

FARKAS TAMÁS – HRENEK ÉVA – LACZKÓ KRISZTINA – SLÍZ MARIANN – TERBE ERIKA  
– P. TÓTH TEODÓRA – SZABÓ T. ANNAMÁRIA ULLA

---

## A TUDOMÁNYOSÍRÁS-KÉSZSÉG MÉRÉSI ÉS FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN. EGY KUTATÁSI-FEJLESZTÉSI PROJEKT BEMUTATÁSA<sup>1</sup>

*Farkas Tamás, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti,  
Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék*

*Hrenek Éva, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai  
Tanszék*

*Laczkó Krisztina, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Mai Magyar Nyelvi Tanszék*

*Slíz Mariann, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti,  
Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék*

*Terbe Erika, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti,  
Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék*

*P. Tóth Teodóra, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, doktorandusz*

*Szabó T. Annamária Ulla, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti,  
Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék*

### 1. Bevezetés

Tanulmányunk célja egy jelenleg is futó szövegalkotás-fejlesztő projekt szakmai háttérének, céljainak és módszereinek a bemutatása. A Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ (DOKK) – egy NKFIH-támogatással létrejött, ELTE-s vezetésű konzorcium – 2023-ban kétfordulós innovációs pályázatot írt ki a digitális oktatás hatékonyságának kutatására és fejlesztésére. E pályázat keretében működik a *Nyelvhasználat felsőfokon* című ernyőprojekt (Gonda és mtsai. 2025), melynek Tudományos szövegek írása alprojektje az egyetemi hallgatók szövegalkotási képességeinek, valamint tudományosírás-készséggel kapcsolatos igényeinek, attitűdjének vizsgálatát tűzte ki célul. Az egyetemre belépő elsőéves egyetemi hallgatók szövegalkotási képességeinek felmérésére – több társprojekttel közösen – moduláris

---

<sup>1</sup>A tanulmány a 2022–1.1.1-KK-2022–00003 projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2022-1.1.1.-KK-2022 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

mérőeszközt dolgoztunk ki annak érdekében, hogy a mérési adatokat figyelembe véve egy adaptív e-learning fejlesztőkursus kidolgozását valósíthassuk meg, amely elősegíti a hallgatói eredményesség növelését a tudományos szövegalkotás területén. A következőkben előbb a projekt elindítását motiváló tényezőket, a munka céljait és szakmai háttérét mutatjuk be, majd a felmérésekkel kapcsolatos módszertani kérdéseket járjuk körül. Ennek során ismertetjük az általunk kidolgozott mérőeszköz felépítését, valamint a hallgatók és oktatók körében végzett attitűdvizsgálatok módszertanát és főbb kérdésköreit. Mivel a projekt jelenleg a felmérések kiértékelésének szakaszában tart, ezek eredményeit későbbi tanulmányainkban fogjuk majd közzétenni.

## 2. A projekt létrehozását motiváló tényezők

### 2.1. Előzetes tapasztalatok

Oktatói tapasztalataink elsősorban a magyar szakos egyetemi képzésekből származnak. E tapasztalatok azt mutatják, hogy egyetemi hallgatóink köre mind olvasási szokásait, mind írásbeli készségeinek begyakorlottságát illetően nagymértékben megváltozott – a korábbi-aknál jóval változatosabbá vált – az elmúlt évek során. Amint Fenyő D. György, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumának magyartanára, egyúttal a Bölcsészettudományi Kar oktatója nemrégiben nyilatkozta: „Míg húsz évvel ezelőtt egy 14 hetes kurzus során tíz könyvet kellett elolvasni, az elmúlt években a bölcsészkar magyar szakán egy darab könyvet is nehéz volt a hallgatókkal elolvasatni. A tematikában szereplő három könyv sem ment már, ezt csökkentettem le egyre, aztán Závada Pál könyvét kicseréltem Békés Pálra, tehát egy nehezebb nyelvűt egy könnyebb nyelvűre, és még így is volt belőle probléma. És ezután még volt olyan magyar szakos diákom, aki megkérdezte, hogy ezt muszáj-e elolvasnia...” (web 1).

Az okok nyilvánvalóan többértűek, azonban a jelzett irány a nemzetközi tendenciáknak is megfeleltethető (lásd az imént hivatkozott cikkben, valamint pl. Cabrera-Pommiez et al. 2021, Chang et al. 2023). A helyzet pedig a hallgatók írásbeli készségeinek vonatkozásában sem tűnik kedvezőbbnek. Külföldön már számos egyetemen bevezették a forrásalapú írásra épülő tudományos írás (academic writing) kurzusokat. A magyar felsőoktatás gyakorlatában azonban – bár egyes intézmények bizonyos képzéseiben már van rá példa – az anyanyelvi készségfejlesztést támogató hasonló megoldások még kevésbé számítanak elterjedtnek (Rási 2023), holott számottevő nehézségekkel szembesülhetünk azokon a területeken is, amelyeket – a szakmai, a közoktatásbeli, illetve a köznyelvi megnevezésekkel élve – a helyesírás, a nyelvhelyesség, a fogalmazás, a szövegalkotás témaköreiként azonosíthatunk. (Vö. többek közt a helyesírásra vonatkozóan: Sólyom 2024; a szövegalkotás témakörében: Szilassy 2014;

Fülöp 2017a, 2017b; Bikics 2022; Rási 2023; az anyanyelvi készségek fejlesztéséről, illetve annak szükségességéről a felsőoktatásban: Makkos 2015; Bata–Hernecky 2017.)

Saját tapasztalataink is általában a tanulástámogatás fontosságát, illetve szükségességét jelzik az egyetemi oktatás szintjén is. Erre utalnak egyebek mellett például az ELTE-n meglévő, a hallgatói lemorzsolódás csökkentését célzó különböző kezdeményezések, támogató programok. Szűkebb témákra fókuszálva pedig többek közt azt látjuk, hogy tudományos írás, illetve academic writing kurzusok nemcsak a nyelvszakok esetében vannak jelen, és hogy e kurzusok sokszor nemcsak a tudományos műfajok szakterületenkénti speciális kérdéseit és kihívásait, hanem a helyesírás és a fogalmazás alapvetőbb témaköreit is magukba foglalják.

Egyéni oktatói tapasztalataink – egy átfogó felsőoktatási kompetenciamérés hiányában is – egyértelműen azt mutatják, hogy a helyzet felismerése nyomán konkrét intézkedésekre van szükség. A szóban forgó írásbeli – helyesírási s még inkább szövegalkotási – készségek ugyanis különös jelentőséggel bírnak a tanulási folyamat során, majd pedig a munkaerőpiacon s egyúttal az élet minden területén. Az egyetemi keretek közt szintén fontosak; a tanárképzésben – illetve, mint esetünkben, magyar szakon – többféle vonatkozásukban is.

## **2.2. Gondolkodás és megoldáskeresés**

Az említett tapasztalatok nyomán 2023 elején indult meg intézményünkben, az ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézetében az az intézeti szintű gondolkodás és megoldáskeresési folyamat, mely a következő alapvető szempontokat határozta meg: A helyesírási, illetve a szövegalkotási készségekre a hallgatókkal szemben támasztott elvárásokban kiemelt figyelmet kell fordítani. Ha így teszünk, ezek fejlesztésének lehetőségét is biztosítanunk kell. A tervezett változtatásokat az oktatók körét érintő egyeztetéssel, szemléletformálással együtt érdemes megvalósítani.

Az itt érintett készségek fejlesztésének elsődleges területét esetünkben az intézetünk által gondozott alapvető képzések: a magyar alapszak és a magyartanári szak, tematikai szempontból pedig a szerkesztői s részben az ügyvitel minor specializációk jelenthetik. Mellettük veendő számításba a tanár szakos hallgatóknak szabadon választható tárgyként elérhető (szabad kreditjeik terhére felvehető), a tanárképzésben tanulók számára kötelező anyanyelvi kritériumvizsgára való felkészülést támogató kurzusok. Az említett készségek fejlesztése azonban bármely – nem csak bölcsészeti vagy tanár szakos – képzésben, képzési szinten és formában releváns feladat lenne, akár (kellő kapacitás esetén) saját hallgatóink körén túl is megnyitható lehetőségként.

A különböző egyetemi képzésekben eltérő módokon meglévő lehetőségekkel számolhatunk, például az egyébként sok szempontból hasonlóképpen építkező magyar alapszak és magyartanári szak tantervében is. Ezekben több tantárgy kapcsolódhat szorosabban az itt meghatározott célok megvalósításához. Az egykori tantervkészítés szűkre szabott

keretei mellett azonban az is előfordulhat, hogy akár a legközvetlenebbül kínálkozó területeken – így a kommunikáció szóban és írásban, illetve a helyesírás témakörében – éppen a magyartanári képzésben lesznek korlátozottabbak a lehetőségeink, mint a magyar szakos diszciplináris képzés keretei között.<sup>2</sup>

Magyar alapszak	Magyar nyelv és irodalom szakos tanár
–	Anyanyelvi kritériumvizsga (kritériumvizsga, 0 kredit)
Kultúra, kommunikáció, retorika (előadás, 4 kredit)	Kultúra, kommunikáció, retorika (előadás, 3 kredit)
Nyelvészeti prozeminárium (szeminárium, 3 kredit)	Nyelvészeti prozeminárium (szeminárium, 2 kredit)
Kommunikáció szóban és írásban (szeminárium, 3 kredit)	–
Helyesírás (alapvizsga, 0 kredit)	Helyesírás (előadás, 3 kredit)
–	Digitális szakpedagógiai kurzus (szeminárium, 2 kredit)
Egyes szakterületi kurzusok (előadás/szeminárium, 3–4 kredit)	Egyes szakterületi kurzusok (előadás/szeminárium, 2–3 kredit)
Szabadon választható kurzusok (előadás/szeminárium, össz. 10 kredit)	Szabadon választható kurzusok (előadás/szeminárium, össz. 10 kredit)

**1. táblázat:** A diszciplináris magyar alapszakos (BA) és az osztatlan magyar nyelv és irodalom szakos tanári (OT) képzések tematikailag legközvetlenebbül kapcsolódó tanegységei és kredit számuk az ELTE BTK legújabb változatú tanterveiben (2024, web 3)

A szóban forgó írásbeli nyelvi készségek fejlesztése kapcsán a következőkkel számoltunk:

- Ezek szempontjai különösen a tematikailag legközvetlenebbül kapcsolódó kurzusok (l. fentebb) újragondolása és jobb összehangolása révén, de más tanórák keretében is érvényesíthetők.

<sup>2</sup> Megjegyezhető, hogy az itt (példaképpen is) felvázolt kép azt a helyzetet mutatja, amelyben a magyartanári képzésben a nyelvészeti és az irodalmi tartalmak hasonló arányban vannak képviselve. Egy újabb, a nyelvészeti ismeretek, illetve képzés arányát nagymértékben visszaszorító átalakítás – ez alapján is megítélhetően – tovább rontaná az anyanyelvi készségfejlesztés lehetőségeit az adott (az aktuális tervek szerint ti. a tanár szakos) képzésben. Ennek veszélyére, illetve az anyanyelvi kompetenciák meghatározó fontosságára hívja fel a figyelmet az MTA Magyar Nyelvészeti Munkabizottságának a Nyelvtudományi Bizottság, valamint az MTA Nyelv- és Irodalomtudományi Osztálya által megerősített, 2024 nyarán közzétett állásfoglalása is (web 2).

- A szakos tanegységlisták kötelező tartalmán túlmenően, kapacitásaink függvényében szabadon választható kurzusokkal s akár tanórákon kívüli formák (tankör, mentorálás, konzultációs alkalmak) keretében is segíthetjük a hallgatókat e téren.
- Továbbá: bár komoly befektetést igényel, de online képzési anyagok kidolgozásával különösen rugalmas lehetőségeket biztosíthatnánk; köztük egyéni módon és tempóban végezhető, „önjáró” kurzusok révén, illetve akár többféle tárgyhoz is hozzárendelhető képzési modulok alkalmazásával.

### **2.3. A Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ pályázata**

2023 tavaszán, az eddigiekben vázolt, a saját helyzetelemzésünkéből kiinduló gondolkodási folyamatnak ezen a pontján jelent meg annak az innovációs pályázatnak a kiírása, melyet a nem sokkal korábban megalakult Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ (DOKK) tett közzé kétfordulós pályazatként a hatékony digitális oktatás kutatására és fejlesztésére.

A DOKK az NKFIH támogatásával, egy ELTE-s vezetésű konzorcium keretében jött létre. Önmeghatározása szerint a küldetése, „hogy innovatív megoldásokkal támogassa a magyar felsőoktatás digitális átalakulását”, s célja egy olyan alkotóközösség létrehozása, „amely a legkorszerűbb technológiák és pedagógiai módszerek alkalmazásával segíti az oktatók és hallgatók fejlődését” (web 4).

A pályázati kiírás 1. fordulójában Az egyetemi hallgatók íráskészségének mérése és fejlesztése címmel, a szövegalkotás és helyesírás témakörére fókuszálva nyújtottuk be koncepciónkat. Ez a 2. pályázati fordulóra egy több projekttervet összefogva megformált, *Nyelvhasználat felsőfokon* című ernyőprojekt egyik alprojektjévé vált; némileg átalakítva, de alapvető célkitűzéseinket megtartva, s a szövegértés témakörét megcélzó (al)projekttel szorosabban együttműködve a továbbiakban. Eredeti projekttervünk szükségszerű átdolgozásakor felmerült ugyan, hogy a pályázatotó szempontjai szerint talán a szövegalkotásra kellene (csupán) koncentrálnunk, a kiindulópontot jelentő intézeti céloknak megfelelően azonban a helyesírási modulról sem kívántunk lemondani. Az így megszabott keretek közt – s ez is fontos szempontunk volt – intézetünk mindhárom magyar nyelvészeti profilú tanszékének eltérő szakmai hátterű munkatársaiból felálló csapattal (doktoranduszhallgatótól az egyetemi tanárig) kezdtük meg a munkát. Az alprojekt irányítója Szabó T. Annamária Ulla, munkatársakként pedig Farkas Tamás, Hrenek Éva, Laczkó Krisztina, Slíz Mariann, Terbe Erika és P. Tóth Teodóra, illetve Havasi Zsuzsanna kapcsolódtak be a munkálatokba. A kutatást és fejlesztést az egyetem informatikus és statisztikus szakemberei segítik.

### 3. A tudományosírás-készség mérésével és fejlesztésével foglalkozó alprojekt

A tanulás és tanítás támogatására létrejött, *Nyelvhasználat felsőfokon* című ernyőprojekthez tartozó alprojektünk tehát az egyetemi hallgatók tudományosság-alkotási készségeivel és azok fejlesztési lehetőségeivel foglalkozik. Az ernyőprojekt, melynek vezetője Gonda Zsuzsa, öt, az egyetem oktatói és kutatói által vezetett alprojektet foglal magába:

1. Az angol szaknyelv használata (Társprojektvezető: Csizér Kata, Angol–Amerikai Intézet)
2. Tudományos szövegek olvasása (Társprojektvezető: Gonda Zsuzsa, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, ELTE Tanárképző Központ)
3. Tudományos szövegek írása (Társprojektvezető: Szabó T. Annamária Ulla, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet)
4. Szóbeli szakmai kommunikáció (Társprojektvezető: Gonda Zsuzsa, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, ELTE Tanárképző Központ)
5. Adaptív tanulási utak (Társprojektvezető: Gráf-Szabó Veronika, Oktatásfejlesztési és Tehetség gondozási Osztály) (web 5)

Alprojektünk a hallgatók tudományosírás-készséggel kapcsolatos igényeinek, attitűdjeinek, valamint szövegalkotási képességeinek felmérését, illetve ezt követően egy adaptív e-learning fejlesztőkurzus kidolgozását tűzte ki célul, amely a tudományosság-alkotás terén elősegíti a hallgatói eredményesség növelését.

A projekt egyik mérföldköveként – a tudományos szövegek olvasásával kapcsolatos alprojekttel közösen – a tudományosság-értési és -alkotási kompetencia mérésére alkalmas mérőeszközt dolgoztunk ki. A mérőeszköz moduljait összesen 263, többségében elsőéves bölcsész és magyartanár szakos egyetemi hallgató töltötte ki 2024 decemberétől 2025. január végéig. A hallgatók és oktatók tudományosírás-készséggel kapcsolatos attitűdjeinek és igényeinek felmérése 2025. február elejétől március közepéig tartott. Ennek során az ELTE 947 hallgatója és 166 oktatója válaszolta meg a hallgatói, illetve oktatói kérdőívünket.

Az alprojekt további feladata egy olyan online, adaptív, a két fenti kutatás eredményeire alapozott digitális tananyag és kurzus kidolgozása és tesztelése lesz, amely alkalmas a hallgatók íráskészségének és szövegértésének a fejlesztésére.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A kurzus időközben elkészült, és 2025 végén, illetve 2026 február–márciusában a tesztelése is megtörtént.

## **4. Kezdeti projekteredmények, hasznosulás**

### **4.1. A mérőeszköz**

A szövegértési és a tudományosírás-készséget megalapozó kompetenciák felmérésére alkalmas digitális mérőeszköz kidolgozása és közzététele 2024 decemberére megvalósult. A mérőeszköz tartalmi és informatikai fejlesztése is teljes mértékben a projekt keretében zajlott. A mérőeszköz modulokból felépülő struktúrája lehetővé tette a rugalmas kitöltést. Az eszköz felületét úgy alakítottuk ki, hogy alkalmas legyen az általunk összeállított helyesírási, szövegértési és szövegalkotási feladatok megoldásának, valamint a digitális tananyagok feldolgozásának vizsgálatára, továbbá a kérdőív jellegű kérdések válaszainak összegyűjtésére. Mindezek mellett a mérőeszköz jegyzi a kitöltésre szánt időt is, és adatai exportálhatók, ezzel biztosítva az adatok hatékonyabb elemzését.

A modulok kitöltését követően a résztvevők, az ELTE többségében elsőéves egyetemi hallgatói átfogó képet kaphatnak a készségeik potenciálisan fejlesztendő területeiről. A válaszok elemzését a tesztfelület továbbfejlesztésére, valamint a fejlesztő kurzusok kidolgozásában használjuk majd fel, de a létrejött online felület bizonyos informatikai megoldásokkal más ELTE-s kutatócsoportok számára is alkalmazható hasonló mérés céljából.

A mérőeszköz a következő 5 modulból áll:

1. modul: Bevezető kérdések
2. modul: Helyesírási teszt
3. modul: Szövegértési és szövegalkotási feladatsor
4. modul: Digitális tananyag feldolgozása
5. modul: Záró kérdések

A bevezető kérdések moduljában a résztvevőknek a felmérés szempontjából releváns szociológiai változóit, valamint a tudományos írással és szövegértéssel kapcsolatos eddigi tapasztalatait és készségeik egyéni megítélését mértük fel kérdőíves formában. A többi modul különféle feladatokból áll, s minden modul végén szerepel egy, a feladatok nehézségével kapcsolatos reflexiók feltárására szolgáló rész is. A negyedik modul kivételével a mérőeszköz minden moduljának fejlesztésében részt vettünk. Az alábbiakban a saját, szövegalkotási alprojektünk vállalásait közvetlenül érintő 2. és 3. modulról szólunk részletesen.

#### **4.1.1. A mérőeszköz helyesírási modulja**

A helyesírási modult és a későbbiekben erre épülő online fejlesztő kurzust megelőzően fontosnak tartottuk, hogy előzetes felmérést végezzünk az egyetemre bekerülő, főként magyar szakos egyetemisták helyesírási készségeit, tudását, illetve annak rutinizáltságát illetően.

Erre azért volt szükség, hogy tisztában legyünk azzal, hogy általánosságban mely területeken kell erőteljesebben fejlesztéseket végezni, és melyek azok a részek, amelyek stabilabban működnek, rutinizáltabbak, így kisebb hangsúllyal kell megjeleníteniük akár a mérőeszközben, akár a későbbiekben az online fejlesztő kurzus kidolgozása során. Az előzetes helyesírási pilotvizsgálat feladatlapja 10 olyan feladatból állt, amelyek egytől egyig a jelenleg érvényben lévő helyesírási kodifikáción alapultak, azaz A magyar helyesírási szabályzat (AkH.) 12. kiadásának a korpuszán. Értelemszerűen nem tartalmaztak kérdéseket sem a szaknyelvi szabályozásokból, sem a professzionális írásgyakorlatot reprezentálni szándékozó helyesírási kézikönyv (Laczkó–Mártonfi 2025) speciálisabb vagy marginalizáltabb írásgyakorlati javaslataiból; a feladatok a helyesírási tartományokat illetően a központi szabályozást képviselték (a helyesírási tartományokról lásd Laczkó 2024). Az nehezebben megválaszolható kérdés, hogy milyen nehézségi fokot célszerű meghatározni akkor, ha valamilyen átlagos szintet szeretnénk képviselni a felmérésben, hiszen erre vonatkozóan empirikus adataink nincsenek. Így elsősorban az egyetemi helyesírási alapvizsgák tapasztalataiból kiindulva állítottuk össze a tesztet, amelynek 10 feladatát kiegészítette még egy korábbi tollbamondás szövegéből kialakított, hibajavítást kérő rövid szöveg.

A mérőeszköz kialakításához előzetesen összeállított pilotvizsgálat feladatlapját 156 hallgató töltötte ki, teljes mértékben anonimizált módon. Az eredmények számszerűsített, statisztikai feldolgozása még folyamatban van, ám az egyértelműen kiderült: a legkevesebb hibaszám 21, a legtöbb 102 volt, az átlagos hibaszám pedig 65 körülinek adódott – ez nagyon magas átlagos hibapontértéknek számít. A hibákat nem súlyoztuk, minden típusú hiba egy hibapontnak számított (a hibák javítására vonatkozóan vö. Laczkó 2020). Egyetlen olyan gyakorlat sem volt, amelyet minden hallgató hibátlanul, de legalábbis kis hibaszámot produkálva tudott volna megoldani. A legjobban a feladatok közül a betűrendre vonatkozó sikerült (itt akadt néhány hibátlan megoldás is), a legkevésbé pedig – nem meglepő módon – a különírás és egybeírás, valamint a földrajzi nevek rögzítése sikerült. Általános vélekedés szerint is ezek a területek számítanak a magyar helyesírás legneuralgikusabb pontjainak, az egyik a nyelvtani rendszer alapvetése, a másik az erősen szaknyelvi vonatkozásai miatt (a földrajzi nevek ugyanis szaknyelvi nomenklatúrához tartoznak, vö. Fábrián–Földi–Hőnyi 1998). Ugyancsak meglehetősen magas hibapontok adódtak az írásjelezéses feladatból, amely főként a vesszőhasználatot kérte számon. Mindebből egyértelművé vált: a helyesírási mérőeszközben a kért feladattípusok mindegyikét érdemes megjelenítenünk. Az online formában kialakított helyesírási mérőeszköz célja a fentiek alapján így az lett, hogy a magyar helyesírás teljes rendszeréről átfogó, holisztikus képet adjon, azaz minden részterületre vonatkozóan biztosítsa az ellenőrzést.

A mérőeszköz feladatsora módszertanilag részben eltér a fent ismertetett felméréstestben megjelenítettektől, mivel ez utóbbit papíralapon valósítottuk meg, a mérőeszköz

kérdéseit viszont a számítógépes felületre kellett optimalizálni oly módon, hogy a gép képes legyen a hibák valós jelzésére és összeszámolására. Így a lehető legkevesebb olyan feladat szerepel a kérdések között, amelyekre be kell gépelni a választ: a gépi kitöltésnél ugyanis egyetlen elírás is hibásnak minősül, még akkor is, ha alapvetően a kitöltő teljes mértékben tisztában van a szabállyal, annak alkalmazásával.

A magyar helyesírás három, egymástól részben eltérő, alapvető norma mentén szerveződik (vö. Laczkó 2018; Laczkó–Mártonfi 2025): 1. A fonematikus alapelv, amely a kiejtés és részben, érintkezve az értelemtükrözéssel, a szóelemzés írásmódját jelenti, azaz a magánhangzó- és a mássalhangzó-jelölés kérdésköre tartozik ide. 2. Az értelemtükrözés alapelve, amely a szabályrendszerek mentén megvalósuló részterületeket jelenti; ez legnagyobbbrészt a különírás-egybeírás, a tulajdonnevek és az írásjelezés problémakörét érinti. 3. A hagyomány, amely egyrészt szemben áll a fonematikus jelöléssel (lásd például az *ly* kérdését), valamint az értelemtükrözéssel szemben álló kivételes írásmódokra vonatkozik; ezek lehetnek egyedi és rendszerszintű kivételek. Továbbá negyedik alapelveként megemlíthető a mindhárom alapelvre vonatkozatható, a teljes helyesírási rendszert átszövő egyszerűsítés jelensége. A teljes rendszer mérésére a helyesírási mérőeszköz 10+1 feladatot tartalmaz a felmérés és a fenti elméleti megfontolások alapján.

A mérőeszköz feladatai közül a fonematikus elv begyakorlottságát a következő gyakorlatok hivatottak ellenőrizni: a magánhangzók és a mássalhangzók hosszú-rövid voltára rákérdező gyakorlat, amely tartalmaz jövevényszavakat is; a szóelemzés rutinizáltságát mérő feladat (az igeragozási paradigmára helyezve a fókuszot), valamint a toldalékolási relevanciákat kiterjesztő feladat. Ez utóbbiban jelennek meg azok az esetek, amelyek az idegen szavak és nevek toldalékolási problémáira, a betűszók toldalékolására reflektálnak, valamint az ide tartozó egyszerűsítési eljárásokra vonatkozó tudnivalók is itt jelennek meg.

A hagyomány elvét alapvetően a *j-ly* jelölésére vonatkoztatja a mérőeszköz, ez a kérdéskör ugyanis az írástanulás folyamatában, nagyon korai életkori szakaszban gyakorlódik be. A hagyományos írásmódú családnevek rögzítése ezzel szemben erősen kötődik a kulturális háttértudáshoz, az iskolai tapasztalathoz, a tanult tananyaghoz, a műveltséghez, így erre vonatkozó felmérést nem készítettünk. Az értelemtükrözéssel szemben álló egyedi kivételek (például a mozgószabály felülírása), amelyeket a szótár tartalmaz, ugyancsak nem jelennek meg a feladatok között. Ezzel szemben a rendszerszintű kivételek (például az anyagneves összetételekre vagy a számnévi előtagú és képzett utótagú szerkezetekre vonatkozó írásszabályok) megjelennek a külön- és egybeírást mérő feladatban.

A rendszerszintű szabályokkal leírható értelemtükrözés főbb témakörei, amelyekre a mérőeszköz fókuszál, a következők: különírás és egybeírás (itt tehát a rendszerszintű, azaz szabály alapján működő hagyomány is szerepet kap); a tulajdonnévi helyesírás a földrajzi nevek kivételével; a tulajdonnevek körében központi szerepet betöltő földrajzi nevek külön

feladatként szerepelnek; egy kisebb hatókörű részterület: az elválasztás, továbbá az írásjelezés, valamint a számok (dátumok) írása. Mindegyik ebbe a kategóriába sorolható jelenségkör esetében olyan példákat válogattunk be, amelyek az adott részterület leginkább profilált jelenségeit mutatják. Ezek mellett a betűrendbe sorolásra is vonatkozik egy feladat.

A feladatok sorrendje nem követi a helyesírási szabályzat témáinak megjelenési sorrendjét – szándékosan. A helyesírási felmérés, tesztelés esetében minden részterületet egymástól függetlenül kell tudni mozgósítani. A tesztfeladatok elsősorban a helyesírási tudatosságot képesek előhívni és mérni; fontos kérdés ugyanis, hogy valaki mennyire képes tudatosan alkalmazni a megszerzett helyesírási rutinját. A teszt képes azt láttatni, hogy a kitöltőnek mely területen vagy területeken vannak fejlesztendő pontjai; ezzel szemben az írásgyakorlatban működtetett rutint csak szövegekkel (diktálással, szövegalkotással) lehetséges felmérni. Ezért a mérőeszköz szövegalkotási részében (l. alább) is mérjük a helyesírást, s az értékelés során összevetjük e kétfajta eredményt.

#### ***4.1.2. Az írásbeli szövegalkotási képességet mérő feladatok a mérőeszköz 3. moduljában***

Az írásbeli szövegalkotási képesség fejlődése különböző készségek és tudásrendszerek integrációja útján létrejövő eredmény (Bereiter 1980: 74). A fogalmazási képesség összetettségét jól jellemzi Kádárné meghatározása: „a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességek, valamint az olvasás- és írástechnikai készségeknek olyan kommunikációs feladatok megoldására szerveződött együttese, amelyekben a közlő a címzettet írott közleménye útján tudja befolyásolni” (Kádárné Fülöp 1990: 19). Ebbe beleértendő az írásbeli közlések szabályainak ismerete és készségszintű alkalmazása, amely többek között kiterjed a helyesírási szabályokra, a nyelvtani és nyelvhelyességi szabályokra, emellett pedig a szövegalkotás produktumát makroszinten meghatározó szerkesztési, retorikai elvárásokra, valamint pragmatikai ismeretekre is. Hasonlóan határozza meg Becker-Mrotzek és Böttcher (2014: 51) is az eredményes írásbeli szövegalkotáshoz szükséges ismeretek körét, melynek elemei: maga az írástudás, a nyelvtani ismeretek, a lexikális ismeretek, a szövegmintára vonatkozó ismeretek és a szociális megismerés.

A szövegalkotási képesség színvonalát elsősorban a szövegalkotás produktumai, a fogalmazások alapján lehet megítélni. A szövegalkotási feladatok értékelése azonban mind tantárgy-pedagógiai, mind kutatómódszertani szempontból számos problémát vet fel. Ennek egyik oka a szövegalkotási képesség már említett komplexitása, emellett azonban már a mérés tervezésekor, módjának megválasztásakor, illetve az eredmények megbízhatóságának értékelésekor is figyelembe kell venni a szövegalkotás folyamatát befolyásoló egyéb tényezőket is: a kiadott feladat sajátosságait, a mérés körülményeit, a tanulók pillanatnyi állapotát (Csákberényiné Tóth 2011). A szövegalkotási képesség egészére kiterjedő felmérésnek az is akadály, hogy a tanulók a különböző típusú, illetve műfajú szövegek

alkotását igénylő feladatokban eltérő színvonalon teljesíthetnek (Molnár 2000: 51–52), így a mérés hitelessége fokozható, ha egyes tanulóknak több írásművét vonjuk be a vizsgálatba.

A mérőeszköz összeállítását megelőző szakirodalom-feltárás alapján összegeztük az írásbeli szövegalkotási teljesítményt vizsgáló korábbi hazai kutatások módszertanának legfőbb jellemzőit: (1) a vizsgálatban részt vevő korosztály, (2) a vizsgált szövegtípus, valamint (3) az adatgyűjtés módszere alapján. Az áttekintés tanulsága, hogy mind a vizsgált szövegtípusok, mind a vizsgálatban részt vevő korosztály szempontjából változatosak a hazai kutatások, ám a zömük a közoktatásban tanuló diákokkal foglalkozik: jóval kevesebb felmérés irányul a 18 év feletiek szövegalkotási teljesítményére (lásd Háhn 2008; Fülöp 2017a, 2017b; Rási 2023).

Mivel a kutatásunk első fázisában túlnyomórészt elsőéves egyetemi hallgatók szövegalkotási képességét mértük fel, az alap- és középfokú oktatásban tanulók szövegalkotását vizsgáló számos kutatás közül a mérőeszköz kialakításakor számunkra elsősorban azok jelentettek referenciapontot, amelyeknek résztvevői végzős középiskolások voltak (pl. Kádárné Fülöp 1990; Kertes 2012; Major 2015; Tolnai Varga 2018). Az egyik legátfogóbb hazai mérés az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) fogalmazásvizsgálatának (Kádárné Fülöp 1990) keretében zajlott az 1980-as években: a mérésben 8. és 12. évfolyamos diákok vettek részt. A tanulók szövegalkotási teljesítményét összesen tíz különböző feladat-, illetve szövegtípus alapján értékelték. Az IEA-vizsgálatban Vähäpassi dolgozta ki a fogalmazási tevékenység feladattaxonómiáját, amelynek fő szempontjai az adott fogalmazási tevékenységre jellemző kommunikatív funkció (metanyelvi, emotív, referenciális, konatív, poétikai, fatikus) és szövegalkotási művelet (reprodukció, produkció, invenció és produkció), valamint a közlés tárgya és a címzett személye. A Vähäpassi-modellnek (Vähäpassi 1988; magyarul Kádárné 1990: 24–25) a tudományos írás szempontjából releváns fogalmazási feladatait a 2. táblázat foglalja össze.

Szövegalkotási művelet	Kommunikatív funkció		
	Metanyelvi	Referenciális	Konatív
<b>I. Reprodukció</b>		idézet	idézet
<b>II. Produkció</b>	tartalmi összefoglaló	szakszerű leírás, kísérleti leírás, tudományos beszámoló	
<b>III. Invenció és produkció</b>	metafora, analógia	definíció, magyarázat, szövegmagyarázat, könyvismertetés, tudományos cikk, tanulmány	érvelés-cáfolat, esszé, diszkusszió

2. táblázat: A Vähäpassi-modell tudományos írás szempontjából releváns feladatai

A felsőoktatásba belépő hallgatóktól elvárható mindaz, ami a középiskolai kimeneti követelményekben szerepel, beleértve a Nemzeti alaptantervben<sup>4</sup> foglaltakat (NAT 2012, NAT 2020), valamint a kötelező érettségi tárgyak elvárásait, ugyanakkor még nem feltételezhető, hogy a mérés időpontjáig speciálisan a tudományos íráskészségre vonatkozóan alaposabb ismereteket, bővebb tapasztalatot szereztek. A fentieket figyelembe véve a mérőeszköz szövegalkotási feladatainak összeállításakor olyan feladat- és szövegtípusokat határoztunk meg, amelyek a tudományos szövegek előzményeinek tekinthetők, így az ezekben nyújtott jó teljesítmény alapján feltehető, hogy a hallgató rendelkezik azokkal a készségekkel, ismeretekkel, amelyek lehetővé teszik a tudományosírás-készség elsajátítását, míg a gyenge teljesítmény a fejlesztés szükségességét jelzi.

A mérőeszköz komplex szövegértési és szövegalkotási modulján belül a hallgatók először egy (a mérés körülményeinek megfelelően rövidített és szerkesztett) tanulmánnyal ismerkednek meg, majd ehhez tartozó szövegértési feladatsort töltenek ki. Ezt követi a modul három szövegalkotási feladata: egy kötőszóhasználati feladat, egy ábramagyarázat és egy esszéírás, amelyek tematikusan szintén a modul elején olvasott tanulmányhoz kapcsolódnak. A feladattípusok kiválasztásakor törekedtünk arra, hogy a fentebb ismertetett Vähäpassi-modell kategorizációja alapján több kommunikatív funkciót, illetve szövegalkotási műveletet fedjenek le. Az ábramagyarázat elsősorban a referenciális, az érvelő esszé pedig a konatív funkcióhoz köthető. A szövegalkotási műveletek közül a kötőszóhasználati feladatban a reprodukció, az ábramagyarázatban a produkció, az esszéfeladatban pedig az invenció és produkció dominál. Ugyanakkor attól függően, hogy a feladatmegoldó milyen elemeket alkalmaz, az utóbbi két feladattípusban több művelet is megvalósulhat: például bár maga az esszéfeladat elsősorban az invenció és produkció művelettípusába sorolandó, a szövegalkotó idézhet is a forrásszövegből meggyőzés céljából, így reprodukciós műveletet is végezhet.

## 4.2. Attitűdvizsgálatok

Az íráskészség vizsgálatára kidolgozott mérőeszköz mellett kutatásunk során online kérdőíveket is készítettünk annak érdekében, hogy felmérjük az egyetem hallgatóinak a tudományos íráshoz fűződő attitűdjét, valamint átfogó képet kapjunk arról, hogy az ELTE-s hallgatók, illetve oktatók véleménye szerint mely területeken van a legnagyobb szükség a diákok tudományosírás-készségének fejlesztésére. Ennek érdekében a kérdőívet – a szűkebb körű, egyetlen specifikus hallgatói kört megcélzó méréssel ellentétben (vö. 4.1.) – az ELTE valamennyi karán terjesztettük, és törekedtünk rá, hogy minden képzési szintet és évfolyamot bevonjunk a vizsgálatba. A következőkben ismertetjük az MS Forms felületén

---

<sup>4</sup>A kutatásban részt vevő hallgatók többsége feltételezhetően a 2012-es vagy a 2020-as NAT-hoz igazodó elvárások szerint érettségizett. A Nemzeti alaptantervek írásbeli szövegalkotási képességre vonatkozó tartalmairól részletesebben lásd Juhász (2023) áttekintését.

létrehozott kérdőívek jellemzőit, illetve az adatközlők körét és karok közötti megoszlását. Először a vizsgálat törzsét képező hallgatói kérdőív adatait tekintjük át (4.2.1.), majd pedig az ezt kiegészítő oktatói kérdéssor főbb sajátosságait összegezzük (4.2.2.), valamint kitérünk arra a kérdésre is, hogy a kutatás következő fázisában az egyes adatsorokat milyen szempontok szerint elemezzük. Mindkét kérdőív esetében 2025. február 3. és március 10. között fogadtuk az adatközlők válaszait. A beérkezett adatok feldolgozása – ahogyan ezt fentebb említettük – jelenleg is folyamatban van, így az elemzések eredményeinek bemutatására a jelen tanulmány keretei között nem vállalkozunk; itt csupán a kérdőíveket és a kérdőívezéssel nyert adatok körét ismertetjük röviden. (A részletesebb áttekintésre l. Hrenek–Szabó T.–P. Tóth 2025.)

#### **4.2.1. Hallgatói kérdőív**

Hallgatói kérdőívünk elsődleges célja az volt, hogy átfogó képet nyújtson az ELTE hallgatóinak a tanulmányaikkal, valamint a tudományos jellegű szövegek létrehozásával kapcsolatos motivációiról, tapasztalatairól, igényeiről és szükségleteiről, illetve megalapozza egy olyan, a tudományosírás-készséget fejlesztő és a valós igényekhez alkalmazkodó tananyag kidolgozását, amely érdemben hozzájárulhat az egyetemi hallgatók tanulmányi eredményességének növeléséhez. A kérdőív összesen 31 kérdésből áll, amelyek között egyaránt szerepelnek nyílt, illetve zárt végű kérdések. Így az eredmények nemcsak statisztikai feldolgozásra alkalmasak, hanem lehetővé teszik azt is, hogy a hallgatók által észlelt problémákat és a hallgatói igényeket, szükségleteket a maguk komplexitásában lehessen értelmezni és kezelni.

A kérdések négy tematikus blokkba rendeződnek: 1) alapadatok; 2) korábbi tanulmányok; 3) célok, motivációk és szükségletek; 4) tudományos írás. A kérdőív első része néhány alapvető demográfiai adatra (pl. életkor, nem) vonatkozik, valamint a hallgatók tanulmányi hátterét (pl. végzettségüket, képzési adataikat, a saját egyetemi teljesítményükkel való elégedettségük mértékét), szakmai céljait és motivációit vizsgálja. A kérdőív második fele a tanulmányi eredményességet befolyásoló tényezőkre, valamint a megkérdezetteknek a tudományos írással kapcsolatos attitűdjére, problémáira és igényeire kérdez rá. Kitér arra a kérdésre is, hogy a kitöltők mely tudományos műfajokban hoztak már létre önálló szöveg(ek)et, valamint hogy a képzésük mintatantervében szerepel(nek)-e olyan kurzus(ok), amely(ek) kifejezetten a tudományosírás-készség fejlesztését tűzi(k) ki célul (magyar és/vagy valamely idegen nyelven). A kérdéssor utolsó kérdésében arra kérjük a kutatás résztvevőit, hogy saját szavaikkal fogalmazzák meg, véleményük szerint milyen típusú segítségre lenne szükségük az egyetemi hallgatóknak ahhoz, hogy színvonalas tudományos szövegeket tudjanak létrehozni.

A kérdőívet összesen 951 fő töltötte ki; közülük 947 fő egyezett bele abba, hogy válaszait kutatási célokra felhasználjuk. A továbbiakban tehát ezzel a 947 fős mintával dolgozunk, és az alábbi rövid ismertetésben is csupán ezeket az adatokat tekintjük át.

(Az adatközlőknek egyetlen kérdést sem volt kötelező megválaszolniuk, így az egyes kérdések esetében a beérkezett válaszok száma ennél kevesebb lehet.) A kitöltők közel egyharmada a Bölcsészettudományi Kar hallgatója (307 fő), de a Pedagógiai és Pszichológiai Karról (147 fő), illetve a Gazdaságtudományi Karról (125 fő) is számos kitöltés érkezett. A Természettudományi Karról 102, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karról 96, a Társadalomtudományi Karról 61, az Informatikai Karról 59, az Állam- és Jogtudományi Karról 47, a Tanító- és Óvóképző Karról pedig 43 hallgató válaszait dolgoztuk fel. (Előfordul azonban, hogy egy hallgató párhuzamosan több karon is folytat tanulmányokat, így ebben az esetben a válaszok száma nagyobb a kitöltők számánál annak ellenére is, hogy 3 fő nem válaszolta meg ezt a kérdést.)

Az adatközlők túlnyomó többsége jelenleg alapképzésen (578 fő) vagy mesterképzésen (180 fő) tanul, de minden képzési szintről érkeztek válaszok: doktori képzésről 75, osztatlan tanárképzésről 63, szakirányú továbbképzésről 34, rövid ciklusú tanárképzésről pedig 10 fő töltötte ki a kérdőívünket. (A képzési szintre vonatkozó kérdést 4 fő nem válaszolta meg, azonban ebben az esetben is előfordult, hogy egy-egy válaszadó több lehetőséget is megjelölt. Az *Egyéb* opciót választó 13 fő többsége osztatlan jogászképzést végez, de volt olyan kitöltő is, aki a kitöltés időpontjában nem rendelkezett hallgatói jogviszonnal az ELTE-n, szabadszavas válasza szerint: „Végeztem a Bsc-vel, de jelenleg nem tanulok Msc-n”.)

A hallgatói kérdőív adatait feldolgozva a kutatás későbbi fázisaiban (többek között) az alábbi kutatási kérdésekre keresünk választ:

1. Milyen típusú nehézségekkel szembesülnek a megkérdezett hallgatók a tudományos szövegek létrehozása során? Befolyásolja-e, és ha igen, akkor hogyan befolyásolja a válaszaikat az, hogy
  - a. milyen típusú középiskolában érettségiztek,
  - b. milyen eredménnyel teljesítették az érettségi vizsgájukat magyar nyelv és irodalomból,
  - c. az ELTE mely karán folytatnak tanulmányokat,
  - d. milyen képzési szinten, illetve hányadik évfolyamon tanulnak jelenleg,
  - e. mekkora rutint szereztek eddigi egyetemi tanulmányaik során a tudományos (jellegű) szövegek létrehozásában (pl. hány tudományos műfajban hoztak már létre önállóan szövegeket, voltak-e kifejezetten a tudományos írás fejlesztését célzó kurzusaik)?
2. Milyen asszociációkat ébreszt a megkérdezett hallgatókban a *tudományos írás* kifejezés? Mutatnak-e összefüggést ezek az asszociációk azzal, hogy az adatközlők (saját megítélésük, illetve saját bevallásuk szerint) mennyire ismerik jól a különböző tudományos szövegtípusok sajátosságait?

3. Mennyire tartják fontosnak a válaszadók a jó íráskészséget, illetve (specifikusabban) a színvonalas tudományos szövegek létrehozásának képességét
  - a. a tanulmányaik eredményes elvégzésének szempontjából,
  - b. a saját szakmai céljaik elérésének szempontjából, valamint
  - c. a munkaerőpiaci igényeknek való megfelelés szempontjából?
4. Az adatközlők szerint milyen segítségre, támogatásra, illetve milyen jellegű fejlesztésre lenne szükségük az egyetemi hallgatóknak ahhoz, hogy képesek legyenek magas színvonalú tudományos szövegeket létrehozni?

#### **4.2.2. Oktatói kérdőív**

A kutatásba szükségesnek láttuk bevonni az oktatók perspektíváját és tapasztalatait is, hiszen ők tanárként számos hallgatóval kerülnek kapcsolatba, illetve számos hallgatói dolgot olvasnak, értékelnek, így nemcsak az írásbeli szövegalkotással kapcsolatos problémák feltárásához járulhatnak hozzá, hanem a diákok íráskészségének esetleges változásáról, illetve a változás (észlelt) irányáról is beszámolhatnak. Az ELTE oktatói számára készített kérdőív – ennek megfelelően – az oktatóknak a hallgatók tudományosírás-készségével kapcsolatos vélekedéseire, attitűdjére fókuszál.

Az összesen 34 kérdést tartalmazó, három tematikus blokkból álló kérdéssor első részében elsősorban a tanárok oktatói tevékenységéhez kapcsolódó kérdések kaptak helyet (pl. kar, a felsőoktatásban eltöltött évek száma), míg a második szerkezeti egység a válaszadóknak a hallgatói munkával és a hallgatók esetleges tanulmányi nehézségeivel kapcsolatos tapasztalatait, benyomásait vizsgálja. A harmadik szerkezeti egység kifejezetten a hallgatók tudományos szövegalkotásával összefüggésben tartalmaz kérdéseket, a kérdőívet kitöltő oktatók saját benyomásaira, tapasztalataira, véleményére kérdezve rá, a záró kérdés pedig – a hallgatói kérdőívhez (vö. 4.2.1.) hasonlóan – ebben az esetben is a hallgatók tudományos írással kapcsolatos problémáira keres lehetséges megoldásokat. Az oktatói kérdőív összeállítása során törekedtünk arra, hogy azok a kérdések, amelyek a hallgatók és az oktatók számára, illetve szempontjából egyaránt relevánsak, hasonlóképpen jelenjenek meg mindkét kérdéssorban, hogy az ezekre érkező hallgatói és oktatói válaszok a későbbiekben szisztematikusan összevethetők legyenek egymással.

Az oktatói kérdőívet összesen 166 tanár töltötte ki, és csupán egyetlen fő nem egyezett bele abba, hogy válaszait kutatási céllal feldolgozzuk. A legtöbb kitöltő (52 fő) a Bölcsészettudományi Kar oktatói közül került ki; a Természettudományi Karról 34, a Pedagógiai és Pszichológiai Karról 19, az Állam- és Jogtudományi Karról pedig 18 fő vett részt a kutatásban; emellett – ha kisebb számban is, de – az egyetem valamennyi más karáról is érkeztek válaszok (Tanító- és Óvóképző Kar: 11 fő, Társadalomtudományi Kar, illetve Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar: 10 fő, Informatikai Kar: 7 fő, Gazdaságtudományi Kar: 4 fő).

Az összes résztvevőnek több mint a felét az adjunktusok (50 fő), a docensek (28 fő) és a megbízott óraadók (27 fő) teszik ki. A tanársegédek közül 13 fő, az egyetemi tanárok közül 5 fő, a professor emeritusok közül pedig 4 fő töltötte ki a kérdéssort, emellett 2 lektor és 2 nyelvtanárként foglalkoztatott oktató is válaszolt a kérdéseinkre. Az *Egyéb* válaszlehetőséget megjelölők között nyugdíjas oktató, mestertanár, gyakorlóiskolai vezető oktató, tudományos munkatárs, (önkéntes szerződéssel foglalkoztatott) kutató, önkéntes óraadó, testnevelő és doktorandusz is szerepel. (Erre a kérdésre 3 fő nem válaszolt, további 11 kitöltő pedig a *Nem kívánok válaszolni* opciót adta meg válaszként.)

A kutatás későbbi fázisaiban az oktatói kérdőív adatait (többek között) az alábbi szempontokra, illetve kérdésekre fókuszálva dolgozzuk fel:

1. A megkérdezett oktatók véleménye, illetve tapasztalatai szerint mi okozza a legnagyobb nehézségeket a hallgatóknak a tudományos szövegek létrehozása során?
2. Milyen asszociációkat ébreszt a megkérdezett oktatókban a *tudományos írás* kifejezés? Mutatnak-e összefüggést ezek az asszociációk azzal, hogy az adatközlők tartanak-e a tudományosírás-készség fejlesztését célzó kurzusokat?
3. Mennyire vélik fontosnak a válaszadók a hallgatók jó íráskészségét, illetve (specifikusabban) azt, hogy a diákok képesek legyenek színvonalas tudományos szövegeket létrehozni?
4. Az adatközlők szerint milyen segítségre, támogatásra, illetve milyen jellegű fejlesztésre lenne szükségük az egyetemi hallgatóknak ahhoz, hogy képesek legyenek magas színvonalú tudományos szövegeket létrehozni?

## 5. Kitekintés

A fentiekben bemutatott mérések számos kutatási terület alaposabb feltárását teszik lehetővé, és új perspektívákat nyitnak meg a felsőoktatási kompetenciamérések előtt. A felmérések alapján megállapítható lesz, hogy mely részterületek azok, amelyek a legtöbb nehézséget okozzák a hallgatóknak, illetve hol találkoznak egymással a hallgatói és oktatói attitűdök és igények. Mivel a mérőeszköz bevezető részében, valamint a hallgatói és oktatói kérdőívben azt is felmértük, hogy a résztvevők milyen szakon tanulnak, illetve melyik karon tanítanak, előfeltevésünk szerint az egyes szakok, illetve tudományterületek közti eltérések is kirajzolódnak majd. Mindezek az eredmények azért különösen fontosak, mert a fő célunk egy olyan adaptív e-learning fejlesztő kurzus kidolgozása, amely lehetővé teszi a hallgatók számára az egyéni igényekre szabott (tehát például tudományterület, illetve egyéni készség szintek szerint differenciált) fejlesztés lehetőségét. Ez a későbbiekben remé-

nyeink szerint nemcsak az ELTE-n, hanem bármely más egyetemen, illetve bármely szakon tanuló hallgatók számára hasznosítható lesz akár önállóan, akár valamely kurzus részeként, nemcsak Magyarországon, hanem a határon túli magyar felsőoktatásban is.

## **Források**

NAT 2012 = Nemzeti alaptanterv (2012) *Magyar Közlöny* 66: 10639–10847.

NAT 2020 = Nemzeti alaptanterv (2020) *Magyar Közlöny* 17: 290–446.

web 1 = Kende Ágnes: Ma már egyetlen könyvet is alig lehet elolvasatni a magyar szakos diákokkal, nemhogy tízet. *Qubit* 2024. 10. 21. <https://qubit.hu/2024/10/21/ma-mar-egyetlen-konyvet-is-alig-lehet-elolvasatni-a-magyar-szakos-diakokkal-nemhogy-tizet> (2025. 03. 10.)

web 2 = Az I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának állásfoglalása az anyanyelvi nevelés jelentőségéről. [https://mta.hu/mta\\_hirei/az-i-nyelv-es-irodalomtudomanyok-osztalyanak-allasfoglalasa-az-anyanyelvi-neveles-jelentosegerol-113774](https://mta.hu/mta_hirei/az-i-nyelv-es-irodalomtudomanyok-osztalyanak-allasfoglalasa-az-anyanyelvi-neveles-jelentosegerol-113774) (2025. 03. 10.)

web 3 = ELTE BTK: Oktatás. <https://www.btk.elte.hu/oktatas> (2026. 04. 13.)

web 4 = A Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ honlapja: <https://www.dokk.elte.hu/> (2025. 03. 10.)

web 5 = Gonda Zsuzsa: Nyelvhasználat felsőfokon – Az egyetemi oktatás új perspektívája: <https://www.dokk.elte.hu/kutatasi-temak/gonda-zsuzsa-nyelvhasznalat-felsofokon-az-egyetemi-oktatas-uj-perspektivaja/> (2025. 03. 10.)

## **Irodalom**

AkH. = A magyar helyesírás szabályai. 12. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bata Miléna – Herneczky Andrea 2017. A tudás mint versenyelőny – Mit nyerhetünk kulcskompetenciáink fejlesztésével? *Acta Carolus Robertus* 7 (1): 25–37.

Becker-Mrotzek, Michael – Böttcher, Ingrid 2014. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Bereiter, Carl 1980. Development in Writing. In: Gregg, Lee W. – Steinberg, Erwin R. (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.

Bikics Gabriella 2022. A jegyzeteléstől a tudományos írásig. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 15 (2): 81–93.

- Cabrera-Pommiez, Marcela – Lara-Inostroza, Francia – Puga-Larraín, Juana 2021. Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 20 (3): 1–11.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.3.2614](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614)
- Chang, Liyan – Wang, Yujie – Liu, Jing – Feng, Yao – Zhang, Xinyao 2023. Study on factors influencing college students' digital academic reading behavior. *Frontiers in Psychology* 13: 1007247. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1007247>
- Csákberényiné Tóth Kinga 2011. Fantáziafogalmazások jellemzői 4. osztályban. *Anyanyelv-pedagógia* 4 (1). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=301>  
<https://doi.org/10.21030/anyp.2011.1.2>
- Fábián Pál – Földi Ervin – Hönyi Ede 1998. *A földrajzi nevek helyesírása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Fülöp Károly 2017a. Esszészövegek szerkezetének kvantitatív elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 10 (2): 34–47. <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.2.3>
- Fülöp Károly 2017b. Esszészövegek grammatikai elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 10 (4): 38–55. <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.4.3>
- Gonda Zsuzsa – Cszér Kata – Gráf-Szabó Veronika – Szabó T. Annamária Ulla 2025. Nyelvhasználat felsőfokon. Egy kutatás-fejlesztési projekt célkitűzései. *Anyanyelv-pedagógia* 2025 (2): 94–100. <https://doi.org/10.21030/anyp.2025.2.11>
- Háhn Judit 2008. Nyelvhasználati különbségek férfiak és nők munkahelyi e-mailjeiben. *Alkalmazott Nyelvtudományi Közlemények* 3: 85–95.
- Hrenek, Éva – Szabó T., Annamária Ulla – P. Tóth, Teodóra 2025. *Academic writing skills in higher education: Student-identified factors hindering successful text production*. Kézirat (publikálásra benyújtva).
- Juhász Milán 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 Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kertes Patrícia 2012. *A szövegalkotás folyamata – érvelő érettségi szövegek szövegtani elemzése*. PhD-értekezés. ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/kertespatricia/diss.pdf> (2024. 02. 13.)
- Laczkó Krisztina 2018. Körkép a magyar helyesírásról – áttekintés a 12. kiadás után. *Magyar Nyelvőr* 142: 136–149.
- Laczkó Krisztina 2020. A helyesírási hibák értékelése. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 46: 61–80.  
<https://doi.org/10.46437/actauniveszterhazylinguistica.2020.61>

- Laczkó Krisztina 2024. A helyesírási tartományokról. In: Takács Judit – Márku Anita – Havasi-Kovács Helga (szerk.) *Nézőpontok a helyesírásról. A 2019-es és a 2022-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok*. Eger: Líceum Kiadó. 11–19. <https://doi.org/10.46403/nezopontok.2024.11>
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila 2025. *Helyesírás*. 2. kiadás. Budapest: Osiris Kiadó.
- Major Hajnalka 2015. *Retorika és szövegalkotás*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Makkos Anikó 2015. Az anyanyelvi fejlesztés szükségességéről a fordítóképzésben. *Fordítástudomány* 17 (2): 56–67.
- Molnár Edit Katalin 2000. A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra* 8: 49–59.
- Rási Szilvia 2023. *Egyetemi hallgatók tudományos szövegalkotása. A szakdolgozat mint pedagógiai szövegtípus többdimenziós vizsgálata*. PhD-értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.023>
- Sólyom Réka 2024. A helyesírási kompetencia fejlesztése, fejlődése egyetemi kurzusokon – egy empirikus felmérés tanulságai. In: Takács Judit – Márku Anita – Havasi-Kovács Helga (szerk.) *Nézőpontok a helyesírásról. A 2019-es és a 2022-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok*. Eger: Líceum Kiadó. 143–157.
- Szilassy Eszter 2014. Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia* 7 (3): 49–60. <https://doi.org/10.21030/anyp.2014.3.5>
- Tolnai Varga Piroska 2018. Diskurzusszervező elemek a diákesszékben. *Anyanyelv-pedagógia* 11 (1): 28–39. <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.1.3>
- Vähäpassi, Anneli 1988. The domain of school writing. In: Gorman, Thomas P. – Pruves, A. C. – Degenhart, R. Elaine (eds.) *The IEA Study of Written Composition I. The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Oxford – New York – London: Pergamon Press. 15–40. <https://doi.org/10.2307/358148>

## Summary

# **MEASURING AND DEVELOPING ACADEMIC WRITING SKILLS IN HIGHER EDUCATION AN OVERVIEW OF A RESEARCH AND DEVELOPMENT PROJECT**

In this study, we present the professional and methodological framework of a project aimed at examining and enhancing university students' text production skills. This ongoing research serves as the foundation for the development of an e-learning course. We evaluate the writing skills of ELTE students, along with their attitudes towards and challenges in academic writing, utilizing a modular assessment tool and attitude surveys.