

DIGITÁLIS SZÖVEGALKOTÁSI KÉPESSÉGEKET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK A TÁNCMŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁSBAN*

Tongori Ágota PhD, egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Lanszki Anita PhD, egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Asztalos Réka PhD, egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Absztrakt

Ez a tanulmány a digitális szövegalkotási képességeket befolyásoló tényezőket vizsgálja a táncművészeti felsőoktatásban. A COVID-19 járvány rávilágított a digitalizáció fontosságára a táncművészeti oktatásban is, ahol korábban kevésbé volt jellemző a technológia térhódítása. A digitális eszközök és a mesterséges intelligencia egyre gyakoribb használata azonban nem jelenti azt, hogy ezzel párhuzamosan az írás- és szövegalkotási képességek is automatikusan fejlődjenek. A kutatás célja az gyenge minőségű írásos munkák mögötti okok feltárása a táncos hallgatók körében. A feltételezett okok között szerepel a szakgimnáziumi oktatási háttér, a táncos elitképzés követelményei, a digitális kultúrára jellemző gyorsaság és rövidség, valamint a kritika nélküli technológiahasználat, amelyek hozzájárulnak a gyenge szövegalkotási teljesítményhez. Egy online kérdőívet közvetítettünk ki 170 végzős hallgatónak. A beérkezett válaszok rávilágítottak arra, hogy a hallgatók számára kihívást jelentett az időgazdálkodás és a szakdolgozati követelmények értelmezése mellett az alapvető szövegszerkesztési és hivatkozáskezelési készségek elsajátítása is. Az eredmények alapján az az elméleti kurzusokba integrált íráskészség-fejlesztés és a célzott támogatás nyújtása javíthatja a hallgatók tudományos szövegalkotási képességeit. A kutatás elvezethet egy átfogó oktatásfejlesztési terv kidolgozásához, amely képes kezelni a felmerült problémákat.

Kulcsszavak: íráskészség-fejlesztés, szövegalkotási képesség-fejlesztés, technológia, mesterségesintelligencia-használat, felsőoktatás, táncos képzés

.....
* Az angol nyelvű kézirat első változata 2024. december 18-án érkezett szerkesztőségünkbe. - <https://doi.org/10.46819/TN.6.1.59-78>

1. BEVEZETÉS

A táncos felsőoktatásban a gyakorlati táncművészeti órákat elméleti kurzusok egészítik ki valamennyi képzési formában. A pandémia okozta elzártság időszaka megmutatta, hogy a digitalizációnak milyen jelentős szerepe van még az addig általa kevésbé érintett területeken is, mint amilyen a táncművészek, pedagógusok és koreográfusok képzése (Papp-Danka & Lanszki, 2020). A technológia rohamos fejlődésével pedig ma már más művészeti ágakhoz hasonlóan a tánc is mindjobban összekapcsolódik a technológiával. Ezzel együtt a mesterséges intelligencia (MI) térhódítása is egyre jellemzőbb a táncművészetben (Marx, 2024).

Ugyanakkor megfigyelhető, hogy a digitális eszközök egyre elterjedtebb vagy gyakoribb használata nem feltétlenül jelenti az adott területen való alkalmazásához szükséges képességek automatikus fejlődését (Lang et al., 2024). Ez vonatkoztatható a mesterséges intelligenciára (MI) is. Az online keresőmotorok, vagy akár az MI-re épülő alkalmazások (például *ChatGPT*, *Copilot*, *Gemini*) használata nem jár feltétlenül együtt a hatékony információfeldolgozással, írásbeli kommunikációval, illetve szövegalkotással. A rendelkezésre álló technológia készség szintű alkalmazása nem következik be egyik pillanatról a másikra, és ha már kialakult egyfajta technológiai jártasság, az sem feltétlenül transzferálható például az íráskészség fejlesztésének területére. Ahogyan a szövegszerkesztő program használata nem garantálja a megfelelő stilisztikai jellemzőkkel létrehozott szöveget, a nagy nyelvi modellek használata (például *ChatGPT*) szövegek létrehozására sem eredményezi önmagában az íráskészség, a szövegalkotási vagy akár az információfeldolgozási képességek fejlődését.

A felsőoktatási íráskészség-, illetve szövegalkotási képesség-fejlesztés területén végzett kutatások sporadikussága adta az indítást az itt részleteiben bemutatandó kutatásunkhoz, amelynek alapját a Lanszki és munkatársai (2023) előadásában bemutatott vizsgálat szolgáltatta, amelyből kiderült, hogy a hallgatók rendszeres digitális-eszköz-használata nem függ össze digitális írástudásukkal. Az előadás egy pilotkutatás alapján kereste a választ arra, hogy mi állhat a beadandó feladatokkal kapcsolatos és a szakdolgozatírási nehézségek hátterében táncos felsőoktatási hallgatók körében.

1.1. Elméleti háttér

A szövegalkotási képességek és az íráskészség fogalmának vizsgálatánál szembeötlő, hogy a terminológiahasználat sokszínűségével állunk szemben. Az íráskészséget (writing skills, Perumal & Ajit, 2020), képességeket (writing abilities, Amhar et al., 2022), kompetenciákat (writing competences, Apridayani et al., 2024), a szövegalkotási készségeket (text production/creation skills, Indeed Editorial Team, 2025) és a fogalmazási készségeket (composition skills, Judith, 2022) az angol nyelvű irodalomban szinonimaként használják. Jelentésük azonos a magyar nyelvű irodalomban szintén gyakran szinonimaként használatos fogalmazásképeség (Molnár, 2000; Nagy, 2013), szövegalkotási képesség (Nagy, 2009), illetve szövegalkotási kompetencia (Juhász, 2023) kifejezésekkel. Kádárné Fülöp Judit (1990, p. 19) az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Nemzetközi Iskolai Eredménykövető Társaság) 1980-as fogalmazásmérésére az „írásbeli kifejezés képessége” méréseként hivatkozik, ahol az IEA az írástechnikai készségeken kívül gondolkodási, nyelvi,

együttműködési, valamint olvasási képességek együttesének működését vizsgálta. Ugyanakkor a magyar szakirodalomban is megtaláljuk az íráskészség kiterjesztett értelmezését (Katona, n.d., Matthias Corvinus Collegium, n.d.; Molnár, 2009; Nagy, 2001), amely az írás technikai elemein kívül a kognitív, affektív és szociális jellemzőket is magába foglaló gondolkodási, tudásszerzési és nyelvi-kommunikációs képességeket tömörítő szövegalkotási folyamatra vonatkozik. E folyamat során adatgyűjtés, rendszerezés, a szövegek tervezése, közlési helyzethez alkalmazkodó megformálása, műfaji kívánalmakhoz alakítása zajlik egy önszabályozó folyamat által (Molnár, 2001, 2003; Nagy, 2001).

Vizsgálatunkban az íráskészség fogalmát mi is az írástechnikai komponenseken túlmutató, az adatgyűjtés, rendszerezés, szövegtervezés, közlési helyzethez igazítás, műfaji kívánalmakhoz alakítás folyamatait felölelő kognitív, nyelvi és kommunikációs képességeket magába foglaló írásbeli szövegalkotási, illetve fogalmazási képesség-komplexumként határozzuk meg. Ugyanakkor a 21. században nélkülözhetetlen digitális szövegszerkesztési, valamint a tudományos kommunikációban nélkülözhetetlen hivatkozási ismeretek alkalmazásának képességét is a problémakörhöz tartozóként értelmezzük.

Ahogy Lanszki és munkatársai (2023) előadásában is megállapítást nyert, a digitalizáció világszerte tapasztalható térhódítása magával hozta nemcsak a hallgatók szövegalkotási képességének, hanem hajlandóságának átalakulását is. A szakdolgozati konzultációk során és a szakdolgozatok értékelésekor felmerült hiányosságok szóbeli szakmai egyeztetésekor a megkérdezett oktatók ($N=13$) egyöntetűen úgy nyilatkoztak, hogy a hallgatók által benyújtott feladatokban mondat szerkesztési, terminológia-használati, nyelvhelyességi és helyesírási, hivatkozáskezelési hiányosságok jelennek meg. Ennek hátterében számos ok fellelhető. Általánosságban megfigyelhető a humán műveltség presztízsvesztése. Szociológiai vizsgálatok megállapítják, hogy a könyvolvasás a '70-es években még a negyedik-hatodik leggyakoribb szabadidős tevékenységnek számított, 2023-ban azonban már csak a 26-dik helyen állt (Radó, 2023). Gyorsuló, digitalizált, okostelefonos világunkban a figyelem és koncentrálóképesség is gyengül (Carr, 2011). Érthető tehát, ha mindez az olvasott szövegek rövidüléséhez, kevesebb mű olvasásához és többek között a diákok monotóniatűrésének csökkenéséhez is vezetett (Radó, 2023). A közösségi média uralta ifjúsági kommunikációs színtérben uralkodó inkább képi, mint szöveges közlésforma sem kedvez a szövegtérképezési és szövegalkotási képességek fejlődésének (Carr, 2011). Mindez nagy mértékben hozzájárulhat a tudományos jellegű hallgatói írásművek létrehozási képességének romlásához.

A nemzetközi szakirodalomban is több tanulmány foglalkozik egyetemi hallgatók tudományos íráskészségének kérdéseivel (Benali & Laouni, 2022), azonban ritkák és jellemzően lokálisak a friss, problémafeltáró kutatások (Ismael et al., 2022).

Elsőéves egyetemi hallgatók (digitális) íráskészségének vizsgálatát végezték az Egyesült Államok-beli Educational Testing Service (ETS) munkatársai *The Importance of Assessing Student Writing and Improving Writing Instruction* címmel. Megállapításuk szerint a 12. évfolyamosok mindössze 27 százaléka rendelkezik megfelelő felkészültséggel az egyetemi tanulmányok során megalkotandó írásművekhez (Deanne, 2022). Egy másik, szintén az Amerikai Egyesült Államokban végzett felmérés során az egyetemről kikerült friss diplomások munkahelyi írásbeli kommunikációra való

alkalmasságát vizsgálták munkaadói szemszögből. Az eredmények azt mutatták, hogy a munkaadók a munkaerőpiacra éppen bekerült diplomás fiataloknak is mindössze a 27 százalékát tartották jól felkészültnek (Stewart et al., 2016). Ez azt sejteti, hogy sem a közép-, sem a felsőfokú oktatás nem fektet elegendő hangsúlyt az íráskészség fejlesztésére ahhoz, hogy a munkaerőpiacon jól boldoguljanak a fiatal, diplomás munkavállalók. Merkle (2019) és Peters & Cadieux (2019) e téren a problémát a magas oktatói elvárások és a tényleges készség-fejlesztés közötti eltérésben látja.

A marokkói I. Mohammed Egyetem kutatásában (Benali & Laouni, 2021) a megkérdezett hallgatók nem vagy kevéssé tartották magukat jártasnak a digitális hivatkozások terén. Egy három iraki egyetem bevonásával végzett kutatás pedig a helyesírásellenőrző program negatív hatását tartotta felelősnek az íráskészség, illetve az ezen belüli helyesírási készség romlásáért (Ismael et al., 2022).

Művészeti kontextusban végeztek felmérést kutatók malajziai (Pangayan, 2021), illetve ausztrál (Dunbar-Hall et al., 2015) egyetemisták körében. A malajziai kreatív művészeti, illetve az ausztráliai zene- és előadóművészeti hallgatók e-learning, illetve e-portfólió tapasztalatai alapján azt a következtetést vonták le, hogy a hallgatók alapvető számítógépes készségeinek fejlesztése szükséges, hiszen a készség szintű digitális eszköz-használat előfeltétele a gördülékeny digitális írásbeliségnek.

Két táncművészeti felsőoktatásban végzett kismintás kutatás is azt vizsgálta, hogyan lehet a hallgatók tudományos íráskészségét fejleszteni kurzusok megújításával (Andrews & Thoms, 2008; Heiland, 2010). Mindkét kutatás a táncos hallgatók időhiányát és azt a tényt emelte ki az írásművek alacsony színvonalának okaként, hogy a táncosok hagyományosan a testükkel és mozgással fejezik ki magukat, és kevésbé szavakkal. Andrews és Thoms (2008) az Egyesült Királyságban vizsgálta elsőéves hallgatók tudományos íráskészség fejlesztését virtuális környezetben képek, emailek és online fórum segítségével. Arra a következtetésre jutottak, hogy a kevésbé formális keretek alkalmasak lehetnek a tudományos írás bevezetésére. Heiland (2010) kérdőíves kutatásban vizsgálta egy amerikai egyetem 45 végzős hallgatójának részvételével, hogyan lehet a hallgatók íráskészség fejlesztését támogatni a szakdolgozatírás kurzus megújításával. Az eredmények igazolták, hogy a mentorok folyamatos támogatása a kurzus során pozitív hatással volt a hallgatók íráskészségére. A tudományos íráskészségfejlesztés bevezetésére alkalmas lehet a kreatív és reflektív írás gyakorlása is, amelynek pozitív hatása lehet a hallgatók önbizalmára, teljesítőképességére és motivációjára (Thielges, 2023).

Mindezen kutatások alapján a felsőoktatási keretek között is szükséges lehet egy komplex fejlesztési koncepció kidolgozása. Másként megközelítve a problémakört, az íráskészség, illetve a szövegalkotási képesség – amely fogalmakat a fentebb részletezett fogalmi keret alapján itt mint tágabb értelemben vett kognitív folyamatokat kifejező, rokonértelmű fogalmakként használunk – fejlesztése a korábbiakhoz képest nagyobb mértékben tolódik ki a felsőoktatási időszakra is. Az íráskészség-fejlesztés érintheti az alapvető számítógépes (szövegszerkesztési) ismeretek begyakorlásától az írásbeli kommunikáció jellemző formáin, valamint a tudományos írásművek stilisztikai jellegzetességein át az idézési szabályokig bezárólag a szükséges tudnivalók gyakorlati alkalmazását.

A hazai kutatások szintén sporadikus jellegére már Szilassy (2014) felhívta a figyelmet vonatkozó tanulmányában. Az elszórtan végzett kutatások közül érdemes

kiemelni a következő három, felsőoktatási környezetben végzett mérést. Egyetemi hallgatók (digitális) íráskészség vizsgálata terén az Eszterházy Károly Egyetemen (2021 óta Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) 20 tanárszakos hallgató tudományos íráskészségének vizsgálata során a tudományos diskurzus fellazulására, a hétköznapi kifejezések jelenlétére, valamint a személyesség túlzott érvényesülésére (például „feltérképeztem”, „kiegészíteném”, „véleményem szerint”) hívták fel a figyelmet (Rási, 2019). A Zsigmond Király Főiskolán (ma Milton Friedman Egyetem) az egyetemista diákok szövegalkotási képességeit mérték föl. Arra a megállapításra jutottak, hogy szövegalkotásban a hallgatóknak alig több, mint fele (51%-uk) érte el a 60 százalékos szintet (Szilassy, 2014). A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és a Magyar Nemzeti Bank kutatói az olvasás és az írás összefüggését vizsgálva arra jutottak, hogy az egyébként íráskészség-fejlesztést is szolgáló recenzióírás növeli az olvasási kedvet (MNB-BME Könyvklub, 2023), ezzel jelezve az írás- és olvasási készség kölcsönös egymásra hatását. A szövegértés-szövegalkotás kétirányú kapcsolatát számos korábbi vizsgálat is feltárta, pedagógiai szempontból többek között Kiss-Kovács Renáta szisztematikus szakirodalmi áttekintése (Kiss-Kovács, 2023). A nevezett hazai kutatások az általános szövegalkotási képességek átlagosan alacsony szintjére, a tudományos szóhasználat és stílus elsajátításának nehézségére, valamint az olvasás-írás kapcsolatának kölcsönösségére hívták fel a figyelmet. Konklúzióként levonható, hogy hazai felsőoktatási keretek között is szükséges lehet íráskészség-fejlesztési terv kidolgozása, amely magába foglalja az alapvető szövegalkotási elemek, a terminológia és a stilisztika gyakorlatban való elsajátítását, valamint az értelmező olvasás és írás kapcsolatára építést.

1.2. Kutatási cél és hipotézisek

Jelen felméréssel célunk azoknak a tényezőknek a feltérképezése, amelyek nehézséget jelenthetnek a táncos hallgatók számára szakdolgozatíráskor. A *táncos* képzésbe belevitjük mindazon egyetemi képzéseket, amelyek a tánchoz kapcsolódnak, így például a táncpedagógus képzést is. Hipotéziseink szerint a szövegalkotási nehézségek oka lehet a szakgimnáziumi előélet, a fellépések terhe, az elmélyült munkának nem kedvező korszellem, valamint a technológia kritikátlan használata. Az eredmények ismeretében oktatásfejlesztési terv kidolgozását céloztuk meg. Arra is kíváncsiak voltunk, a hallgatók szerint mi jelentené a legnagyobb segítséget számukra olyan komolyabb írásművek létrehozásához, mint például a szakdolgozat. Feltételeztük a szakirodalom (Benali & Laouni, 2021; Deanne, 2022; Dunbar-Hall et al., 2015; Pangayan, 2021; Rási, 2019; Stewart et al., 2016; Szilassy, 2014) alapján, hogy a hallgatók akár alapvető szövegszerkesztési ismeretek elsajátítására is igényt tartanának, valamint, hogy a hivatkozások kezelésére, illetve a szövegalkotásra vonatkozóan is segítséget igényelnek.

2. MÓDSZEREK

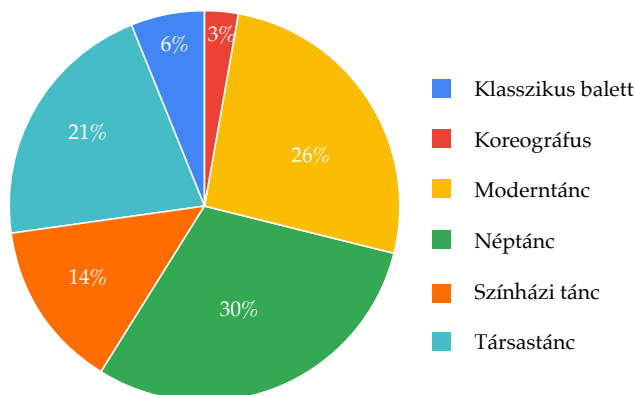
2.1. Minta

Célzott mintavétellel 170 végzős hallgatóknak közvetítettük ki az online kérdőívet, hogy megtudjuk, a diplomaszerezés, illetve a szakdolgozatírás évében milyen

szövegalkotással kapcsolatos nehézségekkel néztek szembe. Az önkéntes, anonim kitöltésből származó adatok ($N=64$) táncművész BA ($n=5$), táncos és próbavezető BA ($n=31$), koreográfus BA ($n=4$) és tánctanár MA ($n=24$) szakos hallgatóinktól érkeztek be (1. táblázat). A legtöbb kitöltő néptánc szakirányra járt (közel 30 százalékban), a moderntáncosok (közel 25 százalékban) és a társastáncosok (20 százalék körül) folytatták a sort, a kitöltők kevesebb, mint 15 százaléka volt színházi táncos, a többi kitöltő a klasszikus balett, illetve a koreográfus képzés területéről érkezett (1. ábra). Életkor tekintetében 18 és 26 év közötti volt a kitöltő hallgatók közel 60 százaléka, 27 és 32 év közötti volt a második legnagyobb csoport, legkevesebben a 33 év fölöttiek voltak (2. táblázat). A nemenkénti eloszlás tekintetében a minta 70–30 százalékos arányú volt a nők javára, ami a táncszakma iránti érdeklődést tekintve, illetve a teljes egyetemi hallgatói populáció arányait tekintve sem meglepő (3. táblázat). A kitöltők 10,9%-a jár vagy járt más egyetemre is.

Szak	N	%
Táncművész (BA)	5	7,8
Táncos és próbavezető BA	31	48,4
Koreográfus BA	4	6,3
Tánctanár MA	24	37,5
Összesen	64	100

1. táblázat: A minta szakonkénti eloszlása



1. ábra: A minta szakirányonkénti eloszlása

Életkor	N =	%
18-21	18	28,1
22-26	19	29,7
27-32	15	23,4
33 fölött	12	18,8
Összesen	64	100

2. táblázat: A minta életkori eloszlása

Nem			
Nő	%	Férfi	%
45	70,3	19	29,7

3. táblázat: A minta nemenkénti eloszlása

2.2. Mérészköz

Intézményünk sajátosságai miatt sem egy meglévő felmérés alkalmazása, sem egy már létező felmérés módosítása nem lett volna megfelelő módszer. Következésképpen úgy döntöttünk, hogy saját kérdőívet dolgozunk ki *Creswell Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2012) című könyvének javaslatai alapján. A saját fejlesztésű kérdőívet az adott intézményi körülményekre és az előzetesen felmerült problémákra alapozva állítottuk össze azzal a céllal, hogy a várható eredmények alapján intézményi fejlesztési célkitűzéseket szolgáljon.

Az online kiközzetített, 27 nyílt, illetve zárt végű kérdést tartalmazó, önbevallásos kérdőív a háttér adatok ($n=5$: életkor, nem, szak, szakirány, munkahely) mellett a tanulási előzményekre ($n=4$) kérdezett rá. Hét további itemmel a szakdolgozatírás folyamatát ($n=7$), valamint az eközben felmerülő kihívásokat ($n=4$) és szükségleteket tártuk fel ($n=2$). A szövegalkotási tevékenységekkel kapcsolatos attitűdöket is vizsgáltuk (1 kérdés 6 alpontjával), és rákérdeztünk arra, hogyan vélekednek a hallgatók a helyesírás, terminológiahasználat, tudományos stílus, választékos szókincs és a szakirodalmi hivatkozások fontosságáról. Ezenkívül, az olvasási szokásokra és az olvasáshoz használt médiumokra (például mobiltelefon, laptop, nyomtatott sajtó), valamint egyetemi tanulmányok alatti, a hivatkozási eljárásokat is magába foglaló, szövegalkotási célú tevékenységek gyakoriságára vonatkozó kérdésekre ($n=4$) feleltek a hallgatók. Az összesen 35 ítem eloszlása kérdéstípusok szerint a következő volt: egyválasztós, választógombos ítem ($n=17$), többválasztós, jelölőnégyzetes ítem ($n=2$), Likert-skálás ítem ($n=11$), nyílt végű, rövid szöveges választ igénylő ítem ($n=5$).

2.3. Eljárások

A felmérésre 2023 tavaszán került sor. A mérőeszköz bevezető szövegében a hallgatók tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról, az adatgyűjtés és feldolgozás módjáról, a kitöltés várható idejéről. A kitöltés kb. 10 percet vett igénybe. A kutatásban a hallgatók anonim módon és önkéntes alapon vettek részt. A kérdőív nem gyűjtött személyes adatokat a hallgatókról, a kapott információkat kizárólag összesítve és csak a megnevezett kutatási cél érdekében használtuk föl. A felméréssel vagy az eredményekkel kapcsolatos kérdéseikre a hallgatók választ kaphattak a kutatócsoport vezetőjétől a megadott email címen. A kérdőívet az egyetemen akkor használatos online kérdőívező rendszeren keresztül töltötték ki a hallgatók a központilag, a tanulmányi igazgatóság által velük megosztott kitöltési link birtokában, szabadidejükben, ellenőrzés nélkül.

A kvantitatív adatfeldolgozást az adott kérdőívező rendszer beépített táblázat- és grafikonkezelő alkalmazása segítette. Ez az alkalmazás egyváltozós leíró statisztikai elemzéseket végzett az adott mintán (2–5. *ábra*).

A szakdolgozatírás kapcsán az általuk érzékelt kihívásokat nyílt végű kérdésekre adott rövid szöveges válaszokban is megfogalmazták a hallgatók. Ezeken a válaszokon kvantitatív, manifeszt tartomelemzést is végeztünk. Nem vizsgáltuk a látens, csak a szavakban megjelenő tartalmakat. A hallgatói szöveges egységeket (kifejezéseket) kategóriákhoz soroltuk, majd megvizsgáltuk az előfordulások számát. A tendenciaszerű együttes előfordulások ismétlődően megjelenő problémákra engedtek következtetni (5. *táblázat*).

3. EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

Az eredmények igazolták hipotézisünket a szakdolgozatírási nehézségek feltételezett okainak tekintetében.

3.1. Tanulási előzmények

Feltételeztük, hogy a jelenség részben a tanulási előzményekre vezethető vissza. A táncművészeti képzésben részt vevő válaszadók megközelítőleg 60%-a szakgimnáziumi tanulási előzmények után [szakgimnáziumból (39,1 %) szakközépiskolából (4,7%), az MTE Nádas Ferenc Gimnáziumából (12,5%), táncos tagozatú gimnáziumból (1,6%), alternatív pedagógiát alkalmazó gimnáziumból (1,6%)] került az egyetemi képzésbe. Az általános gimnáziumi képzéshez képest a hallgatók vélhetően kevesebb szövegalkotási tapasztalatot szereztek, kevesebb esszét írtak a táncos szakgimnáziumi képzésben.

Ennek alátámasztására a szakirodalomból két fő okot említhetünk: a szakképzés reformját követő sajátos szakképzési helyzetet és a közoktatási tartalmi szabályozó dokumentumok sajátos jellegét. A 2010–2014. közötti Országos Kompetenciamérés szövegértésre vonatkozó adatainak szakképzési szempontú elemzéséből kiderül, hogy a szakgimnáziumok 10. évfolyamosai által nyújtott teljesítmények elmaradnak a gimnazistákéhoz képest, az érettségit nem adó képzésben résztvevő szakközépiskolásoké pedig jóval elmarad mindkét másik iskolatípushoz képest

(Hermann et al., 2018). A szerzők általános megállapítása, hogy a 2013-as szakképzési reform rontott a kompetenciamérésben nyújtott teljesítményen (Hermann, et al., 2018). Azt pedig már a szakirodalmi háttér vizsgálatok is feltártuk korábban, hogy a szövegértés és a szövegalkotási képességek szorosan összefüggenek egymással (Kiss-Kovács, 2023).

A szövegalkotási képességek szempontjából további hátrányok adódhatnak a Nemzeti Alaptanterv (NAT) és a kerettantervek mint tartalmi szabályozók hatásából, különösképp a szakgimnáziumok tekintetében. A szakmai tiltakozásokat maga után vonó 2020-as Nemzeti Alaptanterv (NAT) kapcsán már annak tervezetkor a tudományos élet és a közoktatás szakmai képviselői is – köztük a magyartanárok szakmai csoportjai – komoly kritikát fogalmaztak meg (Csik, 2021; Diószegi-Horváth, 2020). A kritikák között szerepel a NAT korszerűtlensége, a „21. század kihívásaira süket, életidegen, korszerűtlen” volta (Nahalka, 2020; idézi Diószegi-Horváth, 2020, p. 4). Továbbá az ellentmondásos jellegét is bírálat érte: a NAT a látszólagos óraszámcsökkentés ellenére a megnövekedett tananyaggal túlterheli a tanulókat. Az óraszámcsökkentés pedig csak a választható tantárgyakra fordítható keretet érintheti, a kötelező órák kerete nem csökkent (Diószegi-Horváth, 2020).

A NAT-ra épülő magyar nyelv és irodalom tantárgy kerettantervében (Oktatási Hivatal, n.d.) az írásbeli szövegalkotást közvetlenül érintő témakörre (kommunikáció, stilisztika, retorika) a 9-12. évfolyamon rendkívül alacsony a hozzárendelt óraszám. A dokumentumok mindössze a 80%-ot meghaladó, ajánlott keretben, az érvelés témakörét kiegészítő tartalmak között javasolja a digitális eszközök, grafikus szerkesztők használatát a retorikai szövegek alkotásában.

Mind a szakmai kritikák, mind az idézett tartalmi szabályozók tanulmányozása alapján belátható, hogy még az általános tantervű gimnáziumokban sem feltétlenül marad idő a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belüli, a szövegalkotási képességeket nagyban befolyásoló, csupán ajánlottként megjelölt tartalmakra. Fokozottan igaz lehet ez a szakgimnáziumokra, ahol az adott szakmai, illetve művészeti tárgyak iránti vonzalom, abban megmutatkozó tehetség és maga a szakképzés sajátos helyzete (Hermann et al., 2018) is elvonhatja a tanulók figyelmét az általános műveltségterületektől. Ezért, valamint a szakmai fórumok által is kritikával illetett tananyag-túlterhelés miatt (Csik, 2021; Diószegi-Horváth, 2020; Nahalka, 2020) a tanórák kormányrendeletben (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet) meghatározott, kötelezően az előírt tartalmakra fordítandó 80%-a nem feltétlenül elegendő a kötelező tudáselemek megtanulására-tanítására. Ennek következtében a 20%-nyi szabadon felhasználható órakeretet is felemésztetik a kötelezően elsajátítandó tartalmak, ami az említett kompetenciamérések tükrében még jellemzőbb lehet a szakgimnáziumokra, és akár a művészeti nevelést előtérbe helyező gimnáziumokra is. A külön befektetést igénylő versenyekre, előadásokra, turnéakra való felkészülés egy művész-képző intézmény középiskolai szakaszában is kevesebb teret hagyhat az általános műveltségi tartalmak elsajátításának.

Ugyanakkor a tartalmi szabályozók (NAT, kerettantervek) jellegéből az is következik, hogy összességében minden középfokú képzést nyújtó iskolatípusban kevés hangsúly esik több olyan területre, amelyek a felsőoktatásba bekerülő hallgatók szövegalkotási képességeit megalapozhatnák, mint például a fentebb említett nyelvhasználati, retorikai funkciók, hiteles adatforrások és plágium kérdése.

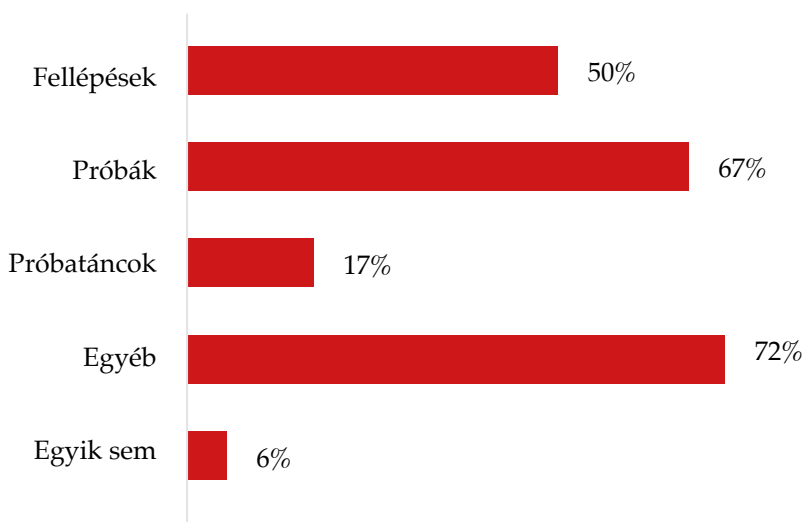
3.2. Időmenedzsment

Feltételezéseink között szerepelt továbbá, hogy a felsőoktatási hallgatóink szakdolgozatírási nehézségei mögött a professzionális táncosképzés kihívásai állnak.

A mintából csupán 5 fő volt a *táncművész* BA-szak hallgatója. Fontos megemlíteni, hogy a hároméves *táncművész* BA-szak speciális képzési rendben működik: a gimnázium utolsó két évében egyetemi hallgatói jogviszonyt kapnak a tanulók, és az érettségi utáni évben írják meg a szakdolgozatukat. Esetükben tehát a képzés kétharmadában egymással párhuzamosan vannak jelen gimnáziumi órák, egyetemi elméleti kurzusok, táncszakmai órák és próbák, a vizsgaelőadásra való felkészülés és a szakdolgozatírás, ami számukra nagy megterhelést jelent.

A kérdőívet kitöltő hallgatók mintegy 85%-a esti képzésben (*táncos és próbavezető* BA, *koreográfus* BA, *tánctanár* MA) vesz részt, amely mellett társulatban, sportegyesületben vagy iskolában dolgoznak. A válaszadók mintegy negyede több munkahelyen is dolgozik egyszerre részmunkaidőben. Mindössze ketten írták, hogy nem táncsal összefüggő munkát végeznek az egyetem mellett.

A válaszokból kiderült, hogy a hallgatók többsége nehézségként élte meg a fellépések időterhét, amely tovább nehezítette, hogy az amúgy sem begyakorolt szövegalkotásra, digitális szövegszerkesztésre összpontosíthassanak. A válaszadók fele jelölte meg a fellépések, közel 70 százalékuk a próbák, több, mint 15 százalékuk a próbatáncok terhét mint a szakdolgozatírás időbeosztása kapcsán nehézséget okozó tényezőt (2. ábra).

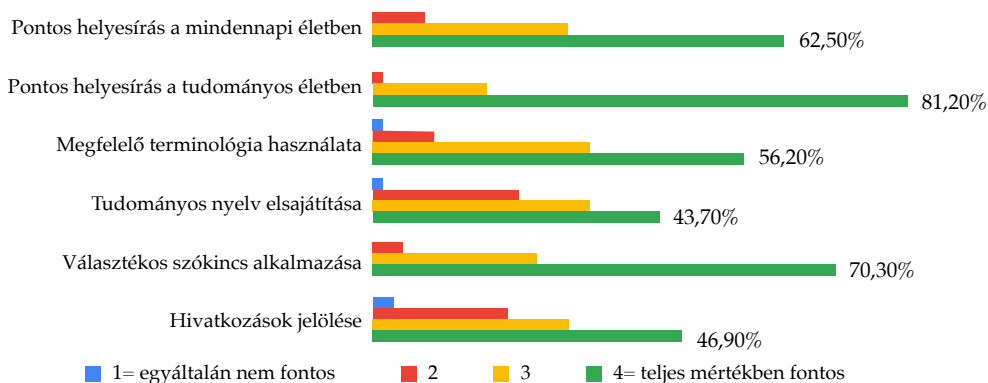


2. ábra: A szakdolgozat időbeosztásában nehézséget okozó tényezők

A hallgatók komoly időmenedzsment-problémájára utal az is, hogy 59,4%-uk a tavaszi félévben kezdi el a szakdolgozat megírását, ami azt jelenti, hogy a teljes munkára mindösszesen 2,5 hónapjuk marad az óra-, próba- és magánéleti terhek mellett.

3.3. Az írásbeliség megítélése napjainkban

Az elmélyült munkának nem kedvező korszellemre utalt, hogy a hallgatók 62,5 százaléka tartotta teljes mértékben fontosnak a pontos helyesírást a mindennapokban, 81,2 százalékuk a tudományos közleményekben. A megfelelő terminológia használatát alig több, mint 56 százalékuk, a tudományos nyelv elsajátítását kevesebb, mint 45 százalékuk, a választékos szókincs alkalmazását 70,3 százalékuk találta teljes mértékben fontosnak. A hivatkozások pontos jelölését is csupán a hallgatók kevesebb, mint a fele tartotta teljes mértékben fontosnak, és olyan végzős hallgató is akadt, aki ezt egyáltalán nem tartotta fontosnak (3. ábra), ami összhangban van a hivatkozott szakirodalommal (Benali & Laouni, 2021).



3. ábra: A teljes mértékben fontosnak tartott tevékenységek (a legelső, 4. sáv) a hallgatók arányában

3.4. Olvasási szokások

A szakirodalomból (Radó, 2023) is ismert másik korszellemjellemző, az olvasási szokások megváltozása mint a romló írásbeli teljesítmény feltételezett oka is detektálható volt a felmérésben. Arra a kérdésre, hogy milyen formában szokott olvasni napi híreket, közösségi média hírfolyamot, szépirodalmat, illetve tudományos cikkeket, a válaszadók 92 százaléka jelölte meg, hogy mobil eszközön olvas közösségimédia-hírfolyamokat, mintegy 82 százalékuk adta azt a választ, hogy mobiltelefonon olvassa a napi híreket, megközelítőleg 30%-uk jelölte meg, hogy szépirodalmat mobiltelefonon (30%), laptopon (38%), illetve nyomtatott formában (30%) olvas. Azonban az is kirajzolódott, hogy válaszadók egy része (5–10% között) saját bevallása szerint semmilyen eszközön vagy formában nem olvas napi híreket, közösségi média hírfolyamokat, szépirodalmat vagy tudományos cikkeket. A megjelölt olvasási eszközökből és tartalmakból kiderül, hogy kisebbségben vannak a szépirodalmi és tudományos témájú tartalmak a közösségi médiával, illetve a napi politikai hírekkel szemben. A válaszokból az is kiderült azonban, hogy 70 százalékuk a laptopot választja, ha tudományos cikket olvas (4. táblázat), ami a mobiltelefonnál elmélyültebb, kényelmesebb, értelmezőbb olvasást tesz lehetővé a nagyobb képernyő miatt és az

alacsonyabb számú disztraktor (felbukkanó közösségi média és applikáció üzenetek, esetleges hang vagy videóhívás) miatt. Ez a tendencia abból adódhat, hogy tudományos jellegű szövegek olvasására az egyetemi beadandó (szövegszerkesztővel létrehozandó) feladatokhoz van szükségük a hallgatóknak, a laptopon pedig adotak a mentés, későbbi előhívás, szerkesztés feltételei is.

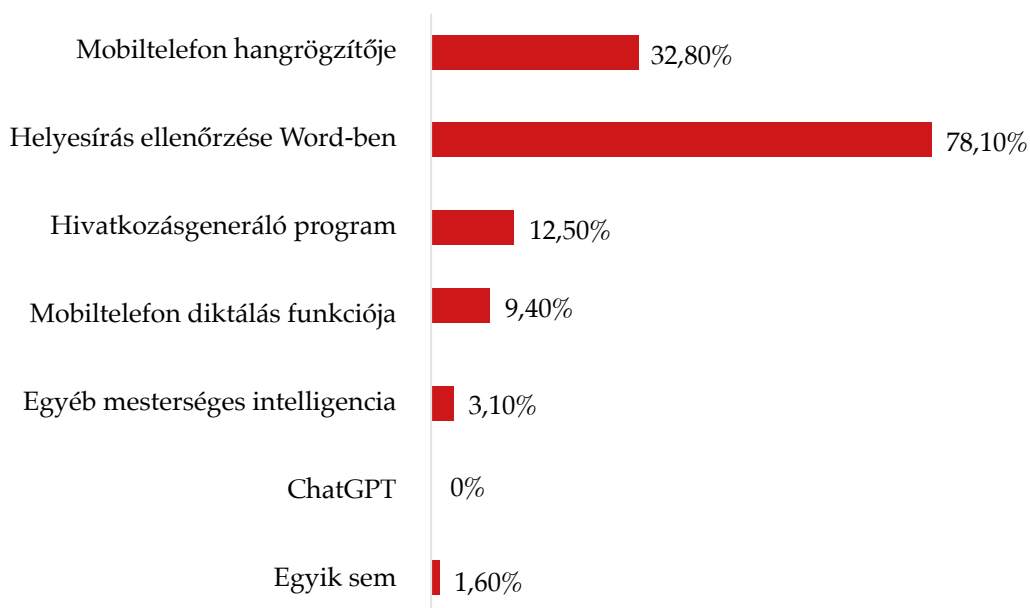
Eszköz	Napi hírek		Közösségi média hírfolyam		Szépirodalom		Tudományos cikkek	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Mobilon	53	82,8	59	92,2	20	31,3	26	40,6
Laptopon	9	14,0	7	10,9	24	37,5	45	70,3
Papíralapon	0	0,0	0	0,0	20	31,3	7	10,9
Sehogy	7	10,9	3	4,7	4	6,3	1	1,6

4. táblázat: A hallgatói olvasási szokások az olvasott szöveg tartalma és hordozója szerint

3.5. Digitális eszköz-használati szokások

A technológia kritikátlan használata mint a szakdolgozatírási nehézségek további feltételezett oka mutatkozott meg abban, hogy a hallgatók a tudományos igényűnek szánt szakdolgozatíráshoz arra nem alkalmas eszközöket alkalmaznak. Meglepő, de a hallgatók 33%-a jelölte meg a mobiltelefon hangrögzítőjét mint a szakdolgozatírási eszközt, 10% bevallotta, hogy diktálásra használta a telefont (4. ábra). Ez a jelenség arra utal, hogy a hallgatók nincsenek tisztában a tudományos igényű szövegekkel szemben támasztott követelményekkel, illetve nem tesznek különbséget a különféle stílusrétegek között, valószínűleg részben azért, mert a mindennapi közlések és információszerzésük is a személyes, valamint a közösségi médián keresztül zajló kommunikációra szűkölt le. Elképzelhető, hogy ki sem alakultak azok a képességek, amelyekre támaszkodhatnának tudományos igényű írásművek alkotásakor. Ez nyilvánvalóan nem kedvez a tudományos terminológia, illetve stílus használatának, és inkább a szakirodalomból (Rási, 2019) is ismert személyesség túlzott érvényesülését, a hétköznapi kifejezések megjelenését vonja maga után.

Azonban a hallgatók csaknem 80%-a ismeri és használja a szövegszerkesztő helyesírásellenőrző funkcióját, amely bár tudatos digitális eszköz-használatot jelez, azonban Ismael és mtsai (2022) kutatásából kiderült, hogy a gépi helyesírásellenőrzés kontraproduktív.



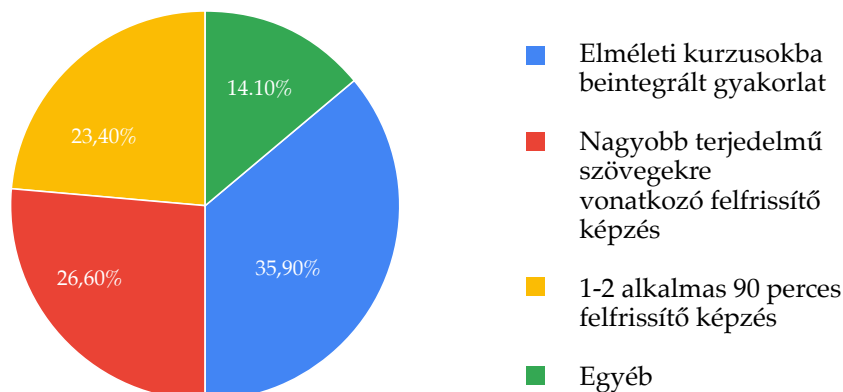
4. ábra: A szakdolgozatíráshoz a hallgatók által igénybe vett digitális eszközök

A szakdolgozatíráshoz használt digitális alkalmazások között már megjelent az MI a válaszadók 3 százalékánál ($n=2$). Ez egyfajta technológiai érdeklődést, alkalmazási rutint feltételez, ami pozitív hatással lehet a megalkotandó szöveges produktumra. Másfelől azonban tovább gyengítheti a megkopott vagy ki sem alakult szövegalkotási képességek fejlődését, és felvetheti a technológia etikus használatának kérdését.

3.6. Hivatkozás és szövegszerkesztés

A hallgatók 81,3%-a állította, hogy középiskolában nem tanulták a hivatkozás szabályait és hogy ezzel a témával csak az egyetemi tanulmányok során találkoztak először. A hallgatók kevesebb, mint fele állította, hogy a témavezetőtől (43%) és a szakdolgozatírást segítő kurzusok valamelyikén kapott segítséget (40%). A források helyes hivatkozása formai követelmény, azonban a hallgatók nyílt végű kérdésre adott válaszukban kifejtették, hogy a teljes képzés során írt beadandókra szeretnének mind tartalmi, mind formai visszajelzést kapni oktatóiktól.

Arra vonatkozó feltevésünk, hogy a hallgatók akár alapvető szövegszerkesztési ismeretek elsajátítására is igényt tartanak, beigazolódott. A hallgatók több, mint negyede igényt tartana arra, hogy a szakdolgozatírást megelőzően egy gyakorlati tudást felelevenítő képzésben vegyen részt ezen a téren. A hivatkozások kezelésére vonatkozó támogatási igény feltételezésünk is helyesnek bizonyult. A hallgatók közel egynegyede igényt tartana egy egy-két alkalmas, hivatkozáskezelés elsajátítását célzó képzésre. Legnagyobb arányban (közel 36 százalékban) a valamennyi elméleti kurzusba integrált szövegalkotási, szövegszerkesztési és hivatkozáskezelési gyakorlatot gondolták megfelelő segítségnek (5. ábra).



5. ábra: A hallgatók támogatási igényei a nagyobb terjedelmű szövegalkotáshoz

3.7. A szakdolgozatírás folyamata

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a hallgatók mennyiben voltak képesek autonóm munkára a szakdolgozatírás során. A minta mindössze 32%-a állította magáról, hogy képes volt önállóan szakirodalmat keresni a szakdolgozatához. A válaszadók több mint 75%-át végig segítette témavezetője a teljes folyamatban, és a hallgatók közel 70%-a a kurzusokon is segítséget kapott. Az önállóság hiányát mutatja az is, hogy csupán 12,5 % érezte úgy, hogy külső segítség nélkül is meg tudta volna írni a szakdolgozatát. A külső támogatások között szerepelt: szerkesztéshez, formázáshoz segítség ($n=6$), lektorálás / külső vélemény / szülő / szakértő ($n=26$), internet / szinonima szótár / szókincs gyűjtemény ($n=15$).

A hallgatók általánosságban is megfogalmazhatták, melyek voltak a legnagyobb kihívások számukra a szakdolgozat megírásakor. A legnagyobb nehézségnek az időmenedzsmentet és a prioritások felállítását tartották ($n=16$), különösen, ha munka, illetve egyéb tanulmányok mellett kellett diplomamunkát írniuk ($n=14$). Ezek szintén olyan készségek, amelyek elsajátítására eddig nem volt lehetőségük a képzésük főként mozgásos-gyakorlati jellegéből kifolyólag. Érdeemes lehet a karrierirodával karöltve tanulási készségek, priorizálás és időmenedzsment témakörben tréning jellegű foglalkozást szervezni, esetleg korábban a képzés során, nem a képzés végén. A következő hallgatók ($n=10$) által említett nehézség a szakdolgozattal kapcsolatos elvárások számukra nem egyértelmű volta és a technikai és eljárási nehézségek voltak, nevezetesen az olyan praktikus teendők, hogy mit és hogyan csináljanak: hogyan szelektálják a felkutatott anyagot, hogyan rendszerezzék, és miként szerkesszék azt szöveggé. Ezek a problémák már az információs és kommunikációs technológiai műveltség területére vezetnek: a kutatási kérdés felvetésétől az információs igény megállapításán, az információ megkeresésén, tárolásán, meglévő tudásba beépítésén, felhasználásán, új tudás alkotásához felhasználásán át a másokkal való kommunikálásáig (Tongori, 2012). Mindezek a komponensek nélkülözhetetlenek a 21. századi tanuláshoz (Tongori & Lanszki, 2024). Számos publikáció

alapján ez a komplex műveltségterület (Iordache et al., 2017; UNESCO UIS, 2024) valamennyi oktatott tárgy, illetve terület összes szintjébe beépítve fejleszthető hatékonyan (Australian Curriculum, Erwin & Mohammed, 2022; Halász, n.d.). Néhány hallgató a szakmai segítséget ($n=8$), illetve az egyetem könyvtárában rendelkezésre álló forrásokat ($n=8$) sem találta kielégítőnek. Ez ismét az elméleti kutatási gyakorlat hiányából is adódhat. Az elméleti tárgyakba integráltan jól fejleszthetők azok a képességek, amelyek a források megtalálásához, autonóm hallgatói kutatási tevékenységhez vezetnek. A szűkebb értelemben vett oktatásszervezési kereteken kívül, egyetemi hallgatók számára előnyös lehet, ha a kampuszon rendelkezésre álló könyvtár vagy tanulóközpont forrásai lehetővé teszik a folyamatos állománybővítést, valamint további internet hozzáférési pontok létesítését.

Kihívás	Fő	Kihívás	Fő
Prioritások felállítása; Idő-menedzsment; Időhiány	16	Tanácstalanság, elkeseredés	3
Munka; egyéb tanulmányok	14	Magas kredit terhelés az utolsó félévben, beadandók	3
Szakdolgozati elvárások: mit hogyan; formai követelmények; szövegszerkesztés; kutatott anyag szortírozása	10	Ellentmondásos követelmények	2
Szakmai segítség hiánya	8	Motiválatlanság, ellenállás	2
Kevés forrásanyag; kevés anyag az egyetemi könyvtárban/általában/magyarul; vagy nem hozzáférhető az online adatbázis	8	Nyelvi megformálás	2
Próbák, fellépések, versenyek	5	Plágium elkerülése, parafrázálás	2
Magánélet, család	4	Hardver probléma	1
Koncentráció hiánya; fáradtság	4	Szakdolgozati kurzus az utolsó félévben van	1
Hivatkozások	4	Utazás	1

5. táblázat: A szakdolgozatírás kapcsán a hallgatók által érzékelt kihívások

A legtöbb hallgató által említett nehézségeken túl a további, csupán néhányak által megnevezett problémakörök között a korábban tárgyaltak is megismétlődnek a hallgatók nyílt végű kérdésekre adott válaszaiban (mint például a próbák, fellépések, versenyek terhelése, hivatkozáskezelés, nyelvi megformálás, plagizálás kérdése, nem pontosan tisztázott követelmények) (5. táblázat). Néhányan az utazási kényszert, a magánéleti terhelést, a kurzus és kreditterhelést, valamint az esetleges hardverproblémákat nevezték meg. A nehézségek hatására kialakuló belső ellenállást, motiválatlanságot is a szakdolgozatíráskor jelentkező kihívások közé sorolták annak ellenére, hogy ezek nem csupán ebben az időszakban jelentkező jelenségek.

Egy további észrevétel által jogosan jelzett problémát, amely szerint nem előnyös, hogy a szakdolgozati kurzus az utolsó félévben van, orvosolni lehetett. A tantervi háló e tekintetben módosult, a képzés korábbra került. Ezáltal a szükséges ismeretek időben jutnak el az érintettekhez.

4. KONKLÚZIÓ

Megállapítást nyert, hogy a hallgatók szakdolgozatírási nehézségeinek oka, hogy a középiskolából hozott íráskészségük és hivatkozási műveltségük hiányosságokat mutat, amely részben az előzetes (középfokú) tanulmányok iskolatípushoz kapcsolódó jellegére, részben pedig ezen tanulmányok tartalmát szabályozó dokumentumok tökéletlenségére vezethető vissza. Eredményeink alátámasztják meggyőződésünket, miszerint az egyetemi elméleti képzés keretében nagyobb hangsúlyt kell fektetni az olyan, korábban magától értetődőnek vett készségek begyakoroltására is, mint az írásbeli szövegalkotás (például esszé vagy szakdolgozat) és az ahhoz nélkülözhetetlen szövegszerkesztés, információkeresés és hivatkozáskezelés. A mérés eredményének következtében született akcióterv részeként az egyetem a BA képzés 4. félévére, tehát egy félévvel korábbra tette a szakdolgozati címbejelentést, valamint a képzés utolsó két félévében található szakdolgozati konzultációhoz konkrét feladatok teljesítését is hozzárendelte. A fejlesztés része az is, hogy valamennyi elméleti kurzuson megjelenik az íráskészség fejlesztése, kurzusonként lehetőleg legalább egy írásbeli beadandó feladat meghatározásával. A képzések mintatantervében több olyan kurzus is megjelent, amely kifejezetten a tudományos igényű szövegalkotást segíti és egyénre szabott támogatást is nyújt mind szövegszerkesztési, szövegalkotási, illetve hivatkozáskezelési tekintetben. Ezek a kurzusok a szakmai, illetve szaktudományos szövegek értelmező olvasásához hozzásegítő technikák alkalmazásával is támogatást nyújtanak.

A kutatás egyik limitációja az volt, hogy a kérdőívet a végzős, szakdolgozatot író hallgatóknak küldtük ki, és – mivel az egyetem BA és MA képzésére járó összhallgatói létszám is csak 456 főt tett ki (Magyar Táncművészeti Egyetem, 2024, p. 14) – értelemszerűen az elemszámunk sem lehetett magas ($N=64$), különösen az olyan szakok esetében, mint például a *táncművész* ($n=5$) és a *koreográfus* ($n=4$). Mindez befolyásolta azt is, hogy a kapott eredményeinket matematikai-statisztikai vizsgálatnak nem tudtuk alávetni. Vizsgálatunkban tehát csak leíró statisztikai elemzésre adódott lehetőség, valamint kimondható az is, hogy kapott adataink nem általánosíthatóak, csak az adott populációra érvényesek. A kutatásban vizsgáltuk azt is, hogy milyen középiskolai előtanulmányai voltak a hallgatóknak. Ebben az esetben csak az iskolatípushoz, valamint a középiskolai köznevelés központi szabályozási dokumentumaiból tudtunk kiindulni, arra azonban nem lehetett pontos rálátásunk, hogy az egyes hallgatók milyen tartalmakat és hogyan tanultak a középiskolában. Tisztában vagyunk azzal, hogy az oktatás minősége jelentősen befolyásolhatja az általunk vizsgált konstruktumokat, ezért elemzésünkör a szakirodalmi háttérre támaszkodtunk. Végül a kutatás korlátja lehet az is, hogy a vizsgálat elvégzése óta eltelt időben robbanásszerűen megnőtt az MI használata társadalmunkban, azonban az MI-használatra vonatkozó adataink másfél évvel ezelőtti állapotot mutatnak.

Továbbá, tekintettel arra, hogy az MI szövegalkotásban való használatára már a jelen kutatás adatai is utaltak, szükségesnek látjuk felmérni a hallgatók MI-használatának jellemzőit és szükségleteit. Ennek érdekében nemcsak a táncművészet, hanem valamennyi egyetemi oktatásban megjelenő művészeti ág hallgatóinak felmérését indítottuk el 2025 februárjában. Reményeink szerint az újabb eredmények nyomán kialakítandó intézkedések is a képzésfejlesztést fogják szolgálni.

Irodalomjegyzék

- Amhar, Sabrina, R., Sulasmi, E., Saragih, M. (2022). Student critical thinking skills and student writing ability: The role of teachers' intellectual skills and student learning. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(7), 2493–2510. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7683>
- Andrews, B., & Thoms, V. (2008). Using a virtual learning environment to develop academic writing with first-year dance students: Facing the challenge of writing through digital images. *Research in Dance Education*, 9(3), 277–292. <http://dx.doi.org/10.1080/14647890802304810>
- Apridayani, A., Han, W., & Sakkanayok, K. (2024). Enhancing English writing competence in higher education: a comparative study of teacher-only assessment versus teacher and student self-assessment approaches. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(37). <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00263-3>
- Australian Curriculum. (n.d.). *Information and Communication technology (ICT) capability*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/information-and-communication-technology-ict-capability/>
- Benali, M., & Laouni, N.-E. (2021). Exploring Digital Academic Writing Skills: Case of Moroccan University Students. In *Digital Literacy In Higher Education*. CEDUC laboratory - Faculty of Letters and Humanities, Mohammed 1st University, (Maroc). <https://hal.science/hal-03614185>
- Carr, N. (2011). *The Shallows: What the internet is doing to our brains*. W. W. Norton.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition). Pearson Education.
- Csik V. (2021, September 14). *Elegük van a Natból, közösen írnának új tantervet magyar-tanárok*. eduline.hu. https://eduline.hu/kozoktatas/20210913_uj_nat_magyar-tanarok
- Deane, P. (2022). *The Importance of Assessing Student Writing and Improving Writing Instruction: ETS Research Notes*. ETS. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED622583.pdf>
- Diószegi-Horváth N. (2020, March 12). Gyerekellenes, pedagógusellenes, nemzetellenes: mi a baj a NAT-tal? *Mérce*. <https://merce.hu/2020/03/12/gyerekellenes-pedagogusellenes-nemzetellenes-mi-a-baj-a-nat-tal/>
- Dunbar-Hall, P., Rowley, J., Brooks, W., Cotton, H., & Lill, A. (2015). Portfolios in Music and other Performing Arts Education: History through a Critique of Literature. *Journal of Historical Research in Music Education*, 36(2), 139–154. <https://doi.org/10.1177/153660061503600205>
- Erwin, K., & Mohammed, S. (2022). Digital literacy skills instruction and increased skills proficiency. *International Journal of Technology in Education and Science*, 6(2), 323–332. DOI:10.46328/ijtes.364.

- Halász, G. (n.d.). *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/nemzetkzi-trendek-s-gyakorlatok.pdf>
- Heiland, T. (2010). Dancers' scholarly writing skills amid a climate of virtual gratification. *Proceedings of the National Dance Education Organization Annual Conference*, Tempe, AZ, 150–156.
- Hermann, Z., Horn, D., & Tordai, D. (2018). 2.4. A 2013.évi szakképzési reform hatása a tanulók kompetenciáira. In *Munkaerőpiaci tükör* (pp. 63–68). Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2019/12/mt_2018_hun_63-68.pdf
- Indeed Editorial Team. (2025, February 13). *Language Skills: Definition, Examples And How To Improve*. Indeed. <https://in.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/language-skills>
- Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A QuickScan Analysis of 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6–30. doi: 10.14658/pupj-ijse-2017-1-2
- Ismael, K. O., Saeed, K. A., Ibrahim, A. S., & Fatah, D. S. (2022). Effects of Auto-Correction on students' writing skill at three different universities in Sulaimaneyah City. *Arab World English Journal*, 8, 231–245. <https://doi.org/10.24093/awej/call8.16>
- Judith, V. J. Z. (2022). English Writing Composition Skills Among Education Students. *Globus Journal of Progressive Education*, 12(1), 13–21. <https://globusedu-journal.in/wp-content/uploads/2022/01/GE-JJ22-VANESSA-JOY-Z.-JUDITH.pdf>
- Juhász, M. (2023). A szövegalkotási kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptantervekben. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(2), 67–81. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.2.5>
- Kádárné Fülöp, J. (1990). *Hogyan írnak a tizenévesek?: Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó.
- Katona, E. (n.d.). *Az íráskészség fejlesztése*. Alitera. <https://alitera.hu/europa2000/elmelet6.htm>
- Kiss-Kovács, R. (2023). A szövegértés és a szövegalkotás kapcsolata: A reflexió mint közös gondolkodási művelet. *Deliberationes Tudományos Folyóirat | Deliberationes Scientific Journal*, 16(2), 69–89. <https://doi.org/10.54230/Delib.2023.2.69>
- Lang, V., Špernjak, A., & Šorgo, A. (2024). The relationship between the daily use of digital technologies and the reading and information literacy skills of 15-Year-Old students. *European Journal of Educational Research*, volume–13–2024(volume–13–issue–1–january–2024), 43–54. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.43>
- Lanszki, A., Papp-Danka, A., & Tongori, Á. (2023). Íráskészség fejlesztés a táncos és próbavezető szakon. In A. Bajzáth, K. Csányi, & J. Győri (Eds.), *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban: Absztraktkötet* (p. 125). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. https://onk2023.ppk.elte.hu/download/onk_absztraktok_VEGSO-11_08.pdf
- Magyar Táncművészeti Egyetem. (2024). Az MTE 2023. évi beszámolója: Kiegészítő melléklet. *MTE*. <https://mte.eu/wp-content/uploads/2024/05/Kiegészito-melleklet-2023.pdf>
- Marx, L. (2024). Choreographies in the world of AI. *Tánc És Nevelés*, 5(1), 73–98. <https://doi.org/10.46819/tn.5.1.73-98>

- Merkle, B. G. (2019). Writing Science: Transforming Students' Science Writing by Tapping into Writing Instruction Scholarship and Best Practices. *Bulletin of the Ecological Society of America*, 100(1), 1–6. <https://www.jstor.org/stable/26554304>
- MNB-BME Könyvklub (2023, July 5). Újra olvasnak a fiatalok – hogyan növeli az egyetemisták olvasási kedvét a könyvrecenziók készítése? *MNB-BME Együttműködés*. <https://mnprogram.bme.hu/2023/07/05/ujra-olvasnak-a-fiatalok-hogyan-noveli-az-egyetemistak-olvasasi-kedvet-a-konyvrecenziok-keszitese/>
- Molnár, E. K. (2000). A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, 8, 49–59. <https://epa.oszk.hu/00000/00011/00040/pdf/tan3.pdf>
- Molnár, E. K. (2009). Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-Pedagógia*, 2(1). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138>
- Nagy, J. (2001). A személyiség alaprendszere: A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 11(9), 22–38. https://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/nagy_szemelyiseg.pdf
- Nagy, Zs. (2009). 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra*, 11, 19–31. https://real.mtak.hu/58030/1/12_EPA00011_iskolakultura_2009-11.pdf
- Nagy, Z. (2013). A fogalmazásértékelés megbízhatósága két független bíráló értékeléseinek elemzése alapján. *Magyar Pedagógia*, 113(3), 153–179. https://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/public/2_8/Nagy_2013.pdf
- Nahalka, I. (2020, March 11). *Mi a baj a NAT-tal? A tiltakozások tartalmi összefoglalása 1*. Civil Közoktatási Platform. <https://ckpinfo.hu/2020/03/11/mi-a-baj-a-nat-tal-a-tiltakozasok-tartalmi-osszefoglalasa-1/>
- Oktatási Hivatal (n.d.). *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára*. [A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók]. https://www.oktatas.hu/koznevel-es/kerettantervek/2020_nat
- Pangayan, V. (2021). Pandemic COVID-19 and E-Learning in Higher Education: Creative Art Student's Experiences. In *Proceedings of International Conference on Research in Education and Science, 2021: Vol. 7(1)*. <https://www.scopus.com/authid/detail>
- Papp-Danka, A., & Lanszki, A. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc És Nevelés*, 1(1), 37–58. <https://doi.org/10.46819/tn.1.1.37-58>
- Perumal, & Ajit, I. (2020). Enhancing Writing Skills: A Review. *Psychology and Education*, 57(9), 2229–2236. https://www.researchgate.net/profile/K-Perumal-4/publication/353453232_Enhancing_Writing_Skills_A_Review/links/60fe9a350c2bfa282affa9fb/Enhancing-Writing-Skills-A-Review.pdf
- Peters, M., & Cadieux, A. (2019). Are Canadian professors teaching the skills and knowledge students need to prevent plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 15(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0047-z>
- Radó N. (2023, May 2). „A 11. osztályos diákjaim abba is belefeszültek, hogy végig kellett olvasniuk Az ember tragédiáját”. *Qubit*. <https://qubit.hu/2023/05/02/a-11-osztalyos-diakjaim-abba-is-belefeszultek-hogy-vegig-keltt-olvasniuk-az-ember-tragediajat?fbclid=IwAR3Fz6cFmTmpeHfn1oSn-noWludD9gA-kx10DD03NTscQxUa9nnpGjINywhg>
- Rási, S. (2019). Metadiszkurzív elemzéssel a tudományos íráskészség tudatosságáért. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/>

- Stewart, C., Wall, A., & Marciniak, S. (2016). Mixed signals: Do college graduates have the soft skills that employers want? *Competition Forum*, 14(2), 276–281.
- Szilassy, E. (2014). Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=528>
- Thielges, M. M. (2023). *Refining dance curriculum through creative and reflective writing practice to enhance confidence, productivity, and motivation* (Master's thesis). University of the Arts, Philadelphia, PA, United States.
- Tongori, Á. (2012). Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra*, 22(11), 34–47. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21326>
- Tongori, Á., & Lanszki, A. (2024). Exploring 21st-century skills in higher educational dance-related research: A comprehensive review. In J. Onsès-Segarra, F. Hernández-Hernández, & T. Vaizman (Eds.), *The Value of Diversity in Arts Educational Research. Proceedings of ECER 2023.: NW 29. Research on Arts Education* (pp. 62-71). University of Girona. https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/25146/ProceedingsNW29_ECER2023_v4.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- UNESCO UIS. (2024, September 10). *Digital literacy*. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/digital-literacy>
- 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról – Hatályos jogszabályok gyűjteménye. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?-docid=a1200110.kor#>