

Tanulmányok

Kitekintés

**Career Guidance. Reflections and Impact of the
Guidance and Counselling for Post-Primary
Institutions: Teacher's Resource Book in Uganda**

Doreen Barigye

Tanulmányok

Fókusz

Rovatszerkesztői bevezető

Nagy Krisztina

**Egyetemi hallgatók tudományosság-
alkotással kapcsolatos attitűdjei és nehézségei**

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

Tanulmányok

Körkép

**Metaanalízisek metaanalízisei – lehetőség vagy
zsákutca?**

Csíkos Csaba

**Az előadáson túl: Interaktív műfajok a magyar
felsőoktatási konferenciákon**

*Dósa Katalin, Dorner Helga, Dringó-Horváth Ida,
Papp-Danka Adrienn*

**Presence and Re-categorization – Pedagogical
Application of the Contact Hypothesis on the
Example of an Intercultural Community Model**

Moldován Szilvia

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Konzervatív pedagógia pró és kontra

Jenei-Forray Norma

Gyermek kultúra ma

Révész József

Szerzőink

Authors

2026 1.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő:	Vámos Ágnes
Főszerkesztő:	Baska Gabriella
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép:	Bajzáth Angéla Czető Krisztina Endrődy Orsolya Kolosai Nedda Nagy Krisztina Schiffer Csilla Seresné Busi Etelka Tókos Katalin Vincze Beatrix
Szemle:	Pénzes Dávid Szente Dorina
Olvasószerkesztő:	Nagy Krisztina Ruzsa Bence
Szerkesztőségi titkár:	Kovács Katinka
Asszisztens:	Misley Helga
Tördelőszerkesztő:	Pénzes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke:	Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai:	Czabaji Horváth Attila (ELTE) Benedek András (BME) Golnhofer Erzsébet (ELTE) Kéri Katalin (PTE) Kopp Erika (ELTE) Mátrai Zsuzsa (NymE) Pusztai Gabriella (DE) Rónay Zoltán (ELTE) Sántha Kálmán (KJE) Szabolcs Éva (ELTE) Szivák Judit (ELTE) Tóth Péter (BME) Tészabó Júlia (ELTE) Vidákovich Tibor (SZTE)
Kiadó neve:	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A szerkesztőség címe:	1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
Telefonszáma:	06 1 461-4500/3836
Ímélcíme:	ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma:	online
Honlap:	https://ojs.elte.hu/nevelestudomany
Megjelenés ideje:	évente 4 alkalom
ISSN:	2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Kitekintés</i>	4
Career Guidance. Reflections and Impact of the Guidance and Counselling for Post-Primary Institutions: Teacher's Resource Book in Uganda	5
<i>Doreen Barigye</i>	
Tanulmányok	24
<i>Fókusz</i>	24
Rovatszerkesztői bevezető	25
<i>Nagy Krisztina</i>	
Egyetemi hallgatók tudományosszöveg-alkotással kapcsolatos attitűdjei és nehézségei	26
<i>Hrenek Éva, P. Tóth Teodóra, és Szabó T. Annamária Ulla</i>	
Tanulmányok	42
<i>Körkép</i>	42
Metaanalízisek metaanalízisei – lehetőség vagy zsákutca?	43
<i>Csíkos Csaba</i>	
Az előadáson túl: Interaktív műfajok a magyar felsőoktatási konferenciákon	54
<i>Dósa Katalin, Dorner Helga, Dringó-Horváth Ida, Papp-Danka Adrienn</i>	
Presence and Re-categorization – Pedagogical Application of the Contact Hypothesis on the Example of an Intercultural Community Model	78
<i>Moldován Szilvia</i>	
Szemle	93
Aktuális olvasnivaló	93
Konzervatív pedagógia pró és kontra	94
<i>Jenei-Forray Norma</i>	
Gyermekcultúra ma	96
<i>Révész József</i>	
Szerzőink	98
Authors	101

Tanulmányok

Kitekintés

Career Guidance. Reflections and Impact of the Guidance and Counselling for Post-Primary Institutions: Teacher's Resource Book in Uganda

*Doreen Barigye**

DOI: 10.21549/NTNY.52.2026.1.1

This study examined Uganda's Guidance and Counselling Resource Book for post-primary institutions through document analysis and an open-ended questionnaire with 12 education professionals. The resource book covers comprehensive guidance themes, emphasising career counselling to facilitate school-to-work transition. It defines teachers' roles as counsellors and mentors, advocating for student-centred pedagogical strategies that integrate career information with psychosocial support, self-development, and decision-making capabilities. Although education professionals viewed the resource book as valuable, implementation was reported to be inconsistent due to distribution constraints, insufficient training, support, and time. Further findings revealed the current need to engage with the varied realities of today's learners, shaped by cultural factors, socioeconomic inequality, labour-market uncertainty, and diverse learner identities. It emphasises the shift from traditional career advice to comprehensive guidance models that recognise the varied cultural backgrounds, socioeconomic circumstances, and developmental needs of students. This research underscores the importance of contextually relevant guidance that respects local educational realities while preparing students for increasingly globalised employment landscapes. The study concludes that strengthening support systems and enhancing teacher capacity are essential to fully realise the potential of guidance and counselling programs. This study contributes to understanding how educational policies in multicultural contexts can better support students' transition from education to employment, offering insights applicable to similar developing educational systems globally.

Kulcsszavak: guidance and counselling, career guidance, school-to-work transitions, post-primary education, Uganda

Introduction

The implementation of Universal Primary Education (UPE) since 1997 and Universal Secondary Education (USE) since 2007 in Uganda led to a surge in enrolment at post-primary institutions (Byamugisha & Ogawa, 2010; Huylebroeck & Titeca, 2015). Post-primary institutions enrol these young adults, who will soon enter the job market. However, a study by Otwine, Matagi, Kiweewa, & Ainamaani (2022), targeting secondary school students, found that on joining higher education and employment, the transition from education cycle to employment has been rough. In addition to Uganda, a study in South Africa by Ochonogor & Seroto (2023) found that many young people complained about their inability to make appropriate career choices, even at the point of graduation, despite receiving career advice from schools and the government. A study in Uganda

* PhD student, Graduate School of Humanities and Social Sciences at Hiroshima University, Japan, doreenbarigye@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4289-3014>

by Barigye (2024), supported by Kabunga (2020) and Vitoratos (2025), also found that students are shocked by their changing roles after school. Moreover, this study linked students' lack of self-confidence for work to a lack of career information, counselling, and professional guidance. The same study stresses the need for an overhaul of career guidance services to help students not only provide accurate labour market information but also self-discovery within a dynamic and multicultural context. Therefore, concerted efforts to prepare students through career guidance are paramount, especially streamlining the current practices into a system that includes holistic, contextual, and authentic experiences (Jones & Kahn, 2017). This type of experience is characterised by combining the provision of career information, talent training, id and subject matching with psychosocial needs, self-development, growth, and decision-making abilities that are currently missing (Barigye, 2024; Watts, 2013). This approach is necessary because it extends beyond merely assisting students with their academic and professional paths to encompass support for their emotional, social, and psychological well-being, which is equally necessary in their future.

This pushes career guidance methods towards a more holistic guidance and counselling framework (Otwine et al., 2018). In line with this, the government designed the Guidance and Counselling for Post-primary Institutions; Teacher's Resource Book, to be referred to as 'the book' or 'resource book' hereafter, to be used by teachers in post-primary institutions. Post-primary institutions in Uganda refer to the transitional education subsector between the primary and tertiary subsectors, including secondary schools and Technical Vocational Education and Training institutions (Ministry of Education, Science, Technology and Sports [MoESTS], Uganda 2015).

Recognising the importance of career guidance, education systems in different countries strive to provide comprehensive resources to support teachers in delivering it effectively (Parola et al., 2024). Similarly, with a growing emphasis on improving the quality of education in Uganda, the Ministry of Education and Sports (MoES) developed this resource book on guidance and counselling to stand as a notable endeavour to promote guidance and counselling in Uganda.

Introducing such a resource book involves presenting new ideas in practice (Peterson et al. 2018). Specifically, it introduced inclusive (cultural, emotional, social, and psychological) issues into a system that previously emphasised careers and vocations. Implementing ideas such as those stipulated in the book requires a systematic process to ensure consistency with existing practices and to match the life-long impact as the end goal. This study aims to examine how this is being done by examining the book's content, structure, teachers' roles, pedagogical approaches, implementation effectiveness, and relevance within the Ugandan education framework.

By employing a document analysis method and an open-ended questionnaire, this study evaluated the potential of the book to enhance the life-long impact of guidance and counselling on post-primary learners in Uganda. The research also analysed the book's content to ascertain its primary themes and topics, the roles and responsibilities of teachers in guidance and counselling, pedagogical approaches and strategies for effective guidance and counselling in schools, and implementation effectiveness. This was done to enable the assessment of the book's key features and potential benefits in approaching the challenges of real-world implementation of career guidance and counselling. Additionally, this is the first study to critically examine the suitability of the book's content to address the diverse academic, sociocultural, and emotional needs of post-primary school students in Uganda. This study contributes to the ongoing discourse on the lifelong impact of career guidance and counselling services in Uganda.

Background

The book was published primarily to be used alongside the National Curriculum Guide for post-primary institutions and to help teachers deliver guidance and counsel. Currently, there is increasing recognition of the critical role that comprehensive guidance and counselling play in shaping students' holistic development (Otwine, Oonyu, & Kiweewa, 2018). With the resource book, career guidance consisting of the provision of career information and activities regarding education and vocation/career is broadened to include personal, spiritual, sociocultural, and psychological guidance and counselling services, thus requiring a comprehensive approach to implementation. The book also includes other cross-cutting issues regarding gender, HIV/AIDS, and culture that affect post-primary learners' daily lives. The book's concept is positioned in the broader context of a paradigm shift in career guidance and social transformation in response to the above and other evolving needs of Ugandan post-primary students in the 21st century, including but not limited to the need to prepare learners wholesomely for future work poise, which is extremely timely and crucial for young adults.

Uganda has demonstrated a steadfast commitment to improving the quality of education at all levels. In so doing, the "quality foundations for learning", a major priority reform aimed at transforming Uganda's education system, has stimulated the revision and development of educational policies to align with national development goals, aiming to equip students with not only academic knowledge but also essential life skills (Ministry of Education and Sports [MoES], 2022). For instance, the implementation of the new lower secondary curriculum rolled out in 2020 encouraged the simultaneous implementation of career guidance to promote effective learning and the acquisition of all-round skills (Mubangizi, 2020). In addition, according to Mubangizi (2020), the implementation of career guidance in the curriculum helped reflect an awareness of the multifaceted challenges that Ugandan youth face, which include not only academic pressures but also socioeconomic disparities and personal identity development. Uganda, as a low-income country, faces enormous challenges in structuring and providing guidance services due to limited public funds, a restricted range of choices, and people being preoccupied with survival over development and growth (Watts and Sultana, 2004). Therefore, apart from the selected programs supported by the development partners, the country has curriculum development setbacks, including a lack of funds, which weakens the idea of creating solid frameworks for skills training (UNIDO, 2022). However, developed countries have moved past such challenges to perfect their models of career guidance delivery and extend their influence. For example, Canada has successfully exported *The Real Game*, a career development program involving pedagogical strategies of role-play and simulation, while the German and French models have extended their influence in Eastern Europe and Francophone countries, respectively, by adapting to local conditions (Watts & Sultana, 2004). These countries not only seek to expand access but also require the effectiveness and transformation of career guidance programs by clearly defining educators' roles, methods, and approaches that help individuals develop skills in managing their careers (Watts & Sultana, 2004).

Problem Statement

Delivering career guidance as a hybrid activity in parades, career talks, alumni motivation, peer interaction, key stakeholders from academia and the world of work, assemblies, orientations, seminars, and industrial training has been deemed to lack life-long impact (Barigye, 2024; Nsereko, 2012). The necessity to back up all the above avenues with a resource book that follows through topical areas methodically by skilled personnel is highly justified. This could present an opportunity to build what Barigye (2024) refers to as a functional career guidance sys-

tem. However, because the practice of career guidance and counselling is relatively new in Uganda (Nsereko 2012), the use of published materials could present implementation challenges (Head 2010). Although the resource book is timely and might provide detailed guidelines and best practices, it introduces a potential overhaul to the system, leaving the question of whether it will be smoothly translated into practice. The potential of such a publication to achieve the intended purpose has not yet been documented. This research will assess the book's content, the teacher's roles and responsibilities, pedagogical approaches, practical outcomes, and/or the effectiveness of its implementation. These are particularly important to ensure that government publications not only set ambitious goals but also achieve meaningful and practical improvements in line with the intended purpose of the holistic student development. The research questions (RQ) are as follows:

1. (RQ1) What are the primary topics and their characteristics in the resource book?
2. (RQ2) How are the roles and responsibilities of teachers in guidance and counselling articulated?
3. (RQ3) What pedagogical approaches and strategies are recommended in the book?
4. (RQ4) How effective is the implementation of guidance and counselling using the resource book?

Methodology

This study adopted a qualitative research approach, using both secondary and primary data. As Creswell & Poth (2018) note, "qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world," enabling the researcher to examine how the guidance resource book is used in real world school contexts and to interpret meaning within its cultural and institutional settings.

Secondary data: Document Analysis

Secondary data were obtained using a documentary analysis method to evaluate Uganda's *Guidance and Counselling for Post-Primary Institutions: Teacher's Resource Book*. This book was selected because of its centrality in guiding school-based guidance practices in Uganda. The documentary analysis method is suitable for analysing textual and digital data in both printed and electronic documents (Bowen, 2009; Morgan, 2022). Similar to other analytical methods used in qualitative research, documentary analysis stresses the examination and interpretation of data to create meaning, understanding, and knowledge (Corbin & Strauss, 2008). Moreover, rather than conducting an in-depth analysis of the data extracts, documentary analysis was used to provide illustrative examples from the book to support the findings of this study (Morgan, 2022). This method enabled the researcher to extract codes relevant to the research questions through an interpretative lens (Bowen, 2009). The book was read iteratively (Crabtree & Miller, 1999; Lester, Cho, & Lochmiller, 2020), and its themes were coded and categorised based on how they corresponded to the research questions. The development of the codes was guided by an open coding process that started with identifying relevant ideas and keywords from the text that capture meaning according to the research questions (Naeem et al., 2023). In the first round of reading, keywords, topic headings, and sub-headings were extracted (see Figures 1, 2, and 3). In the second round, the emerging codes were grouped into macro-categories (see Figures 1, 2, and 3). The document's structure, headings and pedagogical instructions were treated as intentional design elements and coded accordingly. To avoid potential researcher bias, peer debriefing was conducted with a colleague experienced in qualitative coding to compare interpretations and ensure consistency (Nowell, Norris, White, & Moules, 2017).

Primary data: Questionnaire

Twelve educational professionals responded to the open-ended questionnaire shared with respondents through purposive sampling. The respondents included head teachers, deputy head teachers, education officers, and teachers from different districts. The questionnaire consisted of seven open-ended questions arranged thematically around the implementation, impact, and challenges of the Resource Book in schools.

Participants were selected using purposive sampling based on their experience, availability, and access to online tools. Although only 12 responses were received, data saturation was achieved through triangulation with the document analysis (Fusch, Fusch, & Ness, 2018), as common patterns and no new themes emerged (Wang & Cheng, 2020). Basic demographic information (50% males and females) was collected, including designation and years of experience (91.7% above five years). However, additional variables, such as school setting (urban/rural), should be explored in future studies for deeper insights.

Data Analysis

Numerous concepts were obtained from the Teacher’s Resource Book through an open coding process (examining data for relevant segments) and then placed into broader thematic groupings.

For research question 1(RQ.1), the book presents five primary topics (see Figure 1). These categories of Educational Guidance, Career/Vocational Guidance, Personal and Social Guidance, Spiritual Guidance and Counselling Services represent the core themes around which the resource book is organised. The Round 2 coding process for macro categories, related open codes obtained in Round 1, into overarching topics of curriculum integration, holistic development and the teacher’s role as a facilitator in all-round development (see Figure 1). For R.Q. 2, a network of roles that teachers are expected to play in delivering guidance and counselling emerged through connecting data into meaningful patterns of texts in the book. The coding map shows the teachers’ multifaceted responsibilities (see figure 2) that emerged from the Round 1 and 2 open coding process. For R.Q. 3. Figure 3 summarises these pedagogical strategies, showing links between specific methods (codes from the text, such as “group discussion”, “role play”, “referral”, etc.) and broader strategic codes (with categories like interactive learning, integrated curriculum, and individual support). For RQ 4, primary data were used. A table was used to show how the questionnaire questions were answered, and then the responses were analysed in rounds 1 (micro categories) and 2 (macro categories) (see Table 1).

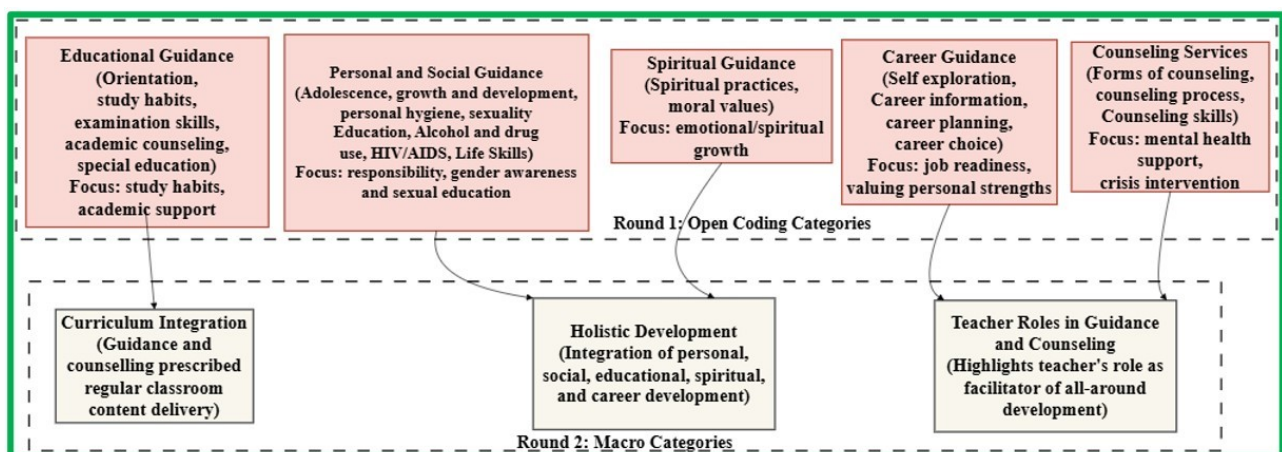


Figure 1: Primary topic in the teacher’s resource book. (generated using Draw.io)

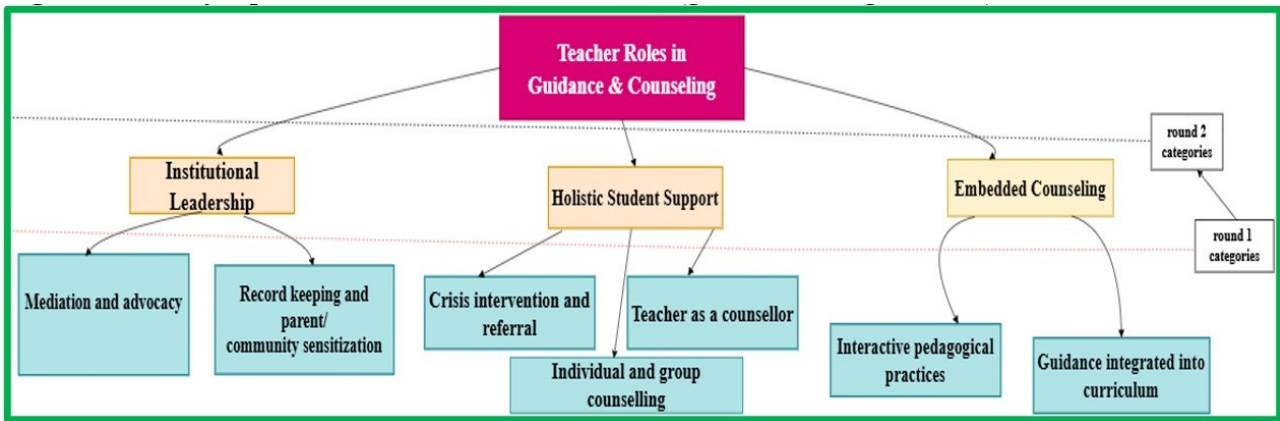


Figure 2: Coding map for teachers' roles in guidance and counselling. (generated using Draw.io)

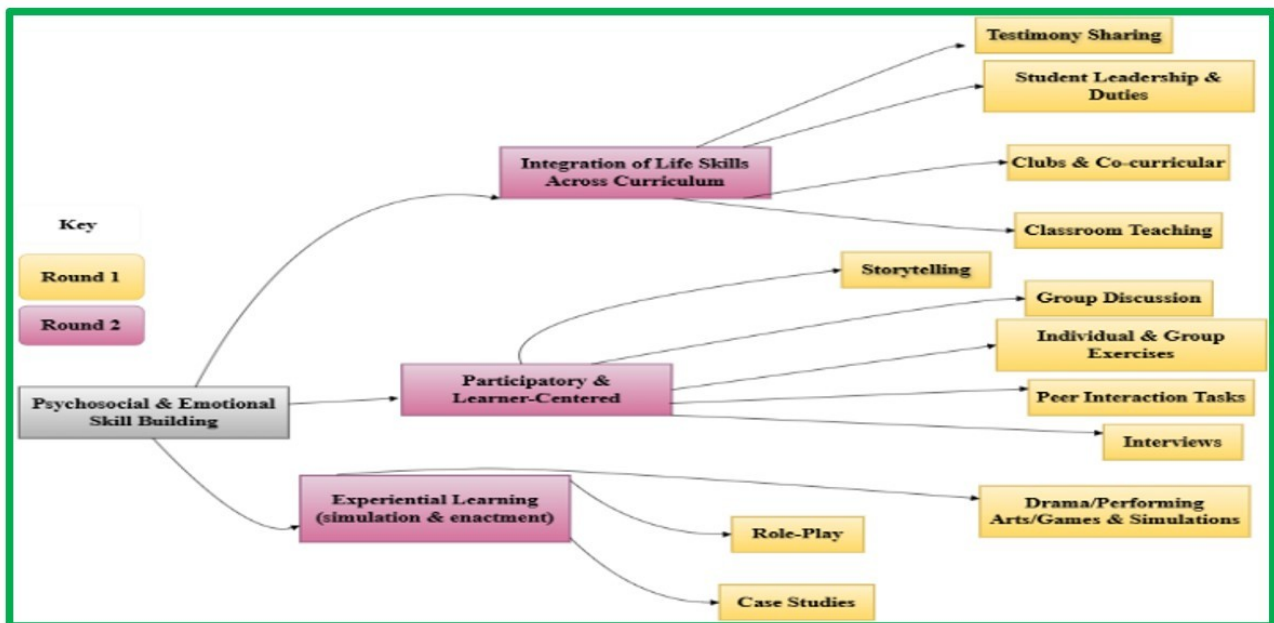


Figure 3: Coding map for pedagogical strategies and approaches. (generated using Draw.io)

Macro Categories (Round 2)	Micro Categories (Round 1)	Summary
<i>Awareness, distribution and training, implementation and use in schools, perceived effectiveness and impact</i>	No books, limited distribution, unequal access, book only used where discovered; lack of training, need refresher courses, absence of professional counsellors; inadequate budgets, tight timetables, weak administrative support, negative teacher attitudes; GC not timetabled, irregular sessions, need weekly structure; improved discipline, fewer strikes, reduced drug use, better focus, no change in non-using schools; student reluctance, low awareness, need sensitisation; lack of follow-up, weak reporting, no evaluation tools; no counselling office, lack of privacy, no functional GC department; limited ICT use, need digital support; limited parental involvement, weak partnerships, minimal peer support.	Implementation is limited mainly by poor distribution, low training, weak institutional support, and lack of regular timetabling. Where used, the Resource Book improves behaviour and learner focus. Strengthening awareness, monitoring, counselling spaces, ICT use, and stakeholder involvement would enhance effectiveness.

Table 1: Primary data

Results

Primary topics and their characteristics

Through qualitative coding, five primary topic domains emerged (see Figure 1), capturing the major content areas covered in the guidance and counselling resource.

Educational Guidance

The Education Guidance category contains content aimed at supporting students' academic development and study skills in dynamic and multicultural environments. The resource book emphasises that teachers are responsible for helping learners improve their studies by setting realistic academic goals, acquiring effective study habits and developing test-taking skills. There are statements in the book such as, "the responsibility of helping these learners to get on well with their studies is in your hands as..." In addition, there is a sub-topic that covers techniques for school orientation, effective study skills, examination strategies, and guiding learners to create personal timetables and manage time purposefully. The text also notes that many learners struggle due to a "lack of effective study skills and habits" and therefore urges the teachers/counsellors to introduce learners to study skills in order to achieve the ultimate goal of schooling. Such study techniques and areas of emphasis include note-taking and working with minority group children, especially those with special learning needs, and ensuring inclusive support within the regular classroom that hosts students of all walks of life, tribe, sex, or religion. These elements characterise the Educational Guidance topic as focused on academic adjustment and success skills for all in the resource book.

Career/Vocational Guidance

This topic involves preparing learners for the world of work and their future careers. The book defines career (vocational) guidance as "helping learners to relate what happens in the world of education to what happens in the world of work", enabling them to identify "who they are, what they are good at and how their identity relates to the world of work". The content helps students explore their interests, abilities, and values. It also provides information on different career options to guide students in making career choices, plans, and envisioning further education or training opportunities. This indicates a strong focus on structured career guidance programming, including providing up-to-date information about careers and helping students connect their education to future paths.

Personal and Social Guidance

This addresses learners' personal development, sociocultural skills, and psychosocial challenges during adolescence. The resource book devotes extensive content to everyday adolescent issues and life-skills training. For example, one comprehensive sub-heading covers topics about adolescence (growth and developmental changes), personal hygiene and adolescent sexuality. Likewise, critical social issues such as alcohol and drug use, HIV/AIDS, Gender sensitivities, and life skills for knowing and living with oneself and with others. The mentioned focus areas reflect an integrated approach to personal and social education. The book also discusses how adolescents face a variety of pressures and risk behaviours, such as experimentation, peer influence, and gender-based violence, and emphasises the need for guidance in coping with these challenges. For instance, teachers are provided information on the characteristics of adolescence that include "a period of

rapid physical, sexual, emotional and mental changes” and common risk behaviours (suicidal tendencies, early pregnancies, substance abuse, etc.) that young people may engage in. By highlighting these issues, the Personal and Social Guidance content equips teachers with knowledge and activities to help learners develop self-awareness, interpersonal skills, healthy habits, and resilience. The expected competency is that teachers will be able to understand the challenges faced by adolescents and effectively conduct personal and social guidance activities in response.

Spiritual Guidance

The resource book also focuses on spiritual and moral development as a key topic. This is contextual and reflects specific values of the Ugandan population at large. Spiritual Guidance content is geared toward helping learners develop ethical values, a sense of purpose, and spiritual well-being in line with their faith or beliefs. Teachers are encouraged to engage students in personal and communal spiritual activities. For example, the book outlines basic practices such as prayer, meditation, scripture reading, worship, fasting, and mindfulness, saying that these “may be done in a group or individually”. It advises that learners should be encouraged to pray regularly according to their faith, spend time in meditation and reflection, participate in worship activities, and even practice caring for others as a form of service. The curriculum also emphasises the inculcation of core values. According to the book, values are “deep-seated beliefs that guide day-to-day decision making”, and it lists virtues to develop in students, such as being God-fearing, loving, peaceful, patient, forgiving, caring, self-accepting, hardworking, respectful, trustworthy, grateful, honest, and appreciative of others’ beliefs. By integrating these principles, the Spiritual Guidance component aims to nurture learners’ moral character and emotional well-being. Teachers are provided with guidance on how to incorporate discussions of values and facilitate spiritual growth activities in a manner appropriate to students’ diverse faith backgrounds.

Counselling Services (Psychological Support)

In addition to the thematic areas above, the resource book dedicates content to counselling techniques and psychosocial support strategies, recognising that some students’ needs require direct counselling interventions. The Counselling Services topic is aimed at “helping learners manage problem situations and realise unused potentialities” through focused counselling interactions. The book defines counselling as a private, supportive dialogue between a counsellor (in this case, a teacher in a counselling role) and a student with the goal of enabling positive behavioural or emotional change. The resource outlines the major forms of counselling in schools, stressing that students may face personal challenges such as stress, depression, grief, or trauma from various sources (family issues, peer conflicts, or developmental changes) and that teachers can assist by providing either individual or group counselling appropriately. The book explains that in group counselling, multiple learners with similar issues are guided together so they can draw support from each other, whereas individual counselling is a one-on-one interaction for more personalised help. The book also presents the basic counselling process (problem identification, goal setting and action planning stages) and essential counselling skills for teachers (such as building rapport, active listening and confidentiality). This content area highlights the more clinical aspects of guidance and counselling, ensuring that teachers understand how to provide empathetic support and when to refer students for additional professional help if needed. It complements preventive and developmental guidance in other topics by preparing teachers to handle sensitive personal issues in a structured manner.

There is an integration of crosscutting issues across all the above thematic areas. The resource book integrates important cross-cutting issues such as gender equity, HIV/AIDS awareness, and cultural context. Rather than treating these as standalone topics, they were woven into multiple units to ensure a holistic approach. For instance, gender considerations appear in discussions of career stereotypes and in personal guidance content on relationships, while HIV/AIDS is addressed both in health guidance and in counselling scenarios (helping students affected or infected by HIV). The book's introduction explicitly states that "cross-cutting issues, especially Gender, HIV/AIDS and culture are integrated within the five key themes" of Educational, Career, Personal/Social, Spiritual and Psychological guidance. Teachers are thus instructed to handle guidance topics in an integrative manner, infusing concepts of inclusivity, equality, and cultural sensitivity into the delivery of each guidance area. This ensures that as teachers address academic, personal, or career guidance, they simultaneously reinforce messages about respecting diversity, practising safe and healthy behaviours, and understanding social issues relevant to Ugandan post-primary learners.

Roles and Responsibilities of Teachers in Guidance and Counselling

The resource book articulates the role of the teacher not just as an instructor of academic content, but as a guidance provider who contributes to the learners' all-round development. The coding map (Figure 2) highlights the key dimensions of this role, such as the expectation that every teacher serves as a counsellor, mediator, and learning coordinator and performs liaison tasks in addition to collaborative efforts within the school community. These themes show how the teacher's role is articulated in the book (R.Q.2).

Holistic student support

Crisis Intervention and Referral: Within the school, teachers are expected to provide direct guidance and support to students in various formats. The resource book specifies that "support services should be provided to learners in need through individual and small group Guidance and Counselling interventions, crisis intervention, parent outreach, consultation and referral". Here, multiple responsibilities are also itemised as teachers must be prepared to intervene in a crisis (such as a personal tragedy or urgent mental health issue), counsel individuals or groups for less urgent matters, and refer students to specialised services when a problem is beyond the teacher's capacity (for example, referring to a professional counsellor, psychologist, or social service for serious cases). There is an example from the book in the context of HIV/AIDS affected learners that "A teacher counsellor can help the learners through counselling or referring them to agencies that deal with traumatised persons". Recognising one's limits and involving external help is framed as part of the teacher's responsibility.

Teacher as counsellor: The resource book stresses embedded counselling and that providing guidance and counselling is an integral responsibility of all teachers, not only specialised counsellors. It also states that "Guidance and Counselling is a service which should be delivered by all teachers" and is "part and parcel of the curriculum and as part of teachers' professional responsibilities to ensure proper growth and development of the learners they teach". This reflects a whole-school approach in which every teacher is expected to contribute to students' personal, social, and academic well-being. The rationale given is tied to the "holistic aim of education, which is to develop a whole person; body, heart, mind and spiritual nurturing". In other words, every teacher, regardless of subject specialisation, plays a role in mentoring and guiding learners. By positioning guidance as a shared duty, the book urges teachers to incorporate counselling perspectives into their daily interactions with students.

Individual and group counselling: Teachers' roles are portrayed as extending beyond academic instruction to include attending to the emotional, moral, and social development of students. The book's content notes that it is the "responsibility of all teachers to guide and counsel" learners towards proper development. Teachers are tasked with helping young people navigate complex challenges (such as adolescence, peer pressure, and life transitions) so that learners develop the necessary life skills and values. Notably, the book asserts that teachers should help students acquire the values and competencies for "harmonious and productive living". This entails fostering qualities such as self-esteem, resilience, and good citizenship, in addition to academic skills. Thus, a teacher in a Ugandan post-primary institution is expected to act as a mentor and moral guide, supporting the whole child (intellectual, emotional, social, and spiritual aspects). This holistic responsibility is a cornerstone of the teacher's role in the resource book, as discussed below.

Embedded counselling

Guidance integrated into the curriculum and interactive pedagogical practices: The resource book instructs teachers to integrate guidance and counselling into every aspect of school life and employ interactive pedagogical practices. It "calls for integrating Guidance and Counselling in the teaching-learning process, club activities, games, sports, weekly duty responsibilities, learner leadership responsibilities and other related services". This broad mandate means that teachers should seize teachable moments and use various platforms to counsel and guide their students. Even routine duties (such as supervising student leadership or daily assemblies) are seen as opportunities to provide guidance.

Institutional Leadership

Mediation and advocacy: Teachers should mediate potential issues or crises that may arise and continuously engage in counselling conversations, life-skills education, and mentorship. They should also continuously advocate for students' well-being within the school. The mediation role includes addressing emerging issues, such as bullying among peers, academic stress, or health risks, early before they escalate.

Record keeping and parent/community sensitisation: The resource book specifies that support services for learners in need should include not just school-based counselling, but also "parent outreach, consultation and referral" when necessary. Teachers may need to communicate with parents about their children's guidance needs or involve community professionals (such as health workers, counsellors, or social workers) in cases requiring expert intervention. This articulates the role of the teacher as a mediator and advocate, ensuring that a student's problems are addressed through a team approach that extends beyond the classroom.

1. Pedagogical approaches and strategies recommended

The Resource Book not only outlines what topics to cover in guidance and counselling but also provides substantial guidance on how teachers should deliver these services and learning experiences. The analysis revealed a strong emphasis on interactive, learner-centred strategies and the integration of guidance activities into daily school life. This is also consistent with the roles of teachers as described earlier. Figure 3 summarises these strategies, showing links between specific methods (open codes from the text, such as "group discussion", "role play", "referral", "case, etc.) and broader strategic themes (broader categories like experiential learning, integrated curriculum, psychosocial and emotional support). The following results detail the key pedagogical approaches and techniques advocated by the resource book, with supporting examples from the book.

2. Integration into curriculum and co-curricular activities

A foundational strategy promoted in the book is to embed guidance activities throughout the school's academic and extracurricular programs. As noted previously, teachers are advised to incorporate guidance into regular teaching, clubs, sports, and other routines. Practically, this means that guidance topics need not be confined to standalone counselling sessions; instead, they can be taught and reinforced during regular class lessons or school events. For example, a science teacher might integrate a discussion on career opportunities in science (linking to career guidance), or a literature teacher might address themes of personal growth or decision-making from a story (linking to personal guidance). The resource book's structure encourages this integration by providing activities and discussion prompts that relate to various subject areas and school contexts.

3. Planned guidance sessions and units

Alongside integration, the book also supports dedicated guidance sessions or units led by teachers. Each major topic domain comes with its own set of sub-topics and suggested methods, effectively forming mini curricula for guidance and education. Teachers are expected to plan and deliver these units methodically.

4. Interactive and learner-centred methods

The resource book advocates for participatory teaching methods that actively involve students in the guidance process. For example, instead of solely teaching life skills or careers, teachers are prompted to engage learners through discussions, activities, and practical exercises. For instance, the book cites a scenario in the context of orienting new students to the school environment: teachers "may do this by introducing the learners" to various aspects of school life (staff, rules, layout) and are provided with suggested activities such as an address at assembly, a guided school tour, and classroom activities where key personnel meet the students. These interactive orientation activities help students actively explore their new environment and build relationships with their peers. Similarly, for study skills development, the book suggests hands-on tasks, such as having learners create their own study timetable and practice note-taking in class, which the teacher facilitates step-by-step.

5. Use of life skills training and role-play

Many of the recommended strategies align with life skills pedagogy, which often uses role play, simulations, and problem-solving exercises. In addressing personal and social issues, teachers are encouraged to move beyond didactic teaching and instead use methods that let learners practice decision-making, communication, and other skills in a safe setting. For sensitive issues such as HIV, it helps learners express their inner or hidden feelings and experiences". The book suggests that students find it difficult to talk openly about personal problems, and recommends using creative methods like" drama, play, storytelling, and interactive techniques like dramatisation, storytelling, music, or art (drawing) to provide an outlet for expression and learning.

6. Group guidance and peer support

These strategies emphasise harnessing peer groups for learning and support. The resource material proposes group activities such as class debates, peer counselling clubs, and group counselling sessions for students with similar concerns. The rationale is that students can learn from each other's experiences and offer mutual support under teacher guidance. As the text explains, group counselling allows learners with similar challenges to "draw support from each other" while discussing issues in a moderated setting.

7. Individualised support and confidential counselling

While group methods are encouraged for efficiency and peer learning, the book equally stresses the need for individual attention, where appropriate. Teachers are trained through the resource to learn how to conduct one-on-one counselling sessions, following the stages of the counselling process (as detailed in the Counselling Services unit). The pedagogical approach for individual counselling includes creating a *conducive setting* (privacy and trust) and a strong helping relationship with the student. For instance, the book states that effective counselling requires a setting free from fear and an assurance of confidentiality, as well as a good counsellor-learner relationship characterised by empathy and positive regard. Teachers are advised to use techniques such as active listening (“helping a learner tell his/her story”) and guided reflection (helping the learner identify solutions and actions).

8. Use of stories and real-life examples

Throughout the resource book, there is an emphasis on using narratives and real-life cases as pedagogical tools. In sections dealing with complex issues (such as counselling learners affected by HIV/AIDS or addressing discipline problems), the book includes illustrative stories and case studies. It clearly states that the following stories will help you think about how you could use your counselling skills to help learners. This approach suggests that teachers should use storytelling to share relatable or hypothetical scenarios to prompt discussion and reflection among learners.

9. Collaboration with stakeholders

While most recommended strategies focus on in-class or in-school techniques, the resource book also notes the importance of collaborating with external stakeholders as part of the pedagogical approach to teaching. This includes inviting resource people (such as health workers to talk about HIV or professionals to speak on careers), organising field trips (to workplaces or community services), and working with parents in guidance activities such as parent-teacher sessions on student development.

Effective implementation (RQ 4)

An open-ended questionnaire was used to enquire into the effectiveness of implementing guidance and counselling in institutions following the book’s rollout. Twelve respondents, including head teachers, deputy head teachers, education officers, and teachers, answered the questionnaire, representing different institutions from districts in Kampala, Mukono, Kamuli, and Jinja. Most respondents had more than five years of education experience (11 in 12), except one who had between two and five years of education experience. An equal number of men ($n = 6$) and women ($n = 6$) completed the questionnaire.

Awareness, distribution and training

Although most respondents (9 out of 12) were aware of the resource book, awareness did not necessarily translate into full distribution of the book. Only one respondent reported that the resource book had been fully distributed; the majority (nine) reported that it had not been distributed to their institution, and two respondents were unsure about its status. The respondents who specified a less-than-complete distribution cited “insufficient copies printed”, “inadequate communication between the ministry and schools”, and “budget constraints” as reasons hindering effective implementation. One respondent said that the “resource book was not distributed to all schools and hence its purpose was rendered ineffective.”

Concerning training, one respondent answered that teachers had already received training on how to use the resource book, nine respondents showed that there had been no training, and two respondents reported that only some training had been conducted. Therefore, it was not surprising that when asked to report their

level of satisfaction with the adequacy of the training received, five respondents remained neutral, four were dissatisfied, and two were very dissatisfied. To expand on this close-ended question, the participants were asked about the reasons for their level of satisfaction or dissatisfaction. The respondents cited the issues that the “majority of the teachers have not been trained due to resource constraints” and “there has been no guidance on how to use the book.” There is a gap in its practical application without directions on how the book should be used.

Implementation and use in Schools

The data revealed that the utilisation of the resource book in daily school practice was minimal. Regarding the reported frequency of guidance and counselling lessons, four respondents indicated that they are conducted weekly, three indicated that they are conducted monthly, three indicated that they are hardly ever conducted, one noted that they are conducted once a term, and one said that none are held. Moreover, while most institutions (seven out of 12) have only partly implemented guidance and counselling in mainstream activities, three institutions reported full implementation, and two indicated that counselling had not been implemented at all. Furthermore, the modes through which guidance and counselling sessions are delivered vary, ranging from instruction to one-on-one sessions, group sessions, and, less often, workshops/seminars, peer counselling, and guest speakers. These results indicate that, although a variety of strategies are used, the overall incorporation of the resource book into daily counselling practice is insufficient.

Perceived effectiveness and impact

Respondents were asked to what extent the resource book helped improve guidance and counselling services, and the responses were mixed. No respondent found the resource book “very effective”, two participants found it “effective”, six considered it “somewhat effective”, and four deemed it “ineffective”, citing insufficient distribution. Others attested that where the book was distributed, it was a “good guide” and assisted teachers in helping learners drop unhealthy habits. However, one respondent said that its uneven spread weakened its overall impact, and another stated that individual differences were not accounted for in the book. Some respondents referred to positive behavioural changes, where students seemed more disciplined, had reduced unhealthy habits, and were more focused, while others said that any observable changes were limited or negligible because the book was used infrequently.

Discussion

This study aimed to evaluate the *Guidance and Counselling for Post-Primary Institutions: Teacher’s Resource Book* in Uganda. This was achieved by analysing its content, teacher roles, pedagogical approaches, and implementation effectiveness. From the research, the book covers a broad range of guidance topics. Apart from practical counselling content, such as individual, peer, and crisis counselling, guidance integration in the curriculum, teacher-as-counsellor, and referral protocols, it also includes values-oriented themes such as spiritual and moral values, multiculturalism, patriotism, and nationalism that reinforce career guidance. The book provides teachers with guidelines for inclusive and multicultural guidance by embedding support for learners with diverse needs and backgrounds and promoting equity and belonging. This aligns with the national inclusive education goals in Uganda, enabling students from different social, cultural, or ability backgrounds to benefit from counselling and career guidance. These topics also align with the national priorities for holistic student devel-

opment (MoES, 2025). However, the research findings suggest that many teachers still see guidance as peripheral to the core curriculum. This is because a respondent noted that, “schools have very tight academic schedules and view career guidance as a waste of time.” Others reported that because few schools have the resource book on hand, its key messages do not reach students.

Teachers play a multifaceted role in guiding school-to-work transitions. They act as counsellors (providing academic, personal and vocational guidance in class or clubs), as advocates and liaisons (recording student progress and communicating with parents/communities about careers) and as leaders who model values and refer students for help when necessary. For example, the book’s content described roles ranging from mediating student conflicts and referrals (“crisis intervention and referral”) to embedding guidance in everyday teaching (e.g. integrating life skills lessons in classroom teaching and co-curricular activities). This is why the MoES encourages all teachers to support psychosocial development alongside academics (MoES, 2025). John (2022) notes that education is in a state of transformation, leading to the birth of counselling and teaching as a new, separate profession. Although Uganda has not defined this role, the regular teacher’s profile still demands cross-cutting skill sets. In practice, however, teachers feel underprepared for these roles. The data and existing studies show that they often lack formal training or materials to fulfil these requirements. For example, Otwine et al. (2022) reported that many Ugandan teachers have “limited skills to provide authentic career counselling due to poor teacher training”. In summary, although teacher-led initiatives and willingness to support students, systemic factors inhibit their effectiveness.

The pedagogical approaches emphasised by the resource book advocate for experiential and participatory methods, such as role-plays, drama, simulations, and case studies, to teach life skills and career concepts. These learner-centred methods are best practices in career education (Sultana 2018). The book also encourages co-curricular integration. For instance, using career clubs, testimony sharing, and student leadership activities to reinforce guidance themes outside formal lessons. These findings echo policy calls for holistic guidance (MoES, 2015) and resonate with empirical research showing that non-traditional teaching methods enhance career readiness. By combining pedagogical strategies (see Figure 3), the resource book encourages a psychosocial skills focus that teachers recognise as critical for transitioning youth to work. In Figure 2, teachers’ roles in guidance and counselling include institutional leadership (advocacy, record-keeping, parental outreach), embedded counselling (guidance-infused pedagogy), and holistic student support (individual/group counselling, teacher-as-counsellor, crisis referral).

The effectiveness of implementation was uneven. Some participants noted positive student outcomes when guidance was delivered, citing “they (students) positively respond to advice” and show “improved discipline” after counselling sessions. However, many participants reported that the guidance program has been poorly implemented. Contributing factors include a lack of resources and administrative support. Some responses pointed out that time and staffing constraints make guidance difficult, that is, “limited time with learners... lack of trained and skilled counsellors”. Other participants said that guidance is not examined or enforced, so teachers feel it is “a waste of teaching time.” In the same vein, Otwine et al. (2022) found that, although nearly all students were aware of school counselling services, implementation suffered from “functional and structural challenges” that degraded service quality. In practice, only a minority of Ugandan schools even have a formal career guidance counsellor or club (Barigye, 2024). A recent report noted that roughly two-thirds of schools lack any dedicated guidance program. Similarly, Barigye (2024) emphasises that effective career guidance across Uganda is hindered by a lack of funding, trained personnel, and coherent policy frame-

works. Some participants commented that the resource book was never fully rolled out in their school or never reached them (“we have no resource book to implement”).

Some Ugandan national policies acknowledge these gaps. For example, Uganda’s Education and Sports Sector Strategic Plan 2017–2020 clearly prioritised expanding career guidance in schools, and that’s why the MoES has developed guidance-training materials. However, this research’s findings and the literature highlight a persistent gap between policy and practice. The resource book itself has the potential to bridge this gap by clarifying teacher roles and pedagogies, but only if its recommendations are enacted. In short, while the content of the resource book aligns well with Uganda’s career guidance goals, its use remains constrained by systemic issues of teacher training, material distribution and institutional support.

Conclusion

The research revealed that Uganda’s *Guidance and Counselling Teacher’s Resource Book* contains a comprehensive coverage of both thematic content and teaching strategies for career guidance and counselling. It lists the topics from forms of counselling to character and career values, and it recommends interactive pedagogies such as role-play, discussion and clubs to engage students, to mention but a few. More so, the teachers themselves are to recognise these approaches and take up their active roles as counsellors, mentors and life-skills facilitators, consistent with the book’s vision. However, there happens to be a distinct disconnect between the book’s emphasis and the on-the-ground practice. For example, some systemic challenges, including insufficient teacher training, a lack of professional counsellors and scarce materials, severely limit the book’s impact. As a result, guidance and counselling services in schools remain fragmented. These findings are supported by earlier studies, which show that Uganda’s policy emphasis on career guidance is undermined by resource and capacity gaps (Barigye, 2024; Otwine *et al.*, 2022).

Nevertheless, the results suggested a level of optimism reported by some participants who said that where the resource book and its methods were applied, there were positive student responses in terms of better discipline and clearer decision-making. Moreover, participants’ recommendations such as more training for staff, widespread distribution of the book and institutionalising counsellor positions are geared towards promoting the book’s effectiveness. Considering national goals for youth employment and the country’s high youth unemployment rates, improving school-based guidance is urgent (International Labour Organisation [ILO], 2021). The resource book can serve as a useful vehicle for this if implementation barriers are addressed.

Recommendations

To enhance career guidance, I recommend expanding teacher training to ensure regular workshops and refresher courses in guidance and counselling for all teachers, not just career advisors. The training should cover the resource book’s content (e.g., guidance skills, career information) and its pedagogical methods. One respondent emphasised the need for capacity building through training, including practical guidance on using the resource book.

It is also critical to ensure the resource book’s availability. It should be distributed to all post-primary institutions or made freely available in school libraries. The data revealed that the unavailability of the book is a major obstacle.

Formalise guidance roles and staffing. Teachers suggested creating official guidance counsellor positions or hiring qualified counsellors to professionalise the service. Also, clarify teachers’ guidance responsibilities in

policy guidelines, so schools don't "view career guidance as a waste of time." Providing a modest budget for guidance activities like career fairs can signal administrative support.

Additionally, integrating guidance into the curriculum and timetable, monitoring implementation, and using simple accountability measures to track activities would help. This could include annual reporting on guidance sessions and student participation, or periodic supervision visits. Engaging external stakeholders, such as local businesses and NGOs, in career days or mentoring can strengthen programs. Respondents also recommended awareness campaigns to build support among students and parents. Finally, feedback from teachers and students should guide updates to the resource book and educator training.

Limitations

This study has limitations. It relies on qualitative data from a small sample of educators, which may not capture all perspectives. Student and employer views were not included, potentially overlooking certain factors. Additionally, the study context may differ from urban or higher-performing schools, limiting generalizability. Future research could use mixed methods, such as classroom observation, student surveys, and policy analysis, to validate and expand on these findings.

Conflict of interest statement

On behalf of all authors, the corresponding author states that there is no conflict of interest.

Acknowledgements

The author thanks the Ugandan Ministry of Education and Sports (MoES) and the Guidance and Counselling department staff for their cooperation. I would also like to acknowledge Mr Jimmy Luyima for his valuable contribution to peer debriefing.

Literature

1. Barigye, D. (2024). Technical vocational education and training in Uganda: Career guidance and practices. *African Journal of Career Development*, 6(1), a100. <https://doi.org/10.4102/ajcd.v6i1.100>
2. Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9 (2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
3. Byamugisha, A. & Ogawa, K. (2010). Universal primary education policy and quality of education in Uganda: The cases of Kabale and Soroti districts. *African Educational Research Journal*10(1), 60–76. https://www.jstage.jst.go.jp/article/africaeducation/1/0/1_60/_pdf
4. Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 3rd edition. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
5. Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*, 2nd edition. Sage Publications, Inc.
6. Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 4th edition. Sage Publications, Inc.
7. Fusch, P., Fusch, G. E. & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change* 10(1), 19–32. <https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>
8. Head, B. W. (2010). Reconsidering evidence-based policy: Key issues and challenges. *Policy & Society* 29(2), 77–94. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2010.03.001>
9. Huylebroeck, L. & Titeca, K. (2015). Universal secondary education (USE) in Uganda: Blessing or curse? In Reyntjens, F., Vandeginste, S. & Verpoorten M (Eds.) *L'Afrique des Grands Lacs: Annuaire 2014–2015*. University Press Antwerp, Antwerp, pp 349–372.
10. International Labour Organisation. *Developing national career development support systems*. <https://www.ilo.org/>
11. John, R. (2022). Integration of counselling and teaching: A creative pedagogical praxis. *Towards Excellence*, 14(2), 1134–1143. <https://doi.org/10.37867/TE1403101>
12. Jones, S. M. & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. Aspen Institute, Washington, DC
13. Lester, J. N., Cho, Y. & Lochmiller, C. R. (2020). Learning to do qualitative data analysis: A starting point. *Human Resource Development Review* 19(1), 94–106. <https://doi.org/10.1177/1534484320903890>
14. Ministry of Education, Science, Technology and Sports (2015a). *Education Statistical Abstract 2015*. Ministry of Education, Science, Technology and Sports, Kampala
15. Ministry of Education, Science, Technology and Sports (2015b). *National USE/UPPET and UPOLET headcount: A report on the USE/UPPET and UPOLET national headcount, June 2015*. Ministry of Education, Science, Technology and Sports, Kampala
16. Ministry of Education and Sports (MoES) (2022). *Education partnership compact: Transforming the education system in Uganda*. Ministry of Education and Sports, Kampala

17. Ministry of Education and Sports. Guidance & counselling.
<https://www.education.go.ug/guidance-counselling/>
18. Ministry of Education & Sports. Special Needs & Inclusive Education.
<https://www.education.go.ug/special-needs-inclusive-education/>
19. Morgan H (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report* 27(1), 64–77.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
20. Mubangizi, P (2020). Uganda's new lower secondary school curriculum: Moving towards a competent and quality education system. Policy brief. International Rescue Committee
21. Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K. & Ranfagni, S. (2023). A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* 22 1–18. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>
22. Nowell, L. S., Norris, J.M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods* 16(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
23. Nsereko N (2012) Understanding guidance and counselling: A practical perspective. Module 1. Nkumba University (unpublished manuscript)
24. Ochonogor V, Seroto J (2023). The influence of home factors and parental characteristics on learners' career choices in a South African secondary school. *Africa Education Review*18(8) 1–18.
<https://doi.org/10.1080/18146627.2022.2157741>
25. Otwine A, Oonyu J, Kiweewa JM, Nsamba S (2018). Career guidance and counselling in Uganda: Current developments and challenges. *International Journal of Innovative Research & Development*7(11), 107–113.
26. Otwine A, Matagi L, Kiweewa J, Ainamaani H (2022). Efficacy of career guidance and counselling among secondary schools in Uganda. *African Journal of Career Development* 4(1):8.
<https://doi.org/10.4102/ajcd.v4i1.55>
27. Parola A, Diano F, Ponticorvo M, Sica LS (2024). Exploring the adolescents' career development and career-related teacher support: The NEFELE career guidance model. *Frontiers in Psychology*15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1437472>
28. Peterson A, Dumont H, Lafuente M, Law N (2018). Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning (OECD Education Working Papers No. 172). Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
<https://doi.org/10.1787/9f843a6e-en>
29. Sultana RG (2018). Enhancing the quality of career guidance in secondary schools: A handbook. Pluriversum.
30. United Nations Industrial Development Organisation. UNIDO and partners launch training centre for road construction equipment operators in Uganda.
<https://www.unido.org/news/unido-and-partners-launch-training-centre-road-construction-equipment-operators-uganda>

31. Vitoratos, M. (2025). The impact of career guidance for career readiness with secondary students in the United Arab Emirates. In: Pon Selvan C, Sehgal N, Ruhela S, Rizvi NU (eds) *International Conference on Innovation, Sustainability, and Applied Sciences*. ICISAS 2023. Signals and Communication Technology. Springer, Cham, pp 183–194. https://doi.org/10.1007/978-3-031-68952-9_24
32. Wang X, Cheng Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest* 158(1 Suppl), 65–71. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>
33. Watts AG, Sultana RG (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4(2–3), 105–122.
34. Watts AG (2013). Career guidance and orientation. In: UNESCO-UNEVOC (ed) *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice*. UNESCO-UNEVOC International Centre for TVET, Bonn, pp. 239–274.

Az ugandai középfokú intézmények tanárainak szánt pályaeorientációs és tanácsadó kézikönyv vizsgálata

Kutatásunkban dokumentumelemzés és egy 12 oktatási szakember bevonásával készült, nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőív segítségével vizsgáltuk az ugandai középfokú oktatási intézmények számára készült pályaeorientációs és tanácsadási kézikönyvet. A kézikönyv átfogó pályaeorientációs témákat ölel fel, kiemelten kezelve a pályaválasztási tanácsadást az iskolából a munka világába való átmenet megkönnyítése érdekében. A tanárok szerepét tanácsadóként és mentorként határozza meg, és olyan tanulóközpontú pedagógiai stratégiákat támogat, amelyek a pályaválasztási információkat a pszichoszociális támogatással, az önfejlesztéssel és a döntéshozatali képességekkel ötvözik. Bár az oktatási szakemberek értékesnek tartották a kézikönyvet, a jelentések szerint a megvalósítás nem volt következetes a terjesztési korlátok, a nem megfelelő képzés, támogatás és a ráfordított idő miatt. További eredmények rámutattak arra, hogy jelenleg szükség van a mai tanulók változatos valóságának figyelembevételére, amelyet kulturális tényezők, társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek, a munkaerőpiac bizonytalansága és a tanulók sokszínű identitása alakít. A tanulmány hangsúlyozza a hagyományos pályaeorientációs tanácsadástól az átfogó pályaeorientációs modellek felé történő elmozdulást, amelyek mindezt figyelembe veszik. Tanulmányunk aláhúzza a kontextusban releváns tanácsadás fontosságát, amely tiszteltben tartja a helyi oktatási valóságot, miközben felkészíti a diákokat az egyre inkább globalizált munkaerő-piaci környezetre. Kutatásunk során arra a következtetésre jutottunk, hogy a támogatási rendszerek megerősítése és a tanári kapacitás fejlesztése elengedhetetlen a tanácsadási és pályaeorientációs programok potenciáljának teljes kiaknázásához. Írásunk hozzájárul ahhoz, hogy megértsük, hogyan tudják a multikulturális kontextusban az oktatási politikák jobban támogatni a diákok átmenetét az oktatásból a munkaerőpiacra, és olyan betekintést nyújt, amely globálisan alkalmazható a hasonló, fejlődő oktatási rendszerekben.

Kulcsszavak: tanácsadás és iránymutatás, pályaeorientáció, az iskolából a munka világába való átmenet, középfokú oktatás, Uganda

Tanulmányok

Fókusz

DOKK

Rovatszerkesztői bevezető

Nagy Krisztina

DOI: 10.21549/NTNY.52.2026.1.2

A DOKK-rovatban ezúttal Hrenek Éva, P. Tóth Teodóra és Szabó T. Annamária Ulla Az egyetemi hallgatók tudományosszöveg-alkotással kapcsolatos attitűdjei és nehézségei című tanulmányát közöljük. A szerzők az ELTE Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ (DOKK) Nyelvhasználat felsőfokon projektjében (az ernyőprojekt vezetője Gonda Zsuzsa), azon belül a Tudományos szövegek írása alprojektben dolgoznak, melynek célja a felsőoktatásban tapasztalható nyelvi-kommunikációs nehézségek feltárása és ezek csökkentése, ezen belül a tudományos szövegalkotási készségek vizsgálata és fejlesztése az ELTE hallgatóinak körében. A vizsgálat és a fejlesztés jelentőségét mutatja, hogy habár a tudományos szövegek értelmezéséhez és megalkotásához szükséges képességek elsajátítása az egyetemi hallgatók számára kiemelten fontos a sikeres tanulmányi előmenetel szempontjából, a hallgatók és az oktatók egyaránt problémákról, nehézségekről számolnak be ezen a területen, miközben fejlesztésükre a felsőoktatásban jelenleg kevés lehetőség adódik. A tanulmány szerzői az ELTE 947 hallgatójának bevonásával végzett tudományos írással kapcsolatos kérdőíves attitűdvizsgálatukat és annak eredményeit mutatják be, melyek alapján „a célzott fejlesztés, a képzésekbe tervszerűen, tudatosan beépített támogatás” (p. 27) szükségességére hívják fel a figyelmet.

Egyetemi hallgatók tudományosszöveg-alkotással kapcsolatos attitűdjei és nehézségei

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

DOI: 10.21549/NTNY.52.2026.1.3

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

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

Bevezetés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A Nyelvhasználat felsőfokon című projekt

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

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

Anyag és módszer

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

A hallgatói kérdőív

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

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

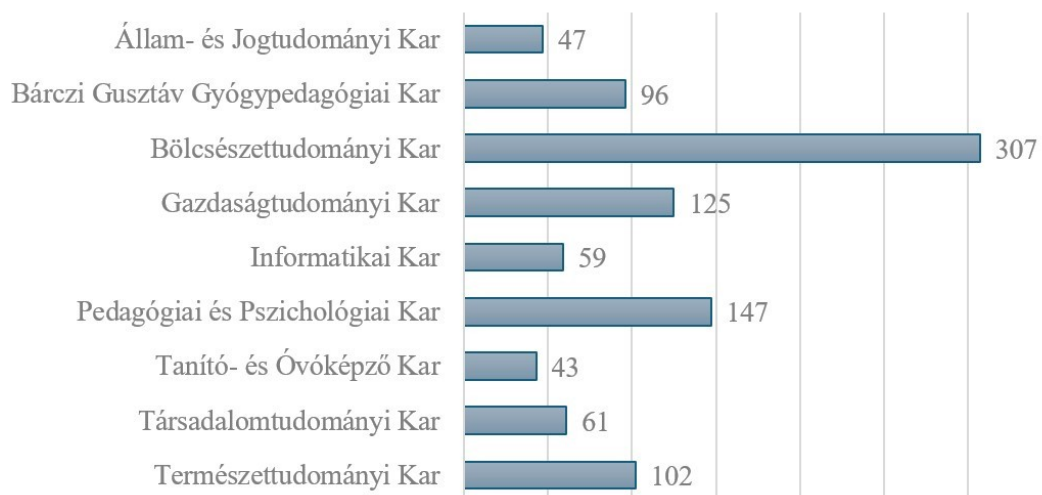
A kérdések négy tematikus blokkba rendeződnek. A kérdőív első része néhány alapvető demográfiai adatra (például életkor, nem) vonatkozik, valamint a hallgatók tanulmányi háttérét (például végzettségét, képzési adatait, a saját egyetemi teljesítményével való elégedettségének mértékét), szakmai céljait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

A kérdőívet kitöltő hallgatók

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

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

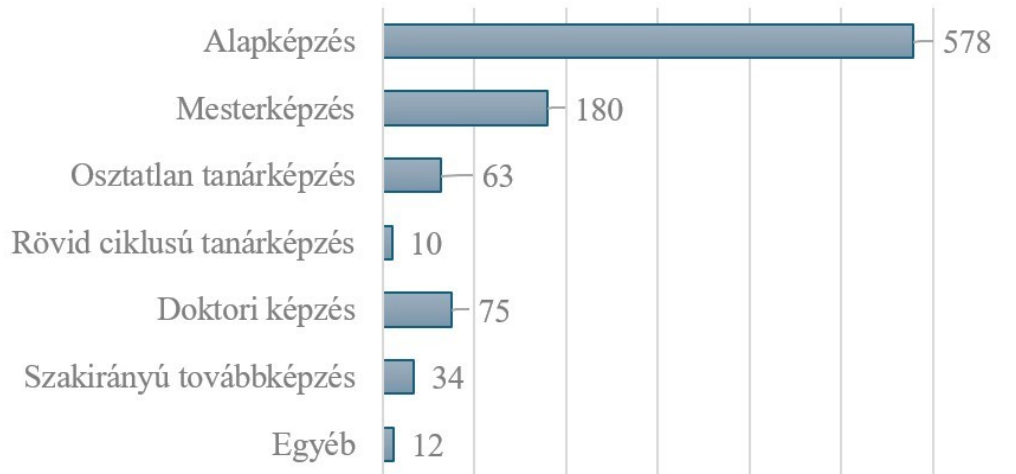
chológiai Karról (147 fő), valamint a Gazdaságtudományi Karról (125 fő) is számos kitöltés érkezett. Előfordul azonban, hogy egy hallgató párhuzamosan több karon is folytat tanulmányokat, így a válaszok száma ebben az esetben annak ellenére is nagyobb a kitöltők számánál, hogy három fő nem válaszolta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



1. ábra: A válaszadók karok szerinti megoszlása

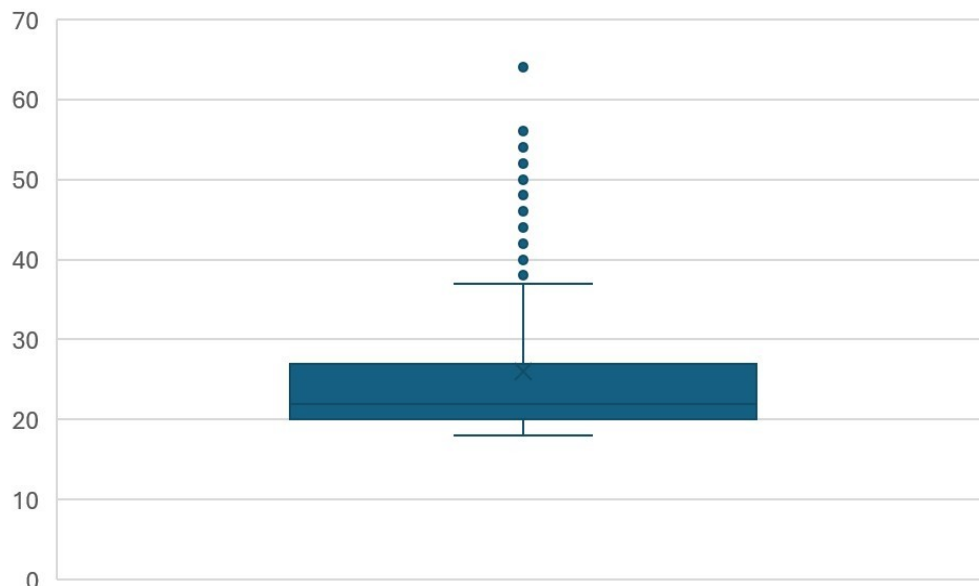
A kérdőívet kitöltő hallgatók túlnyomó többsége (61%-a, 578 fő) jelenleg alapképzésben vesz részt, és viszonylag nagy arányban (19%, 180 fő) jelennek meg a válaszadók között mesterszakos hallgatók is. Ezekhez képest lényegesen alacsonyabb számban, de minden más képzési szintről is érkeztek válaszok –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

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



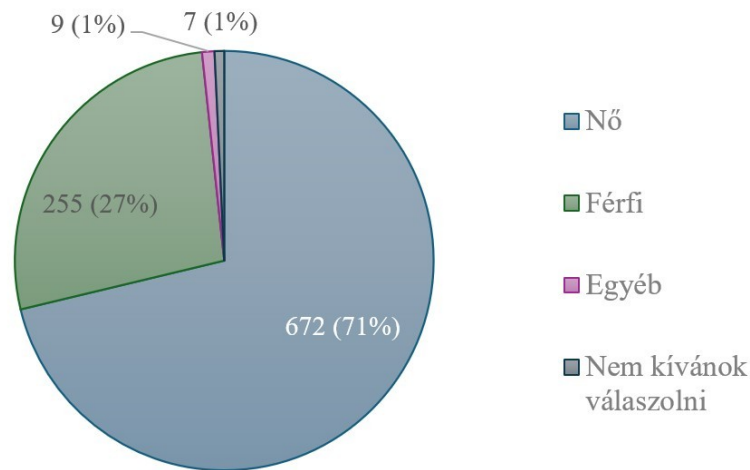
2. ábra: A válaszadók képzési szintek szerinti megoszlása

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



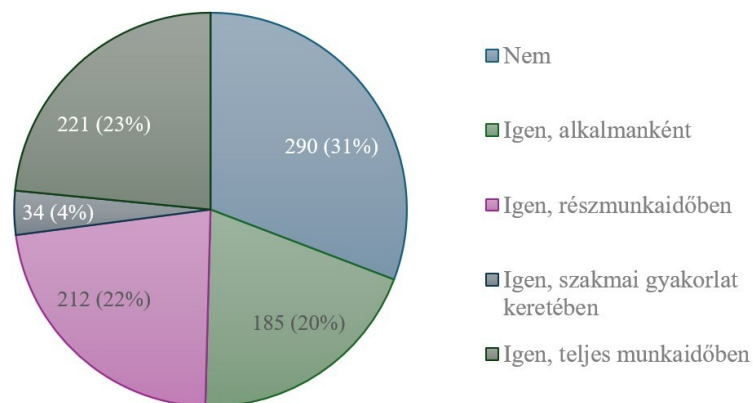
3. ábra: A válaszadók életkor szerinti megoszlása

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



4. ábra: A válaszadók nemek szerinti megoszlása

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



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

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

Tudományos írást nehezítő tényezők az ELTE hallgatóinak körében

A tudományos íráshoz kötődő készségek, kompetenciák és ismeretek megítélése

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

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

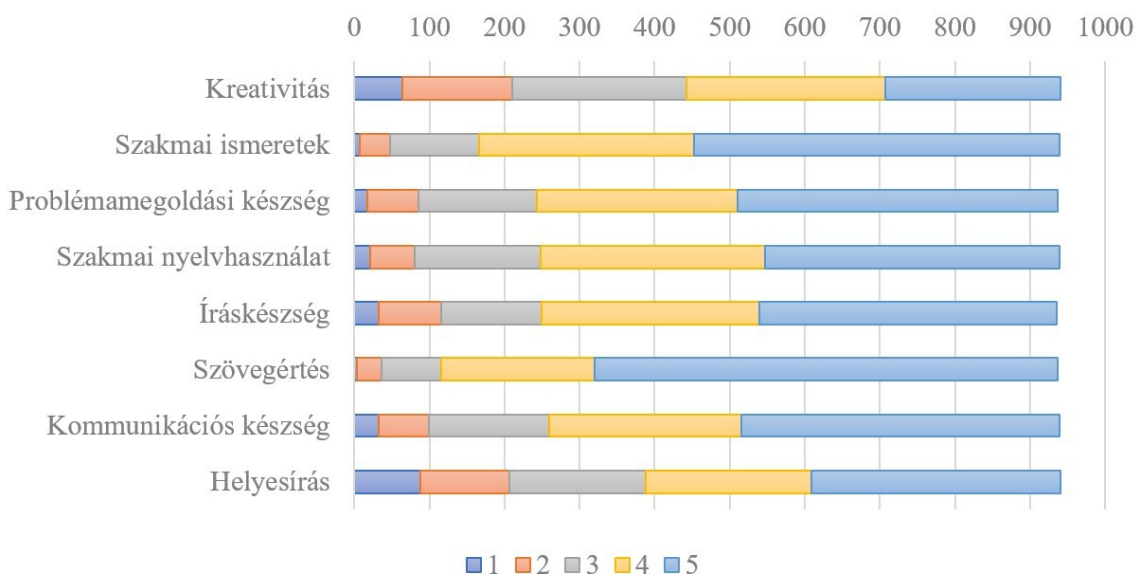
Az 1. táblázat azt mutatja meg, hogy az itt említett tényezők esetében hány válaszadó jelölte meg az egyes értékeket (1–5). Látható, hogy a megkérdezettek valamennyi felsorolt készséget, kompetenciát, illetve ismeretet fontosnak tartották: az adott válaszlehetőségeket megjelölők száma csaknem minden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

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

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

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

2. Az itt közölt táblázatokban és diagramokon az egyes felsorolt készségek, kompetenciák és ismeretek sorrendje a kérdőívben szereplő sorrendet követi.
3. Érdemes megemlíteni azonban, hogy a bölcsészhallgatók a teljes mintához képest számottevően nagyobb jelentőséget tulajdonítottak az íráskészségnek (átlag: 4,5) és a helyesírásnak (átlag: 4,11), miközben a szakmai ismereteket (átlag: 3,56) kevésbé tartották meghatározó tényezőnek (vö. Hrenek et al., megj. a.).



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

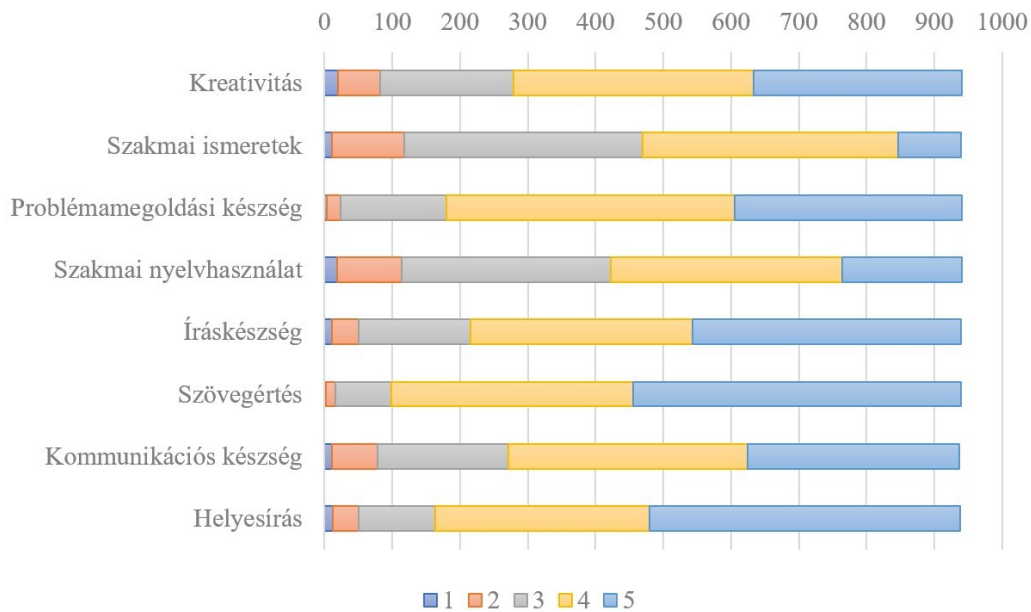
Kérdőívünkben ezt követően arra kértük a hallgatókat, hogy értékeljék a saját készségeik, képességeik, illetve ismereteik szintjét – az előzőekhez hasonlóan – ismét egy ötfokú skálán (21. kérdés). Válaszaikat a 2. táblázat, valamint a 7. ábra diagramja összegzi.

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

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

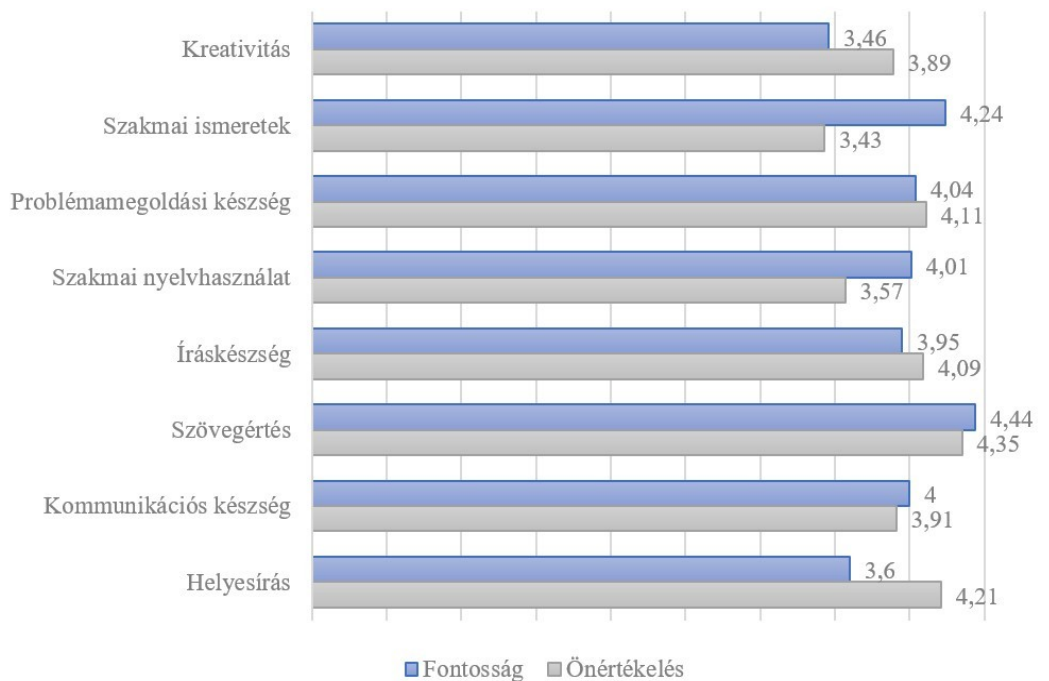
A 2. táblázatban szereplő adatokból kiolvasható, hogy a hallgatók saját megítélésük szerint a szövegértés téren teljesítenek a legjobban, de magas pontszámot kapott a problémamegoldási készség, a szövegalkotás és a kévéssé fontosnak tartott (vö. 6. ábra) helyesírás is.⁴ A megkérdezettek a szakmai tudásuk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

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



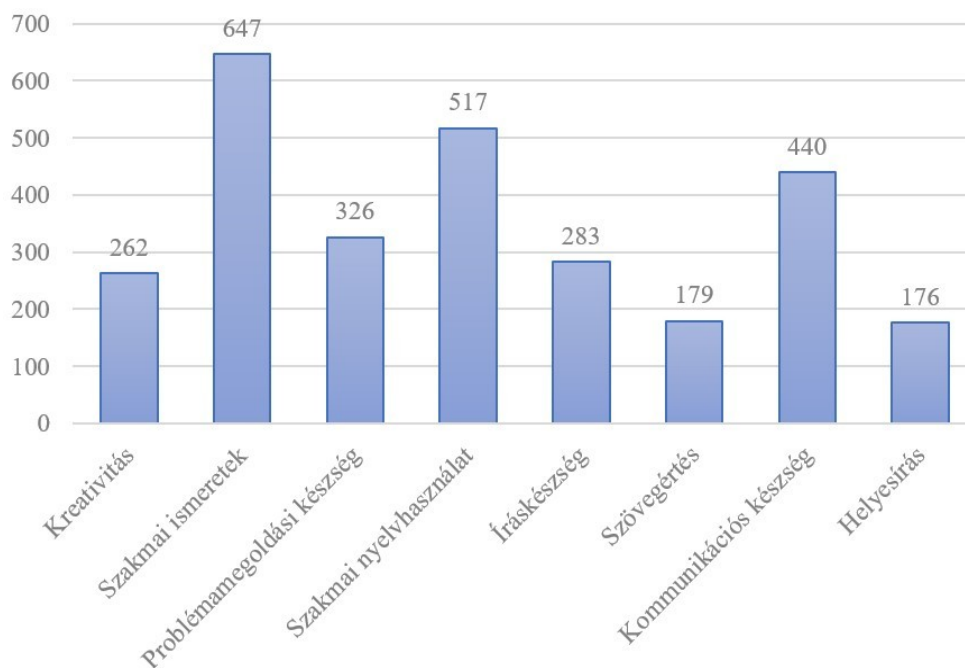
7. ábra: A hallgatók saját készségeinek, képességeinek, ismereteinek értékelése

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



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

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



9. ábra: Fejlesztendő területek a hallgatók megítélése szerint

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

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

A tudományos jellegű szövegek létrehozása során tapasztalt problémák

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

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

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

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

1. Szövegalkotás

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

2. Szakirodalom

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

3. Lexikális tudás

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

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

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



10. ábra: A tudományos írás során észlelt problémák

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

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

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

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

Összefoglalás és kitekintés

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

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

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

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

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

Támogatás

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

Irodalom

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

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

University Students' Attitudes and Challenges Regarding Academic Writing

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

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

Tanulmányok

Körkép

Metaanalízisek metaanalízisei – lehetőség vagy zsákutca?

Csíkos Csaba*

DOI: 10.21549/NTNY.52.2026.1.4

Írásunk arról a tudománytörténeti fejleményről szól, amelyet az utóbbi tíz évben azonosítottunk, és amely egyre intenzívebben jelen van a publikációs színtérben, és a jelenség a neveléstudományt is elérte. Korunkban a metaanalízisek száma elérte azt a mennyiséget, amely szinte természetesen adta a metaanalízisekre vonatkozó metaanalízisek lehetőségét. Tanulmányunkban tendenciákat vázolunk föl, dilemmákat és javaslatokat fogalmazunk meg arra vonatkozóan, hogy a neveléstudomány fejlődésére és a hasznosítható kutatási eredményekre vonatkozóan mit jelenthet a metaanalízisek metaanalíziseinek megjelenése.

Kulcsszavak: metaanalízis, szisztematikus áttekintés, „esernyő áttekintés”, meta-metaanalízis

Bevezetés

Napjaink neveléstudományában egyre nő az olyan publikációk száma, amelyek korábban már megjelent publikációk újraelemzésére vállalkoznak. Ezeknek az írásműveknek a vizsgálati tárgya már nem közvetlenül egy neveléstudományi probléma vagy jelenség, hanem a neveléstudományban közölt kutatási eredmények. Természetesnek vesszük az információrobbanás korában, hogy továbbra is meredeken emelkedik világszerte a tudományos közlemények száma. És bár elvileg nincs két egyforma publikáció, azok témái gyakran hasonlóak, és a hasonlóság olyan mértékű lehet, hogy a rendszerező elme elkezd a közös pontok mentén összegezni a talált kutatási eredményeket. Lehet, hogy az egyik kutatást Belgiumban végezték, a másikat Hongkongban, és lehet, hogy egyik esetben rövidebb, a másik esetben hosszabb kérdőívet töltöttek ki a vizsgált személyek, és emellett a kitöltők életkora is különbözhetett, mégis joggal érezhető, hogy a sok-sok elsődleges kutatási eredmény egymás mellé helyezését értelmes módon és előrevívően kiválthatják olyan összegző munkák, amelyek a közös jellemzőkre figyelnek. A fentiekben illusztrált különbségek (oktatási rendszerek, mérőeszközök, minták terén) kisebb jelentőségűek annál, mint hogy ezek miatt le kellene mondanunk az egyébként végtelen nagyra duzzadó publikációtömeg leegyszerűsítő áttekintéséről. Így születtek meg azok a művek az elmúlt évtizedekben, amelyek célja a végeláthatatlanul hömpölygő és duzzadó elsődleges tudományos források áttekintése elsősorban azzal a céllal, hogy a gyakorlati szakemberek és a döntéshozók számára tömören, érthetően, megalapozottan összegezzék az addigi kutatások tanulságait, mivel szükséges ez esetben az elsődleges publikációkban leírt jellemzőket egy magasabb, lényegre törő szempontból leegyszerűsíteni. Erre a magasabb szintre utalva kezdett elterjedni a metaanalízis kifejezés.

* Intézetvezető egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, csikoscs@edpsy.u-szeged.hu, <https://orcid.org/0000-0003-3328-5535>

Definíciók, megjelenési formák

Az 1970-es években fejlődött ki a metaanalízis fogalma.¹ Gene Glass sokszor hivatkozott művében a metaanalízis precíznek szánt definícióját fogalmazta meg: a metaanalízis „számos korábbi, egyedi kutatási eredmény statisztikai analízise, amelyet a korábbi eredmények integrálása érdekében végzünk” (1976, p. 3). A definícióban egyedinek nevezett kutatási eredmények másik szokásos megnevezése a primer kutatás vagy elsődleges elemzés, és az elsődleges elemzések újraelemzésére használatos másodlagos vagy újraelemzéstől kívánta megkülönböztetni a számos kutatást integráló metaanalíziseket. A 'meta-' előtagot analógiák segítségével indokolja, és példaként a metamatematikát, a metapszichológiát és a metaértékelést hozza, de elismeri, hogy ha akarunk, lehetne kevésbé hangzatos nevet is választani.

Glass két indokot sorakoztatott föl a metanalízisek szükségessége mellett: Egyfelől az elsődleges elemzések növekvő száma rendszerezésre, összegzésre, integrálásra készíti a kutatókat, másrészt a sokféle egyedi vizsgálat eltérő mintaméreteit, eltérő statisztikai eljárásait lehetséges közös nevezőre hozni, és statisztikai eljárásokkal (amelyek némelyike a másodelemzésekben szokásos) egységes választ és üzenetet megfogalmazni a sok-sok egyedi vizsgálatban külön-külön megvizsgált kutatási kérdésre. A metaanalízis nyilván akkor használható értelmes módon, ha azonos vagy nagyon hasonló kutatási kérdéseket vizsgáló eredményeket integrál. A pedagógiai kutatásokban nagyon gyakran ez a kutatási kérdés egy fejlesztő beavatkozás hatásosságának, hatásméretének vizsgálata.

Ahogy lenni szokott, egy új fogalom berobbanása megmozgatja a kutatói közösséget, és kíváncsian Kulik és Kulik (1988) munkája már reflektálni tudott különféle értelmezésekre, amelyek a metaanalízis fogalmát körbevették. A szerzők megállapítják, hogy sok kutató számára a metaanalízis fogalma nem csupán azt indikálná, hogy sok egyedi kutatási eredmény integrációja történik, hanem azt, hogy ez valamilyen magasabb (meta-)szinten történne. Kifejtik az eredeti, Glass-féle értelmezés főbb pontjait:

1. A metaanalízis már megszületett publikált kutatásokra épül, melyeket objektív szempontok alapján válogatnak be az elemzésbe.
2. A metaanalízis nem az eredeti kutatások nyers adatait használja, hanem az azokból származtatott statisztikai mutatókat elemzi tovább.
3. Nagyszámú primer kutatás integrálása valósul meg a metaanalízisben. Bár számszerű korlát vagy háttér vonal nincs, a példaként említett két metaanalízis 475 és 77 elsődleges kutatásra épített.
4. A metaanalízis középpontjában a hatásméret áll, és nem a különbségek szignifikanciája.
5. A metaanalízis nem egyszerűen a hatásméretet (szimpla vagy súlyozott) átlagát határozza meg, hanem figyelembe veszi, hogy az eredeti kutatások konkrét jellemzői hogyan befolyásolták a hatásméretet.

A metanalízisek érvényességét és reprodukálhatóságát meghatározza, hogy milyen kritériumok szerint történik meg a bevont primer munkák kiválasztása. Field és Gillett (2010) szerint általánosságban tartalmi és kutatásmódszertani tényezők egyaránt meghatározzák a beválogatást (inclusion). Mindkét lehetséges szempontot átlátható szabályok szerint kell érvényesíteni, például hogy adott fogalomhasználat vagy adott típusú kísérleti elrendezés alapján történt a kiválasztás.

1. A metaanalízis szót egybeírjuk, követve a magyar tudományos szaknyelvben más, 'meta-' előtagú szavaknál megszokott írásmódot (például metakogníció, metalingvisztika, metakommunikáció). A cikkünk címében szereplő kifejezés, a metanalízisek metaanalízise rövidebb alakjaként így akár a meta-metaanalízis szóalkotást is használhatjuk.

Néhány mennyiségi jellemző

Az elmúlt évtizedekben a metaanalitikus kutatások növekvő számát tapasztaljuk. A tömör és immár bevált kifejezésnek köszönhetően, ezek a tanulmányok általában a címükben tartalmazzák a metaanalízis kifejezést, megkönnyítve ezzel a dolgunkat, amikor a tanulmányok címében vagy összefoglalójában előforduló metaanalízis szóból igyekszünk következtetni a metaanalitikus tanulmányok számának alakulására. Úgy véljük, hogy azok a szerzők, akik tudatosan törekedtek a metaanalízis műfajában alkotni, ezt a hagyományok szellemében jelezték a tanulmány címében vagy absztraktjában. Ennek ellenére előfordulhat, hogy az ilyen egyszerű keresés raján átsiklik egy-két publikáció.

2026. áprilisi adat szerint a Scopus adatbázisban a tanulmányok címében előforduló *meta-analysis* keresőszóra negyedmilliónál több találatot nyerünk. Ezek túlnyomó többsége, az összes többi terület előfordulási gyakoriságát egy nagyságrenddel megelőzve, az orvostudomány területén született. A neveléstudományt is magában foglaló társadalomtudományi területen több mint 11 ezer metaanalízist találhatunk. Nagyságrendileg hasonló az előfordulások száma a pszichológiában, az idegtudományban és az agrár- és biológiai tudományokban. Valamennyi tudományterületen hasonló lefutású grafikonokat látunk, amikor azt nézzük, dátum szerint hogyan alakultak a metaanalízisek megjelenései. A kezdeti szerényebb adatokat (1977–2010) viszonylag meredek felfutás követi 2010-től, azonban 2021-től a grafikonokon tetőzés látszik.

Látunk tehát a metaanalízisek számában egy akár szokványosnak is nevezhető, nyújtott S alakú gyakorisági görbét, amelynek hosszan elnyújtott kezdeti szakaszát egy évtizedes meredek felfutás követi, és immár négy éve mintha egy plafonhoz simulni készülő, lassabban növekvő szakaszt tapasztalnánk. Az ilyen lefutású görbék, különösen ha a vízszintes tengelyen az időtényezőt ábrázoljuk, nagyon jellegzetes fejlődési görbék lehetnek, és általános rendszerszintű törvényszerűségeknek engedelmesskednek. Bár a befejező, plafonhoz simuló szakasz még elég rövid az előző két szakaszhoz képest, amennyiben helyesen vesszük észre, hogy egy befejező fejlődési szakaszban vagyunk benne, legalább két kérdés adódik, amely a metaanalízisek jövőjét illeti: Egyrészt kíváncsiak lehetünk arra, hogy ebben a konkrét esetben hogyan jellemezhető a három fejlődési szakasz, ezáltal jobban megérthetjük a telítődés fázisát. Másrészt a metaanalízisek jövőjét próbálhatjuk meg prognosztizálni. Nem kizárt az sem, hogy a mostani szakaszban éppenséggel az elsődleges elemzések számához legjobban arányosítható mennyiségben készülnek metaanalízisek. Amennyiben egy metaanalízis sikeresnek bizonyul abban az értelemben, hogy pontosan körülhatárolt téma esetében a döntéshozóktól a gyakorlati szakemberekig hasznosnak tartják, és széles körben olvassák, akkor adott a lehetőség úgynevezett „updated” (újabb kutatásokkal kibővített) metaanalízisre. Egy példa ilyen updated metaanalízisre Karich és munkatársainak (2014) tanulmánya, akik a technológiai eszközökkel támogatott autonóm tanulás jelenségét vizsgáló tanulmányok metaanalízisét végezték el, utalva arra, hogy Niemiec és munkatársai 1996-ban már végeztek metaanalízist a területen. Nyilvánvaló, hogy akár a tanulói autonómia fogalmi keretrendszerében, de még inkább a technológiai eszközökkel támogatott oktatás világában jelentős tartalmi változások történhetnek két évtized alatt, így akár rendszerszerű jelenséggé válhat, hogy bizonyos időközönként egy terület metaanalízisét újra és újra elkészítsék.

A metaanalízisek mellett (egyesek szerint azok keretében) szükséges megemlítenünk az úgynevezett szisztematikus áttekintéseket (systematic review), melyek úgyszintén nagy számban készülnek, és szerepük hasonló a metaanalízisekéhez. A fogalmi tisztázás érdekében a módszertan használatában élen járó orvostudományhoz fordulunk. A szisztematikus áttekintések egy adott témakörben fellelhető tudományos eredmények áttekintésére vállalkoznak, mégpedig Ahn és Kang (2018) szerint a szisztematikus áttekintés a korábbi eredmények minőségét vizsgálja, és ennek során segítségül hívja a metaszintű elemzések mennyiségi (kvantitatív) eszköztárát.

Mind a szisztematikus áttekintések, mind a metaanalízisek számára kiforrott protokollok állnak rendelkezésre, amelyek követése lényegében elvárás a folyóiratok részéről. A szisztematikus áttekintések számára ilyen protokoll a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), amelynek folyamat-ábrás vizualitása sokunknak ismerős lehet már a pedagógiai szakirodalomból. A metaanalízisek is kvázi gépesítetté váltak ahhoz képest, hogy Glass útkereső tanulmánya még matematikai formulák bevezetésére tett javaslatot. Itt a QUORUM (Quality of Reporting of Meta-analyses) előírásainak követése vált normává. Ahn és Kong (2018) mint láttuk, azt az értelmezést használják, miszerint a szisztematikus áttekintés fogalmilag szélesebb a metaanalízisnél, és esetenként a metaanalízis a szisztematikus áttekintés elemeként szolgálhat. Akhter és munkatársai (2019) ugyanakkor egymás mellé helyezik a kétféle elemzést, és a különbséget abban látják, hogy a szisztematikus áttekintés azáltal válik metaanalízissé, ha megtörténik a megfelelő statisztikai elemzés az egyébként az adatok természetét illetően homogénnek tekinthető eredménybázison. Látható tehát, hogy a metaanalízisek száma terén az összes többi területnél egy nagyságrenddel előrébb jutó orvostudományban él az a fajta felosztás, amellyel a neveléstudományi szakirodalomban találkozhatunk. A szisztematikus áttekintésekben a statisztikai másodelemzés nélkül, alapvetően kvalitatív elemzés valósul meg. Tudományelméleti szempontból a kétféle metaszintű elemzés hasonló funkciót tölt be, így illő, hogy az előzőekben a metaanalízisek megjelenéséről és számáról tett megállapításainkat párhuzamosan kiterjesszük a szisztematikus elemzésekre is. Ebben az esetben a „systematic review” a kulcskifejezés, ám ez sokkal átfogóbb és szemantikailag is sokszínűbb, mint a merőben *terminus technicus*ként megszülető metaanalízis. A PRISMA honlapján található történeti áttekintés az 1980-as évekre teszi a mainak megfelelő céllal készített szisztematikus áttekintések megjelenését. Ezek az első megjelenések – a metaanalízisektől eltérően – az adott területen létrejött kutatók minőségét vizsgálták. Scopus-kutakodásunk számára így a „systematic review” mellett a PRISMA keresőki-fejezést is használtuk, szűkítve ezzel a keresést a 2009-től megjelent szisztematikus áttekintésekre, és azon belül a PRISMA-protokollt használókra. Mint láttuk, a metaanalízisek esetében 2021-től plafoneffektus érzékelhető a publikációk számában, ugyanakkor hasonló a szisztematikus áttekintések esetében nem találtunk: töretlenül ível fölfelé a publikációk száma.

Örömteli, hogy a szisztematikus áttekintések világában hazai kutatótársaink is fontos publikációkkal jelentkeztek, lépést tartva a nemzetközi élmezőnnyel. A „Szegedi Műhely” kutatói (például Nguyen & Habók, 2024; Suherman & Vidákovich, 2022) mellett budapesti (például Bereczki & Kárpáti, 2018) és debreceni (például Kovács et al., 2022) és pécsi kollégák is magas citációs mutatókkal rendelkező szisztematikus áttekintéseket publikáltak. A szűkebb értelemben vett metaanalízisek világában egy budapesti-pécsi kooperációban készült tanulmányra hívjuk föl a figyelmet (Juhász et al., 2024).

Mit jelentenek a metaanalízisek és a szisztematikus áttekintések a neveléstudomány számára?

Ahogy általánosságban, minden tudományterületre vonatkozóan láthattuk, a metaanalízisek és a szisztematikus áttekintések elsődleges célja, hogy egy adott területen az összegyűlt tudományos ismereteket rendszerezék. A tudomány működésének normál fázisában (lásd Kuhn, 2000) jellemző, hogy a kutatások többsége egy adott paradigma kifejtésére irányuló empirikus vizsgálat. Ezeknek az empirikus vizsgálatoknak az exponenciális gyarapodása természetesen vezet a metaanalízisek számának gyarapodásához. Így az is kézenfekvő fejlemény, hogy a metaanalízisek számának gyarapodása magával hozza az igényt, hogy ez utóbbiak világában is eligazodást keressünk. Bár a kvalitatív és a kvantitatív metaanalízisek végrehajtására is rendelkezésre állnak szabványos protokollok, az egyéni kutatói döntések a folyamat bármely pontján egyedivé tehetnek egy-egy

metaanalízist. Az egyediség egyúttal reprodukálhatóságot is jelent, de más kutatók, más adatbázisokból, más keresőszavak segítségével, más kritériumok alapján és más bázison valósítják meg a metaanalízist.

A hasznosíthatóság megítélésében Lingard (2013) dimenzióit használjuk, melyek között az első a tudomány világán belüli hasznosíthatóság. Itt egy látszólagos ellentmondásba botlunk. Egyrészt ugyanis a metaanalízisek – és az ilyen kutatások közlésére szakosodott folyóiratok – jó eséllyel hoznak magas hivatkozási mutatókat. Egy adott tartalmi terület vizsgálatában pár évig vagy akár tartósabban megkerülhetetlen forrássá válhat egy metaanalízis. Másrészt viszont a metaanalízisekre való hivatkozás szűkíti a narratív áttekintések lehetőségeit. Ha ugyanis primer kutatások mellett hivatkozunk metaanalízisekre, az redundanciát valósít meg. Aki egy adott szakterület számos meghatározó forrását szeretni integrálni egy elméleti vagy empirikus munka bevezetőjében, az lényegében mellőzheti a metaanalíziseket. A metaanalízisek akkor tehetnek jó szolgálatot, és válhatnak népszerű műfajjá, ha valaki a manapság az empirikus munkákban gyakran megfigyelhető extrém rövid elméleti áttekintést ír.

A hasznosíthatóság második szempontja az oktatáspolitikai döntések támogatásáról, megalapozásáról szól. A bizonyítékokra alapozott oktatáspolitiká (evidence-based policy) alapvető eleme és feltétele, hogy a tudományos eredmények valamilyen formában és mélységben eljussanak a döntéshozók asztalára. Egyes országok politikai döntéshozatali gyakorlatában régóta fő szerepet játszanak az úgynevezett tudásbrókerek (Csapó, 2008). Csapó Benő a nagy-britanniai és német példákat hozza föl a bizonyítékokon alapuló oktatáspolitiká szervezeti és személyi támogatásának példáiként. A tudásbrókerek számára egy-egy terület áttekintésében jelentős segítséget nyújtanak a metaanalízisek.

A harmadik hasznosíthatósági pillérnek azt tekinthetjük, hogy a metaanalízisek eredményei eljussanak a gyakorlati pedagógia művelőihez, megvalósítóihoz. A pedagógusok szakirodalmi tájékozottságáról és a tájékozódási forrásairól vannak ugyan adataink, ám általánosságban véve talán nem túlzás azt feltételezni, hogy a zömmel angol nyelvű metaanalízisek fő megállapításait elsősorban a pedagógus-továbbképzések és a pedagógusképzés közvetítheti. Nem utolsósorban a pedagógusok mérlegelő gondolkodását alakíthatja, ha adott, gyakorlatközeli tématerület metaanalízisei kapcsán az eredmények sokszínűségét, szóródását, a levonható következtetések alternatív jellegét hangsúlyozzuk.

A doktori iskolákban folyó tudományos utánpótlás-nevelés képzési tervében jellemző, hogy nagyjából egy év elteltével a kutatási téma pontosan körvonalazódik, és a szakirodalmi források feldolgozásából megszületik egy state-of-the-art jellegű áttekintés. Egyre gyakoribb, és doktori iskoláinkban erre számos példát találunk, hogy a PRISMA-protokoll alkalmazásával szisztematikus áttekintéseket publikálnak a doktoranduszok. Számos előnye van egy ilyen vállalkozásnak. A doktori téma formálódásán, a jelentős tudásgyarapodáson túl a publikálás menete és sikerélménye a tudományos párbeszédközösségekhez tartozás érzését generálja. Emellett a szisztematikus áttekintések általában rövid idő alatt jelentős számú hivatkozást hoznak, hiszen az újabb és újabb empirikus vizsgálatok elméleti hátterének feltárásában szinte megkerülhetetlen forrássá válnak.

Mik azok a meta-metaanalízisek?

Új fejlemény a tudományos életben, és természetesen a neveléstudomány számára is a metaanalízisek metaanalíziseinek megjelenése. Vangone és munkatársai (2024) megkülönböztetik egymástól a szisztematikus áttekintéseket és a metaanalíziseket, és az első esetében a még átfogóbb elemzést az „esernyő-áttekintés” (umbrella review) névvel illetik, az utóbbinál pedig a metaanalízisek metaanalízise kifejezést használják.

2026 áprilisában a Scopusban a „meta-analysis of meta-analyses” keresőkifejezésre 52 találatot leltünk; ugyanez a szám a kevésbé szelektív Google Scholar adatbázisban (a visszhang-találatokat, disszertációkat is

tartalmazóan) 1950. A Scopusban található 52 publikáció évszám szerinti megoszlása a következő: 1996-ban – abban az évben egyetlenként – az igen rangos *The Lancet* című orvostudományi folyóiratban jelent meg az első ilyen írás, majd évtizedeken át évente egy-két publikáció címében szerepelt a kifejezés. A 2022-es és 2023-as 4-4 darabot követően 2024-ben tapasztalt 16 darabos felfutás után kíváncsian vártuk a tendencia folytatását, ám 2025-ben 6, majd 2026-ban egyelőre 3 találat adódik. Ioannidis és Lau (1996) a *The Lancet*-ben tehát úttörő kezdeményezéssel és – szabad hozzátennem – bátorsággal közelítették még a kérdést: Vannak-e közös jellemzői a sokféle metaanalízisnek? Már ebben az időben megállapítható volt, hogy melyek azok a statisztikai mutatók, amelyekre a metaanalízisek különösképpen odafigyelnek, így például a kísérleti hatás pontos megadása lényegesebb, mint a p-értékek szintézise. A szisztematikus elemzések szisztematikus elemzésére használt „umbrella review” kifejezés a Scopusban 155 találatot ad. (A Google Scholarban ez a szám 80 ezerhez közelít.) 2010-től indulóan lassú növekedés látható, melyben 2021 és 2024 számítanak kiemelkedő évekknek.

A Scopusban fellelhető 52 meta-metaanalízis között néhány neveléstudományi vonatkozású van. Ezek közül kettőt kiemelünk, melyek a neveléstudomány és az orvostudomány határterületéről származnak. Vangone és munkatársai (2024) hat szisztematikus áttekintés még magasabb szintű áttekintését vállalták, esetenként visszanyúlva az eredeti, primer kutatások jellemzőihez is. A szisztematikus áttekintések aggregált mutatóiból egy újabb aggregált mutató született. Ennek révén a kutatók az eredetileg a hat metaanalízisben vizsgált terület (nevezetesen az életszerű szimulációk hatása az ápolástan hallgatóinak tudásgyarapodására) hatásvizsgálata tudtak megerősítést adni. Emellett magyarázatot találtak a különböző vizsgálatok sokszínűségéből esetleg adódó anomáliákra is.

A másik tanulmány (Jahrami et al., 2023) orvostanhallgatók pszichológiai és viselkedéses tüneteiről (psychological and behavioral symptoms – PBS) előfordulását vizsgálta. 32 metaanalízist vontak be kutatásukba, melyet esernyő-áttekintésnek neveznek, egyszerűsítve ezzel a metaanalízisek metaanalízise kifejezést. Itt is a meglévő metanalízisek aggregált mutatóiból kiindulva történt a kvantitatív elemzés, amely tehát az esetleg divergáló következtetésekre jutó metaanalízisekből igyekszik egységes és hiteles adatot kinyerni. Ennél a tanulmánynál az az érzésünk támad, hogy a metaanalízisekben található kvantitatív adatokat a szerzők éppen olyan módszerrel használják, mint ahogyan a metaanalízisek szerzői használják a primer empirikus kutatások statisztikai adatait. Ahhoz hasonló a jelenség, mintha tanulói átlageredményekből osztályátlagot számolnánk, majd pedig az osztályátlagokból számolnánk iskolaátlagot.

A neveléstudomány területén számos esernyő-elemzést publikáltak. A meta-metaanalízisek számához képesti kiugrás azzal magyarázható, hogy a metaanalízisekben megkívánt kvantitatív statisztikai elemzések viszonylag homogén eredeti kutatások tömegét feltételezik, és ez a kritérium a neveléstudomány komplexitása miatt nehezen teljesíthető. Az egyik igazán figyelemre méltó esernyő-elemzés (Karimov et al., 2024) az úgynevezett komoly játékok (serious games) matematikai és természettudományi nevelésben való alkalmazhatóságáról szól. Vegyük észre, hogy az esernyő-elemzések (szemben a meta-metaanalízisekkel) sokkal inkább alkalmasak arra, hogy magasabb rendszerszinten új, minőségi szempontot vigyenek a tudományos elemzésekbe. Ebben a konkrét tanulmányban például 16 szisztematikus áttekintés és metaanalízis összefoglaló elemzését valósították meg, mely 16 tanulmány összesen 535 eredeti, elsődleges kutatásra épült. Túl azon, hogy a több száz eredeti tanulmányban megvizsgált fejlesztő hatások aggregált mutatóit azonos módszertannal további elemzésnek vetették volna alá, Karimov és munkatársai (2024) kvalitatív kódrendszerrel vizsgálták a metaszintű elemzéseket. Figyelemre méltó, hogy már a PRISMA-protokoll megjelenése előtt megjelent egy 11 pontos értékelő rendszer, amelynek segítségével a szisztematikus áttekintések értékelése valósítható meg, nevezetesen az AMSTAR (Assessing the Methodological Quality of Systematic Reviews; lásd Shea et al., 2007). Az esernyő-elemzések terén tehát kézenfekvő a

magasabb rendszerszinttel együtt az elemzési szempontok megváltozása, de vajon található-e olyan metametaanalízis, amely szempontot, rendszerszintet is vált az elemzésben, és magukat a metaanalíziseket veszi górcső alá, és pedig más szempontok alapján, mint ahogyan azok az eredeti empirikus kutatásokat elemezték? A jelek arra mutatnak, hogy a metaanalízisek és a szisztematikus elemzések fölötti rendszerszinten az elemzés sokkal inkább esernyő-elemzés lesz, és a közeljövőben a szisztematikus elemzések számának töretlen növekedése mellett az esernyő-elemzések egyre gyakoribb felbukkanása prognosztizálható.

Ritka kivételektől eltekintve a meta-metaanalízisek valójában ugyanolyan protokollt követnek, mint a „rendes, sima” metaanalízisek. Ilyen kivétel például Bilondi és munkatársai (2024) áttekintése a koffeinfogyasztás és az izomerő összefüggéseiről szóló metanalízisekről. A szerzők az beválasztott metaanalízisek statisztikai jellegű szintézise mellett kvalitatív megállapítást is tesznek, ti. kevés olyan tanulmány született eddig, amelyben kizárólag nők szerepeltek, így ez az eredmények általánosíthatóságának egyik korlátját jelenti. Általában véve azonban a metaanalízisek metaanalízisei jelenleg voltaképpen ugyanazt a protokollt, a legtöbbször folyamatábrászerűen megmutatott PRISMA- vagy a koffeinkutatás esetében a PICO-keretrendszert használták. Az történik tehát, hogy a rendkívül nagyszámú empirikus kutatásból már eleve aggregált mutatókat készítő metaelemzések a metaszintről lekerülnek alacsonyabb vizsgálati szintre, és nyersanyaggá válnak a magasabb szintű elemzés számára. Mindez történhetne akár úgy is, és ennek elvi lehetősége már most fennáll, hogy az újabb elemzési szinten megváltoznak a szempontok, és az válik elemzés tárgyává, hogy a metaanalízisek mely szempontokat érvényesítettek beválogatási eljárásukban és milyen módon, milyen szigorúsággal.

Az egyelőre nem nagy számban megjelent meta-metaanalízisek egy része tudatosítja olvasóiban, hogy közös korlát a bevont metaanalízisekben felhasznált empirikus, primer kutatások ismétlődése. Minél régebbi egy empirikus kutatás, annál nagyobb eséllyel bekerült már több metaanalízisbe, így torzító hatás lép föl. Nem szándékolt következménye ennek a jelenségnek az új, primer empirikus kutatások súlyának leértékelődése, holott látszólag azonos alapsokaságon és látszólag azonos jelenségek kutatása során éppen az új társadalmi-gazdasági-technológiai körülmények között születő vizsgálatok hozhatnak közvetlenül és hatékonyan felhasználható tudományos eredményeket.

Az egyelőre még nem nagy számban megszületett meta-metaanalízisek jelentőségét az előzőekben használt három hasznosíthatósági dimenzió mentén tekintjük át. A tudomány belső logikája szerint gyakorolt hatásuk egyelőre korlátozottan megismerhető. A Scopus közli ugyan az egyes publikációk FWCI (field-weighted citation index – területspecifikus súlyozott hivatkozási index) értékeit, de ezekben egyelőre nehéz tendenciát felfedezni. Az FWCI figyelembe veszi a tudományterület mellett a megjelenés évét (régebbi publikáció esetén természetesen nagyobb hivatkozási értékek jellemzők). Az ide tartozó tanulmányok fele az utóbbi három évből származik, emiatt is csak nagy bizonytalanságú jóslatokba bocsátkozhatnánk.

Az oktatáspolitiká számára egyszerű és kézenfekvő eszköz lehet a gyarapodó metaanalízis-tengerben a jóval kisebb számú meta-metaanalízisekre hagyatkozni. Ez egyelőre távlati opció, a neveléstudományt pedig várhatóan az orvostudományt, sporttudományt, pszichológiát követően egy második hullámban éri majd el a jelenség.

A pedagógiai gyakorlatra vonatkozó hatás szintúgy kiszámíthatatlan. Pontos adataink nincsenek, de sejtésem szerint a tanárképzésben és a tanár-továbbképzésben (különös tekintettel a kötelező szakirodalmak halmazára) még a metaanalízisek is inkább kutatás-módszertani fókusszal szerepelnek, avagy esetleg egy-egy kurzus vagy témakör bevezetésében a téma jelentőségének illusztrálására. Messzire lehetünk még attól a ponttól (és talán nem is sürgetnénk ennek eljövételét), amikor meghatározó tananyagként vagy előadásanyagként számítunk a metaanalízisekre vagy a meta-metanalízisekre.

Lesz-e a metaanalízisek metaanalíziseinek metaanalízise?

Látván a meta-metaanalízisek gyarapodó számát óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy ez vajon már a végső meta-szintje-e az elemzéseknek. Tisztán technikai szempontból nézve aligha van akadálya annak, hogy kellő számú meta-metaanalízisből egy még magasabb szintű szintézis szülessen. Ha szavakban próbálnánk kifejtetni azt, hogy miről szólhat egy ilyen, még magasabb szintű elemzés, kezdjük azonban érezni a megvalósíthatóság korlátait, és elkezdjük kétségbe vonni az értelmét. Analógiás példaként eszünkbe juthatnak a matematikai függvények deriváltjai és azok értelmezése. Vajon ha egy adott ország népessége a vizsgálódás tárgya, akkor milyen szintű erőfeszítést jelent a gondolkodás számára annak megértése, hogy „az adott ország népességnövekedésének gyorsulása kisebb ütemben folytatódik”? Mit mondunk egy ilyen állítással magáról a népességszámról? Úgy tűnik, hogy ha a változások változásainak a változásáról próbálunk beszélni, akkor elvesznek azok a változók, azok a tényezők, amelyek az eredetileg vizsgált területen meghatározóak. Ahogyan fentebb láttuk, amennyiben az életkor, a felhasznált mérőeszköz, a mintanagyság és a további jellemzők alapján szűrjük és elemezzük az empirikus kutatásokat, egy szinttel magasabb elemzésben akár arra tudunk építeni, hogy milyen módon szűrtük az alapvető kutatási jellemzőket. Még magasabb szinteken már leginkább arra épülhet egy meta-metaanalízis, hogy megállapítsuk a többszörösen figyelembe vett publikációk okozta torzulásokat és elhajlásokat. A meta-metaanalízisek egy adott tartalmi terület metaanalíziseinek magasabb szintű áttekintésére vállalkoznak. Eggyel magasabb szinten elvileg arra törekedhetnénk, hogy a metaanalízisek metaanalíziseinek valamilyen szempontú rendszerezését valósítsuk meg. Végezzük el ezt a gondolat kísérletet egy konkrét tartalmi terület példáján!

Számos kutatás foglalkozott azzal, hogy kisiskoláskorban hogyan függ össze a munkamemória és a számolási készség. Ezekre a kutatásokra alapozva már több tucatnyi metaanalízis született. Vajon ezeknek a metaanalíziseknek az összegzett elemzése miről szólhat? Amennyiben nem történik szempontváltás, úgy az a helyzet áll elő, amiről korábban írtunk: egyes elsődleges kutatások nagyobb súllyal, mások kisebb súllyal újra és újra szerepet kapnak egy újabb elemzésben, és végül egy sűrített, aggregált elemzés születik. Lehetőség nyílhat azonban arra is, hogy tudatos reflexió történjen arra vonatkozóan, hogy milyen mértékű egyszerűsítés árán válogatunk össze egy vizsgálatba különböző országokban, különböző mérőeszközökkel született tanulmányokat. A számolási készségnek és a munkamemóriának is sokféle mérőeszköze van, emellett az adatfelvétel platformjában, tanév szerinti időzítésében is lehetnek olyan különbségek, amelyek az elsődleges publikációkban igen jelentősek voltak, ám a metaanalízisben ezeket már elhanyagolják, és csak a fő változókra, a fő összefüggésekre fókuszálnak. Ha a metaanalízisekbe bevont tetszőleges primer empirikus tanulmányokat egyenként megvizsgálunk, azok módszertani részeiben és az eredmények diszkussziójában is fontos tényezőként szerepelnének olyan dolgok, melyeket a metaanalízisek már szükségszerűen, a cél érdekében nagyvonalúan kezelnek. Az lehetne tehát egy szó szoros értelmében vett minőségi (kvalitatív) meta-metaelemzés fókuszja, hogy a bevont metaelemzések milyen mértékben és hogyan bántak nagyvonalúan a primer kutatások változóival. Adott annak a lehetősége, és feltehetőleg vállalkozik is majd rá egy kutatócsoport, hogy a meglévő metaanalízisekben hozott kutatói döntésekről szóljon egy meta-metaanalízis. Holman (2018) kritikai elemzése, melyet a metaanalízis módszerének védelmében fogalmazott meg, teljes mértékben alkalmas arra, hogy a meta-metaanalízisek elemzési szempontjait elénk tárja.

Összegzés

Írásunkban a metaanalízisek és a meta-metaanalízisek világába tekintettünk be. Reflektálni kívántunk arra az egyre erőteljesebb tendenciára, hogy egyre aprólékosabb, részletesebb szisztematikus áttekintések készülnek

egyre növekvő számban. Ezeknek a szisztematikus áttekintéseknek és a velük együtt növekvő számú metaanalíziseknek a primer, empirikus kutatások adják a kutatási adatbázisát. Ennek analógiájára logikusan felvethető, hogy vajon a szisztematikus elemzések és metaanalízisek nem képezhetnek-e hasonlóan bőséges adatbázist a még magasabb szinten megvalósuló áttekintések számára. Ahogyan tanulmányunkban bemutattuk, a jelenség létezik, azaz teret nyernek immár a metaanalízisek metaanalízisei is. Áttekintésünk legkomolyabb korlátjának azt tartjuk, hogy ezen a harmadik, meta-metaszinten olyan példákat kerestünk és találtunk, melyeknél a publikáció címében vagy kivonatában megjelent a meta-metaanalízis kifejezés vagy ennek valamilyen változata. Megengedhető ugyanakkor a feltételezés, hogy számos narratív, azaz szubjektív forrásválogatással élő tanulmány is foglalkozott már metaanalízisek magasabb szintű elemzésével. Egyelőre ugyanakkor azt kellett megállapítanunk, hogy ezek a harmadik szintű, „meta-meta” elemzések a másodsztintű metaanalízisek eszköztárával élnek, ezáltal nem hoznak új minőséget az elemzésekbe, és ráadásul növelhetik a zajt és az interferenciát a primer tanulmányok többszörös, tanulmányokon keresztül ismételt megvalósuló szerepeltetésével. Gondolatmenetünk végső konklúziója, hogy érdemes tudatosan, nyitott szemmel figyelni a publikációk világában megjelenő tendenciákra: nem kizárt, hogy a metaanalízisek és a metaanalízisek metaanalízisei egy új tudományos forradalom előhírnökei.

Köszönetnyilvánítás

Kutatásunkat az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta az MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport keretében.

Irodalom

1. Ahn, E. & Kang, H. (2018). Introduction to systematic review and meta-analysis. *Korean Journal of Anesthesiology*, 71(2), 103–112. <https://doi.org/10.4097/kjae.2018.71.2.103>
2. Akhter, S., Pauyo, T. & Khan, M. (2019). What Is the Difference Between a Systematic Review and a Meta-analysis? In Musahl, V. et al. (Eds.), *Basic Methods Handbook for Clinical Orthopaedic Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58254-1_37
3. Bereczki, E. O. & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
4. Bilondi, H. T., Valipour, H., Khoshro, S., Jamilian, P., Ostadrahimi, A. & Zarezadeh, M. (2024). The effect of caffeine supplementation on muscular strength and endurance: A meta-analysis of meta-analyses. *Heliyon*, 10(15), e35025. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35025>
5. Csapó, B. (2008). A tanulás és a tanítás tudományos megalapozása. In Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 217–233). Ecostat.
6. Field, A. P. & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665–694. <https://doi.org/10.1348/000711010x502733>
7. Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3–8. <https://doi.org/10.2307/1174772>

8. Holman, B. (2019). In defense of meta-analysis. *Synthese*, 196, 3189–3211. <https://doi.org/10.1007/s11229-018-1690-2>
9. Ioannidis, J. P. & Lau, J. (1996). On meta-analyses of meta-analyses. *The Lancet*, 348, 756. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(05\)65647-4](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(05)65647-4)
10. Jahrami, H., Alkaabi, J., Trabelsi, K., Pandi-Perumal, S. R., Saif, Z., Seeman, M. V. & Vitiello, M. V. (2023). The worldwide prevalence of self-reported psychological and behavioral symptoms in medical students: An umbrella review and meta-analysis of meta-analyses. *Journal of Psychosomatic Research*, 173, 111479. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2023.111479>
11. Juhász, Á., Sebestyén, N., Árva, D., Barta, V., Pártos, K., Vokó, Z. & Rákósy, Z. (2024). We need better ways to help students avoid the harms of stress: Results of a meta-analysis on the effectiveness of school-based stress management interventions. *Journal of School Psychology*, 106, 101352. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101352>
12. Karich, A. C., Burns, M. K. & Maki, K. E. (2014). Updated meta-analysis of learner control within educational technology. *Review of Educational Research*, 84(3), 392–410.
13. Karimov, A., Saarela, M. & Kärkkäinen, T. (2024). Serious games in science and mathematics education: a scoping umbrella review. *International Journal of Serious Games*, 11(4), 3–20. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v11i3.765>
14. Kovács, K. E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K. & Pusztai, G. (2022). Is Resilience a Trait or a Result of Parental Involvement? The Results of a Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 12(6), 372. <https://doi.org/10.3390/educsci12060372>
15. Kuhn, T. S. (2000). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó.
16. Kulik, J. A. & Kulik, J-C. C. (1988). *Meta-analysis: Historical origins and methodological practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297015.pdf>
17. Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.781515>
18. Nguyen, L. A. T. & Habók, A. (2024). Tools for assessing teacher digital literacy: a review. *Journal of Computers in Education*, 11(1), 305–346. <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00257-5>
19. Shea, B. J., Grimshaw, J. M., Wells, G. A., Boers, M., Andersson, N., Hamel, C., Porter, A. C., Tugwell, P., Moher, D. & Bouter, L. M. (2007). Development of AMSTAR: a measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 7, 1–7. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-7-10>
20. Suherman, S. & Vidákovich, T. (2022). Assessment of mathematical creative thinking: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101019. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101019>
21. Vangone, I., Arrigoni, C., Magon, A., Conte, G., Russo, S., Belloni, S., Stievano, Alfes, C. M. & Caruso, R. (2024). The efficacy of high-fidelity simulation on knowledge and performance in undergraduate nursing students: An umbrella review of systematic reviews and meta-analysis. *Nurse Education Today*, 139, 106231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106231>

Meta-analyses of meta-analyses – opportunity or blind-alley?

In this paper, we analyse a current trend in the history of science that we have identified over the last ten years, which is increasingly present in the publication field and has also reached educational science. We claim that the number of meta-analyses has achieved a critical mass that almost naturally gave rise to the possibility of meta-analyses of meta-analyses. In our study, we outline tendencies and formulate dilemmas and suggestions regarding what the emergence of meta-analyses of meta-analyses may mean for the development of educational science and how it may yield usable research results.

Keywords: *meta-analysis, systematic review, umbrella review, meta-analysis of meta-analyses*

Az előadáson túl: Interaktív műfajok a magyar felsőoktatási konferenciákon

Dósa Katalin,* Dorner Helga,** Dringó-Horváth Ida,*** Papp-Danka Adrienn****

DOI: 10.21549/NTNY.52.2026.1.5

Tanulmányunk a magyarországi felsőoktatási konferenciák formáinak megújítására fókuszál. Az utóbbi évtizedekben világszerte elterjedtek olyan alternatív konferenciaformák, amelyek előtérbe helyezik a résztvevők aktív bevonását, a közösségi tudásépítést és az interakcióra épülő szakmai diskurzust. A magyar felsőoktatási kontextusban azonban még mindig a hagyományos, egyirányú információátadáson alapuló konferenciaformák dominálnak. Tanulmányunk célja, hogy nemzetközi jógyakorlatok bemutatásával érveljen az interaktív és a diszkurzív konferenciaformák hazai elterjedése mellett, és egyúttal bemutassa a már meglévő hazai kezdeményezéseket, amelyek követendő példák lehetnek. Kitérünk arra, hogy milyen tényezőkre kell figyelni az új formák sikeres bevezetésekor, különös tekintettel arra a szektorális sajátosságra, hogy az akadémiai életben továbbra is jelentős igény mutatkozik a publikációs lehetőségekre. A tanulmányban ismertetett hazai példák – mint a KRE Oktatásinformatika Konferenciája, az ELTE PPK Felsőoktatás-pedagógiai Konferenciája vagy a Magyar Rektori Konferencia által szervezett Felsőoktatás-fejlesztők Fóruma – igazolják, hogy Magyarországon is elindult a változás. Végül konkrét szerzői elköteleződést fogalmazunk meg, és aktív részvételre hívjuk kollégáinkat is ebben az innovációban.

Kulcsszavak: felsőoktatás, konferencia, unconference, konferenciaszervezés, akadémiai diskurzus

Bevezetés

A felsőoktatási konferenciák hagyományosan központi szerepet játszanak a tudományos diskurzus fenntartásában, a kutatási eredmények megosztásában és a szakmai közösségek építésében. Az utóbbi évtizedben azonban egyre inkább felmerül a kérdés, hogy a hagyományos konferenciaformák – különösen az egyirányú információátadásra épülő előadások – valóban megfelelnek-e a mai felsőoktatás-fejlesztési céloknak és kihívásoknak. Az akadémiai szféra gyors változásai, a tudásépítés közösségi dimenzióinak erősödése, illetve a nemzetközi példák mind egyértelműen arra mutatnak rá, hogy szükség van új, alternatív konferenciaformák bevezetésére, melyek valódi interaktivitást és tartalmasabb diskurzust tesznek lehetővé.

Jelen tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy milyen nemzetközi példák és jógyakorlatok inspirálhatják a magyar felsőoktatási konferenciák átalakulását, majd hazai példákon keresztül is bemutatjuk, hogy ez a változás már itthon is megkezdődött. Célunk továbbá, hogy áttekintsük azokat a kihívásokat és megfontolásokat, ame-

* Központvezető, Tanítás- és Tanulástámogató Központ, Budapesti Corvinus Egyetem, katalin.dosa@uni-corvinus.hu, <https://orcid.org/0000-0002-6382-1012>

** Egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, dorner.helga@ppk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-9648-9992>

*** Egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, IKT Kutatóközpont, RH/Oktatásinformatikai Továbbképző Központ, BTK, dringo.horvath.ida@kre.hu, <https://orcid.org/0000-0002-5246-7097>

**** Főiskolai docens, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, papp-danka.adrienn@uni-bge.hu

lyekre érdemes figyelni az új formák sikeres hazai bevezetésénél. Végül pedig, konkrét szerzői elköteleződéssel kívánjuk motiválni kollégáinkat, hogy kezdjék el vagy folytassák ezt a szakmai innovációt, hozzájárulva a magyar felsőoktatás-fejlesztési diskurzus gazdagításához és megújításához.

Az alternatív konferenciaformák szükségessége

A felsőoktatási konferenciák hosszú ideje meghatározó szerepet játszanak a tudományos diskurzus alakításában, a szakmai közösségek erősítésében és az új kutatási eredmények megosztásában. A konferencia műfaj gyökere egészen az ókori görög filozófusokhoz vezethető vissza, hiszen ők fektették le a tudományos diskurzus alapjait az i.e. 4–5. században. Később, az európai középkorban (5–15. század) egyrészt a teológiai eszmecserék váltak konferenciaszerű összejövetelekké, másrészt a kereskedők nemcsak az árut, hanem a kereskedelmi trendekről való gondolatokat is cseréltek, amelyek a későbbi gazdasági konferenciák előfutárainak tekinthetők. A reneszánsz idején (14–17. század) a tudósok és a művészek olyan fórumokat szerveztek, ahol az adott tudományos vagy művészeti terület fejlődéséről beszélgethettek. A 17. században megalakuló Angol Királyi Társaság (Royal Society in England) jelentősen előmozdította a tudományos diskurzusokat, és forradalmasította az úttörő tudományos felfedezések terjesztésének irányvonalait. Ezt követően a 19. században sorra alakultak meg a tudományos társaságok, amelyek többsége konferenciákat szervezett annak érdekében, hogy együttműködés és tudásmegosztás valósulhasson meg a különböző tudományterületek között. A 20. század számos technológiai újítása rengeteg változást és fejlődést hozott a konferenciák világában, melyek közül csak a nemzetközi konferenciák megvalósításának lehetőségét emeljük ki – mint a 20. század egyik legnagyobb változását (Saliya, 2024). A történelmi idők során így kialakult hagyományos tudományos vagy akadémiai konferencia teret biztosít a szakembereknek és a kutatóknak arra, hogy megismerhessék egy adott tudományág vagy terület trendjeit és új eredményeit (Budd, Dinkel, Corpas, Fuller, Rubinat & Devos, 2015), valamint elősegítik és támogatják a szakemberek formatív találkozási igényeit.

A tudományos konferenciákon a megjelenés egyik hagyományos formája, az előadás, továbbra is dominál mind az egyetemi oktatásban, mind a tudományos kommunikációban. Az egyetemi előadások hasznossága azonban egyre inkább vita tárgyát képezi. Bligh (1971) mára klasszikusnak számító műve, a *What's the use of lecturing?* évtizedekkel ezelőtt felhívta a figyelmet arra, hogy a passzív előadási formák jelentősen korlátozzák a hallgatók aktív tanulását és mélyebb megértését. A későbbi kutatások tovább erősítették ezt a kritikát: Freeman és munkatársai (2014) 225, a STEM területéről származó tanulmányt elemző metaanalízise alátámasztotta, hogy az aktív tanulási stratégiák jelentősen növelik a hallgatók teljesítményét a hagyományos előadásalapú oktatással szemben. Tronchoni, Izquierdo és Anguera (2022) szisztematikus szakirodalmi elemzésükben kiemelik a szakértő (előadó) és a nem szakértő (például hallgatók, laikus hallgatóság, téma iránt érdeklődők) szereplők közötti kommunikáció összetettségét és a tudás megalkotásában való együttműködés nehézségeit. Az interaktív előadás vagy más néven *new expert lecture* (Tronchoni et al., 2022) tehát számos előnnyel járhat, és segítheti a mélyebb megértést, de megállapításuk szerint leghatékonyabban akkor, ha diverz felsőoktatás-pedagógiai megoldásokkal kombináltan alkalmazzák (French & Kennedy, 2016).

A tudományos konferenciák kontextusában az előadásokkal kapcsolatos problémák hasonlóak: az egyirányú információközlés gyakran nem ösztönzi a mélyebb eszmecserét és az interaktív tudásmegosztást. A kutatói szocializáció és az akadémiai írástudás (*academic literacy*) szempontjából az előadás azonban még mindig fontos, hiszen segíti a kutatók szakmai identitásának formálódását és a tudományos kommunikáció normáinak elsajátítását (Nygaard, 2015; Rowley-Jolivet & Carter-Thomas, 2005). Ugyanakkor a modern kognitív pszichológia és pedagógia eredményeire építve, ha a tantermi előadás hatékonyságát jelentősen növelni lehet interak-

tív elemek beépítésével (Bain, 2004), akkor a konferenciák egyirányú, sokszor monoton közlésformáját is diszkurzívabbá, interaktívabbá lehet tenni. Az online térben zajló tudománykommunikáció is egyre inkább rávilágít arra, hogy a figyelem határainak szűkössége miatt az információközlés önmagában nem elégséges. Az egyetemi oktatásban alkalmazott diverz megoldásokhoz hasonlóan, az aktív bevonódás, a közös tudásépítés és a kollaboráció kulcsfontosságúvá válnak a kutatói szocializáció tereiben is (Lang, 2016).

A konferenciaprogramokban hangsúlyosan a frontális plenáris vagy szekció előadások jelennek meg, amelyekkel kapcsolatban Hale és Bessette (2016) azt állítja, hogy az elhangzott előadások utáni megbeszélések nagyon korlátozottak, és inkább védekezési mechanizmust kívánnak meg az előadótól, nem pedig a konstruktív visszacsatolásra, az ötletek megosztására és közös fejlesztésére való reagálást. A hagyományos tudományos konferenciákhoz kapcsolódó előadás mint műfaj a „tudást olyan áruként kezeli, amelyet át kell adni a hallgatóságnak, nem pedig a hallgatóság alkotja meg” azt (Sweeting & Hohl idézi Hale & Bessette, 2016, p. 10). Nincs tudomásunk azonban olyan kutatási eredményekről, amelyek azt mutatnák be, hogy az előadások, a poszterszekciók, a kerekasztal beszélgetések stb. hogyan és milyen mértékben érik el a közös tudásépítés célját. Ez azért probléma, mert arra viszont vannak hivatkozások, hogy egy nagyméretű hagyományos konferencián a hivatalos programban megjelenő információ halmazból az egyének kimutathatóan kevés információt visznek magukkal vagy használnak fel (lásd Rowe, 2017a, p. 115; Rowe, 2017b, pp. 15, 48-50; Rowe & Ilic 2015, pp. 3661-3662). Sőt, a legtöbb hagyományos konferencián az a bevett gyakorlat, hogy lineáris, egyetemi előadás jellegű, pódium prezentációk vannak, amelyek nem feltétlenül adnak lehetőséget az interakcióra és a kölcsönös tudásmegosztásra. Ezen túl a szoros időbeosztás is tovább korlátozza az információcserére épülő beszélgetések lehetőségét (Rowe, 2018). A fentiekből kifolyólag egy hagyományos konferencián a résztvevők gyakran úgy érezhetik, hogy a legizgalmasabb és leghasznosabb eszmecserék a szünetekben zajló kötetlenebb beszélgetések és a szakmai hálózatépítés (Budd et al., 2015) során történnek.

Az utóbbi években – talán épp a fentieket figyelembe véve – a hagyományos formák mellett szerepet kapnak az alternatív megoldások is a tudományos konferenciák gyakorlatában, erre utal az unconferencing műfaja is. Ez olyan nem-hierarchikus konferenciaformákat foglal magában, amelyek elősegítik az interaktív, résztvevőközpontú tanulást. Az ilyen típusú eseményeken a résztvevők aktívabb szerepet vállalhatnak a tartalom formálásában, elősegítve az intenzívebb tudásmegosztást és a valódi szakmai párbeszéd kialakulását (Lampel, Banerjee & Bhalla, 2020). Az interaktív és részvételi alapú konferenciaformák alkalmazása ezáltal jobban hozzájárulhat a kölcsönös tudásmegosztáshoz, az aktív tanulás ösztönzéséhez és a tudományos közösségek megerősítéséhez.

Mindezt alapul véve, tanulmányunkban olyan konferenciaformákat mutatunk be, amelyeket nemzetközi és hazai tudományos és szakmai közösségek, szervezetek alkalmaznak azzal a céllal, hogy a hagyományos előadás műfaján túlmutatva alternatív és interaktív módokon támogassák a tudáscserét és a közös szakmai diskurzust rendezvényeiken. Továbbá megfogalmazunk olyan ajánlásokat is, amelyeket évtizedek óta sikeresen alkalmazott jógyakorlatokból származtatunk, és amelyeket hasznosnak találtunk megosztani a hazai felsőoktatási konferenciák iránt érdeklődő közösséggel. Ezzel a tanulmánnyal szeretnénk hozzájárulni ahhoz, hogy a magyar felsőoktatás kérdéseiről folytatott párbeszéd, valamint a szakmai szocializáció a közös gondolkodás és együttműködés jegyében történjen, és olyan keretek között, amelyek alkalmasak arra, hogy hatékonyan reagáljunk a gyorsan változó felsőoktatási környezet elvárásaira és dinamikáira.

Új formák – történeti áttekintés és alapelvek

A korábbi, hagyományos konferenciaformáktól eltérő irányultságú akadémiai rendezvényekre használja a nemzetközi szakirodalom az unconference elnevezést, amelyet Follett (2006) az ötletek megosztására, hálózatépítésre, tanulásra, beszédre, bemutatóra és általában a [másokkal] való interakcióra alkalmas önszerveződő fórumként definiál. A jelenség létrejöttét és történetét összefoglaló írásokból (Budd et al., 2015; Greenhill & Wiebrands, 2008; Krull et al., 2024; Lampel et al., 2020) megtudhatjuk, hogy ezek a rendezvények a hagyományos konferenciák alternatívájaként fejlődtek ki azzal a fő céllal, hogy feloldják a korábbi merev struktúrákat, illetve az olyan szabályokat, miszerint csak a meghívott, esetleg szponzorált előadók kaphatnak szót. A koncepció minden egyes résztvevő aktív bevonódását kívánja elérni a rugalmas keretek és az önszerveződés révén.

Az unconferencing kifejezést Owen alkotta meg 1998-ban, miután észrevette, hogy a résztvevők jobban élvezik a konferenciák informális részeit, például a kávészüneteket, mint a hivatalos előadásokat. Ennek hatására létrehozta az Open Space konferenciákat, ahol nincs előre meghatározott menetrend, főelőadók vagy panelbeszélgetések, hanem a résztvevők közösen szervezik meg a programot (Budd et al., 2015; Greenhill & Wiebrands, 2008; Lampel et al., 2020). Az Open Space módszertan az alábbi alapelvek mentén működik: i) Aki eljön, az a megfelelő ember. ii) Ami történik, az az egyetlen dolog, ami megtörténhetett. iii) Amikor elkezdődik, az a megfelelő idő. iv) Amikor véget ér, akkor van vége (Greenhill & Wiebrands, 2008; Krull et al., 2024). Ezen túlmenően a fogalom megalkotója a résztvevők felelősségét is hangsúlyozta: az Owen által megfogalmazott The Law of Two Feet [A két láb törvénye] a következőket mondja ki: „ha bárki úgy találja, hogy sem tanulni, sem hozzájárulni nem tud [az adott helyzetben a konferencián], akkor használnia kell a két lábát, és át kell sétálnia egy [számára] produktívabb helyre.” (Owen, 1997 idézi Greenhill & Wiebrands, 2008).

Ez az új forma kezdetben főleg csak az újdonságokra nyitott szoftverfejlesztői közösségekben terjedt el, az első dokumentált használata egy 1998-as XML-fejlesztői konferenciához kapcsolódik (Lampel et al., 2020), majd 2004-ben vált ismertebbé a BloggerCon révén, amely egy bloggerek számára szervezett, felhasználóközpontú esemény volt. Az első nyilvános unconference a 2005-ben megrendezett BarCamp Palo Alto volt, melyet számos további, főként könyvtárak által szervezett rendezvény követett (Greenhill & Wiebrands, 2008). A lassan és csak bizonyos közegekben terjedő forma fokozatosan egyre népszerűbbé vált: Észak-Amerikában 2006–2015 között évente átlagosan 23 konferenciát szerveztek ebben a műfajban, miközben a felhasználói szakterületek is egyre jobban diverzifikálódtak (vö. Lampel et al., 2020).

Összességében elmondható, hogy ennek a műfajnak az alapelve szerint a közönség – nem kizárólag a pódiumra emelkedő előadók – érdekes gondolatokkal, meglátásokkal és szakértelemmel rendelkezik, amit önszerveződő módokon oszthat meg a konferencia keretein belül. Így mindenki, aki részt vesz egy ilyen típusú rendezvényen valamilyen módon hozzájárul a közösségi eszmecseréhez, amely megvalósulhat például előadás formájában, hozzászólás(ok)ban, projektdemonstrációban vagy egyszerűen aktív kérdésfelvetés során (Follett, 2006).

A hagyományos konferenciák és az unconference rendezvények között több alapvető különbség figyelhető meg (lásd az 1. táblázatot), miközben fontos megjegyezni, hogy mindkét formának megvan a maga szerepe és értéke, attól függően, hogy a szakmai közösség milyen célokat kíván elérni.

	Hagyományos konferencia	Unconference
Szervezők	általában hivatalos szervezetek, szakmai társaságok vagy vállalatok	gyakran független egyének vagy kisebb közösségek
Szerkezet	jól strukturált, előre meghatározott programmal és formális előadásokkal működnek	rugalmasabb keretek, résztvevőik aktív szerepet kapnak, és az események tartalma akár a helyszínen is alakulhat
Téma, tartalom	általában hosszabb előkészítési folyamat előzi meg, ezért jellemzően mélyebb kutatási eredmények bemutatására és a szakmai diskurzus formalizálására alkalmasak	gyorsan reagál az aktuális szakmai történésekre, így a legfrissebb témákat is képes fel dolgozni
Előadók	nagy hangsúlyt fektetnek a neves előadókra és a szakmai elismertségre	középpontjában az interaktivitás, a közvetlen tudásmegosztás és a spontán hálózatépítés áll
Résztvevő	többnyire passzív befogadó, az aktivitás leginkább kérdésfeltevés, rövid diszkuszió formájába valósul meg	az aktív részvételért felelősséget vállaló, a tartalmat különböző interaktivitási formákban aktívan formáló

1. táblázat: A hagyományos konferencia és az unconference összevetése (Greenhill & Wiebrands, 2008 alapján saját, kiegészített szerkesztés)

Az ilyen típusú rendezvényekre szép számmal találunk jógyakorlatokat mind a személyes jelenléttel megrendezett, mind pedig a virtuális környezetben tartott konferenciák között (vö. Holman, Kent & Weissgerber, 2021). A megvalósítás helyszíne a célt – az aktív közreműködés és tapasztalatcsere előtérbe helyezését a passzív részvétel helyett – nem befolyásolja, csupán a megvalósítás eszközzrendszere változik.

Új konferenciaformák a világban

A továbbiakban néhány konkrét megvalósítási példán keresztül mutatjuk be az új, hagyományostól eltérő formákban rejlő lehetőségeket.

Az elemzés módszertana az önkényes mintaválasztás volt, amelynek alapját az évente frissített, felsőoktatás-fejlesztői konferencia gyűjtemény adta. A közel 25 rendezvényből 4 olyan rendezvényt válogattunk össze az elemzéshez, amely

- felsőoktatás-pedagógiához és/vagy oktatásfejlesztéshez kapcsolódik,
- nemzetközi részvételre tart számot,
- és amelynek kapcsán rendelkezünk résztvevői és/vagy szervezői személyes tapasztalattal.

Az egyes formák elemzési szempontjait a legrégebbi felsőoktatásfejlesztési konferencia (POD Network – lásd lentebb) éves szakmai rendezvényének szekcióleírásai alapján alkottuk meg. Alapvető fontosságú volt, hogy a szempontok alapján megjelenítsük a formákban rejlő újdonságokat, lehetővé tegyük azok összevetését a hagyományos formákkal, valamint támogassuk a kipróbálást és a megvalósítást a hazai gyakorlatban. Ennél fogva elemzésre került az egyes szekciótípusok időkerete, a prezentáció időaránya, a közönség interakcióinak mértéke, illetve a megvalósítás formája (vö. 1. melléklet). A megvalósíthatóság erőteljesebb támogatása érde-

kében az egyes újszerű formák részletes leírását is elkészítettük, a javasolt magyar elnevezésekkel (vö. 2. melléklet).

A fentiek alapján kiválasztott négy konferencia:

- POD Network Conference (<https://podnetwork.org/>)
- EARLI Sig4 Conference (<https://www.earli.org/sig/sig-4-higher-education>)
- HELTASA (un)conference (<https://heltasa.org.za/>)
- Hochschulforum Digitalisierung University: Future Festival (<https://festival.hfd.digital/de/>)

A továbbiakban olvasható részletes elemzés alapját az utolsó három év (2022–2024) kapcsolódó konferencia eseményei képezik, amelyekről információt az egyes események honlapjai és ott található nyilvános dokumentumok adtak.

POD – Amerikai Egyesült Államok

A Professional & Organizational Development Network in Higher Education (POD) az Egyesült Államokból indult, mára nemzetközi hatókörű szervezet, amely a felsőoktatás-fejlesztők szakmai támogatására fókuszál, különösen azokéra, akik Center for Teaching and Learning (CTL) egységekben dolgoznak. A hálózat éves konferenciája nem csupán tudományos esemény, hanem élő, kísérletező közösségi tér, ahol a formák az aktuális igényekhez igazodnak, és a tapasztalattmegosztás áll a középpontban.

A POD-konferencia változatos szekciói támogatják a tapasztalattcserét, az ötletgenerálást és a munkához kötődő közös kihívások megértését. Az olyan formák, mint az Interactive Sessions, Roundtables, Perspectives vagy a Research-szekciók nemcsak előadások, hanem intenzív szakmai eszmecsere is. A Birds-of-a-Feather (BoF) forma különösen népszerű: ezek informális, de irányított beszélgetések, amelyek során a résztvevők saját munkájukhoz kapcsolódó közös kihívásokat dolgoznak fel egymás tapasztalatai alapján.

A POD-konferencia egyik alapelve az erőforrások és jógyakorlatok szabad áramlása. Ennek szellemében működik a Resource Fair, ahol oktatásfejlesztők mutatják be saját fejlesztéseiket, anyagaikat, kezdeményezéseiket. A megosztás támogatásának másik formája a Workshop-in-a-box, amely hazavihető műhelytartalmakat kínál. A konferenciaformák között helyet kap a POD Talks is – rövid, inspiratív előadások TED-stílusban – valamint a Poster Sessions, amelyek lehetőséget adnak új kezdeményezések és kutatások bemutatására.

A konferencia nemcsak szakmai a tanulást, hanem a kapcsolatépítést is aktívan támogatja. Az olyan események, mint a GPPD Networking Event (végzős hallgatók és posztdoktorok számára), vagy a Job Fair, hozzájárulnak a pályakezdők karrierépítéséhez és az intézményközi mobilitás ösztönzéséhez. Emellett a Special Interest Groups (SIGs) és albizottsági találkozók strukturált szakmai közösségeket hoznak létre a tartós tudásmegosztás és együttműködés érdekében.

A POD-konferencia külön figyelmet fordít a résztvevők mentális, fizikai és közösségi jóllétére. A Well-being sessions (például a jóga, a meditáció, a kézműveskedés és a közös futás) célja, hogy segítse a résztvevők feltöltődését és kapcsolódását – nemcsak szakmailag, hanem emberileg is. Az Affinity Groups forma pedig a marginalizált csoportokhoz tartozó kollégák számára kínál biztonságos, támogató közeget, ahol megoszthatják tapasztalataikat, stratégiáikat, és kapcsolódhatnak egymáshoz – elősegítve az autentikus jelenlétet és a rendszerszintű változások támogatását is.

A 2024-es POD-konferencia szekciótípusait figyelembe véve feltérképeztük a prezentáció és a közönség interakcióinak hozzávetőleges arányait. Célunk az volt, hogy lássuk, milyen mértékben jellemző a prezentációközpontúság, illetve a résztvevői interakció az egyes szekciótípusokra. A POD minden szekciótípust besorol

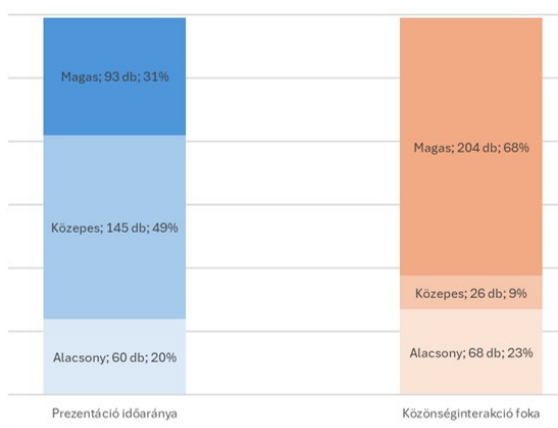
egy háromfokozatú skálán (alacsony – közepes – magas) a fenti két dimenzió mentén. Ezeket az adatokat vetjük alapul.

Az elemzést két nézőpontból végeztük el:

1. A konferencia teljes időtartama alapján – azaz az adott szekcióformákra fordított összes idő tekintetében.
2. Szekciószám szerinti összesítés alapján – azaz hogy hány alkalommal került sor egy adott típusú szekcióra.

Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a POD-konferencia szekciótípusainak strukturális sokszínűsége jól leképezi a szervezet értékalapú törekvéseit, különösen a gyakorlati tudásmegosztás, a kollegialitás és a közösségi tanulás előtérbe helyezését. Míg egyes formák (például a POD Talks és a Research Presentations) magas prezentációarányt és alacsony interakciót mutatnak, más típusok (például a Birds-of-a-Feather, az Affinity Groups és a Well-being sessions) kifejezetten az interaktív, közösségi részvételre épülnek, jellemzően minimális formális prezentációval (1. és 2. ábra).

A szekciók szám szerinti eloszlása alapján a közepes és magas interaktivitási szintet képviselő formák domináltak (145, illetve 95 a 298-ból), ami arra utal, hogy a konferencia nem csupán a tudásátadás, hanem közösségépítés tereként is működik. Az interaktivitás hangsúlyossága az időtartamarányú elemzés során még erőteljesebben megjelenik: 22235 percből 18330 perc magas interaktivitású tevékenységet jelenít meg a program, ami összességében a konferencia időtartamának 82,44%-a. Ugyanakkor az interaktív szekciók sokszor rövidebb ideig tartanak, míg a hagyományosabb formák (például a prekonferencia workshopok) hosszabb időkeretben valósulnak meg. Ez finom egyensúlyt jelez az információátadás és a részvételi dinamika között.



1. ábra: A szekciók számának megoszlása a prezentációs idő és a közösséginterakció mértéke szerint: az alacsony, a közepes és a magas szintű szekciótípusok arányai. (Forrás: saját szerkesztés a POD 2024 konferencia programja alapján)



2. ábra: A konferencia teljes idejének (összesen 44 470 perc) megoszlása a prezentációs idő és a közösséginterakció mértéke szerint: alacsony, közepes és magas szintű szekciótípusok arányai. (Forrás: saját szerkesztés a POD 2024 konferencia programja alapján)

Az 1. mellékletben látható, hogy a POD-adatokon végzett elemzést követően a továbbiakban bemutatásra kerülő másik három konferencia szekciótípusait is elemeztük, és besoroltuk a POD elemzési dimenziói mentén az alacsony, a közepes és a magas kategóriákba.

Összességében az eredmények megerősítik, hogy az 1. mellékletben felsorolt szekciótípusok tudatosan támogatják a tanulási közösségek építését, és teret ad a résztvevői aktivitás különböző formáinak az előadói szereptől a kollegiális tapasztalatomegosztásig és az identitásalapú közösségi támogatásig.

EARLI SIG 4 – Európa

A nagymúltú oktatáskutató európai szervezetek egyike az EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), amelynek konferenciáin szintén megjelentek a klasszikus előadásforma mellett az alternatív formák is. Az EARLI konferenciák célja 1985 óta stabilan az, hogy támogassák a tanítás-tanulás folyamatainak tudományos vizsgálatát, valamint elősegítsék a kutatók közötti nemzetközi együttműködést, különös hangsúlyt helyezve az interdiszciplináris megközelítésekre, amelyek ötvözik a kognitív pszichológia, a pedagógia, a társadalomtudományok és az informatikai tudományok eredményeit. Így a hagyományos tudományos konferenciák műfaji határait tiszteletben tartva az új formák célja is az, hogy hidat építsenek az alapkutatás és az oktatási gyakorlat között, és ezzel hozzájáruljanak az oktatási innovációk tudományos megalapozásához.

A kétévente megrendezett nemzetközi EARLI konferencián kívül az ún. Special Interest Groups (SIGs) például a felsőoktatás-kutatás, az oktatási technológiák és a tantárgyspecifikus tanulás csoportok stb. is megszervezik a saját, szűkebb területekre koncentráló, nemzetközi konferenciáikat. A szervezet SIG-jei kiemelt figyelmet fordítanak a fiatal kutatók támogatására is, amelyet a JURE (Junior Researchers of EARLI) hálózaton keresztül valósítanak meg.

Az EARLI SIG 4 Higher Education kétévente megrendezett konferenciáin a hagyományos, azaz a felsőoktatás-kutatási eredmények disszeminációját és megvitatását szolgáló formákon túl (például plenáris előadás, előadás, szimpózium, poszterszekció) 2018 óta az interaktivitást és a tudományos networkinget támogató Kollaboratív Tér forma is felkerült a lehetőségek közé. Ez utóbbi forma kiemelkedik kollaboratív fókuszával, amelynek köszönhetően a résztvevők közös kutatási projektötleket dolgoznak ki kiscsoportos interakciókban. Ez azért is fontos, mert a klasszikusnak számító kutatási előadásokban már kész eredményeket és értelmezéseket prezentálnak a kutatók, míg a Kollaboratív Tér ennél „megengedőbb” és ötletbörzéként, közös gondolkodási platformként teret ad a kezdeti stádiumban lévő kutatási elképzelések megvitatásának is.

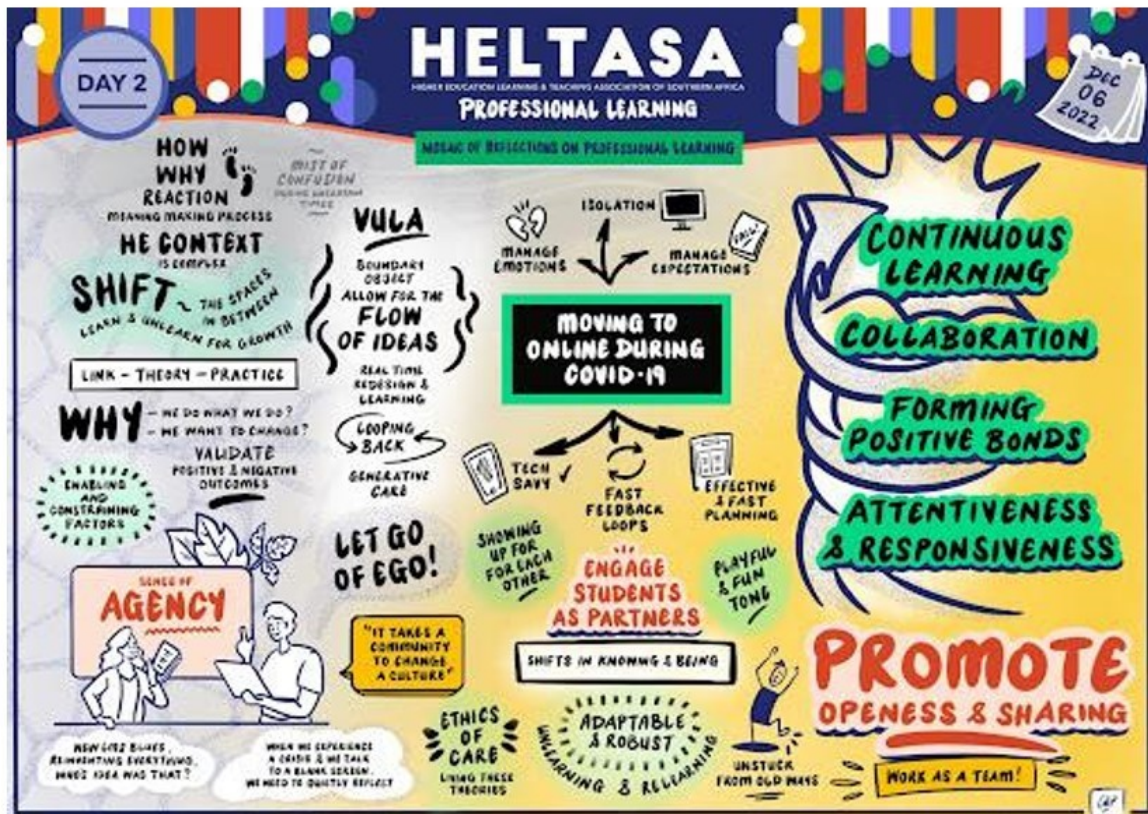
A SIG 4 csoport konferenciái erőteljesen támogatják a fiatal kutatók (JURE-tagok) szakmai fejlődését a nemzetközi kutatási hálózaton belül. Számukra célzott szekciók, interaktív workshopok és az informális Mentoring Lunch nyújt lehetőséget kutatási terveik megvitatására, módszertani kérdések tisztázására és karrierépítési tanácsadásra. A mentorált interakciók célja a bizalomépítés és a hosszú távú együttműködések megalapozása.

HELTASA – Dél-Afrikai Köztársaság

A HELTASA (Higher Education Learning and Teaching Association of Southern Africa) dél-afrikai szervezet, amely a felsőoktatás tanulás- és tanításfejlesztését tűzte zászlajára. Az egyesület által szervezett konferenciák az utóbbi években tudatosan kezdtek elszakadni a hagyományos konferenciaformáktól, egyre inkább az ún. (un)conferencing megközelítést alkalmazva. Ennek a megközelítésnek a célja, hogy formális és informális keretek között egyaránt aktív párbeszédre ösztönözze a résztvevőket, miközben továbbra is fenntartja a tudományos igényesség és bizonyítékalapúság kritériumait (vö. Krull et al., 2024).

A HELTASA eseményei kiemelkednek abban, hogy már a konferencia előkészítése és kommunikációja is rendhagyó, kreatív elemeket alkalmaz. Kiváló példa erre a 2022-es HELTASA-Festival konferenciafelhívása, amely a hagyományos kiírás helyett egy verssel („Ke Nako!” – magyarul: „Eljött az idő!”) kezdődött, majd ezt később a szervezők egy acapella dallal egészítették ki, amely a fesztivált népszerűsítette (vö. Krull et al., 2024, az

acapella dal Youtube-on érhető el). Ez a kreatív kommunikáció nemcsak figyelemfelhívó volt, hanem a rendezvény szellemiségét is egyértelműen közvetítette. Maguk a konferencia szekciói is többféle innovatív formát ötvöznek, amelyek tudatosan a résztvevők aktív bevonására építenek. A rendezvény egyik figyelemreméltó sajátossága a különböző szekcióbeszélgetések vizuális dokumentálása: grafikus szakemberek vesznek részt az eseményeken, és élőben rajzolnak vizuális összeggést a legfontosabb gondolatokról és vitaelemekről. (A 3. ábra a Professional Learning szekcióban készült vizuális összeggést mutatja be. A konferencia további szekcióinak grafikus összefoglalói pedig a rendezvény hivatalos honlapján érhetők el.)



3. ábra: Vizuális összeggés a legfontosabb gondolatokról és vitaelemekről a Professional Learning szekcióban (Forrás: HELTASA (un)conference 2022, <https://heltasa.org.za/festival-2022/>)

A HELTASA-konferenciák innovációi között kiemelhető még az olyan hagyományos konferenciaformák, mint például a szóbeli és poszter-előadások újraértelmezése is. A szóbeli előadások (oral presentations) esetében a hagyományos kutatási eredmények ismertetése helyett reflektív, provokatív előadások zajlanak, amelyek kifejezetten az eredmények körüli diskurzusra és párbeszédre ösztönöznek. A poszterelőadások (poster presentations) pedig kifejezetten a rövid, párbeszédindító bemutatókra épülnek, ösztönözve a kreatív, digitális poszterek alkalmazását és lehetőséget biztosítva a gazdagabb interakcióra.

Fontos jellemzője a HELTASA rendezvényeinek az is, hogy a konferenciafelhívásokban a szervezők előzetesen elvárják a résztvevőktől, hogy konkrét, beszélgetést generáló kérdéseket fogalmazzanak meg az absztrakcióban (HELTASA, 2023). Ezzel előzetesen biztosítják, hogy a szekciókban valóban interaktív és releváns szakmai eszmecsere alakuljon ki.

Végül, a COVID-19 pandémia hatására számos formát sikeresen alkalmaztak virtuális környezetben is. Jó példa erre a reflektív dialógus (reflective dialogue) típusú beszélgetések online megvalósítása, mint a 2020-as *The Future of Teaching and Learning on the African Continent* című esemény, amely bebizonyította, hogy ezek a formák hatékonyan működtethetők a digitális térben is.

Hochschulforum Digitalisierung – Németország

A Hochschulforum Digitalisierung (HFD) németországi szervezet, amely 2014-es megalakulása óta a felsőoktatási tanulás és tanítás digitalizációjának támogatására összpontosít. Az egyesület kiemelt célja az oktatási szektor digitális innovációinak láthatóvá tétele, valamint az egyetemek, a döntéshozók és a piaci szereplők közötti együttműködések ösztönzése. A szervezet tevékenységét hálózatépítő platformként végzi, ahol jógyakorlatok megosztásával segíti elő a digitális oktatási innovációkat.

A HFD két kiemelt rendezvényt szervez rendszeresen, amelyek innovatív formáiknak köszönhetően jelentős hatást gyakorolnak a digitális oktatás jövőjére. Az első a HFDcon, amely 2017 óta évente biztosít fórumot az oktatási digitalizáció kulcsszereplőinek. A HFDcon különlegessége, hogy a konferencia programja nem előzetesen meghatározott, hanem a résztvevők közösségi javaslatai alapján alakul ki. Ezáltal a rendezvény közvetlenül reflektál a jelenlévők aktuális érdeklődésére, biztosítva az aktív részvétel lehetőségét és a közösségi tudásépítést.

A másik kiemelkedő esemény, a University:Future Festival (U:FF) 2020 óta Németország legnagyobb hibrid oktatási rendezvényévé nőtte ki magát. A rendezvény alapelve, hogy programjában kizárólag digitális eszközhasználaton alapuló tartalmak szerepelnek. Külön figyelmet fordítanak arra, hogy innovatív formákat alkalmazzanak, például művészi megjelenítéseket, kreatív digitális élményeket integráljanak a programba.

Mindkét eseményen rendszeresen alkalmazzák az ún. barcamp formát. Ez a megközelítés lehetőséget ad minden résztvevőnek arra, hogy rövid prezentáció keretében olyan témákat vessen fel, amelyeket közösen szavaznak meg, és építenek be a napi programba. Ezáltal nem egy hagyományosan előkészített prezentációs program dominál, hanem inkább kötetlen beszélgetések, viták és aktuális témák megvitatása zajlik.

A rendezvényeken gyakran alkalmaznak olyan workshopokat is, amelyek két fő típusba sorolhatók: a Spot on workshopok inkább elméleti alapot nyújtanak hosszabb bevezető előadásokkal, míg a Hands on workshopok kifejezetten gyakorlati, interaktív feladatokra fókuszálnak, minimális vagy rövid előadással. További érdekes innovációként említhető meg a poszterkiállítás audioguide-dal kombinált formája, amely lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy önállóan ismerkedjenek meg a bemutatott anyagokkal, miközben adott időszámban interaktív beszélgetéseken is részt vehetnek a poszter szerzőivel. A HFD eseményeinek népszerű és humoros eleme a Fail Night, amelynek során a résztvevők rövid, szórakoztató formában számolhatnak be a digitális oktatási környezetben megélt legrosszabb, legviccesebb vagy leginkább tanulságos kudarcaikról (Worst Experiences). Ez a forma nemcsak a szakmai tapasztalatszerzést segíti elő, hanem közösségi kapcsolatépítő funkciót is betölt.

Végül, a 2024-es jubileumi HFDcon különleges eseményeként valósult meg a Galériséta (Gallery walk), amely interaktív és játékos módon tekintette át a szervezet 10 éves történetét. A résztvevők különböző állomásokon – például memóriajátékon, egyéni HFD-táska készítésén, nemzetközi együttműködések játékos megjelenítésén vagy akár egyetemi témájú jenga játékon – vehettek részt, ezzel segítve az élményszerű tanulást és interakciót (4. ábra). Ez a forma jól adaptálható más eseményeken is, például évfordulók vagy kiadványbemutatók kreatív feldolgozásakor.



4. ábra: A Galériaséta egyik állomása (Forrás: Konferencia-beszámoló, <https://hochschulforumdigitalisierung.de/hfdcon-2024-bericht/>)

Új formák bevezetése: kihívások és buktatók

Az alternatív és interaktív konferenciaformák bevezetésénél kulcsfontosságú, hogy világos instrukciókat és egyértelmű példákat adjunk a résztvevőknek. Gyakori hiba ugyanis, hogy az előadók vagy a résztvevők a megszokott keretek között próbálják értelmezni az új formákat, például workshop címszó alatt valójában frontális előadást tartanak. A pontos, strukturált instrukciók mellett segíthet a résztvevők előzetes felkészítése, illetve konkrét, sikeresen alkalmazott nemzetközi jógyakorlatok példaként történő bemutatása is.

Kiemelten fontos figyelembe venni azt a hazai sajátosságot, hogy az akadémiai közeg továbbra is jelentős mértékű publikációs tevékenységet vár el a kutatóktól. Ezért az interaktív, diszkurzív formák nem válthatják fel teljes mértékben a hagyományos, kutatási eredményeket prezentáló előadásokat. Egy lehetséges megoldás erre a kihívásra, ha a konferencia szervezői párhuzamosan több különböző típusú programot kínálnak: egyes szekciók megtarthatják a hagyományos kutatóközpontú prezentációs stílust, míg mások kimondottan az interaktív, diskurzusalapú elemekre összpontosíthatnak. Így minden résztvevő kiválaszthatja azt a formát, amely az ő igényeinek és intézményi elvárásainak legjobban megfelel.

Emellett a hagyományosabb formák esetében is beépíthető a minőségbiztosításba egy olyan kritérium, amely megköveteli az előadóktól, hogy valamilyen mértékben interaktív elemekkel egészítsék ki prezentációjukat. Ez lehet kérdésfelvetés, közös gondolkodást ösztönző rövid aktivitás, vagy akár az előadás utáni strukturált diskusszió. Ehhez elengedhetetlen az értékelési szempontrendszerek, értékelőtáblák kidolgozása és alkalmazása (lásd 3. melléklet), valamint az előadók és a moderátorok felkészítése és támogatása a minőségi standardok betartásában.

Budd és munkatársai (2015) az unconference rendezvények tapasztalatai alapján az alábbi tíz szabályt fogalmazták meg (amelyek közül több természetesen hagyományos konferenciák szervezésénél is hasznos lehet):

1. Döntsük el, hogy az unconference vagy a hagyományos konferencia szervezése-e a célunk! Fontos mérlegelni a résztvevők számát, a helyszín méretét, az elvárásokat és a célokat annak eldöntéséhez, hogy melyik forma a legmegfelelőbb.
2. Válasszuk ki a megfelelő formát! Az unconference többféle módon szervezhető, például Birds of a Feather találkozók, barcampek vagy hackathonok formájában, a résztvevők céljaitól függően.
3. Biztosítsunk megfelelő helyszínt és infrastruktúrát! Olyan helyszínt válasszunk, amely támogatja a rugalmas programot és a résztvevők közötti interakciókat, például nyitott terek és megfelelő technikai felszereltség biztosításával.
4. Ösztönözzük a résztvevők aktív részvételét! Az unconference sikeréhez elengedhetetlen, hogy a résztvevők aktívan hozzájáruljanak a programhoz, például témák javasolásával és a beszélgetésekben való aktív részvétellel.
5. Alakítsunk ki rugalmas napirendet! Az unconference napirendjét a résztvevők igényei és érdeklődése alapján alakítsuk ki, lehetővé téve a spontán témák és workshopok beillesztését!
6. Támogassuk a közösségépítést! Az unconference kiváló lehetőséget nyújt a közösségépítésre, ezért ösztönözzük a résztvevők közötti kapcsolatok kialakítását és a hálózatépítést!
7. Biztosítsunk megfelelő facilitátorokat! A facilitátorok segítenek a beszélgetések irányításában és a résztvevők bevonásában, ezért fontos, hogy tapasztalt személyeket válasszunk erre a szerepre.
8. Kezeljük a logisztikai kihívásokat! Figyeljünk a logisztikai részletekre, például az étkezésre, a szállásra és a technikai támogatásra, hogy a résztvevők a tartalomra koncentrálhassanak.
9. Gyűjtsünk visszajelzéseket, és értékeljük az eseményt! Az unconference után kérjünk visszajelzést a résztvevőktől, hogy tanulhassunk a tapasztalatokból, és használjuk fel ezeket a jövőbeli események szervezésekor!
10. Legyünk nyitottak és rugalmasak! Az unconference lényege a rugalmasság és az alkalmazkodóképesség, ezért legyünk nyitottak az új ötletekre és a program menet közbeni módosítására!

Az alternatív, interaktív konferenciaformák bevezetésének sikeréhez tehát elengedhetetlen a rendezvények tudatos tervezése és a folyamatos fejlesztés. Ehhez nélkülözhetetlen, hogy rendszeresen és módszeresen gyűjtsük a résztvevők visszajelzéseit, és ezek alapján iteratívan alakítsuk ki a programokat, formákat. Ugyanakkor fontos elfogadnunk, hogy az interaktivitás és a közösségi bevonódás szükségszerűen együtt jár a kiszámíthatatlanság magasabb fokával: egy valóban interaktív esemény mindig tartogat meglepetéseket, hiszen éppen az a cél, hogy felhatalmazzuk a résztvevőket és átadjuk nekik a kontroll gyakorlásának egy részét. A hagyományos, szigorúan szabályozott konferenciák kultúrájából kilépni természetesen kihívást jelent, ám ez olyan tanulási folyamat, amelyhez fokozatosan hozzá lehet szokni, sőt, egy idő után éppen az ilyen események dinamikája és váratlan fordulatai válnak vonzóvá és inspirálóvá.

Hazai példák az alternatív konferenciaformák alkalmazására

A nemzetközi trendekhez hasonlóan Magyarországon is megjelentek már olyan felsőoktatási konferenciák, amelyek tudatosan alkalmaznak alternatív, interaktív formákat. Ezek a rendezvények nemcsak a hagyományos előadásokat egészítik ki, hanem egyúttal kísérleti terepként is szolgálnak a hazai szakmai közösség számára, lehetőséget biztosítva a nemzetközi jógyakorlatok helyi adaptációjára.

Markáns példa erre a Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja által szervezett, 2020 óta évente megrendezett konferenciasorozat, amelynek címe Oktatásinformatika a felsőoktatásban. A konferencia kiemelt célja a digitális technológiák hatékony oktatási és kutatási alkalmazásának támogatása, hangsúlyozottan interaktív megközelítésben (vö. Dringó-Horváth, 2024). A rendezvény újszerű megoldásokat kínál, ilyen például a rövidebb, ún. input-előadások bevezetése, amelyek után nem csupán hagyományos plenáris kérdések hangzanak el, hanem interaktív kiscsoportos beszélgetések következnek az előadókkal. Ezen kívül kiemelhető még az oktatásfejlesztési könyvstand, ahol az előadók bemutathatják kapcsolódó kiadványaikat, valamint a digitális poszterbemutatók, amelyeket a résztvevők önállóan is megtekinthetnek, majd strukturált, interaktív beszélgetéseken vehetnek részt a poszter szerzőivel.

Egy másik rendezvény az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara (ELTE PPK) által, 2023 óta évente megrendezett Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia (FPK). Ez a konferencia tudatosan ötvözi a hagyományos kutatási eredmények bemutatását az interaktív tudásépítés különböző formáival. A Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) szemlélet integrálása mellett a konferencián olyan alternatív formák is szerepelnek, mint a facilitált, problémaközpontú műhelymunkák, az élő viták (roundtable discussions), amelyek során eltérő diszciplináris nézőpontok ütköztethetők egy adott kérdéskör kapcsán, valamint az ún. trend talk, amely diszciplináron átívelő felsőoktatás-pedagógiai koncepció, tapasztalat vagy megfigyelt trend rövid kifejtése (kb. 5 perces fókuszált előadás), amelyet egy kb. 10 perces irányított, interaktív beszélgetés követ a hallgatósággal.

Végül, kiemelkedő jelentőségű kezdeményezés a Magyar Rektori Konferencia (MRK) keretein belül 2024 elején formálisan megalakult Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Fórum, amely két jól elkülöníthető eseménytípust működtet. Egyrészt rendszeres online tudásmegosztó fórumokat szervez, melyek célja a hazai oktatásfejlesztői szakmai közösség megerősítése, valamint a jógyakorlatok rugalmas és széleskörű megosztása. Másrészt az MRK szervezésében 2024-ben került először megrendezésre a Felsőoktatás-fejlesztők Fóruma, amely – ahogyan az elnevezése is jelzi – tudatosan kíván elszakadni a hagyományos konferenciaformáktól, egyúttal ez az első olyan hazai esemény, amelyet már a kezdetektől a közösségi gondolkodás ösztönzése és a szakmai közösségépítés céljából alakítottak ki. A Fórum többek között két új típusú szekciót is bevezetett a hazai gyakorlatba – Vedd és Vidd, Egy hajóban evezünk –, melyek a nemzetközi szakirodalomban ismert Workshop-in-a-box és Birds-of-a-Feather típusok hazai adaptációi.

Az esemény további újítása, hogy stratégiai jellegű, közös gondolkodásnak is teret ad a felsőoktatási intézményekben vezető pozícióban lévő szakemberek számára, ahol konkrét fejlesztési irányok, kihívások és együttműködési lehetőségek kerülnek megvitatásra. Egyedülálló hazai példaként megjelentek továbbá ún. wellbeing-típusú szekciók is, ahol képzett trénerok és pszichológusok facilitálásával lehetőség nyílik olyan témák mélyebb feldolgozására, mint a szakmai kiégés megelőzése, a határok kijelölése vagy a fenntartható szakmai fejlődés biztosítása. Ezekkel az új formákkal a Fórum nem csupán szakmai tudáscserére ad lehetőséget, hanem aktívan hozzájárul a résztvevők személyes és intézményi jóllétének támogatásához is.

A bemutatott három példán túl bizonyára számos további kezdeményezés és konferenciaforma létezik, amelyek hasonlóan innovatív módon támogatják a felsőoktatás-pedagógiai és oktatásfejlesztési diskurzust Magyarországon. Ezek feltérképezése és rendszerezése további kutatások és szakmai eszmecserék feladata lehet.

Konklúzió és felhívás

A bemutatott nemzetközi és hazai példák egyértelműen jelzik, hogy a felsőoktatási konferenciák világában elindult egy fontos változás: a hagyományos, egyirányú információátadás mellett megjelentek azok a formák, amelyek az interakciót, a közös tudásépítést és a szakmai közösségek aktív bevonását helyezik előtérbe. A világos instrukciók, az átgondolt programtervezés és a megfelelő minőségbiztosítás kulcsfontosságú elemei annak, hogy ezek az új formák hatékonyan megvalósulhassanak és valódi értéket teremtsenek.

Magyarországon is jellemző a konferenciaformák innovációjára való nyitottság és kezdeményezőkézség. Ahhoz azonban, hogy ez az átalakulás valóban széles körben elterjedjen, elengedhetetlen, hogy minél többen felismerjék az ezekben az új formákban rejlő potenciált, és aktívan beépítsék azokat a saját rendezvényeikbe. Ez a változás hosszabb folyamat, amely empátiát, türelmet és elszántságot igényel, hiszen a konferencia régóta megszokott normáinak átalakítása kihívást jelent mind a szervezők, mind a résztvevők számára.

Mi, a tanulmány szerzői, elkötelezzük magunkat amellett, hogy az általunk szervezett és gondozott eseményeken tudatosan alkalmazzuk ezeket az új elveket és formákat, így járulva hozzá a hazai felsőoktatás-fejlesztő szakmai közösség megerősítéséhez, a tartalmasabb, mélyebb szakmai párbeszéd kibontakozásához. Ezzel egyúttal aktív cselekvésre hívjuk kollégáinkat is: Tapasztaljuk meg együtt, hogy a konferenciák valóban olyan terek lehetnek, ahol nem csak információátadás történik, hanem közös gondolkodás, közösségépítés, sőt szakmai és személyes fejlődés is zajlik! Legyünk úttörők és innovátorok, akik képesek tartós és értékes változásokat elindítani a magyar felsőoktatási konferenciák gyakorlatában!

Köszönetnyilvánítás

Hálásan köszönjük Póta Noelnek és T. Nagy Juditnak az adatelemzésben és az ábrák elkészítésében nyújtott türelmes segítséget.

Irodalom

1. Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjnrvvb>
2. Bligh, D. A. (1971). *What's the use of lectures?* DA B Bligh.
3. Budd, A., Dinkel, H., Corpas, M., Fuller, J. C., Rubinat, L. & Devos, D. P. (2015). Ten Simple Rules for Organizing an Unconference. *PLoS Computational Biology*, 11(1).
<https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003905>
4. Dringó-Horváth, I. (2024). *Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés a magyarországi felsőoktatásban: Trendek, irányadó eredmények, adaptálható jógyakorlatok*. L'Harmattan Kiadó.
<https://doi.org/10.56037/978-963-646-188-1>
5. Follett, J. (2006). Understanding the Unconference. *Digital Web Magazine*. http://www.digital-web.com/articles/understanding_the_unconference/
6. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
7. French, S. & Kennedy, G. (2016). Reassessing the value of university lectures. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 639–654. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273213>
8. Greenhill, K. & Wiebrands, C. (2008). The unconference: a new model for better professional communication. LIANZA Conference 2008.
<https://researchportal.murdoch.edu.au/esploro/outputs/conferencePaper/The-unconference-a-new-model-for/991005540699507891>
9. Hale, E. & Bessette, L. S. (2016). New frontiers: Exploring the power and possibilities of the unconference as a transformative approach to faculty development. *The Journal of Faculty Development*, 30(2), 9–15. <https://works.hcommons.org/records/j1exx-khs40>
10. Holman, C., Kent, B. A. & Weissgerber, T. L. (2021). How to connect academics around the globe by organizing an asynchronous virtual unconference. *Wellcome open research*, 6, 156.
<https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.16893.2>
11. Krull, G., Bobo, B. & Titus, S. (2024). An evolving approach to unconferencing: Reflections from piloting the HELTASAFEST22 scholarly festival. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 12(SI1), 117–134.
<https://doi.org/10.14426/cristal.v12iSI1.2081>
12. Lampel, J., Banerjee, A. & Bhalla, A. (2020). By the people, for the people: Emergence and spread of the 'unconference' as new temporary organisational form. In Braun, T. & Lampel, J. (Eds.), *Tensions and Paradoxes in Temporary Organizing (Vol. 67)* (pp. 61–78).
<https://doi.org/10.1108/S0733-558X20200000067008>
13. Lang, J. M. (2016). *Small teaching. Everyday lessons from the science of learning*. Jossey-Bass.

14. Nygaard, L. P. (2015). Publishing and perishing: an academic literacies framework for investigating research productivity. *Studies in Higher Education*, 42(3), 519–532.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1058351>
15. Rowe, N. & Ilic, D. (2015). Rethinking poster presentations at large-scale scientific meetings – is it time for the format to evolve? *FEBS Journal*, 282(19), 3661–3668. <https://10.1111/febs.13383>
16. Rowe, N. (2017a). Tracing the „grey literature“ of poster presentations: a mapping review. *Health Information and Libraries Journal*, 34(2), 106-124. <https://10.1111/hir.12177>
17. Rowe, N. (2017b). *Academic & Scientific Poster Presentation – A Modern Comprehensive Guide*. Springer Nature.
18. Rowe, N. (2018). „When you get what you want, but not what you need“: The motivations, affordances and shortcomings of attending academic/scientific conferences. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(2), 714–729.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184972.pdf>
19. Rowley-Jolivet, E. & Carter-Thomas, S. (2005). The rhetoric of conference presentation introductions: context, argument, and interaction. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1).
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00080.x>
20. Saliya, C. A. (2024). *From Philosophical Dialogues to Virtual Meetings: The Dynamic Evolution of Conferences*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4684605>
21. Tronchoni, H., Izquierdo, C. & Anguera, M. T. (2022). A systematic review on lecturing in contemporary university teaching. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.971617>

Mellékletek

1. melléklet: A szekciótípusok áttekintő táblázata

Szekciótípus	A szekció időtartama	A prezentáció időaránya*	A közönség-interakció foka**	Személyes és/vagy virtuális	Forrás
Affinity groups Affinitási csoportok	60 perc	alacsony	magas	mindkettő	POD
Artistic demonstration /showcasing Művészeti bemutató	10-15 perc (benne Q&A)	közepes	közepes	jellemzően személyes	HELTASA HFD
Barcamp Ötlebörze	1 perc	magas	alacsony	jellemzően személyes	HFD
Birds-of-a-feather Egy hajóban evezünk	75 perc	alacsony	magas	mindkettő	POD

Collaborative space <i>Kollaboratív tér</i>	90 perc	alacsony	magas	személyes	EARLI4
Collegial counselling <i>Társtanácsadás</i>	60 perc	alacsony	magas	mindkettő	HFD
Critical dialogue / Provocation <i>Kritikai párbeszéd/ Vitaindító</i>	45-60 perc	alacsony	magas	mindkettő	HELTASA
Interactive session <i>Interaktív műhely</i>	75 perc/60 perc online	közepes	magas	mindkettő	POD
Job/career fair <i>Állásbörze</i>	165 perc (2 óra 45 perc)	alacsony	magas	személyes	POD
JURE workshop <i>Fiatal kutatók műhelye</i>	105 perc (1 óra 45 perc)	közepes	magas	személyes	EARLI4
Mentoring Lunch <i>Mentoráló ebéd</i>		alacsony	magas	személyes	EARLI4
Mini harvesting <i>Ötlet-betakarítás</i>	5-10 perc	alacsony	közepes	mindkettő	HELTASA
Open mic session <i>Szabad mikrofon</i>	20-60 perc	alacsony	magas	személyes	HELTASA
Oral presentation <i>Reflektív előadás</i>	15-20 perc (benne Q&A)	alacsony	magas	mindkettő	HELTASA
Pecha Kucha / Lightning Talks <i>Pecha Kucha</i>	5-6 perc	alacsony	közepes	mindkettő	HELTASA
Perspectives <i>Perspektívakör</i>	75 perc	alacsony	magas	személyes	POD
POD Talks <i>Villámelőadások</i>	8-10 perc	magas	alacsony	mindkettő	POD
Poster presentation <i>Poszter-bemutató</i>	5-60 perc	magas	közepes	mindkettő (EARLI4 esetében inkább személyes)	EARLI4 HELTASA HFD POD
Postgraduate networking lunch <i>Végzős networking ebéd</i>	120 perc	alacsony	magas	személyes	POD
Pre-conference workshop <i>Elő-konferencia műhely</i>	3-6 óra/2-3 óra online	közepes	magas	mindkettő (EARLI4 esetében inkább személyes)	POD EARLI4
Research <i>Kutatás</i>	30 perc/20 perc	magas	alacsony	mindkettő	POD
Resource fair <i>Forrásbörze</i>	165 perc (2 óra 45 perc)	alacsony	magas	személyes	POD
Roundtable <i>Kerekasztal</i>	75 perc/60 perc	alacsony	magas	mindkettő	POD

Spot-on / Hands-on Workshop Elmélyítő / Gyakorlati műhely	60 perc	közepes	magas	mindkettő	HELTASA HFD
Symposium Szimpózium	90 perc	magas	alacsony	személyes	EARLI4
Workshop-in-a-box Hazavihető workshop	75 perc/60 perc online	magas	közepes	mindkettő	POD

*Az az idő, melyet a szekció facilitátora az allokált időből szigorúan véve plenáris előadással tölt.

** Annak mértéke, hogy a szekció nem plenáris előadásra szánt idejében a közönség tagjai közötti interakció milyen jellegű. Például az előadó és a közönség közötti kérdezz-felelek alacsony fokúnak, a közönség tagjai közötti facilitált interaktív műhelymunka magas fokúnak számít. A közönség bevonásának, a közönséggel való aktív interakciónak a mértéke (például a kérdés-felelettől egészen az aktív munkáltatásig, problémamegoldásig).

2. melléklet: A szekciótípusok részletes leírása

Név Javasolt magyar név	Cél	Leírás	Forrás*
Affinity groups Affinitási csoportok	Közösség- építés	Olyan kollégák számára kínálnak fórumot, akik közös identitással rendelkeznek valamely marginalizált csoport tagjaként. Céljuk a kölcsönös támogatás, a tapasztalatmegosztás és a kapcsolatteremtés, különösen az intézményi elgazodás kihívásai kapcsán. Ezek a szekciók biztonságos teret nyújtanak a hiteles önkifejezéshez, a közösségépítéshez, valamint a szerveződés, az érdekérvényesítés és a változás előmozdításához a POD-hálózaton belül.	POD
Artistic demonstration/showcasing Művészeti bemutató	Kreatív kifejezés	A művészeti bemutató során a résztvevők kreatív, művészi formában – például énekléssel, verssel vagy tánccal – fejezik ki szakmai tapasztalataikat, kutatási eredményeiket vagy személyes élményeiket.	HE HFD
Barcamp Ötlebörze	Téma- felvetés	A résztvevők a rendezvény során röviden (például 1 percben) ismertetik témaötletüket a közönséggel (barcamp-pitch), majd közös szavazás alapján alakul ki a program. A szervezők ezután készítik el a szekcióbeosztást. A forma nem előre megtervezett előadásokra, hanem vitaindító felvetésekre és kötetlen, spontán beszélgetésekre épül. A részvétel és a tartalom alulról szerveződik, a fókusz az aktuálisan releváns kérdéseken van.	HFD
Birds-of-a-feather Egy hajóban evezünk	Tapasz- talat- megosztás	Informális, de irányított beszélgetések olyan, a szakterület számára aktuális témákról, amelyek lehetőséget adnak a különböző szintű tapasztalatokkal rendelkező oktatásfejlesztők közötti kapcsolatépítésre és tapasztalatmegosztásra. A szekciók nem workshopok, hanem nyitott eszmecsere, ahol a résztvevők saját stratégiáikat, kérdéseiket és tanulási folyamataikat osztják meg egymással. A beszélgetést a résztvevők maguk formálják, ideálisan két – eltérő háttérrel rendelkező – házigazda támogatásával.	POD
Collaborative space Kollaboratív tér	Együttmű- ködés- építés	Olyan kiscsoportos forma, amelyben legfeljebb tíz résztvevő dolgozik együtt saját vagy közös kutatási projektterületeken. A szekció célja új kutatási együttműködések kialakítása vagy meglévők elmélyítése – különös tekintettel a nemzetközi és interdiszciplináris hálózatépítésre. Az ülés első szakaszában az ülésszervezők 10–15 perces blokkban mutatják be kutatási elképzeléseiket – ismertetve a projekt célját (például pályázat, publikáció), tématerületét, módszertani kereteit és a várt ered-	EARLI4

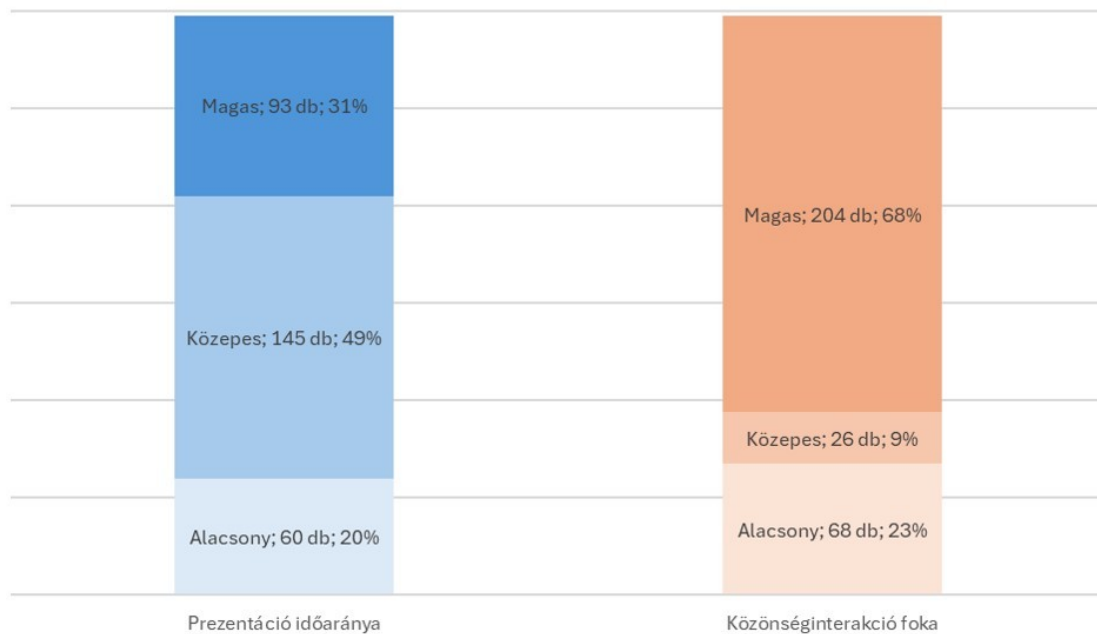
		ményeket. Ezután a résztvevők kisebb, facilitált csoportokba rendeződnek, ahol mindenki bemutatkozik, majd közösen elemzik a felvetett projektötleteket, keresve a kapcsolódási pontokat és a közös munka lehetőségeit. Ez a szakasz 30–60 percet ölel fel, a teljes időkerettől függően. A szekció utolsó részében (kb. 30 perc) plenáris összegzés zajlik: a facilitátorok és/vagy az ülészervezők ismertetik a kiscsoportos beszélgetések főbb megállapításait, majd a teljes csoport számára nyitott vitára kerül sor. Itt minden résztvevő élhet a visszacsatolás lehetőségével, finomíthatja saját kutatási ötleteit, és közösen körvonalazhatják a továbblépés lehetséges formáit (például közös projektindítás, publikációs terv, későbbi találkozók).	
Collegial counselling <i>Társtanácsadás</i>	Támogatás	Egyenrangú kollégák közötti támogatási forma, amelyben a résztvevők konkrét problémákra keresnek megoldást. Az esetfelhozó megosztja a dilemmáját, a tanácsadó(k) új nézőpontokat és javaslatokat kínál, míg a moderátor strukturálja a folyamatot, és ösztönzi a mélyebb reflexiót. A szerepek körönként cserélődnek, így mindenki lehet esetgazda.	HFD
Critical dialogue / Provocation <i>Kritikai párbeszéd / Vitaindító</i>	Vitaindítás	Minden napot egy meghívott paneltag vagy előadó által tartott provokáció (vitaindító gondolatébresztés) nyit. A provokáció célja, hogy ösztönözze a kritikus gondolkodást és felveze a témákat, amelyeket ezt követően kiscsoportos beszélgetésekben dolgoznak fel a résztvevők.	HE
Interactive session <i>Interaktív műhely</i>	Aktív részvétel	Az interaktív szekciók ötvözik a prezentációkat olyan módszerekkel, amelyek aktívan bevonják a résztvevőket. A forma a POD Network hagyományához híven a kollegiális, közös tanulást helyezi előtérbe, nem pedig a passzív előadás- vagy felolvasásközpontú megközelítést. Az interaktív üléseknek bizonyítékokon alapulóknak kell lenniük, olyan tervezett interakciókkal, amelyek összhangban vannak az ülés céljaival, és fokozzák a résztvevők megértését a témával kapcsolatban.	POD
Job/career fair <i>Állásbörze</i>	Állás-keresés	Az állásbörze informális lehetőséget biztosít a résztvevők számára, hogy állásajánlatokat ismerjenek meg, kapcsolatba lépjenek toborzó intézményekkel, és szakmai lehetőségeket tárjanak fel a felsőoktatás-fejlesztés területén.	POD
JURE workshop <i>Fiatal kutatók műhelye</i>	Készségfejlesztés	A JURE (Junior Researchers of EARLI) workshopok kiscsoportos, interaktív műhelymunkák, ahol fiatal kutatók előzetesen beküldött kutatási terveiket vagy részletes elemzéseiket mutatják be. A bemutatott munkákat tapasztalt mentorok és résztvevők értékelik, és vitatják meg, különös hangsúlyt helyezve az elméleti és a módszertani fejlődésre, valamint a kutatási készségek erősítésére.	EARLI4
Mentoring Lunch <i>Mentoráló ebéd</i>	Karrier-támogatás	Az informális légkörű mentoráló ebéd során a fiatal kutatók közvetlen szakmai támogatást kapnak tapasztalt mentoroktól karrierépítési, módszertani és publikációs kérdésekben. A résztvevők személyes tanácsokat kérhetnek, új szakmai kapcsolatokat építhetnek, és hosszú távú együttműködések alapjait fektethetik le. A forma célja a támogató közeg megteremtése és az önbizalom növelése.	EARLI4
Mini harvesting <i>Ötlet-betakarítás</i>	Reflexiógyűjtés	Az ötletgyűjtés során a résztvevők rövid, strukturált visszajelzéseket és kulcsfontosságú ötleteket rögzítenek – például Padleten, online chatfelületen vagy más formában –, amelyek a beszélgetések során felmerült legfontosabb kérdéseket és gondolatokat összegzik.	HE
Open mic session <i>Szabad mikrofon</i>	Szabad párbeszéd	A szabad mikrofonos beszélgetés informális, szabad tér, ahol a résztvevők kifejezhetik gondolataikat, kérdéseiket vagy témáikat. A kiscsoportokban zajló tudományos párbeszéd lehet előre beküldött vagy a rendezvény során spontán felmerült kérdésekből kiinduló beszélgetések.	HE
Input-presentation <i>Reflektív előadás</i>	Párbeszéd-indítás	A szóbeli prezentációk elkészült vagy folyamatban lévő kutatási munkák megosztására szolgálnak, de eltérnek a hagyományos, lezárt kutatásokat bemutató előadásoktól. Itt a cél nem a teljes kutatási folyamat részletes ismertetése, hanem egy reflektív, provokatív és inspiráló megközelítés: az	HE

		előadók a főbb eredményeket mutatják be, és tudatosan párbeszédre, vitára ösztönöznek. Az előadásokat javasolt néhány (2–3) kifejezetten diszkussziót generáló kérdéssel zárni a közönség aktív bevonása érdekében.	
Pecha Kucha / Lightning Talks Pecha Kucha	Ötlet-indítás	A Pecha Kucha formában az előadó 20 diát használ, egyenként 20 másodperces vetítési idővel, így az előadás összesen 6 perc 40 másodperc hosszú. A Lightning Talk ennek rövidebb, rugalmasabb változata: általában 5 perces, gyors ütemű előadás kevés diával. Mindkét forma célja, hogy rövid, dinamikus témafelvetésekkel ösztönözze az új beszélgetések, ötletcserék és együttműködések elindulását a résztvevők között.	HFD
Perspectives Perspektívakör	Nézőpont-megosztás	A perspektívakör a kerekasztal-beszélgetésekhez hasonló, de strukturáltabb forma, ahol a moderátor legalább három, eltérő háttérrel rendelkező résztvevővel (különböző intézményekből, szakterületekről vagy kulturális közegekből) folytat beszélgetést. A fókusz a különböző nézőpontok, megközelítések megosztásán van, majd a diskurzust a közönség bevonásával bővítik.	POD
POD Talks Villámelőadások	Ötlet-indítás	A POD Talks ülések több rövid (8–10 perces) előadást tartalmaznak, a TED Talks mintájára. A cél a tömör, inspiráló gondolatok megosztása, amelyek gyorsan bemutatják új ötleteket, tapasztalatokat vagy kutatási eredményeket, és ösztönzik a további párbeszédet a résztvevők között.	POD
Poster presentation Poszterbemutató	Párbeszéd-indítás	A poszterbemutatók rövid, vizuális alapú prezentációk, amelyek lehetőséget teremtenek beszélgetések és szakmai párbeszéd indítására. A résztvevők szöveget, képet, hanganyagot kreatívan kombinálva mutatják be munkáikat papíralapú (például QR-kódos) vagy digitális formában. A bemutatók kiegészülhetnek audio- vagy videoguide-okkal, amelyeket személyes beszélgetés követ.	HE HFD POD EARLI4
Postgraduate networking lunch Végzős networking ebéd	Kapcsolat-építés	Az esemény célja, hogy összekapcsolja a tanítás és az oktatásfejlesztés iránt érdeklődő végzős hallgatókat és posztdoktoranduszokat. Lehetőséget kínál szakmai kapcsolatépítésre a jövőbeli és jelenlegi oktatásfejlesztők között, valamint támogatja intézményközi szakmai hálózatok kialakulását.	POD
Pre-conference workshop Elő-konferencia műhely	Készségfejlesztés	A konferencia előtti workshopok intenzív szakmai fejlődést biztosító foglalkozások, amelyek során a résztvevők bizonyítékokon alapuló gyakorlatok segítségével új készségeket sajátítanak el. A műhelyek világos tanulási célokkal és konkrét eredményelvárásokkal dolgoznak a résztvevők fejlődésének támogatására.	POD
Research Kutatás	Tudás-megosztás	A kutatási szekciók során új vagy folyamatban lévő oktatás-, szakmai- vagy szervezetfejlesztési kutatások eredményeit mutatják be. A szekcióvezetők saját, eredeti kutatásaikat prezentálják, amelyek szisztematikus tervezésen, megbízható módszertanon és alapos adatelemzésen alapulnak, majd rövid diszkusszióra is sor kerül.	POD
Resource fair Forrásbörze	Tudás-megosztás	A forrásbörze olyan helyszín, ahol a résztvevők szabadon megoszthatják és cserélhetik az oktatás- és szervezetfejlesztési munkához kapcsolódó információkat, forrásokat és jó gyakorlatokat. Az esemény lehetőséget kínál szocializációra, új ötletek megismerésére, valamint közösségi szinten hasznosítható tevékenységek és szolgáltatások bemutatására. A börzén oktatásfejlesztési programok, központok, bizottságok és SIG-ek képviselik magukat.	POD
Roundtable Kerekasztal*	Szakmai párbeszéd	A kerekasztal-beszélgetések során a résztvevők egy vagy két moderátor irányításával vitatnak meg szakmai témákat, például programportfóliókat, intézményi kihívásokat vagy oktatói támogatási kérdéseket. A forma a nyitott, kötetlen eszmecserére épül, prezentációs technológia használata nélkül, csak mikrofonos támogatással. *ez a szekciótípus eltér a klasszikus, kerekasztalokétól	POD

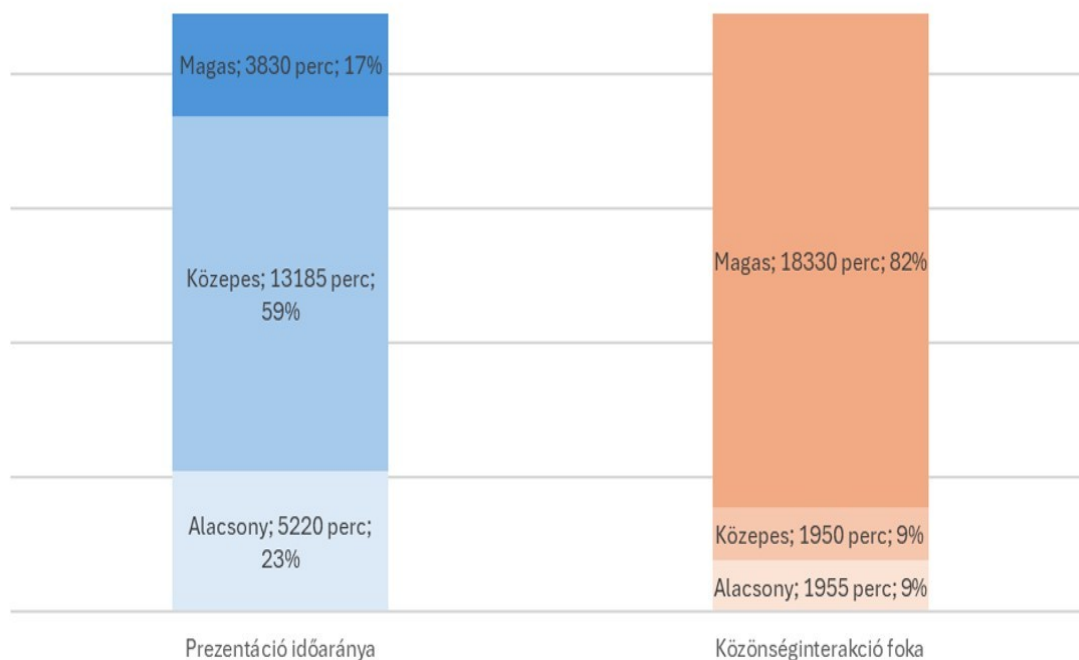
Spot-on / Hands-on Workshop Elmélyítő / Gyakorlati műhely	Elméleti elmélyítés vagy gyakorlati készségfejlesztés	Az interaktív workshopok strukturáltan dolgoznak fel egy adott témát, a moderátorok céljai szerint. A Spot-on típusú workshopok mélyebb elméleti bevezetéssel indulnak, míg a Hands-on típusúak főként a gyakorlati alkalmazásra koncentrálnak, minimális vagy rövid plenáris előadással.	HE HFD
Symposium Szimpózium	Tudásmegosztás	A szimpózium egy adott kutatási témakör köré épülő szekció, ahol három-négy egymáshoz kapcsolódó előadás és egy vitaindító bevezetés kerül bemutatásra. A prezentációk különböző országokból érkező kutatók közreműködésével zajlanak, elősegítve a nemzetközi nézőpontok megosztását.	EARLI4
Workshop-in-a-box Hazavihető workshop	Jógyakorlatmegosztás	A workshop-in-a-box forma olyan foglalkozásokra épül, amelyek sikeres oktatói workshopok mintáit mutatják be. A foglalkozásvezetők saját intézményükben bevált tevékenységeket adaptálnak, bemutatva azokat, majd időt hagynak a közös megbeszélésre és tapasztalatcserére.	POD

*HE=HELTASA, HFD=Hochschulforum Digitalisierung, POD, EARLI4= EARLI SIG4

3. melléklet: A 2024-es POD konferencia szekciótípusainak elemzése



A szekciók számának megoszlása a prezentációs idő és a közönséginterakció mértéke szerint: alacsony, közepes és magas szintű szekciótípusok arányai.



A konferencia teljes idejének (összesen 44 470 perc) megoszlása a prezentációs idő és a közönséginterakció mértéke szerint: alacsony, közepes és magas szintű szekciótípusok arányai.

4. melléklet: A konferenciajelentkezések elbírálásához használt értékelőtábla

Felsőoktatásfejlesztők Fóruma 2025, Vedd és Vidd szekciótípusra való jelentkezéshez. Az értékelőtábla a jelentkezéskor a résztvevő számára elérhető.

Vedd és Vidd (75 perc)

Leírás:

A Vedd és Vidd foglalkozások az oktatásfejlesztők által a saját intézményükben tartott sikeres workshopok gyakorlati megvalósítását mutatják be. Ez alapján a foglalkozásvezetők felvázolják az adott workshop céljait, megvalósításának kulcslépéseit, illetve a fontosabb tevékenységeket a workshop során a résztvevők bevonásával illusztrálják. A foglalkozás a felmerülő kérdések megbeszélésével zárul.

Technológia:

Projektort és számítógépet biztosítunk.

A jelentkezés menete:

A jelentkezéshez kérjük egy rövid, max. 200 szavas absztrakt beküldését, amit a programban is megjelentetünk. Ezen kívül egy max. 500 szavas leírást, aminek tartalmaznia kell:

- a workshop tanulási céljait és felépítését;
- azt, hogy a facilitátor(ok) hogyan tervezi(k) a közönség aktív bevonását;
- milyen letölthető vagy kiosztott anyagok, források kerülnek megosztásra a résztvevőkkel.

Kérjük, az absztraktba és a leírásba ne kerüljön azonosítható információ, mert ezek vak bírálati folyamaton fognak átmenni.

A Vedd és Vidd jelentkezéseket az alábbi táblázat alapján értékeljük.

Dimenzió	Leírás	Pontozási skála
Szakmailag alátámasztott	A bemutatott gyakorlatok és anyagok kifejezetten a tanítással, tanúlással vagy jógyakorlattal foglalkozó szakirodalomra, ismeretekre alapoznak. A szakmai alátámasztás származhat kvalitatív és kvantitatív módszerekből, interdiszciplináris és módszertani megközelítésekből, reflexiókból és tapasztalatokból, részvételi gyakorlatokból, közösségi tudásból vagy más tudásmódokból is.	4=Kiváló 3=Jó 2=Megfelelő 1= Hiányos/Nem megfelelő
Alkalmazhatóság / adaptálhatóság	Az ötlet, téma, gyakorlat stb. releváns az oktatás- és/vagy szervezfejlesztés területén, és feltehetően átültethető más intézmények és képzések gyakorlatába.	4=Kiváló 3=Jó 2=Megfelelő 1= Hiányos/Nem megfelelő
Összhang a foglalkozás célkitűzéseivel	A foglalkozás tevékenységei (azaz az irányadó kérdések és a tervezett interakciók) egyértelműen összhangban vannak a foglalkozás céljaival, és támogatják a résztvevők aktív bevonását. A leírás tartalmazza az eredeti workshopon végrehajtott módosításokat, amelyek a Fórum időkeretéhez igazodnak. A leírás tartalmazza, hogy milyen (letölthető vagy kiosztott) forrásokat, anyagokat biztosítanak a résztvevők számára.	4=Kiváló 3=Jó 2=Megfelelő 1= Hiányos/Nem megfelelő
Döntés		A=Elfogadva B=Módosításokkal elfogadva C=Elutasítva

Az egyes szempontok kritériumainak értékelése:

4 (Kiváló): A jelentkezéshez benyújtott anyaggal kapcsolatban nincsenek aggályok és nem merülnek fel kérdések sem.

3 (Jó): A jelentkezéshez benyújtott anyaggal kapcsolatban van néhány kisebb aggály vagy kérdés, de ezekkel együtt is kivitelezhető.

2 (Megfelelő): A jelentkezéshez benyújtott anyaggal kapcsolatban vannak olyan aggályok vagy kérdések, amelyekkel foglalkozni kell ahhoz, hogy a rendezvényre befogadható legyen.

1 (Hiányos/Nem megfelelő): Jelentős aggályok vagy kérdések merülnek fel a jelentkezéshez benyújtott anyaggal kapcsolatban, és ezeket ki kell küszöbölni ahhoz, hogy a rendezvény programjába beilleszthető legyen.

Beyond the Presentation: Interactive Genres at Hungarian Higher Education Conferences

Our study focuses on the renewal of conference formats in Hungarian higher education. In recent decades, alternative conference formats have spread worldwide that prioritise active participant engagement, community-based knowledge building, and professional discourse grounded in interaction. In the Hungarian higher education context, however, traditional conference models based on one-way information transfer still dominate. The aim of our study is to advocate for the widespread adoption of interactive, discursive conference styles in Hungary by presenting international best practices and highlighting existing domestic initiatives that can serve as models. We address the factors to be considered when successfully introducing these new formats, with particular regard to the sector-specific reality that there remains significant demand for publication opportunities in academic life. The domestic examples described in the study—such as the KRE Conference on Educational Informatics, the ELTE PPK Conference on Higher Education Pedagogy, or the Forum of Higher Education Developers organised by the Hungarian Rectors' Conference—confirm that change has begun in Hungary as well. Finally, we articulate a concrete commitment from the authors and call on our colleagues to actively participate in this innovation as well.

Keywords: *higher education, conference, unconference, conference planning, academic discourse*

Presence and Re-categorization – Pedagogical Application of the Contact Hypothesis on the Example of an Intercultural Community Model

*Moldován Szilvia**

DOI: 10.21549/NTNY.52.2026.1.6

This paper explores the theoretical and practical connections between intercultural pedagogy and the contact hypothesis through the example of a Hungarian model, the Taléta Intercultural Center. The author argues that reducing social exclusion and prejudice requires not only structural interventions but also pedagogical presence, direct interactions and reinterpretation of identity categories. The paper shows how the conditions defined in the contact hypothesis, such as shared purpose, cooperation or institutional support, are realized in an intercultural learning environment, even if equal status is not formally fulfilled. Using social identity theory and the theory of re-categorization, the author highlights how learner identity can function as an intermediate category in framing social differences. The paper explores the links between inclusion, social mobility and motivation to learn, and how intercultural pedagogy can become a tool for dignity-based education. The relationships discussed here should not be understood as definitive empirically verified impact claims, but rather as interpretations and hypotheses derived from reflective pedagogical observations. Community practice, as illustrated by the example of Taléta, offers answers not only to questions of education but also of social coexistence.

Kulcsszavak: intercultural pedagogy, contact hypothesis, social identity, re-categorization, social mobility

Introduction

Addressing social inequalities, especially those that are deeply rooted in structural causes such as ethnic, cultural and socio-economic differences, is one of the most pressing challenges facing education systems. Intercultural pedagogy not only aims to promote tolerant coexistence between cultures, but is also a prerequisite for genuine participation in education, equal access and social mobility.

The aim of this paper is to show how Gordon W. Allport's (1954) contact hypothesis can be applied in intercultural pedagogical practice, especially in a complex social context where institutional exclusion and cultural differences are cumulative. The case presented – the Taléta Intercultural Center – functions as an alternative pedagogical space where refugee, Roma, children from deep poverty and middle-class backgrounds, as well as teachers and university students meet, learn and interact.

The paper is structured by first reviewing the theoretical framework of the contact hypothesis, and then presenting the context in which Taléta was established, its pedagogical practices, its practical experiences of inclusion and prejudice reduction, and lessons learned that also address issues of teacher education and social responsibility.

* Master Lecturer, PPKE BTK VJTK, moldovan.szilvia@btk.ppke.hu

The paper also engages with the Hungarian scholarly discourse published in the journal *Neveléstudomány*, particularly with analyses addressing teachers' views on intercultural education and related institutional practices, as well as with studies summarizing Hungarian experiences of inclusion and educational integration (Gordon Győri, Németh & Cs. Czachesz, 2014; Varga, 2016). By analyzing a concrete pedagogical practice – the operation of the Taléta Intercultural Center – the present paper seeks to contribute to these discourses by linking theoretical approaches in intercultural pedagogy with the pedagogical applicability of the contact hypothesis.

Theoretical background: the relationship between the contact hypothesis and intercultural pedagogy

Basic principles of the contact hypothesis

The intergroup contact hypothesis is one of the best known and most frequently referred to theories in the field of social psychology in the field of prejudice reduction. According to Gordon W. Allport (1954), appropriately structured, positive contact between members of different social groups can reduce prejudice and promote intergroup understanding (Allport, 1954, p. 261). The basic premise of the theory is that prejudice is mainly rooted in fear of the unknown, which can be broken down by personal experience.

Allport has identified four key conditions to ensure contact is effective. The first is equal status, which means that the members of the interacting groups must be in a similar social or role position in the situation. This is particularly important because if one party is in a dominant position, the interaction can easily reinforce existing power asymmetries and thus perpetuate prejudice (Dixon, Durrheim & Tredoux, 2005, p. 706).

The second condition is a shared goal, i.e. that participants cooperate towards a goal that can only be achieved with the active participation of the other party. This kind of interdependence increases motivation to cooperate and reduces rivalry between groups (Gaertner & Dovidio, 2000, pp. 118–120).

The third condition is cooperation, which is a structural dimension of positive contact. According to Allport, cooperative tasks promote mutual understanding and the development of empathy, whereas competitive situations tend to reinforce hostility and negative stereotypes (Allport, 1954, p. 262).

The fourth key factor is institutional support, which means that interactions should be supported at a formal, normative or societal level. This can be school, workplace or even legal support that legitimizes and encourages interaction (Allport, 1954, cited in Paluck, Green & Green, 2019, p. 129). Without institutional support, interactions can easily become isolated events that fail to trigger systemic change.

Although the influence of Allport's theory is still dominant today, subsequent research has further refined the contact hypothesis. In a large meta-analysis, Pettigrew and Tropp (2006) analyzed 515 different studies and concluded that the effect of contact is significant even if not all conditions are met. Direct personal contact, quality of interaction and frequency of repetition all have independent bias-reducing effects (Pettigrew & Tropp, 2006, p. 753, 766).

Contact is most effective when it is established through long-term relationships, where parties learn about each other's complex identities, rather than judging each other solely on the basis of their group membership (Brewer & Miller, 1984, pp. 289–291). Moreover, reduced categorization and re-categorization also play a key role: if, during the interaction, participants are able to redefine their own position along the lines of a shared identity (e.g. 'students', 'parents', 'fellow students'), prejudices are further reduced (Gaertner et al., 1994, pp. 8–10).

Hässler et al. (2020) conducted a 69-country study on the impact of intercultural contacts on openness to social change. Their results show that the positive effect of contact is evident for more advantaged groups even where there are significant status differences, but is more complex for disadvantaged groups. It is only 'solidarity' that can clearly be a bridge: it is the only form that increases support for change in all groups. It can only be truly useful if structural inequalities are openly acknowledged and action is taken against this background. This suggests that the structure of the interaction and the intentions of the participants are often more important than the objective social position (Hässler et al., 2020, pp. 382–384).

The application of the contact hypothesis is particularly relevant for educational science, as schools function as structured contact spaces. Relationships between students are strongly influenced by institutional conditions such as group assignment, curriculum, teacher attitudes (Slavin, 1995, pp. 22–23). If the school environment supports cooperation and inclusive attitudes, these relationships can indeed contribute to prejudice reduction.

Critics of contact theory, however, point out that the conditions for positive effects do not arise by themselves. To avoid reinforcing the status quo, contacts must be developed through conscious pedagogical and social planning. Furthermore, individual attitude change does not always lead to collective, structural change, and therefore, in addition to contact, a systemic critique of social injustice is necessary (Stephan & Stephan, 2001, pp. 86–88).

All this suggests that the contact hypothesis can be understood as a framework that can be applied not only at the individual level but also at the societal level, especially in the field of education. Intercultural learning, cooperative forms of learning, mixed group teaching and mentoring are all pedagogical tools based on the principles of contact theory.

The role of intercultural pedagogy in society

Theoretical and conceptual positioning: applying discursive frameworks

Intercultural and multicultural pedagogy do not constitute a single, stable theoretical tradition within educational discourse, but rather function as umbrella terms encompassing diverse pedagogical paradigms. The literature commonly distinguishes between, among others, assimilationist or conservative approaches, liberal-pluralist orientations, and critical-transformative pedagogical frameworks, each of which conceptualizes cultural difference, power relations, inequality, and the social role of education in distinct ways (Banks & Banks, 2019; Nieto & Bode, 2013). The present paper employs the concept of intercultural pedagogy within this plural theoretical landscape and builds primarily on the intersection of liberal-pluralist and critical-transformative approaches. From the liberal tradition, the emphasis is placed on mutual understanding, cooperation, and the pedagogical value of heterogeneous learning spaces. From critical pedagogical perspectives, the recognition of structural inequalities, the reflexive awareness of power relations, and the social responsibility of education as a transformative force become central.

Rather than aligning exclusively with a single theoretical orientation, the paper deliberately integrates elements from different discursive frameworks. This choice reflects the assumption that empirical pedagogical practice – particularly in highly stratified and structurally unequal social contexts – can rarely be adequately described through a single coherent theoretical model. In this understanding, intercultural pedagogy is not merely a set of attitude-shaping or relationship-building techniques, but a reflective practice that simultaneously responds to individual learning experiences and to structural social inequalities.

The terminology used throughout the paper – such as inclusion, social participation, difference, diversity, social visibility, and inclusive pedagogical spaces – should be interpreted within this multi-directional theoretical tradition. The analysis consciously avoids deficit-based approaches: learners' experiences are not described as shortcomings, but as socially structured conditions that can be reshaped through pedagogical intervention. Accordingly, references to learners' "empowerment" or their "experience of being valued" are not intended as normative judgements, but as descriptions of pedagogical experiences related to participation, addressability, and agency within educational spaces.

The key concepts employed in the paper – particularly inclusion, social participation, difference, diversity, social visibility, and inclusive pedagogical space – are not used in a colloquial or normative sense, but are embedded in international educational research and critical pedagogical discourse. Inclusion, in this interpretation, does not simply denote institutional access, but refers to a pedagogical and social process that foregrounds learners' active participation, addressability, and capacity for action (Banks & Banks, 2019; Nieto & Bode, 2013). Difference and diversity are understood not as essentialized cultural traits, but as socially and historically constructed categories whose meanings are continuously reproduced within institutional norms and educational practices. This perspective aligns with approaches that conceptualize the pedagogical handling of cultural differences not as an adaptive task, but as a reflexive interpretative challenge.

The concept of social invisibility is used in this paper to describe situations in which learners may be formally present within the education system, yet their experiences and needs remain pedagogically uninterpreted and unaddressed. Visibility, therefore, does not refer to physical presence, but to pedagogical and symbolic recognition, which constitutes a fundamental precondition for inclusive learning spaces. Consequently, the notion of an inclusive pedagogical space does not denote a neutral educational environment, but rather a consciously structured learning and relational space that enables interactions between learners from different social positions while simultaneously reflecting on structural inequalities. This conceptualization resonates with critical pedagogical traditions that view education not merely as a reproductive mechanism, but as a potentially transformative social practice.

The alternation between liberal-pluralist and critical-transformative discursive elements in the language and argumentation of the paper does not stem from theoretical inconsistency, but from a deliberate authorial decision. In practical contexts of intercultural pedagogy – especially within highly stratified and structurally unequal societies – pedagogical situations simultaneously require relational, interactional, and dialogical approaches, as well as a critical engagement with structural inequalities. While liberal-pluralist discourse primarily highlights the pedagogical significance of cooperation, mutual understanding, and shared learning spaces, the critical-transformative framework enables the visibility of power relations and social injustices reproduced within education. These approaches are not mutually exclusive, but function as complementary interpretative horizons throughout the paper. Their integration is particularly justified in the analysis of pedagogical practices that aim both to create learning spaces based on personal relationships and to address social inequalities pedagogically. For this reason, the paper does not sharply separate these discursive frameworks, but proceeds from the assumption that pedagogical presence, dialogue, and cooperation cannot be meaningfully interpreted without taking structural conditions into account.

Expressions appearing in the paper such as learners' "empowerment," their "experience of being valued," or their "becoming visible" do not reflect a deficit-oriented pedagogical perspective. Rather, these formulations refer to pedagogical processes through which previously structurally marginalized learner experiences become pedagogically addressed and recognized. In this context, "value" or "empowerment" does not constitute a

normative assessment, but describes pedagogical experiences related to participation, addressability, and agency. The emphasis is therefore not on the “development” of learners, but on the transformation of the educational space itself – on the process through which learners can become active participants in learning by drawing on their own experiences and forms of knowledge. This approach aligns with critical pedagogical perspectives that shift the focus from presumed learner “deficits” to the normative frameworks and inclusivity of educational institutions.

Pedagogical model and social responsibility

Intercultural pedagogy is an educational theory and practice that sees cultural diversity not as a problem but as an opportunity. It aims to treat the co-education of learners from different social and cultural backgrounds not only as a technical challenge, but as a social potential (Banks & Banks, 2019, pp. xvii-xviii). This approach contrasts with educational practices based on the deficit model, which treats 'difference' as a deficit and does not recognize its educational value.

Intercultural pedagogy is based on the assumption that cultural differences can be incorporated into education in a constructive way. It not only teaches tolerance but also encourages active participation and dialogue. This is particularly important in pluralizing societies, where public education can become the most important tool for social integration (Mecheril, 2012, p. 27–28).

The teacher in this model is not only a knowledge mediator but also a cultural mediator. His/her role is to interpret, mediate and contextualize learners' experiences and language, thus forming a bridge between the school's normative system and learners' world. In this context, the teacher becomes a community actor who is able to sensitize members of the majority culture and strengthen the self-identity of minority pupils. This is not an ideological commitment, but an educational competence – based on empathy, reflectivity and dialogue.

Co-education offers an opportunity in which students not only learn from each other, but also become more aware of their own identities through their differences. Learning experiences in heterogeneous groups contribute to the development of social sensitivity. This is particularly important in intercultural social spaces where reducing social distance is the basis for inclusion (Akkari & Radhouane, 2010, pp. 59–61).

Intercultural pedagogy not only shapes individual attitudes, but also seeks to bring about change at institutional level. This requires schools to be able to reflect on their own functioning, their hidden curricula and their system of norms. Institutional self-reflection is key, as schools often reproduce – unconsciously – majority norms while marginalizing minority voices (Ferguson, 2008, pp. 121–123).

Introducing this approach means not only imparting multicultural knowledge, but also developing pedagogical practices in which students can truly participate in shaping the learning process. This is in line with Paulo Freire's critical pedagogy, according to which learning is emancipatory when learners participate as active subjects in the construction of knowledge (Freire, 1972, pp. 96–98).

In this pedagogical model, social engagement is not an incidental element, but the goal of education. Schools must consciously take action against social injustices, especially when they are based on ethnic, gender, linguistic or social grounds. In this sense, intercultural pedagogy is therefore not only a pedagogical innovation, but also a moral duty.

Research has shown that culturally sensitive pedagogy has the effect of increasing the participation rate, academic achievement and school well-being of pupils who remain in public education. Empirical studies by Ladson-Billings (1995) show that teachers who consciously integrate students' cultural backgrounds into their

learning develop more successful relationships with their students and are able to influence their social attitudes in the longer term.

In the long term, social inclusion is not achieved through economic or socio-political means alone. The learning environment and the relationships experienced in it shape students' perceptions of society, their sense of justice and their social skills. If schools are able to provide an inclusive environment in these dimensions, learning goes beyond the development of individual competences - it becomes a force for shaping society.

Teachers cannot therefore be passive agents in the social process. His role is not only a curricular one, but also a social one. The development of cultural mediation, interpretation and dialogue skills is a prerequisite for learners to be able to understand the world of others, to rethink their own world and to build a shared social future.

The Taléta Intercultural Center – a practical model

Methodological and authorial positioning

The presentation of the Taléta Intercultural Center is not based on the results of a formal impact assessment or an empirical study relying on systematic statistical data collection. Rather, the analysis is grounded primarily in the author's long-term, active professional involvement in the program. I myself have worked as the pedagogical director of the Taléta Intercultural Center, and the pedagogical practices, interpretations, and relationships presented here are the outcomes of several years of continuous reflective processing.

Throughout the pedagogical work, the operation of the program has been accompanied by regular weekly supervision sessions, joint case discussions, and reflective professional interpretations, which have enabled the ongoing re-examination and reinterpretation of experience. This process can be understood as an action-research-like professional learning space; however, the analysis did not aim at impact measurement in the classical sense, nor did it involve control-group comparisons. Consequently, the claims articulated in this paper should not be interpreted as definitive empirical findings, but rather as interpretations and hypotheses derived from pedagogical experiences observed over an extended period. These may serve as points of departure for further, targeted empirical research.

At the same time, the operation of the Taléta Intercultural Center has already been the subject of an independent qualitative case study. In her article published in *Civil Szemle*, Julianna Kiss (2026) provides a detailed analysis of the program's social impact, operational logic, and innovative pedagogical elements. The present paper builds on the findings of this research at several points, and the pedagogical interpretations presented here are consistent with the results of this independent empirical investigation.

Accordingly, the analytical material of the paper consists of several interrelated sources:

1. the author's sustained professional involvement in the program as pedagogical director;
2. documentation generated during the program's operation, including pedagogical processes, supervision sessions, and collective reflections; and
3. publicly available documents and media representations related to Taléta, which are interpreted not as outcome indicators but as contextual and discursive sources.

From a methodological perspective, the paper is situated at the intersection of reflective practitioner research and exploratory case analysis. Its primary contribution lies in fostering dialogue between theory and practice: it seeks to enrich theoretical discussions through pedagogical experience, while simultaneously offering conceptual tools for the future empirical investigation of similar intercultural pedagogical initiatives.

Historical overview

The Taléta Intercultural Center was established in March 2022, immediately after the outbreak of the war in Ukraine, in response to the situation of children of Roma origin, most of them from deep poverty, who had fled from Ukraine to Hungary. The majority of the children came from severely disadvantaged communities: many of them had not previously attended school or were formally present in the education system but remained virtually invisible to teachers. Some had 'graduated' from several grades without ever being approached at school. This 'silent exclusion' has become an extreme, institutionalized form of social invisibility.

The founders of Taléta, Szilvia Moldován and Ágnes Maczné Pletser, did not initially aim to deliver the curriculum, but to establish a positive emotional relationship with the school. They sought to build trust in learning, emotional security and relational presence as prerequisites for education. The location was the border of an affluent district of Budapest, which functioned as a particularly special social meeting point. Here, children from the center and the periphery of society could meet face to face for the first time.

The common space was not free of conflict. According to the Magyar Kurír, in several districts tension was caused by the 'sudden appearance of many Roma children in the playgrounds', which some locals perceived as a threat (Magyar Kurír, 2022). However, the Taléta's response was not to avoid conflict, but to interpret and manage it through dialogue and presence. The program began to function as a social meeting space where relationships, attitudes and prejudices could be reinterpreted through collective activities.

The story of Taléta is not only a story of a service, but also a story of pedagogical and social reflection. The project was jointly developed by students of Pázmány Péter Catholic University, teachers, social workers and civic-minded people, following the ethos of "presence in service" and horizontal learning.

Pedagogical strategies for inclusion

The pedagogical response of the program was to make children from the social margins visible - not only physically but also symbolically. Presence here did not mean mere participation, but a kind of value-based pedagogical act: a statement that 'whoever is present matters'. As the volunteers and organizers in the Magyar Kurír report emphasize: 'We did not want to teach them, but to be present with them' (Magyar Kurír, 2022). For the children, this experience was the first time they were not excluded but spoken to, considered and acknowledged as participants.

The process of inclusion was therefore not an administrative one, such as school admissions or language tests, but a relational and communal one. Members of the parish community, university mentors, social workers, teachers and family members together shaped the 'pedagogical space' where learning first emerged from human connections. This space allowed children to gradually enter the world of learning - not by force, but by invitation.

The program used the so-called "pedagogy of presence", which is also linked to the teaching of Pope Francis. The Pope stresses in his encyclical *Fratelli tutti*: "It makes us realize that "the scandal of poverty cannot be addressed by promoting strategies of containment that only tranquilize the poor and render them tame and inoffensive. How sad it is when we find, behind allegedly altruistic works, the other being reduced to passivity". What are needed are new pathways of self-expression and participation in society. Education serves these by making it possible for each human being to shape his or her own future. Here too we see the importance of the principle of *subsidiarity*, which is inseparable from the principle of *solidarity*." (Pope Francis, 2020, no. 187). Taléta has made this possible through the active participation of children. Learning together is a concrete ex-

perience of the capacity of even the most vulnerable to create value, to care, to connect, to shape programs, to make things happen.

Educational presence is therefore not a one-way "helping" but a mutual learning process. The volunteers involved in the program also report that their personal worldview, social awareness and understanding of their vocation have been shaped by their encounters with children. This horizontal learning – learning from others – is in line with the theoretical framework of intercultural pedagogy (Banks & Banks, 2019).

The pedagogy of inclusion was not only inclusive but also reflexive. The pedagogical situations were accompanied by a continuous interpretative dialogue: the students received mental health support, participated in joint supervision sessions and case discussions. This reflective learning allowed difficulties, failures and tensions to lead to professional development rather than burnout.

Furthermore, the program did not treat inclusion as an exclusively "individual" issue, but also as a social dimension. The joint presence, the sharing of experiences and the public testimonies created the opportunity for intercultural encounters to become a space for community learning – not only for the participants but also for the surrounding society.

The Taléta Intercultural Center is thus not only a facilitating project, but also a pedagogical space that seeks to re-learn the concept of community education through real social differences. Learning together, doing art, listening to stories together, learning to write, being together: they educate, connect and shape at the same time. For those from the margins, this presence is the first step towards social visibility. And for those at the center, it is the first real encounter with those who until then existed for them only in statistical categories or stereotypes.

Condition of the contact hypothesis (Allport, 1954)	Pedagogical realization in the Taléta program	Analytical remark
Equal status	The participating children do not occupy equal social positions in a formal sense; however, within the pedagogical space, all children appear as active participants through shared activities.	Equal status is not realized structurally but pedagogically: within learning situations, participation and competence become the primary organizing principles.
Common goals	Educational activities are organized around shared, cooperative goals (learning, creative work, play, and the implementation of joint programs).	Common goals allow social differences to recede into the background, enabling cooperation to become the basis of interpersonal relations.
Cooperation	Learning and community activities are structured in a cooperative manner; children rely on mutual support and joint problem-solving.	Cooperation provides a structural framework for positive interactions and reduces tensions arising from competitive situations.
Institutional support	The program is supported by cooperation among church-based, civil, and university actors; pedagogical frameworks are consciously reflected upon.	Institutional support is manifested not only in formal regulation but also in normative recognition and sustained professional presence.
Repeated and sustained contact <i>(later extensions of the hypothesis)</i>	Encounters are regular and extend over longer periods; relationships are not incidental or one-off.	Sustained contact enables the gradual reduction of stereotypes and supports more complex identity interpretations.
Emotional involvement and personal relationships <i>(Pettigrew & Tropp, 2006)</i>	Pedagogical presence is built on emotional safety and trust; relationships are grounded in personal experience.	The emotional dimension compensates for formally existing status asymmetries between participants.

Table 1. Pedagogical Realization of the Conditions of the Contact Hypothesis in the Practice of the Taléta Intercultural Center (M. Sz.)

Inclusion, community building and social mobility

The role of encounters in reducing prejudice

In this paper, social mobility is not interpreted in the narrow sociological sense of measurable structural indicators such as spatial relocation or formal changes in educational institutions. Rather, it is used in a pedagogical and relational sense, referring to shifts in learners' self-understanding, motivation to learn, perceived possibilities, and patterns of participation within educational contexts.

Accordingly, social mobility is not presented as a direct or empirically verified consequence of the Taléta program. Instead, the analysis focuses on how the pedagogical environment created by the program may contribute to conditions that are widely considered prerequisites of social mobility, such as educational engagement, recognition, and access to meaningful learning relationships.

The observations discussed here therefore do not constitute causal claims about mobility outcomes, but analytically grounded reflections on pedagogical processes that may support longer-term trajectories of social participation and educational advancement, and which may serve as hypotheses for future empirical research.

The observations presented in this section should be interpreted not as empirically verified causal claims, but as analytically informed reflections emerging from pedagogical practice. References to inclusion, learning motivation, or prejudice reduction indicate experienced pedagogical dynamics and potential developmental trajectories, which may serve as hypotheses for future empirical research.

The practice of the Taléta Intercultural Center clearly shows that inclusive pedagogical spaces not only support participation in school but also mediate personal and community experiences that can contribute to social mobility in the longer term. Through these interactions, pupils, especially children from extreme poverty, experienced for the first time a sense that their presence was valued, that they were being spoken to and that they were receiving feedback not only on their behavior but also on their existence.

The positive educational presence gave learning a new meaning: it was not a constraint but an opportunity. The supportive presence of mentors and peer helpers provided a safe framework for progress. Children who had previously been completely invisible in a school environment were empowered for the first time. The growth in self-esteem gradually extended to openness to learning.

In the process of building relationships, not only personal but also communal goals emerged. Initial motivations, such as reducing fear of school, were transformed over time into concrete school performance goals. Red points, recognition, then merit marks and grade jumps became signs of progress. Through learning, children experienced that they had value – not only in their own communities, but also in the eyes of other social groups.

From the point of view of the contact hypothesis, several conditions for positive interaction were met here: shared goals and cooperation structured the experience. Although equal status was not formally established – there was a significant difference in social status between the Roma refugee child and the child attending an elite secondary school – the relationships were nevertheless reciprocal and meaningful.

Pettigrew and Tropp's (2006, p. 766) meta-analysis suggests that a reduction in prejudice may occur even if not all theoretical conditions are fully met. This is exactly what happened in Taleta: cooperation, repeated encounters and emotional contact compensated for formal status asymmetries.

The interconnectedness of children in common activities – drama classes, choir, outings, shared theatre, cinema, games – not only helped to break down stereotypes, but also created opportunities for empathy to develop. For the mentors from the majority group, too, this connection was a new experience: they learned through experience, rather than theory, what it means to live in a situation of social injustice and how to change it.

Taléta is therefore a contact space where reducing prejudice is not an end but a consequence. The interactions between children are not defined by differences but by the experience of being together. This is the real starting point of inclusion: when children begin to see each other not as "coming from elsewhere" but as "existing together".

Pedagogical management of status differences

The pedagogical management of social differences in the Taleta was not done by equalizing status, but by keeping these differences out of the foreground in interactions. Shared experiences – playing, creating, gardening – rearranged the social coordinates of interactions. Children interpreted each other not in terms of social categories but through experiential, affective relationships.

The encounters were not about who came from where, but about what they did together. The structuring of pedagogical situations did not emphasize awareness of differences, but rather their marginalization. However, this was not to suppress, but to create a relationship that allowed for a sensitive dialogue later on.

Rather than maintaining the status quo, the quality of interaction was key. A young gypsy boy learning to write his own name and a high school student helping him to do so – from the same age group, yet from completely different social worlds. This scene, as reported in Magyar Kurír (2022), shows that the quality of the relationship can override the tensions that arise from social differences.

Global research by Hässler et al. (2020, p. 382) confirms that positive contact makes members of the majority group more open to supporting social change, even when status differences exist. In Taléta's daily operations, this was not an abstract statement but a lived experience. Joint activities generated new social relations: not hierarchical but horizontal relations.

During the operation of the Taléta Intercultural Center, a new, intermediate identity emerged that partially suspended the differences that stemmed from the social background of the participants. This identity is 'being a learner', which offers an alternative to the polarities between extreme poverty and elite status as a new category.

According to social identity theory (Tajfel & Turner, 1979), when an individual belongs to a disadvantaged social group, he or she may react in several ways: for example, by redefining his or her own position by reclassifying himself or herself into another, less stigmatized group. This is what the literature calls *recategorization*, whereby the individual tries to change the social perception of his or her own group or finds affirmation in a new community affiliation. (Dombi, Koltói & Kiss, 2015) For Roma and refugee children in the Taléta community, this learning identity offered not only a new framework but also an alternative self-understanding: they were not seen as "poor" or "laggards" but as "participants", "present", "learners" – in a role that carried competence, community participation and positive feedback. This kind of re-categorization also transformed the motivation for learning: learning became not a field of failure but an opportunity for connection, collaboration and self-affirmation.

This re-categorization does not deny the existence of social differences, but it can temporarily suspend their impact. The learners' self-understanding thus becomes dominated not by belonging to 'poverty', but by the experience of being able to learn, to grow, to connect – and to do so as part of a community. Learning identity does not therefore equalize, but connects, creating new social relations in a pedagogical context.

This approach does not relativize differences but creates a pedagogical space in which differences do not separate but invite connection. Distance in status can thus become a bridge rather than a chasm. This, however, requires the conscious pedagogical planning and presence that the Taléta program has put in place.

Conclusions

Intercultural pedagogy as an educational movement is based on the recognition that the increasing cultural diversity of societies is not a marginal given, but a prerequisite and resource for education (Banks & Banks, 2019, p. xvii). Schools cannot be neutral spaces in the face of social differences: they must take an active role in achieving social justice and equal opportunities (Nieto & Bode, 2013, pp. 8–11). Hence the ethical and pedagogical responsibility to foster relationships between students from different social backgrounds. One of the most effective theoretical foundations for this is Gordon Allport's contact relationship thesis, which argues that interpersonal encounters, under the right conditions, reduce prejudice (Allport, 1954, p. 261).

The effectiveness of the contact hypothesis has been widely researched. Based on a meta-analysis of more than 500 empirical studies, Pettigrew and Tropp (2006) conclude that the prejudice-reducing effect of contact

is robust and context-independent, even when not all of the four classical conditions (equal status, shared purpose, cooperation, institutional support) are met. In practice, therefore, pedagogical situations in which status differences persist but the contact is long-term, empathic and reflective can be effective (Pettigrew & Tropp, 2006, pp. 752–754).

The example of the Taleta Intercultural Center confirms this claim. The encounter between children from extreme poverty, refugee and Roma backgrounds and middle-class students, often from church schools, was made functional not through the eradication of social differences but through their reframing. Through shared activities, play and learning, it was not social status but human presence and reciprocity that became the defining factor (Moldován 2025, pp. 491–493).

This experience is also in line with the findings of Hässler et al. (2020), who showed in their study in 69 countries that solidarity and social openness can be created even when contacts take place in less-than-ideal conditions, provided that the relationship between participants is cooperative and personal (Hässler et al., 2020, pp. 381–382). This type of contact has the potential to break down stereotypes, develop new attitudes and support social cohesion in the long term.

It is important to emphasize that the pedagogical relationships presented through the example of the Taléta Intercultural Center are not articulated as definitive impact claims, but rather as reflected professional observations and hypotheses derived from a complex pedagogical practice unfolding over an extended period. The primary value of these experiences lies in their capacity to offer empirically relevant questions and interpretative frameworks for future research into intercultural pedagogy and the pedagogical applicability of the contact hypothesis.

The Taléta program organized meetings not only between children but also between adults. University students, volunteer mentors, parishioners and social professionals were involved in the process. This allowed intercultural learning to take place on several levels - individual, community and professional. The program thus also functions as a kind of pedagogical space where students can shape and redefine their own professional identity, attitudes and role perceptions.

This is particularly important for teacher training. As Ladson-Billings (1995) emphasizes, the aim of culturally relevant pedagogy is not only to enable students to be successful, but also to strengthen their identity and social context. Taleta's practice offered pedagogical spaces where teachers not only taught but also learned – from marginalized communities, from children, from each other.

The experience of the program highlighted that social participation is not just a matter of access, but a result of trust, invitation and shared presence. Experiences of pedagogical success – such as a grandmother writing her own name for the first time, as well as the shared creations of children, parents and mentors – have also strengthened children's self-esteem and motivation to learn. This is particularly important where previous school experiences were humiliating or invisible (Ferge, 2006, pp. 482–483; own manuscript, 2025, p. 12).

Taken together, the cited sources and empirical experience show that the precondition for social mobility is not only economic but also relational. In this sense, the pedagogical application of the contact hypothesis is not only an educational policy issue, but also a moral issue: it offers the possibility for education to become a real social opportunity creator (Banks & Banks, 2019, p. xviii)

The educator in this framework is not a 'savior' but an attendant. He or she does not provide solutions, but is present – and this presence itself becomes an educator. This is in line with the teaching of Pope Francis, who says that "The scandal of poverty, for example, cannot be dealt with by promoting isolationist strategies that only reassure and transform the poor into gentle, harmless beings. How sad to see that seemingly altru-

istic actions condemn others to passivity." New channels of self-expression and social participation are needed. Education is at the service of this path, so that each person can be a shaper of his or her own destiny." (Pope Francis, 2021, no. 187).

To sum up, the practical application of the contact hypothesis in intercultural pedagogy enables educational and social practices capable of fostering social inclusion, the development of empathy and the formation of long-term patterns of coexistence. Schools, and teacher training in particular, must be open to incorporating these experiences, otherwise the pedagogical discourse will become divorced from reality.

Literature

1. Akkari, A. & Radhouane, M. (2011). *Intercultural Approaches to Education from Theory to Practice*. Springer.
2. Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
3. Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
4. Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley.
5. Brewer, M. B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In Miller, N. & Brewer, M. B. (Eds.), *Groups in Contact. The Psychology of Desegregation* (pp. 281–302). Academic Press.
6. Dombi, A., Koltói, L. & Kiss, P. (2015). An analysis of social representation. In Berács, J. Iwinska, J., Kováts, G. & Matei, L. (Eds.), *Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings* (pp. 92–99). Corvinus University of Budapest Digital Press.
https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2213/1/CEHEC_Proceedings_Final2015.pdf (07/07/25)
7. Dixon, J., Durrheim, K. & Tredoux, C. (2005). Beyond the optimal contact strategy: A reality check for the contact hypothesis. *American Psychologist*, 60(7), 697–711.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.697>
8. Ferge, Zs. (2006). Struktúra és szegénység. In Kovách, I. (Ed.), *Társadalmi metszetek. Hatalom, érdek, individualizáció és egyenlőtlenség a mai Magyarországon*, (pp. 479–499). Napvilág.
9. Ferguson, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: the Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.
10. Francis, P. (2020). *Fratelli tutti [Encyclical letter]*.
https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
11. Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Paz e terra.
12. Gaertner, S. L. & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing Intergroup Bias: The Common Ingroup Identity Model*. Psychology Press.
13. Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A. & Rust, M. C. (1994). The Common Ingroup Identity Model: Recategorization and the Reduction of Intergroup Bias. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/14792779343000004>

14. Gordon Györi, J., Németh, S. & Cs. Czachesz, E. (2014). Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkel való együttműködési gyakorlata. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 2(2), 39–50.
15. Hässler, T. L. et al. (2020). A Large-Scale Test of the Link Between Intergroup Contact and Support for Social Change. *Nature Human Behaviour*, 4(4), 380–386. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0815-z>
16. Kiss, J. (2026). „Minél nagyobb a hátrány, annál jobb minőség kell mindenből” – esettanulmány a TaLéTa Interkulturális Központ és Inkubátorház tevékenységeiről. *Civil Szemle*, 23(1), 21–38. <https://doi.org/10.62560/csz.2026.01.2>
17. Ladson-Billings, G. (1995). Towards a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Education Research Journal*, 32(3), 465–491.
18. Magyar Kurír. (2022). *Taléta, a jelenlét és a párbeszéd helye, ahol a cigány kis herceg rózsákat nevel*. <https://www.magyarkurir.hu/hirek/taleta-jelenlet-es-parbeszed-helye-ahol-cigany-kis-herceg-rozsakat-nevel> (2025.07.07.)
19. Mecheril, P. (2012). Aesthetic Education: Comments on Migration Education, in ifa (Institut für Auslandsbeziehungen); Zürcher Hochschule der Künste, Institute for Art Education; Universität der Künste Berlin, Fak. Bildende Kunst, Institut für Kunst im Kontext, *Art Education in a Migrant Society: Reflections on a Convention – 2011* (pp. 26–35). ifa Edition Culture and Foreign Policy.
20. Moldován, Sz. (2025). Peremvidéki panoráma: A kontaktushipotézis a gyakorlatban. In Schmal, D. & Takács, L. (Eds.), *A megértés tágassága: Tanulmányok Mártonffy Marcell tiszteletére* (pp. 483–509). Könyvpont.
21. Nieto, S. & Bode, P. (2013). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (sixth edition). Pearson Education.
22. Pagani, C., Robustelli, F. & Martinelli, C. (2011). School, Cultural Diversity, Multiculturalism and Contact. *Intercultural Education*, 22(4), 337–349. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617427>
23. Paluck, E. L., Green, D. P. & Green, S. A. (2019). The Contact Hypothesis Re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 3(2), 129–158. <https://doi.org/10.1017/bpp.2018.25>
24. Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
25. Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Allyn and Bacon.
26. Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2001). *Improving Intergroup Relations*. Sage.
27. Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In Austin, W. G. & Worchel, S. (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33–47). Wadsworth.
28. Varga, A. (2016). A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4(1), 71–91.

Jelenlét és újrakategorizálás – A kontaktushipotézis pedagógiai alkalmazása egy interkulturális közösségi modell példáján

A tanulmány egy magyar modell, a Taléta Interkulturális Központ példáján keresztül vizsgálja az interkulturális pedagógia és a kontaktus-hipotézis közötti elméleti és gyakorlati összefüggéseket. A szerző azzal érvel, hogy a társadalmi kirekesztés és az előítéletek csökkentéséhez nem csupán strukturális beavatkozásokra van szükség, hanem pedagógiai jelenlétre, közvetlen interakciókra és az identitási kategóriák újraértelmezésére is. A tanulmány bemutatja, hogyan valósulnak meg az interkulturális tanulási környezetben a kontaktushipotézisben meghatározott feltételek, mint például a közös cél, az együttműködés vagy az intézményi támogatás, még akkor is, ha a formális egyenlőség nem teljesül. A társadalmi identitáselmélet és az újrakategorizálás elméletének segítségével a szerző rávilágít arra, hogy a tanulói identitás hogyan működhet közbenső kategóriaként a társadalmi különbségek keretezésében. A tanulmány feltárja az inklúzió, a társadalmi mobilitás és a tanulási motiváció közötti összefüggéseket, valamint azt, hogy az interkulturális pedagógia hogyan válhat a méltóságon alapuló oktatás eszközévé. Az itt tárgyalt összefüggéseket nem empirikusan igazolt, végleges igazságokként kell értelmezni, hanem inkább reflektív pedagógiai megfigyelésekből származó értelmezésekként és hipotézisekként. A közösségi gyakorlat, amint azt a Taléta példája is illusztrálja, nemcsak az oktatás, hanem a társadalmi együttélés kérdéseire is választ ad.

Kulcsszavak: *interkulturális pedagógia, kontaktus-hipotézis, társadalmi identitás, újrakategorizálás, társadalmi mobilitás*

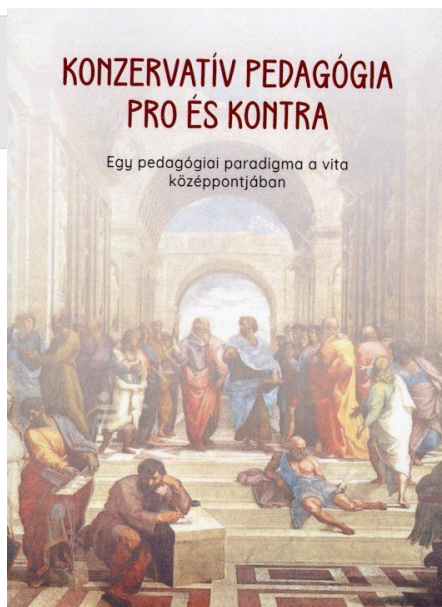
Szemle

Aktuális olvasnivaló

Konzervatív pedagógia pró és kontra

Jenei-Forray Norma*

DOI: 10.21549/NTNY.52.2026.1.7



Fábri, B. & Trencsényi, L. (szerk.) (2025). *Konzervatív pedagógia pró és kontra. Egy pedagógiai paradigma a vita középpontjában.* Magyar Pedagógiai Társaság. ISBN 9789637123917

A *Konzervatív pedagógia pró és kontra* című kötet a 2024 nyarán és őszén kibontakozott neveléstudományi paradigmavita szövegeinek gyűjteménye. A válogatás kiegyensúlyozottan mutatja be a konzervatív pedagógia híveinek és bírálóinak álláspontjait, így valódi panorámát kínál a kortárs neveléstudomány egyik legélesebb törésvonaláról. Ugyanakkor a kötet olvasása során hamar nyilvánvalóvá válik, hogy nem kíván egyértelmű eligazítást adni arról, mit is várhat az olvasó: vitát, összegzést, közös nevezőt, avagy inkább tükröt, amelyben saját nézeteinket és a neveléstudomány tudományosságának határait is újraértelmezhetjük. Az alábbiakban a kötet értelmezéséhez kínálok fel különböző olvasási javaslatokat, azonban mielőtt erre rátérnék, fontos-

nak tartom kiemelni azt is, hogyan *nem* érdemes közelíteni hozzá.

Téves elvárás lenne például, ha a kötet végére érve egy lezárt, megoldott vitát, valamiféle végső konszenzust remélnénk. Földes Petra az előszóban kifejezetten hangsúlyozza, hogy felvonultatott nézetek, álláspontok között legfeljebb egyfajta *álvita* zajlik, nem pedig érdemi eszmecsere. A közös diskurzustér hiánya, az érvek tényleges ütköztetésének ellehetetlenülése, valamint az eltérő platformok aszimmetriája mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a megszólaló felek valójában nem helyezkednek bele a vita alapfeltételét jelentő közös térbe. Az erőforrásbeli egyenlőtlenségek, a résztvevők eltérő hozzájárása a nyilvánosság különböző szintereihez tovább mélyítik a szakadékot. Ráadásul a kötet oldalain oly gyakran felsejlő személyeskedés, az *ad hominem* típusú érvek halmozása, a másik fél morális vagy intellektuális hiteltelenítése mind-mind azt jelzik, hogy a vitázók gyakran nem az érvek, hanem a rivális paradigmát képviselő vagy bizonyos pozíciókat betöltő személyek ellen küzdenek. Mindez ugyanakkor kiváló forrássá teszi a kötetet akár a középiskolai retorikatanítás számára: a benne sorakozó példák – a számos színvonalas érv mellett – szinte tankönyvi módon szemléltetik az érvelési hibákat.

Felvetődik tehát a kérdés: hogyan *érdemes* olvasni ezt a kötetet? Egy lehetséges válasz az, hogy egyfajta mediátorként értelmezzük a könyvet, amely nem lezár, hanem közvetít. Bár az érdemi vita a fent említett okokból kifolyólag nem tudott megvalósulni, a szerkesztők olyan térbe helyezték az írásokat, amelyben a különböző nézőpontok mégis egymás mellé kerülhetnek. Így a kötet tulajdonképpen közvetítő szerepet tölt be: nem dönt, hanem bemutat; nem választ, hanem láthatóvá tesz.

Egy másik olvasatban a könyv definíciós kísérletként is értelmezhető: arra tesz próbát, hogy felrajzolja a konzervatív és a progresszív pedagógia határait, illetve önértelmezési kereteit. Nem ad ugyan kimerítő választ

* Doktorandusz, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, jeneinorma@student.elte.hu

arra, mit is jelentenek pontosan e paradigmák, sokkal inkább abba nyújt betekintést, miként látják magukat e paradigmák képviselői, és hogyan határozzák meg önmagukat a másikkal szemben. E szembenálláson keresztül formálódik a vitázók identitása is, s így juthatunk olyan izgalmas gondolati alakzatokhoz, mint amikor a konzervatív a progresszívvvel szemben definiálja önmagát, és ezáltal paradox módon „regresszív reformokat” követel. (E szellemes megfogalmazás a kötet rejtélyes kommentátorától ered.) Az ilyen önértelmezési stratégiák ismerete árnyaltabb képet nyújt arról, hogyan épülnek fel és milyen logika mentén működnek e kvázi-paradigmák.

A definíciós kísérletek több esetben is árnyalódnak paradigmákon kívül mozgó írásokkal. Különösen figyelemre méltó Fábry Béla tanulmánya, aki a „konzervatív pedagógia” és a „pedagógiai konzervativizmus” fogalmának elemzésén keresztül világít rá az elmélet és a gyakorlat között húzóódó eltérésekre, a fogalmak pontatlan használatából adódó félreértésekre. Az efféle terminológiai finomítások nem csupán nyelvészeti kérdések, hanem a pedagógiáról való közös gondolkodást mélyítik a praxis és elmélet összefüggéseinek vizsgálatával.

A kötet ezen túlmenően a vájtszeműek számára kiváló forrásul szolgálhat diskurzuselemzési célokra is, ugyanis rendkívül izgalmas felismeréseket kínálhat arról, hogyan és milyen fogalmi készlettel beszélnek ma a diskurzus alakítói a nevelés céljairól, szerepéről és módszereiről. Az egyes paradigmák által használt kódok alapos elemzésekor gyakran kiderül, hogy a kimondott állítások között nem is olyan mély a szakadék, mint elsőre gondolnánk. Sokszor ugyanazokat a tételeket különböző nyelvi és ideológiai kódokba ágyazva fogalmazzák meg a vitapartnerek – s maguk e kódok azok, amelyek a konszenzust lehetetlenné teszik. A metaperspektívából olvasva tehát a kötet annak is iskolapéldája, hogy milyen nyelvi és retorikai eszközök révén válik egy-egy álláspont ideológiailag beazonosíthatóvá – vagy épp miként próbálja magát az ideológiai kötöttségektől elhatárolni. Ebből a szempontból a könyv a neveléstudomány mai diskurzusainak önreflexív tükré is.

További, meglehetősen gyakorlati szempontból a *Konzervatív pedagógia pro és kontra* akár érvgyűjteményként is használható: segíthet saját világnézetünk alátámasztásában, érvek és ellenérvek kidolgozásában. A kötetben ugyanakkor gazdagon megjelennek nevelés- és szellemtörténeti reflexiók is, melyek tovább tágítják a kontextust, mint például Nyíry Kristóf és Trencsényi László írásai, amelyek különösen értékesek ebből a szempontból, hiszen a vitát szélesebb művelődéstörténeti horizontba helyezik.

A számomra legizgalmasabb olvasat azonban a kötet „rejtektűjtjain” bontakozik ki egyfajta posztmodern szerkesztői gesztus keretében. Kiss Endre filozófiatörténész záró fejezete széljegyzetek formájában tárja fel az érvelések mögötti ideológiai alapokat, és megmutatja, hogy a vita valójában világnézeti, sőt politikai természetű. A kifejtett álláspontok háttérben cinikus hangvétellel mutatja fel, hogy mindig egy politikai nézetek mentén (is) motivált emberkép sejlik fel – s éppen ez az eltérő emberkép az, ami alapjaiban teszi lehetetlenné a „tudományos” értelemben vett vitát.

Ebben az értelmezésben a kötet tétje túlmutat a konzervatív és progresszív pedagógiai paradigmák leírásán. Finoman, de határozottan azt a kérdést veti fel, hogy vajon lehetséges-e egyáltalán érdemi, ideológiáktól mentes diskurzust folytatni a nevelésről, vagy a pedagógiai viták szükségszerűen politikai természetűek maradnak. A borítón szereplő *Athéni iskola* festmény csak ráerősít erre az értelmezésre: ahogyan az utóbbi években egy más területen, a filozófiai mezőben nagy port kavart Tózsér János *Az igazság pillanatai* című művében ugyanez a kép utal a tudományos vita korlátaira, úgy itt is a neveléstudomány határainak felrajzolását jelezheti.

A *Konzervatív pedagógia pro és kontra* ezen olvasat szerint nem pusztán dokumentuma egy vitának, hanem annak a tükré, hogy hogyan gondolkodik a magyar neveléstudomány önmagáról. A kötet egyszerre tanulságos, provokatív és önreflexív: arra ösztönöz, hogy ne csak a pedagógiai paradigmákról, hanem a neveléssel kapcsolatos viták lehetőségéről is újra feltegyünk alapvető kérdéseket.

Gyermekcultúra ma

Révész József*

DOI: 10.21549/NTNY.52.2026.1.8



Kelemen Judit, Ugrai János (szerk.) (2024): *Gyermekcultúra MA. A gyermekcultúra társadalmi és művészeti dimenziói*. Magyar Comenius Társaság – Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Sárospatak–Budapest.

A *Gyermekcultúra MA. A gyermekcultúra társadalmi és művészeti dimenziói* című kötet a hazai gyermekcultúra-kutatás egyik első olyan vállalkozása, amely a diszciplína fogalmi alapjait és alkalmazási területeit egyaránt átfogó rendszerben kívánja bemutatni. A szerkesztők bevezetője deklarálja, hogy a kötet a *Gyermekcultúra MA* szak indításához kapcsolódó „sűrűn írt, ám aránylag rövid sorvezető szakszövegek” biztosítására törekszik.

A közlésmód ennek megfelelően tömör, mégis koncepcionálisan gazdag, a neveléstudományi, nevelésszociológiai és neveléstörténeti megközelítéseket egyaránt integrálja.

A nyitótanulmányban Ugrai János a kultúra fogalmának történeti rétegzettségét tárja fel a felvilágosodás gondolkodási fordulataitól a 20. század elméleti rendszereiig. A szöveg nem csupán kronologikus áttekintést kínál, hanem a gyermekcultúra-értelmezések „ősrétegeit” is rekonstruálja, külön figyelmet szentelve Rousseau gyermekfelfogására, a neohumanizmus morális-autonóm személyiségképre és a modern kritikai irányzatokra.

A tanulmány legfőbb hozzájárulása, hogy a gyermekcultúrát olyan hosszú távú eszmetörténeti folyamatok eredőjeként mutatja be, amelyek a nevelési célok, normák és értékek szerkezetére is hatással vannak. Ezzel Ugrai képes a gyermekcultúra fogalmát a neveléstörténet belső rendszerező elveivel összhangba hozni, és a diszciplína elméleti diskurzusában stabil pozícióba emelni.

A kulturális antropológiai fejezetben Gulyás Klára az enkulturáció, akkulturáció és kulturális reprezentáció kulcsfogalmai mentén vizsgálja a gyermekkort, mint társadalmilag konstruált életfázist. A szerző bemutatja, hogy a gyermekek kulturális részvétele különböző társadalmi kontextusokban eltérő jelentéstartományokat kap, és az interkulturális környezetben zajló nevelés milyen kihívások elé állítja az intézményes pedagógiát. A tanulmány nevelésszociológiai relevanciája abban rejlik, hogy az etnográfiai példákat az egyenlőtlenségek újratermelődésének kérdésével kapcsolja össze, rávilágítva arra, hogy a kultúráközvetítés formái miként strukturálják a gyermekek társadalmi részvételi lehetőségeit.

Erdei Róbert írása a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű gyermekek kultúráközvetítését vizsgálja a reziliencia, sérülékenység és inklúzió fogalmai felől. A tanulmány értéke, hogy a gyermekcultúrát nem „kiegészítő” nevelési területként kezeli, hanem a méltányos pedagógia előfeltételeként értelmezi. Erdei bemutatja, hogy a hozzáférhető kulturális terek és tevékenységek hiánya miként járul hozzá a társadalmi tőke és kulturális

* Tanársegéd, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet, revesz.jozsef@uni-sopron.hu, <https://orcid.org/0009-0004-2498-5841>

habitus hátrányos mintázatainak rögzüléséhez, illetve hogyan lehet az alkotói és befogadói tapasztalatot a gyermek személyiségfejlődésének és társadalmi integrációjának irányába mozdítani.

A művészeti dimenziók első tanulmányát Lovas Anett Csilla jegyzi le, aki a gyerekirodalom és ifjúsági irodalom kategóriaproblémáit elemzi, különös tekintettel a befogadás életkori, kognitív és társadalmi meghatározottságaira. A szerző rámutat arra, hogy az irodalmi szövegek gyermekre irányuló célzottsága és a tényleges olvasói kompetenciák között gyakran feszültség mutatkozik, ami a gyermek kultúra-kutatás számára is fontos kérdés: miként alakul a gyermek szerepe a művek jelentésképzésében. Lovas elemzése hozzájárul ahhoz, hogy a gyerekirodalmat ne pusztán életkori kategóriaként, hanem kulturális gyakorlatként értelmezzük.

Gimesi Dóra tanulmánya a kortárs magyar gyerekszínház és bábszínház dinamikusan alakuló irányait helyezi a gyermek kultúra szélesebb kontextusába. A szerző különös hangsúlyt fektet az irodalmi művek adaptációjára, valamint arra, hogy a gyerekszínház hogyan válik az irodalmi és vizuális kódok közötti közvetítés terévé.

A színházi alkotások elemzése rávilágít arra, hogy az intertextuális kapcsolódások a gyermek kulturális részvételét is újraformálják: az előadások egyszerre szólnak a közösségi élmény és a jelentésalkotás kreatív lehetőségeiről. Gimesi megközelítése pontosan illeszkedik azokhoz a társadalomelméleti törekvésekhez, amelyek a gyermek kultúrát hálózatos, folyamatosan újraszerveződő térként írják le.

A zenei nevelésről szóló fejezetet Kelemen Judit jegyzi le, aki a gyermekkori zenei kreativitás, a játék és a befogadás összefüggéseit vizsgálja. A tanulmány egyik fő erénye, hogy a gyermek kultúra zenei aspektusait nem csupán módszertani kérdésként tárgyalja, hanem a zenei alkotás pszichológiai, kulturális és társadalmi vonatkozásaival együtt mutatja be, összhangban azokkal a neveléstörténeti és zenepedagógiai példákkal, amelyeket a vonatkozó szakirodalom is hangsúlyoz.

Kelemen koncepciója szerint a gyermek zenei tevékenysége olyan kreatív és érzelmi tér, amelyben a kulturális átörökítés és az egyéni jelentésalkotás sajátos egységben jelenik meg. A fejezet jól illeszthető a zenei nevelés hazai hagyományaihoz (Kodály–Forrai-vonal), miközben a jelenkori kreativitáskutatás felől is értelmezhető.

A vizuális kultúra és vizuális nevelés kérdéskörét Sándor Zsuzsa dolgozza fel, kommunikációelméleti és művészetpedagógiai keretben. A tanulmány bemutatja a vizuális reprezentáció társadalmi és technikai aspektusait, valamint a gyermeki alkotás fejlődési fázisait a firkakortól a komplexebb képalkotó tevékenységekig. A szerző tipológiai áttekintése különösen értékes, mert a vizuális nevelés pedagógiai feladatait és módszereit a gyermek kultúra tágabb rendszeréhez kapcsolja, hangsúlyozva a befogadás, az értelmezés és az alkotás összefüggéseit.

A kötet egészét tekintve a szerkesztők vállalása egyértelmű: olyan alapozó szövegkorpusz létrehozása, amely a gyermek kultúra társadalmi és művészeti dimenzióit egyaránt középpontba állítja. Bár a bevezető megemlíti, hogy a tervezett második kötet elkészítése személyi és intézményi okok miatt elmaradt, e hiány inkább kijelöli a további kutatási irányokat, semmint csökkentené a jelen kötet értékét. A tanulmányok közös jellemzője, hogy a gyermek kultúrát nem egyszerűen „kiegészítő” nevelési területként, hanem a neveléstudomány egyik alapvető szervező elvéként jelenítik meg. A kötet a hazai gyermek kultúra-diskurzus egyik kiindulópontja, amely a társadalmi részvétel, az alkotói tevékenység és a kulturális hozzáférés kérdéseit egymással szoros összefüggésben tárgyalja.

Szerzőink

Doreen, Barigye

a japán Hiroshima Egyetem Bölcsészettudományi és Társadalomtudományi Karának doktorandusza, valamint ugandai szakképzési (TVET) pályaorientációs kutató. Kutatásai a szakképzési rendszerek minőségének, színvonalának és eredményeinek javítására összpontosítanak, különös tekintettel a szakképzésen belüli pályaorientáció és pályafejlesztés megerősítésére. Doktori tanulmányai előtt egy ugandai TVET-főiskolán dolgozott, ahol gyakorlati tapasztalatokat szerzett a szakképzés és a készségfejlesztés területén. Munkáját az az elkötelezettség vezérli, hogy olyan inkluzív TVET-rendszereket fejlesszen ki, amelyek megfelelnek a nem, a kultúra és a társadalmi státusz tekintetében sokszínű egyének igényeinek. Különösen érdeklő olyan kontextusérzékeny megközelítések kidolgozása, amelyek a globálisan bevált gyakorlatokat Uganda egyedülálló multikulturális környezetéhez igazítják a szakképzés megerősítése és a foglalkoztatási eredmények javítása érdekében.

Csikos Csaba

1996-ban szerezte földrajz-matematika szakos középiskolai tanári és pedagógiai értékelési szakértői diplomáját a Szegedi Tudományegyetem jogelődjén, a József Attila Tudományegyetemen. 2001-ben PhD fokozatot szerzett, 2018-ban pedig az MTA doktora lett. 2021-től az SZTE Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára. Legfőbb kutatási területei a gondolkodás magasabb szintű, stratégiai összetevőire irányulnak, kiemelten a matematikai gondolkodás és a szövegértés területén. Nemzetközi szakmai kapcsolatai elsősorban két tudományos szervezethez, az EARLI-hez (European Association for Research on Learning and Instruction) és a PME-hez (International Group for the Psychology of Mathematics Education) kapcsolhatók.

Dorner Helga

habilitált egyetemi docens, az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének igazgatója. Szakterülete a felsőoktatás-pedagógia, a pedagógiai innováció, a digitalizáció és a tudásmenedzsment. Doktori fokozatot a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában, felsőoktatás-pedagógiai végzettséget a londoni Queen Mary University-n szerzett. Az Advance HE brit felsőoktatási szakmai szervezet tagja (Fellow of the Higher Education Academy). 2011–2020 között a Közép-Európai Egyetem (CEU) Center for Teaching and Learning alapító oktatójaként, majd vezetőjeként a doktori hallgatóknak szóló felsőoktatás-pedagógiai képzés programjáért, valamint az egyetemi oktatók és a pályakezdő, fiatal kutatók felsőoktatás-pedagógiai fejlesztéséért felelt. Az MTA PTB Felsőoktatás-pedagógiai Albizottságának Elnöke.

Dósa Katalin

felsőoktatásfejlesztő, felsőoktatáskutató, a Budapesti Corvinus Egyetem Tanítás- és Tanulástámogató Központjának vezetője. Doktori fokozatát és posztdoktori képzését a University of Wisconsin-Madison és a Georgia Institute of Technology kötelékében végezte, majd az ELTE PPK neveléstudományi doktori iskolájában honosította. Kutatási területei közé tartozik a nehezebb helyzetből induló hallgatók felsőoktatási támogatása, az együttérzés és az alázat mint készségek fejlesztése és a hála szerepe a felsőoktatási ökoszisztémában. Alapító tagja és elnökhelyettese a Magyar Rektori Konferencia Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Fórumának.

Dringó-Horváth Ida

oktatásfejlesztő, oktatásinformatikus és nyelvpedagógus, a KRE IKT Kutatóközpontjának és a KRE BTK Oktatásinformatikai Központjának vezetője, habilitált egyetemi docens. Doktori (PhD) fokozatát 2004-ben szerezte meg majd 2019-ben habilitált az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Kutatói és oktatói munkájának fókuszában a digitális technológiával támogatott tanulás és tanítás,

valamint a digitális kompetenciák fejlesztése áll, különös tekintettel a felsőoktatásra, melyhez kapcsolódóan szakmai közösségépítést is végez hazai és nemzetközi szinten egyaránt.

Hrenek Éva

az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszékének oktatója és a DiAGram Funkcionális nyelvészeti műhely tagja. Fő kutatási területe az igazszemantika; disszertációjában az igei poliszémia és az igei szinonímia összefüggéseivel foglalkozott. Leíró nyelvészeti kutatásai mellett részt vesz az ELTE DOKK Nyelvhasználat felsőfokon című projektjében is, melynek keretében elsősorban az egyetemi hallgatók tudományos írással kapcsolatos problémáit és a tudományos írással kapcsolatos attitűdöket vizsgálja.

Jenei-Forray Norma

az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Témája a kritikai kultúráközvetítés és tantervelemzés, doktori kutatásában az irodalom tantárgy fókuszából vizsgálja a tantervekben megjelenő kultúráképet és az emancipatorikus kultúráközvetítés lehetőségeit. A Pirosfecske Pedagógiai Kollektíva tagja, ezzel része a magyarországi Kritikai Pedagógiai Hálózatnak, mellyel számos szintéren igyekszik előremozdítani a kritikai pedagógia szemléletének és módszertanának beépülését a magyar pedagógiai kultúrába.

Moldován Szilvia

a PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszékének mesteroktatója, magyar nyelv és irodalom-filozófia szakos középiskolai tanár, mentorpedagógus. Interkulturális és vallásközi párbeszéddel foglalkozik, kutatásait Frankfurtban, a frankfurti J. W. Goethe Egyetem „Religion im Dialog” nemzetközi kutatási programjának keretében végezte. Elsősorban a magyar nyelv és irodalom tanításának módszertanához kapcsolódó tantárgyakat oktat. Az interetnikus és interkulturális párbeszéd terén szerzett tapasztalatait a menekült gyermekek és családjaik integrációjának támogatásában hasznosítja. A Taléta pedagógiai vezetőjeként módszertani-didaktikai és pasztorális szemléletű támogatást nyújt pedagógusok és pedagógusjelöltek számára, különös tekintettel az osztálytermi diverzitás pedagógiai erőforrássá alakítására. A Tanítsunk Magyarorszáért Program kurzusvezetője.

Papp-Danka Adrienn

egyetemi oktató, pedagógiai szakértő, oktatásfejlesztő főiskolai docens. Tanárszakos diplomáját pedagógia és magyar nyelv és irodalom szakon szerezte az ELTE-n. 2014-ben doktori fokozatot szerzett az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Jelenleg a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Oktatásfejlesztési Irodájának vezetője. Kutatási területei: digitális tanulási környezetek, digitális kompetencia, digitális állampolgárság.

P. Tóth Teodóra

az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának Alkalmazott nyelvészeti programjának doktorandusza, az ELTE Digitális Oktatási Kompetencia Központ Nyelvhasználat felsőfokon ernyőprojektjének, ezen belül a Tudományos szövegek írása című alprojektnek a munkatársa, magyar-matematika szakos tanár. Kutatásai az írásbeli szövegalkotás oktatásával, fejlesztésével, értékelésével, az általános iskolás korosztály érvelő szövegalkotásának sajátosságaival, illetve a középiskolai felvételi anyanyelvpedagógiai vonatkozásaival kapcsolatosak.

Révész József

a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának tanársegédje, valamint a Wiener Hofburg Orchester szóloccsellistája. Kutatásai a zenei nevelés területére összpontosulnak, különösen az érzelmi intelligencia és érzelmi kreativitás fejlesztésének lehetőségeire az óvodás és kisiskolás korosztályban. Tudományos érdeklődése kiterjed a zenepedagógia modern és történeti összefüggéseire is, többek között arra, miként jelennek meg az érzelmi és kreatív folyamatok a zenei nevelés hagyományos és kortárs megközelítéseiben. Művészi hátterét – gondolkaművészként – aktívan integrálja kutatói és pedagógiai munkájába, publikációi-

ban pedig az élményalapú, interaktív zenei nevelés kérdéseire helyezi a hangsúlyt.

Szabó T. Annamária Ulla

az ELTE BTK Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszékének adjunktusa, az ELTE Digitális Oktatási Kompetencia Központ Nyelvhasználat felsőfokon ernyőprojekthez tartozó Tudományos szövegek írása című alprojekt vezetője. Jelenlegi kutatásai fókuszában szociolingvisztikai alapokon nyugvó, interdiszciplináris területek állnak: a nyelv, kultúra, identitás összefüggéseit vizsgálja. Oktatásmódszertani munkái és kutatásai a magyar mint anyanyelvi órák szociolingvisztikai aspektusaival, az egyetemisták magyar nyelvű tudományos szövegalkotási készségének mérési és fejlesztési lehetőségeivel, valamint a magyar mint idegen nyelvi és magyar mint származásnyelvi órákon történő beszédértés-fejlesztés és kultúráközvetítés kérdésével foglalkoznak.

Authors

Barigye DOREEN

is a PhD student in the Graduate School of Humanities and Social Sciences at Hiroshima University, Japan, and a career guidance researcher in technical and vocational education and training (TVET) in Uganda. Her research focuses on improving the quality, standards, and outcomes of TVET systems, particularly through strengthening career guidance and development within vocational education. Prior to her doctoral studies, she worked at a TVET college in Uganda, gaining practical experience in vocational education and skills development. Her work is driven by a commitment to developing inclusive TVET systems that respond to the needs of diverse individuals across gender, culture, and social status. She is particularly interested in designing context-sensitive approaches that adapt global best practices to Uganda's unique multicultural environment in order to strengthen vocational education and improve employment outcomes.

Csaba Csíkos

completed both his MSc in Mathematics and Geography and MEd in Educational Assessment in 1996 at the University of Szeged. He obtained a PhD in Education in 2001 and has been a Doctor of the Hungarian Academy of Sciences since 2018. From 2021, he has been the head and professor of the Department of Educational Evaluation and Planning at the University of Szeged. His major research interests are the strategic components of thinking, the metacognitive aspects of mathematical thinking, and reading comprehension. He has been a member of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) and the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME).

Helga DORNER

is a habilitated associate professor and Director of the Institute for Research on Adult Education and Knowledge Management at the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University (ELTE PPK). Her areas of expertise include higher education pedagogy, educational innovation, digitalisation, and knowledge management. She earned her PhD at the Doctoral School of Education, University of Szeged, and completed a qualification in higher education pedagogy at Queen Mary University of London. She is a Fellow of the Higher Education Academy (Advance HE), a UK-based professional organisation for higher education. Between 2011 and 2020, she was a founding faculty member and later head of the Centre for Teaching and Learning at Central European University (CEU), where she was responsible for the higher education pedagogy program for doctoral students, as well as the pedagogical development of university instructors and early-career researchers. She is also Chair of the Higher Education Pedagogy Subcommittee of the Education Science Committee of the Hungarian Academy of Sciences.

Katalin DÓSA

is a higher education developer and researcher, currently serving as the head of the Centre for Teaching and Learning at Corvinus University of Budapest. She completed her doctoral studies and postdoctoral training at the University of Wisconsin–Madison and the Georgia Institute of Technology, and later had her degree recognised at the Doctoral School of Education at ELTE Faculty of Education and Psychology. Her research areas include support for underrepresented students in higher education, the development of compassion and humility as skills, and the role of gratitude within the higher education ecosystem. She is a founding member and vice president of the Forum for Higher Education Methodology and Educational Technology of the Hungarian Rectors' Conference.

Ida DRINGÓ-HORVÁTH

is an educational developer, educational technology and language pedagogy specialist. University associate professor, Head of ICT Research Centre and of Educational Technology Training Centre at the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. She received her PhD in 2004 and was habilitated in 2019 at the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University. Her research and teaching areas are linked to learning and teaching with digital technologies (EdTech) and to the development of digital competencies within higher education. In this connection, she also engages in professional community building at both the national and international levels.

Éva HRENEK

serves as an assistant professor in the Department of Applied Linguistics and Phonetics at Eötvös Loránd University and is a member of the DiAGram Research Centre for Functional Linguistics. Her primary research focus is on semantics, and her dissertation explored the relationships between polysemy and synonymy. In addition to her descriptive linguistic research, she participates in the Advanced-Level Language Use project at ELTE, where she primarily investigates university students' challenges related to academic writing and their perceptions of it.

Norma JENEY-FORRAY

is a doctoral student at the Doctoral School of Education at ELTE. Her topic is critical cultural education and curriculum analysis. In her doctoral research, she examines the concept of culture in curricula and the possibilities of emancipatory cultural education from the perspective of literature teaching. She is a member of the Pirosfecske Pedagogical Collective, part of the Hungarian Critical Pedagogical Network, which seeks to promote the integration of critical pedagogy approaches and methodologies into Hungarian pedagogical culture in various fields.

Szilvia MOLDOVÁN

is a lecturer at the Department of Teacher Education of PPKE BTK VJTK, a secondary school teacher of Hungarian language and literature, philosophy, and a mentor teacher. Her work focuses on intercultural and interreligious dialogue; she conducted her research in Frankfurt within the framework of the „Religion im Dialog” international research program at Goethe University Frankfurt. She primarily teaches courses on the methodology of teaching Hungarian language and literature. She applies her experience in interethnic and intercultural dialogue to supporting the integration of refugee children and their families. As pedagogical director of Taléta, she provides methodological-didactic and pastorally oriented support to teachers and teacher candidates, with particular emphasis on transforming classroom diversity into a pedagogical resource. She is the course leader of the Teach for Hungary Program.

Adrienn PAPP-DANKA

is a university instructor, educational expert, and instructional developer. She earned her degree in teacher education, specialising in pedagogy and Hungarian language and literature, from Eötvös Loránd University (ELTE). In 2014, she obtained her doctoral degree from the Doctoral School of Education at ELTE. She is currently the head of the Centre for Teaching and Learning at Budapest Business School. Her research areas include digital learning environments, digital competence, and digital citizenship.

Teodóra P. TÓTH

is a PhD student in the Applied Linguistics Program of the Doctoral School of Linguistics at Eötvös Loránd University, serves as a research assistant in the Academic Writing subproject of the Advanced-Level Language Use project at the Centre of Digital Innovation and Competence in Education, and is a teacher of Hungarian language and literature and Mathematics. Her research focuses on

the development and assessment of writing skills, the development of argumentative writing from 5th to 8th grade, and the first-language education-related aspects of the Hungarian secondary school entrance exam.

József RÉVÉSZ

is an assistant lecturer at the Benedek Elek Faculty of Pedagogy at the University of Sopron, as well as the solo cellist of the Wiener Hofburg Orchester. His research focuses on music education, particularly on ways to develop emotional intelligence and emotional creativity among preschool and early school-age children. His scholarly interests also extend to both modern and historical contexts of music pedagogy, including how emotional and creative processes appear in traditional and contemporary approaches to music education. As a cellist, he actively integrates his artistic background into his research and teaching, and in his publications, he places special emphasis on questions related to experiential and interactive music education.

Annamária Ulla SZABÓ T.

is an assistant professor in the Department of Hungarian Historical Linguistics, Sociolinguistics and Dialectology at Eötvös Loránd University and serves as subproject leader in the Academic Writing subproject of the Advanced-Level Language Use project at the Centre of Digital Innovation and Competence in Education. Her current research is situated at the intersection of sociolinguistics and interdisciplinary studies, with a specific focus on the relationships among language, culture, and identity. Her contributions to educational methodology and research encompass the sociolinguistic aspects of Hungarian as a native-language instruction, the assessment and enhancement of university students' academic writing skills in Hungarian, and the development of listening comprehension and cultural mediation in both Hungarian as a foreign language and Hungarian as a heritage language.