

# Rapid review a felsőoktatást jellemző szakmai kommunikációról

Juhász Milán<sup>1</sup> – Torbágyi Laura<sup>2</sup> – Hollóy Zsolt<sup>3</sup>

<sup>1</sup> az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi tanársegédje, juhasz.milan@btk.elte.hu, ORCID: 0009-0005-4526-2025

<sup>2</sup> az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának doktori hallgatója, konnyu.laura.krisztina@kancellaria.elte.hu

<sup>3</sup> az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi tanársegédje, holloy.zsolt@btk.elte.hu, ORCID: 0000-0003-2724-8359

---

*Az ezredforduló óta folyamatosan nő az igény a szakmai kommunikáció fejlesztésére azon szakmák esetében, amelyek a közvetlen emberi interakcióra épülnek. Jelen tanulmány a felsőoktatási szakmai kommunikációs fejlesztés nemzetközi és hazai szakirodalmát tárja fel a rapid review módszerének segítségével. A vizsgálat célja, hogy összegezze a felsőoktatásban megvalósuló tanári és hallgatói interakciók nyelvészeti alapú vizsgálatainak szakirodalmi eredményeit, kulcsfogalmait és módszereit. Ezek mellett a tanulmány a szakirodalom alapján olyan jógyakorlatokat is gyűjt, amelyek segíthetik a felsőoktatásban a kommunikációs képességek fejlesztésével kapcsolatos kurzusok kialakítását.*

*Kulcsszavak: szakmai kommunikáció, felsőoktatás, mikrotanítás, visszajelzés, jógyakorlat, reflektív gondolkodás*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.03

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

## Problémafelvetés

A kommunikáció az egyik legalapvetőbb emberi tevékenység. Jelen van mind a személyes, mind a szakmai életünkben, és számtalan célt szolgálhat az ön- és érzelemkifejezésen át az információmegosztáson keresztül a személyes kapcsolatok építéséig (Fercsik & Raátz, 2018). Míg a kommunikációnak egyes részterületei, mint például a nyilvános beszéd vagy a meggyőzés már évezredek óta a kommunikáció fejlesztéséhez kapcsolódó kutatások tárgyát képezik (Adamikné Jászó, 2013; Bóna, 2015), addig a különböző szakmákhoz kapcsolódó kommunikációs fejlesztés kérdései elsősorban a 20. században kerültek a tudományos diskurzusok fókuszába (Antalné Szabó, 2006; Fukkink et al., 2011). Ez leginkább a 20. században megjelenő újabb társadalmi igényeknek köszönhető. Az elmúlt évtizedekben

egyre nőtt azon szakmáknak a társadalmi jelentősége, melyek emberközpontú természetük révén elsősorban az emberi interakcióra épülnek (orvoslás, pszichológia, oktatás), ezen szakmák hatékonyságát pedig nagymértékben meghatározza a megfelelő és hatékony kommunikáció (Antalné Szabó, 2006; Fukkink et al., 2011; Kuna, 2022; Wilkins et al., 2009).

A hatékony kommunikáció kiemelkedően fontos az oktatásban, a tanulási-tanítási folyamatok diskurzusainak alakításában (Antalné Szabó, 2006; 2015; Cazden, 2001; Herbszt, 2010; Hollóy, 2024; Walsh, 2006). A 20. század változó társadalmi elvárásainak köszönhetően egyre fokozottabban jelent meg az igény az iskolai oktatás hatékonyságának növelésére, amelynek egyik alapkőve a megfelelő tanórai munka (Antalné Szabó, 2006). A tanórák hatékonyságát a tanulási-tanítási folyamatban részt vevők megfelelő kommunikációja biztosítja (Antalné Szabó, 2015). Az osztályterem célorientált kommunikációs színtér: az oktatás különböző keretdokumentumai és a tanár által kijelölt oktatási célok csakis a résztvevők hatékony együttműködésével érhetők el (Antalné Szabó, 2015; Herbszt, 2010). A tanárok elsősorban a kommunikációjukkal irányítják a tantermi folyamatokat, melynek segítségével szervezik a tanórai diskurzust, instruálják a tanulók cselekvéseit (Antalné Szabó, 2015; Herbszt, 2010; Walsh, 2006). Különösen fontos napjainkban, hogy a tanárok kommunikációjukkal segítsék a tanulókat a tananyag elsajátításában és a készségek fejlesztésében olyan módon, hogy a tanulók aktív részesei legyenek a tanulási-tanítási folyamatnak (Szabó, 2024). Ezért a tanári kommunikáció különböző eszközökkel való fejlesztése már évtizedek óta a tanárképzés szerves részét képezi (Antalné Szabó, 2006; Fukkink et al., 2011). A tanári kommunikáció fejlesztését vizsgáló szakirodalmak a különböző fejlesztési módszerek aspektusait mind elméleti, mind gyakorlati szempontokból vizsgálták (Hyland et al., 2022; Komori-Glatz & Smit, 2022; Ryder, 2011; Evans, 2013; Sárospataki, 2018; Veljanovszki, 2010; Wilkins et al., 2009 stb.). Ezek az elemzések számos olyan eszközt és jógyakorlatot jeleztek ki, amelyeket érdemes a tanári kommunikáció fejlesztésére irányuló kurzusokba beépíteni. Ezeknek a kutatásoknak köszönhetően mára a különböző nemzetek felsőoktatásában széleskörben elterjedtek az olyan, szakmai kommunikációt fejlesztő módszerek, mint a mikrotanítások, kiselőadások és prezentációk megtartása, a videófelvételekre épülő reflektív gyakorlatok, a reflektív esszék, illetve az ön-, társ- és oktatói értékelések különböző módjai (Evans, 2013; Hyland et al., 2022; Komori-Glatz & Smit, 2022; Ryder, 2011; Sárospataki, 2018; Veljanovszki, 2010; Wilkins et al., 2009 stb.). Habár a különböző kutatások az egyes módszereket elméleti

és gyakorlati szempontokból részletekbe menően vizsgálták, a szakmai, azon belül pedig a tanári kommunikációt fejlesztő szakirodalom szisztematikus vizsgálata, elemzése és összegzése máig elmaradt.

Jelen tanulmány célja, hogy a *rapid review* módszerét alkalmazva (Jakab & Tóth, 2023; Hamel et al., 2020) szisztematikusan feltérképezze, összegezze és elemezze, hogy milyen mértékben jelenik meg a hazai és a nemzetközi szakirodalomban a szakmai kommunikáció, a felsőoktatásban megvalósuló tanári és hallgatói interakciók nyelvészeti alapú vizsgálata. A tanulmány célja továbbá az is, hogy a szakirodalom alapján ismertesse és kijelölje a szakmai kommunikáció, azon belül a tanári kommunikáció fejlesztésének legfontosabb alapjait és módszereit. A tanulmány utolsó célkitűzése, hogy a vizsgált szakirodalom alapján olyan jogykorlatokat is összegezzon, amelyek általánosan javíthatják a tanári szakmai kommunikációt fejlesztő kurzusok hatékonyságát. Ezek a szempontok gyakorlati módon járulnak hozzá ahhoz, hogy az oktatók segíthessék a kurzusaikon részt vevő hallgatókat abban, hogy reális képet alakítsanak ki magukról, tudatosan fejleszthessék szakmai kommunikációjukat, és támogathassák őket a reflektív gondolkodásmód kialakításában.

## A vizsgálat kérdései

Jelen vizsgálat az alábbi kérdésekre keresi a választ:

1. Milyen mértékben van jelen az elérhető nagyobb magyar és nemzetközi adatbázisokban releváns szakirodalom a szakmai kommunikációról?
  - a. Melyek azok a kulcsszavak, amelyekkel hatékonyan lehet keresni az adatbázisokban?
2. Milyen módszerei, szövegműfajai jelennek meg a szakmai kommunikáció fejlesztésének a vizsgált szakirodalomban (tanári előadás, tanári magyarázat, mikrotanítás, mikrotanítás elemzése, reflektív esszé stb.)?
  - a. Milyen didaktikai célokat helyeznek a fókuszba (feladatmegoldás, készség- és képességfejlesztés, reflektálás) a vizsgált tanulmányok?
3. Milyen jogykorlatok gyűjthetőek össze a szakirodalom által kijelölt szakmai kommunikációt fejlesztő módszerek kapcsán?

## A vizsgálat anyaga és módszertana

A kutatás során a releváns szakirodalmi források szisztematikus és átfogó feltárására törekedtünk a *rapid review* módszerét alkalmazva. A *rapid review* a szisztematikus áttekintés (*systematic review*) egyszerűsített és felgyorsított változata, amely egy adott témához kapcsolódó tudományos szakirodalom gyors összegzését célozza (Jakab & Tóth, 2023). A módszer alapvetően követi a szisztematikus áttekintés lépéseit – például a kutatási kérdés meghatározását, az adatbázisok kijelölését, a kulcsszavas keresést, valamint a releváns szakirodalmi tételek szűrését és elemzését –, viszont bizonyos pontokon egyszerűsítéseket alkalmaz. A *rapid review* szűkítheti a keresés időintervallumát, a nyelvet és a publikációs típusokat, de korlátozhatja a bevont adatbázisok mennyiségét is. Az eljárás legnagyobb előnye az idő- és erőforrásigény csökkenése, ugyanakkor ez a szisztematikus áttekintéshez képest szűkebb eredménykört és jellemzően alacsonyabb általánosíthatóságot eredményez (Jakab & Tóth, 2023).

Vizsgálatunk során négy online elérhető adatbázis találatait elemeztük. A magyar nyelvű szakirodalmi anyagok feltárására a MATARKA és az MTMT adatbázisokat használtuk, amelyek a hazai tudományos publikációkhoz biztosítottak hozzáférést. A nemzetközi szakirodalom áttekintése érdekében az Oxford Academic és a JSTOR adatbázisait vettük igénybe, amelyek pedig széleskörű hozzáférést biztosítanak az idegen nyelvű tudományos munkákhoz. A feltáró munka során 1977 és 2023 közötti írásokat kerestünk, biztosítva az elemzéshez szükséges történeti perspektívát, valamint az aktuális kutatási trendek követését. A nyelv tekintetében magyar és angol nyelvű munkákra, a szövegtípus szempontjából pedig kifejezetten tanulmányokra és könyvfejezetekre koncentráltunk.

A szakirodalomfeltárás egyik kritikus lépése a kulcsszavas keresés optimalizálása volt, amely során a releváns találatok maximális lefedésére és szűrésére törekedtünk. A folyamat első szakaszában a „*szakmai kommunikáció*” és annak angol megfelelője, az „*academic communication*” kifejezéseket vettük kiindulópontnak. Ezek alkalmazásával összesen 821 találatot azonosítottunk, amelyek az egyes adatbázisokban az 1. táblázatban látható megoszlást mutatták.

| Szakmai kommunikáció/academic communication<br>(n = 821) |             |
|----------------------------------------------------------|-------------|
| <b>MTMT</b>                                              | 81 találat  |
| <b>MATARKA</b>                                           | 17 találat  |
| <b>Oxford Academic</b>                                   | 200 találat |
| <b>JSTOR</b>                                             | 523 találat |

*1. táblázat: A szakmai kommunikáció/academic communication kulcsszavakra kapott találatok megoszlása*

A találatok magas száma szükségessé tette azok további szűkítését, hogy kizárólag a kutatási cél szempontjából releváns tételekre fókuszáljunk. A második fázis során ezért kiegészítő kulcsszavakat vezettünk be, amelyek a „felsőoktatás” („higher education”), a „szóbeli” („verbal”) és a „mikrotanítás” („microteaching”) voltak. Az új keresési stratégiának köszönhetően a találatok száma 75-re csökkent. Ezen a szinten került sor a duplikátumok eltávolítására, valamint az olyan dokumentumok kizárására, amelyek nem feleltek meg a kutatási kritériumoknak, például a nem megfelelő szövegműfaj miatt (absztraktok, szakdolgozatrészletek, recenziók és beszámolók).

A címek és a szövegek típusának áttekintése után 36 releváns találat maradt, amelyek tanulmányokként vagy könyvfejezetekként voltak azonosíthatók. Ezek alapos szövegvizsgálatát a harmadik fázis során végeztük el, amelynek célja a kutatási célhoz nem kapcsolódó tételek további szelektálása volt. Ennek eredményeképpen a 36 szöveg közül 13-at zártunk ki, mivel azok tematikailag nem illeszkedtek a kutatás fókuszához. A maradék 23 tétel képezte a végső szakirodalmi mintát (2. táblázat).

| Kiindulás                                     | Szakmai kommunikáció/academic communication<br>821 találat |                                         |                                           |                                      |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. fázis                                      | Felsőoktatás/higher education; szóbeli/verbal;             |                                         |                                           |                                      |
| Kulcsszavas<br>szűkítés                       | mikrotanítás/microteaching<br>75 találat                   |                                         |                                           |                                      |
| 2. fázis                                      |                                                            |                                         |                                           |                                      |
| Irreleváns<br>tételek<br>kiszűrése            | Beválogatott:<br>36 találat                                | Kizárt:<br>39 találat                   |                                           |                                      |
| 3. fázis                                      | Beválogatott:                                              | Kizárt:                                 |                                           |                                      |
| Szövegvizsgálat                               | 23 találat                                                 | 13 találat                              |                                           |                                      |
| 4. fázis                                      |                                                            |                                         |                                           |                                      |
| Kategorizáció<br>műfaj alapján                | Beválogatott:<br>23 találat                                |                                         |                                           |                                      |
|                                               | Mikrotanítás:<br>8 találat                                 | Visszajelzés,<br>reflexió:<br>5 találat | Tanári/hallgatói<br>előadás:<br>3 találat | Tanári<br>kommunikáció:<br>7 találat |
| 2. táblázat: A találatok szűkítésének fázisai |                                                            |                                         |                                           |                                      |

2. táblázat: A találatok szűkítésének fázisai

A válogatási fázisok, valamint a szövegek kategorizációjának elvégzése után négy alapvető csoportot állítottunk fel a tudományos munkákban megjelenő témák és műfajok alapján:

- mikrotanítás (8 dokumentum), amelyekben az oktatók és a hallgatók kommunikációjának vizsgálata jelenik meg;
- visszajelzés, reflexió (5 dokumentum), amelyek a tanári visszajelzést és a hallgatói önértékelést helyezik fókuszba;
- tanári/hallgatói előadás vagy kiselőadás (3 dokumentum);
- és olyan, a szakmai kommunikáció holisztikus vizsgálatához kapcsolódó tanulmányok, amelyek általánosságban vizsgálják a tanári kommunikációt és annak megvalósulását (7 dokumentum).

A szakirodalom-feltárás többfázisú folyamata biztosította, hogy a kutatás szempontjából legrelevánsabbnak ítélt tanulmányokat vonjuk be az elemzésbe. Az adatbázisok szisztematikus alkalmazása és a precízen megválasztott kulcsszavak lehetővé tették a témához kapcsolódó legfontosabb tudományos diskurzusok azonosítását. A végsőként kiválasztott 23 szakirodalmi tétel olyan átfogó képet kínál,

amely jelentős mértékben segítheti a szakmai kommunikáció mélyebb és árnyaltabb megértését. A következőkben a fenti négy csoportba tartozó dokumentumok értelmezését és elemzését végezzük el, ami lehetőséget ad arra, hogy megválaszoljuk az előzetesen megfogalmazott kutatási kérdéseket, valamint azonosítsuk a témakörökhöz kapcsolódó főbb mintázatokat és összefüggéseket.

## Eredmények

### ***A tanári kommunikáció általános jellemzői, a hallgatói előadások és az online kommunikáció sajátosságai***

A tanári kommunikáció általános jellemzőinek kutatása jelentős mértékben járulhat hozzá a pedagógiai diskurzusok megértéséhez, valamint a szakmai kommunikáció fejlesztéséhez (Keszy-Harmath, 2018). Az előzőekben már láthattuk, hogy az elmúlt évtizedekben végzett vizsgálatok különböző megközelítésekben elemezték a szakmai kommunikáció speciális aspektusait, a visszajelzések és a mikrotanítások diskurzusait. A következőkben a tanári kommunikáció általános stratégiáival, a hallgatói előadásokkal, valamint az online térben megvalósuló tanár-diák kommunikáció sajátosságaival foglalkozó tanulmányok kerülnek bemutatásra, elsősorban arra fókuszálva, hogy azok milyen módszereket ajánlanak a szakmai kommunikáció hatékonyságának növelésére.

Peter. E. Weiss és munkatársai (1990) tanulmányukban rámutattak arra, hogy a nyilvános beszéd technikáinak alkalmazása jelentős mértékben növelheti a tanítás hatékonyságát is. Az írásukban oktatók számára javasolt módszerek (például a történetmesélés, vizualizáció, interaktív elemek integrálása) lehetőséget nyújtanak a tananyag érthetőbbé tételére és a hallgatók figyelmének fenntartására. A tanulmány kiemeli, hogy ezek a technikák nemcsak a kijelölt oktatási célok elérését segítik, hanem lehetővé teszik a tanárok számára azt is, hogy differenciáltan kezeljék a hallgatók eltérő igényeit, növelve ezzel a tanulói motivációt és a tanulmányi eredményességet (Weiss et al., 1990). Hozzájuk hasonló módon, Sahranavard és Du 2022-es tanulmányukban az ITA nemzetközi tanársegéd képzési program kommunikációs hatékonyságának elemzésén keresztül hívják fel a figyelmet a felsőoktatásban elvárt kommunikációs készségek fontosságára. Vizsgálatuk során arra a következtetésre jutottak, hogy interkulturális oktatási környezetben az alapvető nyelvi készségek – például a pontosság és a gördülékeny, természetes nyelvhasználat – mellett kiemelt jelentőséggel bír az oktatók oldaláról a hatékony kérdezéstechnika, a minőségi visszacsatolás, valamint a különböző nyelvi szin-

ken álló és eltérő kulturális háttérrel rendelkező hallgatókkal való sikeres kommunikáció megvalósítása (Sahranavard & Du, 2022).

A hallgatói előadások és kiselőadások vizsgálatára is találunk példákat a feltárt szakirodalomban. Ken Hyland és Hang Zou (2022) a háromperces téziszbemutatók műfaját és hatékonyságát vizsgálták, arra keresve a választ, hogyan képesek a doktorandusz hallgatók rövid idő alatt bemutatni kutatásuk lényegét egy nem szakértő közönség számára. A szerzők kiemelik, hogy az előadások sikere nagymértékben múlik a közérthető nyelvhasználaton, a figyelemfelkeltő nyitómondatokon és a vizuális eszközök megfelelő használatán. A tanulmány Hyland elkötelezettség-modelljére épül, amely hangsúlyozza a hallgatóság aktív bevonásának szükségességét és a figyelem folyamatos fenntartását különféle nyelvi eszközök, narratív struktúrák és interaktív elemek beépítése révén (Hyland & Zou, 2022). Kutatásuk arra is rávilágított, hogy a különböző tudományterületek előadói eltérő stratégiákat alkalmaznak a hallgatósággal való kapcsolat kialakítására. A természettudományi előadásokban ugyanis gyakrabban jelentek meg a figyelemfelkeltő és kapcsolatteremtő nyelvi elemek, mint a társadalomtudományi témájú prezentációkban. E különbség arra utal, hogy a szakmai kommunikáció műfaji sajátosságai szorosan kapcsolódnak a tudományterületi kontextusokhoz, ugyanakkor a fatikus elemek hatékony alkalmazása a tudományterületről független jellemzőként kell, hogy megjelenjen (Hollóy, 2024).

A magyar felsőoktatási rendszerben többek között Veljanovszki Dávid vizsgálta a szóbeli tudományos kiselőadások szerepét és megvalósulási formáit (Veljanovszki, 2010). A szerző kérdőíves felmérésekkel, hangfelvételek elemzésével és interjúk révén térképezte fel a hallgatói előadások gyakorlati megvalósításának formáit. A tanulmány rámutat arra, hogy a retorikai készségek tudatos fejlesztése és a közönségre szabott megfelelő előadásstruktúra alkalmazása jelentősen növeli a kommunikáció hatékonyságát, különösen idegen nyelvi kontextusban. A hallgatói előadásokkal foglalkozó tanulmányok következtetéseiben közös, hogy az előadásokat nem csupán a szakmai ismeretek bemutatásának terepeként írják le szerzőik, hanem olyan eszközökként, amelyek a nyelvi és retorikai kompetenciák fejlesztésében kiemelten fontosak. Az előadók sikeressége ugyanis nagymértékben múlik azon, hogy milyen színvonalon képesek alkalmazni a narratív technikákat, az érthető nyelvezetet, a vizuális eszközöket, valamint hogy milyen hatékonysággal képesek kapcsolatot teremteni a hallgatósággal (Hyland & Zou, 2022; Komori-Glatz & Smit, 2022; Veljanovszki, 2010).

Az elmúlt években, különösen a 2020-ban bevezetett digitális oktatás során a tanár-diák kommunikáció jellege jelentősen megváltozott, így számos új kihívással és lehetőséggel bővült a szakmai kommunikáció kontextusa is. Dobos Dóra és Víg-Szabó Melinda tanulmányukban azt vizsgálták, hogyan alakultak át a tanár-diák interakciók az online térben, és rámutattak arra, hogy a különböző platformokon zajló oktatásban a nonverbális jelek korlátozott volta, a technológiai eszközök eltérő szintű ismerete, valamint a diákok motivációjának alacsony szintje jelentős akadályt képezhet a kommunikációban (Dobos & Víg-Szabó, 2022). Kérdőíves vizsgálatuk eredményeire támaszkodva felhívják a figyelmet egy egységes online kommunikációs protokoll, valamint egy netikettajánlás kialakításának fontosságára (Dobos & Víg-Szabó, 2022, p. 40). E perspektíva kiegészíti Sárospataki Barnabás tanulmányát, amelyben a tanár-diák kapcsolatok Facebookon zajló kommunikációját vizsgálta, fókuszba helyezve, hogy miként válhat a tanár-diák interakciók kiterjesztett terepévé a platform (Sárospataki, 2018). A két tanulmány összefüggéseiben a digitális és az online környezet kommunikációs aspektusai egymást kiegészítve jelennek meg. Míg Dobos és Víg-Szabó a szinkron kommunikáció – például az online tanórák – dinamikájára és illemszabályaira fókuszálnak, addig Sárospataki a közösségi média aszinkron interakcióinak lehetőségeit és kockázatait tárja fel. Mindkét típusú digitális kommunikációban alapvető jelentőségű a tanár és a diákok közötti megfelelő kapcsolattartás, amely nemcsak a tanulási eredményekre van hatással, hanem a tanulók motivációját és részvételét is befolyásolja. A vizsgálatok eredményei ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy digitális környezetben a tanároknak tudatosan kell alkalmazkodniuk a technológiai és kommunikációs változásokhoz, figyelembe véve a különböző platformok eltérő normáit és szabályait is. Emellett hangsúlyt kell fektetniük a személyes határok megtartására és a sajátos kommunikációs szabályrendszerekre, hogy hatékonyan és eredményesen tudják támogatni a diákok tanulási folyamatát (Dobos & Víg-Szabó, 2022; Sárospataki, 2018).

### ***A visszajelzés lehetséges módjai, a videós elemzés mint (ön)értékelési módszer***

A szakmai kommunikáció fejlesztésének egyik legjelentősebb aspektusa a visszajelzés (Brinko, 1993; Fukkink et al., 2011; Evans, 2013; Topping, 1998; Wilkins et al., 2009). A kommunikációs folyamatok értékelése nagymértékben szubjektív: az egyén kommunikációját egyrészt befolyásolja a másokról és az elvárásairól alkotott képe, másrészt az önmagáról alkotott képe és a saját magával kapcsolatos el-

várásai is (Fercsik & Raátz, 2018). Éppen emiatt bármilyen kommunikációs képzés során elengedhetetlen az, hogy a képzésben részt vevő hallgató több szempontból kapjon objektív képet saját kommunikációjáról, és hogy megjelenjenek előtte olyan pozitív példák, amelyeket követendő mintaként elemezhet és gyakorolhat (Brinko, 1993; Fukkink et al., 2011; Evans, 2013; Topping, 1998; Wilkins et al., 2009). Az értékelés oktatásban betöltött szerepének szakirodalma gazdag, jelen alfejezet a szakmai kommunikáció fejlesztéséhez kapcsolódó, értékelési fókusszal rendelkező irodalmak tanulságait összegzi.

A szakmai kommunikáció, azon belül a tanári kommunikáció fejlesztéséhez többféle értékelési módszer is kapcsolódhat. Ilyen módszerek lehetnek például a különböző típusú oktatói visszajelzések, az ön- és társértékelésnek a különféle formái, illetve kiemelt jelentőséggel bír a multimediális eszközök segítségével adott visszajelzés, a videóra rögzített foglalkozások elemzése is (Evans, 2013; Wilkins et al., 2009). A szakirodalom megfogalmaz azonban olyan általános érvényű követendő szempontokat a visszajelzésről a szakmai kommunikációt fejlesztő kurzusokat tartó oktatók számára, amelyek a teljes fejlesztési folyamatra érvényesek (Brinko, 1993; Fukkink et al., 2011; Evans, 2013; Topping, 1998; Wilkins et al., 2009). Alapvető fontosságú, hogy a képzés résztvevői számára a visszajelzés rendszeres, aktuális és pontos legyen: a kommunikációs készségek fejlesztésének alapfeltétele, hogy az adott hallgató minden esetben tisztában legyen készségeinek aktuális erősségeivel és fejlesztendő területeivel, hogy tudja, pontosan mit és milyen irányba kellene fejlesztenie (Brinko, 1993; Evans, 2013). Kiemelten fontos a pozitív szemlélet, a konstruktív kritika és a pozitív követendő minták megnevezése: az egyén kommunikációja az önbizalom szempontjából érzékeny terület, a túlzott negatív kritika ronthat a hallgató magáról alkotott képén, alááshatja az önbizalmát (Brinko, 1993; Fukkink et al., 2011; Evans, 2013; Topping, 1998; Wilkins et al., 2009). Ezzel szemben a pozitív hangnemben megfogalmazott kritikai észrevételek, a követendő viselkedésminták erősítése sokkal hatékonyabban segíti hozzá a hallgatókat a kívánt eredmény eléréséhez (Brinko, 1993; Evans, 2013; Wilkins et al., 2009). Emellett pedig arra is érdemes törekedni, hogy a visszajelzés mindig objektív szemszögből, a lehető legpontosabban legyen megfogalmazva, és egy-egy konkrét problémára irányuljon, ne a hallgató kommunikációjának egészére (Brinko, 1993; Evans, 2013; Wilkins et al., 2009). Végül pedig érdemes a visszajelzés folyamatára dinamikusan változó, az egész képzést átfogó, komplex jelenségként tekinteni: lehetőség szerint minél többször, minél több forrásból, minél többféle

módon (írásban és szóban, oktatótól és társaktól, multimediális és/vagy digitális eszközök bevonásával) kapjon a hallgató visszajelzést a fejlesztés során (Brinko, 1993; Evans, 2013; Wilkins et al., 2009).

A visszajelzés diverzitását elősegítheti, ha az nem minden esetben az oktatótól jön. Bár hagyományosan a visszajelző szerep elsősorban a fejlesztő kurzus oktatóját (mint szakértőt) illeti meg, az elmúlt évtizedek vizsgálatai azt mutatják, hogy rendkívül hatékony lehet a hallgatók önértékelése, valamint a hallgatók egymás munkájára adott társértékelései is (Evans, 2013; Toppin, 1998; Wilkins et al., 2009). Ezek a folyamatok nagymértékben támogatják a hallgatókban (különösen tanárjelöltek esetében) a reflektív gondolkodás kialakulását és fejlődését (Topping 1998; Wilkins et al., 2009). Ez egyrészt annak köszönhető, hogy az ön- és társértékelés folyamatai esetében a hallgatók több időt töltenek az értékelés kialakításával, emellett az oktatói perspektíván kívül hangsúlyosabban találkoznak saját és más hallgatók nézőpontjaival is (Topping 1998; Wilkins et al., 2009). Az ön- és társértékelés folyamatait jelentősen segítheti továbbá, ha az értékelések írásos formában (is) megvalósulnak: a hallgatók számára az írott forma lehetővé teszi, hogy később, a régebbi értékeléseket visszanézve be tudjanak azonosítani visszatérő mintákat, fejlesztendő területeket (Topping 1998; Wilkins et al., 2009). Természetesen ezen értékelési formák esetében is kiemelten fontos az oktatói szupervízió: az oktató felelőssége az ön- és társértékelési folyamatok elején a struktúra kijelölése, a folyamat közben a hallgatók irányítása, és a folyamat végén a reflexió a hallgatói munkára (Topping 1998; Wilkins et al., 2009).

A tanári kommunikáció fejlesztése esetében kiemelkedő jelentőséggel bír a videóra rögzített foglalkozások elemzése a visszajelzés során (Fukkink et al., 2011; Tókos, 2024). Egyrészt a más tanárokról felvett videós anyagok vizsgálata lehetővé teszi a követendő kommunikációs minták kijelölését, másrészt a hallgatókról készült videós anyagok (ön)elemzése segíti a hallgatók saját kommunikációs erősségeinek, fejlesztési területeinek azonosítását is (Fukkink et al., 2011; Tókos, 2024). Ilyen módon a videós anyagok elemzése nagymértékben támogatja a hallgatók reflektív gondolkodásmódjának fejlődését (Tókos, 2024). A hallgatók videóra rögzített tanóráinak, illetve mikrotanításainak (ön)elemzését lényegesen segítheti egy előzetes vizsgálati szempontrendszer kialakítása, amely támogatja a vizsgálati fókusz azonosítását (Fukkink et al., 2011). Fontos azonban, hogy a fejlesztendő területek azonosításakor ne csupán a különböző mikrokészségek fejlesztésére kerüljön a hangsúly. Habár a videós anyagok elemzése objektív képet biztosít a tanárjelölteknek önma-

gukról, a túlságosan mikrofókuszú elemzés hátráltathatja a kommunikációs készség átfogóbb fejlesztését (Fukkink et al., 2011). A videófelvevételek elemzése esetében is kiemelkedően fontos végül az oktatói szupervízió: a kiinduló szempontok meghatározása, a pozitív minták megnevezése, a folyamat strukturálása és a végső visszajelzés biztosítása (Fukkink et al., 2011; Tókos, 2024).

### ***A reflektív gondolkodásmód kialakítása és fejlesztése: a szóbeli és írásbeli önreflexió***

Az önreflektív gyakorlatok napjainkban a tanárok szakmai fejlesztésének az alapköveinek tekinthetők: a tanárjelöltek, valamint a gyakorló tanárok munkáját kísérő folyamatos önelemzés segítheti a pedagógusokat abban, hogy a saját munkájukra külső szemlélőként is képesek legyenek reflektálni, különböző mintákat, problémákat azonosítsanak (McGarr & McCormack, 2014; Ryder, 2011). Az önreflektív gyakorlatok különös jelentőséggel bírnak a tanárképzést illetően, mivel a tanárjelöltek első tanítási tapasztalati elsősorban a tanári munkával járó kihívások mindennapi menedzseléséről, a szakmai önbizalmuk felépítéséről, az óravezetés alapvető nehézségeiről szólnak (McGarr & McCormack, 2014). A szóbeli és írásbeli önreflektív gyakorlatok hozzásegíthetik a tanárjelölteket ahhoz, hogy az osztálytermi folyamatok, saját tanítási gyakorlatuk mélyebb struktúráit is képesek legyenek elemezni, ezáltal alakítva pedagógusszemélyiségüket, pedagógus kompetenciáikat (McGarr & McCormack, 2014; Ryder, 2011). Az önreflektív gondolkodásnak több szintje van, a mélyebb szintek csak folyamatos gyakorlással, tudatos önreflektív gyakorlatokkal érhetők el (Ryder, 2011). Az önreflexió fejlesztésében rendkívül fontos a tanórák után megvalósuló szóbeli reflexió: az óramegbeszélések során a tanárjelöltek és a tanárok mentortanáruk vagy kollégáik segítségével közvetlenül reagálhatnak a tanórán történetekre, azonosíthatják saját munkájuk pozitív aspektusait és fejlesztési területeket jelölhetnek ki (Ryder, 2011). A tanítási folyamatokhoz kötődő önreflexió megvalósulhat írott formában is: az ilyen jellegű reflektív esszék elegendő időt biztosítanak az elmélyülésre, mélyebb elemzést tehetnek lehetővé, az írott forma továbbá újraolvasható, rendszerezhető, így később is tovább elemezhető (McGarr & McCormack, 2014). Az ilyen jellegű önelemzés hatékonyságát is nagymértékben segítik az előre megadott szempontok (McGarr & McCormack, 2014). A szóbeli önreflexiónál is fontos, az írásbeli reflektív esszék megalkotásánál pedig különös jelentőséggel bír a jól megalkotott szempontrendszer, melynek segítségével a tanárjelöltek/tanárok könnyebben reflektálnak a tanítási-tanulási folyamatok mélyén rejlő összefüggésekre (McGarr & McCormack, 2014). A tanárképzésben rendszeresen

használt önreflektív gyakorlatok hatására a tanárjelöltek reflektív gondolkodása állandó gyakorlattá válhat, így egész pályájuk alatt végigkísérheti őket az önelemzésre, és ezáltal a saját tanítási folyamataiknak folyamatos fejlesztésére való igény (McGarr & McCormack, 2014).

***A mikrotanítás mint a kritikai gondolkodás fejlesztésének eszköze a hallgatói társ- és önértékeléssel összefüggésben***

A videós elemzés alkalmazása a hallgatói mikrotanítással mint fejlesztő technikával összefüggésben szintén a szakmai kommunikációs tudatosság kialakítását és fejlesztését szolgálja. A mikrotanítás olyan direkt típusú tapasztalatszerzés, amely mesterségesen előteremtett helyzetben zajlik, s a hallgatók számára lehetőséget biztosít arra, hogy tanári szerepben próbálhassák ki magukat (Balogh, 2016; Pintér, 2010; Richards & Crookes, 1988, p. 15). A hallgatói mikrotanítást megelőző anyaggyűjtés, a foglalkozás megtervezése, valamint maga az előadás egyaránt a tanári szakmai kommunikációs tudatosság fejlesztéséhez járulnak hozzá. A tanári kommunikációs eszköztár bővítésének feltétele, hogy a hallgató képes legyen társaival együttműködni, differenciálni, valamint a vele szemben támasztott szakmódszertani elvárásoknak – például tanóraszervezés, célkijelölés – megfelelni (Balogh, 2016; Pintér, 2010; Weiss et al., 1990).

A tanári kommunikációs eszköztár bővítése a tanárképzés fontos célkitűzése. A folyamatos oktatói jelenlét és a módszertanilag megfontolt, rendszeres és konstruktív visszajelzés pedig a fejlődés feltételei, hiszen a tanári szerep kipróbálása a hallgatók számára önkonfrontációval járhat. Az önreflektív hozzáállás kialakításában az oktató jelentős szerepet vállal, hiszen az általa strukturált és irányított társas visszajelzési folyamatok segítenek a reflektív gondolkodás kialakításában és a fejlesztési stratégiák kidolgozásában a hallgatóknak (Wilkins et al., 2009). A mikrotanítás során a hallgatók lehetőséget kapnak arra, hogy biztonságos, oktatói szupervízióval támogatott környezetben, hallgatótársaikkal együttműködve próbálhassák ki magukat. A tanórai tanítási helyzetekre a mikrotanítás azonban csak közvetetten készít fel. A hallgatótársaknak tartott mikrotanítás és a tanítási gyakorlat közötti átmenet a hallgatók számára feszültséget teremt, s a folyamatos oktatói és hallgatói visszajelzés hiányában az önreflexió nehezzé válik (Balogh, 2016). A mesterségesen előteremtett és a valódi tanórai tanítási helyzetek közötti átmenetet a hallgatók számára az önreflexió segítheti. A mikrotanítás keretében szerzett tapasztalatok segítik a hallgatókat egyéni erősségeik, illetve fejlesztendő területeik feltérképezésében, s ezáltal hosszútávon járulnak hozzá ah-

hoz, hogy képesek legyenek a saját munkájukról reflektíven gondolkodni. A mikrotanítás a hallgatók számára kedvező feltételek – szinte laboratóriumi körülmények – között zajlik, melynek számos előnye van: alacsony csoportlétszám, hallgatótársakból álló befogadó közeg, videófelvétel készítésének lehetősége. A mikrotanításról készült videófelvétel megtekintése azonnali visszajelzésre ad lehetőséget a hallgatónak és társainak is, a felvétel elemzéséhez az oktató további támpontokat jelölhet ki a hallgatókkal közös megegyezés alapján, teret biztosítva ezáltal a társértékelésnek (Melisné Nagy, 2014). Az önreflektív hozzáállásból eredeztethető törekvés például az előadó és a hallgatóság kapcsolatának folyamatos fenntartása figyelemfelkeltő bevezetéssel és kérdésekkel, történetmeséléssel, a hallgatóság számára követhető narratíva alkalmazásával és akár vizuális támogatás bevonásával (Hyland & Zou, 2022), melynek jelentősége kiemelendő, hiszen a megtanított tananyagnak a diákok számára nemcsak követhetőnek, hanem otthon újratanulhatónak is kell lennie (Horváth et al., 2023). A tudományos kiselőadásnak a szakmai párbeszédbe való beemelését a szűkebb és tágabb értelemben vett hallgató-központúság egyaránt indokoltá teszi. A hallgatótársakból és a középiskolai tanulókból álló befogadó közeg igényei hasonlóak (Veljanovszki, 2010). A mikrotanítások videós elemzése, a videófelvetelekre épülő reflektív gyakorlatok, a tapasztalatok adta jógyakorlatoknak a tanári kommunikáció fejlesztését célzó kurzusokba történő beépítése egyaránt a hallgatók tanári kommunikációs eszköztárának bővítését szolgálják.

## Következtetések

Jelen tanulmány célja az volt, hogy képet alkosson a szakmai kommunikáció fejlesztésének hazai és nemzetközi szakirodalmáról a *rapid review* módszerének segítségével. A szakirodalmi feltárás több adatbázis használatával történt optimalizált kulcsszavak alapján. Az eredmények számos olyan szempontra, eszközre és módszerre rámutattak, amelyek kiemelt jelentőséggel bírnak a szakmai kommunikáció fejlesztésében, ilyen szempontok, eszközök és módszerek például az ön- és társértékelés, a videóra rögzített foglalkozások alapján végzett (ön)értékelés, a mikrotanítások, a tudományos kiselőadás mint szakmai kommunikációt fejlesztő műfaj vagy az önreflektív esszé. A szakirodalmi feltárás továbbá nemcsak arra világított rá, hogy milyen eszközökkel fejleszthető az adott szakmát tanulók szakmai kommunikációja, hanem olyan fontos aspektusokra, jógyakorlatokra is, amelyek beépítésre érdemesek a felsőoktatás kommunikációs képzési gyakorlataiba.

A *rapid review* módszerére épülő vizsgálatot különböző kutatási kérdések alapján folytattuk le. Ahogyan a bevezetőben is hangsúlyoztuk, a rapid review mint szakirodalom-feltárási eljárás korlátokat szab a szakirodalmi bázis áttekintésének, ugyanakkor alkalmas arra, hogy az alapvető megközelítésmódokat láthatóvá tegye. A vizsgálat eredményeit tekintve az alábbi válaszok fogalmazhatók meg a kérdésekre: Az 1. kérdés a szakmai kommunikációt vizsgáló szakirodalom számadataira irányult. Jelen vizsgálat 23 találat alapján készült, ez azonban egy erősen szűrt és válogatott korpusz. A továbbiakban indokolt lehet egy szisztematikus, kibővített szakirodalmi feltárás is a téma kapcsán a még teljesebb kép alkotása végett. Az 1a. kérdés azt vizsgálta, mely kulcsszavak segíthetnek a témakör szakirodalmának feltárásában, jelen vizsgálat alapján ezen kulcsszavak a *szakmai kommunikáció/academic communication*, *felsőoktatás/higher education*, *szóbeli/verbal* és a *mikrotanítás/microteaching*. A 2. kérdés a szakmai kommunikációs fejlesztés módszereire, szövegtípusaira fókuszált, ezek közül az eredmények alapján a legjelentősebbeknek a mikrotanítás, a tudományos előadás, a videós visszajelzés és a reflektív esszé tekinthető. A 2a. kérdés pedig ezen műfajok didaktikai céljaira vonatkozott, melyek közül elsősorban az önreflexió fejlesztése, a reflektív gondolkodás kialakítása a kiemelendő. A vizsgálat 3. kérdése végül azt vizsgálta, hogy milyen jogyakorlatokat lehet megfogalmazni a szakmai kommunikációs fejlesztés eszközei, módszerei kapcsán. Ezeket a következő *Módszertani ajánlás* (3. táblázat) tematikusan foglalja össze.

Jelen vizsgálat az ELTE Digitális Oktatási Kompetencia Központjának keretében működő Nyelvhasználat felsőfokon ernyőprojektben valósult meg. A szakirodalmi feltárás eredményei az ernyőprojekt alábbi kutatási-fejlesztési céljait elméleti és gyakorlati tekintetben is támogatják:

- a felsőoktatás tanulási-tanítási színterein zajló szóbeli kommunikáció vizsgálatára alkalmas mérőeszköz kidolgozása és a kommunikációs tevékenységek vizsgálata diskurzuselemzési szempontok mentén;
- az oktatók és a hallgatók szóbeli kommunikációjának a fejlesztésére alkalmas digitális tananyagok kidolgozása, a tananyagok alkalmazása online workshopokon (Gonda & Hollóy, 2025).

## Módszertani ajánlás

A rapid review módszerével folytatott vizsgálat több praktikus módszertani szempontot tárt fel, amelyek különböző felsőoktatási szakmai kommunikációs készsé-

geket fejlesztő kurzusok módszertani eszköztárának részét képezhetik. Ezeket a szempontokat a szakirodalmi feltárás során tematikusan rendszereztük, amelynek eredményeit a Mellékletben található táblázat foglalja össze.

A tanulmány a 2022–1.1.1-KK-2022–00 003 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2022–1.1.1.-KK-2022 kódú pályázati program finanszírozásában készült.

## Irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2013). *Klasszikus magyar retorika*. Holnap Kiadó.
- Antalné Szabó, Á. (2006). *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó, Á. (2015). Osztálytermi kommunikáció. In Antalné Szabó, Á., Raátz, J. & Veszelszki, Á. (Eds.), *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról* (pp. 55–68). Eötvös Loránd Tudományegyetem. [https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5887/10-TAMOP\\_BTK\\_BMT\\_10-Mozaikok\\_a\\_magyar\\_nyelvr%C5%91l.pdf](https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5887/10-TAMOP_BTK_BMT_10-Mozaikok_a_magyar_nyelvr%C5%91l.pdf)
- Balogh, E. (2016). Tanítási gyakorlat másként: Átvezetés az egyetemi mikrotanítástól az iskolai tanítási gyakorlatba. *Edu Lingua* 2(1), 37–48. <https://doi.org/10.14232/edulingua.2016.1.4>
- Bóna, J. (2015). Retorika. In Antalné Szabó, Á., Raátz, J. & Veszelszki, Á. (Eds.), *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról* (pp. 41–54). Eötvös Loránd Tudományegyetem. [https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5887/10-TAMOP\\_BTK\\_BMT\\_10-Mozaikok\\_a\\_magyar\\_nyelvr%C5%91l.pdf](https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5887/10-TAMOP_BTK_BMT_10-Mozaikok_a_magyar_nyelvr%C5%91l.pdf)
- Brinko, K. T. (1993). The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching: What Is Effective? *The Journal of Higher Education* 64(5), 574–593. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778449>
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Heinemann.
- Dobos, D. & Vigh-Szabó, M. (2022). A digitális oktatás face-to-face szóbeli kommunikációjának jellemzői és illemtana. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(2), 29–46. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.2>
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research* 83(1), 70–120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>

- Fercsik, E. & Raátz, J. (2018). *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Műszaki Könyvkiadó.
- Fukking, R. G., Trienekens, N. & Kramer, L. J. C. (2011). Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45–63. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5>
- Gonda, Zs. & Hollóy, Zs. (2025). The process of developing and applying the RED measurement tool. In Kucsinka, K., Tiliscsák, O., Sztojka, M., Jakab, E., Papp, G. & Daróci, Á. (Eds.), *Innovative Digital Methods in Education and Research: Conference papers (II)* (pp. 109–111). Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Hamel, C., Michaud, A., Thuku, M., Skidmore, B., Stevens, A., Nussbaumer-Streit, B. & Garritty, C. (2020). Defining Rapid Reviews: a systematic scoping review and thematic analysis of definitions and defining characteristics of rapid reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 129, 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.09.041>
- Herbst, M. (2010). *Tanári beszédmagatartás*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Hollóy, Zs. (2024). Osztály vigyázz! – Kapcsolatteremtés a jelenléti osztálytermi diskurzusokban. *Anyanyelv-pedagógia*, 17(3), 13–30. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.3.2>
- Horváth, A., Polgár, R., Bálint, B. E. & Király, T. (2023). Matematika tanár szakos hallgatók oktatási készségeinek hallgatóközpontú fejlesztése mikrotanítási környezetben. *Dimenziók. Matematikai Közlemények*, 11(1), 67–70. <https://doi.org/10.20312/dim.2023.07>
- Hyland, K. & Zou, H. (2022). Pithy Persuasion: Engagement in 3 Minute Thesis Presentations. *Applied Linguistics*, 43(1), 21–44. <https://doi.org/10.1093/applin/amab017>
- Jakab, D. & P. Tóth, T. (2023). A rapid review módszerének kísérleti alkalmazása a nyelvtudományban. Szakirodalmi áttekintés az iskolai szövegalkotással kapcsolatos magyar nyelvű empirikus kutatásokról. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(3), 79–97. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.3.4>
- Keszy-Harmath, D. (2018). *A tanári kommunikáció kvantitatív és kvalitatív vizsgálata*. Doktori disszertáció. ELTE BTK. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2018.194>

- Komori-Glatz, M. & Smit, U. (2022). Exploratory Interactive Explaining (EXIN-TEX): Constructing Disciplinary Knowledge in Two Multilingual University Settings. *Applied Linguistics*, 43(2), 271–292. <https://doi.org/10.1093/applin/amab023>
- Kuna, Á. (2022). Az orvos-beteg kommunikáció kutatása és a nyelvészet. In Deme, A. & Kuna, Á. (Eds.), *Tanulmányok a nyelvészet alkalmazásainak területéről* (pp. 41–71). ELTE Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.21862/BeszKutAlk2022>
- McGarr, O. & McCormack, O. (2014). Reflecting to Conform? Exploring Irish Student Teachers' Discourses in Reflective Practice. *The Journal of Educational Research* 107(4), 267–280. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.807489>
- Melisiné Nagy, M. (2014). Agrár-mérnök-tanár hallgatók mikrotanításainak tapasztalatai. In Tóth, P., Ősz, R. & Várszegi, Á. (Eds.), *Pedagógusképzés – személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés: IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia tanulmánykötet* (pp. 28–35). Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.
- Pintér, K. (2010). A matematikatanítás tanulása mikrotanítással – Tanárjelöltek problémái a tanítási óra tervezésével és vezetésével kapcsolatban. In Bencéné Fekete, A. (Ed.), *Lehetőségek és alternatívák. I. Kárpát-medencei Módszertani Konferencia* (pp. 323–327). Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar.
- Richards, J. C. & Crookes, G. (1988). The Practicum in TESOL. *TESOL Quarterly*, 22(1), 9–27.
- Ryder, J. (2011). Promoting reflective practice in continuing education in France. *ELT*, 66(2), 175–183. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr032>
- Sahranavard, N. & Du, Q. (2022). Reimagining ITA training: promoting student-scholars' agency. *ELT Journal*, 76(4), 476–486. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab092>
- Sárospataki, B. (2018). „Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk...”: Tanár-diák kommunikáció a Facebookon, az iskolai kapcsolat online kiterjeszthetőségének lehetőségei és kockázatai II. rész. *Iskolakultúra*, 28(8-9), 79–106.
- Szabó, D. (2024). Tanárképzés a 21. században – a McKinsey jelentéstől a kompetenciaalapú tanárképzésig. *Pedagógusképzés*, 23(2), 46–61. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.2.03>
- Tókos, K. (2024). Tanárjelöltek szakmai tanulásának és identitáskonstruálásának támogatása – a videotréning lehetőségei a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 23(1), 5–33. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.1.01>

- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276.  
<https://doi.org/10.2307/1170598>
- Veljanovszki, D. (2010). A szóbeli tudományos kiselőadás magyarországi angol mint idegen nyelv környezetben. *Nyelvvilág*, 9, 5–10.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203827826>
- Weiss, P. E., Weaver, R. L. & Cotrell, H. W. (1990). Using Public-Speaking Skills to Improve Classroom Instruction. *Educational Horizons*, 68(3), 117–121.  
<http://www.jstor.org/stable/42924822> (2026.02.16.)
- Wilkins E. A., Shin E-K. & Ainsworth J. (2009). The Effects of Peer Feedback Practices with Elementary Education Teacher Candidates. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 79–93.

## **Rapid Review of Professional Communication in Higher Education**

Since the turn of the millennium, there has been a growing demand for the development of professional communication in occupations that rely on direct human interaction. This study explores the international and domestic literature on professional communication development in higher education, using the rapid review method. The aim of the research is to summarize the findings, key concepts, and methods of linguistics-based studies on teacher-student interactions in higher education. In addition, based on the literature, the study collects best practices that can support the design of courses which aim to develop professional communication in higher education.

Keywords: *professional communication, higher education, microteaching, feedback, best practice, reflective thinking*

## Melléklet

*A szakmai kommunikációs fejlesztésnek jó gyakorlatai az eredmények alapján*

| A szakmai kommunikációs folyamatok résztvevői szerint |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Oktatói, társ- és önértékelés                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Értékelés                                             | <b>Módszer:</b> visszajelzés<br><b>Forma:</b> szóbeli és írásbeli<br><b>Didaktikai cél:</b> a kommunikációs stratégiák és a reflektív gondolkodás fejlesztése                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                       | <b>Oktatói fejlesztési szempontok:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dinamikus és folyamatalapú</li> <li>○ szerteágazó és diverz</li> <li>○ objektív és konstruktív</li> <li>○ többforrású és többcsatornás</li> <li>○ struktúra és fókusz kijelölése</li> <li>○ rendszeres és aktuális</li> </ul> | <b>Hallgatói (ön)fejlesztési szempontok:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ hallgatói perspektíva beemelése<br/>→ <i>hallgatók által kijelölt, oktató által jóváhagyott fókuszpontok</i></li> <li>• folyamat- és eredményközpontúság<br/>→ <i>többszemponútú elemzés</i></li> <li>• interaktív megfigyelés<br/>→ <i>együttgondolkodás</i></li> <li>• visszakövethetőség<br/>→ <i>beazonosítható egyéni kommunikációs mintázatok</i></li> </ul> |
| Mikrotanítás                                          | <b>Módszer:</b> kiselőadás<br><b>Forma:</b> szóbeli; páros, csoportos vagy egyéni<br><b>Didaktikai cél:</b> A fejlesztendő területek felfedezése és a követendő kommunikációs minták kijelölése.                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                       | <b>Oktatói fejlesztési szempontok:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• folyamatos jelenlét, szupervízió</li> <li>• módszertani segítségnyújtás</li> <li>○ konkrét problémák kezelése</li> <li>○ szemléltetés példákkal</li> </ul>                                                                    | <b>Hallgatói (ön)fejlesztési szempontok:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ önreflektív hozzáállás</li> <li>○ együttműködés és a munkafolyamat szakaszainak pontos megtervezése</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Általános jógyakorlatok                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Tanári és<br/>hallgatói kis-<br/>előadás</b></p>     | <p><b>Javasolt retorikai irányelvek a hatékony kommunikációhoz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• retorikai készségek tudatos fejlesztése, például hatékony kérde-<br/>zéstechnikák, figyelemfelkeltő bevezetés</li> <li>• befogadói igényekre szabott előadásstruktúra <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ történetmesélés</li> </ul> </li> <li>• vizualizáció</li> <li>• interaktív elemek integrálása</li> <li>• világos narratíva → gördülékeny nyelvhasználat</li> </ul>                    |
| <p><b>Online<br/>tanár-diák<br/>kommuniká-<br/>ció</b></p> | <p><b>Javasolt kommunikációs irányelvek a hatékony kommunikáció-<br/>hoz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alkalmazkodás az alapvető kommunikációs szabályrendszerek-<br/>hez</li> <li>• egységes online kommunikációs protokoll</li> <li>• szinkron és aszinkron kommunikációs dinamikák ismerete</li> <li>• tudatos alkalmazkodás a technológiai és kommunikációs válto-<br/>zásokhoz</li> </ul> <p>→ eltérő platformok, eltérő normák<br/>→ egyéni korlátok felismerése és határok kijelölése</p> |