

RÁSI SZILVIA

EGYETEMI HALLGATÓK TUDOMÁNYOS SZÖVEGALKOTÁSA AZ OKTATÓI ÉS HALLGATÓI TAPASZTALATOK TÜKRÉBEN

K I V O N A T: Magyarországon az alap- és mesterképzésben részt vevő hallgatók tanulmányai az általuk írt szakdolgozat, diplomamunka megvédésével zárulnak le; ezzel párhuzamosan viszont a tudományos íráskészségük bizonyítottan nem megfelelő. Ezt egyrészt a korábbi, általános és középiskolai, másrészt a felsőoktatási tanulmányaik eredményezik. A hallgatók tudományos íráskészségének árnyaltabb képe érdekében elengedhetetlen az oktatók és hallgatók tudományos szövegalkotásról alkotott véleményének, tapasztalatainak vizsgálata. Jelen tanulmány egy olyan kérdőíves vizsgálat eredményeit ismerteti, amely az oktatók és hallgatók attitűdjének, tapasztalatának feltárására irányult. A vizsgálatban a kérdőíves módszer alkalmazása mellett tartalomelemző szoftver segíti az eredmények feltárását.

K U L C S S Z A V A K: tudományos szövegalkotás, attitűd, egyetemi hallgatók, egyetemi oktatók

Bevezetés

Az elmúlt néhány évtizedben a tudományos írás rendkívül kutatott területté vált, különösen igaz ez a nemzetközi színterekre. Azonban hazánkban az egyetemisták magyar nyelvű tudományos szövegalkotása kevésbé számít feltárt területnek, ezért a tanulmány célja egyrészt a már meglévő kutatások körének bővítése, másrészt a hallgatók tudományos szövegalkotásról alkotott véleményének feltárása az oktatók és a hallgatók körében egyaránt.

A tanulmány* négy fő részből áll. Az első fejezet bemutatja a hallgatók tudományos íráskészségét, ezt az academic writing felsőoktatásban betöltött szerepe követi. A munka harmadik szakasza ismerteti a kutatás módszertanát: a vizsgált mintákat és a vizsgálati eszközt. A negyedik fejezet részletezi a vizsgálatban összegyűjtött adatokat és eredményeket, végül a tanulmány a kutatási eredmények összegzésével zárul.

A hallgatók tudományos íráskészsége

A jelenleg hatályban lévő *Nemzeti Felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény* (50. §) értelmében az alap- és mesterképzésben részt vevő hallgatók tanulmányaikat a szakdolgozat, diplomamunka megírásával és megvédésével zárják le. Ennek ellenére kutatások igazolják (pl. Rási 2022; Veszelszki 2016), hogy a tudományos íráskészségük nem megfelelő. Ennek okai a köz- és felsőoktatásban egyaránt megtalálhatók. A hallgatóknak például hátránya származik abból, hogy a középiskolákban mindenekelőtt a (szép)irodalmi szövegek feldolgozásához kapnak részletes tájékoztatást (Jánk 2021; Molnár 2006), míg a tudományos szövegekéhez csak elvétve vagy egyáltalán nem. Továbbá a tanárok a fogalmazástani során elsősorban a retorikus írás oktatását részesítik előnyben (Szilassy 2014). Lényeges viszont, hogy az írásbeli szövegalkotásnak

* A tanulmány az Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj (NTP-NFTÖ-21) támogatásával készült.

a felsőoktatás időszakára már elsajátított, működő készséggé kell válnia, éppen ezért fontos, hogy a tanulók megtapasztalják és gyakorolják azt már az általános és középiskolai tanulmányaik során is (Molnár 2009).

Mindezek mellett a hallgatók a felsőoktatásban is kevés tapasztalatot szereznek a tudományos szövegek feldolgozásában. Nem ritka eset, hogy csupán a vizsgára való felkészülés során olvasnak el egy-egy szakirodalmi tételt vagy annak is csak a kivonatát (Arum–Roksa 2011). Megjegyzendő, hogy ha a hallgatók elolvassák is az oktatóiktól kapott szakirodalom-listán szereplő szövegeket, abban az esetben is főként a tudományos nyelvezet és szókincs passzív tudásáról beszélhetünk (Doró 2012). Csakhogy a nyelvi megformáltságnak szintén nagy szerepe van egy-egy szakdolgozat, diplomamunka értékelése során.

A tudományos műfajú szövegek írásának és olvasásának hiányából adódik, hogy a hallgatók nagyon keveset tudnak a tudományos szövegtípusokról, a forrásalapú írás világáról. Gruber és Huemer kimutatták (Gruber–Huemer 2016), hogy annak ellenére, hogy különböző egyetemi oktatók zömében ugyanazokat a szempontokat tartják fontosnak és várják el a hallgatók tudományos szövegeitől (például a szakirodalom megfelelő használata, tudományos stílus, egységes és megfelelő hivatkozás), a hallgatók ezekre a követelményekre mégsem a tudományos műfaj általános kritériumaiként, hanem az oktatók egyéni elvárásaiként tekintenek. Mindaddig viszont, ameddig a hallgatók ezen szempontrendszert a kurzushoz/oktatóhoz társítják, nem pedig magához a szövegtípus kritériumaihoz, addig ez inkább eredményez felszíni, mintsem készség szintű tudást. Ráadásul pusztán a kutatómódszertani alapok elsajátítása még nem jelent garanciát egy sikeres szakdolgozat elkészítéséhez, ugyanis a választott szakterület nyelvhasználatának ismeretei által szükséges a szakmai diskurzus részvevőjévé válni (Holschuch Simmons 2005). Lényeges továbbá, hogy a hallgatók tudományos írása a felsőoktatásban gyakorta egyfajta rejtett *curriculum*ként van jelen, mivel a tudományos írás egyes kritériumaira úgy tekintenek mint egy „józan ész” (Vö. Deli–Rétvári 2018) jellegű készségre, és azt feltételezik róla, hogy a hallgatók párhuzamosan elsajátítják a tudományos szövegalkotást is az egyes tantárgyak elvégzésével. Coffin és társai szerint ez a koncepció korábban – amikor a felsőoktatás résztvevői egyrészt kisebb, másrészt jóval homogénebb csoportokat alkottak – még elfogadható is volt, viszont napjainkban ez a megál-

lapítás már nem érvényes, ugyanis növekedett a hallgatók létszáma, változott a heterogenitásuk, valamint változások következtek be a *curriculum*ban is, amely legfőképpen az interdiszciplinaritás felé mozdult el. Ezen kívül megváltoztak a tanítási és tanulási kontextusok is, mint például a kiscsoportok (egy) felsőoktatási intézményekben való megszűnése (Coffin et al. 2005).

Az *academic writing* szerepe a felsőoktatásban

A szakirodalmi információkon alapuló írásbeli szövegalkotást a szakirodalom *forrásalapú írás*nak nevezi. Két fő alappilléret különböztetjük meg: az *akadémiai írás* (Kruse 2003) során a szerző egy probléma, téma szakirodalmát tanulmányozza és ezzel kapcsolatosan vet fel újabb gondolatokat; a *tudományos írás* (Sternberg–Sternberg 2010) lényege pedig az, hogy a szerző az olvasót egy kutatás eredményeiről tájékoztassa. Bár a két kifejezést a szakirodalom gyakran egymás szinonimájaként használja, Gruber és munkatársai a tudományos és az egyetemi területre utalva tesznek különbséget a tudományos és az akadémiai írás között. Szerintük ugyanis mindkét platformnak megvannak azok a saját, specifikus jellemzői, kívánalmai (Gruber et al. 2006), amelyek mentén a tudományos szövegek alkotásban eltérés mutatkozik. Pintér és Molnár a két fogalmat hasonlóképpen különíti el, mivel szerintük a felsőoktatásban elsődlegesen az akadémiai írás van jelen, a tudományos írás pedig már inkább professzionális tevékenység (Pintér–Molnár 2017).

Számos egyetemen a hallgatók hiányos tudományos íráskészségeit felismerve vezették be az *academic writing* kurzust. A képzés a forrásalapú írás elgondolásán (Kirkpatrick 2012; Klein–Boscolo 2016) alapszik. A tudományos íráskészség fejlesztése a XX. század utolsó évtizedében – elsősorban angolszász nyelvterületen – kezdett egyre nagyobb figyelmet kapni. Ez annak volt a következménye, hogy az Egyesült Királyságban az 1990-as években a felsőoktatás tömegessé vált, és növekedett mind a helyi, mind a nemzetközi diákok száma, akik különböző szociális háttérrel érkeztek a felsőoktatási intézményekbe, így

szükségszerűvé vált az egységes tudományos írás módszertanának az elsajátítása (Lillis–Scott 2008). Napjainkban hazánkban egyes felsőoktatási intézmények tantárgyainak mintatanterveiben is szerepelnek olyan kurzusok, műhelyek, amelyek a tudományos szövegalkotás fejlesztésére irányulnak, írásgyakorlat, tanulmányírás, a tudományos közlés művészete, tudományos írás, szakdolgozati szeminárium stb. néven. Ezeken a kurzusokon a hallgatóknak többek között olyan tudás elsajátítására nyílik lehetősége, mint például a tudományos szövegtípusok megismerése, a hivatkozási stílusok elsajátítása, a szakirodalom feldolgozása, a szövegek tagolása. A tudományos szövegalkotást elősegítő kurzusokon viszont mindemellett rendkívül fontos lenne figyelembe venni, hogy a hallgatók tudományos íráskészsége, tudományos munkái kapcsán milyen problémákat vetnek fel az oktatók és milyen problémákat jelölnek meg a hallgatók. Mindezek mentén a jelen munkában ismertetett kérdőíves vizsgálat az egyetemi hallgatók tudományos szövegalkotásával kapcsolatos véleményekre, tapasztalatokra fókuszál. Az ankét módszer esetében lényeges volt mind a hallgatók, mind az oktatók vizsgálata, ugyanis csak ezek alapján lehetséges egy részletesebb, árnyaltabb kép kialakítása.

A vizsgálat kutatásmódszertana

A vizsgálat kérdőíve a Google online kitölthető és terjeszthető elektronikus űrlapjának segítségével készült. Az anonim kérdőív három szakaszból állt: a rövid bevezetőt a háttérváltozókra vonatkozó kérdések követték, majd végül a fő – a hallgatók tudományos szövegalkotására fókuszáló – rész szerepelt. A kérdések kidolgozása során meghatározó szerepet kapott az, hogy bizonyos kérdéseket szerettem volna feltenni az oktatóknak és a hallgatóknak is annak érdekében, hogy egy problémáról, jelenségről még árnyaltabb képet kaphassunk. Ezért egyes kérdések mindkét minta kérdőívében szerepelnek. A kérdőív kitöltése hozzávetőlegesen 10 percet vett igénybe.

Az oktatók kérdőíves vizsgálata 2021. június 23. és július 30. között zajlott. A kérdőíves vizsgálatot szándékosan a vizsgaidőszakra terveztem, ennek ugyanis a legfőbb motivációja és előnye az volt, hogy ekkor az oktatók körében

még friss a szakdolgozatok értékelésének élménye, így az abból származó újabb tapasztalatok is bekerülhettek a válaszok közé. A vizsgálatba 9 bölcsészeti, pedagógus-, illetve tanárképzést nyújtó egyetem került be. Annak érdekében, hogy az említett képzésekből minél nagyobb elemszámú mintát alkothassunk a bölcsészeti, pedagógus, illetve tanárképző karok/intézetek/tanszékek oktatóit lehetőség szerint e-mailben, személyesen szólítottam meg.

A hallgatók kérdőíves vizsgálata 2022 februárjában zajlott le. A kérdőívek terjesztésében és az adatközlők elérésében egyrészt az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Oktatási Igazgatóságának Tanulmányi és Oktatásszervezési Osztálya, másrészt az Egyetemi Hallgatói Önkormányzat volt a segítségemre.

A vizsgálatban összegyűjtött adatok elemzése MaxQda2020 tartalomelemző szoftver segítségével történt. Mivel az elemzés alapját és irányát a válaszok tartalma képezte, így jelen vizsgálatban nem egy előre alkotott kódkészlet szerint, hanem az egyes válaszokban feltűnő koncepció(k) mentén elemeztem. Az elemzést tehát az in-vivo kódolás előzte meg, vagyis a kódokat a válaszokban előforduló kifejezésekből alkottam, majd az egyes válaszokat ezen kódok alá soroltam be.

Minta

A következő fejezet ismerteti a vizsgálatba bevont oktatók és hallgatók mintáját.

Az oktatók mintája

A vizsgálat mintáját 231 adatközlő (N=231) alkotta. A képviselt egyetemet tekintve – amint az 1. táblázaton látható – a legtöbb adatközlő, 69 személy (29,87%) az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen tanít. Ezen kívül a Eötvös Loránd Tudományegyetemről 45 személy (19,48%), a Debreceni Egyetemről 28 személy (12,10%), a Pécsi Tudományegyetemről 26 személy (11,26%), a Szegei Tudományegyetemről 18 személy (7,79%), a Károli Gáspár Református Egyetemről 16 személy (6,93%), a Pázmány Péter Katolikus Egyetemről 14 személy (6,06%) a Nyíregyházi Egyetemről 13 személy (5,63%), a Kodolányi János

Egyetemről pedig 1 személy (0,43%) került bele a mintába. Ezen kívül az egyetem tekintve 1 személy (0,43%) jelölte meg az *egyéb* opciót.

		Nem		Total
		Férfi	Nő	
Egyetem	Eötvös Loránd Tudományegyetem	25	20	45
	Eszterházy Károly Egyetem	37	32	69
	Debreceni Egyetem	11	17	28
	Károli Gáspár Református Egyetem	6	10	16
	Kodolányi János Egyetem	1	0	1
	Nyíregyházi Egyetem	8	5	13
	Pázmány Péter Katolikus Egyetem	9	5	14
	Pécsi Tudományegyetem	19	7	26
	Szegedi Tudományegyetem	8	10	18
	Egyéb	1	0	1
Total		125	106	231

1. táblázat. A minta megoszlása a nem és egyetem alapján

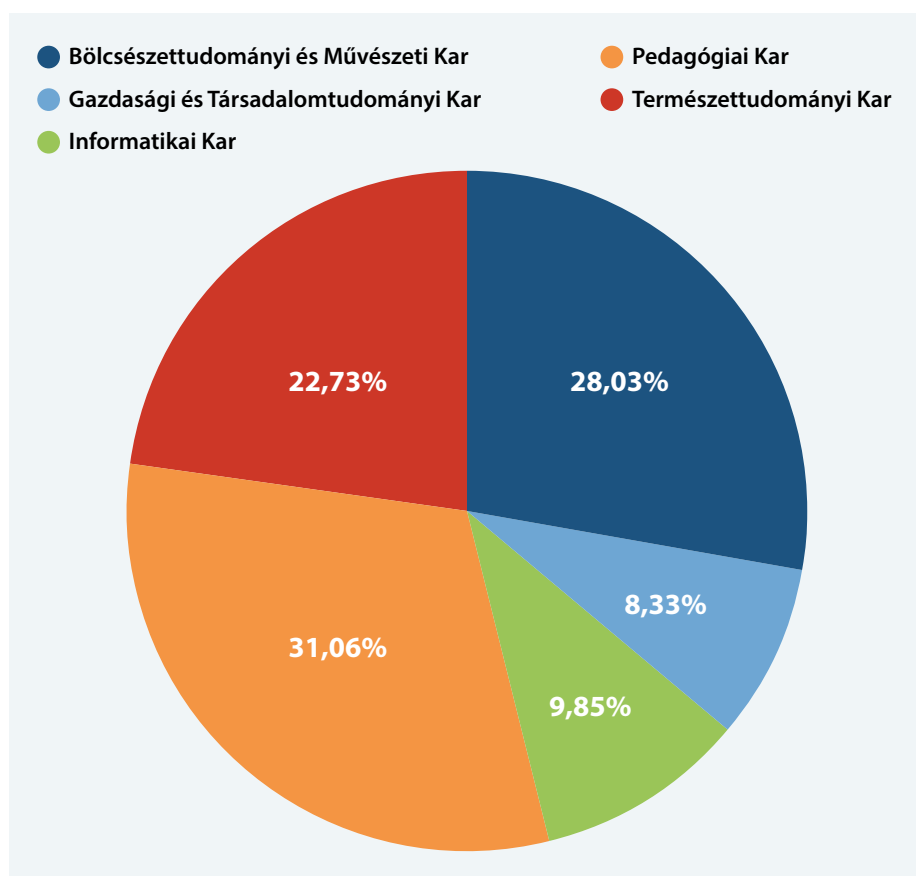
A kutatásban részt vevő 231 oktatóból a felsőoktatásban eltöltött évek számát tekintve legkevesebb az 1, a legtöbb pedig a 48 év az, amelyet oktatással töltöttek, átlagosan tehát 20 éve tanítanak a felsőoktatásban (lásd 2. táblázat). Ez az adat azt is jelenti, hogy a hallgatók tudományos szövegalkotásával kapcsolatosan viszonylag nagy tapasztalattal rendelkeznek.

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Oktatóként mennyi a felsőoktatásban töltött éveinek száma?	231	47	1	48	20,09	11,720
Valid N (listwise)	231					

2. táblázat. Az adatközlők felsőoktatásban eltöltött éveinek átlaga, minimuma és maximuma

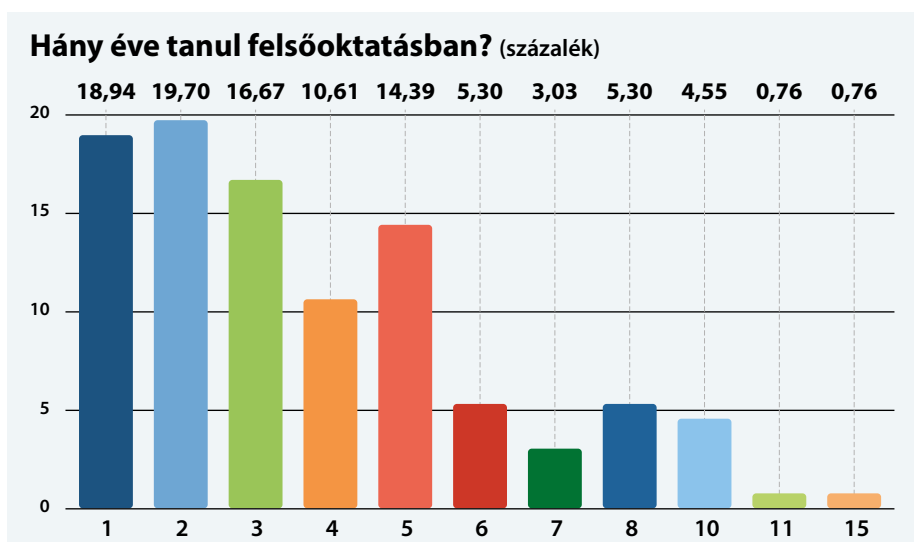
A hallgatók mintája

A 2022 február-márciusában zajló vizsgálat hallgatókból álló mintája összesen 132 adatközlőt (N=132) tartalmaz. A válaszadók közül mindannyian az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem hallgatói, méghozzá az 1. grafikonon látható megoszlásban. A legtöbb hallgató (31,06%) a Pedagógiai Karról került bele a mintába. Ezt követik a Bölcsészettudományi és Művészeti Kar (28,03%), a Természettudományi Kar (22,73%), az Informatikai Kar (9,85%), valamint a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar (8,33%) hallgatói.



1. grafikon. Karok közötti megoszlás

A tudományos írás vizsgálata szempontjából viszont ettől még lényegesebb a felsőoktatásban eltöltött évek száma, ugyanis az itt eltöltött idők számának növekedésével arányosan javulhat a tudományos íráskészség is. Az adatközlők 19,70%-a két éve tanul a felsőoktatásban, 18,94%-a egy éve, 16,67%-a pedig három éve. Amint az 2. grafikonon is látszik, 10,61%-uk négy, 14,39%-uk pedig öt évet töltött el eddig a felsőoktatásban. Megjegyzendő az is, hogy a mintába olyan személyek is kerültek, akik eddigi életük során összesen 10 (4,55%), 11 (0,76%) vagy 15 (0,76%) évet töltöttek el a felsőoktatásban.



2. grafikon. A felsőoktatásban eltöltött évek száma

A kérdőíves vizsgálat eredményei

Az oktatóknak szánt kérdőív (A) kérdése (*Mit gondol, legfőképpen milyen tényezők játszanak szerepet abban, hogy a hallgatók tudományos szövegei nem felelnek meg a tudományos szöveg kritériumainak?*) a hallgatók nem megfelelő minőségű tudományos szövegeinek okára fókuszált. A válaszoknál összesen 246 kódolt egység jelent meg, ezek megoszlását lásd a 3. grafikonon. Amint azt az ábra is mutatja, kiemelkedően magas volt a tudományos szövegek olvasásával

és írásával kapcsolatos tapasztalat megjelölése. Az adatközlők 50 alkalommal (20,33%) egyértelműen a tudományos szövegek olvasásának hiányát adták meg a hallgatók nem megfelelő tudományos szövegeinek okaként, tudniillik a tudományos szövegek olvasása:

1. fejleszti a tudományos szövegtípustudást:

- „Nagyon keveset, vagy egyáltalán nem olvasnak tudományos szövegeket, ezért hiányzik a tudományos szöveg műfajának ismerete.”¹,
- „[...] kevés tudományos szöveget olvasnak, így nem ismerik stílusjegyeket.”

2. segíti az egyes területek terminológiájának elsajátítását:

- „A tudományos terminológia biztos használata csak sok tudományos szöveg olvasásával és elemzésével alakul ki. A hallgatók jelentős része csak a közbeszéd felszínes verzióját beszéli és ebből következően ezt is írja.”, valamint

3. a tudományos szövegek értelmezését is:

- „Nincsenek hozzászokva a tudományos szövegek olvasásához, ezért nehezebben értelmezik.”

A válaszadók zöme azonban nem jelölte meg a tudományos műfajú szövegek olvasásának előnyét, hanem általánosságban emelte ki a tudományos szövegek olvasásának hiányát mint a tudományos szövegekkel kapcsolatos tapasztalat egyik formáját, például:

- „Az ilyen [tudományos] jellegű munkák olvasásának a hiánya”,
- „Általában keveset olvasnak, kevés szakmai szöveget olvasnak.”
- „Nem olvasnak tudományos szöveget, ezért nem is tudják, milyen az.”
- „Az egyik fő ok, hogy kevés szakirodalmi szöveget olvasnak.”

Ez az eredmény alátámasztja Arum és Roksa kutatását (Arum–Roksa 2011) is, mely szerint a hallgatók szinte alig olvasnak tudományos szövegeket, és nem ritka az sem, hogy csupán a vizsgára való felkészülés során olvasnak el egy-egy szakirodalmi tételt vagy nem is magát a szöveget, hanem csupán a kivonatát.

1 A szöveges válaszokat eredeti formában, helyesírással, tipográfiával közlöm.



3. grafikon. Az oktatók (A) kérdésre adott válaszainak megoszlása

A második legnagyobb válaszcsoport szintén a hallgatók tudományos szövegekkel való tapasztalatlanságára vonatkozik, ebben az esetben az oktatók a tudományos szövegek írásának hiányával indokolták a nem megfelelő minőségű, hallgatók által írt tudományos szöveges produktumokat. Ez a kód összesen 43 alkalommal (17,48%) jelent meg. Az adatközlők válasza szinte minden esetben megegyeztek abban, hogy a hallgatóknak kevés a jártassága a tudományos írásban, amint azt az alábbi példák is mutatják:

- „[A hallgatók] [j]áratlanok a tudományos szövegek írásában.”
- „Nincs gyakorlatuk a tudományos szövegek írásában. Ha kérnek tőlük ilyet, főként a tartalmára kapnak visszajelzést, nem a formájára.”
- „Kevés gyakorlattal, tapasztalattal rendelkeznek a tudományos szövegek alkotása terén.”
- „Gyakorlatlanság a tudományos szövegek olvasásában és írásában.”

A gyakorlat hiányában pedig a válaszok szerint az is szerepet játszik, hogy a tanulmányaik során jellemzően nem kapnak sok tudományos szövegalkotást igénylő feladatot:

- „Kevés ilyen jellegű szöveget kell írniuk a tanulmányaik során.”
- „Nincs elég tudatos szövegalkotási feladat az oktatás során.”

Számos esetben az írásbeli szövegalkotást megkövetelő feladatok helyett inkább szóbeli vizsgáztatás vagy beszámoló, előadás van. És bár a szóbeli tudományos megnyilatkozásnak szintén sajátja a tudományos nyelvezet, a szakterminológia ismerete, a logikus gondolatmenet stb., viszont a formai követelmények, mint például a szerkesztettség, a hivatkozás és bibliográfia lejegyzése, az írásra jellemző. Ezt pedig az előbb tárgyalt tudományos szövegek olvasásával, valamint az írással lehet a leghatékonyabban elsajátítani.

Az oktatók 27 esetben (10,98%) a közoktatást/korábbi tanulmányokat is okolták a hallgatók gyenge tudományos szövegeiért. Hiányolják ugyanis, hogy a korábbi tanulmányok során nem találtak elegendő mennyiségben (és minőségben) a tudományos szövegekkel:

- „Sok rossz áltudományos szöveget olvastattak és írtattak velük korábban az iskolában (amiről elhitték, hogy az a tudomány), én pedig nem vagyok elég ügyes abban, hogy megértssem, mitől jó egy jól megírt tudományos szöveg. :(”
- „Középiskolai tanulmányaik alatt egyáltalán nem találkoznak szövegtípusok írásával, azok jellemzőivel, nincs esszéírásban semmilyen gyakorlatuk”

Megemlítendő az is, hogy az oktatók szerint a korábbi tanulmányok során nem alakul ki a megfelelő nyelvhelyesség, a helyesírás, a nyelvtan stb.:

- „A közoktatásból nem hozzák magukkal a megfelelő szintű íráskészséget. Nem tudnak fogalmazni, már az alany-állítmány egyeztetése is sokuknak gondot okoz.”

- „A közoktatásból kivезett az önálló fogalmazás (és egyre inkább a hosszabb, akár irodalmi szövegek olvasásának) követelménye - tkp. csak ún. kiválasztós, vagy legfeljebb tesztszerű feladatmegoldás a jellemző -, ezért a hallgatók képtelenek a gondolataikat rendszerezetten, logikusan érvelve megfogalmazni és akár szóban, akár írásban szabatosan előadni (a szókincs szegényességéről, a katasztrofális helyesírásról már nem is beszélve).”
- „Közoktatás hiányosságai - nem tanulnak meg nyelvileg korrekt szöveget alkotni, esszét (bármilyen jellegű gondolatokat kifejtő, érvelő szöveget) írni; pedig a tudományos szövegalkotás erre tudna ráépülni.”

A hiányos magyar nyelvi kompetencia/nyelvhelyesség 15 alkalommal (6,10%) külön in-vivo-kódként is megjelent, ahol az adatközlők főként a helyesírási ismeretek hiányát emelték ki:

- „sokuknak kimondottan rossz a helyesírásuk”,
- „nincsenek tisztában sokszor az alapvető helyesírási szabályokkal sem (pl. külön- egybeírás)”,
- „helyesírási problémák”,
- „egyre rosszabb a helyesírásuk”

A szakkifejezések ismeretének hiánya már a tudományos szövegek olvasásának elmaradásánál is felmerült, viszont 13 alkalommal (5,28%) egyértelműen különálló kódként jelent meg. Ez azt jelenti, hogy az oktatók külön kiemelték azt, hogy a hallgatók hiányos szakterminológiai ismeretekkel rendelkeznek, ennélfogva kevésbé vagy egyáltalán nem tudják a szakmai szókincset tudományos szövegkörnyezetben használni. Az adatközlők válaszai között szerepelt a hallgatók szövegértési hiányainak kiemelése (4,88%) is, például:

- „szövegértelmezés készségének hiánya”,
- „szövegértés általában gyenge”,
- „Még bölcsészhallgatóknál is óriási problémák vannak a szövegértéssel: egyrészt a szókincsük sekélyes volta miatt, másrészt azért, mert nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy hosszabb szöveget figyelmesen olvassanak.”

Megjelent még a hallgatók érdektelensége (4,47%), amely azt jelenti, hogy a hallgatókat nem érdekli a tudomány és a tudományos szövegek írása, mivel

egyrészt sok esetben csak le szeretnék tudni a kurzus követelményeit, másrészt nem céluk a tudóssá válás.

További válasz volt az alapműveltség hiánya (4,47%), az élőnyelvi/internetes kommunikáció primátusa és hatása (3,66%), a módszertani ismeretek hiánya (2,44%).

Az oktatók önreflexiójára vall, hogy egyes adatközlők a megfelelő visszajelzés hiányát is a hallgatók gyenge minőségű tudományos szövegeinek (lehetséges) okai közé sorolták (2,44%). Lényeges ugyanis megemlíteni, hogy – csakúgy, mint egyéb területeken – fejlődés csak a részletes, építő jellegű visszajelzés mellett lehetséges. Fontos tehát, hogy a reflexió ne csak a szöveg tartalmára és külalakjára vonatkozzon, hanem annak nyelviségére is:

- „Nem kapnak sok oktatótól visszajelzést a munkájukról, nem javítják, beszélnek meg velük a hiányosságokat, annak javítási lehetőségeit, nem kapnak esélyt a javításra;
- „[...] nem kapnak megfelelő visszajelzést.”
- „Nem beszélünk meg velük kritikusan kritikai/tudományos szövegeket, kevés szöveget íratunk velük és NEM BESZÉLJÜK MEG VELÜK ALAPOSAN A SAJÁT SZÖVEGEIKET.”
- „A kollégák nem mindegyike magyarázza el, miért nem jó a beadott dolgozat formailag, általában csak tartalmilag értékeli.”

Természetesen ehhez az is szükséges, hogy a hallgatók éljenek a konzultáció adta lehetőséggel. Egyes oktatók válaszai alapján ugyanis gyakori, hogy a hallgatók tudományos szövegalkotása során gyakran elmarad a konzultáció, legyen szó akár egy-egy tantárgy teljesítésére szolgáló tudományos szövegről vagy szakdolgozatról.

A hallgatóknak szánt kérdőív (B) kérdése (*A beadandók/TDK dolgozatok/stb. megírása során milyen nehézségekbe szoktál ütközni?*) a tudományos szöveges produktumok során jelentkező problémákra fókuszál. A kérdésre összesen 86 válasz érkezett, majd az irreleváns válaszok (például: *nem is tudom*) eltávolítása és a kódolás után összesen 93 kódolt egység jelent meg. A kódok megoszlásáért lásd az 4. grafikont.

Az eredmények közül kiemelkedően magas a *forrás találása* nevű kód. A 93 kódolt egységből 35 alkalommal (37,60%) jelent meg ez a kód, ez pedig azt

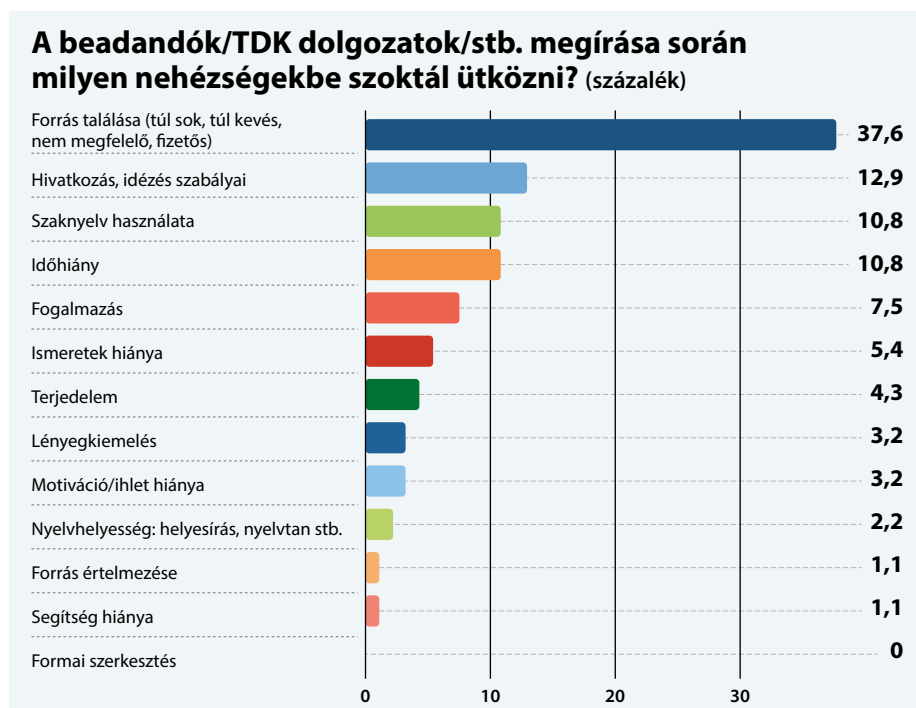
jelenti, hogy a hallgatóknak a szakirodalom, a forrás találása okozza a legnagyobb problémát. A válaszadók ennek több okát is meghatározták; az (1) és (2) példán az látható, hogy egyes hallgatók szerint nem elegendő a színvonalas, minőségi forrás. Feltételezhető csupán, hogy kevésbé gyakorlottak a tudományos szövegek keresésében, nem ismerik azokat a platformokat, adatbázisokat, ahol számukra megfelelő, akár ingyenes szakirodalmat találhatnának. Ez utóbbit szemléltetik a (3) és (4) példák:

- (1) „Kevés minőségi forrás“,
- (2) „Nincs elég szakirodalom“,
- (3) „Kevés az ingyenesen elérhető, korszerű forrás“
- (4) „Nem elérhető forrás“

Ellentétben az (1) és (2) példákkal az (5) példa esetében az látszik, hogy egyes hallgatók szerint túl sok tudományos szöveg érhető el, amelyek közül nem egyszerű a legmegfelelőbb(ek) kiválasztása. A (6) és (7) példák szintén arra hívják fel a figyelmet, hogy a szakirodalom keresése okozza a(z egyik) legnagyobb nehézséget:

- (5) „túl sok elérhető forrás az interneten, sokszor egymásnak ellentmondó információkkal“,
- (6) „tudományos anyagok keresése“,
- (7) „megfelelő forrás felkutatása, a forrás hitelességének ellenőrzése“

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatóknak a szakirodalom és forrás keresése, megtalálása okozza a(z egyik) legnagyobb problémát. Lényeges tehát, hogy megismerjék azokat a platformokat, adatbázisokat, amelyeken ingyenesen és könnyedén keresgélhetnek a tudományos anyagok között, valamint tudniuk szükséges, hogy mik azok a szempontok, amelyeket egy releváns és hiteles forrás esetében meg kell figyelni (mint például a szerző, évszám, megjelenés helye stb.).



4. grafikon. A (B) kérdésre adott válaszok kódjainak megoszlása

A válaszok alapján a második legnagyobb nehézséget a hivatkozás és az idézés szabályai közötti eligazodás okozza. 12,9% tartja nehéznek a hivatkozást, ugyanis nem egyértelmű a hallgatók számára, hogy mikor és hogyan kell hivatkozni úgy, hogy az minden szempontból megfelelő legyen. Az alábbi példák jól szemléltetik, hogy a hallgatók ismerik a plágium fogalmát, tudják is, hogy egy tudományos szövegben azt el kell kerülni, viszont nem egyértelmű számukra, hogy miként kell ezt a műveletet elvégezni:

- „Nem értem a hivatkozási szabályokat.”
- „Nem vagyok biztos benne, hogy a forrásokat hogyan hivatkozzam le.”
- „Idézésnél – ha külföldi idézeteket saját fordításban tudok felhasználni magyarul, akkor az eredeti szöveget is fel kell tüntetnem a hivatkozásban?”
- „A ‘szakszerű’, rendes lehivatkozás.’”

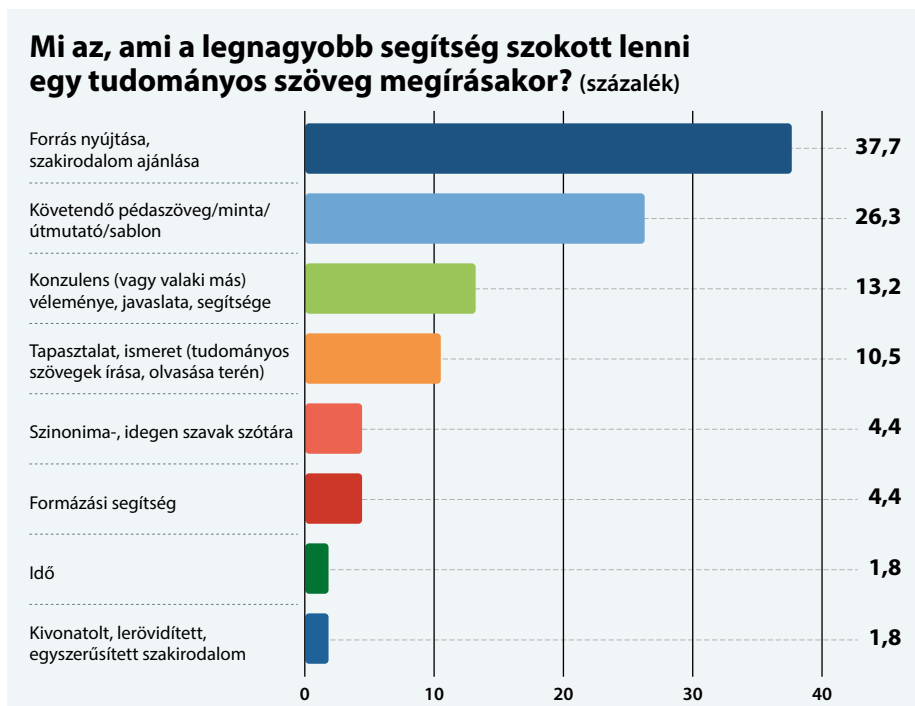
A hallgatóknak nehézséget okoz még a szaknyelv használata (10,8%). A válaszok azt mutatták, hogy saját bevallásuk szerint egyrészt nem ismerik az egyes területek szakkifejezéseit, másrészt problémát okoz nekik az elolvasott szakirodalom átfogalmazása, a forrásszövegtől való eltérés, úgy, hogy az megfelelően szakmai és tudományos nyelvezetű maradjon.

A tudományos szöveg megírása során megjelenő nehézségek között merült még fel a hallgatók időhiánya (10,8%), az egyes területek ismeretének hiánya (5%), az általuk hosszúnak ítélt tudományos szövegek terjedelmének való megfelelés (4,3%), a motiváció vagy ihlet hiánya (3,2%), a források értelmezése és a szakirodalmak lényegének kiemelése (3,2%), a nyelvhelyesség biztos ismerete (2,2%), valamint a segítség hiánya (1,1%).

A tudományos szövegalkotást legjobban segítő dologra irányult a hallgatók kérdőívének (C) kérdése (*Mi az, ami a legnagyobb segítség szokott lenni egy tudományos szöveg megírásakor?*). A kérdésre összesen 132 válasz érkezett, a kódolás során pedig 114 kódolt egység keletkezett. Amint az 5. grafikon is mutatja, a kódolt egységek 37,72%-a a forrás, szakirodalom ajánlására vonatkozik, vagyis a hallgatók úgy vélik, hogy az segíti őket a legjobban, ha valaki (legfőképp az oktató) kijelöli számukra a témájukhoz kapcsolódó releváns szakirodalmat:

- „Amikor van megadva néhány felhasználható szakirodalom, amivel elindulhatok, azok nyomán könnyebb keresgélni a többit.”
- „tanár által javasolt szakirodalom”
- „Ha kiadják, hozzá a megfelelő szakirodalmat és nem nekem kell megkeresnem azt.”

Ez az adat összecseng az előző kérdésben kapott eredménnyel is, ahol a hallgatók a tudományos szövegalkotás legnagyobb nehézségeként a szakirodalom, forrás keresését jelölték meg. Ebből az következik, hogy míg a legnagyobb nehézséget a megfelelő forrás vagy szakirodalom megtalálása okozza, addig a legnagyobb segítséget is a mások által kijelölt szakirodalom, felhasználható tudományos szövegek jelentik.



5. grafikon. A (C) kérdésre adott válaszok kódjainak megoszlása

A válaszokban megjelent kódolt egységek 26,32%-a egy olyan szövegre vonatkozott, amely szemlélteti az elkészítendő írást, mint például egy minta-szöveg, sablon vagy egy nem csupán formai követelményeket részletező útmutató. Az alábbi példák alapján a hallgatók általában olyan mintaként szolgáló tudományos szövegeknek örülnek a legjobban, amelyek valóságok, ugyanis annak mentén ők maguk is hasonlót tudnak alkotni:

- „Egy másik elkészített munka, amelyből látom, hogyan kell felépíteni egy ilyen tudományos szöveget”
- „Egy hasonló témában írt tudományos szöveg, amiből látható az elvárt stílus, formai követelmény, terjedelem”
- „Mások munkái, szó használatuk”
- „Egy hasonló mit várnak el”
- „Ha egy kész tudományos szöveget látok (pl. minta, útmutató)”

- „Ha előre, világosan tisztázva van minden formai- és tartalmi követelmény a készülő munkát illetően, illetve kapunk egy mintát is (akár teljesen más tartalmi témában).”

Nem meglepő módon természetesen a más személyek által nyújtott segítség, javaslat is megjelent kódként, ez pedig a kódolt egységek 13,16%-át tette ki. A hallgatók tehát örömmel veszik és nagy segítséget jelent számukra, ha valaki átnézi és véleményezi a készülő tudományos szövegüket. Ez a személy nem feltétlen kell, hogy az oktatójuk, konzulensük (1–3. példa) legyen, hanem lehet az a szakdolgozat-felelős (4. példa) vagy bárki más (5–6. példa), aki a munkával kapcsolatban hasznos tanácsokkal tudja ellátni a hallgatót:

- (1) „tanárom segítsége”,
- (2) „konzultáció az oktatóval”,
- (3) „oktatóm segítsége”,
- (4) „szakdolgozat-felelős”
- (5) „ha van valaki, aki átolvassa a megírt szöveget”,
- (6) „nézze át valaki, aki jóváhagyja”

Mindemellett megjelent még a tudományos szövegek írása és olvasása terén gyűjtött tapasztalat (10,53%) is, tehát a hallgatók tudják, hogy a tudományos műfajban való gyakorlottságnak köszönhetően könnyebben tudnak ilyen jellegű szövegeket készíteni. Ez az eredmény szintén megegyezik az oktatók korábbi válaszainak egyikével, véleményük szerint ugyanis abban, hogy a hallgatók tudományos szövegei nem felelnek meg a tudományos szöveg kritériumaink, hangsúlyos szerepet kap a tudományos műfajú szövegek olvasásában (20,33%) és írásában (17,48%) való tapasztalatlanságuk.

A hallgatók tudományos szövegeinek megírását segíti még a *szinonima- vagy idegen szavak szótára* (4,39%), hiszen ezek segítségével cizelláltabban tudnak fogalmazni; a *formázási útmutató* (4,39%), amely a munkák formai szerkesztését segíti; az *idő* (1,75%), amelynek köszönhetően el tudnak mélyülni az olvasásában, kutatásban és az írásban; valamint a *kivonatolt, lerövidített, egyszerűsített szakirodalom* (1,75%), mivel a tudományos nyelvezetet és az egyes területek szakkifejezés-használatát sokszor bonyolultnak, érthetetlennek és tőlük távolinak érzik.

Összegzés

A felsőoktatás hallgatói esetében elvárás, hogy a tudományos íráskészségük megfelelő legyen ahhoz, hogy a tanulmányaik során megalkossanak egy olyan tudományos szöveget, amely egyrészt egy tudományterületen való jártasságról tesz tanúbizonyságot, másrészt saját kutatást ismertet. A felsőoktatási tanulmányaik elején járó hallgatók (tudományos) szövegalkotási képességeiben azonban jelentős hiányok mutatkoznak. Ezeket a hiányosságokat felismerve vették be számos egyetemen a szakirodalmi információkon alapuló academic writing kurzust, ahol a hallgatóknak többek között olyan tudás elsajátítására nyílik lehetőségük, mint például a tudományos szövegtípusok megismerése, a hivatkozási stílusok elsajátítása, a szakirodalom feldolgozása, a szövegek tagolása. A tudományos szövegalkotást elősegítő kurzusokon viszont mindemellett rendkívül fontos lenne figyelembe venni, hogy a hallgatók tudományos íráskészsége, tudományos munkái kapcsán milyen problémákat vetnek fel az oktatók és milyen problémákat jelölnek meg a hallgatók. A tudományos íráskészség fejlesztése érdekében jelen tanulmány egy olyan vizsgálatot mutatott be, melynek célja a hallgatók és oktatók tudományos szöveggel kapcsolatos tapasztalatainak, véleményének feltárása.

A vizsgálat megállapította, hogy az oktatók szerint a hallgatók nem megfelelő minőségű tudományos szövegeinek leginkább a tapasztalatlanságuk az oka, amely egyrészt a tudományos szövegek olvasásának, másrészt a tudományos munkák írásának hiányából származik. Az oktatók, továbbá a hallgatók gyenge minőségű tudományos szövegalkotásának hátterében húzódó tényezőként tekintenek a közoktatásra mint a (tudományos) szövegalkotásra nem megfelelően felkészítő intézményrendszerre. Az oktatók egyrészt hiányolják, hogy a hallgatók a korábbi tanulmányok során nem találtak elegendő mennyiségben (és minőségben) tudományos szövegekkel, másrészt a közoktatás során nem alakult ki egy, a tudományos stílusra jellemző és annak reprodukálásához szükséges nyelvi eszközkészlet (például a helyesírás vagy a terminushasználat területén). A válaszok arra is rávilágítottak, hogy a hallgatóknak egy-egy tudományosabb szövegproduktum (például TDK-dolgozat, beadandó munka)

megírása során a legnagyobb nehézséget a forrás, a szakirodalom felkutatása jelenti. A válaszadók ennek több okát is meghatározták, mint például azt, hogy számukra nem elegendő a színvonalas, minőségi forrás; túl sok vagy túl kevés az általuk elérhető forrás; vagy pedig nem tudnak ingyenesen szakirodalomhoz jutni, nem ismerik azokat a platformokat, ahol díjmentesen tudnának releváns forrást/szakirodalmat találni. Ez az adat összecseng és egyenesen arányos azzal az eredménnyel is, amely szerint a legnagyobb segítséget a mások által nyújtott szakirodalom jelenti a hallgatók számára. Megfigyelhető továbbá, hogy a hallgatóknak nehézséget okoz még a hivatkozás és az idézés szabályrendszerében való kiigazodás, a szaknyelv megfelelő használata is. A tudományos írás tanítása a felsőoktatásban kulcsfontosságú, a hallgatók és oktatók attitűdjének, valamint az általuk megjelölt problémáknak a feltárása pedig nem kis mértékben járulhat hozzá a hallgatók tudományos szövegalkotásának fejlesztéséhez és eredményességéhez.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Arum–Roksa 2011.** Arum, Richard – Roksa, Josipa: *Academically adrift. Limited learning on college campuses*. The University of Chicago Press, Chicago, 2011.
- Coffin et al. 2005.** Coffin, Caroline – Carry, Mary Jane – Goodman, Sharon – Hewings, Ann – Lillis, Theresa M. – Swann, Joann: *Teaching Academic Writing. A toolkit for higher education*. Routledge, London–New York, 2005.
- Deli–Rétvári 2018.** Deli Eszter – Rétvári Márton: Academic writing: a tudományos írás céljai és problémái. *Jel-Kép*, 4. (2018) 62–70.
- Doró 2012.** Doró Katalin: Tudományos nyelvi formulák angol alapszakos szakdolgozatok bevezetőjében. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua 2012. Szaknyelvkutatói irányzatok és alkalmazások: cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. SZOKOE, Debrecen, 2012. 27–34.
- Gruber–Huemer 2016.** Gruber, Helmut – Huemer, Birgit: Studentisches Schreiben erforschen und lehren: Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm. *ZFHE*, 11/2. (2016) 81–101.
- Gruber et al. 2006.** Gruber, Helmut – Rheindorf, Markus – Wetschanow, Karin – Reisingl, Martin – Muntigl, Peter – Czinglar, Christine: *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben*. Lit. Verlag, Wien, 2006.
- Holschuh Simmons 2005.** Holschuh Simmons, Michelle: Librarians as disciplinary discourse mediators: Using genre theory to move toward information literacy. *Libraries and the Academy*, 5. (2005) 297–311.
- Jánk 2021.** Jánk István: A magyar anyanyelv-pedagógia adóssága, aktuális problémái és a csőlátású magyarországi magyarok. In: Csernicskó István – Kozmács István (szerk.): *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés. Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 2021. 129–138.
- Kirkpatrick 2012.** Kirkpatrick, Lori C.: *Students’ strategies for writing arguments from online sources of information*. (Unpublished doctoral dissertation.) The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada. 2012.

- Klein–Boscolo 2016.** Klein, Perry D. – Boscolo, Pietro: Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7/3 (2016) 311–350.
- Kruse 2003.** Kruse, Otto: Getting started: academic writing in the first year of a university education. In: Björk, Lennart – Bräuer, Gerd – Rienecker, L – Jörgensen, Peter Stray (Eds.): *Teaching academic writing in European higher education*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2003. 19–28.
- Lillis–Scott 2008.** Lillis, Theresa – Scott, Mary: Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4/1. (2008) 5–32.
- Molnár 2006.** Molnár Edit Katalin: A műfaji tudás és tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2006. 259–280.
- Molnár 2009.** Molnár Edit Katalin: Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. (2009) <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138>; a letöltés időpontja: 2022. szeptember 12.
- Pintér–Molnár 2017.** Pintér Henriett – Molnár Pál: A forrásokra építő tanuláscélú írás: a forrásalapú írás. *Magyar Pedagógia*, 117. (2017) 1. sz. 29–48.
- Rási 2022.** Rási Szilvia: Metadiszkurzív elemek tanárszakos hallgatók szemináriumi dolgozataiban. In: Kocsis Ágnes – Szlávich Eszter – Varga-Sebestyén Eszter (szerk.): *Észlelés és előfordulások. Tanulmányok a 15. Félúton konferenciáról*. ELTE BTK, Budapest, 2022. 97–113.
- Sternberg R. – Sternberg K. 2010.** Sternberg, Robert J. – Sternberg, Karin: *The psychologist's companion: A guide to writing scientific papers for students and researchers*. Cambridge University Press, New York, 2010.
- Szilassy 2014.** Szilassy Eszter: Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv pedagógia*, 3. (2014) <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=528>; a letöltés időpontja: 2022. szeptember 22.
- Veszelszki 2016.** Veszelszki Ágnes: Academic Writing, wissenschaftliches Schreiben, tudományos írás. Egyetemi hallgatók írásos produktumai – stilisztikai és grammatikai szempontból. In: Feld-Knapp, Ilona (hrsg.): *Grammatik*. Eötvös József Collegium, Budapest, 2016. 286–305.

