

# Műveltség a digitális korban

FELVÉGI Emese – MATTHEW, Kathryn I.



*A szerzők „Literacy in the Digital Age” című írását Hegyközi Ilona fordította. Az írás eredetileg a Tehetség – zene – olvasás (Debrecen, 2015. ápr. 11.) konferenciára készült, de technikai okok miatt nem hangzott el. A konferenciáról lapunk előző számában Nagy Attila számolt be.*

## Bevezetés

Globalizált világunkban az információs és kommunikációs technológiák (IKT) átalakították az írni-olvasni tudást. Ma az egyéneknek komplex gyakorlati készségeket kell elsajátítaniuk ahhoz, hogy hozzá tudjanak férni az információkhoz, és a társadalom alkotó tagjaiként alkalmazni is tudják azokat. Az írni-olvasni tudás kutatása egyre bővíti a spektrumát, hogy mindazt átfogja, amit ma az jelent, hogy valaki tud írni és olvasni, hiszen az új technológiák teljesen átforgalmazzák az olvasási, írással kapcsolatos és kommunikációs folyamatokat, amelyekben részt veszünk. Társadalmi, politikai, gazdasági és technológiai összefüggéseket kell tekintetbe vennünk, amikor azokat az oktatást befolyásoló tényezőket vesszük sorra, amelyek a digitális szakadékból adódó egyenlőtlenségekkel foglalkoznak. Nagy jelentőséget tulajdonítunk az írni-olvasni tudás nemzetközi összehasonlító értékeléseinek, amikor az olvasást digitális környezetben vizsgáljuk, ami teendőket róhat a politikai döntéshozókra, az oktatókra és a nagyközönségre egyaránt.

## Az információs műveltség funkciója és problémái az új évezredben

Az IKT-nak köszönhetően (Blurton, 1999) az emberek munkahelyükön és a mindennapi életben ma másképp tevékenykednek, mint korábban. Az IKT életünkben mindenütt jelen van, és ez azzal jár, hogy az egyén IKT-val kapcsolatos készségeitől és ismereteitől függ, mennyire elérhetőek számára a globalizáció korában a növekedési lehetőségek (Blurton, 1999; Gleick, 2011; Levy, 2010). Mindez viszont kihatott az oktatás céljaira és funkciójára, valamint a kultúra és a technológia változásaira is, és a munkahelyeken azokra a készségekre, amelyek a társadalom működtetéséhez szükségesek (Anstey–Bull, 2006; Leu, 2006). Az oktatásnak kell olyan releváns készségeket és ismereteket nyújtania, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyének részt vegyenek a társadalomban, javítsák a körülményeiket és lehetőségeiket (Bourdieu, 1986, 2005; Kalantzis–Cope, 2000). A progresszív oktatásnak az az átfogó célja, hogy reményt és a mobilitást kínáljon azok számára,

akik szeretnék javítani az életükön (Freire, 2004; Mayo, 2009). A remény ígérete önmagában benne rejlik az oktatásban; az oktatás ugyanis azzal motiválja a diákokat, hogy lehetőségeket nyit meg előttük. Ebben a szellemben hirdeti az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete is (UNESCO, 2003), hogy az információs műveltség olyan erősség, amely az egyéni és globális haladás előfeltétele. Valóban, az UNESCO-nak „*Az információs műveltség mint szabadság*” című nyilatkozata (2003) jelzi talán a legjobban az információs műveltség jelentőségét, világossá téve, hogy „az információs műveltség előmozdítása valamennyiünk érdeke és a békére, a tiszteltetésre és a vélemények cseréjére irányuló erőfeszítések része a globalizálódó világban” (1 §). Egyetemesen elismert, hogy az írni-olvasni tudás a fenntartható fejlődés záloga, s ez garantálja azt, hogy az oktatással, a képzéssel és az információs műveltség aktív terjesztésének gyakorlatával felemelhetők a szegények, és foglalkozni lehet a szegénység kérdéseivel (Bhola, 2009).

## Új készségek az új évezredben

Az információ négy nagy forradalma radikálisan átalakította világunkat. A nyelv és az írásrendszerek megjelenése, a könyvnyomtatás létrehozása, majd a digitális forradalom mind kihatott arra, hogyan férünk hozzá az információhoz, hogyan tesszük közzé és hogyan használjuk azt (Gleick, 2011). Az információ digitális forradalma és az új technológiák ebből eredő folyamatos változásai nemcsak egyszerű lehetőséget jelentenek, hanem nagy kihívásokat is: újfajta készségek és kompetenciák kellenek ahhoz, hogy megbirkózzunk velük (Levy, 2010). Ezek a „21. századi készségek” (National Council of Teachers of English, 2009) jóval többet jelentenek annál, mint hogy ismerjük, hogyan kell használni a technológiát; olyan kompetenciák összességét jelentik, amelyek között nemcsak az információs műveltség és a szövegértés szerepel, hanem különböző személyiségvonások és beállítódások is (Ananiadou–Claro, 2009; Coiro, Knobel, Lankshear, Leu, 2008; Kamil, 2003; Moje, Young, Readence, Moore, 2000; Tompkins, 2003).

Az oktatás területén az IKT a korábbihoz képest páratlan tanulási lehetőségeket és a tananyagok, tanulási stílusok és személyes döntések nagyobb választékát biztosítja (Selwyn, 2004). Az IKT átalakítja az olvasást, a szövegértést is, amely legfontosabb kulturális kompetenciánk az információs társadalomban. A kü-

lönöző koncepciók, irányelvek, olvasásfejlesztési programok, oktatástechnológiai szabványok, kutatási beszámolók és állásfoglalások arra buzdítják a tanárokat, oktatókat, hogy használjanak fel minden rendelkezésre álló forrást az információs műveltség oktatására szerte a világon. Az International Reading Association (IRA, 2003; IRA, 2009) felhívta a pedagógusokat, hogy tanítsák meg az új technológiákhoz szükséges új ismereteket, hogy a tanulók alkalmazkodni tudjanak az újonnan megjelenő eszközökhöz és technológiákhoz, és működni tudjanak a globális közösségekben. A National Council of Teachers of English (NCTE, 1995, 2007, 2010) és az International Society for Technology in Education (ISTE, 2007) támogatta és elismerte ezt a változást az írni-olvasni tudás átadásával kapcsolatos tevékenységekben, és felszólította a tanárokat, hogy használják fel az összes rendelkezésre álló forrást az oktatásban.

Az UNESCO vonatkozó kezdeményezése (Literacy Initiative for Empowerment, LIFE) és az ENSZ ezzel kapcsolatos évtizede (United Nations Literacy Decade, UNLD) olyan koncepciókat tartott szükségesnek, amelyek az írni-olvasni tudást, annak új hordozóját, új formáit és a hozzá kapcsolódó új készségeket kiterjesztve értelmezik (UNESCO, 2003). Az Egyesült Nemzetek globális, e-iskolákról és közösségekről szóló kezdeményezése (Global e-School and Communities Initiative, GeSCI) abban támogatja a kormányokat, hogy a technológiát integrálják az oktatásba és képzésbe. A GeSCI „IKT az oktatáspolitikában” (ICT4E) keretrendszerei felvázolják, hogyan lehet ezt ésszerűen kivitelezni, és tájékoztatást adnak a világon készült, ICT4E-vel kapcsolatos koncepciókról (Brassi, 2011). A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD, 2009c, n.d.) kezdeményezései tekintetbe veszik a technológiákkal az információk szolgáltatásában bekövetkezett változások miatt összefonódó, különböző információs műveltségfajták politikai, társadalmi és gazdasági eredményeit.

Ausztráliának a digitális oktatást forradalmasító stratégiai terve (Australian Information and Communication Technology in Education Committee, 2013) és Új-Zélandnak az e-learninggel kapcsolatos cselekvési terve (New Zealand Ministry of Education, 2013) olyan kormányzati kezdeményezések, amelyek a diákok számára 21. századi készségeket nyújtanak az IKT-k értelmes használata révén. Markauskait (2005) arról írt, hogy az elmúlt években az ausztrál, IKT-vel kapcsolatos, információs műveltségről szóló koncepciók a korábbinál holisztikusabb meg-

közelítést alkalmaztak, és az IKT-t már nem gazdasági, hanem oktatási tényezőnek tekintik. Hong Kong-Kína Empowering Learning and Teaching with Information Technology stratégiája (Education Bureau, 2007) kitért arra, hogyan kell a tanárokat és a diákokat az IKT-val felvértezni. Japán élethosszig tartó tanulással kapcsolatos koncepciói az oktatásban is javasolják az IKT használatát (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, n. d.)

Az Európai Bizottság Digitális menetrendjében (European Commission, 2010a) arra törekedett, hogy erősítse a kontinensen a hosszú távú IKT-kezdemenyzéseket és célokat, amelyek között szerepel a digitális műveltség terjesztése is. Az EU tagállamai (a PISA ERA résztvevői: Ausztria, Belgium, Dánia, Franciaország, Írország, Magyarország és Spanyolország) felkarolták ezt a kezdeményezést, és továbbra is támogatják a céljait a gazdaság és társadalom fejlesztésével kapcsolatos nemzeti koncepciók és stratégiák keretében (Álvarez, 2005; Hungarian Ministry of National Development, 2011; Government of Ireland, 2013). Bár az IKT bekerült a tantervekbe (Danish Ministry of Education, 2009; Hungarian Institute for Educational Research and Development, 2012), a kutatások között alulreprezentáltak az információs műveltség oktatásának hatékony gyakorlatát elemző országos vizsgálatok.

### **Az információs műveltség új meghatározása a tudástársadalomban**

A változatos információs és kommunikációs technológiák (IKT) elterjedése rétegezte azt, amit az olvasásnak, szövegértésnek nevezünk. Az olvasás, szövegértés meghatározásai drasztikusan változtak a huszadik század folyamán: kezdve a korlátozott megközelítéstől, mely olvasáson szavak sikeres dekódolását és kiejtését értette; a mai összetett konstrukcióig, amely elismeri az írni-olvasni tudással kapcsolatos mély készségeket, azokkal az összefüggésekkel és attitűdökkel egyetemben, amelyeket a szövegértelmezés során felhasználunk (Baynham–Prinsloo, 2010; Rosenblatt, 1994; Langer, 1995). Az elektronikus eszközök megléte és gyors működése következtében átalakult az olvasás, az írás és a kommunikáció, ami kihat a szövegek elérésének és a velük való interakciónak alapvető eszközeire, módjaira és módszereire is (Coiro, Knobel, Lankshear, Leu, 2008; McKenna, Labbo, Kieffer, Reinking, 2006; Monteith, 2005). Noha a terminus már nem újkeletű, az új információs műveltséggel foglalkozó tanulmányok továbbra

is azt vizsgálják, hogyan hatnak az új és mindenféle elterjedő technológiák arra, amit információs műveltségnek hívunk, s ami egyre inkább interdiszciplináris területté kezd válni. Az új információs műveltséggel foglalkozó tanulmányok a műveltséget különböző perspektívákból szemlélik, amelyek túlmutatnak a pedagógiai, nyelvtudományi vagy kognitív vizsgálatokon, s a folyamatot és az olvasót egy szélesebb összefüggésben az élet, a társadalom és a kultúra részének látják (Bartlett–Holland, 2002; Gee, 2010a). Az olvasásnak az új műveltségből kiinduló megközelítése azt állítja, hogy a digitális korszakban a szöveg megértéséhez az embernek rendelkeznie kell olyan, adaptálható készségekkel, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén kezelje a folyamatot, a célt és a feladatok sikeres befejezésének összefüggéseit (Leu, Kinzer, Coiro, Cammack, 2004).

A komplex írástudás elmélete a hagyományos nyomtatott írástudást ötvözi a vizuális és kritikus írástudással, ugyanakkor megengedi a különböző – iskolai és iskolán kívüli – tanulási lehetőségekkel, mint például a játékkal vagy a virtuális világokkal való kölcsönhatást (Cole, Pullen, Pullen, 2010). E szemlélet túlmutat azon, hogy az új információs műveltség az értelmes digitális gyakorlatokat tanítja meg, és komoly súlyt helyez arra, hogy az új technológiák és műveltség milyen hatást gyakorol az egyének „társadalmi jövőjére” (Cope–Kalantzis, 2000, 7. p.). A vonatkozó elmélet interdiszciplináris jellegű, és magába foglalja a társadalmi kontextusba ágyazott affektív elméletet, továbbá a hatalom kérdései is befolyásolják (Cope–Kalantzis, 2000; New London Group, 1996).

A multimodális szövegek nem pusztán a nyomtatott média digitalizált változatai; esetükben jóval többre van szükség az olvasás pusztá képességénél. Szinesztéziás élményt kínálnak, ami arra készíti az olvasót, hogy felismerje a média legkülönbözőbb ösvényeit és kombinációit, és navigáljon azokon (Hartman, Morsink, Zheng, 2010; Kalantzis, Cope, Cloonan, 2010). A technológia ma már nem korlátozza sem a dizájnt, sem a használt médiatípust; az olvasóknak tehát olyan adaptálható készségekkel kell rendelkezniük, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy bekapcsolódjanak és fejlődjenek az egyes új szövegekkel való találkozás során. Lemke (2006) megjegyzi, hogy az írni-olvasni tudást ma már nemcsak írott szóként, hanem multimodális entitásként határozzuk meg. Ahogy a diákok hozzáférnek az információhoz, és ahogy kiválasztják az információt, hatással van az adott információ értékelésére, következésképpen arra is, hogy a kritikus írni-olvasni tudást hogyan

kellene oktatni. Egy-egy üzenet multimédiás komponensei azt igénylik az olvasótól, hogy sokféle információforrásra reagáljon. Nemcsak az írott szót kell megértenie, hanem annak kapcsolatát a média-komponensekkel, valamint a hozzá komplex hálóban kapcsolódó, más médiatípusokhoz is. A tudatos és kritikus értelmezés kialakítása létfontosságú az írni-olvasni tudással kapcsolatos rendezvények során, amelyek az üzenetek multimodális komponenseinek kölcsönhatásán alapulnak, hogy az olvasó ezeket a multimodális üzeneteket bizonyos fokú tudatossággal fogadja, készen arra, hogy új médiát hozzon létre, és azzal dolgozzon.

Az említett sokféle, írni-olvasni tudással foglalkozó elmélet és definíció azt illusztrálja, hogyan bővült az elmúlt évtizedekben az új műveltség vizsgálati spektruma. Ezek az elméletek és definíciók felismerik a kontextus fontosságát is, amikor az írni-olvasni tudással kapcsolatos cselekvésekről van szó. Az írni-olvasni tudás kutatásának diskurzusaiba gyakran bevonják a politikai, a társadalmi és a gazdasági kérdéseket, mert az oktatás végső célja az egyenlőtlenségek kiegyensúlyozása, a társadalmi mobilitás segítése és a tanulók felkészítése a mindennapi élet új élményeire való alkalmazkodásra (Baynham–Prinsloo, 2010; Freire, 2004; Siegel–Fernandez, 2002). Amikor az írni-olvasni tudást ebből a szempontból vizsgáljuk, a bourdieu-i kritikai elméletre támaszkodunk, amelynek révén a kutatók megérthetik az oktatás olyan kérdéseit, amelyek az egyenlőtlenségekből fakadó kihívásokkal kapcsolatosak (Carspecken, 1996; Gee, 2010; Heath, 1983; Moje, Overby, Tysvaer, Morris, 2008).

### **Az új információs műveltség mint tőke**

Az új technológiák és az új műveltség vizsgálatához olyan új, komplex keretek szükségesek, amelyek révén a műveltség változó környezetének egyes kérdéseit interdiszciplináris nézőpontból vizsgálhatjuk meg (Warschauer–Ware, 2011). Ezért a kortárs műveltségkutatást áthatja az információelmélet és információgazdaságtan, továbbá a műveltségoktatás minden feltételét, folyamatát és eredményét vizsgálja, hogy kiderüljön, az iskolák mennyire jól vértetik fel a diákokat a szükséges készségekkel. Az oktatási rendszereket a bourdieu-i kritikai szemszögből vizsgálják meg, azt kiderítendő, vajon felvértetik-e vagy sem a diákokat ahhoz, hogy az oktatáspolitikai és az oktatási gyakorlat úgy fejleszthesse készségeiket, hogy képessé váljanak az élethosszig tartó tanulásra

(Baker, 2010; Noblit, 2005).

Amikor egy ország az oktatási rendszerébe beruház, gazdasági nyereséget remél. Noha az oktatás és a haladás közötti kapcsolatot nehéz felmérni, az oktatáskutatás egyik legfontosabb feladata az oktatási kiadások és források hatásának vizsgálata (Moore, 2004). A kiadások és a források tőkét jelentenek, és akik rendelkeznek ezzel, azoknak van hatalmuk, akiknek viszont nincs ilyen tőkéje, azoknak hatalmuk sincs. Bourdieu (1986, 1993, 2005) megkülönböztette a tőke különböző típusait, és kifejtette, hogyan tudják az iskolák „felfegyverezni” diákjaikat, amikor ezt a tőkét előállítják, népszerűsítik, illetve átadják. A műveltségkutatásnak szemügyre kell vennie az iskoláztatás társadalmi, politikai, kulturális és gazdasági környezetét, hogy képviselni tudja a kapcsolódó kérdések minden szempontját, és tájékoztatást adjon a szakpolitika számára (Siegel–Fernandez, 2002). Amikor az egyenlőtlenségeket feltárják, abban benne rejlik az a lehetőség, hogy változást lehet elérni.

A technológiai tőke különösen nagyon fontos egy olyan korszakban, amelyben a fejlett világnak ilyen szerves része lett az IKT. Bár nem ezzel a névvel illetik, a technológiai tőke egy ideje az IKT kezdeményezések és célok központi kérdése, gondoljunk például az Európai Bizottság Digitális napirendjére, amely az új technológiák bevonásával hosszú távú tervezés révén próbálta erősíteni Európát (European Commission, 2010a). A fenntartható és növekedésközpontú jövő a digitális technológiák sikeres integrálásától függ (Nijkamp, van Delft–van Veen–Groot, 2005). Az IKT-t a jobb jövő zálogának tekintik, ezért a digitális műveltségi ismeretek és készségek hiánya igencsak akadályozza a kívánatos társadalmi és gazdasági fejlődést. A Digitális napirend számos akciót vázolt fel az átfogó célok támogatására, így a hozzáféréssel, a biztonsággal és az interoperabilitással kapcsolatosakat, és egyértelműen kimondta, hogy ennek az IKT-val átítatott új korszaknak kell elvezetnie ahhoz, hogy az egyének a megfelelő készségekkel fel legyenek vértetve (European Commission, d.n., 2007).

### **A digitális szakadék mint műveltségi kérdés**

Eredetileg a *digitális szakadék* kifejezés arra a résre utalt, mely a számítógéppel és IKT-val rendelkezők és a többiek között áll fenn (Prensky, 2010). A legújabb kutatások azonban kiterjesztették ezt a meghatározást: most már magába foglalja a fizikai, digitális, emberi és társadalmi erőforrásokat is (Warschauer,



2010). Ezen kívül, ahogy Monroe (2004) rámutatott, a kérdés már nemcsak hozzáférésekről szól, hanem a „nincs neki” és a „nem akarja” kérdéséről is (14. o.); mivel az IKT birtoklása azzal a hatalommal jár, hogy pozitívan vagy negatívan tud hatni a haladásra (Servon, 2002; Bennett, Maton, Kervin, 2008). A közpolitikának és az oktatási politikának túl kell lépnie a digitális szakadék hozzáférési kérdéseire, és a szakadék csökkentése érdekében foglalkoznia kell a képzéssel, a tartalommal és a hozzáállással.

Az IKT-t gyakran úgy említik, mint ami a különböző társadalmi-gazdasági csoportok közötti egyenlőtlenségek okozója az oktatásban, és úgy vélik, hogy az IKT a társadalmi csoportok közötti szakadék kiszélesítésének, nem pedig szűkítésének vagy felszámolásának kulcsfontosságú tényezője. Warschauer, Knobel és Stone (2004) arra mutatnak rá, hogy az emberi, hardverrel, szoftverrel kapcsolatos, szolgáltatási és finanszírozási kérdések mind hozzájárulnak a szakadékhöz, a probléma tehát sokkal összetettebb, mint a puszta hozzáférés kérdése. Míg sokan azt remélték, hogy az IKT-k kiegyenlítik a különbségeket, továbbra is az egyenlőtlenség forrásai maradnak (Selwyn, 2004). A PISA-felmérés régebbi eredményesorai is bizonyították ezt az egyenlőtlenséget, és felhívták a figyelmet a digitális szakadék meglétére azok között, akik vagy hozzájutottak a technológiához, vagy nem, vagy éppen hozzáfértek, de vagy birtokában voltak a megfelelő készségeknek és kompetenciáknak, vagy nem, hogy eredményesen használni tudják ezeket a technológiákat (OECD, 2010a, 2010f).

Az oktatás világszerte jelentős kihívásokkal szembe-szül a diákoknak és a tanároknak az információs társadalomra való felkészítése során egy olyan időszakban, amikor a tanárok gyakran nincsenek jól felkészítve az IKT-k használatára, és az iskolákban nem áll rendelkezésre az az infrastruktúra, amely segítené az IKT integrálását (Blurton, 1999; UNESCO, 1998a). Digitális szakadék létezik az egyes nemzetek között és egy-egy nemzetben belül is. Tsipouri (2000) azt javasolta, hogy különböző intézkedésekkel szüntessék meg a digitális szakadékot az USA és az EU között, hogy javuljon az utóbbi viszonylagos pozíciója az információs társadalomban, és hozzátette, az Egyesült Államokban nagyobbak az IKT-ra fordított kiadások, noha Európa lakossága jóval nagyobb. Az Európai Bizottság stratégiai K+F programja (European Strategic Programme for Research and Development in Information Technologies, ESPRIT) (European Commission, 1983) és a legújabb, 7. Kutatási keretprogram (European Commission, 2011) irányelveket adott az IKT kutatásához, hogy biztosítsa az EU ver-

senyképességét a globális piacon.

Niemivirta és Järvelä (2003) feltárta azokat az okokat, melyek Finnország oktatási sikerei mögött rejlenek, és az élethosszig tartó tanulást és az IKT-t nevezte meg az első PISA-vizsgálatban elért kitűnő eredmények kulcsfontosságú tényezőiként. A finn oktatástervezők még az új évezred beköszönte előtt felismerték, hogy az IKT az élethosszig tartó tanuláshoz kötődő kompetenciák egyik eszköze, és az IKT szerepét hivatalosan és időben elismerték az oktatáspolitikában (Niemivirta & Järvelä, 2003). Ez a finn diákok és a tanárok számára legalább egy évtizednyi előnyt jelentett az EU többi országával szemben. Hargreaves és Shirley (2009) – miután feladatuk kapták, hogy derítsék ki a finn PISA-siker okát, hogy az támpontul szolgáljon más nemzeteknek – azt állapította meg, hogy a finn serdülők kiemelkedő helyezését a verseny során a gazdaság, az oktatás és az erős szociális igazságérzet együttese határozta meg. A 2010. évi Új készségek az új munkahelyekhez program (European Commission, d.n.) a digitális műveltséget helyezte a középpontba, jelezve e kérdés rendszerszintű elismerésének súlyát, hasonlóan az EK már említett Digitális menetrendjéhez. Az Európai Bizottság a digitális írástudásra koncentrált 2014-ben induló, az Európai Szociális Alapról szóló szabályozó dokumentumában, másfél évtizeddel a finn kezdeményezések után (European Commission, 2010a).

A globalizáció korában a technológia alakítja a kultúrát, míg a technológia körüli legfontosabb kérdések továbbra is megtartják illuzorikus és megosztó mivoltukat. Az új technológiák megjelenése olyan gyorsan követi egymást, hogy alkalmazásuk is nehézségekben ütközik, és eközben állandó vita folyik arról, hogy a társadalom milyen mértékben fogadja be őket, ha egyáltalán. Mindazonáltal a technológia eszközt ad mind az erős, mind a gyengébb csoportok kezébe, amelynek segítségével előnyökre tehetnek szert a társadalomban (Misa, 2004). Sajnálatos, hogy – bár a technológiai változások átalakították az emberek életét –, az iskolák mégsem támogatják teljes erejükkel, hogy a diákok használják is az IKT-t az iskolákban és azokon kívül egyaránt (Prensky, 2010).

## Irodalom

- ÁLVAREZ, C. V.: ICT as a part of Chile's strategy for development. Present issues and challenges. 2005. 34 p.  
<http://slideplayer.com/slide/5383093/> (2015. 08. 12.)
- ANANIADOU, K. – CLARO, M.: 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries:

- OECD Education Working Papers, 2009. No. 41. DOI: 10.1787/218525261154  
<http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282009%2920&doclanguage=en> (2015. 08. 12.)
- ANSTEY, M. – BULL, G.: Teaching and learning multiliteracies. Changing times, changing literacies. Kensington Gardens, International Reading Association, 2006. 148 p.
- Australian Information and Communications Technology in Education Committee. (2013). Digital education revolution strategic plan.  
<http://aictec.edu.au/2011/03/digital-education-revolution-strategic-plan/>
- BAKER, E. A.: New literacies, new insights. In: The new literacies. Multiple perspectives on research and practice. E. A. Baker (Ed.). New York, The Guilford Press, 2010. 285–311. p.
- BARTLETT, L. – HOLLAND, D.: Theorizing the space of literacy practice = *Ways of Knowing*. vol. 2. 2002. no. 1. 10–22. p.
- BAYNHAM, M.. –PRINSLOO, M.: The future of literacy studies. New York, Palgrave Macmillan, 2010.
- BENNETT, S. – MATON, K.. –KERVIN, L.: The 'digital natives' debate. A critical review of the evidence = *British Journal of Educational Technology*. vol. 39. 2008. no. 5. 775–786. p. doi: 10.1111/j.1467–8535. 2007.00793
- BHOLA, H. S.: Reconstructing literacy as an innovation for sustainable development. A policy advocacy for Bangladesh = *International Journal of Lifelong Education*, vol. 28. 2009. no. 3. 371–382. p. doi:10.1080/02601370902799184
- BLURTON, C.: New directions of ICT-use in education. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1999. 51 p.  
<http://www.unesco.org/education/wf/dl/edict.pdf> (2015. 08. 152.)
- BOURDIEU, P.: The forms of capital. In: *Handbook of theory of research for the sociology education*. J. E. Richardson (Ed.). New York, Greenwood, 1986. 46–58. p.  
<https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm> (2015. 08. 12.)
- BOURDIEU, P.: *Sociology in question*. London, Sage, 1993. 192 p.
- BOURDIEU, P. *The social structures of the economy*. Cambridge, Polity Press, 2005. 180 p.
- BRASSI, R.: ICTs in education (ICT4E): Policies and plans worldwide. 2011. <http://www.gesci.org/asset/files/Knowledge/Centre/country-policies.pdf>
- CARSPECKEN, P. F.: *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York and London: Routledge, 1996.
- COIRO, J. – KNOBEL, M. – LANKSHEAR, C. – LEU, D. J.: Central issues in new literacies and new literacies research. In *Handbook of research in new literacies*. J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, and D. J. Leu (Eds.). New Jersey, Mahwah, Erlbaum, 2008. 1–21. p.
- COLE, D. R., Pullen, S., & Pullen, D. L. (Eds.). (2010). *Introduction to multiliteracies in motion: Current theory and practice*. New York: Routledge, 2010.
- COOPER, J.: The digital divide: The special case of gender = *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 22. 2006. no. 5. 320–334. p.
- Danish Ministry of Education. (2009). *ICT in upper secondary education in Denmark*. Retrieved from [eng.uvm.dk/news/~/.../091118\\_ICT\\_in\\_upper\\_secondary.ashx](http://eng.uvm.dk/news/~/.../091118_ICT_in_upper_secondary.ashx)
- Education Bureau. (2007). *Empowering learning and teaching with information technology*. Retrieved from (<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2677&langno=1>)
- European Commission. (1983). *ESPRIT: First European strategic programme for research and development in information technologies*. Bulletin of the European Communities, supplement. Retrieved from (<http://aei.pitt.edu/id/eprint/5881>)
- European Commission. (2010a). *Digital Agenda for Europe*. Retrieved from ([http://ec.europa.eu/information\\_society/digital-agenda/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/index_en.htm))
- European Commission. (2011). *The main objectives of FP7: Specific programmes*. ([http://cordis.europa.eu/fp7/understand\\_en.html](http://cordis.europa.eu/fp7/understand_en.html))
- European Commission. (n.d.). *New skills for new jobs*. (<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568>)
- European Communities. (2007). *The key competences for lifelong learning – A European framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.  
*The fourth way: The inspiring future for educational change*. Hargreaves, A. P. – Shirley, D. L.(eds.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009. 145 p.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogy of hope*. London, Continuum.
- GEE, J. P. (2010a). *A situated-sociocultural approach to literacy*. In: *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*. E. A. Baker (Ed.) New York: The Guilford Press, 165–193. p.
- GEE, J. P.: *Discourse and sociocultural studies in reading*. In: *Methods of literacy research: The methodology chapters from the handbook of reading research*. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.) Vol. 3. New Jersey, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2010. 119–132. p.
- GLEICK, J. : *The information: A history, a theory, a flood*. New York: Pantheon Books, 2011.
- Global e-School and Communities Initiative (2012). *About us*. (<http://www.gesci.org/about-us.html>)
- Government of Ireland. (2013). *Digital future discussed at Brussels event*.

- (<http://www.eu2013.ie/news/news-items/20130201digitalagenda>)
- Harris County Department of Education. (n.d.) Area head start programs. (<http://www.hcde-texas.org/default.aspx?name=HeadStart>)
- HARTMAN, D.K. – MORSINK, P. M. –ZHENG, J.: From print to pixels. The evolution of cognitive conceptions of reading comprehension. *Multiple Perspectives on New Literacies Research and Instruction*. In: E.A. Baker (Ed.). New York, Guilford, 2010.131–164. p.
- HEATH, S. B.: *Way with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York, Cambridge University Press, 1983.
- Hungarian Institute for Educational Research and Development. (2012). Kerettantervek. (<http://kerettanterv.ofi.hu/>)
- International Reading Association. (2003). Investment in teacher preparation in the United States. Position statement. Retrieved from <http://www.reading.org/General/AboutIRA/PositionStatements/TeacherPrepPosition.aspx>
- International Reading Association. (2009). New literacies and 21st-century technologies: Position statement. (<http://www.reading.org/general/AboutIRA/PositionStatements/21stCenturyLiteracies.aspx>)
- International Society for Technology in Education. (2007). Standards for global learning in the digital age. (<http://www.iste.org/standards.aspx>)
- KALANTZIS, M. – COPE, B.: Changing the role of schools. In: *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. B. Cope, M. Kalantzis (Eds.). London, Routledge, 2000. 121–148. p
- KALANTZIS, M. – COPE, B. – CLOONAN, A.: A multiliteracies perspective on the new literacies. In: *The new literacies. Multiple perspectives on research and practice*. E. A. Baker (Ed.). New York, The Guilford Press, 2010. 61–87. p.
- KAMIL, M. L.: *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education, 2003.
- LANGER, J. A.: *Envisioning literature*. Newark, International Reading Association, 1995.
- LEMKE, J.: Toward critical multimedia literacy: Technology, research and politics. In: *International handbook of literacy and technology*. M. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, & D. Reinking (Eds.)Vol. 2.
- Mahwan, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 3–14. p.
- LEU, D. J.: New literacies, reading research, and the challenges of change. A deictic perspective. In: *The 55th Yearbook of the National Reading Conference*. J. V. Hoffman, D. L. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch (Eds.). Creek, WI: National Reading Conference, Inc., 2006. 1–20. p.
- LEU, D. J. – KINZER, C. K. – COIRO, J. – CAMMACK, D. W.: Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In: *Theoretical models and processes of reading*. R. B. Ruddell, N. Unrau. (Eds.). 5th ed. Newark, DE: International Reading Association. 2004. 1570–1613. p.
- LEVY, F.: How technology changes demands for human skills. *OECD Education Working Papers*, 2010. no. 45. doi: 10.1787/5kmhds6czqzq-en
- MARKAUSKAIT, L.: Notions of ICT literacy in Australian school education = *Informatics in Education*, vol. 4. 2005. no. 2. 253–280. p.
- MAYO, P.: *Liberating praxis – Paulo Freire’s legacy for radical education and politics*. Rotterdam, Sense Publishers, 2009.
- McKENNA, M. C. – Robinson, R. D.: *Teaching through text. Reading and writing in the content areas*. Boston, Pearson Education, Inc., 2006.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (n.d.). Information oriented education. <http://www.mext.go.jp/english/lifelonglearning/1303773.htm> (2015. 08. 12.)
- MISA, T. J.: *Leonardo to the Internet. Technology and culture from the Renaissance to the present*. Charles Village, The Johns Hopkins University Press, 2004. [http://www.amazon.com/Leonardo-Internet-Technology-Culture-Renaissance/dp/1421401533#reader\\_1421401533](http://www.amazon.com/Leonardo-Internet-Technology-Culture-Renaissance/dp/1421401533#reader_1421401533) (2015. 08. 15.)
- MOJE, E. B. – OVERBY, M. – TYSVAER, N., – MORRIS, K.: The complex world of adolescent literacy. Myths, motivations, and mysteries = *Harvard Educational Review*, vol. 78. 2008. no. 1. 107–154. p.
- MOJE, E. – YOUNG, J. – READENCE, J. –MOORE, D.: Reinventing adolescent literacy for new times. *Perennial and millennial issues = Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 43. 2000. no. 4. 400–410. p.
- MONROE, B.: *Crossing the digital divide. Race, writing, and technology in the classroom*. New York, Teachers College Press, 2004.
- MOORE, R.: *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge, Polity Press, 2004.
- National Council for Teachers of English. (1995). Resolution on electronic online services. (<http://www.ncte.org/positions/statements/onlineservices> )
- National Council for Teachers of English. (2007). 21st-century literacies: A policy research brief produced by the National Council of Teachers of English. (<http://www.ncte.org/positions/21stcenturyliteracy>)
- National Council for Teachers of English. (2009). NCTE framework for 21st century curriculum and assessment. (<http://www.ncte.org/governance/21stcenturyframework>)
- National Council for Teachers of English. (2010). Kajder, Sara B. : *Adolescents and digital literacies: learning alongside our students*. Urbana, IL: Author. <http://vufind.carli.illinois.edu/>

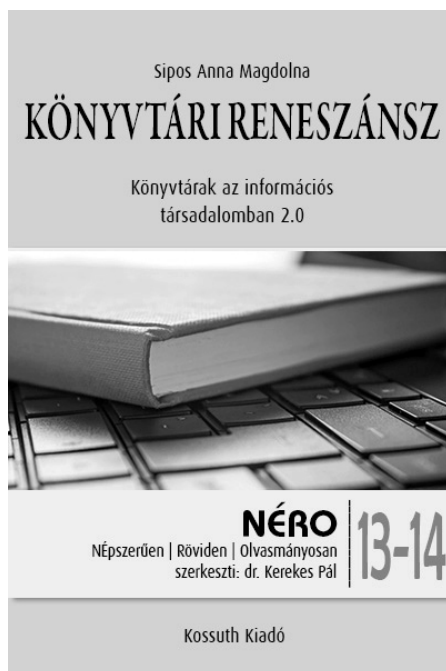
- vf-uiu/Record/uiu\_6429860
- New London Group. A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures = Harvard Educational Review, vol. 66. 1996. no. 1. 60–92. p.  
[http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+M+ultiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+M+ultiliteracies_New+London+Group.pdf) (2015. 08. 12. )
- New Zealand Ministry of Education. (2013). The e-learning action plan.  
[http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools/Initiatives/ICTInSchools/ICTInitiativesAndProgrammes/OverviewOfICTProgrammesForSchools09/The\\_Elearning\\_Action\\_Plan.aspx#Strategy\\_overview\\_eLearning\\_action\\_plan\\_for\\_schools\\_20062010](http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools/Initiatives/ICTInSchools/ICTInitiativesAndProgrammes/OverviewOfICTProgrammesForSchools09/The_Elearning_Action_Plan.aspx#Strategy_overview_eLearning_action_plan_for_schools_20062010)
- NIEMIVIRTA, M. – JÄRVELÄ, S.: Tools for life-long learning. The growing emphasis on learning-to-learn competencies and ICT in adolescent education in Finland. In: International Perspectives of Adolescence. F. Pajares, T. Urdan (Eds.). Greenwich, Information Age Publishing, 2003. 123–148. p.
- NIJKAMP, P. – van DELFT, H. –van VEEN-Groot, D.: Sustainable mobility and globalization. New challenges for policy research. In: Economics of globalization. P. Gangopadhyay, M. Chatterji (Eds.). Hants, Ashgate Publishing, Ltd., 2005. 95–114. p.
- NOBLIT, G.: (2005). Perspective 7: Critical theory. In: Introduction to the philosophies of research and criticism in education and the social sciences. J. Paul (Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2005. 76–79. p.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009c). PIAAC literacy. A conceptual framework. Paris, OECD Publishing (27 p.).  
<http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp%282009%2913> (2015. 08. 12.)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010a). Are the new millennium learners making the grade? Technology use and educational performance in PISA 2006. Paris, OECD Publishing.  
<http://www.oecd.org/edu/cei/educationalresearchandinnovationarethemillenniumlearnersmakingthegradetechnologyuseandeducationalperformanceinpisa2006.htm> (2015. 08. 12.)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010f). PISA 2009 What makes a school successful? Resources, Policies and Practices  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559>
- PRENSKY, M.: Teaching digital natives: Partnering for real learning. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010.  
[http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING\\_DIGITAL\\_NATIVES-Introduction1.pdf](http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf) (2015. 08. 12.)
- ROSENBLATT, L.: The reader, the text, and the poem: The transactional theory of the literary work. Carbondale/Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, 1994. 210 p.  
[http://www.amazon.com/The-Reader-Text-Poem-Transactional/dp/0809318059#reader\\_0809318059](http://www.amazon.com/The-Reader-Text-Poem-Transactional/dp/0809318059#reader_0809318059) (2015. 08. 12.)
- SELWYN, N.: Degrees of digital division: Reconsidering digital inequalities and contemporary higher education. RUSC = Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 7. 2010. no. 1. 33–42. p.
- SERVON, L. J. Bridging the digital divide. Oxford, Blackwell Publishers Ltd., 2002. Chapter 1. Redefining the digital divide: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470773529.ch1/summary> (2015. 08. 12.)
- SIEGEL, M. – FERNANDEZ, S. L.: Critical approaches. In: Methods of literacy research: The methodology chapters from the handbook of reading research. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr. (Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. vol. 3. 2002. 141–151. p.
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). United Nations Literacy Decade (2003–2012).  
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/>
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Towards knowledge societies. Paris, UNESCO Publishing, 2005.
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. Paris, UNESCO Publishing, 2011.
- TOMPKINS, G. E.: Literacy for the 21st century. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2003.
- TSIPOURI, L.: Europe and the Information Society. Problems and challenges for supranational intervention = Journal of Comparative Policy Analysis. vol. 2. 2000. no. 3. 301–319. p. doi: 10.1023/A:1011484906376
- WARSCHAUER, M.: Digital divide. In: Encyclopedia of library and information sciences. M. J. Bates, M. N. Maack. (Eds.). vol. 2, 3rd ed. New York, CRC Press, 2010. 1551–1556. p.
- WARSCHAUER, M. – WARE, P.: Learning, change, and power. Competing frames of technology and literacy. . In: The handbook on reading research. (Eds.) M. Kamil, D. Pearson, E. Moje, P. Afferbach. vol. 4. New York, Routledge, 2011. 215–240. p.
- WARSCHAUER, M. – KNOBEL, M. – SLONE, M.: Technology and equity in schooling. Deconstructing the digital divide = Educational Policy, vol. 18. 2004. no. 4. 562–588. p.

*Beérkezett: 2015. május 22.*



## Elérhető a Kossuth Kiadó NÉRO sorozatának legújabb kötete

Kerekes Pál hívta fel nemrégiben a figyelmünket a Katalisten (2015. szeptember 9.) egy könyvújdonságra.



SIPOS Anna Magdolna: Könyvtári reneszánsz. Könyvtárak az információs társadalomban 2.0. [elektronikus dok.] Budapest, Kossuth Kiadó, 2015. (NÉRO sorozat 13–14.)

ISBN: 978-963-09-8305-1

Elérhetősége: <http://www.multimediaplaza.com/ekonyvek/adatlap/4929>

A könyv tartalomjegyzékéből:

- Az Európai Unió információs politikájának változásai
- Az információs társadalom fejlesztésére irányuló stratégiai koncepciók Magyarországon
- Az UNESCO kommunikációs és információs programja
- A könyvtárügy változásai az IFLA (nemzetközi könyvtáros szervezet) dokumentumok tükrében
- Az Internet használatának mennyiségi változásai 2005–2014 között
- Az Internet használatának minőségi változásai 2005–2014 között
- A hazai országos elektronikus szolgáltatások jellemzői
- A könyvtári szolgáltatások használatának változásai Magyarországon az utóbbi évtizedben

A tanulmány statisztikai adatokkal gazdagon alátámasztva illusztrálja a könyvtári szolgáltatások használatában bekövetkezett változásokat, elemzi az olvasás intézményrendszereinek működését, ismerteti az EU-s és a hazai könyvtári és kulturális stratégiákat.

A műről a Könyvkonnektoron lehet részletesebben tájékozódni:

<http://konyvkonnektor.hu/?p=4891>.

Lapunk következő számában a Könyvtári Figyelő is bemutatja a könyvet. (A szerk.)