



Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola

RÁSI SZILVIA

**EGYETEMI HALLGATÓK TUDOMÁNYOS SZÖVEGALKOTÁSA:
A SZAKDOLGOZAT MINT PEDAGÓGIAI SZÖVEGTÍPUS TÖBBDIMENZIÓS
VIZSGÁLATA**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Dr. habil. Domonkosi Ágnes PhD

Eger, 2023

Nyilatkozat

a munka önállóságáról, a szakirodalmi források megfelelő idézéséről

Alulírott, Rási Szilvia az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje ezennel büntetőjogi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírásommal igazolom, hogy **Egyetemi hallgatók tudományos szövegalkotása: a szakdolgozat mint pedagógiai szövegtípus többdimenziós vizsgálata** című doktori értekezést magam készítettem, és abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan részt, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalomban, de átfogalmazva más forrásból vettem át, a forrás egyértelmű megadásával megjelöltem.

Eger, 2023. augusztus 21.

.....

Rási Szilvia
doktorjelölt

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS	5
1.1. A KUTATÁSI PROBLÉMA ÉS AZ ALAPVETŐ CÉLKITŰZÉSEK	7
1.2. A KUTATÁS HIPOTÉZISEI	8
1.3. A DOLGOZAT FELÉPÍTÉSE	10
2. A TUDOMÁNYOS SZÖVEGALKOTÁS ELMÉLETI HÁTTERE	11
2.1. SZÖVEGÍRÁS, SZÖVEGTÍPUS	11
2.1.1. Szövegírás-tanítás	11
2.1.1.1. Írástudás, írástanítás	11
2.1.1.2. A szövegalkotás	14
2.1.1.3. Szövegtípus-pedagógia	16
2.1.2. Szövegtípus	18
2.1.2.1. A szövegtípológiák	18
2.1.2.2. Az akadémiai írástudás (<i>academic literacy</i>)	22
2.1.2.3. A tudományos szöveg és az <i>academic writing</i>	24
2.2. SZÖVEGALKOTÁS A FELSŐOKTATÁSBAN	27
2.2.1. Felsőoktatás-pedagógia	27
2.2.1.1. A felsőoktatás tudományterületi meghatározása	28
2.2.1.2. A felsőoktatás célja, feladata	29
2.2.1.3. A felsőfokú oktatás szereplőinek kapcsolata	30
2.2.1.4. A felsőoktatás kimeneti követelményei	30
2.2.2. A tudományos írás pedagógiája	31
2.2.2.1. A hallgatók tudományos szövegei	33
2.2.2.2. A hallgatók tanulmányait lezáró tudományos munkák	34
2.2.2.3. A szakdolgozat	34
3. A KUTATÁS MÓDSZERTANA	41
3.1 KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT	42
3.1.1 A hallgatók címadási és kulcsszóalkotási szokásainak vizsgálata	42
3.1.2 A hallgatók tudományos szöveggel kapcsolatos attitűdje	43
3.1.3 Az oktatók és hallgatók tudományos szöveggel kapcsolatos attitűdjének és tapasztalatainak kérdőíves vizsgálata	43
3.2 TARTALOMELEMZÉS	44
3.2.1 Hallgatók által írt és publikált recenziók összehasonlító tartalomelemzése	44
3.2.2 A hallgatók szakdolgozatainak tartalomelemzése	45
3.3 DOKUMENTUMELEMZÉS	46
3.4 TRIANGULÁCIÓ	47
4. A PRIMER KUTATÁSOK BEMUTATÁSA	49
4.1. AZ OKTATÓK ÉS HALLGATÓK TUDOMÁNYOS SZÖVEGGEL KAPCSOLATOS ATTITŰDJÉNEK ÉS TAPASZTALATAINAK KÉRDŐÍVES VIZSGÁLATA	49
4.1.1. Az oktatók kérdőíves vizsgálatának eredményei	49
4.1.1.1. Hipotézisek	50
4.1.1.2. Minta	51
4.1.1.2. Az oktatók válaszainak elemzése	54
4.1.2. A hallgatók kérdőíves vizsgálatának eredményei	72
4.1.2.1. Hipotézisek	72
4.1.2.2. Minta	73

4.1.1.3. A hallgatók válaszainak elemzése.....	76
4.1.3 A kérdőíves vizsgálat legfontosabb eredményeinek összegzése.....	87
4.2. A HALLGATÓK SZAKDOLGOZATAINAK TARTALOMELEMZÉSE.....	93
4.2.1. A vizsgált adatkorpusz létrehozásának szempontjai	94
4.2.1.1. Az adatkorpusz jellemzése.....	96
4.2.2. A vizsgálat módszere.....	97
4.2.2.1. Kódolás	98
4.2.2.2. A próbamérés rövid összefoglalása.....	98
4.2.2.3. A fő kódolás kódkészletének bemutatása	101
4.2.3. Eredmények.....	109
4.2.1.1. A személyesség és személytelenség szerepe.....	109
4.2.1.2. A helyesírás és a grammatika.....	112
4.2.1.3. Címek: fő-, al- és fejezetcímek	115
4.2.1.4. Hivatkozások.....	115
4.2.1.5. Szövegszerveződés	118
4.2.1.6. Vizuális elemekre való utalás	119
4.2.1.7. Fogalmak definiálása	120
4.2.1.8. Stílus	121
4.2.4. A szakdolgozatok vizsgálatának összegzése.....	122
4.3. A SZAKDOLGOZATOK ELKÉSZÍTÉSI ÚTMUTATÓINAK DOKUMENTUMELEMZÉSE	124
5. A KIEGÉSZÍTŐ KUTATÁSOK BEMUTATÁSA.....	131
5.1 CÍMEK ÉS KULCSSZAVAK VIZSGÁLATA A HALLGATÓK TUDOMÁNYOS SZÖVEGALKOTÁSÁBAN	131
5.1.1. Módszer és minta	132
5.1.2. Eredmények.....	133
5.1.2.1. A vizsgálatban szerepelt címek elemzése	133
5.1.2.2. A vizsgálatban szereplő kulcsfogalmak elemzése	136
5.1.3. Korlátozások	137
5.1.4. A vizsgálat összegzése.....	138
5.2 A HALLGATÓK TUDOMÁNYOS SZÖVEGRŐL MEGFOGALMAZOTT VÉLEMÉNYE	139
5.2.1. Módszer és minta	139
5.2.2 Eredmények.....	142
5.2.2.1 Hallgatók véleménye a jó tudományos címről.....	142
5.2.2.2 A hallgatók által adott címek vizsgálata	145
5.2.2.3 A hallgatók tudományos szövegről alkotott véleménye	147
5.2.3. A vizsgálat összegzése.....	150
5.3. SZEMINÁRIUMI DOLGOZATOK VIZSGÁLATA	152
5.3.1. A vizsgálat célja és kérdései	152
5.3.2. Minta és módszer	152
5.3.3. Eredmények.....	154
5.3.3.1. Folyóiratban megjelent recenziók.....	155
5.3.3.2. Tanárszakos hallgatók recenzióinak elemzése.....	157
5.3.4. A vizsgálat összegzése.....	161
6. ÖSSZEGZÉS.....	163
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	175
IRODALOMJEGYZÉK	176
ÁBRAJEGYZÉK.....	194
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	195

FÜGGELÉK.....	196
----------------------	------------

1. Bevezetés

A doktori értekezés elméleti háttérének és empirikus eredményeinek a bemutatása előtt szükséges megindokolni a címválasztást. A munka az egyetemi hallgatók tudományos szövegalkotásának vizsgálatára helyezi a fókuszot, különös tekintettel az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemre. A dolgozatban a hallgatók által alkotott szövegek közül mindenekelőtt a tanulmányaikat lezáró szövegtípust, a szakdolgozatot járom körbe. A szakdolgozatot jelen munkában pedagógiai szövegtípusnak tekintem, ugyanis ez egy olyan felsőoktatási diskurzustérben létrejövő tudományos (jellegű) műfaj, amely egyrészt a hallgatók tanulmányait lezáró egyik követelményként funkcionál, és bele számít az értékelésükbe, másrészt meg kell felelnie az egyetemi intézményi elvárásoknak. A szakdolgozat szövegtípusjellegét a munka elméleti részében részletezem. A címben jelzett többdimenzió pedig egyrészt az elméleti részben ismertetett szempontokra (mint pl. szövegtípus-pedagógia, felsőoktatás-pedagógia), másrészt a vizsgálati eljárások elkülönítésére vonatkozik. A kutatás során a gyakorlat irányából feltérképezem és összevetem az oktatói és hallgatói tapasztalatokat, nézeteket; megvizsgálom a hallgatók által alkotott szakdolgozatokból álló adatkörpuszt és feltárom a szakdolgozat sajátosságait; valamint elemzem a szakdolgozat elkészítését instruáló előírásokat és intézeti követelményeket. Jelen dolgozatban ez a hármasság adja ki és teszi lehetővé a vizsgált téma árnyaltabb megismerését.

Doktori értekezésemben tehát a tudományos szövegalkotás, azon belül az egyetemi hallgatók tudományos íráskészségének, írástudásának kérdéskörét kívánom körbejárni azzal a diagnosztikus céllal, hogy feltérképezem az oktatók és a hallgatók tudományos szöveggel kapcsolatos attitűdjét és tapasztalatát, a szakdolgozati útmutatók követelményrendszerét, valamint a hallgatók tudományos szövegalkotásának (nyelvi) jellemzőit, hogy ez a későbbiekben hozzájárulhasson a hallgatók tudományos íráskészségének fejlesztéséhez.

A felsőoktatás expanziója az egész világon megfigyelhető, különösen igaz ez a 20. század második felétől. A felsőoktatás népszerűségének okai között volt a gazdasági igényekhez, munkaerőpiachoz való alkalmazkodás, valamint olyan társadalmi csoportok felsőoktatásban való megjelenése, amelyek korábban nem értek el odáig, mint például a vallási, etnikai, politikai stb. kisebbségi csoportok vagy a nők (Engler–Tózsér–Szilágyi 2012; Kozma 2004; Hrubos 2002). Napjainkban Magyarországon – más országokhoz hasonlóan – a felsőoktatási intézmények tevékenységeinek kereteit törvény határozza meg. Hazánkban a hatályos nemzeti felsőoktatásról szóló *2011. évi CCIV. törvény* (50. §) értelmében az alap- és mesterképzésben részt vevő hallgatók a tanulmányaikat a szakdolgozat és a diplomamunka megírásával, megvédésével, a doktori képzés hallgatói pedig a doktori értekezés védésével zárják le (W1). A fentebb jelzett törvényt figyelembe

véve a felsőoktatásban tehát elvárás, pontosabban feltétel az, hogy a hallgatók tudományos íráskészsége olyan szintű legyen, hogy tanulmányaik befejeztével egy jól strukturált, a tudományos stílus kritériumainak megfelelő, saját kutatást ismertető szöveget tudjanak benyújtani.

Mindezzel párhuzamosan a felsőoktatási tanulmányaikat megkezdő, érettségi bizonyítvánnyal rendelkező diákok szövegalkotási képességeiben még komoly hiányosságok vannak (pl. Kurtán 2010). Ennek egyik oka, hogy a diákoknak egyértelműen hátrányt okoz az, hogy a középiskolákban legfőképpen (szép)irodalmi szövegek feldolgozásához kapnak alapos felkészítést (Molnár 2006). Jellemző az is, hogy a pedagógusok a fogalmazástanítás során elsősorban a retorikus írást, a szépirodalmi műfajokhoz közelítő, esszéisztikus írásmód oktatását részesítik előnyben (Szilassy 2014). Továbbá a szövegalkotás szövegtípusfüggő jellege a közoktatásbeli fogalmazástanítás során nagyrészt reflektálatlan marad (Molnár 2006). Az írásbeli szövegalkotásnak viszont a felsőoktatás időszakára már elsajátított, működő készséggé kell válnia, éppen ezért lényeges annak a korábbi, általános és középiskolai tanulmányok során való megtapasztalása, gyakorlása (Molnár 2009).

A 2020-ban megjelent Nemzeti alaptanterv (W2) szerint a középiskolai tanulóknak önállóan, a tanult szövegtípusoknak megfelelő tartalommal és szerkezettel kell alkotniuk különféle műfajú és stílusú írásbeli szövegeket, viszont a dokumentum nem említi a tudományos stílust mint a középiskolai tanulmányok végére elsajátítandó elemet (míg például a hivatalos szövegekre konkrét példákat is hoz). Ezek alapján a középiskolai oktatásnak nem kötelező feladata felkészíteni a tanulókat a tudományos szövegalkotásra, miközben a KSH adatai alapján (W3) az utóbbi 30 évben (még a 2007-es és 2015-ös visszaesés ellenére is) a korábbiakhoz képest növekvő tendenciát mutat a felsőoktatást megkezdő hallgatók száma; ezért is várható el a középiskolában az, hogy a diákok a tudományos szövegek jellemzőit általában ismerjék.

Mindeközben a hallgatók még a felsőoktatásban is nagyon csekély tapasztalatot szereznek a tudományos szövegek feldolgozásában. Gyakori eset például az, hogy csupán a vizsgára való felkészülés során olvasnak el egy-egy szakirodalmi tételt vagy annak csak a kivonatát (Arum–Roksa 2011). Azonban, ha el is olvassák azt a szakirodalom-listát, amelyet az oktatóiktól kapnak, abban az esetben is jórészt a tudományos nyelvezet és szókincs passzív tudásáról beszélhetünk (Doró 2012), pedig a tartalommal elválaszthatatlan egységben élő nyelvi megformáltságnak nem kis jelentősége van egy-egy szakdolgozat, diplomamunka értékelése során.

Mindezek mellett napjainkban elterjedt az internetes kommunikációs forma, amit a hallgatók rendszeresen használnak. A hallgatók által használt online felületeken történő társalgás pedig jelentős mértékben eltér a felsőoktatásban számtalan esetben megkövetelt esszék, recenziók, szemináriumi dolgozatok stb. műfajától. S mivel lényegesen nagyobb az online (közösségi) felületek használatából származó gyakorlatuk, mint az utóbb említett tudományos

szövegalkotásból származó, így ennek is kedvezőtlen hatása van a tudományos szövegalkotásukra (Blaskó–Hamp 2007). A tudományos műfajú szövegek olvasásának és írásának hiányából adódik, hogy a hallgatók nagyon keveset tudnak a tudományos szövegtípusokról, a forrásalapú írás világáról. Gruber és Huemer kutatása (2016) kimutatta, hogy bár különböző egyetemi oktatók javarészt ugyanazokat a szempontokat (pl. szakterminológia ismerete, a szakirodalom megfelelő használata, egységes és megfelelő hivatkozás) tartják fontosnak és várják el a hallgatók tudományos szövegeitől, a hallgatók ezekre a követelményekre mégsem úgy tekintenek mint a tudományos műfaj általános kritériumaira, hanem mint az oktatók egyéni elvárásaira. Csakhogy ameddig a hallgatók ezen szempontrendszer a kurzushoz/oktatóhoz társítják, nem pedig magához a szövegtípus kritériumaihoz, addig ez inkább eredményez felszíni, mintsem készség szintű tudást. Ráadásul a csupán kutatómódszertani alapok elsajátítása sem jelent garanciát egy sikeres szakdolgozat elkészítéséhez, ugyanis a választott szakterület nyelvhasználatának ismeretei által szükséges a szakmai diskurzus részvevőjévé is válni (Holschuch Simmons 2005). Mindezek felül a hallgatók tudományos írása a felsőoktatásban gyakorta rejtett curriculumként van jelen, mivel a tudományos írás egyes kritériumaira egyfajta „józan ész“ (vö. Deli–Rétvári 2018) jellegű készségként tekint a felsőoktatás, és azt feltételezi, hogy a hallgatók az egyes tantárgyak elvégzésével párhuzamosan elsajátítják. Coffin és társai szerint ez az elv korábban még elfogadható is volt, amikor a felsőoktatás résztvevői egyrészt kisebb, másrészt jóval homogénebb csoportok voltak. Viszont ma már nem érvényes ez a megállapítás, ugyanis növekedett a hallgatók létszáma és sokszínűsége, változások következtek be a curriculumban, amely legfőképpen az interdiszciplinaritás felé mozdult el, valamint megváltoztak a tanítási és tanulási kontextusok is, ilyen például a kiscsoportok megszűnése egyes felsőoktatási intézményekben (Coffin et al. 2005).

A hallgatók tudományos szövegalkotásának vizsgálatát a fentiekén kívül az is indokolja, hogy bár vannak a magyar felsőoktatásban olyan kurzusok, amelyek a tudományos szövegalkotásra irányulnak, az itt elsajátított ismeretek mégsem készítik fel eléggé a hallgatókat a tudományos műfajú szövegek alkotására, ugyanis a szövegek ettől még sok esetben alacsony színvonalúak lesznek (Rási 2019d). Jelen kutatás eredményei elősegíthetik a hallgatók tudományos íráskészségének javítását azáltal, hogy a vizsgálatban összegyűjtött adatok alapján a későbbiekben olyan tudományfüggetlen nyelvi kritériumrendszer legyen felállítható, amely akár beépíthető lesz a tudományos írást elősegítő kurzusok anyagaiba is.

1.1. A kutatási probléma és az alapvető célkitűzések

A gyakorlatban szerzett tapasztalatok mellett mindenekelőtt a fentiekben ismertetett tények indokolták a kutatási probléma kiválasztását. A kutatási probléma meghatározásakor olyan Magyarországon is fontos és kevésbé feltárt témakört választottam, amelynek vizsgálata hozzájárul

a terület fejlesztéséhez. Mindezek alapján jelen vizsgálat központi kutatási problémája arra irányul, hogy mi az oka annak, hogy a hallgatók tudományos szövegalkotásában (különös tekintettel a szakdolgozatra) különféle hiányosságok tapasztalhatók, annak ellenére, hogy a tudományos írást fejlesztő lehetőségek mellett bizonyos tudományos szövegeknek a követelményrendszere is a rendelkezésükre áll.

Véleményem szerint a tudományos szövegalkotás a magyarországi felsőoktatásban nem vizsgálható önálló kutatási problémaként, ugyanis számos tényező befolyásolja azt; ilyen például a hallgatók és oktatók tudományos íráshoz való viszonya, a tudományos szövegről való ismerete, véleménye, az egyetemi követelmények, segédletek. A kutatás legfőbb célja tehát e – hazánkban eddig jórészt feltáratlan – terület vizsgálatának pótlása, pontosabban a hallgatók tudományos szövegalkotásában megjelenő sajátosságok feltárása, a szakdolgozat elkészítését instruáló előírások elemzése, valamint a gyakorlat irányából az oktatói és hallgatói tapasztalatok feltérképezése, összevetése. Az előzőekben felsorolt vizsgálatok során gyűjtött eredmények, valamint a kutatásokból levont következtetések a későbbiekben hozzájárulhatnak a hallgatók tudományos szövegalkotásának fejlesztéséhez azáltal, hogy a tapasztalatok beépíthetők egyrészt a tudományos írást elősegítő képzések/segédanyagok/kurzusok tananyagába, másrészt a hallgatók tudományos szövegeinek követelményrendszerébe, például az intézményi elvárásokat tartalmazó dokumentumokba. Annak érdekében, hogy a vizsgált területről minél részletesebb és árnyaltabb képet kapjak, különféle módszereket alkalmazva és különböző dimenziók mentén közelítettem a témához. A vizsgálat komplexitását és interdiszciplináris jellegét figyelembe véve kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmaztam, ennél fogva a kutatás a kevert módszertant alkalmazó vizsgálatok közé tartozik. A kutatás során elengedhetetlen volt egyrészt a hallgatók tudományos szöveges produktumainak vizsgálata, másrészt a hallgatók tudományos munkáit meghatározó követelményrendszerek elemzése, harmadrészt pedig a hallgatók tudományos szövegalkotásával kapcsolatos tapasztalatok, vélemények megvizsgálása mind a hallgatók mind az oktatók körében.

1.2. A kutatás hipotézisei

A korábbi tapasztalataim, valamint az áttekintett és hivatkozott szakirodalom eredményeinek ismeretében a kutatás kérdéseit¹ és hipotéziseit három aspektusból, három dimenzió mentén fogalmaztam meg. Ezek a következők: a hallgatók és oktatók tapasztalata, véleménye; a gyakorlat, vagyis a hallgatók által benyújtott szakdolgozatok; az elvárás/előírás, vagyis a szakdolgozati útmutatók.

¹ A kvantitatív kutatásoktól eltérően a kvalitatív kutatások esetében nem hipotéziseket, hanem nyílt kérdéseket alkotunk, amelyek jellemzően a *miért, hogyan, milyen* kérdőszavakkal kezdőnek (Sántha 2009).

A hallgatók tudományos íráskészségére fókuszáló, oktatókkal és hallgatókkal végzett kérdőíves vizsgálatban kapott válaszokra vonatkozó hipotézisek a következők:

(H1): Az oktatók látnak nehézségeket a hallgatók tudományos szövegalkotási gyakorlatában.

(H2): Az oktatók úgy vélik, hogy a hallgatók nem megfelelő minőségű tudományos szöveges produktumait legfőképpen a tudományos szövegekkel kapcsolatos tapasztalatlanságuk okozza.

(H3): Az oktatók szerint a szakdolgozatoknak a tudományos írás szigorú szabályai szerint szükséges készülniük, a szemináriumi dolgozatoknak azonban nem.

(H4): A szakdolgozatok értékelésénél az oktatók nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a tudományos szövegalkotás egyes (nyelvi és formai) kritériumainak, mint a kurzusokon benyújtott munkák esetében.

(H5): A hallgatóknak saját bevallásuk szerint vannak nehézségeik a tudományos szövegalkotással.

(H6): A hallgatók szerint a szakdolgozatoknak a tudományos írás szigorú szabálya szerint szükséges készülniük, a szemináriumi dolgozatoknak azonban nem.

(H7): Az oktatóik nem íratnak elég tudományos műfajú szöveget a hallgatókkal.

A szakdolgozatokkal kapcsolatosan az alábbi kérdést fogalmaztam meg:

(K1): A tudományos szöveg mely jellemzői jelennek meg a hallgatók szakdolgozataiban?

(K2): A hallgatók szakdolgozataiban milyen a tudományos szövegre eltérő sajátosságok találhatók?

A szakdolgozatok útmutatóinak dokumentumelemzésével kapcsolatban az alábbi kérdést fogalmaztam meg:

(K3): A szakdolgozati útmutatók milyen főbb egységeket tartalmaznak?

(K4): Milyen elvárások jelennek meg a szakdolgozati útmutatókban?

A hipotéziseket a tartalomelemzés, a dokumentumelemzés és a kérdőíves vizsgálat módszereinek segítségével gyűjtött eredményekkel igazolom/vetem el.

1.3. A dolgozat felépítése

A dolgozat a következő fő egységeket tartalmazza. A rövid bevezető után a kutatás elméleti háttérének bemutatása következik. A szakirodalmi előzmények bemutatása során egyaránt ismertetem a jelen kutatáshoz szorosan kapcsolódó hazai és nemzetközi vizsgálatokat és eredményeket, ezek magukban foglalják az írástudást, a szövegalkotást és a különböző szövegtípus-elméletek ismertetését. Ezek után kitérek a felsőoktatás-pedagógiára, a felsőoktatás tudományterületi meghatározására, a céljaira és a legfontosabb kimeneti követelményeire. A tudományos szövegalkotás az egyetemi és a tudományos diskurzustérben is megjelenik, s mivel a kutatás a hallgatók tudományos szövegalkotására fókuszál, így az elméleti rész további alfejezetei a felsőoktatási diskurzustérben létrejövő tudományos szövegalkotásra irányulnak: a hallgatók által írt tanulmányok közben születő, valamint a tanulmányaikat lezáró tudományos szövegekre és a szakdolgozatra.

A dolgozat második szakasza bemutatja a kutatás során alkalmazott módszereket és az elemzéshez használt számítógépes szoftvereket. A vizsgált téma feltérképezése érdekében kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaztam, biztosítva ezzel a módszertani triangulációt.

A dolgozat következő egysége ismerteti a primer empirikus kutatásokat. Mivel a szakdolgozat műfajához kapcsolódóan meghatározó a követelményrendszerekben megfogalmazódó előírások, azaz az előíró szemlélet és a megszülető szövegek, vagyis a gyakorlati megvalósulás közötti ellentmondás, a téma feltárása során egyaránt lényeges volt az elvárások és a gyakorlat felőli vizsgálat is. A primer kutatások közül elsőnek az oktatók és hallgatók kérdőíves vizsgálatának eredményeit ismertetem, ugyanis mindkét csoport esetében lényeges volt a hallgatók tudományos írásával kapcsolatos tapasztalatok, vélemények feltérképezése. Ezután bemutatom a hallgatók által írt szakdolgozatok tartalomelemzését. Végül a szakdolgozat formai követelményeinek dokumentumelemzésével nyert eredmények következnek.

Mindezek után azokat a vizsgálatokat mutatom be, amelyek az összkép dinamikus kirajzolódásához járulnak hozzá, és a téma feltárásában kiegészítésként szolgálnak. Ez a fejezet három – a primer kutatásokat kronológiailag megelőző – vizsgálatot ismertet. Egyrészt megjelenik a hallgatók címadási és kulcsszóalkotási szokásainak vizsgálata. Másrészt kérdőíves módszer segítségével feltérképeztem a hallgatók tudományos címről és a tudományos szövegről alkotott véleményét. Harmadrészt elemeztem egy alkorpust, amely tanárszakos hallgatóknak tanulmányaik közben írt szövegeiből áll, ennek eredményeit az utolsó alfejezet ismerteti.

Végül a hallgatók tudományos szövegalkotására vonatkozó általános tanulságokat és eredményeket a munka *Összegzés* című fejezete foglalja össze.

2. A tudományos szövegalkotás elméleti háttere

A következő fejezetben bemutatom a vizsgálathoz szorosan kapcsolódó hazai és nemzetközi szakirodalmi eredményeket, ismereteket. Az elméleti rész alapvetően két fő egységre osztható: az első a szövegtípusra és a szövegalkotásra, a második a felsőoktatásra, valamint a felsőoktatásban létrejövő tudományos szövegalkotásra irányul.

Mivel a kutatás fókuszja a hallgatók tudományos szövegalkotásán van, így alapvető fontosságú az írástudás, írástanítás és a szövegalkotás ismertetése. Ehhez szorosan kapcsolódik a szövegtípus-pedagógia, amely az írásnak a különféle szövegtípusok elsajátítására irányuló típusa, és amely – véleményem szerint – a felsőoktatásban is eredményesen alkalmazható a tudományos szöveg és a tudományos szövegtípusok jellemzőinek elsajátítása érdekében.

A szövegtípus és az egyes szövegtípológiák bemutatása a szakdolgozat szövegtípusának jelen értekezésben alkalmazott definíciójához szükséges. Felvetődhet a kérdés, hogy a felsőoktatásban zajló *academic writing* valójában tudományos írásnak, tevékenységnek számít-e vagy sem, ezért ismertetem a tudományos és a felsőoktatási diskurzusterek között levő különbségeket, valamint meghatározom az *academic writing* jelen dolgozatban alkalmazott definícióját.

A hallgatók tudományos szövegalkotására sok egyéb mellett jelentős befolyásoló hatással van az oktatók és a hallgatók tudományos írásról kialakult véleménye, tapasztalata is. Mivel jelen kutatás a hallgatók tudományos szövegalkotásának feltérképezésére irányul, így az eredmények hatékonyan alkalmazhatók a felsőoktatásban a hallgatók fejlődésének támogatásában. Ebből kifolyólag lényeges kitérni a felsőoktatás-pedagógiára, valamint a felsőoktatás céljaira, feladataira is.

Végül mivel a tudományos írás nemcsak a tudományos, hanem a felsőoktatási diskurzustérben is jelen van, így lényeges bemutatni a tudományos írás pedagógiáját, a hallgatóktól megkövetelt tudományos szövegeket, valamint a kutatás központi szövegtípusát, a szakdolgozatot.

2.1. Szövegírás, szövegtípus

2.1.1. Szövegírás-tanítás

2.1.1.1 Írástudás, írástanítás

A tudományos szövegek alkotásának képessége az írástudás kidolgozottabb, szabályozottabb területe, értelmezése az írás és a szövegalkotás jelenségkörének keretein belül valósítható meg. Az írás az egyik legösszetettebb emberi tevékenység, és ezt különféle tudományágak, területek tanulmányozzák, többek között a stilisztika, retorika, szövegnyelvészet, kognitív pszichológia,

irodalomtudomány, idegennyelv-tanítás vagy az íráspedagógia. Jelen munka mindenekelőtt ez utóbbi aspektusból, vagyis az írástanítás és -tanulás szempontjait figyelembe véve közelít az írás felé.

Az emberi szellem fejlődésének a két legmeghatározóbb mozgatórugója a beszéd és az írás (Várkonyi 2001). Annak ellenére, hogy minden szellemileg és fizikailag egészséges gyermek elsajátítja a beszédet, az olvasásról és az írásról már nem mondható el ugyanez. Ennek az oka, hogy ezt a készséget tanulni kell, az elsajátított és a tanult készségek között pedig különbség van. Ráadásul a tanult készségeken belül is találhatunk eltéréseket, ugyanis kevesebb ember tud írni, mint olvasni.

Az írás és a beszéd számos ponton megegyezik, ilyen például a kommunikatív kompetenciának való megfelelés: eleget tesz a grammatikai követelményeknek; a befogadónak és/vagy célnak megfelelően alakítja a szöveg műfaját; a szövegösszefüggés érdekében a kohézió és koherencia eszközeit használja; az érthetőségre, illetve az érthetlenség elkerülésére törekszik. Az írott és a hangzó szövegben tehát azonos az, hogy mindkettő előállításához egyaránt szükséges a nyelv, a szociolingvisztikai, a szövegalkotási és a stratégiai kompetencia (Bárdos 2000). Ennek ellenére a két említett készség mégis számos ponton mutat különbséget, ilyen például a spontaneitás, a térbeli/időbeli megjelenés, a tervezettség, az információ médiuma stb.

Az írás az alapkészségek közül az egyik legbonyolultabb készségnek számít, mert nemcsak a beszéd grafikus ábrázolását foglalja magában, hanem a gondolatok formálását és prezentálását is (Aydoğan–Akbarov 2014; Horváth 2001). Ezeknek az összetevőknek a fejlesztése érdekében további rész- vagy mikrokészségek fejlesztése is szükséges, mint például a betűk megformálása, betűk összekötése, a helyesírás, a központosítás, a sebesség, a nyelvtani rendszer megfelelő ismerete, a mintázatok variálása, a kohézió és koherencia, az anyag elrendezése, a szöveg formázása, a stílus, jegyzetek készítése stb. (lásd pl. Bárdos 2000: 160; Jánk–Rási 2020: 27–28; Lindsay–Knight 2006: 87). Ezek a mikrokészségek nem egyszerre, hanem az írás különböző fázisaiban alakulnak ki és fejlődnek. A legelső egy olyan mechanikus folyamat, amelynek segítségével a tanulók megtanulják a kézírás minden technikai fogását, mint például a betűk írását vagy a helyes írástechnika kialakulását (a test, illetve az íróeszköz tartását). Ezt a folyamatot a másolás vagy a diktálásra történő írás követi, ami segítheti bizonyos sémák elsajátítását. Az utolsó fázis az íráskészség fejlődésének produktív szakasza: az egyéni fogalmazás – ez egy olyan alkotó írást jelent, amely során a tanuló az egyes műfaji szokásoknak megfelelően tudja előadni a gondolatait, mondanivalóját. Az íráskészség fejlődésének ezt a szakaszát Rivers–Temperley (1978) kreatív írásnak, Byrne (1979) szabad fogalmazásnak, Gormann (1979) pedig önálló írásnak nevezi. A kreatív írás eredetileg az anyanyelvi oktatásban honosodott meg, viszont az idegennyelv-

oktatásban is hatékonyan alkalmazható. Mivel a kreatív jó lehetőség az önkifejezésre, ezért általában a tanulók is kedvelni szokták (Benő 2012). Az írásnak ez a típusa mindemellett a fejlett írásbeliséggel rendelkező társadalmakban számos társas cselekvésben, feladatban való részvételnek az előfeltétele.

A fentieknek megfelelően az íráselsajátításnak is különböző szakaszai vannak. A kezdeti szakasz – amely tulajdonképpen megelőzi a konkrét írást – feladata a megfigyelés, a mozgás alapvető koordinációjának megteremtése. Ebbe a fázisba tartozik a betűzés absztrakciójának megértése, a finommotorika (pl. a ceruzafogás esetében) és ritmika fejlesztése, valamint a helyesírás elveinek első megjelenésével való találkozás is. Nagyjából hét évesen következik a konszolidációs szakasz, ezt az egyén sajátos betűmintái és az egyénre jellemző írás-szerveződés váltja fel körülbelül a kilencedik életévben. Az integrációs szakasz a következő, amely során kialakul az író saját, egyéni stílusa. Ez utóbbi szakasz körülbelül a tizenéves kor közepén jellemző a leginkább (Bárdos 2000: 154). A hazai fogalmazáskéesség színvonalát vizsgáló mérések (Kádárné 1990; Orosz 1972) eredményei szerint Magyarországon ez a képesség fejlettségi szintje még mindig nem elég megfelelő. Ennek több oka is van, az egyik például az, hogy a szövegalkotást jelentősen befolyásoló szövegértési képességek szintén alacsony szinten vannak. Továbbá a tanítási gyakorlatban a fogalmazástanítás elnagyolt, az erre fektetett idő kevés, mindezek mellett pedig hiányzik az írástámogató stratégiák és technikák kialakítása (Jánk é.n.).

Manapság az íráskéesség fejlesztésének még nagyobb a jelentősége, mint régebben a betűvetésnek. A 21. században a gondolatok tömör, logikus, világos kifejtése az oktatás, a társadalmi élet számos területén elérhető siker egyik legfőbb alappillére. A produktumorientált írás egy hagyományos, inkább a korábbi időszakra jellemző megközelítés, amely a tanulókat egy korábban bemutatott és elemzett szöveg, modell követésére, utánzására ösztönzi (Gabrielatos 2002), valamint jellemző rá a linearitás, az egyenes vonalú haladás és szövegépítkezés. Egy tipikus produktumorientált szemléletű osztályteremben a tanulók egy mintát kapnak, az elvárás pedig az, hogy a szabványt betartva egy új írást alkossanak. Az előre meghatározott mintának, témának és terjedelemnek való megfelelés régebben azt is eredményezte, hogy a tanulók zöme – a terjedelmet szem előtt tartva – az írás folyamata során és a fogalmazás végén nagyobb betűkkel írt, mint a legelején. Feltételezhető, hogy kevesen voltak, akik az írás folyamatát, az írás szépségét is kiélvezték (Cave 2012).

Napjaink generációjának tanítása során már megjelenik a folyamatorientált írástanítás is, ami már nemcsak az írás végtermékére, hanem magára az írásra mint tevékenységre is nagy hangsúlyt fektet (Li 2007; Woods 1984). Ebben a megközelítésben a tanulók egy ciklikus folyamatban aktívan vesznek részt a saját írásműveletükben, ahelyett, hogy egyszeri tevékenységet végeznének: produktumot hoznának létre. A folyamatorientált írás a diákokat többek között vázlatkészítésre, a

korábbi szövegrészekhez való visszatérésre, más-más szempontból való változtatásra és (folyamatos) javításra, átdolgozásra ösztönzi (Hasan–Akhand 2011; Kroll 1990), hatékonyan fejlesztve ezáltal a szövegalkotásukat. Nemzetközi kutatások (pl. Jouhar–Roupley 2021; Lee–Shallert 2016) arra is rámutattak, hogy a rendszeresen és szisztematikusan végzett egyéni írásgyakorlat a számos kompetencia fejlesztése mellett a szövegértést is pozitívan befolyásolhatja. Ehhez a pedagógus részéről mindenekelőtt két dolog szükséges: egyrészt fontos a folyamatközpontú, dinamikus fogalmazástanítás, másrészt elengedhetetlen egy olyan értékelés, amely a formai javítások mellett visszajelzést ad a tartalomról, a jelentésről és a szövegalkotás minőségi jellemzőiről is. Vagyis a folyamatközpontú fogalmazástanítás mellé elengedhetetlen a folyamatközpontú fogalmazásértékelés is. Magyarországon ez főként a Zsolnai-programokban vált elsőként hangsúlyossá. Ezekben a programokban (Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program; Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia programja) a diákok egy szöveg megírásával órákon keresztül foglalkozhatnak, majd ehhez a pedagógus meglátásai, javaslatai, javításai alapján újra és újra visszatérhetnek (Jánk é.n.; Tóth 2008; Zsolnai 1987). Raimes (1983) szerint az a ciklikusság, amelyben a diákok, a pedagógus (vagy éppen a szerkesztő, a szerzőtárs) reflektálnak a kezdeti szövegváltozatokra, az írás egyes szakaszaira, valamint a revízióra, fejleszti leginkább a szövegre és a témákra vonatkozó ismereteket. Hasonló véleményen van Zamel (1985), Fathman és Whalley (1990), Grabe és Kaplan (1996), Frankenberg-Garcia (1999), Horváth (2001), valamint Lundstrom és Baker (2009) is, ugyanis véleményük szerint a diákok kétségtelenül fontos tagjai a diskurzusközösségnek, egymás írásaira reflektálva pedig nemcsak segítik a közös munkát, de ezáltal maguk is új ismereteket szereznek.

A fentieket összefoglalva az íráskészség egy olyan aktív és produktív nyelvi készség, amely tanult és amelyben a szerző a betűket/jeleket automatikusan és folyamatosan használja, érzékelve közben az íráskép és a hangkombinációk közötti különbségeket. Ezek alapján az írás egyrészt tanulható, mechanikai műveletként, másrészt a jelentéskonstruálás írásos képességként jellemezhető. Az írásnak e folyamatát, a gondolatok megfogalmazását és szöveggé rendezését szövegalkotásnak nevezzük.

2.1.1.2. A szövegalkotás

A szóbeli és írásbeli kommunikáció között levő eltérések (Szikszainé 1999) miatt bizonyos szemléletek az írásbeli szövegalkotást egy olyan „második nyelvként” kezelik (Krashen 1984; Horning 1987), amely mögött sajátos stratégiák és gondolkodási mechanizmusok vannak (Bazerman 1989). Az üzenet megfogalmazása úgy, hogy a gondolatok a témával koherens, összefüggő egészé álljanak össze, a hangsúly a fő mondanivalóra helyeződjön, megjelenjenek az ok-okozati összefüggések, a részletek pedig megfelelően kidolgozottá váljanak, nem egyszerű

feladat. Ugyanis amint az írott szöveg értése sem csak az olvasási és dekódolási képességekből áll, úgy a szövegalkotás sem csak a kódolást jelenti, hanem különféle képességekből tevődik össze. A szövegalkotói készség egyik leglényegesebb alkotóeleme a fogalmazási képesség, továbbá a társas interakció, a verbális gondolkodás, a nyelvi képességek, a problémamegoldás, a tanulás, az együttműködés (Kádár 2008: 6). Az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, magyarul: Nemzetközi Pedagógiai Teljesítményértékelési Társaság) nemzetközi fogalmazásvizsgálata definíciójában az írásbeli kifejezés képessége „a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességnek, valamint olvasás- és írástechnikai készségeknek olyan kommunikációs feladatok megoldására szerveződött együttese, amelyben a közlő a címzettet írott közleménye útján tudja befolyásolni” (Kádárné 1990: 19). A meghatározás tehát az írásbeli képességet különféle összetevők összehangolásaként értelmezi. Ezekből a magyar iskolai gyakorlatban a leginkább a nyelvi és stilisztikai jellemzők érvényesülnek (Molnár 2009b).

A szövegalkotás célja az íráskészség egyes képességeinek (pl. kommunikatív tudatosság, önkifejezés, kreativitás, érzelmi intelligencia, a világismeret alakítása, problémamegoldó gondolkodás) fejlesztése (Horváth 2008). Ennek az iskolában nemcsak a magyar anyanyelvi órák feladatának kellene lennie, hanem egyéb tanórák is segíthetik a kibontakozását. Applebee (1988) az írás szövegalkotás-fejlesztésben betöltött interdiszciplináris jellegét kiemelve javasolja a tevékenység irodalomórákon kívüli kiterjesztését. Hazánkban Karácsony Sándor már jóval korábban hangsúlyozta (1938), hogy a nyelvi nevelésben minden tantárgynak részt kell vennie, filozófiája szerint ugyanis minden nevelés nyelvi nevelés. A pedagógiai nyelvészet szerint a nyelvi neveléshez mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi képzésnek hozzá kell járulnia (Hawkins 1984: 36), sőt, más tárgyak oktatása során is tudatosítani kell a nyelvi problémákat. Ezt az elképzelést tükrözi a *Language Across the Curriculum* irányzata (Corson 1994; Hawkins 1984; Vollmer 2021). Az írásbeli fogalmazási készség fejlesztésében jelentős szerepe van még egyrészt a tanár visszajelzésének (Applebee 1984), másrészt az írásbeli fogalmazás tanulható képességként való felfogásnak (Dweck 1986) is.

Alamargot és Chanquoi (2001) szerint a szövegalkotó képességek fejlődése a szövegalkotási folyamatok (pl. tervezés, strukturálás, megformálás, átdolgozás) kialakulásában és működésében, valamint az egyes tudáselemek adaptálásában figyelhető meg. Molnár (2003, 2009b) a fogalmazásképeség fejlődését egy olyan folyamatként jellemzi, amelyben egyre kevésbé igényel tudatos figyelmet a technikai és nyelvi megformálás (pl. külalak, nyelvi jól formáltság, helyesírás); az én kifejezése helyett egyre inkább az olvasóközpontú szövegek létrehozása lesz a lényeges; a szerző egyre jobban külön tudja választani a saját szándékait a szövegtől, így az írás alakíthatóbbá válik. Szükséges azonban figyelembe venni, hogy ezekre hatással vannak a szövegíró ismeretei, motívumai és a tudásbázisa is (Hayes 1996). Az ideális szövegalkotó prototípusát Boscolo (1995)

nyomán Kádár (2008) olyan szövegalkotóként jellemzi, aki egyszerre koherens szervező és gondos javító, mindemellett gondolkodó tervező, valamint figyel az olvasóközönségére is.

Lényeges viszont megemlíteni azt is, hogy az írástudás általános sajátosságai mellett az írás képessége mindig egy sajátos nyelvi cselekvésben valósul meg, és a különböző nyelvi tevékenységek révén különböző szövegtípusokhoz kötődik, vagyis az egyén mindig bizonyos szövegtípusnormákhoz kapcsolódva tanul meg írni.

2.1.1.3. Szövegtípus-pedagógia

Az utóbbi években a *genre*² (szövegtípus, műfaj) fogalma a nyelvtanulásban és -tanításban is egyre nagyobb figyelmet kapott, valamint kiforrálódott a szövegtípus alapú pedagógiák közös jellemzője, a kontextus hangsúlyozása (Freedman–Medway 1994). A szövegtípus alapú pedagógiák célja megtanítani azt, hogy hogyan lehet az írást az adott diskurzushoz és szituációhoz igazítani. A szövegtípus éppen ezért mind az anyanyelv- mind az idegennyelv-tanításban eredményesen alkalmazható. A szakirodalom a szövegtípusok pedagógiai célú felhasználását szövegtípus alapú írás-pedagógiának (genre based writing pedagogy) (Kinderberg 2021), szövegtípus-pedagógiának (genre-pedagogy) vagy műfajpedagógiának (Varga 2013) nevezi. Jelen munka a továbbiakban a szövegtípus-pedagógia kifejezést használja.

A szövegtípus-pedagógia a szakirodalomban sokszor „a sydney-i iskola szövegtípus-pedagógiájaként” jelenik meg, ugyanis az 1980-as évek végén Ausztráliában, egy Sydney-ben levő belvárosi általános iskolában alakult ki (Jones–Derewianka 2016; Kinderberg 2021). Az iskolában egy íráskutatás zajlott, ami egy olyan akciókutatási program volt, amely a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű tanulók írástudás-fejlesztésének szükségességére irányult (Christie–Martin 2005; Martin 1999). Ez az évek során egy olyan nyelvfókuszú íráspedagógiává fejlődött, amely egy tanulási és tanítási ciklus (Teaching and learning cycle = TLC) nevű oktatási modell köré szerveződött.

A szövegtípus-pedagógia egyik alapvető célja, hogy a tanulókat hozzásegítse a különféle diskurzusmintákhoz (Rose–Martin 2012), tehát a hangsúly alapvetően a kontextusra és annak feltárására helyeződik, pontosabban arra, hogy a különböző típusú szövegeknek nyelv és szerkezet szempontjából milyen jellemzői, tulajdonságai vannak. Az elméletnek az az alapja, hogy egy közösség tagjainak általában nem okoz problémát felismerniük az általuk (gyakran) használt szövegek hasonlóságait és ismétlődő jegyeit. Az ilyen szövegekkel kapcsolatos tapasztalatoknak köszönhetően pedig könnyebben olvasnak, értelmeznek és alkotnak azonos műfajú szövegeket.

² Hámori (2017) szerint *szövegtípus* és *műfaj* kifejezések egymás szinonimájaként is használhatók, ugyanis a meglátásai alapján a nemzetközi szakirodalom a *genre* megnevezést ugyanarra a jelenségre alkalmazza. Jelen fejezet a *genre* magyar megfelelőjeként a szövegtípust használja.

Hyland (2007: 150) szerint az, hogy a nyelvet, a tartalmat és a kontextust összefogják a tanulók számára jelentős előnyöket nyújt, a pedagógusoknak pedig lehetőséget kínál arra, hogy egy explicit és szisztematikus magyarázaton keresztül ismertessék meg a tanulókat az írás kommunikációban való működésével. A fókusz tehát magán a szövegtípuson van (pl. érvelő esszé, motivációs levél stb.) a tanulmányozott és elsajátított nyelv pedig az adott műfajban való kommunikációhoz szükséges nyelvezet (Curry 2020). Hyland (2004: 10–16) szerint a szövegtípus-pedagógia mindenekelőtt:

- explicit: egyértelművé teszi, hogy mit szükséges megtanulni az íráskészség elsajátításának megkönnyítése érdekében;
- szisztematikus: a nyelv és a kontextus megfigyeléséhez egy koherens keretet biztosít;
- szükségletalapú: biztosítja, hogy a kurzus céljai és tartalma a tanulók igényeire alapozzon;
- támogató: a tanárok kulcsfontosságú szerephez jutnak a tanulók tanulásának és kreativitásának elősegítése érdekében;
- felhatalmazó: hozzáférést biztosít a szövegek mintáihoz és variációs lehetőségéhez;
- kritikus: megfelelő forrást biztosít a tanulók számára az egyes diskurzusok, szövegtípusok megértéséhez és megkérdőjelezéséhez;
- tudatosságnövelő: növeli a tanárok szöveggel kapcsolatos tudatosságát, ezáltal a diákoknak magabiztosan adhatnak tanácsot az írással kapcsolatban.

A szövegtípus-pedagógiának több modellje is fellelhető a szakirodalomban (pl. Derewianka–Jones 2012; Feez 1998), viszont általánosságban mindegyik alapkoncepciója a következő: a szövegtípus bemutatása, elemzése; csoportos szövegalkotás; egyéni szövegalkotás. Feez (1998) ötfázisú ciklusában például az alábbi szakaszok jelennek meg: 1) a kontextus megteremtése, 2) a szöveg modellezése és dekonstruálása, 3) csoportos szövegalkotás, 4) egyéni szövegalkotás, 5) más (vonatkozó) szövegekkel való összehasonlítás. Derewianka és Jones (2012) néglépcsős modellje a következő fázisokat tartalmazza: 1) a területre vonatkozó ismeretek bővítése, 2) a szövegtípus modellezése, 3) csoportos szövegalkotás, 4) egyéni konstruálás.

A szövegtípus alapú írásórákat általánosságban vagy különféle témák, vagy különféle kontextusban előforduló szövegtípusok köré tervezik. A témák leginkább olyan valós életből származó tevékenységekhez tartoznak, amelyekben az emberek az íráson keresztül konkrét dolgokat cselekszenek. A tanulók itt a személyes tapasztalatokra és az előzetes ismereteikre (is) támaszkodnak, ezáltal közelebb kerül hozzájuk az írás és motiváltabbá válnak. Ilyen általános téma például az egészség, munka, kapcsolatok, technológia stb. Jellemzőbb viszont, hogy ezek az írásórák olyan szövegek (és szövegtípusok) köré szervezőnek, amelyeket a tanulóknak majd egy adott célkörnyezetben kell használniuk. Ezekben az esetekben a tanulás-tanítás különféle

szakmákban megjelenő (szóbeli és írásbeli) szövegtípusokra épülve jön létre, ilyenek például a bírósági peres jegyzőkönyvek, a laboratóriumi jelentések vagy a tudományos kutatási tervek.

Amint arról már fentebb volt szó, a felsőoktatás megkívánja a hallgatóktól a tudományos diskurzus (szóbeli és írásbeli) kompetenciáját, ugyanis a tanulmányok közben és azok befejeztével is tudományos szakmai és nyelvi felkészültségről kell számot adniuk, ilyen például a referátum, kutatási terv, TDK-előadás, szakdolgozat stb. Ezeknek nemcsak az a szerepük, hogy a hallgatók bizonyos követelményeket teljesítsenek, hanem az is, hogy bővüljön a szövegtípus-tudásuk. Hiszen a társadalmi életben a korábban említett kreatív írás vagy szabad fogalmazás mellett rendkívül fontos az egyes szövegtípusok normáinak az ismerete is. Egy felsőoktatási intézményben végzett, diplomás szakembernek, mint például a pedagógus, a későbbiekben is kell kifejtett, érvelő, logikus, formális kritériumoknak megfelelő szövegeket írnia.

Mivel a felsőoktatásban részt vevő hallgatók a közoktatás során jellemzően nem vagy (nagyon) ritkán találkoznak tudományos szövegekkel (és sokszor sajnos a felsőoktatási tanulmányaik során is csak ritkán), így a tudományos diskurzusban levő szóbeli és írásbeli kompetenciájuk ennek megfelelően nehezen tud kialakulni és fejlődni. Holott a szövegtípus-pedagógiának kulcsfontosságú szerepe van a tudományos diskurzus elsajátításában, fejlesztésében is (Bruce 2013; Rosaldo et al. 2014).

2.1.2. Szövegtípus

2.1.2.1. A szövegtípológiák

Bahtyin (1988) szerint a szövegek jellemzően valamilyen szövegtípus, műfaj adott beszédhelyzetben történő megvalósulásai. Az egyes szövegtípológiai irányzatok bemutatása előtt szükségszerű megemlíteni, hogy a szakirodalomban nem egységes a szövegtípus-kutatás terminusrendszere, ugyanis a különféle nyelvű szakirodalomban eltérő fogalmak jelennek meg/keverednek, például: *szövegtípus*, *szövegfajta*, *szövegforma*, *műfaj*, *genre*, *Texttyp*, *Textklasse*, *Textsorte*. A német nyelvű szakirodalom a kutatási területet *Texttypologie* (szövegtípológia) kifejezéssel, az alapkategóriát pedig a leggyakrabban *Textsorte* (szövegfajta) megnevezéssel jelöli (Eöry 1996; Fandrych–Thurmair 2011; Fix et al. 2001; Werlich 1975). A hétköznapi, beszélt nyelvhasználatról foglalkozó angol nyelvű szociolingvisztikai munkákban egyértelműen a *genre* vagy *discourse genre* (műfaj vagy diskurzusműfaj) kifejezések a legelterjedtebbek (Gumperz 1982; Miller–Kelly 2016; Schegloff 1968). Hymes (1974: 483) szerint a műfaj kifejezés az esztétikai műfajok mellett a hétköznapi társalgás elemzése során is használható. Steen nem is műfajról, szövegtípusról, hanem *genre event*-ről beszél, ami a hazai szakirodalomban „szövegtípus-esemény” (Domonkosi–Kuna–Ludányi 2020) és „műfajesemény”-ként (Kuna–Simon 2017) is megtalálható.

A *genre event* kifejezés jelentésében a hangsúly áthelyeződik, méghozzá úgy, hogy a szövegtípus mint jelenség nem elsősorban a nyelvhez, hanem egyéni cselekvési mintázatként a nyelvről, a megismerésről és a kommunikációról kialakuló tudáshoz és konvenciókhoz kötődik (Steen 2011: 28), vagyis társas, közösségi és kulturális jellegű, egyszerre egyéni és közösségi tudás (Domonkosi–Kuna–Ludányi 2020). A *műfaj*, *szövegtípus* és *szövegfajta* kifejezések használata a hazai szakirodalomban sem mindig egységes. Ezenkívül a nyelvtudományi diskurzusban sincs egységesség, ugyanis mindemellett megjelenik még a *beszédműfaj* és a *szövegforma* is. A *műfaj* ugyanis eredetileg a szépirodalmi művek tipologizálását, fajtákba sorolását jelentette (H. Varga 2006). Napjainkban az oktatásban az irodalomórákon inkább *műfajt*, míg a nyelvtanórákon *szövegtípust* emlegetnek (Domonkosi–Kuna 2018b). Azzal a nézettel, hogy a *műnem* és *műfaj* szakkifejezések használatát szövegtani szempontból nézve érdemes az irodalmi szövegek kategorizálására korlátozni, több kutató is (pl. Benkes–Petőfi 2002) egyetért. Andor (2017) szerint a *műfaj* és *szövegtípus* fogalmak funkcionális státuszukban összefüggenek, viszont jellegükben eltérnek egymástól, ezért a két kifejezés árnyalt megkülönböztetését javasolja, a *szövegfajta* kifejezést pedig valahol a típus és példány között helyezi el. További hazai szövegtipológiai munkák (pl. Kocsány 2002; Kuna 2016 stb.) a *szövegtípus* és *műfaj* terminusokat a nemzetközi *genre* értelemben használt fogalomra alkalmazzák, ami inkább a cselekvésbeli megvalósulást jelenti ennek körülményeivel együtt (Taavitsainen 2001, 2004). Hámori (2017) szerint *szövegtípus* és *műfaj* kifejezések használhatók szinonimaként is, ugyanis a meglátásai alapján a nemzetközi szakirodalom a *műfaj* megnevezést ugyanarra a jelenségre használja, amelyre a magyarban a *szövegtípus* fogalom van (Tolcsvai Nagy 2001; Tolcsvai Nagy–Tátrai szerk. 2008). Zs. Sejtes (2021) a taníthatóság szempontja miatt azonosítja a *szövegtípust* a *műfajjal*. Hámori (2017) érvelése alapján munkámban a továbbiakban a *szövegtípus* és a *műfaj* kifejezéseket egymás megfelelőiként használom.

A szövegek osztályozásának számtalan típusa létezik, az egyes rendszerezések között pedig kisebb-nagyobb eltérések figyelhetők meg. Bár a különféle szövegelméletek egyetértenek abban, hogy az eltérő szövegek szövegtípusokba sorolandók, viszont a kategorizációban, az osztályozás kritériumaiban, a besorolás mikéntjében nem született konszenzus (l. pl. Andok 2003, 2007). A szövegtipológiai szakirodalomban alapvetően három jellegzetes irányzatcsoport figyelhető meg: a szöveg szerkezetén és belső jellemzőin alapuló felfogások; a szövegen kívüli tényezőkön alapuló felfogások; olyan komplex felfogások, amelyek a szöveg belső felépítését és külső tényezőit egyaránt figyelembe veszik (Eöry 1996).

A szöveg belső jellemzőin, szerkezetén alapuló felfogások szerint a szöveg nem más, mint összefüggő mondatok együttese. Ezek a szövegtipológiai felfogások a szövegtípust a formája, szerkezete, felépítése alapján határozzák meg. A kutatók szövegtípus-kritériumokat és

kritériumrendszereket állítanak fel, mégpedig úgy, hogy kész szövegeket vizsgálnak, a szövegjellemzőkből elvont kritériumrendszereket határoznak meg, majd a kritériumok megléte/hiánya alapján szövegfajtákat határolnak el; és a szövegfajtákat végül különféle csoportokba, szövegtípusokba sorolják. Ezáltal „lehetővé válik az ember szövegalkotó eljárásainak bizonyos szintű megismerése, az anyanyelvi beszélő szövegtipológiai tudásának modellálása is” (H. Varga 2006). Tolcsvai Nagy szempontrendszere például a következő kritériumokat tartalmazza: a nézőpont jelöltsége; a kifejtettség mértéke; a kommunikációs színterek jellemzői; a szöveg általános szerkezetének szövegtípusra jellemző sajátosságai; a szöveg értelemszerkezetének tipikus tulajdonságai; a stílus (vö. Tolcsvai Nagy 2001: 336–338). Mindezek alapján különféle szövegtípusok ismertek, amelyekbe különböző műfajú szövegek illeszkednek (Eöry 1995; Fix 2022; Riesel 1964). Werlich (1975) szövegtipológiája minden olyan alakulatot, amelyre a koherencia és a lezártág, teljesség jellemző, szövegnek tekint. A rendszerezésében négy szövegosztályozási szintet határoz meg: szövegcsoporthoz, szövegtípus, szövegforma és szövegformavariáns (Jimenez-Crespo 2013: 70). A szerző által meghatározott kategóriák hátránya, hogy nem minden esetben különülnek el (élesen) egymástól, valamint gyakran irrelevánsak is.

A szövegen kívüli tényezőkön alapuló felfogások szövegen kívüli jellemzőket, pontosabban a kommunikációs helyzet szereplőinek kommunikációs kompetenciáját igyekeznek feltárni (pl. Kocsány 20002). Ebben a szemléletben tehát a kommunikáció résztvevőinek a szövegtípus-tudása, -kompetenciája a meghatározó, ugyanis a megközelítés képviselői szerint ezek mögött olyan szociokulturálisan meghatározott mintázat, mintarendszer áll, amely a kommunikációs aktusokban kiindulópontként és iránytűként szolgál. E szövegtipológiák az osztályozást nem a struktúra felől, hanem a kommunikációs szituáció, valamint az abban részt vevők szempontjai szerint végzik. Kern (1969) mátrix formájú szövegtipológiája a beszélő szemléletét a valóságra való (lehetséges) reakciók módokkal együtt ábrázolja. A vízszintes sorokat a beszélő szemlélete (témaközpontú, tekőzpontú, énkőzpontú), míg a függőleges oszlopokat a valóságra történő reakciók lehetséges formái (jellemzés, értékelés, cselekvés, ösztönzés, osztályozó áttekintés) alkotják. A két tengely metszéspontjainál vannak az egyes szövegtípusok (Kern 1969: 11).

A szöveg belső és külső jellemzőit egyaránt figyelembe vevő felfogások segítségével a szövegtípus mint absztrakció hozható létre a szövegből mint bonyolult jelenségből. Sandig (1972) szövegosztályozása a szöveg leírásához húsz szövegen belüli és szövegen kívüli tényezőt alkalmaz. Mivel a szempontrendszere nem volt teljes, így a későbbi szövegtipológiáját (Sandig 1978) zárt rendszerként a beszédaktus-elméletből kiinduló cselekvéstípusokra (reprezentatív, direktív, komisszív, expresszív, deklaratív) építi. A funkcionális megközelítés szerint a szövegtípus olyan tudásként és koncepcióként értelmezhető, amely meghatározza a fogalmi-nyelvi tájékozódást, a megismerést, az interakciót, valamint az interakcióban létrejövő és az azzal végrehajtható társas

cselekvéseket (Domonkosi–Kuna–Ludányi 2020: 143; Kuna 2016: 386–387; Simon 2017: 150). Következésképpen a szövegtípus egyidejűleg egyéni és társas tudás is (Tolcsvai Nagy 2006), a forrásaként pedig mindemellett a közösség és a társas nyelvi cselekvések szolgálnak (Giltrow–Stein 2009: 7). Megfigyelhető tehát, hogy a társas cselekvéssel és a tudással a szövegtípusoknak rendkívül szoros, elválaszthatatlan a kapcsolata, jóllehet az egyes kutatásokban eltérő hangsúlyt kaphatnak. A szövegtípus tudásként történő értelmezésében a hangsúly mindenekelőtt azon van, hogy a nyelv, a szöveg és a szövegtípus is érzékelhető, elsajátítható, megfigyelhető és raktározható. A szövegtípusok a nyelvhasználók kommunikatív interakcióban létrejövő, működésbe lépő, változó komplex sémák (Domonkosi–Kuna–Ludányi 2020; Kuna 2016; Steen 2011; Tolcsvai Nagy 2006). Más meghatározások szerint a szövegtípus a koherens nyelvi és mentális reprezentációnak tartott szöveg szerkezeti és műveleti leírása, magába foglalja a prototipikusság elvét és az emberi nézőpontot is, továbbá a társas jelentésképzés keretében típus és megvalósulás kölcsönviszonyában kibontakozó diszkurzív kategória (Tátrai 2011; Tolcsvai Nagy 2006; Zsigriné 2019, 2021). Tolcsvai Nagy (2001) a szövegek tipizálási kritériumaként a prototípuselvet, a legtöbb felismert jellegzetességet tartalmazó mintát javasolja.

Bizonyos szövegelméleti kutatások (pl. Gülich 1986; Eöry 1996; Pohl 2007) szerint minden szövegtípus sajátos mikro-, makro, és mezoszerkezettel, valamint az azokra jellemző jellegzetes tulajdonságokkal rendelkezik. Ezen rendszerezések értelmében a szöveg mikroszintjénél elkülönülnek a nyelvtani és a szövegtani formák; a mezoszint szintén két részre oszlik: a szövegértelem és a szövegszerkezet formáira. A szöveg makroszintje tartalmazza a leglényegesebb szövegtipológiai sajátosságokat (Eöry 1996), ennek a legfontosabb összetevője a szövegvilág, amiben a nézőpont, a szövegtopik és a fókusz is beletartozik.

A szövegtípusok mindennapi ismeretéhez a használók számos módon jutnak hozzá, például közvetlen tapasztalat révén (látják és hallják), megtanítják (pl. az iskolában) vagy megmondják nekik (pl. bizonyos nyelvi produkciókkal kapcsolatosan) (Tolcsvai Nagy 2001, 2006). Kultúránkban a beszélt műfajok sémáit a beszélő jellemzően mintakövetés révén vonja le, az írott műfajok tekintetében viszont a reflektív átadás jelenik meg. Mindezek mellett megjegyzendő az is, hogy nyelvhasználati és kommunikációs szintér szerint megkülönböztetjük például a magánéleti, a közéleti, a hivatalos, az egyházi, a tudományos, a publicisztikai és a szépirodalmi szövegtípusokat. Jelen doktori értekezés egyik legfőbb célja a hallgatók tudományos szövegalkotásának feltérképezése, így a továbbiakban a fókusz kizárólag a tudományos szövegre kerül.

A fentiekben ismertetett elméleti megalapozás többek között a szövegtípus, valamint a szakdolgozat mint szövegtípus jelen értekezésben alkalmazott definíciójának meghatározásához volt szükségeszerű. A szövegtípusok besorolásának három irányzatszoportja jelent meg, ezek a szöveg szerkezetén és belső jellemzőin alapuló felfogások; a szövegen kívüli tényezőkön alapuló

felfogások; a szöveg belső felépítését és külső tényezőit egyaránt figyelembe vevő komplex felfogások. A dolgozatban szereplő vizsgálatok során alapvetően ez utóbbi paradigmát vettem alapul, ugyanis – véleményem szerint – a szakdolgozat szövegtípusát éppúgy meghatározzák a külső jellemzők, mint a belsők, mivel beletartoznak a róla való elgondolások, sémák, ennek a pedagógiai célú szövegtípusnak a szabályozott, normatív leírásai, valamint a gyakorlati megvalósulásai is. Tudniillik a szakdolgozat a felsőoktatási intézmények elvárásaiból adódóan alapvetően olyan külső tényezőkhöz van kötve, amelyek a gyakorlatban gyakran nem/másképp valósulnak meg, sajátos formai, nyelvi jellemzőket alakítva ki ezáltal. E szövegtípus vizsgálata során ezért is indokolt a külső követelmények és attitűdök mellett a belső formai, nyelvi, szerkezeti jegyek vizsgálata is. Mindezek mellett a dolgozat a kognitív szemléletű szövegtipológiát, vagyis a szövegtípus tudás és cselekvésként történő értelmezését (Domonkosi–Kuna–Ludányi 2020; Kuna–Simon 2017; Simon 2017; Stukker et al. 2016) tekinti alapvetőnek, ugyanis a jelen vizsgálat központi szövegtípusa, a szakdolgozat (de a tudományos és az akadémiai³ írás egyéb szövegtípusai is), olyan egyéni és közösségi tudás, amelynek megvannak a kommunikatív céljai, a felsőoktatás által meghatározott elvárásai, valamint a résztvevők által végrehajtott (nyelvi) cselekvései. Ezek pedig a szövegtípus forrásaként és továbbörökítő közegeként is (Giltrow–Stein 2009: 7) szolgálnak.

1.2.2. Az akadémiai írástudás (*academic literacy*)

A tudományos szövegek létrejöttét a tudományos szövegalkotás előzi meg. A tudományos szövegalkotás egyik legfontosabb eleme az akadémiai írástudás (*academic literacy*), amely a tág értelemben vett tudományos világ, egy adott tudományos közösség elvárásainak megfelelő szövegek olvasásának, interpretálásának és létrehozásának készségeit foglalja magában (Koltay 2016: 95). Az akadémiai írástudás legfőbb jellemzője, hogy a tanulók jártasak a tudományos témák olvasásában, írásában, értelmezésében. A szaknyelvi/tudományos terminológia megvitatásának és elemzésének képessége a tudományos íráskészséggel rendelkező személyek számára lehetővé teszi, hogy aktív és produktív részesei legyenek az egyes tudományterületeken folyó diskurzusoknak. Mindez pedig a tudományos vizsgálódáshoz járul hozzá. Ennek elsajátítása után a szövegalkotó olyan írásművet tud létrehozni, amelyben megvannak a tudományos szöveg legfőbb komponensei (pl. a szakirodalmi megalapozottság, egy tudományterület szaknyelve, a szöveg struktúrája stb.) is. Megjegyzendő, hogy az akadémiai írástudás nem ugyanaz, mint a *tudományos írástudás* (még ha van is bennük hasonlóság és egybeesés), ez utóbbi ugyanis annak ismerete, hogy miként gondolkozzon az egyén tudományosan és végezzen tudományos kutatást (Karvalics 2012).

³ A magyar *akadémiai* műszó jelen munkában az angolszász *academic* megfelelőjeként a felsőoktatási kutatási tevékenységre vonatkozik.

Smirnova (2015) az akadémiai írástudás természetét és szerkezetét vizsgálva arra a megállapításra jutott, hogy az alapját a tudományos diskurzus képezi. Green (1999) meghatározása szerint az akadémiai írástudás három szempontot foglal magában, éspedig az operatív, kulturális és kritikai műveltséget/készséget. Az operatív műveltség a nyelvi (különösképpen az írásbeli) kompetenciát; a kulturális műveltség egy adott csoport/téma (pl. oktatás, matematika, közgazdaságtan) nyelvhasználatán történő kommunikációt; a kritikai műveltség pedig a tudás létrejöttének, adaptálhatóságának és transzformálhatóságának megértését jelenti. Ez alapján az akadémiai írástudás alatt a szöveges információkhoz való kritikus hozzáállást, az írások – különböző aspektusokból történő – elemzését és az egyes tudományterületek nyelvhasználatának megfelelő alkalmazási képességét értjük. Neeley (2005) a Green által említett műveltségeket nem az akadémiai írástudásnak rendeli alá, hanem azzal egyenértékűként kezeli, valamint mellé helyezi még az ún. kiberműveltséget is, ugyanis megállapítása szerint az egyes felsőoktatásban levő feladatok elvégzéséhez – még ha nem is egyforma intenzitásban, de – mind az öt (az anyanyelvi olvasás és írás képessége, kulturális műveltség, kritikai műveltség, akadémiai írástudás, kiberműveltség) szükséges. Lea és Street (1998, 1999) szerint az egyetemi kontextusban a hallgatók írástudását alapvetően három – egymást nem kizáró, inkább egymást átfedő – szempont/modell alapján lehet értelmezni: (1) tanulási készségek, (2) akadémiai szocializáció, (3) akadémiai írástudás. Az első, a tanulási készségek modellje az írást és a műveltséget elsősorban egyéni és kognitív készségnek tekinti, valamint feltételezi, hogy a tanulók az írástudással, írással és olvasással kapcsolatos tudásukat problémamentesen át tudják vinni egyik kontextusból a másikba. Az akadémiai szocializáció modellje a hallgatók egy-egy tudományterület diskurzusába való beilleszkedését vizsgálja, itt a hallgatók elsajátítják a tudományterület (szóbeli és írásbeli) nyelvhasználatát, gondolkodásmódját. Ez a modell feltételezi, hogy az elsajátított diskurzus, a szövegtípusok ismerete stabil, és ha a hallgatók tudják és értik a tudományos diskurzus alapszabályait, bármikor képesek annak problémamentes reprodukciójára. Az akadémiai írástudást a szerzőpáros szintén mellé és nem felé rendeli az előző kettőnek. Megállapításuk szerint ez sok tekintetben hasonlít az akadémiai szocializációs modellhez, viszont ez esetben az írástudás megfelelő és hatékony használata érdekében a részfolyamatok sokkal összetettebbek, dinamikusabbak, árnyaltabbak, konkrétabbak, valamint a tudás nagyobb hangsúlyt kap.

Az akadémiai írástudás tehát egy adott tudományos közösség diskurzusában való aktív és konstruktív írástudást jelent, és magában foglalja a tudományos szövegek olvasásának, interpretálásának és létrehozásának a készségeit, megfelelve ezzel a tudományterület elvárásainak. A felsőoktatásba belépő hallgatók többségének viszont az akadémiai írástudás és a tudományos diskurzusban való részvétel általában (különösképp a képzés elején) nehézséget okoz, ezért is indokolt az akadémiai írástudás fejlesztése legalább a tanulmányok elején, jobb esetben a

középiskolai oktatás során/végén választható tárgyként azoknak a diákoknak, akik a felsőoktatásban szeretnének továbbtanulni (vö. Lea–Street 2006).

2.1.2.3. A tudományos szöveg és az academic writing

Napjaink társadalmát gyakran nevezik tudásalapú társadalomnak, ugyanis a működésében hangsúlyos szerepe van a tudományos eredményeknek. Ennek megfelelően a tudomány célja a valóság (például természet, gondolkodás, társadalom) törvényszerűségeinek, valamint az egyes jelenségek összefüggéseinek logikus, adatszerű bizonyítással történő egyértelmű és világos megismertetése (Eöry 2007, 2010; Szathmári 2004). A tudományhoz hasonlóan a tudományos szöveg is egy olyan produktum, amely tudományos ismereteken – elméleten és/vagy kutatáson – alapszik, és mindezt az adott tudománynak megfelelő szakterminológia- és nyelvhasználattal mutatja be abból a célból, hogy az egyes tudományterületek témáival kapcsolatos ismereteket a tudományos közösség vagy a téma iránt érdeklődő közönség egyértelmű és adekvát módon ismerje meg. Csontos (2020) a tudományos szövegeket a tudomány szakszövegeiként értelmezi, ez ugyanis lehetőséget ad a szakszövegtípusok és a szakszöveg jellegzetességeinek leírásához, valamint a tudományos szövegek egyéb szakszövegtípusokhoz való viszonyának bemutatásához. Véleménye szerint azzal, hogy a tudományos jelzőt tudományra cseréli, különválnak egymástól azok a szövegek, amelyek bár az adott szituációban tudományosnak tekinthetők, viszont egyrészt nem a tudomány befogadócsoportjának szólnak, másrészt nem a tudomány diskurzustartományát (vö. discourse domain; Taavitsainen 2006; Taavitsainen–Päivi 2004) dolgozzák ki.

Magyarországi viszonylatban a tudományos szövegek publikálásának meghatározó és nyilvánosan hozzáférhető adatbázisa a Magyar Tudományos Művek Tára (MTMT), amely mindenekelőtt a tudományos munkásság és teljesítmény mérésére, valamint a hazai tudományos kutatások során gyűjtött eredmények bemutatására és nyilvántartására szolgál. Az MTMT alapidokumentuma (besorolási dokumentum) alapján az a munka, szöveg számít tudományosnak, amely *„[a] szaktudomány normáinak megfelelő formában, tárgyalásmóddal és ellenőrzési eljárással készült, tudományos közösségnek szánt, publikálás esetén tartós hordozón tárolt és a nyilvánosság számára hozzáférhető mű, kiadvány, közlemény, amely témájában rendszerint:*

a) eredeti elméleti vagy empirikus kutatási eredményről számol be vagy:

b) meglévő eredményeket dolgoz fel, szintetizál, értékeli; vagy:

c) a szakirodalomban való eligazodást, tartalomfeltárást szolgálja” (W4: 4).

A dokumentum bizonyos szempontok alapján az egyes műfaji kategóriákat számos fő- és alkategóriákba sorolja.

Csontos (2020) megállapítása szerint a tudományos jellegű szövegek és a nem tudományos szakszövegek között van egy olyan átmeneti kategória, amelybe azok a szövegek sorolhatók,

amelyekben a szakterületi tudás különböző mértékben jelenik meg, valamint a kidolgozási módjukban figyelembe veszik a téma befogadóinak elvárását is. Ezek a szövegek tehát egyfajta fokozatosságot mutatnak, amely egyrészt a szakterületi tudás mértékének, másrészt a kidolgozottság módjának köszönhető. Véleménye szerint az egyes tudományos szövegek kategóriáit egy olyan képzeletbeli skálán elhelyezve kell elképzelni, amelynek egyik végpontján az ún. hétköznapi szakszövegek, a másik végpontján pedig a tudományos szövegek helyezkednek el, a tudomány szakszövegei pedig a kettő között a szövegekben megjelenő tudomány, tudományosság szintjének érvényesülése és mértéke mentén rendeződnek különböző fokozatokba (Csontos 2020).

A tudományos szövegek olyan produktumok, amelyek a tudományos szövegalkotás folyamata során születnek, és főként a felsőoktatási és tudományos színtereken használt hivatalos írásmód jellemző rájuk (pl. Irvin 2010; Rankins-Robertson et al. 2010; Scholnik 2018). A tudományos írás folyamat és produktum is egyben, a lényege pedig az, hogy a szerző tudományos gondolatokat, információkat és kutatásokat közöl a tudós közösséggel. A tudományos szövegalkotásnak rendkívül fontos eleme a már meglévő elméletek, modellek, eredmények felhasználása, saját szövegbe történő beépítése, újraalkotása (Swarts 2010).

A források felhasználására épülő írást a nemzetközi szakirodalom (Kirkpatrick 2012; Klein–Boscolo 2016; Leijten–Van Waes 2013; Segev-Miller 2004) *writing from sources*-ként nevezi, amely a szakirodalmi információkon alapuló írásbeli szövegalkotást jelenti. Ebbe tág értelemben több terület is beletartozik, ugyanis ide tartozik minden olyan műfaj, amelyben a szerzőnek különféle forrásokat kell felhasználnia, beépítenie a saját szövegébe. Az *akadémiai írás* (*academic writing*), valamint, a *tudományos írás* (*scientific writing*) szintén a források felhasználására, valamint a tudományos szövegszerkesztésre épül (Pintér–Molnár 2017).

Az *akadémiai írás*-nak fordított *academic writing* abból a célból tanulmányozza az egyes tudományterületek forrását, hogy felhasználja a meglevő tudást (Kruse 2003), továbbá ez a médiuma az új elméletek, ötletek, gondolatok megkonstruálásának is. Ez mindenekelőtt a felsőoktatásban (valamint bizonyos középiskolákban az egyetemi tanulmányokra való felkészülés során) jelenik meg, a szerzők pedig jellemzően hallgatók. A *tudományos írás*-nak fordított *scientific writing* lényege, hogy tudományos tájékoztatást nyújtson az olvasónak egy új kutatás eredményeiről (Sternberg–Sternberg 2010). Ennek legfőbb célja a tudományos színtereken való publikálás, a szerzők pedig jellemzően szakértők, kutatók, egyetemi oktatók.

Bár a két kifejezést a szakirodalom sokszor használja egymás szinonimájaként, Pintér és Molnár abban látják a különbséget, hogy az oktatásban, valamint fejlesztési kontextusban inkább az *akadémiai írás* van jelen, mivel a tanulásra irányuló helyzetekben a szakirodalom tanulmányozása, valamint a közös tudásalkotás elsajátítása a cél. Az *akadémiai írás* a tanulásra fókuszáló szituációkban például a szakdolgozatok, szemináriumi munkák, beadandók írásával

gyakorolható és fejleszthető. A *tudományos írás* viszont már inkább professzionális tevékenység, ahol az írás nem elsődlegesen tanulás, hanem a tudományos tájékoztatás normatív eszköze. Meglátásuk szerint tudományos íráshoz tehát az *akadémiai íráson* keresztül vezet az út (Pintér–Molnár 2017). Gruber és munkatársai (2006) Bourdieu-re (1988) hivatkozva szintén elkülönítik egymástól a *tudományos írást* és az *egyetemi írást*. A differenciálás alapját az eltérő szociokulturális (tudományos és egyetemi) és kommunikációs szintér, valamint a cél adja; a két tartományban ugyanis többek között eltérő a szerzők státusza (hallgatók/oktatók és kutatók), a szövegek műfaja (szemináriumi dolgozat, szakdolgozat, referátum stb. és tanulmány, monográfia stb.), valamint a tudásszerzés módja is. Parodi (2009) a felsőoktatási és a tudományos színtereket szintén szétválasztja.

Az *akadémiai írás* megnevezés (pl. Deli–Rétvári 2018; Pintér–Molnár 2017) véleményem szerint a magyar nyelvben nem megfelelő, ugyanis félreérthető, összetéveszthető a Magyar Tudományos Akadémián történő (tudományos) szövegalkotással, ezért az *akadémiai* helyett célszerűbb lenne az *egyetemi* kifejezés használata. Pintér és Molnár (2017) csoportosításához hasonlóan más szakemberek (pl. Gruber et al. 2016; Dér 2019; Ostrovskaya–Vyshegorodtseva 2013) szintén elkülönítik egymástól az egyetemi és tudományos diskurzusteret – vagyis a beszélők által kölcsönösen megértett ismeretet, beszédhelyzetet (Tolcsvai Nagy 2021) – ezáltal pedig a tudományos és egyetemi (tudományos) írást is.

E megkülönböztetések alapján az értekezés további részében az *academic writing* kifejezést a felsőoktatási diskurzustérben létrejövő tudományos szövegalkotásra vonatkoztatva használom, magyar megfelelőjeként pedig az egyetemi/felsőoktatási tudományos írást/szövegalkotást alkalmazom.

A tudományos diskurzus kapcsán felmerül a kérdés, hogy milyen műfajok tartoznak a tudományos szöveg típusába, melyek alkotnak önálló és melyek nem önálló műfaji kategóriát (vö. Csontos 2020). Mint egyéb regiszterek esetében, úgy a szaknyelv, illetőleg a tudományos szövegtípus esetében is megkülönböztetjük a szóbeli és írásbeli diskurzustípusokat, szövegtípusokat (vö. pl. Swales 1990, 2004), viszont mivel a jelen munka csak az írott tudományos szövegalkotásra fókuszál, így a következőkben csak az írott tudományos szövegtípusok kerülnek bemutatásra. Gruber és munkatársai (2006) a tudományos szöveg legfőbb, legjellemzőbb műfajait bizonyos tulajdonságok mentén kategóriákba sorolják. Az egyetemi diskurzustér kategóriájába a recenzió, a jegyzet és a kivonat, míg a tudományos diskurzustér kategóriájába a recenzió, a folyóiratcikk, a monográfia és a kézikönyv tartozik. A szakdolgozatot és a szemináriumi dolgozatot pedig az átmeneti kategóriába sorolják. Dér (2019) Parodi nyomán a műfajokat mindenekelőtt a felsőoktatási (pl. szemináriumi dolgozat, beadandó), szakmai (pl. adóelőleg-nyilatkozat), intézményi (pl. körlevél, hallgatói kérelmek) és a tudományos diskurzustérhez köti. A szakdolgozat

– annak okán, hogy publikáció és hivatkozás alapját képezheti – szerinte is az átmeneti kategóriába tartozik.

Csontos (2020) szerint a tudomány diskurzusát a fokozatiság elvével lehet a legmegfelelőbben jellemezni. Úgy véli, hogy az egyes tudományos szövegtípusok olyan nyitott kategóriákat képeznek, amelyeket a téma, a téma kidolgozottsága, a struktúra, valamint a nyelvezet, nyelvhasználat határoz meg. Felvetődik nála a kérdés, hogy ezen szövegek (prototipikusan) tudományos, nem tudományos vagy átmeneti kategóriájú minősítésére létezik-e egy objektivizált rendszer (Csontos 2020: 141).

2.2. Szövegalkotás a felsőoktatásban

2.2.1. Felsőoktatás-pedagógia

A felsőoktatás globális változásai számtalan kutató figyelmét irányították rá a felsőoktatásra. A felsőoktatással foglalkozók számára jelentős kutatási területet jelentettek – és jelentenek ma is – a makroszintű területek, ilyen például a tömegképzés kialakulása, a bolognai átalakulás, a szervezeti módosulások, a finanszírozási problémák, az akkreditáció, oktatásirányítás intézkedései, az oktatáspolitikai stb.

Mindezek mellett viszont a felsőoktatás elsődleges funkciójáról, az oktatásról, a tanítás-tanulás minőségéről és milyenségéről való gondolkodás hosszú ideig a háttérbe szorult. A felsőoktatásban folyó oktatás és tanulás kutatásával, tervezésével és fejlesztésével foglalkozó tanulmányok és gyakorlatok összességével a felsőoktatás-pedagógia vagy felsőoktatási pedagógia foglalkozik. Legfőbb feladata az oktatás tervezése, a tananyag kidolgozása, a tanítási és értékelési módszerek kialakítása, valamint az oktatók és hallgatók közötti interakciók elemzése és fejlesztése. Célja a hatékony felsőoktatási tanulás és oktatás elősegítése és a hallgatók fejlődésének támogatása. Az felsőoktatás-pedagógiai kutatások eredményei segítséget nyújtanak az oktatási intézmények számára a tantervek, infrastruktúra és hallgatói támogatási rendszerek fejlesztésében.

Fontos viszont megemlíteni, hogy a felsőoktatás-pedagógia léte a 2000-es évek elején még erősen megkérdőjelezhető volt (Golnhofer 2002). Tudniillik akkor a magyarországi felsőoktatás-pedagógiai kutatások még ritkaságszámba menően jelentek meg, nem volt nagy érdeklődés irántuk, a területei, határai és irányai pedig viszonylag tisztázatlanok voltak. Jóllehet, a fentebb említett felsőoktatás nemzetköziesedése, az Európai Felsőoktatási Térségen belül lévő versenyképesség megőrzése, a szabad és zökkenőmentes információszerzés, az oktatási környezet virtualizálódása stb. a felsőoktatás szerkezetének, feladatainak, funkciójának, módszereinek és tartalmának megváltozását, valamint a hallgatói és oktatói szerepek átalakulását igényelte (Györfyné 2014).

Ma már a felsőoktatással foglalkozókra egyre nagyobb nyomás nehezedik azért, hogy radikális változásokat hajtsanak végre az egyetemi képzés terén, valamint elősegítsék a felsőoktatás-pedagógia megújulását. Ennek okai között szerepel a tudásalapú társadalom létrehozásához szükséges nagyobb számú, magasan képzett és teljesítményképes szakember iránti igény, továbbá az olyan új elvárások, amelyek a munkaerőpiacon – a globalizáció hatására – jelennek meg (Györfyné 2014; Sárdi 2012). Jelen disszertációs kutatás azért is illeszkedik a felsőoktatás-pedagógia tárgykörébe, mert az oktatói és hallgatói nézetek összevető vizsgálata, a szakdolgozati útmutatók dokumentumelemzése és a hallgatók tudományos szövegeinek elemzéséből levont következtetések fontos felsőoktatás-pedagógiai hozadékkal járnak, például azáltal, hogy a felsőoktatás egy meghatározó kimeneti dokumentumához kapcsolódó nézeteket, elvárásokat és megvalósítási módokat több irányból is megvizsgálja olyan eredményeket tár fel, amelyek alapján a későbbiekben hatékonyabb lehet a hallgatók tudományos szövegalkotása és annak értékelése.

Ahhoz, hogy a felsőoktatás-kutatás pedagógiai oldalának vizsgálata kellőké hangsúlyt kapjon, lényeges, hogy röviden áttekintsük a felsőfokú képzés legfőbb komponenseit.

2.1.1. A felsőoktatás tudományterületi meghatározása

Mindenekelőtt fontos meghatározni, hogy a felsőoktatás a neveléstudomány rendszerén belül hol helyezkedik el. Bár a pedagógia részterületei folyamatosan változnak és a rendszerezésük sem egységes, ha az életkor szerinti besorolást vesszük alapul, a felsőoktatás a közoktatást után levő pedagógiai szakaszt jelenti. Csakhogy napjainkban a felsőoktatás expanziója (Lukács 2004; Kozma é.n.; Pálmai 2013) következtében egyre több 27 év fölötti hallgató jelenik meg az egyetemeken (Pirohov-Tóth 2022), így felmerülhet a kérdés, hogy a felsőoktatás inkább a pedagógiához vagy az andragógiához áll közelebb? Ha abból indulunk ki, hogy a felsőoktatási intézmény iskola, a hallgatók diákok, az oktatók pedig pedagógusok (Lencse 2010), akkor azt mondhatjuk, hogy inkább az előbbihez tartozik. Ha azonban figyelembe vesszük, hogy a felsőoktatásban oktatók körében sok esetben hiányzik a pedagógiai módszertani kultúra, a pedagógiai tudásháttér (Lencse 2010; Kálmán 2013; Ollé 2009), akkor már kevésbé tűnhet egyértelműnek a felsőoktatás tudományterületi besorolása. Ollé (2009) különbséget tesz a felsőoktatás nappali és levelező tagozata között. Szerinte az egyetemi képzésnek az a sajátossága, hogy nappali tagozaton a képzés első időszakában a közoktatástól eltérő tanári és tanulói szerepeket, feladatokat feltételező felnőttek képzése zajlik, a levelező tagozatok képzése pedig már inkább a felnőttképzéshez közelít, ugyanis ott már a felnőtt szerepek oktatási folyamatban betöltött szerepe jelenik meg. Györfyné vizsgálatából (2014) kiderül, hogy sokan nem tudják egyértelműen eldönteni, hogy andragógia

vagy pedagógia-e a felsőoktatás, mint ahogyan azt sem, hogy gyermeknek vagy felnőttnek számít-e a nappali tagozatos egyetemi hallgató. Azt is megállapította, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak az a sajátos helyzete alakult ki, amely szerint a hallgatókat a gyermekoktatásból a felnőttoktatásba kell átvezetniük, ezáltal pedig elvárt, hogy egyidejűleg feleljenek meg mind a pedagógusok, mind az andragógusok szerepeinek és kulcskompetenciáinak, vagyis egyfajta pedagógusi-andragógusi attitűdöt alakítsanak ki (Györfyné 2012, 2014). Végül az előzőkben ismertetett különféle vélemények alapján azt a következtetést vont le, hogy „a felsőoktatás minden bizonnyal a két tudomány (pedagógia-andragógia) nagyon vékony határvonalán helyezkedik el“ (Györfyné 2012: 16). Jelen dolgozat szintén ebből az alapfeltevésből indul ki, hogy a felsőoktatás a közoktatás és a felnőttoktatás között egy sajátos, köztes pozíciót elfoglaló rendszer, a szereplőket, résztvevőket, alkalmazott eszközöket, módszereket illetően pedig mindkét terület jellemzőit ötvözi. Vitathatatlan viszont a tény, hogy a felsőoktatás a neveléstudomány egyik meghatározó komponense, ugyanis a kompetenciák fejlesztésének ebben az életszakaszban (és a felnőttkorban) is meghatározó szerepük van.

2.2.1.2. A felsőoktatás célja, feladata

A felsőoktatás célja és feladata a kezdetektől fogva az volt, hogy kiképezze a különféle társadalmak „értelmiségi” rétegeit. Bár az egyes történelmi korszakokban a hangsúly különböző irányokba tolódott el, de a felsőoktatás legfőbb funkciója végeredményben „a tudományok művelésében jártas, magas fokú tudományos általános és szakismeretekkel rendelkező és azok gyakorlati alkalmazásának képességét birtokoló szakemberek képzése” volt (Györfyné 2014).

A jelenleg hatályos felsőoktatási törvényhez kapcsolódó indoklás szerint Magyarországon a nemzeti felsőoktatás célja a nemzet szellemi és gazdasági fejlődésének biztosítása a versenyképes tudás átadásával és a közjó szolgálatával, továbbá az átlátható és versenyképes elméleti és gyakorlati oktatás biztosítása, tudományos alap- és alkalmazott kutatás végzése, valamint az oktatói-kutatói utánpótlás nevelése. A törvény szerint a felsőoktatási intézmények elsődlegesen oktatási, tudományos (kutatói) és művészeti alkotótevékenységet végeznek.

Az oktatási tevékenységbe – amit kizárólag csak felsőoktatási intézmények láthatnak el – beletartozik a felsőoktatási szakképzés, az alap-, mester- és doktori képzés, valamint a szakirányú továbbképzés. Mivel a felsőfokú oktatás tartalmát a tudományok alkotják, így elengedhetetlen az oktatás és a tudományos kutatás összekötése, valamint a hallgatók felkészítése a tudományos munkára (Ballér 1990).

2.2.1.3. A felsőfokú oktatás szereplőinek kapcsolata

Amint az már említésképpen fentebb is megjelent, az oktatási tevékenység szempontjából a felsőoktatás két legfőbb résztvevője az oktató és a hallgató. A képzés eredményessége vagy eredménytelensége felvetődésekor általában az oktatók és a hallgatók is kemény kritikát fogalmaznak meg a másik féllel kapcsolatban. A hallgatók például az oktatók esetleges felkészületlenségét, pedagógiai-andragógiai tevékenységét, a digitális eszközök használatában levő tájékozatlanságukat, valamint a formális/informális képzési szabályok betartásának elmulasztását kritizálják, míg az oktatók többek között az anyagi gondokat, a megváltozott felsőoktatási helyzetet és a tömegoktatással együtt járó „hallgatói színvonal” romlását emlegetik. Mindezek mellett a folyamatok alakulásában levő saját negatív szerepüket az oktatók is és a hallgatók is nehezen ismerik be (Ollé 2009). A két csoport között lévő kapcsolatot olyan generációs problémák is nehezíthetik, mint például az eltérő életstílus, munkastílus, értékek, célkitűzések, stílus, öltözködés, digitális eszközök ismerete és használata. Megállapítható az is, hogy napjainkra az oktatók és hallgatók közötti kapcsolat megváltozott, ugyanis a korábbi mester-tanítvány viszony és együttműködés – amely nagy szerepet játszott a személyiségfejlesztésben – megszűnt/megszűnőben van. Pedig a köztük levő viszony minősége rendkívül fontos tényező a képzés eredményességében, az oktatás hatékonyságában (Győrfyné 2014). Az oktató a tanári, kutatói, hivatalnoki szerepe mellett a témavezetés során facilitátori szerepben is van így a pozitív/negatív viszony közvetve befolyásolhatja akár a hallgatók szakdolgozatainak minőségét is. Ugyanis, ha például egy hallgató ellenszenv, távolságtartás, meg nem értettség stb. miatt nem jár konzultálni a témavezetőjéhez, az a későbbiekben akár a szakdolgozat minőségének romlásához is vezethet.

2.2.1.4. A felsőoktatás kimeneti követelményei

A felsőoktatás közoktatástól való elkülönítésében fontos tényezőnek számít az egyéni, önálló tanulás középpontba helyezése és az egyéni kutatáson alapuló ismeretszerezés. Tóthné (2003) véleménye szerint a hallgatóknak képessé kell válniuk arra, hogy a különféle adatbázisokat alkotó módon dolgozzák fel, ez pedig az információs írástudás elsajátítása után valósítható meg. Úgy véli, hogy a hallgatókban ki kell alakítani az elvont gondolkodási folyamatot előtérbe helyező kritikai gondolkodás képességét, az információgyűjtés eredményeként pedig képeseknek kell lenniük a célok felismerésére, az összehasonlítás alapjainak megteremtésére és a megfelelő következtetések levonására.

A felsőoktatásban és a közoktatásban viszont megegyezik az, hogy mindkét esetben megjelenik a pedagógiai mérés és értékelés. A pedagógiai értékelésben aszerint is lehetséges a differenciálás, hogy az értékelés milyen formában történik. A hazai és nemzetközi szakirodalom

a pedagógiai értékelésben általában háromféle értékelési funkciót szokott elkülöníteni: diagnosztikai/diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékelés; szummatív (minősítő) értékelés; formatív (fejlesztő/formáló) értékelés (Báthory 1997: 223–245; Brassói–Hunya–Vass 2005; Jánk 2018: 28). A pedagógiai értékeléshez szükséges adatok különféle módszereket alkalmazva gyűjthetők össze, ilyen többek között a feleltetés, a megfigyelés, a feladatlapos felmérés, a kérdőíves kikérdezés, a tantárgytesztrel végzett felmérés, a vizsgáztatás (Kiss 2006). Mivel a felsőoktatás egyik kimeneti követelményét a szakdolgozat képezi, így ez is a pedagógiai értékelés egyik módszerét jelenti. A szakdolgozat ugyanis egy olyan szakterületi feladat megoldása, amelyben a hallgató tanúbizonyságot tesz arról, hogy képes egy választott tudományterülethez kapcsolódó témája szakirodalmi feltárására és szintetizálására, az empirikus vizsgálatok/tapasztalatok feldolgozására, valamint a vizsgálat során kapott eredmények alkotó alkalmazására. Bár a hallgatóknak értékelés céljából már a közoktatásban is kell különféle szövegeket alkotniuk, viszont ilyen terjedelmű és minőségű szöveg írásával jellemzően mégis a felsőoktatásban találkoznak először. A megírt munka elbírálását pedig a benyújtást követően általában egy vagy több oktató végzi. A szakdolgozat (és a szakdolgozatírás) egyik legfontosabb célja, hogy fejlessze a hallgatók intellektuális igényét és kritikai gondolkodási képességét, kialakítsa a forráskutatás képességét, bővítse érdeklődési körüket, valamint jártasságot biztosítson a szelektálásban, a gondolatok világos és szakszerű kifejezésében és a logikus anyagelrendezésben (Falus 2002). Megjegyzendő, hogy a felsőoktatási tudományos (szóbeli vagy írásbeli) kommunikáció nem azt jelenti, hogy mindenkinek azt a szintet kell elérnie, mint aki a kutatói pályára készül, hanem azt, hogy a minimális követelmények elérésével kialakuljon a közoktatás kommunikációs formáitól magasabb szinten lévő gondolkodás.

2.2.2. A tudományos írás pedagógiája

A fentebb említett szövegalkotás egyik típusa a tudományos írás, amely tevékenység során a szerző tudományos szöveges produktumokat hoz létre. A tudományos írás mindkét korábban említett típusával (nevezetesen a felsőoktatási és a tudományos diskurzustérben létrejövő tudományos szövegalkotás) szemben megvan az elvárás, hogy betartsák a tudományos szöveg kritériumait, ezt pedig a hallgatóknak nem könnyű elsajátítaniuk. A hallgatók hiányos tudományos íráskészségét felismerve vezették be számos egyetemen az academic writing kurzust (Kirkpatrick 2012; Klein–Boscolo 2016), ami a szövegírás tanításának legfelső fokával azonosítható. A tudományos íráskészség fejlesztése a 20. század utolsó évtizedében – elsődlegesen angolszász nyelvterületen – kezdett egyre nagyobb figyelmet kapni. Ez annak volt a következménye, hogy az Egyesült Királyságban az 1990-as években a felsőoktatás tömegessé vált, növekedett azoknak a helyi és nemzetközi diákoknak a száma, akik különböző szociális háttérrel érkeztek a felsőoktatási

intézményekbe, így szükségszerűvé vált az egységes tudományos írás módszertanának az elsajátítása (Lillis–Scott 2008).

Ma már a hazai felsőoktatási intézmények tantárgyainak mintatanterveiben is találkozhatunk a tudományos közlés elsajátításának fejlesztésére irányuló kurzusokkal, műhelyekkel, tréningekkel például *tudományos írásgyakorlat* (pl. Pécsi Tudományegyetem), *tudományos írás* (pl. Károli Gáspár Református Egyetem), *kritika és tanulmányírás* (pl. Debreceni Egyetem), a *tudományos közlés művészete* (pl. MTA Csillagászati Kutatóintézet), *tudományos írásmű készítése* (pl. Eötvös Loránd Tudományegyetem). Elvértve ugyan, de egyes (főként magán- vagy amerikai típusú kéttannyelvű) középiskolák is betekintést nyújtanak a tudományos szövegalkotásba, például *tézisírás* (Veritas Collegiate Academy Budapest) néven. Ugyancsak változó a tudományos szövegalkotás fejlesztésére irányuló tevékenység megnevezése a magyarországi szakirodalomban is: *tudományos írás* (Pintér 2009; Veszelszki 2016; Deli–Rétvári 2018), *tudományos szövegalkotás* (Rási 2019), *tudományos írásművek készítése* (Kurtán 2011), *tudományos szöveg írása* (Körtvélyesi 2018). Bár a kurzusok, műhelyek, tréningek tartalma és célja zömében megegyezik, a nemzetközi gyakorlattal ellentétben a hazai szakirodalomban még nincs a tudományos íráskészség tanításának egységes megnevezése (Pintér–Molnár 2017).

A hallgatók tudományos íráskészségének fejlesztése a felsőoktatási intézmények elsődleges céljai között szerepel. Ezen a ponton felvetődhet viszont a kérdés, hogy a felsőoktatásban miért lényeges ennyire hangsúlyosan a hallgatók tudományos íráskészségének kialakítása, fejlesztése? Csizér és Tankó a sikeres és hatékony felsőoktatási tanulmányok elengedhetetlen feltételeiként határozták meg a következő tényezőket: „*a tudományos szövegek gyors és pontos értelmezése; a gondolatok tömör és egységes egésznek képző kifejezése; a megfelelő regiszter használata; az adott tudományterület retorikai normáinak alkalmazása*” (Csizér–Tankó 2014: 4). A szerzőpáros szerint az egyes tudományterületek sajátos nyelvi és stiláris eszközeinek elsajátítása, valamint a különféle tudományos műfajú szövegek retorikai szerkezetének megismerése és reprodukálása egyaránt a hallgatók tudományos szövegértésének és szövegalkotásának fejlődéséhez járul hozzá. Megemlítendő az is, hogy a felsőoktatási kommunikáció – legyen az szóbeli vagy írásbeli kommunikáció – nem arról szól, hogy mindenkinek azt a szintet kell elérnie, mint aki a kutatói pályára készül, hanem arról, hogy minimális követelmények elérésével kialakuljon az általános iskolai és gimnáziumi kommunikációs formáktól magasabb szinten lévő objektívebb gondolkodás. Mindez egyénenként és csoportokként eltérően jelenhet meg. Emellett pedig fontos az elvont gondolkodás szerepe is, amely mások számára is jelentőséggel bír. A cél tehát nem az, hogy bárki megértse a szöveget, hanem a szakemberek, a hasonló gondolkodók megértsék azt, jóllehet a saját gondolkodás fejlesztése is célként jelenik meg.

A tudományos íráskészség fejlesztésében mindenekelőtt nagy szerepet kell kapnia a megfelelő visszajelzésnek, visszacsatolásnak. Az nem elegendő, hogy a hallgatók megírják egy tudományos szöveget és – általában az első változatát – továbbítják az oktatójuknak, aki majd értékeli a dolgozatot. Azzal ugyanis, hogy az oktató a munkát elfogadta, a hallgatók gyakran befejezettnek tekintik a feladatot, és nem szentelnek több figyelmet sem a tudományos szövegnek, sem a szövegalkotásnak (Antalová 2016; Barnett 1989). Az oktató javaslatai, instrukciói, valamint a szövegnek a kapott visszajelzések alapján történő átdolgozása ugyanis nagy szerepet játszik abban, hogy a hallgatóknak kialakuljon a saját tudományos stílusa. Továbbá egy szöveg egyszeri megírásával a hallgató nem képes (megfelelően) fejleszteni a műfajismeretét, a szövegtípus-tudását és a tudományos szövegalkotó képességét, ugyanis nem lesznek neki evidensek azok a stratégiák, eljárások, amelyek betartásával elkészítette a végleges változatot. Antalová (2016) szerint a felsőoktatás első évében azt is lényeges figyelembe venni, hogy a hallgatóknak szükségük van a felsőoktatási környezethez való alkalmazkodáshoz, így az egyes szaknyelvekkel való megismerkedés előtt érdemes kisebb írásos gyakorlatokat adni nekik, amik az írás folyamatának gyakorlását is lehetővé teszik.

2.2.2.1. A hallgatók tudományos szövegei

A hallgatóknak a felsőoktatási képzésben rendszeresen kell tudományos szöveget alkotniuk. A különféle tudományos műfajú szövegek írásával bővül és javul a szövegtípustudásuk, a műfajismeretük, valamint olyan készségeket sajátítanak el, mint például a lényegkiemelés vagy a tömörítés. A hallgatók tudományos munkáit – aszerint, hogy a képzés melyik fázisában készülnek – a legalapvetőbben kétféleképpen csoportosíthatjuk: a tanulmányaik közben megírt munkák és a tanulmányok befejeztével alkotott szövegek.

2.2.2.1.1. A hallgatók tanulmányaik közben születő tudományos munkák

A felsőoktatási intézményekben a hallgatóknak a tanulmányaik során különféle tudományos munkákat kell írniuk. Ezek a munkák különféle kutatásokon alapszanak, és gyakran egy-egy tantárgy (részleges) teljesítési követelményeként szolgálnak. A 2011. évi CCIV. törvény (W1) nem határozza meg a tanulmányok közben kért (tudományos) munkák formai, tartalmi és nyelvi követelményeit, valamint a műfajukat sem. Az oktatói munkakörben foglalkoztatottaknak (pl. tanári munkakörben foglalkoztatott, oktatói feladatokat ellátó doktorandusz, tudományos kutató, óraadó oktató) ugyanis jogukban áll a saját világnézetük és értékrendjük szerint végezni az oktatói munkájukat, anélkül, hogy ezek elfogadására készítenék vagy kényszerítenék a hallgatóikat; továbbá a képzési program keretei között meghatározzák az oktatni kívánt tananyagot és

megválasztják az általuk alkalmazott oktatási és képzési módszereket (35. §). A hallgatók tanulmányai közben születő legáltalánosabb tudományos műfajok közé tartozik a szemináriumi dolgozat, a referátum, a beadandó, a tanulmány, a recenzió (ajánló, kritika, ismertetés, vitairat), az esszé, a kutatási beszámoló/jelenés stb. A szakdolgozat, diplomamunka írása a hallgatók tanulmányai végén, tulajdonképpen a tudományos írás leglényegesebb pontjaként következik.

2.2.1.2. A hallgatók tanulmányait lezáró tudományos munkák

A fentebb említett nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 50. § (2) értelmében a hallgatók tanulmányait felsőoktatási szakképzésben, alap- és mesterképzésben, szakirányú továbbképzésben záróvizsgával teljesítik. Az 50. § (4) alapján a záróvizsga több részből tevődik össze, és pedíg: a szakdolgozat vagy diplomamunka megvédése, valamint további szóbeli, írásbeli, gyakorlati vizsgarészek. A szakdolgozat, diplomamunka feltétele miatt tehát a felsőoktatásban elvárás, hogy a hallgatók tudományos íráskészsége megfelelő legyen ahhoz, hogy tanulmányaik befejeztével egy jól strukturált, a tudományos szövegalkotás kritériumainak megfelelő, saját kutatást ismertető szöveget tudjanak benyújtani. Az említett törvény viszont nem határozza meg sem a szakdolgozattal, sem a diplomamunkával szemben támasztott további követelményeket, ezt a részletszabályozást már az egyetemekre bízta. Bár a legtöbb egyetem formai követelményei nagyjából megegyeznek, vannak eltérések is, ezért a kritériumokat szükséges a hallgatóknak az adott egyetem honlapján, a szakdolgozati útmutatóban vagy a működési szabályzatban is leellenőrizni.

2.2.2.2. A szakdolgozat

2.2.2.2.1. A szakdolgozat tudományhoz való viszonya

A szakdolgozat tudományhoz és tudományos íráshoz való viszonyát tekintve megállapítható, hogy egy speciális szövegtípusról van szó, ugyanis a tudomány és a pedagógia határán helyezkedik el. A szakdolgozat tudományban elfoglalt helye nincs egyértelműen meghatározva, ugyanis valójában nem tartozik a tudomány szövegei közé, viszont mégis tudományos szöveg alkotása az elvárás. Gruber és munkatársai (2006) például a tudományos szövegtípus legfőbb műfajait különböző tulajdonságok mentén bizonyos kategóriákba sorolják, ilyen például az egyetemi diskurzustér és a tudományos diskurzustér. Esetükben az egyetemi diskurzustér kategóriájába olyan műfajok tartoznak, mint például a recenzió, jegyzet és a kivonat, míg a tudományos diskurzustér kategóriájába a folyóiratcikket, monográfiát és a kézikönyvet helyezik el. A szakdolgozatot és a szemináriumi dolgozatot a két diskurzustér közötti átmeneti kategóriába sorolják. Dér (2019) Parodi nyomán a különböző műfajokat szintén a diskurzustér mentén rendszerezi. Mindenekelőtt a

felsőoktatási (pl. szemináriumi dolgozat, beadandó), a szakmai (pl. adóelőleg-nyilatkozat), az intézményi (pl. körlevél, hallgatói kérelmek), valamint a tudományos diskurzustereket veszi alapul. A szakdolgozatot – annak okán, hogy publikáció és hivatkozás alapját képezheti – ő is egy átmeneti kategóriába helyezi. Csontos (2020) megállapítása szerint a nem tudományos szakszövegek és a tudományos jellegű szövegek között azok a szövegek képeznek átmeneti kategóriát, amelyek a kidolgozási módjukban figyelembe veszik a téma befogadóinak elvárását, továbbá különböző mértékben jelenik meg bennük a szakterületi tudás.

Ezek a rendszerezések alapvetően különbséget tesznek a tudományos és az egyéb diskurzusterek (pl. egyetemi) között. A tudományos diskurzustérben való írás (scientific writing) elsődleges célja, hogy a szerző tájékoztassa az olvasót egy kutatás legújabb eredményeiről (Sternberg–Sternberg 2010). Az egyetemi diskurzustérben történő tudományos szövegalkotás (academic writing) során a szerző egy téma és/vagy probléma szakirodalmát tanulmányozza, illetve ezzel kapcsolatosan vet fel újabb gondolatokat, eredményeket (Kruse 2003). Mindkét említett diskurzustérben a szakirodalmi információkon alapul a szövegalkotás, ezért is szoktak a szakirodalomban gyakran egymás szinonimájaként megjeleníteni.

Mindazonáltal Gruber és munkatársai szerint mindkét platformnak megvannak a saját, specifikus jellemzői, kívánalmai (Gruber és mtsai. 2006). Pintér és Molnár szerint a felsőoktatásban elsődlegesen az *academic writing* van jelen, a *scientific writing* pedig már inkább hivatásos, professzionális tevékenység (Pintér–Molnár 2017). Megemlítendő az is, hogy a magyar nyelv nem tesz különbséget az *academic writing* és a *scientific writing* között, ugyanis mindkettőt *tudományos írásként* fordítja. Jelen dolgozat azokat a műfajokat sorolja a *scientific writing* hatókörébe, amelyek a tudományos diskurzustérben születtek, a tudományos diskurzus alapját képezik, illetve céljuk a szöveg publikálása, például: szacikk, szakkönyv. Az *academic writing*hez kapcsolódó szövegek a céllal születnek a felsőoktatási diskurzustérben, hogy valamilyen formában a mérés-értékelés alapját képezzék, például: szemináriumi dolgozat, tudományos érvelő esszé, szakdolgozat, diplomamunka, disszertációs dolgozat. Természetesen az egyes műfajok diskurzusterének határai attól függően változhatnak, hogy hol és milyen céllal jelennek meg, így például az absztrakt, rezümé, recenzió stb. lehet academic vagy scientific writing is.

A diskurzustér mellett lényeges még a szakdolgozat célközönségének megemlítése is. Alapvetően elmondható, hogy a szakdolgozat mindenekelőtt azokhoz az oktatókhoz szól, akik a munka értékeléséért felelősek (pl. opponens, konzulens, bizottsági tag). Ezek a személyek e feladat elvégzése során elsődlegesen nem a kutatói szerepükben vannak jelen (bár az oktatói szerepük mellett jellemzően a tudományos, kutatói tevékenységük is aktív). Mindezek alapján a szakdolgozat valójában elsődleges cselekvésként nem a tudományhoz, a tudomány képviselőinek szól a tudomány nyelvén, hanem a felsőoktatási mérés-értékelésnek.

2.2.2.2.2. A szakdolgozat mint pedagógiai műfaj

A szakdolgozat tudományos jellege mellett pedagógiaiilag is meghatározó műfajnak tekinthető. A korábban említett nemzeti felsőoktatásról szóló törvény is meghatározza, hogy a szakdolgozat a felsőoktatási kimeneti követelmények egyike. Olyan munka, amely a hallgatónak az általa választott témában nyújtott szakértelméről, a tudományos adatgyűjtésről, az adatok rendszerezéséről, elemzéséről és feldolgozásáról, az érvelés sikerességéről, saját gondolatainak, mondanivalójának, álláspontjának konzisztens, koherens és nyelvhasználati szempontból megfelelő tudományos szövegalkotásáról ad számot. Ennélfogva az, hogy a hallgatók egy tudományos kérdést hogyan fogalmazznak meg, az alapvetően nemcsak szaktudományi, hanem nyelvi, nyelvtudományi kérdés is. Mindezen szempontok minősítését hivatottak elvégezni a szakdolgozat értékeléséért felelős személyek, mint például a konzulens és más (akár külső) szakemberek, opponensek is. A szakdolgozat értékelése rendszerint egységes intézményi/kari értékelőlap alapján történik, ami általában érdemjegyre és szöveges értékelésre szolgáló részt is tartalmaz. Az elégtelenre értékelt szakdolgozat nem bocsátható védésre, az a hallgató pedig nem teljesítheti a záróvizsgát, akinek a munkáját elégtelenre minősítették. Pedagógiai aspektusból a szakdolgozatnak az is lényeges szempontja, hogy a munkára kapott érdemjegy jellemzően egyrészt a záróvizsga eredményébe, másrészt az oklevél minősítésébe is beszámít (lásd pl. W2).

2.2.2.2.3. A szakdolgozat sajátosságai

A dolgozat következő alfejezetei a szakdolgozat műfajának jellegzetességeit ismertetik.

Hangvétel

A szakdolgozatokat instruáló szakirodalmak áttekintése után kijelenthető, hogy szakdolgozat hangvételének megítélése nem egységes. Szabó (2008) véleménye szerint a személyek „elsikkasztása” gyakori hibának számít a társadalomtudományi irodalomban. A személytelenséget többnek látja nyelvi hibánál, szerinte a szerző ez által egyfajta felelősségelhárítást sejtethet. Úgy véli, ha van cselekvő személy, őt kell megjelölni, nem pedig egy elvont főnevet. Körtvélyesi (2018) szerint a szövegben óhatatlanul is benne van a szerző személye, a dolgozat pedig nem a „hűvös távolságtartástól” lesz objektív. Ugyanakkor fontos az is, hogy a dolgozatíró a téma kapcsán szembenézzen a saját előítéleteivel, elfogultságaival, és a tudományos módszer(ek) használatának szabályait betartva lehetőséget adjon annak, hogy a kutatás végére belássa: az előfeltevései nem feltétlenül bizonyultak valósnak, tarthatónak. Megoldás lehet erre az, ha a cél az egyfajta „interszubsztantivitás” (Körtvélyesi 2018: 52), vagyis annak biztosítása, hogy a szerzőtől eltérő

elfogultságokkal érkező olvasó is követni tudja a levezetést, valamint képes legyen azonosítani azt, hogy miben nem ért egyet az íróval. Gyurgyák (2019) azonban úgy véli, hogy a köznapi levelezéssel vagy a szépirodalommal ellentétben a tudományos szövegek egyik legnagyobb jellegzetessége a személytelen stílus. Ez a magyar nyelvű tudományos szövegalkotásban azért is nehezebb, mert a személytelenség kifejezésére szolgáló egyik lehetőség, a szenvedő szerkezet különböző analitikus konstrukciók révén valósítható meg. Választani lehet azonban még időnként a visszaható igét vagy az általános alany valamelyik formáját, pl. a tsz. 1. vagy 3. személyű igealakot. Meglátása szerint az egyes szám/többes szám kérdésében jelenleg nincsenek szigorú szabályok, ez csupán stiláris kérdés. Ellenben a dolgozatban abban az esetben indokolt lehet az egyes szám, amikor a szerző a saját kutatási eredményeit és nem a fennálló tudományos konszenzust ismerteti. Szokolszky és munkatársai (2020) viszont úgy gondolják, hogy a tudományos írás stílusa alapvetően a jól alkalmazott szakkifejezésektől, a precíz, világos, feszes és fegyelmezett gondolatközléstől, valamint a mértéktartó objektivitástól és az érvelő-bizonyító hangnemtől lesz tudományos. Ezen az állásponton van Havasréti (2006) is, aki szerint a tudományos közlésmódot a tárgyilagosság jellemzi. Mindezek alapján meglepő az a tény, hogy bár a tudományos írásra egyébként az objektív hangvétel jellemző, viszont az angolszász szakdolgozatokkal ellentétben (Oliver 2014: 79) a magyar nyelvű szakdolgozatokban az E/1 túlzott megjelenése mégsem számít (hangsúlyos) problémának, ugyanis a hallgatók e műfaj esetében a saját kutatásukról számolnak be, amit a személyes hangvétellel kellőképpen hangsúlyozni tudnak.

Szakmai, a tudományterületre jellemző nyelv- és fogalomhasználat

Egy tudományos szövegben – így a szakdolgozatban is – a mindennapi beszéd stílusfordulatait, a publicisztikai stílus formuláit ajánlatos elhagyni, ugyanis a tudományos stílusnak az érvek mellett a mondandó precíz kifejtése is a szerves részét képezi. Gyurgyák megfigyelései szerint a szakdolgozati bírálatokban gyakran jegyzik meg, hogy a „*szerző szövegét túlsúlyolta publicisztikus kiszólásokkal*” (Gyurgyák 2019: 85). A publicisztikai stílus megjelenése mellett a hallgatók tudományos szövegeiben gyakori még a társalgási és a szépirodalmi stílusok jelenléte is (Rási 2022). Ezt a fajta diskurzusvegyülést *diskurzushibridizációnak* (Fairclough 1992, 1993; Eitler 2011, 2012; Domonkosi–Ludányi 2018) nevezzük. A diskurzushibridizáció legfőbb jellemzője, hogy bizonyos műfajok nyelvhasználatába/stílusába tőle eltérő műfajok nyelvhasználata/stílusa kerül be. A diskurzushibridizáció egyik legfőbb összetevője a nyelv informálissá válása, valamint olyan diskurzusvegyülés, amely során a társalgási stílus jellegzetességei keverednek a nem társalgási stílussal. További lényeges eleme még „*a promóciós nyelvhasználat térnyerése hagyományosan nem promóciós célú nyelvhasználatban*” (Eitler 2012: 199). Eitler a diskurzushibridizációra jellemző nyelvi informalizáció legfőbb eszközei közé sorolja a tegezést, a

felszólító módot, az informális stílusú szavak alkalmazását, az elliptikus szerkezeteket, az összevonásokat és a morfológiailag egyszerűsített változatok használatát (Eitler 2011). A hallgatók szakdolgozatainak esetében a tudományos stílus a leggyakrabban a publicisztikai, szépirodalmi vagy társalgási stílus(okk)al vegyül. A tudományos szövegalkotás viszont az academic writing esetében is megköveteli az egyes tudományterületekre jellemző terminológia ismeretét és használatát, valamint a tudományos stílus alkalmazását.

Szakirodalmi áttekintés és a saját kutatás ismertetése

A kutatás szakirodalmi beágyazása meghatározó szempontja egy-egy tudományos kutatáson alapuló munkának. A szakirodalmi beágyazás előtt elengedhetetlen a vonatkozó irodalom áttekintése, ez betekintést nyújt abba, hogy a témában kutatók mit tártak fel az adott időpontig (Iarskaya-Smirnova 2013). A szakirodalmi áttekintés segít a kutatás céljának pontosításában, a kutatási kérdés és probléma kialakításában, valamint a (majdani) saját eredmények értelmezésében (Librero 2012). Az információszerzés egyik hagyományos módszere a hólabda módszer, amely során a szerző megtekinti a téma egyik alapkijelentését, majd megnézi a szakirodalmi jegyzékében található munkákat is, ezután azoknak is megnézi a bibliográfiáját, és így tovább, feltárva ezzel a vonatkozó szakirodalmat (Gyurgyák 2019). A könyvtári kutatómunka során a szerző mindenekelőtt elsődleges szakirodalmak után kutat, azonban bővítheti a szakirodalmi ismereteit másodlagos analitikus dokumentumokkal (pl. annotáció, kivonat, referátum, recenzió stb.) és másodlagos szintetikus dokumentumokkal (pl. szemle, bibliográfia, témadokumentáció, referáló lapok stb.) is (Lengyel–Verók 2015). A szakirodalom áttekintése, a szakirodalomba való beágyazás mellett a szakdolgozat legmeghatározóbb eleme a saját kutatás ismertetése, mely során a hallgatók egyetlen kérdést/problémát általában egy nézőpontból vizsgálnak.

A szöveg tagolása és a főbb szerkezeti egységek megjelenése

Más (tudományos) írásművekhez hasonlóan a szakdolgozat is elsősorban a jövőbeli olvasónak (pl. kutatók, oktatók, hallgatók) készül, így – a könnyebb, gördülékenyebb olvashatóság érdekében – szükséges bizonyos objektív törvényszerűségek betartása. Ilyen például a hosszú folyószöveg fejezetekre és alfejezetekre való tagolása, amiket a címek és bekezdések törnek meg (Gyurgyák 2019; Lester–Lester 2010; Turabian 1987). A tagolás nem csak formai eljárás, hiszen tartalmi szempontok alapján történik, vagyis általában egy-egy új gondolat kerül egy új bekezdésbe. Egy tudományos munka esetében lényeges a szöveg főbb , ezáltal nagyobb tartalmi, szerkezeti egységeinek a megjelenítése is. Az angolszász tudományos szövegalkotásban elterjedt az IMRaD-módszer, amely az eredmények közlésének a technikáját szemlélteti. Eszerint a tudományos dolgozat legfőbb részei a *Bevezető (Introduction)*, a *Módszer (Methods)*, az *Eredmények (Results)*

és a *Vita (Discussion)*. Ezáltal a logikai struktúra által a tudományos szöveg nemcsak érthetővé és logikussá válik, hanem a tájékozódás is meggyorsul. A tudományos szöveg felépítési formája természetesen ettől eltérhet, de a gyakorlat azt mutatja (pl. Csölle–Kormos 2000; Lengyel–Verók 2015), hogy a főbb tartalmi egységek általában megmaradnak, például: *Cím(oldal)*, *Absztrakt*, *Bevezetés*, *Szakirodalmi áttekintés*, *Vizsgálati módszerek*, *Eredmények ismertetése*, *Összegzés/Következtetés*, *Szakirodalomjegyzék*, esetleg *Függelék*.

Formai követelmények

A szöveg tagolásán és főbb tartalmi egységeinek megjelenítésén a túl a szakdolgozónak figyelnie kell még bizonyos formai követelmények betartására is. A legfontosabb formai követelmények között van a papírméret (A4), a betűméret (12-es), a sortávolság (1,5-ös), valamint a margók mérete is (2,5–3,5 cm). A betűtípust tekintve általában a talpas lineáris antikva betűcsalád a követelmény (pl. Times New Roman), ezek ugyanis jobban olvashatók a talp nélkülieknél (Gyurgyák 2019: 28). Terjedelmét tekintve egy szakdolgozat általában hosszabb, mint például egy a tanulmányok ideje alatt megkövetelt kutatási/szemináriumi dolgozat; az elkészítése pedig több hónapot, néha éveket is igénybe vehet. Bár Eco (1996) a szakdolgozat hosszát még 100–400 oldal közé tette, napjainkban Magyarországon a szakdolgozat/diplomamunka előírt terjedelme általában 20–50 oldal (vagy 1–2,5 ív, azaz 40 000–100 000 leütés). Mindezek mellett szükséges még egy egységes hivatkozási rendszer követése is, amit rendszerint az adott kar/intézet határoz meg.

Témavezető és témavezetett

A szakdolgozat elkészítésével járó munka a hallgatók számára többnyire jelentős és bonyolult, ugyanis – egy behatárolt idő alatt – a tudományos szövegíró szerep mellett a kutató szerepét is el kell sajátítaniuk. Ezeket az új feladatokat gyakran nehézségként élik meg, támogatásra szorulnak. A szakdolgozat ezért egy vagy több témavezető/konzulens felügyelete mellett készül. A témavezető általában a következő feladatokban nyújtja a legnagyobb segítséget: a téma kiválasztása; az elméleti keret meghatározása; az adatgyűjtési módszerek kiválasztása; a szakdolgozatírás folyamatának megszervezése; a (tudományos) enkulturáció támogatása; érzelmi támogatás nyújtása; a kutatás folyamatos értékelése, szöveggondozás (Olsson–Hallberg 2018). Megemlítenéd, hogy a szöveg írása gyakran nemcsak a diákok, hanem a témavezetők számára is kihívást jelentő feladat, ráadásul az oktatók között sem egységes a témavezetői szerepről való vélekedés (French 2011). Egyesek például a „jósándékkal elhanyagoló” témavezetői stílust alkalmazzák, ami a szakdolgozat írásának kritikus időszakában kifejezetten káros is lehet (Taylor–Beasley 2005), míg mások aktívan vesznek részt a munka elkészülésében. Az egyes témavezetői stílusok a témavezetők háttértudásától, valamint a tudományos tapasztalat szintjétől függően is

változ(hat)nak (Vehviläinen–Löfström 2016), valamint az is kihívást jelenthet, hogy a hallgatók a szakdolgozatírást gyakran nemcsak nehéz, hanem haszontalan és fárasztó feladatnak is tekintik (Tapia Carlin 2013). Továbbá a hallgatók körében egyénenként is változó, hogy ki mekkora segítséget igényel a szakdolgozatírás során, így a hatékony kooperáció érdekében a témavezetőnek tájékozódnia kell a témavezetettje tudományos szövegalkotói (vagy egyéb) nehézségeiről (Armstrong–Shanker 1983; French 2011). Amennyiben valamelyik fél nem végzi el megfelelően a saját feladatát, az gyenge minőségű kutatáshoz és/vagy szöveghez vezethet, ezért a konzulens és a témavezetett közötti kapcsolatra érdemes úgy tekinteni, mint egy „házasságra” (Mhunpiew 2013: 120), ahol mindkét félnek együtt kell tudnia dolgozni a másikkal, ezen kívül pedig szükséges még az egymásba vetett bizalom is. Egyes megállapítások (de Kleijn és mtsai. 2016) szerint a témavezetés folyamata inkább mondható ciklikusnak mintsem lineárisnak, ugyanis – bár a kutatás és a szakdolgozat készültségi állapota lineárisan előre halad, de – a szöveggel és az írással kapcsolatos kérdések a konzultációkon általában újra és újra előkerülnek.

A fentiek alapján a szakdolgozat tehát egy probléma, kérdés tudományos vizsgálatát egyetlen nézőpontból bemutató tudományos-pedagógiai írásmű. Egy olyan kifejtettségre törekvő, minden lehetséges és szükséges információt tartalmazó, tervezett és írott szövegtípus, amely oktatási környezetben jön létre.

Célja a diplomaszerezés egyik követelményének teljesítése, a kidolgozott, érvelő, szakmai szövegalkotás képességének elsajátíttatása, valamint a hallgatók kutatási vágyának növelése és az egyetemes tudás bővítése. Jellemző rá a szakirodalmi áttekintés; a szakmai, a tudományterületre jellemző nyelv- és fogalomhasználat; a nyelvi jól formáltság; a világos szövegszerkezet; a szöveg tagolása; a főbb szerkezeti egységek megjelenítése; a mértéktartóan szubjektív, de objektivitásra törekvő hangvétel; bizonyos formai követelmények betartása és a témavezetővel való kooperáció.

A szakdolgozat szövegtípusjellegére vonatkozóan nem hagyható figyelmen kívül, hogy a szakdolgozathoz kapcsolódó előírások és a gyakorlati megvalósulása között számos esetben van eltérés, ezért a disszertációs kutatásban a külső sajátosságai, vagyis az intézményi elvárások, valamint a hallgatók és oktatók tapasztalatai, véleménye mellett megvizsgálom a hallgatók által írt szakdolgozatok belső formai, nyelvi, szerkezeti jellemzőit is.

3. A kutatás módszertana

Jelen fejezet a vizsgálat kutatómódszertanát és az adatok elemzéséhez alkalmazott szoftvereket ismerteti. A kevert módszertant alkalmazó kutatás (mixed methods research) esetében a cél a különböző módszertanok összehangolása, ebben az esetben a kutatók az adatgyűjtés és -elemzés fázisában egyaránt használnak kvalitatív és kvantitatív módszereket is. Ezzel szemben a több módszertant használó (multimethods research) kutatás több azonos paradigmájú módszertant is alkalmazhat: több kvantitatív módszertant (pl. ankét és kísérlet) vagy több kvalitatív módszertant (pl. megfigyelés és interjú). A kevert módszertan egyik legnagyobb előnye tehát az, hogy a különféle paradigmákba tartozó módszerek kombinálásával még pontosabb, részletesebb adatokhoz és eredményekhez juthatunk (Hesse-Biber 2010; Király et al. 2014).

Jelen disszertációs értekezés a kevert módszertant alkalmazó vizsgálatok körét bővíti, ugyanis a kutatás interdiszciplináris jellegét, valamint a komplexitását figyelembe véve kvalitatív és kvantitatív módszereket is alkalmaz, így a hallgatók tudományos szöveges produktumait tartalomelemzéssel, a hallgatók tudományos szövegeit instruáló előírásokat dokumentumelemzéssel, az oktatói és hallgatói attitűdöket pedig kérdőíves vizsgálattal méri fel.

Év	Fókusz	Módszer	N (minta)	
2018	Címek és kulcsszavak vizsgálata	Kérdőív	96 hallgató 11 oktató	Kiegészítő kutatások
2019	A hallgatók tudományos szöveggel kapcsolatos attitűdje	Kérdőív	161 hallgató	
2020	Szemináriumi dolgozatok vizsgálata	Tartalomelemzés	10 db + 10 db	
2021 2022	Oktatók és hallgatók tudományos szövegről alkotott véleménye	Kérdőív	231 oktató 131 hallgató	Fő kutatások
2022	A szakdolgozati formai követelmények elemzése	Dokumentumelemzés	20 dokumentum	
2021	Szakdolgozatok vizsgálata (próbamérés)	Tartalomelemzés	5 db	
2022	Szakdolgozatok vizsgálata	Tartalomelemzés	8 db	

1. táblázat: A disszertációs vizsgálat részkutatásainak hálózata

Amint az 1. táblázatban is látható, a hallgatók tudományos szövegalkotásának vizsgálatát több részkutatás alkotja, ezért maga a dolgozat is spirális szerkezetű: az egyes problémák más-más

nézőpontból térnek vissza. Alapvetően három irányt figyeltem meg, amely három aspektusból támasztja alá a kutatott témát: megvizsgáltam a szövegeket (késsel jelölve), az attitűdöt és tapasztalatokat (sárgával jelölve), valamint az előírást (zölddel jelölve). Ezek a vizsgálódások két nagy csoportba sorolhatók: fő kutatások, valamint az azokat – időben megelőző – kiegészítő kutatások.

A vizsgálatok során gyűjtött információkat az adatok típusának megfelelően különféle számítógépes szoftverekkel elemeztem, ezek az SPSS, MAXQDA és az Atlas.ti. A szoftverek segítségével generált táblázatokat és ábrákat a szoftverek által használt eredeti formátumot, jelöléseket és nyelvet megtartva közlöm.

3.1 Kérdőíves vizsgálat

A hallgatók tudományos szövegalkotásról alkotandó kép megfelelő megalapozottsága érdekében kvantitatív módszeres vizsgálatot is alkalmaztam. Jelen kutatás egyik fő módszere a kérdőíves (ankét módszerű) kutatástechnika. Összesen négy ankét módszerrel lefolytatott vizsgálat ment végbe, ebből kettő a kutatás megalapozó részében, kettő pedig a végleges vizsgálódások során. Az egyes vizsgálatokhoz tartozó kérdőívek a disszertáció *Függelék* című részében tekinthetők meg.

3.1.1 A hallgatók címadási és kulcsszóalkotási szokásainak vizsgálata

Az első részkutatás a hallgatók címadási és kulcsszóalkotási szokásaira irányul. A vizsgálat egyrészt a hallgatók által adott címek nyelvi megalkotottságát, sajátosságait vizsgálja, másrészt bemutatja, hogy milyen technikák érvényesülnek a kulcsfogalmak és azok mennyiségének meghatározása során, továbbá, hogy ezek hogyan függnek össze az oktatók és hallgatók e területen való jártasságával, rutinjával és tapasztalataival. Az alkalmazott mérőeszköz első szakasza egy anonim háttérkérdőív volt. Az ezt követő részben az adatközlőknek két megjelenített absztrakt mellé kellett címet és kulcsfogalmakat írniuk. A kérdőíveket az oktatók online töltötték ki, a hallgatók hagyományos, nyomtatott formátumot kaptak. Ennek az eljárásnak a kutatásra nézve az volt a pozitív hozadéka, hogy így megfigyelhetővé vált egy-egy cím alakulási folyamata (pl. satírozások, áthúzások, átírások stb.). A vizsgálat mintájába kizárólag az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem egyetemi oktatói és tanárszakos hallgatói kerültek be; a minta nem reprezentatív, ugyanis ez a vizsgálat a fő kutatás felderítő szakaszát képezte. A teljes minta N=107 személyből állt, amelyből N=96 személy tanárszakos hallgató, N=11 pedig oktató. A minta kiválasztása véletlenszerű mintaválasztási módszerrel történt. A vizsgálatot bővebben az 5.1. fejezet részletezi.

3.1.2 A hallgatók tudományos szöveggel kapcsolatos attitűdje

A következő kérdőíves vizsgálat a hallgatók címadási szokásainak megfigyelése mellett a tudományos szövegről alkotott véleményükre fókuszált. A kérdőív rövid ismertetője után a hallgatóknak ismét címet kellett alkotniuk egy folyóirat absztraktjához, ezt követően pedig szövegesen kellett válaszolniuk a megadott kérdésekre: le kellett írniuk a véleményüket a jó tudományos cikkről, valamint meg kellett határozniuk azokat a szempontokat, amelyeket ők fontosnak tartanak egy tudományos cikk címe esetében. A vizsgálat mintáját N=161 hallgató képezte. A minta kiválasztása véletlenszerű mintavétellel történt. A vizsgálatot bővebben az 5.2. fejezet részletezi.

3.1.3 Az oktatók és hallgatók tudományos szöveggel kapcsolatos attitűdjének és tapasztalatainak kérdőíves vizsgálata

A további két kérdőíves vizsgálat már a fő kutatások részét képezte, és a tudományos szövegalkotással kapcsolatos tapasztalatokat, véleményeket mérte fel a hallgatók, valamint az oktatók körében. A végső vizsgálatok lefolytatása előtt a hazai és a nemzetközi szakirodalom (Arum–Roksa 2011; Blaskó–Hamp 2007; Doró 2012; Gruber–Huemer 2016), valamint a korábban elvégzett kutatásaim (Rási 2019b, 2019c, 2020a, 2020b) tapasztalatait figyelembe véve igyekeztem kialakítani a két végleges mérőeszközt. A vizsgálatok során arra törekedtem, hogy bizonyos kérdések mindkét csoportnak szánt kérdőívben megjelenjenek, elősegítve ezzel egy-egy kérdés, terület megfigyelését az oktatók és hallgatók perspektívájából is. Az egyes háttér adatok mellett zárt (az objektivitás biztosítására), félig nyitott és nyitott, valamint skála típusú kérdések képezték a kérdőív lényegi részét. A lekérdezési eljárás mód webalapú volt (online Google-kérdőív), ennek köszönhetően pedig az adatok azonnal az adatbázisba kerültek, így az adatbevitel fázisa elhagyhatóvá vált. Az oktatók vizsgálata 2021-ben zajlott le, a mintát pedig N=231 oktató alkotta. Ezt követően 2022-ben lezajlott a hallgatók kérdőíves vizsgálata is, a mintába pedig N=132 hallgató került be.

A kvantitatív kérdőíves mérés során gyűjtött adatok elemzése az IBM SPSS Statistics 23 adatelemző- és statisztikai szoftver segítségével történt. Az adatbevitel másodlagos volt, ugyanis a Google-úrlap által generált és módosított Excel adatbázist importáltam az SPSS-programba. A leíró statisztikai elemzések során megfigyeltem a gyakoriságot, a középértékeket, szóródást és a korrelációt, a nonparaméteres eljárások közül pedig elvégeztem a Mann-Whitney U próbát. A szignifikanciaszintet $p=0,05\%$ -ban határoztam meg. A vizsgálatot bővebben a 4.1. fejezet részletezi.

3.2 Tartalomelemzés

A kvantitatív vizsgálatokkal ellentétben a kvalitatív kutatási módszer lényege, hogy a fókuszot egyes jelenségek minőségének megismerésére és ezek elemzésére helyezi. A kutatott terület alapos feltárására irányuló módszer, a célja pedig nem a reprezentativitás, hanem a probléma feltárása, a mélyebb összefüggések megfigyelése, megértése, ennek okán pedig gyakran kisebb elemszámú mintán, speciális eseteken vizsgálódik (Sántha 2009; Szokolszky 2004). A vizsgált terület mélyebb feltárása érdekében tartalomelemzést végeztem a hallgatók tanulmányai közben és tanulmányai befejeztével alkotott tudományos szövegeken. A vizsgálatok legfőbb célja olyan elemek felismerése, amelyek által képet nyerhetünk a hallgatók tudományos szövegalkotási gyakorlatáról; felismerhetővé válnak azok a jegyek, amelyek elkerülésére és azok a területek, amelyek fejlesztésére a későbbiekben nagyobb hangsúlyt fektethetnek a tudományos szövegalkotásra irányuló kurzusok és segédletek. Egyrészt tehát láthatóvá válnak azok a tényezők, amelyekben a hallgatók szövegei megfelelnek a tudományos írás kritériumainak, másrészt megfigyelhető, hogy mely nyelvi tényezők térnek el tőle, és melyekben igényelnek további fejlesztést. A hallgatók tudományos szöveges produktumainak tartalomelemzése számítógépes tartalomelemző szoftverek segítségével ment végbe. A hazai nyelvészeti kutatásokban csekély számú példa található a kvalitatív tartalomelemző szoftverek által támogatott kutatásokra, pedig kitűnően alkalmasak (lásd pl. Domonkosi–Kuna 2018; Juhász 2009; Ludányi 2020) egy-egy szöveg elemzésére és a szövegben található jelenségek kódolására, amelyek végül különböző (ellentétes, hierarchikus stb.) viszonyba hozhatók egymással, továbbá a szöveg bármelyik eleme (dokumentum, idézet vagy kód) vizuálisan is megjeleníthető.

3.2.1 Hallgatók által írt és publikált recenziók összehasonlító tartalomelemzése

A primer kutatásokat megelőző fázisban a hallgatók szemináriumi dolgozatain végeztem tartalomelemzést. A kutatás legfőbb célja volt az egyetemi hallgatók szemináriumi dolgozataiban kimutatni az alkalmazott metadiszkurzív elemek típusait és funkcióit, ezzel a szemponttal járulva hozzá a hallgatói tudományos íráskészség kutatásához, valamint a kutatott terület árnyalásához. A vizsgálat adatbázisát 20 recenzió alkotta, amelyek mind magyarországi és határon túli magyarnyelvtan-könyveket ismertetnek, elemeznek. A recenziók átlagosan 3–4 oldal terjedelműek, az adatkorpusz pedig összesen 30 626 szóból áll. Az ismertetések egyik felét, tehát N=10 recenziót az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tanárszakos hallgatói írták, míg a másik N=10 recenzió az *Anyanyelv-pedagógia* lektorált folyóirat *Szemle* és *Kitekintő* rovatából származik. A *Szemle* című rovatba az anyanyelvi neveléshez kapcsolódó magyarországi könyvek, folyóiratok ismertetései kerülnek, míg a *Kitekintő* című rovat más országok anyanyelv-pedagógiai munkáiról és eseményeiről írt recenziókat mutatja be. A folyóiratba rendszerint a tudományos írás terén

tapasztalt és az anyanyelv-pedagógia területének jeles képviselői publikálnak, akik kutatók, oktatók, doktori hallgatók és gyakorló pedagógusok. A tanárszakos hallgatók és a folyóirat szerzői által írt recenziók összehasonlítására egyrészt azért volt szükség, hogy megmutatkozzon az, hogy a tudományos írás területén való tapasztalatnak milyen szerepe van a tudományos szövegalkotás során, másrészt azért, hogy megfigyelhetővé váljon, hogy a tapasztaltabb szerzők mennyiben tartják be vagy térnek el a tudományos stílus kritériumrendszerétől. A tartalomelemzést az Atlas.Ti tartalomelemző szoftver segítségével végeztem el. A kódok kijelölése a tudományos szövegtől elvárt nyelvi jelenségek, valamint a hallgatói szövegekben attól való eltérésként tapasztalt megformálásbeli jellegzetességek alapján történt. A vizsgálatot bővebben az 5.3. fejezet részletezi.

3.2.2 A hallgatók szakdolgozatainak tartalomelemzése

A hallgatók tudományos íráskészségének feltérképezése érdekében elengedhetetlen volt a szakdolgozataik elemzése. A szakdolgozatok fő kutatását egy próbamérés előzte meg. Mindkét vizsgálat az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Kutatásetikai Bizottságának engedélyével (1. számú függelék) zajlott le. A dolgozatok elemzése mind a próbamérés, mind a végső mérés során a számítógépes tartalomelemzéssel történt, amihez a MAXQDA 2020 tartalomelemző szoftver szolgált segítségül, ugyanis a program bizonyos funkciói rendkívül jól illeszkedtek a kutatáshoz. A szoftver tíz mélységig engedi bővíteni a kódhierarchiát, valamint megtalálható a színmódszer, amely során az egyes kódokhoz, kódolt egységekhez különböző szín rendelhető, megkönnyebbítve és áttekinthetőbbé téve ezáltal az elemzést. A kódolás során lehetőség van manuális és automatikus kódolásra is. Az adatkorpusz kódolása a próbamérésben és a végső vizsgálatban is manuálisan történt. A próbamérés esetében a szövegalkotási tendenciák megfigyelése mellett a módszer kialakítása volt a legfőbb cél. Ezek alapján lényeges volt, hogy az előzetesen felállított kódrendszer további formálódása egy munkafolyamatban történjen. A kódok kialakításánál két komponenst vettem figyelembe: egyrészt a tudományos szakszövegek empirikus leírását (pl. Csontos 2020; Fülöp 2017; Molnár 2010; Pintér–Molnár 2017; Veszelszki 2016), másrészt olyan preskriptív szövegeket, amelyek a szakdolgozat milyenségéről közvetítenek előírásokat (Gyurgyák 2019; Havasréti 2006; Körtvélyesi 2018; Szabó 2009; Szokolszky et al. 2020). Ezt azért tartottam lényegesnek, mert a szakdolgozat mint műfaj – azáltal, hogy pedagógiai jellegű szövegfajta – egyrészt a megvalósulások felől, másrészt az elvárások felől is leírható. Ezek a kódok aztán lehetőség szerint két fő csoportba rendeződtek: az egyikbe a tudományos stílust építő elemek, a másikba pedig a tudományos stílustól eltérő elemek tartoztak, ugyanis a kódkészlet kialakítása során arra törekedtem, hogy a kódok párokat alkossanak, jobban megfigyelhetővé téve ezáltal az

egyes jelenségeket. A vizsgálat mintáját N=5 az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen benyújtott és megvédett szakdolgozat alkotta.

A pilot kutatás tanulságait felhasználva finomítottam a kódkészleten, így ez alapján valósult meg az újabb, nagyobb mintás tartalomelemzés. Lényeges megemlíteni, hogy a végső kutatás adatkorpusza a próbamérés adatbázisának kibővített változata, ugyanis egyrészt az előzetes mintaelemzések eredményei megmutatták, hogy az eredetileg tervezett sokkal nagyobb mintán való vizsgálódás szükségtelen, másrészt a tartalomelemzésnek a probléma feltárása, a mélyebb összefüggések megfigyelése, megértése a célja, és nem a reprezentativitás. Így a végleges tartalomelemzés adatkorpuszát N=8 Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen benyújtott szakdolgozat alkotta, az adatbázis pedig a dimenziók szerinti mintavételi technikával állt össze. A heterogenitás biztosítása érdekében lényeges szempont volt, hogy az egyetem minden karáról kerüljön az adatkorpuszba szakdolgozat, viszont az egyes karokon benyújtott szakdolgozatok arányának való megfelelés nem volt cél. Mivel a *Tanulmányi és vizsgaszabályzat* nem tesz különbséget a BA és MA szakos hallgatók szakdolgozatai között, így ez a vizsgálat sem választotta őket külön. Amint feljebb említettem, a pilot mérés teljes adatkorpusza megegyezik a végleges tartalomelemzés N=5 szakdolgozatával, így a véglegesen kialakított adatbázis ezen részének intrakódolása megtörtént. A két kódolás között viszont – bár a kódok részben ugyanazok maradtak – a kódrendszer strukturáltabbá vált, a címkék egymáshoz való viszonya módosult. A próbaméréshez viszonyítva nemcsak az egyes kódok változtak, hanem a színük is, ugyanis az eredmények megfigyelése szempontjából a két színnel ellátott kódkészlet nem bizonyult elégségesnek. A hallgatók tudományos szövegalkotásának megfigyelése összetett feladat, így az árnyaltabb kép elérése érdekében több szín több árnyalatát alkalmaztam. A vizsgálatot bővebben a 4.2. fejezet részletezi.

3.3 Dokumentumelemzés

A hallgatók tudományos szöveges produktumainak vizsgálata, valamint az oktatók és hallgatók attitűdjének, tapasztalatának mérése mellett dokumentumelemzést is végeztem, amely során áttekintettem az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem hallgatóinak tudományos szövegeit instruáló dokumentumokat. A kutatásban szereplő dokumentumelemzés során a *Tanulmányi és vizsgaszabályzat* mellett elemeztem az egyetem hivatalos honlapjára feltöltött, az egyes tanszékek/intézetek/karok által javasolt (és összeállított) formai követelményeket, szakdolgozatok elkészítését segítő útmutatókat. A vizsgálat áttekintette a hallgatók rendelkezésére bocsátott írásbeli követelményeket és az azokban szereplő szempontokat, kritériumokat, a célja pedig az volt, hogy megmutatkozzon az egyetemen a szakdolgozatokkal szemben támasztott elvárás, valamint az, hogy az említett elvárások pedagógiaiailag mennyire vannak körülhatárolva. A vizsgált adatbázist

N=20 dokumentum alkotta, a kódolásuk pedig in-vivo kódolással történt a MAXQDA 2020 programban. Az egyes dokumentumok eredményeit nem hasonlítottam össze, ugyanis ilyen jellegű komparatív elemzések nincsenek a fentebb bemutatott részkutatásokban sem, hiszen a cél nem az egyes karok, intézetek, tanszékek e szempontú összevetése volt. A vizsgálatot bővebben a 4.3. fejezet részletezi.

3.4 Trianguláció

A trianguláció eltérő módszerek, technikák, források használatával járul hozzá a validitás biztosításához, valamint az eredmények pontosításához (Szabolcs 2001). Jelen vizsgálatban elsősorban Denzin (1989) triangulációtípológiáját veszem alapul, ugyanis a MAXQDA tartalomelemző szoftver alkalmas a Denzin-féle triangulációtípusok megjelenítésére (Sántha 2017). E tipologizálás alapján megkülönböztetjük az elméleti, módszertani, személyi triangulációt és az adatok triangulációját. A módszertani triangulációnak mindkét alfajtája – a módszerek közötti (Between Method vagy Across Method) és a módszeren belüli (Within Method) trianguláció is – megjelent. A módszerek közötti triangulációt egyrészt a számítógépes tartalomelemzés és a kérdőíves módszer alkalmazása, másrészt a kérdőívben megjelent különböző kérdéstípusok (strukturált, félig strukturált, nem strukturált.) biztosították. A módszeren belüli triangulációra pedig a kérdőívekben szereplő skálák és feleletválasztó kérdések nyújtottak lehetőséget. Mindezek mellett a kutatásban megjelent még az adatok triangulációjának mindhárom altípusa: az időbeli, a térbeli és a személybeli megkülönböztetés. Az időbeli dimenzió biztosítására a kvalitatív és kvantitatív vizsgálatokat eltérő időpontokban bonyolítottam le. A térbeli dimenziót az oktatók eltérő színhelyeken való kérdőíves vizsgálata biztosította (mindemellett nemcsak a kérdőív kitöltésének tért el a helyszíne, hanem az adatközlők munkahelyének is). A személyi dimenzió úgy valósult meg, hogy a kvalitatív mérések esetében a próbamérés, a szakdolgozatok és a kérdőívek mintája független egymástól. A kérdőíves vizsgálatok esetében mind a fő kérdőív, mind a korábbi részkutatások kérdőíveinek mintája más. A 2. táblázatban a kutatás során megvalósuló trianguláció szintjei láthatók.

A trianguláció típusa	A trianguláció altípusa	A trianguláció megvalósulása a vizsgálatban
Elméleti trianguláció	-	A tudományos szövegalkotásról szóló hazai és nemzetközi szakirodalom ismeretanyagának alkalmazása a mérőeszközök kidolgozása során.
Módszertani trianguláció	Módszerek közötti	A kérdőívekben strukturált, félig strukturált és nem strukturált kérdéstípusok megjelenése; valamint számítógépes tartalomelemzés.
	Módszeren belüli	A kérdőívekben feleletválasztó és Likert-skálás kérdéstípusok alkalmazása.
Adatok triangulációja	Időbeli dimenzió	A kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok és azok egyes szakaszainak mérése eltérő időpontban zajlott.

	Térbeli dimenzió	Az oktatók eltérő színhelyeken (Budapest, Debrecen, Eger, Nyíregyháza, Pécs, Szeged) történő kérdőíves vizsgálata és munkahelye.
	Személybeli dimenzió	A próbamérés, valamint a szakdolgozatok tartalomelemzésének mintája más. Ehhez hasonlóan a kutatás kérdőíves vizsgálatának mintája sem egyezik a korábbi részkutatások mintájával.

2. táblázat: A trianguláció egyes szintjeinek jelen kutatásban való megvalósulása

4. A primer kutatások bemutatása

Az alábbi fejezet a disszertációs vizsgálat fő kutatásait, valamint az eredményeket ismerteti, nevezetesen az oktatók és hallgatók tudományos szöveggel kapcsolatos tapasztalatainak és attitűdjének kérdőíves vizsgálatát, a hallgatók szakdolgozatainak tartalomelemzését, és a szakdolgozatokat instruáló egyetemi dokumentumok dokumentumelemzését.

4.1. Az oktatók és hallgatók tudományos szöveggel kapcsolatos attitűdjének és tapasztalatainak kérdőíves vizsgálata

A kutatás egyik fő módszere a kérdőíves vizsgálat volt, amely a tudományos szövegalkotással kapcsolatos tapasztalatokat, véleményeket mérte fel. Az ankét módszer esetében lényeges volt mind a hallgatók, mind az oktatók vizsgálata, ugyanis a pontos képalkotás csak így lehetséges. Az oktatók kérdőíves vizsgálata 2021 nyarán, a hallgatóké pedig 2022 februárjában zajlott le.

Jelen fejezet a kérdőíves vizsgálat során gyűjtött adatok elemzését mutatja be. Az elemzések során két szoftvert alkalmaztam: a statisztikai adatokhoz az IBM SPSS statisztikai szoftvert, a szöveges válaszokhoz⁴ pedig a MAXQDA 2020 tartalomelemző szoftvert használtam. A fejezet a kérdőívek kitöltésének kronológiai sorrendjében haladva először az oktatók, majd a hallgatók eredményeit ismerteti, végül összeveti a legfőbb eredményeket. A szoftveres elemzések kapcsán szükséges megemlíteni, hogy a két alkalmazott program eredményei nem egymástól elkülönítve jelennek meg, hanem az aktuálisan elemzett adat, kérdéscsoport ismertetésén belül felváltva, ugyanis az egyes összefüggések számszerű adatai, valamint a mögöttük levő háttér így mutatkozik meg a legjobban.

4.1.1. Az oktatók kérdőíves vizsgálatának eredményei

Az oktatók kérdőíves vizsgálata 2021. június 23. és július 30. között zajlott. A kérdőíves vizsgálat lebonyolítását szándékosan a vizsgaidőszakra terveztem, ekkor ugyanis az oktatók körében még friss a szakdolgozatok értékelésének élménye, így az abból származó legújabb tapasztalatok is bekerülhettek a válaszok közé. A választott időintervallumnak természetesen megvolt a maga hátránya is, ugyanis számos tanszékvezető, intézetvezető visszajelzése és egyes megszólított oktatók automatikus válasza szerint többen már a nyári szabadságukat töltötték, így a kérdőívet nem volt alkalmuk kitölteni. A vizsgálat mintája az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen kívül más egyetemekről is tartalmazott oktatókat. Ezt egyrészt az indokolta, hogy az egyetem oktatói

⁴ Az oktatók szöveges válaszainak jelölésére az O + szám (pl. O1, O2...) rövidítést használom, itt az O az oktatóra, a szám pedig az adatközlő sorszáma-ra vonatkozik. Az egyetemi hallgatók rövidítésére az EH + szám (pl. EH1, EH2...) rövidítést használom, ahol az EH az egyetemi hallgatót, a szám pedig az adatközlő sorszáma-t jelenti.

közül többen tanítanak más egyetemeken is, másrészt a hallgatók mintája aránytalanul nagyobb lett volna, ha csak az egri egyetem oktatói kerülnek a mintába. Végül a Debreceni Egyetem, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Károli Gáspár Református Egyetem, a Kodolányi János Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem oktatói képezték a vizsgálat mintáját. A választás azért esett ezekre az intézményekre, mert olyan egyetemek bevonása volt a cél, amelyeken zajlik bölcsészeti, pedagógus, és/vagy tanárképzés. Annak érdekében, hogy az említett képzésekből minél nagyobb elemszámú mintát alkothassunk, a bölcsészeti, pedagógiai és/vagy tanárképző karok/intézetek/tanszékek oktatói többnyire mind személyesen lettek megszólítva, mindannyian névre szóló levelet kaptak. Az egyetemek többi karán levő tanszékvezetőket pedig arra kértem, hogy a kérdőívet lehetőség szerint továbbítsák a tanszék oktatóinak. Az oktatók elérhetőségeit az előbb felsorolt egyetemek honlapjáról gyűjtöttem össze, így összesen 700 személyt szólítottam meg. Lényeges megemlíteni, hogy voltak olyan esetek, amikor az adott oktátónak a honlapon két e-mail címe is szerepelt, valamint azt is, hogy az e-mail címek között nagyon sok inaktív is volt: ez utóbbiakat a visszaérkező automatikus „sikertelen kézbesítés” rendszerüzenetek jelezték. Összességében 231 oktató töltötte ki a kérdőívet, így az adatközlők száma $N=231$. Az online Google-kérdőív három szakaszból állt: a rövid bevezetőt a háttérváltozókra vonatkozó kérdések követték, majd a hallgatók tudományos szövegalkotására fókuszáló fő rész következett (2. számú függelék). Az az anoním kérdőív kitöltése hozzávetőlegesen 10 percet vett igénybe.

4.1.1.1. Hipotézisek

A kérdőív összeállítása előtt 4 fő hipotézist fogalmaztam meg. A passzív megfigyeléseim alapján mindenekelőtt feltételeztem, hogy:

H1: Az oktatók látnak nehézségeket a hallgatók tudományos szövegalkotásában.

H2: Az oktatók úgy vélik, hogy a hallgatók nem megfelelő minőségű tudományos szöveges produktumait legfőképpen a tudományos szövegekkel kapcsolatos tapasztalatlanságuk okozza.

H3: Az oktatók szerint a szakdolgozatoknak a tudományos írás szigorú szabálya szerint szükséges készülniük, a szemináriumi dolgozatoknak azonban nem.

H4: A szakdolgozatok értékelésénél az oktatók nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a tudományos szövegalkotás egyes (nyelvi és formai) kritériumainak, mint a kurzusokon benyújtott munkák esetében.

4.1.1.2. Minta

A vizsgálat mintáját 231 adatközlő (N=231) alkotta. Ez azt jelenti, hogy a megszólított 700 adatközlőnek több mint a 30%-a kitöltötte a kérdőívet; így a válaszadási arány 33%. Amint a 3. táblázatban látható, a minta 54,1%-át a férfiak tették ki 125 személlyel, a 45,9%-át pedig a nők 106 személlyel.

		Nem:		Total
		Férfi	Nő	
Egyetem:	Eötvös Loránd Tudományegyetem	25	20	45
	Eszterházy Károly Katolikus 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

3. táblázat: A minta megoszlása az adatközlők neme és egyeteme alapján

A születési évüket tekintve (lásd 4. táblázat) a legidősebb adatközlő 1940-ben, míg a legfiatalabb 1996-ban született. A gyakorisági megoszlás alapján alapvetően három csoportot határoztam meg: 1940–1958 között született, 1959–1977 között született és 1978–1996 között született adatközlők. Az 1940–1958 között született adatközlők csoportjába 42 személy (18,18%), az 1959–1977 között születettek csoportjába 127 személy (54,98%), az 1978–1996 között született adatközlők csoportjába pedig 62 személy (26,84%) tartozott. A válaszadók zöme tehát 46–64 év között van.

		Születési év			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1940	1	,4	,4	,4
	1942	1	,4	,4	,9
	1948	1	,4	,4	1,3
	1949	1	,4	,4	1,7
	1950	2	,9	,9	2,6
	1952	1	,4	,4	3,0
	1953	2	,9	,9	3,9
	1954	5	2,2	2,2	6,1
	1955	2	,9	,9	6,9
	1956	10	4,3	4,3	11,3
	1957	7	3,0	3,0	14,3
	1958	9	3,9	3,9	18,2
	1959	2	,9	,9	19,0
	1960	2	,9	,9	19,9
	1961	4	1,7	1,7	21,6
	1962	6	2,6	2,6	24,2
	1963	6	2,6	2,6	26,8
	1964	7	3,0	3,0	29,9
	1965	3	1,3	1,3	31,2
	1966	9	3,9	3,9	35,1
	1967	6	2,6	2,6	37,7
	1968	8	3,5	3,5	41,1
	1969	8	3,5	3,5	44,6
	1970	10	4,3	4,3	48,9
	1971	5	2,2	2,2	51,1
	1972	3	1,3	1,3	52,4
	1973	5	2,2	2,2	54,5
	1974	6	2,6	2,6	57,1
	1975	15	6,5	6,5	63,6
	1976	9	3,9	3,9	67,5
	1977	13	5,6	5,6	73,2
	1978	4	1,7	1,7	74,9
	1979	7	3,0	3,0	77,9
	1980	6	2,6	2,6	80,5
	1981	3	1,3	1,3	81,8
	1982	2	,9	,9	82,7
	1983	3	1,3	1,3	84,0
	1984	3	1,3	1,3	85,3
	1985	4	1,7	1,7	87,0
	1986	5	2,2	2,2	89,2
	1987	3	1,3	1,3	90,5
	1988	2	,9	,9	91,3
	1989	8	3,5	3,5	94,8
	1990	1	,4	,4	95,2
	1991	3	1,3	1,3	96,5
	1992	1	,4	,4	97,0
	1993	4	1,7	1,7	98,7
	1994	1	,4	,4	99,1
	1995	1	,4	,4	99,6
	1996	1	,4	,4	100,0
	Total	231	100,0	100,0	

4. táblázat: Az adatközlők gyakorisági megoszlása születési évük alapján: oktatók

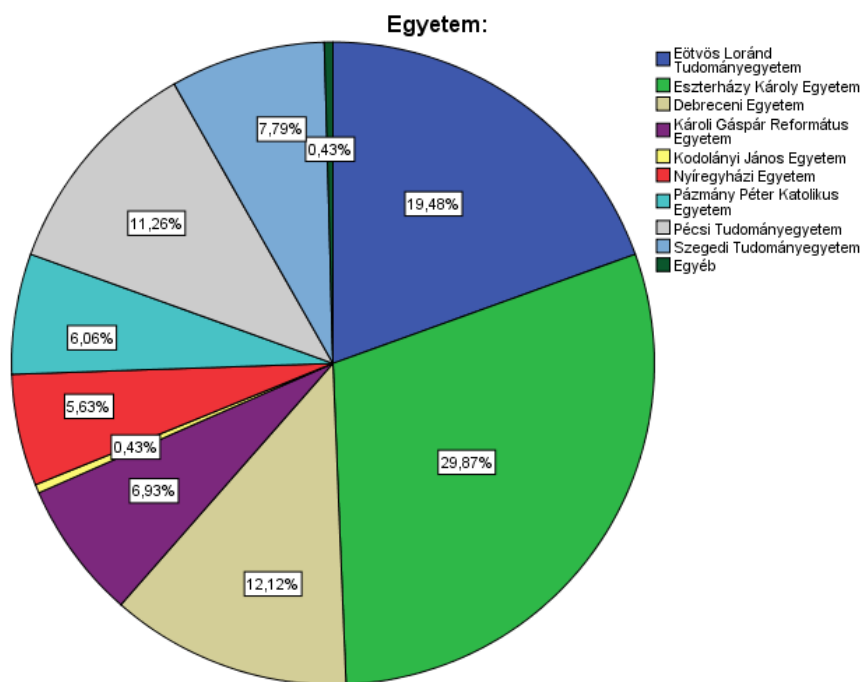
A kutatásban részt vevő N=231 oktatóból a felsőoktatásban eltöltött évek számát tekintve legkevesebb az 1, a legtöbb pedig a 48 év az, amit oktatással töltöttek. Az 5. táblázatban megfigyelhető, hogy az adatközlők átlagosan 20 éve tanítanak a felsőoktatásban. Ez az adat azt is jelenti, hogy a hallgatók 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					

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

A képviselt egyetemet tekintve a legtöbb adatközlő (29,87%) az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen tanít, ez 69 személy. Ezen kívül az Eötvös Loránd Tudományegyetemről 45 személy (19,48%), a Debreceni Egyetemről 28 személy (12,10%), a Pécsi Tudományegyetemről 26 személy (11,26%), a Szegedi 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 pedig 13 személy (5,63%) került bele a mintába. 1 személy (0,43%) került a mintába a Kodolányi János Egyetemről, és szintén 1 személy (0,43%) volt, aki az *egyéb* kategóriát jelölte meg az egyetem esetében. A minta ezen megoszlását szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra: Az adatközlők megoszlása az egyes egyetemek alapján

4.1.1.2. Az oktatók válaszainak elemzése

Az oktatók kérdőívében szereplő statisztikai adatokat az IBN SPSS szoftverrel, míg a nyílt végű kérdésekre adott szöveges válaszokat a MAXQDA 2020 tartalomelemző szoftver segítségével elemeztem. Mivel a válaszok tartalma képezte az elemzés alapját és irányát, így jelen esetben nem egy előre megalkotott kódkészlet, hanem a válaszokban feltűnő koncepció(k) mentén vizsgáltam. Ez azt jelenti, hogy az elemzést in-vivo kódolás előzte meg, vagyis a kódokat a válaszokban előforduló kifejezésekből alkottam, majd az egyes válaszokat ezen kódok alá soroltam be.

A tudományos szöveg jellemzői

Az oktatók kérdőívének (AO⁵) kérdése a tudományos szöveg jellemzőire irányul: *Ön szerint milyen tulajdonságok jellemeznék egy tudományos szöveget?* Ennél a kérdésnél összesen 449 kódolt elem szolgált az elemzés alapjául. A kódolt egységek megoszlását a 2. ábra szemlélteti. A válaszok között leggyakrabban a szakkifejezés-használat jelent meg, a 449 kódból ugyanis 75 (16,70%) vonatkozott a szakterminológiára, vagyis egy jó tudományos szövegben elengedhetetlen az adott tudományterület szakkifejezéseinek pontos ismerete és alkalmazása. Az oktatók szerint a

⁵ A vizsgálatban levő kérdésekhez tartozó kétbetűs kódoknak elsődlegesen az volt a célja, hogy az elemzést megkönnyítse és átláthatóbbá tegye. Az egyes kódoknak megfelelő kérdéseket lásd a 2. és 3. számú függelékben.

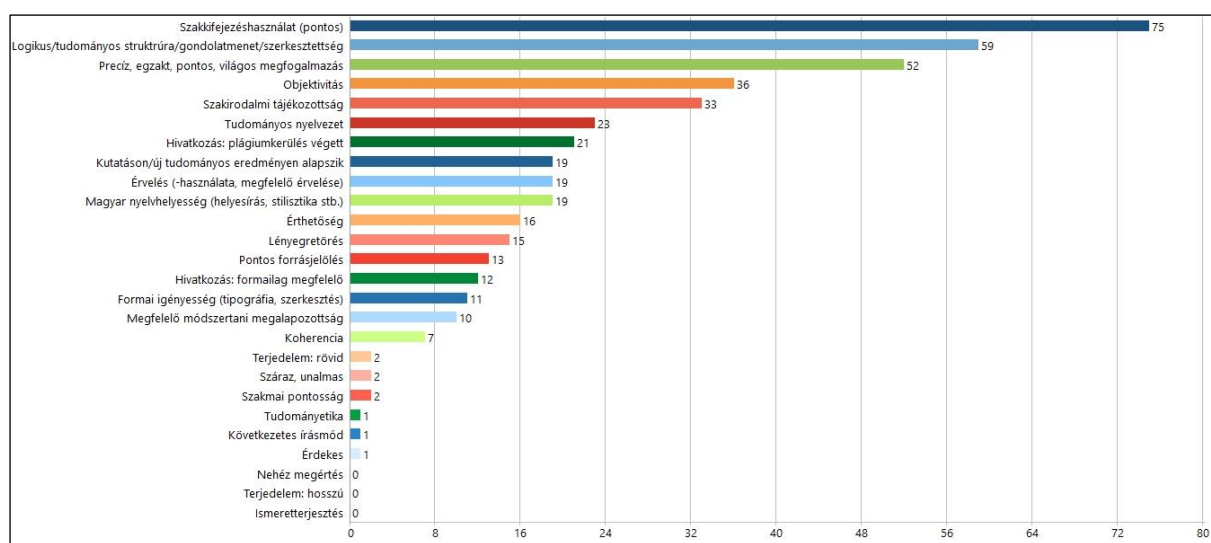
tudományos szöveg második legfontosabb jellemzője a logikus, tudományos struktúra/gondolatmenet, a szerkesztettség. Erre a kódolt egységek 13,10%-a (59 eset) vonatkozott. Egyes oktatók konkretizálták a tudományos szöveg logikus felépítését is, amint az O1 példa is mutatja⁶:

(O1) „Logikus felépítés: témamegjelölés, irodalomhasználat, terminusmagyarázat, témakifejtés szigorú és következetes rendben, problémakifejtés, érvelés-cáfolás, összegzés”

míg mások csak megemlítették a munkák struktúráját, logikáját, pl:

(O2) „szakmailag helytálló struktúra, belső logikai rendszer”

(O3) „logikus szerkezet, strukturált gondolatmenet”.



2. ábra: Az (AO) kérdésre: *Ön szerint milyen tulajdonságok jellemeznék egy tudományos szöveget?* az oktatók által adott válaszok

A válaszok alapján a tudományos szövegek jellemzői között a harmadik helyen a precíz, egzakt, világos megfogalmazás áll 52 kódolt egységgel (11,60%), hiszen a saját és mások által vizsgált tudományos eredmények ismertetése nem történhet homályosan, kifejtetlenül. 36 kódolt egységgel (8,00%) az objektivitás lett a tudományos szövegek következő jellemzője. Az objektivitásnak a kérdőív válaszai között különféle szinonimái vagy tartalmilag hasonló kifejezései jelentek meg, mint például az *objektív megfogalmazás*; *személytelen megfogalmazás*; *semleges kiindulópont*, *a személyesség alacsony foka*; *tárgyszerűség*. Az objektivitás után a szakirodalmi tájékozottság és megalapozottság következett 33 kódolt egységgel (7,30%). Az adatközlők szerint egy tudományos szöveg széleskörű szakirodalom-feldolgozáson alapszik, tehát a vonatkozó szakirodalom teljességének áttekintésére törekszik. Az oktatók válaszai alapján a tudományos

⁶ A disszertáció további részeiben az egyes vizsgálatok adatközlőinek válaszait eredeti helyesírásukkal és formai megformáltságukkal közlöm.

szöveg hatodik (5,10%) legfontosabb jellemzője a tudományos nyelvezet használata és ismerete. Ez pontosabban a *tudományos nyelvi regiszternek megfelelő nyelvhasználatot*, valamint a *szaknyelv ismeretét és használatát* jelenti. A felállított sorrendben a tudományos nyelvezetet követte a plágiumelkerülés érdekében történő hivatkozás (4,70%); a kutatások/új eredmények bemutatása (4,20%); a magyar nyelvhelyesség betartása (4,20%); az érvelés alkalmazása és az érvek megfelelősége (4,20%); a szövegek érthetősége (3,60%); a lényegre törés (3,30%); a pontos forrásjelölés (2,90%); a formailag megfelelő hivatkozás (2,70%); a formai igényesség, szerkesztettség, tipográfia (2,70%); a megfelelő módszertani megalapozottság (2,20%); valamint a szövegek koherenciája (1,60%). A tudományetikát meglepő módon csupán 1 esetben (0,20%) jegyezték meg, csakúgy mint a betűk, számok, rövidítések esetében történő következetes írásmódot. Az (AO) kérdésre adott válaszok alapján tehát az állapítható meg, hogy az oktatók számára a tudományos szöveg mindenekelőtt tartalmazza a vizsgált terület szakkifejezéseit, logikus a szerkezete és a gondolatmenete, precízen fogalmaz, megfelelően objektív, alapos a szakirodalmi tájékozottsága, használja a szakmai nyelvezetet, a plágium elkerülése érdekében (pontosan) hivatkozik, kutatást/új ismereteket mutat be, érvel és kifogástalan a helyesírása, stílus, valamint a grammatikája.

A hallgatók tudományos szövegeinek minősége

Az (IO) egy olyan eldöntendő kérdés volt, mely esetében az oktatóknak meg kellett jelölniük azt, hogy szoktak-e a hallgatóiktól a tudományos szövegalkotás szempontjából nem megfelelő tudományos szövegeket kapni: *Szokott Ön hallgatóktól olyan tudományos szövegeket kapni (pl. beadandó, TDK-munka, szakdolgozat), amelyek bármilyen szempontból nem felelnek meg a tudományos szövegek kritériumainak?* A 6. táblázat összesíti a kérdésre érkezett válaszokat. Az adatok értelmében az oktatók valamivel több mint 90%-a szokott nem megfelelő tudományos szövegeket kapni, ez pedig a hallgatók tudományos szövegalkotásának további fejlesztését indokolja.

Szokott Ön hallgatóktól olyan tudományos szövegeket kapni (pl. beadandó, TDK-munka, szakdolgozat), amelyek bármilyen szempontból nem felelnek meg a tudományos szövegek kritériumainak?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Igen	210	90,9	90,9	90,9
Nem	21	9,1	9,1	100,0
Total	231	100,0	100,0	

6. táblázat: Az oktatók IO kérdésre adott válaszainak gyakorisági elemzése

Ez a megoszlás nem csak az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemre jellemző, ugyanis a mintában szereplő további 9 egyetemen is magasabb azon válaszadók száma, akik rendszerint kapnak a hallgatóiktól olyan tudományos munkákat, amelyek valamilyen szempontból nem tesznek eleget a tudományos szöveg általános követelményeinek. Az eredmények ezen megoszlását szemlélteti a 7. táblázatban szereplő keresztábla-elemzés.

	Szokott Ön hallgatóktól olyan tudományos szövegeket kapni (pl. beadandó, TDK-munka, szakdolgozat), amelyek bármilyen szempontból nem felelnek meg a tudományos szövegek kritériumainak?		Total
	Igen	Nem	
Egyetem ⁷ : ELTE	40	5	45
EKKE	63	6	69
DE	23	5	28
KRE	16	0	16
KJE	1	0	1
NYE	13	0	13
PPKE	13	1	14
PTE	25	1	26
SZTE	15	3	18
Egyéb	1	0	1
Total	210	21	231

7. táblázat: Az oktatók IO kérdésre adott válaszainak keresztábla-elemzése

A hallgatók nem megfelelő minőségű tudományos szövegeinek okai

A kérdőív (PO) kérdése (*Mit gondol, legfőképpen milyen tényezők játszanak szerepet abban, hogy a hallgatók tudományos szövegei nem felelnek meg a tudományos szöveg kritériumainak?*) az oktatókat a hallgatók nem megfelelő minőségű tudományos szövegeinek okáról kérdezte. A válaszoknál összesen 246 kódolt elem jelent meg, ezek megoszlását lásd a 3. ábrán. Amint azt az ábra is mutatja, kiemelkedően magas volt a tudományos szövegek olvasásával és írásával kapcsolatos tapasztalat hiányának megjelölése. Az adatközlők 50 alkalommal (20,33%)

⁷ Az egyetemek rövidítései: ELTE=Eötvös Loránd Tudományegyetem, EKKE=Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, DE=Debreceni Egyetem, KRE=Károli Gáspár Református Egyetem, KJE=Kodolányi János Egyetem, NYE=Nyíregyházi Egyetem, PPKE=Pázmány Péter Katolikus Egyetem, PTE=Pécsi Tudományegyetem, SZTE=Szegedi Tudományegyetem.

egyértelműen a tudományos szövegek olvasásának hiányával magyarázták a hallgatók nem megfelelő tudományos szövegeit.

Tudniillik a tudományos szövegek olvasása fejleszti a tudományos szövegtípustudást:

(O4) *Nagyon keveset, vagy egyáltalán nem olvasnak tudományos szövegeket, ezért hiányzik a tudományos szöveg műfajának ismerete.*

(O5) *(...) kevés tudományos szöveget olvasnak, így nem ismerik stílusjegyeket*

segíti az egyes területek terminológiájának elsajátítását:

(O6) *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.*

segíti a tudományos szövegek értelmezését is:

(O7) *Nincsenek hozzászokva a tudományos szövegek olvasásához, ezért nehezebben értelmezik.*

A válaszokban azonban sokszor nem jelent meg a tudományos műfajú szövegek olvasásának előnye, hanem általánosságban fogalmazódott meg a tudományos szövegek olvasásának hiánya mint a tudományos szövegekkel kapcsolatos tapasztalat egyik forrás, például:

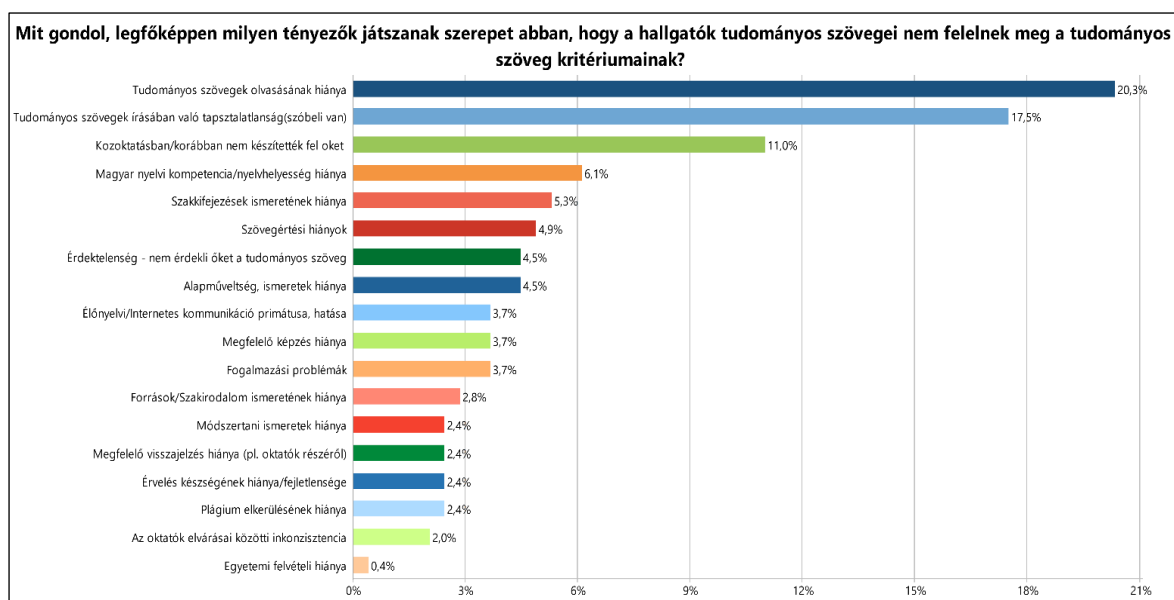
(O8) *Az ilyen [tudományos] jellegű munkák olvasásának a hiánya;*

(O9) *Általában keveset olvasnak, kevés szakmai szöveget olvasnak;*

(O10) *nem olvasnak tudományos szöveget, ezért nem is tudják, milyen az;*

(O11) *Az egyik fő ok, hogy kevés szakirodalmi szöveget olvasnak.*

Ez az eredmény megerősíti Arum és Roksa kutatásának megállapítását (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 csak annak a kivonatát. Az eredmény igazolja is a vizsgálat második hipotézisét, nevezetesen hogy az oktatók abban látják a hallgatók nem megfelelő tudományos szöveges produktumainak egyik legfőbb okát, hogy kevés tudományos műfajú szöveget olvasnak (H2).



3. ábra: Az oktatók (PO) kérdésre adott válaszainak megoszlása

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

(O12) *[A hallgatók] (j)áratlanok a tudományos szövegek írásában.*

(O13) *Nincs gyakorlatuk a tudományos szövegek írásában. Ha kérnek tőlük ilyet, főként a tartalmára kapnak visszajelzést, nem a formájára.*

(O14) *Kevés gyakorlattal, tapasztalattal rendelkeznek a tudományos szövegek alkotása terén.*

(O15) *Gyakorlatlanság a tudományos szövegek olvasásában és írásában.*

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

(O16) *Kevés ilyen jellegű szöveget kell írniuk a tanulmányaik során.*

(O17) *Nincs elég tudatos szövegalkotási feladat az oktatás során.*

Helyette számos esetben szóbeli vizsgáztatás vagy beszámoló, előadás van. És bár a tudományos szóbeli 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 az írásra jellemző. Ezt pedig az előbb tárgyalt tudományos szövegek olvasásával, valamint az írásával lehet a leghatékonyabban elsajátítani.

Az oktatók 27 esetben (10,98%) a közoktatást/korábbi tanulmányokat is megjelölték a hallgatók gyenge tudományos szövegeinek okaiként. Egyrészt ugyanis hiányolják, hogy a korábbi tanulmányok során nem találkoztak elegendő mennyiségben (és akár minőségben) a tudományos szövegekkel:

(O18) *Sok rossz áltudományos szöveget olvastattak és írtak velük korábban az iskolában (amiről elhitték, hogy az a tudomány), én pedig nem vagyok elég ügyes abban, hogy megértessem, mitől jó egy jól megírt tudományos szöveg. :(*

(O19) *középiskolai tanulmányaik alatt egyáltalán nem találkoznak szövegtípusok írásával, azok jellemzőivel, nincs esszéírásban semmilyen gyakorlatuk*

másrészt szerintük ott nem alakul ki a megfelelő nyelvhelyesség, mint például a helyesírás, nyelvtan stb.:

(O20) *A közoktatásból nem hozzák magukkal a megfelelő szintű íráskészséget. Nem tudnak fogalmazni, már az alany-állítmány egyeztetése is sokuknak gondot okoz.*

(O21) *A közoktatásból kiveszett az önálló fogalmazás (és egyre inkább a hosszabb, akár irodalmi szövegek olvasásának) követelménye - tkp. csak ún. kiválasztós, vagy legfeljebb tesztyszerű 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).*

(O22) *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%) in-vivo-kódként is megjelent, ahol az adatközlők főként a helyesírási ismeretek hiányát emelték ki:

(O23) *sokuknak kimondottan rossz a helyesírásuk*

(O24) *nincsenek tisztában sokszor az alapvető helyesírási szabályokkal sem (pl. külön-egybeírás)*

(O25) *helyesírási problémák*

(O26) *egyre rosszabb a helyesírásuk*

A szakkifejezések ismeretének hiánya már a tudományos szövegek olvasásának hiányánál is felmerült, viszont 13 alkalommal (5,28%) egyértelműen különálló kódként jelent meg: az oktatók külön kiemelték azt, hogy a hallgatóknak hiányos a szakterminológiai ismerete, ennél fogva kevésbé vagy egyáltalán nem tudják a szakmai szókincset tudományos szövegkörnyezetben használni.

Az adatközlők válaszai között szerepelt még a hallgatók szövegértési hiányainak hangsúlyozása (4,88%), pl:

(O27) *szövegértelmezés készségének hiánya*

(O28) *szövegértés általában gyenge*

(O29) *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.*

Emellett a hallgatók érdektelensége (4,47%) is megjelent, ami azt jelenti, hogy a hallgatókat nem érdekli a tudomány és a tudományos szövegek írása, mivel egyrészt sok esetben csak szeretnének túl lenni a kurzus követelményein, másrészt nem céljuk a tudóssá válás, a tudományos szintén való publikálás.

További válaszok voltak: az alpműveltség hiánya (4,47%), az élőnyelvi/internetes kommunikáció primátusa és hatása (3,66%), a módszertani ismeretek hiánya (2,44%).

Önreflexióra vall, hogy egyes oktatók a megfelelő visszajelzés hiányát is a hallgatók gyenge minőségű tudományosszöveg-alkotásának (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.

(O30) *Nem kapnak sok oktatótól visszajelzést a munkájukról, nem javítják, beszélnek meg velük a hiányosságokat, annak javítási lehetőségeit, nem kapnak esélyt a javításra.*

(O31) *nem kapnak megfelelő visszajelzést*

(O32) *nem beszélünk meg velük kritikusan kritikai/tudományos szövegeket, kevés szöveget íratunk velük és NEM BESZÉLJÜK MEG VELÜK ALAPOSAN A SAJÁT SZÖVEGEIKET*

(O33) *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 előfordul, hogy a hallgatók tudományos szövegalkotása során a hallgatók érdektelenségéből adódóan gyakran elmarad a konzultáció, legyen szó akár egy-egy tantárgy teljesítésére szolgáló tudományos szövegről vagy szakdolgozatról.

A szakdolgozati konzultációk tapasztalatai

A kérdőív (JO) kérdése (A szakdolgozati konzultációk során milyen gyakran szembesül az alábbi, a tudományos írással kapcsolatos problémákkal?) a szakdolgozati konzultációk során szerzett tapasztalatokra fókuszál. Az oktatóknak az egyes válaszlehetőségeket (a tudományos írással kapcsolatos problémákat) egyesével kellett elhelyezniük egy páratlan, négyfokozatú Likert-skálán. A kérdésre kapott válaszokat a 8. táblázat összegzi. Megfigyelhető, hogy a tudományetikai aggályok a szakdolgozati konzultációk során szinte soha vagy nagyon ritkán kerülnek elő. Ellenben a hallgatók tapasztalatlansága nagyon gyakran megjelenik. Ez az adat összecseng a (PO) kérdésre adott válaszokkal, és igazolja is őket: az oktatók a hallgatók nem megfelelő minőségű tudományos szövegeinek egyik legfőbb okaként a tudományos szövegek írásában való tapasztalatlanságot jelölték meg. Továbbá gyakran találkoznak az oktatók egy-egy konzultáció során a kutatási kérdés kialakításának és megfogalmazásának nehézségeivel, a kutatómódszertani alapok hiányával, valamint a tudományos stílussal kapcsolatos problémákkal is. Ezekhez nagyjából hasonló gyakorisággal mutatkoznak még meg a szakirodalom felkutatásával és feldolgozásával, formailag helyes hivatkozások használatával kapcsolatos problémák és a hiányos szakszókincs. Az eredményekből jól látszik az is, hogy az oktatók ritkán szembesülnek a formai követelmények be nem tartásával (mint pl. a szöveg tagolása, betűtípus, betűtípus, sorköz, igazítás stb.). Feltételezhető, hogy ez annak is tulajdonítható, hogy a szakdolgozatok elkészítésének útmutatói a formai elvárásokkal nagyon részletesen megismertetik a hallgatókat (lásd 4.3. fejezet), így ezek beállítása nem okoz problémát a hallgatók számára.

	soha		ritkán		gyakran		mindig	
	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %
Hallgatók tapasztalatlansága	0	0,0%	10	4,3%	172	74,5%	49	21,2%
Nehézség a kutatási kérdés kialakításában, megfogalmazásában	1	0,4%	37	16,0%	154	66,7%	39	16,9%
Kutatómódszertani alapok hiánya	1	0,4%	41	17,7%	146	63,2%	43	18,6%
Szakirodalom felkutatása, feldolgozása	4	1,7%	74	32,0%	135	58,4%	18	7,8%
Hiányos szakszókincs	8	3,5%	71	30,7%	126	54,5%	26	11,3%
Tudományetikai aggályok (plágium)	20	8,7%	146	63,2%	53	22,9%	12	5,2%
Hivatkozások formai hiányosságai	1	0,4%	58	25,1%	137	59,3%	35	15,2%
Tudományos stílussal kapcsolatos probléma	1	0,4%	41	17,7%	151	65,4%	38	16,5%
Formai követelmények betartása	5	2,2%	120	51,9%	84	36,4%	22	9,5%
Helyesírási problémák	10	4,3%	91	39,4%	97	42,0%	33	14,3%

8. táblázat: Az oktatók (JO) kérdésre adott válaszainak megoszlása

A hallgatók tudományos szövegeinek értékelési szempontjai

A (KO) kérdés a hallgatók kurzusokon benyújtott munkáinak értékelésére irányul, különös tekintettel egy-egy tudományos kritériumra: *Mennyire tartja fontosnak a különböző szempontokat a hallgatók kurzusokon benyújtott tudományos szövegeinek értékelésében?* Az eredmények (lásd 9. táblázat) azt mutatják, hogy az oktatók jellemzően mindegyik szempontot kiemelten fontosnak tartják, ugyanis a helyesírás, a szakszókincs adekvát használata, a világos szövegszerkezet, valamint a megfelelő idézés és hivatkozás esetében az értékek jobbra emelkedő irányú tendenciát mutatnak. A legkiugróbb a megfelelő idézésre és hivatkozásra vonatkozó adat, azt ugyanis az adatközlők 68%-a tartja kiemelten jelentősnek a kurzusokon benyújtott munkák értékelése során. A formai követelmények betartása, az objektív fogalmazásmód, a stílus és a szakirodalmi tájékozottság szintén fontos szempont az értékelésben.

	nem fontos		kevésbé fontos		fontos		kiemelten fontos	
	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %
Helyesírás	2	0,9%	16	6,9%	99	42,9%	114	49,4%
Formai követelmények betartása	10	4,3%	47	20,3%	120	51,9%	54	23,4%
Objektivitás, személytelen fogalmazásmód	8	3,5%	47	20,3%	127	55,0%	49	21,2%
Szakszókincs adekvát használata	1	0,4%	11	4,8%	104	45,0%	115	49,8%
Világos szövegszerkezet	0	0,0%	3	1,3%	96	41,6%	132	57,1%
Megfelelő idézés, hivatkozás	1	0,4%	10	4,3%	63	27,3%	157	68,0%
Stílus	1	0,4%	23	10,0%	144	62,3%	63	27,3%
Szakirodalmi tájékozottság	1	0,4%	13	5,6%	111	48,1%	106	45,9%

9. táblázat: Az oktatók (KO) kérdésre adott válaszainak megoszlása

Az (LO) kérdés szorosan kapcsolódott az előző kérdéshez, amely szintén az értékelésre irányult, a különbség viszont az volt, hogy az egyes szempontok jelentőségét nem a kurzusok során benyújtott tudományos szövegekre, hanem a szakdolgozatokra vonatkoztatva kellett az adatközlőknek meghatározniuk (*Milyen fontosságot tulajdonít a különböző szempontoknak a hallgatók szakdolgozatának értékelésében?*). Általánosságban ez esetben is ugyanaz mondható el, mint az előző kérdés során: az oktatók a szakdolgozatok értékelésekor szinte mindegyik szempontot kiemelten fontosnak tartják (l. 10. táblázat). A kurzusokon benyújtott tudományos szövegekhez hasonlóan ebben az esetben is a megfelelő idézést és hivatkozást tartják a legfontosabbnak. Az is megfigyelhető, hogy szinte ugyanazok a szempontok mutatnak jobbra emelkedő irányú tendenciát, mint a (KO) kérdés esetében. Kulcsfontosságú viszont megemlíteni, hogy ha összehasonlítjuk az

egyes szempontok értékeit, megfigyelhető, hogy a szakdolgozatok esetében mindig magasabb százalékszám található a *kiemelten fontos* oszlopban. Ez pedig azt jelenti, hogy az oktatók a szakdolgozatok értékelésekor nagyobb jelentőséget tulajdonítanak egy-egy szempontnak, mint a kurzusokon benyújtott munkák esetében. Ugyanaz a szempont tehát a kurzuson kevésbé van szigorúan értékelve. Feltételezhető, hogy ennek az az oka, hogy a kurzusokon leadott szövegek kevésbé meghatározók, kisebb jelentőséggel bírnak, mint a szakdolgozat. Viszont a hallgatók számára zavaró lehet, hogy a tudományos írásbeli produktumaikat a képzés során kevésbé bírálják szigorúan a képzés végén leadottnál.

	nem fontos		kevésbé fontos		fontos		kiemelten fontos	
	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %
Helyesírás	3	1,3%	16	6,9%	96	41,6%	116	50,2%
Formai követelmények betartása	6	2,6%	34	14,7%	105	45,5%	86	37,2%
Objektivitás, személytelen fogalmazásmód	5	2,2%	42	18,2%	119	51,5%	65	28,1%
Szakszókincs adekvát használata	1	0,4%	7	3,0%	82	35,5%	141	61,0%
Világos szövegszerkezet	0	0,0%	2	0,9%	73	31,6%	156	67,5%
Megfelelő idézés, hivatkozás	0	0,0%	7	3,0%	48	20,8%	176	76,2%
Stílus	0	0,0%	17	7,4%	131	56,7%	83	35,9%
Szakirodalmi tájékozottság	0	0,0%	5	2,2%	73	31,6%	153	66,2%

10. táblázat: Az oktatók (LO) kérdésre adott válaszainak megoszlása

A hallgatók tudományos műfajismeretének megalapozása

A (BO) kérdés (*Mennyire jellemző, hogy a hallgatóktól az alábbi tudományos műfajú szövegeket kéri a kurzusain?*) szintén egy ordinális kérdéstípus, amelyben az oktatóknak a felsorolt tudományos műfajokat kellett elhelyezniük egy háromfokozatú Likert-skálán aszerint, hogy milyen gyakran kéri azokat a hallgatóiktól a kurzusaikon. A válaszok alapján (lásd 11. táblázat) az oktatók a leggyakrabban szemináriumi dolgozatot és beszámolót kérnek a hallgatóktól. A kutatási terv, az esszé, valamint a tanulmány már ritkábban jelenik meg követelményként. Megfigyelhető az is, hogy az adatközlők több mint fele vallja azt, hogy a hallgatóival a kurzusai során egyáltalán nem írat absztraktot, beszámolót, recenziót/kritikát/ajánlót, rezümét/kivonatot, tudományos ismeretterjesztő cikket, illetve vitairatot.

	egyáltalán nem		ritkán		a kurzusok többségén / minden kurzuson	
	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %
absztrakt	132	57,1%	88	38,1%	11	4,8%
beszámoló (írásbeli)	26	11,3%	99	42,9%	106	45,9%
esszé	59	25,5%	117	50,6%	55	23,8%
kutatási terv	61	26,4%	125	54,1%	45	19,5%
recenzió, kritika, ajánló	124	53,7%	95	41,1%	12	5,2%
rezümé, kivonat	126	54,5%	85	36,8%	20	8,7%
szemináriumi dolgozat	28	12,1%	70	30,3%	133	57,6%
tanulmány	98	42,4%	102	44,2%	31	13,4%
tudományos ismeretterjesztő cikk	156	67,5%	67	29,0%	8	3,5%
vitairat	187	81,0%	38	16,5%	6	2,6%

11. táblázat: Az oktatók (BO) kérdésre adott válaszainak megoszlása

Amellett, hogy az oktatók több mint 50%-a saját bevallása szerint nem írat a hallgatóival absztraktot, recenziót/kritikát/ajánlót, rezümét/kivonatot, tudományos ismeretterjesztő cikket vagy vitairatot, az a legmeglepőbb eredmény, hogy ezek a tételek a felsorolt műfajok felét tették ki. Kevesebb műfaj az, amit bár ritkán, és még kevesebb, amit íratnak velük a kurzusok többségén vagy minden kurzuson. Ez az információ azért kulcsfontosságú, mert ha a hallgatók jellemzően csak egyféle műfajban írnak, úgy nem alakul ki az aktív gyakorlatuk, tapasztalatuk a tudományos műfajokban. Az egyes tudományos műfajok ismerete pedig azért lényeges, mert a hallgatók ezeken keresztül (is) megtanulják a lényegkiemelést, az összegzést stb., és ezekre a szakdolgozat egyes részeiben (pl. bevezető) szükségük van. Továbbá, amint a (PO) kérdés eredményeiből is kiderült, az oktatók szerint a hallgatók azért nem tudnak megfelelő tudományos szövegeket írni, mert korábban hasonló szövegeket nem kellett sem alkotniuk, sem olvasniuk. Ez az ellentmondás nem egészen helytálló, ugyanis csupán az olvasástól a tudományösszövegíró-képesség nem fejlődik kellőképpen, az ugyanis az aktív gyakorlatban fejlődik a leghatékonyabban.

A hallgatók ugyan szerezhetnek ismereteket a tudományos szövegek olvasásából is, ám általa inkább felszíni, mintsem készség szintű tudás alakul ki. A kérdőív (CO) kérdése a szakszövegek tudományos szövegek olvastatását mérte fel: *Milyen szakszövegeket, tudományos szövegeket olvastat a hallgatóival?* Ez egy többszörös választásos kérdéstípus, a válaszok gyakoriság szerinti megoszlását pedig a 12. táblázat szemlélteti. Ez alapján megfigyelhető, hogy a laikusok számára is könnyen értelmezhető tudományos ismeretterjesztő munkákkal ellentétben inkább tudományos szövegeket olvastatnak a hallgatókkal. A leggyakrabban ugyanis tudományos szakcikkeket, valamint tankönyveket és tananyagokat adnak a hallgatóiknak. A szakcikk kivonatát (mint pl.

egy összegzés) és az ismeretterjesztő, kevesebb szakterminológiát tartalmazó szövegeket már csak nagyjából feleannyian olvastatják. Egyes oktatók az *egyéb* opciót választva nemcsak írott szövegtípusokat soroltak fel (pl. *szakmai blog, online tananyag*), hanem hangzó, szóbeli szövegeket is (pl. *előadások, Youtube-videók*). Ez utóbbiak a tudományos írás szempontjából kevésbé hatékonyak, bár az előadásmódot, a tudományos kifejezések használatát rendkívül jól tudják fejleszteni.

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid tudományos szakcikk	210	35,06	35,06
tankönyv, tananyag	198	33,06	33,06
szakcikkek kivonata (pl. összegzés)	96	16,03	16,03
ismeretterjesztő, kevesebb szakterminológiát tartalmazó szöveg	83	13,85	13,85
nem szokott	3	0,50	0,50
egyéb	9	1,50	1,50
Total	599	100,00	100,00

12. táblázat: Az oktatók (CO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása

A tudományos szövegek szabályrendszerének való megfelelés

A hallgatók tanulmányai közben születő tudományos írásos produktumok tudományos szabályoknak történő megfelelésére irányult a kérdőív (DO) kérdése: *Ön szerint a hallgatók tanulmányai közben születő tudományos szövegeknek (pl. szemináriumi dolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabálya szerint kell készülniük?* Az oktatók 57,10%-a alapján a tanulmányok közben írt munkáknak meg kell felelniük a tudományos szöveg írott vagy íratlan szabályainak, míg 26,40%-uk szerint ez nem (vagy nem ez a) fontos (lásd 13. táblázat). Az *egyéb* opciót jelölő adatközlők válaszaiból kirajzolódott, hogy ezen munkák kérése/értékelése során figyelemmel kell lenni a helyzetre, a tanulási fázisra, az évfolyamra, valamint a hallgatók tapasztalataira. Az oktatók fontosnak tartják a hallgatók tudományos szövegalkotás irányába való terelését, pontosabban azt, hogy a tanulmányok előrehaladtával a megszülető tudományos szövegek fokozatosan közelítsenek a tudományos szabályrendszer felé.

**Ön szerint a hallgatók tanulmányai közben születő tudományos szövegeknek
(pl. szemináriumi dolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai
szerint kell készülniük?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Igen	132	57,1	57,1	57,1
	Nem	61	26,4	26,4	83,5
	Egyéb	38	16,5	16,5	100,0
	Total	231	100,0	100,0	

13. táblázat: Az oktatók (DO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása

A következő (EO) kérdés az előzővel ellentétben a tanulmányok végén születő tudományos szövegekre helyezte a fókusz: *Mit gondol, a hallgatók tanulmányait lezáró tudományos szövegeknek (pl. szakdolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell készülniük?* A 14. táblázatban megfigyelhető, hogy ebben az esetben is magasabb volt azoknak az adatközlőknek a száma, akik fontosnak vélték (87%) a munkák tudományos szabályrendszer alapján történő elkészítését, mint azoknak, akik szerint ez nem lényeges (7,40%). Az *egyéb* válaszopciót jelölő oktatók szerint a tudományos szövegalkotás szabályrendszerének való megfeleltetést a képzés típusától függően szükséges differenciálni: alapképzésben rugalmasan kezelendő, míg a mester- és doktori képzésben betartandó.

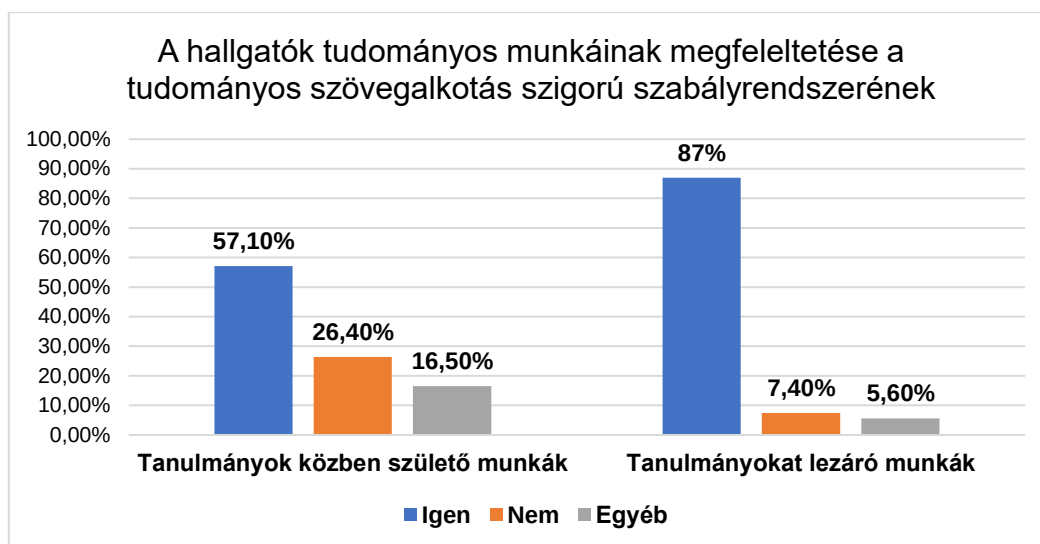
**Mit gondol, a hallgatók tanulmányait lezáró tudományos szövegeknek
(pl. szakdolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell
készülniük?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Igen	201	87,0	87,0	87,0
	Nem	17	7,4	7,4	94,4
	Egyéb	13	5,6	5,6	100,0
	Total	231	100,0	100,0	

14. táblázat: Az oktatók (EO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása

Figyelemre méltó eredményt kapunk, ha a (DO) és (EO) kérdések válaszait összehasonlítjuk (lásd 4. ábra). Amint az ábrán látható, az oktatók szigorúbban viszonyulnak a hallgatók tanulmányainak végén alkotott szövegekhez, ugyanis közel 30%-kal választották többen a tanulmányokat lezáró szövegekre vonatkozóan azt, hogy a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell elkészülniük, mint a tanulmányok közben születendőkre. Továbbá

alacsonyabb a *nem* válaszok aránya is, ugyanis 19%-kal kevesebben jelölték ez utóbbi opciót. Az adatok alapján tehát az oktatók nem tekintenek egységesen a hallgatók munkáira, ugyanis másképp viszonyulnak egy képzés közben születendő munkához, mint egy képzés végén benyújtotthoz. Ez azért sem szerencsés, mert a képzés közben alkotott munkákkal paradox módon kevésbé szigorúak, mint a képzést lezárókkal, ami nem következetes, tehát a kongruenciát tekintve némileg megkérdőjelezhető.



4. ábra: Az oktatók (DO) és (EO) kérdésekre adott válaszainak összehasonlítása

A hallgatók tudományos szövegalkotásának fejlesztésére irányuló tevékenységek

A hallgatókat tudományos szövegalkotásra felkészítő tevékenységről kérdezte az adatközlőket a kérdőív (MO) kérdése: *Végez-e Ön olyan munkát, amely a hallgatókat kifejezetten a tudományos szövegalkotásra készíti fel?* A 15. táblázatban összesített adatok azt mutatják, hogy a vizsgálatban szereplő oktatók csupán 12,10%-a tart a hallgatóknak a tudományos írásra irányuló kurzust. Ellenben 80% fölött van azok száma, akik informálisan megismertetik a hallgatóikat a tudományos szöveg kritériumrendszerével. Az adatközlők 44,60%-a mindig bemutatja a tudományos szöveg követelményeit még a feladat kiosztása előtt, míg 41,60%-uk kérdés esetén mindig a hallgatók rendelkezésére áll.

Vége-e Ön olyan munkát, amely a hallgatókat kifejezetten a tudományos szövegalkotásra készíti fel?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nem, csak kiadom a munkát.	2	0,9	0,9	0,9
Nem, viszont a kérdés esetén mindig a hallgatók rendelkezésére állok.	96	41,6	41,6	42,4
Igen, a feladat kiosztása előtt mindig bemutatom a tudományos írás kritériumait.	103	44,6	44,6	87,0
Igen, a tudományos írásra irányuló kurzust tartok.	28	12,1	12,1	99,1
Egyéb	2	0,9	0,9	100,0
Total	231	100,0	100,0	

15. táblázat: Az oktatók MO kérdésre adott válaszainak gyakorisági elemzése

A 16. táblázat az (MO) kérdésre adott válaszok egyetemek szerinti kereszttábla-elemzését szemlélteti. Megfigyelhető, hogy az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem 69 adatközlőjéből 12 oktató (17,39%) tart tudományos szövegalkotásra irányuló kurzust, 32 (46,38%) mindig ismerteti a tudományos írás kritériumait a feladatok kiosztása előtt, 24 (34,78%) nem tart tudományos szövegalkotásra felkészítő tevékenységet a hallgatóknak, viszont kérdés esetén mindig a rendelkezésükre áll, s csupán 1 oktató (1,45%) nem végez sem formális sem informális tudományos írást fejlesztő munkát.

Egyetem: * Vége-e Ön olyan munkát, amely a hallgatókat kifejezetten a tudományos szövegalkotásra készíti fel? Crosstabulation

	Vége-e Ön olyan munkát, amely a hallgatókat kifejezetten a tudományos szövegalkotásra készíti fel?					Total
	Nem, csak kiadom a munkát.	Nem, viszont a kérdés esetén mindig a hallgatók rendelkezésére állok.	Igen, a feladat kiosztása előtt mindig bemutatom a tudományos írás kritériumait.	Igen, a tudományos írásra irányuló kurzust tartok.	Egyéb	
ELTE	0	20	19	5	1	45
EKKE	1	24	32	12	0	69
DE	0	13	11	4	0	28
KRE	0	7	8	1	0	16
KJE	0	0	1	0	0	1
NYE	0	5	7	1	0	13
PPKE	0	5	6	2	1	14
PTE	1	14	9	2	0	26
SZTE	0	7	10	1	0	18
Egyéb	0	1	0	0	0	1
Total	2	96	103	28	2	231

16. táblázat: Az MO kérdésre adott válaszok kereszttábla-elemzése egyetemek szerinti lebontásban

A tudományos szövegalkotást fejlesztő kurzusok, tevékenységek, képzések létének/nemlétének feltérképezésére szolgált az (FO) kérdés: *Tudomása szerint van-e a karon kifejezetten a tudományos szövegek megalkotására, szakszövegek reflexív olvasására irányuló kurzus vagy tanórán kívüli képzés?* Az oktatók 31,27%-a válaszolta azt, hogy önálló kötelező kurzusként, 22,39% pedig azt, hogy önálló választható kurzusként van. 15,83% válasza alapján a tudományos szövegalkotásra való felkészítés csak tanórán kívüli tevékenységként jelenik meg, például a Tudományos Diákköri Konferenciára való felkészítés/felkészülés során. Az adatközlők 18,15%-a nem tudta megmondani, hogy azo(ko)n a karo(ko)n, amelye(ke)n tanít, van-e a tudományos írásra irányuló képzés. 8,11% szerint nincs, míg 4,25%-uk az *egyéb* opciót jelölte (lásd 17. táblázat). Ez utóbbi esetében a legjellemzőbb válasz a kutatómódszertani kurzus volt. Ezek a kurzusok alapvetően és elsődlegesen nem a tudományos írásra fókuszálnak (mint pl. az academic writing, tudományos szövegalkotás), hanem magára a tudományos kutatásra és annak legfőbb egységeire: például a kutatási terv, a mérőeszköz, a minta, a hipotézisalkotás stb.

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Van, önálló kötelező kurzus.	81	31,27	31,27
Van, önálló választható kurzus.	58	22,39	22,39
Csak tanórán kívüli tevékenységként jelenik meg (pl. TDK-hoz kapcsolódva)	41	15,83	15,83
Nem tudja	47	18,15	18,15
Nincs	21	8,11	8,11
Egyéb	11	4,25	4,25
Total	259	100,00	100,00

17. táblázat: Az oktatók (GO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása

A hallgatók szövegeinek elkészítésében való részvétel, segítségnyújtás

Az oktatóknak a szakdolgozat elkészülésében betöltött szerepének feltérképezésére szintén egy többszörös választást tartalmazó kérdést alkalmaztam (GO: *Témavezetőként a szakdolgozatok végleges szövegének kialakításában milyen formában vesz részt?*). A válaszok gyakoriság szerinti megoszlásán (lásd 18. táblázat) megfigyelhető, hogy szinte minden vizsgálatban szereplő oktató (220 adatközlő az N=231-ből) folyamatos megjegyzéseket, javaslatokat fűz a hallgató készülő munkájához. A második leggyakrabban szereplő válasz szerint az oktatók a szakdolgozatokat rendszerint tartalmi szempontból is javítják. Harmadrészt számos esetben bővítik a hallgatók szövegeit szakirodalommal is. A nyelvi-stilisztikai problémák javítása, a formázás már jóval kevesebbszer jelenik meg. Az adatközlők az *egyéb* válaszopcióként megjegyezték azt is, hogy

fontos a javítások miértjeinek a megmagyarázása, valamint a szakdolgozat követelményeinek és a tudományos írásnak konzultáción való tisztázása. Olyan válasz is érkezett, mely szerint a témavezetőnek a szakdolgozat végleges szövege kialakulásában betöltött szerepe és munkája annak függvényében változik, hogy az adott hallgató mennyire elhivatott. Ez már csak azért sem szerencsés, mert bár a hallgató elszántsága és aktivitása valóban mérvadó, viszont az oktatónak témavezetőként (lehetőség szerint) egyforma segítséget kell nyújtania a szakdolgozóinak, nem pedig ahhoz igazítva, hogy ki mennyire eltökélt, buzgó vagy esetleg szimpatikus.

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Csak a nyelvi-stilisztikai problémákat javítom	31	4,65	4,65
Folyamatos megjegyzéseket, javaslatokat fűzök a készülő munkához	220	32,98	32,98
Formázni szoktam (pl. sortáv, margók beállítása)	49	7,35	7,35
Tartalmi szempontból javítom, pl. tárgyi tévedések	177	26,54	26,54
A szakdolgozat teljes egészében a témavezetőm munkája	19	2,85	2,85
Nem javítok bele, viszont a konzultációkon mindent részletesen elmagyarázok, bemutatok	33	4,95	4,95
Szakirodalommal bővítem	125	18,74	18,74
Egyéb	13	1,95	1,95
Total	667	100,00	100,00

18. táblázat: Az oktatók (GO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása

A kérdőív (HO) kérdése kifejezetten az oktatók által nyújtott segédanyagokra irányult: *Milyen segítséget szokott nyújtani a hallgatóknak a tudományos szövegalkotáshoz?* Az oktatók – saját bevallásuk szerint – a legtöbb esetben konkrét folyóiratok formai követelményét, valamint saját, általuk összeállított segédanyagot küldenek a hallgatóknak. Az oktatók által leggyakrabban szolgáltatott következő segítség egy-egy hivatalos hivatkozási rendszer (pl. APA, MLA, Harvard, Chicago) szabályzata/leírása és a tudományos szövegalkotást instruáló szakirodalmak. Ezek után jelent meg a más oktatók/kutatók által összeállított (pl. a honlapjukon található) segédanyag, valamint az *egyéb* opció. Ez utóbbin belül gyakori volt a korábbi diploma- és/vagy mintamunkák, továbbá a szakdolgozati útmutatók/honlapon található intézményi követelmények megemlítése. Az adatközlők 1,68%-a viszont sehogyan sem próbál segíteni (lásd 19. táblázat), véleményük szerint a szakdolgozat a hallgatók munkája, ezen szövegek megírásának pedig teljes egészében a hallgatók feladatának kellene lennie.

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Saját segédanyag	132	22,11	22,11
Mások honlapján található segédanyag	74	12,40	12,40
Konkrét folyóirat(ok) formai követelménye	139	23,27	23,27
Hivatalos hivatkozási rendszer (APA, Chicago stb.)	117	19,60	19,60
Tudományos szövegalkotásról szóló szakirodalom	104	17,42	17,42
Nem szoktam, rájuk bízom, mivel ez az ő munkájuk	10	1,68	1,68
Egyéb	21	3,52	3,52
Total	597	100,00	100,00

19. táblázat: Az oktatók (HO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása

4.1.2. A hallgatók kérdőíves vizsgálatának eredményei

A hallgatók kérdőíves vizsgálata 2022 februárjában zajlott le. A kérdőívek terjesztése és az adatközlők elérése az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem segítségével valósult meg: egyrészt az Oktatási Igazgatóság Tanulmányi és Oktatásszervezési Osztálya lehetővé tette az ankét Neptun-üzenetben való kiküldését a hallgatóknak, másrészt az egyetem Hallgatói Önkormányzata kifüggesztette azokra a felületeire, amelyeket a hallgatók a leginkább látogatnak. A Neptun-üzenetet megkapta az egyetem alap-, mester- és osztatlan képzésben tanuló minden évfolyamos hallgatója, nappali és levelező tagozaton egyaránt. A kérdőívet összesen 132 hallgató töltötte ki. Jelen fejezet ismerteti a vizsgálat hipotéziseit és a mintát, majd bemutatja a kitöltött kérdőívek válaszainak elemzését. Az adatok elemzését – az oktatók kérdőívéhez hasonlóan – az IBM SPSS statisztikai program használata mellett a MAXQDA 2020 tartalomelemző szoftver tette lehetővé. Az adatelemzés során a kutatás szempontjából leginkább releváns adatokat, eredményeket közlöm.

4.1.2.1. Hipotézisek

A vizsgálat célja az volt, hogy megismerjük az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem hallgatóinak a tudományos szövegalkotással kapcsolatos tapasztalatait, attitűdjét. Ez ugyanis elengedhetetlen a téma vizsgálata szempontjából. A korábbi vizsgálatok és a passzív megfigyelések tapasztalataira, valamint a szakirodalomra (vö. Arum–Roksa 2011; Deli–Rétvári 2018; Doró 2012) alapozva a vizsgálatot megelőzően az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

H5: A hallgatóknak saját bevallásuk szerint vannak nehézségeik a tudományos szövegalkotással.

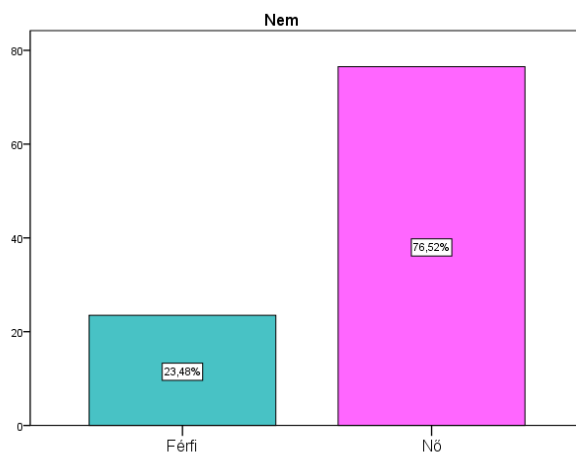
H6: A hallgatók szerint a szakdolgozatoknak a tudományos írás szigorú szabályai szerint szükséges készülniük, a szemináriumi dolgozatoknak azonban nem.

H7: Az oktatóik nem íratnak elég tudományos műfajú szöveget a hallgatókkal.

Az elemzés ezen hipotézisek mentén történt. A vizsgálat kérdőíve az online kitölthető és terjeszthető elektronikus google űrlap. Az anonim kérdőív rövid bevezetőjét a demográfiai kérdések, majd a fő kérdések követik (lásd 3. számú függelék).

4.1.2.2. Minta

A 2022 február–márciusában zajló vizsgálat hallgatókból álló mintája összesen 132 adatközlőt (N=132) tartalmaz. A demográfiai adatok egyik háttérváltozója a nem. Amint az 5. ábrán is látható, a mintában nagyobb (76,52%) volt a nők aránya a férfiaknál (23,48%), a 132 adatközlőből ugyanis 101 nő, 31 pedig férfi volt.



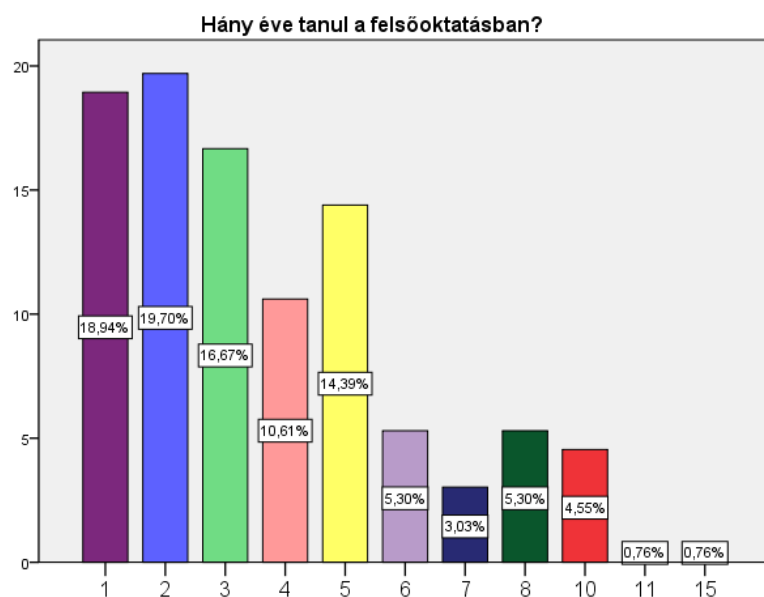
5. ábra: A minta nemek szerinti megoszlása

További háttérváltozó a születési év. Ezt a kérdést 131 adatközlő válaszolta meg. A 20. táblázatban megfigyelhető, hogy a legrégebben született adatközlő születési éve 1965, míg a legkésőbb születetté 2003. Ez az adat azért nem meglepő, mivel a kérdőívet mind a nappalis, mind a levelező tagozatos hallgatók megkapták, így nagy valószínűséggel olyan is került a mintába, aki már rendelkezik legalább 1 diplomával. Az adatközlők gyakorisági megoszlása alapján alapvetően három csoportot határoztam meg: 1965–1977 között született, 1978–1990 között született és 1991–2003 között született adatközlők. Az 1965–1977 között született adatközlők csoportjába 20 személy (15,15%), az 1978–1990 között születettek csoportjába 28 személy (21,21%), az 1991–2003 között született adatközlők csoportjába pedig 84 személy (63,64%) tartozott. A válaszadók zöme tehát 20–32 év között van.

		Születési év			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1965	1	,8	,8	,8
	1968	1	,8	,8	1,5
	1969	2	1,5	1,5	3,0
	1970	1	,8	,8	3,8
	1971	1	,8	,8	4,5
	1972	2	1,5	1,5	6,1
	1973	2	1,5	1,5	7,6
	1974	3	2,3	2,3	9,8
	1975	2	1,5	1,5	11,4
	1976	3	2,3	2,3	13,6
	1977	2	1,5	1,5	15,2
	1978	3	2,3	2,3	17,4
	1980	3	2,3	2,3	19,7
	1981	2	1,5	1,5	21,2
	1982	2	1,5	1,5	22,7
	1983	2	1,5	1,5	24,2
	1984	6	4,5	4,5	28,8
	1985	4	3,0	3,0	31,8
	1986	1	,8	,8	32,6
	1987	1	,8	,8	33,3
	1988	2	1,5	1,5	34,8
	1989	1	,8	,8	35,6
	1990	1	,8	,8	36,4
	1991	3	2,3	2,3	38,6
	1993	4	3,0	3,0	41,7
	1994	2	1,5	1,5	43,2
	1995	4	3,0	3,0	46,2
	1996	4	3,0	3,0	49,2
	1997	9	6,8	6,8	56,1
	1998	10	7,6	7,6	63,6
	1999	10	7,6	7,6	71,2
	2000	14	10,6	10,6	81,8
	2001	18	13,6	13,6	95,5
	2002	5	3,8	3,8	99,2
	2003	1	,8	,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

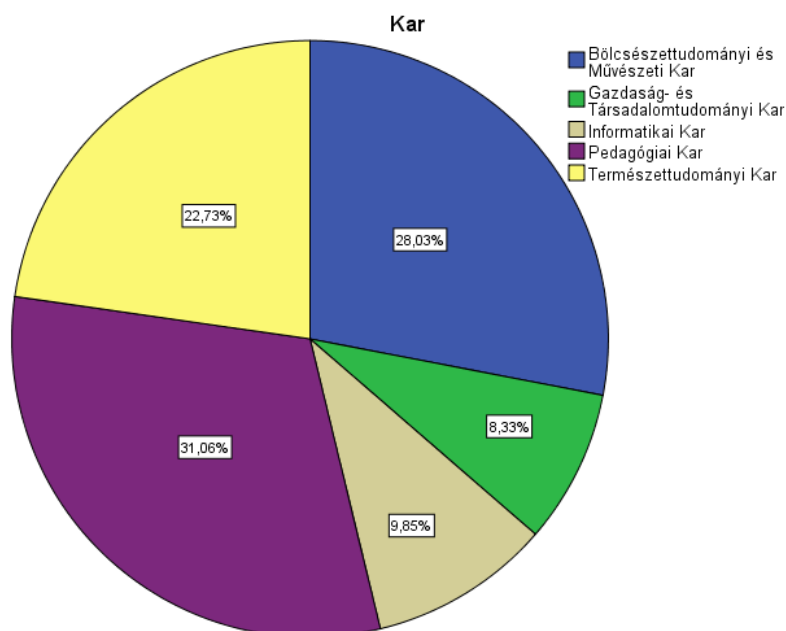
20. táblázat: Az adatközlők gyakorisági megoszlása születési évük alapján: hallgatók

A tudományos írás vizsgálata szempontjából viszont az imént ismertetett háttérváltozóknál is lényegesebb a felsőoktatásban eltöltött évek száma, ugyanis az itt eltöltött idő 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 a 6. ábrán is látszik, 10,61%-uk négy, 14,39%-uk pedig öt évet töltött el eddig a felsőoktatásban. Megemlítenéd az is, hogy a mintában olyan személyek is vannak, akik eddigi életük során 10 (4,55%), 11 (0,76%) vagy 15 (0,76%) évet töltöttek már el a felsőoktatásban.



6. ábra: A felsőoktatásban eltöltött évek száma

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem karai közötti megoszlás látható a 7. ábrán. A kar mint változó azért volt lényeges, mert más kutatásokhoz hasonlóan (vö. Cao–Hu 2014) ennek mentén összevethető az egyes tudományterületek tudományos szövegalkotása. 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.



7. ábra: Karok közötti megoszlás

4.1.1.3. A hallgatók válaszainak elemzése

A szöveges válaszok elemzéséhez a hallgatók esetében is a MAXQDA 2020 tartalomelemző szoftvert alkalmaztam. Az oktatók válaszaihoz hasonlóan itt szintén in-vivo kódolás történt, vagyis a kódokat a válaszokban megjelenő kifejezések közül választottam és határoztam meg. A statisztikai adatokat az IBM SPSS statisztikai programmal elemeztem.

A hallgatók tudományos szövegalkotással kapcsolatos nehézségei

Mindenekelőtt lényeges volt annak megismerése, hogy a hallgatóknak szokott-e nehézségük lenni a tudományos szövegek írása során. Ezt hivatott feltérképezni a kérdőív (XH) eldöntendő kérdése: *Egy-egy tudományos szöveg (pl. beadandó, TDK-munka) megírása során szoktál problémákba ütközni?* Amint a 21. táblázatban is látható, a két válasz közül többen jelölték be az *igen* opciót (56,10%) mint a *nem*-et (43,90%).

Egy-egy tudományos szöveg (pl. beadandó, TDK-munka) megírása során szoktál problémákba ütközni?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Igen	74	56,1	56,1	56,1
	Nem	58	43,9	43,9	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

21. táblázat: A hallgatók (XH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása

Meglepő viszont, hogy a két válasz aránya között nincs kiemelkedő különbség. A kérdésre adott válaszok viszont nem azt jelentik, hogy a válaszadók 43,90%-a kifogástalan tudományos szövegeket alkot, hanem azt, hogy a tudományos írásbeli produktumok készítésének folyamatát nem élik meg problematikusnak.

A kérdőív (VH) kérdése (*A beadandók/TKD-dolgozatok/stb. megírása során milyen nehézségekbe szoktál ütközni?*) a hallgatóknak a tudományos szöveges produktumok során jelentkező problémáira 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 megoszlását lásd a 8. ábrán.

Az eredmények közül kiemelkedően magas a *forrás találása* nevű kód. A 93 kódolt egységből 35-ben (37,60%) ez a kód jelent meg a legtöbbször, ami azt jelenti, hogy a hallgatóknak a szakirodalom, a forrás találása okozza a legnagyobb problémát. A válaszadók ennek több okát is meghatározták; az (EH1) és (EH2) 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 (EH3) és (EH4) példák.

(EH1) *Kevés minőségi forrás.*

(EH2) *Nincs elég szakirodalom.*

(EH3) *kevés az ingyenesen elérhető, korszerű forrás*

(EH4) *Nem elérhető forrás*

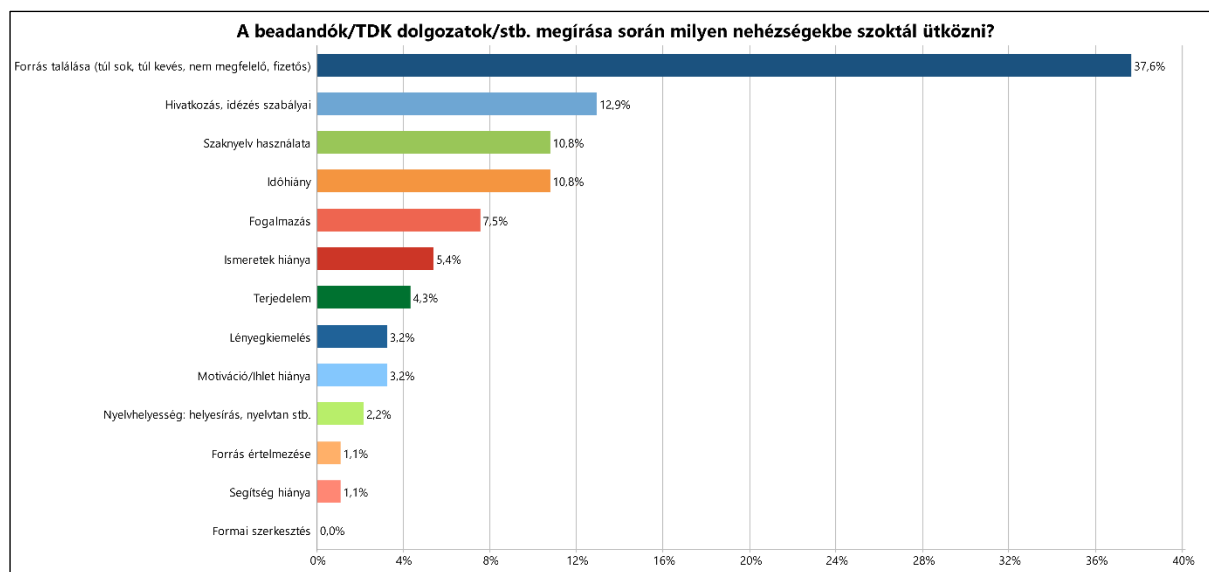
Ellentétben az (EH1) és (EH2) példákkal az (EH5) példa esetében az látszik, hogy egyes hallgatók szerint túl sok tudományos szöveg érhető el, amiből nem egyszerű a legmegfelelőbb(ek) kiválasztása. A (EH6) és (EH7) példák szintén arra hívják fel a figyelmet, hogy a szakirodalom keresése okozza a(z egyik) legnagyobb nehézséget.

(EH5) *túl sok elérhető forrás az interneten, sokszor egymásnak ellentmondó információkkal*

(EH6) *Tudományos anyagok keresése*

(EH7) *Megfelelő forrás felkutatása, a forrás hitelességének ellenőrzése*

Ezek az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a hallgatóknak a szakirodalom és forrás keresése, megtalálása okozza a(z egyik) legnagyobb problémát. Lényeges tehát, hogy megismerjék, melyek azok a platformok, adatbázisok, ahol ingyenesen és könnyedén keresgélhetnek a tudományos anyagok között, valamint, hogy melyek azok a szempontok, amelyeket egy releváns és hiteles forrás esetében meg kell figyelni, mint például a szerző, évszám, megjelenés helye stb.



8. ábra: A (VH) kérdésre adott válaszok kódjainak megoszlása

A válaszok alapján a második legnagyobb nehézséget a hivatkozás és idézés szabályai közötti eligazodás okozza. Az adatközlők 12,9%-a tartja nehéznek a hivatkozást, ugyanis nem egyértelmű számukra, 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 ezt el kell kerülni, viszont nem egyértelmű számukra, hogy miként kell ezt a műveletet elvégezni:

(EH8) *Nem értem a hivatkozási szabályokat*

(EH9) *nem vagyok biztos benne, hogy a forrásokat hogyan hivatkozzam le*

(EH10) *idézésnél - Ha külföldi idézeteket saját fordításban tudok felhasználni magyarul, akkor az eredeti szöveget is fel kell tüntetnem a hivatkozásban?*

(EH11) *A "szakszerű", rendes lehvivatkozás.*

A hallgatóknak ezenfelül 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 az elolvasott szakirodalom átfogalmazása, a forrásszövegtől való eltérés, úgy, hogy az megfelelően szakmai és tudományos nyelvezetű maradjon.

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

A hallgatók tudományos szövegalkotását segítő elemek

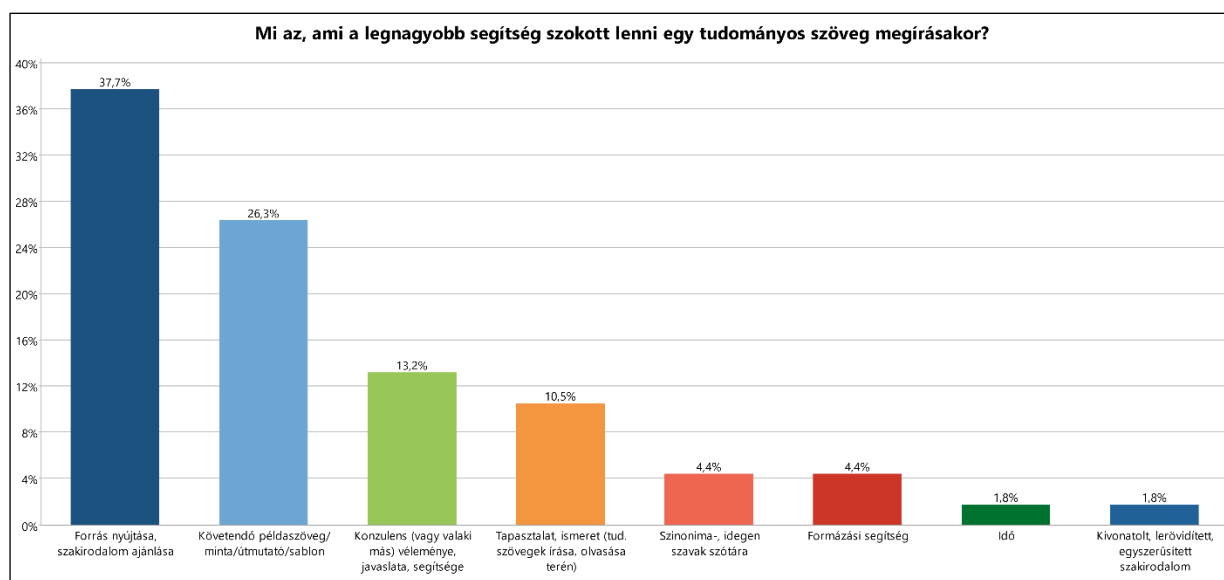
A tudományos szövegalkotást legjobban segítő dolgokra fókuszált a kérdőív (RH) kérdése (*Mi az, ami a legnagyobb segítség szokott lenni egy tudományos szöveg megírásakor?*). A kérdésre összesen 132 válasz érkezett, a kódolás során pedig összesen 114 kódolt egység keletkezett. Amint a 9. ábra is mutatja, a kódolt egységek 37,72%-a a forrás, szakirodalom ajánlására vonatkozik, vagyis a hallgatók úgy vélik, hogy az segíti őket a legjobban, ha valaki (mindenekelőtt az oktató) kijelöli számukra a témájukhoz kapcsolódó releváns szakirodalmat:

(EH12) *Amikor van megadva néhány felhasználható szakirodalom, amivel elindulhatok, azok nyomán könnyebb keresgélni a többit.*

(EH13) *tanár által javasolt szakirodalom*

(EH14) *Ha kiadják, hozzá a megfelelő szakirodalmat és nem nekem kell megkeresnem azt.*

Ez az adat összecseng és egyenesen arányos az előző kérdésben kapott eredménnyel is, ahol a hallgatók a tudományos szövegalkotás legnagyobb nehézségeként a szakirodalom, forrás keresését jelölték meg. Tehát míg a legnagyobb nehézséget a megfelelő forrás vagy szakirodalom megtalálása okozza, addig a legnagyobb segítséget is a mások által kijelölt szakirodalom, a felhasználható tudományos szövegek jelentik. Mindez nem magára a tudományos szövegalkotásra, hanem a tudományos írás szaktudományos háttérére fókuszál. Ebből megállapítható, hogy a hallgatók nem magában a tudományos írás tevékenységében várják a segítséget (ott tulajdonképpen nem is várnák, mert gyakran nem is érzik, hogy nehézségekbe ütköznek (lásd a XH kérdés eredményeit), hanem abban, hogy legyen alapanyaguk, amiből a tudományos munkájukat össze tudják rakni, ami alapján a sajátjukat meg tudják alkotni.



9. ábra: A (RH) 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 mintaszöveg, 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 valóság, ugyanis annak mentén ők maguk is hasonlót tudnak alkotni:

(EH15) *Egy másik elkészített munka, amelyből látom, hogyan kell felépíteni egy ilyen tudományos szöveget.*

(EH16) *Egy hasonló témában írt tudományos szöveg, amiből látható az elvárt stílus, formai követelmény, terjedelem.*

(EH17) *Mások munkái, szóhasználatuk*

(EH18) *Egy hasonló mit várnak el.*

(EH19) *Ha egy kész tudományos szöveget látok (pl. minta, útmutató).*

(EH20) *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 a kódolt egységek 13,16%-át tette ki. A hallgatók tehát örömmel veszik és nagy segítség nekik, ha valaki átnézi és véleményezi a készülő tudományos szövegüket. Ez a személy nem feltétlen kell, hogy az oktatójuk, konzulensük legyen (EH21–EH23 példa), hanem lehet az a szakdolgozat-felelős (EH24 példa), vagy bárki más (EH25 és EH26 példa), aki a munkával kapcsolatban hasznos tanácsokkal tudja ellátni a hallgatót.

(EH21) *tanárom segítsége*

(EH22) *konzultáció az oktatóval*

(EH23) *oktatóm segítsége*

(EH24) *szakdolgozatfelelős*

(EH25) *ha van valaki, aki átolvassa a megírt szöveget*

(EH26) *nézzé át valaki aki jóvá hagyja*

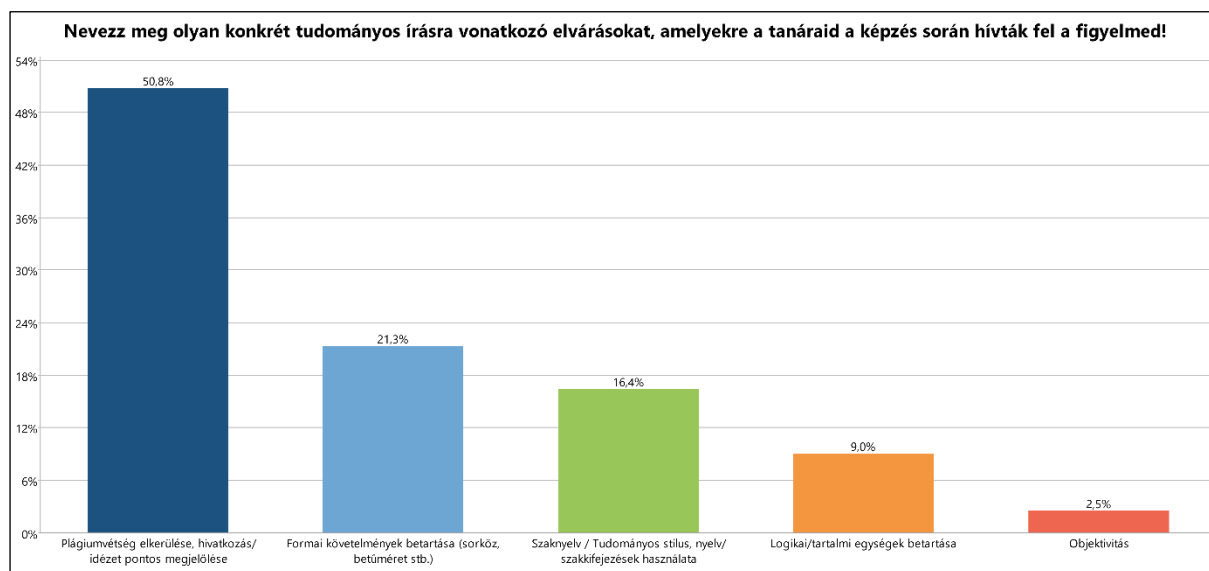
Mindemellett megjelent még a tudományos szövegek írása és olvasása terén gyűjtött tapasztalat (10,53%) is, tehát a hallgatók tudják, hogy a tudományos műfajban való gyakorlottságnak köszönhetően könnyebben tudnak ilyen jellegű szövegeket készíteni. Ez az eredmény szintén megegyezik az oktatók korábbi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

A hallgatók szerint a tudományos szövegek megírását segíti még a *szinonima szótár* vagy *idegen szavak szótára* (4,39%), hiszen ezek segítségével cizelláltabban tudnak fogalmazni; a *formázási útmutató* (4,39%), ami a munkák formai szerkesztését segíti; az *idő* (1,75%), aminek köszönhetően el tudnak mélyülni az olvasásban, kutatásban és az írásban; valamint a *kivonatolt, lerövidített, egyszerűsített szakirodalom* (1,75%), mivel a tudományos nyelvezetet és az egyes területek szakkifejezésahasználatát sokszor bonyolultnak, érthetetlennek és maguktól távolinak érzik.

A hallgatók tudományos szövegalkotásához kapott instrukciók

Az oktatók által kiemelt tudományos írás elvárásaira vonatkozik a hallgatók kérdőívének (SH) kérdése (*Nevezz meg olyan konkrét, a tudományos írásra vonatkozó elvárásokat, amelyekre a tanáraid a képzés során hívták fel a figyelmed!*). A kérdésre 120 válasz érkezett, a kódolás után

pedig összesen 122 kódolt egység szolgált az elemzés alapjául. A kódolás során 5 fő kategória, kód jött létre: plágiumvétség elkerülése, formai követelmények betartása, szaknyelv és tudományos stílus használata, logikai/tartalmi egységek betartása, valamint az objektivitás. Amint ezt a 10. ábra is szemlélteti, kiemelkedően magas, 50,82%-os volt a plágiumvétség elkerülésére vonatkozó kód gyakorisága. Ebbe a kódba beletartoznak egyrészt a plágium elkerülésére vonatkozó elvárások (például: *Plágium nem jó; A plágium elkerülésének fontossága; Ne plagizálj!*), másrészt a hivatkozások követelményei (például: *legyen minden lehivatkozva; hivatkozás fontossága; hivatkozás, forrás használata mindig; hivatkozások pontos megjelölése: dátum és szerző megjelölése*) is. Megfigyelhető, hogy az oktatók törekszenek hallgatóikat megóvni a plagizálástól, a hallgatók (VH) kérdésre adott válaszai viszont azt mutatták, hogy a hallgatóknak ennek ellenére nehézséget okoz a hivatkozás, ugyanis nem mindig világosak számukra az idézés, hivatkozás szabályai.



10. ábra: Az (SH) kérdésre adott válaszok kódjainak megoszlása

A 122 kódolt egységnek 21,31%-át a formai követelmények betartása alkotta. Az alábbi példákon megfigyelhető, hogy a tudományos szövegek formai kritériumainak ismertetése során gyakran visszatérő elem a betűtípus, a sorok közötti távolság, a szöveg margók közötti elosztása, a sortáv és a betűméret is:

(EH27) *Beadandó feladat formai követelményeknek való megfelelése, azaz 1,5 sorköz, sorkizárás, forrás megjelölés*

(EH28) *Formailag a sorkizárásra, betűtípusra, betűméretre, bekezdésekre. Legyen a dokumentumnak előlapja, az egyetem címerével.*

(EH29) *forma használata, betűtípus, betűméret, sortáv.*

Egyes oktatók viszont konkrét folyóiratok szerkesztési útmutatójának formai szerkesztését kéri a hallgatóiktól, ez pedig azért is lehet hasznos a hallgatók számára, mert az egyes folyóiratok útmutatóinak áttanulmányozása után mintaként megtekinthetik a folyóiratban közölt szövegeket is, a példaszöveg pedig az (RH) kérdésre adott válaszok alapján a hallgatóknak nagy segítség szokott lenni:

(EH30) *Történészként a Századok c. folyóirat szerkesztési és publikálási elveit és követelményeit tekintik oktatóim a mércének, és követendőnek*

A kódolt egységek 16,39%-a vonatkozott a szaknyelv, tudományos stílus használatára. A válaszok között a *szakkifejezések használata* és a *tudományos fogalmazásmód* volt gyakori visszatérő elem, viszont ez utóbbinak pontos definíciója egyetlen válaszból sem derült ki. A logikai és/vagy tartalmi egységek betartására a kódolt elemek 9,02%-a vonatkozott. Ez esetben viszont már gyakori volt az egyes tartalmi egységek megnevezése is, például:

(EH31) *igyekezz arányosan tartani a tartalmi egységeket (pl. Bevezetés, szakirodalmi áttekintés, egyéni kutatás)*

A hallgatók tudományos szövegalkotásának előkészítettsége

A kérdőív (BH) kérdése az oktatók által kért szövegeket mérte fel: *Mennyire jellemző, hogy egy oktató az alábbi tudományos műfajú szövegeket méri fel?* A válaszok megoszlását a 22. táblázat szemlélteti. Megfigyelhető, hogy a leggyakrabban esszét, beszámolót és szemináriumi dolgozatot kérnek tőlük az oktatóik. Kutatási tervet, recenziót/kritikát/ajánlást, valamint tanulmányt már ritkábban, absztraktot, rezümét/kivonatot, tudományos ismeretterjesztő cikket és vitairatot pedig elenyészően. Viszont ahhoz, hogy a hallgatóknak kialakuljon a megfelelő tudományos műfaji ismeretük, elengedhetetlen lenne az egyes műfajokban történő szövegalkotás.

	egyáltalán nem		ritkán		a kurzusok többségén / minden kurzuson	
	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %	Count	Subtable N %
absztrakt	94	71,2%	37	28,0%	1	0,8%
beszámoló (írott)	17	12,9%	52	39,4%	63	47,7%
esszé	8	6,1%	48	36,4%	76	57,6%
kutatási terv	40	30,3%	68	51,5%	24	18,2%
recenzió, kritika, ajánló	63	47,7%	51	38,6%	18	13,6%
rezümé, kivonat	94	71,2%	26	19,7%	12	9,1%
szemináriumi dolgozat	38	28,8%	36	27,3%	58	43,9%
tanulmány	54	40,9%	44	33,3%	34	25,8%
tudományos ismeretterjesztő cikk	81	61,4%	35	26,5%	16	12,1%
vitairat	112	84,8%	17	12,9%	3	2,3%

22. táblázat: A hallgatók (BH) kérdésre adott válaszainak megoszlása

A tudományos szövegalkotás a tudományos szövegek olvasásával is fejleszthető. Az oktatók által olvasatott szakszövegek, tudományos szövegek típusára vonatkozott a (CH) kérdés: *Milyen szakszövegeket, tudományos szövegeket szoktak veled az oktatók olvasatni?* A hallgatók válaszaiból kiderült, hogy a leggyakrabban tankönyveket, tananyagokat, tudományos szakcikkeket, valamint a szakcikk kivonatát jelölik ki olvasásra az oktatók. Ennél jóval kevesebb válasz érkezett az ismeretterjesztő, kevesebb szakterminológiát tartalmazó szövegekre (lásd 23. táblázat).

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid tudományos szakcikk	100	27,94	27,94
tankönyv, tananyag	114	31,84	31,84
szakcikk kivonata (pl. összegzés, PPT)	98	27,37	27,37
ismeretterjesztő, kevesebb szakterminológiát tartalmazó szöveg	42	11,73	11,73
nem szokott	3	0,84	0,84
egyéb	1	0,28	0,28
Total	358	100,00	100,00

23. táblázat: A hallgatók (CH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása

A tudományos szövegek szabályrendszerének való megfelelés

A következő két eldöntendő kérdés a hallgatók által írt tudományos szövegekre vonatkozott: (DH): *Szerinted a tanulmányaid közben születő tudományos szövegeknek (pl. szemináriumi dolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell készülni?*, valamint (EH): *Véleményed szerint a tanulmányaidat lezáró tudományos szövegeknek (pl. szakdolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell készülni?* A két kérdés vizsgálata azért volt lényeges, hogy kiderüljön: a hallgatók tesznek-e különbséget a tanulmányuk során és a tanulmányuk befejeztével elkészített tudományos szöveg(ek) között. A (DH) kérdésre kapott válaszok gyakorisági megoszlását a 24. táblázat szemlélteti. Látható, hogy magasabb azok száma, akik szerint a tanulmányok közben írt tudományos szövegeknek a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell készülniük. Viszont meglepően magas azoknak a hallgatóknak is a száma, akik szerint a képzés során benyújtott tudományos munkáknak nem feltétlenül kell megfelelniük a tudományos szövegalkotás szabályrendszerének.

Szerinted a tanulmányaid közben születő tudományos szövegeknek (pl. szemináriumi dolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell készülni?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Igen	80	60,6	60,6	60,6
Nem	52	39,4	39,4	100,0
Total	132	100,0	100,0	

24. táblázat: A hallgatók (DH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása

Ezzel ellentétben a tanulmányokat lezáró tudományos szöveget már jóval több hallgató szerint kell a tudományos szövegalkotás szabályai szerint megírni, míg a *nem* válaszopciót is kevesebb hallgató jelölte meg (lásd 25. táblázat).

Véleményed szerint a tanulmányaidat lezáró tudományos szövegeknek (pl. szakdolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell készülni?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Igen	116	87,9	87,9	87,9
Nem	16	12,1	12,1	100,0
Total	132	100,0	100,0	

25. táblázat: A hallgatók (EH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása

Mindezek alapján megállapítható, hogy az oktatókhoz hasonlóan a hallgatók is szigorúbb szabálykövetéssel viszonyulnak a tanulmányokat lezáró tudományos szövegekhez, mint a képzés során születőkhöz, tehát az ő esetükben sincs meg a tudományos szöveg egyes műfajaival szemben támasztott következetesség.

A hallgatók tudományos szövegalkotásának fejlesztésére irányuló tevékenységek

Az (FH) egy több választ jelölhető kérdés volt, amely a tudományos szövegalkotásra irányuló formális vagy informális tevékenység felmérésére szolgált: *Tudomásod szerint van-e a karon kifejezetten a tudományos szöveg megalkotására, szakszövegek reflexív olvasására irányuló kurzus vagy tanórán kívüli tevékenység?* Amint a 26. táblázatban látható, a válaszok 22,22%-a szerint a hallgatók által látogatott karokon önálló kötelező kurzusként, 10,42% szerint pedig önálló választható kurzusként van jelen. A válaszok 11,11%-a alapján nincs semmilyen tudományos szövegalkotást fejlesztő tevékenység, a válaszok 3,47% szerint pedig csak tanórán kívüli tevékenységként jelenik meg. A legmeglepőbb eredmény viszont az volt, hogy 76 válasz értelmében (52,78%) a hallgatók nem tudják, hogy milyen tudományos szövegalkotást fejlesztő lehetőségek vannak az általuk látogatott karon. Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a hallgatók nincsenek (kellőképpen) tájékoztatva a kar/intézmény által nyújtott tudományos írást fejlesztő lehetőségekről.

Tudomásod szerint van-e a karon kifejezetten a tudományos szöveg megalkotására, szakszövegek reflexív olvasására irányuló kurzus vagy tanórán kívüli tevékenység?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Van, önálló kötelező kurzus.	32	22,22	22,22
	Van, önálló választható kurzus.	15	10,42	10,42
	Csak tanórán kívüli tevékenységként jelenik meg (pl. TDK-hoz kapcsolódva)	5	3,47	3,47
	Nem tudja	76	52,78	52,78
	Nincs	16	11,11	11,11
	Egyéb	0	0,00	0,00
	Total	144	100,00	100,00

26. táblázat: A hallgatók (FH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása

A kérdőív (GH) kérdése az oktatóknak a szakdolgozat elkészülésében betöltött szerepére, munkájára irányult: *Témavezetőd milyen formában vesz részt a szakdolgozatok végleges szövegének kialakulásában?* Amint a 27. táblázatban látható, a hallgatók válaszai zömükben összecsengenek az oktatók korábbi, a (GO) kérdésre adott válaszaival (*Témavezetőként a szakdolgozatok végleges szövegének kialakulásában milyen formában vesz részt?*). A témavezetők a leggyakrabban folyamatos megjegyzéseket, javaslatokat fűznek a készülő szakdolgozathoz, valamint javítják a tárgyi tévedéseket is, tehát tartalmi szempontból is korrigálnak. A válaszok 11,52%-a vonatkozott arra, hogy az oktató nem javít bele a munkába, viszont a konzultációkon lehetőség szerint mindent elmagyaráz, bemutat a szakdolgozónak.

Témavezetőd milyen formában vesz részt a szakdolgozatok végleges szövegének kialakulásában?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Csak a nyelvi-stilisztikai problémákat javítja	10	4,60	4,60
	Folyamatos megjegyzéseket, javaslatokat fűz a készülő munkámhoz	59	27,19	27,19
	Formázni szokta (pl. sortáv, margók beállítása)	10	4,60	4,60
	Tartalmi szempontból javítja, pl. tárgyi tévedések	43	19,82	19,82
	A szakdolgozat teljes egészében az én munkám	19	8,76	8,76
	Nem írtam még szakdolgozatot	50	23,04	23,04
	Nem javít bele, viszont a konzultációkon mindent részletesen elmagyaráz, bemutat	25	11,52	11,52
	Egyéb	1	0,47	0,47
	Total	217	100,00	100,00

27. táblázat: A hallgatók (GH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása

4.1.3 A kérdőíves vizsgálat legfontosabb eredményeinek összefoglalása

A következőkben ismertetem az oktatók és a hallgatók kérdőíves vizsgálatának legfontosabb eredményeit. A vizsgálat a hallgatók tudományos szövegalkotására, pontosabban annak nehézségeire, az egyes karok által nyújtott tudományost íráskészség fejlesztésére szolgáló lehetőségekre, az oktatók és hallgatók véleményére, valamint az oktatók és hallgatók csoportjának a hallgatók tudományos szövegalkotásában betöltött szerepe, tevékenysége feltérképezésére szolgált.

Az eredmények alapján egyértelműen kijelenthető, hogy az oktatók szoktak a hallgatóiktól olyan tudományos munkákat kapni (90,90%), amelyek valamilyen szempontból nem felelnek meg a tudományos szövegalkotás kritériumainak. Ezt az eredményt egyrészt a hallgatók tudományos szöveges produktumainak elemzése is igazolta, másrészt igazolta azt az előzetesen felállított hipotézist, mely szerint az oktatók problémásnak vélik a hallgatók tudományos szövegalkotását (H1).

Azt, hogy mi lehet a felelős a hallgatók nem megfelelő minőségű tudományos szövegeiért, az oktatók kérdőívének több kérdése több aspektusból is igyekezett feltárni: egyrészt általánosságban véve, másrészt a szakdolgozati konzultációk során megjelenő tapasztalatok nézőpontjából. Az oktatók általánosságban véve úgy vélik, hogy a hallgatók nem megfelelő minőségű tudományos szövegeinek elsődleges oka a hallgatók tapasztalatlansága. A tapasztalatlanság tovább konkretizálódott a tudományos szövegek olvasásával és írásával kapcsolatos tapasztalatlanság meghatározása során. Az adatközlők szerint ugyanis a tudományos szövegek olvasása fejleszti a tudományos szövegtípustudást, segíti az egyes tudományterületek terminológiájának elsajátítását, valamint a tudományos szövegek értelmezését is. Továbbá az oktatók a szakdolgozati konzultációk során azt tapasztalják, hogy nagyon gyakran jelenik meg a hallgatók tudományos szövegek írásával kapcsolatos tapasztalatlansága is, pedig a tudományos szövegek írásnak a folyamata – véleményük szerint – szintén hatékonyan fejleszti a tudományos szövegalkotást. Ez az eredmény igazolta az oktatók kérdőíves vizsgálata előtt felállított második hipotézist is, mely szerint az oktatók úgy vélik, hogy a hallgatók nem megfelelő tudományos szöveges produktumait legfőképpen a hallgatók tapasztalatlansága okozza (H2).

A vizsgálat azt is igyekezett feltárni, hogy az oktatók milyen jelentőséget tulajdonítanak egy-egy szempontnak a hallgatók képzése során születő, valamint a tanulmányok befejeztével alkotott munkák értékelésében. Mind a tanulmányok során, mind az azok végén írt tudományos szövegek esetében az egyes szempontok (mint pl. helyesírás, formai követelmények betartása, objektív fogalmazásmód, szakszókincs adekvát használata stb.) a *kiemelten fontos* érték felé növekvő irányú tendenciát mutatnak. Ez tehát azt jelenti, hogy a hallgatók tudományos munkáinak értékelése során

szinte az összes felsorolt tényezőt kiemelten fontosnak vagy fontosnak vélik. Lényeges viszont megemlíteni, hogy ha a tanulmányok során és a tanulmányok végén születő munkákra vonatkozó eredményeket összehasonlítjuk, akkor megfigyelhető, hogy a szakdolgozatok esetében mindig magasabb százalékszám található a *kiemelten fontos* oszlopban. Következésképp az oktatók a szakdolgozatok értékelésekor szigorúbban viszonyulnak egy-egy szemponthoz, mint a kurzusokon benyújtott munkák esetében. Ez az eredmény ugyancsak alátámasztotta azt az előzetes hipotézist, mely szerint a szakdolgozatok értékelésénél az oktatók nagyobb jelentőséget tulajdonítanak egy-egy szempontnak, mint a kurzusokon benyújtott munkák esetében (H4).

A hallgatók esetében szükséges volt annak feltérképezése, hogy szoktak-e problémákba ütközni a tudományösszege-alkotás során. A válaszokból kiderült, hogy a hallgatók 56,10%-a szokott nehézségekbe ütközni a tudományos szövegek írása során, ellenben 43,90% nem. Ez az eredmény csak részben igazolta azt a feltételezést, mely szerint a hallgatóknak saját bevallásuk szerint vannak nehézségeik a tudományos szövegalkotással, ugyanis bár magasabb volt azoknak az aránya, akiknek szoktak problémái lenni, viszont a számuk nem volt kiemelkedően magas, a két válasz aránya között nincs szignifikáns⁸ különbség (H5).

A hallgatók további válaszaiból az is kiderült, hogy melyek azok a nehézségek, amelyeket a tudományos írás során tapasztalnak. A szakirodalom és forrás keresése, megtalálása okozza a(z egyik) legnagyobb problémát számukra. A válaszok arra engedtek következtetni, hogy a hallgatók kevésbé gyakorlottak a tudományos szövegek keresésében, nem ismerik azokat a platformokat, adatbázisokat, ahol számukra megfelelő, akár ingyenes szakirodalmat találhatnának. Lényeges tehát, hogy megismerjék, melyek azok a platformok, adatbázisok, amelyeken ingyenesen és könnyedén kereshetnek a tudományos anyagok között, valamint melyek azok a szempontok, amiket egy releváns és hiteles forrás esetében meg kell figyelni (mint például a szerző, évszám, megjelenés helye stb.). Mindezek mellett megjelent még az idézés, hivatkozás szabályrendszerében való eligazodás is – feltételezhető, hogy az oktatók a képzés során nem fektetnek ezekre kellő hangsúlyt. Az egyértelművé vált, hogy ismerik a plágium fogalmát, tudják azt is, hogy a plágiumvétség elkerülése érdekében hivatkozni szükséges, viszont sokszor azért képtelenek ezt a műveletet elvégezni, mert nem világos számukra az, hogy mikor, hogyan, kire stb. kell hivatkozni úgy, hogy az minden szempontból megfelelő legyen. A hivatkozások formai követelményei ugyanis általában nem tartalmazzak egy olyan részt, amely ezt a hiányt pótolná számukra, ezért lenne fontos a képzések során hangsúlyosabbá tenni a hivatkozás szabályrendszerének megismertetését.

⁸ A szignifikanciaszint meghatározása Khi-négyzet próbával történt, az értéke: $p=0.164$.

A hallgatók tudományos szövegalkotásához – a hallgatók válaszai alapján – a legnagyobb segítség általában az, ha valaki (elsődlegesen az oktató) kijelöli számukra a témájukhoz kapcsolódó releváns szakirodalmat. Ez az adat összecseng és egyenesen arányos az előzőekben ismertetett eredménnyel is: tehát míg a legnagyobb nehézséget a megfelelő forrás vagy szakirodalom felkutatása okozza, addig a legnagyobb segítséget is a mások által kijelölt szakirodalom, felhasználható tudományos szövegek jelentik. Továbbá nagy segítséget jelent számukra egy olyan mintaszöveg vagy sablon, amely szemlélteti az elkészítendő írást, tehát nem csupán a formai követelményeket részletező útmutató. Az az információ, hogy a hallgatók a saját munkájukhoz inkább szövegmintát mintsem módszertani segítséget szeretnének kapni, a passzivitásukra is felhívja a figyelmet. Mindemellett a hallgatók válaszaiból az is kiderült, hogy az szintén a tudományos írásukat segíti, ha egy személy (pl. oktató, konzulens, szakdolgozat-felelős) átnézi és véleményezi a készülő szövegüket.

A hallgatók kérdőívének (FH) kérdése arra szolgált, hogy feltérképezzem, mennyire ismerik a saját karuk nyújtotta lehetőségeket a tudományos szövegalkotás fejlesztésére. A kérdésre adott válaszok elemzése során a legmeglepőbb eredmény az volt, hogy a válaszok 52,78%-a értelmében a hallgatók nem tudják, hogy milyen tudományos szövegalkotást fejlesztő lehetőségek vannak a karukon. Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a hallgatók nincsenek (kellőképpen) tájékoztatva a tudományos írást fejlesztő tevékenységekről, de az is feltételezhető, hogy ők maguk sem érdeklődnek utánuk.

A hallgatók (TH) kérdése megegyezett az oktatók (AO) kérdésével, ami az *Ön szerint/Szerinted milyen tulajdonságok jellemeznek egy tudományos szöveget?* Amint azt a 28. táblázat is szemlélteti, a két minta válaszai gyakran eltértek egymástól.

Kód	Oktatók válaszai	Hallgatók válaszai	Összesen
Szakkifejezés-használat	16,70% (75 eset)	22,70% (48 eset)	18,60% (123 eset)
Tudományos nyelvezet	5,10% (23 eset)	13,30% (28 eset)	9,40% (51 eset)
Logikus, tudományos struktúra, gondolatmenet, szerkesztettség	13,10% (59 eset)	7,10% (15 eset)	11,20% (74 eset)
Lényegre törés	3,30% (15 eset)	6,20% (13 eset)	4,20% (28 eset)
Precíz, egzakt, világos megfogalmazás	11,60% (52 eset)	4,70% (10 eset)	9,40% (62 eset)
Objektivitás	8,00% (36 eset)	4,30% (9 eset)	6,80% (45 eset)
Szakirodalmi tájékozottság	7,30% (33 eset)	4,30% (9 eset)	6,40% (42 eset)
Hivatkozás: plágiumkerülés	4,70% (21 eset)	10,40% (22 eset)	6,50% (43 eset)
Hivatkozás: formailag megfelelő	2,70% (12 eset)	2,80% (6 eset)	2,70% (18 eset)
Pontos forrásjelölés	2,90% (13 eset)	0% (-)	2,00% (13 eset)

Kutatáson, új tudományos eredményen alapszik	4,20% (19 eset)	3,80% (8 eset)	4,10% (27 eset)
Magyar nyelvhelyesség, pl. stílus, helyesírás	4,20% (19 eset)	2,80% (6 eset)	3,8% (25 eset)
Terjedelem: hosszú	0% (-)	2,80% (6 eset)	0,90% (6 eset)
Terjedelem: rövid	0,40% (2 eset)	0% (-)	0,30% (2 eset)
Nehéz megértés	0% (-)	2,80% (6 eset)	0,90% (6 eset)
Szakmai pontosság	0,40% (2 eset)	2,40% (5 eset)	1,1% (7 eset)
Ismeretterjesztés	0% (-)	2,40% (5 eset)	0,80% (5 eset)
Érvelés: használata, megfelelősége	4,20% (19 eset)	1,40% (3 eset)	3,30% (22 eset)
Érdekes	0,20% (1 eset)	1,40% (3 eset)	0,60% (4 eset)
Száraz, unalmas	0,40% (2 eset)	1,40% (3 eset)	0,80% (5 eset)
Érthetőség	3,60% (16 eset)	1,40% (3 eset)	2,90% (19 eset)
Formai igényesség: tipográfia, szerkesztettség	2,40% (11 eset)	0,90% (2 eset)	2,00% (13 eset)
Koherencia	1,60% (7 eset)	0,50% (1 eset)	1,20% (8 eset)
Tudományetika	0,20% (1 eset)	0% (-)	0,20% (1 eset)
Megfelelő módszertani megalapozottság	2,20% (10 eset)	0% (-)	1,50% (10 eset)
Következetes írásmód	0,20% (1 eset)	0% (-)	0,20% (1 eset)
Összesen	100% (449 eset)	100% (211 eset)	100% (660 eset)

28. táblázat: Az oktatók (AO) és a hallgatók (TH) kérdésre adott válaszaiban megjelenő kódolt egységek gyakoriság alapján történő megoszlása

A szakkifejezés-használat viszont mind az oktatók (16,70%), mind a hallgatók esetében (22,70%) első helyen szerepelt, ami azt jelenti, hogy a tudományos szöveget mindkét minta szerint elsődlegesen a terminológia használata jellemzi. Ellenben a tudományos szöveg második leggyakrabban kiemelt jellemzője a hallgatók és oktatók véleménye alapján eltér. Ugyanis míg az oktatók esetében a logikus, tudományos struktúra/gondolatmenet (13,10%) került a második helyre, addig a hallgatóknál a tudományos nyelvezet (13,30%). A hallgatók szerint a valódi tudományos szöveg *tudományos nyelvezettel bír, szakmai megfogalmazása van és akadémiai nyelvhasználatot alkalmaz.*

A hallgatók esetében 3. helyen a plágiumkerülés áll (10,40%). Ez összecsengést mutat a hallgatók korábban ismertetett (SH) kérdésre *(Nevez meg olyan konkrét, a tudományos írásra vonatkozó elvárásokat, amelyekre a tanáraid a képzés során hívták fel a figyelmed!)* adott válaszaival, ugyanis abban az esetben kiemelkedően gyakori volt a plágiumvétség elkerülésének kódja. Nem meglepő tehát, hogy a hallgatók a fontossági sorrendben az elsők között említik a plágiumelkerülést, ugyanis az oktatóik a képzés során általában a plágiumvétség elkerülésére

hívják fel a figyelmüket. Ugyanezen kérdésre az oktatók válaszai esetében a plágiumkerülés a hetedik helyen áll (4,70%).

A logikus struktúra/gondolatmenet a hallgatók válaszai alapján a negyedik helyen (7,10%) áll, míg az oktatók válaszaiban ez többször merült fel, esetükben ugyanis a második helyet (13,10%) foglalja el. A lényegre törés viszont a hallgatók válaszaiban merült fel többször: ez lett az ötödik leggyakrabban megnevezett jellemző (6,20%), az oktatók mintájában ez a 12. helyre (3,30%) került. A precíz, egzakt és világos megfogalmazás viszont szintén az oktatók esetében került elő gyakrabban (11,60%), a hallgatóknál ez a hatodik helyen (4,70%). Az objektivitás, hasonlóan az előzőhöz, az oktatók válaszaiban volt gyakoribb (8,00%), ugyanis a hallgatóknál ez a hetedik helyen áll (4,30%), ám ők is kiemelték, hogy a tudományos szöveg *tárgyilagoss, kevés (vagy 0) szubjektív vélemény* van benne és *mellőzi/ignorálja a személyes hangvételt*.

A gyakorisági sorrend tizedik helyén szintén megegyeznek az eredmények, itt ugyanis mindkét minta esetében a magyar nyelvhelyesség áll. A különbség annyi volt, hogy míg az oktatók a megfelelő helyesírás mellett ide értették még az adekvát jelentéshasználatot, a nyelvtani pontosságot, addig a hallgatók kivétel nélkül csupán a helyesírást jegyezték meg.

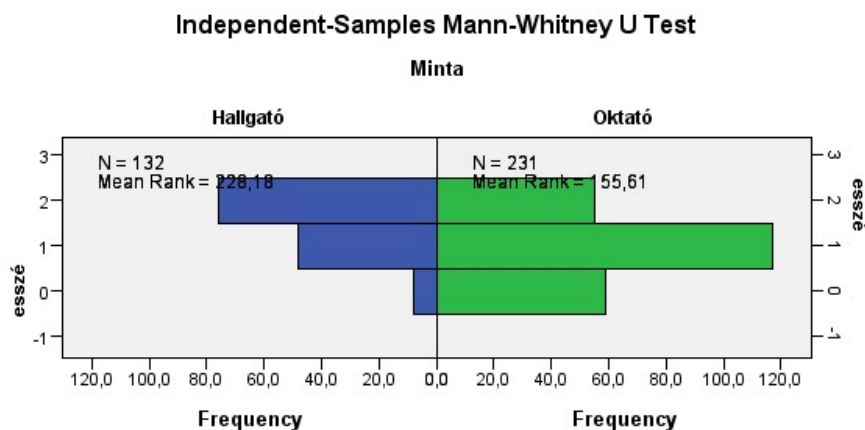
A kérdőíves vizsgálat további része a hallgatók tudományos műfajokban szerzett tapasztalatát mérte fel egy olyan ordinális kérdéstípussal, amelyben az adatközlőknek az ott felsorolt tudományos műfajokat kellett elhelyezniük egy háromfokozatú Likert-skálán aszerint, hogy milyen gyakran kérnek ilyeneket az oktatók a hallgatóiktól a kurzusokon. Ez egyike volt azoknak a kérdéseknek, amely szerepelt az oktatók és a hallgatók kérdőívében is. Az eredmények azt mutatják, hogy az oktatók a leggyakrabban szemináriumi dolgozatot és beszámolót íratnak a hallgatókkal. A kutatási terv, az esszé, valamint a tanulmány már ritkábban jelenik meg követelményként. A hallgatók válaszai alapján a kurzusok során egyáltalán nem írnak absztraktot, beszámolót, recenziót/kritikát/ajánlót, rezümét/kivonatot, tudományos ismeretterjesztő cikket, valamint vitairatot. A két független minta medián egyezésének igazolására Mann-Whitney próbát végeztem az egyes tételeken (lásd 29. táblázat). A nullhipotézis az volt, hogy az adatok megoszlása mindkét minta esetében egyforma. Az egyes tételek esetében 5%-os ($p=0,05$) valószínűségi szintet határoztam meg, vagyis azon tételek esetében, ahol az Asymp. Sig. értéke magasabb, mint 5% ($p>0,05$), a nullhipotézis megtartható.

Test Statistics

	absztrakt	beszámoló (írott)	esszé	kutatási terv	recenzió, kritika, ajánló	rezümé, kivonat	szemináriu mi dolgozat	tanulmány	tudományos ismeretterjesztő cikk	vitairat
Mann-Whitney U	12941,50 0	15131,0 00	9150,00 0	14622,00 0	13789,50 0	12955,00 0	12341,000	13963,00 0	13909,500	14658,00 0
Wilcoxon W	21719,50 0	41927,0 00	35946,0 00	23400,00 0	40585,50 0	21733,00 0	21119,000	40759,00 0	40705,500	23436,00 0
Z	-2,828	-,132	-6,864	-,716	-1,696	-2,754	-3,329	-1,442	-1,662	-,924
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005	,895	,000	,474	,090	,006	,001	,149	,097	,355

29. táblázat: A BH és BO kérdéseken lefuttatott Mann–Whitney test outputeredményei

A Mann–Whitney próba eredménye azt mutatja, hogy az asymp. sig. értéke a beszámoló, kutatási terv, recenzió/kritika/ajánló, tanulmány, tudományos ismeretterjesztő cikk és a vitairat esetében magasabb, mint a megállapított szignifikanciaszint, ezért esetükben megmarad a nullhipotézis. Ellenben az absztrakt, esszé, rezümé/kivonat és a szemináriumi dolgozat esetében a nullhipotézis elvethető, vagyis a két minta megoszlásában szignifikáns különbségek mutatkoznak. Amint a 11. ábra is mutatja, a hallgatók úgy gondolják, hogy a kurzusok többségén írnak esszét, míg az oktatók válaszaiból az derült ki, hogy ritkán kérnek esszét a hallgatóktól. Ennek az eltérésnek több magyarázata is lehetséges, például az, hogy a két minta nem feltétlen értette ugyanazt az egyes műfajok alatt, vagy valamelyik csoport válaszai nem teljesen fedik le a valóságot stb.



11. ábra: Mann–Whitney U próba: esszé

Mindezen kívül meglepő eredmény volt, hogy az oktatók több mint 50%-a szinte sosem írat a hallgatóival absztraktot, recenziót/kritikát/ajánlót, rezümét/kivonatot, tudományos ismeretterjesztő cikket vagy vitairatot, holott ezek a tételek a kérdésben felsorolt műfajok felét tették ki. Vagyis ennél kevesebb volt, amit ritkán és még kevesebb, amit a kurzusok többségén/minden kurzuson íratnak. A hallgatóknak pedig nem tud/nehezebben tud kialakulni a tudományos műfajokkal való aktív gyakorlatuk, tapasztalatuk, ha jellemzően csak egy-két féle műfajban írnak. Ez az eredmény alátámasztja azt az előzetes hipotézist, mely szerint az oktatók nem íratnak elég tudományos műfajú szöveget a hallgatókkal (H7).

A vizsgálat további kérdései azt térképezték fel, hogy a két minta adatközlői szerint a hallgatók tanulmányai közben születő tudományos szövegeknek (pl. szemináriumi dolgozat) és a tanulmányaikat lezáró tudományos szövegeknek (pl. szakdolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell-e készülniük. Az eredmények a két minta esetében zömében hasonlóak voltak: a tanulmányok közben írott és a tanulmányok befejeztével alkotott munkák esetében is az igen válasz aránya volt a magasabb. Érdekes volt viszont, hogy az oktatók és a hallgatók is szigorúbban viszonyulnak a tanulmányokat lezáró tudományos szövegekhez, mint a képzés során születőkhöz, tehát egyik minta esetében sem valósul meg a követelmények következetessége a tudományos szöveg egyes műfajaival szemben. Ez az eredmény nem igazolta azt az előzetes feltevést, hogy az oktatók és a hallgatók szerint a szakdolgozatoknak igen, a szemináriumi dolgozatoknak viszont nem kell a tudományos írás szigorú szabálya szerint készülniük, ugyanis mindkettő esetében fontosnak vélik a szabályok betartását, annyi különbséggel, hogy a tanulmányokat lezáró szövegek esetében – a válaszaik alapján – az írott és íratlan szabályoknak fokozottabb figyelmet kell szentelni (H3, H6).

4.2. A hallgatók szakdolgozatainak tartalomelemzése

A hallgatók tudományos íráskészségének feltérképezése érdekében elengedhetetlen a tudományos szöveges produktumaik, azon belül a szakdolgozataik elemzése. Ezen vizsgálódások eredményei alapján olyan – a hallgatók által alkalmazott – elemek ismerhetők fel, amelyek által árnyaltabb képet nyerhetünk a hallgatók tudományos szövegalkotási gyakorlatáról; felismerhetővé válnak azok a jegyek, amelyek elkerülésére a későbbiekben nagyobb hangsúlyt fektethetnek a tudományos szövegalkotásra irányuló kurzusok és segédletek. Egyrészt tehát láthatóvá válnak azok a tényezők, amelyekben a hallgatók megfelelnek a tudományos írás kritériumainak, másrészt megfigyelhető, hogy mely nyelvi tényezőkben térnek el tőle, és melyekben igényelnek további fejlesztést. A tudományos íráskészség fejlesztésének megalapozásához jelen fejezet egy olyan vizsgálatot mutat be, amelynek célja az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem hallgatóinak szakdolgozataiban

kimutatni a tudományos stílusra jellemző és nem jellemző – elsősorban nyelvi – elemeket. Mivel a kvalitatív kutatásokra nem a hipotézisalkotás, hanem a nyílt kérdések mentén való vizsgálódás a jellemző (Sántha 2009), így a jelen elemzés az alábbi kérdés köré épül: a tudományos szövegalkotásra jellemző és attól eltérő sajátosságok közül melyek jelennek meg a hallgatók szakdolgozataiban?

4.2.1. A vizsgált adatkorpusz létrehozásának szempontjai

A kutatás mintavételi folyamata igazodott a mintavétel figyelembe vehető szakaszaihoz (Gyulavári et al. 2014). Az első és legfontosabb a célcsoport meghatározása, ez jelenti a vizsgálat alapsokaságát is. Jelen kutatás esetében a populációt az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem hallgatóinak megvédett szakdolgozatainak szerzői alkotják, mivel a vizsgálat az ő tudományos íráskészségük feltérképezésére fókuszál.

A mintavételi folyamat második fázisa a mintavételi keret meghatározása, vagyis annak az útvonalnak, adatbázisnak, listának stb. a leírása, amely lehetővé teszi a populáció elérését. A vizsgálat mintavételi keretét az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemi Archívumba tartozó *Szakdolgozatok repozitóriuma*, pontosabban a dokumentumszerveren megtalálható szakdolgozatok összessége alkotja.

A következő lépés a mintavételi technika/eljárás kiválasztása. Ez a folyamat a mintaelemek mintavételi keretből való kiválasztásának módját jelenti. Jelen kutatás a dimenziók szerinti mintavételi technikával választja ki a vizsgálni kívánt mintát, ugyanis a valószínűségi mintavételi technikákkal ellentétben a nem valószínűségi mintavételi technikák (Babbie 2009; Falus 2004) alkalmazását a szakirodalom leginkább a kvalitatív módszerek esetében javasolja, tudniillik ezek az eljárások (Babbie 2009; Cohen et al. 2007; Sántha 2009; Szabolcs 2001) nem törekednek a reprezentativitásra – egyes kutatások esetében nem is célszerű vagy lehetetlen a reprezentatív mintavétel – mivel az általánosíthatóság nem tartozik az elsődleges céljaik közé. A dimenziók szerinti mintavételi technika esetében a kutató ismeri a populáció megoszlását, viszont nem az alapsokaság arányait tükröző mintaalkotásra törekszik, hanem arra, hogy minden típusból kerüljön képviselő a mintába (Falus–Ollé 2008). A vizsgálatban a heterogenitás biztosítása érdekében lényeges szempont volt, hogy az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem minden karáról kerüljön szakdolgozat a mintába, viszont az egyes karokon benyújtott szakdolgozatok arányának való megfelelés nem volt cél. Mivel a *Tanulmányi és vizsgaszabályzat* nem tesz különbséget a BA- és MA-szakos hallgatók szakdolgozatai között, így a jelen vizsgálat sem választotta őket külön. (Ez ráadásul azért sem valósulhatott volna meg, mert a hallgatók a szakdolgozatuk Neptunba/repozitóriumba való feltöltése során gyakran BA-t jelölnek meg MA helyett és fordítva, így a képzésre történő keresés sem feltétlenül tükrözte volna a valóságot.)

A mintavétel kivitelezésének a fázisában a kutatónak az elvben összeállított mintaelemekből egy olyan adatbázist kell alkotnia, amelyben minimálisra csökkenhetnek a hibaforrások annak érdekében, hogy a kutatás szempontjából releváns és használható adatokat gyűjthessen, és az adatok ne torzítsanak a végső eredményeken, valamint homogén minta képződjön. Ezt a feladatot ún. beválasztási és kizárási kritériumok (Boncz 2015) alapján tudja a legcélszerűbben megvalósítani. Vizsgálatunk szempontjából kizárási kritériumnak számítanak az idegen (pl. angol, német) nyelven írt szakdolgozatok, ugyanis a kutatás kizárólag a magyar nyelvű tudományos szövegalkotásra fókuszál. További kizárási kritérium a repozitóriumba rosszul feltöltött szakdolgozat vagy sérült fájl, tehát az, amely letöltés után nem nyitható meg, ezáltal nem is elemezhető. A következő kizárási kritérium a duplum, ugyanis gyakori eset, hogy a hallgatók többször (2–5 alkalommal) is feltöltik a munkáikat a rendszerbe, így szükséges volt a másolatok eltávolítása. Végül megemlítendő, hogy a Bölcsészettudományi és Művészeti Kar Képzési BA-szak Mozgóképkultúra és média szakirányán kétféle szakdolgozat-értékű munka készülhet. Az egyik az elméleti problémát kifejtő szakdolgozat, a másik pedig a diplomamunka, ami egy gyakorlati művészeti alkotás (például: mozgóképes installáció, televíziós műsor, film stb.), valamint az ehhez kapcsolódó munkanapló. A munkanapló bemutatja a diplomamunka témáját, dokumentálja a tervezési-alkotási folyamatot, annak körülményeit, majd a hallgatók ezt a dokumentumot töltik fel a repozitóriumba. Mivel a munkanapló műfaja eltér a szakdolgozatétól, szükséges volt a kizárása, ugyanis a szakdolgozat műfajának való nem megfelelés a jelen vizsgálatban kizárási kritériumnak számított. Az adatkorpusz összeállítása az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Tittel Pál Könyvtárának a szakdolgozatok betekintésére engedélyezett számítógépén történt.

A mintavételi folyamat legutolsó fázisa – amennyiben szükséges – a mintavételből eredő torzítások utólagos korrekciója. Mivel a jelenlegi mintából előzőleg kikerültek azok a dolgozatok, amelyek torzíthatták volna az eredményeket, így korrekcióra nem volt szükség, ugyanis az elemzéshez szükséges mintaelemszám létrejött. Mindemellett a minta elemeinek egyéb tulajdonságairól (pl. a képzés vagy a szak típusa) nem volt információ, tudniillik a repozitórium keresője nem ad erre lehetőséget, valamint ezek az adatok általában a szakdolgozatok címlapján sincsenek feltüntetve. A jelen vizsgálat mintavételének folyamatát a 30. táblázat közli.

A mintavételi folyamat fázisai	A mintavételi folyamat jelen kutatásra vonatkozó adatai
1. A sokaság (célcsoport) meghatározása:	Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem hallgatóinak megvédett szakdolgozatai
2. A mintavételi keret meghatározása:	Eszterházy Károly Katolikus Egyetemi Archívumba tartozó, a Szakdolgozatok repozitóriumában megtalálható szakdolgozatok
3. A mintavételi technika kiválasztása:	Dimenziók szerinti mintavételi technika
4. A mintavétel kivitelezése:	Helyszín: Tittel Pál Könyvtár Elvégzett feladat: a szakdolgozatok letöltése, valamint a kutatás szempontjából nem releváns munkák (idegen nyelven írtak, munkanaplók, sérült fájlok, duplumok) eltávolítása
5. A mintavételből eredő torzítások utólagos korrekciója:	A megfelelő mintaelemszám megvalósult, egyéb tulajdonságokról (pl. a képzés vagy a szak típusa) nincs információ

30. táblázat: A vizsgált adatkörpusz összeállításának folyamata

4.2.1.1. Az adatkörpusz jellemzése

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Tittel Pál Könyvtárának szakdolgozat-gyűjteményében található az intézményben megvédett szakdolgozatok, diplomamunkák. Ezek egyrészt azok a szakdolgozatok, amelyeket a hallgatók saját maguk töltöttek fel az archívumba, másrészt azok, amelyeket az egyes campusok könyvtárosai és irattárosai utólagosan digitalizáltak. Mivel az egyetemen a hallgatók 2012-től a nyomtatott változat leadása mellett már kötelesek a szakdolgozataikat feltölteni a repozitóriumba digitálisan is, így az azt megelőző évekből származó szakdolgozatok, diplomamunkák retrospektív feltöltését a könyvtár munkatársai végzik. A könyvtárosok, irattárosok állítása szerint a papír alapon benyújtott szakdolgozatok digitalizálásának a legtöbbször nincs lineáris logikája, a munka pedig nagy és folyamatos. Amennyiben a szerzők engedélyezték a hozzáférést, a repozitóriumban található dolgozatok meghatározott feltételek mellett megtekinthetők. A munkák bibliográfiai adatai nyilvánosak, tehát mindenki számára elérhetők, viszont a dolgozatok teljes szövege, a dolgozatokba való betekintés csak és kizárólag az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Tittel Pál Könyvtárának szakdolgozat-olvasásra kijelölt számítógépein lehetséges. Ennek a folyamata a következő: a repozitóriumban való böngészés után az olvasó a kívánt szakdolgozat bibliográfiai adatait megadja a szakdolgozatokért felelős irattárosnak, aki mindezek alapján telepíti a szakdolgozatot az erre kijelölt számítógépre. A szakdolgozat ezután megtekinthető, viszont nyomtatni, sokszorosítani és a könyvtár területéről elhozni nem lehetséges. A repozitórium bővített keresési módja lehetőséget ad olyan bibliográfiai és egyéb adatokra való célzott keresésre, mint például a szerző neve, dolgozat

címe, megjelenés ideje, kar, kulcskifejezések stb. Nem lehetséges viszont olyan – az adatbázis építése szempontjából lényeges – adatokra való keresés, mint a képzés típusa (pl. alap-, mesterszak), a szak típusa (pl. tanár, edző, csecsemő- és kisgyermeknevelő, gyógypedagógia, közösségsszervező, turizmus-vendéglátás stb.).

Az elemzés adatkorpuszát az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem 8 hallgatójának megvédett szakdolgozata alkotta, ez pedig lehetővé tette a megalapozott elméletre (Mitev 2012; Szokolszky 2004) támaszkodó vizsgálati eljárást. A szakdolgozatok a legutóbbi 5 évből származnak, és legalább egy dokumentum került az adatbázisba az egyetem minden karáról. A 8 szakdolgozat alkotta korpusz összesen 385 oldal, 93 663 szó, 599 762 karakter szóköz nélkül, 686 405 karakter szóközzel, valamint 16 840 sor (lásd 31. táblázat).

Év	Dok. kódja	Kar ⁹	Szak	Oldalak száma	Szavak száma	Karakterszám (szóköz nélkül)	Karakterszám (szóközzel)	Sorok száma
2017	P2	PK	Csecsemő és kisgyermeknevelő	47	9 795	65 798	74 800	1 898
2018	B2	BMK	Kommunikációtanár és multikulturális nevelés tanára	70	17 425	115 357	132 308	2 186
2018	B3	BMK	Kommunikációtanár és multikulturális nevelés tanára	48	9 978	60 730	70 103	1 679
2019	G1	GTK	Emberi erőforrások	36	7 164	46 207	53 052	1 083
2019	I1	IK	Programtervező informatikus	35	8 215	49 207	57 273	1 009
2020	B1	BMK	Magyartanár	55	14 424	104 431	117 467	3 163
2020	T1	TTK	Sport- és rekreációs szervezés	60	18 132	111 548	129 023	2 061
2021	P1	PK	Óvodapedagógus	34	8 530	46 484	52 379	3 761
Összesen				385	93 663	599 762	686 405	16 840

31. táblázat: A kvalitatív módszerrel vizsgált adatkorpusz elemzési egységeinek tulajdonságai

4.2.2. A vizsgálat módszere

A vizsgálat a tartalomelemzés módszerét alkalmazva tárta fel az adatbázisban érvényesülő metadiszkurzív elemeket. A tartalomelemző szoftverek előnyének számít, hogy lehetővé teszik a szövegen belüli kódolást, hálózatépítést és a vizuális megjelenítést (Sántha 2015). A magyarországi nyelvészeti kutatásokban csekély számú példa található a tartalomelemző szoftverek által támogatott kutatásokra, pedig rendkívül alkalmasak a szövegelemzésre (l. Domonkosi–Kuna 2018;

⁹ A karok rövidítéseinek jelentése: BMK=Bölcsészettudományi és Művészeti Kar, GTK=Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, IK=Informatikai Kar, PK=Pedagógiai Kar, TTK=Természettudományi Kar.

Juhász 2009; Ludányi 2020), a szövegben található jelenségek kódolására, amelyek végül különböző (hierarchikus, ellentétes stb.) viszonyba hozhatók egymással. Jelen vizsgálat a MAXQDA 2020 tartalomelemző szoftver alkalmazásával zajlott.

4.2.2.1. Kódolás

A kvalitatív elemzés első része a kódolási folyamat. Jelen vizsgálat esetében a priori kódolást alkalmaztam, tehát a kódolás kategóriáit a kódolás és elemzés fázisa előtt alakítottam ki. A kódok kialakításánál a korábbi kutatásaim tapasztalatai (Rási 2019d, 2020b, 2022) mellett két meghatározó komponenst vettem figyelembe: egyrészt a tudományos szakszövegek empirikus leírását (pl. Csontos 2020; Fülöp 2017; Molnár 2009; Pintér–Molnár 2017; Veszelszki 2016), tehát olyan eredményeket, következtetéseket, amelyeket a szakemberek korábban a szövegek olvasásából próbáltak meg levonni, másrészt olyan szövegeket, amelyek előírásokat közvetítenek arról, hogy milyen legyen egy szakdolgozat (Gyurgyák 2019; Havasréti 2006; Körtvélyesi 2018; Szabó 2009; Szokolszky et al. 2020). Ezt azért tartottam lényegesnek, mert a szakdolgozat mint műfaj – azáltal, hogy egy pedagógiai jellegű szövegfajta – egyrészt leírható a megvalósulások, másrészt az elvárások felől is. Mivel a szakdolgozatok metadiszkurzív elemeit, valamint a további (nyelvi) jegyeit nem lehet szavakra, szövegrészekre keresve kódolni, így az automatikus kódolás helyett manuális kódolást alkalmaztam, vagyis a kódolni kívánt szövegrészekhez egy-egy előre létrehozott kódot rendeltem hozzá.

A jelen tartalomelemzés kódkészletének alapja egy korábbi próbamérés során jött létre, a célja ugyanis a kódrendszer munkafolyamatban való formálódása volt. A pilotmérés teljes adatkorpusza megegyezik a végleges tartalomelemzés 5 szakdolgozatával, így a véglegesen kialakított adatbázis egy részének intrakódolása e szempontból megtörtént. A két kódolás között viszont – bár a kódok részben ugyanazok maradtak – a kódrendszer strukturáltabbá vált, a címkék egymáshoz való viszonya módosult.

4.2.2.2. A próbamérés rövid összefoglalása

A próbamérés adatkorpuszát az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem 5 hallgatójának megvédett szakdolgozata alkotta. A pilotmérés esetében a szövegalkotási tendenciák megfigyelése mellett a legfőbb cél a kódrendszer kialakítása volt. Mindezek érdekében lényeges volt, hogy a próbamérés előtt felállított kódrendszer formálódása munkafolyamatban történjen. A korábbi tapasztalatok, valamint a tudományos szövegalkotás hazai szakirodalma alapján meghatározott kódok alapvetően két fő csoportba rendeződtek: az egyikbe a tudományos stílust építő elemek, a másikba pedig a tudományos stílustól eltérő elemek tartoztak, ugyanis a kódkészlet kialakítása

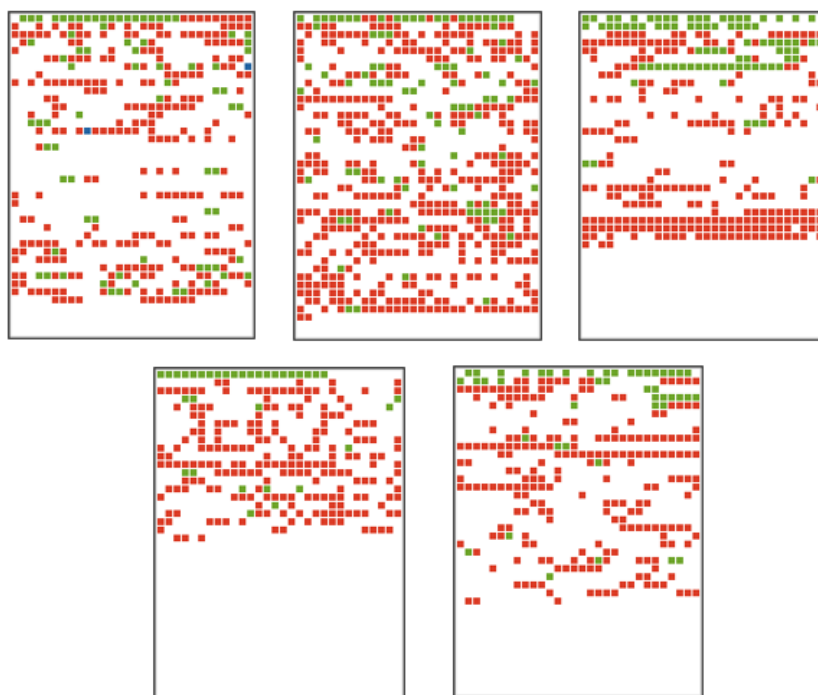
során kód párok létrehozására törekedtem. A kód párok egyes elemei két fő kategóriába kerültek, ezek a *tudományos stílusra jellemző*, valamint a *tudományos stílustól eltérő* elemek. A kódok színezése során két szint alkalmaztam: a tudományos stílusra jellemző kódok zöld színt, míg a tudományos stílustól eltérő kódok piros színt kaptak (lásd 32. táblázat).

Tudományos stílusra jellemző	Tudományos stílustól eltérő
Személytelenség, objektivitás	Személyesség, szubjektivitás
Idézés, parafrázis (megfelelő)	Idézés, hivatkozás hiánya
Idézet érvként jelenik meg	Idézet mottóként, illusztrációként jelenik meg
Kutatásra, műre való hivatkozás	Szerzőre való hivatkozás
Címrendszer: rövid, tömör, szabatos címek	Címrendszer: magyarázó, hosszú címek
Fogalmak következetes használata	Fogalmak következetlen használata
Ábrákra, táblázatokra, diagramokra való utalás a szövegben	A szövegben nincs utalás ábrákra, táblázatokra, diagramokra
Megfelelő terminushasználat	Téves terminushasználat
A tudomány szóhasználatától való eltérés indoklása	A tudomány szóhasználatától való eltérés
Egyszerűbb mondatok (vagy egyszerű és összetett mondatok váltogatása)	Többszörösen összetett, hosszú, bonyolult szerkezetű mondatok
Angol kifejezések magyar megfelelőjének alkalmazása	Angol kifejezések alkalmazása
Szinonimák kerülése	Szinonimák alkalmazása
Világosan definiált fogalmak	Homályos fogalomhasználat
Kohézió, koherencia: előre- és hátrautalások, a szövegszerveződés	Kohézió, koherencia: előre- és hátrautalások, a szövegszerveződés hiánya
Számozásban való következetesség	Számozásban való következetlenség
Rövidítésekben való következetesség	Rövidítésekben való következetlenség
–	Fölösleges rövidítések
–	Két- vagy többértelműség
–	Indokolatlanul bonyolult megfogalmazás
–	Indokolatlanul sok idegen kifejezés/szakkifejezés
–	Fogalmi pontatlanság
–	Helyesírási, nyelvhelyességi hibák
–	Trópusok: metafora, metonímia, szinekdoché túlzott használata
Tudományos stílus	Társalgási stílus
Tudományos stílus	Publicisztikai stílus
Tudományos stílus	Retorikai stílus

Tudományos stílus	Szépirodalmi stílus
–	Közhelyek, töltelékszavak
–	Képzavar

32. táblázat: A pilotkutatás kódolásának kódkészlete

Mivel a dokumentumok kódolása manuálisan történt, így ez a kódrendszer az elemzés során még egy 52 kódot tartalmazó, 4 mélységig bővített kódkészletté formálódott. A 12. ábra mutatja a kódok megoszlását az 5 szakdolgozatban. Első ránézésre az állapítható meg, hogy kiemelkedően magas a piros kódok, vagyis a tudományos stílusra nem jellemző elemek száma. Ezzel ellentétben jóval kevesebbszer jelent meg a zöld kód: azok az elemek, amelyek kifejezetten jellemzők a tudományos stílusra. A próbamérésnek ennél a pontjánál fogalmazódott meg az a kódolásra vonatkozó további instrukció, miszerint a kódok színeinek kiválasztása során nem elég egy csupán kétszínű kódkészletet létrehozni, ugyanis az eredmények megfigyelése szempontjából ez kevés (pl. lehetetlen megállapítani, hogy a piros kódok esetében melyek vannak túlsúlyban), a hallgatók tudományos szövegalkotásának megfigyelése ennél sokkal összetettebb, így az árnyaltabb kép elérése érdekében szükségszerű több szín több árnyalatát alkalmazni.



12. ábra: A fő kódok megoszlása az egyes szakdolgozatokban

Továbbá mivel a próbamérésben alkalmazott kódrendszer első alkalommal lett kipróbálva, így a vizsgálat során kapott eredmények és az észrevételek fontos tanulságokat hordoztak a

kódrendszer, valamint a módszer további alkalmazását illetően. Mindent összevetve az alábbi lényegi változtatások következtek be a későbbi fő mérésre vonatkozóan:

1. A kódpárok újraalkotása, esetlegesen törlése, ugyanis
 - a) egyes kódoknak – szinte – lehetetlen meghatározni a párját;
 - b) egyes kódok esetében mindaz, ami nem tartozik az egyik kódhoz, az ellentétes csoportba tartozik, ez pedig könnyen torzíthat az eredményen (ilyen például a helyesírási hiba és a helyesen írt szöveg/-részek esete).
2. Annak újragondolása, hogy szükséges-e a kódokat párokban vizsgálni.
3. Az eredmények vizualizációja szempontjából lényeges a kódkészlet bizonyos logikai megfontolások mentén történő újrászínezése.

Megemlítendő, hogy a vizsgálat legjelentősebb eredményének számít az az információ, hogy a hallgatók tudományos íráskészsége fejlesztésre szorul, még ha ez csupán egy kis elemszámú mintán mutatkozott is meg. A választott módszer a jelenség vizsgálatára alkalmasnak bizonyult, ugyanis rendkívül jól fel tudja térképezni a dolgozatok gyengeségeit. Mindezek miatt korrigálva és finomítva az egyes észrevételeket, a módszert a kibővített adatkorpusz vizsgálata során is alkalmaztam.

4.2.2.3. A fő kódolás kódkészletének bemutatása

A próbamérést követően az eredményeket torzító és a módszertanilag problémás kódokat eltávolítottam a kódrendszerből. Ilyen volt például az *indokolatlanul bonyolult megfogalmazás*, ennek ugyanis nem tudjuk megfogalmazni azokat a konkrét paramétereit, amelyek alapján a kód alkalmazása objektívizálható lenne. Továbbá nem teszek különbséget a *kutatásra/műre való hivatkozás* és a *szerzőre történő hivatkozás* között, ugyanis számos esetben nehéz a köztük való határ meghúzése, ráadásul a tudományos diskurzusban az egyébként retorikai stílusra jellemző tekintély-elvű hivatkozás számos esetben bevett gyakorlatnak számít.

A kódokat ezután (lehetőség szerint) két fő csoportba rendeztem: az egyikbe a tudományos stílust építő elemek, a másikba pedig a tudományos stílustól valamelyest eltérő elemek tartoztak, ugyanis a kódkészlet kialakítása során arra törekedtem, hogy a kódok párokat alkossanak, feltérképezve ezáltal azt, hogy melyik csoportba tartozó jegyek dominálnak a leginkább. A kódok vizualizációja szempontjából a színnek az a jelentősége, hogy annyi szín került a kódpárok mellé, ahány szempont szerint történik az elemzés. A színek halvány árnyalatai jellemzően a tudományos stílusra nem jellemző elemekre, míg a sötét árnyalatok a tudományos stílusra jellemző elemekre vonatkoznak. A kódpárok létrehozása a jelöletlen elemek esetében bonyolult feladatnak bizonyult, ugyanis ezek megragadása módszertanilag nehéz feladat. Ezekből adódóan a kódolásnak van egy olyan finomsága, hogy azon kódok hiánya, amelyek egyértelműen a szövegalkotás tanítható

építésére szolgálnak, beleszámítanak az elemzésbe. Bizonyos elemek hiánya ugyanis nem jelölhető/torzítja az eredményeket, ezért az elemzés nem csak az egyes kódok összefüggéseit figyeli, hanem bizonyos esetekben a kód nemléte a kódpárjához viszonyítva is eredménynek számít.

A következőkben az elemzés alapjául szolgáló kódokat mutatom be. Először mindig a főkategória, a főkód (code) szerepel, majd a nyelvi jelölői, a kódok alkalmazásánál érvényesített szempontok. Ezek a nyelvi jelölők nem alkódok, hanem egyrészt a kódok használatának meghatározásai, amelyek által a kódolás objektívabbá válik, másrészt a kódok hitelességének ellenőrzésére szolgálnak. Alkód (subcode) csupán három főkategória esetén jelent meg, ezek a *Személyesség*, *szubjektivitás*, a *Hivatkozás megléte* és az *Egyéb stílus*, amint az a 33. táblázatban is megfigyelhető.

Kód megnevezése	Kód típusa
1 Személytelenség, objektivitás	főkód
2 Személyesség, szubjektivitás	főkód
2.1 E/1	alkód
2.2 T/1	alkód
3 Két- vagy többértelműség	főkód
4 Egyéb stílus	főkód
4.1 Szépirodalmi stílus	alkód
4.2 Retorikai stílus	alkód
4.3 Publicisztikai stílus	alkód
4.4 Társalgási stílus	alkód
5 Hivatkozás megléte	főkód
5.1 Megfelelő hivatkozás	alkód
5.2 Nem megfelelő hivatkozás	alkód
6 Hivatkozás hiánya	főkód
7 Fogalmak meghatározásának hiánya	főkód
8 Fogalmak meghatározása	főkód
9 Szövegszerveződés hiánya	főkód
10 Szövegszerveződés megléte	főkód
11 Rövidítésekben való következtetlenség	főkód
12 Rövidítésekben való következetesség	főkód
13 Helyesírási, grammatikai hiba	főkód
14 Helyesírási és grammatikailag helyes	főkód
15 Vizuális elemekre való utalás	főkód
16 Vizuális elemekre való utalás hiánya	főkód
17 Számozásban való következtetlenség	főkód
18 Számozásban, felsorolásban való következetesség	főkód
19 Tudományos stílus	főkód
20 Cím: figyelemfelkeltő, félrevezető, nem informáló	főkód
21 Cím: témakifejtő, szabatos	főkód

33. táblázat: A vizsgálat kódkészlete

Személyesség, szubjektivitás (kód): azokat az elemeket láttam el ezzel a kóddal, amelyek esetében megjelent a szerző. Ez jellemzően két módon történt:

- **E/1** (alkód): a szerző egyértelműen saját magára utal, pl. *kaptam, bennem, vizsgálatom*. Ezekben az esetekben megjelenik egy személyrag, birtokos személyjel, így ennek köszönhetően a szerző grammatikai jelöltséget kap;
- **T/1** (alkód): a személyesség egy másik foka, ami vonatkozhat az olvasóval kialakított közösségre („inkluzív mi”) vagy szakmai közösségre (pl. nyelvész, tanár) is. Megemlítendő viszont, hogy a T/1-ben való megfogalmazás mellett, hogy a szerzőt jelöli, a kiterjesztett személyjelölésnek, pontosabban a személydeixis kiterjesztésének köszönhetően a személyesség formális kivédésévé is válik. Attól tehát, hogy többes számú a megfogalmazás, a kijelentések nem feltétlenül jelennek meg szerzői cselekvésként.

Személytelenesség, objektivitás (kód): ezzel a kóddal a személyesség elkerülésére szolgáló kifejezéseket, szókapcsolatokat, megfogalmazásokat láttam el. A kódolás művelete problematikusabb a személyesség kódolásánál, ugyanis a grammatikai jelöltség hiánya nem olyan egyértelmű, mint a személyragok, személyjelek. Ezért jelen esetben nem minden semleges kiindulópontú megfogalmazást kódoltam ezzel, hanem csak azokat, amelyekről úgy véltem, hogy egyértelműen a személyesség hiányaként jelennek meg. Ide tartoznak például a következő esetek:

- funkcióiágis szerkezetek (pl. *meghatározásra kerül a meghatározom helyett*);
- a szerző személytelenül beszél magáról (pl. *a szerző azt állítja, hogy; e sorok szerzője*)
- a szakdolgozat/kutatás metonimikusan cselekvőként jelenik meg (pl. *a szakdolgozat azt vizsgálja*);
- határozói igeneves szerkezet, határozói igenév + létigés szerkezet (pl. *lett lekérdezve; volt megvizsgálva*).

Hivatkozás megléte (kód): az idézetek, parafrázisok után megjelenő hivatkozásokat soroltam ide. Alapvetően kétféle módon fordulhatnak elő:

- **(formailag) megfelelő hivatkozás** (alkód): a szerző a hivatkozási szabályrendszer(ek)nek megfelelően használja a szövegek közötti hivatkozásokat;
- **(formailag) nem megfelelő hivatkozás** (alkód): bár a szerző hivatkozik más műre, szerzőre, viszont ezt nem a hivatkozási szabályrendszer(ek)nek megfelelően teszi, pl.
 - a szerző neve helyett a befoglaló mű szerepel;
 - a mondatvégi írásjel van a hivatkozás előtt;

- a bibliográfiai adatoktól eltérő adatok a szövegek közötti hivatkozásban: pl. helytelen dátum (2011 helyett 2001);
- a tanulmány szerzőjének neve helyett a befoglaló kötet szerkesztőjének neve van feltüntetve.

Hivatkozás hiánya (kód): azok az esetek tartoznak ide, amelyekben a szerző nem jelölte meg az idézetek, parafrázisok forrását. Itt nem a plágium felismeréséről van szó, hanem azokról az esetekről, amikor:

- egy szövegrész egyértelműen idézetként szerepel (pl. idézőjel van, dőlttel szedett), ennek ellenére a szerző nem tünteti fel az oldalszámot, hivatkozást;
- a szerző egy másik szerzőre, munkára hivatkozik, viszont zárójelben hiányzik az eredeti szerző/adott mű megjelölése;
- a bibliográfiában szerepel egy munka, de a főszövegben nincs meg a hivatkozása;
- a főszövegben szerepel a hivatkozás, viszont a bibliográfiából hiányzik.

Fogalmak meghatározása (kód): ebbe a kategóriába a dolgozat alapfogalmainak, tudományos kifejezéseinek meghatározása tartozik. Ezekben az esetekben:

- a szerző első megjelenéskor meghatározza a dolgozatban használt alapfogalma(ka)t, vagyis megvannak a fogalom explikálásának műveletei;
- a szerző világosan, érthetően, pontosan definiálja a fogalmat;
- a szerző, bár eltér a tudomány szó- és szakkifejezés-használatától, de ezt megindokolja. Pl. *a következőkben a morfémákat cérnának fogom hívni, mivel a mondatalkotást a varráshoz hasonlítom.*

Fogalmak meghatározásának hiánya (kód): ide azokat az eseteket soroltam, amelyekben a szerző nem definiálta a dolgozat alapfogalmait, szakkifejezéseit, például:

- a szerző első megjelenéskor nem határozza meg, hanem bevezetés, értelmezés nélkül használja az adott tudományos fogalmat. Ettől a szöveg zsargonszerűvé (ún. szakzsargon) válik, aminek az a lényege, hogy a szerző mások számára rendkívül nehezen (vagy egyáltalán nem) érthetően fogalmaz, ezáltal az olvasó számára úgy tűnhet, hogy az író maximálisan szakértője a témának;
- a szerző meghatározza ugyan az adott fogalmat, viszont az értelmezése homályos, pontatlan, nem egyértelmű.

Vizuális elemekre való utalás a szövegben (kód): a szerző a főszövegben reflektál a szövegbe illesztett ábrára, táblázatra. Pl. *amint az 5. ábrán látható.*

A szövegben nincs utalás a vizuális elemekre (kód): a szerző szövegbeli utalás és értelmezés nélkül szúr be ábrát, táblázatot. A kód az adott vizuális elemre kerül.

Szövegszerveződés, előre és hátra utalások megléte (kód): metapragmatikai utalás van a szöveg egyéb pontjaira, részeire. Ezen szövegszerveződő elemek által az olvasás áttekinthetőbbé, követhetőbbé válik. Pl. *a következő fejezet ismerteti a...; összegezve; itt; a következőkben; az alábbi példa; alább; egyrészt..., másrészt...; korábban.*

Szövegszerveződés, előre- és hátrautalások hiánya (kód): hiányzik a szöveg egyéb részeire történő utalás. Mivel a szövegszerveződés hiánya megfoghatatlan, nem jelölhető, így kód hiánya jelenti azt, hogy a dolgozat a szövegszerveződés szempontjából megfelelő.

Számozásban, felsorolásban való következetesség (kód): a szerző következetesen használja a számokat, felsorolásokat az alcímek, példák, adatok esetében. A következetesség vizsgálata a számozási- és listagyűjtemény elemei mentén történik, például:

- számok (pl. arab és római);
- betűk (pl. kis- és nagybetűk);
- tipográfiai elemek (pl. szimbólumok, listajelek vagy a megjelenés: aláhúzott, dőlt, félkövér).

Számozásban való következetlenség (kód): a szerző nem használja következetesen a számozási- és/vagy listagyűjtemény karaktereit az alcímek, példák, adatok stb. esetében. Vizsgálatuk azért lényeges, mert a következetlen használatuk miatt a szöveg követhetatlenné válik, sérülhet a szöveg logikája.

Rövidítésekben való következetesség (kód): a szerző következetesen használja a rövidítéseket.

Rövidítésekben való következetlenség (kód): a szerző nem használja következetesen a rövidítéseket.

Helyesírási, grammatikai hiba (kód): ebbe a kategóriába azokat az elemeket soroltam, amelyek nem felelnek meg a jelenleg érvényben levő magyar helyesírás szabályainak és/vagy agrammatikusak, például:

- helyesírási hiba, pl.
 - -tól-ig viszony esetében kiskötőjel használata;
 - elírások;
 - kis- és nagybetű cseréje;
 - dátumok helytelen írása;
- szám-személy egyeztetésének hiánya;
- agrammatikus mondszerkesztés;
- nem megfelelő központosítás: pl. a mondatvégi hivatkozás elé kirakott mondatzáró írásjel;
- nem megfelelő vonzat társul az ígéhez.

Helyesírás, grammatikai szempontból helyesen írt (kód): a helyesírásilag, nyelvtanilag hibátlanul leírt kifejezések, mondatok tartoznak ide. Kódolása – a helyesírási és grammatikai hibával ellentétben – bonyolult, mivel torzítás elkerülése végett a legfőbb kérdés az, hogy az egyes hibátlanul írt szavakat, mondatokat vagy bekezdéseket kell-e a kóddal jelölni. Ezért jelen esetben a kód használatának hiánya jelzi majd, hogy a szövegrész hibamentes. Az eredményeket ugyan számszerűsíteni nem lehet, viszont az adatok értelmezésénél a kódpár másik tagja – a helyesírási, grammatikai hiba – lesz a viszonyítási alap.

Egyéb stílus (kód): ezzel a kóddal a tudományos stílustól eltérő elemeket kódoltam. A kódolásuk azért is volt bonyolult, mert ha bármilyen értelmetlen gondolat tudományos stílusban van közölve, az első ránézésre a laikus olvasó számára tudományos stílusúnak tűnhet. A stílus a többi kategóriánál átfogóbb kategóriát alkot, ugyanis gyakran magába foglalja a fenti jegyeket is (pl. személytelenség/személyesség). Kódolásuk azért is problematikus, mert nehéz megragadni egy stílus hatókörének a határát, egyes (nyelvi) jelölők pedig több stílusba is beilleszkeszhetnek. A megfigyelt stílusok a következők:

- **társalgási stílus** (alkód): jelölői a társalgási stílusra jellemző szó- és kifejezőkészlet, például:
 - töltelékszavak;
 - indulatszavak;
 - szleng.

- **publicisztikai stílus** (alkód): jelölő a publicisztikai stílusra jellemző szó- és kifejezőkészlet, például:
 - sajtótermékekben gyakran elsőforduló állandósult szókapcsolatok;
 - figyelemfelkeltő elemek;
 - kérdések halmozása.
- **retorikai stílus** (alkód): jelölő a retorikai stílusra jellemző szó- és kifejezőkészlet, például:
 - költői kérdés;
 - keretes szerkezet, például idézet nyitó- és zárópozícióban. Ebben az esetben az idézet, a tekintélyre hivatkozás egyértelműen hangulatkeltő elemként szolgál. Amennyiben viszont az idézet mottóként szolgál (pl. a dolgozat elején), az nem tartozik ide, ugyanis annak az a feladata, hogy az egész munka fölött lebegjen.
- **szépirodalmi stílus** (alkód): jelölő a szépirodalmi stílus olyan velejárói (szó- és kifejezőkészlet), mint például:
 - azok a trópusok (pl. metafora, metonímia, szinekdoché, irónia), amelyek nem a tudományos információ közléséhez, hanem csupán a megfogalmazás színesítéséhez járulnak hozzá; használatuk emellett funkciótlan, inkább költői jellegű;
 - mesélő magatartás, felütés.

Tudományos stílus (kód): a tudományos stílusra jellemző nyelvhasználatra vonatkozó kód. A stílus kódolása ugyancsak problematikus, ugyanis a tudományos szövegekben egyrészt idetartozik minden, ami a tudományos stílusra kifejezetten jellemző (pl. szakterminológia), másrészt azok a semleges részek is, amelyek a szöveg építőköveiként szolgálnak (pl. átkötések, ismertetések stb.). Ebben az esetben az *egyéb stílus* kódjának hiánya jelzi az adott szövegrész tudományos stílussal bíró értékét.

Címek – szabatos, témakifejtő (kód): a tömör, témakifejtő címetek láttam el ezzel a kóddal. Azokat, amelyekből az adott szövegrész tartalma világossá válik: nem homályos, nem kétértelmű.

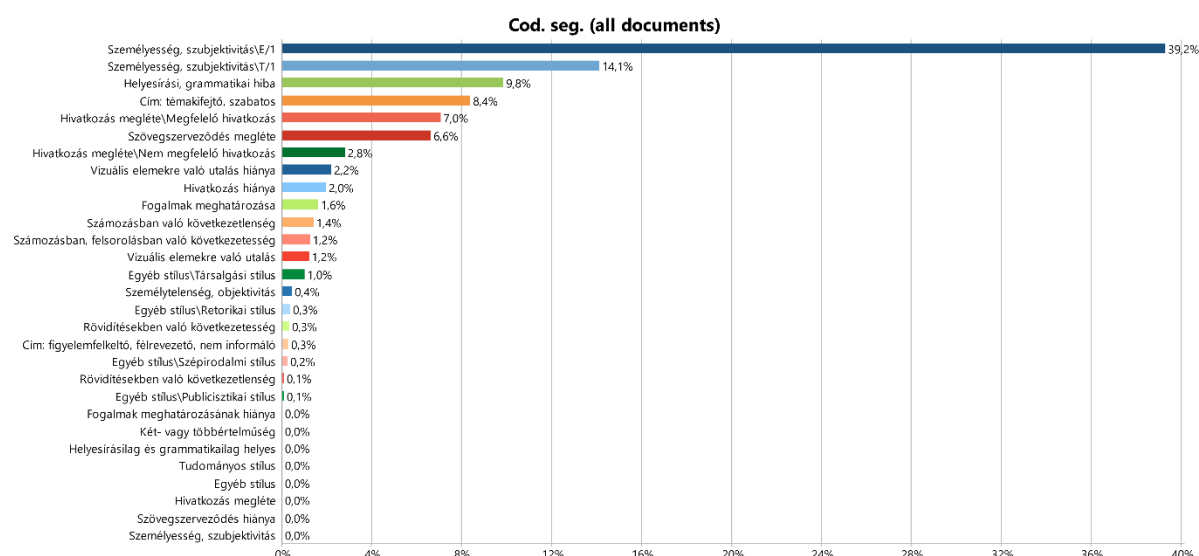
Címek – figyelemfelkeltő (kód): túlságosan hosszú, figyelemfelkeltő, reklámszerepű, inkább a publicisztikai stílushoz közelítő címetek láttam el ezzel a kóddal. Ezekből a címekből nem válik egyértelművé a hozzá kapcsolódó szöveg(rész) témája.

Ennél a pontnál szükséges megemlíteni, hogy az elemzés során a plágiummal nem foglalkozom, ugyanis annak vizsgálata plágiumellenőrző szoftver alkalmazása nélkül lehetetlen. Jelen vizsgálat mindenekelőtt a nyelvi jelenségekre és a szövegszerkezeti sajátosságokra fókuszál,

tehát arra nem terjed ki, hogy a szövegek szerzői honnan emelték át az egyes gondolatokat (és azt miért nem jelölték). Fontos azt is megjegyezni, hogy bár a kódkészlet kialakításánál a kódok, alkódok pontosításával, nyelvi jelölők meghatározásával az objektivizálásra törekedtem, ezek mellett az objektív kritériumok mellett önkéntelenül is szerepet kap a saját szövegtípustudásom, a tudományos szöveggel kapcsolatos tapasztalataim, ez befolyásoló hatással lehet a munkára, csakúgy, mint egy-egy lektor esetében (Horváth 2009).

4.2.3. Eredmények

A vizsgált nyolc szakdolgozatban összesen 2716 kódolt egység jelent meg. A kódok megoszlását a 13. ábra szemlélteti.



13. ábra: A vizsgálat kódjainak a megoszlása a teljes adatkorpuszban

4.2.1.1. A személyesség és személytelenség szerepe

Amint az az ábrán is látszik, a leggyakrabban az E/1 kódja jelent meg, összesen 1066 alkalommal, ez a kódolt egységek 39,25%-át tette ki. Általánosságban elmondható, hogy a dolgozatok *Bevezetés*, *Kutatásmódszertan* és *Összegzés* fejezeteiben jelenik meg a legtöbb E/1-re utaló elem, a legkevesebb pedig az *Szakirodalmi áttekintés* és az *Eredmények ismertetése* részekben. A szerzőknek az E/1 által lehetőségük nyílik saját szerepük hangsúlyozására a kutatás lebonyolításában és a szakdolgozat elkészülésében, amint az a következő példákon is megfigyelhető:

- (1) *Vizsgálatom helyszínéül egy mozgásszervi rehabilitációs osztályt választottam*¹⁰
- (2) *végeztem az adatolást*

¹⁰ A példákat eredeti formában, helyesírással, tipográfiával közlöm, viszont a kiemelések tőlem származnak.

(3) az *én* kutatásomhoz

(4) *saját* kutatásom

(5) *személyes* meglátásom

Az (1) és (2) példákban a szerző tudatja az olvasóval, hogy a kutatás helyszínének választása (1), az adatok gyűjtése (2) az ő munkája volt. A saját szerep kétszeres kihangsúlyozása történik a (3)–(5) példák esetében is, ahol a birtokos személyjelet a szerző kiegészíti egy birtokos jelzői szerepű személyes névmással (3) vagy visszaható birtokos névmással (4), illetve a saját maga személyére utaló határozószóval, melléknévvel (5). Az alábbi példák a kutatás bizonyos elemeinek a szerző általi birtoklására hívják fel a figyelmet:

(6) *adatközlőim*

(7) *vizsgálatom*

(8) *kérdőívem*

(9) *első kérdésem.*

Mindezek mellett 60 alkalommal az attitűd a szerzők saját véleményének a hangsúlyozása által jelent meg. A (10)–(13) példákban található kifejezések nagyon gyakran redundáns elemként jelentek meg a dolgozatokban:

(10) *úgy gondolom* (7 alkalommal)

(11) *úgy vélem* (28 alkalommal)

(12) *véleményem szerint* (19 alkalommal)

(13) *szerintem* (6 alkalommal).

Használatuk kihagyható lett volna, mivel jelentéstöbblettel nem járt, ám a szerzők ezek használatával szintén képesek voltak saját jelenlétük hangsúlyozására. A saját vélemény kiemelése mellett további szerzői attitűd is megjelent:

(14) nagyon *meglepett* engem

(15) *kíváncsi* voltam, hogy

(16) *Örömmel* tapasztaltam

(17) Nagyon *felemelő* volt, amikor saját fogalmat alkottam

(18) *fontosnak* tartom megemlíteni.

A (14)–(18) példákban megfigyelhető a szerzők tárgyhoz fűződő perspektívája, ami a megjelenítő elemek által vált explicitté. Az E/1 lehetőséget adott arra is, hogy a szerzők meghatározzák a pozíciójukat:

(19) *Nem gyakorló tanár lévén* tanulmányaim során inspiráló volt számomra

(20) *magyartanárként* fontosnak érzem, hogy

(21) *itt szeretném bemutatni, hogy **leendő pedagógusként** milyen, a kórházi nyelvi kutatásom eredményeiből kiemelt (esetlegesen humoros) példákkal magyaráznom diákjaimnak az elméleti részt*

(22) ***leendő tanárként** az alábbi gyakorlatokat alkottam meg*

(23) ***pedagógusként** szívesen rászánnék egy teljes 45 perces nyelvtanórát*

(24) ***leendő kisgyermeknevelőként** szeretnék*

A (19)–(24) példákban a szerzők egyértelműen megjelölték a saját jelenlegi (19)–(20) vagy későbbi (21)–(24) státuszukat, munkakörüket.

Egyes szakdolgozatírók igyekeztek az objektív fogalmazás felé közelíteni, viszont – amint a (25) példa is mutatja – voltak olyan esetek, amikor ezekben is megjelent a szubjektivitás.

(25) *Szakdolgozatom **e fejezetének célja**, hogy a kazincbarcikai mozgásszervi rehabilitációs osztályon használt megszólítási változatokat, a tegezés és a nemtegezés megoszlását, a nemtegezés változatait, az előforduló nominális megszólításokat a megvalósuló szerepviszonyokkal összefüggésben mutassa be, és az empirikus kutatás eredményeit **értelmezz**e.*

A fenti példában a *fejezet* metonimikusan cselekvőként jelenik meg, ugyanakkor a szerző a mondat elején a birtokos személyjel által kihangsúlyozza a szakdolgozat birtoklását.

Az ismertetett eredmények egyrészt azt indokolják, hogy erre a túlzott személyességre érdemes a hallgatók figyelmét felhívni, másrészt ez is a szakdolgozat műfajának a kevert jellegét szemlélteti, pontosabban annak az elvárásnak a megmutatkozását, hogy a hallgatóknak a saját munkájukat, saját kutatásukat kell a szövegben megjeleníteniük.

A személyesség másik foka, a többes szám első személyű fogalmazásmód 383 alkalommal jelent meg, ami a kódolt egységek 14,10%-át teszi ki. A T/1 a szerzői jelenlét olyan alkódja, amely esetében csupán a szerző személyét is magában foglaló esetek lettek figyelembe véve. Jelen vizsgálatban azért volt lényeges az E1 és T1 fogalmazásmódot külön vizsgálni, mert a T/1-ben közösségképzés történik, amely közösségnek a szerző maga is tagja (pl. szakmai/nyelvész közösség, pedagógusok, magyartanárok), és ennek a segítségével a szerzőre való utalás közvetett, az E/1-ben történt utalások pedig közvetlenül a szerző személyére reflektálnak. Ezáltal a szerzői jelenlétre való egyenes utalások még differenciáltabban megfigyelhetők. A T/1 további, a szerzői jelenlétén túlmutató szerepeinek (Tátrai–Laczkó 2015) elemzésére jelen vizsgálat nem tért ki.

A személyességgel ellentétben a személytelenségre, objektivitásra vonatkozó kód csupán 11 alkalommal jelent meg, ez a kódolt egységek 0,41%-át jelenti. Ezek azok az esetek voltak, amikor a szerzők a személyesség elkerülésére szolgáló kifejezéseket, szókapcsolatokat használtak, amint a (26)–(30) példákban is megfigyelhető. Ilyen volt például a funkcióigés szerkezet (26)–(27) és a szakdolgozat/kutatás metonimikusan cselekvőként való megjelenése (28)–(30).

- (26) *Amióta bekerültek, több nehezebb feladatot kapnak, valamint fejlesztik a kevésbé erős képességeiket, ami az interjú során **említésre került**.*
- (27) *A beleegyező nyilatkozatok kitöltése során a szülők tájékoztatva lettek arról, hogy a vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim és a gyermekük által közölt adatok összesített formában **kerülnek feldolgozásra**.*
- (28) *Szintén **el van tervezve** egy toron rendszer is. Ez egy több szintű, a fő játékszál haladásától függetlenül haladna.*
- (29) *A beszélő dobozok a vizsgálódási terület figyelembe vételével 2 különböző dialektusban **lettek összeállítva**, az egyik a magyar oktatásban sztenderdként használt nyelvváltozat (köznyelv) a második teljesen eltérő székely nyelvjárás.*
- (30) *A fókuszcsoporthoz interjú két alkalommal **volt megtartva**, az első alkalmon a mentorok voltak jelen, a második napon a mentoráltak.*

4.2.1.2. A helyesírás és a grammatika

A személyességre utaló jelölők után a helyesírási, grammatikai hibák jelentek meg az adatkörpuszban a legtöbbször. Összesen 267 kódolt elemet tartalmazott a helyesírási és nyelvtani hiba kódja, ami a kódolt egységek 9,83%-át jelenti. A helyesírási hibák között volt a nem megfelelő kötőjelhasználat, amint azt a (31)–(33) példák is szemléltetik.

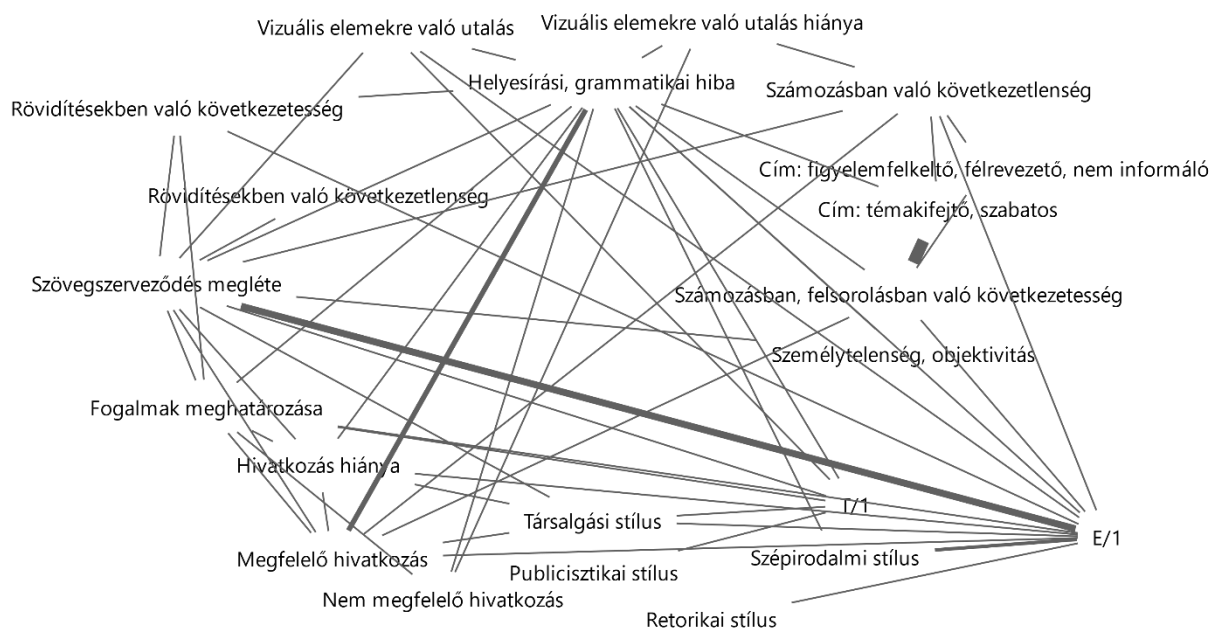
(31) *5-8. évfolyamon*

(32) *Henry Fayolnak (1841-1925)*

(33) *(McClure, 2013. In.: Aczél, 2015: 161-162)*

A hallgatók jellemzően kiskötőjelet raknak azokra a helyekre, ahová *A magyar helyesírás szabályai* szerint nagyköötjel szükséges, mint például az évfolyamok, dátumok, oldalszámok között levő valamettől valameddig tartó viszony jelölése esetében. Amint a 14. ábra is mutatja, a helyesírási, grammatikai hiba nevű kód gyakran metszette egymást¹¹ a megfelelő hivatkozással, ugyanis ezekben az esetekben az oldalszámok közötti -tól-ig viszonyt nem nagy, hanem kiskötőjel jelölte.

¹¹ Minél vastagabb a kódok közötti vonal, annál gyakoribb volt az adott kódpár metszete.



14. ábra: A kódok keresztmetszeteinek szemléltetése gyakoriság alapján

Megjelent továbbá a mondatrészek között nem megfelelően kitett írásjel, pontosabban a helytelen vesszőhasználat. Amint az alábbi példák is mutatják, vannak olyan esetek, amikor a szerzők rossz helyre rakják ki (34), valamint olyan esetek is, amikor a szerzők egyáltalán nem írnak vesszőt (35)–(36).

(34) *Az óvodában, mint nevelési intézményekben a pedagógiai, nevelési munka, az, amely az ott folyó szocializációt meghatározza.*

(35) *...hogymind a diákok mind pedig a pedagógusok...*

(36) *Ha a nyelvváltozat amit használ a magas presztízzsel rendelkező sztenderdet vagy ahhoz közelit mutat akkor ez egy pozitív megítélést is jelenthet például a műveltségét illetően de ha eltérő akkor könnyedén stigmatizálhatják és ez alapján diszkriminálhatják is.*

Mindkét eset egyformán helytelen, ugyanis mindkettő egyformán bonyolíthatja az olvasást és módosíthatja a szöveg jelentését. A mondatvégi írásjel is gyakran szerepelt indokolatlan helyen, ez figyelhető meg a (37) és (38) példákban.

(37) *...elfogadott sztenderd rendelkezik. (Fehér, 2017). Az óvodában...*

(38) *...de még szívesebben ír kézzel és telefonál az email helyett. (Tari, 2010)*

A (37) példa esetében a szerző feltételezhetően nem tudta, hogy a hivatkozás elé vagy után kell-e az írásjelet tenni, így mindkét helyre kirakta. A (38) példa esetében a szerző nem hagyott szóközt a mondatvégi írásjel és a hivatkozás között. Bár a helyesírási szabályzat nem rendelkezik a

hivatkozásokról, azonban a legtöbb esetben logikai okokból a hivatkozás után szokták a mondatvégi írásjelet kiírni.

A különírás-egybeírás szintén gyakori hiba volt az adatkörpuszban, amint azt a (39)–(43) példák is szemléltetik:

(39) *eljárásimód*

(40) *a jelölés két alap feltétele*

(41) *robbanás szerű*

(42) *ugyan azzal a szöveggel*

(43) *stressz kezelés*

A helyesírási hibák mellett megjelentek a grammatikai szempontból nem megfelelően írt kifejezések is. Ilyen volt például szám-személy egyeztetés hiánya, ezt a (44)–(45) példák szemléltetik:

(44) *Azzal, hogy felettese támogatja, és elküldi **ezekre az oktatásra**, egy pozitív érzetet biztosít ezáltal, ami növeli a csapathoz tartozás érzetét és, hogy a munkáját fontosnak tartja.*

(45) *A Diablo alatt működött varázslatrendszer teljes egészében eltűnt, helyére pedig egy formabontó újdonság, az úgynevezett Skill Trees **rendszer kerültek***

valamint a hiányzó/hiányos rag:

(46) *A műszaki osztály kollégái beszámolójuk szerint kis egészséges **versenyeztetés** is csinálnak a diákok között, hogy...*

(47) *Remélték, hogy barátságos környezetbe kerülnek és a munka is közel fog **áll** majd hozzájuk.*

(48) *Minden egyes szintlépésnél kap egy pontot, amit a Skill Tree-**be** található képességek megtanulására, fejlesztésére fordíthat.*

A helyesírási és grammatikai szempontból megfelelően leírt kifejezések, mondatok kódolása módszertanilag bonyolult művelet lett volna, mivel az adatok könnyen torzíthatták volna az eredményeket, amennyiben például szavanként történt volna a kódolás. Mindemelllett a szavanként történő kódolás azért sem lett volna kivitelezhető, mert a mondatközi és mondatzáró írásjelek teljes mondatokra, tagmondatokra terjednek ki. Jelen esetben tehát a *helyesírási, grammatikai szempontból helyes* kód használatának hiánya jelzi, hogy a szövegrészek nem tartalmazznak hibát. Az eredményeket számszerűsítése így természetesen nem lehetséges, viszont a kódpár másik tagja, a *helyesírási, grammatikai hiba* kódjával kódolt 267 egység jelenti a viszonyítási alapot.

4.2.1.3. Címek: fő-, al- és fejezetcímek

A vizsgálat a dolgozatok fő-, al- és fejezetcímeire igen, viszont magát a címrendszerre és annak logikájára nem terjedt ki. Ez eredmények azt mutatják, hogy a címekre vonatkozó kódok, valamint a számozás következetességre vonatkozó kód 191 alkalommal keresztezi egymást, ez pedig arra enged következtetni, hogy a címrendszer jellemzően ilyen szempontból átlátható, logikus, ezáltal megfelel a tudományos írás következetes számozásra vonatkozó elvárásának. A vizsgált szakdolgozatok címeiről általánosságban elmondható, hogy a tudományos diskurzus szempontjából megfelelők. Ehhez valószínűleg annak is köze van, hogy elsődlegesen a címek a szövegeknek azok a részei, amelyekkel egy-egy témavezető legelőször találkozik a szövegek olvasása során, így javasolhatja a bennük felbukkanó oda nem illő elemek módosítását, esetleg új címet is tanácsolhat. Az adatbázisban 227 alkalommal (8,36%) jelent meg olyan cím, amely egyértelműen témamegjelölő, nem vezeti félre az olvasót és/vagy szabatos. Ilyen címek például a (49)–(52) példákban olvasható címek:

(49) *Kutatásalapú tanítás/tanulás*

(50) *A szlenggyűjtés eredményei; a rehabszleng szerepe és funkciója*

(51) *Internet- és médiahasználati kitekintés*

(52) *A vallásismeret megjelenése a Nat-ban*

Gyakori volt még a szakdolgozatok elkészítési útmutatójában javasolt struktúrák részeinek címeikként való alkalmazása is, például:

(53) *Összegzés*

(54) *Kutatásmódszertan*

Összesen 7 alkalommal (0,26%) szerepelt a tudományos diskurzusra nem/kevésbé jellemző cím. Ezek általában a figyelem felkeltésére szolgáló címek (55), nem témameghatározó címek (56), vagy félrevezető címek (57).

(55) *Szlengtanítás nyelvtanórán?*

(56) *Ellentétes vélekedések*

(57) *Szakirodalom*

Ez utóbbi példa esetében a cím akkor nem lett volna megtévesztő, ha a szakirodalomjegyzékre, a bibliográfiára vonatkozott volna, csak hogy a *Szakirodalom* mint fejezetcím a dolgozat elméleti részére vonatkozott, ami a tartalomjegyzéket áttekintve elsőre könnyen megzavarhatja az olvasót.

4.2.1.4. Hivatkozások

Mivel a hallgatók kérdőíves vizsgálatából kiderült, hogy nehézségként élik meg az idézést, hivatkozást, valamint a később tárgyalt dokumentumelemzés eredményei is azt mutatták, hogy az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem szakdolgozati útmutatói is hangsúlyozzák a szövegközi

hivatkozást, így ezek vizsgálata elengedhetetlen volt. Amint korábban már említettem, az elemzés során nem foglalkoztam a plágiummal, ugyanis annak feltárása plágiumellenőrző szoftver alkalmazása nélkül lehetetlen. Jelen vizsgálat egyrészt azokra az esetekre irányult, amikor a hivatkozás egyértelműen jelölt volt, másrészt azokra, amikor egyértelműen megfogható volt a hivatkozások hiánya. A szerzők összesen 266 alkalommal (9,79%) jelöltek meg hivatkozást. Ez 191 alkalommal volt formailag is megfelelő.

(58) ... a gyakorlatközösségnek bárki tagjává válhat, aki bekapcsolódik a közös tevékenységbe **(Eckhert–McConell-Ginet 1992: 96)**.

(59) ...a tanuló előzetes ismeretei, sémái alapján maga konstruálja meg a tudást, így az a világról való szubjektív interpretációként, konstruktumként fogható fel **(Nahalka 2014)**.

(60) ... hogy a gyermek megkapja-e a fejlődéséhez szükséges tápanyagokat **(Kerekes, 2010, p.7)**.

(61) Ezt betartva a pedagógus támogatásával, irányításával a diákok maguk alkothatnák meg „azt az elméleti modellt, mellyel a nyelvészethez közelítenek” **(Szabó–Hoss 2018)**. Mindehhez jó módszertani alapot kínál „a kognitív fejlődésre is építő kutatásalapú tanítás” **(Szabó–Hoss 2018)**. Ha a tanulók „elkezdik vizsgálni saját nyelvi tevékenységüket a maga komplexitásában”, szabályosságokat fedezhetnek fel és érthetnek meg **(Szabó–Hoss 2018)**.

Az (58)–(60) példákon megfigyelhető, hogy a hallgatók különféle hivatkozási rendszereket alkalmaztak. Ez az elemzést mindaddig nem befolyásolta, amíg a dolgozatok szerzői következetesen egy hivatkozási rendszernek megfelelően dolgoztak. Az (61) példa a hallgatók azon válaszát támasztja alá, miszerint nem mindig egyértelmű számukra a hivatkozás szabályrendszere: nem tudják, hogy mikor és hová kell a szövegközi hivatkozást kitenni. A feltüntetett példa esetében is látható, hogy a szerző törekedett a plágiumvétség elkerülésére, viszont a hivatkozást nem megfelelően (sűrűn) szúrta a szövegbe. A kifogásolható hivatkozáshasználatról tanúskodik a (62) példa is:

(62) Mindezek figyelembevételével aligha meglepő, hogy a diákok hajlamosak eltávolodni az iskola rendszerétől **(Sampasa-Kanyinga és Lewis, 2015. In.: Sántha-Polonyi, 2017: 34)**.

Ebben az esetben a szerző következetesen helytelenül használja a hivatkozásokat. Itt szintén elmondható, hogy a dolgozat írója tudatában van a hivatkozások szerepének jelentőségével, ugyanis alkalmazza őket, viszont nem tudja őket megfelelően beépíteni a szövegbe.

A vizsgált adatbázisban 75 olyan hivatkozás szerepelt, amely formailag nem felel meg egyik hivatkozási rendszernek sem, példáulul:

(63) ... és a csoporttagok legtöbbször homogén, egymással valamilyen kapcsolatban álló személyek. *(dr. Tamus Antalné – A marketing kutatás gyakorlata 58o.)*

(64) az allergia nem csökken. *(Élelmezés szaklap, Czenéné Nagy Zsuzsanna cikke, 2017)*

(65) Egészséges embereknél a kórokozók eltávolítása nem vált ki reakciót, az allergiára hajlamos emberek szervezetében azonban az allergének allergiás folyamatokat indítanak el. *(Herjavec, 2003; Novák Z., Nagy A. szerk., 2005)*

(66) A tünetek ráadásul a keresztreakciónak köszönhetően olyankor is jelentkezhetnek, amikor a beteg nem találkozik a kiváltó allergénnel. *(Zemlényi cikke, 2010, URL1)*

A fenti példák jól szemléltetik azt, hogy a hallgatóknak nem mindig elegendő a szakdolgozati útmutatóban szereplő hivatkozási minta, ugyanis nem eléggé egyértelmű számukra a hivatkozásban szereplő tételek, adatok lényege.

A formai szempontból helytelen hivatkozásoktól viszont sokkal többet ront a dolgozatok minőségén a hivatkozás hiánya, ez ugyanis ellenkezik a tudományos etikával, és már plágiumvétséghez is vezethet. A vizsgálatban olyan eseteket kódoltam a *hivatkozás hiánya* kóddal, amelyekben a szerző nem jelölte meg az idézetek vagy parafrázisok forrását. Fontos megjegyezni, hogy ezekben az esetekben sem a plágium felismeréséről van szó, hanem olyan esetekről, mint pl. hogy a szövegen egyértelműen látszik, hogy idézetet tartalmaz (pl. idézőjelbe zárt, dőlttel szedett szövegrész), viszont a szerző nem jelölte a forrást; a szövegíró egy szerzőre/munkára/kutatásra hivatkozik, de hiányzik a megjelölése; a szakirodalomjegyzékben szerepel egy olyan tétel, amely a fő szövegben hiányzik – és fordítva. Az eredmények 53 esetben (1,95%) mutatták a hivatkozások hiányát. A (67) példa esetében ránézésre nem határozható meg a probléma, ugyanis egy – formailag is megfelelő – jelölt hivatkozást láthatunk:

(67) ..., amelynek az emberi erőforrások hatékony felhasználását segíti elő az egyéni és szervezeti célok egyidejű figyelembevételére *(Karoliny, 2008)*

Viszont a szakirodalomjegyzék nem tartalmazta a jelölt irodalmat, helyette a következő tétel volt feltüntetve: *Farkas Ferenc – Karoliny Mártonné – László Gyula – Poór József (2008): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv, CompLex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft., Budapest.* Mivel ez utóbbi viszont a fő szövegben nem szerepelt, így feltételezhető, hogy mindkét esetben ugyanarról a munkáról van szó, csakhogy jelen formájában nem számított jelölt hivatkozásnak, ugyanis ezzel a megjelenítéssel az olvasó egy másik szakirodalmi tételt keres. A (68) példa esetében a kiemelt szerzők munkái egyáltalán nem képezték a szakirodalom-jegyzék részét:

(68) Azonban a következő években nem csökkent a csecsemőkori allergiás megbetegedések száma, amire *Muraro és munkatársai* 2004-ben, *Dean és*

munkatársainak 2007-ben, valamint Hourihane és munkatársainak 2007-ben megjelent tanulmányai, publikációi rá is mutatnak.

A (69) példa szerzője egy elméletre hivatkozik, viszont hiányzik megjelölése:

(69) Az **Austin-féle beszédaktus-elméletnek** megfelelően a kazincbarcikai rehabilitáció dolgozóitól és betegeitől is feljegyeztem olyan cselekvés értékű közléseket, amelyek beszédaktusai jól leírhatóak.

Ez azért is számít hiánynak, mert ugyanannak a dolgozatnak a további részében a szerző megjelöli az elmélet-/modell-típusú utalások forrását, például:

(70) Az **RJR-modellt (Nemoda 2008)** követve a ráhangolódás szakaszában néhány eredmény gyors, rövid és szemléletes bemutatása figyelemfelkeltő célt szolgálhat az adott tananyaghoz.

A szakdolgozatok hivatkozásjelölését a 15. ábra szemlélteti. Amint látható, 319 (100%) esetből 191-ben (59,87%) megfelelt a forrás/szakirodalom megjelenítése; 75 alkalommal (23,52%) a hivatkozás megjelölése megtörtént ugyan, viszont formailag nem volt megfelelő; 53 esetben (16,61%) pedig a hivatkozás elmaradt.

Code System	B1	B2	B3	G1	I1	P1	P2	T1	SUM
Nem megfelelő hivatkozás	1	41		1			19	13	75
Megfelelő hivatkozás	64	33	9	7		30	37	11	191
Hivatkozás hiánya	4	12	2	9	4	9	9	4	53
SUM	69	86	11	17	4	39	65	28	319

15. ábra: A hivatkozásra vonatkozó kódok megoszlása az adatbázisban

4.2.1.5. Szövegszerveződés

A vizsgálat kitért a szöveg szerveződésére utaló metapragmatikai jelzések vizsgálatára is. Ezen jelölők által a szöveg áttekinthetőbbé, követhetőbbé válik. A (70)–(72) példákban megfigyelhető szövegszervező elemek használatával megvalósul a szöveg más részeire történő rámutatás:

(70) A tegezés és nemtegezés változatai az orvos-beteg viszonyban a **következőképp** alakulnak.

(71) A **fenti** csak néhány azon változások közül, amelyek megfigyelhetők a Z generációnál, s amelyek mindegyike belátható módon befolyásolja a tanulási stílust...

(72) Ebben a tekintetben az **alábbi** rangsor alakult ki: ...

A kódolás során az adatbázisban összesen 179 szövegszerveződésre vonatkozó kódolt egység jelent meg. Megemlítendő viszont, hogy a 179-ből 114 alkalommal az E/1-re vonatkozó kóddal metszette egymást (lásd 16. ábra). A szövegszerveződés a 63,68%-ban tehát ezáltal személyesebb hangvételűvé is vált.

Code System	
E/1	Szövegszerveződés megléte
Szövegszerveződés megléte	114

16. ábra: A szövegszerveződés és az E/1 kódok metszése az adatbázisban

Ezek alapján megállapítható, hogy a hallgatók a szövegszerveződést rendszerint személyességbe ágyazva jelenítik meg. A következő példák ezt a jelenséget szemléltetik:

(73) *Az **alábbiakban bemutatom** ezt a kórházi osztályt, ismertetem jellemzőit, továbbá közlöm a kutatás eredményeit, s példákat is hozok.*

(74) ***Fentebb említettem...***

(75) *...ebben az **alfejezetben** kifejezetten a rehabspecifikus elemeket **emelem ki***

(76) *De ezeket bővebben majd **egy későbbi fejezetben fejtem ki.***

Az, hogy a személyesség hangsúlyosan van jelen a szakdolgozatokban, a szakdolgozat sajátosságait tekintve nem számít helytelennek, viszont az már szükségtelen és indokolatlan, hogy a szövegszerveződéssel ilyen gyakran metszze egymást, vagyis hogy a szövegszerkezetben ennyire nyomatékosan jelenjen meg. Tehát míg a szakdolgozatban indokolt (lehet) az E/1 hangsúlyozása, addig a szövegszerveződés személyesség nélkül is jól megjeleníthető, ezáltal válik a két elem kereszteződése indokolatlanná.

4.2.1.6. Vizuális elemekre való utalás

Mivel az egyetem szakdolgozati útmutatói, valamint a tudományos szövegalkotást előíró/instruáló szakirodalmak rendszerint felhívják a figyelmet arra, hogy a tudományos szövegekben megjelenített vizuális elemekre szövegközi utalás szükséges, így elengedhetetlen volt a táblázatokra, ábrákra történő utalások meglétének és hiányának vizsgálata. Az adatbázisban 32 alkalommal történt utalás a szövegbe szúrt vizuális elemekre, például a (77) és (78) példák.

(77) *Ahogy az az **5.1. ábrán látható**, minél magasabb a játékoszint, ...*

(78) *Összekeverhető az egyéb okok kiváltotta ájulással (**3. táblázat**), de az anaflaxia akár halálos kimenetelű is lehet.*

Olyan esetek is akadtak, amikor a szövegközi utalás ugyan megtörtént, de ez az olvasónak nem könnyítette meg a dolgát, ugyanis az adott vizuális elem nem rendelkezett számmal, címmel, így nem volt egyértelmű, hogy a szerző pontosan melyik táblázatra, ábrára is gondolhatott:

(79) *A leggyakoribb válaszokat tüntettem fel a diagramon.*

(80) *Az ábrán olvasható, hogy visszajelzésemben utalást tettem arra, hogy mi hiányzott a feladatmegoldásából...*

A szöveg és a vizuális elemek elhelyezéséből, egymásutániségükből természetesen kikövetkeztethető, hogy a szöveg írója melyik ábráról, grafikonról beszél, viszont ezt nem a szövegbeli utalások tették lehetővé.

A táblázatokra, ábrákra történő hivatkozás úgy volt lehetséges, hogy ha a szövegekbe szúrt vizuális elemekhez nem volt szövegekői magyarázat, reflexió, értelmezés, a vizuális elemeket az *utalás hiánya* kóddal láttam el. Ezáltal vált összevethetővé a két jelenség vizsgálata. Meglepő volt az az eredmény, hogy a vizuális elemekre való utalás megvalósulásánál többször volt olyan alkalom, amikor a szövegbeli reflexió hiányzott (lásd 34. táblázat).

Code	Cod. seg. (all documents)
Vizuális elemekre való utalás	32
Vizuális elemekre való utalás hiánya	59

34. táblázat: A vizuális elemekre való utalás és annak hiánya a teljes adatkörpuszban

Hiába tartalmazzák a tudományos szöveget preskriptív módon megközelítő munkák azt a pontot, mely szerint a tudományos szövegben utalni kell a beszúrt vizuális elemekre, a hallgatók mégis több alkalommal hagyják azokat reflexió nélkül, mintsem megmagyaráznák őket.

4.2.1.7. Fogalmak definiálása

Egy tudományos szöveg esetében elengedhetetlen az alapfogalmak, szakkifejezések explikálása. Ezekben az esetekben a szerző világosan definiálja a munkában használt alapfogalma(ka)t, valamint megindokolja, ha eltér a tudomány szó- és szakkifejezés-használatától. A vizsgált adatkörpuszban 43 alkalommal megtörtént a fogalmak meghatározása, nem volt viszont olyan alkalom, amikor a tudomány szóhasználatától való eltérés indoklás nélkül maradt volna, vagy a szerzők ne definiálták volna a legfontosabb fogalmakat első megjelenéskor. A hallgatók általában a szakirodalmat vették segítségül az egyes fogalmak meghatározásához, ezt pedig jellemzően idézet formájában tették meg, például:

(81) *A regiszter tehát „a használat alapján elkülönülő változat, melyet a társadalmi tevékenység természete határoz meg” (Domonkosi 2008).*

(82) *A fogalom (angol nyelven inquiry-based teaching/learning) nem mást takar, mint azt a pedagógiát, ami Spronken-Smith (2008) szerint „a leginkább biztosítja, hogy a tanulók átéljék a tudásalkotás folyamatait” (Nagyné 2010)*

(83) *[A szakrális kommunikációt] Lovász Irén a következőképpen határozta meg: „Arról az általános, emberi, de kultúránként és vallásonként különböző formában megmutatkozó jelenségről van szó, ahogy az ember kapcsolatot teremt a természetfeletti hatalommal, vagy hatalmi erővel” (Lovász 2002:7).*

4.2.1.8. Stílus

A szövegek stílusának vizsgálata azért is számít problematikusnak, mert nehéz megragadni egy-egy stílus hatókörének a határát. Jelen vizsgálat nem törekedett az adatkorpusz mélyreható és részletes stilisztikai vizsgálatára, hanem csupán a tudományos stílusról eltérő, (viszonylag) objektívan meghatározható és megfogható elemek áttekintésére. Az adatbázisban összesen 43 stílusában nem odaillő kódolt egység jelent meg. Gyakori volt például a publicisztikai és retorikai stílusra egyaránt jellemző kérdésnek (84) vagy kérdések halmozásának (85) megjelenítése:

(84) *Vajon napjaink iskolája felkészít erre?*

(85) *A kérdéses azonban, hogy az egyes közegek mennyire hatnak a gyerek szocializációjára, mennyire meghatározóak egy-egy tevékenységében. Mennyire határozzák meg a társas viselkedést? És mennyire befolyásolják a gyermek nyelvi előítéletességét? Azt tudjuk, hogy a felnőttek előítéletesek, de mi a helyzet a gyerekekkel? Hol kezdődik a nyelvi előítéletesség? Már óvodáskorban is jelen van vajon?*

A (86) példában a szerző visszaul a bevezetésre, amit egy idézettel nyitott, majd a szöveg lezárásaként újra az idézetre reflektál.

(86) *Bevezetésemben egy Eötvös-idézet nyomán igyekeztem rámutatni az oktatásban alkalmazott módszerek relevanciájára, arra, hogy ez olykor a tartalomnál is lényegesebb tényező a pedagógiában.*

Ezáltal a szövegnek egy olyan keretes szerkezete lesz, amely esetében egy idézet áll nyitó és zárópozícióban. Ebben az esetben az idézet, a tekintélyre hivatkozás inkább a retorikai stílusra (is) jellemző hangulatkeltő elemként, mintsem érvként, tartalmi hangsúlyként jelenik meg. A (87) példa egy szakdolgozat utolsó mondata, a szerző a szöveg lezárásának egy felkiáltást választott, ami szintén eltér a tudományos stílustól:

(87) *A cél egyértelmű, a háttér adott, az új otthont kapó Szeged-Csanád Grosics Akadémia labdarúgócsapata a szegedi emberek támogatásával méltó lehet az első osztályba való feljutásra. **Hajrá Szeged!***

A retorikai és publicisztikai stílusok mellett megjelent a szépirodalmi stílus is, amit például a (88) példában található metaforahasználaton lehet megvizsgálni.

(88) *...kutatásom gyümölcseit ebbe a keretbe szeretném belehelyezni.*

Megfigyelhető volt még a szépirodalmi stílusra jellemző mesélői magatartás is, amikor a szerzők a múlt(juk)ról (89) vagy a jövő(jük)ről (90) meséltek a szöveg egyes pontjain.

(89) *Szociolingvisztika-órán kezdődött hajdan minden, ami ehhez a szakdolgozati témához vezette lépteimet: ...*

(90) *Sok tervem van a jövőre tekintve.*

A társalgási stílus alkalmazása is gyakori volt a tudományos stílustól eltérő elemek között, ami jellemzően a szó- és kifejezőkészletben nyilvánult meg:

(91) *...az igényes nyelv használatának megtanítása a magyartanár feladata, amivel részben egyetértek, azonban Kis Tamás véleményét **még inkább osztom** a szleng mint magyarórai tananyag szerepét illetően*

(92) *...a szegedi emberek már nagyon **ki voltak éhezve** egy megfelelő felszereltséggel rendelkező modern környezetre.*

4.2.4. A szakdolgozatok vizsgálatának összegzése

Jelen vizsgálat az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen az utóbbi 5 évben benyújtott N=8 szakdolgozatról álló adatkorpusz tartomelemzésének eredményeit ismertette.

A dolgozatokban a szövegszerveződés jellemzően személyes hangvételi volt. Az adatkorpuszban összesen 179 alkalommal találhattunk a szöveg szerveződésére utaló metapragmatikai jelzést, ami 114 alkalommal személyes hangvétellé vált, azáltal, hogy a mondat személyességbe ágyazódva, személyes hangvételben volt megfogalmazva: a szövegszerveződésre vonatkozó deixisek ugyanis 114 esetben metszették egymást az E/1 megfelelő jelöléseivel.

A dolgozatokban mindemellett az egyik legnagyobb problémát a helyesírási és grammatikai hibák megjelenése okozza. A leggyakrabban előforduló helyesírási hibák a helytelen kötőjelhasználat, vesszőhasználat, valamint a különírás-egybeírás. Nyelvtani szempontból pedig rendszeres a szám-személy egyeztetésének hiánya és a hiányzó/nem megfelelő rag. Ezek a hibák egyrészt szerkesztési igénytelenséget sugallhatnak, ami a tudatosan tervezett tudományos szövegre nem jellemző, másrészt akadályozhatják, illetve módosíthatják a szöveg megértését is. A jövőben a tudományos szövegalkotás tanítása során lényeges lenne még fókuszáltabbá tenni mind a helyesírást, mind a grammatika szerepét.

Az eredmények igazolták továbbá a hallgatók azon korábbi visszajelzését is, mely szerint nehézséget okoz számukra a hivatkozás szabályrendszerében való eligazodás; az adatkorpuszban megjelölt 266 hivatkozásból ugyanis 75 nem volt megfelelő formai szempontból. 53 esetben pedig

egyáltalán nem történt hivatkozás az eredeti szerzőre, kutatásra, műre. A hivatkozáshasználat alapos ismerete többek között azért is lényeges, mert hivatkozás hiányában plágiumvétség merül fel. A plágium miatt elutasított szakdolgozat vagy diplomamunka pedig az elégtelen minősítés után az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen nem javítható, nem pótolható, a plágiumban vétkes hallgató ellen pedig fegyelmi eljárást kezdeményeznek.

Az elemzés egyik legmeglepőbb eredménye az, hogy a hallgatók kevesebbszer utalnak a szakdolgozatba illesztett vizuális elemekre (mint például a táblázat vagy ábra), mint amennyiszer kihagyják a reflexiót. 32 alkalommal ugyanis megvolt az illusztrációkra történő szövegbeli utalás, viszont 59 esetben nem. A hallgatók gyakran csak beszúróják az adott vizuális elemet, viszont nem fűznek hozzá értelmezést, magyarázatot, kommentárt, így nem képezi a szöveg szerves részét.

Összességében a vizsgálat tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a tudományos szövegalkotás során érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a helyesírás hangsúlyozására, a hivatkozás szabályrendszerének – vele együtt a mások gondolatai tiszteletben tartásának – maradéktalan elsajátítására, továbbá a vizuális elemek főszövegbeli reflexiójára is.

4.3. A szakdolgozatok elkészítési útmutatóinak dokumentumelemzése

Más felsőoktatási intézményekhez hasonlóan az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem is a hallgatók figyelmébe ajánlja, valamint a rendelkezésükre bocsátja a szakdolgozattal szemben támasztott követelményeket. A zárómunkák formai követelményeit az egyetem illetékes dékánjai határozhatják meg, viszont amennyiben az egyes dékánok nem rendelkeznek másként, úgy a szakdolgozatok/diplomamunkák szöveges részének formai követelményeit a *Szervezeti és Működési Szabályzat* alapján szükséges elkészíteni. A szabályzat *Tanulmányi és vizsgaszabályzat* című fejezete leírja a szakdolgozat/diplomamunka, portfólió és szakmai beszámoló, tanulmány célját, a konzulens feladatát, a munkák formai követelményeit, a határidőket és az értékelés menetét. Jelen dokumentumelemzés a *Tanulmányi és vizsgaszabályzat* mellett áttekintette az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem hivatalos honlapjára feltöltött, egyes tanszékek, intézetek, karok által javasolt (és összeállított) formai követelményeket, szakdolgozatok elkészítését segítő útmutatókat. A vizsgálat áttekinti a hallgatók rendelkezésére bocsátott írásbeli követelményeket és az azokban szereplő szempontokat, kritériumokat, a célja pedig az, hogy megmutatkozzon a szakdolgozatokkal szemben az egyetemen támasztott elvárás, valamint az, hogy az említett elvárások pedagógiaiilag mennyire vannak körülhatárolva. A vizsgálat legfőbb kérdése, hogy milyen főbb egységeket, elvárásokat tartalmaznak a szakdolgozati útmutatók.

Az útmutatók, követelményrendszerek előzetes áttekintése után a 20 dokumentumból álló adatbázist (lásd 35. táblázat) összesen 20 olyan szempontot mentén vizsgáltam, amelyeket a dokumentumok előzetes áttekintése alapján állítottam össze, ilyenek például a formai, tartalmi, nyelvi követelményekre vonatkozó elvárások.

Dokumentum kódja	Oldalak száma	Szavak száma	Karakterszám szóköz nélkül	Karakterszám szóközzel	Sorok száma
EKKE_1	1	245	1 499	1 729	29
EKKE_2	2	491	3 608	4 077	72
EKKE_3	3	479	3 590	4 029	71
EKKE_4	7	1 541	10 681	12 144	261
EKKE_5	6	1 127	7 593	8 682	233
EKKE_6	2	418	3 143	3 535	57
EKKE_7	3	281	2 246	2 499	58
EKKE_8	6	999	6 910	7 829	206
EKKE_9	1	204	1 281	1 484	31
EKKE_10	1	23	133	146	26
EKKE_11	3	826	5 652	6 418	160
EKKE_12	5	1 659	11 743	13 331	232
EKKE_13	12	4 021	28 799	32 768	616

EKKE_14	2	428	2 586	2 988	51
EKKE_15	2	505	3 327	3 842	75
EKKE_16	4	814	5 748	6 517	137
EKKE_17	3	748	5 334	6 052	100
EKKE_18	7	1 852	12 961	14 765	208
EKKE_19	12	2 256	16 163	18 265	449
EKKE_20	6	1 790	12 740	14 456	261
Összesen	88	20 707	145 737	165 556	3 333

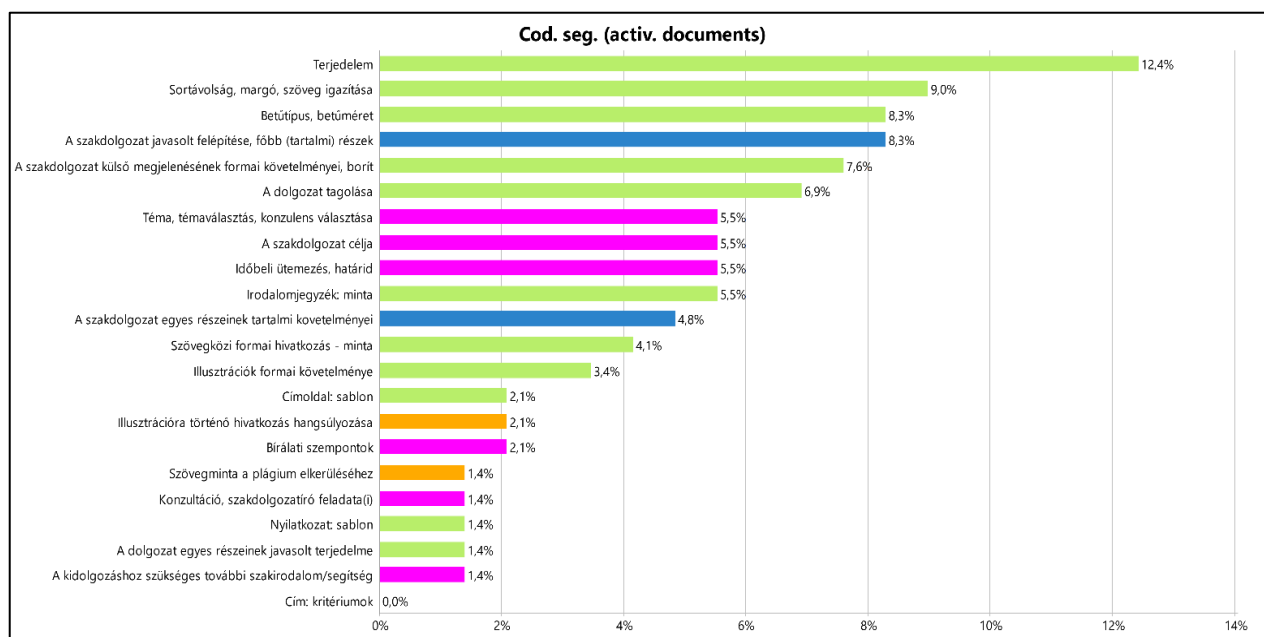
35. táblázat: Az EKKE szakdolgozati útmutatóiból álló adatbázis paraméterei

Lényeges azonban megemlíteni, hogy az egyes dokumentumokat nem hasonlítottam össze; ennek az oka egyrészt az, hogy az elemzésnek nem az egyes karok, intézetek, tanszékek összevetése volt a célja, egy átfogó kép megrajzolása, másrészt ilyen összehasonlításokat nem végeztem az előzőekben ismertetett részkutatásokban sem. A szakdolgozatok követelményeinek dokumentumelemzése alapján a következő megállapítások tehetők.

Mindenekelőtt érdemes megemlíteni, hogy az dokumentumok címe alapján alapvetően két nagy kategória alkotható: a szakdolgozatoknak kizárólag a formai követelményeit magában foglaló dokumentumok (pl. *Dékani utasítás a szakdolgozat formai követelményeiről*; *A szakdolgozat formai követelményei*), valamint a szakdolgozat elkészítéséhez szükséges – formai és egyéb – információk (pl. *A szakdolgozat elkészítésének szempontjai*; *Útmutató a szakdolgozat elkészítéséhez*; *A szakdolgozat elkészítésének útmutatója*). Ezek alapján tehát az állapítható meg, hogy egyes anyagok csak és kizárólag a dolgozatok formai egységesítését hivatottak szabályozni, viszont a hallgatókat segítő egyéb instrukciókat nem tartalmaznak.

A dokumentumokban szereplő utasítások, elvárások négy csoportba rendszerezhetők (lásd 19. ábra), ezek a:

- formai követelményekre vonatkozó instrukciók (zöld);
- tartalmi követelményekre vonatkozó instrukciók (kék);
- nyelvi instrukciók (narancssárga);
- egyéb instrukciók (rózsaszín).



17. ábra: A dokumentumelemzés során alkalmazott kódok csoportonkénti gyakorisági megoszlása

Amint a 17. ábrán is látható, a dokumentumokban a legtöbbször (90 alkalommal) a formai követelményekre vonatkozó utasításokkal találkozhatunk. A szakdolgozatok terjedelméről szinte az összes útmutató említést tesz, ez általában – összhangban a *Tanulmányi és vizsgaszabállyal* – minimum 25 oldal vagy legalább 50 ezer karakter szóköz nélkül. Egyes esetekben a terjedelem még részletesebben ki van fejtve, például pontosítják, hogy ebbe a mellékletek, irodalomjegyzék stb. beletartozik-e vagy sem. 2 alkalommal a szakdolgozat/diplomamunka egyes részeinek, fejezeteinek, szakaszainak javasolt, ideális terjedelme is meg volt határozva (pl. *bevezetés: 1-2 oldal; témaválasztás indoklása: 5-8 oldal; szakirodalom-, dokumentumelemzés 10-15 oldal; összegzés: 5-8 oldal* stb.). A terjedelemhez hasonlóan egyértelműen és konkrétan vannak meghatározva a főszöveg formázására (pl. sortávolság, margó, szöveg igazítása) és az alkalmazott betűre (pl. betűtípus, betűméret) vonatkozó utasítások is.

Formai szempontból a további leggyakrabban megemlített követelmények a szakdolgozat külső megjelenésére vonatkoznak. Olyan követelmények kerültek itt meghatározásra, mint például a borító színe (általában fekete), a borítón szereplő betűk színe (általában arany), valamint az előlapon és borítón szereplő meghatározott adatok (szerző neve, konzulens neve, dolgozat címe, egyetem, kar, év stb.) és azok pontos helye. Mindemellett az útmutatók 3 alkalommal konkrét sablont is tartalmaztak, ami a dolgozat címoldalát szemlélteti. Tehát 3 esetben azon felül, hogy meghatározták a szakdolgozat külső megjelenésének formai követelményeit, beszúrták a címoldal sablonját is, ami ugyancsak a dolgozat küllemének hangsúlyozására szolgál.

A formai követelmények közé tartozott még a hallgatók figyelmének felhívása arra, hogy a dolgozat szövegét fejezetekre, bekezdésekre szükséges tagolni, és ezt formailag is láthatóvá kell

teni. A szakirodalom-jegyzék esetében 8 alkalommal jelent meg követendő minta. Az egyes dokumentumok különféle módszereket alkalmazva mutatták be az egyes bibliográfiai tételek formailag (is) megfelelő létrehozását: hol konkrét példákkal (könyv, tanulmány, folyóiratcikk stb.), hol egy hivatkozási rendszer megadásával (MLA/APA/Chicago stb.), megint máshol pedig egy konkrét folyóirat hivatkozási rendszerével (pl. Irodalomtudományi Közlemények, Irodalomtörténet) határozták meg az elvárást. Az irodalomjegyzék mellett természetesen megjelent a szövegközi hivatkozás formázásának mintája is. Találhatunk még formai utasítást az illusztrációkra vonatkozóan is vagy a konkrét sablon, vagy csupán az illusztrációkra vonatkozó követelmények felsorolásának formájában. Egyes dokumentumok tartalmaztak még nyilatkozatmintát is: azét a nyilatkozatét, amelyben a dolgozat készítője aláírásával nyilatkozik a dolgozat jogi és etikai szabályainak betartásáról, valamint az elvégzett munkáról.

A szakdolgozatok/diplomamunkák tartalmára vonatkozólag – a formai követelményekkel ellentétben – már jóval kevesebb (összesen 19) instrukciót találhatunk. Ezek a legtöbb esetben a szakdolgozat javasolt felépítését, a főbb (tartalmi) részek kommentár nélküli felsorolását jelentik, pl. Címlap, Tartalomjegyzék, Bevezetés, Tárgyalási rész (fő- és alfejezetekre bontva), Összegzés, Mellékletek (opcionális), Bibliográfia, Nyilatkozat. Bár kevesebb esetben, de azért jelennek meg követelmények a szakdolgozatok egyes konkrét részeinek tartalmára vonatkozóan is. A dokumentumok ezekben az esetekben nemcsak felsorolják, de ki is fejtik az egyes szakaszokkal kapcsolatos tartalmi elvárásokat.

Az előíró dokumentumokban kevés nyelvi megfogalmazásra vonatkozó példa található. Három alkalommal jelent meg az illusztrációra történő szövegbeli hivatkozás hangsúlyozása, pontosabban az a követelmény, hogy az ábrákat, táblázatokat, képeket ne utalás nélkül szúrják be a dolgozatba, hanem a szövegben legyen meg az illusztrációk magyarázata, értelmezése, pl. *Az ábrákra, táblázatokra mindig történjen szövegközi hivatkozás.* Szintén három dokumentum nyújtott szövegmintát a plágium elkerüléséhez, pl. *Korábbi kutatások (Davison, 1976, 1985, 1991); Egy közelmúltban végzett vizsgálatban (Sternberg, 1997).*

Az utasítások negyedik kategóriája az *egyéb instrukciók* csoportja, amelybe minden olyan elem, javaslat, kritérium bekerült, amely nem képezte az előző három csoport részét. Ilyen volt például a szakdolgozat céljának kifejtése; a dolgozat időbeli ütemezése és a határidők; a téma, a témaválasztás és a konzulens választásának szempontjai; a konzultáció és a szakdolgozatíró feladata(i); a bírálati szempontok; a kidolgozáshoz és megformáláshoz szükséges további segítség/szakirodalom. A konzultáció fontosságát és a szakdolgozatíró feladatait azért szükséges megemlíteni, mert az oktatók visszajelzései alapján számos hallgató gyakran anélkül várja el a témavezetőjétől a segítséget, hogy ő maga kellő mennyiségű munkát fektetne a szakdolgozatba. Ugyanilyen lényegesek a bírálati szempontok is, amiket három dokumentum tartalmazott. Az

egyetem nyilvános szakdolgozati bírálati szempontjai között szerepelt többek között a kérdésfelvetés, a módszer, a szerkezet, a véleményalkotás, a felvetett kérdések megválaszolása, a nyelvhelyesség, a szakirodalom feldolgozásának színvonala, a stílus, a szaknyelv használata, valamint a kiemelt formai követelmények. A plágium, az alapvető tárgyi tévedések sorozata, az elvárt terjedelemtől való eltérés, valamint a munkában szereplő és a megértést is veszélyeztető helyesírási, nyelvtani, stilisztikai és/vagy szerkesztési hibák a szakdolgozat elégtelennel történő értékelését vonhatják maguk után. Lényeges az is, hogy a plágium miatt elutasított szakdolgozat vagy diplomamunka az elégtelen minősítés után nem javítható, nem pótolható. Mi több, a plágiumban vétkes hallgató ellen fegyelmi eljárás kezdeményezendő. Megemlítendő, hogy míg a nyilvánosan elérhető szakdolgozati követelményekben a formai kritériumokra helyeződik a fókusz, addig a nyilvánosan megtekinthető szakdolgozati bírálatokban ennél lényegesen kisebb hangsúlyt kap: míg két bírálati dokumentum meg sem említi a formai követelményeket, addig egyben a maximálisan kapható 100%-ból csupán 5%-ot ér a formai követelmények betartása (pontosabban a minimális karakterszám teljesítése, a vizuális elemek korrekt elnevezése és használata, valamint a szakszerűen összeállított irodalomjegyzék). Két szakdolgozati útmutató a szakdolgozat elkészítéséhez további szakirodalmat is javasolt, ez mindkét esetben Gyurgyák János: *A tudományos írás alapjai* című kötet volt.

A dokumentumelemzés tapasztalatait összegezve (lásd 36. táblázat) az egyik legszembevetőbb eredmény az, hogy a formai követelményekre vonatkozó utasítások (összesen 90) túlsúlyban vannak a nyelvi szempontokkal, instrukciókkal szemben (összesen 5). Ez az eltérés akkor is magas, ha a nyelvi szempontokat csak a dolgozatok külsejére vonatkozó követelményekkel (összesen 14) hasonlítjuk össze. Figyelemre méltó az is, hogy míg a szakdolgozat címlapjának és borítójának formai megjelenése rendkívül részletesen van meghatározva (olyannyira, hogy egyes esetekben még címlapdalsablont is találhatunk), addig a címre, a cím megfogalmazására, egy jó tudományos cím tartalmára vonatkozóan nem találkozunk instrukcióval, pedig a cím is a főoldalon helyezkedik el. Mindemellett viszont lényeges az a tény, hogy egy-egy szakdolgozat értékelése során nemcsak a munka formai megjelenése határozza meg az értékelést, hanem más egyéb (pl. nyelvi elemek, megfogalmazás stb.) jegyek is.

Az adatok alapján az is megfigyelhető, hogy a legtöbb dokumentum felsorolja a szakdolgozat legfőbb (tartalmi) részeit (összesen 12), ennél már kevesebb fejt ki az egyes részek tartalmi követelményeit (összesen 7), a legkevesebb pedig a tartalmi egységek javasolt terjedelmét is megemlíti (összesen 2).

	Gyakoriság	Százalék	Százalék (valid)
Terjedelem	18	12,41%	12,41%
Sortávolság, margó, szöveg igazítása	13	8,97%	8,97%
Betűtípus, betűméret	12	8,28%	8,28%
A szakdolgozat javasolt felépítése, főbb (tartalmi) részek	12	8,28%	8,28%
A szakdolgozat külső megjelenésének formai követelményei, borító, címloldal	11	7,59%	7,59%
A dolgozat tagolása	10	6,90%	6,90%
A szakdolgozat célja	8	5,52%	5,52%
Téma, témaválasztás, konzulens választása	8	5,52%	5,52%
Irodalomjegyzék: minta	8	5,52%	5,52%
Időbeli ütemezés, határidők	8	5,52%	5,52%
A szakdolgozat egyes részeinek tartalmi követelményei	7	4,83%	4,83%
Szövegek közötti formai hivatkozás - minta	6	4,14%	4,14%
Illusztrációk formai követelménye	5	3,45%	3,45%
Címloldal: sablon	3	2,07%	2,07%
Bírálati szempontok	3	2,07%	2,07%
Illusztrációra történő hivatkozás hangsúlyozása	3	2,07%	2,07%
Szöveg minta a plágium elkerüléséhez	2	1,38%	1,38%
Nyilatkozat: sablon	2	1,38%	1,38%
Konzultáció, szakdolgozatíró feladata(i)	2	1,38%	1,38%
A kidolgozáshoz szükséges további szakirodalom/segítség	2	1,38%	1,38%
A dolgozat egyes részeinek javasolt terjedelme	2	1,38%	1,38%
Összesen (valid)	145	100,00%	100,00%
Hiányzó	0	0,00	-
Összesen	145	100,00	-

36. táblázat: A szakdolgozati követelmények megfigyelési egységeinek gyakorisági megoszlása

A fentiekben ismertetett eredmények alapján javasolható lenne a szakdolgozati útmutatókban a hallgatók által írt dolgozatok tartalmi egységeinek, fejezeteinek követelményeit még inkább kifejtteni, részletesebbé tenni, ez még egyértelműbbé tenné a hallgatók számára a szövegalkotást, ugyanis ezáltal triviálissá válna számukra, hogy az egyes szakaszoknak mit kell(ene) tartalmazniuk, és nekik szövegalkotóként mit kell(ene) odaírniuk. Ez határozottan nagyobb segítségként szolgálna számukra, mint az, ha a dokumentum csupán felsorolja a javasolt tartalmi egységeket, ám a tartalmi elvárásokat nem fejt ki.

A plágiumvétség elkerülésére szolgáló szöveg minta/sablon azért funkcionálhat segítségként, mert – a hallgatók saját bevallása szerint – azt tudják, hogy a plágium etikai vétségnek minősül, ezért a felhasznált gondolatokat, forrásokat nemcsak a szöveg végén, a

szakirodalomjegyzékben szükséges megjeleníteni, hanem a főszövegben is hivatkozni kell rá, meg kell jelölni. Az viszont már nehézséget okoz számukra, hogy a hivatkozást és az átvett gondolatokat hogyan építsék be a szövegbe, ezért rendkívül nagy segítség lehet, ha a szakdolgozat elkészítésének útmutatója tartalmaz erre vonatkozó példamondatokat vagy bármilyen más mintát.

Lényeges továbbá a (legfőbb) bírálati szempontok szakdolgozati útmutatókban való feltüntetése. Ezeknek azért van/lenne fontos szerepük, mert a szakdolgozat ezekhez igazodva és ezeket a szempontokat szem előtt tartva (is) készülhet, ugyanis ha egy szövegműfajt tanítunk, azzal nyújtjuk a legerősebb kritériumokat, ha eláruljuk, hogy mit fogunk benne értékelni. Mindemellett a hallgatók a hétköznapiakban is gyakran találkozhatnak ezzel a gyakorlattal, például egyes pályázati kiírások is tartalmazzák a bírálati szempontokat, így a pályázó akár ehhez igazodva, célzottabban alkothatja meg a pályázati anyagát.

Végül amennyiben a szakdolgozati útmutató nem tér ki minden részletre (vagy nem kellőképpen), úgy mindenképpen üdvözlendő egy olyan szakirodalomra mutató hivatkozás beszúrása, amely részletesebben ismerteti meg a hallgatókkal a szakdolgozat írásának egyes fázisait, a dolgozat követelményeit. Ez természetesen akkor szerencsés, ha a külső szakirodalom összhangban van az egyetem/kar/intézet/tanszék követelményeivel, egyéb esetben inkább árt, mint használ.

5. A kiegészítő kutatások bemutatása

A disszertáció fő kutatásai mellett olyan további kiegészítő, árnyaló vizsgálatok lebonyolítását is elvégeztem, amelyek egyrészt szintén a hallgatók tudományos szöveges produktumait, másrészt a tudományos szövegről alkotott véleményüket kívánták feltérképezni. Bár ezen vizsgálatok eredményei a disszertációban itt kerülnek bemutatásra, a kronológiát tekintve megelőzték a primer kutatásokat; eredetileg a problémafeltárás előkészítésére szolgáltak. Ennek köszönhetően bővültek a témával kapcsolatos tapasztalataim, ismereteim, valamint hozzájárultak a fő kutatások módszereinek finomításához.

A kiegészítő kutatások csoportjába három vizsgálat tartozik. Mindenekelőtt megvizsgáltam a hallgatók és az oktatók címadási és kulcsfogalom-, kulcsszóalkotási szokásait. A kutatás célja a hallgatók lényegkiemelési képességének megismerése volt, ugyanis a cím és a kulcsfogalom egyaránt a tudományos szövegek lényegét hivatottak magukba sűríteni. A vizsgálat eredményeit a 5.1. fejezet mutatja be. Továbbá kérdőíves módszer segítségével feltérképeztem a hallgatók tudományos címről és tudományos szövegről alkotott véleményét (lásd 5.2. fejezet), ugyanis a téma vizsgálata szempontjából elengedhetetlen volt a tudományos szöveggel kapcsolatos ismeretük és a meglevő tapasztalatuk feltárása. Végül az Atlas.Ti tartalomelemző szoftver segítségével kielemeztem a tanárszakos hallgatók pragmatikai tárgyú tankönyvelemzését, valamint a tapasztalt tudományos szövegalkotónak az Anyanyelv-pedagógiában megjelent recenzióját, majd a két alminta eredményeit összevetettem. A vizsgálat célja a hallgatók tudományos stílusismeretének és az alkalmazott sajátosságoknak a feltárása volt. Ez utóbbi vizsgálat eredményeit az 5.3. fejezet szemlélteti.

A fentiekben felsorolt vizsgálatokat a továbbiakban külön-külön ismertetem.

5.1 Címek és kulcsszavak vizsgálata a hallgatók tudományos szövegalkotásában

A hallgatók tudományos szövegalkotásának feltérképezése érdekében megvizsgáltam a hallgatók címadási és kulcsszóalkotási szokásait (Rási 2020b). Mivel ez a kutatás kezdeti szakaszában lévő részkutatás volt, ezért ebben a fázisban az egyes szempontok feltérképezése számított elsődlegesnek, a címet és a kulcsszavakat pedig – véleményem szerint – bizonyos fokig lehet objektíven vizsgálni: pl. a cím/kulcsszó léte, cím/kulcsszó hiánya, a hallgatók és oktatók által adott címek/kulcsszavak közötti különbség stb. Továbbá a cím és a kulcsszó a szakdolgozatnak is kardinális eleme, ugyanis az információ tömörítése mindkettőnél érvényesül. Mindezek mellett a cím minden tudományos műfajú szövegnek a kötelező eleme, ezért – Szikszainé (1999) kategorizációját alapnak tekintve – tartottam fontosnak a vizsgálatukat.

A vizsgálat egyrészt a hallgatók által adott címek nyelvi megalkotottságát, sajátosságait figyeli, másrészt bemutatja, hogy milyen technikák érvényesülnek a kulcsfogalmak és ezek számának meghatározása során, továbbá hogy ezek hogyan függnek össze az oktatók és hallgatók e területen való jártasságával, a rutinnal és a tapasztalattal.

A vizsgálat előtt az alábbi két hipotézist fogalmaztam meg:

(H8): A hallgatók által adott címekben jelen van a tudományosdiskurzus-hibridizáció¹².

(H9): Az oktatók és hallgatók által adott kulcsfogalmak, kulcsszavak között különbség van.

Az összegyűjtött adatokkal a vizsgálat ezt a két hipotézist igyekszik igazolni.

5.1.1. Módszer és minta

A vizsgálni kívánt adatok gyűjtése a kérdőíves módszerrel történt. A kérdőív első része anonim háttérkérdőív volt, az ezt követő részben pedig az adatközlőknek két valós, mások által megírt absztraktnak kellett címet és kulcsfogalmakat kitalálniuk (lásd 4. számú függelék). Az instrukcióban nem szerepelt feltételként sem a cím, sem a kulcsfogalmak terjedelme. A két absztrakt a Tudománykommunikáció című konferencia 2018-as absztraktfüzetéből (Veszelszki–Cser 2018) lett kiválasztva. Az absztraktok a következők:

(1) *„Közel másfél évtizede indítottuk a www.csillagaszat.hu híroldalt a tudós szakma és a kapcsolódó civil szféra együttműködésében. A Magyar Csillagászati Egyesület hírportáljaként működő oldalon egyetemi és akadémiai oktatók, kutatók, kisebb arányban egyetemi hallgatók írásai jelennek meg, jellemzően heti 4-5 csillagászati cikk formájában. Az előadásban bemutatjuk a hosszú távú működést lehetővé tevő legfontosabb tényezőket, a tapasztalatokat a sajtóval való együttműködés lehetőségeiről, illetve bátorítjuk más szaktudományok képviselőit hasonló kezdeményezések elindítására”* (Kiss 2018: 17);

(2) *„Mit tehet egy 21 éves fiatal azért, hogy nála alig néhány évvel fiatalabb társai jobban szeressék a természettudományokat? Hogyan taníthatja meg a 10-16 éves gyerekeket, hogy mit higgyenek el, és mit ne; honnan ismerhetik fel, ha valami áltudomány, és honnan, ha valami valódi tudomány? Hogyan lett egy kezdeti, „természettudományokat fogok népszerűsíteni nagykoromban” álomból valóság? Előadásomban szeretnék választ adni e kérdésekre; bemutatni, hogyan alakult ki tudománynépszerűsítő csapatunk (tupim.ga), illetve felvázolom azokat az innovatív megoldásokat, amelyekkel népszerűsítjük a természettudományokat.*

¹² Ez a tudományosdiskurzus-hibridizáció jelen esetben a tudományos diskurzus elmozdulását jelenti egy másik, nem tudományos diskurzus felé.

Tudománynépszerűsítő munkám mellett nagy hangsúlyt fektetek arra is, hogy a fiatal korosztállyal megismertessem azokat a problémaköröket, melyekről az iskolában nem vagy csak keveset hallanak, mégis mire felnőnek égető kérdések lesznek (pl. robotok jogairól szóló kérdések, energia előállításának kérdése stb.). Előadásomban ismertetem, milyen módszerekkel lehet fejleszteni a diákok soft-skilljeit, hogy készen álljanak ezen kérdések megválaszolására” (Molnár 2018: 22).

A kiválasztásnál lényeges szempont volt, hogy a kivonatokban ne szerepeljen túlságosan sok terminológia, mivel az adatközlőknek ez nehezít(h)ette volna a munkáját. A kérdőíveket csupán az oktatók töltötték ki online, a hallgatók hagyományos, nyomtatott formátumot kaptak. Ennek a kutatásra nézve az volt a pozitív hozadéka, hogy így megfigyelhetővé vált egy-egy cím alakulási folyamata azokban az esetekben, amikor az adatközlők áthúztak egy címet és újat írtak helyette.

A vizsgálat mintájába az egri Eszterházy Károly Egyetem oktatói és tanárszakos hallgatói kerültek be. A teljes minta N=107 személyből állt, ebből 96 személy (89,7%) tanárszakos hallgató, 11 személy (10,30%) pedig oktató. Az adatközlők szakterület szerinti megoszlása a következő: 67% bölcsészettudomány, 22,9% természettudomány, 3,6% pedagógia, 2,8% művészettudomány, 2,8% társadalomtudomány, 0,9% hittudomány. A minta kiválasztása véletlenszerű mintaválasztási módszerrel történt. Mivel a vizsgálatba bekerült oktatók száma jóval csekélyebb a hallgatók számánál, így a következőkben a fejezet mindenekelőtt a hallgatók eredményeit tárgyalja.

5.1.2. Eredmények

5.1.2.1. A vizsgálatban szerepelt címek elemzése

Az adatok értelmezése során a korábban említett címkategorizációt (témamegjelölő cím, műfajmegjelölő cím, címkeszerepű cím, reklámszerepű cím. vö Szikszainé 1999) veszem alapul. A témamegjelölő az a fajta címtípus, amelyből a szöveg témája, tartalma azonnal világossá válik, ez a leginformatívabb. Ezekre a címekre kevésbé jellemző a humor, a nyelvjátékosság, mivel az ilyen elemek sokszor félrevezetőek lehetnek, ezért a témamegjelölő címek általában objektívak. Nem egyszerű feladat a rövid cím érdekében a tartalom sűrítése. A hallgatók esetében ez a típus volt a legritkábban megjelenő változat, feltételezhető ugyanis, hogy a tudományos nyelvezetben van a legkisebb tapasztalatuk. A hallgatók olyan témamegjelenő címeket alkottak, mint a:

- (1) *A természettudományi tudománynépszerűsítés perspektívái a közoktatásban;*
- (2) *A természettudományok népszerűsítése;*
- (3) *Innovatív népszerűsítési módok a természettudományban;*
- (4) *Törekvések a természettudomány oktatásában.*

A műfajjelölő címeknek az a jellegzetességek, hogy a címből a szöveg műfaja azonnal kiderül. A hallgatók olyan műfajjelölő címeket alkottak, mint:

- (5) *A Magyar Csillagászati Egyesület előadása;*
- (6) *Felkeltő írás;*
- (7) *Csillagászati hírportál ismertetője.*

A *Felkeltő írás* esetében magára az absztraktra mint szövegre történik az utalás, a másik két példa esetében pedig világosan kiderül a szöveg műfaja: előadás, ismertető.

A harmadik csoport a címkeszerepű cím, erre jellemző a rövidség: egy- vagy kétszavas címek tartoznak ide, ezzel a szerző tulajdonképpen „felcímkézi” a szövegét. A hallgatók címkeszerepű címei között szerepelt a:

- (8) *Hírhullás;*
- (9) *Tudománynépszerűsítés;*
- (10) *Tudóspalánták;*
- (11) *Tehetséggondozás;*
- (12) *Csillagászat;*
- (13) *Természetközelen.*

Ezeknek a címeknek az esetében az volt a jellemző, hogy adatközlők az absztrakt egy-egy kulcsszavát választották ki címként, míg volt, aki már ebben az esetben is a figyelemfelkeltésre helyezte a hangsúlyt (pl. *Tudóspalánták; Hírhullás*). Ez utóbbi címek esetében már kevésbé jelenik meg a tudományos nyelvezet, így az is kijelenthető, hogy megjelenik a tudományos diskurzushibridizáció.

A tárgyalt címtípusok negyedik csoportját a reklámszerepű címek alkotják. Ezeknek a címeknek a célja egyértelműen a figyelem felkeltése, ezzel párhuzamosan a téma kifejezése a háttérbe szorul. Nagyon gyakori az a címadási technika, amikor a szerző a szövegből emel ki egy részt, ilyen például az

- (14) *Álomból valóság.*

További jellemző címadási technika, amikor a szerző az olvasó figyelmét alliterációval fogja meg. A következő példán nemcsak az alliteráció figyelhető meg, hanem a nagy betűk, valamint a felkiáltójel használata is, ami a diskurzushibridizáció egyik legfőbb jellemzője:

- (14) *LOVE TT!*

Látható, hogy megjelenik még az angol nyelvhasználat is, míg a rövidítés a magyar természettudományok szavakra utal. Ezen a címen nem ragadható meg a tudományos nyelvhasználat, de megragadható a reklámok, a média nyelvhasználat. A reklámszerepű címek közé tartozik a nyelvi játékosságra építő címtípus, például:

- (16) *CsillagÁsz;*

(17) *TUDOM(ány)*;

(18) *Ál(lítólagos) Tudomány*.

Ebben az esetben nemcsak a nyelvi játék jelenik meg, hanem a kis- és nagybetűkkel való manipuláció is, ami ugyancsak a figyelemfelkeltésre szolgál. Nagyon gyakori volt továbbá a csillag szóval mint központi fogalommal való nyelvjáték, pontosabban a csillag valamilyen formájának címbe való beépítése (pl. szó szerinti megjelenítés, szóasszociáció). Ez a technika figyelhető meg az alábbi példákon:

(19) *Hír csillagok*;

(20) *EST HAJNAL*;

(21) *Csillaghullás*

További alcsoport a hozott anyagból készülő címek csoportja. Ezt a csoportot olyan címek alkotják, amelyek már kész, korábban máshol használt szókapcsolatok, mondatok formájában léteznek. Ide tartozik például a szólás:

(22) *Határ a csillagos ég*

A fentit címet többször is alkalmazták a hallgatók. További ilyen jellegű cím volt a

(23) *Rögös az út a csillagokig*

ami a latin *Per aspera ad astra* – *Tövises az út a csillagokig* szólásra asszociál. Gyakran jelent meg a már létező, más műfajbeli címek használata is. Jelen kutatásnál az

(24) *Életrevalók*

(25) *Csillag születik*

(26) *Interstellar*

címeket használták fel újra a hallgatók. Ezek esetében egy francia vígjáték, egy amerikai zenés film vagy egy magyar tehetségkutató műsor, valamint egy amerikai-angol sci-fi kalandfilm címei jelentek meg újra. Ezek az eljárások szintén messze állnak a tudomány világától, viszont remek figyelemfelkeltő erővel bírnak.

Amint azt már korábban is említettem, a diskurzushibridizáció egyik legfőbb összetevője a nyelv informalizálódása (Eitler 2011), ennek eszközei közé tartozik a tegezés, az informális stílusú szavak használata (Domonkosi 2002), a felszólító mód stb. Ezeket az elemeket ugyancsak fellelhetjük a példák között. A hallgatók ugyanis előszeretettel nyúlnak a tegező formához a címek alkotása közben. Erre a jelenségre példák a következő címek:

(27) *Szeresd meg a tudományokat*

(28) *„Akarod-e tudni?” – Természettudományi ismeretek fiataloknak*

(29) *Tudd, miből vagyok!*

(30) *Mit tudsz a csillagokról?*

A hallgatók úgy szólítják meg az olvasót, mintha már rég ismernék egymást, sőt, mintha nagyon közeli lenne a viszony közöttük, holott a tudományos stílustól messze áll az effajta személyes hangvétel. A nyelv informalizálódásának további eszköze a felszólító mód is, amit a következő példákon figyelhetünk meg:

(31) *Csillagászat(.hu)-ra fel!*

(32) *Természettudományra fel!*

(33) *Több szót a csillagászatról!*

Ezek a példák tehát jól szemléltetik, hogy milyen gyakori a tudományos stílustól eltérő nyelvhasználattal megfogalmazott címek használata a tudományos írás során is.

Megfigyelhető volt továbbá a címek alakulási folyamata azokon a hagyományos, nyomtatott kérdőíveken, amelyeket a hallgatók kézhez kaptak. Például:

(34) *A magyar csillagászati egyesület hírportáljáról → Hírhullás*

Ebben az esetben az első verzió sokkal jobban kifejezte a témát, a szöveg tartalmát, mint a második, amelyet a hallgató végül véglegesnek ítélt meg. A *Hírhullás* ugyanis egy címkeszerepű, rövid cím, ami már kevésbé informatív. A következő példa szintén nagyon jól szemlélteti azt, hogy a cím hogyan ment keresztül a diskurzushibridizáció folyamatán:

(35) ~~Természet és tudomány~~ → ~~Tanulás a természetről~~ → Tanító természet

A legelső cím volt a leginformatívabb, ez tartalmazta az absztrakt két kulcsfogalmát, ami elengedhetetlen egy témamegjelölő cím esetében. A következő (középső) verzió már kevésbé informatív, míg a legutolsó, a véglegesnek hagyott cím volt a legkevesbé informatív. S bár a hallgató mindhárom verzió esetében játszott az alliterációval, mégis megfigyelhető, hogy a legelső és egyben leginformatívabb verziótól hogyan jutott el a legkevesbé informatívig, amit végül aztán véglegesnek ítélt.

5.1.2.2. A vizsgálatban szereplő kulcsfogalmak elemzése

Jelen vizsgálatban a kulcsfogalmak elsődlegesen mennyiség alapján kerülnek elemzésre. A kulcsfogalmak mennyiségi korlátaira általában a 3–6 a jellemző. Céljuk, hogy a lehető legtömörebben, legpontosabban és legrövidebben jelöljék meg a szöveg témáját vagy a kutatás tárgyát. Jelen vizsgálat kérdőívében nem jelöltük a kulcsfogalmak mennyiségének korlátait, az adatközlők határozták meg a számukat. Mivel jelentős különbség volt a kulcsfogalmak számának tekintetében a hallgatók és oktatók almintája között, ezért a következőkben az adatokat külön tárgyaljuk. Az (1) absztrakthoz 11 oktatóból 2 oktató (18,18%) két fogalmat; 2 oktató (18,18%) három fogalmat; 7 oktató (63,64%) pedig négy fogalmat írt. A hallgatók esetében már megjelent az öt, hat hét és a nyolc kulcsfogalom is. Ez a megoszlás a 96 hallgató adatai alapján a következőképpen néz ki: egy fogalom: 6 hallgató (6,25%); két fogalom: 19 hallgató (19,79%);

három fogalom: 34 hallgató (35,41%); négy fogalom: 20 hallgató (20,83%); öt fogalom: 8 hallgató (8,33%); hat fogalom: 3 hallgató (3,13%); hét fogalom: 4 hallgató (4,17%); nyolc fogalom: 2 hallgató (2,08%).

A (2) absztrakt esetében 11 oktatóból 8 oktató (72,73%) írt három fogalmat; 2 oktató (18,18%) négy fogalmat; 1 oktató (9,09%) pedig öt kulcsfogalmat. Míg a 96 hallgató körében a kulcsfogalmak határa az 1–12 volt, amely a következőképpen oszlik meg: egy fogalom: 10 hallgató (10,41%); két fogalom: 17 hallgató (17,71%); három fogalom: 38 hallgató (39,58%); négy fogalom: 10 hallgató (10,41%); öt fogalom: 9 hallgató (9,37%); hat fogalom: 3 hallgató (3,13%); hét fogalom: 2 hallgató (2,08%); nyolc fogalom: 3 hallgató (3,13%); kilenc fogalom: 2 hallgató (2,08%); tíz fogalom: 1 hallgató (1,04%); tizenkét fogalom: 1 hallgató (1,04%).

Az adatok azt mutatják, hogy az oktatók az (1) absztrakthoz 2–4 kulcsfogalmat írtak, a hallgatóknál ez a határ már az 1–8 volt. Hasonlóképpen volt a (2) absztrakt esetében is, ahol az oktatók 3–5 kulcsfogalmat írtak, a hallgatók pedig 1–12-t. Ez az információ arra utal, hogy az oktatók következetesebbek, nagyjából azonos számú kulcsfogalmat használnak, míg a hallgatók kevésbé. Bár jelen vizsgálatnak nem célja a kulcsfogalmak tartalmi elemzése, alapvetően mégis megfigyelhetők az oktatók és hallgatók által megadott kulcsszavak közti különbségek. Az oktatók esetében egyszer sem fordult elő, hogy a fogalmak ragozott alakját használták volna, míg a hallgatók esetében gyakran volt erre példa: *kezdemenyezésre, hírportáljaként, innovatív megoldásokat, hasonló kezdeményezések elindítására*. Az oktatók példáiban nem volt utalás műfajra, míg a hallgatóknál igen: *összefoglalás, előadás*. Míg az oktatók az absztraktok lényeges elemeit emelték ki, addig a hallgatók nagyon gyakran irreleváns, lényegtelen fogalmakat jelöltek meg, például *a robotok jogai, NASA, robotika*. Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy a hallgatóknak nem volt teljesen világos a kulcsszó fogalma, mivel az ő kulcsszavaik több esetben sem terjedelmileg, sem tartalmilag nem feleltek meg a tudományos stílusnak.

5.1.3. Korlátozások

Jelen vizsgálat mintájában nem volt arányos az oktatók és a hallgatók száma, így a tervek között szerepel, hogy egy későbbi vizsgálatban az oktatók címadási szokásait is megfigyeljem. Feltételezem ugyanis, hogy az oktatók esetében is jelen van a tudományos diskurzushibridizáció. Erre abból következtetek, hogy a jelenlegi kutatásban is akadt arra példa, hogy az oktató egyértelműen nem témamegjelölő címet (*Lájk a természettudományokra!*) címet írt az absztrakthoz.

5.1.4. A vizsgálat összegzése

Jelen kutatás a tudományos írás szerves részét képező címadásra és a kulcsszavak problematikájára fókuszál – különös tekintettel a hallgatók tudományos szövegalkotási szokásaira. Az eredmények igazolják az előzetesen felállított hipotéziseket, miszerint a tudományos diskurzushibridizáció jelen van a felsőoktatásban tanulók által alkotott címekben, valamint eltérés van a hallgatók és oktatók által adott kulcsfogalmak között. A hallgatók jellemzően figyelemfelkeltő címeket adtak a tudományos absztraktoknak, ezek egyértelműen a tartalmazzák a diskurzushibridizáció legkülönbözőbb jegyeit (H8). Az oktatók és hallgatók által feljegyzett kulcsfogalmakban is megfigyelhetők bizonyos eltérések (H9), amelyek arra engednek következtetni, hogy a hallgatók nagyon kevés tudományos szövegalkotással kapcsolatos tapasztalattal rendelkeznek.

A vizsgálat felhívta a figyelmet arra, hogy a tudományos stílus ismerete és a lényegkiemelés képessége is a szakdolgozat szövegének megalkotásához kapcsolódó alapvető készségek közé tartozik, így erre a jövőben még nagyobb hangsúlyt kellene fektetni nemcsak a (tudományos) szövegalkotás, hanem az egész oktatás során is. Ez egyrészt azért is lényeges, hogy a hallgatók megtudják alkotni a tanulmányaik során és azok befejeztével megkövetelt saját tudományos produktumaikat (pl. szakdolgozat, szemináriumi dolgozat stb.), másrészt azért, hogy kialakuljon a mindennapinál elvontabb, tudományos gondolkodásuk, hiszen ez a felsőoktatásban megszerezhető képességek egyik legfontosabbika, és ez szolgálhat alapul a jó, szakszerű egyetemi-tudományos szóbeli és írásbeli diskurzushoz.

5.2 A hallgatók tudományos szövegről megfogalmazott véleménye

Jelen vizsgálat mindenekelőtt a hallgatók tudományos szövegalkotással kapcsolatos véleményeinek felmérésére szolgált. Ez azért is volt elengedhetetlen, mert a felsőoktatásban tanulók tudományos szöveges produktumainak vizsgálata önmagában nem elegendő ahhoz, hogy részletes képet kaphassunk a tudományos írásukat befolyásoló tényezőkről. Fontos volt tehát a tudományos írásról alkotott véleményük és a meglévő tapasztalatuk feltérképezése. A vizsgálat előtt felállított hipotézisek a következők:

(H10): A hallgatók a tudományos címek terjedelmét tekintve a rövidebb, címkeszerepű címeket preferálják.

(H11): A hallgatók a tudományos címek esetében a figyelemfelkeltést fontosabbnak vélik, mint a téma megjelölését.

(H12): A tudományos szöveg tekintetében a hallgatók szerint a könnyen érthetőség és a figyelem fenntartása fontosabb az elméleti és/vagy a módszertani megalapozottságnál.

A következőkben bemutatom a vizsgálat során alkalmazott módszert és a vizsgált mintát. Ezt követően ismertetem az eredményeket, amelyeket három szakaszban mutatok be: a hallgatók tudományos címről alkotott véleményét a hallgatók által alkotott címek elemzése követi, végül a hallgatók tudományos szövegről megfogalmazott vélekedése szerepel.

5.2.1. Módszer és minta

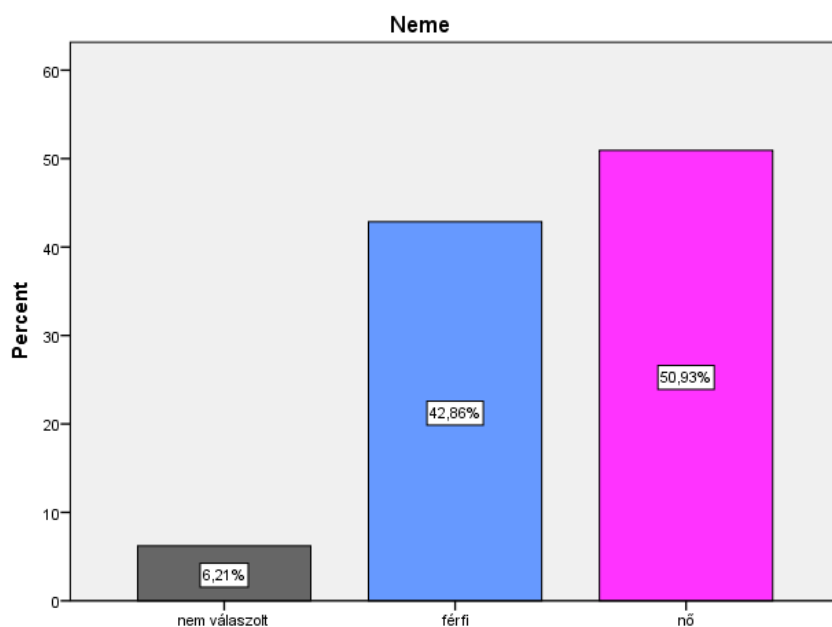
A vizsgálat legfőbb módszere a kérdőíves módszer. A nyomtatott kérdőív három fő részből állt. A rövid ismertető után a hallgatók feladata az volt, hogy alkossanak címet egy folyóirat absztraktjához (lásd 5. számú függelék). Az alábbi absztraktot a *Vezetéstudomány* című Budapesti Corvinus Egyetem által kiadott szakfolyóiratból választottuk:

„Az elmúlt száz évet korábban nem látott mértékű technológiai fejlődés jellemezte. Fontos ezért megérteni, milyen tényezők befolyásolják a technológiai innovációk fogyasztói elfogadását. A szerzők kutatásukban áttekintik és értékelik a technológiák elfogadását magyarázó elméleti modelleket, bemutatják a modelleken alapuló nemzetközi szakfolyóiratokban megjelent legfontosabb empirikus kutatásokat és a vezető magyar tudományos folyóiratokban az elmúlt évtizedben publikált kapcsolódó kutatásokat. Szakirodalmi áttekintésük végén kijelölik a témakör kutatásában körvonalazódó kutatási hézagokat és a lehetséges kutatási irányokat” (Keszey–Zsukk 2017).

Az adatközlőknek a címalkotás után a jó tudományos cikkről kellett véleményt alkotniuk, valamint meg kellett határozniuk azokat a szempontokat, amelyeket ők lényegesnek tartanak egy tudományos cikk címét tekintve. A minta elemzéséhez az SPSS leíró statisztikai elemzéseit, míg a

szöveges válaszok elemzéséhez az Atlas.Ti tartalomelemző szoftvert alkalmaztam. A kódolás során rögzített és a nyitott kódolás egyaránt megjelent. A címek elemzésénél a priori kódolást alkalmaztam, ugyanis lényegesnek tartottam a korábban meghatározott négy címtípusba való besorolást, így maguk a típusok képezték az egyes kódokat: ténamegjelölő, címkeszerepű, reklámszerepű, műfajjelölő. A hallgatók véleményére irányuló nyílt végű kérdésekre kapott szöveges válaszok elemzése során viszont nyitott kódolást alkalmaztam, tehát a vizsgálathoz leginkább illeszkedő kategóriarendszert a feldolgozás közben alkottam meg.

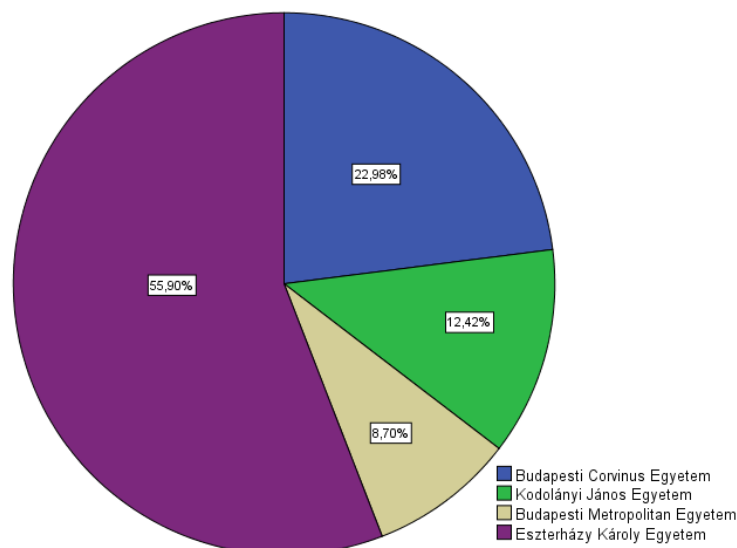
A 2018-ban lezajlott kérdőíves vizsgálat mintáját összesen N=161 hallgató képezte. Ennek az adatközlő-mennyiségnek valamivel több, mint a felét a nők alkották, ugyanis 82 nő (50,93%) és 69 férfi (42,86%) került a mintába, 10 adatközlő (6,21%) pedig nem válaszolta meg a kérdést. A 18. ábra a minta nemek szerinti megoszlását szemlélteti.



18. ábra: A minta nemek szerinti megoszlása

A mintába az alábbi négy felsőoktatási intézmény hallgatói kerültek bele: Budapesti Corvinus Egyetem, Kodolányi János Egyetem, Metropolitan Egyetem és az Eszterházy Károly Egyetem¹³. Amint a 19. ábra is mutatja, a legtöbb adatközlő az Eszterházy Károly Egyetem hallgatója volt 90 hallgatóval (55,90%). Továbbá a Budapesti Corvinus Egyetemről 37 hallgató (23%), a Kodolányi János Egyetemről 20 hallgató (12,42%), a Budapesti Metropolitan Egyetemről pedig 14 hallgató (8,70%) került bele a mintába.

¹³ A vizsgálat még az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem 2021-es fenntartóváltása előtt zajlott le, ezért szerepel az adatok között az Eszterházy Károly Egyetem.



19. ábra: Az adatközlők megoszlása a látogatott felsőoktatási intézmények alapján

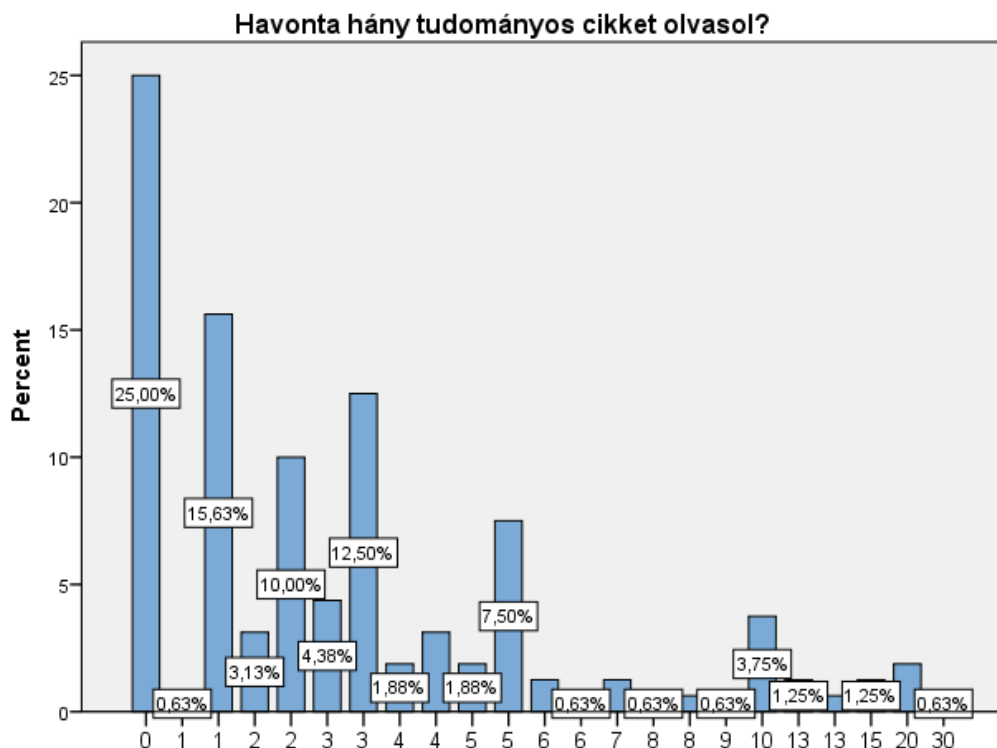
Az évfolyamot tekintve – amint a 37. táblázat is mutatja – a minta viszonylag heterogén, ugyanis 47 (29,2%) elsőéves, 40 (24,8%) másodéves, 25 (15,5%) harmadéves, szintén 25 (15,5%) negyedéves, valamint 12 (7,5%) ötödéves hallgató került a mintába, míg 12-en (7,5%) nem adtak választ a kérdésre.

		Évfolyam			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nincs válasz	12	7,5	7,5	7,5
	1. évfolyam	47	29,2	29,2	36,6
	2. évfolyam	40	24,8	24,8	61,5
	3. évfolyam	25	15,5	15,5	77,0
	4. évfolyam	25	15,5	15,5	92,5
	5. évfolyam	12	7,5	7,5	100,0
	Total	161	100,0	100,0	

37. táblázat: Az adatközlők megoszlása az évfolyamuk alapján

A hallgatók tudományos tevékenységének feltérképezésére vonatkozott a *Havonta hány tudományos cikket olvasol?* kérdés. A 20. ábra szemlélteti az kérdésre adott válaszok megoszlását. Megfigyelhető, hogy kiemelkedően magas (25%) azoknak a száma, akik nem olvasnak egyetlen tudományos műfajú cikket sem. Az adatokból az is egyértelműen látható, hogy ahogyan emelkedik a tudományos cikkek száma, azzal fordítottan arányosan csökken az adatközlők száma is. A kérdés kérdőívbe való bekerülése azért is volt indokolt, mert a tudományos szövegek olvasása nagymértékben előkészíti a tudományos írást, ugyanis egyrészt a tudományos írásalkotó készséget,

másrészt a tudományos szövegtípustudást fejleszti. Az eredmények azt engedik feltételezni, hogy a hallgatók tudományos szövegalkotásának (pontosabban a tudományos szövegolvasásnak) nincs meg a megfelelő megalapozottsága. Lényeges megemlíteni, hogy a kérdőív nem definiálta a „tudományos cikk” fogalmát, így a hallgatók a tudományos műfajtól a tudományos ismeretterjesztőn át az ismeretterjesztő műfajokig bármit érthettek alatta. Ennek elkerülése érdekében a jövőben kulcsfontosságú az egyes műfajok, fogalmak kifejtése, pontosítása.



20. ábra: Válaszok a *Havonta hány tudományos cikket olvasol?* kérdésre

5.2.2 Eredmények

A következőkben bemutatom a kérdőíves vizsgálat legfontosabb eredményeit. Az eredmények három fő szakaszban lesznek bemutatva. Először ismertetem a hallgatók tudományos címről formált véleményét, amit az adatközlők által alkotott tudományos címek elemzése követ. Végül a hallgatók tudományos szövegről alkotott meglátásai kerülnek bemutatásra.

5.2.2.1 Hallgatók véleménye a jó tudományos címről

A vizsgálat további kérdése a hallgatók tudományos címről alkotott véleményére irányult. A kapott válaszok¹⁴ egyaránt kitértek a cím tartalmi és terjedelmi megformáltságára is. Míg a szakirodalom a tudományos cím felső határaként akár 10–15 szót is megenged, ugyanis csak akkor lehet

¹⁴ A válaszok eredeti helyesírásukkal és formai megformáltságukkal vannak közölve.

kellőképpen témamegjelölő, addig a hallgatók ezt a határt jóval lejjebb helyezték. Egyes adatközlők konkrétan meg is határozták az általuk megfelelő terjedelműnek vélt cím paramétereit, ezek a következő példákban olvashatók:

- (1) Rövid 3-4 szó. Ne legyen túl hosszú, mert akkor biztos bonyolult is a cím és nem fogom fel miről szólhat a cikk.
- (2) Foglalja össze a cikk tartalmát 5 szóban maximum úgy, hogy el tudjam dönteni el akarom-e olvasni vagy sem.

A hallgatók többsége viszont nem szabott meg konkrét terjedelmi korlátokat, viszont kihangsúlyozta a címek rövidegégét. Például:

- (3) *Ne legyen túl hosszú*, inkább a lényegét írja le érthetően, az alcímbe térjenek ki inkább a részletekre.
- (4) Konkretizáló legyen, *viszonylag rövid* és egyértelmű.
- (5) *Rövid* legyen, de ki lehessen következtetni, hogy miről szól és ne legyen félrevezető.
- (6) *Ne legyen hosszú*, mert úgylis elfelejtjük az elejét, mire végig olvassuk.
- (7) Az emberek *a hosszú címeket el sem olvassák*, még ha érdekelné őket a cikk, akkor sem.

Terjedelmesebb címet csupán egyetlen esetben javasolt egy adatközlő:

- (8) *Ne legyen rövid, inkább hosszú*, tőpontos és világos.

Ebben a példában olyan követelmények is megjelentek, mint a cím egzakt és érthető volta, ez pedig a témakifejező címtípusok kategóriájához áll legközelebb.

A hallgatók által javasolt címek terjedelmét tekintve tehát megfigyelhető, hogy a rövidebb címeket preferálják, ez pedig arra enged következtetni, hogy témamegjelölő címekkel ellentétben a figyelemfelkeltőbb címeket kedvelik, ugyanis minél inkább hosszabb, kifejtettebb egy cím, annál inkább jellemzője annak a témamegjelölés, illetve minél rövidebb, annál nagyobb eséllyel található benne olyan kifejezés, amely az olvasó figyelmének megragadására szolgál(hat).

A címek tartalmát tekintve viszont a hallgatók egyformán fontosnak találják a címek figyelemfelkeltő és témamegjelölő jellegét is. A válaszadók között volt, aki egyértelműen a szöveg témájára való utalást tartotta a cím elsődlegesnek funkciójának, amint azt az alábbi példák is szemléltetik:

- (9) *Lehető leginformatívabb*, nem hatásadász.
- (10) Megfelelően specifikus legyen, a tudományos cikk legnagyobb részét adja vissza.
- (11) Pontosan foglalja össze a cím a tanulmány témáját, lényegretörő legyen.
- (12) A cím *ténylegesen a tartalmat írja le*, ne vezessen félre.

(13) *A lehető legjobban foglalja össze a cikk tartalmát, hogy könnyen eldönthető legyen, releváns-e számomra.*

A hallgatók a témamegjelölő címek fontosságát sok esetben azzal indokolták, hogy ez alapján tudják eldönteni a cikk relevanciáját, pontosabban azt, hogy szükséges-e a szöveget elolvasniuk ahhoz, hogy lényeges információhoz jussanak, vagy az írás számukra csak lényegtelen információt tartalmaz. Ezzel ellentétben, egyes hallgatók, fontosabbnak tartják az olvasó figyelmének felkeltését a téma megjelölésénél. Például:

(14) *Figyelemfelkeltő, ne túl tudományos, meglepő.*

(15) *Frappáns legyen, figyelem felkeltő.*

(16) Ha nem *figyelemfelkeltő* a cím gyakran átsiklok felette, mert nem érdekel.

(17) Az mindegy, hogy tudományos cikk-e vagy sem, a lényeg, hogy *hangzatos* címet kell neki adni.

(18) *Figyelemfelkeltő* legyen és izgalmas. Azért, hogy rászánjam magam a cikk elolvasására.

Válaszukat a legtöbb esetben azzal indokolták, hogy a figyelemfelkeltő cím abban segít nekik, hogy „rászánják magukat” az olvasásra és „kedvük legyen elolvasni” a cikket, ugyanis, amennyiben az adott címet unalmasnak találják, „el sem kezdik olvasni a szöveget”.

A válaszadók között voltak olyan hallgatók is, akik a cím témamegjelölő és figyelemfelkeltő jellegének egyformán fontos szerepet tulajdonítanak. Ez a következő példákon figyelhető meg:

(19) *Ne legyen megtévesztő, foglalja össze a mondanivalót, ne legyen túl tudományos.*

(20) *Figyelemfelkeltő, hogy érdekesnek találjam a cikket a cím alapján, röviden kiderüljön belőle, hogy miről szól a cikk, a cikk álláspontja.*

(21) Jó, ha minél inkább *lefed* a cikk tartalmát, továbbá *érdekfelkeltő*. Utóbbi a kiválasztásnál fontos.

Számukra a cím figyelemfelkeltő jellege mellett az is lényeges, hogy ezzel párhuzamosan kiderüljön a szöveg tartalma is.

A hallgatók tudományos címről alkotott véleményeinek elemzéséből megfigyelhető, hogy terjedelmileg inkább a – témamegjelölő címekre kevésbé jellemző – rövidebb címeket preferálják, tartalmilag pedig szinte egyformán fontosnak tartják a szöveg témájának ismertetését és az olvasó figyelmének felkeltését. Mindemellett akadt olyan adatközlő is, aki ezt a három kritériumot meg is határozta a válaszában:

(22) *Rövid legyen, hogy fel keltse az érdeklődésemet. Témamegjelölő, hogy el tudjam dönteni, közel áll-e az érdeklődési körömhöz.*

Az imént ismertetett eredmények alapján a hallgatók tudományos címről alkotott véleményét tekintve megfigyelhető a tudományos diskurzushibridizáció, ugyanis a leggyakoribb vélemények alapján a tudományos szövegek címeinek legalább olyan fontos a figyelemfelkeltő jellege, mint a témakifejezőé. Ez pedig a tudományos stílus publicisztikai stílus felé történő elmozdulása figyelhető meg.

5.2.2.2 A hallgatók által adott címek vizsgálata

A hallgatók tudományos címről alkotott véleménye mellett elengedhetetlen az általuk adott címek elemzése is, annak érdekében, hogy kiderüljön: összhangban van-e az általuk képviselt vélemény és a gyakorlat. Jelen vizsgálatban ez úgy valósult meg, hogy egy létező absztraktnak kellett egy olyan címet alkotniuk, amely szerintük megfelelően tudományos. A következőkben röviden bemutatom a hallgatók által írt címeket. Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy bár a hallgatók törekednek arra, hogy témamegjelölő címeket alkossanak, például:

(23) A technológiai fejlődés és innováció fogyasztói elfogadása a legfontosabb

nemzetközi és magyar empirikus kutatások szerint

(24) A technológiai innovációk fogyasztói elfogadásáról szóló szakirodalom

áttekintése

(25) Kutatás az elmúlt száz év technológiai fejlődésének elfogadásáról

mégis a legtöbb címre az egyes címtípusok (témamegjelölő-, reklámszerepű-, figyelemfelkeltő-, címkeszerepű cím) keveredése volt jellemző. A hallgatók címadását megfigyelve az egyik leggyakrabban alkalmazott technika az absztraktból kiemelt rész címmé formálása volt, például:

(26) A technológiai innovációk fogyasztói elfogadása

Ezt a címképzési módot közel 20 egymástól teljesen független adatközlő alkalmazta. Ez a technika azáltal igyekszik kifejezni az írás témáját, hogy a szövegből kiragadott rész (gyakorta akár változtatás nélkül) címként jelenik meg. A témamegjelölő (vagy témamegjelölésre törekvő) címek esetében azt is megfigyelhettük, hogy párosult a figyelemfelkeltéssel párosult, amint azt az alábbi példa is mutatja:

(27) Technológiai fejlődés a publikáció ölében

Ez esetben az adatközlő a címet az absztrakt kulcsfogalmaira építve metonimikus közlésben alkotta meg, ezáltal téve azt figyelemfelkeltővé.

Amint az adatközlők korábbi kérdésre adott válaszaiban megfigyelhető volt, a hallgatók a kevésbé terjedelmes, sőt, a kifejezetten rövid címeket részesítik előnyben. Ez számos esetben az ő címadásukban is visszatükröződik, ugyanis egynegyedük címkeszerepű címet írt. Ezek általában egy- vagy kétszavasak voltak és nem az absztrakt kulcsszavainak fókuszba helyezése volt rájuk jellemző, hanem egy hangzatos vagy egy idegen kifejezés alkalmazása:

- (28) Paradigmák
- (29) Fejlődés
- (30) Technológiák
- (31) Az innováció

Mindezek mellett megjelent a reklámszerepű cím kategóriája is, például:

- (32) A technológia rohanása
- (33) Technológiai forradalom.

Ezekből a címekből nem derül ki egyértelműen a szöveg témája, viszont ezek is remek figyelemfelkeltő jelleggel bírnak. A beérkezett címek között találhatunk olyat is, amely egyszerre több, a tudományos diskurzushibridizációra jellemző nyelvi elemet tartalmazott:

- (34) Technológiai gyorsétterem. Te mit fogyasztasz?

Ebben az esetben a cím szerzője a figyelem megragadására a metafora mellé még a tegező hangnemet is használta. A figyelem felkeltésére számos címalkotási mód ismeretes (Szabó, 2001), amelyeket a hallgatók is nagy előszeretettel alkalmaznak. Gyakori volt például a cím kérdésként történő megfogalmazása:

- (35) Tudunk azonosulni az újabb technológiákkal?
- (36) Hogyan fogadják el a fogyasztók a technológiai innovációt?
- (37) Mi áll a százéves fejlődés hátterében?
- (38) Harmadik ipari forradalom?

A hallgatók a kérdésként megalkotott címekről azért gondolják, hogy lényeges szerepet tölthet be a figyelem felkeltésében és motiválhatja az olvasót a cikk elolvasására, mivel feltételezhető, hogy a szöveg tartalmazza választ a címben feltett kérdésre. Véleményük szerint ez a szöveg elolvasásának ösztönző jellegével bír.

A reklámszerepű címek között akadt megjelentek az azonos szótövű, de különböző végződésű szavak is, például:

- (39) A technológiai változások *kutatásainak kutatása*
- (40) *Kutatunk, hogy kutathassunk*

Ez szintén egy kedvelt címalkotási technikának számít a tudományos szövegalkotás terén tapasztalt szerzőknél is. Mindemellett megjelent az oppozíciók használata, amelyekben a játékoságot az első ránézésre összeegyeztethetetlen fogalmak egymás mellé kerülése adja:

- (41) Múltból épül a jövő
- (42) Jelenünk és jövőnk

Jellemző még az olyan címképzési mód, amely során a szerzők egy már korábban ismeretes, már műfajban és/vagy területen megjelent cím újra alkalmazása, újragondolása is, amint az a következő példában is meglátszik:

(43) Technológiát a népnek!

Ebben az esetben az adatközlő Ganxta Zolee: Hatalmat a népnek c. dalára, albumára asszociál, ez pedig a latin „Kenyeret és cirkuszt (a népnek)!” szövegre eredeztethető vissza.

A címek négy fő típusa közül csupán a műfajt megjelölő cím nem jelent meg a vizsgálatban. Ezzel szemben az adatközlők nagyon sok irreleváns, az absztrakthoz egyáltalán nem kapcsolódó címet alkottak, például:

(44) A kérdőívek szerepe a tudományos kutatásokban

(45) Egyre kreatívabban állnak a diákok a technológiai fejlődéshez.

(46) 100 év kutatás vagy fejlődés

(47) A technológia rohamos fejlődése, azaz a kutatási lyukak befoltozása

(48) A technológia és az írók

(49) Modern hajnal

Összességében megfigyelhető, hogy a hallgatók címeiben is erőteljesen érzékelhető a tudományos stílustörés. Bár közel a címek fele tartozott a témamegjelölő csoportba, ezek nagy része ezzel párhuzamosan figyelemfelkeltő is volt. Mindazonáltal a címek zöme egyértelműen a figyelemfelkeltés elemeit hordozta, például ismétlés, metafora, tegezés, rövidség stb. Ezek alapján megállapítható, hogy bár a hallgatók törekszenek a tudományosság megtartására azáltal, hogy próbálnak témamegjelölő címeket megfogalmazni, a gyakorlatban ezek a címek mégis inkább figyelemfelkeltők lesznek. Az általuk adott címeket egyrészt a publicisztikai stílus és média nyelvhasználatának hatása, másrészt a hallgatók tudományos szövegalkotás terén való járatlansága figyelhető meg is.

5.2.2.3 A hallgatók tudományos szövegről alkotott véleménye

A következőkben a hallgatóknak a tudományos szövegről általánosságban alkotott véleményét ismertetem.

Válaszaikban mindenekelőtt a tudományos munkák nyelvezetét emelték ki. Kiemelkedően magas volt az a vélemény, mely szerint tudományos szövegnek elsősorban érthetőnek kell lennie:

(50) *Nem túl bonyolult nyelvezetűnek.* Azért, hogy könnyen érthető legyen, lehessen benne keresni a számunkra érdekes részt.

(51) *Egyszerűnek,* hogy a kevésbé magas szókinccsel rendelkezőknek is világos legyen.

(52) *Érthető* és azért ez a legfontosabb, mert nem biztos, hogy mindenki érti a cikkekben szereplő szakkifejezéseket.

(53) *Érthető*, hogy mindenki megértse.

(54) *Egyszerűen fogalmazva* legyen, hogy az *átlag ember* is eligazodjon rajta, illetve hasznát tudja venni későbbi élete során.

(55) Legyen a *nyelvezete leegyszerűsítve*, hogy egy *átlagember is megértse*.

(56) *Egyértelmű, magyarázó*, hogy a lassú felfogásúak is megérthessék.

(57) Egyértelműnek, a fő megállapításokat *laikusok számára is érthetően kell*, hogy tartalmazza.

(58) *Érthetőnek* azok számára is, akik nem járatosak a területen. Mert *ne érezzenek hátrányt* a témában nem járatos személyek.

Számukra tehát a szöveg érthetősége áll a tudományos szöveggel szemben támasztott követelmények listájának elején. Feltételezhető, hogy ezt a véleményt a saját korábbi tapasztalatukra alapozva formálták meg, akkor, amikor – akár a szakterminológia miatt – nehezen értelmeztek egy-egy (pl. kurzuson kiadott) tudományos szöveget. Az adatközlők másik csoportja szerint az fontos egy tudományos szövegben, hogy a megjelenített terminusokat kifejti, megmagyarázza:

(59) *Érthetőnek*, hogy az emberek számára világos legyen a cikk, azonban *szakszavakat is kell alkalmazni, de azt pl. lábjegyzetben megmagyarázni*.

(60) *Érthetőnek. Az idegen kifejezéseke magyarázza meg*.

(61) Minél több információt adjon át a témáról, *ne túl sok szakzsargonnal*, hogy egy *átlag ember* is megértse.

Ezekben az esetekben a szakszavak alkalmazhatóságának a feltétele tehát az, ha az írás tartalmazza a szakkifejezések laikusok számára is világos, egyértelmű definícióját is. Elenyésző volt azoknak az adatközlőknek a száma, akik a szakterminológia használatát hangsúlyozták volna:

(62) *Szakszavakat kell tartalmaznia, ettől tudományos egy cikk*.

(63) Informatív, mert tudományos és sok információt kell közölnie *tele szakszavakkal*.

Ezek a hallgatók úgy vélték, attól válik tudományossá egy szöveg, ha a szerző telíti – akár túlsúfolja – szakkifejezésekkel. A hallgatók fontosnak tartották továbbá, hogy a szöveg ragadja meg a lényeget, és csak azt közölje:

(64) *Lényegretörőnek*. Azért olvasok tudományos cikket, hogy tanuljak belőle, *nem pedig a kutatás körülményeit, kialakításának történetét olvassam*.

(65) *Lényegretörő* legyen és folyamatosan fenntartsa az érdeklődést, áttekinthető, tagolt, élvezetes.

(66) *Lényegre törőnek, egyszerűnek, hogy a kevésbé magas szókinccsel rendelkezőknek is világos legyen.*

A hallgatók ezt egyrészt azért tartották fontosnak, mert így elkerülik az általuk fölöslegesnek hitt információkat, másrészt ezt a tömörséget a legtöbb esetben az érthetőséggel azonosították. Mindazonáltal a figyelem felkeltését nemcsak a címek esetében, hanem a tudományos szövegeknél is fontosnak vélték.

(67) *Érdekesnek, figyelemfelkeltőnek.*

(68) *Figyelemfelkeltőnek és elég érdekesnek ahhoz, hogy az olvasó mélyebben beleássa magát a témába.*

(69) *Figyelemfelkeltő, nem unalmas, érdekes, könnyen emészthető, a lényegről szól, példákkal alátámasztva a tudományos részt, ha túl vontatott és unalmas, akkor nem fogom végig olvasni.*

(70) *Legyen innovatív, figyelemfelkeltő, érdekes. Különben nem fogja felkelteni az érdeklődést.*

Az adatközlők véleménye szerint a figyelemfelkeltés lényeges szerepet játszik a téma iránti érdeklődés kialakításában, ez pedig az egyik feltétele annak, hogy a potenciális olvasók végigolvassák az egész szöveget.

Nagyon kevesen, csupán négyen hangsúlyozták az objektivitást:

(71) *Objektíven kell bemutatnia az adott kutatást/témát, terminusz technikuszokat kell tartalmaznia.*

(72) *Objektívnek, mert a lényeg nem a szerzőn van.*

(73) *A tudományos cikknek egy objektív szempontból kell bemutatnia egy kis szegmensű témát, amivel eddig más nem foglalkozott. Kutatásokat kell hozzá végezni, hogy ne legyen egyéni vélemény.*

Szintén alacsony volt azok száma (5 fő), akik az elméleti megalapozottságot vélték fontosnak:

(74) *Számos forrást kell tartalmaznia a hitelesség megalapozásához.*

(75) *Legyen megfelelő szakirodalmi áttekintés benne, ezáltal maximálisan támaszkodjon arra és legyenek bebizonyítva az állítások és az érvek.*

Továbbá nagyon kevesen (7 fő) voltak azok is, akik a tanulmányban szereplő szakmai megalapozottságot, egy-egy kutatás módszertanának pontos ismertetését, a kutatás hitelességét tartják elsődlegesnek egy tudományos cikk esetében:

(76) *Kutatásokkal alátámasztott hiteles információkkal.*

(77) *Elemzőnek kell lennie, hogy pontos tájékoztatást adjon a kutatásról.*

A hallgatók tudományos szöveggel szemben felállított fontossági sorrendje/listája jelentősen eltér a tudományos szöveg általános kritériumaitól. Mindenekelőtt kulcsfontosságúnak tartják, hogy a

tudományos szöveg egyaránt „érthető” legyen laikusok és szakemberek számára is. Ez pedig azt jelenti, hogy amennyiben egy szöveg szakterminológiát tartalmaz, a szerző köteles azt definiálni is. Az adatközlők véleménye szerint a tudományos szöveg következő lényeges eleme a tömörség, vagyis hogy ne tartalmazzon (számukra) fölösleges információkat. Nélkülözhetetlen viszont a figyelemfelkeltés, érdeklődés felkeltése mellett annak fenntartása is, ugyanis „unalmas” szöveg esetén fennáll annak a veszélye, hogy a hallgatók nem olvassák végig. Továbbá, lényeges még az elméleti megalapozottság is: a szerzők ne fiktív elméletekből induljanak ki, hanem a kutatást alapozzák a szakirodalmi áttekintésre, valamint a hazai és nemzetközi kutatások eredményeire.

5.2.3. A vizsgálat összegzése

A vizsgálat elsődlegesen a hallgatók tudományos szövegalkotással kapcsolatos véleményének feltérképezésére irányult, ugyanis a tudományos szövegek, szövegrészek elemzése mellett elengedhetetlen a meglevő tapasztalatuk, véleményük feltérképezése; mivel ez nagymértékben befolyásolhatja az általuk alkotott tudományos szöveges produktumokat is. A kapott eredmények pedig igazolták a vizsgálat előtt megfogalmazott hipotéziseket. Mindenekelőtt megvizsgáltam a tudományos címre irányuló meglátásaikat, ezekben egyaránt jelentek meg általuk fontosnak vélt tartalmi és terjedelmi követelmények/javaslatok is. A címek terjedelmét tekintve megfigyelhető, hogy a hallgatók a rövidebb címeket preferálják (H10). Ez nem volt különösebben meglepő eredmény, ugyanis napjainkban egyre rövidebben, tömörebben megfogalmazott információáradat vesz körül minket, a hallgatók – különböző platformokon – címkék (vagy hashtagek) segítségével pontosítanak, közölnek, így feltételezhető volt, hogy a címadás során is inkább a rövidebb, címkeszerepű címeket részesítik előnyben. Az eredményekből kiderült továbbá, hogy a címek tartalmát tekintve a hallgatók a témamegjelölő jelleg mellett lényegesnek, olykor lényegesebbnek tartják a figyelemfelkeltő szerepet is (H11). A hallgatóknál ugyanis számos esetben kizárólag a cím dönti el, hogy elolvassák-e az adott szöveget vagy sem. Az adatközlők tudományos címről alkotott véleménye mellett elengedhetetlen volt az általuk adott címek elemzése is annak érdekében, hogy kiderüljön: az általuk képviselt vélemény és gyakorlat mennyiben van összhangban. Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy bár a hallgatók törekednek a témamegjelölő címalkotásra, a legtöbb címre mégis az egyes címtípusok keveredése volt jellemző. A címalkotás során gyakran élnek olyan technikákkal, amelyeknek figyelemfelkeltő jellegük van, így például számos esetben használnak kérdést, nyelvi játékot, metaforát, tegező hangnemet vagy oppozíciókat. Mindezek mellett gyakori volt az irreleváns, az absztrakthoz egyáltalán nem kapcsolódó cím is, ennek több magyarázata is lehetséges, például az, hogy a hallgatók nehezen alkotnak tudományos címeket; nehezen alkotnak tudományos címet más szerző által megírt szöveghez; többet tudnak a jó tudományos címről, mint amennyit alkalmuk volt gyakorolni; nem

volt világos számukra az absztrakt egy-két kifejezése stb., ezért a különböző torzító tényezők kiküszöbölése és az eredmények pontosítása érdekében a vizsgálatban alkalmazott módszer a jövőben további korrekcióra szorul. A tudományos szöveggel kapcsolatban a legtöbb hallgató mindenekelőtt a tudományos szövegek nyelvezetét emelte ki. Véleményük szerint a tudományos szövegnek elsősorban érthetőnek kell lennie a laikusok számára is, ezért kerülendő a szakterminológia használata. Amennyiben a szerző használja a téma egyes terminusait, érdemes őket definiálnia. Itt megemlítenéd, hogy a tudományos szöveg elsősorban szakembereknek szól, így a hallgatók ezen véleménye jelentős zavart mutat a tudományos szöveg mibenlétének ismeretéről. Mindemellett lényegesnek tartják a tömörséget, vagyis azt, hogy a munka kerülje az irreleváns információkat. A címekhez hasonlóan a szövegek esetében is fontosnak vélik a figyelem felkeltését és megtartását, viszont a tudományos szövegek elméleti megalapozottságának jelentőségét csak kevés adatközlő jegyezte meg (H12).

A vizsgálat ismertett eredményei alapján feltételezhető, hogy a hallgatóknak nincs meg a tudományos szövegalkotással kapcsolatos kellő tapasztalatuk, ugyanis számos esetben a tudományos stílus/szöveg kritériumaitól, tulajdonságaitól eltérő véleményt formáltak meg; olyan meglátásokat, amelyeken mindenekelőtt a média és a publicisztikai stílus hatása érzékelhető. E kijelentés igazolása további vizsgálatok elvégzését indokolják.

5.3. Szemináriumi dolgozatok vizsgálata

Jelen fejezet egy komparatív vizsgálat eredményeit kívánja bemutatni. Az összehasonlító elemzés alapját egyrészt az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tanárszakos hallgatói által írt szemináriumi dolgozatok, másrészt az Anyanyelv-pedagógia folyóiratban megjelent recenziók alkották. A két adatkorpusz vizsgálata az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével történt. A következőkben ismertetem a kutatás kérdéseit, valamint a mintát és a módszert, ezt követően pedig bemutatom a vizsgálatban összegyűjtött adatokat és eredményeket.

5.3.1. A vizsgálat célja és kérdései

A vizsgálat célja, hogy az egyetemi hallgatók szemináriumi dolgozataiban megjelenő metadiszkurzív elemek vizsgálatával feltérképezze azokat a(z) elsődlegesen nyelvi) problémákat, nehézségeket, amelyek a hallgatók tudományos szövegalkotása során előfordulnak, és ezzel hozzájáruljon a tudományos írás fejlesztéséhez. Az eddigi tapasztalatokra és a szakirodalomra (Arum–Roksa 2011; Molnár 2006; Szilassy 2014) alapozva azokból a kérdésekből indultam ki, hogy

(K3): A korábban említett, tudományos szöveg jellegzetességei (semleges kiindulópont, objektív hangvétel, jelölt szerkezeti egységek, a szerző szerepének hangsúlyozása helyett a tudományos szöveg szempontjából releváns információ kerül előtérbe, pl. – vagy különösen – az idézés esetében) hogyan jelennek meg egy tudományos folyóiratban közölt, a tudományos írás terén tapasztaltabb szerzők által írt recenziókban?

(K4): Hogyan jelennek meg a tudományos szöveg kritériumai a hallgatók által írt tudományos szövegekben?

(K5): Milyen főbb különbségek jelennek meg a hallgatók és a tudományos írás terén tapasztalt szerzők által írt tudományos szövegekben?

5.3.2. Minta és módszer

A vizsgálat adatbázisát 20 recenzió alkotja, amelyek mind magyarországi és határon túli magyarnyelvtan-könyveket ismertetnek, elemeznek. A recenziók átlagosan 3–4 oldalnyi terjedelműek, az adatkorpusz pedig összességében 30 626 szóból áll. Az ismertetések egyik felét (10 recenzió: 15 544 szó) az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tanárszakos hallgatói írták, míg a másik fele (10 recenzió: 15 544 szó) az *Anyanyelv-pedagógia* lektorált folyóirat *Szemle* és *Kitekintő* rovatából származik. A *Szemle* című rovatba az anyanyelvi neveléshez kapcsolódó magyarországi könyvek, folyóiratok ismertetései kerülnek, míg a *Kitekintő* című rovat más országok anyanyelv-pedagógiai munkáiról és eseményeiről írt recenziókat tartalmazza. A

folyóiratban rendszerint a tudományos írás terén tapasztalt szerzők publikálnak, akik az anyanyelv-pedagógia jeles képviselői: kutatók, oktatók, doktori hallgatók és gyakorló pedagógusok. A tanárszakos hallgatók és a folyóirat szerzői által írt recenziók összehasonlítására egyrészt azért van szükség, hogy megmutatkozzon hogy milyen szerepe van a tudományos szövegalkotás során a tudományos írás területén szerzett tapasztalatnak, másrészt azért, hogy megfigyelhető legyen, mennyiben tartják be a tudományos stílus kritériumrendszerét a tapasztaltabb szerzők, valamint hogy mennyiben térnek el tőle. Megjegyzendő, hogy az Anyanyelv-pedagógia szerkesztett és lektorált folyóirat, tehát az írásoknak egyfajta előzetes elvárásoknak is meg kell felelniük, amelyeket a vezető szerkesztő a szerző jóváhagyásával egységesít, átír vagy átszerkeszt. Joggal merülhet fel tehát a kérdés, hogy a megjelent szövegekből mi a szerző és mi a szerkesztő munkája, azonban az efféle átszerkesztés a tudományos írás egyik jellemzője is, ugyanis megjelenik mind a professzionális (pl. folyóirat, konferenciakötet lektorának, szerkesztőjének javaslatai), mind a felsőoktatási (pl. témavezetői, oktatói javaslatok) tudományos szövegalkotásban is. A vizsgálat az Atlas.ti kvalitatív tartalomelemző szoftver segítségével tárja fel az adatbázisban érvényesülő metadiszkurzív elemeket.

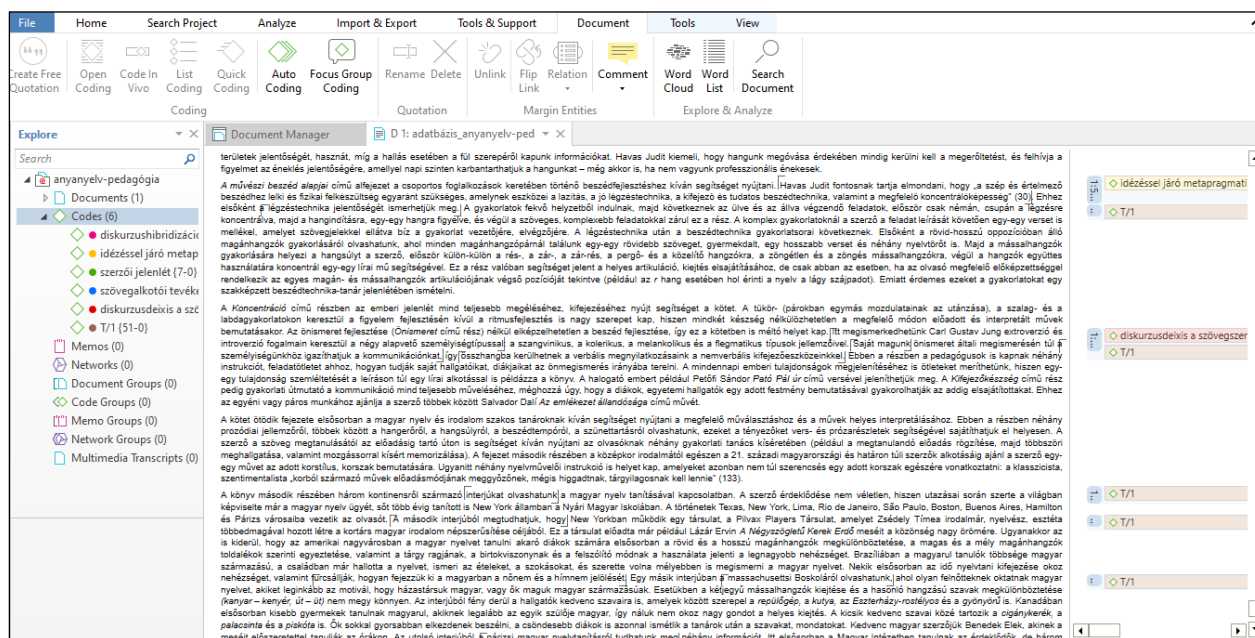
A kódok kijelölése a tudományos szövegtől elvárt nyelvi jelenségek, valamint a hallgatói szövegekben az ettől való eltérésként tapasztalt megformálásbeli jellegzetességek alapján történt. Az elemzés alapjául a következő hat kód szolgált:

1. stílustörés/diskurzushibridizáció;
2. idézéssel járó metapragmatikai tudatosság;
3. diskurzusdeixis a szövegszerveződésben;
4. szerzői jelenlét (E/1);
- 4a. T/1;
5. szövegalkotói tevékenységre való reflektálás.

A *stílustörés/diskurzushibridizáció* kóddal olyan jelenségeket jelöltem, amelyekre jellemző a tudományos stílustól való elmozdulás, a tudományos stílus lazítása. Az *idézéssel járó metapragmatikai tudatosság* kód azokat a jelenségeket jelöli, amelyek az idézés tevékenységére, az idézet alkalmazására vonatkoznak. A *diskurzusdeixis a szövegszerveződésben* kódja minden olyan nyelvi elemre vonatkozik, amelyek szerepet kapnak a szöveg szerkezeti egységeinek azonosításában. Ezek tehát olyan műveletek, amelyek által a szöveg áttekinthetővé és tagolttá válik. A *szerzői jelenlét* elnevezésű kód alá elsősorban azok a jelenségek kerülnek, amelyek a szerző jelenlétét E/1-ben hangsúlyozzák. A T/1 a szerzői jelenlétnek egy olyan alkódja, amely esetében csupán a szerző személyét is magában foglaló esetek lettek figyelembe véve. Jelen vizsgálatban abból a célból volt lényeges a két kódot külön vizsgálni, mivel a T/1-ben közösségképzés történik, amelynek a szerző maga is tagja (pl. szakmai/nyelvész-közösség, pedagógusok/magyartanárok

közössége), így a szerzőre való utalás közvetett, míg az E/1-ben történő utalások közvetlenül a szerző személyére reflektálnak, ezáltal a szerzői jelenlétre való egyenes utalások még hangsúlyosabbak. A T/1 további, a szerzői jelenlétben túlmutató szerepeinek (Laczkó–Tátrai 2015) elemzésére jelen vizsgálatban nem került sor. Végül a *szövegalkotói tevékenységre való reflektálás* nevű kód alá azok a jelenségek kerülnek, amelyek magára a szöveg megalkotására utalnak. Ezekben az esetekben a szerzők olyan cselekvésekre hívják fel az olvasó figyelmét, amelyek nem kifejezetten a szövegalkotást helyezik a középpontba, hanem nagymértékben meghatározzák, megelőzik azt (pl. „megvizsgáltam”, „a keresőbe beütöttem”).

Az adatbázis vizsgálata manuális kódolással történt: a szoftver Code-by-list funkciójával betöltöttem és használtam az előre felállított kódrendszert. A kódolás műveletét a 21. ábra szemlélteti.



21. ábra: A kódolás folyamata

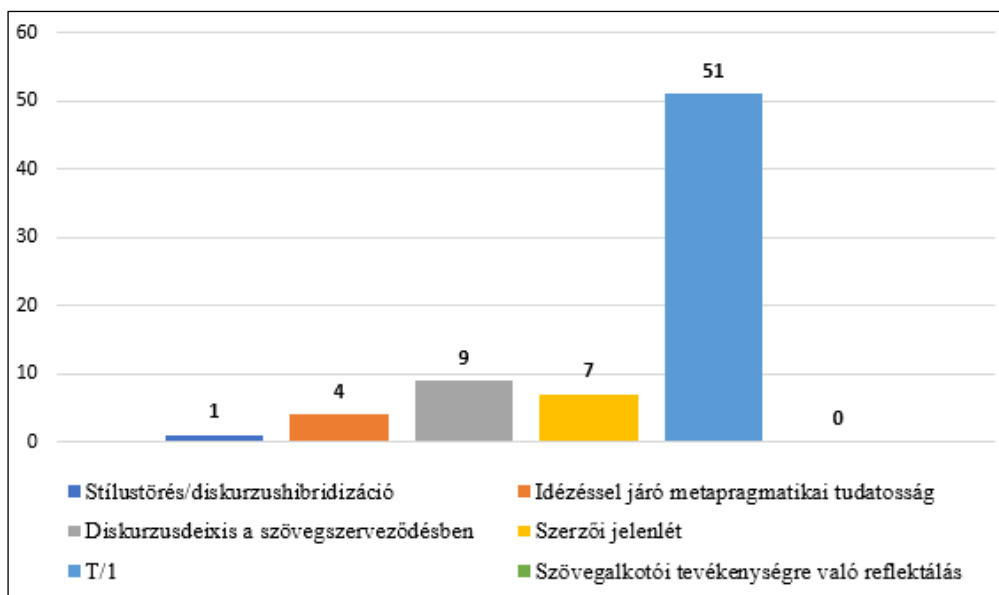
5.3.3. Eredmények

A következőkben az Anyanyelv-pedagógia folyóiratban megjelent és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tanárszakos hallgatói által írt recenziók metadiszkurzív elemeit ismertetem¹⁵. Mivel a kutatás kérdései a két fent említett csoportra külön-külön (is) irányulnak, ezért indokolt, hogy az adatok csoportonként jelenjenek meg: előbb a tapasztaltabb szerzők által írt ismertetések, majd a hallgatók által írt recenziók.

¹⁵ A szövegrészeket eredeti helyesírásukkal és megformáltságukban közlöm.

5.3.3.1. Folyóiratban megjelent recenziók

A folyóiratban megjelent ismertetések esetében feltételeztem, hogy egy tudományos folyóiratban közölt, a tudományos írás területén tapasztaltabb szerzők által írt recenziókban megvannak a korábban említett tudományos szöveg kritériumai: semleges kiindulópont, objektív hangvétel, jelölt szerkezeti egységek, az idézés esetében pedig a szerző szerepének hangsúlyozása helyett a tudományos szöveg szempontjából releváns információ kerül előtérbe. Az Anyanyelv-pedagógiában megjelent recenziók kódjainak gyakorisági megoszlását a 22. ábra szemlélteti.



22. ábra: A kódolt szövegelemek megoszlása a folyóiratban megjelent recenziókban

Az folyóiratban megjelent recenziók rendszerint objektív hangvételben jelennek meg, kevés bennük a szubjektív elem. Az Anyanyelv-pedagógiának az elve az, hogy amennyiben van rá mód, a szöveg kerül az E/1 használatát (szemben sok már nyelvészeti tematikájú folyóirattal, mint például a *Magyar Nyelvőr*). Annak érdekében, hogy a hangvétel minél kevésbé legyen személyes, nagyon gyakran történik szerkesztői beavatkozás is. Azt, hogy mi a szerző és mi a szerkesztő munkája, természetesen a megjelent szövegek esetében már szinte lehetetlen megállapítani, a jelen vizsgálat pedig erre nem is törekszik, ugyanis, mint fentebb már említésre került, a szerkesztői, lektori, témavezetői javaslatok, változtatások egyaránt a tudományos írás részét képezik. Az Anyanyelv-pedagógia recenzióiból összeállított adatbázisban összesen 7 alkalommal volt található utalás a szerzői jelenlétre (lásd 23. ábra), míg 51 esetben foglalmaznak T/1-ben, ami sok esetben attitűddeiktikus elemként jelenik meg. Az E/1 túlnyomórészt (7-ből 5 alkalommal) a szöveg végén jelenik meg ott, ahol a szerzők ajánlást írnak, például:

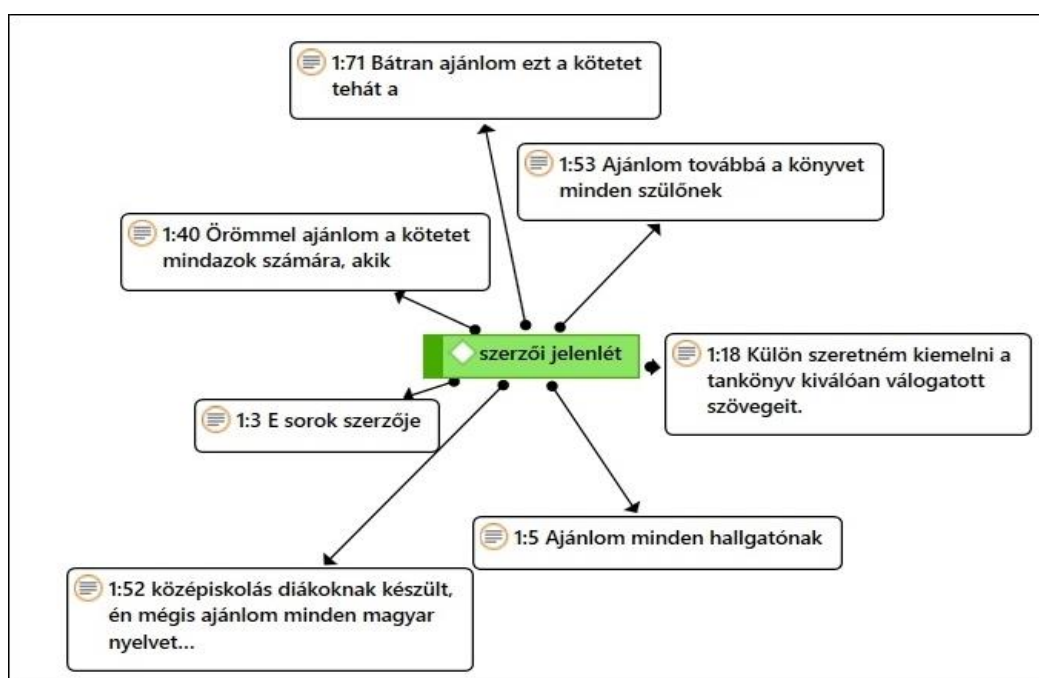
(1) *Ajánlom* minden hallgatónak a tanítási gyakorlat előtt elolvasásra.;

(2) Bátran *ajánlom* ezt a kötetet tehát a pedagógusok mellett más érdeklődőknek is,...

(3) ...középiskolás diákoknak készült, én mégis *ajánlom* minden magyar nyelvet és irodalmat tanító tanárnak [...] *Ajánlom* továbbá a könyvet minden szülőnek, aki...

Nagyon ritka (csupán egyetlen) esetben utal a szerző a saját jelenlétére, azonban ezt egy semleges kiindulópontból, harmadik személyben, az illeizmus művelete révén teszi (Domonkosi 2019):

(4) *E sorok szerzője* például az elsőéves tanító szakos hallgatók helyesírási- oktatásában használja...



23. ábra: A folyóiratban megjelent recenziókban a szerzői jelenlét nevű kódhoz tartozó idézetek

A szerzők a T/1-gyel gyakran egy olyan közösségre utalnak, amelynek maguk is a tagjai. Ilyen például a nyelvész (5) vagy a magyarszakos tanár (6):

(5) A csavarintást csak a *nyelvész szakmai közönség* érzékelheti, hiszen *azt váránánk*, hogy a szerző a tőle megszokott nyelvtörténeti irányban mélyíti el az anyanyelvről szerzett *ismereteinket*...

(6) *Használhatjuk a magyarórákon*, de a...

Ez utóbbi példán az olvasóval való azonosulás is megfigyelhető.

A recenziókban megtalálhatók a jelölt szerkezeti egységek (mint például a bemutatott kötet témája, a kötet szerkezete/tartalmi ismertetése, a kutatás elméleti alapjai, a kötet stílusa, a munka tudományos jelentősége stb.), amelyek által áttekinthetővé és tagolttá válik a szöveg, ugyanakkor a szövegszerveződésre nem jellemző a személyes hangnem.

(7) A *továbbiakban* a zárójelben közölt betű- és számkombinációk oldalszámok (pl. t7.) vagy oldal- és feladatszámok (pl. f6/1.), amelyek a szerzőnek az adott évfolyamra írt tankönyvére (= t), munkafüzetére (= f) vonatkoznak.

(8) *Végezetül* néhány, a kötetek lényegét nem érintő apró megjegyzés következik.

(9) A hetedik és a kilencedik fejezet feladatokat tartalmaz, ezekről a *későbbiekben* lesz szó részletesebben.

Az idézés esetében pedig megfigyelhető, hogy a szerző szerepének kiemelésével ellentétben a tudományos szöveg szempontjából releváns információ kerül előtérbe. A szerzők az idézeteket nem mint mottót, illusztrációt használják, hanem jellemzően érvként alkalmazzák:

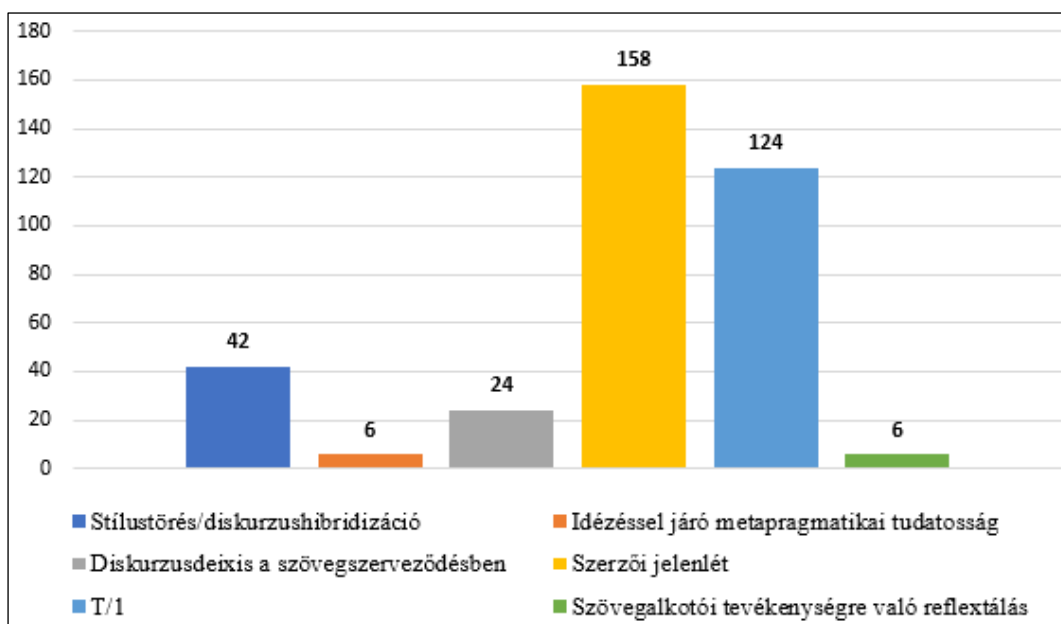
(10) Havas Judit *fontosnak tartja elmondani, hogy* „[...]”

(11) „[...]” – *foglalja össze az ismertetett kiadvány szerzője ezeket a célokat* egyik korábbi tanulmányában.

Ezekben a recenziókban tehát megfigyelhető hogy a szerzők rendszerint a tudományos írás legalapvetőbb kritériumai alapján építik fel a szövegeiket.

5.3.3.2. Tanárszakos hallgatók recenzióinak elemzése

A hallgatók által írt recenziók adatbázisát olyan szövegek képezték, amelyeket az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem levelezős tanárszakos hallgatói írtak. A tankönyvelemzéseket a Pragmatika című kurzusra kellett elkészíteniük a kurzus teljesítésének egyik követelményeként. A munkák a hallgatók utólagos engedelmével lettek végigelemezve, elkerülve ezzel a tágabban értelmezett megfigyelői paradoxont (mint például a mesterkélt nyelvi megfogalmazások és szerkesztések alkalmazását). A hallgatók által írt dolgozatokat tekintve azt feltételeztem, hogy a tudományos szövegtől elvártnál hangsúlyosabb a személyesség, a szerzői jelenlét, amely kihat a szöveg szerveződésének jelölésére is; erőteljesebb a diskurzushibridizáció, amely a tudományos stílus lazításában, kollokvialis fogalmazásmód alkalmazásában mutatkozik meg; valamint hogy az idézés műveletében az érvelés alátámasztásának funkciójánál dominánsabb a tekintélyre hivatkozás és a szerző saját jelenlétének/szerepének hangsúlyozása. A hallgatók dolgozatainak elemzése szintén a fentebb említett 6 kódot alkalmazva történt, a kódolt egységek megoszlása pedig a következő:



24. ábra: A kódolt szövegelemek megoszlása a hallgatók által írt recenzíók adatbázisában

A hallgatók szövegeiben az egyik legmeghatározóbb jellegzetesség a személyesség túlzott érvényesülése. A folyóiratban megjelent recenzíókkal ellentétben a hallgatók által írt ismertetésekben a személyesség nemcsak a szövegek végén, hanem már az elején is megjelenik. Nagyon gyakran nyitják a szövegeket egy szubjektív mondattal, például:

(12) *Dolgozatom* megírásakor elsőként az jutott az *eszembe*, hogy...

(13) *Munkámban* az Eszterházy Károly Egyetem által fejlesztett OFI-s, 11-es tankönyvet és munkafüzetet *vetem* görcső alá...

(14) Jelen *írásom* témájául a [...] pragmatikai vonatkozásának elemzését *választottam*.

Ez a személyesség számos esetben végigvonul az egész szövegen. Amennyiben a hallgatók recenzíóinak adatait összehasonlítjuk a folyóiratban megjelent recenzíók adataival, megfigyelhető, hogy míg a tapasztaltabb szerzők szövegeiben csupán 7 alkalommal, addig a tanárszakos hallgatók írásaiban 158-szor jelenik meg a szerzői jelenlét kódja, tehát ezekben az esetekben sokkal nagyobb a személyesség. További személydeixist tartalmazó példák:

(15) Mielőtt a tankönyv és a munkafüzet elemzésébe *fognék*...

(16) A tankönyv vizsgálatát – praktikus okokból – *azzal kezdtem*, hogy...

(17) *Választásom* Hajas Zsuzsa: Magyar nyelv középiskolásoknak 9. osztályos könyvére esett.

A szerzők, bár elkerülhették volna (pl. szenvedő szerkezet, passzív igék, visszaható igék vagy funkcióigés szerkezet használatával) ezekben az esetekben is lényegesnek tartották a saját személyük jelenlétének hangsúlyozását.

Az „úgy gondolom” kifejezés nagyon gyakran redundáns elemként jelenik meg a hallgatók szövegeiben. Kihagyható lenne, mivel nem jár jelentéstöbblettel, ám a szerzők ezáltal is a saját szerepükre világítanak rá. Például:

- (18) ...a szövegben fekete vastag betűvel vannak kiemelve a kulcsszavak, gondolatok, ami *úgy gondolom*, hogy alap egy tankönyvben;
- (19) Tapasztalataimra hagyatkozva, *úgy gondolom*, hogy a tankönyv felépítését tekintve, nem rossz;
- (20) Habár *úgy gondolom*, a performatív igék sem kevésbé fontosak a pragmatika elsajátításában.

A hallgatók esetében lényeges volt továbbá a személyes vélemény kifejtése is, ezt a következő példák szemléltetik:

- (21) *Személyes* véleményként még annyit *fűznék* hozzá ehhez a témához, hogy...
- (22) *Személyes véleményem*, hogy...
- (23) Az irodalom tankönyvek felépítésével különösebben *nekem, személy szerint* nincs *problémám*...
- (24) *Személy szerint tennék* még néhány extra feladatot a könyvbe...
- (25) ...előhozhatja a gyerekek kreativitását, bár *személy szerint én* nem mindegyiket *találom* egyszerűnek...

A dolgozatok tagoltságának jelzéseit személyes jelleg hatja át a

- (26) *Mielőtt* a tankönyv és a munkafüzet elemzésébe *fognék*...;
- (27) A tankönyvi példaanyagról *már írtam a fejezetek tárgyalásánál* is;
- (28) *Dolgozatom elején* a kerettantervi követelményeket is *feltérképeztem*;

szövegrészekben. Megfigyelhető, hogy a diskurzusdeixis személydeixisbe ágyazva valósul meg (Tátrai 2011), vagyis a szöveg szerveződésére való utalások is személyes, a szerző tevékenységére utaló közlésekbe épülnek. A metapragmatikai tudatosságnak jelen esetben a nyelvi kifejezői azok a metapragmatikai jelzések, amelyek által a szövegszerveződés a reflexió tárgyává vált. Hasonlók a következő példák is, ahol a szövegszerveződés szintén a személyességbe épülve jelenik meg:

- (29) A könyv *vizsgálata előtt*, *kitérek* a...
- (30) *Itt említeném meg*, hogy az itt található 4-es és 5-ös feladat leírása megegyezik...

Az elemzett szövegekben számos példa (42 eset) vonatkozott a tudományos stílus hibridizációjára, míg a folyóiratban megjelent recenziók esetében egyetlen ilyen szövegrész szerepelt. A diskurzushibridizáció alatt jelen esetben a tudományos stílus homogenitásának megbomlása, fellazulása, a kollokvialis megoldások irányába való elmozdulása értendő. A mesélői magatartás,

illetve a tudományos stílusnál hétköznapiabb szövegalkotás figyelhető meg a következő példák esetében:

(31) *Miután én szeptemberben kezdtem el újra tanítani* adott (OFI-s) tankönyvből, *igencsak nehézkesen kezdtem hozzá* a munkához, hiszen nincs összehasonlítási alapom sem, és még nem is sikerült kellő mértékben feltérképezni a könyv és a weboldal adta lehetőségeket.

(32) ... a vastagon szedett 4-5 soros tudnivalókat *az életünk árán is be kellett magolni*, mert ha a dolgozatban csak egy szót is kihagytunk, akkor *megnézhattük az érdemjegyet*.

Teljesen fesztelen, kimondottan társalgási stílus azonosítható a

(33) Éppen most zajlott le a tankönyvrendelési *procedúra*...

(34) *Emlékeim szerint* a 9. osztályos nyelvtan oktatás fő témája a...

(35) Színes képről *nem is álmodhattunk*, és arról sem, hogy órán...

(36) A könyvet tovább lapozva *felfigyeltem a maximákra*.

szövegrészekben is. Ugyancsak a tudományos stílusra kevésbé jellemző, inkább a szónoki stílushoz közelítő kifejezőmód látható a következő példákban, amelyekben jelen van a kérdés, a hosszú-rövid mondatok váltakozása, a metafora, valamint az ismétlés is:

(37) Pragmatika. Régen érettségiztem már, lehet, hogy tanították velünk, csak lehet, hogy mi nem foglalkoztunk vele, de régebbi tanulmányaim során soha nem halottam róla. Pedig kellett volna. Mert mi is ez tulajdonképpen? Röviden: a nyelv vizsgálata használat közben.

(38) ...a 11-12 rész a szöveg *világába repíti* a tankönyv használóit;

(39) *Tetszik, hogy* induktív módon, példákon keresztül vezeti rá a tankönyvíró a tanulókat a következtetésekre. *Tetszik, hogy* a példák a mindennapokból vettek, életszerűek, a tanulók világába beleillenek, számukra ismerősek. *Tetszenek a* színes képek, amelyek egyrészt a tananyag monotonitását törik meg, másrészt figyelemfelkeltő hatásuk is van.

Nagyon gyakori az is, hogy a hallgatók az idézés művelete során is a saját tevékenységüket, szerepüket hangsúlyozzák:

(40) Ezt a tankönyv szövegét meg nem változtatva *szeretném idézni*: „Fontos szerepet tölt be a...”;

(41) Ehhez (XY) tanulmányának elejéről *választottam az alábbi idézetet*, amely jól összefoglalja a pragmatika lényegét...

(42) *...lényegesnek tartom kiemelni a tankönyv egy következő leírását erre vonatkozóan, egyfajta kiegészítésként az előbbiekhöz: „Ezek a beszédaktusok akkor valósulnak meg, ha...”;*

Mindemellett a szerzők ezekben a példákban összefoglalásként, kiegészítésként is idéznek, hangsúlyozva a személyességet, a szakirodalmat pedig inkább mottóként vagy (tartalmibb) illusztrációként, mintsem érvként hívják elő, ezáltal az érvelés alátámasztásának szerepe másodlagossá válik.

5.3.4. A vizsgálat összegzése

Ismeretes, hogy a hallgatók tudományos íráskészsége nem megfelelő, a fejlesztésére pedig számos egyetemen találkozhatunk tudományos szövegalkotást fejlesztő kurzusokkal, workshopokkal. A tudományos íráskészség fejlesztésének megalapozásához jelen tanulmány egy olyan vizsgálatot mutatott be, melynek célja egyrészt egyetemi hallgatók szemináriumi dolgozataiban, másrészt egy tudományos folyóiratban megjelent szövegekben megjelenő alkalmazott metadiszkurzív elemek típusainak és funkcióinak ismertetése volt. Ez a részvizsgálat azért volt szükséges, hogy feltérképezze azokat a(z elsődlegesen nyelvi) problémákat, nehézségeket, amelyek a hallgatók tudományos szövegalkotása során fokozott fejlesztésre szorulnak, árnyaltabb képet kapva ezáltal a hallgatók tudományos szövegalkotásáról.

A vizsgálat eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a hallgatók által írt szemináriumi dolgozatokban nagyon magas a szerzői jelenlét, míg a tudományos folyóiratban megjelent recenziók esetében nem ez a jellemző. Ez a személyes jelleg hatja át a szövegszerveződést is, ugyanis a tanárszakos hallgatók recenzióiban a diskurzusdeixis sok esetben személydeixisbe ágyazódik. Megfigyelhető továbbá, hogy a stílus tekintetében a hallgatók dolgozataiban jellemző a társalgási, mesélői, szónoki megszólalásmód érvényesülése, pontosabban a tudományos diskurzus hibridizációja valósul meg. Hasonló eredményeket kapott Károly (2007, 2009) is, aki magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók által angol nyelven írt alkalmazott nyelvészeti témájú szakdolgozatait hasonlította össze alkalmazott nyelvészeti tárgykörű folyóiratokban megjelent tanulmányokkal. Komparatív vizsgálatai szerint a hallgatók szakdolgozatainak retorikai felépítése sok ponton tér el a publikált tanulmányok felépítésétől, továbbá a szakdolgozatokban olyan mozzanatok, lépések is talált, amelyek a folyóiratcikkekben nem jelentek meg. Károly a szerzői jelenlét megfogalmazásának különféle módjait vizsgálta meg, és megállapította, hogy a szakdolgozatokban jelentősen nagyobb számú szerzőre való utalások vannak, mint a szakfolyóirat-cikkekben.

Jelen vizsgálat eredményei azt is kimutatták, hogy az idézés művelete sok esetben nem járul hozzá a hallgatói érveléshez, hanem csak illusztrációként szolgál, így nem szervesül a szövegben. Ezzel ellentétben az Anyanyelv-pedagógiában megjelent recenziók sokkal kisebb számban tartalmaztak személyességre mutató jegyeket, rendszerint objektív hangvételben íródnak. Esetükben a személyességnek inkább a T/1 típusa jelenik meg, tehát általában közösségképzésről beszélhetünk, a szerzők ilyenkor egy olyan közösségre utalnak, amelynek maguk is a tagjai, mint például a nyelvész vagy a magyarszakos tanár. Az idézés esetében a szerző szerepének kiemelése helyett a tudományos szöveg szempontjából releváns információ kerül előtérbe. Megfigyelhető továbbá a tapasztalt tudományos szövegalkotók recenzióiban, hogy a szerzők rendszerint a tudományos írás legalapvetőbb kritériumai alapján építik fel a szövegeiket, ezzel ellentétben a hallgatók munkáiban a tapasztalatlanság a tudományos írás terén egyértelműen érzékelhető.

A fentiekben ismertetett eredmények is rámutatnak arra, hogy a felsőoktatásban kulcsfontosságú a tudományos szövegalkotás tanítása, a hallgatók (szemináriumi) dolgozatainak metadiszkurzív irányú elemzése pedig alkalmas azoknak a területeknek a feltérképezésére, amelyek a leginkább fejlesztésre szorulnak.

6. Összegzés

Doktori értekezésem a hallgatók tudományos szövegalkotásának diagnosztikai célú vizsgálatára vállalkozott, különös tekintettel az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemre. A munka célja az volt, hogy feltérképezze a hallgatók tudományos szövegalkotásának nyelvi jellemzőit, szövegtipológiai sajátosságait, a szakdolgozati útmutatók követelményrendszerét, valamint az oktatók és a hallgatók tudományos szövegírással kapcsolatos attitűdjét és tapasztalatát, hogy ez a későbbiekben hozzájárulhasson a hallgatók tudományos íráskészségének fejlesztéséhez és tudományos szövegeik minőségének javulásához.

A vizsgálatot többek között az indokolta, hogy bár vannak a magyar a tudományos szövegalkotásra irányuló kurzusok, követelményrendszerek, a hallgatók tudományos szövegei sok esetben még így sem felelnek meg a követelményeknek, ezek alapján pedig feltételezhető, hogy az itt elsajátított ismeretek mégsem készítik fel eléggé a hallgatókat a tudományos írásra. Annak érdekében, hogy a területről minél részletesebb és árnyaltabb képet kapjak, különféle módszereket alkalmazva és különböző dimenziók mentén közelítettem a kérdéskörhöz. A kutatás komplexitását és interdiszciplináris jellegét figyelembe véve kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmaztam, ennél fogva a kevert módszertanú vizsgálatok közé tartozik. A kutatás során elengedhetetlen volt egyrészt a hallgatók tudományos szövegírási produktumainak vizsgálata, másrészt a tudományos munkáikat, pontosabban a szakdolgozataikat meghatározó követelményrendszerek elemzése, harmadrészt a hallgatók tudományos szövegalkotásával kapcsolatos tapasztalatok, vélemények felmérése mind a hallgatók, mind az oktatók körében. A részvizsgálatok konklúzióit az alábbiakban foglalom össze.

Mindenekelőtt fontosnak véltem a vizsgált téma gyakorlat oldaláról való megközelítését, így feltérképeztem és összevetettem az oktatók és hallgatók tapasztalatait, véleményeit. A két kérdőíves vizsgálat mintáját N=231 oktató és N=131 hallgató alkotta.

Az eredmények alapján egyértelműen kijelenthető, hogy az oktatók szoktak a hallgatóiktól olyan tudományos munkákat kapni (90,90%), amelyek valamilyen szempontból nem felelnek meg a tudományos szövegalkotás kritériumainak; ezt az eredményt a hallgatók tudományos szöveges produktumainak elemzése is alátámasztotta. Ez az eredmény igazolta azt az előzetesen felállított hipotézist, mely szerint az oktatók problémásnak vélik a hallgatók tudományos szövegalkotását (H1).

Az oktatók általánosságban véve úgy vélik, hogy a hallgatók nem megfelelő minőségű tudományos szövegeinek elsődleges oka a hallgatók tapasztalatlansága. Tapasztalatlanság alatt a tudományos szövegek olvasásának és írásának hiányát értették. Véleményük szerint ugyanis a

tudományos szövegek olvasása fejleszti a tudományos szövegtípustudást, segíti az egyes tudományterületek terminológiájának elsajátítását, valamint a tudományos szövegek értelmezését is. Továbbá az oktatók a szakdolgozati konzultációk során azt tapasztalják, hogy nagyon gyakran jelenik meg a hallgatók tudományos szövegek írásával kapcsolatos tapasztalatlansága. Ez az eredmény igazolta az oktatók kérdőíves vizsgálata előtt felállított második hipotézist is, mely szerint az oktatók úgy vélik, hogy a hallgatók nem megfelelő tudományos szöveges produktumait legfőképpen a hallgatók tapasztalatlansága okozza (H2). Ez az eredmény összhangban van Pintér és Molnár egyetemi hallgatókkal végzett kutatási eredményeivel (2019), miszerint a hallgatók nem írnak rendszeresen, és alig foglalkoznak az írással.

A kérdőíves vizsgálat azt is feltárta, hogy az oktatók milyen jelentőséget tulajdonítanak egy-egy szempontnak a hallgatók képzése során születő, valamint a tanulmányok befejeztével alkotott munkák értékelésében. Mind a tanulmányaik során, mind a képzésük végén írt tudományos szövegek esetében a tudományos szövegalkotás bizonyos szempontjai (mint pl. helyesírás, formai követelmények betartása, objektív fogalmazásmód, szakszókincs adekvát használata stb.) a kiemelten fontos érték felé emelkedő irányú tendenciát mutatnak. Ez tehát azt jelenti, hogy a hallgatók tudományos munkáinak értékelése során szinte az összes felsorolt tényezőt kiemelten fontosnak vagy fontosnak vélik. Következésképp az oktatók a szakdolgozatok értékelésekor szigorúbban viszonyulnak egy-egy szemponthoz, mint a kurzusokon benyújtott munkák esetében. Ez az eredmény ugyancsak azt az előzetes hipotézist támasztotta alá, mely szerint a szakdolgozatok értékelésénél az oktatók nagyobb jelentőséget tulajdonítanak egy-egy szempontnak, mint a kurzusokon benyújtott munkák esetében (H4).

A hallgatók válaszaiból kiderült, hogy 56,10%-k szokott nehézségekbe ütközni a tudományos szövegek írása során, ellenben 43,90% nem. Ez az eredmény csak részben igazolta azt a feltételezést, mely szerint a hallgatóknak saját bevallásuk szerint nehézségeik vannak a tudományos szövegalkotással, ugyanis bár magasabb volt azoknak az aránya, akiknek szoktak problémái lenni, viszont a számuk nem volt kiemelkedően magas, a két válasz aránya között nem volt lényeges különbség (H5).

A hallgatók további válaszaiból az is kiderült, hogy melyek azok a nehézségek, amelyeket a tudományos írás során tapasztalnak. A szakirodalom és forrás keresése, megtalálása okozza a(z egyik) legnagyobb problémát számukra. A válaszok alapján kijelenthető, hogy a hallgatók kevésbé gyakorlottak a tudományos szövegek felkutatásában, nem ismerik azokat a platformokat, adatbázisokat, ahol számukra megfelelő, akár ingyenes szakirodalmat találhatnának. Lényeges tehát, hogy megismerjék, melyek azok a platformok, adatbázisok, amelyeken ingyenesen és könnyedén kereshetnek a tudományos anyagok között, valamint, hogy mik azok a szempontok, amiket egy releváns és hiteles forrás esetében meg kell figyelni (mint például a szerző, évszám,

megjelenés helye stb.). Ez az eredmény összecseng Deli és Rétvári (2018) eredményeivel is, ugyanis esetükben is a szakirodalmi tájékozódás volt a leggyakrabban felmerülő probléma a hallgatók számára. Bár technikailag eddig ez az egyik legfelkészültebb, legnaprakészebb generáció, mégsem egyértelmű mindig számukra, hogy hogyan kell feltárniuk célzottan a tudományos információt.

Mindezek mellett megjelent még problémaként az idézés, a hivatkozás szabályrendszerében való eligazodás kérdése is. Egyértelmű, hogy a hallgatók ismerik a plágium fogalmát, tudják azt is, hogy a plágiumvétség elkerülése érdekében hivatkozni szükséges, viszont sokszor azért képtelenek ezt a műveletet elvégezni, mert nem világos számukra az, hogy mikor, hogyan, kire stb. kell hivatkozni úgy, hogy az minden szempontból megfelelő legyen. A hivatkozások formai követelményei ugyanis általában nem tartalmazznak olyan részt, amely ezt a hiányt pótolná számukra, ezért lenne fontos a képzések során – a hivatkozás formai kívánalmai mellett – hangsúlyosabbá tenni a hivatkozás szabályrendszerének megismertetését. Megfontolandók Angélil-Carter (2000) gondolatai is, miszerint az oktatóknak érdemes lenne elgondolkodniuk azon, hogy valóban megadtak-e minden segítséget a hallgatóinak, annak érdekében, hogy értő módon, egyenrangú félként tájékozódhassanak az akadémikus, tudományos követelmények világában. Ugyanis számos olyan hallgató van, akik nincsenek is tudatában annak, hogy plágiumvétséget követnek el, mivel sem az elvárásokkal, sem a tudományetikai követelményekkel nem voltak tisztában (Horváth–Reif 2010).

A hallgatók tudományos szövegalkotásához – a hallgatók válaszai alapján – a legnagyobb segítség általában az, ha valaki (elsődlegesen az oktató) kijelöli számukra a témájukhoz kapcsolódó releváns szakirodalmat. Ez az adat összecseng és egyenesen arányos az előzőekben ismertetett eredménnyel is: míg a legnagyobb nehézséget a megfelelő forrás vagy szakirodalom felkutatása okozza, addig a legnagyobb segítséget is a mások által kijelölt szakirodalom, felhasználható tudományos szövegek jelentik. Továbbá nagy segítséget jelent számukra egy olyan mintaszöveg vagy sablon, amely szemlélteti az elkészítendő írást, amely tehát nem csupán a formai követelményeket részletező útmutató. Mindemellett a hallgatók tudományos írását segíti az is, ha valaki átnézi és véleményezi a készülő szövegüket. Ez a személy nem feltétlen kell, hogy az oktatójuk, konzulensük legyen, lehet a szakdolgozat-felelős vagy bárki más is, aki a munkával kapcsolatban hasznos tanácsokkal tudja ellátni őket. Pintér és Molnár (2019) szintén kimutatta, hogy a hallgatók fontosnak tartják, hogy mások (pl. a társaik) véleményezzék a szövegüket. Az általuk vizsgált hallgatók 79%-ának lehet fontos mások visszajelzése, valamint hasznosnak tartják, hogy milyen véleményt kapnak az írásaikra. Mások bevonása az írásba amellest, hogy ösztönző tényezője az írás alkotási folyamatának azért is fontos, mert az írásnak egyaránt vannak kontextuális és társas aspektusai (Fairclough 1992; Pyhältö–Stubb–Lonka 2009; Pyhältö et al.

2012). A közeli visszajelzés lehetősége pedig segíti a tanulókat és az őket irányító oktatókat is abban, hogy foglalkozzanak a saját és mások gondolataival, és ennek érdekében az alkotói munka során változatos együttműködésekben vegyenek részt (Bereiter 2002; Koster et al. 2015; Paavola–Hakkarainen 2005).

Megvizsgáltam továbbá, hogy mennyire ismerik a saját karuk nyújtotta, a tudományos szövegalkotás fejlesztésére szolgáló lehetőségeket. A kérdésre adott válaszok elemzése során a legmeglepőbb eredmény az volt, hogy a válaszok 52,78%-a értelmében a hallgatók nem tudják, hogy milyen tudományos szövegalkotást fejlesztő lehetőségek vannak a karukon. Ezen adatok alapján a hallgatók nincsenek (kellőképpen) tájékozódva vagy tájékoztatva, tehát nincs elegendő információjuk a karon zajló tudományos írást fejlesztő tevékenységekről.

A hallgatóktól és az oktatóktól is megkérdeztem, hogy véleményük szerint milyen tulajdonságok jellemeznék egy tudományos szöveget. Az eredmények azt mutatják, hogy bár vannak egyezések, a két minta válaszai gyakran eltérnek egymástól. A szakkifejezés-használat mind az oktatók (16,70%) mind a hallgatók esetében (22,70%) első helyen szerepelt, ami azt jelenti, hogy a tudományos szöveget mindkét minta szerint elsődlegesen a terminológia használata jellemzi. Ellenben a tudományos szöveg további leggyakrabban említett jellemzőire a hallgatók és oktatók eltérő válaszokat adtak.

Mindezek mellett mindkét minta körében megvizsgáltam, hogy a hallgatók a kurzusaik során milyen tudományos műfajokat írnak, milyen műfajokban alakul ki tapasztalatuk. Az eredmények szerint az oktatók a leggyakrabban szemináriumi dolgozatot és beszámolót íratnak a hallgatókkal. A kutatási terv, az esszé, valamint a tanulmány már ritkábban jelenik meg követelményként. A hallgatók válaszai alapján a kurzusok során egyáltalán nem írnak absztraktot, beszámolót, recenziót/kritikát/ajánlót, rezümét/kivonatot, tudományos ismeretterjesztő cikket, valamint vitairatot. Ezeken kívül meglepő eredmény volt, hogy a kérdésben felsorolt műfajok felét teszik ki azok a műfajok, amelyeket az oktatók soha nem íratnak a hallgatóikkal. Vagyis ennél kevesebb volt, amit ritkán íratnak, és még kevesebb, amit a kurzusok többségén/minden kurzuson. A hallgatóknak pedig nem tud/nehezebben tud kialakulni az aktív tudományos műfajokkal kapcsolatos gyakorlatuk, tapasztalatuk, ha jellemzően csak egy-két féle műfajban írnak. Ez az eredmény alátámasztja azt az előzetes hipotézist, mely szerint az oktatók nem íratnak elég tudományos műfajú szöveget a hallgatókkal, pontosabban nemcsak az íratott szövegek száma, hanem műfaji változatosságuk is problémás (H7).

Az eredmények a két minta esetében zömében hasonlóak voltak: a tanulmányok közben írott és a tanulmányok befejeztével alkotott munkák esetében is az igen válasz aránya volt a magasabb. Érdekes volt viszont, hogy az oktatók és a hallgatók is szigorúbban viszonyulnak a tanulmányokat lezáró tudományos szövegekhez, mint a képzés során születőkhöz, tehát egyik minta esetében sincs

meg a tudományos szöveg egyes műfajaival szemben gyakorolt következetesség. Ez az eredmény nem igazolta azt az előzetes feltevést, hogy az oktatók és a hallgatók szerint a szakdolgozatoknak igen, a szemináriumi dolgozatoknak viszont nem kell a tudományos írás szigorú szabályai szerint készülni, ugyanis mindkettő esetében fontosnak vélik a szabályok betartását, annyi különbséggel, hogy a tanulmányokat lezáró szövegek esetében – a válaszaik alapján – az írott és íratlan szabályoknak fokozottabb figyelmet kell szentelni (H3, H6).

A hallgatók tudományos szövegeinek, azon belül a szakdolgozataiknak az elemzésére a tartalomelemzés módszerét alkalmaztam. A MAXQDA 2020 szoftver segítségével összesen N=8 szakdolgozatot vizsgáltam meg. Az eredmények azt mutatják, hogy a dolgozatok egyik legnagyobb problémája a helyesírási és grammatikai hibák megjelenésében mutatkozik meg. A legtöbb esetben előforduló helyesírási hiba a helytelen kötőjelhasználat, vesszőhasználat, valamint a különírás-egybeírás kérdése. Ezenkívül nyelvtani szempontból gyakori a szám-személy egyeztetés elmaradása és a hiányzó vagy nem megfelelő ragok használata. Ezek a hibák egyrészt a tervezett tudományos szövegre nem jellemző szerkesztési igénytelenséget sugallhatják, másrészt akadályozó/módosító tényezők lehetnek a szöveg megértésében. A jövőben a tudományos szövegalkotás tanítása során egyes grammatikai szempontok és a helyesírás szerepét érdemes lenne még fókuszáltabbá tenni. Veszelszki (2016) vizsgálatának egyik lényeges eredménye, hogy az általa vizsgált hallgatók tudományos szövegeiből álló szövegtörzsben szintén volt elmaradt egyeztetés, mégpedig az alany és az állítmány között, mind a névszói állítmány, mind az igei állítmány esetén.

Az adatok igazolták továbbá a hallgatók azon visszajelzését is, mely szerint nehézséget okoz számukra a hivatkozás szabályrendszerében való eligazodás; az adatkörpuszban megjelenő hivatkozások 28%-a ugyanis nem volt megfelelő formai szempontból, míg 20%-uk esetében egyáltalán nem történt hivatkozás sem a szerzőre, sem a munkájára. A hivatkozáshasználat alapos ismerete többek között azért is lényeges, mert jelöltségük hiányában plágiumvétség merül fel. Ez az eredmény arra is felhívja a figyelmet, hogy a hallgatók nincsenek tisztában azzal, hogy a tudományos szövegben meg kell különböztetni saját gondolataikat/szövegrészeiket a másoktól vettektől.

A vizsgálat eredményeiből az is megfigyelhető, hogy a hallgatók a főszövegben többször hagyják el a vizuális elemekre való utalást, mint amennyire alkalmazzák őket. A vizsgált adatbázisban a hallgatók gyakran csak beszúrták az adott grafikont/táblázatot/képet, viszont nem fűztek hozzá értelmezést, magyarázatot, kommentárt, így az a tudományos szövegalkotás kritériumai szerint nem képezi a szöveg szerves részét.

A szakdolgozatokban a szövegszerveződés jellemzően személyes hangvétellű volt, ugyanis az adatkorpuszban megjelenő szövegszerveződésre utaló metapragmatikai jelzések 64%-ában metszették egymást a személydeixissel.

A szakdolgozatok tartalomelemzése azt is kimutatta, hogy gyakori a stílustörés, pontosabban a tudományos dolgozatok stílusegységének hirtelen megbomlása. A tudományos stílust a leggyakrabban a társalgási stílus, a szépirodalmi stílus, a publicisztikai stílus vagy a retorikai stílusra jellemző szókinccselemek törték meg. Ez az eredmény teljes mértékben összecseng Veszelszki (2016) eredményeivel, tudniillik a tudományos stílustörést ő is beazonosította a hallgatók által írt tudományos munkához kötődő szövegekben.

Végül a fentiek mellett lényegesnek tartottam a szakdolgozatok elkészítését instruáló előírások elemzését is. Az adatbázis N=20 dokumentumból (nevezetesen a Szervezeti és Működési Szabályzat, a Tanulmányi és vizsgaszabályzat, valamint az egyetem hivatalos honlapján található karok, intézetek, tanszékek által közzétett szakdolgozat-elkészítési útmutatók) állt össze. A dokumentumelemzés tapasztalatait összegezve az egyik legszembetűnőbb eredmény az, hogy a formai követelményekre vonatkozó utasítások túlsúlyban vannak a nyelvi instrukciókkal szemben. A dolgozatok formai sajátosságaira vonatkozó követelmények kapcsán figyelemre méltó, hogy míg a szakdolgozat címlapjának és borítójának formai megjelenése jellemzően rendkívül részletesen van meghatározva, addig a címre, a cím megfogalmazására, egy megfelelő tudományos cím tartalmára vonatkozóan nem találunk tájékoztatást, pedig a dolgozatok főoldalán megtalálható a cím is. Mindemellett viszont lényeges az a tény, hogy egy-egy szakdolgozat értékelése során nem csupán a munka külső, formai megjelenése határozza meg az értékelést, hanem más egyéb (pl. nyelvi elemek, megfogalmazás, struktúra stb.), tehát tartalmi vagy azzal szoros összefüggésben levő jegyek is. Mindezen eredményekből az állapítható meg, hogy a vizsgált szakdolgozati útmutatók mindenekelőtt a szakdolgozat formai követelményeinek meghatározására irányulnak, mivel azokat fejtik ki aprólékosan, ugyanakkor egyéb (pl. nyelvi) elvárásokat nem részleteznek.

Az adatok alapján az is megfigyelhető, hogy a legtöbb dokumentum felsorolja a szakdolgozat legfőbb részeit, viszont jóval kevesebb fejt ki az egyes részek tartalmi követelményeit. Csak két dokumentumban szerepeltek a tartalomra vonatkozó elvárások, ez az arány a hallgatók tudományos írását, a szakdolgozat megfelelő alakulását nem segíti kellőképpen.

Kutatásom során az a cél vezérelt, hogy árnyalt képet kapjak a hallgatók tudományos szövegalkotásáról, feltárva a tudományos írással kapcsolatos oktatói és hallgatói tapasztalatokat, attitűdöket, megvizsgálva az EKKE szakdolgozattal kapcsolatos intézményi elvárásait, valamint elemelve a benyújtott szakdolgozatokból álló adatkorpuszt.

A szakdolgozatok elemzéséből összességében megállapítható, hogy a hallgatók dolgozataiban vannak a tudományos írás kritériumainak megfelelő elemek.

A címadás tekintetében például jellemzően tömör, témakifejtő fő- és alcímeket alkotnak, az is megfigyelhető, hogy figyelnek a dolgozatok strukturáltságára és a fő tartalmi egységek (mint pl. bevezetés, elméleti áttekintés, kutatómódszertan, vizsgálat, eredmények bemutatása stb.) megtartására. Továbbá törekszenek a vizsgálatok alapfogalmainak definiálására és következetesen használják a rövidítéseket.

Mindezek mellett a szakdolgozatokban olyan elemek is megtalálhatók, amelyek eltérnek a tudományos írás kritériumaitól és fejlesztésre szorulnak. A tudományos szövegalkotásuk tanítása során például érdemes lenne hangsúlyosabbá tenni a helyesírást (pl. kötőjelhasználat, különírásegybeírás, központosítás stb.), a vizuális elemek főszövegbeli reflexióját, valamint a hivatkozás formai előírásai mellett használatukra vonatkozó szabályrendszert.

Végül a szakdolgozatok olyan elemeket is tartalmaznak, amelyek bár (valamilyen mértékben) eltérnek a tudományos írás kritériumaitól, viszont a szakdolgozat speciális műfajának sajátosságait mutat. Ilyen például a személyes hangvétel vagy a személyességbe ágyazott szövegszerveződés. Az előzőekben ismertetett eredmények alapján a jövőben azonban fontos lenne, hogy a hallgatók tudományos szövegalkotását fejlesztő kurzusok, események, segédanyagok még nagyobb hangsúlyt fektessenek például a helyesírássra és a grammatikailag megfelelő megfogalmazásra, a vizuális elemekre való hivatkozásra, valamint a hivatkozáshasználat szabályrendszerének megértésére, tisztázására.

A dokumentumelemzés tanulságai alapján a szakdolgozati útmutatók formai követelményekre vonatkozó utasításai aránytalanul túlsúlyban vannak a nyelvi, tartalmi szempontokkal szemben. Ez a megoszlás azért sem szerencsés, mert a szakdolgozatok értékelése során a munkák formai megjelenése mellett egyéb (pl. nyelvi elemek, megfogalmazás stb.) jegyek is meghatározzák a végső érdemjegyet. Ezért tehát a szakdolgozati útmutatókban tanácsos lenne a részletes formai követelmények mellett még jobban kifejteni a szakdolgozatok tartalmi, nyelvi elvárásait is.

A kérdőíves vizsgálatok eredményei alapján megállapítható, hogy az oktatók szerint a hallgatók nem megfelelő tudományos szövegeit elsősorban tudományos szövegek írásában és olvasásában való tapasztalatuk hiánya határozza meg. Mindezek mellett az adatközlők tudatában vannak annak, hogy a tudományos szövegek olvasása fejleszti a tudományos szövegtípustudást, segíti a szakterminológia elsajátítását és a tudományos szövegek értelmezését is, a tudományos szövegek írása pedig szintén hatékony eszköz a tudományos szövegalkotás fejlesztésében.

A hallgatók tudományos szövegalkotása során felmerülő problémákat a hallgatók esetében is megvizsgáltam, az előbbiekben ismertetett eredményeket ő is alátámasztották. A válaszaik alapján a legnagyobb segítséget a szakirodalom ajánlása, valamint egy követendő mintaszöveg nyújtja, továbbá nagy segítség számukra még a témavezető támogatása, javaslatai és a tudományos

szövegek olvasásából, írásából származó tapasztalatok is. Összességében két minta által felsorolt nehézségek a vélemények mintázatai alapján különféle kategóriákba rendezhetők. Az 38. táblázatban egy olyan csoportosítást vettem alapul, ami elkülöníti a tudományos szövegalkotással szorosan összekapcsolódó és az attól független tényezőket. Ez utóbbit további alkategóriákra bontottam, olyanokra, amik elválasztják egymástól a korábbi, közoktatáshoz kapcsolható és a felsőoktatáshoz kapcsolódó tényezőket, valamint a kettőbe (egyértelműen) nem sorolható egyéb tényezőket.

Ez alapján megfigyelhető, hogy a tudományos szövegalkotás során egy hallgató nemcsak olyan nehézségekkel szembesülhet, amik a tudományos írás sajátosságait képezik, hanem olyanokkal is, amelyek ezektől valamelyest függetlenek, és a közoktatásban vagy a felsőoktatásban lehetne és kellene korrigálni. Ez a kategorizáció akár a tanulás-tanítás továbblépési lehetőségeinek a kiindulási alapját képezheti.

Tudományos szövegalkotással kapcsolatos tényezők	Általános, a tudományos szövegalkotástól független tényezők		
	Közoktatáshoz kapcsolható tényezők	Felsőoktatáshoz kapcsolódó tényezők	Egyéb tényezők
Forráskeresés	Megfelelő közoktatási képzés hiánya	Megfelelő felsőoktatási képzés hiánya	Motiváció, inspiráció hiánya, érdektelenség
Források értelmezése	Fogalmazási problémák	Megfelelő visszajelzés hiánya (oktatótól, témavezetőktől, szakdolgozat-felelőstől)	Kevésnek vélt idő
Szakirodalmi ismeretek hiánya	A lényegkiemelés képességének hiánya	Az oktatók elvárásai között lévő inkonzisztencia	
Tudományos szövegek olvasásának hiánya	Alapműveltség hiánya	Egyetemi felvételi hiánya	
Tudományos szövegek írásában való tapasztalatlanság	Hiányos magyar nyelvi kompetencia (pl. nyelvhelyesség, helyesírás, nyelvtan)		
Módszertani ismeretek hiánya	Élőnyelv/internetes kommunikáció primátusa		
Szaknyelv megfelelő használata, szakkifejezések ismeretének hiánya	Szövegértési hiányosságok		
Hivatkozás, idézés szabályainak való megfelelés, plágiumvétség	Az érvelés készségeinek hiánya		
Terjedelemnek való megfelelés			
Szöveg formázása, szerkesztése			

38. táblázat: A hallgatók tudományos szövegalkotását befolyásoló nehézségek az oktatók és a hallgatók tapasztalata, véleménye alapján

Amint látható, a tudományos szövegalkotással kapcsolatos tényezők közé a módszertani, tudományterületi és formázási szempontokat soroltam. Ezek között több olyan is van, amely szorosan összekapcsolódik, egyik a másik következményeként jelenik meg. Ilyen például a

tudományos szövegek olvasása, a szakirodalmi tájékozottság és a szakkifejezések ismerete. Nehézségként jelent meg a tudományos szövegek írásában való tapasztalatlanság is, aminek fejlesztésében – véleményem szerint – a (tudományos) szövegtípus-pedagógia (vö. pl. Freedman–Medway 1994; Kinderberg 2021; Varga 2013) eredményesen alkalmazható. Megfigyelhető az is, hogy a megfelelő szakirodalom felkutatása is jelentős problémának számít, megfontolandó tehát, hogy a mostaninál nagyobb hangsúly jusson a forrás, szakirodalom-keresés tanításának. Például a tudományos adatbázisok használata, adekvát szakirodalom kiválasztása, irreleváns szakirodalom kiszelektálása stb. mind hozzájárul ahhoz, hogy egy tudományos szöveg tartalmilag minőségi, szakirodalmilag megalapozott legyen. A tudományos szövegalkotástól (valamelyest) független tényezőket három csoportra bontottam, ezek a közoktatáshoz kapcsolható tényezők, a felsőoktatáshoz kapcsolódó tényezők, valamint az előző kettőbe egyértelműen nem besorolható egyéb tényezők. A közoktatáshoz kapcsolódó tényezők közé tartoznak pl. a fogalmazási problémák, a lényegkiemelés képességének hiánya, a szövegértési hiányosságok, az érvelés készségeinek hiánya. Az oktatók sok esetben a közoktatást okolják azért, hogy „egyre több a hagyományos értelemben műveletlen hallgató”¹⁶, és úgy vélik, hogy a tudományos szövegalkotás problémakörét meg kell, hogy előzze a felsőoktatásban alkalmazott tanulási stratégiák és a felsőoktatásban tanulók műveltségének a kérdésköre. Mindemellett számos felsőoktatáshoz kapcsolható probléma is megjelent, ilyen például a visszajelzés hiánya az oktatóktól/témavezetőktől/stb., az oktatók elvárásai között lévő ellentmondás, következetlenség, vagy a nem megfelelő felsőoktatási képzés. Számos oktató véleménye szerint például szakmailag felelőtlen az a terjedőben levő tanári hozzáállás, amely a szakszerűség, tudományosság és a nyelvi megformálás rovására tesz engedményeket, mert az egyetemi képzés funkciója szerint felsőfokú szakember-, értelmiség-képzés, amelynek nem a tanári vagy az intézményi népszerűség (pl. minél könnyebben elvégezhető vizsgák, képzés) kellene, hogy legyen a célja, hanem a társadalom megfelelően képzett, az adott szakterületen önálló cselekvőképességű szakemberekkel való ellátása. Úgy vélik, hogy a számtalan egyetemi szak létrehozása, a felvételi vizsgák eltörlése, a fejkvóta-rendszer bevezetése, a HÖK szakmai kérdésekre is kiterjedő beleszólási lehetősége egy olyan népszerűségért zajló versenyt alakított ki, amelyben a hangsúly nem a szakmaiságon, tudományosságon van; vagyis az intézményi, rövid távú érdekek sok esetben megelőzik a társadalmi, mindezek pedig hatással vannak a hallgatók (tudományos) szóbeli és írásbeli produktumaira is. Végül az egyéb tényezők közé soroltam például a hallgatók által mutatott érdektelenséget, valamint az inspiráció, a motiváció és az idő hiányát.

¹⁶ Egy adatközlő válasza az oktatók mintájából.

Fontos eredménynek számít, hogy a hallgatók és oktatók elképzelése a tudományos szöveg jellemzőiről több tekintetben eltér. Nem mindig tartják ugyanazokat a jegyeket fontosnak a hallgatók, mint az oktatók, ez a deviancia pedig nagymértékben befolyásolhatja a hallgatók tudományos szöveges produktumainak gyenge minőségét.

Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy a hallgatók tudományos szövegalkotása a képzésük során a tudományos műfajok egy szűk rétegére korlátozódik. A hallgatók általában szemináriumi dolgozatot, beszámolót írnak, ritkább esetben kutatási tervet vagy esszét. Viszont az oktatók több mint 50%-a szinte sosem írat a hallgatóival absztraktot, recenziót/kritikát/ajánlót, rezümét/kivonatot, tudományos ismeretterjesztő cikket vagy vitairatot. Ez az eredmény azért is kulcsfontosságú, mert a hallgatóknak nem tud/nehezebben tud kialakulni az aktív tudományos műfajokban szerzett gyakorlatuk, tapasztalatuk, ha jellemzően csak egy-két féle műfajban írnak. A jövőben tehát érdemes lenne a tanulmányok során a mostaninál több tudományos műfajú szöveget íratni a hallgatókkal, figyelembe venni, hogy mi számít nekik a leginkább segítségnek (pl. mintaszöveg), és még nagyobb figyelmet szentelni annak, hogy a szakirodalom-keresést elsajátítsák.

Jelen kutatás eredményeit figyelembe véve a tudományos szövegalkotás tanításával kapcsolatban a következő főbb javaslatok fogalmazhatók meg:

1. a hallgatói nehézségek, problémák figyelembevétele és az ezek alapján történő átalakítása a tanításmódszertani kultúrának;
2. műfajismereti kérdések tárgyalása, a szakdolgozat műfajának alaposabb megismertetése;
 - a szövegszerveződés objektivizálása;
3. a szakdolgozatot megelőző, előkészítő munkák követelményeinek a szakdolgozatával való összehangolása;
4. nagyobb figyelem fordítása a hallgatók nyelvi képzésére még a felsőoktatásban is;
5. a vizuális elemekre történő reflexió;
6. a szakdolgozati útmutatók revideálása, kibővítése a nyelvi-tartalmi jellemzők irányába.

A hallgatók tudományos szövegalkotásának tanítása során a későbbiekben hasznos lenne figyelembe venni a hallgatók által felsorolt nehézségeket, problémákat. Lényeges, hogy megismerjék azokat a platformokat, adatbázisokat, amelyeken ingyenesen és könnyedén keresgélhetnek az egyes tudományterületek szakirodalma között, valamint azt, hogy melyek azok a szempontok, amelyeket egy releváns és hiteles forrás esetében meg kell figyelni és/vagy rögzíteni kell (mint például a szerző, évszám, megjelenés helye stb.). Az idézést és hivatkozást tekintve fontos, hogy ne csak a formai szabályokat, hanem a hivatkozások alkalmazási szabályrendszerét is alaposan elsajátítsák, elkerülve ezzel a plágiumvétség lehetőségét. Mindezek mellett szükség lenne

arra, hogy a hallgatók kapjanak egy olyan mintaszöveget, amely szemlélteti az elkészítendő írást, tehát nem csupán az elvárások (listaszerű) felsorolása állna rendelkezésükre (mivelhogy a mintaszöveg ezeket nem tartalmazhatja), hanem azok gyakorlati megvalósulása is. A mintaszöveg lehet egy a leggyakrabban megjelenő problémák kiküszöbölését megjelenítő, az oktató/témavezető által alkotott szöveg vagy egy kitűnő bírálatot kapott valódi szakdolgozat/szemináriumi dolgozat stb.

A kérdőíves vizsgálat arra is rávilágított, hogy a hallgatóknak a tanulmányaik során nem alakul ki a tudományos műfajismeretük, ugyanis a kurzusok követelményeiként az oktatók jellemzően 2-3 tudományos műfajt kérnek tőlük számon. Ezt az eredményt figyelembe véve a szemináriumi dolgozat, kutatási beszámoló, esszé mellett érdemes lenne pl. absztraktot, beszámolót, recenziót/kritikát/ajánlót, rezümét/kivonatot, tudományos ismeretterjesztő cikket, valamint vitairatot is íratni a kurzusok során.

A szakdolgozatok tartomelemzésének eredményei alapján a hallgatók tudományos szövegalkotását elősegítő kurzusokon és segédletekben fontos lenne kihangsúlyozni, hogy a személyesség a szakdolgozat sajátosságait tekintve nem számít problémának, viszont az már indokolatlan, hogy a szövegszerkezetben ennyire nyomatékosan jelenjen meg. Tehát míg a szakdolgozatban a saját eredmények, vélemények megjelenítése érdekében az E/1 hangsúlyozása indokolt (lehet), addig a szövegszerveződés személyesség nélkül is jól megjeleníthető.

Mindemellett a tudományos szövegalkotás tanítása során lényeges lenne még fókuszáltabbá tenni a nyelvi képzést, amibe beletartozhat a mind a helyesírás, mind a grammatika. Ezek többek között magukba foglalják például a kötőjel- és vesszőhasználatot, a különírás-egybeírást, a szám-személy egyeztetést és a hiányzó vagy nem megfelelő ragot, szórendet.

Továbbá hangsúlyozni kellene a hallgatók számára azt is, hogy a tudományos dolgozatokban a főszövegbe illesztett vizuális elemekre (pl. ábra, táblázat) hivatkozni, reflektálni szükséges. Abban az esetben ugyanis, ha egy vizuális elem értelmezés, magyarázat, kommentár nélkül kerül a szövegbe, nem képezi annak szerves részét. Ugyanez az idézetekre is vonatkozik, melyek jelenleg nagyon gyakran reflektálatlanul maradnak, ezáltal nem épülnek be a szövegbe teljes mértékben. Tudatosítani kell a hallgatókban, hogy ezek funkciója nem a szöveg terjedelmének növelése, hanem a minőségének, a tartalmának szakszerűbbé tétele.

A szakdolgozati útmutatók dokumentumelemzésének eredményei alapján javasolható bennük a hallgatók által írt dolgozatok tartalmi egységeinek, fejezeteinek követelményeit még inkább kifejteni, részletesebbé tenni, ugyanis ezáltal válhat egyértelművé a hallgatók számára, hogy az egyes szakaszoknak mit kell(ene) tartalmazniuk, és nekik szövegalkotóként mit kell odaírniuk. Ez határozottan nagyobb segítségként szolgál számukra, mint az, ha a dokumentum csupán felsorolja a javasolt tartalmi egységeket, ám a tartalmi elvárásokat nem fejtí ki.

A plágiumvétség elkerülésére szolgáló szövegminta/sablon azért funkcionálhat segítségként, mert – saját bevallásuk szerint – azt tudják, hogy a plágium etikai vétségnek minősül, ezért a felhasznált gondolatokat, forrásokat nemcsak a szöveg végén, a szakirodalom-jegyzékben szükséges megjeleníteni, hanem a főszövegben is hivatkozni, jelölni kell. Az viszont már nehézséget okoz számukra, hogy a hivatkozást és az átvett gondolatokat hogyan építsék be a szövegbe, ezért rendkívül nagy segítség lehet, ha a szakdolgozat elkészítésének útmutatója tartalmaz erre vonatkozó példamondatokat vagy bármilyen más mintát.

Továbbá lényeges a (legfőbb) bírálati szempontoknak a szakdolgozati útmutatókban való feltüntetése. Ezeknek azért van/lenne fontos szerepük, mert a szakdolgozat ezekhez igazodva és ezeket a szempontokat szem előtt tartva (is) készülhet. Ugyanis ha egy szövegműfajt tanítunk, illetve bármilyen produktum elkészítését várjuk el, azzal nyújtjuk a legerősebb kritériumokat, ha eláruljuk, mit fogunk benne értékelni. Mindemellett a hallgatók a hétköznapi életben is gyakran találkozhatnak ezzel a gyakorlattal, például egyes pályázati kiírások is tartalmazzák a bírálati szempontokat, így a pályázó akár ehhez igazodva, célzott(abb)an alakíthatja meg a pályázati anyagát.

Végül amennyiben a szakdolgozati útmutató nem (vagy nem kellőképpen) tér ki minden részletre, úgy mindenképpen üdvözlendő egy olyan szakirodalomra mutató hivatkozás beszúrása, amely részletesebben ismerteti meg a hallgatókkal a szakdolgozat írásának egyes fázisait, a dolgozat követelményeit. Ez természetesen akkor szerencsés, amikor a külső szakirodalom összhangban van az egyetem/kar/intézet/tanszék követelményeivel, egyéb esetben inkább árt, mint használ.

A fentiekben felsorolt vizsgálatok alapján kirajzolódó eredmények, valamint a kutatásokból levont következtetések a későbbiekben hozzájárulhatnak a hallgatók tudományos szövegalkotásának fejlesztéséhez. Egyrészt azáltal, hogy mindezek beépíthetők a tudományos írást elősegítő képzések/segédanyagok/kurzusok tananyagába. Másrészt a hallgatók tudományos szövegeinek követelményrendszere, például az intézményi elvárásokat tartalmazó dokumentumok mindezek alapján kiegészíthetők, hallgatóbarátabbá tehetők.

Köszönetnyilvánítás

Mindenekelőtt szeretném kifejezni a köszönetemet dr. Domonkosi Ágnes témavezetőmnek, mentoromnak, aki nélkülözhetetlen szakmai tanácsaival és meglátásaival irányította a munkámat, bővítette a szakirodalmi tájékozottságomat, magas színvonalú munkájával pedig felébresztette bennem a folyamatos fejlődés iránti elköteleződést. Külön köszönöm neki azt az empátiát és türelmet, amelyet a doktori éveim alatt irántam tanúsított.

Szeretnék köszönetet mondani a férjemnek, dr. Jánk Istvánnak, aki az időt és energiát nem kímélő önzetlen és kitartó segítségnyújtás mellett előremutató megjegyzésekkel is ellátott. Mindemellett hálás vagyok neki azért, hogy a legnagyobb kilátástalanság közepette is reménnyel és bizakodással töltött el.

Köszönöm a munkahelyi védésen szerepet vállaló opponenseknek, bizottsági tagoknak és minden jelenlévőnek a konstruktív kritikát, a hasznos meglátásokat és a munka értékét növelő javaslatokat.

Továbbá köszönettel tartozom az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola minden oktatójának a színvonalas kurzusaikon való részvétel lehetőségéért.

Ugyancsak köszönöm minden adatközlőmnek, akik válaszukkal hozzájárultak a vizsgált téma részletesebb megismeréséhez, valamint azoknak, akik támogatták és népszerűsítették a kutatás kérdőíveinek kitöltését.

Végül, de nem utolsó sorban köszönöm mindazoknak, akik a doktori éveim során építő jellegű kritikával, aktív segítségnyújtással és biztatással járultak hozzá a kutatás sikerességéhez és a munka megírásához.

Irodalomjegyzék

- Alamargot, Denis – Chanquoi, Lucile (szerk.) 2001: Trough the models of writing. In: *Studies in Writing* 9, Dordrecht: Springer.
- Andok Mónika 2003: A hír mint szövegtípus. *Iskolakultúra*, 2003/11. 68–77.
- Andok Mónika 2007: A rádiós hír mint szövegtípus. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Scientiarum Economicarum et Socialium*, 34. 54–79.
- Angélil-Carter, Shelley 2000: *Stolen language?* Singapour: Pearson Education Asia.
- Antalová, Alicia 2016: Úloha písania vo výučbe akademického diskurzu. *Metodologická studie*, 6/1. 6–18.
- Andor József 2017: Gondolatok a szövegtípus és a szövegműfaj fogalmáról és egymáshoz való viszonyáról. *Magyar Nyelv*, 113/3. 302–310.
- Applebee, Arthur N. 1988: *The national assessment*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Applebee, Arthur N. 1984: *Writing and reasoning. Review of Educational Research*, 54. 577–596.
- Armstrong, Merilyn – Shanker, Vivian 1983: The Supervision of Undergraduate Research: student perceptions of the supervisor role. *Studies in Higher Education*, 8/2. 177–183.
- Arum, Richard – Roksa, Josipa 2011: *Academically adrift. Limited learning on college campuses*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Aydoğan, Hakan – Azamat A. Akbarov 2014: The Four Basic Language Skills, Whole Language & Intergrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5/9. 672–680.
- Babbie, Earl R. 2009: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata (9. kiadás)*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bahtyin, Mihail 1988: A beszéd műfajai. In: Kanyó Zoltán – Síklaki István (szerk.): *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. Budapest: Tankönyvkiadó. 246–280.
- Ballér Endre 1990: *Bevezetés a felsőoktatás didaktikájába. Pedagógiai és Pszichológiai szabad alternatív tárgyak útmutatói*. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Pedagógiai Tanszék, Aula Kiadó.
- Bánczerowski Janusz 2004: A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól. *Magyar Nyelvőr* 4. 446–452.
- Bárdos Jenő 2000: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Barnett, Marva A. 1989: Writing as a Process. *The French Review*, 63/1. 31–44.
- Báthory Zoltán 1997: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: Okker Kiadó.
- Bazerman, Charles 1989: *The informed writer: Using sources in the disciplines*. Boston: Houghton Mifflin.
- Beaugrande, Robert de – Dressler, Wolfgang 2000 [1981]: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina.
- Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János 2002: *A multimediális szövegek megközelítései*. Pécs: Iskolakultúra.
- Bennett, Karen 2009: English academic style manuals: A survey. *Journal of English for Academic Purposes*, 8/1. 43–54.
- Bennett, Karen – Mauresan, Laura-Mihaela 2016: Rhetorical Incompatibilities in Academic Writing: English versus the Romance Cultures. *Synergy*, 12/1. 95–119.
- Benő Eszter 2012: Kreatív írás és vers az idegennyelv-tanításban. *Magiszter*, 10/4. 31–45.
- Bereiter, Carl 2002: *Education and Mind in the Knowledge Age*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Blaskó Ágnes – Hamp Gábor 2007: *Írás 1.0. Az ötlettől a jól strukturált szövegig*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos 2005: A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új pedagógiai szemle* 55/7-8. 4–17.
- Bruce, Ian 2013: A role for genre-based pedagogy in academic writing instruction?: an EAP perspective. *TEXT 17*, Special 21: 1–15.
- Boncz Imre 2015: *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar.
- Boscolo, Pietro 1995: The cognitive approach to writing and writing instruction: a contribution to a critical appraisal. *Current Psychology of Cognition*, 14/4. 343–366.
- Bourdieu, Pierre 1988: *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Byrne, Donn 1979: *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- Cao, Feng – Hu, Guangwei 2014: Interactive metadiscourse in research articles: A comparative study of paradigmatic and disciplinary influences. *Journal of Pragmatics*, 66. 15–31.
- Cave Ágnes 2012: Írástanítás a 21. században. *Educatio*, 21/3. 472–474.
- Christie, Frances – Martin, James Robert 2005: *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum International Publishing Group.
- Coffin, Caroline – Carry, Mary Jane – Goodman, Sharon – Hewings, Ann – Lillis, Theresa M. – Swann Joann 2005: *Teaching Academic Writing. A toolkit for higher education*. London–New York: Routledge.

- Cohen, Louis – Manion, Lawrence – Morrison, Keith 2007: *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Corson, David 1994: Language across the curriculum. In: Asher, Ron (ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics, 1932–1933*. Oxford: Pergamon.
- Curry, Niall 2020: *Teaching academic writing through genre pedagogy*. Elérhető: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/07/30/academic-writing-genre-pedagogy/> Utolsó letöltés: 2023. 07. 22.
- Csizér Kata – Tankó Gyula 2014: A motiváció vizsgálata egy tudományos íráskészséget fejlesztő órán. *Modern Nyelvoktatás*, 20/3. 3–13.
- Csontos Nóra 2018: Az idézés mint adaptív tevékenység. Idézés a tudományos diskurzusban. *Jel-Kép: Kommunikáció Közvélemény Média*, 2018/4. 51–61.
- Csontos Nóra 2020: *Szakszöveg-típológia. Szakszövegtípusok vizsgálata társas-kognitív keretben*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Csölle Anita – Kormos Judit 2000: *A Brief Guide to Academic Writing*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- de Kleijn, Ranske – Bronkhorst, Larika H. – Meijer, Paulien C. – Pilot, Albert – Brekelmans, Mieke 2016: Understanding the up, back, and forward-component in master's thesis supervision with adaptivity. *Studies in Higher Education*, 41/8. 1463–1479.
- Deli Eszter – Rétvári Márton 2018: Academic writing: a tudományos írás céljai és problémái. *Jel-Kép*, 2018/4. 62–70.
- Denzin, Norman K. 1989: *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dér Csilla Ilona 2019: Tudományos műfajok – szaknyelvi műfajok. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (szerk.): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás*. Budapest: KRE–L'Harmattan. 131–146.
- Derewianka, Beverly – Jones, Paula 2012: *Teaching language in context*. Melbourne: Oxford University Press.
- Domonkosi Ágnes 2002: *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 79. Debrecen.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2018: Írásbeli kapcsolattartás a hallgató-oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica*, XLIV: 89–107.
- Domonkosi Ágnes – Kuna Ágnes 2018: Kreatív-produktív módszerek és kvalitatív szövegelemzés a poétikai kutatásban. In: Domonkosi Ágnes – Simon Gábor (szerk.): *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Eger: Líceum Kiadó. 113–137.

- Domonkosi Ágnes – Kuna Ágnes 2018b. Szövegtípus, stílustípus, műfaj. Kreatív utak a szövegtipológia és a stilisztika tanításában. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések: Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék; Inter Nonprofit Kft. 57–69.
- Domonkosi Ágnes – Kuna Ágnes – Ludányi Zsófia 2020: Az írásbeli üzenetváltás szövegtípusainak hálózati jellege. In: Balázs Géza – Imrényi András – Simon Gábor (szerk.): *Hálózat kutatás. Hálózatok a nyelvben. Magyar szemiotikai tanulmányok* 49–50. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság. 141–159.
- Doró Katalin 2012: Tudományos nyelvi formulák angol alapszakos szakdolgozatok bevezetőjében. *Porta Lingua* 2012, *Szaknyelv kutatási irányzatok és alkalmazások: cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. Debrecen: SZOKOE. 27–34.
- Dweck, Carol 1986: Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41. 1040–1048.
- Eitler Tamás 2011: Fogasztói diskurzusok a magyar felsőoktatásban: egyetemi website-ok multimodális elemzése. In: Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.): *Az Alkalmazott Nyelvészet Ma: Innováció, Technológia, Tradíció*. MANYE és Debreceni Egyetem. Budapest, Debrecen.
- Eitler Tamás 2012: Egyetemi online bemutatkozó filmek elemzése: a London Metropolitan University példája. In: Molnár Katalin (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe*. MANYE: Szombathely.
- Engler Ágnes – Tőzsér Zoltán – Szilágyi Györgyi 2012: A felsőoktatás tömegesedése, különös tekintettel a nem nappali tagozatos hallgatókra a Bihar-Bihor tanulórégióban, 1990-2010. *Hungarian Educational Research Journal*, 2/1. 10–28.
- Eőry Vilma 1995: Stílusrétegek – szövegtípusok. In: Laczkó Krisztina (szerk.): *Emlékkönyv Szathmári István hetvenedik születésnapjára*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. 128–133.
- Eőry Vilma 1966: Szövegtipológia – stílustipológia. (Problémavázlat: elméleti és módszertani lehetőségek). In: Szathmári István (szerk.): *Hol tart ma a stilisztika (Stíluselméleti tanulmányok)*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 130–151.
- Eőry Vilma 2006: A szöveg időszerkezete mint szövegtipológiai jellemző. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Eőry Vilma 2010: *Magyar értelmező szótár diákoknak*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Eőry Vilma 2007: *Értelmező szótár+. L–Zs*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

- Fairclough, Norman 1993: Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. *Discourse and Society*, 4. 133–168.
- Falus Iván 2002: Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 2022/1. 73–79.
- Falus Iván (szerk.) 2004: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Falus Iván – Ollé János 2008: *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fandrych, Christian – Thurmair, Maria 2011: *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Fathman, Ann K. – Whalley, Elizabeth 1990: Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In: Kroll, Barbara (ed.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 178–190.
- Fehér Márta – Hársing László 1977: *A tudományos problémától az elméletig*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Fix, Ulla 2022: Radikales Umdenken in der Stilistik: Elise Riesels funktionaler, sozialer, pragmatischer Stilbegriff. *РУССКАЯ ГЕРМАНИСТИКА: ЕЖЕГОДНИК РОССИЙСКОГО СОЮЗА ГЕРМАНИСТОВ*, 2022/19. 342–352.
- Fix, Ulla– Habschneid, Stephan – Klein, Josef (Hrsg.) 2001: *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Fóris Ágota 2008: *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Frankenberg-Garcia, Ana 1999: Providing student writers with pre-text feedback. *ELT Journal*, 53/2. 100–106.
- French, Amanda 2011: What am I Expecting and Why? How can Lecturers in Higher Education Begin to Address Writing Development for their Students? *Journal of Academic Writing*, 1/1. 228–238
- Fülöp Károly 2017: Esszészövegek szerkezetének kvantitatív elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 2.
- Gabrielatos, Costas 2002: EFL writing: Product and process. *ERIC*, 1–12.
- Giltrow, Janet – Stein, Dieter 2009: *Genres in the Internet: issues in the theory of genre*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Golnhofer Erzsébet 2002. *A felsőoktatás pedagógiája*. II. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest. 2002. október 24–26. [Előadás].
- Gorman, Thomas 1979: The Teaching of Composition. In: Celce-Murcia, Marianne – McIntosh, Lois (eds.): *Teaching English as a second or foreign language*. Newbury House Publishers.
- Grabe, William – Kaplan, Robert B. 1996: *Theory and practice of writing*. London: Longman.

- Green, Bill 1999. The new literacy challenge. *Literacy Learning: Secondary Thoughts*, 7/1. 36–46.
- Gruber, Helmut – Huemer, Birgit 2016: Studentisches Schreiben erforschen und lehren: Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm. *ZFHE*, 11/2. 81–101.
- Gruber, Helmut – Rheindorf, Markus – Westchanow, Karin – Reisigl, Martin – Muntigl, Peter – Czinglar, Christine 2006: *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben*. Münster: LIT.
- Gumperz, John J. 1982: *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gülich, Elisabeth 1986: Textsorten in der Kommunikationspraxis. In: Werner Kallmeyer (Hg.): *Kommunikationstipologie*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel. 15–46.
- Györfyné Kukoda Andrea 2014: *A pedagógiai tevékenység feltételrendszerének és módszereinek alakulása a közigazgatási egyetemi képzésben*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. [Doktori disszertáció].
- Gyulavári Tamás – Mitev Ariel Zoltán – Neulinger Ágnes – Neumann-Bódi Edit – Simon Judit – Szűcs Krisztián 2014: *A marketingkutató alapjai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gyurgyák János 2019: *A tudományos írás alapjai – Útmutató szemináriumi és tudományos diákköri értekezést, szakdolgozatot és disszertációt íróknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Halliday, Michael A. K. 2004: *Halliday's Introduction to Functional Grammar (4th ed.)* London: Routledge. London.
- Hátori Ágnes 2017: Diskurzusműfaj, séma és forgatókönyv: A „vicc” műfaj sémájának jellemzői és kiépülési dinamikája a társas interakciókban. *Magyar Nyelv*, 113. 311–329.
- Hasan, Kamrul – Akhand, Mohd Moniruzzaman 2011: Approaches to Writing in EFL/ESL Context: Balancing Product and Process in Writing Class at Tertiary Level. *Journal of NELTA*, 15/1–2. 77–88.
- Havasréti József 2006: *Tudományos írásmű*. Bölcsész Konzorcium. Budapest.
- Hawkins, Eric 1984: *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, John R. 1996: A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. Michael – Ransdell, Sarah (eds.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 1–27.
- Hesse-Biber, Sharlene Nagy 2010: *Mixed methods research: merging theory with practice*. New York: The Guilford Press.
- Holschuh Simmons, Michelle 2005: Librarians as disciplinary discourse mediators: Using genre theory to move toward information literacy. *Libraries and the Academy*, 5. 297–311.
- Horning, Alice S. 1987: *Teaching writing as a second language*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Horváth József 2001: *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Horváth József – Reif Szilvia 2010: Szerzők és szerzők: Íráspedagógiai kérdések a plágiumról. *Modern nyelvoktatás*, 16/4. 39–52.
- Horváth Péter Iván 2009: *A lektori kompetencia*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE.
- Horváth Zsuzsanna 2008. Írni Jó! A szövegalkotás fejlesztése. In: Bánki Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.) *Tanulmányok az érettségiről: hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. OFI. Budapest. 323–351.
- Hrubos Ildikó 2002: Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 11/1. 96–106.
- Hyland, Ken 2007: Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16/3. 148–164.
- Hymes, Dell 1974: Studying the Interaction of Language and Social Life. In: Hymes, Dell (ed.): *Foundations of Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 29–66.
- Iarskaya-Smirnova, Elena R. 2013: *Creation of the academic text*. Moscow: LLC Variant.
- Irvin, Lennie 2010: What is “academic” writing? In: Lowe, Charles – Zemliansky, Pavel (eds.): *Writing spaces: Readings on writing, Vol. 1*. West Lafayette: Parlor Press. 3–17.
- Jánk István é.n.: *Szövegalkotás, írás- és fogalmazástanítás*. [Kézirat].
- Jánk István 2018: *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben – Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem. [Doktori disszertáció].
- Jánk István – Rási Szilvia 2020: Possibilities and potentials in teaching writing. *Eruditio-Educatio*, 15/2. 23–33.
- Jimenez-Crespo, Miguel A. 2013: *Translation and Web Localization*. London–New York: Routledge.
- Jones, Paula – Derewianka, Beverly 2016: A brief history of genre pedagogy in Australian curriculum and practice. *Sprogforum*, 63. 24–34.
- Jouhar, Mohammed R. – Ropley, William H. 2021: The Reading-Writing Connection based on Independent Reading and Writing: A Systematic Review. *Reading & Writing Quarterly* 37/2: 136–156.
- Juhász Valéria 2009: A MaxQDA szövegelemző program. In: Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar nyelv mint európai világnyelv. MANYE XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. CD-melléklet. Budapest: MANYE – Balassi Intézet.

- Kabán Annamária 1993: A magyar tudományos stílus a kezdetektől a Felvilágosodás koráig: szemiotikai, szövegnyelvészeti megközelítés. *Linguistica series A - Studia et dissertationes*. 12. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Kádár Annamária 2008: *A nyelvi környezet és az oktatási program hatása a kisiskolások fogalmazási képességének alakulására*. [Doktori disszertáció.]
- Kádárné Fülöp Judit 1990: *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kálmán Orsolya 2013: A felsőoktatás-pedagógia trendjei Halász Gáborral, az ELTE Pedagógiai és Pszichológia Karának professzorával. *Felsőoktatási műhely*, 7/2. 7–14.
- Karácsony Sándor 1938/2010: Magyar nyelvtan társaslélektani alapon. Budapest: Exodus kiadás/Széphalom Kiadó.
- Károly Krisztina 2007: The rhetorical structure of English academic discourse. A comparative analysis of expert and EFL student writing. In: Heltai Pál (ed.): *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A MANYE Kongresszusok előadásai 3*. Pécs, Gödöllő: MANYE, Szent István Egyetem. 351–360.
- Károly Krisztina 2009: Author identity in English academic discourse: a comparison of expert and Hungarian EFL student writing. *Acta Linguistica Hungarica*, 56/1. 1–22.
- Karvalics László 2012: Információs kultúra, információs műveltség: egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. *Információs Társadalom*, 12/1. 7–43.
- Kázmér Klára 2020: Írott szövegek megértése komáromi magyar gimnazisták körében In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. 97–110.
- Kern, Peter 1969: Bemerkungen zum Problem der Textklassifikation. In: Engel, Ulrich (Hg.): *Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 3*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. 3–24.
- Kinderberg, Björn 2021: Fixed and flexible, correct and wise: A case of genre-based content-area writing. *Linguistics and Education* 64. 1–12.
- Király Gábor – Dén-Nagy Ildikó – Gering Zsuzsanna – Nagy Beáta 2014: Kevert módszertani megközelítések. Elméletek és módszertani alapok. *Kultúra és közösség*, V/2. 95–104.
- Kirkpatrick, Lori C. 2012: *Students' strategies for writing arguments from online sources of information*. London, Ontario, Canada: The University of Western Ontario. [Doctoral dissertation.]
- Kis Ivett 2006: Mérés, értékelés, vizsgáztatás az Eszterházy Károly Főiskola gyakorlatának tükrében In: Thiel Katalin (szerk.): *A XXVII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia díjazott hallgatóinak dolgozatai*. Eger: Líceum Kiadó. 223–257.

- Klein, Perry D. – Boscolo, Pietro 2016: Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7/3. 311–350.
- Krashen, Stephen D. 1984: *Writing: Research, theory and application*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kroll, Barbara (ed.). 1990: *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kruse, Otto 2003: Getting started: academic writing in the first year of a university education. In: Björk, Lennart – Bräuer, Gerd – Rienecker, Lotte – Jörgensen, Peter Stray (Eds.), *Teaching academic writing in European higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 19–28.
- Kocsány Piroska 2002: Szöveg, szövegtípus, jelentés: a mondás mint szövegtípus. *Nyelvtudományi Értekezések*, 151. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Koltay Tibor 2016: Az írástudás új formáival kapcsolatos magyar nyelvű és nemzetközi terminológia. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, XI/1. 89–98.
- Koltay Tibor 2018: Az „írástudó” egyetemi hallgató. *Anyanyelv-pedagógia*, XI/1. 5–14.
- Koster, Monica – Tribushinina, Elena – Jong, Peter F. de – Bergh, Huub van den 2015: Teaching children to write: A metaanalysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7/2. 249–274.
- Kozma Béla 1996. *Pedagógia I*. Pécs: Comenius Bt. 10–12.
- Kozma Tamás é.n.: *A felsőoktatás expanziója*. Elérhető: <https://ni2.unideb.hu/kt/doc/expanzio.pdf>
Utolsó letöltés: 2023. 07. 07.
- Kozma Tamás 2004: *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Körtvélyesi Zsolt 2018: *Bevezetés a tudományos szöveg írásába. Szakdolgozatírók kézikönyve*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kuna Ágnes 2016: Az orvosi recept mint szövegtípus a 16–17. században. A szövegtípus kognitív megközelítési lehetőségei 1. rész. *Magyar Nyelv*, 112: 385–400.
- Kuna Ágnes – Simon Gábor 2017: Műfaj, szövegtípus, szövegfajta. Nézőpontok, kategóriák, modellek a szövegnyelvészeti kutatásban. *Magyar Nyelv*, 113: 257–275.
- Kurtán Zsuzsa 2006: Szaknyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 676–692.
- Kurtán Zsuzsa 2010: Tudományos nyelvhasználat és pedagógia: a kutatási cél megjelenítése tanárjelöltek szakdolgozatába. In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua 2010. Tudományterületek és nyelvhasználat*. Debrecen: SZOKOE. 171–179.

- Kurtán Zsuzsa 2011: Pedagógiai nyelvhasználat tudományos szövegekben. *Iskolakultúra*, 21/10–11. 8–17.
- Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd 2015: „évek óta mást se csinálunk”. A többes szám első személyű deiktikus elemek működésének vizsgálatához. In: Bárh M. János – Bodó Csanád – Kocsis Zsuzsanna (szerk.): *A nyelv dimenziói. Tanulmányok Juhász Dezső tiszteletére*. Budapest: ELTE BTK Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék. 501–514.
- Lea, Mary R. – Street, Brian 1998: Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23/2. 157–172.
- Lea, Mary R. – Street, Brian 1999: Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: Candlin Christopher N. – Hyland, Ken (Eds.): *Writing: Texts, Processes and Practices*. London: Longman. 62–81.
- Lea, Mary R. – Street, Brian 2006: The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45/4. 227–236.
- Lee, Juhee – Shallert, Diane L. 2016: Exploring the Reading–Writing Connection: A Yearlong Classroom-Based Experimental Study of Middle School Students Developing Literacy in a New Language. *Reading Research Quarterly* 51/2: 143–164.
- Leijten, Mariëlle – Van Waes, Luuk 2013: Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. *Written Communication*, 30/3. 358–392.
- Lencse Máté 2010: Módszertani kérdések a felsőoktatásban. Kooperatív tanulás az egyetemen. *Tani-tani: alternatív iskolai folyóirat*. 52/1. 37–42.
- Lengyelne Molnár Tünde – Verók Attila 2015: *Szakedolgozat*. Líceum Kiadó. Eger.
- Lester, James D. – Lester, James D. Jr. 2010: *Writing research papers. A complete guide*. New York: Longman.
- Li, Xuemei 2007: Identities and Beliefs in ESL Writing: From Product to Processes. *TESL Canada Journal*, 25/1. 41–64.
- Librero, Felix R. 2012: *Writing you thesis. A Practical Guide for Students*. Philippines: University of the Philippines Open University.
- Lillis, Theresa – Scott, Mary 2008: Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4/1. 5–32.
- Ludányi Zsófia 2020: *Nyelvi ideológiák és kvalitatív szövegelemzés a nyelvi tanácsadói diskurzusokban: esettanulmány*. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (főszerk.), Bölcskei Andrea – Heltai János Imre (szerk.): 2020. *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben. IV. Szociolingvisztika, névtan, nyelvtörténet*. (A MANYE Kongresszusok Előadásai 14.). Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Lukács Péter 2004: A felsőoktatás expanziója. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Iffúsági korszakváltás – Ifjúság az új évezredben. Szeged: Belvedere–Meridionale*. 19–24.
- Lundstrom, Kristi – Baker, Wendy 2009: To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing* 18/1. 30–43.
- Martin, James Robert 1999: 'Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy'. In: Christie, Frances (ed.): *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London: Continuum International Publishing Group. 123–155.
- Mhunpiew, Nathara 2013: Supervisor's Roles for Successful Thesis and Dissertation. *US-China Education Review A*, 3/2. 119–122.
- Miller, Carolyn R. – Kelly, Ashley R. 2016: Discourse genres. In: Rocci, Andrea – de Saussure Louis (Eds.): *Verbal Communication*. Berlin, Germany: Mouton–De Gruyter. 269–286.
- Mitev Ariel Zoltán 2012: Grounded Theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, XLIII/1. 17–30.
- Molnár Dániel 2010: Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben. *Humán Innovációs Szemle*, 2010/1–2. 61–72.
- Molnár Edit Katalin 2003: *Az írásbeli szövegalkotás fejlődése: Vizsgálatok 10–17 éves tanulók körében*. Szeged–ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. [Doktori disszertáció.]
- Molnár Edit Katalin 2006: A műfaji tudás és tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 259–280.
- Molnár Edit Katalin 2009: Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia* 2.
- Molnár Edit Katalin 2009b: Anyanyelv – az írásbeli szövegalkotás példája. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet. 139–149.
- Mošaťová, Michaela 2022: *Akademické pisanie (nielen) pre zahraničných študentov*. Bratislava: STIMUL, Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta.
- Neeley, Stacia Dunn 2005: *Academic Literacy*. New York: Longman.
- Oliver, Paul 2014: *Writing Your Thesis*. London: Sage Publications.
- Ollé János 2009: A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulásszervezési kérdések a felsőoktatásban. In: Drótos György – Kovács Gergely (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest: Aula Kiadó. 149–164.
- Olsson, Ulf – Hallberg, David 2018. Gaps and Overlaps in Supervisory Responsibilities: A Case Study of Bachelor's and Master's Students' Thesis Writing in Two Departments. *Journal of Academic Writing*, 8/2. 54–71.

- Orosz Sándor 1972: *A fogalmazástechnika mérésmethodikai problémái és országos színvonala*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ostrovskaya, Ye. S. – Vyshegorodtseva, O. V. 2013: Academic Writing: the concept and practice of the academic writing in English. *Higher Education in Russia*, 7. 104–113.
- Pálmai Judit 2013: A felsőoktatás expanziója. In: Tarkó Klára – Lippai László (szerk.): „Gyümölcs? A fa beváltja azt, amit virágával ígért.”: tanulmányok Benkő Zsuzsanna 60. születésnapjára. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet. 257–276.
- Parodi, Giovanni 2009: *Written Genres in University Studies: Evidence from an Academic Corpus of Spanish in Four Disciplines*. In: Bazerman, Charles et al. (eds.): *Genre in changing world*. Colorado: WAC Clearinghouse. 483–501.
- Paavola, Sami – Hakkarainen, Kai 2005: The knowledge creation metaphor – an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14/6. 535–557.
- Pintér Henriett 2009: Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia*, 109/2. 121–147.
- Pintér Henriett – Molnár Pál 2017: A forrásokra építő tanuláscélú írás: a forrásalapú írás. *Magyar pedagógia*, 117/1. 29–49.
- Pintér Henriett – Molnár Pál 2019: Írást segítő és gátló tényezők egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 29/10. 35–65
- Pirohov-Tóth Barbara 2022. A felsőoktatás átalakulása és dilemmái az elmúlt években. *Polgári Szemle*, 18/4–6. 338–348.
- Pohl, Thorsten 2007: *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens (Reihe Germanistische Linguistik 271)*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Pyhältö, Kirsi – Stubb, Jenni – Lonka, Kirsti 2009: Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development*, 14/3. 221–232.
- Pyhältö, Kirsi – Nummenmaa, Anna Raija – Soini, Tiina – Stubb, Jenni – Lonka, Kirsti 2012: Research on scholarly communities and development of scholarly identity in finnish doctoral education. In: Ahola, Sakari – Hoffman, David M. (eds.): *Higher education research in finland: Emerging structures and contemporary issues*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 337–357.
- Raimes, Ann 1983: Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In: Freedman, Aviva – Pringle, Ian – Yalden, Janice (eds.): *Learning to Write: First Language, Second Language*. New York: Longman. 252–272.

- Rankins-Robertson, Sherry – Cahill, Lisa – Roen, Duane – Glau, Gregory R. 2010: Expanding Definitions of Academic Writing: Family History Writing in the Basic Writing Classroom and Beyond. *Journal of Basic Writing*, 29/1. 56–77.
- Rási Szilvia 2019a: Metadiszkurzív elemzéssel a tudományos íráskészség tudatosságáért. *Anyanyelv-pedagógia*, XII/4.
- Rási Szilvia 2019b: A címadás problematikája és a tudományos szövegalkotás oktatása az IPOO-modell alapján. *OxIPO interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/3. 25–38.
- Rási Szilvia 2019c: Diskurzushibridizáció a tudományos szövegek címadásában, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, XIII/2. 165–175.
- Rási Szilvia 2019d: Hybridization of discourse concerning the titles of academic papers. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica*, LXV. 161–170.
- Rási Szilvia 2020a: Tanárszakos hallgatók szemináriumi dolgozatainak metadiszkurzív szempontból történő elemzése. In: Istók, Béla; Lőrincz, Gábor; Lőrincz, Julianna; Simon, Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás –fordított tankönyvek – kétnyelvűség. A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató konferenciájának tanulmányai*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. 193–201.
- Rási Szilvia 2020b: A cím és a kulcsfogalom tudományos szövegalkotásban betöltött szerepe. In: Ludányi, Zsófia; Jánk, István; Domonkosi, Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eger: EKE Líceum Kiadó. 393–402
- Rási Szilvia 2022: Metadiszkurzív elemek tanárszakos hallgatók szemináriumi dolgozataiban. In: Kocsis Ágnes – Szlávich Eszter – Varga-Sebestyén Eszter (szerk.): *Észlelések és előfordulások. Tanulmányok a 15. Félúton konferenciáról*. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Riesel, Elise 1964: *Der Stil der deutschen Alltagsrede*. Moskwa: Isdatjeltswu Wijsschaja Schkola.
- Rivers, Wilga M. – Temperley, Mary S. 1978: *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- Róka Jolán 1984: *Az újságszövegek szerkesztési és stílustipológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Rosado, Elisa – Aparici, Melina – Perera, Joan 2013: Adapting to the circumstances: on discourse competence in L2 Spanish / De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias. *Culture and Education / Cultura y Education*, 26/1. 71–102.
- Rose, David – Martin, James Robert 2012: *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox Publishing.

- Sanders, José – Spooren, Wilbert 1997: Perspective, Subjectivity, and Modality from Cognitive Linguistic Point of View. In: Liebert, Wolf-Andreas – Redeker, Gisela – Waugh, Linda R. (eds.) *Discourse and perspective in cognitive linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 85–112.
- Sandig, Barbara 1972: Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen. In: Gülich, Elisabeth – Wolfgang Raible (Hgg.): *Textsorten: Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt–Main. 113–124.
- Sandig, Barbara 1978: *Stilistik: Sprachpragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung*. Berlin–New York: De Gruyter Studienbuch.
- Sántha Kálmán 2009: *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha Kálmán 2015: Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra*, 25/3. 3–14.
- Sántha Kálmán 2017: A trianguláció-típológiák és a Maxqda kapcsolata a kvalitatív vizsgálatokban. *Vezetéstudomány*, XLVIII/12. 33–40.
- Sárdi Csilla 2012: A felsőoktatás-pedagógia megújulási tendenciái. In: Sárdi Csilla (szerk.): *A felsőoktatáspedagógia kihívásai a 21. században*. Budapest: Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt. Budapest. 13–17.
- Schcolnik Miriam 2018: Digital Tools in Academic Writing? *Journal of Academic Writing*, 8/1. 121–130.
- Schegloff, Emmanuel A. 1968: Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70/6. 1075–1095.
- Segev-Miller, Rachel 2004: Writing from Sources: The Effect of Explicit Instruction on College Students' Processes and Products. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 4. 5–33.
- Simon Gábor 2017: Áttekintés a műfajkutatás tendenciáiról és lehetőségeiről. Útban egy kognitív szemléletű műfajelmélet felé. *Magyar Nyelv*, 113. 146–166.
- Smirnova, Natalia V. 2015: Academic literacy and writing in high school: From theory to practice. *Higher Education in Russia*, 6. 58–64.
- Steen, Gerard 2011: Genre between the humanities and the sciences. In: Callies, Marcus – Keller, Wolfram R. – Lohöfer, Astrid (eds.): *Bi-Directionality in the Cognitive Sciences*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 21–41.
- Sternberg, Robert J. – Sternberg, Karin 2010: *The psychologist's companion: A guide to writing scientific papers for students and researchers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Stukker, Ninke – Spooren, Wilbert – Steen, Gerard (eds.) 2016: *Genre in Language, Discourse and Cognition*. Berlin–New York: De Gruyter.
- Swales, John M. 1990: *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M. 2004: *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swarts, Jason 2010: Recycled writing: Assembling actor networks from reusable content. *Journal of Business and Technical Communication*, 24/2. 127–163.
- Szabó Katalin 2009: *Kommunikáció felsőfokon*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Szabolcs Éva 2001: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szathmári István 2004: *Stilisztikai lexikon: Stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szikszaíné Nagy Irma 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szilassy Eszter 2014: Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv pedagógia* 3.
- Szokolszky Ágnes 2004: *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szokolszky Ágnes – Hallgató Emese – Csábi Eszter – Volosin Márta 2020: *Útmutató kutatási beszámoló, dolgozatok elkészítéséhez. Pszichológus hallgatók részére*. Szeged: Jate Press.
- Taavitsainen, Irma 2001: Changing conventions of writing: the dynamics of genres, text types, and text traditions. *European Journal of English Studies*, 5/2. 139–150.
- Taavitsainen, Irma 2004: Genres of secular instruction: A linguistic history of useful entertainment. *Miscelanea: A Journal of English and American Studies*, 29. 75–94.
- Taavitsainen, Irma 2006: Medical discourse: Early genres, 14th and 15th centuries. In: Keith Brown (ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics. Second edition*. Oxford: Elsevier. 688–694.
- Taavitsainen, Irma – Päivi Pahta (eds.) 2004: *Medical and Scientific Writing in Late Medieval English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia Carlín, Rebeca Elena 2013: Pre-Service Teachers' Beliefs about the Roles of Thesis Supervisors: A Case Study. *GIST Education and Learning Research Journal*, 7/7. 74–92.
- Tátrai Szilárd 2011: *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Taylor, Stan – Beasley, Nigel 2005: *Handbook for Doctoral Supervisors*. London: Routledge.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1997: A szöveg. *Pannon Enciklopédia - Magyar nyelv és irodalom*. Budapest: Dunakanyar 2000 Kiadó. 120–121.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001: *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Tolcsvai Nagy Gábor 2008: Topik és szövegtípus. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg, szövegtípus, nyelvtan*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 43–50.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2021: *Kognitív szemantika*. Budapest: ELTE, BTK.
- Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd szerk. 2008: *Szöveg, szövegtípus, nyelvtan*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tóth Beatrix 2008: Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1/1. Elérhető: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> Utolsó megtekintés: 2023. 08. 16.
- Tóthné Parázsó Lenke 2003: Új tanítási-tanulási elvárások a felsőoktatásban In: Tompa Klára (szerk.): *Agria Media 2002: Az elektronikus tanulás a III. évezred pedagógiai kihívása*. Eger: Líceum Kiadó. 378–387.
- Turabian, Kate L. 1987: *A Manual for Writers of Term Papers, Theses and Dissertations*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Urbán Barbara 2009: *Kommunikáció – Anyanyelv – 11. évfolyam – Tanulói jegyzet*. Budapest: Observans Kft.
- Uwakwe, Uchena David – Regis-Onuoha, Adaeze 2019: Thesis Writing. In: Njamanze, Queen – Amadi, Dan – Chukwu, Kenneth – Okere, Mary (eds.): *Essentials of Communication Skills and technical Writing for Higher Education*. Oweri: Hysab Prints & Publishers. 106–128.
- Varga Sándorné 2013: A svéd integráció a gyakorlatban. *Módszertani közlemények* 2013/1. 40–49.
- Várkonyi Nándor 2001: *Az írás és a könyv története*. Széphalom: Széphalom Könyvműhely.
- Veszelszki Ágnes 2015: Formális szövegek. In: Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról. Segédkönyv az anyanyelvi kritériumvizsgálathoz. (Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10.)*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 108–120.
- Veszelszki Ágnes 2016: Academic Writing, wissenschaftliches Schreiben, tudományos írás. Egyetemi hallgatók írásos produktumai – stilisztikai és grammatikai szempontból. In: Ilona Feld-Knapp (szerk.): *Grammatik. Cathedra Magistrorum –Lehrer-forschung* 3. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium 286–305.
- Vollmer, Helmut Johannes 2006: *Language Across the Curriculum*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Zamel, Vivian 1985: Responding to student writing. *TESOL Quarterly* 19/1. 79–101.
- Zsigriné Sejtes Györgyi Erzsébet 2019: *Dinamikus szövegtani modell a szövegértési képesség fejlesztésének és mérésének a szolgálatában...* Szeged: Szegedi Tudományegyetem. [Doktori értekezés.]

Zs. Sejtes Györgyi 2021: "Szöveg az egész világ!" Szövegtípus, prototípus, fajta a fejlesztés aspektusában. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Szaktudományok és pedagógiai tanulmányok a világhírű idején*. Komárom: International Research Institute sro. 307–315.

Zsolnai József (szerk.) 1987: *Tanítási program 2. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Werlich, Egon 1975: *Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Woods, Devon 1984: A process orientation in ESL writing. In: L. Young (ed.): *Carleton papers in applied language studies, 1*. Ottawa: Center for Applied Language Studies, Carleton University. 101–138.

(W1) 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> (2020. 1. 28.)

(W2) A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*. 2020/17. (2021. 1. 13.)

(W3) KSH: Felsőoktatás (1990–).
https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html (2021. 1. 07.)

(W4) MTMT Bibliográfiai Szakbizottság 2016. *Jelleg Típus Besorolás. A Magyar Tudományos Művek Tárában alkalmazott dokumentumtípus-besorolások. Tudományos adat főtípussal bővített verzió*. https://www.mtmt.hu/system/files/tipus_jelleg_besorolas_20160523_4.1.pdf (2022. 02. 08.)

(W5) Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Szervezeti és Működési Szabályzata. Hallgatói Követelményrendszer.
<https://uni-eszterhazy.hu/api/media/file/0a7f3985580cd55bc8e12ced185bb2435700c312>
 (2022. 10. 22.)

Források

Anyanyelv-pedagógia (<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php>)

Keszey Tamara – Zsukk János 2017. Az új technológiák fogyasztói elfogadása. A magyar és nemzetközi szakirodalom áttekintése és kritikai értékelése. *Vezetéstudomány* 48/10. 38–47.

Kiss László 2018. csillagaszat.hu: tapasztalatok egy tudományos ismeretterjesztő hírportállal, In: Veszelszki Ágnes–Cser Nóra (szerk.): *Tudománykommunikáció konferencia: absztraktkötet*. Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet, 17.

Molnár Janka Sára 2018. Tudomány nélkül mit érek én? In: Veszelszki Ágnes–Cser Nóra (szerk.): *Tudománykommunikáció konferencia: absztraktkötet*. Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet, 22.

Veszelszki Ágnes–Cser Nóra 2018. *Tudománykommunikáció konferencia: absztraktkötet*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet.

Ábrajegyzék

1. ábra: Az adatközlők megoszlása az egyes egyetemek alapján	54
2. ábra: Az (AO) kérdésre: <i>Ön szerint milyen tulajdonságok jellemeznek egy tudományos szöveget?</i> az oktatók által adott válaszok.....	55
3. ábra: Az oktatók (PO) kérdésre adott válaszainak megoszlása	59
4. ábra: Az oktatók (DO) és (EO) kérdésekre adott válaszainak összehasonlítása.....	68
5. ábra: A minta nemek szerinti megoszlása	73
6. ábra: A felsőoktatásban eltöltött évek száma.....	75
7. ábra: Karok közötti megoszlás	75
8. ábra: A (VH) kérdésre adott válaszok kódjainak megoszlása	77
9. ábra: A (RH) kérdésre adott válaszok kódjainak megoszlása	79
10. ábra: Az (SH) kérdésre adott válaszok kódjainak megoszlása	81
11. ábra: Mann–Whitney U próba: esszé.....	92
12. ábra: A fő kódok megoszlása az egyes szakdolgozatokban	100
13. ábra: A vizsgálat kódjainak a megoszlása a teljes adatkörpuszban.....	109
14. ábra: A kódok keresztmetszeteinek szemléltetése gyakoriság alapján.....	113
15. ábra: A hivatkozásra vonatkozó kódok megoszlása az adatbázisban	118
16. ábra: A szövegszerveződés és az E/1 kódok metszése az adatbázisban	119
17. ábra: A dokumentumelemzés során alkalmazott kódok csoportonkénti gyakorisági megoszlása.....	126
18. ábra: A minta nemek szerinti megoszlása	140
19. ábra: Az adatközlők megoszlása a látogatott felsőoktatási intézmények alapján.....	141
20. ábra: Válaszok a <i>Havonta hány tudományos cikket olvasol?</i> kérdésre	142
21. ábra: A kódolás folyamata.....	154
22. ábra: A kódolt szövegelemek megoszlása a folyóiratban megjelent recenziókban	155
23. ábra: A folyóiratban megjelent recenziókban a szerzői jelenlét nevű kódhoz tartozó idézetek	156
24. ábra: A kódolt szövegelemek megoszlása a hallgatók által írt recenziók adatbázisában	158

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A disszertációs vizsgálat részkutatásainak hálózata	41
2. táblázat: A trianguláció egyes szintjeinek jelen kutatásban való megvalósulása	48
3. táblázat: A minta megoszlása az adatközlők neme és egyeteme alapján	51
4. táblázat: Az adatközlők gyakorisági megoszlása születési évük alapján: oktatók	52
5. táblázat: Az adatközlők felsőoktatásban eltöltött éveinek átlaga, minimuma és maximuma.....	53
6. táblázat: Az oktatók IO kérdésre adott válaszainak gyakorisági elemzése	56
7. táblázat: Az oktatók IO kérdésre adott válaszainak kereszttábla-elemzése.....	57
8. táblázat: Az oktatók (JO) kérdésre adott válaszainak megoszlása	62
9. táblázat: Az oktatók (KO) kérdésre adott válaszainak megoszlása.....	63
10. táblázat: Az oktatók (LO) kérdésre adott válaszainak megoszlása	64
11. táblázat: Az oktatók (BO) kérdésre adott válaszainak megoszlása	65
12. táblázat: Az oktatók (CO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása.....	66
13. táblázat: Az oktatók (DO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása.....	67
14. táblázat: Az oktatók (EO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása	67
15. táblázat: Az oktatók MO kérdésre adott válaszainak gyakorisági elemzése	69
16. táblázat: Az MO kérdésre adott válaszok kereszttábla-elemzése egyetemeken szerinti lebontásban.....	69
17. táblázat: Az oktatók (GO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása.....	70
18. táblázat: Az oktatók (GO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása.....	71
19. táblázat: Az oktatók (HO) kérdésre adott válaszainak gyakoriság szerinti megoszlása.....	72
20. táblázat: Az adatközlők gyakorisági megoszlása születési évük alapján: hallgatók	74
21. táblázat: A hallgatók (XH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása	76
22. táblázat: A hallgatók (BH) kérdésre adott válaszainak megoszlása	83
23. táblázat: A hallgatók (CH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása	83
24. táblázat: A hallgatók (DH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása	84
25. táblázat: A hallgatók (EH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása.....	84
26. táblázat: A hallgatók (FH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása	86
27. táblázat: A hallgatók (GH) kérdésre adott válaszainak gyakorisági megoszlása	86
28. táblázat: Az oktatók (AO) és a hallgatók (TH) kérdésre adott válaszaiban megjelenő kódolt egységek gyakoriság alapján történő megoszlása.....	90
29. táblázat: A BH és BO kérdéseken lefuttatott Mann–Whitney test outputeredményei	92
30. táblázat: A vizsgált adatkorpusz összeállításának folyamata	96
31. táblázat: A kvalitatív módszerrel vizsgált adatkorpusz elemzési egységeinek tulajdonságai	97
32. táblázat: A pilotkutatás kódolásának kódkészlete	100
33. táblázat: A vizsgálat kódkészlete	103
34. táblázat: A vizuális elemekre való utalás és annak hiánya a teljes adatkorpuszban.....	120
35. táblázat: Az EKKE szakdolgozati útmutatóiból álló adatbázis paraméterei	125
36. táblázat: A szakdolgozati követelmények megfigyelési egységeinek gyakorisági megoszlása.....	129
37. táblázat: Az adatközlők megoszlása az évfolyamuk alapján.....	141
38. táblázat: A hallgatók tudományos szövegalkotását befolyásoló nehézségek az oktatók és a hallgatók tapasztalata, véleménye alapján	170

Függelék

1. számú függelék: A Kutatásetikai Bizottság engedélye
2. számú függelék: Primer kutatás: Az oktatókat megszólító a hallgatók tudományos szövegalkotására irányuló kérdőív
3. számú függelék: Primer kutatás: A hallgatók tudományos írással kapcsolatos tapasztalatait felmérő kérdőív
4. számú függelék: Kiegészítő kutatás: A címek és kulcsszavak vizsgálatához alkalmazott kérdőív
5. számú függelék: Kiegészítő kutatás: A hallgatók tudományos szöveggel kapcsolatos attitűdjének vizsgálatához alkalmazott kérdőív
6. számú függelék: Az egyes tudományos jellegű műfajok rendszere az MTMT-ben

1. számú függelék: A Kutatásetikai Bizottság engedélye



H-3300 Eger, Eszterházy tér 1. Tel.: +36-36 / 520-400 www.unl-eszterhazy.hu

Eszterházy Károly Egyetem
Kutatásetikai Bizottság
3300 Eger, Eszterházy tér 1.

A Kutatásetikai Bizottság döntése

Tisztelt Rási Szilvia,

Bizottságunk megkapta bírálatra „Egri tanárszakos hallgatók tudományos íráskészségének vizsgálata” című kutatásával kapcsolatos kérelmét. Az Ön által tervezett kutatás tervét áttekintettük, és értesítem, hogy azt Bizottságunk az etikai kritériumok szempontjából megfelelőnek találta. A kutatás szakszerű és etikus lefolytatásáért innentől Ön felel. Az Eszterházy Károly Egyetemen folyó kutatások etikai hátterét a Bizottság erre vonatkozó szabályzata szavatolja, amennyiben a kutatás végzése közben bármilyen aggálya merülne fel, ez a szabályzat az irányadó.

A Bizottságot azonnal értesítenie kell, amennyiben bármely, a kutatásban résztvevő személynek panasza merülne fel, vagy a kutatással összefüggő egyéb problémáról számolna be. A Kutatásetikai Bizottság eljárásaitól függetlenül a témavezető és a közreműködők is felelősséggel tartoznak, ahogy ez a szabályzatban is szerepel. A Kutatásetikai Bizottság támogató döntése nem változtatja meg, helyettesíti vagy szünteti meg ezeket a felelősségi köröket.

Eger, 2021. 06. 28.

Tisztelettel,

Dr. Juhász Tibor
Eszterházy Károly Egyetem
Tudományos Rektorhelyettes
a Kutatásetikai Bizottság elnöke



2. számú függelék: Primer kutatás: Az oktatókat megszólító, a hallgatók tudományos szövegalkotására irányuló kérdőív

Hallgatók tudományos szövegalkotása

Tisztelt Tanárnő!Tisztelt

Tanár Úr!

Kérjük, hogy vegyen részt a kutatásban, amellyel pontosabb, részletesebb képet szeretnénk kapni a hallgatók tudományos szövegalkotásáról. Az online kérdőív kitöltésével egyrészt a hallgatók tudományos íráskészségének feltérképezésében, másrészt a fejlesztésében működik közre.

Az anonim kérdőív kitöltése körülbelül 10–15 percet vesz igénybe.

Köszönjük, hogy válaszával hozzájárul a kutatás eredményességéhez!A kutatás szervezői

***Kötelező**

1. Neme: *

Csak egy oválist jelöljön be!

☐ Férfi

☐ Nő

2. Születési éve: *

Csak egy oválist jelöljön be!

☐ 2005	☐ 1973	☐ 1939
☐ 2004	☐ 1972	☐ 1938
☐ 2003	☐ 1971	☐ 1937
☐ 2002	☐ 1970	☐ 1936
☐ 2001	☐ 1969	☐ 1935
☐ 2000	☐ 1968	☐ 1934
☐ 1999	☐ 1967	☐ 1933
☐ 1998	☐ 1966	☐ 1932
☐ 1997	☐ 1965	☐ 1931
☐ 1996	☐ 1964	☐ 1930
☐ 1995	☐ 1963	☐ 1929
☐ 1994	☐ 1962	☐ 1928
☐ 1993	☐ 1961	☐ 1927
☐ 1992	☐ 1960	☐ 1926
☐ 1991	☐ 1959	☐ 1925
☐ 1990	☐ 1958	☐ 1924
☐ 1989	☐ 1957	☐ 1923
☐ 1988	☐ 1956	☐ 1922
☐ 1987	☐ 1955	☐ 1921
☐ 1986	☐ 1954	
☐ 1985	☐ 1953	
☐ 1984	☐ 1952	
☐ 1983	☐ 1951	
☐ 1982	☐ 1950	
☐ 1981	☐ 1949	
☐ 1980	☐ 1948	
☐ 1979	☐ 1947	
☐ 1978	☐ 1946	
☐ 1977	☐ 1945	
☐ 1976	☐ 1944	
☐ 1975	☐ 1943	
☐ 1974	☐ 1942	
	☐ 1941	
	☐ 1940	

3. Oktatóként mennyi a felsőoktatásban töltött éveinek száma? *

Csak egy oválist jelöljön be!

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 33 | ☐ 67 |
| ☐ 2 | ☐ 34 | ☐ 68 |
| ☐ 3 | ☐ 35 | ☐ 69 |
| ☐ 4 | ☐ 36 | ☐ 70 |
| ☐ 5 | ☐ 37 | ☐ 71 |
| ☐ 6 | ☐ 38 | ☐ 72 |
| ☐ 7 | ☐ 39 | ☐ 73 |
| ☐ 8 | ☐ 40 | ☐ 74 |
| ☐ 9 | ☐ 41 | ☐ 75 |
| ☐ 10 | ☐ 42 | ☐ 76 |
| ☐ 11 | ☐ 43 | ☐ 77 |
| ☐ 12 | ☐ 44 | ☐ 78 |
| ☐ 13 | ☐ 45 | ☐ 79 |
| ☐ 14 | ☐ 46 | ☐ 80 |
| ☐ 15 | ☐ 47 | |
| ☐ 16 | ☐ 48 | |
| ☐ 17 | ☐ 49 | |
| ☐ 18 | ☐ 50 | |
| ☐ 19 | ☐ 51 | |
| ☐ 20 | ☐ 52 | |
| ☐ 21 | ☐ 53 | |
| ☐ 22 | ☐ 54 | |
| ☐ 23 | ☐ 55 | |
| ☐ 24 | ☐ 56 | |
| ☐ 25 | ☐ 57 | |
| ☐ 26 | ☐ 58 | |
| ☐ 27 | ☐ 59 | |
| ☐ 28 | ☐ 60 | |
| ☐ 29 | ☐ 61 | |
| ☐ 30 | ☐ 62 | |
| ☐ 31 | ☐ 63 | |
| ☐ 32 | ☐ 64 | |
| | ☐ 65 | |
| | ☐ 66 | |

4. Egyetem és kar/intézet (kezdje el begépelni az egyetem nevét, majd válasszon):

*

Csak egy oválist jelöljön be!

- ☐ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Állam- és Jogtudományi Kar
- ☐ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
- ☐ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
- ☐ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Informatikai Kar
- ☐ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai KarEötvös
- ☐ Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar
- ☐ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar
- ☐ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar
- ☐ Eszterházy Károly Egyetem, Bölcsészettudományi és Művészeti Kar
- ☐ Eszterházy Károly Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
- ☐ Eszterházy Károly Egyetem, Informatikai Kar
- ☐ Eszterházy Károly Egyetem, Pedagógiai Kar
- ☐ Eszterházy Károly Egyetem, Természettudományi Kar
- ☐ Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus
- ☐ Eszterházy Károly Egyetem, Sárospataki Comenius Campus
- ☐ Debreceni Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Általános Orvostudományi Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Egészségügyi Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Fogorvostudományi Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Gyógyszerésztudományi Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Informatikai Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Műszaki Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Népegészségügyi Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Természettudományi és Technológiai Kar
- ☐ Debreceni Egyetem, Zeneművészeti Kar

- ☐ Károli Gáspár Református Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar
- ☐ Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
- ☐ Károli Gáspár Református Egyetem, Hittudományi Kar
- ☐ Károli Gáspár Református Egyetem, Szociális és Egészségtudományi Kar
- ☐ Károli Gáspár Református Egyetem, Tanítóképző Főiskolai Kar
- ☐ Kodolányi János Egyetem, Fenntartható Gazdaság Intézet
- ☐ Kodolányi János Egyetem, Informatikai Intézet
- ☐ Kodolányi János Egyetem, Jól-léti Társadalom Intézet
- ☐ Kodolányi János Egyetem, Kreatív Iparágak Intézet
- ☐ Kodolányi János Egyetem, Nemzetközi Intézet
- ☐ Kodolányi János Egyetem, Felnőttképzési Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Gazdálkodástudományi Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Környezettudományi Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Matematika és Informatika Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Műszaki és Agrártudományi Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Óvó- és Tanítóképző Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Testnevelés és Sporttudományi Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Történettudományi és Filozófia Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Turizmus és Földrajztudományi Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Vizuális Kultúra Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Zenei Intézet
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Bessenyei György Pedagógusképző Központ
- ☐ Nyíregyházi Egyetem, Idegennyelvi Oktató és Vizsgáztató Központ
- ☐ Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
- ☐ Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Hittudományi Kar
- ☐ Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Jog- és Államtudományi Kar
- ☐ Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Kánonjogi Posztgraduális Intézet
- ☐ Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Információs Technológiai és Bionikai Kar
- ☐ Pécsi Tudományegyetem, Állam- és Jogtudományi Kar
- ☐ Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar
- ☐ Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

- ☐ Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar
- ☐ Pécsi Tudományegyetem, Gyógyszertudományi Kar
- ☐ Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar
- ☐ Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar
- ☐ Pécsi Tudományegyetem, Műszaki és Informatikai Kar
- ☐ Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar
- ☐ Pécsi Tudományegyetem, Természettudományi Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Állam- és Jogtudományi Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Bartók Béla Művészeti Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Fogorvostudományi Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Gazdaságtudományi Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Gyógyszerésztudományi Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Mérnöki Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Mezőgazdasági Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, Természettudományi és Informatikai Kar
- ☐ Szegedi Tudományegyetem, SZTE Tanárképző Központ
- ☐ Egyéb

4. Mennyire jellemző, hogy a hallgatóktól az alábbi tudományos műfajú szövegeket kéri a kurzusain? (BO) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

	egyáltalán nem	ritkán	minden kurzuson/a kurzusok többségén jellemezően
absztrakt	☐	☐	☐
beszámoló (írásbeli)	☐	☐	☐
esszé	☐	☐	☐
kutatási terv	☐	☐	☐
recenzió, kritika, ajánló	☐	☐	☐
rezümé, kivonat	☐	☐	☐
szemináriumi dolgozat	☐	☐	☐
tanulmány	☐	☐	☐
tudományos ismeretterjesztő cikk	☐	☐	☐
vitairat	☐	☐	☐

5. Milyen szakszövegeket, tudományos szövegeket olvastat a hallgatóival? (több válasz lehetséges) (CO) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ tudományos szakcikkeket
☐ szakcikk kivonatát (pl. összegzés, PPT)
☐ tankönyveket, tananyagokat
☐ ismeretterjesztő, kevesebb szakterminológiát tartalmazó szövegeket
☐ nem szoktam
☐ Egyéb: _____

6. Ön szerint milyen tulajdonságok jellemeznék egy tudományos szöveget? * (AO)

7. Szokott Ön hallgatóktól olyan tudományos szövegeket kapni (pl. beadandó, TDK-munka, szakdolgozat), amelyek bármilyen szempontból nem felelnek meg a tudományos szövegek kritériumainak? (IO) *

Csak egy oválist jelöljön be!

- ☐ Igen
☐ Nem

8. Mit gondol, legfőképpen milyen tényezők játszanak szerepet abban, hogy a hallgatók tudományos szövegei nem felelnek meg a tudományos szöveg kritériumainak? (PO) *

9. Ön szerint a hallgatók tanulmányai közben születő tudományos szövegeknek (pl. szemináriumi dolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell készülni? (DO) *

Csak egy oválist jelöljön be!

☐ Igen

☐ Nem

☐ Egyéb: _____

10. A szakdolgozati konzultációk során milyen gyakran szembesül az alábbi, a tudományos írással kapcsolatos problémákkal? (JO)

*

Válassza ki az összezet, amely érvényes.

	soha	ritkán	gyakran	mindig
Hallgatók tapasztalatlansága	☐	☐	☐	☐
Nehézség a kutatási kérdés kialakításában, megfogalmazásában	☐	☐	☐	☐
Kutatásmódszertani alapok hiánya	☐	☐	☐	☐
Szakirodalom felkutatása, feldolgozása	☐	☐	☐	☐
Hiányos szakszókincs	☐	☐	☐	☐
Tudományetikai aggályok (plágium)	☐	☐	☐	☐
Hivatkozások formai hiányosságai	☐	☐	☐	☐
Tudományos stílussal kapcsolatos problémák	☐	☐	☐	☐
Formai követelmények betartása (tagolás, szerkezet, betűtípus, sorköz stb.)	☐	☐	☐	☐
Helyesírási problémák	☐	☐	☐	☐

11. Mit gondol, a hallgatók tanulmányait lezáró tudományos szövegeknek (pl. szakdolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell készülni? (EO) *

Csak egy oválist jelöljön be!

☐ Igen

☐ Nem

☐ Egyéb: _____

12. Mennyire tartja fontosnak a különböző szempontokat a hallgatók kurzusokon (*)
(!) benyújtott tudományos szövegeinek értékelésében? (KO)

Válassza ki az összezet, amely érvényes.

	1. nem fontos	2. kevésbé fontos	3. fontos	4. kiemelten fontos
Helyesírás	☐	☐	☐	☐
Formai követelmények betartása (betűtípus, sorköz stb.)	☐	☐	☐	☐
Objektivitás, személytelen fogalmazásmód	☐	☐	☐	☐
Szakszókincs adekvát használata	☐	☐	☐	☐
Világos szövegszerkezet	☐	☐	☐	☐
Megfelelő idézés, hivatkozás	☐	☐	☐	☐
Stílus	☐	☐	☐	☐
Szakirodalmi tájékozottság	☐	☐	☐	☐

13. Milyen fontosságot tulajdonít a különböző szempontoknak a hallgatók szakdolgozatának (!) értékelésében? (LO)

*

Válassza ki az összezet, amely érvényes.

	1. nem fontos	2. kevésbé fontos	3. fontos	4. kiemelten fontos
Helyesírás	☐	☐	☐	☐
Formai követelmények betartása (betűtípus, sorköz stb.)	☐	☐	☐	☐
Objektivitás, személytelen fogalmazásmód	☐	☐	☐	☐
Szakszókincs adekvát használata	☐	☐	☐	☐
Világos szövegszerkezet	☐	☐	☐	☐
Megfelelő idézés, hivatkozás	☐	☐	☐	☐
Stílus	☐	☐	☐	☐
Szakirodalmi tájékozottság	☐	☐	☐	☐

14. Témavezetőként a szakdolgozatok végleges szövegének kialakulásában milyen formában vesz részt? (több válasz lehetséges) (GO) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ csak a nyelvi-stilisztikai problémákat javítom
- ☐ folyamatos megjegyzéseket, javaslatokat fűzök a készülő munkához
- ☐ formázni szoktam
- ☐ tartalmi szempontból javítom (pl. tárgyi tévedések)
- ☐ szakirodalommal bővítem
- ☐ a szakdolgozat teljes egészében a témavezetettjeim munkája
- ☐ nem javítok bele, viszont a konzultációkon mindent részletesen elmagyarázok, bemutatok
- ☐ Egyéb: _____

15. Milyen segítséget szokott nyújtani a hallgatóknak a tudományos szövegalkotáshoz? (több válasz lehetséges) (HO) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ saját segédanyag
- ☐ mások honlapján található segédanyag
- ☐ konkrét folyóirat(ok) formai követelménye
- ☐ hivatalos hivatkozási rendszer (APA, Chicago stb.)
- ☐ tudományos szövegalkotásról szóló szakirodalom
- ☐ nem szoktam, rájuk bízom, mivel ez az ő munkájuk
- ☐ Egyéb: _____

16. Tudomása szerint van-e a karon kifejezetten a tudományos szöveg megalkotására, szakszövegek reflexív olvasására irányuló kurzus vagy tanórán kívüli képzés? (több válasz lehetséges) (FO) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Van, önálló, kötelező kurzusként.
- ☐ Van, önálló, választható kurzusként.
- ☐ Csak tanórán kívüli tevékenységként jelenik meg (pl. TDK-hoz kapcsolódva).
- ☐ Nem tudom.
- ☐ Nincs.
- ☐ Egyéb: _____

17. Végez-e Ön olyan munkát, amely a hallgatókat kifejezetten a tudományos szövegalkotásra készíti fel? (MO) *

Csak egy oválist jelöljön be!

- ☐ Nem, csak kiadom a munkát.
- ☐ Nem, viszont kérdés esetén mindig a hallgatók rendelkezésére állok.
- ☐ Igen, a feladat kiosztása előtt mindig bemutatom a tudományos írás kritériumait.
- ☐ Igen, tudományos írásra irányuló kurzust tartok.
- ☐ Egyéb: _____

18. Amennyiben további megjegyzése, meglátása van a témával kapcsolatban, kérjük, írja ide:

Köszönjük, hogy válaszával hozzájárult a felméréshez!

Üzemeltető:



3. számú függelék: Primer kutatás: A hallgatók tudományos írással kapcsolatos tapasztalatait felmérő kérdőív

Kedves Hallgató!

Kérjük, hogy vegyél részt a kutatásban, amellyel pontosabb, részletesebb képet szeretnénk kapni a hallgatók tudományos szövegalkotásáról. Az anonim, 13 kérdésből álló kérdőív kitöltése kb. 10 percet vesz igénybe.

Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésével hozzájárulsz a kutatás sikerességéhez!
A kutatás szervezői

***Kötelező**

1. Nem
Csak egy oválist jelöljön be!
☐ Férfi
☐ Nő

2. Születési év

Csak egy oválist jelöljön be!

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| ☐ 2010 | ☐ 1978 |
| ☐ 2009 | ☐ 1977 |
| ☐ 2008 | ☐ 1976 |
| ☐ 2007 | ☐ 1975 |
| ☐ 2006 | ☐ 1974 |
| ☐ 2005 | ☐ 1973 |
| ☐ 2004 | ☐ 1972 |
| ☐ 2003 | ☐ 1971 |
| ☐ 2002 | ☐ 1970 |
| ☐ 2001 | ☐ 1969 |
| ☐ 2000 | ☐ 1968 |
| ☐ 1999 | ☐ 1967 |
| ☐ 1998 | ☐ 1966 |
| ☐ 1997 | ☐ 1965 |
| ☐ 1996 | ☐ 1964 |
| ☐ 1995 | ☐ 1963 |
| ☐ 1994 | ☐ 1962 |
| ☐ 1993 | ☐ 1961 |
| ☐ 1992 | ☐ 1960 |
| ☐ 1991 | ☐ Egyéb |
| ☐ 1990 | |
| ☐ 1989 | |
| ☐ 1988 | |
| ☐ 1987 | |
| ☐ 1986 | |
| ☐ 1985 | |
| ☐ 1984 | |
| ☐ 1983 | |
| ☐ 1982 | |
| ☐ 1981 | |
| ☐ 1980 | |
| ☐ 1979 | |

3. Hány éve tanulsz a felsőoktatásban? *

Csak egy oválist jelöljön be!

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ 13

☐ 14

☐ 15

4. Kar *

Csak egy oválist jelöljön be!

☐ Bölcsészettudományi és Művészeti Kar

☐ Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

☐ Informatikai Kar

☐ Pedagógiai Kar

☐ Természettudományi Kar

5. Szak

6. Egy-egy tudományos szöveg (pl. beadandó, TDK-munka) megírása során szoktál problémákba ütközni? (XH)

*

Csak egy oválist jelöljön be)

☐ Igen

☐ Nem

7. A beadandók/TDK-dolgozatok stb. megírása során milyen nehézségekbe szoktál ütközni? (VH)

8. Mennyire jellemző, hogy egy oktató az alábbi tudományos műfajú szövegeket kéri tőled a kurzusain? (BH) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

	0. egyáltalán nem	1. ritkán	2. a kurzusok többségén	3. minden kurzuson
absztrakt	☐	☐	☐	☐
beszámoló (írott)	☐	☐	☐	☐
esszé	☐	☐	☐	☐
kutatási terv	☐	☐	☐	☐
recenzió, kritika, ajánló	☐	☐	☐	☐
rezümé, kivonat	☐	☐	☐	☐
szemináriumi dolgozat	☐	☐	☐	☐
tanulmány	☐	☐	☐	☐
tudományos ismeretterjesztő cikk	☐	☐	☐	☐
vitairat	☐	☐	☐	☐

9. Milyen szakszövegeket, tudományos szövegeket szoktak veled az oktatók olvasatni? (több válasz lehetséges) (CH) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Tudományos szakcikkeket
- ☐ Tankönyveket, tananyagokat
- ☐ Szakcikk kivonatát (pl. összegzés, PPT)
- ☐ Ismeretterjesztő, kevesebb szakterminológiát tartalmazó szövegeket
- ☐ Nem szoktak
- ☐ Egyéb: _____

10. Szerinted milyen tulajdonságok jellemeznék egy tudományos szöveget? * (TH)

11. Nyújtottál már be korábban szakdolgozatot? *

Csak egy oválist jelöljön be!

☐ Igen

☐ Nem

12. Szerinted a tanulmányaid közben születő tudományos szövegeknek (pl. szemináriumi dolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell készülni? (DH) *

Csak egy oválist jelöljön be!

☐ Igen

☐ Nem

13. Véleményed szerint a tanulmányaidat lezáró tudományos szövegeknek (pl. szakdolgozat) a tudományos szövegalkotás szigorú szabályai szerint kell készülni? (EH) *

Csak egy oválist jelöljön be!

☐ Igen

☐ Nem

14. Témavezetőd milyen formában vesz részt a szakdolgozatok kialakulásában? (több válasz lehetséges) (GH) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ csak a nyelvi-stilisztikai problémákat javítja
- ☐ folyamatos megjegyzéseket, javaslatokat fűz a készülő munkámhoz
- ☐ formázni szokta (pl. sortáv, margók beállítása)
- ☐ tartalmi szempontból javítja, pl. tárgyi tévedések
- ☐ a szakdolgozat teljes egészében az én munkám
- ☐ nem javít bele, viszont a konzultációkon mindent részletesen elmagyaráz, bemutat
- ☐ nem írtam még szakdolgozatot
- ☐ Egyéb: _____

15. Milyen segítséget szoktak nyújtani az oktatóid a kurzusokon a tudományos szövegalkotáshoz? (több válasz lehetséges) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ saját, általuk összeállított segédanyag
- ☐ mások honlapján található segédanyag
- ☐ konkrét folyóirat(ok) formai követelménye
- ☐ hivatalos hivatkozási rendszer (APA, Chicago stb.)
- ☐ tudományos szövegalkotásról szóló szakirodalom
- ☐ nem szokta, rám bízta, mivel ez az én munkám
- ☐ Egyéb: _____

16. Mi az, ami a legnagyobb segítség szokott lenni egy tudományos szöveg megírásakor? (RH) *

17. Tudomásod szerint van-e a karon kifejezetten a tudományos szöveg megalkotására, szakszövegek reflexív olvasására irányuló kurzus vagy tanórán kívüli képzés? (több válasz lehetséges) (FH) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Van, önálló kötelező kurzusként.
- ☐ Van, önálló választható kurzusként.
- ☐ Csak tanórán kívüli tevékenységként jelenik meg (pl. TDK-hoz kapcsolódva).
- ☐ Nem tudom.
- ☐ Nincs.
- ☐ Egyéb: _____

18. Nevezd meg olyan konkrét, a tudományos írásra vonatkozó elvárásokat, amelyekre a tanáraid a képzés során hívták fel a figyelmed! (SH)*

Köszönjük, hogy válaszáddal hozzájárultál a felméréshez!

Üzemeltető:



4. számú függelék: Kiegészítő kutatás: A címek és kulcsszavak vizsgálatához alkalmazott kérdőív

A cím és a kulcsszó szerepe a tudományos szövegekben

Kedves Adatközlő!

Jelen kérdőív a cím és a kulcsszavak szerepét vizsgálja a tudományos szövegeken belül. Kérem, figyelmesen olvassa el az utasításokat, majd ennek függvényében töltsse ki a válaszadó mezőket. A kérdőív kitöltése körülbelül 5 percet vesz igénybe. Köszönöm a segítségét!

Rási Szilvia
doktori hallgató
Eszterházy Károly Egyetem

***Kötelező**

1. Neme *

Csak egy oválist jelöljön be!

- ☐ Nő
☐ Férfi

2. Státusz *

Csak egy oválist jelöljön be!

- ☐ Hallgató
☐ Oktató

Kérem, adjon címet az alábbi absztraktnak!

Közel másfél évtizede indítottuk a www.csillagaszat.hu híroldalt a tudós szakma és a kapcsolódó civil szféra együttműködésében. A Magyar Csillagászati Egyesület hírportáljaként működő oldalon egyetemi és akadémiai oktatók, kutatók, kisebb arányban egyetemi hallgatók írásai jelennek meg, jellemzően heti 4-5 csillagászati cikk formájában. Az előadásban bemutatjuk a hosszú távú működést lehetővé tevő legfontosabb tényezőket, a tapasztalatokat a sajtóval való együttműködés lehetőségeiről, illetve bátorítjuk más szaktudományok képviselőit hasonló kezdeményezések elindítására.

3. Kérem, adjon címet az alábbi absztraktnak!*

4. Kérem, jelöljön meg kulcsszavakat az adott előadás témájához! *

Kérem, adjon címet és kulcsszavakat az alábbi absztraktnak!

Mit tehet egy 21 éves fiatal azért, hogy nála alig néhány évvel fiatalabb társai jobban szeressék a természettudományokat? Hogyan taníthatja meg a 10-16 éves gyerekeket, hogy mit higgyenek el, és mit ne; honnan ismerhetik fel, ha valami áltudomány, és honnan, ha valami valódi tudomány? Hogyan lett egy kezdeti, „természettudományokat fogok népszerűsíteni nagykoromban” álomból valóság?

Előadásomban szeretnék választ adni e kérdésekre; bemutatni, hogyan alakult ki tudománynépszerűsítő csapatunk (tupim.ga), illetve felvázolom azokat az innovatív megoldásokat, amelyekkel népszerűsítjük a természettudományokat. Tudománynépszerűsítő munkám mellett nagy hangsúlyt fektetek arra is, hogy a fiatal korosztállyal megismertessem azokat a problémaköröket, melyekről az iskolában nem vagy csak keveset hallanak, mégis mire felnőnek égető kérdések lesznek (pl. robotok jogairól szóló kérdések, energia előállításának kérdése stb.). Előadásomban ismertetem,

milyen módszerekkel lehet fejleszteni a diákok soft-skilljeit, hogy készen álljanak ezen kérdések megválaszolására.

1. Kérem, adjon címet az alábbi absztraktnak!*

2. Adjon kulcsszavakat az absztrakthoz! *

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével hozzájárult a kutatás sikerességéhez!

Üzemeltető:



5. számú függelék: Kiegészítő kutatás: A hallgatók tudományos szöveggel kapcsolatos attitűdjének vizsgálatához alkalmazott kérdőív

Kedves Adatközlő!

Jelen kérdőív a cím szerepét vizsgálja a tudományos szövegeken belül. Kérlek, figyelmesen olvasd el az utasításokat, majd ennek függvényében töltd ki a válaszadó mezőket. A kérdőív kitöltése körülbelül 10-12 percet vesz igénybe. Köszönjük a segítségéd!

Kérlek, olvasd el az alábbi absztraktot (egy előadás/tanulmány kivonata, összefoglalója):

Az elmúlt száz évet korábban nem látott mértékű technológiai fejlődés jellemezte. Fontos ezért megérteni, milyen tényezők befolyásolják a technológiai innovációk fogyasztói elfogadását. A szerzők kutatásukban áttekintik és értékelik a technológiák elfogadását magyarázó elméleti modelleket, bemutatják a modelleken alapuló nemzetközi szakfolyóiratokban megjelent legfontosabb empirikus kutatásokat és a vezető magyar tudományos folyóiratokban az elmúlt évtizedben publikált kapcsolódó kutatásokat. Szakirodalmi áttekintésük végén kijelölik a témakör kutatásában körvonalazódó kutatási hézagokat és a lehetséges kutatási irányokat.

Kérlek, adj címet az alábbi absztraktnak!

Kérlek, jelölj meg kulcsszavakat az adott előadás témájához!

Szerinted egy jó tudományos cikknek milyennek kell lennie? Miért?

Milyen szempontok fontosak számodra egy tudományos cikk címénél? Miért?

Kérjük, add meg a következő személyes adataid:

Évfolyam: _____

Szak: _____

Egyetem: _____

TDK-n hányszor voltál helyezett? _____

Havonta hány tudományos cikket olvasol? _____

Eddig megírt tudományos munkáid száma: _____

Életkor: _____

Nemed: 1 férfi 2 nő

Neptun kód: _____

6. számú függelék: Az egyes tudományos jellegű műfajok rendszere az MTMT-ben

Főkategória	Altípus	További ide értett
Könyv	Szakkönyv	
	Monográfia	
	Tanulmánykötet	Tanulmánygyűjtemény Festschrift (emlékkönyv) Kritikák gyűjteménye Évkönyv (tanulmányokat tartalmazó)
	Felsőoktatási tankönyv	Egyetemi tankönyv Főiskolai tankönyv Lektorált jegyzet
	Forráskiadás	Szövegkiadás Forrás kommentált fordítása
	Kritikai kiadás	
	Bibliográfia, repertórium	
	Katalógus	Kiállítási katalógus
	Kézikönyv	Enciklopédia Lexikon Szótár Egyéb adattár
	Konferenciakötet	
	Műhelytanulmány	Önálló szaktanulmány Esettanulmány
	Atlasz	Térkép
	Oktatási anyag	Középiskolai tankönyv Általános iskolai tankönyv Szakképzés tankönyve Oktatási segédanyag Feladatgyűjtemény Szöveggyűjtemény Nyelvkönyv Példatár Felsőoktatási jegyzet (lektorálatlan)
	Nem besorolt	Publicisztikai cikkek gyűjteménye Interjúkötet Napló Munkahelyi kiadvány
Könyvrészlet	Szaktanulmány	Tanulmány

	Könyvfejezet	
	Esszé	
	Előszó, utószó	Bevezetés
	Konferenciaközlemény	
	Tankönyvfejezet	
	Forráskiadás	Szövegkiadás Forrás kommentált fordítása Adatbázis
	Bibliográfia, repertórium	Bibliográfiai adatbázis
	Recenzió/kritika	Bírálat Tanulmánykritika
	Műkritika	
	Műtárgyleírás	
	Szócikk	
	Térkép	Történelmi térkép Tematikus (szak-)térkép Sporttérkép Dombortérkép Fakszimiletérkép Földgömb, éggömb Csillagtérkép Földrajzi térkép Információs térkép
	Műhelytanulmány része	
	Oktatási anyag része	
	Absztrakt	Kivonat
Folyóiratban/periodikumban megjelent szöveg	Szakcikk	Tanulmány Tudományos dolgozat Műelemzés
	Összefoglaló cikk	
	Rövid közlemény	Rövid cikk Levél (minősített)
	Sokszerzős vagy csoportos szerzőségű közlemény	Kollaboráció
	Forráskiadás	Szövegkiadás Forrás kommentált fordítása
	Recenzió/kritika	Bírálat Tanulmány-kritika
	Műkritika	

	Esszé	
	Bibliográfia, repertórium	
	Hozzászólás, helyreigazítás	Vitacikk Kommentár Megjegyzés Válasz Kiegészítés Levél (ismertető, kiegészítő) Szerkesztőségi anyag
	Konferenciaközlemény	
	Absztrakt	Kivonat
	Ismertetés	Könyvismertető Ismeretterjesztő közlemény Szakirodalmi szemle Ismeretterjesztő kongresszusról / konferenciáról / rendezvényről, Szerkesztőségi anyag Híradás
	Jelentés	Ásatási jelentés Kutatási beszámoló Tudományos dokumentáció Útmutató, „guideline”
	Personalia, alkalmi megemlékezés	Bemutató Életrajz Autográfia Köszöntő Nekrológ Megemlékezés
	Publicisztika	Interjú Riport
Egyéb konferenciaközlemény	Konferenciaközlemény	
	Absztrakt	Kivonat
Értekezés	Egyetemi doktori disszertáció	dr. tech, dr. univ
	PhD-disszertáció	PhD-dolgozat PhD
	DLA-disszertáció	
	Kandidátusi értekezés	
	Habilitációs tézisek és értekezés	

	Külföldi fokozat (nem PhD)	
	MTA doktora	
	Tudomány doktora	