

Koltay Tibor

Az „írástudó” egyetemi hallgató

A tanulmány témája az akadémiai írástudás, vagyis azok a készségek, beállítódások és ismeretek, amelyeket egy egyetemi hallgatónak el kell sajátítania annak érdekében, hogy a tág értelemben vett tudományos világ, egy-egy adott tudományos közösség elvárásainak megfelelő szövegeket tudjon olvasni, interpretálni és létrehozni. Az olyan gyakrabban tárgyalt témák, mint a szakirodalomra való hivatkozás módja és a plágium elkerülése mellett, a tanulmány szól az információkkal szembeni kritikai hozzáállás fontosságáról, az értelmezés szükségességéről, az információs túlterhelésről és az általa okozott szimptomák enyhítéséről is. Amellett érvel, hogy a hallgatókban tudatosítani kell azt, hogy az írás és az olvasás folyamata nem lineáris, mivel az olvasás, a gondolkodás, a szintézis és az írás ismétlődő lépésekből álló műveletsorozaton alapul, továbbá azt, hogy az írás nemcsak az új információ létrehozását foglalja magában, hanem információk összegyűjtését és szervezését is. Fontos ismerniük a célközönségüket is, különös tekintettel arra a tudományos közösségre, amelyhez tartoznak.

Bevezetés

Elgondolkozhatunk azon, hogy valóban szüksége van-e arra egy egyetemi hallgatónak, hogy birtokában legyen mindazoknak a készségeknek, beállítódásoknak és ismereteknek, amelyek alkalmazásával képes lehet a tág értelemben vett tudományos világ, egy-egy adott tudományos közösség (így a felsőoktatási intézmények) elvárásainak megfelelő szövegeket olvasni, értelmezni és létrehozni. Ha ehhez még hozzáteszük, hogy a szükséges készségek nem korlátozódnak az olvasásra és írásra, akkor megkapjuk annak a klasszikus meghatározását, amit akadémiai írástudásnak nevezünk (Elmborg 2006). Egy másik meghatározás szerint olyan fogalmak és stratégiák együtteséről van szó, amelyek az egyetemi életben való részvételt segítik elő azzal a habitusunkkal, amely az olvasás, az írás, a hallott szöveg értése, a kritikai gondolkodás, a technológia használatával alakul ki (Cortes-Vera–García–Gutierrez 2017).

A kutatómódszertani ismeretek önmagukban nem elégségesek a sikeres szakdolgozatíráshoz. Az akadémiai írástudás kompetenciáinak nemcsak a kutatómódszertani képzés részeként, hanem általános „értelmiségképző” jelleggel, a szaktárgyakba integrálva és jelentős mértékben nyelvi, nyelvhasználati ismeretek és készségek formájában kell megjelennie az oktatásban. Szükség volna ugyanis arra, hogy a hallgatók képesek legyenek a választott szakterületükön folyó szakmai diskurzus résztvevőivé válni, miközben eleinte nem mindig beszélnek az ehhez szükséges „nyelvet” (Holschuh Simmons 2005).

Erre utal az a tény, hogy Molnár már 2009-ben azonosította a fogalmazási képesség fejlesztése iránti igényt (Molnár 2009). Szilassy elemzése 2012-ben megmutatta, hogy a stílustévesztés, az értelemzavaró mondat szerkesztési és szövegfelépítési hibák a felsőoktatásban tanulók munkáiban is megjelennek, ezért ő is kiemeli, hogy a szövegalkotási képesség fejlesztésére felsőbb szinten is szükség van (Szilassy 2012). Az egyetemi hallgatók szövegalkotási teljesítményét vizsgálva Fülöp Károly (2017) is megerősíti, hogy a hallgatók íráskészségét, szövegalkotási képességét és írásstratégiáit tudatosan fejleszteni kell a felsőoktatásban is.

Az akadémiai írástudás és az „írástudó” egyetemi hallgató

Az akadémiai írástudás egyike az írástudás új formáinak, és közeli rokonságban áll az információs műveltség fogalmával (information literacy). Ennek alapvető jellemzőit már egy korábbi írásomban összefoglaltam (Koltay 2011), ezért ez a dolgozat csak a fogalmat az elmúlt években érintő szemléletbeli változásokat mutatja be. Az információs műveltség korábban egy olyan információs környezetben jelent meg, amikor az információkhoz való hozzáférés problémákat okozott, korunkban viszont – jelentős részben a közösségi média széleskörű elterjedtsége folytán – már könnyű az információkhoz hozzáférni. Mi több, egyre gyakrabban érezzük magunkat túlterheltnek. Részben ezzel magyarázható, hogy az információs műveltség és az írástudás más, új formái: korszerű megközelítésében a készségeket hangsúlyozó megközelítések mellé kezdenek felzárkózni az információs folyamatok társadalmi és kommunikatív vonatkozásait vizsgáló elméletek (Sundin 2008).

Az akadémiai írástudás oktatása

Az akadémiai írástudás elsajátításával kapcsolatban a hallgatóknak tudniuk kell, hogy egy-egy tudományterület szaknyelve és szakirodalma kulcsszerepet játszik az adott szakmai közösség kulturális identitásának, stílusának és műfajainak a kialakításában. Ha ugyanis olvasóinkat meg akarjuk győzni munkánk értékéről és fontosságáról, ismernünk kell a célközönségüket, hogy aztán írásunkat a potenciális olvasók elvárásaihoz igazíthassuk, és ebben fontos szerepet kap az adott tudományos közösség identitásának, ideológiájának, társadalmi kontextusának és kultúrájának a megismerése (Neeley 2005). Ez nemcsak a szoros értelemben vett tudományos írásművekre (értekezésekre, könyvekre, cikkekre stb.) vonatkozik, hanem már a hallgatók első szemináriumi dolgozatainak is ezzel az igénnyel kell elkészülniük, majdnani szakdolgozataikról nem is beszélve.

Ahogy azt Cortes-Vera, Garcia és Gutierrez (2017) megfogalmazza, az egyetemi élet középpontjában egy olyan állandó és tiszteletteljes párbeszéd áll, amelynek résztvevői a hallgatók, az oktatók és a tudományos művek szerzői. Ez a dialógus a mások által összegyűjtött tények és gondolatok folyamatos megosztását és cseréjét jelenti, viszont csak akkor világos és hatékony, ha mindenki meg tudja különböztetni a saját gondolatait a más művekben találhatóaktól.

Cope és munkatársai arra hívják fel a figyelmet, hogy amikor a hallgatók kezdik elsajátítani a tudományos írás készségeit, egy fontos új tér nyílik meg a számukra. Ez a metareprezentáció (a reprezentációk reprezentációinak) tere, amely állítások, bizonyítékok, érvelések és ítéletek explicit megnevezését jelenti. Ilyen módon a metareprezentációk azt mutatják meg, hogy miként működnek, mire és miért hatnak a tudományos szövegek. A tudományos okfejtés lényege az, hogy a tudományról a tudomány eszközeivel gondolkodunk úgy, hogy állításainkat bizonyítékokkal támasztjuk alá. Állításokat teszünk, és ezeket úgy támasztjuk alá, hogy hivatkozunk a bizonyítékainkra, és mérlegeljük az alternatívákat annak érdekében, hogy valakit valamilyen tudományos vagy társadalmi cél fontosságáról meggyőzzünk. Ennek megfelelően a tudományos érvelés elsajátítása kiemelkedően fontos lenne (Cope et al. 2013).

Az egyetemi hallgató számára tehát az akadémiai írástudás elsajátítása adja meg annak a keretét, hogy megtanulja, miként használja az információt bizonyítékként vagy érvként, továbbá azt, hogy miért fogadhat el bizonyos információkat, és miért utasíthat el másokat (Elmborg 2006). Hasonlóan fontos az értelmezés képessége is. Bár pontos meghatározását nehéz megalkotni, az akadémiai írástudás részének kell tekintenünk, mivel magasrendű tudást képvisel, amelynek koherens, a megértést segítő, magyarázó-értelmező potenciálja van. Feltétele, hogy megértsük azokat a koherenciát megteremtő összefüggéseket, amelyek egy nagy és átfogó információtömegben jelen vannak (Bawden–Robinson 2015).

Éppen ezért fontos az adott szakterületet jellemző diskurzus elsajátítása, amelynek egyik fontos eleme a tudományos szaknyelv megismerése. A tudományos szaknyelv végső fokon nem más, mint egy sajátos mesterséges nyelv, amely az adott tudomány szükségleteinek megfelelően kiegészíti

a természetes nyelvet. Bár a tudományok művelői sem nélkülözhetik a természetes nyelvet, minden eszközzel azon vannak, hogy hiányosságait kiküszöböljék vagy legalábbis csökkentsék, és ennek érdekében létrehozzák a szakkifejezések (terminus technicusok) rendszerét. Egy adott tudományterület szaknyelvét meg kell tanulnunk, ha magát a tudományterületet érteni akarjuk, miközben a szaknyelv elsajátítása elválaszthatatlan magának a tudománynak a tartalmi megismerésétől (Fehér–Hársing 1977; Kiili et al. 2013). A diskurzus része annak a megértése is, hogy a terminus nem más, mint egy olyan szó (szókapcsolat), amely meghatározott, pontosan definiált fogalmi struktúrával rendelkezik. Elvileg egyértelmű, emocionális töltés nélküli egység, amely rendszeralkotó képességgel rendelkezik (Bańczerowski 2004). A hallgatóknak azt is meg kell érteniük, hogy – bár a tudományos prózától sem idegen a rokon értelmű szavak használata – az nem vonatkozik a terminusok szinonimákkal való felcserélésére.

A hallgatókban azt is tudatosítanunk kell, hogy az írás és az olvasás folyamata nem lineáris, hanem az olvasás, a gondolkodás, a szintézis és az írás ismétlődő lépésekből álló műveletsorozatán alapul (Kelly–Brower 2017). Az írás ugyanis nemcsak az új információ létrehozását foglalja magában, hanem információk összegyűjtését és szervezését is (Attfield–Blandford–Dowell 2003; Weideman 2014). Ezen túl, a tudományos szöveg olvasása során a fő állítások közötti összefüggések felismerésével és a bizonyítékok felhasználásával új fogalmakat alakítunk ki. Az elvonatkoztatás következő szintjén aztán ez a szintézis kiegészül azzal, hogy – amennyiben lehetséges – hipotéziseket alkotunk, és ez újabb információk megszerzését, valamint ötleteinkkel és egyéb jelenségekkel való további interakciókat kívánhat meg (Pinto et al. 2008). A hipotézisek problémaköre gyakori témája a kutatómódszertani könyveknek és az oktatásnak (például Csermely et al. 1999), itt azonban nem foglalkozom vele részletesebben.

Akár magától értetődőnek is tekinthetjük, hogy az akadémiai írástudás szerves része a szakirodalmi hivatkozások fontosságának és formáinak az ismerete (Kelly–Brower 2017). Ehhez a hallgatóknak világosan kell látniuk a szó szerinti idézés és a hivatkozás közötti különbséget (különös tekintettel az idézőjelek használatára), tudniuk kell, hogy a hivatkozás három, egymással összefüggő művelet elvégzését foglalja magába. Egyrészt a szöveg törzsében „jelezzük”, hogy hivatkozásról van szó, amelyet a lábjegyzet vagy végjegyzet beszúrásának a ténye vagy valamelyik, zárójelet használó hivatkozási stílusnak megfelelő bejegyzés mutat. Másrészt a szöveg végén irodalomjegyzéket kell elhelyeznünk, vagy az adott intézményben előírt formára kell igazítanunk a lábjegyzeteket (végjegyzeteket), ha ezt a bevitelkor nem tettük volna meg. Meggyőződésem, hogy a forma tekintetében sok hallgatói csoport tagjaiban azt is tudatosítani kell, hogy a különböző előírásokat az adott szakterület, intézmény hagyományai, elképzelései határozzák meg. Ez azért is fontos, mert akik más intézményben vagy a felsőoktatás magasabb szintjén folytatják tovább tanulmányaikat, azok eltérő formai előírásokkal találkozhatnak, ami nincs másként akkor sem, ha folyóiratcikk, könyvrészlet vagy könyv írásába fognak.

A hallgatókat nemcsak általában kell óvni a plagizálástól azzal, hogy a fenti két ténnyel megismertetjük őket, hanem fel kell hívnunk a figyelmüket egy harmadik teendőre is. Ez pedig az idézőjelek nélküli hivatkozások szövegének olyan, tartalmi átfogalmazása (parafrázisa), amelynek során nemcsak néhány szót helyettesítünk szinonimákkal, hanem saját szavainkkal fogalmazzuk újra az átvett szövegrész mondanivalóját. A szövegek átfogalmazásához szükséges készségek hiánya a plagizálás egyik, nem elhanyagolható forrása. Éppen ezért kiemelkedő fontossága volna a parafrázissal kapcsolatos készségek oktatásának (ACRL 2000; Cortes-Vera et al. 2017), amely nagymértékben támaszkodhat az információsúrités eszközeire.

Az ismereteink efféle szintézise ugyanis feltételezi a különböző forrásokból származó információk elemzését, értékelését, összevetését. Az így kapott információk integrálásának pedig fontos eszköze az információ sűritése (tömörítése). Ennek szükségességéről általánosságban szoktunk beszélni, az átfogalmazás eszközeként is szólhatunk azonban az információsúrités műveleteinek a felhasználásáról. Ezek közül a műveletek közül a kihagyás a fölösleges információ elhagyása.

A válogatás mintegy a kihagyás pozitív ellentéte, azaz a szükséges információ tárolása. Az általánosítás és az újraszerkesztés is rokon műveletek.

Balázs János (1985: 200–205) alábbi két példája azt mutatja, hogy általánosítással és újraszerkesztéssel hogyan sűrítethetünk információkat. A kiinduló mondatok a következők: „Az ünnepélyen ott voltak a fiatal korosztály képviselői. De megjelentek a középkorú nemzedék tagjai is. Sőt az idős korosztály tagjai sem hiányoztak.” Általánosítás után azt mondhatjuk: „Az ünnepélyen minden korosztály képviseltette magát.”

Az újraszerkesztés példája a következő: „A nyaralók kivontatták az öbölbe hajójukat. Közben kedvező szél támadt. Ezért fölvtették a vitorlát. Majd kényelmesen elhelyezkedtek a hajón. Miután úti készülődésüket befejezték, búcsút vettek társaiktól. Majd a hajón elindultak a tulsó part felé.” Az információtartalom sűrítése a következő mondatot eredményezheti: „A nyaralók a kedvező szelet kihasználva a tulsó part felé vitorláztak.”

Erről eszünkbe juthatnak a fordítás során alkalmazható átváltási műveletek. Ez különösen igaz az explicitációs/implicitációs stratégiákra, amelyek közül az előbbi alkalmas arra, hogy nyíltabban, világosabban, esetleg több szóval fejezzük ki a célnyelvi szövegben azt, ami a forrásnyelvi szövegben szerepel (Klaudy 2007). Itt természetesen felmerül, hogy a tudományos közlemények, így a szakdolgozatok írása nem feltétlenül történik idegen nyelvű forrásokból, tehát a fordítást jellemző interlingvális (nyelvek közötti) közvetítés mellett az intralingvális (nyelven belüli) folyamatok is jelen vannak, sőt kizárólagosak lehetnek.

Az információk sűrítése olyan készségegyüttes, amely nemcsak a szövegek átfogalmazásakor hasznosítható, hanem segítségével fejleszthető a lényeglátás képessége is, ráadásul, aki valamely szakterület kutatójaként (akár már doktorandusz hallgatóként) tudományos folyóiratokban közöl cikkeket, előbb-utóbb szembe találja magát azzal a kihívással, amelyet az autoreferátumok (a cikkek összefoglalói) írása jelent, és ahol a lényeg rövid megfogalmazásának kulcsszerepe van (Koltay 2003).

Az információsan túlterhelt hallgató

Mindnyájan ki vagyunk téve az információs túlterhelés okozta negatív hatásoknak (Koltay 2017a). Az információs túlterhelés – az angol *information overload*, más fordításában *információs túltelítődés* (Z. Karvalics 2017) – akkor lép fel, amikor a rendelkezésre álló információ mennyisége meghaladja az emberek korlátozott információfeldolgozási képességét. Bár az információs túlterhelés sokszor észrevétlen marad, ráadásul megítélése gyakran szubjektív (Bawden–Robinson 2009), létezését empirikus kutatások is bizonyítják (Benselin–Ragsdell 2015).

Túlterhelést viszont nemcsak az okozhat, ha több információ áramlik felénk, mint amennyit be tudunk fogadni, hanem az is, ha nincsenek megfelelő szűrőink a használható információk kiválasztására, vagy nem megfelelően használjuk őket, mivel sokakban nincsenek meg a kritikai gondolkodás készségei, sőt nem is igénylik ezeket (Davis 2012). A szűrők hiánya lényegében azonos az úgynevezett kapuőrök (lektorok, szerkesztők, könyvtárosok) hiányával vagy befolyásuk csökkenésével, amelynek következtében egyre inkább a felhasználó feladatává válik, hogy döntsön az információ értékes, hasznos vagy releváns voltáról (Badke 2004). Ez is azt mutatja, hogy az információs túlterhelés mértéke – bár nagyon régóta panaszkodunk rá – igazán a modern technológia fejlődésével nőtt meg (Benselin–Ragsdell 2015), és ez többek között azt is okozza, hogy az információk egyre többféle hordozón és kommunikációs csatornán érhetők el. Egyúttal az is igaz, hogy az információk elérésére korlátozott számú interfészt használunk: főként számítógépek, mobil eszközök, könyvolvasók és más eszközök webböngészőit. Ennek hatására az információ uniformizálódik, hiszen – a nyomtatott világban megszokott formáktól eltérően – nehéz különbséget tenni a tág értelemben vett műfajok (például tankönyv, újságcikk, folyóiratcikk), valamint az (eredeti) hordozó (például kézírás, fénymásolat) között (Bawden–Robinson 2009). Az, hogy a túlterhelés

tovább nőtt-e a közösségi média megjelenésével és széles körű használatával, kérdéses, hiszen úgy is megíthatjuk, hogy nem teljesen új jelenségről van szó, hanem korábbi problémák új formáiról (Benselin–Ragsdell 2015).

Az információs túlterhelés fényében az eddiginél is nagyobb figyelmet kell, hogy kapjanak a kognitív autoritás (a szakmai hozzáértés, a tekintély és a befolyás), valamint a források értékelésének a kérdései. A kognitív autoritás kritériumai eltérnek egymástól a természet- és alkalmazott tudományok, a társadalomtudományok és a humán tudományok területén, de általánosságban annak a mértékét értjük alatta, amennyire a felhasználók meg tudnak bízni az adott információban, tehát megfelelőnek ítélik, mivel hitelesnek és megbízhatónak találják (Rieh 2002). A kognitív autoritás megítélésének legalább annyira kulcskérdése a kritikai gondolkodás megléte és alkalmazása, mint az információs műveltségnek és az akadémiai írástudásnak.

Az akadémiai írástudást mindig is jellemezte az, hogy a szövegek válogatása és megértése mellett része volt szövegek létrehozása, ami a hétköznapjainkban (és az információs műveltség szemléletében) csak viszonylag nemrég, a közösségi média elterjedésével következett be. Ehhez társul az is, hogy ma már nemcsak verbális szövegekkel van dolgunk, hanem álló- és mozgógépek, valamint multimédia-tartalmak is fontos szerephez jutnak az egyetemi hallgatók és mindnyájunk életében. Ezért fontos, hogy ne feledkezzünk meg a médiaműveltségről (médiatudatosságról, média-írástudásról, médiaértésről) sem. A médiaműveltségnek is központi kérdése a kritikai hozzáállás. Ennek folytán a médiaműveltség kiemelkedő eszköze a dekonstrukció, amely arra épül, hogy a médiatartalmak részekre szedhetők és elemezhetők analitikus (megfigyelő-elemző) gondolkodási műveletek segítségével (Aczél 2013), hiszen az egyes szövegekkel szembeni kritika csak más szövegekre támaszkodhat, vagyis (valóban) műveltség kérdése is (Knausz 2010; Kiili et al. 2013), és ez egyaránt érvényes verbális szövegekre és multimédia-tartalmakra.

Mivel szövegeket könnyű létrehozni, mi több, a közösségi média kifejezetten minél több (tág értelemben vett) szöveg előállítására csábít bennünket, meg kell mutatnunk a hallgatóknak, hogy az ismerőseinknek küldött üzeneteknek többnyire kevés köze van annak a célnak az eléréséhez, hogy a tudományos közösség elvárásainak megfelelő szövegeket legyenek képesek létrehozni.

Talán érdemes itt a kutatóknak szánt (akadémiai) közösségi médiára utalni. Az olyan oldalakra, mint az Academia.edu (1), a Research Gate (2), a Mendeley (3) és a Kudos (4), nem a kikapcsolódási és szórakozási funkció a jellemző, hiszen különbözni kívánnak a „hétköznapi” közösségi médiától. Felületeikre a kutatók feltölthetik személyes profiljukat, de még fontosabb, hogy írásaikat (főként cikkeiket) vagy az ezekhez vezető linkeket helyezhetik ott el. A mások által, az őket érdeklő témákban feltöltött írásokról aztán értesítést is kaphatnak, így viszonylag gyorsan értesülnek az újdonságokról. Saját publikációik hatását is nyomon követhetik (Meishar–Pieterse 2017). Mindeközben több empirikus kutatás is azt mutatja, hogy a legtöbb kutató – ide értve a fiatalabb korosztályok képviselőit is – az akadémiai közösségi oldalakat csak korlátozottan használja, mivel energiájukat a lektorált folyóiratcikkek (részben könyvek) publikálásába fektetik, hiszen előmenetelük ettől függ (CIBER 2016; Nicholas et al. 2017). Ráadásul azt már ma is érdemes a hallgatókban tudatosítanunk, hogy ezek az oldalak nem publikációs fórumok. Talán legjelentősebb funkciójuk az, hogy a kutatók saját publikációik egy részét az eddiginél jobban láthatóvá tudják tenni, továbbá olyan írásokhoz jutnak hozzá, amelyek eddig számukra ismeretlenek voltak, vagy kívül estek eddigi látókörükön. Ne felejtjük el viszont, hogy ezzel növelik az információs túlterhelést is.

A túlterhelés ténye és a túlterheltség érzete – bármilyen okra legyen is visszavezethető – nem elfogadható sem az egyén, sem a társadalom számára, ezért megoldásokat kell keresnünk hatásainak az enyhítésére. Látnunk kell azonban, hogy az emberek többnyire kompetensnek tartják magukat az információk kezelésében, miközben az információtechnológiai eszközök használatával kapcsolatos jártasságuk többnyire látszólagos, és nem garantálja, hogy információs igényeiket megfelelően ki tudják elégíteni (Herman–Nicholas 2010). Ennek megfelelően az információs

túlterhelés tüneteinek enyhítését célzó megoldások közé tartozik az írástudás (már fentebb említett) új formáinak a felhasználása (Koltay 2017b).

Mindeközben nem szabad, hogy túlzott optimizmussal nézzünk az ilyen típusú „beavatkozások”-ra. Ahogy azt az álhírek kapcsán olvashatjuk, az információs műveltség viszonylag leegyszerűsített meghatározását – az információforrások azonosításához, megtalálásához és a hozzáférés megvalósításához szükséges készségek együttese (ALA 1989) – alapul véve azt kell mondanunk, hogy a „posztigazság” (post-truth) megtestesítői információsan műveltek, hiszen képesek megtalálni és felhasználni a megfelelő információt. Igaz, hogy ez az információ éppen az ő világlátásukat hivatott alátámasztani. Ha pedig arra gondolunk, hogy kritikusabbnak kellene lennünk az információkkal szemben, akkor hasonlóképpen azt lehet mondani, hogy az álhírek befogadói nagyon is kritikus szemmel néznek bármilyen információt, amely nem támasztja alá azt, amit ők igaznak, helytállónak tartanak (Bawden 2017), hiszen köztudomású, hogy az emberek szeretnek ott lenni, ahol mások vannak, és szeretik azt tenni, amit mások tesznek, és ezért kompromisszumokra is készek (Scholz 2008). Ehhez járul még az, hogy az emberek sokszor nem hoznak optimális döntéseket, inkább az első észszerűnek látszó opciókat választják, tehát csupán kielégítően jó döntések meghozatalára törekcsenek (Simon 1982). Nem szabad tehát természetesnek vennünk, hogy mindenki automatikusan képes információkat feldolgozni és kritikával kezelni. Gyakran érvényesül a legkisebb erőfeszítés elve, ami azt eredményezi, hogy sokan azt az információt is elfogadják, amelyről tudják, hogy rossz minőségű, kevésbé megbízható, ha könnyen elérhető és egyszerűen használható (Bates 2002).

Mivel az információs társadalom felgyorsult tempója növeli az információs túlterhelést, az ebből következő problémák orvoslásának egyik szokatlannak tűnő, de figyelemre méltó eszköze lehet a Lassú Mozgalom (Slow Movement) elveinek a követése. A lassú megközelítések ugyanis az információ élményszerű jellegét, megélését állítják a középpontba azzal, hogy az információra való reflektálásra és arra buzdítanak, hogy szánjunk erre elegendő időt (Poirier–Robinson 2014).

A *személyes információkezelés* (személyes információmenedzsment, személyes információszerzés, Personal Information Management) abban segít, hogy saját személyes (analog és/vagy digitális) dokumentumaink informális, folyamatosan változó gyűjteményeiben képesek legyünk megőrizni és (újra) megtalálni a mindennapi használathoz szükséges információkat. Ez magában foglalja az információs túlterhelés okozta negatív hatások ellensúlyozását, viszont jóval több mindenre terjed ki (Williams et al. 2009). A személyes információkezelés többféleképpen történhet. A hagyományos (papíralapú) vagy digitális dokumentumokban található információkat keletkezésük időrendje szerint is rendszerezhetjük, ez azonban főként kisebb dokumentumállományok esetében működik. A másik mód a kategorizáláson alapuló rendezés, amely lehetővé teszi, hogy saját magunk számára valamilyen osztályozási sémát alakítsunk ki. Ez azonban statikussá teszi az információszerzést, ráadásul rosszul skálázható. A keresés ezzel szemben lehetővé teszi, hogy ne a kategóriákra vagy a besorolás időrendjére kelljen emlékeznünk, hanem csak valamilyen visszakereshető információ-töredékre (Hardof-Jaffe et al. 2009). Abban ugyanis többnyire nem lehetünk biztosak, hogy tudjuk, pontosan hol található a keresett információk. Általában csak arra tudunk visszaemlékezni, hogy valahol, valamelyik birtokunkban lévő anyag tartalmazza egy általunk ismert szerző művét, fellelhetünk benne egy számunkra fontos gondolatot, érvelést. Természetesen érdemes szem előtt tartani, hogy az úgynevezett cédlulázás módszere tovább él, lehetővé téve, hogy az egyes írásokban található, számunkra érdekesnek tűnő gondolatokat és ezek forrásainak adatait teljesen hagyományos papírformában lejegyezzük.

A személyes információkezelés a felsőfokú tanulmányok integráns része, bár ebben az esetben többnyire nem áll fenn a túlterhelésnek az a formája, amely a kutatókat és számos (nem tudományos) szakterület művelőit sújtja amiatt, hogy ekkor rendszeresen és módszeresen kell gyűjteniük a szakirodalmat, valamint ezt meg is kell őrizni azért, hogy munkájukban, kutatásaikban és publikációikban felhasználják. Ennek ugyanis gyakori következménye, hogy sokkal több

dokumentumot birtokolnak, mint amennyinek a tartalmát egészében meg tudnák jegyezni (Bruce et al 2004).

Összegzés

A tanulmány számos, de egyáltalán nem minden, az akadémiai írástudást érintő vagy ahhoz kapcsolódó témával foglalkozott. Ezek szinte mindegyike kötődik az információk kritikai szemléletéhez, és van nyelvi-kommunikációs aspektusa is. Összegzésül álljon itt néhány olyan fontos készség, képesség és ismeret listaszerű felsorolása, amely – egyrészt ismételve, másrészt kiegészítve a korábban mondottakat – képet ad arról, hogy milyenek szeretnénk látni az írástudó egyetemi hallgatót.

Készségek:

- Az információ megkeresése, kiválasztása, rögzítése és kezelése, valamint megfelelő kritériumok (alkalmasság, teljesség, relevancia, aktualitás) mentén történő értékelése.
- Az új és a meglévő ismeretek összevetése, új fogalmak és tudás létrehozása szintézisük nyomán.

Képességek:

- A lényeges és a lényegtelen információ, a tények és a vélemények, az ok és az okozat közötti különbségtétel.
- A mondatok szintjét meghaladó értelmezés (jelentéstulajdonítás).

Ismeretek:

- Az érvelés bizonyítékai, következtetések levonásának és más esetekre való felhasználásának a feltételei.
- A tudományos szövegek megkövetelte nyelvhasználat, az írások részeinek, a bevezetéstől a következtetésig tartó érvelési logikája.
- A tudományos nyelv kifejezőeszközeinek (például a definiálás, a példák sorolása vagy az érvelés) kommunikatív funkciója.
- A szövegtípusok (műfajok) értelmezése, az általuk közvetített mondanivaló és a megszólítandó célközönség.
- Az információk kommunikálásának (prezentálásának) eszközei (Weideman 2014; Martínez-Abad et al. 2016).

Irodalom

- ALA 1989. ALA Presidential Committee on Information Literacy. *Final report*. American Library Association. Chicago Ill.
- ACRL 2000. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Association of College and Research Libraries. Chicago–Illinois <https://alair.ala.org/handle/11213/7668> (2017. november 10.)
Magyarul: Csík Tibor (szerk.) 2006. *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest. <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf> (2017. november 10.)
- Aczél Petra 2013. Médiaműveltség. In: Nagy-Király Vivien (szerk.) *Médiatudatosság az oktatásban*. Budapest. OFI. 39–44.
- Attfield, Simon – Blandford, Ann – Dowell, John 2003. Information seeking in the context of writing: a design psychology interpretation of the problematic situation. *Journal of Documentation* 59: 430–453. <https://doi.org/10.1108/00220410310485712>
- Badke, William 2004. *Research strategies: Finding your way through the information fog*. (2nd ed.) iUniverse.com. Lincoln, NE.

- Balázs János 1985. *A szöveg*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest.
- Bañcerowski Janusz 2004. A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól. *Magyar Nyelvőr* 4: 446–452.
- Bates, Marcia 2002. Toward an Integrated Model of Information Seeking and Searching. *New Review of Information Behaviour Research* 3: 1–15.
- Bawden, David 2017. Why LIS doesn't have a quick fix for the post-factual society and why that'. *The Occasional Informationist*. <https://theoccasionalinformationist.com/2017/02/02/why-lis-doesnt-have-a-quick-fix-for-the-post-factual-society-and-why-thats-ok/> (2017. november 10.)
- Bawden, David – Robinson, Lyn 2009. The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science* 35: 180–191. <https://doi.org/10.1177/0165551508095781>
- Bawden, David – Robinson, Lyn 2015. Information and the gaining of understanding. *Journal of Information Science* 42: 294–299. <https://doi.org/10.1177/0165551515621691>
- Benselin, Jennifer C. – Ragsdell, Gillian 2015. Information overload: the differences that age makes. *Journal of Librarianship and Information Science* 48: 284–297. <https://doi.org/10.1177/0961000614566341>
- Bruce, Harry – Jones, William – Dumais, Suzanne 2004. Information behaviour that keeps found things found. *Information Research* 10. <http://www.informationr.net/ir/10-1/paper207.html> (2017. november 10.)
- CIBER 2016. *Early career researchers: the harbingers of change? Final report from CIBER*. http://ciber-research.eu/download/20161120-ECR_Year_1_final_report_071116.pdf (2017. november 10.)
- Cope, Bill – Kalantzis, Mary – Abd-El-Khalick, Fouad – Bagley, Elizabeth 2013. Science in writing: Learning scientific argument in principle and practice. *E-Learning and Digital Media* 10(4): 420–441.
- Cortes-Vera, Jesus – Garcia, Thelma, J. – Gutierrez, Alan 2017. Knowing and improving paraphrasing skills of Mexican college students. *Information and Learning Science* 118: 490–502.
- Csermely Péter – Gergely Pál – Koltay Tibor – Tóth János 1999. *Kutatás és közlés a természettudományokban*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Davis, Nathaniel 2012. IA strategy: Addressing the signatures of information overload. *UXmatters*, February 2012. <http://www.uxmatters.com/mt/archives/2012/02/ia-strategy-addressing-the-signatures-of-information-overload.php> (2017. november 10.)
- Elmborg, James 2006. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *Journal of Academic Librarianship* 32: 192–199. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004>
- Fehér Márta – Hársing László 1977. *A tudományos problémától az elméletig*. Kossuth Könyvkiadó. Budapest.
- Fülöp Károly 2017. Esszészövegek szerkezetének kvantitatív elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=679> (2017. november 10.)
- Hardof-Jaffe, Sharon – HersHKovitz, Arnon – Abu-Kishk, Hama – Bergman, Ofer – Nachmias, Rafi 2009. Students' organization strategies of personal information space. *Journal of Digital Information* 10: 1–17.
- Herman, Eti – Nicholas, David 2010. The information enfranchisement of the digital consumer. *Aslib Proceedings* 62: 245–260. <https://doi.org/10.1108/00012531011046899>
- Holschuh Simmons, Michelle 2005. Librarians as disciplinary discourse mediators: Using genre theory to move toward information literacy. *Libraries and the Academy* 5:297–311.
- Kelly, Courtney – Brower, Carleigh 2017. Making Meaning Through Media: Scaffolding Academic and Critical Media Literacy with Texts About Schooling. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 60: 655–666. <https://doi.org/10.1002/jaal.614>
- Kiili, Carita – Mäkinen, Marita – Coiro, Julie 2013. Rethinking academic literacies: Designing multifaceted literacy experiences for preservice teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57: 223–232. <https://doi.org/10.1002/JAAL.223>

- Klaudy Kinga 2007. *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Knausz Imre 2010. *Műveltség és demokrácia*. Magánkiadás. Miskolc–Budapest.
- Koltay Tibor 2003. *A referálás elmélete és gyakorlata*. Könyvtári Intézet. Budapest.
- Koltay Tibor 2011. Kérdések és válaszok az írástudás új formáiról. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=329> (2017. november 20.)
- Koltay Tibor 2017a. Egy „örökzöld téma”: az információs túlterhelés. *Információs Társadalom* 17: 39–54.
- Koltay Tibor 2017b. A kutatóknak szánt közösségi médiáról. *Magyar Tudomány* 178: 1303–1310.
- Martínez-Abad, Fernando – Torrijos-Fincias, Patricia – Rodríguez-Conde, María José 2016. The eAssessment of Key Competences and their Relationship with Academic Performance. *Journal of Information Technology Research* 9: 16–27. <https://doi.org/10.4018/JITR.2016100102>
- Meishar-Tal, Hagit – Pieterse, Efrat 2017. Why do academics use academic social networking sites? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 18: 1–22. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i1.2643>
- Molnár Edit Katalin 2009. Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138> (2017. november 20.)
- Neeley, Stacia Dunn 2005. *Academic Literacy*. London. Pearson Education.
- Nicholas, David – Rodríguez-Bravo, Blanca – Watkinson, Anthony – Boukacem-Zeghmouri, Cherifa – Herman, Eti – Xu, Jie – Abrizah, Abdullah – Świgoń, Marzena 2017. Early career researchers and their publishing and authorship practices. *Learned Publishing* 30: 205–217. <https://doi.org/10.1002/leap.1102>
- Pinto, María – Fernández-Ramos, Andrés – Doucet, Anne-Vinciane 2008. Measuring students' information literacy skills through abstracting: case study from a library and information science perspective. *College and Research Libraries* 69: 132–154. <https://doi.org/10.5860/crl.69.2.132>
- Poirier, Liz – Robinson, Lyn 2014. Informational balance: slow principles in the theory and practice of information behaviour. *Journal of Documentation* 70: 687–707. <https://doi.org/10.1108/JD-08-2013-0111>
- Rieh, Soo Young 2002. Judgment of Information Quality and Cognitive Authority in the Web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 53: 145–161. <https://doi.org/10.1002/asi.10017>
- Scholz, Trebor 2008. Market Ideology and the Myths of Web 2.0. *First Monday* 13. <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2138/1945> (2017. február 20.)
- Simon, Herbert 1982. *Korlátozott racionalitás*. Közgazdasági és Jogi Kiadó. Budapest.
- Sundin, Olof 2008. Negotiations on information-seeking expertise: A study of web-based tutorials for information literacy. *Journal of Documentation* 64: 24–44. <https://doi.org/10.1108/00220410810844141>
- Szilassy Eszter 2012. Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (2017. december 4.)
- Williams, Peter – Leighton John, Jeremy – Rowland, Ian 2009. The personal curation of digital objects: A lifecycle approach. *Aslib Proceedings* 61: 340–363.
- Weideman, Albert 2014. Academic literacy: why is it important? Introduction to: Weideman, Albert – Osaie Otopah, Francis – Prepetua, Dadzie. Personal information management practices of students and its implications for library services. *Aslib Proceedings* 65: 143–160.
- Z. Karvalics László 2017. *Informatorium. Szó-kalauz a kortárs információs kultúrához*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

- (1) Academia.edu. <https://www.academia.edu/> (2017. november 10.)
- (2) Research Gate. <https://www.researchgate.net/> (2017. november 10.)
- (3) Mendeley. <https://www.mendeley.com/> (2017. november 10.)
- (4) Kudos. <https://www.growkudos.com/> (2017. november 10.)

Ez az írás az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” projekt támogatásával készült.

Koltay, Tibor
The „literate” university student

This study discusses academic literacy, i.e., skills, attitude, and knowledge that a university student needs to acquire so as to read, interpret and produce texts meeting the expectations of a given scientific community and of academia in a wider sense. Besides often discussed topics such as how to reference literature and avoid plagiarism, this study discusses the importance of critical attitude towards information, the need for interpretation, information overload and how to ease its symptoms. This study argues that we need to raise students’ consciousness that the processes of writing and reading are not linear, since reading, thinking, synthesis and writing are based on a series of recurring steps; furthermore, that writing does not only include the production of new information but the collection and organisation of information too. It is also important to know their target audience, with special attention to the scientific community where they belong to.

Kulcsszók: akadémiai írástudás, kritikai hozzáállás, információs túlterhelés

Keywords: academic literacy, critical attitude, information overload

Az írás szerzőjéről

Koltay Tibor

főiskolai tanár, intézetigazgató Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar Tudástechnológiai Intézet,
Jászberény
koltay.tibor[kukac]uni-eszterhazy.hu