

Pintér Henriett¹ – Molnár Pál²¹ Semmelweis Egyetem, Pető András Kar² Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Keleti Nyelvek és Kultúrák Intézete; Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar

Írást segítő és gátló tényezők egyetemi hallgatók körében

Írásfeladatok tervezésekor és alkalmazásakor a tanárnak célszerű megismernie tanulóinak szövegalkotást illető meggyőződését, mivel az hatással lehet arra, hogy a feladatot milyen minőségben és dinamikával hajtja végre, halogatja azt, vagy elakad.

Ez kérdőíves felméréssel elvégezhető (Lonka, Chow, Keskinen, Hakkarainen, Sandström és Pyhältö, 2014; Cerrato-Lara, Castelló, García-Velázquez és Lonka, 2017). Tanulmányunkban egyetemi képzésben, intenzív tudományos írástudást fejlesztő kurzusokon – vizsgálódó tanulóközösségben és kutatásalapú tanulásban – részt vett hallgatók írásfolyamatról alkotott meggyőződésének vizsgálatáról számolunk be. A hallgatóktól a tanulás bemeneti szakaszában – az írásfeladatok megismerése előtt – a társak szerepére, az írás alkotói és gondolkodásfejlesztő aspektusaira, a produktivitásra, a tökéletességre törekvésre, a halogatásra és az elakadásra vonatkozó állításokra adott válaszokat elemeztük és értelmeztük. Ehhez Lonka és munkatársai (2014) módosított, általunk rövidített kérdőívét alkalmaztuk. Elemzéseink azt mutatják, hogy a hallgatók eltérően vélekednek a vizsgált tényezőkről, és azok között összefüggések tapinthatók ki.

Ez feltételezhetően kihat az írásfeladatok végrehajtására, amit jelen munkánkban nem vizsgálunk, viszont a tanulási-tanítási helyzetekben célszerű erre felkészülnünk annak érdekében, hogy megfelelő beavatkozások tervezésével és alkalmazásával segítsük hallgatóink munkáját.

Az egyetemi hallgatók képzésében folyamatosan jelen van a tudományos írás, ami a legfontosabb kommunikációs formák egyike (Aitchison, 2009; Leijten, Waes, Schriver és Hayes, 2014). Tanulmányaik során a diákoknak számos tanulási helyzetben kell valamilyen írott szöveget készíteniük, legyen az rövidebb esszé, hosszabb terjedelmű szemináriumi dolgozat, vagy a tanulmányaikat lezáró szakdolgozat. A tanulók egyetemi tanulmányaik során a képzésük részét képezően különböző kurzusokon vesznek részt, s ezek által változatos összetételű és méretű közösségek részévé válnak. A közösségeik így számos helyzetben keretet adnak a kommunikációs és tanulási lehetőségeiknek. Ezek közül témánk szempontjából a kurzusokon kialakuló és formálódó tanulóközösségeket tekintjük mérvadónak, figyelembe véve ezáltal az írás társas jellegét

(Hyland, 2004; Aitchison, 2009); a kurzusokon végzett írásfeladatok végrehajtására pedig feltételezhetően nagy mértékben hatással vannak ezen tanulóközösségek társas viszonyrendszerei. Ez lehetővé teszi a tanulók számára, hogy szövegeik kölcsönös olvasóiként visszajelzéseket adjanak egymásnak, ösztönözve ezzel szövegalkotási törekvéseiket (Gunel, Hand és McDermott, 2009). Ezen felül az is segítheti munkájukat, ha az írás során megtanulják figyelembe venni, hogy kik lesznek, lehetnek az olvasóik (Olson, 2001; Kellogg, 2008).

A tanulóknak azonban eltérő a felfogásuk az írásbeli szövegek elkészítéséről: egy részüknek könnyebb, másoknak küzdelmesebb a szövegalkotás (Lea és Street, 1998; Lonka és mtsai, 2014). A személyes meggyőződések és elvárások meghatározzák, hogy mennyi erőfeszítést tesznek egy-egy feladat végrehajtása érdekében, és azt, hogy mennyi ideig tudják fenntartani annak kivitelezését még akkor is, ha bármilyen akadály és kellemetlen érzelmi tapasztalat merül fel közben (Bandura, 1977). Ez írásfeladatok végrehajtása során is érvényes, ahogy erre Lonka és munkatársai (2014) rámutattak. Íróként ugyanis eltérő módon vélekedünk az írásfolyamatról és a készülő írott szövegekről egyaránt. Lonka és munkatársai (2014) amellett érvelnek, hogy a szöveg megszületésére hatással van az írásfolyamathoz viszonyulás és a szövegalkotás hatékonyságáról való meggyőződés. Erőfeszítéseinket befolyásolják a társas helyzetek, az alkotás folyamatairól való meggyőződés, a produktívitásunk, a precizitásunk, a minőségről alkotott elképzeléseink és céljaink, a halogatás, valamint az elakadás egyaránt.

A tanulók írásfelfogásának és az írásra ható serkentő és gátló tényezőknek – alkotás, produktívitás, perfekcionizmus, halogatás és elakadás – a vizsgálatáról nemzetközi, angol nyelvű szakfolyóiratokban találunk beszámolókat (Lonka és mtsai, 2014; Cerrato-Lara és mtsai, 2017). Hazánkban kimondottan az írás folyamataihoz kapcsolódóan nem találtunk empirikus közleményeket, viszont egy-egy általunk is vizsgált tényező elemzésével – középszintű diákok és egyetemi hallgatók körében – igen. Fehér és Kasik (2018) például a szociális érdekérvényesítési stratégia és a perfekcionizmus tényezők közötti összefüggésekről ír, Nagy és D. Molnár (2017), valamint D. Molnár és Gál (2019) a maladaptív tényezők vizsgálatáról, köztük a halogatásról és a perfekcionizmusról, Jámbori, Fejes, Gál, Kasik, Szabó-Hangya és Nagy (2019) pedig a halogatásról más tényezőkkel összefüggésben. Hazai felsőoktatási kontextusban azonban tudomásunk szerint még nem foglalkoztak mindezek egyidejű vizsgálatával írásbeli szövegalkotási helyzetekre vonatkozóan. Kutatásunk célja, hogy felmérjük az írásfeladatokban részt vevő egyetemi hallgatók írásról alkotott meggyőződését, az írás alkotó és gondolkodásfejlesztő aspektusaira, a társak szerepére, a produktívításra, a perfekcionizmusra, a halogatásra és az elakadásra fókuszálva, valamint, hogy összefüggéseket keressünk ezen tényezők között. A vonatkozó szakirodalom áttekintése után a kutatási környezet, a minta, az alkalmazott mérőeszköz, az eljárások, majd az eredményeink bemutatásával és értékelésével foglalkozunk, végül a meglátásaink összegzésével és az eredményeink hasznosíthatóságának kifejtésével zárjuk munkánkat.

A vizsgálat szakirodalmi háttere: az írás folyamatosságát befolyásoló fontosabb tényezők

Kutatásunkban vizsgáltuk, hogy a tanulók gondolatteremtő és -fejlesztő jellegűnek tekintik-e az írást. Az írás tudásteremtő, -alkotó jellegével foglalkozott például Bereiter és Scardamalia (1987), akik rámutattak arra, hogy a szövegalkotás olyan gondolkodási folyamat, mely során az író kognitív erőfeszítéseket tesz gondolatainak keresése, rendszerezése és újragondolása érdekében. Kellogg (2008) hasonló álláspontot képvisel: az írás kognitív erőfeszítést, kihívást jelent a gondolkodásunkra, írja. Az alkotás során, amikor

érveket fogalmazzunk meg – például tudományos szövegek alkotásakor, a problémafelvetés vagy a relevancia megfogalmazása során –, kritikus gondolkodásra van szükségünk (Klein és Boscolo, 2016). Hasonló módon, a tevékenységeink során szerzett tapasztalataink elemzése és értékelése analitikus gondolkodást – mely a reflektív gondolkodás része – igényel (Breuer, Newman és Newman, 2016, hivatkozva Klein és Boscolo, 2016). Mindezek függvényében többen kiemelik az írásban rejlő gondolkodásfejlesztő lehetőségeket (Boscolo és Mason, 2001; Klein és Boscolo, 2016). Klein és Boscolo (2016) Kurunsaari, Tynjälä és Piirainen (2016) vizsgálatát hozza fel példának, amelyben írásfeladatokban részt vett tanulókat csoportosítottak, s mutatták ki, hogy azon tanulók tekintették az írást fejlesztő hatásúnak, akik az önreflektív módon írók kategóriájába kerültek.

A szövegalkotás kognitív folyamatait Flower és Hayes (1984) is vizsgálta, azt többlépcsős, rendszerint egymást követő, egymásra épülő reprezentációs szakaszok modelljeként vázolják fel. Ennek értelmében a szövegalkotók rendszerint legalább négy reprezentációs gondolkodási és cselekvési lépésen mennek keresztül az ötletek felmerülésétől a letisztult, végső, nyilvánosságra hozható szövegig. Ezek a szakaszok eltérnek abban, hogy milyen mértékű és összetettségű a strukturáltságuk és a tartalmuk. Az első lépések például gyakran csupán vázlatos gondolatok, ábrák, melyeket a szövegalkotó később kidolgozni kíván. A következő reprezentációs lépésben megjelenhetnek az összefüggések metaforák, fogalmi hálók formájában. A harmadik reprezentációs szakaszban már összetettebb és rendezettebb szöveg lehet a végeredmény, például terv vagy jegyzet. Ez már tartalmazhatja az elkészíteni kívánt írás célját, a legfontosabb csomópontokat vagy a logikai láncolatot. A negyedik, végső reprezentációs forma az elkészült, letisztított

szöveg. Ezek a lépések egyénenként eltérnek, mind számuk, mind kidolgozottságuk, mind a szükséges időtartam tekintetében, mégis iránymutatónak tekinthető maga a modell, megmutatja a szövegalkotás mögötti mechanizmusok fontosabb lépéseit, folyamatait.

Az írás tudásalkotó szerepét a tudományos szövegek létrehozása során szükséges szintetizáló stratégia is jól mutatja. A szövegalkotás során gyakran használunk fel akár mások által írt, már elkészült szövegeket, melyek kombinációjaként formáljuk gondolatainkat. Erről a szintetizáló folyamatról diskurzusszintézisként ír néhány kutató (Segev-Miller,

Tudományos szövegek alkotása során kritikus fontosságú a korábbi források gondolatainak érvelő felhasználása, beillesztése a gondolatmenetbe. Az író többek között így tudja demonstrálni építkező, mégis új tudásra törekvő szándékát. Ez integráló, szintetizáló cselekvéssorozat. Spivey (1987) kiemeli, hogy a diskurzusszintézis alkotó folyamataiban az írónak válogatnia, összekapcsolnia és rendszereznie kell a korábbi szövegekben található információkat, hogy új szöveget tudjon létrehozni. Ehhez ki kell emelnie egyes részeket a felhasználni kívánt szövegekből, és újraalkotva beemelnie saját gondolatmenetébe, ami a korábbi szövegektől eltérő szövegstruktúrát fog eredményezni (Segev-Miller, 2007). Az íróknak ily módon rendszerint a szövegalkotás és az ellenőrző, áttekintő, javító tevékenységek rekurzív, ciklikusan ismétlődő lépéseinek láncolatán kell haladnia ahhoz, hogy elérje célját: létrehozza írását (Mateos, Martín, Villalón és Luna, 2008).

2007; Mateos, Solé, Martín, Cuevas, Miras és Castells, 2014). Tudományos szövegek alkotása során kritikus fontosságú a korábbi források gondolatainak érvelő felhasználása, beillesztése a gondolatmenetbe. Az író többek között így tudja demonstrálni építkező, mégis új tudásra törekvő szándékát. Ez integráló, szintetizáló cselekvéssorozat. Spivey (1987) kiemeli, hogy a diskurzusszintézis alkotó folyamataiban az írónak válogatnia, összekapcsolnia és rendszereznie kell a korábbi szövegekben található információkat, hogy új szöveget tudjon létrehozni. Ehhez ki kell emelnie egyes részeket a felhasználni kívánt szövegekből, és újraalkotva beemelnie saját gondolatmenetébe, ami a korábbi szövegektől eltérő szövegstruktúrát fog eredményezni (Segev-Miller, 2007). Az írónak ily módon rendszerint a szövegalkotás és az ellenőrző, áttekintő, javító tevékenységek rekurzív, ciklikusan ismétlődő lépéseinek láncolatán kell haladnia ahhoz, hogy elérje célját: létrehozza írását (Mateos, Martín, Villalón és Luna, 2008).

Míndezeeket alátámasztja Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith és Bergh (2007) megállapítása is, akik szerint a tanulók a szövegalkotás során rendszerint alapvetően két írásstratégiát alkalmaznak valamilyen módon. Az egyik stratégia célja a létrehozni kívánt szöveg gondolatmenetének elgondolása az írás előtt, a másiké a már leírt szöveg felülbíralata, javítása újraolvasás segítségével. Ezt a két stratégiát a tanulók felváltva alkalmazzák, azonban általában előnyben részesítik a tervezési stratégiát.

Az alkotási folyamatot, azaz az írás folytonosságát azonban befolyásolja, hogy milyen mértékű a szövegalkotást végző tanuló bevonása – és bevonódása –, milyen, az írás folytonosságát segítő vagy azt gátló szokásokkal rendelkezik, milyen mértékben képes az önszabályozásra és milyen társas kontextusban van jelen (Boice, 1993). Ezek megléte ugyanis segíthet a szövegalkotásban, hiánya elakadáshoz vezethet. A bevonódás (és a bevonás) az írás társas és kontextuális jellegére utal, ami szövegalkotással ismerkedő tanulóként (pl. egyetemi hallgató, kezdő kutató stb.) azért fontos, hogy olyan társas helyzetek résztvevőjévé váljanak, ahol az írás különböző aspektusaival foglalkozva haladhatnak saját szövegeik alkotásával, gondozásával. A bevonódás emellett abban is segítheti őket, hogy a különböző – akár szakmai – közösségekben írásaikat mások is megismerjék. Az írás létrehozásának folytonosságát külső (környezeti) és belső (hangulati) zavaró tényezők egyaránt befolyásolják (Boice, 1993). A rendszeres, produktív szövegalkotást az írás folytonosságát segítő szokások kialakítása segíti. Ez az írásfeladatok elvégzéséhez szükséges lépések sorozatainak végrehajtását (feladatszervezés és feladat-végrehajtás) és ezek szokássá alakítását igényli, például ütemezés, munkaterv kialakítását (Boice, 1993), ami íróként segíthet megszabadulni a figyelmünket elvonó környezeti és zavaró tényezőktől.

A tanulók ugyanakkor gyakran vannak társaik körében. Tanulási helyzetekben tanulóközösségeik részeként vannak jelen, gyakran osztálytermi közegben, így folyamatosan biztosított a tanulás célú kommunikáció és a visszajelzés közöttük (ld. pl. Koster, Tribushinina, Jong és Bergh, 2015). A tanulóközösségben írás lehetővé teszi, hogy a szövegalkotó tanulók egymás szövegeinek olvasóivá is váljanak, ez ösztönző társas tényezőként segítheti a szövegalkotási törekvéseiket (Gunel, Hand és McDermott, 2009). Számukra segítséget jelenthet, ha társaiktól visszajelzéseket kapnak készülő szövegeikre és az is, ha írás közben elképzelik, vagy megtanulják elképzelni, figyelembe venni, hogy kik lesznek, lehetnek az olvasóik (Olson, 2001; Kellogg, 2008). Indokolt tehát, hogy e két tényezőt vizsgáljuk.

Vizsgáljuk továbbá a tanulók szövegalkotási helyzetekben való produktivitásról alkotott meggyőződését. Korábbi vizsgálatokból tudjuk, hogy a rendszeresség és a gyakoriság fontos tényező a szövegalkotásban (Lee, 2005; Gordon, 1980; Lonka és mtsai, 2014). Gyakori, hogy amiatt törekszünk eredményeink, meglátásaink, gyakorlataink megosztására, hogy magunkat aktívnak és produktívnak lássuk és láttassuk – szakmai, tudományos és tanulói – közösségeinkben, a közösségeink tagjaihoz viszonyítva

(Pyhäntö, Nummenmaa, Soini, Stubb és Lonka, 2012). A rendszeresség és a gyakoriság ezáltal szerzőként hozzájárul a közöseteinkben belüli láthatóságunkhoz, ami az ismertség, elismertség szempontjából különösen fontos (Gordon, 1980; Lee, 2005). A produktív szerzővé váláshoz ráadásul az is lényeges, hogy szerzőként magunkat hatékonynak lássuk (Lonka és mtsai, 2014). Hatékonyabbnak érezhetjük magunkat, ha kihívást jelentő személyes célokat tűzünk ki magunk elé és azok elérésére törekszünk (Bandura, 1977).

Vizsgáltuk a tökéletességre törekvés tényezőjét is, ami szintén hatással van a szövegalkotásra. Ez adott terjedelmű és minőségű szöveg elérésére törekvéssel, másrészt az ezek eléréséhez kapcsolódó önkritikus értékeléssel jellemezhető (Stoeber, 2012; Rice, Richardson és Ray, 2016). A perfekcionista egyének gyakran próbálnak megfelelni szigorú és rendszeres értékeléssel párosuló, személyes kihívást jelentő elvárásoknak (Pacht, 1984; Frost, Marten, Lahart és Rosenblate, 1990; Shafraan, Cooper és Fairburn, 2002). A tökéletességre törekvés a tökéletes szöveg megalkotásában és a szöveg befejezésére törekvésben követhető nyomon (Boice, 1990). Boice (1990) kiemeli, hogy íróként sokunkra jellemző, hogy addig nem engedjük el szövegünket, amíg azt tökéletesnek nem érezzük, vagyis addig szerkesztgetjük, míg hibamentessé nem válik. A tökéletességre törekvésben a fontosabb hajtóerők közé tartozik a hibázástól való félelem, a kritika elkerülése és a mások lenyűgözésére irányuló törekvés mint szociálisan orientált perfekcionizmus (Hewitt és Flett, 1991). Mindemellett gyakori, hogy a tanulók a tökéletességre törekvésre megpróbáltatásként tekintenek (McMillan és Weyers, 2006), amit szükségtelennek, időrablónak, nem produktívnak tartanak (Dickinson és Dickinson, 2015), s ez negatív érzelmeket (pl. szorongást) és kontraproduktív viselkedést (pl. halogatást) idézhet elő bennük (Einstein, Lovibond és Gaston, 2000).

A halogatás önszabályozási probléma (Ferrari és Tice, 2000; Steel, 2007; Sirois és Pychyl, 2013), ami szükséges és fontos feladatok elkezdésének és/vagy befejezésének késleltetését jelenti (Ferrari és Tice, 2000). Általában akkor beszélünk halogatásról, amikor önként elodázunk egy cselekvést annak ellenére, hogy a késlekedésből fakadóan hátrányos következményekre számítunk (Steel, 2007). Erre Steel (2007) szerint hatással van maga a feladat, amihez viszonyulunk. A feladat ösztönözhet vagy hátráltathat;

A halogatás önszabályozási probléma (Ferrari és Tice, 2000; Steel, 2007; Sirois és Pychyl, 2013), ami szükséges és fontos feladatok elkezdésének és/vagy befejezésének késleltetését jelenti (Ferrari és Tice, 2000). Általában akkor beszélünk halogatásról, amikor önként elodázunk egy cselekvést annak ellenére, hogy a késlekedésből fakadóan hátrányos következményekre számítunk (Steel, 2007). Erre Steel (2007) szerint hatással van maga a feladat, amihez viszonyulunk. A feladat ösztönözhet vagy hátráltathat; amennyiben ösztönöz, végrehajtjuk, amennyiben nem, idegenkedhetünk tőle. Az idegenkedés, ha jutalmazással vagy büntetéssel – pontosabban azok időzítésével – párosul, feladat-késleltetésként realizáldik; a feladat tulajdonképpen befejeződhet, csupán időben késleltetve. Amennyiben pedig jutalmazás vagy büntetés nem párosul a feladattal szembeni idegenkedéssel, az feladat-elkerüléssé válik.

amennyiben ösztönöz, végrehajtjuk, amennyiben nem, idegenkedhetünk tőle. Az idegenkedés, ha jutalmazással vagy büntetéssel – pontosabban azok időzítésével – párosul, feladatkétséltetesként realizálódik; a feladat tulajdonképpen befejeződhet, csupán időben késleltetve. Amennyiben pedig jutalmazás vagy büntetés nem párosul a feladattal szembeni idegenkedéssel, az feladatelkerüléssé válik.

A halogatás szintén okozhat problémát. Az az írás, ami elodázható, el is lesz odázva (Murray, 1978). Ennek összetevői közé tartozik az önbecsmérlés (Ellis és Knaus, 1979) és az önmegtartóztatás (Burka és Yuen, 2008), a megfelelő próbálkozások megghiúsulása miatti érzelmi hullámzások (Burka és Yuen, 2008), a hibázástól való félelem és idegenkedés, az alacsony önbizalom és feladatkezelési/-végzési képességek, valamint az elfoglaltság tettetése (lazsálás, henyélés menet közben).

Az írás végső soron – átmenetileg vagy végleg – elakadhat. Az elakadást gyakran okozza öncenzúra, hibázástól való félelem, tökéletességre törekvés, korábbi rossz tapasztalatok, halogatás vagy valamilyen mentális probléma (Boice, 1993). Boice (1993) szerint az elakadás összefügghet a halogatással és a perfekcionizmussal. Az író a tökéletességre törekvése elakadásra kényszerítheti; ebben a „nem elég jó, nem elég gördülékeny” érzete gátolhatja. Az írás bénító és diszkomfort lehet, az író elakadhat, ez traumatikus lehet számára: írói képessége elvesztését élheti meg, elveszettnek érezheti magát (Boice, 1993).

Az elakadás leggyakoribb oka lehet az öncenzúra, a hibázástól való félelem, a tökéletességre törekvés, a korábbi rossz tapasztalatok, a halogatás és a különböző mentális problémák (Boice, 1993). Az öncenzúra tulajdonképpen önkritika, belsővé vált önkritika. Ez gyakran tekintélyes szakember, tanárok, szülők túlzó figyelmeztetéseinek elfogadásából ered („vigyázz, mert...” típusú figyelmeztetések). Erre példa, hogy egyes gondolatokat azért vetünk el, nem írunk le – noha leírhatnánk –, mert azt ismert szaktekintélyek már közölték. Ilyen esetben tulajdonképpen nem adunk esélyt a gondolataink kifejtésére. A hibázástól való félelem során az írók az írást nehéznek és kockázatosnak érzékelhetik. Egyetemi hallgatóknál, doktoranduszoknál erre példa a visszautasítás félelme a bizottság, a bírálók, a szakértők részéről. Ilyen félelem lehet például, hogy a tanuló nem akarja csalónak/hiteltelennek feltüntetni magát, vagy fél a rossz értékeléstől. A félelem alapja gyakran szorongás, olyan helyzetektől való félelem, amikor a hibázás valószínűsíthető, emiatt azonban csökkenhetnek az elvárások, korlátozva a siker elérésének lehetőségét. Azonban a kreatív tevékenységek velejárója a hibázás; ebben az önhatékonyágnak is szerepe van (Bandura, 1977).

Az elakadást előidézhetik a tanuló/író korábbi negatív tapasztalatai is. A tekintélyelvű és problémás tanárok és a gyerekkori, osztálytermi légkör okozta traumák is szerepet játszhatnak ebben. Ennek fontos eleme az örömteli írás hiánya (Emig, 2004) és az önbizalomhiány (Kronsky, 1979). Mindezek tehát értelmi zavarként akadályozhatják az alkotói munkát.

A halogatás szintén okozhat problémát. Az az írás, ami elodázható, el is lesz odázva (Murray, 1978). Ennek összetevői közé tartozik az önbecsmérlés (Ellis és Knaus, 1979) és az önmegtartóztatás (Burka és Yuen, 2008), a megfelelő próbálkozások megghiúsulása miatti érzelmi hullámzások (Burka és Yuen, 2008), a hibázástól való félelem és idegenkedés, az alacsony önbizalom és feladatkezelési/-végzési képességek, valamint az elfoglaltság tettetése (lazsálás, henyélés menet közben).

Összefoglalva, megállapíthatjuk, hogy az elakadásnak számos előidézője lehet, amelyek azonban megismerhetők, feloldhatók. Az írás társas-kontextuális tevékenység, amiben a szövegalkotót segíthetik a társaik, az oktatóik, vagy akár más személyek is, ráadásul nem csak egyedül, hanem közös erőfeszítéssel is létrejöhetnek szövegek. A tudományos életben ez különösen fontos, amit számos formális és informális fórum működése is igazol: szerzők, szakmai bírálók, szerkesztők, szakmai olvasók egyaránt részt vesznek valamilyen formában a tudományos tudás gazdagításában és gondozásában. Ebben a folyamatban láthatjuk, hogy a kreativitásnak, a produktivitásnak, az alkotás mellett a visszajelzésekre, véleményezésre épülő javításnak, a tökéletességre törekvésnek éppúgy fontos szerepe van, mint a halogatás vagy az elakadás problémaköreinek.

Vizsgálatunk célja és kutatási kérdéseink

Tanulmányunkban egyetemista diákok írásfelfogásának méréséről, illetve az írást serkentő és gátló tényezők közötti összefüggések feltárásáról számolunk be. Arra kerestük a választ, hogy a hallgatók hogyan vélekednek önmagukra tekintve írói szerepben az írást elősegítő és gátló tényezőkről: a tudásalkotásról, mások szerepéről, a produktivitásról, a tökéletességre törekvésről (perfekcionizmusról), a halogatásról és az elakadásról. Ennek megfelelően a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Alkotási és gondolkodásfejlesztési folyamatnak tekintik-e a hallgatók az írást?
- Társas folyamatnak tekintik-e az írást? Fontosnak tartják-e társaik véleményét, és figyelembe veszik-e szövegeik majdani olvasóit a szövegalkotás során?
- Produktívnak tekintik-e magukat, rendszeresen foglalkoznak-e írással?
- Fontosnak tartják-e a tökéletességre törekvést a szövegeik megalkotása során?
- Halogatják-e szövegeik létrehozását?
- Megjelennek-e az elakadásra vonatkozóan a korábbi negatív tapasztalatok, írásban könnyebben vagy nehezebben fejezik-e ki magukat, és ellenszenvet vált-e ki bennük, ha írniuk kell?
- Mindezen tényezők között milyen összefüggések mutathatók ki?

A minta és az adatfelvétel

Vizsgálatunkat egyetemi környezetben, bölcsészettudományi BA képzésben tanuló, kutatásalapú tanulásra tervezett kurzusokon (18 kurzus) részt vett másodéves egyetemi hallgatók (308 hallgató, nők aránya 75%) körében folytattuk le, ahol a diákok feladatai közé tartozott, hogy rövid, tudományos szöveget (kutatási tervet) hozzanak létre közösen, vagy egyénileg, kutatásalapú, vizsgálódó tanulás során, tudományos szövegek (szakirodalmi források) felhasználásával. A válaszadók minden esetben a kurzusok résztvevői közül kerültek ki, a válaszadás nem volt kötelező, a hallgatók papíralapú kérdőíveket töltöttek ki a kurzus bemeneti szakaszában, a kutatómunka kezdetekor.

1. táblázat. A minta összetétele kurzusonkénti bontásban: részt vevő és választ adó hallgatók száma és aránya

Kurzus		2016 tavasz	2016 ősz	2017 tavasz	2017 ősz	Összesen
1	létszám (fő)	20	30	11	16	77
	válaszadó (fő)	20	30	10	14	74
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	100%	100%	91%	88%	96%
2	létszám (fő)	22	20	8	17	67
	válaszadó (fő)	22	20	8	15	65
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	100%	100%	100%	88%	97%
3	létszám (fő)	17	28	21	16	82
	válaszadó (fő)	15	27	21	13	76
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	88%	96%	100%	81%	93%
4	létszám (fő)	21	25	17	11	74
	válaszadó (fő)	21	24	16	10	71
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	100%	96%	94%	91%	96%
5	létszám (fő)	18	10			28
	válaszadó (fő)	13	9			22
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	72%	90%			79%
Összesen	létszám (fő)	98	113	57	60	328
	válaszadó (fő)	91	110	55	52	308
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	93%	97%	96%	87%	94%

Az alkalmazott mérőeszköz

Vizsgálatunkhoz nemzetközi, bírálati rendszerű folyóiratban publikált, standardizált és bevizsgált mérőeszközt kerestünk. A szakirodalom áttekintése alapján a Lonka és munkatársai (2014) által alkalmazott mérőeszközt vettük alapul, az állításai (25 item) közül választottuk ki az általunk mérni kívánt tényezők állításait. Mérőeszközünk hat tényezőt (faktort) vizsgál 14 állítással: alkotás és gondolkodásfejlesztés, társak és olvasók szerepe a szövegalkotásban, produktivitás, perfekcionizmus, halogatás és elakadás. Fontos megjegyeznünk, hogy olyan mérőeszköz kialakítására törekedtünk, ami rövid, tömör, kevés időt és erőfeszítést igényel a hallgatóktól, nem terheli őket, és nem veszi el a kedvüket a hasonló visszajelzési megoldásoktól. A hallgatók ugyanis intenzív vizsgálódó munkában vesznek részt, a kérdőívek kitöltése a számos további tevékenység közül csupán az egyik feladat, ami önmagában időigényes és terhelő.

A Lonka és munkatársai (2014) által alkalmazott mérőeszközből két állítást vettünk át az írás társas aspektusainak („Társak és olvasók szerepe a szövegalkotásban” faktor)

méréséhez, egyet a társaktól kapott visszajelzésekre („Hasznos figyelembe venni, hogy mások milyen véleményt mondtak a szövegemre”), egyet pedig az olvasók figyelembevételére vonatkozóan a szövegalkotás közben („Amikor írok, foglalkozom azzal, hogy az olvasó megértse a szövegemet”). Az írás alkotási és gondolkodásfejlesztési aspektusainak méréséhez két állítást (pl. „Az írás gyakran jelenti új gondolatok megteremtését”), a produktivitás méréséhez két állítást (pl. „Rendszeresen írok, függetlenül a hangulatomtól”), a perfekcionizmus méréséhez szintén két állítást (pl. „Nehezen adom ki a szövegeimet a kezemből, mivel soha nem tűnnek befejezettnek”) használtunk fel. A halogatáshoz és az elakadáshoz három-három állítást vettünk figyelembe (pl. „Gyakran halogatom az írást az utolsó pillanatokra”, illetve „Könnyebb más módon kifejezni magam, mint írásban”).

A hallgatóknak ötfokú Likert-skálán kellett állást foglalni a tekintetben, hogy az állítások milyen mértékben jellemzők rájuk (1 – határozottan nem értek egyet; 2 – nem értek egyet; 3 – nem tudom eldönteni; 4 – egyetértek; 5 – határozottan egyetértek).

A mérőeszköz és a skálák megbízhatósága

Ellenőriztük a mérőeszközünk és a skáláinak megbízhatóságát, ehhez a Cronbach- α mutató értékeit és a vonatkozó szakirodalmi utalásokat vettük figyelembe (Cronbach, 1951; Cortina, 1993; Schmitt, 1996; Taber, 2014, 2018). A mérőeszközünk egészére vonatkozóan a reliabilitásmutató értéke jónak, elfogadhatónak, megfelelőnek tekinthető ($\alpha = 0,79$; Taber, 2018).

2. táblázat. A faktorok leíró statisztikája és a reliabilitásmutatók

	Állítások száma	Átlag	Szórás	Cronbach- α
Alkotás és gondolkodás-fejlesztés	2	4,38	0,60	0,66
Társak és olvasók szerepe	2	2,49	1,03	0,74
Produktivitás	2	2,52	1,05	0,71
Perfekcionizmus	2	4,26	0,60	0,41
Halogatás	3	3,33	0,97	0,65
Elakadás	3	2,51	1,05	0,73

Az alkotás és gondolkodásfejlesztés skála megbízhatóságát – noha nem kiemelkedően jó – elfogadhatónak tekinthetjük ($\alpha = 0,66$). A társak és olvasók szerepe a szövegalkotásban skála megbízhatóság-mutatója ($\alpha = 0,41$) nem kielégítő. Mindazonáltal, mivel a kérdőívünk megbízhatóságát megfelelőnek tekinthetjük, a skálát alkalmaztuk a mérésünkben. A produktivitás ($\alpha = 0,74$), a perfekcionizmus ($\alpha = 0,71$) és az elakadás ($\alpha = 0,73$) skálákat megbízhatónak fogadtuk el a reliabilitásmutató értékek alapján. Mérőeszközünk halogatás skálájának megbízhatósága a még elfogadható tartományban van ($\alpha = 0,65$). Viszonyításként megemlítjük, hogy például az elakadás skála reliabilitásmutatója Lonka és munkatársai (2014) mérőeszközében az elfogadhatósági tartomány alján van ($\alpha = 0,60$), Cerrato-Lara és munkatársai (2017) esetében viszont a miénkhez hasonló értékeket találunk ($\alpha = 0,74$ a spanyol mintán és $\alpha = 0,70$ a mexikóin). További skálák α mutatóinál hasonló megállapításokat tehetünk, mindegyikre területi okok miatt nem térünk ki.

Mérőeszközünk skáláira vonatkozóan a fentiek alapján a következő megállapításokat tehetjük. A társak és az olvasók szerepe a szövegalkotásban faktoron kívül – amelynek

megbízhatósága ($\alpha = 0,41$) nem kielégítő – mindegyik faktor a megfelelő, elfogadható, elégséges ($\alpha = 0,65\text{--}0,74$) tartományba esik. A produktivitás, a perfekcionizmus és az elakadás faktorainak skálája ezen felül jónak, magasnak és viszonylag magasnak ($\alpha = 0,71\text{--}0,74$) tekinthető.

Elemzési eljárások

Elemzéseinkhez az R statisztikai keretrendszert alkalmaztuk. Megerősítő faktorelemzéssel elemeztük a kérdőív faktorstruktúráját, korrelációelemzéssel és regresszióelemzéssel a faktorok közötti összefüggéseket. A megerősítő faktorelemzéshez használt modell illeszkedésvizsgálatához a következő mutatókat vettük figyelembe (Hu és Bentler, 1999; Barrett, 2007; Hooper, Coughlan és Mullen, 2008): a χ^2 illeszkedésmutatót, az RMSEA, a CFI, a TLI és az SRMR mutatókat. Az illeszkedésmutatók a szakirodalom alapján jónak tekinthetők, amennyiben χ^2 esetén $p \geq 0,05$ (Barrett, 2007), az RMSEA értéke 0,08 és alatti, a CFI és a TLI értéke 0,95 és feletti, az SRMR mutató értéke pedig 0,08 és alatti (Hu és Bentler, 1999; Hooper, Coughlan és Mullen, 2008) értéket vesz fel, a TLI értéke viszont 0,95 alatt is elfogadható 0,8 értékig, amennyiben más illeszkedés mutatók alapján jó modellilleszkedést kapunk (Hooper, Coughlan és Mullen, 2008).

Az elemzések értelmezésének korlátai, előfeltételei

Ahogy láttuk, a Társak és olvasók szerepe a szövegalkotásban skála megbízhatósága nem kielégítő ($\alpha = 0,42$). Ellenőriztük, hogy a szakirodalomban találunk-e erre vonatkozó utalásokat, eseteket. Mun, Mun és Kim (2015) tanulmányában találkoztunk hasonló esettel, a mérőeszközük egyik skálája kimondottan alacsony értéket mutat ($\alpha = 0,26$, miközben a többi skála reliabilitásmutatója is alacsony 0,50–0,70 közötti értékekkel). Taber (2018) magas presztízsű természettudományi szakfolyóiratban egy évben megjelent tanulmányok elemzése alapján rámutat arra, hogy a szakirodalom nem egységes a kérdőíves mérőeszközök reliabilitásmutatójának elfogadhatósági tartományát illetően. Schmitt (1996) azt is megállapítja, hogy nincs általánosan elfogadható megbízhatósági szintérték, és adott kontextusban még az alacsony reliabilitásértékekkel jellemezhető skáláknak is lehet fontos magyarázó értékük. Emellett többek szerint a mérőeszköz további kérdőívtelekkel bővítése növelheti ugyan a skálák és a mérőeszköz megbízhatóságát (Cortina, 1993; Schmitt, 1996), azonban Cronbach (1951) figyelmeztet arra, hogy ugyanazon tényezők mérése során minden további tétel redundanciához vezethet, ami csökkentheti a mérőeszköz hatékonyságát. Összegezvén a fentieket, a szakirodalom nem egységes a reliabilitásmutató megfelelési értékének tekintetében (Taber, 2018).

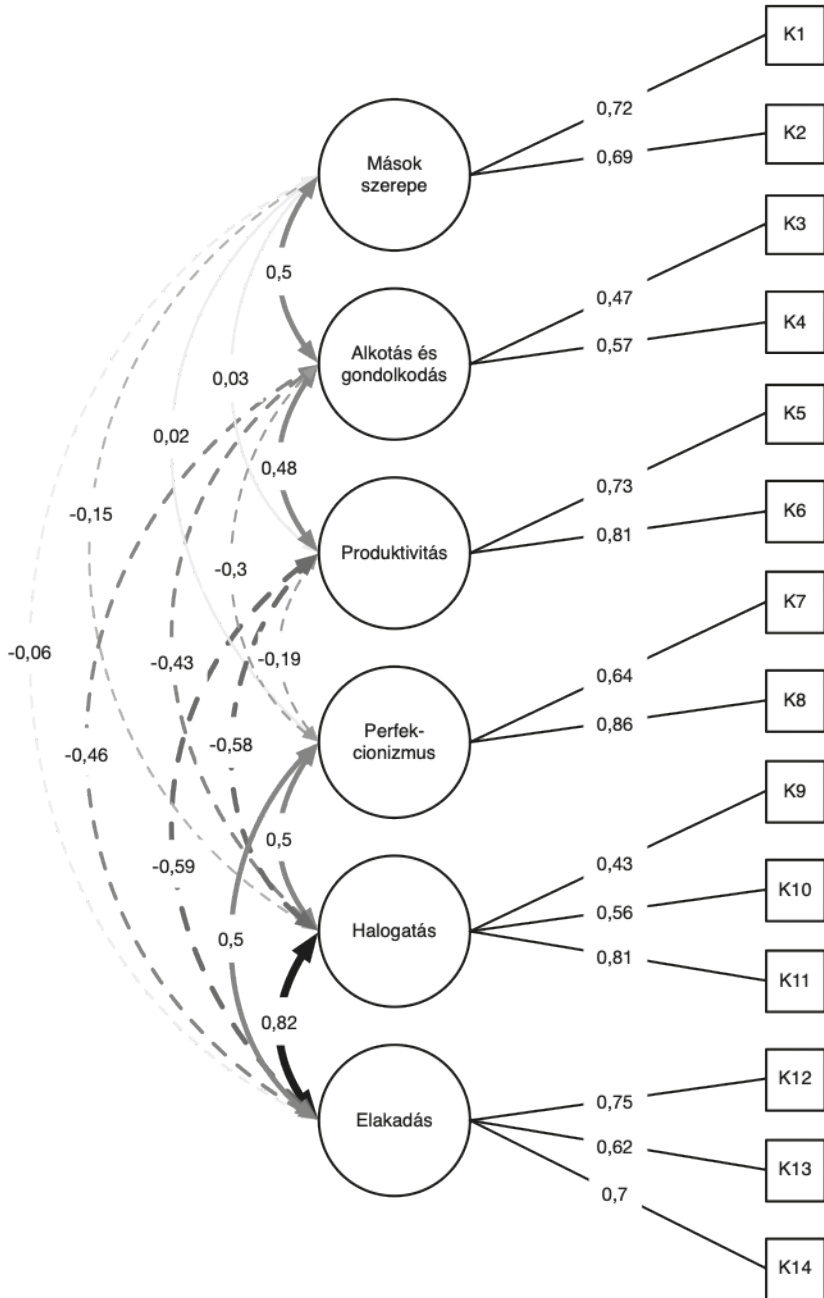
Mindezek figyelembevételével, a szakirodalom alapján a mérőeszközünket – ugyan fenntartásokkal, a vonatkozó reliabilitásmutatók közlése mellett – elfogadhatónak tekintjük (Taber, 2018). Mindazonáltal az alacsony értékek arra figyelmeztetnek, hogy mind a kérdőívtelek, mind a skálák továbbgondolására van szükség és további vizsgálatokra. Emellett, ahogy arra Taber (2014) rámutat, az oktatáskutatásban általában nem lehet teljes mértékben reprodukálni ugyanazokat a tanulási-tanítási helyzeteket, így a kutatási kontextusok azonosságának biztosítása, valamint a kutatások megismételhetőségének kritériuma nem teljesíthető maradéktalanul. Ettől függetlenül, mindezek tudatában ismertetjük eredményeinket és következtetéseinket; az eredményeket értelmezhetőnek és felhasználhatónak tekintettük.

Eredmények

Az írásról alkotott felfogást az alkotás segítő és gátló tényezői szerint vizsgáltuk és az eredményeket is ebben a sorrendben közöljük. A mérőeszközünk ellenőrző faktorlemezésének illeszkedésmutatói a TLI mutató kivételével elfogadható értéket adnak ($\chi^2 = 150,585$; $df = 62$; $p = 0$; $CFI = 0,919$; $TLI = 0,881$; $RMSEA = 0,068$ [90% CI = 0,054–0,082]; $SRMR = 0,054$), mindazonáltal, ahogy Hooper, Coughlan és Mullen (2008) megjegyzi, a TLI mutató alacsony értéke mellett is elfogadható lehet a modellilleszkedés, amennyiben más mutatók a küszöbértékek felett vannak. Ez esetünkben megállapítható; az eredményeinket ennek tudatában ismertetjük.

3. táblázat. A mérőeszköz faktorai és a kérdőívitételek paraméterei

Alkotás és gondolkodásfejlesztés		Faktorsúly	Átlag	Szórás
K1	Az írás gyakran jelenti új gondolatok megteremtését.	0,72	4,24	0,76
K2	Az írás fejleszti a gondolkodást.	0,69	4,51	0,63
Társak és olvasók szerepe a szövegalkotásban				
K3	Hasznos figyelembe venni, hogy mások milyen véleményt mondtak a szövegemre.	0,47	4,06	0,83
K4	Amikor írok, foglalkozom azzal, hogy az olvasó megértse a szövegemet.	0,57	4,46	0,67
Produktivitás				
K5	Rendszeresen írok, függetlenül a hangulatomtól.	0,73	2,41	1,18
K6	Rendszeresen és sokat foglalkozom írással.	0,81	2,56	1,13
Perfekcionizmus				
K7	Nehezen adom ki a szövegeimet a kezemből, mivel soha nem tűnnek befejezettek.	0,64	2,71	1,24
K8	Nehézséget okoz az írás, mivel a leírt gondolataim ostobának tűnhetnek.	0,86	2,33	1,16
Halogatózás				
K9	Gyakran halogatom az írást az utolsó pillanatokra.	0,43	3,34	1,16
K10	Nehezemre esik elkezdni az írást, amikor írok.	0,56	3,31	1,19
K11	Csak akkor kezdek el írni, ha abszolút szükséges.	0,81	2,60	1,23
Elakadás				
K12	Az írásra vonatkozó korábbi tapasztalataim általában negatívak.	0,75	2,29	1,21
K13	Könnyebb más módon kifejezni magam, mint írásban.	0,62	2,74	1,24
K14	Utálok írni.	0,70	1,72	1,09



1. ábra. Az ellenőrző faktorelemzés modellhez illeszkedése, a kérdőívitételek faktorsúlya és a faktorok közötti kovariancia-kapcsolatok.

Megjegyzés: A pozitív kovariancia-értékeket összefüggő vonal, a negatívakat szaggatott vonal ábrázolja. A vonalak vastagsága és árnyalata az értékek függvénye.

Az írás alkotási és gondolkodásfejlesztési aspektusa

Az írás alkotási és gondolkodásfejlesztési aspektusának faktorát két kijelentés mérte: „Az írás gyakran jelenti új gondolatok megteremtését” és „Az írás fejleszti a gondolkodást”. Mindkét kijelentésre magas értékeket kaptunk: a tanulók többsége úgy vélte, hogy az írás gyakran jelenti új gondolatok létrehozását (átlag = 4,22; szórás: 0,73), valamint, hogy az írás fejleszti a gondolkodást (átlag = 4,47; szórás: 0,64). A hallgatók 86 százaléka gondolta úgy, hogy az írás számukra új gondolatok megteremtése, csupán 2 százalékuknak nem jelentette ezt, 12 százalékuk pedig nem válaszolt; 94 százalékuk vélte úgy, hogy az írás fejleszti a gondolkodást (1 százalékuk nem így gondolta, 5 százalékuk nem nyilatkozott).

Az alkotás és gondolkodásfejlesztés faktora összességében magas értéket képviselt (átlag = 4,38; szórás: 0,60). Arra következtethetünk, hogy a tanulók többsége alapvetően pozitív módon gondol az írás alkotói aspektusaira, ami gondolkodásra serkent és fejleszti a gondolkodást. Hallgatóink egy része azonban úgy tűnik, hogy nem tekinti gondolkodásösztönzőnek az írást.

A két kérdés Lonka és munkatársai (2014) mérőeszközében a tudástranszfer konstruktum része, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) mérőeszközében pedig a tudásalkotásé. Lonka és munkatársai (2014) konstruktuma hat kérdésből áll, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) konstruktuma háromból. Az általunk mért értékeket azonban nem tudjuk viszonyítani egyik mérőeszközhöz sem, Lonka és munkatársai (2014) ugyan közlik a konstruktumuk elemzési eredményeit, azonban mivel a kérdőív-tételek száma eltér, az eredmények összehasonlíthatósága problematikus. Cerrato-Lara és munkatársai (2017) viszont nem közli a konstruktumuk középértékeit.

A tanulási célú írás képviselői (Klein, 1999; Boscolo és Mason, 2001) úgy gondolják, hogy az írás gondolkodást fejlesztő tevékenység, ami alapvetően tanuláshoz vezet, az írás gyakorlása ebből fakadóan kívánatos tanulási helyzetekben. Hallgatóink többségének válaszai véleményünk szerint megerősítik ezt a megállapítást, jóval többen képviselték ugyanis ezt, mint az ellenkezőjét. Az írás alkotó, teremtő, építkező aspektusáról is meggyőző a kapott válaszok aránya.

Társak és olvasók szerepe az írásban

A hallgatók körében arányaiban többen voltak azok, akik fontosnak tartják, hogy mások (pl. társaik) véleményezzék szövegüket (átlag = 4,05; szórás: 0,74), és akik figyelnek arra, hogy az olvasók megértsék azt (átlag = 4,41; szórás: 0,67). A hallgatók 79 százalékának fontos lehet mások visszajelzése, hasznosnak tartják, hogy milyen véleményt kapnak írásaikra. Csak 3 százalékuk jelezte, hogy nem tekinti hasznosnak a másoktól kapott visszajelzéseket, és 18 százalékuk válaszait nem tudjuk. A hallgatók nagy többséggel, 93 százalékos arányban adták azt a választ, hogy figyelmet fordítanak arra, hogy az olvasók megértsék szövegeiket, csupán 1 százalék körüli azok aránya, akik állításuk szerint ezzel nem foglalkoznak, és 6 százalékuk nem adott választ erre a kérdésre.

A két kérdésből alkotott faktor összességében magas értéket mutat (átlag = 4,26; szórás: 0,60). A két kérdés Lonka és munkatársai (2014) mérőeszközében is szerepel, azonban a tudástranszfer konstruktum részeként. Maguk a szerzők is megjegyzi azonban, hogy a konstruktum többdimenziós, azaz egyszerre mér több tényezőt; ezt vették figyelembe Cerrato-Lara és munkatársai (2017), akik azonban a kérdések validálása során végül megszabadultak ettől a két kérdéstől. Rámutattak arra azonban, hogy e két kérdés közül az egyik az írás társas aspektusára reflektál, a másik pedig a szövegek javítására.

Összegezve tehát a társak szerepe és a társak bevonása az írásban szintén ösztönző tényezője az írás alkotási folyamatának, s elősegítője lehet az új gondolatok megteremtésének

(Koster és mtsai, 2015). Arányaiban többen voltak azok, akik fontosnak tartják, hogy mások (pl. társaik) véleményezzék szövegeiket, és akik figyelnek arra, hogy az olvasóik megértsék azt, igényük van arra, hogy mások is olvassák a szövegeket. A bevonódás az írást tanuló személy (pl. tanuló, kezdő kutató stb.) számára fontos abban, hogy olyan társas kontextus résztvevőjévé váljon, ahol az írás különböző aspektusaival foglalkozva haladhat saját szövegeinek alkotásával, gondozásával (Boice, 1993; Pyhältö és mtsai, 2012). Ezt olyan személyek – pl. tanárok, mentorok – segíthetik, akik valamiben már előrébb járnak, tapasztaltabbak, több ismerettel rendelkeznek. Ők a tanuló (kezdő író) bevonásával segíthetik a szövegalkotást, például annak megkezdését vagy folytatását. Ők a tanuló mentorai, vezetői (Fairclough, 1992). Fontos, hogy a társas kontextusban megismert megoldások tacit jellegű tudásként épülhetnek be a tanuló/író saját tudásába, az általa alkalmazható repertoárt kibővívte. Az együttműködés az egyik legfontosabb tényező lehet a tanulóknak, az oktatóik és mások között mind a szövegalkotás, mind a szövegértelmezés szempontjából (Koster és mtsai, 2015).

Produktivitás

A produktivitás méréséhez – illeszkedve a szakirodalom értelmezéséhez – az írás rendszerességére tett két kijelentést fogalmaztunk meg: mennyire tartja fontosnak a hangulattól függetlenül folytatott írást a szövegalkotó, illetve mennyire a rendszeres írást. Az eredmények azt mutatják, hogy a diákok nem írnak rendszeresen (átlag = 2,54; szórás: 1,20), és alig foglalkoznak az írással (átlag = 2,66; szórás: 0,17). A produktivitás faktorára összességében alacsony értéket kaptunk, azonban az értékek szórása nagy (átlag = 2,49; szórás: 1,05). Ez arra enged következtetni, hogy önmagukat produktívnak és kevésbé produktívnak tekintő tanulók egyaránt voltak a válaszadók között. A hallgatók 18 százaléka ír rendszeresen és sokat, 49 százalékuk ezzel ellentétes választ adott, és 33 százalékuktól nem kaptunk választ. Ezen felül csupán 17 százalékuk ír rendszeresen a hangulattól függetlenül, 60 százalékuk nem, és 23 százalékuk nem nyilatkozott.

A produktivitás konstruktum Lonka és munkatársai (2014), valamint Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában egyaránt négy-négy kérdést tartalmaz, emiatt azonban

Összegezve tehát a társak szerepe és a társak bevonása az írásban szintén ösztönző tényezője az írás alkotási folyamatának, s elősegítője lehet az új gondolatok megteremtésének (Koster és mtsai, 2015). Arányaiban többen voltak azok, akik fontosnak tartják, hogy mások (pl. társaik) véleményezzék szövegeiket, és akik figyelnek arra, hogy az olvasóik megértsék azt, igényük van arra, hogy mások is olvassák a szövegeket. A bevonódás az írást tanuló személy (pl. tanuló, kezdő kutató stb.) számára fontos abban, hogy olyan társas kontextus résztvevőjévé váljon, ahol az írás különböző aspektusaival foglalkozva haladhat saját szövegeinek alkotásával, gondozásával (Boice, 1993; Pyhältö és mtsai, 2012). Ezt olyan személyek – pl. tanárok, mentorok – segíthetik, akik valamiben már előrébb járnak, tapasztaltabbak, több ismerettel rendelkeznek. Ők a tanuló (kezdő író) bevonásával segíthetik a szövegalkotást, például annak megkezdését vagy folytatását.

nem tudjuk közvetlenül összevetni eredményeinket. Mindazonáltal Cerrato-Lara és munkatársai (2017) mérésében a konstrukció középértéke hasonló mértékűnek (átlag = 2,70; szórás: 0,83) bizonyult, mint esetünkben.

A vizsgálatban részt vevők körében többen nyilatkozták azt, hogy nem folytatnak rendszeresen írást. Ez az eredmény abban a tekintetben igényel megfontolást, hogy a rendszeres és gyakori szövegalkotás – az írás társas és kontextuális jellegéből fakadóan – hozzájárul a tudományos-szakmai életben kialakított/kialakítandó önkép erősítéséhez, azaz ahhoz, hogy magukhoz és közösségeikhez mérten is produktívnak láthassák magukat a szerzők-diákok (Pyháltó és mtsai, 2012), továbbá hozzájárul a szerző közösségen belüli láthatóságához (Gordon, 1980; Lee, 2005), illetve a produktív szerzővé váláshoz szükséges önmagát hatékonynak látáshoz (Lonka és mtsai, 2014). Ugyanakkor a rendszeres, produktív szövegalkotáshoz az írás folytonosságát segítő szokások kialakítására van szükség (Boice, 1993), amihez megfelelő írásstratégia kialakítására (megismertetésére és gyakoroltatására) van szükség (Koster és mtsai, 2015).

Perfekcionizmus

A tanulók közül többeknek okoz nehézséget az írás, mert a leírt gondolataikat ostobának tartják (átlag = 2,47; szórás: 1,20). A hallgatók 60 százaléka nem tart attól, hogy a leírt gondolatai ostobának tűnhetnek, viszont 17 százaléuk igen (22 százaléuk nem adott választ). Ezen felül sokan amiatt nem tudják befejezni szövegeiket, mert nem tudják azt befejezettnek tekinteni (átlag = 2,71; szórás: 1,24). A hallgatók 27 százaléka nyilatkozott úgy, hogy nehézséget okoz az írás befejezése a befejezetlenség érzése miatt, 45 százaléuknak viszont ez nem okoz gondot; 27 százaléuknál nem kaptunk választ erre a kérdésre. A perfekcionizmus faktora összességében alacsony értéket mutat, azonban a szórás is nagy (átlag = 2,52; szórás: 1,05).

A perfekcionizmus konstruktuma Lonka és munkatársai (2014) tanulmányában öt, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) munkájában négy kérdést tartalmaz. Leszámítva, hogy a mérésünk perfekcionizmus konstruktuma két kérdésből áll, közel hasonló

A tökéletességre törekvés egyik aspektusa a túlzott önkritika megjelenése a szövegalkotásban (Cerrato-Lara és mtsai, 2017), ami tudományos írás elkészítésében a tökéletes szöveg megalkotásában érhető tetten. Boice (1990) például kiemeli, hogy tudományos szövegek alkotása során előfordulhat, hogy ragaszkodunk a szövegeink tökéletesre alakításához. Ennek érdekében újra- és újraépítjük szövegünket, amíg az mentes nem lesz minden sallangtól. Mindezt a végletekig hajszolhatjuk, míg végül fel nem adjuk az erőfeszítést (ld. még Cerrato-Lara és mtsai, 2017). Ebben az alkotói folyamatban a hibázástól való félelmünk is megjelenhet, az írott szöveget érhető kritika elkerülése, sőt a mások lenyűgözésére irányuló törekvés is mint szociálisan orientált perfekcionizmus (Boice, 1990). Ezek a tényezők szövegalkotóként akadályoznak abban is, hogy saját készülő szövegünket megosszuk véleményezésre másokkal. Ennek következménye végül az lehet, hogy nem kapunk elég visszacsatolást. A visszacsatolás viszont jelentős – társas – tényező a szövegalkotásban (Koster és mtsai, 2015).

értékeket kaptunk Cerrato-Lara és munkatársai (2017) eredményeihez viszonyítva (átlag = 2,70; szórás = 0,79).

A tökéletességre törekvés egyik aspektusa a túlzott önkritika megjelenése a szövegalkotásban (Cerrato-Lara és mtsai, 2017), ami tudományos írás elkészítésében a tökéletes szöveg megalkotásában érhető tetten. Boice (1990) például kiemeli, hogy tudományos szövegek alkotása során előfordulhat, hogy ragaszkodunk a szövegeink tökéletesre alakításához. Ennek érdekében újra- és újraépítjük szövegünket, amíg az mentes nem lesz minden sallangtól. Mindezt a végtelékig hajszolhatjuk, míg végül fel nem adjuk az erőfeszítést (ld. még Cerrato-Lara és mtsai, 2017). Ebben az alkotói folyamatban a hibázástól való félelmünk is megjelenhet, az írott szöveget érhető kritika elkerülése, sőt a mások lenyűgözésére irányuló törekvés is mint szociálisan orientált perfekcionizmus (Boice, 1990). Ezek a tényezők szövegalkotóként akadályoznak abban is, hogy saját készülő szövegünket megosszuk véleményezésre másokkal. Ennek következménye végül az lehet, hogy nem kapunk elég visszacsatolást. A visszacsatolás viszont jelentős – társas – tényező a szövegalkotásban (Koster és mtsai, 2015).

A tökéletességre törekvés mindamellett, hogy gondot okozhat a szövegalkotásban, bizonyos körülmények között pozitív hatással is lehet az alkotási folyamatra (Dickinson és Dickinson, 2015). Ezt fontosnak tartjuk megemlíteni, a jövőben tervezzük ennek vizsgálatát, azonban a tanulmányunk elemzéseiben nem foglalkoztunk ennek vizsgálatával.

Halogatás

A halogatás is változatos módon mutatkozott meg a hallgatók körében (átlag = 3,33; szórás: 0,97). Három kérdéssel mértük ezt a faktort. Míg az írás elkezdése nehézséget jelent a hallgatók 46 százalékának (átlag = 3,31; szórás: 1,19), addig 26 százalékuknak nem; 28 százalékuk nem foglalt állást a kérdésben. Emellett a hallgatók 55 százaléka nem csak akkor kezd el írással foglalkozni, amikor az szükséges (átlag = 2,60; szórás: 1,23), bár 26 százalékuk akkor lát neki azt írásnak, ha az mindenképpen szükséges; a hallgatók 18 százalékánál viszont nincs információ.

Az írás halogatása az utolsó pillanatokra hasonlóan változatos képet mutat (átlag = 3,34; szórás: 1,19). A hallgatók saját bevallása szerint 44 százalékuk halogatja az írást az utolsó pillanatokig; 25 százalékuk nem halogat; 30 százalékuknál nem tudjuk a választ. A halogatást Lonka és munkatársai (2014), valamint Cerrato-Lara és munkatársai (2017) tőlünk eltérő módon négy kérdéssel mérte, így az eredményeink nehezen összevethetők, mindazonáltal a skála középértéke Lonka és munkatársai (2014) vizsgálatában alacsonyabb volt az általunk mért értéknél (átlag = 2,70; szórás: 0,95); Cerrato-Lara és munkatársai (2017) nem adtak meg értékeket.

A halogatásra Steel (2007) szerint hatással van maga a feladat, amihez viszonyulunk. A feladat egyaránt ösztönözhet és hátráltathat. Amennyiben ösztönöz, végrehajtjuk, amennyiben nem, idegenkedhetünk tőle. Az idegenkedés, hogyha jutalmazással vagy büntetéssel – pontosabban azok időzítésével – párosul, a halogatás feladatkélsletetesként realizálódik; a feladat tulajdonképpen befejeződhet, csupán időben késleltetve. Amennyiben pedig jutalmazás vagy büntetés nem párosul a feladattal szembeni idegenkedéssel, az feladatelkerüléssé válik.

Elakadás

Az elakadás volt az utolsó vizsgált faktorunk (átlag = 2,51; szórás: 1,05), ezt három kérdéssel mértük. Hallgatóink válaszaiból az tárult elénk, hogy az írásra vonatkozó korábbi tapasztalataikat a válaszadók közel kétharmada nem tekinti negatívnak, közel ötödüknek negatívak a tapasztalataik, és közel ugyanennyien nem nyilatkoztak (átlag = 2,29; szórás: 1,21). Arra a kérdésre, hogy más módon (azaz nem írásban) könnyebb-e kifejezniük magukat, csupán a hallgatók negyede értett egyet, közel 45 százalékuknak az írásbeli kifejezésmód megfelelt (átlag = 2,74; szórás: 1,24). A válaszadók 29 százaléka azonban nem foglalt állást. Ezen felül a hallgatók nagy részében nem vált ki ellenszenvet, ha írniuk kell (átlag = 1,72; szórás: 1,09).

Az elakadást Lonka és munkatársai (2014), valamint Cerrato-Lara és munkatársai (2017) is öt kérdéssel mérték, és hasonlóan a halogatás faktorához, az eredményeink összehasonlításakor ezt figyelembe kell vennünk. Lonka és munkatársai (2014) vizsgálatában az elakadás faktorának középértéke (2,30; szórás: 0,67) alacsonyabbnak bizonyult, mint esetünkben, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) ennél a faktornál sem adtak meg értékeket.

Az olyan affektív tényezők, mint például az írás kedvelése, a negatív vagy pozitív tapasztalatok egyaránt befolyásolhatják az elakadást. Az örömteli írás feltételezések szerint segítheti az alkotás folyamatát (Emig, 2004), mint ahogy annak hiánya okozhatja az elakadást (Boice, 1993). Ezzel foglalkozott Kurunsaari, Tynjälä és Piirainen (2016), akik egy vizsgálatban arról számoltak be, hogy azon tanulók, akik haszontalannak tekintették az írást, azt negatívan élték meg, rajtuk kívül pedig még azok is így érezték az írásfeladatok kezdetén, akik azt hasznosnak tekintették a tudásuk elmélyítésében. Velük szemben, akik az írást önreflektívnek tekintették, pozitív attitűddel tekintettek arra. Boice (1993) is az egyik elakadást okozó tényezőnek tekinti a korábbi rossz tapasztalatokat. Azt is megjegyzi, hogy ebben nagy szerepe lehet a tekintélyelvű és problémás tanároknak és a gyerekkori, osztálytermi légkör okozta traumáknak. Ez érzelmi zavarként akadályozhatja az alkotói munkát. Ahogy írtuk, vizsgáltunkban a hallgatóink között egyaránt voltak negatív és pozitív tapasztalatokkal rendelkezők, utóbbiak többen. Az írásban kifejezés nehézsége ugyancsak fontos kérdés, hiszen az írás kognitív erőfeszítéseket igényel (Flower és Hayes, 1980; Hayes, 2012).

A vizsgált tényezők közötti összefüggések

Miután ismertettük az egyes tényezők eredményeit és összevetettük azokat más hasonló kutatások eredményeivel (Lonka és mtsai, 2014; Cerrato-Lara és mtsai, 2017), kíváncsiak voltunk, hogy a hallgatók válaszaik mögött az egyes tényezők között milyen összefüggések mutathatók ki. A korrelációelemzés eredményeit a 4. táblázatban ismertetjük, a regresszióelemzés eredményeit az 5–10. táblázatban. A regresszióelemzést csak azon tényezők között végezzük el, amelyek között szignifikáns korreláció mutatkozott. A tényezők közötti összefüggéseket koordinátarendszerben is ábrázoltuk (2–7. ábrák), ahol jól láthatók az adatpontok eloszlásai és az adatpontokra illeszkedő regresszióegyenese.

4. táblázat. A faktorok közötti korrelációs kapcsolatok

	Változó	1	2	3	4	5
1	Alkotás és gondolkodás-fejlesztés	-				
2	Társak és olvasók szerepe	0,26**	-			
3	Produktivitás	0,34**	0,01	-		
4	Perfekcionizmus	-0,19**	0,01	-0,10	-	
5	Halogatás	-0,27**	-0,05	-0,35**	0,39**	-
6	Elakadás	-0,32**	-0,03	-0,45**	0,34**	0,54**

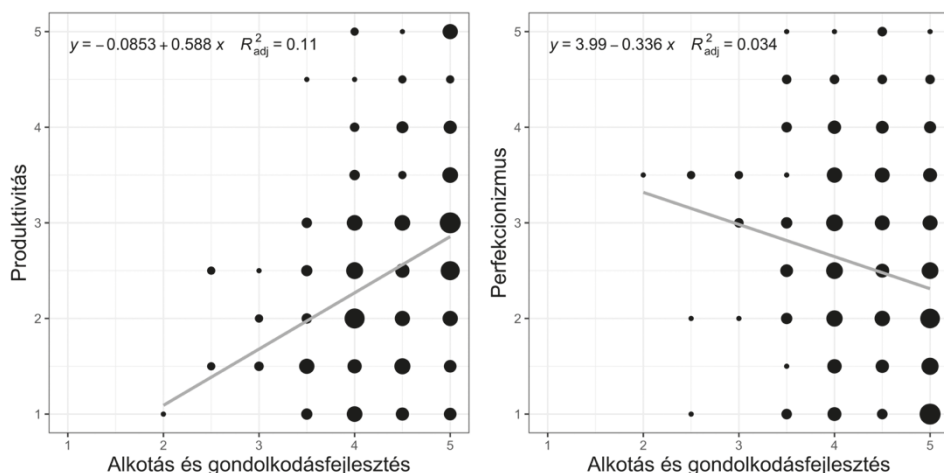
Megjegyzés: ** = $p < 0,01$

Közepesen erős és szignifikáns összefüggést találunk az alkotás és gondolkodásfejlesztés, illetve a produktivitás között ($r = 0,34$). Az alkotás és gondolkodásfejlesztés és a produktivitás közötti kapcsolatot a regresszióelemzés ($\beta = 0,588$) eredménye is megerősítette (ld. a 2. ábrán). Cerrato-Lara és munkatársai (2017) ugyanezen viszonylatban nem tudtak kimutatni szignifikáns összefüggést, bár az ő tudásalkotás konstruktumuk három kérdést tartalmazott, a miénk kettőt. Viszont Lonka és munkatársai (2014) a produktivitás és az általuk többdimenziós tudástranszfernek nevezett konstruktuma között szignifikáns, kevésbé erős korrelációt ($r = 0,13$) mutatott ki. A mérőeszközükben a tudástranszfer konstruktuma azonban az alkotás, kreativitás dimenzió mellett tartalmazott együttműködésre, azaz társas aspektusra és javításra vonatkozó kérdéseket is; emiatt közvetlenül problémás lehet az eredményeink összevetése. Mindazonáltal, mivel azonos kérdéseket is tartalmaz a két mérőeszköz, érdemes figyelembe venni a két mérés eredményeit.

5. táblázat. Az alkotás és gondolkodásfejlesztés, valamint a produktivitás és a perfekcionizmus közötti regressziós kapcsolatok

	Produktivitás	Perfekcionizmus
Alkotás és gondolkodásfejlesztés β (SH)	0,588*** (0,092)	-0,336** (0,098)
t érték	6,389	-3,423
Konstans (SH)	-0,085 (0,407)	3,991*** (0,433)
R ²	0,118	0,037
Korrigált R ²	0,115	0,034
F (df = 1; 306)	40,822***	11,714***

Megjegyzés: N = 308; β = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; *** $p < 0,01$



2. ábra. A faktorok értékei és az adatpontokra illesztett regresszióegyenest
 Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

Mindezek alapján azt feltételezhetjük a hallgatók válaszai alapján, hogy akik produktívnak voltak tekinthetők – azaz hangulattól függetlenül rendszeresen írtak, és sokat foglalkoztak az írással –, azok körében inkább volt jellemző, hogy az írást tudásalkotónak, gondolkodásfejlesztőnek tekintették.

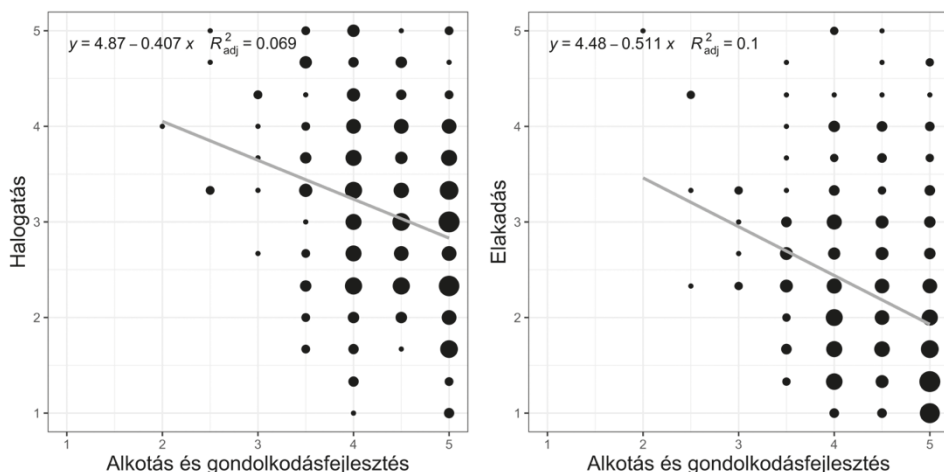
Az alkotás és gondolkodásfejlesztés, valamint a perfekcionizmus között szignifikáns, gyenge, negatív korreláció mutatkozott ($r = -0,19$), ezt a regresszióelemzés ($\beta = -0,336$) is megerősítette (lásd a 2. ábrán). Ebben a viszonylatban merőben más eredményt kapunk, mint Lonka és munkatársai (2014) és Cerrato-Lara és munkatársai (2017). Lonka és munkatársai (2014) vizsgálatában a vizsgálatunk tudásalkotás konstruktmához hasonló, de attól eltérő, többdimenziós (lásd fent) konstruktm és a perfekcionizmus között pozitív, gyenge kapcsolat ($r = 0,08$) mutatkozott, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában pedig a tudásalkotás és a perfekcionizmus között pozitív, közepesen erős ($r = 0,32$) kapcsolat. Ennek több oka lehet: egyrészt a minták eltérése (BA-hallgatók, doktoranduszhallgatók; magyar, finn, spanyol és mexikói hallgatók), másrészt az is okozhatta, hogy míg a vizsgálatunkban csupán két kérdést alkalmaztunk a tudásalkotás konstruktmnál és kettőt a perfekcionizmusnál, addig Lonka és munkatársai (2014) hat kérdést a tudásalkotásnál, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) pedig hármat a tudásalkotásnál. A perfekcionizmus konstruktmában például, míg az általunk használt skála kérdései jellemzően maladaptív perfekcionizmusra utalnak, addig mindkét hivatkozott vizsgálatban adaptív és maladaptív perfekcionizmusra utaló kijelentéseket egyaránt tartalmazott a skála. A perfekcionizmusnak egyaránt van segítő és gátló aspektusa. Vizsgálatunkban ez utóbbira fókuszáltunk. Mindezek alapján azt feltételezhetjük, hogy azon hallgatók, akik magukra túlzó kritikával tekintettek, az írást kevésbé tudták alkotónak és gondolkodásfejlesztőnek tekinteni.

6. táblázat. Az alkotás és gondolkodásfejlesztés, valamint a halogatás és az elakadás közötti regressziós kapcsolatok

	Halogatás	Elakadás
Alkotás és gondolkodásfejlesztés β (SH)	-0,407** (0,084)	-0,511** (0,085)
t érték	-4,861	-5,985
Konstans (SH)	4,867*** (0,370)	4,483*** (0,377)
R ²	0,072	0,105
Korrigált R ²	0,069	0,102
F (df = 1; 306)	23,630***	35,821***

Megjegyzés: N = 308; β = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; **p < 0,05; *** p < 0,01

Az alkotás és gondolkodásfejlesztés, valamint a halogatás között mérsékeltlen erős, negatív ($r = -0,27$) korreláció mutatkozott, az alkotás és gondolkodásfejlesztés, illetve az elakadás között pedig mérsékeltlen erős, negatív korreláció ($r = -0,32$). A regresszióelemzés mindkét viszonylatban ($\beta = -0,407$; $\beta = 0,511$) hasonló eredményt mutat (lásd a 3. ábrán). Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában nem mutatkozott korrelációs kapcsolat a konstruktumok között, Lonka és munkatársai (2014) vizsgálatában pedig a tudástranszfer és az elakadás között mutatkozott csupán negatív, gyenge kapcsolat ($r = -0,17$). Itt is meg kell említenünk, hogy Lonka és munkatársai (2014) mérőeszközében a tudástranszfer konstruktum az alkotás, a kreativitás és a gondolkodásfejlesztés mellett társas (együttműködési) és javítási, korrekciós aspektusokra vonatkozó kérdéseket is tartalmazott, így az eredményeink összehasonlításánál ezt figyelembe kell vennünk. Mindazonáltal a hallgatók válaszai alapján az körvonalazódott, hogy azon hallgatók, akik számára az írás új gondolatok megteremtését jelentette, és azt gondolkodásfejlesztőnek tekintették, kevésbé halogattak és akadtak el.



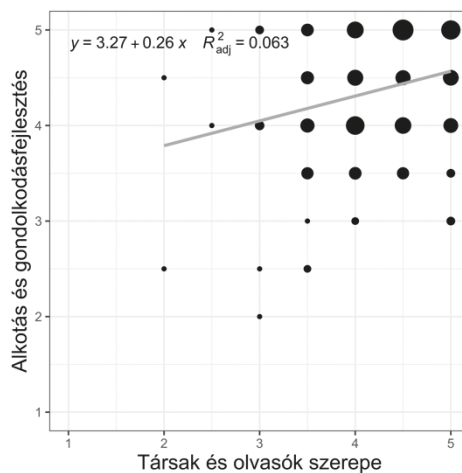
3. ábra. A faktorok értékei és az adatpontokra illesztett regresszióegyenest
Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

Mérsékeltlen erős és szignifikáns összefüggést kaptunk a tudásalkotás és gondolkodásfejlesztés, valamint a társak és az olvasók szövegalkotásban betöltött szerepe között ($r = 0,26$; $\beta = 0,26$). Ezzel a kapcsolattal közvetlenül nem foglalkoztak a hivatkozott vizsgálatok, Lonka és munkatársai (2014) konstruktumában a tudástranszfer tartalmazta ezen kérdéseket, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) viszont nem mérték, kihagyták ezeket a kérdéseket a vizsgálatukból. Esetünkben azon hallgatók, akik úgy vélték, hogy a társaik bevonása az írásukban fontos, illetve a majdani olvasók figyelembevétele is, az írást tudásalkotónak és gondolkodásfejlesztőnek tekintették.

7. táblázat. A társak és olvasók szerepe, valamint az alkotás és gondolkodásfejlesztés közötti regressziós kapcsolat

	Alkotás és gondolkodásfejlesztés
Társak és olvasók szerepe β (SH)	0,260*** (0,056)
t érték	4,655
Konstans (SH)	3,269*** (0,240)
R ²	0,066
Korrigált R ²	0,063
F (df = 1; 306)	21,673***

Megjegyzés: N = 308; β = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; *** $p < 0,01$



4. ábra. A faktorok közötti összefüggések

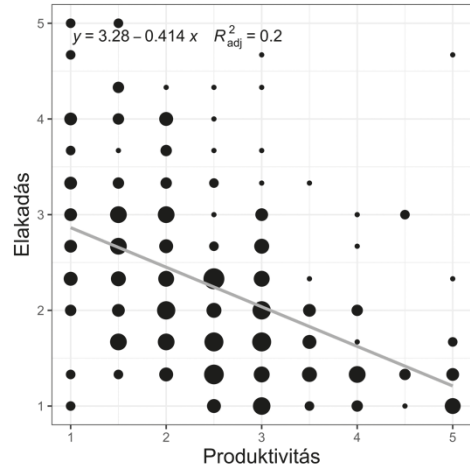
Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

A produktivitás az elakadással erős negatív korrelációt mutat ($r = -0,45$), amit a regresszióelemzés is megerősített ($\beta = -0,414$). A konstruktumok közötti összefüggések Lonka és munkatársai (2014) és Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában ugyancsak erősnek mutatkoztak ($r = -0,62$ és $r = -0,63$). Eredményeink megerősítik a két korábbi vizsgálat eredményeit: azon hallgatók, akik elmondásuk szerint kevésbé halogattak, rendszeresebben írtak, őket produktívabbnak tekinthetjük, akik pedig inkább halogattak, kevésbé tudtak rendszeresen írni a válaszaik alapján.

8. táblázat. A produktivitás és az elakadás közötti regressziós kapcsolat

	Elakadás
Produktivitás β (SH)	-0,414*** (0,047)
t érték	-8,805
Konstans (SH)	3,278*** (0,127)
R ²	0,202
Korrigált R ²	0,200
F (df = 1; 306)	77,533***

Megjegyzés: N = 308; β = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; *** p < 0,01



5. ábra. A faktorok közötti összefüggések

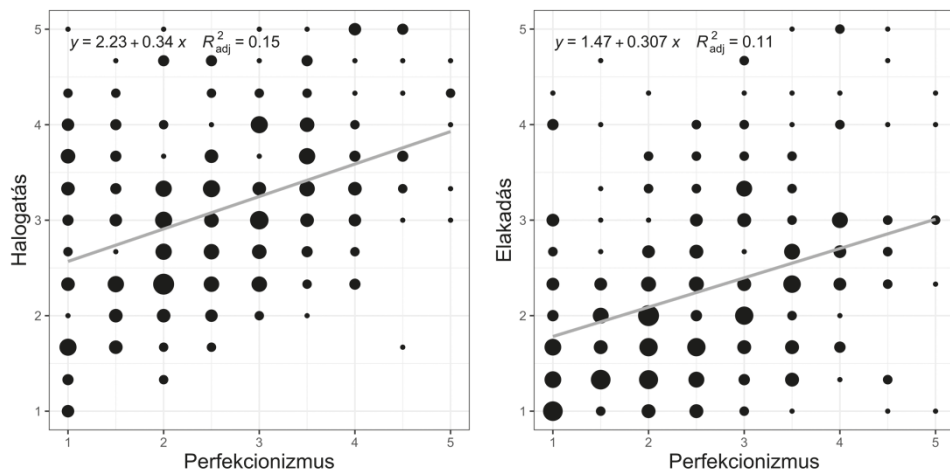
Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

A tökéletességre törekvés és a halogatás ($r = 0,39$), valamint az elakadás ($r = 0,34$) között mérsékelt erősen korrelációt mutatott ki elemzésünk. A regresszióelemzés mindkét viszonylatban szignifikáns eredményt adott ($\beta = 0,34$ és $\beta = 0,307$). Hasonló eredményre jutottunk, mint Lonka és munkatársai (2014) ($r = 0,38$ és $r = 0,42$) és Cerrato-Lara és munkatársai (2017) ($r = 0,41$ és $r = 0,57$). A halogatás és a produktivitás között fordított viszony feltételezhető, miközben a halogatás következtében csökkenhet a produktivitás, a produktivitás növekedésével csökkenhet a halogatás is. Természetesen ettől eltérő helyzetek is elképzelhetők, és elemzéseinkből közvetlenül nem mutathatók ki az egymásra hatások. Mindenesetre a szakirodalomban találunk erre vonatkozó utalásokat. A produktivitás és az elakadás közötti összefüggések ugyancsak magyarázhatók úgy, hogy az elakadás a produktivitás csökkenéséhez vezethet, hiszen az elakadás következménye, hogy nem születik meg az írás, és a produktivitás növekedésével – pl. a tapasztalatok és a stratégiai, szövegstruktúra-tudás gazdagodásával (Koster és mtsai, 2015) – elképzelhető, hogy csökkenthető az elakadás gyakorisága.

9. táblázat. A perfekcionizmus és a halogatás, valamint az elakadás közötti regressziós kapcsolatok

	Halogatás	Elakadás
Perfekcionizmus β (SH)	0,340*** (0,046)	0,307*** (0,048)
t érték	7,432	6,336
Konstans (SH)	2,228*** (0,125)	1,475*** (0,132)
R ²	0,153	0,116
Korrigált R ²	0,150	0,113
F (df = 1; 306)	55,234***	40,146***

Megjegyzés: N = 308; β = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; *** p < 0,01



6. ábra. A faktorok értékei és az adatpontokra illesztett regresszióegyenes
Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

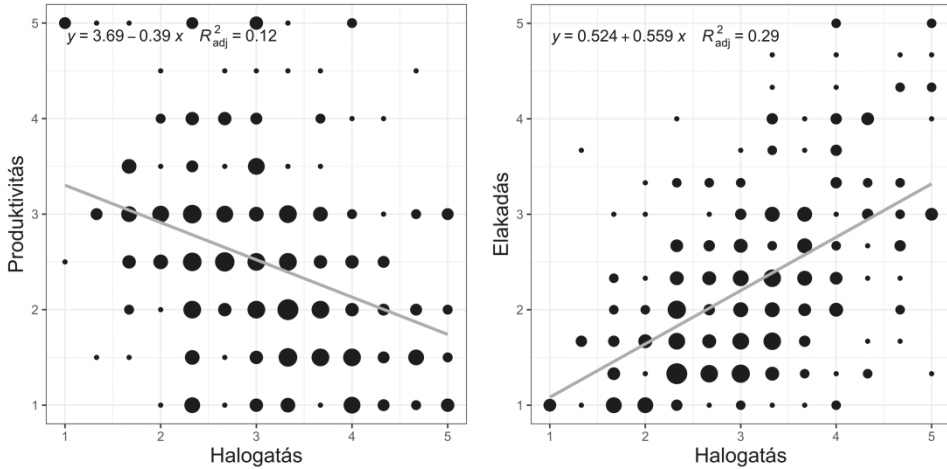
A halogatás a produktivitással negatív korrelációt mutat ($r = -0,35$), ezt a regresszióelemzés is megerősítette ($\beta = -0,39$). A faktorok közötti összefüggések Lonka és munkatársai (2014) és Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában erősnek mutatkoztak ($r = -0,59$ és $r = -0,44$). Eredményeink megerősítik a két korábbi vizsgálat eredményeit. Azon hallgatók, akik elmondásuk szerint kevésbé halogattak, rendszeresebben írtak, őket produktívabbnak tekinthetjük, akik pedig inkább halogattak, kevésbé tudtak rendszeresen írni a válaszaik alapján.

Végül a halogatás és az elakadás közötti korreláció ($r = 0,54$) volt a legerősebb a vizsgált összefüggések közül – amit a regresszióelemzés is igazolt ($\beta = 0,559$). Ez nem meglepő, a szakirodalomban számos vizsgálat mutatott rá arra, hogy a két tényező között erős lehet a kapcsolat. Például Lonka és munkatársai (2014) és Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában is közepesen erősnek ($r = 0,53$ és $r = 0,56$) mutatkozott a két konstruktum közötti korreláció. Úgy tűnik, hogy a halogatás elakadáshoz vezethet, és az elakadás is hozzájárulhat a gyakori halogatáshoz (Boice, 1993).

10. táblázat. A halogatás és a produktivitás, valamint az elakadás közötti regressziós kapcsolatok

	Produktivitás	Elakadás
Halogatás β (SH)	-0,390*** (0,060)	0,559*** (0,050)
t érték	-6,457	11,194
Konstans (SH)	3,693*** (0,195)	0,524*** (0,161)
R^2	0,120	0,291
Korrigált R^2	0,117	0,288
F (df = 1; 306)	41,694***	125,299***

Megjegyzés: N = 308; β = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; *** $p < 0,01$



7. ábra. A faktorok értékei és az adatpontokra illesztett regresszióegyenest. Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

Összegezve a vizsgált tényezők közötti összefüggéseket, a következőket állapíthatjuk meg. A diákok írásfelfogása alapján az írás folyamatát feltételezhetően serkentheti a produktivitás, a tudásalkotás és a gondolkodásfejlesztés. A hangulattól független rendszeres írás és az írással töltött tevékenység elősegítője lehet az írás alkotási folyamatának. Feltételezhető, hogy az alkotói folyamat rendszerességet igényel. Továbbá azok, akik rendszeresen írnak, feltételezhetően ösztönözhetik önmagukat az új gondolatok megteremtésében is. Ösztönözheti az írást a társak bevonása is, ami összefüggést mutat a produktivitással és a gondolkodásfejlesztéssel. Az írás során az elképzelt olvasók bevonása (Kellogg, 2008) ugyancsak segíti az új gondolatok megteremtését.

Feltételezzük, hogy az írás folyamatának gátló tényezője a produktivitás, ami a tudásalkotás és a gondolkodásfejlesztés között mutat összefüggést. Az írásalkotás folyamatában a tökéletességre törekvés a túlzott önkritikában mutatkozhat meg, ami kihathat az alkotásra, annak felfogására. A perfekcionizmusból fakadó túlzott önkritika akadályozó tényezője lehet az írásban reprezentált új gondolatoknak.

Akadályozhatja az írás folyamatát a halogatás, ami a produktivitás, a tudásalkotás és a gondolkodásfejlesztés között mutat összefüggést. Úgy tűnik, hogy akik rendszeresen írnak – hangulattól függetlenül –, sokat

Összegezve a vizsgált tényezők közötti összefüggéseket, a következőket állapíthatjuk meg. A diákok írásfelfogása alapján az írás folyamatát feltételezhetően serkentheti a produktivitás, a tudásalkotás és a gondolkodásfejlesztés. A hangulattól független rendszeres írás és az írással töltött tevékenység elősegítője lehet az írás alkotási folyamatának. Feltételezhető, hogy az alkotói folyamat rendszerességet igényel. Továbbá azok, akik rendszeresen írnak, feltételezhetően ösztönözhetik önmagukat az új gondolatok megteremtésében is. Ösztönözheti az írást a társak bevonása is, ami összefüggést mutat a produktivitással és a gondolkodásfejlesztéssel.

foglalkoznak az írással; számukra kevésbé jelent nehézséget az írás elkezdése és kevésbé akadnak el.

A halogatás és a produktivitás között fordított viszony feltételezhető: miközben a halogatás következtében csökkenhet a produktivitás, egyben a produktivitás növekedésével csökkenhet a halogatás is. A produktivitás és az elakadás közötti összefüggések ugyancsak magyarázhatók úgy, hogy az elakadás a produktivitás csökkenéséhez vezethet, hiszen az elakadás következménye, hogy nem születik meg az írás, és a produktivitás növelésével az elakadás esetleg oldható.

Az írás gátló tényezője a halogatás és az elakadás, ami esetünkben erős összefüggést mutat; ezt a szakirodalomban közölt vizsgálatok is igazolják (Lonka és mtsai, 2014; Cerrato-Lara és mtsai, 2017). Úgy tűnik, hogy a halogatás elakadáshoz vezethet és az elakadás is hozzájárulhat a gyakori halogatáshoz.

Végezetül fontos kiemelnünk, hogy a tényezők közötti hatásokról, pl. oksági következtetésekről közvetlenül nem beszélhetünk, mivel az alkalmazott elemzési eljárások ezt nem teszik lehetővé, így a vonatkozó szakirodalmi forrásokra utalással feltételezéseket fogalmaztunk meg.

A vizsgált tényezők a szakirodalom kontextusában

Kutatásunk egyetemi hallgatók írásalkotásra irányuló felfogásait igyekezett feltárni. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mely tényezők serkentik és akadályozzák az írásalkotási folyamatokat. Ennek nemzetközi diskurzusa a következő tényezők empirikus vizsgálatával foglalkozik: tudásalkotás és gondolkodás, együttműködés, visszajelzések, produktivitás, perfekcionizmus, halogatás és elakadás (Lonka és mtsai, 2014; Koster és mtsai, 2015; Cerrato-Lara és mtsai, 2017). Azt a célt tűztük ki, hogy ezek közül a tudásalkotás és gondolkodásfejlesztés, a társak és az olvasók szerepe, a produktivitás, a perfekcionizmus, a halogatás és az elakadás tényezőit vizsgáljuk.

Mintánkban a diákok többsége alapvetően pozitív módon gondolt az írás alkotói aspektusaira, ami gondolkodásra serkent, illetve fejleszti a gondolkodást; azonban ne feledjük, hogy vannak, akik nem így tekintenek az írásra. A tanulási célú írás képviselői (Galbraith, 1999; Fry és Villagomez, 2012) úgy gondolják, hogy az írás gondolkodásfejlesztő tevékenység, ami alapvetően tanuláshoz vezet, az írás gyakorlása ebből fakadóan kívánatos tanulási helyzetekben. Többek szerint a tudásalkotás, tudásépítés, tudáskiművelés folyamata jelentős mértékben segíti a gondolatok létrehozását és szervezését, az írás összességében fejleszti a gondolkodást (Flower és Hayes, 1981; Bereiter és Scardamalia, 1987; Galbraith, 1999; Bereiter, 2002; Kellogg, 2008). Válaszadóink többségének visszajelzései véleményünk szerint megerősítik ezt a megállapítást, jóval többen képviselték ugyanis ezt, mint az ellenkezőjét.

A megkérdezettek körében arányaiban többen voltak azok, akik fontosnak tartják, hogy társaik véleményezzék szövegüket, és akik figyelnek arra, hogy az olvasóik megértsék azt. Ez fontos, mivel az írás folyamatának egyaránt vannak társas és kontextuális aspektusai (Fairclough, 1992; Pyhältö, Stubb és Lonka, 2009; Pyhältö és mtsai, 2012). A közeli visszajelzés lehetősége segíti mind a tanulókat, mind az őket irányító oktatókat abban, hogy foglalkozzanak saját és mások gondolataival, és ennek érdekében például változatos együttműködésekben vegyenek részt az alkotói munka során (Bereiter, 2002; Paavola és Hakkarainen, 2005; Koster és mtsai, 2015). Ez a sikeres tanulási helyzet megeremtésében azért is fontos, mivel a bevonódás teszi lehetővé a tanuló részéről – ami bevonás az oktató oldaláról –, hogy részt vegyen a tanulási (alkotási, fejlesztési) helyzetekben, melyek célja, hogy az írás különböző aspektusaival foglalkozva haladjon saját szövegeinek alkotásával, gondozásával (Boice, 1993).

Az együttműködés és a társaktól kapott visszajelzés összességében, úgy tűnik, hasznos lehet a gondolkodás és az alkotás során, akár társakkal végzett közös munkáról van szó, akár mentorálásról (Bereiter, 2002; Paavola és Hakkarainen, 2005; Koster és mtsai, 2015). Összességében megállapíthatjuk, hogy mind a társaktól kapott visszajelzések, mind az olvasók figyelembevétele arra ösztönözheti a tanulókat, hogy szövegeikkel, azon keresztül gondolataikkal foglalkozzanak, azokat fejlesszék, pontosítsák, figyelembe véve azt, hogy a szövegeiket mások értelmezni tudják, az elmondani kívánt gondolataikat megértésük.

A hallgatók közül sokan nyilatkoztak úgy, hogy nem foglalkoznak rendszeresen írással, noha meglepően sokan kitértek a válaszadás alól, a hallgatók mintegy harmadánál nem tudjuk pontosan, hogyan vélekedik saját produktivitásáról. Vannak viszont hallgatók, akik önmagukat produktívnak, rendszeresen íróknak tekintik. Íráskutatók vizsgálataiból tudjuk, hogy a produktív íráshoz – noha problémákat is okozhat – az ehhez szükséges szokások tudatos kialakítására és gondozására van szükség (Boice, 1993). A rendszeres és gyakori szövegalkotás viszont gyakran szükséges lehet társas helyzetekben, ahol az egyénnek fontos és hasznos lehet saját önképének érzése és annak erősítése (Pyhältö és mtsai, 2012), a közösségein belüli láthatóságának, azaz identitásának növelése (Gordon, 1980; Lee, 2005), illetve a produktív szerzővé váláshoz szükséges önhatékonyág észlelése (Lonka és mtsai, 2014).

A perfekcionizmus kérdését tekintve változatos kép tárult elénk. A hallgatók mintegy fele bátran leírja gondolatait, kevésbé tartva attól, hogy mit gondolnak mások a leírt gondolataikról. Vannak viszont, akik megválogatják a gondolataikat, kritikusabbak magukkal szemben. Ugyancsak a hallgatók mintegy fele nem tudja kiadni a szöveget a kezei közül, mivel nem tudja befejezettnek tekinteni. A tökéletességre törekvés akadályozó tényező lehet a szövegalkotásban, ennek megnyilvánulása a túlzott önkritika (Cerrato-Lara és mtsai, 2017), azonban a szövegek tökéletesítése fontos és kívánatos a tudományos és a mindennapi gondolkodásban (Dickinson és Dickinson, 2015). Mindazonáltal a túlzott önkritikából fakadó tökéletességre törekvés, például a hibázástól való félelem elkerülő stratégiák adaptálásához vezethet, melynek következménye lehet, hogy szövegeinket nem osztjuk meg, nem kapunk visszajelzéseket (Boice, 1990). A visszacsatolás viszont a szövegalkotás egyik legfontosabb – társas – tényezője (Koster és mtsai, 2015).

A hallgatók nagy része halogat saját elmondása szerint. Kevesebben vannak, akik nem halogatják az írást, akár az elkezdését, akár a folytatását. Azt nem vizsgáltuk, hogy ennek mi az oka; Steel (2007) például rámutat arra, hogy önmagában a feladat – amihez a tanulók viszonyulnak – is okozhatja a halogatást. Ezt érdemes figyelembe venni írásfeladatok tervezésénél, mivel úgy tűnik, hogy a feladat nem csak hasznos és ösztönző lehet, hanem hátráltató is.

Azon hallgatók körében, akik az elakadás kérdéseire válaszoltak, többen vannak, akiknek nincsenek korábbi negatív írástapasztalatuk, viszont nem elhanyagolható azok száma sem, akik negatív tapasztalatokkal rendelkeztek. Kicsit többen vannak azok, akiknek saját bevallásuk szerint nem okoz gondot az írásbeli önkifejezés, noha sokan vannak, akik más módon tudják jobban kifejezni magukat.

A kutatásból levonható tanulságok a tanítás-tanulás számára

A rendszeres, produktív szövegalkotáshoz, azaz az írásfeladatok megfelelő szervezéséhez, időben történő befejezéséhez az írás rendszeressé tételét elősegítő szokások kialakítására van szükség (Sternberg, 1990). Ez az írásfeladatok elvégzéséhez szükséges lépések sorozatainak végrehajtását és ezek szokássá alakítását jelenti, például ütemezés, munkaterv kialakítását (Boice, 1993), ami íróként segíthet megszabadulni a figyelemelvonó környezeti és zavaró tényezőktől. Ez megóvhat az írás során megjelenő

kilengésektől (pl. halogatástól, időszakos elakadástól); ehhez viszont az írónak szükséges felismernie, értékelnie és megvalósítania a részfolyamatok egyensúlyát (Rosenbaum, 2009). Az írás rendszeressé tételét ezen felül ösztönözheti, ha az oktató a feladatok ismertetése során az írásra mint folyamatra (és nem mint produktuma) tekintve beszél, hangsúlyozva a szövegekkel való foglalkozás alkotó és építő jellegét (Boice, 1993). Boice (1993) úgy gondolta, hogy az írás folyamatosságát, haladását a kedvező/kedvezőtlen hangulat is befolyásolja, ami rendszeressé válva szokás jellegű előnyné/problémává válhat. Amennyiben az író meg tud szabadulni a zavaró tényezőktől, és képessé tud válni a hangulattól független érdemi, tartalmi írásra, folyamatosabbá válhat az írás folyamata.

A társas kapcsolatok kezelése az elakadás elkerülésében és az írás folyamatos létrehozásának biztosításában is figyelmet érdemel. Mások szerepe, mások bevonása az írásmunkába ugyanis az egymás munkája iránti figyelmet erősítheti. Az írás során felmerülő problémák megoldásához, az elakadások feloldásához ugyanis jelentős mértékben hozzájárulhat a társaktól kapott bátorítás. Ezek záloga az együttműködés és az ezen keresztül visszajelzések lehetősége az olvasó és író társaktól és a mentoroktól. Erre példa a tudományos közösségek működése is, ahol fontos a tudományos közösségek elvárásainak való megfelelés, valamint tanulás a visszajelzésekből és a kritikákból (Boice, 1990). Az írónak tehát célszerű megismernie társas kontextusának szerkezeti felépítését és szabályrendszerét, felismernie és megértenie a többiek nézőpontjait, a kommunikációs

problémák megoldására törekednie és megtanulnia kis csoportokban is tevékenykedni, ahol a tanultak élményalapú megvitatását sajátíthatják el (Sternberg, 1990).

Gyakori, hogy a tökéletességre törekvése megpróbáltatásként tekintenek (McMillan és Weyers, 2006), szükségtelennek, időrablónak, nem produktívnak (Dickinson és Dickinson, 2015) tartják, ami negatív érzelmeket (pl. szorongást) és kontraproduktív viselkedést (pl. halogatást) idézhet elő (Einstein, Lovibond és Gaston, 2000). Többek szerint az önkritikus gondolkodáshoz kapcsolódó irracionális gondolkodási folyamatok is okozhatnak érzelmi és viselkedési zavarokat (Shafraan, Cooper és Fairburn, 2002; Beck, 1979; Pacht, 1984). Shafraan, Cooper és Fairburn (2002) szerint a perfekcionizmus

Boice (1993) szerint az elakadás összefügghet a halogatással és a perfekcionizmussal. Az író a tökéletességre törekvése elakadásra kényszerítheti; ebben a „nem elég jó, nem elég gördülékeny” érzete gátolhatja. Az írás bénító és diszkomfort lehet; mindez elakadáshoz vezethet, amit az író traumatikusnak érezhet; írói képessége elvesztését élheti meg, elveszettnek érezheti magát (Boice, 1993).

Az elakadás leggyakoribb oka lehet az öncenzúra, a hibázástól való félelem, a tökéletességre törekvés, a korábbi rossz tapasztalatok, a halogatás és a különböző mentális problémák (Boice, 1993). Az öncenzúra tulajdonképpen önkritika, belsővé vált önkritika. Ez gyakran tekintélyes szakember, tanárok, szülők túlzó figyelmeztetéseinek elfogadásából ered („vigyázz, mert...” típusú figyelmeztetések). Erre példa, hogy egyes gondolatokat azért vetünk el, nem írunk le – noha leírhatnánk –, mert azt már ismert szaktekintélyek leírták.

egyik elsődleges okozója a negatív önértékelés és az ezt meghatározó önkritikus gondolkodás. A túlzott önkritika előbb-utóbb az írás elodázásához, halogatáshoz vezethet, illetve az írás elakadását is okozhatja.

Boice (1993) szerint az elakadás összefügghet a halogatással és a perfekcionizmussal. Az író a tökéletességre törekvése elakadásra kényszerítheti; ebben a „nem elég jó, nem elég gördülékeny” érzete gátolhatja. Az írás bénító és diszkomfort lehet; mindez elakadáshoz vezethet, amit az író traumatikusnak érezhet; írói képessége elvesztését élheti meg, elveszetteknek érezheti magát (Boice, 1993). Az elakadás leggyakoribb oka lehet az öncenzúra, a hibázástól való félelem, a tökéletességre törekvés, a korábbi rossz tapasztalatok, a halogatás és a különböző mentális problémák (Boice, 1993). Az öncenzúra tulajdonképpen önkritika, belsővé vált önkritika. Ez gyakran tekintélyes szakember, tanár, szülők túlzó figyelmeztetéseinek elfogadásából ered („vigyázz, mert...” típusú figyelmeztetések). Erre példa, hogy egyes gondolatokat azért vetünk el, nem írunk le – noha leírhatnánk –, mert azt már ismert szaktekintélyek leírták. Ilyen esetben tulajdonképpen nem adunk esélyt a gondolataink kifejtésére. A hibázástól való félelem során az írók az írást nehéznek és kockázatosnak érzélik. Egyetemi hallgatóknál, doktoranduszoknál erre példa a visszautasítás félelme a bizottság, a bírálók, a szakértők részéről. Ilyen félelem lehet például, hogy a tanuló nem akarja csalónak/hiteltelennek feltüntetni magát, vagy fél a rossz értékeléstől. A félelem alapja gyakran szorongás, olyan helyzetektől való félelem, amikor a hibázás valószínűsíthető, emiatt azonban csökkenhetnek az elvárások, korlátozva a siker elérésének lehetőségét. Azonban a kreatív tevékenységek velejárója a hibázás; ebben az önhatékonyságnak is szerepe van (Bandura, 1977).

A halogatás szintén okozhat problémát. Az az írás, ami elodázható, el is lesz odává (Murray, 1978). Ennek összetevői közé tartozik az önmegtartóztatás, a megfelelő próbálkozások meghiúsulása miatti érzelmi hullámzások (Burka és Yuen, 2008), a hibázástól való félelem és idegenkedés, az alacsony önbizalom és feladatkezelési/-végzési képességek, valamint az elfoglaltság tettetése (lazsálás, henyélés menet közben). Az író mentális egészsége, személyes problémái hajlamosító tényezőként okozhatnak elakadást. Az író érezheti, hogy az írás bénító, illetve az író maga lehet aszociális is.

Végül, az elakadást a tanuló/író korábbi negatív tapasztalatai is előidézhetik. A tekintélyelvű és problémás tanárok és a gyerekkori, osztálytermi légkör okozta traumák szerepet játszhatnak ebben. Ennek fontos eleme az örömteli írás hiánya (Emig, 2004), ami tehát értelmi zavarként akadályozhatja az alkotói munkát.

Összességében a szövegalkotást segítő és gátló tényezők megismerése és figyelembevétele mind a tanulók, mind az oktatók számára hasznos lehet, hozzájárulhat a tanulási és a tanítási helyzet és élmény javításához, a feladatok és a tanulási folyamatok elvégzéséhez. Emellett a folyamatosság segítése, a halogatás és az elakadás oldása csökkentheti a lemorzsolódást is. További vizsgálatokra van azonban szükség ahhoz, hogy az egyes tényezők közötti összefüggésekről pontosabb képet kapjunk, és a szövegalkotás folyamatossága mellett a szövegminőségre vonatkozó vizsgálatok is fontosak.

Irodalom

Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905–916. DOI: [10.1080/03075070902785580](https://doi.org/10.1080/03075070902785580)

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. DOI: [10.1037//0033-295x.84.2.191](https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191)

Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815–824. DOI: [10.1016/j.paid.2006.09.018](https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018)

Beck, A. T. (1979). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: Penguin.

- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. DOI: [10.4324/9781410612182](https://doi.org/10.4324/9781410612182)
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. DOI: [10.4324/9780203812310](https://doi.org/10.4324/9780203812310)
- Boice, R. (1990). *Professors as Writers: A Self-Help Guide to Productive Writing*. New Forums Press.
- Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *Journal of Higher Education*, 64(1), 19–54. DOI: [10.1080/00221546.1993.11778407](https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778407)
- Boscolo, P. & Mason, L. (2001). Writing to Learn, Writing to Transfer. In Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (Eds.), *Writing as a Learning Tool*. Springer. 83–104. DOI: [10.1007/978-94-010-0740-5_6](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_6)
- Breuer, E. O., Newman, S. & Newman, J. (2016). Learning to write as a professional: Engineers and health professionals in the United Kingdom and Germany. In Ortoleva, G., Bétrancourt, M. & Billett, S. (Eds.), *Writing for professional development*. Leiden, The Netherlands: Brill. 253–275. DOI: [10.1163/9789004264830_014](https://doi.org/10.1163/9789004264830_014)
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press.
- Cerrato-Lara, M., Castelló, M., García-Velázquez, R. & Lonka, K. (2017). Validation of the writing process questionnaire in two hispanic populations: Spain and Mexico. *Journal of Writing Research*, 9(2), 151–171. DOI: [10.17239/jowr-2017.09.02.03](https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.03)
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98–104. DOI: [10.1037//0021-9010.78.1.98](https://doi.org/10.1037//0021-9010.78.1.98)
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. DOI: [10.1007/bf02310555](https://doi.org/10.1007/bf02310555)
- Dickinson, M. J. & Dickinson, D. A. G. (2015). Practically perfect in every way: Can reframing perfectionism for high-achieving undergraduates impact academic resilience? *Studies in Higher Education*, 40(10), 1889–1903. DOI: [10.1080/03075079.2014.912625](https://doi.org/10.1080/03075079.2014.912625)
- D. Molnár Éva & Gál Zita (2019). Egyetemi tanulmányait megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*, 29(1), 29–41. DOI: [10.14232/iskkult.2019.1.29](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.1.29)
- Einstein, D. A., Lovibond, P. F. & Gaston, J. E. (2000). Relationship between perfectionism and emotional symptoms in an adolescent sample. *Australian Journal of Psychology*, 52(2), 89–93. DOI: [10.1080/00049530008255373](https://doi.org/10.1080/00049530008255373)
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: Or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Signet.
- Emig, J. (2004). Non-magical thinking. In Wray, D. (Ed.), *Literacy: Major Themes in Education*. 3. kötet. New York: RoutledgeFalmer. 99–109.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fehér Orsolya & Kasik László (2018). A szociális probléma-megoldás és a perfekcionizmus kapcsolata 12, 15 és 18 évesek körében. *Iskolakultúra*, 28(8–9), 9–21. DOI: [10.14232/iskkult.2018.8-9.9](https://doi.org/10.14232/iskkult.2018.8-9.9)
- Ferrari, J. R. & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73–83. DOI: [10.1006/jrpe.1999.2261](https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261)
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21–32. DOI: [10.2307/356630](https://doi.org/10.2307/356630)
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. DOI: [10.2307/356600](https://doi.org/10.2307/356600)
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1984). Images, Plans, and Prose: The Representation of Meaning in Writing. *Written Communication*, 1(1), 120–160. DOI: [10.1177/0741088384001001006](https://doi.org/10.1177/0741088384001001006)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. DOI: [10.1007/bf01172967](https://doi.org/10.1007/bf01172967)
- Fry, S. W. & Villagomez, A. (2012). Writing to Learn: Benefits and Limitations. *College Teaching*, 60(4), 170–175. DOI: [10.1080/87567555.2012.697081](https://doi.org/10.1080/87567555.2012.697081)
- Galbraith, D. (1999). Writing as a Knowledge-Constituting Process. In Mark, T. & David, G. (szerk.): *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 139–164.
- Gordon, M. (1980). A critical reassessment of inferred relations between multiple authorship, scientific collaboration, the production of papers and their acceptance for publication. *Scientometrics*, 2(3), 193–201. DOI: [10.1007/bf02016697](https://doi.org/10.1007/bf02016697)
- Gunel, M., Hand, B. & McDermott, M. A. (2009). Writing for different audiences: Effects on high-school students' conceptual understanding of biology. *Learning and Instruction*, 19(4), 354–367. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2008.07.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.07.001)
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. DOI: [10.1177/0741088312451260](https://doi.org/10.1177/0741088312451260)
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. DOI: [10.1037//0022-3514.60.3.456](https://doi.org/10.1037//0022-3514.60.3.456)

- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. DOI: [10.3998/mpub.6719](https://doi.org/10.3998/mpub.6719)
- Jámbori Szilvia, Fejes József Balázs, Gál Zita, Kasik László, Szabó-Hangya Lilla & Nagy Krisztina (2019). Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 18–35. DOI: [10.14232/iskokult.2019.6.18](https://doi.org/10.14232/iskokult.2019.6.18)
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. DOI: [10.17239/jowr-2008.01.01.1](https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1)
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D. & Bergh, H. van den (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 565–578. DOI: [10.1348/096317906x120231](https://doi.org/10.1348/096317906x120231)
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203–270. DOI: [10.1023/a:1021913217147](https://doi.org/10.1023/a:1021913217147)
- Klein, P. D. & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350. DOI: [10.17239/jowr-2016.07.03.01](https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01)
- Koster, M., Tribushinina, E., Jong, P. de & Bergh, H. van den (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249–274. DOI: [10.17239/jowr-2015.07.02.2](https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2)
- Kronsky, B. J. (1979). Freeing the creative process: The relevance of gestalt. *Art Psychotherapy*, 6(4), 233–240. DOI: [10.1016/0090-9092\(79\)90051-6](https://doi.org/10.1016/0090-9092(79)90051-6)
- Kurunsari, M., Tynjälä, P. & Piirainen, A. (2016). Students' experiences of reflective writing as a tool for learning in physiotherapy education. In Ortoleva, G., Bétrancourt, M. & Billett, S. (szerk.): *Writing for professional development*. Leiden, The Netherlands: Brill. 129–151. DOI: [10.1163/9789004264830_008](https://doi.org/10.1163/9789004264830_008)
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. DOI: [10.1080/03075079812331380364](https://doi.org/10.1080/03075079812331380364)
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5–15. DOI: [10.3200/gntp.166.1.5-15](https://doi.org/10.3200/gntp.166.1.5-15)
- Leijten, M., Waes, L. V., Schriver, K. & Hayes, J. R. (2014). Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, 5(3), 285–337. DOI: [10.17239/jowr-2014.05.03.3](https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.3)
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N. & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD Students' conceptions of academic writing – and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245–269. DOI: [10.17239/jowr-2014.05.03.1](https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1)
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21(7), 675–697. DOI: [10.1007/s11145-007-9086-6](https://doi.org/10.1007/s11145-007-9086-6)
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M. & Castells, N. (2014). Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity. In Klein, P. D., Boscolo, P., Kirkpatrick, L. C. & Gelati, C. (Eds.), *Writing as a learning activity*. 28. kötet. Leiden, The Netherlands: Brill. 169–190. DOI: [10.1163/9789004265011_009](https://doi.org/10.1163/9789004265011_009)
- McMillan, K. & Weyers, J. (2006). *The smarter student: Skills and strategies for success at university*. Essex: Pearson Education.
- Mun, J., Mun, K. & Kim, S.-W. (2015). Exploration of Korean students' scientific imagination using the scientific imagination inventory. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2091–2112. DOI: [10.1080/09500693.2015.1067380](https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1067380)
- Murray, D. M. (1978). Write before writing. *College Composition and Communication*, 29(4), 375–381. DOI: [10.2307/357024](https://doi.org/10.2307/357024)
- Nagy Zoltán & D. Molnár Éva (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. DOI: [10.17670/mped.2017.4.347](https://doi.org/10.17670/mped.2017.4.347)
- Olson, D. R. (2001). Literate minds: Literate societies. In Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (Eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. 1. kiadás. 7. kötet. Dordrecht: Springer Netherlands. 1–7.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor – an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557. DOI: [10.1007/s11191-004-5157-0](https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0)
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386–390. DOI: [10.1037//0003-066x.39.4.386](https://doi.org/10.1037//0003-066x.39.4.386)

- Pyhältö, K., Nummenmaa, A. R., Soini, T., Stubb, J. & Lonka, K. (2012). Research on scholarly communities and development of scholarly identity in finnish doctoral education. In Ahola, S. & Hoffman, D. M. (Eds.), *Higher education research in finland: Emerging structures and contemporary issues*. Jyväskylä University Press. 337–357.
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. (2009). Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 221–232. DOI: [10.1080/13601440903106551](https://doi.org/10.1080/13601440903106551)
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E. & Ray, M. E. (2016). Perfectionism in Academic Settings. In Sirois, F. M. & Molnar, D. S. (Eds.), *Perfectionism, Health, and Well-Being*. Switzerland: Springer. 245–264. DOI: [10.1007/978-3-319-18582-8_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_11)
- Rosenbaum, D. A. (2009). *Human motor control*. Academic Press.
- Schmitt, N. (1996). Uses and Abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350–353. DOI: [10.1037//1040-3590.8.4.350](https://doi.org/10.1037//1040-3590.8.4.350)
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In Torrance, M., Waes, L. van & Galbraith, D. (Eds.), *Writing and cognition: Research and applications*. 20. kötet. Amsterdam, Netherland: Elsevier. 231–250. DOI: [10.1108/s1572-6304\(2007\)0000020016](https://doi.org/10.1108/s1572-6304(2007)0000020016)
- Shafraan, R., Cooper, Z. & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40(7), 773–791. DOI: [10.1016/s0005-7967\(01\)00059-6](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(01)00059-6)
- Sirois, F. & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Mood and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. DOI: [10.1111/spc3.12011](https://doi.org/10.1111/spc3.12011)
- Spivey, N. N. (1987). Construing constructivism: Reading research in the United States. *Poetics*, 16(2), 169–192. DOI: [10.1016/0304-422x\(87\)90024-6](https://doi.org/10.1016/0304-422x(87)90024-6)
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. DOI: [10.1037/0033-2909.133.1.65](https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65)
- Sternberg, R. J. (1990). Practical intelligence for success in school. *Educational Leadership*, 48(1), 35–39.
- Stoeber, J. (2012). Perfectionism and Performance. In Murphy, S. M. (Ed.), *Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology*. New York: Oxford University Press. 294–306. DOI: [10.1093/oxford-hb/9780199731763.013.0015](https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199731763.013.0015)
- Taber, K. S. (2014). Methodological Issues in Science Education Research: A Perspective from the Philosophy of Science. In Matthews, M. R. (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*. Dordrecht: Springer Netherlands. 1839–1893. DOI: [10.1007/978-94-007-7654-8_57](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7654-8_57)
- Taber, K. S. (2018). The use of cronbach’s alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. DOI: [10.1007/s11165-016-9602-2](https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2)

Absztrakt

Tanulmányunkban egyetemista diákok írásfelfogásának méréséről, illetve az írást serkentő és gátló tényezők közötti összefüggések feltárásáról számolunk be. Arra kerestük a választ, hogy a hallgatók hogyan vélekednek önmagukra tekintve írói szerepben az írást elősegítő és gátló tényezőkről: a tudásalkotásról, mások szerepéről, a produktivitásról, perfekcionizmusról, a halogatásról és az elakadásról. Vizsgálatunk kutatásalapú tanulásra tervezett kurzusokon részt vett másodéves bölcsészhallgatók (N=308) körében zajlott; feladataik közé tartozott egy rövid, tudományos szöveg (kutatási terv) létrehozása közösen vagy egyénileg szakirodalmi források felhasználásával. A hallgatói írásfelfogás mérésére nemzetközi folyóiratban publikált, standardizált és bevizsgált mérőeszközt alkalmaztunk (hat tényezőt mért ötfokú Likert skálán). A megkérdezettek körében arányaiban többen voltak azok, akik fontosnak tartják, hogy társaik véleményezzék szövegüket, és olvasóik megértésük azt. Sokan nyilatkoztak úgy, hogy nem foglalkoznak rendszeresen írással; vannak viszont, akik önmagukat produktívnak, rendszeresen íróknak tekintik. A perfekcionizmus tekintetében a hallgatók mintegy fele bátran leírja gondolatait, kevésbé tartva attól, mit gondolnak mások a leírt gondolataikról. A megkérdezettek nagy része halogat saját elmondása szerint, kevesebben, akik nem halogatják az írást. Azok körében, akik az elakadás kérdéseire válaszoltak, többen vannak, akiknek nincsenek korábbi negatív írástapasztalatuk. Kicsit többen vannak azok, akiknek saját bevallásuk szerint nem okoz gondot az írásbeli önkifejezés. A szövegalkotást segítő és gátló tényezők megismerése és figyelembevétele mind a tanulók, mind az oktatók számára hasznos lehet: hozzájárulhat a tanulási-tanítási helyzet és élmény javításához, emellett a folyamatosság segítése, a halogatás és az elakadás oldása csökkentheti a lemorzsolódást is. További vizsgálatokra van azonban szükség ahhoz, hogy az egyes tényezők közötti összefüggésekről pontosabb képet kapjunk; a szövegalkotás folyamatossága mellett a szövegminőségre vonatkozó vizsgálatok is fontosak.