

Tomori Tímea

# A kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai vizsgálata középiskolákban

TÉZISFÜZET



**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola  
Iskolapedagógia Program**

**A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:**  
Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az MTA doktora

**A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:**  
Dr. Szűts Zoltán, dr. habil, egyetemi docens

**Témavezetők:**  
Dr. Virág Irén, dr. habil, egyetemi docens  
Dr. Szőke-Milinte Enikő, dr. egyetemi docens

**Eger, 2023**

## Tartalom

I. Bevezetés .....	3
1.1. A témaválasztás indoklása .....	3
1.2. A dolgozat felépítése .....	3
1.3. A kutatás várható eredményei .....	4
II. A kutatás .....	4
2.1. A személyes kommunikációs kompetencia relevanciája az oktatásban .....	4
2.2. Kutatási kérdések .....	5
2.3. A kutatás módszerei .....	6
– A dokumentumelemzés .....	6
– A tartalomelemzés .....	6
– A kikérdezés módszertana (szóban és írásban) .....	7
– A megfigyelés .....	7
– A teszt .....	7
2.4. A mintavétel .....	7
2.5. Kódolás és adatelemzés .....	8
III. A kutatás eredményei .....	8
K1 A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a NAT-ban? .....	9
K2 A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a Kerettantervekben? .....	9
K3 A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és hogyan jelenik meg a különböző előíró- szabályozó dokumentumokban? .....	9
K4 A művészetek műveltségi területen mely tantárgyak milyen mértékben fejlesztik a személyes kommunikációs kompetenciát az előíró- szabályozó dokumentumok szerint? .....	10
K5 A vizsgált műveltségi területek tekintetében hol jelenik meg a középiskolai előíró- szabályozó dokumentumokban az információs-, a digitális- és a médiaműveltség fejleszthetősége? .....	10
K6 Az információs műveltség komponensei a vizsgált előíró- szabályozó dokumentumokban hol és milyen arányban jelennek meg? .....	10
K7 Milyen munkaformákat és módszereket részesítenek előnyben a vizsgált középiskolai előíró- szabályozó dokumentumok? .....	10
K8 Milyen a gimnazista diákok kommunikációs kultúrája a pedagógusok megítélése szerint? .....	10
K9 Milyen módszerekkel, jó gyakorlatokkal fejlesztik a gimnáziumi pedagógusok a diákok kommunikációs kompetenciáját? .....	11
K10 (Mindezek tekintetében) Hogyan teljesítenek a 10.-11. osztályos tanulók a személyes kommunikációs kompetenciát mérő feladatokban? .....	11
IV. Összegzés .....	11
V. Irodalom: .....	13
VI. A kutatáshoz kapcsolódó publikációk: .....	13
VII. A kutatáshoz kapcsolódó előadások: .....	15

## I. Bevezetés

### 1.1. A témaválasztás indoklása

A kutatás fókuszában a középiskolai korosztályra vonatkozó tantervek vizsgálata, (NAT 2012, Kerettanterv 2012) később az új, átalakult tantervek miatt (NAT 2020, Kerettanterv 2020) azok összehasonlító elemzése került. A kutatás elsődleges célja tehát betekintést nyújtani a befogadó számára abba, hogy a jelenleg érvényben lévő tantervek milyen módon közelítik meg a kommunikációs kompetencia fejlesztési lehetőségeit, illetve a különböző műveltségterületeken milyen arányban jelennek meg a kommunikációs kompetencia komponensei. További célként fogalmazódott meg a téma szűkítésekor a személyes kommunikációs kompetencia áttekintő vizsgálata. Ahogyan *Nagy József (2007)* írja, a személyes kommunikációs kompetencia az egzisztenciális, azaz az egyén túlélését szolgáló kompetencia, (*Andok, 2016*) amely négyféle: önvédő, önellátó, önismerő, önfejlesztő kompetenciákból áll.

Ezek között megtalálhatóak azok az alapképességek is, amelyek a tanulási képességet szolgálják. (*Nagy, 2007*) A személyes kompetencia négy kompetenciaterülete nagymértékben meghatározza azt, hogy az egyén a későbbi életében milyen mértékben tud alkalmazkodni a munkaerőpiaci elvárásokhoz, milyen ütemben képes képezni és átképezni magát. (Lásd, *Radó 2017*) E „kevésbé kutatott és ismert” (*Nagy, 2007: 33*) területet feltárása érdekes lehet mind a tantervek, mind pedig az iskolai gyakorlat szintjén. További célként fogalmazódik meg tehát a tantervek vizsgálatán túl az is, hogy betekintést kapjunk a mindennapi iskolai gyakorlatba; képet tudjunk formálni arról, hogy a diákoknak milyen a kommunikációs kompetenciája és a pedagógusok ezt az adott kommunikációs kompetenciát a tananyag megtanítása mellett milyen módszerekkel tudják leginkább fejleszteni.

### 1.2. A dolgozat felépítése

Az első bevezető szakaszt követő második fejezetben a kompetenciafogalom értelmezésével, a kommunikációs és kommunikatív kompetencia fontosságával foglalkozik. Áttekintést nyújt a nemzetközi oktatási referenciakeretekbe, amelyek a kommunikációs kompetenciát fókuszba helyezik. Tisztázza azokat a fogalmakat, amelyekre a kutatás épít, továbbá a szerző kísérletet tesz arra, hogy a digitális kommunikációs kompetencia szerveződését a már meglévő fogalmi keretekbe építse.

A harmadik fejezet összegzi azokat a módszertani megoldásokat, módszertani elemeket, amelyek a korszerű oktatásra jellemzőek. A módszerek logikus közlése miatt a szerző három csoport létrehozását valósította meg a kommunikációs kompetencia bizonyos – a 21. században kiemelkedő fontosságú – elemeit figyelembe véve. A digitális eszközökkel és hálózattal támogatott módszerek között helyet kaptak a mikrotartalmak és a tükrözött osztályterem. Az offline, nem digitális eszközökkel megvalósuló módszerek között a tréningmódszer, a megoldásfókuszú team coaching, a drámapedagógia és az irodalomterápia. A harmadik, úgynevezett hibrid csoportba került a LEGO eszközökkel támogatott felfedező tanulás, továbbá a játékosítás a játékosítás 1.0 és 2.0 lehetősége miatt, valamint a történetmesélés a hagyományos és a digitális változata miatt. A fejezet a kutatás anyagának megértését szolgálja. Bizonyos korszerű lehetőségek (pl. papírszínház) azért maradtak ki a taglalásból, mert a középiskolai korosztály tanítására kevésbé alkalmasak.

A negyedik fejezet részletes kutatómódszertani betekintőt kínál az olvasó számára. A szakirodalmi vonatkozásokat a megvalósult pilot kutatás és az azt követő vizsgálat kutatómódszertani vonatkozásai egészítik ki, ismertetve a felhasznált kutatási módszereket és azok beágyazottságát a teljes kutatási folyamatba. Ebből fakadóan a dokumentumelemzés, a

tartalomelemzés, a kikérdezés, a megfigyelés és a teszt kutatómódszertana is bemutatásra kerülnek. Mindezeket túl a kutatás körülményeinek pontosabb ismertetésére is sor kerül, a mintavétel, a kódolás és az adatelemzés és az etikai vonatkozások megfogalmazása kapcsán. A fejezet részletesen közli a pilot vizsgálat eredményeit, majd ismerteti a végső vizsgálat kutatási kérdéseire kapott válaszait. A kérdések megválaszolását követően egyfajta összegzés található minden kutatási kérdéshez kapcsolódó alfejezetben.

A ötödik részben a szerző reflektálva az elmúlt évek munkájára megfogalmazza azokat az irányokat, kutatási lehetőségeket, amelyek a következő években tovább építhetik az eddigi kutatási eredményeket.

### 1.3. A kutatás várható eredményei

Az iskolapedagógiai jellegű dolgozat elérni kívánt eredménye, hogy hidat képezzen a tudomány és a mindennapos iskolai gyakorlat között. A tantervek elemzése, jó átláthatósága megkönnyítheti a fejlesztési célú tanítási órák tervezési folyamatát. Segítségnyújtást azok számára, akik az iskolák helyi tanterveinek kidolgozásával foglalkoznak, hiszen láthatóvá válnak mind az erősségek, mind pedig a gyengeségek, így minden intézmény profiljába illően reflektálhat arra. A módszerek összefoglalása szintén ezt a célt hivatott szolgálni, hiszen könnyen áttekinthetővé és értelmezhetővé teszi azokat a korszerű módszertani lehetőségeket, amelyek segíthetik a pedagógusok munkáját, a gyermekek számára motivációt ad, a kollégák számára a tervezésben nyújt lehetőségeket. A kikérdezések során is többszörösen felmerült a pedagógusok részéről a módszertani fejlődés igénye.

A kikérdezések, a megfigyelés, illetve a teszteredmények képet adnak arról, hogy a tantervekhez képest az iskolai valóság mit mutat meg, mennyire vannak összhangban egymással – tanterv és valóság. Milyen módszereket ismernek a pedagógusok? Milyen módszereket és lehetőségeket tartanak alkalmasnak a kommunikációs kompetencia fejlesztésre? Milyen háttértényezők húzódnak a mindennapi iskolai valóság kompetenciafejlesztési gyakorlata mögött, amelyek hatást gyakorolnak a folyamatra? – Ezekre a főbb kérdésekre keresi a disszertáció a választ.

## II. A kutatás

### 2.1. A személyes kommunikációs kompetencia relevanciája az oktatásban

Az élethosszig tartó tanulás feltétele az, hogy az egyén fejlett kommunikációs kompetenciával bírjon. Ehhez azonban társulnia kell egy olyan „szükségletnek” (intrinzik motivációnak) is, ami az önfejlődésért, az egyén önmagára képes reflexiós képességéért felelős, enélkül nem fog megvalósulni az állandó tanulás sem. A pedagógia szemszögéből tehát elengedhetetlen az, hogy ismerjük, illetve minél hatékonyabban fejlesszük a diákok személyes kommunikációs kompetenciáját. Ahogyan *Tapio Saavala* is írja az egész életen át tartó tanulás képessége az Európai Unióban 2000 óta kiemelt kérdés. (*Saavala, 2011*) Fontosságát mi sem jelzi jobban, hogy a XXI. században jó eséllyel történhet meg az új, eddig még nem ismert szakmák váratlan feltűnése a munkaerőpiacon. Ehhez az iskola már nem (biztos, hogy) tud kellő ütemben és mértékben alkalmazkodni, így az egyén részéről kiemelt képességgé válik többek között a rugalmasság, a világ változó igényeihez való alkalmazkodni tudás képessége. (*Tomori, 2021*) A kompetencia motívum- és tudásrendszer, pszichikus komponensrendszer. „*A személyiség legátfogóbb, öröklött és tanult hierarchikus pszichikus komponensrendszerének minősül, amely motívum- és tudásrendszerével a személyiség aktiválásának a belső pszichikus feltételrendszere.*” (*Nagy J. 2007: 29*) A kompetenciák két típusát különbözteti meg Nagy József. A teljes személyiség egzisztenciális kompetenciáját, illetve a személyiség alapszemszögének kulcskompetenciáját. (*Nagy 2007: 30*) A perszonális és a szociális

kompetenciaterületet az egzisztenciális funkciót képviselő kompetenciák közé sorolja, hiszen e kompetenciaterületek kapcsolatosak a létfunkciók információkezelésével. Az Európai Unió nyolc kulcskompetenciája között (2018-as EU ajánlás) is megtalálható a személyes, a szociális és a tanulás tanulása kompetenciaterület. Jól mutatja ezek összefüggését az is, hogy a csoportosítás során e területek egy kategóriát, egy kulcskompetenciát képviselnek. A kompetenciaterület leírásakor kiemeli az EU által kiadott dokumentum, hogy az eredményes interperszonális kapcsolatok érdekében elengedhetetlen a kommunikáció szabályainak a megértése. Továbbá kijelenti, hogy a kompetenciaterület az egész életen át tartó tanuláson és a pozitív attitűdön, együttműködésen, a magabiztosságon és az integritáson alapul. A 2019-es Európai Unió Képzési Összefoglaló szerint például a következő évtized legfontosabb fókuszpontja az oktatásban a tanulási eredmények javításán túl a felnőttek bevonása a képzésbe. Az elemzés kiemeli, hogy a hátrányos társadalmi-gazdasági háttérrel bíró 15 évesek kevésbé tudnak jó eredményeket produkálni az alapvető (írás, olvasás, matematika, természettudományok) területeken, így a továbbtanulási esélyük is rosszabb, ezzel együtt pedig nagyon nehéz elérni azt, hogy életük későbbi szakaszaiban könnyen tudjanak reflektálni a technológiai változásokra, és megtartsák munkaerőpiaci helyüket. Ezekből a gondolatokból kiindulva tehát nélkülözhetetlen a személyiség alapszisztemének ismerete. A személyes kompetencia funkciói kiemelték a már említett egzisztenciális jelleg miatt is. Ide tartozik az önvédelem, az önellátás, az önismeret és az önfejlesztés funkciója. Ezek a személyiség működésének és az életminőségnek a feltételeit képezik. (Nagy 2007: 33) Ahogyan Nagy József is írja *A személyiség kompetenciái és operációs rendszere* (2010/7-8) című munkájában, a jelenlegi intézményesített kultúra hatása, hogy az egyén az ideje jelentős részét a családi közegtől távol, az iskola és a munkahely falain belül tölti el, így a gyermek szocializációs folyamatában is sokkal nagyobb szerephez jut az intézményi nevelés. Az iskolának alapvető szerepet kell vállalnia a személyes kompetencia fejlesztésének területén is. A másodlagos szocializációs szinten, ezen belül az iskolában történő fejlesztést alapvető dokumentumok (törvény a nemzeti köznevelésről, NAT, Kerettantervek) szabályozzák, amelyek előírásokat, követelményeket fogalmaznak meg a pedagógusok és a diákok számára. Úgy vélem tehát, hogy az oktatásban jelentős hangsúlyt kell fektetni többek között a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztésére annak érdekében, hogy a felnövekvő nemzedékek a változó világgal lépést tudjanak tartani és képesek legyenek a szükséges megújulásra.

## 2. 2. Kutatási kérdések

1. sz. táblázat  
A kutatás kérdései (saját feldolgozás)

Azonosító	Kutatási kérdés	Kutatási módszer	Elemzési egység
K1	A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a NAT-ban?	dokumentumelemzés	NAT 2012, NAT 2020
K2	A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a Kerettantervekben?	dokumentumelemzés	Kerettanterv 2012, Kerettanterv 2020
K3	A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és hogyan jelenik meg a különböző előíró- szabályozó dokumentumokban?	tartalomelemzés	NAT 2012, NAT 2020, Kerettanterv 2012, Kerettanterv 2020.

<i>K4</i>	A művészetek műveltségi területen mely tantárgyak milyen mértékben fejlesztik a személyes kommunikációs kompetenciát az előíró- szabályozó dokumentumok szerint?	tartalomelemzés	NAT 2012, NAT 2020, Kerettanterv 2012, Kerettanterv 2020.
<i>K5</i>	A vizsgált műveltségi területek tekintetében hol jelenik meg a középiskolai előíró- szabályozó dokumentumokban az információs, a digitális és a médiaműveltség oktatása, fejlesztése?	tartalomelemzés	NAT 2012, NAT 2020, Kerettanterv 2012, Kerettanterv 2020.
<i>K6</i>	Az információs műveltség komponensei a vizsgált előíró- szabályozó dokumentumokban hol és milyen arányban jelennek meg?	tartalomelemzés	Kerettanterv 2012, Kerettanterv 2020.
<i>K7</i>	Milyen munkaformákat és módszereket részesítenek előnyben a középiskolai előíró- szabályozó dokumentumokban?	tartalomelemzés	NAT 2012, NAT 2020, Kerettanterv 2012, Kerettanterv 2020.
<i>K8</i>	Milyen a gimnazista diákok kommunikációs kultúrája a pedagógusok megítélése szerint?	kikérdezés	Szóbeli és írásbeli kikérdezés anyagai
<i>K9</i>	Milyen módszerekkel, jó gyakorlatokkal fejlesztik a gimnáziumi pedagógusok a diákok kommunikációs kompetenciáját?	kikérdezés	Szóbeli és írásbeli kikérdezés anyagai
<i>K10</i>	Mindezek tekintetében hogyan teljesítenek a 10.-11. osztályos tanulók a személyes kommunikációs kompetenciát mérő feladatokban?	képesség-jellegű teszt	A személyes kommunikációs kompetencia komponenseire fejlesztett teszt

### 2.3. A kutatás módszerei

#### – A dokumentumelemzés

A NAT 2012-es és a NAT 2020-as változatában, valamint a hozzájuk tartozó kerettantervekben a priori kódolással a kommunikációs kompetencia komponenskészletét kereste a kutatás.

#### – A tartalomelemzés

A NAT 2012-es és a NAT 2020-as változatában, valamint a hozzájuk tartozó kerettantervekben a priori kódolással a kommunikációs kompetencia komponenskészletét kereste a kutatás, de kitért a tanítási módszerekre és a munkaformákra egyaránt.



– A kikérdezés módszertana (szóban és írásban)

A COVID-19 pandémia miatt az interjúk elkészítésének egy része kontakt formában, (elő kutatás) egy része online formában került felvételre a Teams rendszerben, illetve az intézmények erős bezárkózottsága indokolta az interjú kérdéseinek Goggle Forms változatának kidolgozását. A kikérdezés a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztésének középiskolai gyakorlatára kérdezett rá.

– A megfigyelés

A pilot kutatás élt a megfigyelés módszerével annak érdekében, hogy kiegészítse az interjúk adatkörpuszát. Ez a kutatási módszer elérhetetlenné vált a pandémia miatt az éles kutatás során, ezért került előtérbe a tesztelés.

– A teszt

Az éles kutatás során a diákok személyes kommunikációs kompetenciájának mérésére használt eszköz. Az interjúkban szereplő adatkörpusz alátámasztására szolgált a teszt.

## 2.4. A mintavétel

Ahhoz, hogy mintavételről beszélhessünk meg kell határozni az alapsokaságot. „Az alapsokaságba azok a személyek tartoznak, akikre vonatkozóan a következtetéseinket le szeretnénk vonni.” (Falus–Ollé, 2008: 25) Ez a kutatás kezdetén az Észak-Alföldi régió szakképzésére vonatkozott. Azon belül bármely pedagógusra és diákra. A pandémia bekövetkeztével az alapsokaság a magyarországi négyosztályos gimnáziumokban tanító bármely pedagógusra és a 10.-11. évfolyamokon tanuló diákokra vonatkozott. A populáció nagyságára vonatkozóan a kutatás kezdetekor a kutatási módszerekhez igazodva igen szerények voltak az elvárások. Például az interjúkutatások megfelelő mértékét *Kvale (2005)* 15±10 főben határozza meg, ha figyelembe veszi azt, hogy nem feltétlenül korlátlan a humán erőforrás (azaz egy kutató is képes úgy elvégezni a kutatást, hogy az ne sérüljön) az anyagi források és az idő. Ugyanezt a mintát írásbeli kikérdezés során kevésbé tartják hatékonynak, hiszen más a módszer jellege. Tehát a kutatásba bevont minta nagyságát számos tényező határozza meg. Azaz megfogalmazható, hogy „A minta pedig nem más, mint a vizsgálatban közreműködők halmaza; a populáció azon része, amelyet a kutatásba bevonunk.” (Bortz–Döring, 2003; Cserné, 1999; Falus, 2000; Falus–Ollé, 2008; Horváth, 2004; Szokolszky, 2004, Sántha, 2006; hivatkozva: Sántha, 2009: 87) Ahogyan az a kvalitatív kutatásokra jellemző a kutatás kezdetétől számítva egyfajta körkörös kutatási folyamat valósul(t) meg. Ennek hozadéka az, hogy a mintavétel módszere változhat ahogyan a kutatási folyamatban előre halad a kutató, hiszen előkerülhetnek olyan problémák, amelyekkel a folyamat elején még nem szembesült, vagy a helyzet változásával összhangban a vizsgált mintának is változnia kell ahhoz, hogy a kutatás során a kitűzött céloknak megfelelő eseteket vizsgálja a kutató. (Sántha, 2006) Az első mintavételi eljárás meghatározásakor az Országos Kompetenciamérés (továbbiakban: OKM) eredményei alapján különböző módon teljesítő intézmények kerültek volna a mintába, a pilot kutatás is egy, a saját kategóriájában (szakiskola, szakközépiskola, szakképző iskola) közepesen teljesítő intézményben került felvételre. Intézményenként bármely a kutatásban szívesen részt vevő pedagógus bekerülhetett a mintába, illetve a megfigyelési naplók felvételekor a végzős évfolyamok lettek kizárva a képzés struktúrája miatt. (Végzős évfolyamokon nem jellemző a közismereti képzés, kizárólag a szakmai képzés, így a transzverzális szempontot szem előtt tartva ritkán fordult volna elő a 11. évfolyamon való naplózás, az adatbázis erősen a szakmai tárgyak irányába tolodott volna el.) A későbbiekben a mintához való hozzáférés eredménytelensége miatt ez a típusú rétegzett mintavétel és a kutatási módszerek megváltozása

nem volt szerencsés. A kutatás újratervezésekor, a teljesíthető módszerek meghatározásakor az alapsokaságba a távolról elérhető négyosztályos gimnáziumi pedagógusok és ezen a képzésen tanuló 10.-11. évfolyamos tanulók kerülhettek be. A pedagógusok tekintetében a kitétel annyi volt, hogy ilyen típusú intézményben tanítson az illető, a diákok mintájának kiválasztásakor már egyéb szempontok mérlegelése is megtörtént. A 9. évfolyamos gimnazisták tölthettek volna ki tesztet, de minden bizonnyal elsősorban az általános iskolai tudásuk, kompetenciáik domináltak volna, azaz, ha a mintába bekerültek volna, akkor erősen torzított eredményeket kaptunk volna, hiszen még előttük áll három évnyi fejlődési út, amely még – jó esetben – erős pozitív hatással lesz rájuk. A végzősök kizárása azért bizonyult logikus döntésnek, mert a prioritások egy gimnáziumban az érettségi tételek, a felvételi elbeszélgetések, a fakultációk és a nyelvvizsgák irányába mutatnak, azaz nehezen szentelnek időt egyéb elfoglaltságokra, másrészt éppen az érettségi és a felvételi eredmények fontossága miatt az intézményvezetők jelentős többsége is jelezte, hogy a végzős évfolyamokon nem fogja biztosítani a kitöltőket. Az alapsokaság meghatározásán túl a mintába bekerülés lehetőségét ismételten a rétegzett mintavétel biztosította, ugyanis a Magyarországon elérhető 856 gimnáziumból az Oktatási Hivatal (továbbiakban: OH – 2021-es adat) adatbázisában szereplő aktív státuszú 4 évfolyamos gimnáziumi nevelést folytató 507 intézmény közül minden tizedik, azaz 51 intézmény került be a mintába. Számukra online formában került kiküldésre a diákoknak szóló teszt és a pedagóguskollégák számára a felhívás, hogy online típusú interjúban részt lehet venni. Többszöri problémába ütközött a folyamat, ugyanis az intézményvezetők egy része jelezte, hogy felsőbb utasításra a pandémia miatt nem továbbíthatják a kérésemet a kollégák felé, a diákokat és a kollégákat nem terhelhetik túl ebben az egyébként is kaotikus időszakban. Ekkor döntöttünk úgy, hogy a szóbeli kikérdezést online típusú írásbeli kikérdezéssé alakítjuk át. Így ismételten eljutott az intézményvezetők felé az adatfelvételre vonatkozó anyag és egy újbóli felkérés a kutatásban való részvételre. Jelen állapot szerint – bár nem a reprezentativitás a cél egy nyílt kérdéseket magában foglaló kutatásnál – a mintába bevont, azaz választ adott tanulók száma  $N=435$ , míg a pedagógusok részéről ez a szám  $N=187$  fő (az összes válaszadó – 208 fő – 89, 9038%-a, ugyanis az írásbeli kikérdezés összes válaszadója közül ki kellett zárni a válaszadók 10,0962%-át, akik bár írásban választ adtak, de például az intézmény általános iskolai, vagy szakgimnáziumi osztályaiban tanítanak.).

### 2.5. Kódolás és adatelemzés

Az adatok elemzésének első mozzatja a megfelelő kódolás, a kódolási rendszer átgondolása. A MaxQda szoftver – szerencsés választás – biztosítja azt a lehetőséget, hogy egy létrehozott új projekten belül magas számú dokumentumot és magas számú kódot táplálhasson a kutató a rendszerbe. Így a kódoláshoz jól használható volt az induktív+deduktív kódolási logika, azaz az a priori kódokat a tartalomelemzés során újabb, a tartalmat jellemző kódokkal lehetett bővíteni. Az adatelemzés során a kódokat jól elkülöníti a szoftver (színek, kijelölések). Ezen felül számos előnye van az azonnali memozási lehetőségnek, amely biztosítja azt, hogy a lehető legkevesebb dolog kerülje el a kutató figyelmét. Például az interjúk átiratakor (hangzó anyagból dokumentummá) többször memozásra kerültek a zavaró tényezők, (internet kapcsolat megszakadása) vagy a pedagógus lelki állapota, válaszadási készsége stb., amelyek hatással lehettek a tartalomra. A kódolás deduktív része a kommunikációs kompetencia komponenskészletére, az információs műveltség jellemző jegyeire, valamint a módszertanokra vonatkoztak. A tartalomelemzések minden területen újabb kódok felvételét vagy a kódrendszerben már szereplő kódok összevonását eredményezték.

## III. A kutatás eredményei



### K1 A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a NAT-ban?

Bár jelentősen kevesebb egység kódolása történt meg „az új NAT-ban”, de arányaiban nagyon hasonló eredményeket hozott a két dokumentum összevetése. Bár a kódok mennyiségi mutatói alapján a kommunikációs kompetencia fellelhetősége az „új NAT-ban” csak 60%-os a 2012-es dokumentumhoz viszonyítva, ugyanakkor ennek oka lehet például a tömörítés, a dokumentum terjedelmének szemmel látható szűkítése is. Szembetűnő változásnak tekinthető az *Idegen nyelv* műveltségterületen a kommunikációs kompetencia komponenskészletének nagyarányú pozitív változása. A Kerettantervek összehasonlításakor érdemesnek tartom a magyar nyelv és irodalom, a művészetek és az informatika műveltségterületek tantárgyainak pontosabb összevetését.

### K2 A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a Kerettantervekben?

A dokumentumelemzések adatait tekintve a *magyar nyelv és irodalom*, az *informatika/technológia* és a *művészetek* műveltségi területek azok, amelyeket a továbbiakban részletesebb elemzés alá vetek. Egyrészt fontosnak tartom a nagyarányú adateltolódás miatti vizsgálódást ami a dokumentumelemzésekben jelent meg, másrészt a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségeit, módszertani oldalát a vizsgálat fókuszába állítva mégis olyan tantárgyakat érdemes kiemelni, amelyek a szélsőséges esetek közé tartoznak. A *magyar nyelv és irodalom* és a *művészetek* műveltségterületeken magas arányban jelentek meg a kódok a dokumentumelemzések kapcsán, így arra következtetek, hogy a módszertani kultúrában, a fejlesztés hogyanjában előremutató dolgokat találhatunk a részletesebb megismerés kapcsán. Továbbá az informatika/technológia műveltségterület vizsgálata is érdekes lehet, hiszen egyrészt minimális számú kód szerepelt a dokumentumokban (tehát szélsőséges eset), ugyanakkor érdemes előre vetíteni azt is, hogy ez a tantárgy a 21. századi iskola egyik kiemelkedő fontosságú tanegysége kell, hogy legyen. Az *informatika* vagy *digitális kultúra* tantárgy megmutathatja azt is, hogy a kommunikációs kompetencia szűkebb rétege, a digitális kommunikációs kompetencia területén milyen mértékben készíti fel a 21. századi iskola a diákjait a modern „élethez” szükséges tudással.

### K3 A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és hogyan jelenik meg a különböző előíró- szabályozó dokumentumokban?

Feltételezem, hogy a Szőke-Milinte Enikő által elkészített komponensrendszer elsősorban deduktív módon a 2012-es NAT anyagából építkezett, így relevánsnak tartom a másfajta szövegezés következtében, valamint az elmúlt egy évtized technológiai, módszertani fejlődése miatt a kódrendszer minimális megváltoztatását, bővítését, már csak a digitális kommunikáció és pedagógia fejlődése miatt is. Ezen túlmenően a vizsgálat eredményét tekintve a művészetek műveltségi terület tantárgyankénti vizsgálatát célul tűzöm ki a vizsgálódás következő lépésében, hiszen fontos megtudni azt, hogy pontosan mely tantárgy(ak) azok, amelyek kiemelt figyelmet szentelnek a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztésének az előírások szerint. A későbbi terepmunkát támogathatja ennek a kérdésnek a megválaszolása.

K4 A művészetek műveltségi területen mely tantárgyak milyen mértékben fejlesztik a személyes kommunikációs kompetenciát az előíró- szabályozó dokumentumok szerint?

A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletének vizsgálata során megmutatkozott, hogy a dráma tantárgy az, mely a leginkább fejleszti a verbális kommunikáción kívül az önismeretet és a nem verbális kommunikációt is. A nem verbális kommunikáció fejlesztésére a többi elemzett egység nem adott lehetőséget, az önismeret kapcsán is minimális fejlesztést engedett. A személyes kommunikációs kompetencia nem kizárólagosan a verbális kommunikáció fejlesztésére épít, ezért kiemelem a dráma tantárgy relevanciáját a kutatás további részét illetően és hangsúlyosan kezelem a drámapedagógia módszerét is.

K5 A vizsgált műveltségi területek tekintetében hol jelenik meg a középiskolai előíró- szabályozó dokumentumokban az információs-, a digitális- és a médiaműveltség fejleszthetősége?

Összességében megállapíthatóvá vált, hogy a médiaműveltség elsősorban a hozzá kapcsolódó tantárgy keretein belül fejleszthető, de a vizuális kultúra tantárgy is hozzásegít a médiatudatosság elsajátításához azáltal, hogy a 21. századi kommunikációban rengeteg képet, vizuális anyagot dolgoznak fel a médiában. Az információs és digitális műveltség fejlesztéséhez mind a három vizsgált műveltségi terület hasonló arányban járul hozzá, de a művészetek műveltségterületen belül 2012-ben a vizuális kultúra, míg 2020-an inkább a mozgóképkultúra és médiaismeret segíti hozzá a tanulókat. Érdeemes megjegyezni, hogy a dráma és tánc/dráma és színház, valamint az ének-zene tantárgyak nem befolyásolják jelentős mértékben a szabályozó dokumentumokban kijelölt feladataik kapcsán a fejlesztést.

K6 Az információs műveltség komponensei a vizsgált előíró- szabályozó dokumentumokban hol és milyen arányban jelennek meg?

Összesített adatok alapján ugyan a művészetek műveltségi terület kódolási aránya kiemelkedő volt, de a különböző típusú tantervekre és tantárgyakra való lebontás azt eredményezte, hogy végkövetkeztetésünk szerint az informatika/ digitális kultúra tantárgy során fejleszthető leginkább az információs műveltség, nem csak azért, mert a tantárgyak között a kódolási gyakoriságával előkelő helyen szerepelt, hanem azért is, mert az tekinthető valódi fejlesztésnek, amikor nem egy elemet, készséget kiemelve történik meg a fejlesztés, hanem komplex módon.

K7 Milyen munkaformákat és módszereket részesítenek előnyben a vizsgált középiskolai előíró- szabályozó dokumentumok?

Bár a tantervek nem módszertani ajánlók, ezért nem várható el tőlük az, hogy előírja a használni kívánt munkaformákat és módszertanokat, módszertani elemeket. Ugyanakkor érdekes kitekintése az elemzésnek az, hogy számtalan módszer egyáltalán nem jelenik meg a tantervekben, míg például munkaformák közül az egyéni és a csoportmunka, vagy módszerek közül a drámapedagógia és a projekt módszer jelentősen áthatja a tantervi útmutatót.

K8 Milyen a gimnazista diákok kommunikációs kultúrája a pedagógusok megítélése szerint?

A kutatás megmutatta, hogy a négyosztályos gimnáziumokban a diákok kommunikációs kultúrája rendkívül széles skálán mozog. Vannak olyan diákok, akik gimnazistaként képesek

kontextusba illő, adekvát nyelvhasználatra, a szövegeket jól értik és könnyen, precízen fogalmazzák meg, olvasottságuk szembetűnő; míg ennek a teljes ellentéte is előfordul más gimnáziumokban. A kutatás arra is rámutatott, hogy időnként a fiatalok számára könnyebb a digitális kommunikáció eszközeinek a használata, de nem lehet kijelenteni azt, hogy ezt a teljes populáció képes hatékonyan használni, mert vannak olyan pedagógusok, akik fejlesztési területként jelölik meg az információs és digitális műveltséget a kikérdezésük során. Bár nem magas számban, de néhány válaszadó vitatja azt, hogy a digitális térben való kommunikációval foglalkozni kellene, azonban ezeket a válaszokat a digitális világ iránti rossz érzet is jellemezte, leírták, (szóban nem volt ilyen válaszadó) hogy abszolút negatív dologként élik meg a technológiai világ élre törését.

#### K9 Milyen módszerekkel, jó gyakorlatokkal fejlesztik a gimnáziumi pedagógusok a diákok kommunikációs kompetenciáját?

A mintába bevont gimnáziumi pedagógusok a drámapedagógia, a frontális osztálymunkán belül folytatott beszélgetés, a játékosítás, a vitatkozás, érvelés és cáfolat tanításának módszereit, valamint a szövegalkotási feladattípusokat látják a kommunikációs kompetencia fejlesztése szempontjából legalkalmasabb gyakorlat típusoknak. Ezeket a módszereket szinte minden órán felhasználhatónak tartják. A digitális kommunikációs kompetencia fejlesztésére azonban sokan nem érzik késznek magukat, hiányosságokat vélnek felfedezni a képzési rendszerben és az intézmények technikai és hálózat-hozzáférési adottságaikban.

#### K10 (Mindezek tekintetében) Hogyan teljesítenek a 10.-11. osztályos tanulók a személyes kommunikációs kompetenciát mérő feladatokban?

A vizsgálat azt mutatta meg, hogy a pedagógusok kikérdezése során talált erősségek és hiányosságok egybeesnek a diákok teszten elért eredményeivel. Azaz, a diákok teljesítménye éppúgy mutat szélsőségeket, mint ahogyan a pedagógusok arról beszámoltak. Átlagosan nézve egy erős pozitív középértéket mutatnak a tesztmegoldások. A pedagógusok kikérdezéseiből kiderült az, hogy nem csak a diákok hiányosságai miatt nem születtek erős pozitív eredmények a teszteken, hanem háttérváltozóként rámutattak olyan hiányosságokra is, mint önmaguk képzettsége, módszertani tudása, valamint a digitális és egyéb oktatásba bevonható eszközhasználat lehetősége. A megoldást tehát elősegíthetik a szakmai és módszertani megújulást biztosító továbbképzések éppúgy mint a megfelelő infrastruktúra biztosítása. Mindezeknek az eredményét persze a diákok tanulásba való bevonódása és motiváltsága továbbra is erősen meg fogja határozni.

## IV. Összegzés

A kutatás által megválaszolhatóak olyan kérdések, mint hogy a tanterv és a valóság mutatnak-e összhangot egymással. Bár a megkérdezett pedagógusok a módszertan kérdését vizsgálva a tantervi követelményekhez hűek, (elsősorban a drámapedagógia módszerét használják) ugyanakkor a válaszadások során – még ha kis mértékben is – dolgoztak olyan megoldásokkal, amelyeket a tantervekben nem találunk meg, így a tükrözött osztályterem, a mikrotartalmak, a LEGO® eszközös tanulás, a biblioterápia, vagy a coaching. Ennek magyarázatául szolgálhat, hogy a tantervek nem módszertani előírásokat közölnek; továbbá az is, hogy a 2012-ben elkészült tantervek rövidített, átdolgozott verziójába nem építették bele a fejlődő világ kínálta lehetőségeket. Bár a pedagógusok bevallása szerint kevés a hasznosítható tudást nyújtó továbbképzés, mégis voltak szakemberek, akik több ízben is feltüntették/megemlítették ezeket a korszerű módszereket és azokat a gyermekek fejlesztésére alkalmasnak találták a tanítási

órákon. A pedagógusok válaszai alapján ezt a tudást többnyire önképzés, olvasás, érdeklődés során sajátították el. A módszerek ismeretére több kérdés vállalkozott, azért, hogy szűrhető legyen az, hogy valóban ismerik-e a pedagógusok az általuk említett módszereket, illetve – ami jellemzőbb volt – a módszer, amivel dolgoznak beazonosítható-e számukra, azaz meg tudják-e nevezni. Az ellenőrző kérdés kapcsán kiderült az, hogy sokan nem ismerik a kollégák közül a módszerek elnevezéseit, de rendszeresen dolgoznak vele. Arra a kérdésre, hogy milyen módszereket ismernek a pedagógusok így egy széles skálán mozgó választ adott a kutatás. Vannak – és többségükre igaz – akik az általánosnak tartott (a Didaktika könyvben szereplő) módszerekkel (módszerek valamelyikével) dolgoznak és vannak – még ha nem is túl sokan – olyan pedagógusok, akik nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a diákok korszerű eszközökkel és módszerekkel dolgozzanak a tanítási órákon és folyamatosan kutatják azokat a megújulási alternatívákat, amelyek sikeresebbé teszik a tanítási folyamatot. A háttértényezők kapcsán hosszas válaszok születtek a kötelező, ámde (kevés esetet leszámítva) hasznosíthatatlan továbbképzésekről, a digitális educatio hiányáról, az eszközbeszerzések lehet(ő/etlen)ségeiről, illetve arról, hogy ha sikeresek a beszerzések, akkor nincs anyagi forrás a karbantartása és a fejlesztésre. A túlterheltségről, ami rengeteg időt von el a szakmai fejlődéstől és a diákoktól egyaránt, valamint a pedagógushiányról, ami miatt a sok összevonás nem engedi meg az ideális fejlesztő közeget, csak a frontális osztálymunkát. A tantervek összehasonlítása kapcsán érdemes kiemelni azt a tényt, hogy a kutatásban tett tartalomelemzés alapján megállapítható, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei nem bővültek a 2020-ban bevezetett NAT-ban. Ugyanakkor teljes mértékben nem vethető össze a két dokumentum a változások miatt, ezért egzakt módon nem számszerűsíthető az eredmény sem.

## V. Irodalom:

- Andok, M. 2016. Kommunikációs kompetencia – médiajártasság. Konceptcionális különbségek, készségbeli hasonlóságok. In: H. Tómesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.) A kommunikáció oktatása 8. Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában. 31–40 pp.
- Falus, I. – Ollé, J. 2008. Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kvale, S. 2005. Az interjú. József Műhely Kiadó, Budapest.
- Nagy, J. 2007. Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy, J. 2010. A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. Iskolakultúra 7–8. szám. In.: [http://real.mtak.hu/57884/1/15\\_EPA00011\\_iskolakultura\\_2010-07-08.pdf](http://real.mtak.hu/57884/1/15_EPA00011_iskolakultura_2010-07-08.pdf)
- Radó, P. 2017. Az iskola jövője. Progress Könyvek. Noran Libro, Budapest.
- Saavala, T. 2011. Az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciái. – Az Európai keretrendszer. In.: Vágó, I. (szerk.) Az Európai polgár kompetenciái. Az implementáció kihívásai és lehetőségei az oktatás világában. OFI, Budapest. <http://mek.oszk.hu/12900/12981/12981.pdf>
- Sántha, K. 2006. Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Kutatás-módszertani kiskönyvtár (sorozat). Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha, K. 2009. Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szőke-Milinte, E. 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2021.06.11.)
- Tomori, T. 2021. Az információs társadalom kihívásai az iskolapedagógiában. Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 110/2012 (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In.: <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22>
- 51/2012 (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. In.: <https://njt.hu/jogszabaly/2012-51-20-5H>
- Kerettantervek. In.: <https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek>
- EU Képzési Összefoglaló In.: <https://education.ec.europa.eu/hu/focus-topics/improving-quality/about-improving-quality>
- Európai Unió ajánlása (kulcskompetenciák) 2018. In.: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- 2016/17. tanév rendjéről szóló 12/2016. (VI. 27.) EMMI rendelet. In.: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600012.EMM&timeshift=20170101&txtreferer=0000003.TXT>

## VI. A kutatáshoz kapcsolódó publikációk:

A teljes lista elérhető az [MTMT](#) felületén.

1. Tomori Tímea. Középiskolai összehasonlító tantervizsgálatok az ajánlott munkaformák és módszertanok tekintetében. In: Mínya Károly; Sebestyén Zsolt; Tomori Tímea (szerk.) Elmélet - módszer - gyakorlat: Tanulmányok a nyelv- és irodalomtudományok köréből. Nyíregyháza: Nyíregyházi Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, pp 26-33 (2022)
2. Tomori Tímea. A személyes kommunikációs kompetencia fejlesztési lehetőségei és a szakképzési közismereti taneszközök. In: Balázs László; Rajcsányi-Molnár Mónika; András István (szerk.) Megújuló közgazdaságtan. Dunaújváros: DUE Press, pp 85-90 (2022)

3. Tomori Tímea. Korszerű módszertani megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is) In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.) A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben. Budapest: Hungarovox Kiadó, pp 100-116 (2022)
4. Grigas Vincas; Mierzecka Anna; Tomori Tímea; Koltay Tibor. Secondary School Teachers' Attitudes to Information Literacy in Hungary, Lithuania and Poland. In: Kos Denis; Boustany Joumana; Ünal Yurdagül; Špiranec Sonja; Kurbanoglu Serap (szerk.) Information Literacy in a Post-Truth Era : 7th European Conference on Information Literacy, ECIL 2021, Virtual Event, September 20–23, 2021, Revised Selected Papers Cham: Springer International Publishing, pp 688-697 Paper Chapter 57. (2022) Angol, Scopus.
5. Tomori Tímea; Koltay Tibor; Grigas Vincas. Középsiskolai tanárok információs műveltségi attitűdjei egy nemzetközi kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. In: Lengyelne Dr. Molnár Tünde (Lengyelne Molnár Tünde könyvtár- és információtudomány) EKKE/IK/DTI/Humáninformatika Tanszék (szerk.) Agria Média 2020 és ICI-16 Információ-és Oktatástechnológiai konferencia : Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma. Konferencia helye, ideje: Eger, Magyarország 2020.10.07. - 2020.10.09. (Eszterházy Károly Egyetem) Eger: EKE Líceum Kiadó, pp 300-310 (2021)
6. Tomori Tímea. Kommunikáció mint keresztintantervi kompetencia az iskolapedagógiában : A pilot kutatás. ACTA UNIVERSITATIS DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE: SECTIO PAEDAGOGICA (2630-9742 ): 44 pp 69-88 (2021)
7. Tomori Tímea. A kognitív kommunikációs kompetencia tantervi vizsgálata a gimnázium 9-10. évfolyamán. SÁROSPATAKI PEDAGÓGIAI FÜZETEK (0230-0435 ): 28 pp 251-260 (2021)
8. Tomori Tímea. A személyes kommunikációs kompetencia megjelenése a tantervekben. DUNAKAVICS (2064-5007 ): 8 6 pp 53-63 (2020)
9. Tomori Tímea; Koltay Tibor; Vincas Grigas. A középsiskolai tanárok viszonya az információs műveltséghez Magyarországon, Lengyelországban és Litvániában. KÖNYVTÁRI FIGYELŐ (0023-3773 1586-5193): 66 4 pp 637-644 (2020)
10. Tomori Tímea. Nyíregyházi középsiskolák dokumentumainak elemzése a kommunikációs nevelés szempontjából In: H. Varga Gyula (szerk.) Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában. Budapest: Hungarovox Kiadó, pp 65-76 (2020)
11. Grigas Vincas; Mierzecka Anna; Tomori Tímea; Koltay Tibor. Secondary School Teachers' Attitudes to Information Literacy: A Study of A Questionnaire Validity. In: Serap Kurbanoglu; Sonja Špiranec; Yurdagül Ünal; Joumana Boustany; Maija-Leena Huotari; Esther S Grassian; Diane Mizrachi; Loriene Roy (szerk.) Information Literacy in Everyday Life. Cham: Springer International Publishing, pp 357-368 Paper Chapter 34. (2019) Angol. WOS.
12. Tomori Tímea. Információs műveltség és kommunikációs nevelés a 2012-es NAT anyagában. In: Varga Gyula H (szerk.) Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság. Budapest: Hungarovox Kiadó, pp 211-226 (2018)
13. Tomori Tímea. Korlátok és lehetőségek a kommunikációs kompetencia fejlesztésében. In: Szőke-Milinte Enikő. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban. Budapest: Hungarovox Kiadó, pp 144-155 (2017)
14. Tomori Tímea. A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a szakiskolában. In: H Tomesz Tímea; H Varga Gyula (szerk.) Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában. Budapest: Hungarovox Kiadó, pp 100-110 (2016)



## VII. A kutatáshoz kapcsolódó előadások:

1. Tomori Tímea. A középiskolás diákok kommunikációs kompetenciájának alakulása pedagógusokkal készült kikérdezések tükrében. In: Steklács János; Molnár-Kovács Zsófia (szerk.) 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet : XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Konferencia helye, ideje: Pécs, Magyarország 2022.11.17. - 2022.11.19  
PTE BTK Neveléstudományi Intézet, p. 524. (2022)
2. Tomori Tímea. Tanítási módszerek a 21. században - szövegfeldolgozás LEGO eszközökkel. Egy pilot kutatás tanulságai. NYELVEK, KULTÚRAK, SZÖVEGEK c. konferencia. Nyíregyházi Egyetem, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet. 2022. november 15.
3. Tomori Tímea. A személyes kommunikációs kompetencia fejlesztési lehetőségei a szakiskolai közismereti tankönyv segítségével. In: Németh István. Dunaújvárosi Egyetem (szerk.) TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KONFERENCIA 2022 (DUE TTI 2022) „Tudomány: út a világ megismeréséhez” : programfüzet és absztraktkötet. Konferencia helye, ideje: Dunaújváros, Magyarország 2022.11.07. - 2022.11.08. Dunaújváros: DUE Press, pp 41-42 (2022)
4. Tomori Tímea. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének jellemző módszerei napjainkban egy interjúval készült vizsgálat tükrében. XV. Tudatosság a kommunikációban. Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. Országos szakmai-módszertani tanácskozás. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 2022. május 20–21.
5. Tomori Tímea; Károlyi Enikő. Lego eszközökkel támogatott tanulási lehetőségek a kommunikációs készségek fejlesztésére. XV. Tudatosság a kommunikációban. Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. Országos szakmai-módszertani tanácskozás. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 2022. május 20–21.
6. Tomori Tímea. A személyes kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a középiskolai oktatásban. In: Minya Károly. Tanulástámogató anyanyelvi nevelés: ABSZTRAKTOK. Konferencia helye, ideje: Szombathely, Magyarország 2021.11.27. Magyar Nyelvtudományi Társaság Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport, ELTE Savaria Egyetemi Központ. Szombathely. p. 25. (2022)
7. Tomori Tímea; Koltay Tibor. Középiskolai tanárok információs műveltségi attitűdjei egy nemzetközi kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. In: Lengyel Dr. Molnár Tünde (szerk.) Agria Media 2020, ICI 16. Információ- és Oktatástechnológiai Konferencia : „Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma” Konferencia helye, ideje: Eger, Magyarország 2020.10.07. - 2020.10.09. Eger: Eszterházy Károly Egyetem, pp 94-95 Paper 2. (2020)
8. Tomori Tímea. "XXI. századi műveltség" és közoktatás. Összhang vagy ellentmondás? In: Rusinné Fedor Anita; Balla Petra. (szerk.) XIII. Nyíregyházi Doktorandusz Konferencia : Absztraktfüzet. Konferencia helye, ideje: Nyíregyháza, Magyarország 2019.12.05. - 2019.12.05. Nyíregyháza: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, p. 56. (2019)
9. Tomori Tímea. Nyíregyházi középiskolák belső dokumentumainak elemzése a kommunikációs nevelés szempontjából. In: Németh Katalin (szerk.) Tavasz Szél 2019 Konferencia. Nemzetközi Multidiszciplináris Konferencia: Absztraktkötet.

Konferencia helye, ideje: Debrecen, Magyarország 2019.05.03. - 2019.05.05.  
(Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ))

10. Tomori Tímea. Módszertani kultúra az információs társadalom iskolájában egy interjúval készült vizsgálat tükrében. In: Varga Aranka; Andl Helga; Molnár-Kovács Zsófia. (szerk.)  
Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet: XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Konferencia helye, ideje: Pécs, Magyarország 2019.11.07. - 2019.11.09. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet. p. 566. (2019)
11. Tomori Tímea. Kommunikáció mint keresztantervi kompetencia a szakközépiskolai oktatásban. In: Fehérvári Anikó; Széll Krisztián; Mísey Helga. (szerk.) Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia : Absztraktkötet. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország 2018.11.08. - 2018.11.10. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK), MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, pp 299-299 (2018)
12. Tomori Tímea. Az információs műveltség fejlesztésének lehetséges útjai a közoktatásban. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) VI. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia : Štúrovo, Szlovákia, 2018. január 14-15. : Program és tartalmi összefoglalók. Konferencia helye, ideje: Štúrovo, Szlovákia 2018.01.14. - 2018.01.15. Komárno: International Research Institute, pp 82-82 (2018)
13. Vincas Grigas ; Anna Mierzecka ; Tímea Tomori; Tibor Koltay. Secondary School Teachers' Attitudes to Information Literacy : A Pilot Study of a Multinational Survey. In: Sonja Špiranec; Serap Kurbanoglu; Maija-Leena Huotari; Esther Grassian; Diane Mizrachi; Loriene Roy; Denis Kos. (szerk.) The Sixth European Conference on Information Literacy, September 24th–27th, 2018, Oulu, Finland : (ECIL) : Abstracts. Konferencia helye, ideje: Oulu, Finnország 2018.09.24. - 2018.09.27. pp 36-36 (2018)