

Egyetemi hallgatók tudományosszöveg-alkotással kapcsolatos attitűdjei és nehézségei

Hrenek Éva, P. Tóth Teodóra** és Szabó T. Annamária Ulla****

DOI: 10.21549/NTNY.52.2026.1.3

Az egyetemi hallgatóknak tanulmányaik során számos alkalommal kell tudományos jellegű szöveget létrehozniuk, ugyanakkor egyre általánosabbá válik az a tapasztalat, hogy a tudományos írás a diákok jelentős részének problémát jelent (például Deli & Rétvári, 2018). A felsőoktatásban tapasztalható nyelvi-kommunikációs nehézségek feltárására és csökkentésére vállalkozik az ELTE Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ (DOKK) Nyelvhasználat felsőfokon projektje, amelynek keretében kutatócsoportunk a tudományos szövegalkotási készségek vizsgálatát és fejlesztését végzi. Kutatásunkban egyrészt felmértük a hallgatók írásbeli szövegalkotási teljesítményét, másrészt arra kerestük a választ, hogy a diákok hogyan viszonyulnak a tudományos íráshoz, és milyen tényezők okoznak számukra nehézségeket a tudományos szövegalkotás során. A jelen tanulmány ez utóbbi kérdéskörre fókuszál: egy online kérdőíves attitűdvizsgálat eredményeit mutatjuk be azt elemezve, hogy az egyetemi hallgatók hogyan értékeli a tudományosírás-készséghez szorosan kötődő készségeiket, képességeiket és ismereteiket, valamint hogy milyen problémákkal szembesülnek a magyar nyelvű (vagyis tipikusan anyanyelven megírt) tudományos, illetve szakmai szövegek létrehozása során. Az ELTE valamennyi hallgatójához eljuttatott kérdőívünket összesen 951-en töltötték ki, közülük 947 fő egyezett bele, hogy adatait kutatási célokra felhasználjuk. Elemzésünkben az ő válaszaikat dolgozzuk fel.

Kulcsszavak: tudományos írás, írásbeli szövegalkotás, készségfejlesztés, felsőoktatás, attitűdvizsgálat

Bevezetés

Az Európai Tanács a 2004-ben közzétett Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework (magyarul: Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – Európai referenciakeret) című jelentésében felszólította az Európai Unió tagállamait a Közös Európai Referenciakeret alkalmazására, melynek egyik összetevője a nyolc mindenki által elsajátítandó és a későbbi tanulás sikerességét megalapozó kulcskompetencia. A közoktatás tartalmát szabályozó dokumentumokban, így a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben ennek megfelelően jelen van a kompetenciaközpontú szemlélet: a jelenleg érvényben lévő 2020-as Nemzeti alaptanterv például hét kulcskompetenciát határoz meg, amelyek közös jellemzője, hogy „egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, fejlődnek a tanulási-tanítási folyamatban” (NAT, 2020, p. 297) – bár mind a gyakorló pedagógusok, mind a neveléstudománnyal, szakmódszertannal foglalkozó szakemberek részéről érte, éri számos olyan

* Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, hrenek.eva@btk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-4232-8528>

** Doktorandusz, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, toth.arianna.teodora@kancellaria.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-2686-3448>

*** Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, szabotannamaria@btk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-4343-4920>

kritika az alaptantervet, hogy a benne foglalt elsajátítandó tárgyi tudás mennyisége, illetve az órakeretek szűkössége és a kapcsolódó kerettantervek túlsúlyfokúsága a valódi kompetenciaalapú, készségek, képességek fejlesztésére fókuszáló oktatásnak kevés teret hagy. (A probléma természetesen sokrétű, a kompetenciafejlesztés hatékonyságát a feladat komplexitásából adódóan számos tényező befolyásolja, ide értve akár az iskolarendszeren belüli, akár az iskolán kívüli, például a társadalmi, gazdasági vagy technológiai környezet által meghatározott tényezőket is.) Ezzel szemben a felsőoktatásban jellemzően nagyobb hangsúly kerül a tudásátadásra, illetve a szakmaspecifikus készségek, képességek elsajátítására, míg az olyan általános képességek fejlesztése, mint az anyanyelvi kompetencia (vagy a NAT felosztása szerint a kommunikációs kulcskompetencia) körébe tartozó szövegértés, illetve szövegalkotás többnyire háttérbe szorul.

A felsőoktatásba belépő, érettségivel rendelkező hallgatókról feltételezhető, hogy az anyanyelvi kompetenciájuk, illetve ezen belül a most bemutatott kutatás szempontjából legfontosabb írásbeli szövegalkotási képességük fejlettsége eléri legalább az érettségien elvárt minimumszintet. Ugyanakkor a középiskola befejeztéig elsajátított szövegalkotási stratégiák, szabályrendszerek, megismert szövegtípusok és -műfajok a felsőoktatásban elvárt szövegalkotásnak csupán alapjául szolgálhatnak, hiszen a középiskolai írásgyakorlatok nem terjednek ki a tudományos műfajokra, illetve a tudományos szövegekre jellemző speciális szövegalkotási, szövegszerkesztési feladatokra (például a bibliográfia készítésére vagy a hivatkozási rendszerek alkalmazására). Ezek alapján nem meglepő, hogy „az egyetemre érkező fiatalokat a tudományos szövegalkotás követelményei többszörös nehézségek elé állítják” (Bikics, 2022, p. 84). A tudományos írás elsajátításához tehát elengedhetetlennek látszik a célzott fejlesztés, a képzésekbe tervszerűen, tudatosan beépített támogatás. Ennek szükségességét támasztja alá az is, hogy – bár az anyanyelvi kompetencia különböző összetevőire irányuló mérések, vizsgálatok zöme az alap- és a középfokú oktatásban tanuló korosztályokra fókuszál, így a felsőoktatásba bekerülő hallgatók anyanyelvi fejlettségéről, illetve arról, hogy ez elégséges-e a tanulmányaikban való eredményes előrehaladáshoz, sokkal kevesebb információ van (Makkos, 2015, p. 59) – az oktatói tapasztalatok szerint az utóbbi évtizedben számos új, megoldásra váró, részben eddig feltáratlan probléma jelentkezett ezen a területen (lásd Makkos, 2015; Bata & Herneczky, 2017; Sólyom, 2024; Farkas, Hrenek, Laczkó, Slíz, Terbe, P. Tóth, & Szabó T., megj. a.).

Az egyetemi hallgatók körében végzett szövegalkotási képességgel foglalkozó kutatások eredményei rámutatnak arra, hogy számos hallgatónak nem csupán a középiskolai tanulmányokhoz képest újdonságként jelentkező, tudományos írásművekre vonatkozó követelmények – mint például a kutatási képesség, a gondolatok megfelelő elrendezése és strukturálása, a releváns terminológia használata, a tudományos stílus és a szövegszerkesztési ismeretek (Bikics, 2022, p. 91) – elsajátítása és alkalmazása jelent problémát, hanem az általános írásbeli szövegalkotási képesség alkalmazását igénylő feladatok is kihívást jelentenek. „Számottevő nehézségekkel szembesülhetünk azokon a területeken is, amelyeket – a szakmai, a közoktatásbeli, illetve a köznyelvi megnevezésekkel élve – a helyesírás, a nyelvhelyesség, a fogalmazás, a szövegalkotás témaköreiként azonosíthatunk” (Farkas et al., megj. a.). A témával kapcsolatos kevés magyarországi kutatás egyikében például Szilassy Eszter (2014) 124 elsőéves egyetemi hallgató bevonásával végzett felmérése alapján megállapítja, hogy „a hallgatóknak csupán 51%-a érte el a 60%-os szintet egy funkcionális írásbeliséget és egy általános szövegalkotási készséget vizsgáló feladatban; 49%-uk viszont változatos problémák miatt az elégségesnek tekinthető szint alatt maradt”. Érdemes azt is megemlíteni, hogy a kétszintű érettségi rendszeréből és a felsőoktatási felvételi követelményeiből adódóan az egyetemen jellemzően együtt tanulnak a közép- és az emelt szinten érettségizett vagy akár a már felsőfokú végzettséggel is rendelkező hallgatók, a szövegalkotási képesség felmérésére,

esetleg az eltérő előképzettségnek megfelelő, tudásszintek szerinti csoportbontásra, célzott fejlesztésre azonban nemigen látunk példát.

Az írásbeli szövegalkotási képességnek mind a mérése, mint a fejlesztésének mikéntje számos kérdést vet föl: a „fogalmazások vizsgálata, értékelésének tudományos megközelítése éppen a szövegalkotási képesség komplexitása miatt rendkívül problematikus” (Juhász, 2021, p. 24). Becker-Mrotzek és Böttcher (2014, p. 51) például a következő komponenseket sorolja az eredményes írásbeli szövegalkotáshoz szükséges ismeretek körébe: írástudás, nyelvtani ismeretek, lexikális ismeretek, szövegmintára vonatkozó ismeretek és társas megismerés. A magyar szakirodalomban kiemelkedő országos méréseket vezető kutatók közül Orosz Sándor (1972) a fogalmazástechnikának összesen 18 részműveletét említi; a Magyarországon Kádárné Fülöp Judit vezetésével lezajlott IEA-mérés pedig az következő meghatározással dolgozott, amely szintén jól szemlélteti a szövegalkotási képesség összetettségét: „a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességnek, valamint az olvasás- és írástechnikai készségeknek olyan kommunikációs feladatok megoldására szerveződött együttese, amelyekben a közlő a címzettet írott közleménye útján tudja befolyásolni” (Kádárné Fülöp, 1990, p. 19). Bereiter (1980, p. 74) azt is kétségbe vonja, hogy a fogalmazási képesség fejlődése önállóan értelmezhető-e, mivel a szövegalkotási folyamatokban számos más képesség is szerepet játszik. Ezek az egymással párhuzamosan, kölcsönhatásban vagy akár egymástól függetlenül alakuló tényezők: a gondolkodási stratégiák, az információfeldolgozási kapacitás bővülése, a nyelvi, kognitív és morális fejlődés, valamint a szociális gondolkodás.

A felsőoktatásban tapasztalt – fent említett – problémák forrása részben a közoktatás rendszerében, illetve gyakorlataiban keresendő. Az írásbeli szövegalkotási képesség megbízható mérését nehezítő tényezők miatt azonban „igen szerény ismereteink vannak arról, hogy az iskolai fejlesztés milyen eredményekkel jár” (Molnár, 2000, p. 49). Sejthető tehát, hogy az egyetemi tanulmányok során az íráskészség terén jelentkező hiányosságok egy része a diákok korábbi tanulmányai során felhalmozódott lemaradás, illetve a gyakorlatlanság eredménye, ugyanakkor a már felvételt nyert hallgatók esetében ezeknek a problémáknak az orvoslása a felsőoktatási intézményekre hárul. Bár számos külföldi egyetemen és a hazai egyetemeken idegen nyelvi képzéseinek egy részében is bevezették a forrásalapú írásra épülő „academic writing” kurzusokat, a magyar nyelvű felsőoktatási képzések gyakorlatában az anyanyelvi készségfejlesztést támogató hasonló megoldások egyelőre kevésbé elterjedtek (Rási 2023), az alkalmazható tanulástámogató eljárások, módszertanok hatékonyságáról pedig szükségképpen a közoktatásbeli fejlesztés eredményességénél is kevesebb információ áll rendelkezésünkre.

A Nyelvhasználat felsőfokon című projekt

A Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ (DOKK) – egy NKFIH-támogatással létrejött, ELTE-s vezetésű konzorcium – Nyelvhasználat felsőfokon című kétéves ernyőprojektjének keretein belül 2024 tavasza óta működik a Tudományos szövegek írása alprojektünk, amely az egyetemi hallgatók szövegalkotási képességeinek, valamint a tudományosírás-készséggel kapcsolatos igényeinek, attitűdjének vizsgálatát tűzte ki célul. Az ernyőprojekt, melynek vezetője Gonda Zsuzsa, öt alprojektet foglal magába: Az angol szaknyelv használata című alprojektnek Csizér Kata, a Tudományos szövegek olvasása és a Szóbeli szakmai kommunikáció című alprojekteknek Gonda Zsuzsa, míg az Adaptív tanulási utak alprojektjének Gráf-Szabó Veronika a vezetője (Gonda, Csizér, Gárf-Szabó & Szabó T., 2025). A Tudományos szövegek írása alprojektet Szabó T. Annamária Ulla vezeti, megvalósításában az ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézetének munkatársai közül Farkas Tamás, Havasi Zsuzsanna, Hrenek Éva, Laczkó Krisztina, Slíz Mariann, Terbe Erika és P. Tóth Teodóra vesznek részt. Az alprojekt keretein belül egy olyan moduláris mérőeszköz kidolgozása történt meg, melynek segítségével – több társprojekt munkájához is kapcsolódva – 263 elsőéves egyetemi hallgató szövegalkotási képességét

mértük fel. Ezenkívül kérdőíves attitűdvizsgálatokat is végeztünk az ELTE hallgatóinak (947 fő) és oktatóinak (166 fő) bevonásával. A mérési adatokat, valamint a kérdőíves kutatás eredményeit figyelembe véve kidolgoztunk egy több modulból álló, adaptív e-learning fejlesztőkurzust, amely elősegíti a hallgatói eredményesség növelését a tudományos szövegalkotás területén (részletesebben I. Farkas et al., megj. a.).

Anyag és módszer

A jelen tanulmányban a hallgatók körében végzett attitűdvizsgálat néhány eredményét mutatjuk be részletesebben. Kutatásunk során online kérdőívet készítettünk annak érdekében, hogy felmérjük a hallgatóknak a tudományos íráshoz fűződő attitűdjét, valamint képet kapjunk arról, hogy az adatközlők véleménye szerint mely területeken van a legnagyobb szükség a tudományosírás-készség fejlesztésére. A következőkben ismertetjük a MS Forms felületén létrehozott kérdőív sajátosságait, illetve áttekintjük a válaszadóknak a jelen téma szempontjából leginkább releváns alapadatait.

A hallgatói kérdőív

Hallgatói kérdőívünk elsődleges célja – a fent említetteknek megfelelően – az volt, hogy segítségével képet kapjunk az ELTE hallgatóinak a tanulmányaikkal, valamint a tudományos jellegű szövegek létrehozásával kapcsolatos motivációiról, igényeiről és szükségleteiről, hosszabb távon pedig megalapozzuk egy olyan, a tudományos íráskészséget fejlesztő és a valós igényekhez igazodó tananyag kidolgozását, amely érdemben hozzájárulhat az egyetemi hallgatók tanulmányi eredményességének növeléséhez.

A kérdőív összesen 31 kérdésből áll, amelyek között egyaránt szerepelnek nyílt, illetve zárt végű kérdések, így az eredmények nemcsak statisztikai feldolgozásra alkalmasak, hanem lehetővé teszik azt is, hogy a hallgatók által észlelt problémákat és a hallgatói igényeket, szükségleteket a maguk komplexitásában lehessen értelmezni és kezelni.

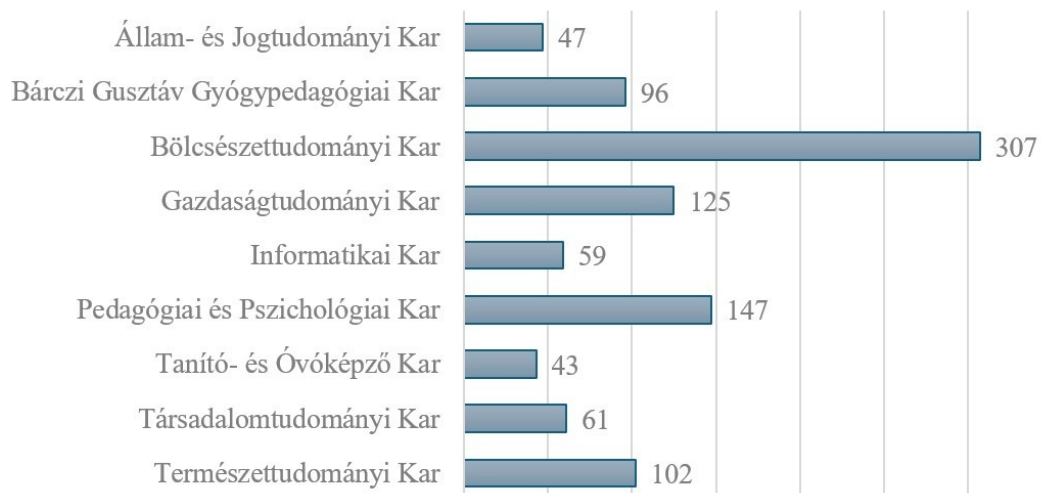
A kérdések négy tematikus blokkba rendeződnek. A kérdőív első része néhány alapvető demográfiai adatra (például életkor, nem) vonatkozik, valamint a hallgatók tanulmányi háttérét (például végzettségét, képzési adatait, a saját egyetemi teljesítményével való elégedettségének mértékét), szakmai céljait és motivációit vizsgálja. A kérdőív második fele a tanulmányi eredményességet befolyásoló tényezőkre, valamint a megkérdezetteknek a tudományos írással kapcsolatos attitűdjére, problémáira és igényeire kérdez rá, kitérve arra a kérdésre is, hogy a kitöltők mely tudományos műfajokban hoztak már létre önálló szöveg(ek)et, valamint hogy a képzésük mintatantervében tudomásuk szerint szerepel(nek)-e olyan kurzus(ok), amely(ek) kifejezetten a tudományos íráskészség fejlesztését tűzik ki célul (magyar és/vagy valamely idegen nyelven). A kérdéssor kitöltésére 2025. február 3. és március 10. között volt lehetőség.

A kérdőívet kitöltő hallgatók

A kérdőívet összesen 951 fő töltötte ki, közülük 947 fő egyezett bele abba, hogy válaszait kutatási célokra felhasználjuk; kutatásunkban tehát ezzel a 947 fős mintával dolgozunk. (Fontos hangsúlyozni, hogy az adatközlőknek egyetlen kérdést sem volt kötelező megválaszolniuk, így az egyes kérdések esetében a beérkezett válaszok száma – ahogyan ez az alább bemutatott áttekintésekből is láthatóvá válik – esetenként ennél kevesebb lehet.) A kitöltők közel egyharmada a Bölcsészettudományi Kar hallgatója (307 fő),¹ de a Pedagógiai és Pszi-

1. A Bölcsészettudományi Kar hallgatóinak válaszait – döntően a jelen cikkben is tárgyalt szempontok mentén – külön is feldolgoztuk (lásd Hrenek, P. Tóth & Szabó T., megj. a.). A következőkben az ott felvázolt összefüggéseket vonatkoztatjuk a teljes

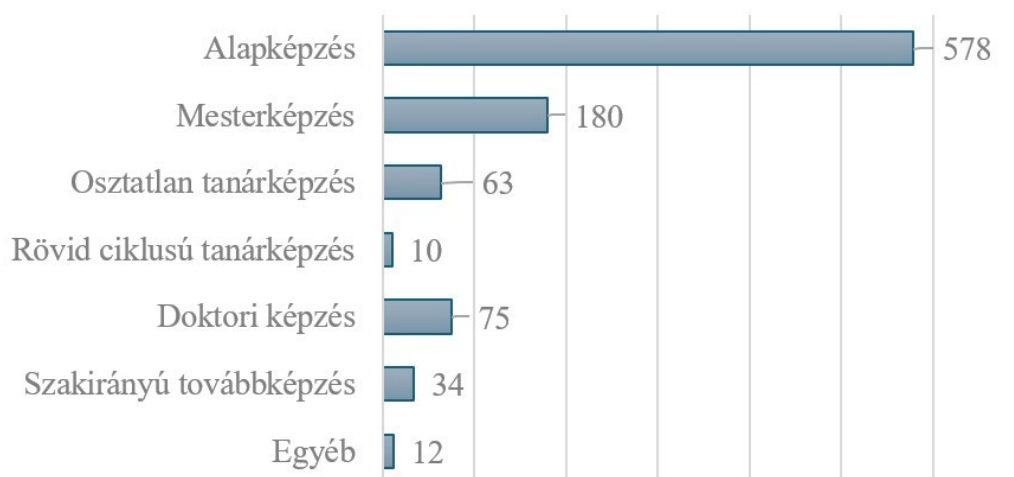
chológiai Karról (147 fő), valamint a Gazdaságtudományi Karról (125 fő) is számos kitöltés érkezett. Előfordul azonban, hogy egy hallgató párhuzamosan több karon is folytat tanulmányokat, így a válaszok száma ebben az esetben annak ellenére is nagyobb a kitöltők számánál, hogy három fő nem válaszolta meg ezt a kérdést. A válaszadók karok szerinti megoszlását az alábbi, 1. diagram tekinti át:



1. ábra: A válaszadók karok szerinti megoszlása

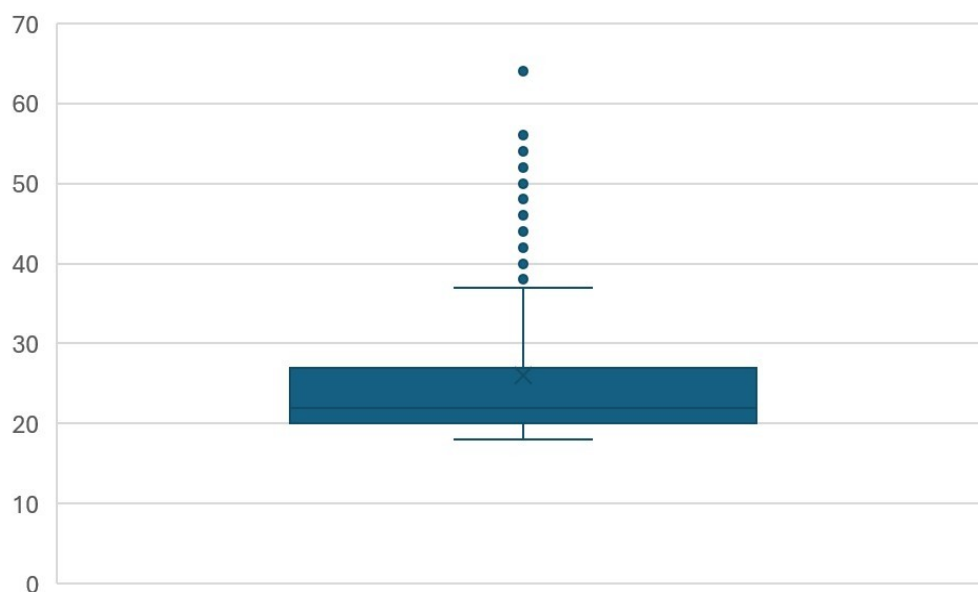
A kérdőívet kitöltő hallgatók túlnyomó többsége (61%-a, 578 fő) jelenleg alapképzésben vesz részt, és viszonylag nagy arányban (19%, 180 fő) jelennek meg a válaszadók között mesterszakos hallgatók is. Ezekhez képest lényegesen alacsonyabb számban, de minden más képzési szintről is érkeztek válaszok – ahogyan ez a 2. diagramról is leolvasható. Ebben az esetben is előfordult, hogy egy-egy válaszadó több lehetőséget is megjelölt, hiszen a hallgatóknak lehetőségük van egyszerre több képzést is végezni. A képzési szintre vonatkozó kérdésünket 4 fő nem válaszolta meg, 12 fő pedig az „Egyéb” válaszlehetőséget jelölte meg (közülük 10-en osztatlan jogászképzésben vesznek részt, egy fő programtervező informatikus, további egy fő pedig úgy nyilatkozott, hogy „[v]égeztem a Bsc-vel, de jelenleg nem tanulok Msc-n”).

mintára, így – bár a feldolgozott adatok köre jelentősen eltérő – a két cikk között természetesen adódnak bizonyos mértékű szerkezeti és szövegszintű átfedések is.



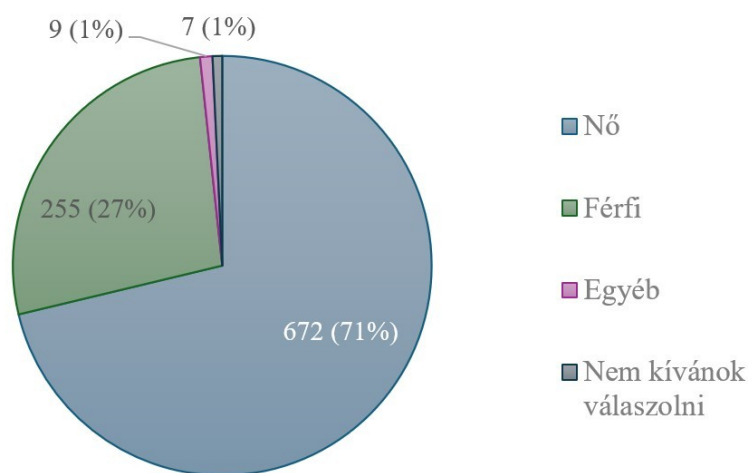
2. ábra: A válaszadók képzési szintek szerinti megoszlása

A hallgatók életkor szerinti megoszlása (3. diagram) alapvetően megfelel annak, amit a képzési szintek szerinti megoszlás alapján várhatunk. A kitöltők jelentős hányada a 20-as éveik első felében vagy közepén jár, átlagéletkoruk 25,9 év, a medián 22 év. A legfiatalabb válaszadók 18 évesek (16 fő), a legidősebbek 64 évesek (2 fő; mindketten doktori képzést végeznek az ELTE BTK-n). Az életkorra vonatkozó kérdést 14 fő nem válaszolta meg, egy válaszadó pedig – feltehetően véletlenül – egyértelműen hibás választ adott (4 évesnek jelölte magát; ezt az adatot az életkorra vonatkozó statisztikákban nem vettük tekintetbe).



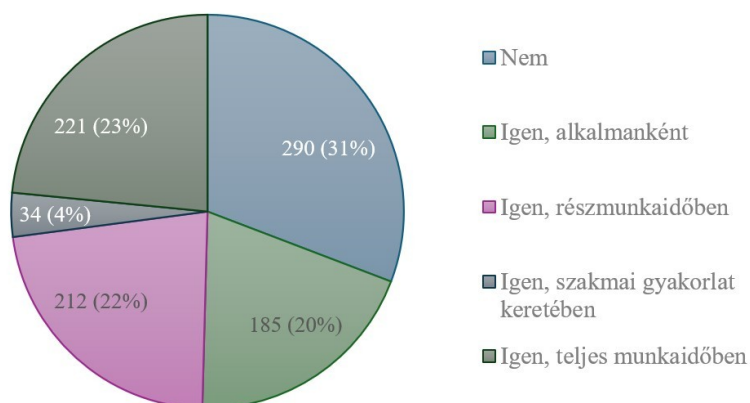
3. ábra: A válaszadók életkor szerinti megoszlása

A nemek szerinti megoszlást tekintve azt láthatjuk (4. diagram), hogy kutatásban részt vevő hallgatók közel kétharmada (672 fő, 71%) nő. Ezt a kérdést négy fő nem válaszolta meg, további heten pedig a „Nem kívánok válaszolni” opciót jelölték meg.



4. ábra: A válaszadók nemek szerinti megoszlása

Mivel az egyetem mellett végzett munka is hatással lehet a tanulmányi eredményekre és a hallgatók attitűdjére, kutatásunkban arra is rákérdeztünk, hogy a válaszadók dolgoznak-e jelenleg. Erre a kérdésre a kitöltők 69%-a felelt igennel, és – ahogyan ezt a 5. diagram is mutatja – közel egynegyedük teljes munkaidőben vállalt munkát. Mindössze 212 fő (a megkérdezettek kb. 31%-a) nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem dolgozik a tanulmányai mellett. A kérdést öt fő nem válaszolta meg.



5. ábra: A hallgatói munkavégzés aránya a kérdőív kitöltőinek körében

A következőkben azt tekintjük át – a terjedelmi korlátokra való tekintettel csupán röviden, összefoglaló, illetve problémafelvető jelleggel – hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók mekkora jelentőséget tulajdonítanak a szövegalkotáshoz (szorosabban vagy kevésbé szorosan) kötődő készségeknek, kompetenciáknak, illetve ismereteknek a tanulmányaik sikeres elvégzésének szempontjából, valamint hogy hogyan ítélik meg a saját teljesítményüket a szóban forgó területeken. Ezt követően – a kérdőívünk egy zárt végű kérdésének eredményeit ismertetve – sorra vesszük, hogy a tudományos jellegű szövegek létrehozása során milyen főbb tényezők okoznak problémákat a megkérdezett diákok számára.

Tudományos írást nehezítő tényezők az ELTE hallgatóinak körében

A tudományos íráshoz kötődő készségek, kompetenciák és ismeretek megítélése

A kérdőívünk harmadik tematikus egységében választ kerestünk (többek között) arra a kérdésre is, hogy a hallgatók szerint mely tényezők és milyen mértékben befolyásolják a tanulmányi eredményességüket, illetve mely területeken érzik úgy, hogy még szükséges lenne fejlődniük. A következőkben az ebbe a tematikus blokkba tartozó kérdések közül emelünk ki hármat, felvázolva egy olyan tágabb összefüggésrendszert, amelynek keretében a tudományos íráskészséggel kapcsolatos problémák értelmezhetők.

A kérdőív 20–22. kérdésében felsoroltunk néhány olyan tényezőt, amelyek hatással lehetnek arra, hogy a hallgatók milyen eredményeket érnek el az egyetemi tanulmányaik során. Elsőként (20. kérdés) azt kértük az adatközlőktől, hogy értékeljék egy 1-től 5-ig terjedő skálán az egyes tényezőket aszerint, hogy melyiknek mekkora jelentőséget tulajdonítanak a képzésük/képzéseik eredményes teljesítésének szempontjából. (A jelen tanulmányban csupán azokat a tényezőket tárgyaljuk, amelyek érdemben kapcsolód(hat)nak a tudományos íráshoz.) Az ELTE hallgatóinak válaszait az 1. táblázat, valamint a 6. ábrán közölt diagram tekinti át.²

Az 1. táblázat azt mutatja meg, hogy az itt említett tényezők esetében hány válaszadó jelölte meg az egyes értékeket (1–5). Látható, hogy a megkérdezettek valamennyi felsorolt készséget, kompetenciát, illetve ismeretet fontosnak tartották: az adott válaszlehetőségeket megjelölők száma csaknem minden tényező esetében egyértelműen növekszik az 1-es-től az 5-ös érték felé haladva.

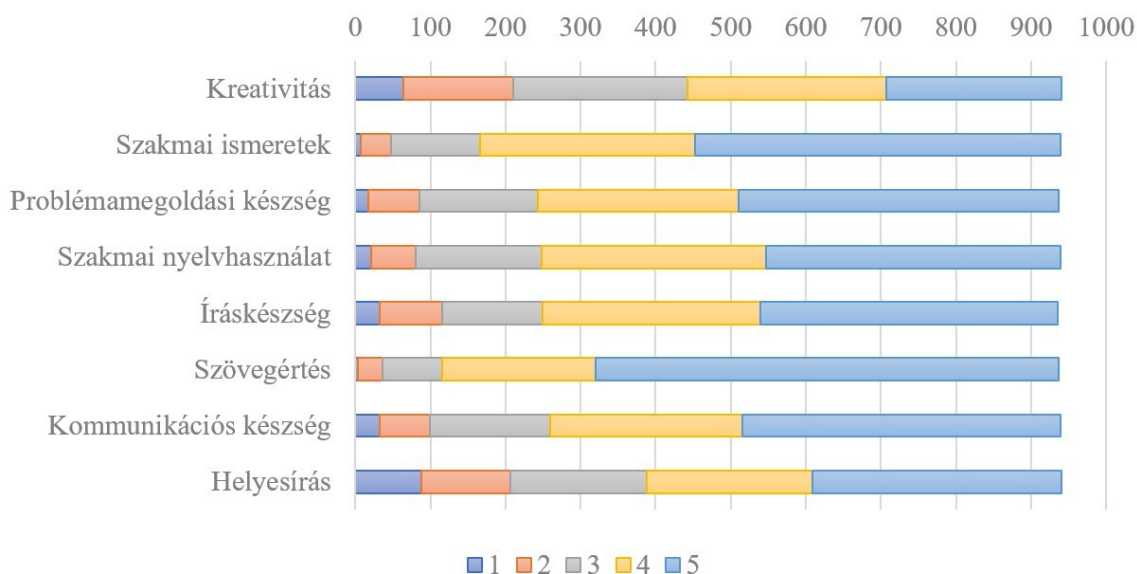
	1	2	3	4	5	Átlag
Kreativitás	64	146	232	265	233	3,46
Szakmai ismeretek	8	40	118	287	486	4,24
Problémamegoldási készség	17	69	157	268	426	4,04
Szakmai nyelvhasználat	21	60	167	299	392	4,01
Íráskészség	32	84	133	291	395	3,95
Szövegértés	4	32	80	204	617	4,44
Kommunikációs készség	32	68	159	256	424	4,00
Helyesírás	88	118	182	221	331	3,60

1. táblázat: A felsorolt készségek, képességek, ismeretek fontosságának megítélése

Megállapítható ugyanakkor az is, hogy a listában szereplő tényezők közül a hallgatók a szövegértést, a szakmai ismereteket és a problémamegoldási készséget tartották a legfontosabbnak, azaz úgy ítélték meg, hogy ezek játsszák a legnagyobb szerepet abban, hogy sikeresen elvégezzék tanulmányaikat (vö. 6. diagram). A legalacsonyabb átlagos pontszámot a kreativitás, a helyesírás és az általában vett íráskészség érte el.³

2. Az itt közölt táblázatokban és diagramokon az egyes felsorolt készségek, kompetenciák és ismeretek sorrendje a kérdőívben szereplő sorrendet követi.

3. Érdemes megemlíteni azonban, hogy a bölcsészhallgatók a teljes mintához képest számottevően nagyobb jelentőséget tulajdonítottak az íráskészségnek (átlag: 4,5) és a helyesírásnak (átlag: 4,11), miközben a szakmai ismereteket (átlag: 3,56) kevésbé tartották meghatározó tényezőnek (vö. Hrenek et al., megj. a.).



6. ábra: A felsorolt készségek, képességek, ismeretek szerepe a képzés eredményes teljesítésében (a hallgatók megítélése szerint)

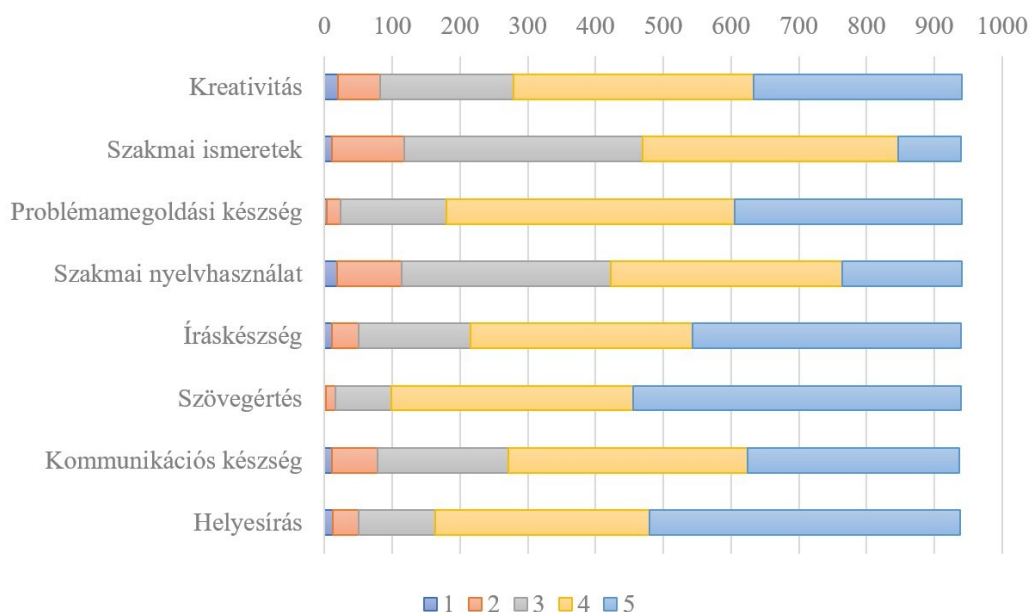
Kérdőívünkben ezt követően arra kértük a hallgatókat, hogy értékeljék a saját készségeik, képességeik, illetve ismereteik szintjét – az előzőekhez hasonlóan – ismét egy ötfokú skálán (21. kérdés). Válaszaikat a 2. táblázat, valamint a 7. ábra diagramja összegzi.

	1	2	3	4	5	Átlag
Kreativitás	20	62	197	354	307	3,89
Szakmai ismeretek	11	107	351	378	92	3,43
Problémamegoldási készség	3	21	156	425	335	4,11
Szakmai nyelvhasználat	19	95	308	342	176	3,57
Íráskészség	11	39	166	327	396	4,09
Szövegértés	2	14	83	357	483	4,35
Kommunikációs készség	11	67	194	353	312	3,91
Helyesírás	13	37	114	316	458	4,21

2. táblázat: A hallgatók saját készségeinek, képességeinek, ismereteinek szintje, saját megítélésük szerint

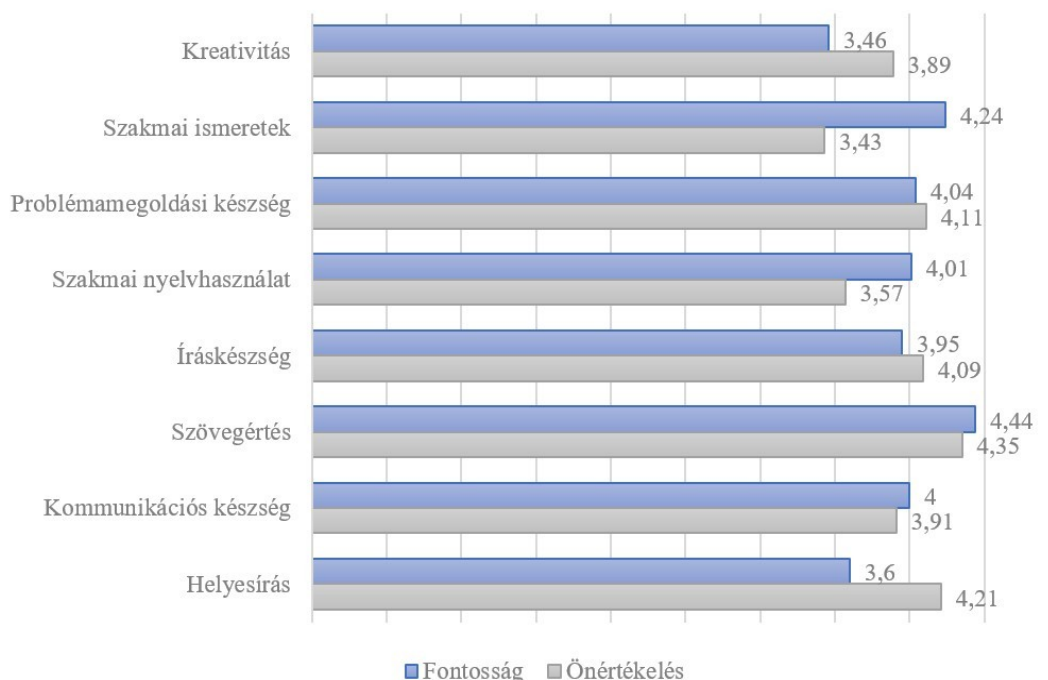
A 2. táblázatban szereplő adatokból kiolvasható, hogy a hallgatók saját megítélésük szerint a szövegértés téren teljesítenek a legjobban, de magas pontszámot kapott a problémamegoldási készség, a szövegalkotás és a kévéssé fontosnak tartott (vö. 6. ábra) helyesírás is.⁴ A megkérdezettek a szakmai tudásuk és a szakmai nyelvhasználatuk szintjét vélik a legalacsonyabbnak – ami nem meglepő, hiszen többségük alapszakos hallgató –; ezekben az esetekben a 3-as és a 4-es értékelések dominálnak. Az arányokat a 7. diagram szemlélteti.

4. Érdemes megjegyezni, hogy a hallgatók saját megítélése ebben az esetben nem feltétlenül áll összhangban az oktatók értékelésével (amelyet egy másik, a jelenlegivel párhuzamos kutatás keretében vizsgáltunk), illetve az ugyancsak a Nyelvhasználat felsőfokon projekt keretében végzett kompetenciamérésünk eredményeivel (lásd még például Farkas et al., (megj. a.)). A valószínűsíthető eltérések szisztematikus vizsgálatára a későbbiekben kerül sor.



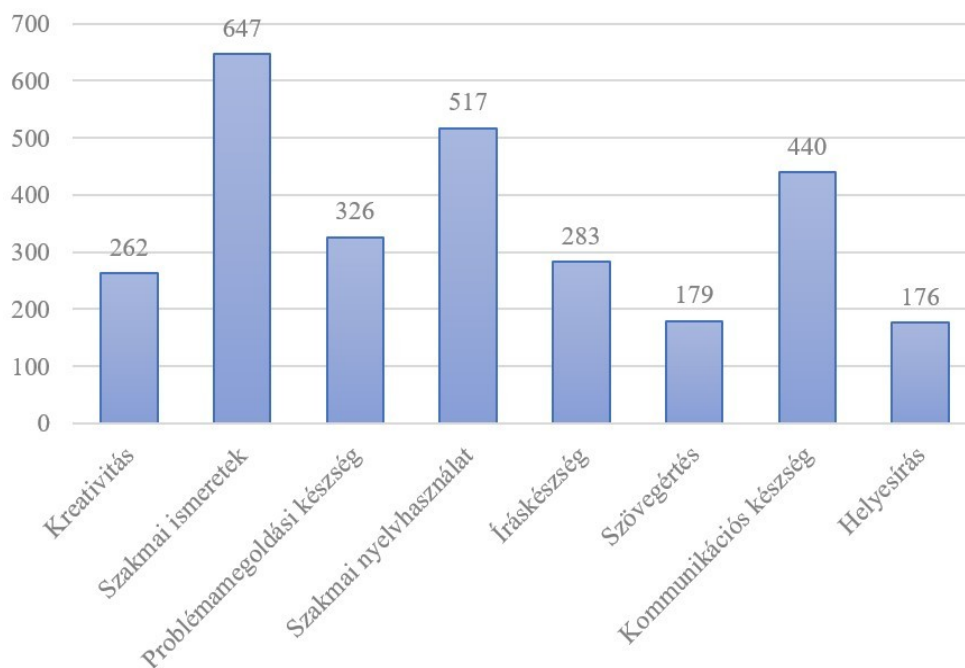
7. ábra: A hallgatók saját készségeinek, képességeinek, ismereteinek értékelése

Ha összevetjük egymással azt, hogy a válaszadók átlagosan mennyire tartják fontosnak az egyes tényezőket, illetve hogy átlagosan hogyan értékelik a saját teljesítményüket az egyes területeken, a 8. diagramon látható összefüggéseket kapjuk. (Fontos hangsúlyozni ugyanakkor, hogy egy-egy hallgató esetében ennél számottevően kisebb vagy éppen nagyobb eltérések is mutatkozhatnak a két érték között. Az egyéni válaszok kvalitatív fókuszú kiértékelésére a kutatás jelen fázisában nincs módunk kitérni.)



8. ábra: A hallgatók saját készségeinek, képességeinek, ismereteinek értékelése

A harmadik kérdés, amelyet érdemes – mind a fentiekkel, mind pedig konkrétan a tudományos íráshoz kötődő problémákkal szoros összefüggésben – megemlíteni, arra vonatkozott, hogy a hallgatók mely területeken érzik fontosnak, hogy fejlődjenek (22. kérdés). Ebben az esetben nem számszerű értékelést kértünk; a válaszadóknak egy egyszerű feleletválasztós kérdés keretében kellett kiválasztaniuk a megadott listából, hogy mely készségeiket, képességeiket, illetve mely területre vonatkozó ismereteiket tartják fejlesztendőnek. Az eredményeket a 9. ábra tekinti át, számszerűen is megadva, hogy az egyes válaszlehetőséget hány fő jelölte meg.



9. ábra: Fejlesztendő területek a hallgatók megítélése szerint

Ezek a válaszok bizonyos mértékig árnyalják, ugyanakkor meg is erősítik a fent említetteket (vö. 6. és 7. diagram), és egyúttal azt is megmutatják, hogy a kitöltők többsége következetes válaszokat adott az egymással szorosan összefüggő kérdésekre, vagyis feltehetően komolyan vette a kérdőívet, törekedett az átgondolt válaszadásra. A 9. ábrán is azt láthatjuk, hogy a megkérdezetteknek saját megítélésük szerint elsősorban a szakmai tudás és a szakmai nyelvhasználat – vagyis tulajdonképpen a tudományos írás – terén kell még fejlődniük, de a válaszadók hasonlóan fontosnak tartották (általános) kommunikációs készségeik fejlesztését is. Az általában vett íráskészséget 283 fő, azaz a hallgatók közel 30%-a jelölte meg fejlesztendő területként.

Mindezek után érdemes részletesebben is kitérni arra a kérdésre, hogy a kutatásban részt vevő diákok milyen problémákkal szembesülnek kifejezetten a tudományos jellegű szövegek, egyetemi munkák létrehozása során.

A tudományos jellegű szövegek létrehozása során tapasztalt problémák

A kérdőív harmadik tematikus blokkjában – ahogyan korábban is említettük – specifikusan a tudományos írással kapcsolatban tettünk fel kérdéseket, hogy képet kapjunk a hallgatóknak a tudományos íráshoz fűződő viszonyáról.

Kutatásunk szempontjából kiemelkedően fontos ezen a kérdéskörön belül az, hogy a válaszadók milyen, a szövegalkotást nehezítő tényezőkről számolnak be, illetve hogy mely tényezők okoznak számukra problémát azokban az esetekben, amikor az egyetemi tanulmányaik során írott szövegeket (például beszámolót, szeminá-

riumi dolgozatot, szakdolgozatot) kell létrehozniuk. Jelen tanulmány keretében ez utóbbi kérdésre fókuszálunk: azt mutatjuk be, hogy a megkérdezett hallgatók milyen válaszokat adtak, amikor arra kértük őket, hogy egy listából válasszák ki, mely terület(ek)en tapasztalnak nehézségeket a magyar nyelvű tudományos szövegek létrehozása során.⁵ (30. kérdés: Az alábbiak közül mely terület(ek)en tapasztal nehézségeket a (magyar nyelvű) tudományos szövegek létrehozása során?)

A listát részben a vonatkozó szakirodalom (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2014, p. 51; Bikics, 2022, p. 91), részben a saját oktatói tapasztalataink alapján állítottuk össze, az „Egyéb, éspedig...” válaszlehetőség beillesztésével lehetőséget hagyva természetesen arra is, hogy a válaszadók további tényezőket is megemlíthessenek. A lista egyes elemei a kérdőívben rendszerezés nélkül, véletlenszerű sorrendben követték egymást, tematikusan azonban három fő csoportba sorolhatók:⁶

1. Szövegalkotás

- Írásbeli szövegalkotás
- Az adott műfajú szövegek (például dolgozat, kutatási terv, tanulmány) felépítésének, tagolásának, szerkezeti sajátosságainak ismerete
- A kutatási eredmények szakszerű ismertetése
- Az adott szakterület (szaknyelvi) kommunikációs normáinak követése
- A tudományos stílus alkalmazása
- A szakszókincs használata
- Meggyőző érvelés

2. Szakirodalom

- Szakirodalom keresése
- A bibliográfia összeállítása
- A szakirodalom önálló feldolgozása
- A szakirodalomban olvasottak összefoglalása, interpretációja

3. Lexikális tudás

- A (tudományos) szövegírás etikai vonatkozásainak ismerete
- A hivatkozási rendszerek követése
- A tudományos szövegek elvárásoknak megfelelő formázása

Erre a kérdésre 38 fő nem válaszolt, és 64 fő ítélte úgy, hogy nincsenek ilyen jellegű problémái a (magyar nyelvű) tudományos írással összefüggésben. Az alábbi, 10. ábra annak a 845 hallgatónak a válaszait szemlélteti, akik saját bevallásuk szerint tanulmányaik során tapasztaltak különböző típusú nehézségeket, amikor magyar nyelven kellett tudományos szövegeket létrehozniuk. (A megkérdezett hallgatók túlnyomó többsége, 89,2%-a tartozik ebbe a csoportba.)

5. A kérdés tehát kifejezetten a magyar nyelvű szövegek létrehozására vonatkozott. Jelen dolgozatban nincs mód részletesen kitérni rá, de fontos röviden megemlíteni, hogy a kérdőívet idegen nyelvi (és idegen nyelvű) képzéseken tanuló hallgatók is kitöltötték, akiknek jellemzően az egyetemi tanulmányaik során is alig nyílik lehetőségük arra, hogy a magyar szakterminológiával, illetve a magyar nyelvű szakszövegalkotás sajátosságaival megismerkedjenek. Ez a tényező feltehetően számottevő hatással van a kapott eredményekre; az adatok szakok szerinti elemzésére azonban csak a kutatásunk egy későbbi fázisában kerül sor.
6. Az itt felvázolt csoportosítás csupán az adatok áttekinthető ismertetését segítő egyszerűsítés; az egyes csoportok természetesen számos ponton átfedésben állnak egymással, a közöttük húzott határok pedig – mint minden kategorizáció – bizonyos mértékig szükségszerűen önkényesek.



10. ábra: A tudományos írás során észlelt problémák

A 10. ábráról leolvasható, hogy a kérdőív kitöltői közül a legtöbben a megfelelő szakirodalom felkutatását (405 fő; az összes válaszadó 42,7%-a) és a hivatkozási rendszerek követését (389 fő; 41,1%) emelték ki problémaként, míg a bibliográfia összeállításával kapcsolatos munkát a megkérdezettek közel harmada (268 fő; 28,3%) említette. Ezek a tényezők nem annyira a szövegalkotás, mint inkább a szakterületi normák, illetve ismeretek körébe tartoznak, mégis figyelemre érdemesek, hiszen saját bevallásuk szerint a kutatásban részt vevő hallgatók jelentős hányadának okoznak nehézséget.⁷

Látható azonban az is, hogy a tudományos szövegtípusok sajátosságaihoz kötődő tényezők (például tudományos stílus, szakszókincs, műfaji ismeretek, szakszerű interpretáció) is számos hallgató számára problémát jelentenek – feltehetően nem függetlenül attól, hogy magyar nyelven ezeknek az ismereteknek a tanítása jellemzően nem képezi a tantervi követelmények részét.

Érdeemes mindemellett megemlíteni azt is, hogy a felsorolt tényezők közül a diákok a tudományos szövegek mint dokumentumok formai értelemben vett megszerkesztését (204 fő; 21,5%), valamint általában véve az írott szövegek létrehozását (192 fő; 20,3%) találták a legkevésbé problematikusnak. Ezekben az esetekben a válaszok viszonylag alacsony száma magyarázható egyrészt azzal, hogy mind az egyszerű formázási feladatok elvégzéséhez szükséges tudást, mind az íráskészséget a felsőoktatásba való bekerüléskor már adottnak vett alapkészségként szokás számontartani, így az egyetemi hallgatók feltehetően kevésbé hajlamosak bevallani az ezzel kapcsolatos esetleges problémáikat. Részben azonban magyarázat lehet az is, hogy egyetemi tanulmányaik során a diákok ritkán kapnak oktatóiktól érdemi visszajelzést a dolgozataik formai kialakítására, illetve az anyanyelven megírt írásbeli munkáik nyelvi-stilisztikai minőségére vonatkozóan, így nem feltétlenül azonosítják nehézségként az objektív szempontok szerint kimutatható (dokumentum)szerkesztési és szövegalkotási problémákat (vö. 3. lábjegyzet). A hallgatók válaszait a későbbiekben fontos lesz összevetni mind az oktatók tapasztalataival, mind pedig az íráskészséget felmérő tesztek eredményeivel, hiszen ezek az adatok kölcsönösen árnyalhatják és értelmezhetik egymást, és együttesen nyújthatnak valós képet a tudományos íráshoz kötődő komplex problémákról, valamint azok megoldási lehetőségeiről.

7. Ennek a kérdésnek az esetében nagyon hasonló arányokat látunk a bölcsészhallgatók válaszait elemezve is (vö. Hrenek et al., (megj. a.)).

Összefoglalás és kitekintés

Tanulmányunkban egy olyan, az ELTE hallgatóinak körében végzett kérdőíves kutatás első eredményeiről számoltunk be, amely a diákoknak a tudományos íráshoz fűződő viszonyát vizsgálja.

Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók jelentős része a jelenlegi képzésének sikeres elvégzése szempontjából közel ugyanakkora jelentőséget tulajdonít a jó szövegértési és szövegalkotási készségeknek, mint annak, hogy a megfelelő szakmai ismereteknek birtokában legyen.

Ugyanakkor láthattuk azt is, hogy bár a szakmai nyelvhasználat terén a többség szükségesnek tartja, hogy fejlődjön, a megkérdezettek jelentős része – a vonatkozó szakirodalomban foglaltaknak és a saját oktatói tapasztalatainknak is ellentmondva – úgy véli, hogy általános szövegalkotási készsége kifejezetten magas szintű (jó vagy éppen kiváló). A külső értékelés és az önértékelés közötti ezen eltéréseket okozhatja többek között a nem megfelelő, illetve nem elégséges visszajelzési rendszer, az egyes képzéseken támasztott elvárások különbözősége vagy a nyelvi-stilisztikai szempontból (is) mintaként szolgáló szakirodalmi munkák iránti érdeklődés visszaszorulása, de itt említhető egy lehetséges magyarázatként az is, hogy már a közoktatásban – a szövegértési és szövegalkotási készségek elsajátításának elsődleges színterén – sem feltétlenül irányul elegendő figyelem az említett készségek fejlesztésére (Tolnai Varga, 2018, p. 29), illetve a létrehozott fogalmazások, írásművek részletes és érdemi, a diákok reflektivitását is növelő javítására, fejlesztő értékelésére (Tóth, 2008). Az okok, összefüggések szisztematikus feltárása azonban ez esetben nem volt célunk; ezek a kérdések egy későbbi kutatás tárgyát kell hogy képezzék.

Vizsgálatunk másik központi kérdése arra irányult, hogy a válaszadók számára – saját bevallásuk szerint – a tudományosszöveg-alkotás folyamatának mely lépései, illetve mely tényezői jelentenek problémát. A hallgatók ez esetben több olyan szempontot említettek, amelyek elsősorban a szakmai ismeretek körébe sorolhatók; de láthattuk azt is, hogy a tudományosszöveg-alkotáshoz szorosan kapcsolódó tényezők is számos válaszban megjelentek. A megkérdezettek a magyar nyelvű tudományos írással összefüggésben elsősorban a tudományos stílus és a szakszókincs alkalmazását, valamint a tudományos szövegtípusok szerkezeti sajátosságainak ismeretét emelték ki a szövegalkotás során felmerülő nehézségként.

Fontos leszögezni, hogy a fenti eredmények kizárólag az ELTE hallgatóinak válaszaira épülnek, így ezek természetesen nem általánosíthatók: további vizsgálatokat igényel, hogy az említett összefüggések mennyiben vonatkoztathatók más intézmények hallgatóira, illetve a teljes magyar felsőoktatásra. A kérdőív összegyetemi szintű terjesztésével arra törekedtünk, hogy minél szélesebb kört vonjunk be a kutatásba, így minél átfogóbb képet kapjunk az intézmény hallgatóinak tudományos íráshoz fűződő nézeteiről, nehézségeiről, ugyanakkor a minta heterogenitása számos további kérdést is felvet. Kutatásunk későbbi fázisaiban ennek megfelelően az itt tárgyalt kérdőív adatait feldolgozva (többek között) választ keresünk majd arra a kérdésre is, hogy befolyásolja-e, és ha igen, akkor hogyan befolyásolja a hallgatók által észlelt problémák körét az, hogy milyen típusú középiskolában érettségiztek, milyen eredménnyel teljesítették az érettségi vizsgájukat magyar nyelv és irodalomból, az ELTE mely karán folytatnak tanulmányokat, milyen képzési szinten, illetve hányadik évfolyamon tanulnak jelenleg, mekkora rutint szereztek egyetemi tanulmányaik során a tudományos (jellegű) szövegek létrehozásában (például hány tudományos műfajban hoztak már létre önállóan szövegeket, voltak-e kifejezetten a tudományos írás fejlesztését célzó kurzusai). Vizsgálatunk ezenkívül kiterjed annak feltárására is, hogy az adatközlők szerint milyen segítségre, támogatásra, illetve milyen jellegű fejlesztésre lenne szükségük az egyetemi hallgatóknak ahhoz, hogy képesek legyenek magas színvonalú tudományos szövegeket létrehozni.

Támogatás

A kutatás a Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ *Nyelvhasználat felsőfokon* ernyőprojektje keretében valósul meg. Projektazonosító: 2022-1.1.1-KK-2022-00003. A projekt a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatásával valósul meg.

Irodalom

1. Bata, M. & Herneczky, A. (2017). A tudás mint versenyelőny – Mit nyerhetünk kulcskompetenciáink fejlesztésével? *Acta Carolus Robertus*, 7(1), 25–37.
2. Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2014). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Cornelsen Schulverlage GmbH. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg18.5>
3. Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 73–93). L. Erlbaum Associates.
4. Bikics, G. (2022). A jegyzeteléstől a tudományos írásig. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 2, 81–93.
5. Deli E. & Rétvári, M. (2018). Academic writing: A tudományos írás céljai és problémái. *Jel-Kép*, 2018(4), 62–70. <https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2018.4.63>
6. European Commission (2004). *Key competences for lifelong learning: a European reference framework*. Publications Office.
7. Farkas, T., Hrenek, É., Laczkó, K., Slíz, M., Terbe, E., P. Tóth, T. & Szabó, T. A. U. (megjelenés alatt). A tudományosírás-készség mérési és fejlesztési lehetőségei a felsőoktatásban. *Egy kutatási-fejlesztési projekt bemutatása*. Manuscript (submitted for publication).
8. Gonda, Zs., Csizér, K., Gráf-Szabó, V. & Szabó T., A. U. (2025). Nyelvhasználat felsőfokon. Egy kutatási-fejlesztési projekt célkitűzései. *Anyanyelv-pedagógia*, 18(2), 94–100. <https://doi.org/10.21030/anyp.2025.2.11>
9. Hrenek, É., P. Tóth, T., Szabó T., A. U. (megjelenés alatt). *Academic writing skills in higher education: Student-identified factors hindering successful text production*. Manuscript (submitted for publication).
10. Juhász, M. (2021). Az érvelő esszé értékelési szempontjainak megítélése pályakezdő és gyakorlott pedagógusok által. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 23–39. <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.1.2>
11. Kádárné Fülöp, J. (1990). *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó.
12. Makkos, A. (2015). Az anyanyelvi fejlesztés szükségességéről a fordítóképzésben. *Fordítástudomány*, 2, 56–67.
13. Molnár, E. K. (2000). A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, 8, 49–59.
14. NAT (Nemzeti Alaptanterv) (2020). *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.
15. Orosz, S. (1972). *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó.
16. Rási, Sz. (2023). *Egyetemi hallgatók tudományos szövegalkotása: A szakdolgozat mint pedagógiai szövegtípus többdimenziós vizsgálata*. PhD-értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.023>

17. Sólyom, R. (2024). A helyesírási kompetencia fejlesztése, fejlődése egyetemi kurzusokon – egy empirikus felmérés tanulságai. In Takács, J., Márku, A. & Havasi-Kovács, H. (Eds.), *Nézőpontok a helyesírásról* (pp. 143–157). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Líceum Kiadó.
<https://doi.org/10.46403/Nezopontok.2024.143>
18. Szilassy, E. (2014). Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(3), 49–60. <https://doi.org/10.21030/anyp.2014.3.5>
19. Tolnai Varga, P. (2018). Diskurzusszervező elemek a diákesszékből. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(1), 28–39. <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.1.3>
20. Tóth, B. (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1), 15–25. <https://doi.org/10.21030/anyp.2008.1.2>

University Students' Attitudes and Challenges Regarding Academic Writing

University students are frequently tasked with composing various types of academic texts throughout their education; however, it is widely acknowledged that many students struggle with academic writing. The project titled Advanced-Level Language Use at Eötvös Loránd University (ELTE) is one of the umbrella projects of the Digital Innovation and Competence Education consortium, designed to identify and address linguistic and communicative challenges in higher education. Within this framework, our research group focuses on examining and enhancing academic writing competencies. In our project, we conducted a competency assessment to measure university students' writing skills. We also aimed to evaluate students' attitudes toward academic writing and to identify the specific areas that require development in academic writing skills. This study focuses on the latter issue: it examines the results of an online questionnaire aimed at assessing students' perceptions of academic writing and identifying the factors contributing to their challenges in composing academic texts in Hungarian (typically their native language). The questionnaire was delivered to all students at ELTE, a total of 951 individuals completed it, with 947 consenting to the use of their responses for research purposes. Consequently, our analysis is based on this sample.

Keywords: *academic writing, written text production, skills development, higher education, attitude survey*