

Médiaműveltség, digitális bennszülöttek: a mítoszok vége?

A 21. század többek között a 2.0-ák korszaka is, miközben egyre ritkábban találkozunk a Web 2.0 elnevezéssel. Helyette inkább az 'új média' vagy 'új média' kifejezés áll, amelyet lassan kiszorít a 'közösségi média' szókapcsolat. A 2010-es években egyre több területen lehetünk változások szemtanúi ezen a területen, így azt is láthatjuk, hogy mennyit változott ez a fogalomkör, és főleg mennyit változtak a hozzá kötődő mítoszok. Ezeknek a fogalmaknak és mítoszoknak egy része a tág értelemben vett írástudás kapcsán létezett és él tovább. Az írástudáshoz kapcsolódó diskurzus közben mégis nagyban az új médiához kötődik. A régi és az új média között sokan látnak ellentétet, miközben lényegében együtt fejlődnek és folytonosság van közöttük. Az új médiában a meglévő minták megismétlésének például az a célja, hogy megnyugtasson bennünket. Valójában nehéz megmondani, mi az új médiában az, ami a régit utánozza és mi az, ami valóban új, miközben – elődjeinek hiányosságait kiemelve – magáról azt állítja, hogy ezeket a hiányosságokat természetes módon meg tudja haladni (Balbi, 2015).

Írásom címben jelzett két fő témájának aktualitását az adja, hogy a pedagógiai diskurzusban is egyre nagyobb szerepet kapnak ezek a jelenségek. Anélkül, hogy – a következőkben kifejtendő – új médiának az oktatásba való bevonása terén megszületett elképzeléseket és az itt elért eredményeket (Molnár, 2014) sommásan kétségbe vonnám, óvatosságra szeretnék inteni mindenkit. Előzetesen azt említem meg, hogy miként változott az – ugyancsak az új médiára alapozott – Könyvtár 2.0 fogalom megítélése. Három, szakterületéről felelősen gondolkodó amerikai könyvtáros példája kívánczik ide. Peter Godwin 2008-ban azt írta, hogy a könyvtáraknak élniük kell a Web 2.0 kínálta lehetőségekkel, mivel az Internet-generáció oly lelkesen üdvözli, így jó eszköze lehet annak, hogy a könyvtárak e generáció tagjait megszólítsák (Godwin, 2008). Roy Tennant 2011-ben a történelem személtárájában jelölte ki a Web 2.0-re épülő Könyvtár 2.0 helyét (Tennant, 2011). David Lankes nem használt ilyen kemény szavakat, viszont úgy vélte, hogy túlzott volt a lelkesedés, ráadásul a 2.0-ás szolgáltatásokat anélkül vezették be, hogy alaposan megvizsgálták volna, igénylik-e a könyvtárak használói ezeket, vagy akár használni fogják-e őket. Más szóval azt nézték, hogy mi a divatos, és nem azt, hogy mi a hasznos (Lankes, 2011). 2012-ben Godwin már a Könyvtár 2.0 előnyeit és hátrányait sorolja, ami megítélésem szerint a helyes út. Nincs értelme ugyanis az olyan elfogult elemzéseknek, amelyek nem vesznek tudomást a globalizált világ realitásáról, ezért a jogos aggodalmak kapcsán a felületesen radikális kritika attitűdjét veszik fel (György, 1998). Godwin (2012) szerint a Könyvtár 2.0 megváltoztatta gondolkodásunkat. Az iránta érzett lelkesedés azonban lelohadt, és megjelent a kétely, ezért meg kell vizsgálni, hogy mit is akartunk, majd mi lett belőle. Ehhez kíván előzetesen hozzájárulni ez az írás, méghozzá nem a Könyvtár 2.0, hanem a médiaműveltség és a digitális bennszülöttek problémája, valamint néhány ezekhez kapcsolódó kérdés kapcsán.

Az írástudás új formái

Viszonylag közismert tény, hogy az angol 'information literacy' kifejezés idehaza 'információs műveltség' néven honosodott meg, de jelen van az 'információs írástudás' szókapcsolat is. Ez mutatja, hogy a témánkhoz kapcsolódó szakkifejezések magyarra fordításának gyakorlata, pontosabban magyar nyelvű használata még mindig nem állapodott meg teljesen. A 'literacy' szó többes száma további nehézséget okoz, amely úgy oldható fel, hogy a 'literacies' kifejezés szó szerinti fordítása, vagyis 'írástudások' helyett inkább 'az írástudás új formái'-ról (vagy típusairól) beszélünk. Az információs műveltségen kívül ebbe a körbe tartozik a médiaműveltség és a digitális írástudás. Folytathatnám a sort, de ennek az írásnak nem célja az összes típus bemutatása, viszont feltétlenül érdemes megemlítenem, hogy Z. Karvalics László (2012) nagyívű dolgozata jól mutatja, miként illeszkedik ez a fogalomcsalád (és az írástudás általa megemlített, számos új formája) a kultúra fogalmkörébe.

Mondanivalóm középpontjában a médiaműveltség áll, amelynek célja annak lehetővé tétele, hogy kritikusan tudjuk kezelni a mindennapos médiafogyasztás eredményeként megszerzett élményeinket, és tudatában legyünk a médiaüzenetek konstruált jellegének (Bawden, 2001). Korszerű szemlélete nem korlátozódik a hagyományos tömegkommunikációs eszközökre, hanem kiterjed az online formákra is (Hobbs, 2006).

Magát a médiát azonosíthatjuk az információfeldolgozás eszközeinek valamely együttesével, vagy tekinthető a kommunikáció társadalmi formái valamely összességének (Drotner, 2008). Az első értelmezés azt a kockázatot hordozza magában, hogy a médiához kötődő írástudást (műveltséget) az információs és kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használatának készségeire korlátozzuk. Ugyanakkor lehetővé teszi, hogy közeledjen egymáshoz a médiaműveltség és az információs műveltség, sőt az írástudás más típusai is megfelelő teret kapjanak. Ez nemcsak közeli rokonságuk okán van így, hanem azért is, mert az ezeket „működtető” technológiák területén is jelentős konvergencia következett be azzal, hogy a távközlés, a számítástechnika és az elektronikus média hálózati információs és kommunikációs technológiákként egyesülnek. Ha viszont a médiát a társadalmi kommunikációval azonosítjuk, akkor a médiát olyan jelenségnek tekintjük, amelyhez a felhasználóknak kritikai szemlélettel kell közelíteniük (Livingstone, Van Couvering és Thumin, 2008).

Az elnevezések és a mögöttük álló fogalmak értelmezésében megjelenő eltérések eltörpülnek, ha tudomásul vesszük, hogy a társadalmi kontextusok és feltételek változásával az írástudás újabb és újabb formái jönnek létre, annak függvényében, hogy kik vesznek részt folyamataiban, és azok milyen eszközöket használnak (Lankshear és Knobel, 2004). Folyamatosan alkalmazkodnunk kell tehát az új technológiákhoz. Mivel azonban valószínűsíthető, hogy sokkal több új technológia jön létre, mint amennyihez egy-egy ember alkalmazkodni tud, az írástudásnak magában kell foglalnia annak ismeretét, hogy mikor és miként kell megfontolt döntéseket hoznunk arra vonatkozóan, hogy melyik technológia és az írástudás melyik formája felel meg legjobban céljainknak (Coiro és mtsai, 2008).

A szövegek kódolásának és dekódolásának (lényegében hagyományosnak tekinthető) készségein túl az írástudás az írás és olvasás társadalmi gyakorlatának fogalmait foglalja magában (Street, 1984). Ezt tükrözi az OECD (2005) meghatározása is, amely az írott szövegek megértése mellé beemeli az azokra való reflektálás képességét, továbbá azt, hogy az írástudás elsajátítása céljaink megvalósítását, tudásunk és lehetőségeink bővítését, valamint társadalmi részvételünket szolgálja. Az olvasásnak ez a szociális dimenziója jelentések konstruálására is kiterjed, és egyre fontosabbá válik (Józsa és Steklács, 2009). Az írástudás különböző típusaiban is lényegi szerepet játszó műfajok korszerű szemléletét is ez a közösségi dimenzió alapozza meg (Andersen, 2004), különös tekin-

tettel arra, hogy az írástudást úgy is definiálhatjuk, mint egy-egy adott közösség által értékesnek tekintett és céljainak megfelelő – verbális vagy más természetű, bármilyen hordozón megjelenő – szövegek olvasásának, interpretálásának és létrehozásának képességét (Elmborg, 2006).

Ahogy azt Livingstone és munkatársai megállapítják, az információs és a média-környezet egyre inkább életünket strukturáló alapvető eszközzé válik, tehát kiemelkedő fontossága van annak, hogy megértsük ezt a környezetet. Másképpen szólva, a médiaműveltség hiánya kezd ugyanolyan súlyos problémává válni, mint amilyen a nyomtatott szövegek világában az írástudatlanság volt.

A médiaműveltség átfogó értelmezését és hatását azonban megnehezíti egy régóta meglévő dilemma. A kérdés ugyanis az, hogy a médiaműveltség oktatásának az-e a célja, hogy hatására a kritikai készségekkel rendelkező emberek megvédjék magukat a média manipulatív hatásaitól, vagy felkészítsük a felhasználókat a mediatizált világban való kreatív részvételre. Természetesen mindkét megközelítés jelen van, viszont az első problémája az, hogy a média fogyasztóit gyermekes és sérülékeny színben tünteti fel, míg az utóbbi ünnepli a fogyasztókat, akiknek a felkészültsége gyakran csak látszólag megfelelő (Livingstone és mtsai, 2014). Ez utóbbit sokszor tapasztalhatjuk a digitális bennszülöttek kapcsán, akiknek a mítoszról még szólni fogok.

A fenti kettősség ellenére azt láthatjuk, hogy az írástudás új formái közötti konvergencia újabban úgy is megvalósul, hogy az információs műveltség és a médiaműveltség szorosan összekapcsolódik egymással, méghozzá 'media and information literacy' elnevezéssel, amelyet így fordíthatnánk magyarra: a média és az információ világában való eligazodás. Itt már nem pusztán terminológiai kérdésről van szó. Az UNESCO és az IFLA (International Federation of Library Associations), a Könyvtári Egyesületek és Intézmények Nemzetközi Szövetsége ugyanis előbb ajánlást tett közzé a témában (IFLA, 2011), majd nyilatkozatot fogadott el vele kapcsolatban (IFLA, 2012).

Az előbbi szerint a média és információs műveltség olyan tudás, attitűdök és készségek együttese, amelyek ahhoz szükségesek, hogy tudjuk, mikor és milyen információra van szükségünk, hogyan juthatunk ahhoz hozzá, majd hogyan értékeljük és szervezük kritikusan a megtalált információt, továbbá hogyan használjuk fel azt etikusan. Ez a fogalom túlmutat az információs és kommunikációs technológiákon, így magába foglalja a tanulás, a kritikai gondolkodás és az értelmezés képességét. Egyszerre hathat ki különböző szakterületekre és az oktatás különböző területeire, vagy túl is terjedhet ezeken, ráadásul a szóbeli, nyomtatott és digitális információforrásokat is érinti (IFLA, 2011).

Nemcsak a média-írástudás kapcsán beszélhetünk „áthallásokról”. A kutatási adatok, általában mindenféle adat és a „nagy adatok” megnövekedett fontossága indokoltá tette az adat-írástudás (műveltség) megjelenését, pontosabban fontosságát. Az adat-írástudásnak (mint minden hasonló fogalomnak) számos meghatározása van. Legegyszerűbben azonban úgy határozhatjuk meg, mint az adatok megértésének, használatának és kezelésének képességét (Qin és D'Ignazio, 2010). Számos definíciója közeli rokonságot mutat a média és az információ világában való eligazodás kapcsán említett meghatározással, amely maga is sok tekintetben hasonlít az információs műveltség klasszikus definíciójához. Ez utóbbi szerint információsan művelt az, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, hogy miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban. Ehhez a következő készségeket kell elsajátítanunk:

- az információszükséglet felismerése,
- az adott probléma megoldásához szükséges információ azonosítása,
- a szükséges információ megtalálása,
- a megtalált információ értékelése,

- az információ szervezése,
- a megtalált információ hatékony felhasználása az adott probléma megoldására (ALA, 1989).

Ez a közeli rokonság nem véletlen. Egyrészt tudjuk, hogy információt mindenki használ, másrészt az adatok és az információk közötti határ sohasem volt merev, így az információs műveltség érdeklődése mindig is kiterjed az információvá alakított adatok természetének és használatának valódi megértésére (Schneider, 2013).

A rokonságot bizonyítja az a meghatározás, amely szerint, aki adat-írástudással rendelkezik, az tudja, hogy miként kell adatokat keresni, azokat megfelelően szűrni, feldolgozni, létrehozni vagy szintetizálni (Johnson, 2011). Némileg más hangsúlyokat kap, ha azt mondjuk, hogy az adat-írástudás magába foglalja annak ismeretét, hogy mit is értünk adat alatt, hogy miként vonunk le adatokból következtetéseket, továbbá része, hogy felismerjük, mikor használják az adatokat félrevezető vagy nem megfelelő módon (Carlson et al., 2011).

Mindennek tükrében látható, hogy az adat-írástudás olyan konkrét kontextusokba ágyazódik be, amelyek nem játszanak szerepet az írástudás olyan – gyakran analitikusnak nevezett – formáiban, mint a médiaműveltség vagy az információs műveltség (Norman és Skinner, 2006). Mindeközben úgy is tekinthetünk rá, mint az információs műveltség egyik alfajára.

Az írástudás új formái az információs túlterhelés okozta hatások ellensúlyozásának is hatékony eszközei. Van ugyan, aki vitatja az információs túlterhelés létét, vagy legalábbis az elnevezés helyességét, mégis olyan problémáról van szó, amely – ha nem is feltétlenül keseríti meg az életünket – nehézségeket okoz, ezért tennünk kell ellene valamit. Az a tény, hogy a hálózaton immár nem az információ megkeresésének nehézsége vagy az információk hiánya, hanem az információbőség a jellemző (Sennyey és Kokas, 2011), nem elsődleges oka a túlterhelésnek. A túlterhelés mértékének növekedéséhez viszont nagyban hozzájárult, ahogyan a túlterhelés újabb keletű okozói között ott van az új média is. Mindenki számára hozzáférhető és könnyen használható eszközeivel ugyanis lehetővé teszi, hogy az információknak ne csak fogyasztói, hanem létrehozói legyünk, sőt kifejezetten az utóbbira biztat, miközben semmi sem motivál bennünket, hogy a Webre korábban feltett anyagainkat onnan le is vegyük (Brown, 2010).

Információs túlterhelés mindig is volt, azonban a technikai fejlődés a korábbinál gazdagabb és összetettebb információs környezet létrejöttét eredményezte, amelyet az információmennyiség növekedése mellett a formátumok és információtipusok egyre nagyobb száma, továbbá az jellemez, hogy ezek egyre többféle hordozón és kommunikációs csatornán, ugyanakkor korlátozott számú interfész használatával érhetők el (Morville, 2005). Az információ ráadásul „homogenizálódik”, tehát nagymértékben elveszti a nyomtatott világban megszokott arculatát, különböző megjelenéseit (tankönyv, újság, kézírásos naplóbejegyzés, fénymásolat, folyóiratcikk stb.).

Az információs túlterhelés akadályt, nehézséget jelent az üzleti életben, a tudományban és a hétköznapokban. Bár nincsen egyetlen, elfogadott definíciója, azt mondhatjuk, hogy információs túlterhelés alatt azt a helyzetet értjük, amikor a rendelkezésre álló, potenciálisan hasznos, releváns információ mennyisége egy-egy egyén számára megnehezíti az információ hatékony felhasználását (Bawden és Robinson, 2009).

Az információs túlterhelésnek két szintje van. Az üzenetek túl nagy száma jelenti a makroszintet. Ezzel szemben, a mikroszinten az információ sokféleségével kell szembenéznünk, és itt nagy szerepet játszik a kritikai gondolkodás hiánya, amelyet a megfelelő szűrők hiánya vagy ezek nem megfelelő használata mutat (Davis, 2011).

A túlterhelés oka lehet az is, hogy az információ nincsen megfelelően szervezve. Ilyenkor az információépítéssel (is) segít(het). Ez a – még mindig kevésbé ismert –

Azt is látnunk kell, hogy az információs túlterhelés okozta negatív hatások ellensúlyozásában szerepe lehet, és egyre több figyelmet kap a személyes információkezelés (személyes információmenedzsment, 'personal information management', PIM). A PIM lényege, hogy saját személyes (analóg és/vagy digitális) dokumentumaink informális, folyamatosan változó gyűjteményeiben képesek legyünk (többek között) megőrizni és megtalálni a mindennapi használathoz szükséges információkat (Williams, Leighton John és Rowland, 2009). Ennek kapcsán érdemes belegondolnunk abba, hogy alig találunk példát arra, hogy valaki a nyomtatott könyvekből álló saját könyvtárát katalogizálná. A digitális világban azonban – a főként PDF-fájlokból felépülő – személyes könyvtárunk esetében már nem a helyhiány a legfőbb gond (Manguel, 2008). Meggyőződésem, hogy az igazi nehézséget a pillanatnyi információigényünknek megfelelő fájlok megtalálása jelenti, ugyanis tartalmukról van mentális képünk, amely azonban nem terjed ki arra, hogy pontosan hol lelhetők fel ezek a tartalmak.

szakterület nem pusztán a dizájn kérdéseivel foglalkozik, hanem a rendszerek közötti interakciókkal, az információs környezetek megtervezésével úgy, hogy szemantikai és kontextuális információs kapcsolatokat terem a felhasználók céljainak és igényeinek befogadásához (Davis, 2012). Esetünkben a túlterhelés csökkentése az elsődleges cél, pontosabban arra figyelünk, hogy a weboldalak a lehető legnagyobb mértékben magától értetődő módon épüljenek fel, elérve, hogy használatukhoz ne kelljen túl sokat gondolkodnia a felhasználónak (Morville, 2005).

Azt is látnunk kell, hogy az információs túlterhelés okozta negatív hatások ellensúlyozásában szerepe lehet, és egyre több figyelmet kap a személyes információkezelés (személyes információmenedzsment, 'personal information management', PIM). A PIM lényege, hogy saját személyes (analóg és/vagy digitális) dokumentumaink informális, folyamatosan változó gyűjteményeiben képesek legyünk (többek között) megőrizni és megtalálni a mindennapi használathoz szükséges információkat (Williams, Leighton John és Rowland, 2009). Ennek kapcsán érdemes belegondolnunk abba, hogy alig találunk példát arra, hogy valaki a nyomtatott könyvekből álló saját könyvtárát katalogizálná. A digitális világban azonban – a főként PDF-fájlokból felépülő – személyes könyvtárunk esetében már nem a helyhiány a legfőbb gond (Manguel, 2008). Meggyőződésem, hogy az igazi nehézséget a pillanatnyi információigényünknek megfelelő fájlok megtalálása jelenti, ugyanis tartalmukról van mentális képünk, amely azonban nem terjed ki arra, hogy pontosan hol lelhetők fel ezek a tartalmak. Csak azt tudjuk, hogy valahol, valamelyik, birtokunkban lévő fájl (véltetően) tartalmazza egy általunk ismert szerző művét, fellelhetünk benne egy számunkra fontos gondolatot, érvelést.

Az információ mennyiségét és minőségét egy-egy felhasználó aligha befolyásolhatja érdemben. Hiába akarná tehát az információs túlterhelés a makroszinten enyhíteni.

Az írástudás fentebb leírt új formái viszont segíthetnek. Ezekre egyértelmű szükség van, mivel az emberek többnyire kompetensnek tartják magukat az információszerzésben,

megfelelkezve arról, hogy az információtechnológiai eszközök használatában meglévő (többnyire látszólagos) jártasságuk nem garantálja, hogy információs igényeiket megfelelően ki is tudják elégíteni. Sőt, a technikai szakértelem éppenséggel elfedi információs műveltségük nem kielégítő voltát (*Herman és Nicholas, 2010*).

Mindez valójában nem meglepő, hiszen tudjuk, hogy az emberek sokszor nem hoznak optimális döntéseket, inkább az első, ésszerűnek látszó opciókat választják, tehát csupán kielégítően jó döntések meghozatalára törekcsenek (*Simon, 1982*). Közismert, hogy ennek megfelelően sokan még azt az információt is elfogadják, amelyről tudják, hogy rossz minőségű, kevésbé megbízható, ha ugyanakkor könnyen elérhető és egyszerűen használható (*Bates, 2002*). Nem szabad tehát természetesnek vennünk, hogy mindenki automatikusan képes információkat feldolgozni és kritikával kezelni.

A digitális bennszülöttek

Márpedig a digitális bennszülöttek kapcsán bővében vagyunk a mítoszoknak, amelyek pozitív és negatív megítéléseket egyszerre váltanak ki, és amelyeket egyaránt jellemez az utópiára és a disztópiára (anti-utópiára) épülő retorika.

A mítoszok kapcsán tudatában kell lennünk annak, hogy a divatból cselekvés (a bandwagon-effektus) csapdákat rejt, főként azért, mert emberek szívesen vannak ott, ahol mások vannak, és szeretik azt csinálni, amit mások csinálnak, ezért készek a kompromisszumokra is (*Scholz, 2008*), így a valós trendek mellett a hiedelmek, múlandó divatok is könnyebben terjednek körükben, ha már mások amúgy is osztják ezeket.

Livingstone és munkatársai óvni kívánnak bennünket attól, hogy túlzottan ünnepeljük a digitális bennszülötteket. A közkeletű állítások ellenére a kutatások azt mutatják, hogy a gyermekek és a fiatal felnöttek körében nincsenek meg a digitális média megértéséhez és használatához szükséges kifinomult ismeretek vagy a kritikai tudatosság (*Livingstone és mtsai, 2014*).

Valószínűleg ez a felismerés az oka annak, hogy újabb keletű munkákban már nemcsak digitális bennszülöttekről és bevándorlókról, hanem „honosított” digitális polgárokról (‘naturalized digitals’) is olvashatunk. Jelentős változást jelent, hogy ezeket a kategóriákat már nem generációs alapon különböztetik meg egymástól, hanem az adott generációt jellemző attitűdök, tapasztalatok, valamint a digitális technológiák aktív és kreatív használatához kötődő készségek alapul vételével. A „bennszülöttség” ilyen módon nemcsak az életkorhoz kötődik, ráadásul egy kontinuumot ír le, így a kategorizálás a tapasztalat függvényében változhat. Ennek eredményeként mondhatjuk ki, hogy a középkorú, aktív és kompetens internet-használók koruknál fogva nem sorolhatók a digitális bennszülött kategóriába, miközben nagyon is foglalkoznak a közösségi médiával, így nem nevezhetjük őket digitális bevándorlóknak sem. Ezek a honosított digitális polgárok, akik nyitottak a közösségi médiára, nyilván sokszor foglalkozásuk okán, hamar alkalmazták az új médiát, továbbá az internetnek ugyanolyan lelkes és kreatív használói lettek, mint akik az új média által meghatározott környezetben szocializálódtak (*Hoffmann, Lutz és Meckel, 2014*). Ezzel még inkább megkérdőjeleződnek azok a feltételezések és érvelések, amelyek a digitális bennszülöttekkel kapcsolatos fejtegetésekben a „gyermek” vagy a „fiatal” esszencialista biológiai olvasatán alapulnak, tehát adottnak veszik, hogy a technikai készségekkel természetüknel fogva rendelkeznek (*Selwyn, 2009*).

Irodalomjegyzék

- ALA (1989): *ALA Presidential Committee on Information Literacy. Final report.* American Library Association, Chicago, IL.
- Andersen, J. (2006): The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation*, **62**, 213–228.
- Balbi, G. (2015): Old and New Media. Theorizing Their Relationships in Media Historiography. In: Kinnebrock, S., Schwarzenegger, C. és Birkner, T. (szerk.): *Theorien des Medienwandels.* Halem, Köln. 231–249.
- Bates, M. (2002): Toward an Integrated Model of Information Seeking and Searching. *New Review of Information Behaviour Research*, **32**, 1–15.
- Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, **57**, 218–259.
- Bawden, D. és Robinson, L. (2009): The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, **35**, 180–191.
- Brown, D. (2010): Eight Principles of Information Architecture. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, **36**, 30–34.
- Carlson, J. és mtsai (2011): Determining data information literacy needs: A study of students and research faculty. *Portal: Libraries and the Academy*, **11**, 629–657.
- Coiro, J. és mtsai (2008): Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. In: Coiro, J. és mtsai (szerk.): *The Handbook of Research on New Literacies.* Erlbaum, Mahwah, NJ. 25–32.
- Davis, N. (2011): Information overload, reloaded. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, **37**. sz. 45–49. 2015. 03. 19-i megtekintés, http://www.asis.org/Bulletin/Jun-11/JunJul11_Davis.html
- Davis, N. (2012): IA strategy: Addressing the signatures of information overload. *UXmatters*, 2015. 03. 19-i megtekintés, <http://www.uxmatters.com/mt/archives/2012/02/ia-strategy-addressing-the-signatures-of-information-overload.php>
- Drotner, K. (2008): Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. In: Buckingham, D. (szerk.): *Youth, Identity, and Digital Media.* MIT Press, Cambridge, MA. 167–184.
- Elmborg, J. (2006): Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *Journal of Academic Librarianship*, **32**, 192–199.
- Godwin, P. (2008): Introduction: making the connections. In Godwin, P. & Parker, J. (Ed.) *Information literacy meets Library 2.0.* Facet, London.
- Godwin, P. (2012): Library 2.0: a retrospective. In Godwin, P. & Parker, J. (Ed.) *Information literacy beyond library 2.0.* Facet, London, 3–18.
- György Péter (1998): *Digitális éden.* Magvető, Budapest.
- Herman, E. és Nicholas, D. (2010): The information enfranchisement of the digital consumer. *Aslib Proceedings*, **62**, 245–260.
- Hobbs, R. (2006): Reconceptualizing media literacy for the digital age. In: Martin, A. and Madigan, D. (szerk.): *Digital literacies for learning.* Facet, London. 99–109.
- Hoffmann, C. P., Lutz, C. és Meckel, M. (2014): Digital Natives or Digital Immigrants? The Impact of User Characteristics on Online Trust. *Journal of Management Information Systems*, **31**, 138–171.
- IFLA (2011): *IFLA Media and Information Literacy Recommendations.* International Federation of Library Associations and Institutions, Den Haag. 2015. 03. 19-i megtekintés, <http://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations>
- IFLA (2012): *Moscow Declaration on Media and Information Literacy.* International Federation of Library Associations and Institutions, Den Haag. 2015. 03. 19-i megtekintés, <http://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy>
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**, 365–397.
- Johnson, C. A. (2011): *The information diet: A case for conscious consumption.* O'Reilly, Sebastopol, CA.
- Lankes, R. D. (2011): *The Atlas of New Librarianship.* MIT Press, Cambridge, MA.
- Lankshear, C. és Knobel, M. (2004): „New” Literacies: Research and Social Practice. 2015. 03. 19-i megtekintés, <http://www.geocities.com/c.lankshear/nrc.html>
- Livingstone, S., Van Couvering, E. és Thumin, N. (2008): Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary and methodological issues. In: Leu, D. (Ed.): *Handbook of Research on New Literacies.* Erlbaum, Hillsdale, NJ. 103–132.
- Livingstone S. és mtsai (2014): Situating media literacy in the changing media environment: Critical insights from European research on audiences. *Audience transformations: Shifting audience positions in late modernity, Routledge Studies in European Communication Research and Education*, **1**, 210–227.

- Manguel, A. (2008): *The Library at Night*. Yale University Press, New Haven, CT.
- Molnár György (2014): Az újmédia digitális, időszere, tartalmi kérdései. *Oktatás-Informatika*, **4**. 29–39.
- Morville, P. (2005): *Ambient Findability*. O'Reilly, Sebastopol, CA.
- Norman, C. D. és Skinner, H. A. (2006): eHealth literacy: essential skills for consumer health in a networked world. *Journal of Medical Internet Research*, **8**. DOI: 10.2196/jmir.8.2.e9
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Qin, J. és D'Ignazio, J. (2010): Lessons Learned from a Two-year Experience in Science Data Literacy Education. In: *Proceedings of the 31st Annual IATUL Conference*. 2015. 03.19-i megtekintés, <http://docs.lib.purdue.edu/iatul2010/conf/day2/5>
- Schneider, R (2013): Research Data Literacy. In: Kurbanoglu, S. és mtsai (szerk.): *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. Springer International, Cham. 1–16.
- Scholz, T. (2008): Market Ideology and the Myths of Web 2.0. *First Monday*, 13. sz. 2015. 03. 19-i megtekintés, <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2138/1945>
- Selwyn, N. (2009): The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, **61**. 364–379.
- Sennyey Pongrácz és Kokas Károly (2011): Könyvtárak a hálózatban. Hogyan változtatta/változtatja meg a könyvtárak jelenét és jövőjét a számítógépes világhálózatba kerülés? *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, **58**. 419–429.
- Simon, H. (1982): *Korlátozott racionalitás*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Street, B. (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Tennant, R. (2011): 7 Words or Phrases to Never Say or Write Again. Blogbejegyzés: *The Digital Shift blog*, March 17 <http://www.thedigitalshift.com/2011/03/roy-tennant-digital-libraries/7-words-or-phrases-to-never-say-or-write-again/>
- Williams, P., Leighton John, J. és Rowland, I. (2009): The personal curation of digital objects: A lifecycle approach. *Aslib Proceedings*, **61**. 340–363.
- Z. Karvalics László (2012): Információs kultúra, információs műveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. *Információs Társadalom*, **12**. 7–43.

Koltay Tibor

Szent István Egyetem ABPK Informatikai és
Könyvtártudományi Tanszék