

PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi

Doktori Iskola



Zank Ildikó

Akciókutatás mint a tanári felkészítés kerete

Az akciókutatásba ágyazott reflektív-kooperatív
kompetencia-alapú tanári felkészítés lehetséges
modellje

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

Dr. habil Mrázik Julianna

Pécs, 2023

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	3
I. A disszertáció téma- és problémaháttere.....	4
1.1. A téma tudomány-rendszertani helye.....	4
1.2. A téma probléma- és ismeretháttere.....	4
1.3. A disszertáció alcímének értelmezése.....	5
1.4. A kutatási kérdések, a kutatói probléma megfogalmazása.....	6
II. A disszertáció kutatástani háttere.....	8
2.1 Módszertani trianguláció.....	8
2.2 A módszertani kombinációk tipológiája.....	8
2.3 Beágyazott elemzés.....	10
III. A disszertáció fő kutatási stratégiája: az akciókutatás.....	11
3.1 Az akciókutatás lényegisége, tartalma és (re)interpretációja.....	11
3.2 Az akciókutatás kutatástörténeti áttekintése.....	12
3.2.1 Az akciókutatás történeti háttere.....	12
3.2.2. Az akciókutatás társadalmi beágyazottsága.....	15
3.2.3 Néhány magyarországi akciókutatás áttekintése.....	17
3.3 Az akciókutatás további aspektusai.....	21
3.3.1 Az akciókutatás hatékonysága: a ráfordítás és megtérülés indikátorai.....	21
3.3.2 Az akciókutatás közvetlen eredményei.....	22
3.4 Az akciókutatás paradigmikus értelmezése.....	23
3.5 Az akciókutatás tudományköziségének aspektusai.....	26
3.5.1 Pedagógia és akciókutatás.....	26
3.5.2 Az akciókutatás szerepe a tanári professzió fejlődésében.....	28
3.5.4 Párhuzamok és kapcsolódási pontok az akciókutatás és a pécsi neveléstudományi műhely szemléletében.....	29
3.6 Az akciókutatás kutatástani vonatkozásai.....	30
3.6.1 Az akciókutatás minőségi kritériumai.....	30
3.6.2 Az akciókutatás mint abdukciós tér.....	33
3.6.3 A kutatói pozíció az akciókutatásban.....	34
3.6.4 Kutatói introspekció a neveléstudományi akciókutatásban.....	37
IV. Az akciókutatás keretében alkalmazott al módszerek.....	38
4.1 Kvalitatív szövegelemzés a Grounded Theory (<i>megalapozott elmélet</i>) alapján.....	38
4.1.1. A Grounded Theory és a kvalitatív tartalomelemzés párhuzamai és különbségei.....	39
4.1.2. A Grounded Theory alapján végzett kódolás rendszere.....	41

4.1.3. A kódolás definiálása, folyamata és típusai.....	44
4.1.4 Az állandó összehasonlítás módszere.....	44
4.1.5. Az objektivitás és megbízhatóság kérdése	45
4.2. Kvantifikációs eljárások a kutatásban	46
4.2.1 Kvantitatív adatgyűjtés: a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív felvétele.....	46
V. A kutatási folyamat leírása	49
5.1 Az akciókutatás megvalósítása.....	49
5.1.1 A kutatás célja, kérdései, módszertana.....	49
5.1.2 Az akciókutatás ciklusai	49
5.1.3 A vizsgálati csoport és a kutatás körülményeinek jellemzése	51
5.1.4 Az osztálytermi folyamatok leírása	53
5.1.5 Az oktatói/kutatói önreflexió körülményei, kollegiális reflexiók.....	54
5.1.6 Az akciókutatás multi-kontextuális modelljének megvalósulása a gyakorlatban	55
5.2 A kvalitatív kutatási folyamat megvalósítása.....	59
5.2.1 Kvalitatív adatgyűjtési eljárás: az adatkorpusz előállítás és jellemzői	59
5.2.2 A szövegek kódolásának folyamata: nyílt és axiális kódolás	62
5.2.3 A szelektív kódok generálása	66
5.3 A kvantifikációs eljárás folyamata	81
5.3.1 A vizsgálati minta bemutatása.....	81
5.3.2 Az adatok feldolgozása páros mintás T-próbával.....	81
5.3.3 A vizsgálat eredményei: a be- és kimeneti értékek csoportszintű összevetése.....	82
5.3.4 A kvantitatív adatok feldolgozása kevertmintás varianciaanalízissel	86
5.4 A módszertani előzmények és kutatási tapasztalatok bemutatása	98
5.4.1 A kutatás előzményei: pilot program.....	98
5.4.2 Módosítások az órák szervezése, a résztvevői bevonódás és az adatgyűjtés tekintetében ...	99
5.4.3 Tapasztalataink a kutatásban alkalmazott módszerekkel kapcsolatban.....	100
5.4.4 Megfogalmazott kutatói tapasztalataink az oktatói/kutatói együttműködés vonatkozásában	101
VI. Az eredmények interpretációja és a létrejött modell	102
6.1. A disszertáció tudományos eredményeinek számbavétele	102
6.1.1 Az eredmények interpretációja.....	103
6.2 A kutatás eredményei mentén létrejött modell megalkotása	119
6.2.1 A modell fogalma	119
6.2.2 Az elméletalkotás elvetése és a modellalkotás indoklása.....	119
6.2.3 Modellek csoportosítása, típusai	120
6.2.4 A modellalkotás folyamata	122
6.2.5 Az akcióalapú neveléstudományi modell megalkotása és jellemzése	123
6.2.6 A kutatási eredmények alapján megfogalmazott javaslatunk	127

6.2.7 A modell validációja.....	129
6.3 Kutatói kérdések megválaszolása.....	130
6.4 Összegzés	132
Köszönetnyilvánítás	134
Bibliográfia.....	135
Ábrák jegyzéke.....	144
Táblázatok jegyzéke	146
Mellékletek jegyzéke.....	146

Bevezetés

„Az elme bóklászik, válogat, szabad akaratot mímél, racionálisnak képzei magát, pedig szertelen.”

Csányi Vilmos¹

Az alkalmazkodást, élethosszig tartó tanulást, a személyes kompetenciák fejlődését és az egyén autonómiáját hangsúlyozó tanárképzés központi fogalmává vált a reflektivitás, amit a szakmai énkép és identitás formálódása mozgatórugójának tekintünk. A reflektálás dinamikus, aktív, nem-lineáris folyamat, amely megfelelő körülmények között (elegendő idő, érzelmi támogatottság, társas interakciók) új perspektívákat nyithat az egyén gondolkodásában, aki így képessé válik a problémák, helyzetek átkeretezésére. Saját gondolkodási sémáinak észlelésén, tudatosításán és azok kritikus elemzésén túl a reflexiók érzelmi dimenziója is felszínre kerülhet, ezzel támogatva vagy éppen akadályozva az attitűdbeli változásokat. Kutatásunk során ezért a tanárjelöltek szakmai énképének formálásában szerepet játszó reflektív gyakorlat kialakításának lehetőségeit, kritériumait, gátjait vizsgáltuk akciókutatás keretében, célul tűzve ki a tanárképzés praxisának javítását is.

¹ Csányi Vilmos (2019) A globális elme. Elmélkedések a világról. Libri Könyvkiadó

I. A disszertáció téma- és problémahátttere

1.1. A téma tudomány-rendszertani helye

A tudományági nomenklatúrában² a disszertáció témája a következőképpen helyezhető el: Humán- és társadalomtudományok, II. osztály: Filozófia és történettudományok, azon belül Neveléstudomány, ill. Felsőoktatás- és pedagóguskutatás.

1.2. A téma probléma- és ismerethátttere

Hazai és nemzetközi kutatások eredményei mutatnak rá arra a jelenségre, hogy a felsőoktatásba belépő tanárjelölt hallgatók reflektálatlan személyes vélekedéssel, kialakult nézetrendszerrel rendelkeznek (Calderhead, 1996; Falus, 2002, 2006; Dudás, 2007; Kimmel, 2007) mely erős és naiv nézetek a tanárképzés során szűrőként, értelmezési lencseként működnek (Bullogh, 1997), és befolyásolják a képzés eredményességét. Ez a hallgatói „nézet- és hitrendszer egy radarként ábrázolható kontrollmechanizmussal fenntartható, amelynek segítségével a személy a fennálló hiedelem- és naivnézet-rendszerét támogató információk után kutat” (Mrázik, 2019a:330). Számos kutatás hangsúlyozza a tanárjelöltek rejtett nézetei feltárásának szükségességét a képzés során (Falus, 2002; Nahalka, 2003; Köcséné, 2007; Bárdossy-Dudás, 2011) azonban a tanárképzés egyik legnagyobb kihívása épp annak megtanítása, hogy a tanárjelöltek saját munkájukra és (iskolás) gondolkodási mintáikra, viselkedésükre, reakcióikra reflektáljanak (Ojanen, 1996). A kutatások egy fontos tanulsága, hogy a személyes hallgatói narratívákban megjelenő, képzés előtti élmények és tapasztalatok hatással vannak a szakmai énkép formálódására (Hercz, 2016) és sikeres feltárásuk támogatja a tanárjelöltek szakmai szocializációs folyamatát (Szivák, 2002), a berögzült minták felülírását. (...) A tanárképzés és az eredményes tanárrá válás jelentős összetevője a reflektív gondolkodás képességének kialakítása és fejlesztése (Szivák, 2010, 2014) mivel a reflektív gyakorlatok később, tanárként a problémák felismerésében, elemzésében, megoldási módok kiválasztásában, azaz szakmai tudatosodásukban segíti a tanárjelölteket. Különösen fontossá válik a tanárjelöltek reflektív gyakorlatának támogatása tanítási gyakorlatuk során, amikor a tanári identitás formálódását folyamatos belső bizonytalanság kíséri, éles iskolai helyzetekben (Browning-Korthagen, 2021). A tanárjelölt hallgatók képzése során elkészített reflektív naplónak elemzése egyrészt feltárja a reflektivitás szintjének lehetséges hatásait a hallgatók tanítással kapcsolatos nézeteire,

² <https://mta.hu/doktori-tanacs/tudomanyagi-nomenklatura-106809>

szakmai fejlődésükre, másrészt rámutat arra a tényre, hogy oktatói támogatás nélkül a reflektív gondolkodás fejlődése esetleges (Gulya, Szivák és Fehérvári, 2020). A hallgatói attitűdformálás alapjának tekintett reflektivitás magas szintjének elsajátítása időigényes folyamat „éppen ezért javasolt, hogy a pedagógusképzés teljes hosszában valamilyen formában legyen jelen a reflektivitás fejlesztése” (Gulya, Szivák és Fehérvári, 2020:61). Az (ön)reflektív válnak tehát nem automatikus folyamat, hanem szakmai támogatással hívható elő, és épp a tanári (szakdolgozati) portfólió mint a reflektálás egyik lehetséges eszköze tükrözi ennek a folyamatnak a buktatóit, vagyis a „reflektált szakmai énkép” kialakításának nehézségeit (Mrázik, 2014). Kutatásunk során ezért a hallgatói reflexiók vizsgálatával párhuzamosan az oktatói/kutatói önmegfigyelés (introspekció) és annak azonnali artikulációja által az önreflexió módszertanát is górcső alá vettük.

1.3. A disszertáció alcímének értelmezése

Kutatásunk problémaháttere a hallgatói szakmai énkép formálásának lehetősége a tanári felkészítés kontextusában. A pedagógiai-pszichológiai modul részét képező kurzus (Nevelés és iskola) céljaként fogalmazódott meg a képességek és attitűd területén az együtt-tanulás, kreativitás és tudatosság fejlesztése, az önbizalom növelése, a reflektív attitűd kialakítása önreflexiók és teammunka által, valamint a motiváltság és a hatékony kommunikáció erősítése. A kurzus, melynek résztvevői nappali tagozatos osztatlan tanár szakos hallgatók voltak, a kollaboratív tanítás és a kétnyelvűség módszerét alkalmazva akciókutatásba ágyazottan valósult meg, szem előtt tartva a személyközpontú, kompetencia-alapú tanári felkészítést. Akciókutatásunkban a pécsi neveléstudományi műhely szemléletének érvényre juttatásával a kurzuson olyan körülményeket teremtettünk, melyek alkalmasak voltak a hallgatók felszínre kerülő, saját élményeinek reflektálására és lehetőséget adtak a tanár szerepre való reflexiókra is (Zank, 2018). A reflektivitás szorosan kapcsolódik az akciókutatáshoz, hiszen „az akciókutatást végzők folyamatosan reflektálnak a történésekre, s a kutatás maga e reflexiókat összegezi” (Mrázik, 2010:9). Ugyanakkor a tanári felkészítés folyamatában szerzett tapasztalatok (szemináriumi munka, hospitálás, tanítási gyakorlat) önmagukban nem feltétlenül vezetnek tanuláshoz és ebből fakadóan szemléletváltáshoz, ehhez az is szükséges, hogy a tanárjelöltek a belső szűrőrendszerük részét képező kereteket (frames) felismerjék és újragondolják. Az átkeretezés (reframing) – új értelmezés, látásmód vagy jelentés keresése – sikeressége nagyban függ attól, hogy a tapasztalatokra való reflektálás mennyire effektív. „A reflektálás folyamata során a hallgató kilép az évszázados mozdulatlanságból, amely a pedagógusképet övezi, és átveszi az irányítást a szakmáról alkotott (előzetes) véleménye,

rögzült nézetei felett és abba az irányba tereli a pedagógiai gondolkodását, amellyel azonosulni képes és nem pusztán az elvárásokhoz igazodást szolgálja, éppen a hiedelmekkel övezett pedagógusképhez társított veszteségekkel ellentétes irányba” (Mrázik, 2019a:333). Amennyiben a hallgató képes megváltoztatni egy tapasztalat kontextusát, megváltoztathatja annak jelentését is, ezzel utat nyitva egy újfajta megértésnek, az önismeret kitágításának. A reflektív gyakorlat így alkalmas lehet az önfejlesztésre, a tanulás és a személyes fejlődés támogatására, képes csökkenti az érzelmi elfogultságot, az előítéletekre való hajlamot, és kulcsfontosságú a tanári kompetenciák fejlesztése során. A kooperatív tanulásszervezés lehetővé teszi, hogy a tudás közös alkotás és konstrukció tárgyává váljon (Mrázik, 2011) ezért integrálása a kutatás folyamatába, az egyéni képességek hatékony fejlesztését, a hallgatók önbizalmának és kompetenciáikba vetett hitük erősítését célozta. „A kooperatív tanulásszervezés a strukturalista megközelítések között egy poszt-strukturalista gesztussal indított forradalmat. Az attitűdváltozást a viselkedés átstrukturálásával kívánták elérni azáltal, hogy oly módon bontják le a hierarchikus tanulásszervezési módokat az osztálytermen belül, hogy kooperatív struktúrákra cserélik azokat, vagyis dekonstruálják az oktatás hagyományos tanulásszervezési kereteit, ezáltal a tudásról, tanulásról, tanításról, oktatásról és nevelésről alkotott fogalmainkat is” (Arató, 2011b:65).

1.4. A kutatási kérdések, a kutatói probléma megfogalmazása

Kutatási stratégiánknak megfelelően előzetes feltevések (hipotézisállítás) helyett kutatási kérdéseket fogalmaztunk meg. Kutatásunkban arra kerestünk választ, hogy mennyiben ragadható meg, illetve befolyásolható a tanári kompetenciák attitűd eleme, milyen mértékben és milyen eszközökkel alakítható ki a tanárjelöltek pozitív és reflektív attitűdje. Az attitűdöt tartós, értékelő viszonyulásként értelmezzük valamely konkrét vagy elvont tárgy, személy, gondolat irányában. A tanárképzés képesítési keretrendszerében ez a tanuláshoz, munkához, a tudáshoz, képességekhez, autonómiához, felelősségvállaláshoz való értékelő viszonyulást jelenti (Golnhofer, 2010). Az attitűd a tanulási-tanítási folyamatnak olyan meghatározó eleme, mely a legkevésbé látható, megfogható, miközben az attitűd változása visszahat erre a folyamatra. A tanárjelöltek számos tanulással, tanítással kapcsolatos nézettel rendelkeznek korábbi iskolai tapasztalataik alapján, melyek szűrőként működnek és nem változtathatók meg egyszerűen. A nézetek „olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket

felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996, idézi Falus, 2001:23). Jelen disszertáció témaválasztását a tanári felkészítés során felmerülő (a reflektív és önelemző gondolkodás minőségére és relevanciájára vonatkozó) kérdések megfogalmazása és pontosítása határozta meg. Vizsgálatunk annak feltárására irányult, hogy az akciókutatás keretében megvalósuló reflektív gyakorlat milyen mértékben hat a tanárképzésben részt vevő hallgatók nézeteire, valamint azt vizsgálta, hogy a reflektivitás milyen eszközökkel alakítható ki, mik ennek a feltételei és korlátai. Az akciókutatás módszertanához illeszkedve hipotézisállítást helyett nyílt kérdés- és problémakör alapján alakítottuk ki a kutatást. Az akciókutatás problémafelvetéssel indul és alkalmas olyan komplex és változó rendszerek vizsgálatára, ahol a helyzeteket nem lehet teljes mértékben előre tervezni (Réti et al., 2015). Az akciókutatás során megvalósuló tevékenységek, a tervezés, a cselekvés, a megfigyelés, valamint a reflexió és az abból eredő korrekció ciklikusan követik egymást. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a megtervezett tananyag, a kompetenciákat fejlesztő feladatok az órán nemcsak kipróbálásra kerültek, hanem állandó megfigyelés, monitorozás tárgyává váltak, majd a többszintű (hallgatói/oktatói) reflexiók meghatározták a beavatkozási pontokat (akciókat), vagyis a tartalmi/cselekvési változtatásokat. A neveléstudományi akciókutatás során az akciók folyamatos értékelése történt, valamint visszajelzés (feedback) az előző lépésekre: Helyesen állapítottuk meg a problémát? Valós problémára fogalmaztunk meg válaszlehetőségeket? Működik-e az általunk kitalált megoldás? Javult-e az eredeti helyzet? Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az akciókutatás célja „nem hipotézis, elmélet, kísérlet vagy akcióterv verifikálása, hanem azok alakítása, folyamatos javítása. Bázisa az akció-alapú elmélet, amely stratégiai típusú (nem leíró, magyarázó elmélet). Irányt mutat a diagnózis és az akcióterv kidolgozásában, miközben a végrehajtott akció kiértékelése után is módosulhat. Az akciókutatás mindig kollaboratív.” (Kocsis, 1993:19). A kutatás szempontjából releváns kérdéseinket az akciókutatásba való beágyazottságot (a beavatkozások lehetőségét) szem előtt tartva fogalmaztuk meg:

Hogyan mélyíthető a hallgatói reflexió, vagyis a tanításra/tananyagra való reflektálástól hogyan jutnak el a tanárjelöltek a tanulási folyamatra való reflektáláshoz?

Hogyan érhetjük el, hogy a hallgatók a saját (diák) személyükre irányuló reflexiókon túl a tanárszerepre (saját, folyamatosan alakuló tanárképükre) is tudatosabban reflektáljanak?

Hogyan mozdíthatjuk elő a hallgatói reflexiók tudatosabb alkalmazását saját szakmai fejlődésük támogatására?

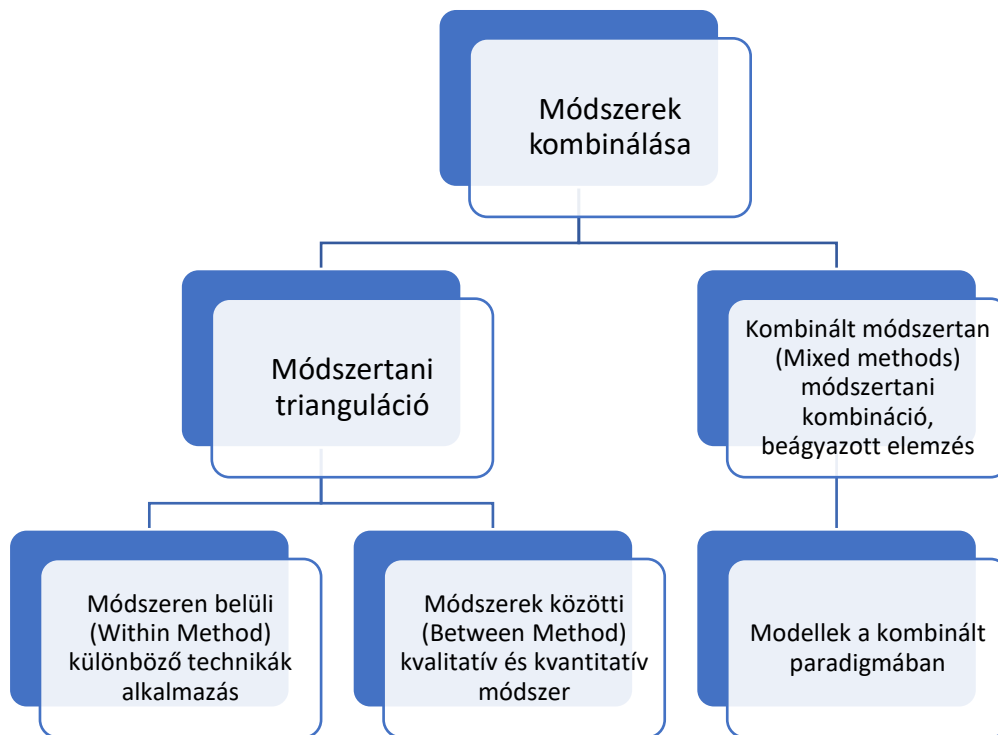
II. A disszertáció kutatástani háttere

2.1 Módszertani trianguláció

A módszerek triangulációja során a kutató több módszert alkalmaz ugyanannak a problémának a feltárására, mivel ez egyrészt többdimenziós megközelítést tesz lehetővé, másrészt érvényességi biztosítékot jelent. Ugyanakkor elengedhetetlen, hogy a módszer kiválasztása során a kutató ne csupán paradigmákban, hanem elsődlegesen kutatási kérdésekben és célokban gondolkodjon, valamint legyen tekintettel arra, hogy „a kutatás tárgyáról milyen elméleti és empirikus ismeretekkel rendelkezik a szakirodalomban; a kutatás elméleti bázisához milyen módszertani háttér alkalmazható; mi a vizsgálat célja (egyedi esetek feltárása, összehasonlító elemzés, általános érvényű következtetések levonása), milyen források állnak rendelkezésre” (Sántha, 2015:44).

2.2 A módszertani kombinációk tipológiája

A módszertani triangulációt vagy kombinált módszertant alkalmazó kutató abból indul ki, hogy a kvalitatív és kvantitatív módszerek egyenrangúak, „nem egymás riválisai, hanem komplementerei” (Sántha, 2009: 102), így egymást kiegészítve segítik a kutatót abban, hogy az általa vizsgált problémát minél alaposabban körüljárja, mélyebben megértse, ezáltal a kutatási kérdésekre pontosabb választ tudjon megfogalmazni (Sántha 2015). Fontos leszögezni, hogy a kutatás folyamatában alkalmazott kombinált vizsgálat nem egyenlő a több módszert alkalmazó vizsgálattal. A következő ábra a módszerek kombinálásának lehetséges aspektusait mutatja be.



1. ábra: Módszerek kombinálásának lehetséges aspektusai. (Sántha (2015) alapján saját szerkesztés)

Az ábrán az egyes módszerek lehetséges integrációját követhetjük nyomon, valamint láthatóvá válik a *módszertani trianguláció* és a *kombinált módszertani paradigma* közötti különbségtétel. A módszertani trianguláció ebben a kontextusban több módszer alkalmazását jelenti (Multimethods Research), „amelyek ugyanazon kvantitatív vagy kvalitatív módszercsaládkhoz tartoznak” (Sántha, 2015:45). Módszeren belüli triangulációként (Within Method) értelmezzük, ha ugyanazon kutatásban több kvalitatív (pl. interjú, kognitív térkép) vagy több kvantitatív (kérdőív, statisztikai elemzések) technikát alkalmaz a kutató. A módszerek közötti trianguláció (Between Method vagy Across Method) „két vagy több olyan különböző módszer kombinálását jelenti a vizsgálat során, amelyek összehasonlítható vagy kongruens adatokat generálnak” (Sántha, 2015:47), mint például a kérdőív kombinálása interjúval vagy esettanulmánnyal. A kombinált módszertan (Mixed Methods) külön paradigmaként jelenik meg és „olyan kutatást feltételez, ahol egy vagy többfázisú kutatási szerkezetben kvalitatív és kvantitatív adatokat gyűjtünk” (Kuckartz, 2014 idézi Sántha, 2015:51) vagyis a kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtési ill., elemzési technikák integrálásával pontosítani tudjuk kutatói kérdéseink és válaszaink megfogalmazását, következtetéseink levonását. Cameron (2011) a kombinált módszertant időigényes és a kutató számára nagyobb kihívást jelentő vizsgálati formának tekinti, mely ugyanakkor mélyebb betekintést nyújt a feltárandó problémába. A harmadik paradigmának nevezett módszertant követő kutató kvantitatív és kvalitatív adatok gyűjtését, elemzését és

kombinálását követően von le konklúziókat, így ez a megközelítés bizonyult a legalkalmasabbnak a neveléstudományi akciókutatás spirálisan szerveződő folyamatának vizsgálatára.

2.3 Beágyazott elemzés

A nemzetközi szakirodalom a kombinált paradigma négy fő aspektusát különbözteti meg: (1) a konvergens párhuzamos tervezést, (2) az értelmező ill., (3) feltáró szekvenciális tervezést és a (4) beágyazott elemzést (Sántha, 2015), melyek a kutatás tervezésének és kivitelezésének különböző sémáit tükrözik. Az egyes tervezési modellek többek között olyan vonások (kutatói döntések) alapján különülnek el, mint a kvalitatív vagy kvantitatív módszer prioritása, ill. a két módszer egyenrangúsága; a kvalitatív, ill. kvantitatív adatgyűjtés egyidejűsége vagy egymásutánisága. A disszertációban bemutatott kutatásunk a beágyazott felépítéssel (Nested Design, Embedded Design) hozható párhuzamba, melynek legfontosabb kritériuma az, hogy „a másodlagos módszertan kiegészítő szereppel, funkcióval bír, eredményei az elsődleges módszertan adathalmazába ágyazva értelmezendők” (Sántha, 2015:65). Esetünkben kvalitatív dominanciájú vizsgálatba (reflektív szövegek elemzése Grounded Theory alkalmazásával) ágyazódik a kvantifikációs eljárás (a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív felvétele), bár a kutatási gyakorlatban többnyire ennek a fordítottja jellemző. A kombinált paradigmán belül értelmezhető beágyazott elemzés során a kvantitatív és kvalitatív adatok felvétele történhet egyidőben (párhuzamos vagy egyfázisú adatgyűjtés), valamint egymást követően (szekvenciális vagy kétfázisú adatgyűjtés (Punch, 2009). Az akciókutatás keretében alkalmazott kvantitatív adatfelvétel (Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív) közrezárta a kvalitatív adatok generálásának folyamatát, mivel bemeneti és kimeneti tesztelés is történt, amit kétfázisú adatgyűjtésként határozhatunk meg. A kombinált módszertan alkalmazása kutatási eredményeink értelmezése és értékelése szempontjából azt is jelenti, hogy meg kell vizsgálnunk, hogy a kapott eredmények konvergálnak, komplementerek vagy ellentmondanak egymásnak (Sántha, 2015). Az akciókutatás során szerzett kutatói tapasztalatunk megerősíti azt a megállapítást, mely szerint „a beágyazott elemzés a társadalmi és humán valóság különböző szempontú megfigyelését és elemzését teszi lehetővé, releváns az egyéni viselkedés és attitűdök vizsgálata szempontjából” (Liebermann, 2005 idézi Sántha, 2015:66).

III. A disszertáció fő kutatási stratégiája: az akciókutatás

Ebben a fejezetben az akciókutatásnak mint tudományos megközelítésnek és fő kutatási stratégiáknak többszemponútú áttekintését nyújtjuk, olyan logika mentén, amely a makroszintű (történeti, társadalmi) értelmezéstől a mezoszintű (pedagógiai) kapcsolódási pontokon át a kutatói mikroszintű szempontok felé halad.



2. ábra: Az akciókutatás többszemponútú áttekintése (saját szerkesztés)

3. 1 Az akciókutatás lényegisége, tartalma és (re)interpretációja

A normatív kutatással szemben az akciókutatás nem izolált jelenségek vizsgálatára törekszik, hanem felvállalja a beavatkozásokból fakadó kontrollálatlan változás értékelését, az abból való tanulást (Grasselli, 2009). Az akciókutatás definícióinak sokszínűségére utalva Vámos Ágnes mutat rá arra a jelenségre, mely szerint egy adott akciókutatás értelmezési keretét, metodológiáját, célját és a bevonandó szereplőket a kutatói álláspont határozza meg: „Van, aki az akciókutatást módszernek tekinti, s van, aki kutatási paradigmának. Ez utóbbi esetben lehet

episztemológiai álláspont mögötte, de nem kizárható, hogy ilyesmiről egyáltalán nem gondolkodik a kutató. Nyilvánvaló, hogy az „akciókutatás” kifejezés mai jelentését történeti, kulturális különbségek árnyalják, ezért nehéz a jelentésfókuszát megtalálni, s mindig az adott eset, konkrét akciókutatás kapcsán kell a tudományos értékét meghatározni” (Vámos, 2013:38). Saját értelmezésünk ahhoz a szemlélethez áll közel, mely az akciókutatást nem módszerként, sokkal inkább olyan tudományos megközelítésként (Grasselli, 2009) vagy stratégiaként értelmezi, amely nem hipotézis igazolását tűzi ki célul, hanem a neveléstudomány területén alkalmazható modell létrehozását. „Az akciókutatás típusú vizsgálatok (...) ténylegesen nem tartoznak egyik (kvantitatív, kvalitatív) válfajba sem. Az egyéb kutatásfajtákhoz mérten kevésbé alkalmazott metodológia (...), amelynek célja a valós (pedagógiai) folyamatok mélyrehatóbb megértése (...), sajátossága, hogy nem valamely előfeltevés igazolására törekszik, hanem a folyamatban résztvevők közötti hatásosabb kommunikáció létrejöttét és ezzel a praxis valóságos javítását célozza” (Mrázik, 2010:7). A kutatásunk során megvalósuló tevékenységek feltételezik a független kutatók és aktív résztvevők együttműködését, akik közösen végzik a hatások felmérését, értékelését és a következtetések levonását, így párhuzamba állítható a folyamatba ágyazott értékeléssel is (Sági-Széll, 2015), ahol hasonló módon történik a tervezett célok megvalósulásának elemzése.

3.2 Az akciókutatás kutatástörténeti áttekintése

3.2.1 Az akciókutatás történeti háttere

Az együttműködő kutatás, majd akciókutatás fogalmának megszületése Kurt Lewin szociálpszichológus nevéhez kötődik, aki az 1946-ban megjelent, *Action Research and Minority Problems* című tanulmányában írja le annak a spirálszerű folyamatnak a modelljét, amely azóta is az akciókutatás módszertani alapját képezi. Az akciókutatás abban az episztemológiai felfogásban gyökerezik, „miszerint az ember tanulását a tapasztalatai által nyert tudás folyamatos megújítása jellemzi, mely tapasztalat kisebb-nagyobb közösségekben zajló tanulásként, összességében társadalmi tanulásként jelenik meg” (Campfens, 1997 idézi Vámos, 2015: 46). Ebben a folyamatban a kutató nemcsak adatokra tesz szert, hanem mélyebb tudásra is, amely a részvételből, a bevonódásból, az együttműködésből és a tudatos beavatkozásokból fakad. Az akciókutatás születésekor (1920-40-es évek) erős hangsúlyt kapott a pozitivistá tudománytól való elkülönülés, a csoportok működésének, belső dinamikájának vizsgálata (az egyén működése a csoportban, a csoportok egymás közötti kapcsolata), az 1940-50-es években

pedig középpontba kerültek az előítéletek, az etnikai kirekesztés, a közösségi jólét és a szociális változás elősegítése ill. általános társadalmi problémák kezelése (Vámos, 2013; Vámos-Gazdag, 2015), melynek kulcsa – Lewin szerint – a csoportközi kapcsolatok javítása a (kisebbségi) csoportok önbecsülésének megerősítése által (Vámos, 2015). A ma már klasszikusnak nevezett, lewini akciókutatás legfontosabb jellemzői a „gyakorlatra irányultság, az érdekeltek bevonása saját problémáik közös megoldásába, a tényekre támaszkodó érvelés, s egy-egy olyan ciklus, amelynek szakaszai a megvitatás (discussion), a döntés (decision), a cselekvés (action) és az értékelés (evaluation) voltak” (Vámos-Gazdag, 2015:38). Az 1970-80-as évek egyfajta fordulatot hoztak az akciókutatás (addig számos tudományterületen alkalmazott, gyakran egyszerű empirikus kutatásként megjelenített) meghatározásában, mely szerint az „akciókutatás nem egy új logika, amelyre a kutatás menetét föl lehet fűzni, hanem egy új stratégia, ilyen értelemben el kell határolni a kísérleti kutatásoktól” (Vámos, 2013:26). Ekkor jelentek meg az „emancipálnak” nevezett kutatások, melyek a külső kutató szerepét átformálták, egyenrangúvá tették a tudományos szakértőt a gyakorlati szakemberekkel és a laikusokkal és elsősorban inspiráló, facilitáló szereplőnek tekintették, aki a folyamatokat generálja. A pozitivista szemlélettel való szakítás mérföldkövének tekinthető Carr és Kemmis 1986-ban megjelent írása, melyben a szerzők hangsúlyozzák az „igazság felvetésének kérdéséről”, valamint az olyan pozitivista megközelítésekről, mint ’igazság’, ’valóság’, ’objektivitás’ való lemondást és nyomatékosítják a „belső kutató” fontosságát, az interpretatív kategóriák alkalmazását, az eredmények és az adott gyakorlat szoros kapcsolatát (Vámos, 2013). Carr és Kemmis (1986) újradefiniálták a klasszikus akciókutatást, elsősorban a gyakorlat és tudomány kapcsolata, valamint a tudomány társadalmi szerepének szempontjai mentén. Az így létrejövő új (emancipált) felfogás és a klasszikus akciókutatás különbségeit a következő táblázat szemlélteti:

1. táblázat: A klasszikus és emancipált akciókutatás összehasonlítása. Forrás: Vámos, 2013:27

Szempont	Klasszikus akciókutatás	Emancipálódott vagy kritikai akciókutatás
Az akciókutatás társadalmi szerepe	Kisközösségek demokratikus részvétele a társadalmi folyamatokban, saját szempontjaik érvényesítésében	A kutatás demokratizálódása azáltal, hogy a kutatás elszakadt egy privilegizált körből, a kizárólagos „akadémiai” világtól, s „leszállt” a hétköznapokba
Az akciókutatás hatása	Az innováció technikailag könnyebben kivitelezhető és társadalmi hatását tekintve tartósabb	Az innováció folyamatában relevánsabb válaszok születnek a megoldandó problémákra
A tudományos kutató	Akadémiai kör tagja, kizárólagosan birtokolt és megkülönböztetett szakértelemmel	Azok a szereplők, akiknek a tevékenysége a vizsgálat tárgya és akiknek aktivitásával a kutatás folyik
Kutatás-metodológia	A valóságra irányul, a tudományos igazságot keresi. Matematikai inspiráció, kísérleti-technicista megközelítések	Értelmező, interpretatív jellemzők tudományos értéke megnőtt

Az 1990-es években és az ezredfordulón „tudományos paradigmái értelmében is emancipálódott az akciókutatás” (Vámos-Gazdag, 2015:38) és az akadémiai szférától eltávolodva megfogalmazódtak azok a kritériumok, amelyek az akciókutatás folyamatában az egymástól való tanulásra helyezték a hangsúlyt. Carson és Sumara 1997-ben (Action Research as a Living Practice című írásukban) ennek szellemében fogalmazzák meg az akciókutatással szemben támasztott elvárásaikat, miszerint a kutatásnak spirális természetűnek kell lennie, „kollaboratív és kritikai dialóguson” kell alapulnia, és a „gyakorlatot végző személyeket” fel kell hatalmazni a „tudás létrehozására, az én-reflexióra és a gyakorlatra irányuló, gyakorlatba ágyazott reflexióra” (Vámos-Gazdag, 2015:39). Az ezredforduló után egyre népszerűbbé váló ’részvételi akciókutatásnak’ (Participatory Action Research) nevezett, alternatív paradigma képviselői a ’cselekvési fordulatban’ (action turn) látják az empirikus-pozitivist (modern) paradigma válságának, (mint például az elidegenedés és az emberi jogok problémája, ökológiai válság) megoldását (Csillag, 2016). A részvételi akciókutatás olyan társadalmi tanulási folyamat, mely a szűkebb, helyi közösségek, hátrányos helyzetűek cselekvőképességét, problémamegoldási képességét és a döntésképeség esélyét kívánja növelni (Vámos-Gazdag, 2015).

3.2.2. Az akciókutatás társadalmi beágyazottsága

A részvételi paradigmához sorolható irányzatok, gyakorlati alkalmazások közel sem egységesek, de közös céljaik és alapelveik megragadhatók Reason és Bradbury (2001) definíciójában, mely szerint a részvételi akciókutatás „olyan demokratikus részvételen alapuló folyamat, amelynek célja az emberek és az emberiség javát szolgáló gyakorlati tudás létrehozása... és amely egyesíti magában a cselekvést és a reflexiót, az elméletet és a gyakorlatot, célja az emberek számára jelentőséggel bíró problémák közös megoldása, tágabb értelemben pedig az egyének és közösségeik felvirágoztatása, fejlődésének támogatása” (Csillag, 2016: 40). A részvételi paradigmához illeszkedő kutatások elsődleges célja tehát nemcsak a cselekvés és reflexió, az elmélet és gyakorlat összekapcsolása, hanem „olyan gyakorlati tudás elérése, amely a mindennapok gyakorlatában támogatja az embereket - tágabb értelemben az egyes emberek és közösségek fejlesztése és a megismerés új formáinak terjesztése” (Csillag, 2016:41). Az akciókutatás folyamatában a kutató maga is szerves része és alanya a kutatásnak, jellemző a személyes kutatói én explicit jelenléte. A kutató egyszerre távolságtartó külső megfigyelő, aki a folyamatokat elemzi, kritikailag értelmezi és azokba jobbítási szándékkal beavatkozik. E kettős szerep a kutatótól önreflexiót, rugalmasságot és 'kritikai szubjektivitást' követel, valamint annak felvállalását, hogy kutatása nem értéksemleges (Csillag, 2016). A részvételi akciókutatás egy olyan *megértő, együttműködő és cselekvésorientált tevékenység*, amely új típusú megismerést tesz lehetővé és egyben a létrehozott tudás működőképességét is teszteli (Málovics et al., 2014). Az akciókutatás tudományos és társadalmi minősége szorosan összefügg, hiszen elsősorban a kedvező társadalmi változások előidézése érdekében folyik, gyakran a társadalmi kirekesztés ellen, jellemzője az érzelmi-morális elköteleződés is: „Láthatjuk, hogy a tudományos eredmények új feladatokat jelöltek ki az oktatáspolitiká számára is (...) A fejlődés nem egyik vagy másik tudományos irányzat „meghaladását” jelenti, hanem társadalmi jelenségek egyre összetettebb és mélyebb megértését, remélhető legjobb megoldási módok kialakítását” (Forray, 2006:12). Az akciókutatás egyik kihívása éppen a tudományos szigor és a társadalmi relevancia, valamint a kutatás és a fejlesztés kiegyensúlyozása. Az esélyegyenlőség és inklúzió szakmai diskurzusába szervesen illeszkedik az akciókutatásnak az a szemlélete, mely a kutatást elszakítja egy privilegizált körtől (az akadémia világtól), lehetővé téve a kisközösségek részvételét és saját szempontjaik érvényesítését a társadalmi folyamatokban. A kutatás ilyenfajta demokratizálásával az innováció folyamatában nemcsak relevánsabb válaszok szülehetnek a megoldandó problémákra (Vámos, 2013), hanem teljesül a méltányosság

(equity) kritériuma, vagyis „támogató eszközök és aktív cselekvés segítségével jön létre mindenki valódi hozzáférése, teremődik meg egyenlő esélye” (Varga, 2015a: 243). A kutatás demokratizálása nem a tudományos szigor feladását jelenti, hanem azt, hogy a tudományos tudás mellett a szakértői vagy a laikus tudás is szerepet kaphat, az eltérő „tudások” egyensúlyba kerülhetnek, és így új (sokrétű) tudást generálhatnak, a kutatás és a fejlesztés kiegyensúlyozására törekedve. Az akciókutatás „elismeri és értéknek kezeli a külsődlegesnek (és a hagyományos kutatás szempontjából zavaró körülménynek) tekintett különböző tudásformákat, és a kutatási folyamatba sokrétű tudásformát integrál” (Balázs, 2011:143). A részvételi akciókutatásban rejlő esélyegyenlőség-teremtés gondolatát viszi tovább Arjun Appaduari (2006), aki arra tesz javaslatot, hogy a „kutatáshoz való jogot” az egyetemes emberi jogok egyikének tekintsük, és a kutatás módszereit tegyük elérhetővé, megismerhetővé azok számára is, akik nem rendelkeznek az ehhez szükséges tudással, nem értelmiségiek vagy képzett kutatók. Appaduari felfogásában a „kutatás nem csupán eredeti gondolatok és új tudás” létrehozását jelenti (ahogy azt a tudóstársadalom értelmezi), hanem „azt a képességünket is, hogy módszeresen szélesítsük valamely feladatunkhoz, célunkhoz vagy törekvésünkhöz kapcsolódó általános tudásunk horizontját” (Appaduari, 2006:176). Ebben az értelmezésben kapcsolódik a kutatás képessége a „törekvésre való képességhez” (the capacity to aspire), ami nem más, mint a „tervezéshez, reménykedéshez, vágyakozáshoz és társadalmilag értékes célok eléréséhez szükséges társadalmi és kulturális képességünk” (Appaduari, 2006:176). A részvételi akciókutatás nemcsak teret enged e képességek kibontakoztatásának, hanem radikálisan megváltoztatja a tudás létrehozásának módját, a kutatásra alulról induló társadalmi változás eszközeként tekint és „teret biztosít a kirekesztő gyakorlatok és társadalmi egyenlőtlenségek megkérdőjelezésének” (Cahill, 2004: 273). A részvételi paradigma tehát etikai, politikai jelentőséggel is bír, hiszen alaptétele szerint a kutatás (gyakorlat) által érintettek nemcsak képesek részt venni a folyamatban és a döntéshozásban, de joguk is van erre (Csillag, 2016). A részvételi akciókutatás folyamatában részt vevő szereplők új közös tudást hoznak létre: „E közös kutatási-alkotási folyamat egyik legfőbb jellemzője a szereplők közötti egyenrangú, demokratikus viszony, illetve a szereplők ösztönzése arra, hogy saját kezükbe vegyék sorsuk irányítását” (Bodorkós, 2010:27). A legkülönbözőbb tudományterületeken megjelenő akciókutatások közös vonása, hogy egységben szemlélik a cél-eszköz-eredmény hármását, az egyéni és szervezeti tanulást, valamint a kutatást és az innovációt (Vámos, 2015).

3.2.3 Néhány magyarországi akciókutatás áttekintése

Az akciókutatás hazai implementációs törekvéseinek áttekintése során azokat a 2000-es években megvalósult kutatásokat emeljük ki, melyek tanulságul szolgáltak kutatói szemléletünk formálásában, módszertanunk kialakításában. Az alábbi táblázatban a kiválasztott akciókutatásokat fókuszuk hasonlósága alapján csoportosítottuk és kiemeltük azokat a szempontokat, melyek hatással voltak saját értelmezési keretünk kidolgozására.

2. táblázat: Magyarországi akciókutatások áttekintése (saját szerkesztés)

A kutatás megnevezése és vezetői	A kutatás témája/ fókusza	A saját kutatásba/ disszertációba beemelt szempontok
<p>Felsőoktatási akciókutatás: BaBe projekt ELTE PPK pedagógiai alapszak bevezetése (2006-2011) Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (Vámos, 2020)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ egy képzési terület működése a Bologna-rendszerben ▪ egy szervezet adaptivitási törekvései ▪ a bolognai folyamat mint strukturális, tartalmi és szemléleti változás ▪ az akciókutatás mint szervezetitanulás-folyamat 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ hallgatók bevonása a kutatási folyamatba ➤ az akciókutatás során végbemenő tanulási folyamat ➤ a hallgatók tanulásának támogatása
<p>Akciókutatás a magyar autizmus-ellátórendszer fejlesztéséért (2013-2015) Balázs Éva, Csillag Sára, Kocsis Mihály, Orosz Attila, Udvarhelyi Tessza, Vágó Irén (Balázs et al., 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ intézményfejlesztés: intézményi gyakorlat, valamint a szakmai tudatosság és az önreflexió fejlesztése ▪ szervezetfejlesztés ▪ közösségfejlesztés ▪ nyomon követés és elemzés 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ érvényesség és minőség az akciókutatásban ➤ szerepek és felelőségek az akciókutatásban ➤ az akciókutatás résztvevőinek szakmai fejlődése (szakmai

A kutatás megnevezése és vezetői	A kutatás témája/ fókusza	A saját kutatásba/ disszertációba beemelt szempontok
		<p>tudás és tudás az akciókutatásról)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ az akciókutatás hatása az attitűdökre ➤ az akciókutatási folyamat siker- és hátráltató tényezői
<p>Kooperatív kutatás a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatásával kapcsolatos mentális gátak lebontásáról (2011)</p> <p>Csillag Sára és Hidegh Anna (Csillag és Hidegh, 2016)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kirekesztő gyakorlatok megszüntetése ▪ megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásával kapcsolatos mentális mintázatok, attitűdök és hiedelmek feltárása ▪ hallgatói gondolkodás emancipálása, a kritikai gondolkodás előmozdítása 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ a kooperatív akciókutatás sajátosságai ➤ az érvényesség, megbízhatóság és általánosíthatóság szempontjai ➤ az akciókutatás kommunikációs tere ➤ a résztvevők attitűdjében, önismeretében bekövetkezett változások ➤ a közös munka során változó, fejlődő képességek, készségek, kompetenciák ➤ elméleti tudás, felismerések, összefüggések, modellek létrejötte

A kutatás megnevezése és vezetői	A kutatás témája/ fókusza	A saját kutatásba/ disszertációba beemelt szempontok
<p>Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai (2011-2012)</p> <p>Málovics György, Mihók Barbara, Pataki György, Szentistványi István, Roboz Ágnes, Balázs Bálint, Nyakas Szabolcs</p> <p>(Málovics et al., 2014, Málovics, 2016)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kirekesztő gyakorlatok megszüntetése ▪ közösségfejlesztés 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ akadémiai kutatók és akadémián kívüli szereplők akció- és megismerésorientált együttműködése ➤ a kutatói preferenciák és a közösség tagjai által kinyilvánított preferenciák ütközésének kezelése ➤ a tudományos sikeresség követelménye mellett a „létrehozott tudásnak át kell mennie a működőképesség tesztjén”
<p>Részvételi akciókutatás: társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben (2003-2009)</p> <p>Bodorkós Barbara</p> <p>(Bodorkós, 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a résztvevők életkörülményeinek javítására fókuszáló kutatás ▪ közösségfejlesztés ▪ empowerment (képesztétel) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ minőségellenőrzés az akciókutatásban ➤ nyíltan vállalt értékek ➤ kritikai szubjektivitás ➤ az interpretatív kutatási megközelítés szerepe ➤ a részvételi akciókutatás dilemmái, korlátai, ellentmondásai

A kutatás megnevezése és vezetői	A kutatás témája/ fókusza	A saját kutatásba/ disszertációba beemelt szempontok
<p>„Semmit róluk, nélkülük” Igrici mezőgazdasági projekt a Mezőcsáti Kistérségben (2008 - 2009) Szombati Kristóf és Bodorkós Barbara (Szombati, 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a résztvevők életkörülményeinek javítására fókuszáló kutatás ▪ lokális emancipációs-integrációs modell kidolgozása 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ az egyenlőségen alapuló, deliberatív részvételi folyamatok gyakorlati megvalósításának nehézsége ➤ a bizalmon alapuló viszony kiépítése hierarchikus struktúrákban ➤ az érzelmekkel és érdekekkel átszőtt kutatói térben a reflektálás lehetősége és fontossága
<p>Filmoktatási módszertan a hátrányos helyzetűek szociális- és kulturális kompetenciafejlesztésére a magyargéci és miskolctapolcai akciókutatások alapján. (2013) Salamon András (Salamon, 2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ életstratégiák szempontjából szükséges készségek fejlesztése ▪ egy olyan modell létrehozása, amely az alkotás örömén keresztül változtatja meg a fiatalok tanulásról és munkáról való gondolkodását, valamint az önismeretüket, önbecsülésüket fejleszti. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ a kutatók és laikus résztvevők között fennálló hatalmi egyensúlytalanság és az ebből fakadó kutatói felelősség ➤ a kutató elszámoltathatósága a tudományos közösség felé és felelőssége az akcióba bevont közösség iránt ➤ a bevont személyekkel partnerségben, együtt kell megfogalmazni az

A kutatás megnevezése és vezetői	A kutatás témája/ fókusza	A saját kutatásba/ disszertációba beemelt szempontok
		attitűdváltás igényét és fontosságát
<p>Részvétel és együttműködés a romák lakhatásával kapcsolatos problémák és javaslatok konstrukciós kísérleteiben. (2013–2014)</p> <p>Balatonyi Judit – Cserti Csapó Tibor (Balatonyi-Cserti, 2016)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kirekesztő gyakorlatok megszüntetése ▪ diszkriminációs mechanizmusok feltérképezése, ▪ problémák körvonalazása és megoldásukra irányuló javaslatok, útmutatások előkészítése 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ a tudományos módszerekkel felfejtett eredmények és a civil/laikus tudás és tapasztalat egymást kiválóan kiegészíthetik ➤ a civil/laikus résztvevők által interpretált problémák, tapasztalatok, javaslatok és a kutatói interpretációk integrálása ➤ a tudományos és civil szféra együttműködési lehetőségei

3.3 Az akciókutatás további aspektusai

3.3.1 Az akciókutatás hatékonysága: a ráfordítás és megtérülés indikátorai

Az akciókutatás a tudományos megértést a társadalmi cselekvéshez köti, ezért felmerül a kérdés, hogy mennyiben és milyen módon mérhető ennek a komplex, soktényezős folyamatnak a hatékonysága, társadalmi-gazdasági hasznossága. Az akciókutatás ciklikus természetéből fakad az a megközelítés, mely szerint „az akciókutatás a folyamatba ágyazott (ongoing) értékeléshez áll közel abban a tekintetben, hogy az akciókutatás során is folyamatosan megfigyeljük és elemezzük az eredményeket és a tervezett célok megvalósulását” (Sági-Szél, 2015: 47). Reason és Bradbury (2008) elsősorban az akciókutatás minőségének vizsgálatát javasolják olyan szempontok alapján, mint: „a részvétel foka és minősége; a kutatás tényleges

eredményei, hasznossága; a kutatásban létrejövő tudások/eredmények sokszínűsége és a különböző tudások integrációja; a kutatás relevánsága; a kutatás jövőbeli hatásai” (Balázs et al., 2015:41). Úgy tűnik tehát, hogy a megvalósítás folyamatában kidolgozandó minőségi követelményeknek szakmai konszenzusra és szakmai evidenciákra kell épülniük. A fenti megközelítésekre építve olyan ráfordítási és megtérülési indikátorokat igyekeztünk feltérképezni, melyek támpontot adhatnak az akciókutatás nehezen számszerűsíthető értékeléséhez. A ráfordítás indikátorai közül a legfontosabbak a minőséget garantáló kutatói/oktatói teammunka időigényessége (pl. az órákat követő megbeszélések, ön- és társreflexiók megosztása, a ’kritikus barát’ szerepének gyakorlása) valamint a kollaborációból (pl. kéttanáros modellből fakadó extra óraterhelés) származó többletmunka költségei. További ráfordítást jelenthet külső szakértő bevonásának díja, a kutatási folyamat helyszín- és anyagigénye, vagy a mások számára is hasznosítható munkaanyagok elkészítése. A megtérülés indikátorai többirányúak, mivel az akciókutatás egyszerre szolgálja a tudományos megismerést és a praxis javítását, ezért olyan többszemponútú elemzés javasolt, amely a pénzben nehezen kifejezhető hatások vizsgálatára is alkalmas. A társadalmi-gazdasági költség-haszon elemzés (Vörös, 2018) meghatározott elv szerint súlyozza a szempontokat és értékeli a kutatás vagy projekt adott szempont szerint gyakorolt hatását.

Ennek alapján a megtérülés indikátorainak tekinthetjük:

- a tudásmegosztás azonnaliságát,
- az akciókutatásban résztvevők partnerré válását, hiszen a folyamatban konkrét módszert kapnak az együttműködésre,
- az alkalmazható és megszerzhető tudások sokszintűségét és sokszínűségét,
- az együttes és kölcsönös tanulás megvalósulását,
- az akciókutatás folyamatának (reflexiók-beavatkozások) hatását az attitűdre, hiszen a szemléletváltás, a szakmai és szemléletbeli fejlődés visszahat a tanári/oktatói munka minőségére.

3.3.2 Az akciókutatás közvetlen eredményei

A megtérülés vizsgálatának körébe vonhatók továbbá az akciókutatás olyan közvetlen eredmények, mint:

- a kutatás folyamatában létrejövő gyakorlati produktumok (pl. új eljárások, módszerek, dokumentumok, szervezeti változások, események, tananyagfejlesztés, reflektív gyakorlat, közösségfejlesztés);
- a szakmai közösség számára hozzáférhető/alkalmazható modell konstruálása,
- elméleti tudás, összefüggések, felismerések, amelyek a kutatás során jöttek létre, kristályosodtak ki a kutatótársakban;
- olyan gyakorlati képességek, készségek, kompetenciák, amelyek a témakörhöz, illetve a közös munkához kötődve alakultak ki, fejlődtek, változtak a résztvevőkben;
- az akciókutatásról való gyakorlati tudás/tapasztalat megszerzése, ami a továbbiakban a minőségfejlesztés új formáját s egyúttal az önképzés és továbbképzés hatékony módját is képezheti (Havas, 2004).

Mandl (2007) az akciókutatásból fakadó metaszintű tudásra mutat rá, amikor azt állítja, hogy a bevalás/ hatás mérésére maga az akciókutatás az egyik legmegfelelőbb eszköz, hiszen éppen a beavatkozás által ismerhető meg egy rendszer alapvető dinamikája. E kutatói felfogás szerint diagnózis és az intervenció nem választhatók szét, mivel egy adott rendszer megismeréséhez alkalmazott beavatkozások (pl. az adatgyűjtés) egyben magának a rendszernek a megváltoztatását jelentik.

3.4 Az akciókutatás paradigmatis értelmezése

Az „együttműködő kutatás”, majd akciókutatás fogalmának megalkotása során Lewin nemcsak a társadalmi tanulás folyamatát írja le, hanem annak csoportdinamikai jellemzőit is (Vámos, 2013). Eszerint „a viselkedésváltás azért következik be csoportkörülmények között, mert az együttes döntések összetartozás-élményként jelennek meg az egyén számára (...) a tanulás egyfajta átértékelési folyamat, amelyet az új tapasztalatok, érzelmi hatások váltanak ki” (Vámos, 2013:3). Vagyis az együttműködési helyzet és az azt kialakító struktúrák indítják be azt a folyamatot, amely korábbi gondolkodási, viselkedési minták felismerését és felülbírálatát eredményezi. Hasonlóképpen Aronson mozaik modellje (Jigsaw classroom) a tanulásszervezés átstrukturálásával, az együttműködést ösztönző pozitív egymásrautaltság helyzetének megteremtésével próbál attitűdváltozást elérni, sőt maga a fogalom Lewin és tanítványa, Morton Deutsch nyomán terjedt el (Arató, 2011b). A kooperatív tanulásszervezés Johnson testvérek által képviselt iskolája a – Lewin és Deutsch által megalapozott – szociálpszichológiai, aronsoni paradigmához sorolható és „alapelemként emeli ki a pozitív egymásrautaltságot, a személyes előmozdító interakciókat, a személyes felelősségvállalást,

egyéni számonkérhetőséget, az interperszonális és kiscsoportos képességek fejlesztését, valamint a folyamatos csoportértékelést és -fejlesztést” (Arató, 2011b:21).

Felvetődik tehát a kérdés, hogy vannak-e olyan a közös szervezőelvek, melyek alapján a részvételi akciókutatást és a kooperatív tanulásszervezést ugyanazon paradigma más dimenziójú megvalósulásának tekinthetjük. A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis modell-jellegét vizsgálva emeli ki Arató (2011b) a kuhni paradigmaelmélet egyik alaptézisét (Kuhn, 2002), mely szerint „az egyes tudományos közösségek alapvetően gyakorlati-esztétikai szempontból köteleződnek el egyes paradigmák mellett” (Arató, 2011b:75), így „a paradigmák általában kifejtetlen, egyszerű állapotukban ragadják meg a kutatókat, alapvetően a válság által felvetett kérdésekre adott elegáns, egyszerű, kiterjeszhető és társadalmilag hasznos válaszokkal”. (Arató, 2011b:76) Véleményünk szerint ezen a ponton ragadható meg az akciókutatás és a kooperatív tanulásszervezés közös (lewini) gyökere: az akciókutatásra jellemző dinamikát olyan, közösségben zajló tanulás és tapasztalás adja, amely a társadalmi problémákra, az adott közösség által felvetett kérdésekre (mint például a közoktatás válsága) keres adekvát válaszokat, majd ezek alapján tesz beavatkozásokat. A kooperatív alapelvek generatív szabályként való alkalmazása pedig többek között azt is jelenti, hogy a „viselkedés átstrukturálásával éri el az együttműködéshez szükséges attitűdök, képességek kialakulását” (Arató, 2011b:138). A kooperatív alapelveknek és a neveléstudományi akciókutatás kritériumainak párhuzamba állítása, tükröztetése láthatóvá teszi annak a felvetésnek a létjogosultságát, mely szerint ugyanazon paradigma más irányú kiterjedéseiként értelmezhetjük őket. Ebben az olvasatban az akciókutatás nem módszertan, hanem az új (kooperatív) paradigma tanári/oktatói dimenzióban megvalósuló gyakorlata. Mindkét dimenzió az együttműködési helyzet megteremtésével, a viselkedési keretek megváltoztatásával hat a résztvevők attitűdjére, ezzel előmozdítva a kívánt változást.

3. táblázat: A kooperatív alapelveknek és a neveléstudományi akciókutatás kritériumainak párhuzamba állítása. (saját szerkesztés)

Neveléstudományi akciókutatás (tanári/szülői/intézményi dimenzió)	Kooperatív alapelvek (tanulói dimenzió)
A résztvevők szövetségessé, partnerré válása az akciókutatás egymásra épülő ciklusaiban.	Rugalmasan nyitott (inkluzív), együttműködésre épülő struktúrák alkalmazása.
Együttes és kölcsönös tanulás megvalósulása, alkalmazható és megszereshető tudások sokrétűsége. A tudás közös konstruálása.	Pozitív egymásrautaltság: építő és ösztönző egymásrautaltság.
Az akciókutatás egyszerre szolgálja a tudományos megismerést és a praxis javítását: a kutatási folyamat tudományos és társadalmi minősége szorosan összefügg. A résztvevők saját életük kontextusát tanulmányozzák párhuzamosan – az akciókutatás gyakorlatán keresztül (Horváth-Oblath, 2015).	Mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakciók.
Személyes indíttatású. Vállalja saját hatékonyságának értékelését, a praxisába illeszkedő pedagógiai alternatívák tudatos keresését, kutatói szemlélet elsajátítását, a közösség fejlesztését és a megismerés új formáinak terjesztését.	Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség
Az akciókutatás elismeri és értéként kezeli a különböző tudásformákat (tudományos, laikus, gyakorlati tudás).	Egyenlő részvétel és egyenlő hozzáférés a különböző tudásformák, gyakorlati utak és források igénybevételeivel.
Azonnali tudásmegosztás, valamint a szakmai közösség számára hozzáférhető/alkalmazható modell konstruálása. Az akciókutatásról való (közös) gyakorlati tudás/tapasztalat megszerzése.	Lépésről lépésre biztosított reflektív-kritikai támogató/baráti nyilvánosság.

Neveléstudományi akciókutatás (tanári/szülői/intézményi dimenzió)	Kooperatív alapelvek (tanulói dimenzió)
Az akciókutatás folyamatának (reflexió és beavatkozások) hatása az attitűdre: szemléletváltás. Introspekció támogatása konstruktív kritikával és új szempontok felvetésével.	Tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek

Arató Ferenc 2019-ben az *International Association of Intercultural Education* konferenciáján a *de-constr-action research* (Arató 2019) megközelítésről beszél, mely értelmezés szerint a kutató nem egyszerűen résztvevőként van jelen a kutatási folyamatban, hanem olyan aktorként, aki a kooperatív paradigmára építve segít leépíteni, dekonstruálni az antidemokratikus, kirekesztő társadalmi berendezkedéseket (Arató, 2011a). Ily módon összekapcsolja a Lewin tanításaira épülő, de mégis külön utat bejáró paradigmaticus felismeréseket: az akciókutatás kvalitatív kutatási fordulatát és a pozitív kölcsönös egymásrautaltságra épülő kooperatív tanulásszervezés paradigmáját.

3.5 Az akciókutatás tudományköziségének aspektusai

3.5.1 Pedagógia és akciókutatás

Az akciókutatás és a pedagógia kapcsolódásának gyökerei Dewey munkásságáig nyúlnak vissza (1910-es évek), aki a tanulásról való gondolkodást alapjaiban megváltoztatva „foglalkozott a tanári szakmai tudással, a tanár „szakmai lelkével” (professional spirit) és elmozdult a tanítás pusztán diszciplináris megközelítésétől” (Vámos, 2013: 23). Ennek a nézőpontnak a megerősödésével Stenhouse munkássága nyomán új szerepben jelentek meg a pedagógusok, akik „kutatótanárként” (Teacher Researcher) vizsgálták saját praxisukat és „pedagógusi énjüket”, vagyis osztálytermi kutatást végeztek, amelyre reflektáltak, tapasztalataikat dokumentálták, választ keresve saját problémáikra (Vámos-Gazdag, 2015).

A pedagógiai akciókutatások másik csoportja az iskolavilág (school-wide) kutatások, melyek elsősorban a tanulóközösségek létrejöttét, a „tudás demokratikussá válását és a tanulók közötti egyenlőséget” támogatják (Vámos-Gazdag, 2015). Lewin és Dewey közös kutatásaikban a

csoportok működése felé fordultak, fókuszba állítva a részvételi demokrácia eszményét az iskolai közösségekben is (Vámos-Gazdag, 2015). Az ilyen típusú akciókutatásokra azonban nem jellemző a szülők bevonása, a szülői elvárások vizsgálata, mivel a szülő az iskola világán kívül álló szereplőként jelenik meg, mint ahogy az iskolai (vagy helyi) adminisztrációt sem tekintik szakértőnek. „A pedagógusról, mint szakértőről és a szülőről vagy diákról, mint az iskola világában laikus szereplőről való gondolkodás mögött a tudományról és a tanulásról való tradicionális nézetek egyaránt fellelhetők” (Vámos, 2013:32). Holott a tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolai közösségek olyan, szélesebb értelmezése, amely az akciókutatásokban nem kizárólag a (magukat szakértőnek tekintő, az oktatás sikeréért felelő) tanárok szempontjait jeleníti meg, gazdagabb, sokrétűbb eredményeket hozhat. A magyarországi (kelet-európai) akciókutatásokra általában jellemző, hogy nehézséget okoz a helyi erőforrások mozgósítása, mivel a reflektív, kritikai gyakorlatot alkalmazó közösségi tanulásnak, fejlesztésnek ebben a régióban nem voltak meg a társadalmi feltételei. Ezzel szemben az atlanti típusú oktatási rendszerekben az oktatás közösségbe ágyazott, annak értékeit és normáit képviseli és „mindig a szövetségre lépők saját ügye” (Kozma, 2015: 93). A „közösség iskolája” (Kozma, 2015: 93) a szükségletekre (needs) és kompetenciákra jóval nagyobb hangsúlyt fektet, mint a kontinentális típusú rendszerek, valamint nyitottabb a helyi társadalomra. Míg a kontinentális rendszerben a tananyag tudományos kérdés, az atlanti típusú iskola tananyaga a „közösség jogkörébe tartozó döntés” (Kozma, 2015:95) és a tankönyv inkább egyfajta gyakorlatorientált segédanyag. Ebből a szemléletről következik, hogy jellemzően az atlanti típusú oktatási rendszerekben vált elfogadottá és népszerűvé az akciókutatás mint az oktatási környezet és iskolai helyzetek vizsgálatára, mélyebb megértésére alkalmas módszer, és egyben a tanárok szakmai fejlődésének fontos eszköze. Harmadik csoportként említjük azokat az akciókutatásokat, amelyek a tanárképzésben 1990-es évektől zajló változásokat kísérték és elsősorban a minőségi pedagógiai gyakorlat kialakítását célozták. A minőségi pedagógiai tevékenység eléréséhez pedig szükséges, hogy a tanárjelölt megtanulja „elméleti tudását konkrét és sajátos gyakorlattá alakítani (...) el tudja szakadni saját korábbi tapasztalataitól és nézeteitől, felkészüljön arra, hogy később sikeresen vizsgálja saját tevékenységét (is) és eredményes önreflexiót folytasson” (Vámos, 2013). Ehhez a trendhez kapcsolódóan az ezredforduló környékén jelent meg az USA-ban, az Egyesült Királyságban és Ausztráliában az akciókutatás sajátos formája, a *self-study* (önmegfigyelés), amely az önreflexió gyakorlásán keresztül támogatja a tanárok személyes-szakmai fejlődését, valamint szolgálja a tanárjelöltek önfejlesztését (Vámos-Gazdag, 2015).

3.5.2 Az akciókutatás szerepe a tanári professzió fejlődésében

Az OECD által szervezett nemzetközi tanárvizsgálat (TALIS) eredményei azt mutatják, hogy Magyarországon kevésbé jellemző a tanárookra a teamben való tanítás, egymás óráinak látogatása és a tapasztalatokra való reflektálás. „A szakmai együttműködés terén a „csere és koordináció” típusú együttműködés jellemzőbb, és jóval ritkább a tanárok hivatásbeli együttműködése” (Mrázik, 2015:22). A kontinentális típusú oktatási rendszerhez idomuló tanári szerepfelfogás, mely szerint a tanárok nem diákokat, hanem tantárgyakat tanítanak egy központi tanterv, kötelező témákat tartalmazó munkaterv (sillabusz) alapján (Kozma, 2015) nem kedvez a szakmai gyakorlatra reflektáló, a praxist formáló kölcsönös tapasztalati tanulásnak, mely a tanárok szakmai fejlődésének alapját képezheti. A tanárok bizalmatlanságát és elutasító magatartását erősíti az a tény, hogy az oktatás területén alkalmazott szakmai képzések jelentős része a technikai racionalitás elvét követi (a Research-Development-Dissemination avagy Kutatás-Fejlesztés-Elterjesztés modell alapján), mely a gyakorlattól távol (kutatók által) létrehozott elméleti tudást adminisztratív mechanizmusokon keresztül adja át a gyakorlati szakembereknek (Kyburz-Graber, 2004; Posch, 2004). Ugyanakkor a komplex, gyakran ellentmondásos oktatási „helyzetek kezeléséhez szükséges problémameghatározásokat és stratégiákat gyakorlati helyzeteken belül kell megtalálniuk a tanároknak egyénileg vagy mások közreműködésével” (Kyburz-Graber, 2004:27). Erre ad lehetőséget az akciókutatás, amely mint önreflexív fejlesztési folyamat a megvalósítása közben leszűrt tapasztalatokat mindvégig visszacsatolja a beavatkozás menetébe, szükség szerint módosítva azokat, vagyis egyetlen lépésben sem szakad el a gyakorlattól. Nem ígér ugyan egyenmegoldást az oktatási kérdésekre, de a konkrét gyakorlathoz kapcsolódó megoldási javaslatokból (modellalkotás) mások is profitálhatnak, mivel az oktatási, módszertani kérdések ötletszerű átgondolása helyett szisztematikus megfigyelésekre, reflektivitásra készítet, és olyan helyzetet teremt, amely kedvez a valódi kollaborációnak (kollegiális együttműködés). A tanárok/pedagógusok akciókutatásba való bekapcsolódásának fontos hozadéka, hogy „kezdik tudni” és nem csak „remélik” nevelő- és oktatómunkájuk sikerességét, valamint profitálnak a szakmai közösséggel folytatott diskurzusból (Havas, 2004:11). Az akciókutatás ebben a formában ad teret a „gondolkodó/reflektív racionalitásnak”, amely a szakmai tudás új dimenzióját jelenti: „a szakmai tudásnak ez a fogalma új egyensúlyt teremt az akció és a reflexió, valamint az egyén autonómiája és az együttműködés között” (Posch, 2004:36). Az akciókutatás során megszerezhető tapasztalatok és tudások egyéni, csoportos és intézményi szinten is képesek hatni, szakmai fejlődéshez, szemléletváltáshoz vezetnek. Az akciókutatás azonban csak akkor

járulhat hozzá pozitív módon az oktatás fejlesztéséhez, ha az intézményi eredményességről kapott információk (pl. az országos kompetenciamérés jelentései) nem az iskola elszámoltathatóságát szolgálják, „hanem az iskola és tanári közösségek fejlesztését” (Lannert, 2015:316). Az akciókutatás folyamatában olyan új kommunikációs hálózatok épülnek ki (kollégák, diákok, szülők, szakértők), melyekben megtapasztalható a valódi együttműködés jelentősége, formáló ereje (Havas, 2004). Fontos kiemelni, hogy az akciókutatás jóval több, mint értékelő, visszajelző rendszer, ugyanolyan minőségi kritériumai vannak, mint bármely kutatási tevékenységnek (Posch, 2004).

3.5.4 Párhuzamok és kapcsolódási pontok az akciókutatás és a pécsi neveléstudományi műhely szemléletében

Az a rendszerszemléletű megközelítés, mely a pécsi neveléstudományi műhely korábbi kutatási, fejlesztési eredményeire támaszkodva a tanárképzésbe beemeli a hallgatói nézeteket tudatosító, reflektálást támogató, önfejlesztő folyamatokat, a kritikai gondolkodás és a reflektív tanulás lehetőségét, az inkluzív nevelés szemléletét és gyakorlatát (Varga, 2015a; Varga, 2015b), a tanulás/tanítás/kutatás szintézisét (Bárdossy, 2013), valamint a kutatás-fejlesztés-képzés és gyakorlat egységét (Dezső, 2015), párhuzamba állítható a részvételi akciókutatás (RAK) alapelveivel. Az alábbiakban ennek a fejlesztési folyamatnak néhány csomópontját emeljük ki, rávilágítva a részvételi kutatásokhoz való szerves kapcsolódásra.

Vastagh Zoltán iskolafejlesztő kutatásai (mint például a szederkényi iskolafejlesztés) olyan helyi nevelési rendszerek létrehozására törekedtek, amelyek az „oktatókkal együttműködve, a meglévőnél alkalmasabb, hatékonyabb iskolakoncepciót igyekeztek kialakítani” (Bárdossy, 2013:23) a helyi szereplők (pedagógusok, tanulók, szülők, iskolán kívüli szakemberek, társadalmi szervezetek) bevonásával, partnerré tételével. Vastagh kiemeli, hogy az iskolai kutató-fejlesztő folyamat során „új arculat bontakozik ki” és a nevelőtestületnek joga van ennek változtatására és „mind adekvátabb beavatkozási módok keresésére” (Vastagh, 1986:19). Ez egybecseng a RAK egyik alapvető céljával, a „képessé tétellel” (empowerment), mely szerint az adott közösség nyíltan vállalt értékek mentén és a létrejött közös tudásra alapozva képessé válik saját helyzetén változtatni, ügyeit saját kézbe venni. (Málovics, 2019) Bárdossy Ildikó, a szentlőrinci iskolakísérlet egyik kutatója, ill. vezetője a kutatás-fejlesztés folyamatában résztvevők szakmai együttműködését a (könnyedén vagy kudarcok, konfliktusok által elért) őszinteség és a szakmai autonómia megéléseként írja le: „tettük mindezt annak érdekében, hogy a (rég) értékeket megőrizzük; egyúttal megújulásra, a hiányokkal való szembenézésre

törekedjünk, hogy az ún. kritikus én-funkciókat mozgósíthassuk” (Bárdossy, 2013:85). A kutatók és ’laikusok’ partneri viszonyán és közös elkötelezettségén túl – mely a RAK alapvetése – a szentlőrinci kutató-fejlesztő folyamatban egyértelműen megjelenik a RAK episztemológiai szempontjaként a „kritikai szubjektivitás”, mely megfogalmazza, hogy „a jó minőségű tudás előállításához szükséges a nézőpont(ok)ra történő (csoportos) (ön)kritikai reflexió, és a transzparencia nézőpontunkkal és annak a megismerési folyamatot potenciálisan befolyásoló hatásaival kapcsolatban” (Málovics, 2019:1149). A Város mint Iskola, a produktív tanulás koncepciójának 1992-2002 között Pécsen megvalósult projektje egy olyan esélyt teremtő együttműködés, amely azoknak a fiataloknak a társadalmi beilleszkedéséhez nyújt segítséget, akiknek erre a „többségi” iskolák keretei között nem volt lehetőségük (Bárdossy, 2013). A produktív tanulás tevékenységközpontú és a társadalmi környezetbe ágyazott, „az egész személyiséget érintő tevékenységként, az egész személyiséget érintő teljesítmény-, viselkedés- és tudásváltozásként fogható fel” (Bárdossy - Dezső, 2016:8), amely a résztvevők partneri jellegű együttműködését igényli. Ahogy a RAK megvalósulási ciklusaiban a cél az, hogy „jó minőségű, strukturált megismerési folyamatok jöjjenek létre marginalizált társadalmi csoportokkal együtt, velük kapcsolatban” (Málovics, 2019:1153) úgy támogatja a produktív tanulási környezet a fiatalok bevonódását, önfejlesztési folyamatait, melynek során a „tanuló/tanító egyének és csoportok valódi probléma- és döntéshelyzetek részeseivé és megoldóivá válnak, képesek és képesek lesznek felelősen választani, együttműködni, tervezni, megoldani, értékelni” (Bárdossy, 2017:104). A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjának értékvállalása, a kölcsönös tanulás és a tudás-intenzív szakmaiság (Bárdossy, 2013; Arató, 2014, 2015; Dezső, 2015) olyan innovatív kutatási-fejlesztési folyamat eredménye, amely elismeri a ’tudások’ pluralitását, elfogadja a közös tudáskonstruálás (co-production of knowledge) érvényességét (Pearce, 2008) és annak szükségességét, amit a részvételi kutatások is hangsúlyoznak: a propozíciós és a tapasztalati (experiential) tudás integrációját.

3.6 Az akciókutatás kutatástani vonatkozásai

3.6.1 Az akciókutatás minőségi kritériumai

Az akciókutatás mint részvételi paradigma mellett elköteleződő kutató választásával elfogadja, hogy nem létezik értéksemleges, teljesen tárgyilagos kutatás és tudatában van annak, hogy ebben a folyamatban saját szerepét folyamatos kritikai vizsgálatnak kell alávetnie. A hangsúly a reflektálásra, a torzítási lehetőségek explicitté tételére helyeződik egy olyan folyamatban,

melyben a kutató hajlandó konfrontálódni saját magával (Mitev, 2015). Az akciókutatás minőségének megítéléséhez a pozitivista kritériumok újraértelmezése szükséges, mivel a kutató nem helyezkedik kívülre és felülre, nem hisz a számszerűsíthető objektív valóságban: „A modern társadalomtudományokban az általánosíthatóság, megbízhatóság és érvényesség fogalmi egy tudományos szentháromság státuszát érték el. Úgy tűnik, hogy ezek a fogalmak a hétköznapi valóságtól messzire eltávolodott tudomány szentségének valamiféle elvont tartományához tartoznak, és bálványozó tiszteletnek örvendenek a tudomány igaz híveinek körében” (Kvale, 2005 idézi Mitev, 2015:55). A kvalitatív kutatások képviselői háromféle módon közelítik meg ezt a problémát: (1) megkísérlik a kvantitatív kutatások szempontrendszerét érvényesíteni a kvalitatív kutatások során is; (2) elvetik az előre meghatározott kritériumokat, a kutatásokat kizárólag a kutatási beszámolók alapján értékelik; (3) saját kritériumrendszer felállításával mellett érvelnek (Mitev, 2015).

Az akciókutatás esetében ez utóbbi megközelítés alapján a következő szempontrendszert érvényesítettük:

Érvényesség: a kvalitatív kutatások *belső érvényességén* annak *hitelességét* (credibility) értjük, vagyis „a kutatás leírásainak, magyarázatainak, értelmezéseinek, interpretációinak, következtetéseinek, eredményeinek korrektségét” (Balázs et al., 2015:40). Bradbury és Reason (2001) öt témakör vizsgálatát ajánlja, amelyek arra szolgálnak, hogy a kutató végiggondolhassa a kutatási folyamatot, annak kontextusát, a kutatói döntéseket, valamint a kutatás eredményeit. Az öt feltárandó kérdéskör: a részvétel foka és minősége; a kutatás tényleges eredményei, hasznossága; a kutatásban létrejövő tudások sokszínűsége és a különböző tudások integrációja; a kutatás relevánsága; és végül a kutatás jövőbeli hatásai (Balázs et al., 2015:41). A részvételi akciókutatás érvényességének további, a fentieket árnyaló, kiegészítő szempontjait fogalmazza meg Csillag (2016), mint az érvényesség (hitelesség) biztosításának alappilléreit:

- Kritikai szubjektivitás: egyfajta „kritikai figyelem és nyitottság”, mely az egyéni és közös meglátások megosztását, ütköztetését, felülvizsgálatát és validálását jelenti.
- Elmélet és gyakorlat integrációja: reflexiók és kollaboráció során létrehozott tudások (tapasztalati, prezentációs, propozíciós és gyakorlati tudás) összekapcsolódása, összhangja.
- Módszertani-kognitív, politikai, érzelmi felhatalmazáson alapuló részvétel: a kutatótársak intenzív (terepi) jelenléte, saját értelmezéseikkel és döntéseikkel befolyásolva a kutatás eredményeit.

A kvalitatív kutatások *külső érvényességén az átvihetőséget* (transferability) értjük, ami arra a kérdésre keresi a választ, hogy kutatásunk eredményei átvihetők-e más környezetbe, feltételrendszerbe (Mitev, 2015). A részvételi akciókutatással szembeni egyik legfőbb kritika éppen az általánosíthatóság (külső érvényesség) hiánya, ugyanakkor látnunk kell, hogy a kutatás tényleges, helyi relevanciájának biztosítása érdekében 'áldozza fel' a kutató az általánosíthatóságot. Mivel az akciókutatás erősen kontextusfüggő és komplex, nem kiszámítható élethelyzeteket vizsgál, megismételhetősége nem lehetséges, általánosíthatósága pedig korlátozott, leginkább módszertani értelemben elképzelhető (Bodorkós, 2010).

Megbízhatóság: a kvalitatív kutatások megbízhatóságát vizsgálva Sántha (2012) kiemeli a külső és a belső megbízhatóság szétválasztásának fontosságát, de mindkét esetben rigorózus módszertan követését javasolja. A *külső megbízhatóság* a kutatói pozíció azonosítását jelenti, a minta és a környezet elemzését, az elméleti bázis feltárását, a módszerek bemutatását, rámutatva a lehetséges gyenge pontokra. A *belső megbízhatóságon* pedig a „megfigyelési kategóriák használatát, a kutató/kódoló közötti egyeztetést" értjük (Sántha, 2012: 65), mely magában foglalja az adatok (szöveg, kép) intra- és/vagy interkódolását, a kódolási megbízhatósági mutatók számolását. A kvalitatív kutatómódszertanban metaforikusan használt *trianguláció* arra utal, hogy a kutató ugyanazon jelenség tanulmányozására összetett stratégiát alkalmaz, mely érvényességi és megbízhatósági biztosíték egyben (Sántha, 2017). A szisztematikus és perspektivikus trianguláció fogalma a személyi és elméleti, valamint a módszerek és adatok triangulációját, ezek párhuzamos, együttes használatát jelenti (Sántha, 2015). A személyi trianguláció során egyrészt ugyanazt a jelenséget több kutató figyeli meg (kutatócsoport), majd az adatok értelmezése után visszatérnek a terepre, másrészt interkódolással (több kutató kódolja ugyanazokat az adatokat) és/vagy intrakódolással (egy kutató többször kódolja az adatokat, időbeli eltéréssel) teljesítik a megbízhatóság feltételét. Az elméleti trianguláció minél szélesebb teoretikus háttér kiépítését célozza, több elméleti koncepció párhuzamos alkalmazása révén. A módszertani trianguláció (kombinált paradigma) több módszert (kvalitatív és kvantitatív) használ ugyanannak a problémának a vizsgálatára. Végül az adatok triangulációján eltérő időpontban, helyen, különböző forrásokból származó adatok gyűjtését értjük, pl. geo-referenciák, földrajzi, téri, képi, szöveges információk feldolgozását kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverekkel (Sántha, 2017).

3.6.2 Az akciókutatás mint abdukciós tér

Az akciókutatás folyamatszemplélete megkívánja a kutatótól, hogy állandó ide-oda mozgást végezzen az adatok és az elméleti konstrukció között, melynek során új értelmezést generálunk (Hideg, 2005), miközben arra a kérdésre keressük a választ, hogy „ebből mit lehet tanulni, ami különbözik attól, ami már van az irodalomban” (Grasselli, 2009:69). Hasonló mentális folyamatként értelmezhető az abdukció, „amely adott kutatásra vonatkozóan összegyűjt minden összetartozó információt” (Gyészli-Sántha, 2015), ahol a különböző adatok és tudások helye és értéke attól függ, hogy mennyiben segítik a vizsgált probléma megértését. Az amerikai pragmatizmusban gyökerező abdukció „logikai, szemiotikai fogalom, érvelésfajta, jelentéstulajdonító logikai módszer, amely az indukciótól és dedukciótól különböző érvelési módra alkotott meg Peirce. Hétköznapi értelemben vélekedést, feltételezésen alapuló következtetést jelent” (Sántha, 2011:39). Az abduktív eljárás során valamilyen jelenség okára következtethetünk, de ahhoz, hogy „a rendelkezésre álló adatainkat magyarázni tudjuk, új elméleti kategóriákat kell létrehoznunk”, ami akkor szükséges „ha a meglévő elméleteink nem írják le, nem magyarázzák meg kellőképpen a vizsgált jelenséget” (Sántha, 2011:43). Az 'abdukciós tér' tehát hasonlatos az akciókutatáshoz, amennyiben a kutatónak a sokirányú viszonyok és sokrétű valóság tanulmányozása során fel kell ismernie az egyes események jelentőségét, tehát az adatokat és a kontextusból származó információt úgy értékeli, hogy abban szerepet játszik elméleti-módszertani felkészültségén túl kreativitása és intuíciója is (Sántha, 2008). Ezek segítik valamely magyarázat vagy elmélet generálását, ugyanakkor az éppen aktuális magyarázatok soha nem tekinthetők abszolútnak, vagyis egy adott jelenséget magyarázó elmélet dinamikusan változik (Soldati et al., 2017). Az akciókutatást jellemző 'megértő' kutatói megközelítés olyan típusú gondolkodásmódot igényel, mely leginkább a detektív metaforával írható le, a Sherlock Holmes által alkalmazott logikai eljárással állítható párhuzamba: „Napjainkra már nyilvánvalóvá vált, hogy pusztán a megfigyelésre és következtetésre (az indukcióra), valamint a logikai levezetésekre (dedukciókra) alapozva nem lett volna a detektív eredményes. Vagyis nem attól volt eredményes, hogy sohasem találgatott, hanem attól, hogy alapozott az abdukcióra és helyesen vélekedett. A titok nyitja tehát a helyes vélekedés, következtetés és jó megfigyelés” (Sántha, 2011:45). A több szálon futó adatgyűjtés és elemzés, valamint a sokirányú kutatói tevékenység és gondolkodás összefüggéseit mutatja be a 3. ábra:



3. ábra: Az akciókutatás mint abdukciós tér (saját szerkesztés)

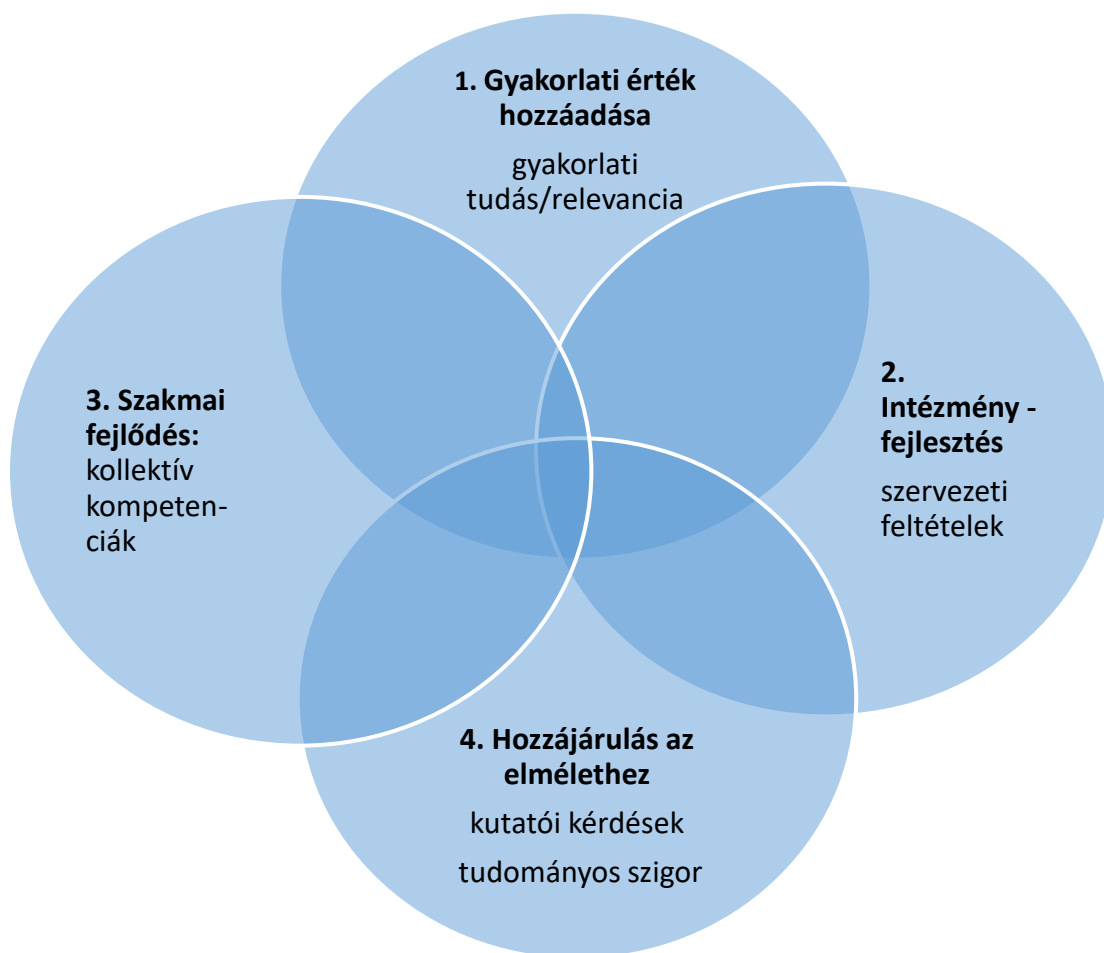
3.6.3 A kutatói pozíció az akciókutatásban

A részvételi akciókutatással kapcsolatos kritika gyakran a kutatói objektivitást kéri számon és arra az érzelmi elköteleződésre irányul, amely az ilyen típusú kutatásoknak nemcsak hozadéka, hanem előfeltétele is (Málovics, 2019). A RAK (részvételi akciókutatás) kutatói közösségének egyik lehetséges válasza, hogy „a felfedett kutatói beavatkozás és elköteleződés nem problematikusabb, mint amikor az értéksemlegesség álarca mögé bújva hozunk meg szintén komoly értékítéleteket hordozó döntéseket egy kutatási folyamattal kapcsolatban” (Málovics, 2019: 1154), másrészt megfogalmazódik egy olyan álláspont, mely szerint a módszertani szigor és az akció egyensúlyát kell megteremteni. Málovics (2019) szerint a RAK sikerességének kulcsa az elköteleződés és a távolságtartás megfelelő aránya, vagyis „az akciókutatás lényegi kihívása a mély empátia és politikai elkötelezettség sajátos vegyítése a kritikai és reflektív

kutatással, amely elvárja a kutatótól, hogy saját tapasztalataitól távolságot tartson” (Levin, 2012:134). Az akciókutatás integritásának egyik pillére az elköteleződés, a probléma megismeréséből fakadó empátia, mely magában hordozza annak veszélyét, hogy a kutató „lelkes aktivistává”, kutatási eredményeinek bemutatása pedig személyes történetmeséléssé válik (Levin 2012). A dichotómia úgy oldható fel, ha a módszertani szigor (távolságtartást, kritikai figyelmet, reflektivitást) és a kutatás relevanciáját (empátiát, elköteleződést, kontextusba helyezést, közösen létrehozott tudást) nem polaritásként értelmezzük, hanem két különálló, egymástól függetlenül létező változóként, így kutatásunk jó minőségét mindkét kritérium minél magasabb szintű teljesítése határozza meg. Ennek megvalósulását, vagyis az akciókutatás integritásának biztosítását Levin (2012) a következő öt tényezőre építi fel:

- *Kutatói partnerség* (research partnering), mely a kollegiális reflexiók és diszkussziók mellett az 'aktív cselekvő' és a 'megfigyelői' státusz váltakozásának lehetőségét teremti meg a kutatás folyamatában.
- *A kutatói részrehajlás* (researcher bias) és ezzel a torzítás lehetőségének explicitté tétele, másképpen a nyílt kutatói értékvallás, mely lehetővé teszi a kutató számára saját szerepének folyamatos kritikai vizsgálatát.
- *Standardizált* (kvalitatív és kvantitatív) *módszerek* (standardized methods) használatát szorgalmazza, amelyek kifejezetten alkalmasak „komplex és strukturálatlan adatok elemzésére” (Levin, 2012: 145), továbbá nyomatékosan javasolja a 'megalapozott elmélet' (Grounded Theory) alkalmazását.
- *Alternatív magyarázatok* (alternative explanations), modellek kidolgozása nemcsak a kutatás minőségét emeli, hanem hozzájárul az előzőekben megfogalmazott kutatói részrehajlás kontrolljához.
- *Megbízhatóság* (trustworthiness), mely koncepciót a „reliabilitás és validitás fogalmainak korlátozó és hagyományos pozitivistá értelmezése” (Levin, 2012: 146) helyett vezeti be és melynek külső és belső feltételeit Sántha (2012) írja le.

Az akció kontra kutatás dualitását oldja fel Schuiling és Vermaak (2017) meta-perspektivikus modellje, mely szerint az akciókutatás négy kontextusban és azok metszeteiben (határterületein) zajlik: (1) gyakorlati érték hozzáadása, melynek fókuszja értékteremtés a külvilág, a praxis számára; (2) intézményfejlesztés, mely az intézményi szerveződésre és munkafolyamatokra összpontosít; (3) a résztvevők szakmai fejlődése, tanulási környezet létrehozása; (4) az elmülethez való hozzájárulás: kutatói kérdések felvetése, elmélet generálása és tesztelése.



4. ábra: Az akció kutatás multi-kontextuális modellje. (Schulling & Vermaak (2017) alapján saját szerkesztés)

A modellben hangsúlyos a kontextusok közötti kontraszt, mivel mindegyik más kulcsszereplővel (gyakorlati szakember, menedzser, oktató, kutató) és szabályokkal működik, más kritériumokat és célokat határoz meg, valamint más tudástípusokat hoz létre. A szerzők szerint a kutatói munka nemcsak a négy, jól lehatárolható kontextuson belül zajlik, hanem az ún. határterületeken (boundary areas) is, ahol gyakran feszültségek és egymással versengő igények jelentkezhetnek. Az akció kutatónak azonban éppen ezekkel a feszültségekkel kell tudatosan dolgoznia (boundary work), megkeresve a kontextusok közötti produktív kölcsönhatásokat, mivel „úgy tűnik, hogy az akció kutatás leginkább teremtő folyamatai ezeken a határterületeken zajlanak, olyan eredmények elérését lehetővé téve, melyek túlmutatnak azon, ami az egyes kontextusokban létrehozható” (Schulling és Vermaak, 2017: 13).

3.6.4 Kutatói introspekció a neveléstudományi akciókutatásban

Az akciókutatás sajátossága, hogy a folyamat élményszerűvé válik, kiközösít a hagyományos oktatói/tanári nézőpontból és folyamatos átértékelésre, viselkedésváltoztatásra készítet. Az oktató/tanár/kutató belső, reflektív szereplőjévé válik a folyamatnak, saját tevékenységét is a vizsgálat tárgyává teszi, ami nézőpontváltásra készíteti. Így például annak tükrében értékeli saját aktivitását, hogy az milyen reakciókat váltott ki a hallgatókban/diákokban, mennyire volt sikeres (vagy sikertelen) a pedagógiai célok megvalósulása. Ebben a kontextusban vizsgálatunk tárgya nem az *'elszigetelt én'*, hanem az (oktatási) gyakorlatban másokkal interakcióban *'működő én'*, vagyis az introspekció a másokkal (hallgatókkal, diákokkal, kollégákkal) együttműködő, interakcióban megmutatkozó *'énünkre'* vonatkozik. Az introspekció során az oktató/kutató közelebb tud kerülni saját, interakcióban megnyilvánuló attitűdjéhez, képes követni saját folyamatait (cselekvések és érzések összekapcsolása), gondolati mintáit. A kutatói önmegfigyelés tehát olyan kvalitatív kutatási módszer, mely fókuszát tekintve az elbeszélő technikák közé sorolható, melynek során a kutató önmagától kérdez és elmondja, leírja saját történetét. A kvalitatív kutatás fontos jellemzői a reflexió és interpretáció állandó jelenléte, amely egyúttal azt is jelenti, hogy a kutatónak kulcsszerepe van a folyamatban: saját érzékenysége, élettörténete, attitűdje befolyásolja a kutatást (Mitev 2015). A kvantitatív paradigma pozitivista érvelése alapján a kvalitatív kutatókon számonkérhető az objektivitás, de kérdés, hogy elérhető-e egyáltalán az áhított objektivitás, „hiszen nem szabad elfelejteni azt a tényt, hogy az összes gondolatunk introspektív magyarázatok és történetek arról, amit megfigyeltünk, amit tettünk, amit gondoltunk és miért gondoltuk azt” (Levy, 1996 idézi Horváth-Mitev, 2015:265). Az introspekciót alkalmazó kvalitatív kutatónak az általánosíthatóság, megbízhatóság és érvényesség pozitivista minőségi kritériumait is újra kell fogalmaznia, pontosabban egy új, releváns szempontrendszerrel kell létrehoznia. Meg kell vizsgálnunk azt a kérdést, hogy akciókutatásunk keretében az önmegfigyelés során kapott adatok mennyiben tekinthetők bizonyítéknak és mennyiben támasztják alá az oktatási folyamatra (pl. a tanárképzés gyakorlatára) vonatkozó állításainkat. Ezek érvényessége (validitása) tudományos diskurzus mércéje szerinti ellenőrzésére Whitehead (2007) radikális megoldást javasol, miszerint a kutató engedje el az önmegfigyelésből származó adatok érvényességével kapcsolatos aggodalmait, helyette alkosson egy olyan *'értelmező közösséget'* (*interpretive community*), ahol ezek az adatok és a belőlük fakadó elgondolások és érvek visszhangra találnak. A nemzetközi szakirodalom tanúsága szerint (Schuck-Russell, 2005; Cole-Knowles, 2007; Pinnegar-Hamilton, 2009) a tanárképzés praxisában az önmegfigyelés

mint alternatív kutatási módszer egyre nagyobb teret nyer. Az introspekciót alkalmazó, a tanárképzésben részt vevő oktatók/kutatók jellemzően elköteleződnek saját praxisuk jobbítása mellett. LaBoskey (2007) az önmegfigyelés módszertanát öt alapelvben fogalmazza meg: (1) az introspekció a kutató által kezdeményezett és önmagára irányul, (2) a praxis fejlesztését célozza meg, (3) interaktív, többféle, főként (4) kvalitatív módszert használ és az (5) érvényességet a hitelességen (*trustworthiness*) keresztül teremti meg. Loughran (2007) kiemeli, hogy az önmegfigyelést folytató kutatónak készen kell állnia arra, hogy megmutassa saját sebezhetőségét, munkája dilemmáit és ellentmondásait, valamint arra, hogy mások bevonása által alternatív nézőpontokat keressen. Ahhoz, hogy az introspekció a megismerés fontos és szélesebb kutatói körökben is elfogadott módszerévé válhasson, a kutatónak túl kell lépnie saját praxisa javításának közvetlen célján és olyan problémákra és folyamatokra kell fókuszálnia, melyek mások számára is jelentőséggel bírnak, továbbá hozzájárulnak a tanárképzés gyakorlatának jobb megértéséhez és fejlesztéséhez (Cole-Knowles 2007). A self-study, mely szorosan kapcsolódik a nézetkutatásokhoz, olyan folyamatos és fenntartható vizsgálódás, amely a tanárképzésben sokoldalúan alkalmazható: nemcsak a hallgatók önreflektív nézetfeltárását szolgálja, hanem a tanárképzés során zajló folyamatok mélyebb megértését is (Vámos-Gazdag, 2015:6).

IV. Az akciókutatás keretében alkalmazott al módszerek

4.1 Kvalitatív szövegelemzés a Grounded Theory (*megalapozott elmélet*) alapján

Barney Glaser és Anselm Leonard Strauss 1967-ben megjelent művükben (*The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*) azt az álláspontot képviselik, „hogy nincs alapvető ellentét a kvalitatív és kvantitatív módszerek vagy adatok céljai és tulajdonságai között. A meglévő ellentét arra épül, hogy az elmélet bizonyítását vagy generálását tekintjük-e elsődleges fontosságúnak” (Glaser-Strauss, 1967:17 idézi Gelencsér, 2003:144). A könyvükben ismertetett és általuk *Grounded Theory*-nak nevezett módszer nemcsak szisztematikus adatgyűjtést, kódolást, elemzést és elméletalkotást jelent, hanem egy ehhez kapcsolódó sajátos kutatói filozófiát, kutatási irányelveket is magába foglal. A Grounded Theory (GT) elméleti alapjai az amerikai pragmatizmusban és a szimbolikus interakcionizmusban gyökereznek (Feischmidt, 2007) és egy olyan iteratív, nemlineáris, új elméletet alkotó folyamatot írnak le, amelynek minden fázisába bevonódik a kutató (Kucsera, 2008). Glaser és Strauss arra biztatja a kutatókat, hogy „alakítsanak ki párbeszédet az adataikkal, hogy az így létrejövő elmélet

ténylegesen az adatokból emelkedjen ki, és ne a terepet sosem látott, karosszékekben ülő tudósok absztrakt agyszüleménye legyen” (Mitev, 2012:18). A GT-nek nem célja, hogy a valóságról igazolható állításokat fogalmazzon meg és nem alkalmas hipotézisek tesztelésére, „alapvető szerepe olyan új elmélet megalkotása, amely magyarázatul szolgál az egyéni vagy kollektív tapasztalatok összefüggéseire” (Mitev, 2012:20).

Szövegelemzésünk során Glaser és Strauss módszertanát követtük, melynek lényege a szövegből való kódhierarchia kinyerése, preconcepció nélkül, a szöveget többször végigolvasva, az adatokban mélyen elmerülve. Maga az elmélet szisztematikusan gyűjtött és elemzett adatokban gyökerezik és az adatgyűjtés és elemzés folytonos interakciója során körvonalazódik. Glaser és Strauss eredeti felfogásában a kutatónak tartózkodnia kell attól, hogy az általa vizsgált terület szakirodalma meghatározza a kérdésfeltevéseit és törekednie kell arra, hogy előzetes tudása, előfeltevései ne befolyásolják az adatfeldolgozást, a kódok és a kategóriák megalkotását (Mitev, 2012; Kucsera, 2008). Később, amikor Glaser és Strauss útjai elváltak, éppen az elméleti keret (a szakirodalomban már létező kategóriák) használata lett az egyik vitapont közöttük. Strauss egykori tanítványával Juliet Corbinnal közösen kiadott könyvében (1990) megfogalmazza egy elméleti keret szükségességét, a kutatás megtervezésének fontosságát, továbbá elfogadhatónak tartják a deduktív logika alkalmazását is (Kucsera, 2008). Glaser szerint azonban a túlszabályozottság megöli a kreativitást és „mivel a kategóriák induktív módon, az állandó összehasonlítás eredményeként közvetlenül az adatokból emelkednek ki, ezért nincs szükség a deduktív logikára, a hipotézisek tesztelésére, valamint a validálásra és a verifikálásra” (Mitev, 2012:21). Kérdés, hogy a kutató el tud-e tekinteni előzetes (elméleti) tudásától, le kell-e mondania a szakirodalom tanulmányozásáról azért, hogy az új elméletet kizárólag az adatokból generálja. A szöveg preconcepció nélküli kódolására való törekvés mellett is nagy valószínűséggel tükröződni fog a kutató előképzettsége, látásmódja, kreativitása. Elérhetőbb célnak tűnik tehát a kutatói tudatosság és reflektív szemlélet alkalmazása, vagyis saját előzetes élmények és tapasztalatok, egyéni motivációk, elvárások, felismert gondolkodási minták explicitté tétele és folyamatos reflektálása.

4.1.1. A Grounded Theory és a kvalitatív tartalomelemzés párhuzamai és különbségei

Mivel az akciókutatás folyamán nyert kvalitatív adatok a mintavétel módját, valamint strukturáltságukat tekintve is eltértek a Grounded Theory módszertanára jellemző mintavételtől, illetve annak jellegzetes szövegtípusától (interjú), ezért megvizsgáltuk, hogy esetünkben milyen szövegelemzési mód vezethet eredményre. Mivel célunk nem a kvantitatív,

statisztikára alapozott (pl. szógyakorisági listák, kollokációk), hanem a tematikus jellegű tartalomelemzés volt (Sántha 2022), így a GT és a kvalitatív tartalomelemzés párhuzamait és különbségeit vettük sorra. A 4. táblázatban kutatásunk sajátos szempontjait szem előtt tartva, Sántha Kálmán (2022) értelmezése és elemzése alapján mutatjuk be a két szövegelemzési módszer jellegzetességeit.

4. táblázat. A GT és a kvalitatív tartalomelemzés párhuzamai és különbségei (saját szerkesztés)

	Grounded Theory	Kvalitatív tartalomelemzés
Alkalmazás	Mintázatok, témák keresése. Elméleti keretrendszerként Elemzési stratégiaként Elméleti modell létrehozása	Mintázatok, témák keresése. Elméletgenerálás Modellek, kognitív térképek létrehozása
Adatgyűjtés	Az adatmennyiség az elméleti telítettségen alapul Az adatgyűjtés és -elemzés párhuzamosan zajlik	Az adatmennyiség az elérhetőségen alapul
Adatredukció	Nincs	Van Az adatok koncepciókká redukálhatók
Feldolgozható szövegtípus	interjúk, esettanulmányok, megfigyelések, képi információk	interjúk, reflektív naplók, kommentárok, vizuális információ
Kódolás	Nyílt, axiális, szelektív kódok Hermeneutikus kör: kérdések, problémák újragondolása Dekontextualizált eljárás	Hermeneutikai-interpretatív: interaktív folyamat, a kódolás és szövegértelmezés szorosan összefügg A kódolás a témák indexálását jelenti

	Grounded Theory	Kvalitatív tartalomelemzés
A kódolás logikája	Állandó összehasonlító elemzés: körkörös jelleg Indukció Abdukció	Redukció, csoportosítás, absztrakció Induktív vagy deduktív megközelítés, valamint a kettő kombinációja: a priori, in vivo kódok
Megbízhatóság számolása	A nyílt kódokra megbízhatósági mutató számolható. Dafinou és Lungu (2003) alapján.	Interkódolás megbízhatósága (két kódolóra) Cohen-kappával kiszámítható, több kódolóra Fleiss-kappával.

Kutatásunk sajátossága, hogy a vizsgált minta, vagyis „a vizsgálatban közreműködők halmaza, a populáció azon része, amelyet a kutatásba bevontunk” (Sántha, 2009:87) egyben az akciókutatásban közreműködő, partnerré tett tanárjelöltek csoportja. Mivel többek között az órák végén megfogalmazott hallgatói visszajelzések határozták meg a beavatkozási pontokat az akciókutatás ciklusaiban, nem elégedtünk meg az elméleti telítettségen alapuló mintavétellel. Így a GT gyakorlatától eltérő módon az összes részt vevő hallgató, minden írásbeli reflexióját elemzésünk tárgyává tettük. Az 5.2.1 fejezetben részletezett okok miatt a kódolási folyamatban töredezett szövegekkel dolgoztunk, így nem alkalmazhattuk a kvalitatív szövegelemzésre jellemző adatredukciót, hiszen „a redukció, csoportosítás és absztrakció gazdag adathalmazt kíván, ami nem feltétlenül jelenik meg a nyílt végű kérdésekre adott válaszok esetén” (Sántha, 2022:30). A GT módszertana mellett szólt az, hogy nem alkalmaz adatredukciót, vagyis a teljes szövegtörzset vizsgálja, mondatról mondatra, vagy akár szavanként, továbbá, hogy olyan elemzési stratégia, melynek kódolási logikája megengedi, sőt támogatja a strukturálatlan szövegek értelmezését. A GT-t alkalmazó kutatók ugyanis „nem önmagukban az alanyok átélt élményeire összpontosítanak, hanem inkább arra, hogy ezekből a szubjektív élményeket hogyan lehet elméleti állításokká absztrahálni” (Mitev, 2012: 26).

4.1.2. A Grounded Theory alapján végzett kódolás rendszere

Glaser és Strauss eredetileg a kódolás két szintjét határozták meg, amit később Corbin és Strauss (1990) egy harmadik szinttel egészítettek ki. Szövegelemzésünk során ezt a három,

egymásra épülő kódolást (nyílt kódolás, axiális kódolás és szelektív kódolás) alkalmaztuk, mely folyamat „azt jelenti, hogy a nyers adatokat részekre bontjuk, konceptualizáljuk, majd új formában rakjuk össze” (Gelencsér, 2003:147).

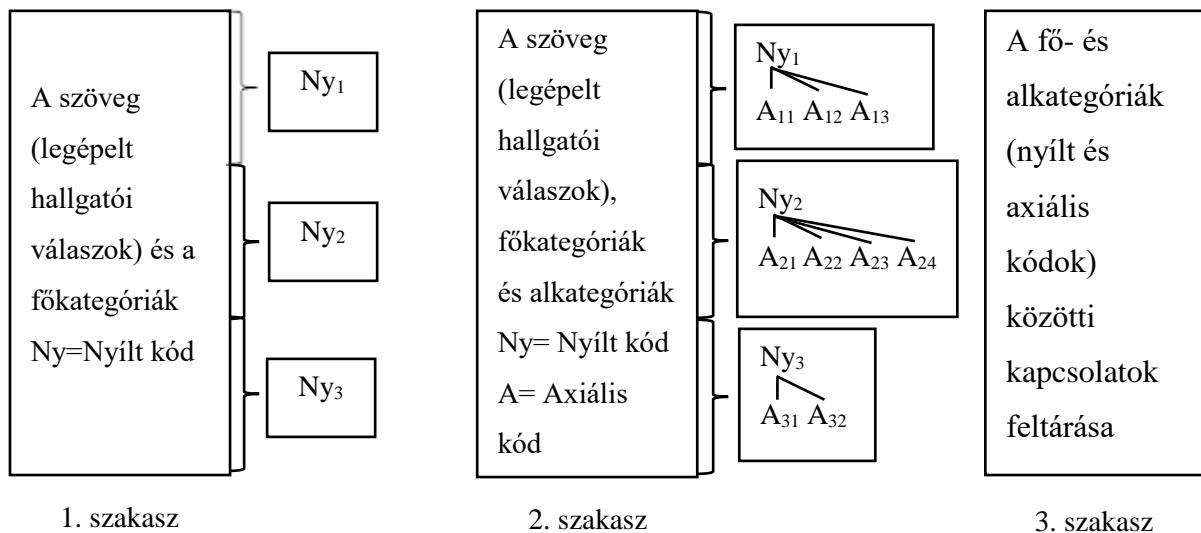
A *nyílt kódolás* (open coding) a kódolási folyamat kezdete, amikor a szöveget vagy annak egyes szakaszait többször átolvassuk, sorról sorra megvizsgáljuk, és kulcsszavakat keresve az adatokat lebontjuk (Mitev, 2012). Ennek a szabadon történő kódolásnak a célja, hogy a szöveghez fogalmakat rendeljünk, majd azokat kategóriákká rendezzük (Gelencsér, 2003). A hatékony adatfeldolgozás érdekében a főbb tartalmi kategóriákhoz rendelt kódoknak egyértelműeknek kell lenniük, átfedések nélkül (Sántha, 2012). Ebben a fázisban a kódolás még strukturálatlan (Mitev, 2012), ideiglenes fogalmakat alakítunk ki, ezért nem szükséges mélyebb értelmezésre törekedni (Gelencsér, 2003), nem kell foglalkoznunk a sorok/szavak mögötti valódi jelentéssel vagy motivációval. „A tapasztalt elemző tehát megtanulja azt a játékot játszani, hogy mindent elhisz és semmit nem hisz el – ezen a ponton – olyan nyitottnak hagyva magát, mint maga a kódolás” (Strauss, 1987:29 idézi Gelencsér, 2003:148).

Az effektív nyílt kódolást segíti a következő négy irányelv követése:

- A szövegeket rendkívüli aprólékossággal, elemezzük, minden sort tüzetesen átvizsgálva, ez az adatokban való elmerülés (Gelencsér, 2003).
- Faggassuk az adatokat: mire vonatkoznak, mi történik bennük, milyen problémával szembesítenek? A módszer során használt induktív logika szerint ugyanis „az adatok hívják elő az elméleti érzékenységet” (Mitev, 2012:22).
- Készítsünk feljegyzéseket (memo), amelyekben rögzítjük a folyamat közben felmerülő ötleteinket, gondolatainkat, elméleti meglátásainkat. Ez segít abban, hogy ne vesszünk el az adatokban, meglássuk a kategóriák közötti összefüggéseket és eljussunk egy elméletibb síkra (Gelencsér, 2003; Mitev, 2012). A memókban implicit összefüggéseket, jelentéseket fogalmazhatunk meg, melyek vonatkozhatnak a kutatásra, a kódolásra, ezekkel kapcsolatos történésekre vagy koncepcióra (Sántha, 2022), de a kutatóban felmerülő primér meglátásokra vagy érzésekre is.
- A kutató ne tulajdonítson jelentőséget bármilyen változónak, amíg nem bizonyosodik be, hogy az valóban fontos (Gelencsér, 2003).

Az *axiális kódolást* (axial coding) mint köztes lépcsőt Strauss és Corbin vezették be. A kódolási folyamatnak ebben a fázisában a „főbb tartalmi csomópontok között alkategóriákat keresünk (...) vagyis a szöveg további lebontását végezzük” (Sántha, 2012:67). A nyílt kódolás során feltárt kategóriákhoz alkategóriákat rendelünk úgy, hogy megnézzük a nyílt kódokhoz tartozó szövegszegmenseket és tovább bontjuk a lehető legkisebb elemig. „Az axiális kódolás kapcsolatot teremt a kategória és annak dimenziói között, tehát egyetlen kategória különböző szempontjait elemzi sorra” (Gelencsér, 2003:149), majd a kategóriák közötti kapcsolódásokat, összefüggéseket állapítjuk meg.

Végül, a *szelektív kódolás* (selective coding) során egy kódhálót hozunk létre, amely a nyílt és axiális kódok közötti kapcsolatokat, ok-okozati összefüggéseket tárja fel (Sántha, 2012). Ebben a lépésben azok a kategóriák válnak alap- vagy kulcskategóriává (core category), melyek leginkább megmutatják, „hogyan mi jelenti a legnagyobb problémát az elemzett helyzet cselekvői számára, mi az, ami egyetlen viselkedésmintában összefoglalja a történések lényegét” (Gelencsér, 2003:150). Az alapkategóriának integráló funkciója van, releváns és jól kidolgozott, könnyen kapcsolható a többi kategóriához és egy új, általános elmélet felé mutat (Gelencsér, 2003; Mitev, 2012; Sántha, 2012).



5. ábra: A kódolási folyamat szakaszai (Sántha (2015) alapján saját szerkesztés)

4.1.3. A kódolás definiálása, folyamata és típusai

A kódolás értelmezhető „dekontextualizált” eljárások halmazaként, amelyeknek célja, hogy a nyers adatokat fogalmi szintre emeljük (Corbin és Strauss, 2015), vagyis olyan folyamatként, amelynek során kódokat (kulcskifejezéseket, rövid mondatokat, számokat) rendelünk kiválasztott szövegszegmensekhez, melyek aztán hálózatokká vagy hierarchikus rendszerekké szerveződnek (Sántha, 2022). A Glaser és Strauss-féle eredeti koncepció szerint a Grounded Theory kódolási eljárása alapvetően adatvezérelt (induktív) és a keletkező kódok „a kvalitatív vizsgálatok ciklikus jellegének, a visszacsatolási köröknek köszönhetően átdolgozhatók és megbízhatósági kritériumoknak is alárendelhetők” (Sántha, 2022:47). A szövegből (vagyis adatokból) építkező kódképzés nyílt, strukturálatlan jellegű folyamat, melynek során „a kategóriák lépésről lépésre formálódnak, a kialakult kódok folyamatos rendezése történik, amely elvezet a későbbiekben létrejövő fő- és alkódokhoz, a kódhierarchia kialakulásához” (Sántha, 2022:47). Ezzel szemben az elméletvezérelt (deduktív) kódolási logika a szöveg megfelelő szegmenseihez a priori kódokat/kategóriákat (kódlistát) rendel, amelyek tükrözik a vonatkozó elméleteket, a kutató saját tapasztalatait, prekoncepcióit, szakirodalmi ismereteit. (Sántha, 2020). Az elméletvezérelt kódolás kategóriáiban tehát elsősorban a szövegtől független teoretikus koncepciók jelennek meg.

4.1.4 Az állandó összehasonlítás módszere

A GT kódolási folyamatának lényeges aspektusa az *állandó összehasonlítás módszere* (constant comparative method), amelynek során a kutató a különböző adategységeket (az interjúkat, a szövegtörzset, a megfigyelésről készített feljegyzéseit) elemzi és folyamatosan összeveti egymással, hasonlóságokat és különbségeket keresve „annak érdekében, hogy képes legyen beazonosítani a felmerülő mintázatokat és témákat” (Mitev, 2012:23). Az állandó összehasonlítás négy fázisában (eredmények összehasonlítása, kategóriák integrálása, formálódó elmélet behatárolása, új elmélet megfogalmazása) megmutatkozik a kvalitatív kutatások körkörös jellege, így az „elemzőnek célszerű újra és újra visszatérni a kezdeti kódokhoz, szükség esetén indokolt újrakódolni a dokumentumot” (Sántha, 2022: 26). Az összehasonlítás technikája vonatkozhat különböző esetek, helyzetek, tapasztalatok, nézetek összehasonlítására, adatok és kategóriák egybevetésére, valamint kategóriák egymással való összevetésére (Mitev, 2012).

4.1.5. Az objektivitás és megbízhatóság kérdése

A kvalitatív kutatásban hangsúlyos a kutató jelenléte, aki felvállaltan része a kutatásnak, és teljes függetlenségre, objektivitásra, elkülönülésre való törekvés helyett, dinamikus kapcsolatot, interakciót alakít ki a kutatás tárgyával (Sántha, 2022). „A kvalitatív kutatás konstruktivista szemszögéből tehát a kutató története, az alkalmazott módszer és a kutatott jelenség kontextusa közös reflexiós térbe kerül, ezzel hozzájárulva az adott kutatásban fellelt adatok árnyaltabb megértéséhez” (Sallay, 2015:6). A kutató célja nem (is lehet) az objektivitás, hanem saját kutatói nézeteinek, azok változásának reflektálása, valamint a vizsgált jelenséggel kapcsolatos felismeréseire, interpretációira adott reflexiók rögzítése, egyfajta szubjektív fegyelmezettség, amit a kódolás során is szem előtt tart.

A GT induktív logikára épülő kódolási folyamatát indokolt megvizsgálni a megbízhatóság szempontjából, ami „felveti a második kódolási fázis és a kódolások közötti egyezés kérdését” (Sántha, 2022: 58). A második kódolás történhet *interkódolással*, ilyenkor két vagy több kódoló dolgozik egy adott szövegen, ugyanazon kódolási szisztéma szerint, majd összevetik a kapott kategóriákat (Sántha, 2022). A másik, általunk alkalmazott lehetőség az *intrakódolás*, amikor ugyanaz a személy kódolja kétszer az adott szöveget, ugyanazon logikai rendszer szerint, megfelelő (minimum néhány nap) időkülönbséggel, majd összeveti az első és a második kódolás során kapott kategóriákat (Sántha 2012). A kódolás megbízhatósági mutatója kiszámítható (ennek jelölője: k_m) Dafinoiu és Lungu (2003) alapján a következő képlet szerint (Sántha, 2013): $k_m = \frac{n \cdot 2}{i + j}$

A Grounded Theory esetén csak a nyílt kódolás során kapott kategóriákra alkalmazható a képlet a következő módon behelyettesítve az értékeket:

n = azoknak a szituációknak a száma, ahol a kódolás megegyezik,

i = az első kódoló vagy ugyanazon kódoló először kapott kódjainak száma,

j = a második kódoló vagy ugyanazon kódoló másodszor kapott kódjainak száma.

(Sántha, 2022:58)

A megbízhatósági mutató értéke 0 és 1 között mozog, tehát amennyiben az összes kód megegyezik, akkor a kódolás megbízhatósági mutatója 1. Minél nagyobb az eltérés a kódolások során, annál kisebb azok megbízhatósági mutatója. A mutató értéke 0,8 és 1,0 között jó, 0,6 és 0,8 között elfogadható. Amennyiben 0,6 alatti eredményt kapunk, a szöveget újra kell kódolni

(Sántha, 2012). Mivel nincs egyértelmű állásfoglalás a megbízhatósági mutató értékét tekintve, ezért másutt ennél szigorúbb feltételként csak a 0,8 feletti értéket találtuk elfogadhatónak (Sántha, 2022). A 0,6 és 0,8 közötti értékek esetében azt az útmutatást követjük, miszerint a nem egyező kódokat és a hozzájuk rendelt szövegszegmenseket megvizsgáljuk, a kódok mögötti tartalmakat újra értelmezzük (Sántha, 2022).

4.2. Kvantifikációs eljárások a kutatásban

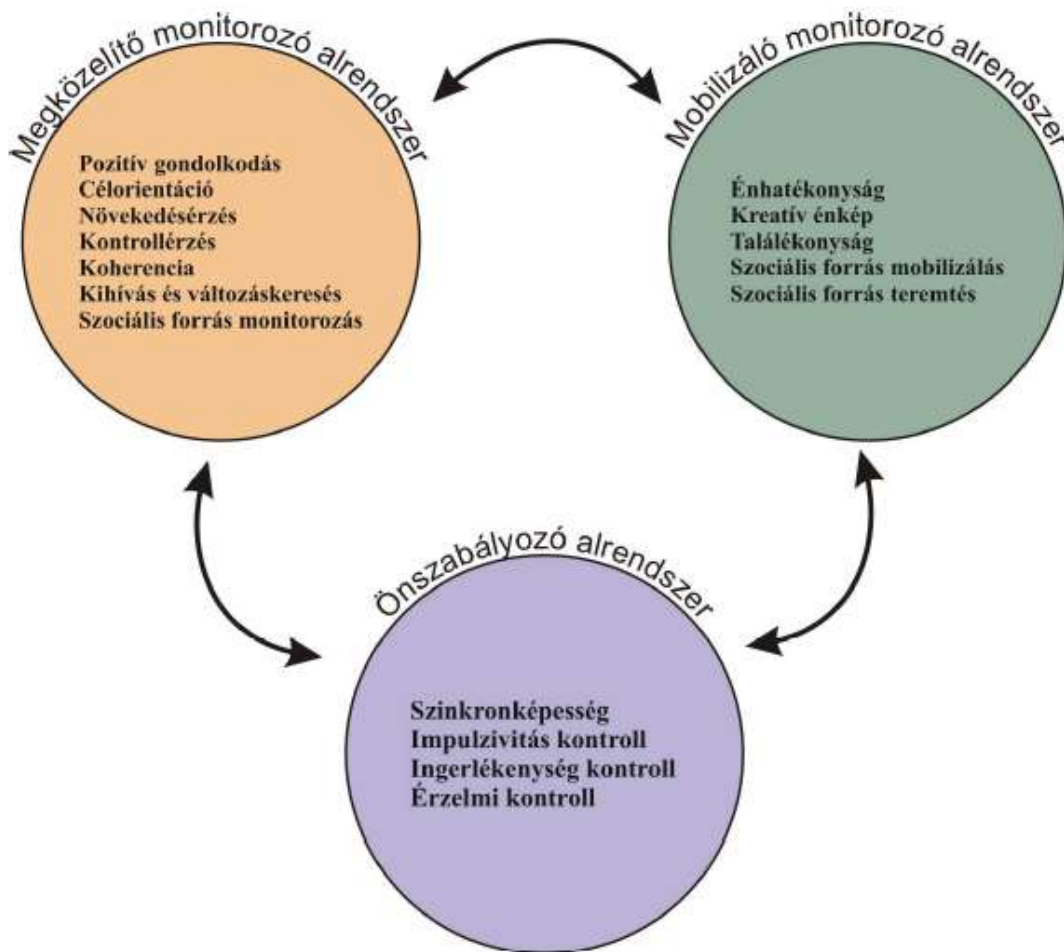
A módszertani triangulációra való törekvés jegyében a 2019. február és május között zajló akciókutatásunk keretében a Nevelés és iskola kurzus a tanárjelölti (szakmai) énkép lehetséges változását be- és kimeneti teszttel is vizsgáltuk. A probléma kvantitatív megközelítésére *kombinált módszertan* (Mixed Methods) alkalmazása során került sor, mely külön modellként értelmezhető a kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinációján belül (Sántha, 2015). A következőkben a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív felvételének elméleti hátterét vázoljuk.

4.2.1 Kvantitatív adatgyűjtés: a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív felvétele

A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK) alkalmazásának előzménye a Pécsi Tudományegyetemen a 2013-2014-es és a 2014-2015-ös tanévekben megvalósuló „A pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” elnevezésű kutatás, melynek keretében a pedagógusképzésbe belépő hallgatók értékpreferenciáinak és pszichológiai immunkompetenciáinak a feltárása történt (Kocsis, 2015). Mivel a PIK azt az alkalmazkodóképességet méri, ami az egyént integritásának, önazonosságának megtartása mellett képessé teszi arra, hogy dinamikusan változó környezetével megfelelő kapcsolatot hozzon létre és tartson fenn (Forrai, 2011), alkalmasnak találtuk a kurzus keretei között, az akciókutatás ciklusaiban végrehajtott beavatkozások hatásának mérésére. Kutatásunkban a pszichológiai immunitás-mintázatot csoportszinten rajzoltuk meg, valamint nyomon követtük a bemeneti és kimeneti pszichológiai immunitás-mintázat változását, mely azt mutatja meg, hogy a pszichológiai immunitás mely komponenseire tudunk hatni az akciókutatás során. Kocsis Mihály és kutatócsoportja által a pedagógusjelölt hallgatók körében végzett kutatás (2013-2015) eredményei szerint „a pszichológiai immunkompetencia vizsgálata során elemzett személyiségjegyek aktuális szintjei nem csak az úgynevezett tanulmányi eredményekre voltak

hatással, közvetett befolyásai megjelentek a hallgatók mindennapi életével, vélekedéseivel, attitűdjeivel, értékválasztásaival kapcsolatos adatsorokban is (Kocsis, 2015).

Az önjellemzéses, validált, standard kérdőív 80 olyan állítást fogalmaz meg, melyek jellemző életfelfogásokat (pszichikus folyamatokat, állapotokat, tulajdonságokat) írnak le, amelyekkel kapcsolatban a hallgatók eldönthették, hogy azok tartalma rájuk milyen mértékben jellemző. Ennek megfelelően válaszaikat négyfokozatú Likert skálán jelölhették (4–teljes mértékben, 3–majdnem, 2–inkább nem, 1–egyáltalán nem), mely válaszok összevonásával az immunkompetencia skálái alakíthatók ki (Kocsis 2015). A 16 skála mindegyike olyan személyiségtényezőt nevez meg, amely a személyiség stressz-rezisztenciájával függ össze, vagyis mindegyik egy-egy „megküzdő potenciál dimenziót azonosít” (Szélesné, 2007:73), melyek a következők: *pozitív gondolkodás, kontrollérzés, koherencia-érzés, öntisztelet, növekedésérzés, rugalmasság-kihíváskeresés, empátia-társas monitorozás képessége, problémamegoldó képesség-leleményesség, énhatékonyság érzés, társas mobilizálás képessége, szociális alkotóképesség, szinkronképesség, kitartásképesség, impulzivitás kontroll, érzelmi kontroll, ingerlékenység gátlás*. Minden skálában „öt állítás önreflektív deklarációi kumulálódnak” (Kocsis, 2015:66), így egy skála értéke maximum 20 lehet. Az egyes skálák értékei az egyén megküzdésének és alkalmazkodásának a hatékonyságát mutatják meg, valamint vélhetően közvetett hatásuk megjelenik a hallgatók vélekedéseiben, értékválasztásaiban, attitűdjeiben (Kocsis, 2016). A felsorolt 16 skála további csoportosításával létrehozható a teljes pszichológiai immunrendszert alkotó három alrendszer: a *Megközelítő monitorozó alrendszer*, a *Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer*, valamint az *Önszabályozó alrendszer*. „A Pszichológiai Immunrendszerbe integrálódó személyiségkomponensek közös vonása, hogy a pozitív következmények anticipálására hangolják a kognitív apparátust, az énhatékonyság-érzést fokozzák a megküzdési folyamatban, a célelési szándékot és az önszabályozási hatékonyságot erősítik, nehezített alkalmazkodási feltételek esetén is” (Forrai 2011:16). A személyiségkomponensek (skálák) alrendszerekbe rendeződését és azok kapcsolódását a következő (6.) ábra szemlélteti:



6. ábra: Forrás: Oláh 1993 (idézi Forrai, 2011:17)

A három alrendszer egymással kölcsönhatásban működve támogatja az én működését, fejlődését, alkalmazkodását a környezethez (Bredács – Kárpáti, 2012). A pszichológiai immunkompetencia tehát egy komplex modell, melynek működése „képesé teszi az egyént a stresszhatások tartós elviselésére, a fenyegetettséggel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön – inkább gazdagodjon – a stresszel való aktív foglalkozás során szerzett tudás élményanyaga és tapasztalat interiorizációja következtében” (Oláh, 2005a:227).

V. A kutatási folyamat leírása

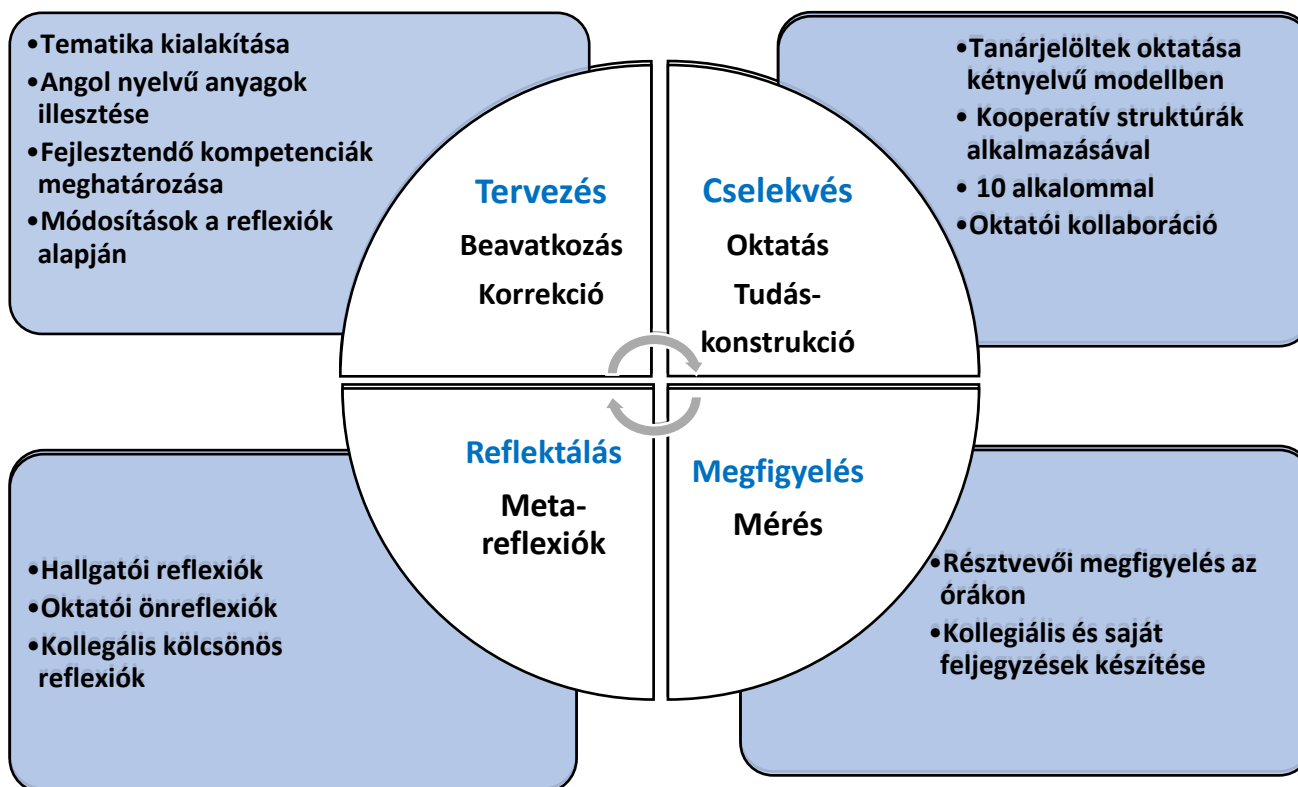
5.1 Az akciókutatás megvalósítása

5.1.1 A kutatás célja, kérdései, módszertana

Az akciókutatás módszertanához illeszkedve nyílt kérdés és problémakör alapján konstruáltuk a kutatást, melynek problémaháttere a hallgatói szakmai énkép formálásának lehetősége a tanári felkészítés kontextusában. Az akciókutatásba ágyazott osztálytermi folyamatokat tíz ciklusban, a kollaboratív tanítás és a kétnyelvűség módszerét alkalmazva valósítottuk meg. A kutatás során elméleti, személyi és módszertani triangulációt alkalmaztunk: a szisztematikusan gyűjtött, írott hallgatói reflexiókat kvalitatív szövegvizsgálatnak vetettük alá, a kódolást a Grounded Theory módszertanával végeztük. A kurzus kezdetén és végén felvettük a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőívet (Oláh, 2005a), a hallgatói tudásmérés rövid óravégi tesztekkel történt (hatékonysági mutató), a résztvevői megfigyeléseket pedig kutatói/kollegiális reflexiók követték minden alkalommal. A különböző típusú (kvalitatív és kvantitatív) adatokból generálódott csomópontok összevetése, valamint azok kiegészítése az oktatói/kutatói megfigyelésekkel és reflexiókkal képezik az alapját egy olyan modell megalkotásának, mely a működő praxis javítását szolgálja.

5.1.2 Az akciókutatás ciklusai

Az akciókutatás során megvalósuló tevékenységek, a tervezés, a cselekvés, a megfigyelés, valamint a reflexió és az abból eredő korrekció ciklikusan követik egymást. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a megtervezett tananyag, a kompetenciát fejlesztő feladatok az órán nemcsak kipróbálásra kerültek, hanem állandó megfigyelés, monitorozás tárgyává váltak, majd a többszintű (hallgatói/oktatói) reflexiók meghatározták a beavatkozási pontokat (akciókat), vagyis a tartalmi/cselekvési változtatásokat. Az akciókutatás körfolyamatai így hidat képeztek az órákon zajló gyakorlati oktatói és az ehhez szorosan kapcsolódó kutatói tevékenység között, mely az önreflexiók által az egymást követő ciklusokban egyre hatékonyabb beavatkozásokat és eredményesebb módszertant tett lehetővé.



7. ábra: Az akciókutatás körfolyamata (saját szerkesztés)

Az akciókutatás körfolyamatában egy ciklusnak tekintettük azt az egységet, amely magában foglalta a következő négy fázist:

Tervezés: a tematika és téma alapján a három oktató közösen alakította ki az egymásra épülő, egymáshoz kapcsolódó, magyar és angol nyelvű órai feladatokat és tevékenységeket, meghatározta a hallgatói inputokat, figyelembe véve a szükséges tartalmi/cselekvési változtatásokat, amelyeket az előző ciklus reflexiói határoztak meg.

Cselekvés: a 135 perces kontaktalkalmak során zajló, kétnyelvű oktatás kooperatív tanulásszervezésre és oktatói kollaborációra épült. Ebben a fázisban hangsúlyos volt a hallgatók szövetségessé tétele, partnerré válása, valamint új együttműködési és tanulási struktúrák kialakítása. A három oktató kollegiális együttműködése a diszciplináris tartalmak oktatásának, a gyógypedagógiai érzékenyítésnek és az idegennyelvi kompetenciák fejlesztésének egyensúlyában nyilvánult meg. Arra törekedtünk, hogy közös tudáskonstrukció jöjjön létre az oktatók között, illetve a hallgatókkal.

Megfigyelés: az órákon aktív résztvevői megfigyelés zajlott, amely során az oktatói és megfigyelői szerepek cserélődtek. A megfigyelések dokumentálása egyrészt hozzájárult a következő ciklus akciójának megtervezéséhez, másrészt az oktatói és kutatói szerep elkülönítését, a kutatói szemlélet fenntartását szolgálta. Ez utóbbi egyben támogatta a tanítási-tanulási folyamatra és a hallgatókra irányuló oktatói nézőpontváltásokat.

Reflektálás: A hallgatói reflexiókat a tananyagra, feladatokra, órán szerzett élményeikre, egymásra, az oktatókra, saját nyelvtudásukra, szakmai énképükre, stb. írott formában kértük minden alkalom végén. Ezeket a szövegeket később kvalitatív szövegelemzésnek vetettük alá. A hallgatók órai reakcióira, szóbeli megnyilatkozásokra (provokatív kérdések, érzelmi megnyilvánulások, új nézőpontok, a gyakorlat kritikája) nemcsak oktatói válaszokat, hanem kutatói szempontú metareflexiókat adtunk, ezzel kimozdítva őket a diákperspektívából, megnyilatkozásaikat pedig adatként kezeltük. Az egyes tanítási blokkok után 60 percben zajlottak azok a személyes beszélgetések a kutató és a meghívott oktatók között, melyek a saját oktatói szerep kritikai vizsgálatát, kollegiális reflexiók kérését szolgálták. A metareflexiók célja a kutatási folyamat és a kutatói introspekció támogatása volt, valamint az oktatók egyéni és közös meglátásainak vizsgálata, ütköztetése és validálása.

5.1.3 A vizsgálati csoport és a kutatás körülményeinek jellemzése

A kutatási időszak:

A 2018/19-es akadémiai év tavaszi szemeszterében lebonyolított akciókutatás a PTE BTK Neveléstudományi Intézet által hirdetett *Nevelés és iskola* című szeminárium keretében 2019. február 04. és 2019. május 06. között zajlott.

Az adatfelvétel körülményei:

Mivel 2019 áprilisában a hallgatók két alkalommal csoportos hospitálási gyakorlatuknak tettek eleget, összesen 10 alkalommal találkoztunk velük, alkalmanként 3x45 percben, hétfőnként 8.00 és 10.15 óra között. Ez összesen 30 tanórát jelentett.

Az egyes kontaktalkalmak felépítése a következő volt:

45 perc – az intézményes nevelés témaköreinek feldolgozása

45 perc – a témához kapcsolódó angol nyelvű, interaktív blokk

10 perc szünet

35 perc – tudásmérés (rövid teszt az órán elhangzottak alapján), valamint hallgatói írásbeli reflexiók az adott alkalomra.

Fontos volt, hogy a tanárjelölt hallgatók aktív, alkotó jelenlétét biztosítsuk az akciókutatás folyamatában, ezért az első alkalommal részletes tájékoztatás mellett lehetőséget kaptak kérdések felvetésére, illetve dönthettek úgy, hogy nem kívánnak részt venni a kutatásban. A hallgatókkal való partnerség és az egyéni felelősség vállalás biztosítása érdekében minden (a kutatásban való részvételt vállaló) hallgatóval egyénileg szerződést kötöttünk, amelyben meghatároztuk az együttműködés kereteit, rögzítettük a tervezett tematikát és a teljesítési feltételeket. A szerződés teljes szövege a mellékletben olvasható. (Szerződés: lásd 1. számú melléklet)

A résztvevők jellemzése (képzés, idegennyelvi kompetencia):

A kurzuson 23 fő (13 férfi és 10 nő) első- és másodéves közismereti tanár szakos hallgató vett részt, szakjaik: angol; francia; német; média, mozgókép és kommunikáció; földrajz; történelem és állampolgári ismeretek; magyar; testnevelés; erkölcstan és etika; biológia és egészségtan; informatika. Mivel a kurzus kétnyelvű formában (magyar és angol nyelven) zajlott, a hallgatókat arra kértük, hogy határozzák meg saját angol nyelvtudásuk szintjét, mely az önbevallás alapján a következő szórást mutatta:

Angol BA diplomával rendelkező: 1 fő

Felsőfokú nyelvvizsgával rendelkező és/vagy angol szakos: 5 fő

Emelt szintű érettségivel és/vagy középfokú nyelvvizsgával rendelkező: 4 fő

Középszintű érettségivel rendelkező: 3 fő

12 évig tanulta az angol nyelvet: 1 fő

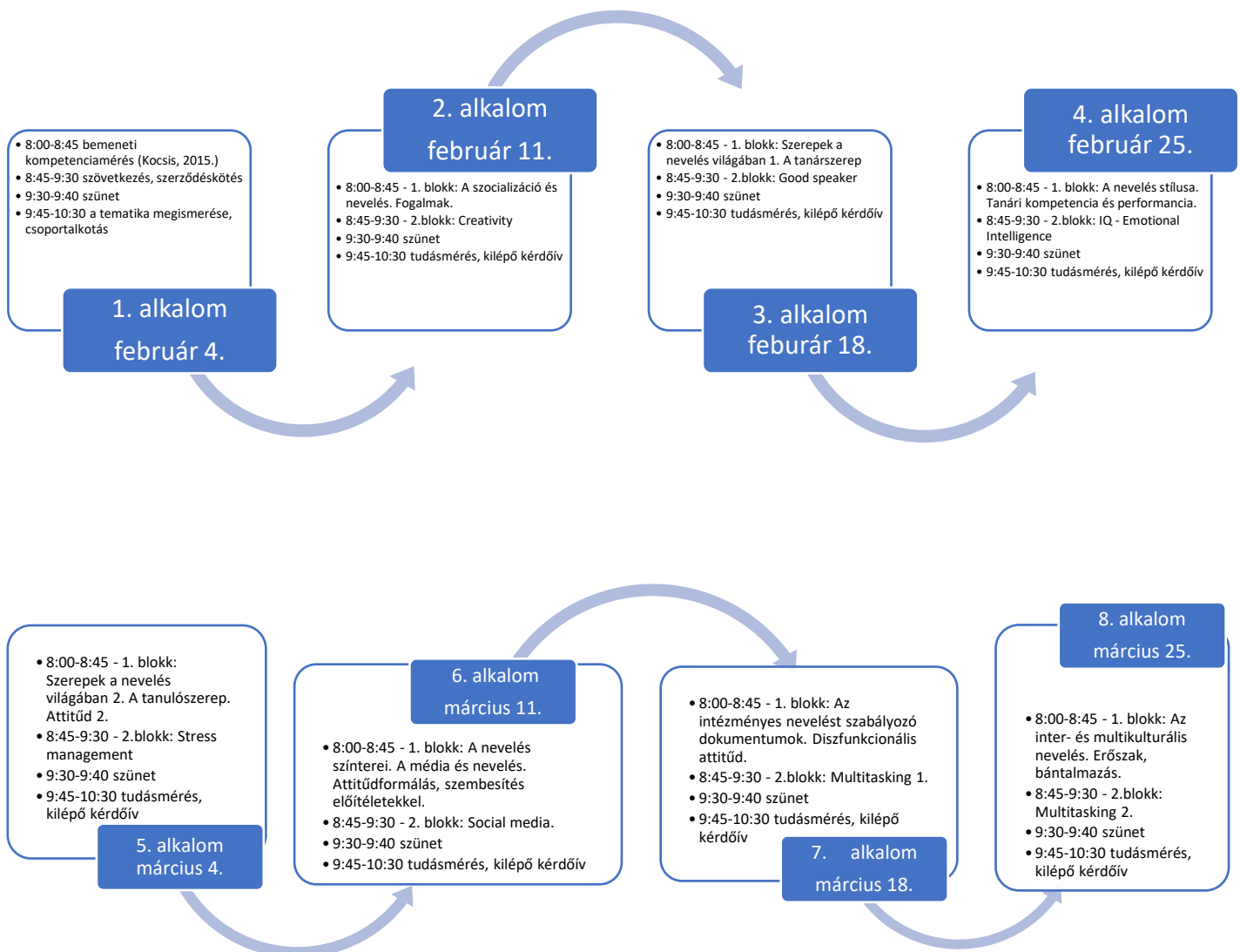
Négy évig tanulta az angol nyelvet /alapfokú tudás: 6 fő

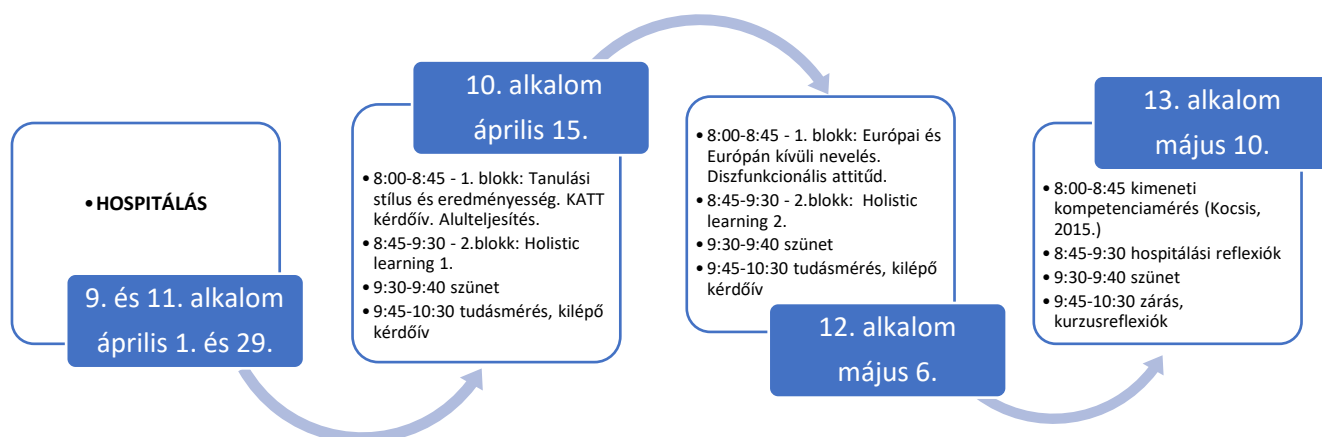
Fél évig tanulta az angol nyelvet: 1 fő

Nem tanult angol nyelvet: 2 fő volt a részvételi mintában.

5.1.4 Az osztálytermi folyamatok leírása

Az órákon az intézményes neveléshez kapcsolódó terminológia és szakirodalom megismerése mellett a neveléssel kapcsolatos kialakult nézetek (rögzült közhelyek) tudatosítása, valamint azok tanári kompetenciák felőli reflektálása történt. A hallgatók saját (leendő) tanári/szakértői kompetenciáik, nézeteik, attitűdjük feltérképezéséhez kaptak támogatást érzékenyítő (gyógypedagógiai tartalmakhoz is kapcsolódó) feladatokon és gyakorlati példákon keresztül. (Kurzustematika: lásd 1. számú melléklet) Az idegennyelvi blokkokban az angol nyelv mint médium az eltérő képességek modellezését szolgálta a kooperatív tanulásszervezés részeként. Az interaktív órák biztosították a témakörök többszemponú megközelítését, a nyelvi fejlesztést, egyúttal a tanárjelöltek az akciókutatásban való részvételen keresztül alakíthatták a kurzust és saját tanulási folyamatukat. Az akciókutatás folyamatába ágyazott órai tevékenységeket, a kurzus tematikáját az alábbi ábra foglalja össze:





8. ábra: Az akciókutatásba ágyazott Nevelés és iskola kurzus tematikája (saját szerkesztés)

5.1.5 Az oktatói/kutatói önreflexió körülményei, kollegiális reflexiók

A kurzus egyik sajátossága volt, hogy három oktató bevonásával zajlott, így lehetőség nyílt arra, hogy a reflexiók és visszajelzések többirányúan jelenjenek meg. Az oktatók reflektáltak saját órai aktivitásukra, valamint a hallgatókra, a témához kapcsolódó feladatokra, illetve egymásra adott reakcióikra is, metareflexió formájában. Így a hallgatók óra végi reflexiói mellett dokumentáltuk az oktatói és kollegiális reflexiókat, azaz megfigyeléseket jegyeztünk fel, kommenteket gyűjtöttünk, memót készítettünk. (A memo értelmezésünkben olyan eszköz, mely a kutatóban felmerülő gondolatok, ötletek dokumentálását és a kutatói döntéshozatal folyamatának rögzítését szolgálja.) A memózás (M.E.M.O.) magában foglalja a kutatási tevékenységek feltérképezését (Mapping research activities), jelentés kinyerését az adatokból (Extracting meaning from data), a folyamat dinamikájának fenntartását (Maintaining the momentum) és a kommunikáció megnyitását (Opening communication) (Birks et al., 2008). A memo elsődleges funkciója a kutatóban a folyamat közben felmerülő kérdések, kételyek vagy éppen bizonyosság megfogalmazása és dokumentálása, saját reakcióinak nyomon követése és sajátos perspektívájának rögzítése egy adott szituációban. A memo ezáltal kommunikációs teret nyitott a kollegiális reflexiók számára és referencia keretet teremtett a hallgatói reflexiók értelmezéséhez. A kommentek elsősorban leíró és magyarázó jellegű megjegyzések voltak, melyek utalhattak az órai aktivitás bármely elemére (pl. hallgatók/oktató viselkedése, verbális vagy non-verbális reakciói), a felhasznált tananyagra, az elkészült produktumokra, zavaró/segítő körülményekre. Mindkettőnek fontos szerepe van abban a folyamatban, mely a

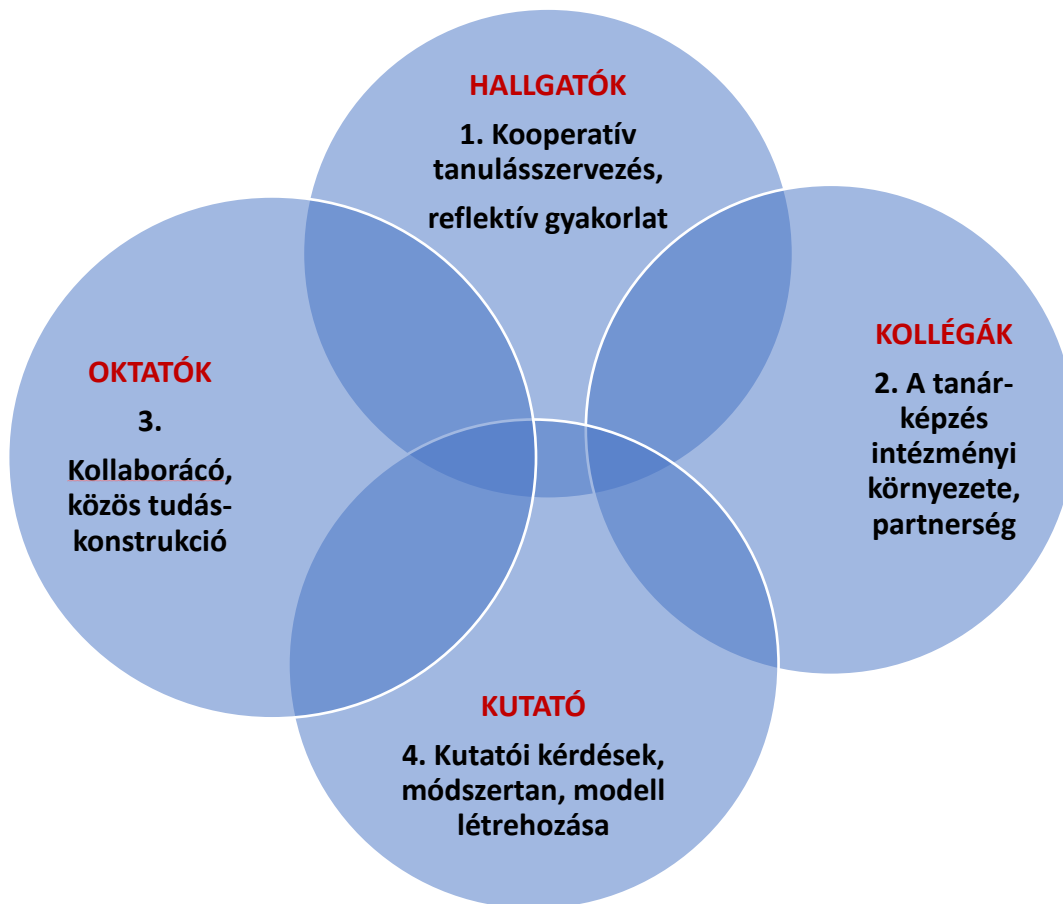
kvalitatív kutatások megbízhatóságát növeli, amennyiben a kutatás precíz, részletes metodológiai felépítését és dokumentálását célozza, hiszen „csak e feltételek mellett válik teljes értékűvé a kutatói kreativitásra, a dinamizmusra, a nyitottságra alapozó elemzés, amely felvállalja a kutató személyiségét is” (Sántha, 2006).

Az önreflexiók mélységét nagyban segítette az a körülmény, hogy az oktatói/kutatói introspekció folyamatát a részt vevő kollégák „kritikus barátként” támogatták. A „kritikus barát” olyan megbízható, hiteles személy, aki provokatív kérdéseket tesz fel, új nézőpontokat vet fel és a megfigyelt oktatói/tanári gyakorlatot kritikának veti alá, így az önmegfigyelésnek mélységet és új dimenziót kölcsönöz. A „kritikus barát” ugyanakkor törekszik a szakmai kontextus és a pedagógiai célok teljes megértésére, hangneme támogató és konstruktív, hiszen közös cél a megfigyelt praxis újragondolása és átformálása (Schuck-Russell, 2005). Az órákat közvetlenül követő 60 perces személyes megbeszélések alkalmat adtak az oktatói önmegfigyelés azonnali artikulációjára és megtörtént ennek megerősítése, megkérdőjelezése vagy módosítása a résztvevői megfigyelést végző kollégák részéről. A kutatásba meghívott oktató kollégák a „kritikus barát” szerepében egyrészt leírták az általuk tapasztalt folyamatokat, megfigyelt viselkedést, másrészt reflektáltak az oktató/kutató által megfogalmazott önfeltáró, személyes gondolatokra. Az általunk leírt önmegfigyelés tudományos kerete a szubjektív, személyes (kutatói) introspekció és az interaktív introspekció (kétirányú élménymegosztás az oktató/kutató és a részt vevő kollégák között) módszerének kombinációja. (Horváth-Mitev, 2015:265) Egy kölcsönös tiszteleten, elfogadáson és nyitottságon alapuló párbeszédben a résztvevők körültekintően megfogalmazott reflexiók és metareflexiók által nemcsak interpretálják az introspekció során nyert adatokat, hanem értékelik, szintetizálják azokat, rámutatnak lehetséges kapcsolódási pontokra, összefüggésekre, továbbá nemcsak magyarázattal, hanem intellektuális és érzelmi reakcióval is szolgálnak (Pinnegar-Hamilton, 2009:90).

5.1.6 Az akciókutatás multi-kontextuális modelljének megvalósulása a gyakorlatban

Az akciókutatás multi-kontextuális, Schuiling és Vermaak (2017) által leírt modellje (lásd. 3.6.3 fejezet) definiálja azt a négy kontextust, amelyek mindegyike a csak rá jellemző kulcsszereplőkkel, tudásterületekkel, eljárásokkal és teljesítési kritériumokkal rendelkezik. A következő ábra azt szemlélteti, hogy a tanárképzés gyakorlatában megvalósuló akciókutatás során milyen kulcsszerepeket, tevékenységeket, problémaköröket azonosítottunk, ezzel átláthatóbbá téve az egyes területek fókuszait. Az első terület (gyakorlati relevancia) a

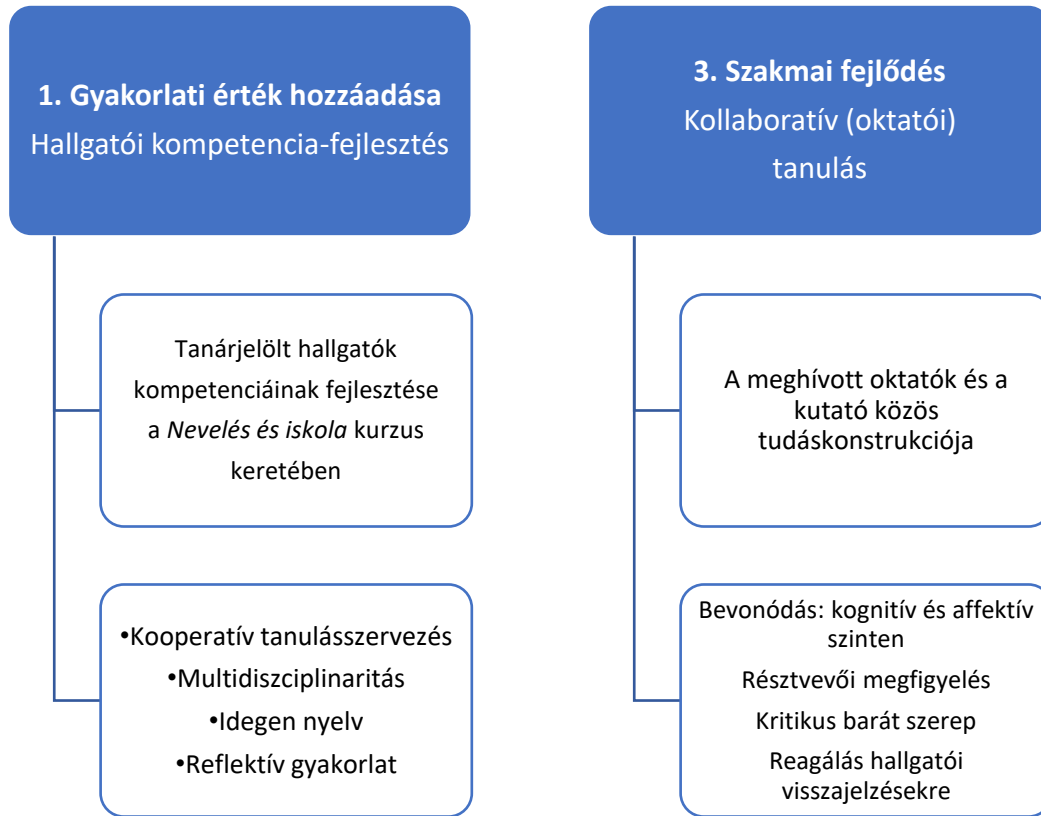
tanárjelöltek kompetenciafejlesztése, a második terület a tanárképzés intézményi közege, a harmadik (szakmai fejlődés) a kollaboratív tanítás és közös tudáskonstrukció, a negyedik (elmélethez való hozzájárulás) a kutatási módszerek, elmélet/modell konstruálása.



9. ábra: Az akciókutatás négy kontextusának jellemzői (saját szerkesztés)

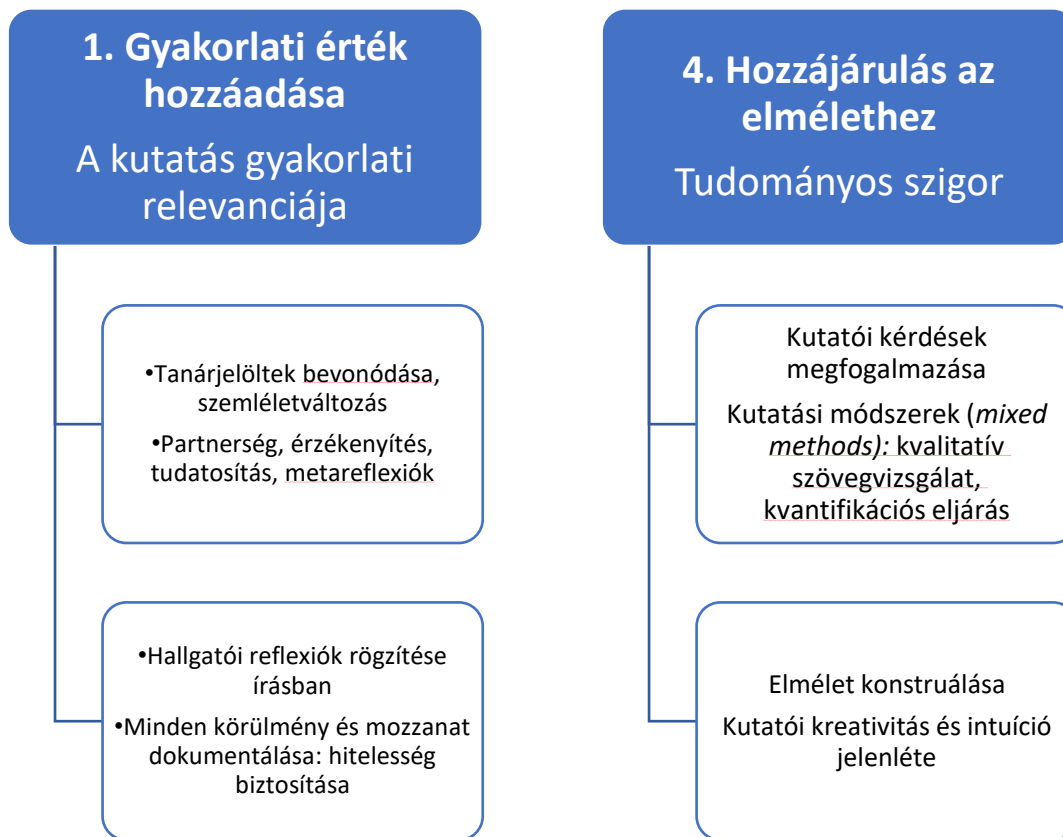
A kutatói munka azonban nemcsak az egyes kontextusok által kijelölt területen zajlik, hanem azok egymást metsző határterületein (boundary areas) is, ahol a kutatónak a kontextusok közötti produktív kölcsönhatást kell megkeresnie. Egy konkrét kutatásban nem mindegyik kontextus, illetve határterület azonos fontosságú, az egyes kontextusok keresztmetszetéből más-más szempontok emelkednek ki. Megvalósult kutatásunk elsősorban az 1-3, 1-4, 3-4 kontextusok keresztmetszetében zajlott, ezek tartalmát és fókuszait a következő három ábrán foglaljuk össze.

Az 1. és 3. kontextus közötti határterületen valósultak meg az egyes ciklusokhoz kapcsolódó beavatkozások/akciók.



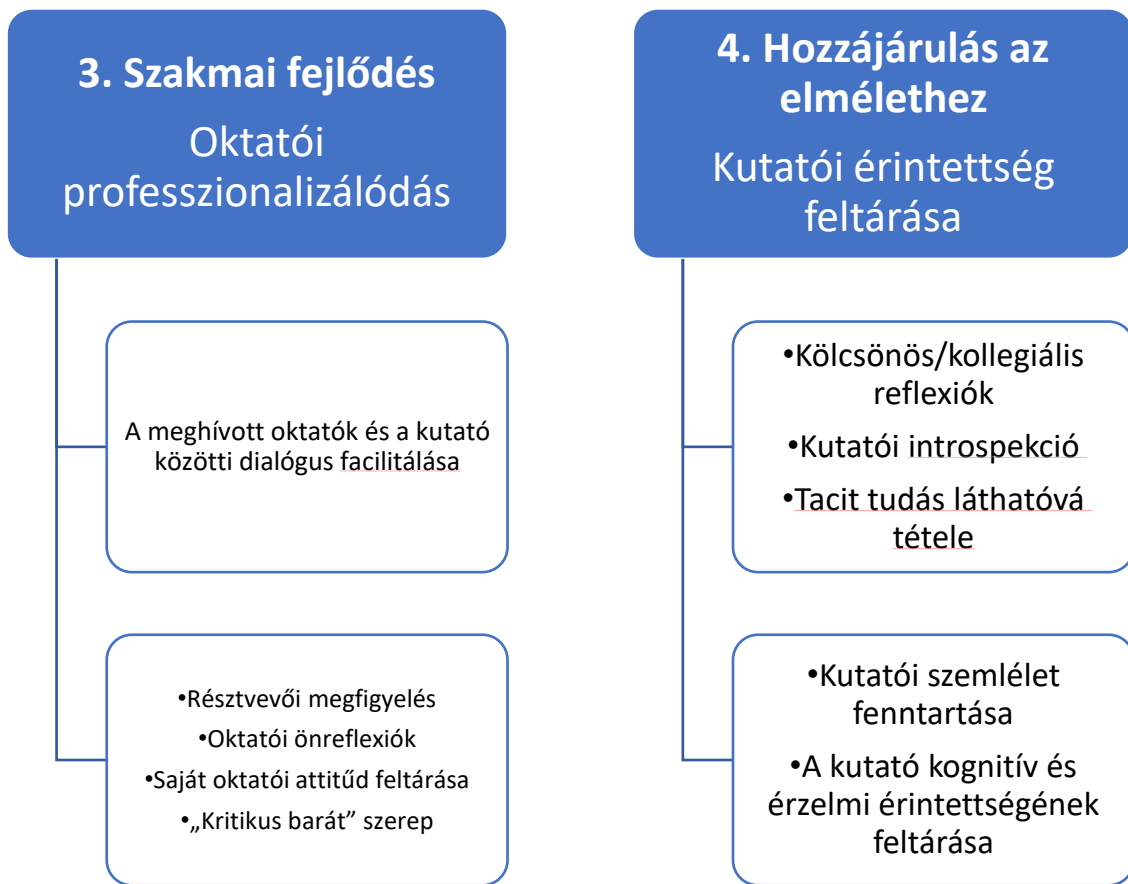
10. ábra: Az 1. és 3. kontextus közötti határterület (saját szerkesztés)

Az 1. és 4. kontextus közötti határterület az a terep, ahol a kutatás folyamata (abdukció, azaz dinamikus, iteratív folyamat) állandó oda-vissza mozgás az adatok és az elméleti konstrukciók között.



11. ábra: Az 1. és 4. kontextus közötti határterület (saját szerkesztés)

Az 3. és 4. kontextus közötti határterületen az oktatói-kutatói bevonódás és távolságtartás kettőssége jelenik meg, amelynek feszültségét a kutató úgy tudja feloldania, ha saját kutatása tárgyává válik.



12. ábra: A 3. és 4. kontextus közötti határterület (saját szerkesztés)

5.2 A kvalitatív kutatási folyamat megvalósítása

5.2.1 Kvalitatív adatgyűjtési eljárás: az adatkorpusz előállítása és jellemzői

A kvalitatív adatok kinyerése módja

A *Nevelés és iskola* kurzuson részt vevő tanárjelölteket arra kértük, hogy az általunk megfogalmazott, kérdőívenként összesen és alkalmanként ugyanazon tizenkét megkezdett mondatot saját szavaikkal befejezve, reflektáljanak az adott óra témájára, az órán szerzett élményeikre, tapasztalataikra. (A nyitott kérdéseket/mondatkezdeményeket a 2. számú melléklet tartalmazza.) Személyes reflexióik rögzítésére a hallgatóknak minden alkalom végén (összesen kilenc alkalommal) maximum 15 perc állt rendelkezésre, tehát az idő korlátozó tényező volt. A hallgatók által kiegészített/megválaszolt kérdőívek anonimek voltak, mivel ezzel kívántuk bátorítani a tanárjelölteket az őszinte és spontán reflektálásra. Az egyénileg nem beazonosítható, csoportszinten kezelt hallgatói reflexiók olyan információkkal szolgáltak,

melyek saját oktatói megfigyeléseinkkel, ön- és társreflexióinkkal összevetve határozták meg az akciókutatás beavatkozási pontjait, a kurzushoz kapcsolódó tartalmi cselekvési változtatásokat.

A kvalitatív módon nyert adatok rögzítése

A kurzus befejezése után került sor a kézzel írt hallgatói válaszok rögzítésére Excel Microsoft® Office Excel 2016 adattáblába a következő módon strukturálva: egy oszlopba került az egy alkalommal kapott összes válasz (9 alkalom = 9 oszlop), egy sorba pedig az egy kérdésre adott összes válasz/reflexió (12 kérdés = 12 sor). Ezzel a módszerrel az adattábla egy cellájába az adott alkalommal jelen lévő összes hallgató ugyanazon kérdésre adott válaszai kerültek. A kurzus létszáma 23 fő volt, mivel azonban az egyes órákon jelen lévő hallgatók létszáma 22 és 16 között mozgott, az elkészített reflektív írások (kitöltött kérdőívek) száma alkalmanként változott. Így összesen 167 ívnyi kitöltött kérdőív 2004 darab (egészmondat-szintű) válaszát rögzítettük az adattábla megfelelő cellájába. Az elemzéshez 12 darab szöveget konstruáltunk úgy, hogy az egy kérdéshez tartozó cellák tartalma alkot egy szöveget, tehát egy szöveg magában foglalja az ugyanarra a kérdésre, kilenc alkalommal adott összes hallgatói választ. Az így létrejött 12 szöveg sajátossága, hogy nem összefüggő, hanem töredékes, rövidebb mondatok, kifejezések, szavak halmaza, amelyek viszont ugyanarra a kérdésre adott reflexióként/válaszként értelmezhetők. Az elemzés során tehát strukturálatlan szövegekkel dolgoztunk, ezért a kódolást a szavak szintjén végeztük el a létrehozott szövegtörzsen, amelynek terjedelme összesen 12 571 darab szó. Ezen belül az egyes szövegek hossza változó: a leghosszabb szöveg 1423, míg a legrövidebb 743 szavas. (Példaként lásd: 3. melléklet, "Legfontosabb élményem..." kezdetű szöveg.)

Az alábbi táblázat a kvalitatív adatok rendezésének módját, profilmátrixát szemlélteti:

5. táblázat: A kvalitatív adatok profilmátrixa (saját szerkesztés)

	I. alkalom/ téma	II. alkalom/ téma	III. alkalom/ téma	stb. összesen 9 alkalom	Konstruált szövegek
1. kérdés	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	1. szöveg 1423 szó
2. kérdés	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	2. szöveg 743 szó
3. kérdés	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	3. szöveg 1142 szó
stb. összesen 12 kérdés	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	összes hallgató válaszai	stb. összesen 12 szöveg

A táblázat soraiban szerepelnek a kérdések, vagy nyitott mondatok, melyek minden alkalommal ugyanúgy ismétlődtek, az oszlopokban pedig a „változók”, vagyis azok a kontaktalkalmak, amikor a hallgatók egy-egy újabb témával találkoztak. A profilmátrix lehetővé teszi, hogy a mátrixcellákban keletkezett szövegrészleteket más módon csoportosítva a szövegtöredékeket (konstruált szöveget) többféle módon értelmezzük (Sántha, 2022). Az ábra alapján látható, hogy elemzésünk a horizontális perspektíva mentén zajlott, tehát a szövegeket úgy konstruáltuk, hogy egy szövegben minden témára (alkalomra) vonatkozó összes hallgatói reflexió szerepel egy adott szempont (kérdésre) fókuszálva.

5.2.2 A szövegek kódolásának folyamata: nyílt és axiális kódolás

A Grounded Theory-t mint elemzési stratégiát jellemzően interjúátiratok, valamint esettanulmányokat és megfigyeléseket rögzítő szövegek vizsgálatára alkalmazzák. A kutatásunk során keletkezett szövegtömeg ezzel szemben nem koherens, hanem az egyes kérdésekhez kapcsolódó hallgatói reflexiókból konstruált strukturálatlan szövegek halmaza. (A kérdéseket tartalmazó kérdőívet lásd: 2. számú melléklet.) A kvalitatív tartalomelemzés és a GT is használható „témák és mintázatok keresésére és rögzítésére, kvalitatív adatok interpretálására” (Sántha, 2022:25), viszont a kvalitatív tartalomelemzés mint módszer nem javasolt például kérdőívek nyílt végű kérdéseinek feldolgozására, mivel az adatredukció nagy mennyiségű adatot kíván (Sántha, 2022). Ezzel szemben a GT módszertana nem engedi meg az adatredukciót, itt a feldolgozandó adatmennyiség az elméleti telítettség függvénye. A GT mint elméleti keretrendszer és kutatási módszertan (Sántha, 2022) alkalmasabbnak tűnt strukturálatlan szövegek elemzésére, amelyre azonban a szakirodalomban nem találtunk példát. Az előzőekben (lásd: 5.2.1 fejezet) leírt módon kialakított 12 szöveg nyílt és axiális kódolása kontextusfüggetlen folyamat volt, melynek során kizárólag a szövegre támaszkodtunk és abból induktív logika alapján *in vivo* kódokat nyertünk. „Az *in vivo* kódolás során a vizsgálati személy (a partner, a kutatási alany) által használt kifejezésekre fókuszálunk a különböző kódok elnevezésénél. Ez a kódolási típus csak akkor alkalmazható, ha rugalmasan kezeljük azokat a koncepciókat, amelyek a szövegekből, a vizsgálati anyagokból tűnnek fel, és amelyek a kódlistánkon kódként szerepelnek a későbbiek során” (Sántha, 2013:127). Mivel a kézzel írott hallgatói válaszokat be kellett gépelnünk (ezt a folyamatot tekintjük első olvasásnak), így már nem volt idegen számunkra a szöveg és a további, többszöri elolvasással a főbb tartalmi kategóriák (nyílt vagy főkédek) körvonalazódtak. Minden egyes kinyomtatott szöveg olvasása közben újra és újra visszatértünk a már olvasott részekhez, hiszen a szöveg visszafelé is értelmezi magát (feltárul saját belső világa), megerősítve azt a nézetet, mely szerint „a GT lényegét tekintve hermeneutikai módszer, ezzel összhangban a szövegértelmezés során a kódolónak mint olvasónak és a szöveg saját igazságának fontossága van” (Somogyi et al., 2018:12).

A kódolási folyamat első lépése: nyílt kódolás

A többszörös olvasás során kialakított nyílt/fő kódokhoz kapcsolódó adatokat *színmódszerrel* rendeztük (Sántha, 2013) vagyis különböző színek használatával (szövegkiemelő filcekkel) különítettük el az egyes nyílt/fő kódokhoz tartozó szavakat, mondatrészleteket. Így az adott

szövegben a kiemeléshez alkalmazott színek száma (5 és 9 között) megegyezett a nyílt kódolás során kialakított *főkódok* számával.

A kódolási folyamat második lépése: axiális kódolás

Az egy szöveghez tartozó összes főkódot felírtuk egy papírlapra úgy, hogy minden egyes tartalmi csomópont (azaz főkód) köré tudjuk rendezni annak különböző szempontjait, vagyis azokat az *alkódokat* kerestük meg a szövegben, amelyek az adott főkód különböző aspektusait tárták fel, így bontottuk a lehető legapróbb részekre a vizsgált szövegtöveget. Ebben a fázisban követtük a színek kódokat, vagyis a nyílt kódolás során azonos színnel jelzett szavak, kifejezések kerültek az ugyanolyan színnel jelzett főkód köré. Ugyanakkor többször előfordult, hogy az axiális kódolás folyamatában változott egy-egy alkód előzetes besorolása. Az egy főkódhoz tartozó alkódok száma igen széles (126 és 5 közötti) tartományban mozog.

A kódolási folyamat harmadik lépése: kódok rögzítése táblázatban

Minden egyes szöveg kézi kódolása után az összes főkódot és a hozzájuk rendelt alkódokat, valamint azok pontos számát táblázatban rögzítettük. A 12 szöveghez így 12 táblázat készült, amelyek az adott szöveg adatait, az első és második kódolás időpontját és összesített eredményeit (nyílt kódolás 1-2 /főkódok és axiális kódolás 1-2/ alkódok) tartalmazzák. A két nyílt kódolás alapján kiszámított megbízhatósági mutató (Sántha, 2022) a táblázat után található. A táblázatok utolsó két oszlopában feltüntettük az adott szöveghez kapcsolódó szelektív kódokat, valamint a szövegek rögzítése és kódolása közben keletkezett kutatói feljegyzések (memók) összefoglalását. Az alábbi táblázat a harmadik kérdésre (Legfontosabb élményem az volt...) adott reflexiókból konstruált szöveg két (intra)kódolása után kapott eredményeket tartalmazza:

A 3. kérdésre adott reflexiók kódolása: **Legfontosabb élményem az volt...**

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **167**

Szöveg hossza: **1142 szó.**

1. kódolás: 2020. 08. 05.

2. kódolás: 2020. 11.16.

6. táblázat: A 3. kérdésre adott hallgatói reflexiók nyílt és axiális kódolása (saját szerkesztés)

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok	MEMO
TANÁRSZEREPEP (17)	elmagyaráz (2) véleményt kinyilvánít (2) kimehettem/táblánál beszélni (2) megtanítani (3) kifejthettem véleményt/szöveget elmondani (3) előadtam (2) meggyőztem átadhattam	TANÁRSZEREPEP (9)	elmagyaráztam (2) megtanítani kellett (3) kifejthettem a csoportnak előadtam meghallgattam eltérő véleményeket (2)	CSOPORT- IDENTITÁS	Az élmények sokkal erősebben kötődnek a diákszerephez, mint a leendő tanári tevékenységekhez.
VIDEÓNÉZÉS (40)	néztük (36) elemeztük (2) beszéltünk róla végeztünk feladatot belőle	VIDEÓNÉZÉS (39)	néztük, megnéztük, végig néztük, láttuk, megtekintettük (39) Ebből a videó témájának említése: 8-szor (iskola, meditáció, stresszkezelés, multitasking, bántalmazás)	EGYÉNI TAPASZTALÁS DIÁKSZEREPEP	A tananyaghoz kapcsolódó videók nézése a második legfontosabb élmény, de elsősorban „ passzív mozizás ”.
VITA (14)	kulturált módon megvitattuk csoporton belül kialakult (3) érveltünk (4) veszekedtek eltérő vélemények (2) véleményüket egyeztetni	DIÁKSZEREPEP (24)	megtudtam (2) megismerhettem (2) leírhattam (2) tanultam megkaptuk (filcet, ágrajzot) (2) másokkal dolgozhattam megoldani kellett beszélni kellett (sok szóban, kimehettem, tábla előtt, egész csoportnak) (4) eredményt produkáltam jól tippeltem kinyilvánítani a véleményem (4) tanárno segített szöveget mondtam el átadtam az elolvasott infót		Az órai tanulói szerepben az elvárások teljesítése tükröződik és a tevékenységekhez gyakran kapcsolódik a megengedés (beszélhettem, kimehettem, leírhattam) vagy a kényszer (a 'kellett' szócska 14-szer szerepel).
FIZIKAI TAPASZTALÁS (6)	hang bemelegítése (2) papírhajtogatás bal kézzel írni (2) ragasztottunk	FIZIKAI TEVÉKENYSÉG (5)	hanggyakorlatok (2) papírhajtogatás bal kézzel írni (2) beszélhettem		
ANGOL (5)	megértettem a szöveget/blokkot (3) nem értettem a feladatot a többiek nem tudnak beszélni	ANGOL (9)	megértettem szöveget/blokkot (3) megnéztük filmet/videót (2) meg kellett oldani a feladatot beszélhettem a többiek nem tudnak beszélni nem értettem a feladatot		Az angolra/idegen nyelvre való reflektálás az élmények szintjén elenyésző és elsősorban passzív jellegű (értés) és két esetben negatív.

KÖZÖS PRODUKTUMOK (10)	plakát (5) kitűzendő lapok gondolattérkép/ mind-map/ fürtábra (4)	KÖZÖS PRODUKTUMOK (14)	T-táblát tettük össze (2) Plakátot készítettünk (6) Fürtábrát készítettünk (2) Gondolattérképet készítettünk (2) Posztert készítettünk Kidekoráltuk a kitűzendő lapokat		A mikro-csoportok identitása közös tevékenységek során és közös produktumok által fejeződik ki. A személyes kapcsolatok és empátia megnyilvánulásai hiányoznak.
KÖZÖS TEVÉKENYSÉGEK (28)	ötletek megosztása (2) feladatmegoldás (4) együtt dolgozunk (11) gondolkodás megbeszélés (4) szerepcsere olvasás segítés mesélés névválasztás fejlesztés	KÖZÖS TANULÁSI TEVÉKENYSÉGEK (49)	olvastunk (4) ötletet megosztottuk (2) beszéltünk valmiről (5) vitakoztunk (13) (megvitattuk, érveltünk, véleménycsere) együtt dolgoztunk (koop, közös munka) (12) feladatokat megoldottunk (5) gondolkodtunk fogalmat elkülönítettünk összefoglaltuk összehasonlítottuk okait néztük levontuk elemeztük (2)		A csoport mint a hasznos, közös munka színtere, ahol az egyén saját magát fel tudja vállalni. (Ezt igazolja a vita és véleménycsere magas említésszáma.)
KOGNITÍV TEVÉKENYSÉGEK (13)	megértettem (3) rájöttem összefoglalt (2) megtudhattam (2) megismerhettem (2) értelmezés összehasonlít tanultam	CSOPORTIDENTITÁS (5)	nevet választottunk (kellett) fejlesztettük jól működött segítettük egymást személyes történetek		A kognitív tevékenységek magasabb szintjei is megjelennek.
ÉRZELMI ÉRINTETTSÉG (14)	nevtünk (4) meghallgattak felvillanyozódtam felbátorodtam felhúzott büszkeség (2) eredményt produkáltam, jól tippeltem) negatív élmény volt (4)	ÉRZELMEK KIFEJEZŐDÉSE (11)	meghallgattak jó volt hallgatni nevtünk (4) felvillanyozódtam nem idegesített felhúzott sajnos nem jelentek meg túl sokan voltak		Az érzelmi reflexiók a csoporthoz való pozitív vagy semleges kapcsolódást tükrözik, vagy az elhatárolódást fogalmazzák meg.

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n \cdot 2}{i + j} = \frac{7 \cdot 2}{9 + 9} = 0,777$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: **7**

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: **9**

j = másodszori kódolás során kapott kategóriák száma: **9**

5.2.3 A szelektív kódok generálása

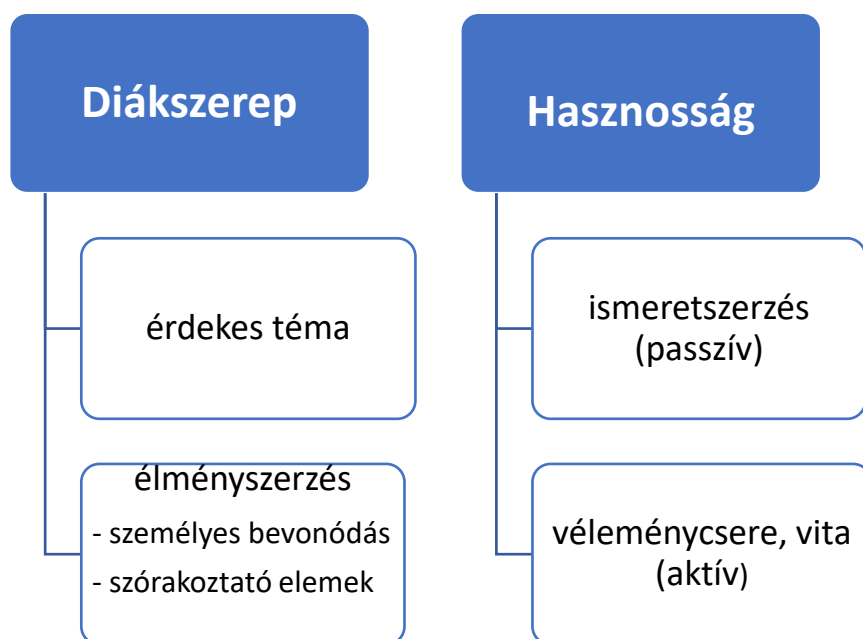
Az elemzés akkor válik kontextusfüggővé, amikor a szelektív kódok generálása történik, vagyis ok-okozati összefüggéseket keresünk a meglévő nyílt és axiális kódok között kódháló interpretálása során (Sántha, 2012). A szelektív kódokat kulcskategóriaként értelmeztük és arra törekedtünk, hogy egy szöveghez (azaz egy kérdéshez) minimum egy, maximum három szelektív kódot (azaz kulcskategóriát) rendeljünk. Első lépésként a szelektív kódok kialakításához kizárólag a kódok szintjét, azaz az elemzett szöveg nyílt és axiális kódjait vettük figyelembe, az így kialakított kulcskategóriát pedig szöveges értelmezéssel láttuk el. A szelektív kódok tehát az axiális kódokban megjelenő kategóriák asszimilációja és finomítása során körvonalazódó központi koncepciók, melyek „megfelelő mélységben és magyarázó erővel írják le az összes többi kódot” (Somogyi et al., 2018:9) továbbá segítenek értelmezni az akciókutatás során megfigyelt helyzeteket, jelenségeket és betekintést nyújtanak a kutatásban részt vevő tanárjelöltek nézetrendszerébe, gondolkodási mintáiba. (A szelektív kódokat végül a tantermi kontextusra, a feldolgozott témákra, az órákon történetekre vetítettük vissza, amelynek folyamatát az oktatói memók és az akciókutatás során rögzített metareflexiók támogattak.)

A szelektív kódok generálása és azok szöveges értelmezése során nagyban támaszkodtunk az előzetes, nyílt és axiális kódolási folyamat során elkészített kutatói memókra. A szelektív kódok létrehozása folyamán a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Mi válik hangsúlyossá a hallgatói reflexiók során/mi a reflexiók iránya?
- Milyen identitás/élmény/tevékenység sűrűsödése látható?
- Milyen viszonyulások/nézetek/elvárások körvonalazhatók?
- Megjelennek-e emocionális tartalmak és ezek milyen témákhoz kapcsolódnak?

A szelektív kódok rendszerének vizuális ábrázolása, diagramba rendezése a konceptualizálást és magasabb absztrakciós szint elérését segíti. A következő ábrák tehát az egyes kódolt szövegekhez tartozó szelektív kódokat jelenítik meg (kék mezőben), a kódok alatt pedig az értelmezést segítő definíciók láthatók.

1. Ez a téma azért tetszett/ nem tetszett...



13. ábra: Ez a téma azért tetszett/nem tetszett – szelektív kódok (saját szerkesztés)

A hallgatói reflexiókban az adott óra témája által közvetített 'tudás' vélt hasznossága és fontossága elsődleges szempontként jelent meg, a konkrét nyelvi megfogalmazások pedig arra utalnak, hogy az ismeretszerzés passzív, befogadó jellegű folyamat (*felhívta a figyelmem, képet/összefoglalást kaptam, megtudtuk, láttunk példát*), amely nélkülözi a kritikai elemeket. A gyakorlatias, 'életszagú' témák és feladatok (amelyek nem kívánnak reflektálást) felértékelődtek. A csoportokban zajló véleménycsere nemcsak mint hasznos és aktív tevékenység artikulálódott, hanem a nézőpontok ütköztetése által lehetőséget adott a bevonódásra, az ön- és társreflexiókra is. Ugyanakkor a hallgatók nyelvhasználata dominánsan iskolás szemléletre utal, az elvárásoknak való megfelelés erőteljesen jelen van (*elmondhattam a véleményem, lehetőség megvitatni, hozzá tudott szólni, meglátások érkeztek, vitára készítetett*). A diákszerephez való kötődés tükröződik abban az ambivalens viszonyulásban, amely egyrészt elvárja az oktatóktól a 'komoly témát', másrészt az intellektuális érdeklődés fő szempontja, hogy a téma mindenekelőtt érdekes legyen. Az élményszerzés egyik forrása a hallgatók számára a szakmai témákba való bevonódás, ami szerepek és nézőpontok váltására készíti őket (*élményt felelevenített; változtatott, amit gondoltam magamról; diákszempont megélése, azonosulni*), a másik a szórakoztató, passzív „mozizás”, videók nézése. A kérdésre adott 167 válaszból 7 esetben szerepelt a „nem tetszett”, indoklásként többek között az unalmas/nem elég komoly/furcsa/konfliktust generáló téma, illetve az oktatókkal való elégedetlenség fogalmazódott meg.

2. Ezen az órán ezt tanultam...

Tananyag tudása	Önismeret	Tanárszerep
<ul style="list-style-type: none">• elméleti ismeretek• iskolásként reflektál	<ul style="list-style-type: none">• tevékenység alapú• élmény alapú	<ul style="list-style-type: none">• külső elvárásokra épülő• élményekből fakadó

14. ábra: Ezen az órán ezt tanultam – szelektív kódok (saját szerkesztés)

A megszerzett elméleti tudásra való utalás (126 említés) jól mutatja az ismeret és információ, a 'tananyag tudásának' dominanciáját a hallgatók gondolkodási sémáiban. Elsődlegesen a tanulás kognitív szintjére reagáltak, az élményeken keresztül történő tanulásra való reflexió/önreflexió (pl. mit tanult a saját képességeiről, érzelmeiről) lényegesen kevesebbszer jelent meg (19 említés). Megfigyelhető a reflexiók ellentétes tendenciájú elmozdulása: az egyik irány a tevékenységekből és élményekből fakadó önismeret felé mutat (*magam tudom irányítani, szakirodalom megkérdőjelezése, nem tudok több dolgot csinálni egyszerre, bátran elmondhatom, fontos beszélnünk nyilvánosság előtt, csoportban jó együtt dolgozni*), ami a csoporton belüli kommunikációhoz és közös munkához kapcsolódik. A másik irány a semmitmondó, irreleváns hallgatói reflexiók halmaza (*figyelni kell akkor is, ha keveset alszom, milyen volt a judo EB kabala állata, nem érdekelt, teljesen mindegy*), ami a hárító magatartás, a reflektálásba való belefáradás, kimerülés jeleként értelmezhető. A tanárszerephez társítható reflexiókban dominál a külső meghatározottság, az elvárásoknak való megfelelés, ami a megfogalmazás módjában is kifejeződik: ilyen pl. a „kell” szócska használata (*hitelesnek kell lenni, indulatokat kezelni kell*) vagy a személytelen kifejezőmód (*előítélet leküzdése, díjazni a problémamegoldást, a tanár is ember*). Ugyanakkor a hallgatói reflexiókban fellelhető az érzékenyítő feladatok hatása: a véleménykülönbségek tolerálása, az érzelmi intelligencia és a konfliktuskezelés fontossága is fókuszba kerül.

3. A legfontosabb élményem az volt...

Csoportidentitás	Egyéni tapasztalás	Diákszerep
<ul style="list-style-type: none">• közös produktumok• közös tanulás• vita• bizalom	<ul style="list-style-type: none">• videónézés• angol nyelv• fizikai jellegű	<ul style="list-style-type: none">• elvárások teljesítése• megengedés

15. ábra: A legfontosabb élményem az volt – szelektív kódok (saját szerkesztés)

A mikro-csoportok identitása a kurzus során közösen létrehozott produktumok (plakát, poszter, fűrtábra, gondolattérkép, csoportnév) által fejeződik ki. A csoport azonban nemcsak a közös tanulási tevékenységek, hasznos munka és viták színtere (*együtt dolgoztunk, feladatokat megoldottuk, ötletet megosztottuk, érveltünk, megvitattuk, szerepcsere, mesélés*), hanem olyan biztonságos, bizalmi tér, ahol az egyén felvállalhatja önmagát (*meghallgattak, nevtünk, felvillanyozódtam, felbátorodtam*), bár esetenként az elhatárolódás is megfogalmazódik. A közös tanulás reflexióiban magasabb szintű kognitív tevékenységek is megjelennek (*összefoglaltuk, levontuk, elemeztük*), de a személyes kapcsolatok említése és az empátia megnyilvánulásai hiányoznak. Az egyéni tapasztalás fontosnak ítélt élménye a videónézés (40 említés), jellemzően passzív 'mozizás'-ként (*néztük, megnéztük, megtekintettük*) jelenik meg a reflexiókban, alig említve a videókhoz kapcsolódó feladatokat. Az idegen nyelv használatára irányuló reflektálás az élmények szintjén nem jelentős, és inkább a befogadást, a feladat-jelleget hangsúlyozza (*megértettem a szöveget, nem értettem a feladatot*). Az aktív, személyes bevonódást igénylő élményszerzésre néhány fizikai tevékenység (*hanggyakorlatok, papírhajtogatás, bal kézzel írás*) utal. Az élmények megfogalmazásának nyelvi megformálása a diákszereppel való azonosulást tükrözik (*megtudtam, tanultam, jól tippeltem, tanárnő segített, eredményt produkáltam, átadtam az elolvasott infót*), amelyhez megengedés (*megismerhettem, leírhattam, kimehettem, kifejthettem véleményt*) vagy kötelesség/kényszer társul (*megoldani kellett, beszélni kellett, megtanítani kellett*).

4. Ezeket a képességeimet fejlesztette...



16. ábra: Ezeket a képességeimet fejlesztette – szelektív kódok (saját szerkesztés)

A hallgatói reflexiókban a mikro-csoportok szerepe több területen is megnyilvánult: egyrészt fókuszba került a közösen végzett munka és annak hatékonysága, másrészt a csoport az önfelvállalás és egymás elfogadásának színterévé vált (*bátorság, magabiztosság, gondolataim elmondása*). A reflexiókban említett egyéni képességek jelentős része a kooperatív struktúrákban végzett tevékenységekhez kapcsolható (*reagáló képesség, szemléletmódok megkülönböztetése, időbeosztás*). A kurzus előrehaladtával megfigyelhető volt a reflexiók árnyaltabbá, sokrétűbbé válása, mivel a képességek fejlődése mellett a saját és a társaik érzelmeire, lelkiállapotaira, viselkedésére való reflektálás is hangsúlyos lett (*türelem, odafigyelés, empátia, alkalmazkodó, elfogadó, önkontroll, kompromisszumkésztség*). Az órai kommunikáción belül elkülöníthető két olyan terület, amelyeken a hallgatók fejlődést érzektek: a beszéd (*megszólalás, vitatkozás, előadókésztség*) és az angol nyelv használata. Utóbbi esetében a nyelvi szorongás leküzdésének szándéka körvonalazódik, illetve a nyelvtudás mint cél (*beszédértés, hallásértés, angol szavak*) és nem mint eszköz fogalmazódik meg.

5. Visszatekintve úgy gondolom, hogy amit másképp csinálnék, az...

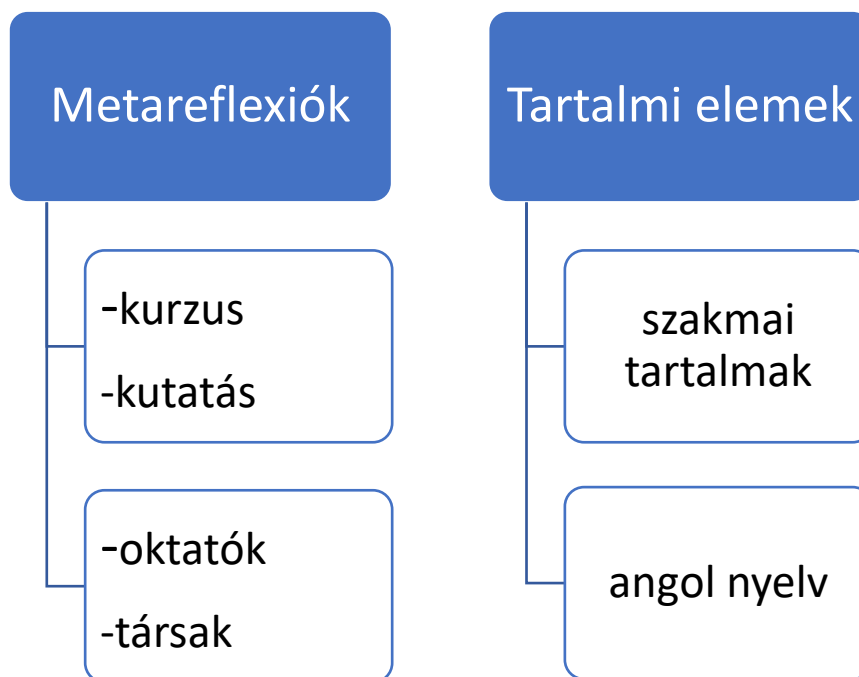


17. ábra: Visszatekintve úgy gondolom – szelektív kódok (saját szerkesztés)

Az erre a kérdésre adott hallgatói reflexiók jelentős része (48 említés) az órai tevékenységekben való aktívabb részvételre vonatkozik (*jegyzetelnék, többet beszélnék, jobban magyaráznék, több mindent felírnék*), de a konkrét szóhasználatban körvonalazódik az önmagáért, a társaiért és a csoportért való felelősség vállalása is (*aktívabb részvétel/szerepvállalás, hozzászólás, gondolatok megosztása, pontosabban fogalmaznék, odafigyelnék, koncentrálnék*). A reflexiók mélyülését, árnyaltabbá válását jelzi annak felismerése, hogy saját viszonyulásuk, viselkedésük, ítéletalkotásuk és döntéseik hatással vannak a csoportdinamikára, a csoporton belüli feszültségek halmozódására vagy oldására (*saját hibáim kiemelés, empátiát mutatnék, nem mindenben értenék egyet, megkérdezném, amit nem értek, leoltanék 1-2 embert, éberebb/hasznosabb lennék, nem nyúlnék a telómhoz*). A reflexiók másik halmaza (35 említés) az előzőkkel éppen ellentétesen olyan külső körülményekhez, irreleváns tényezőkhöz kapcsolódik, amelyek a hárítás, távolítás és a helyzetből való kilépés eszközeként szolgálnak. Ilyenek egyrészt bizonyos primér szükségletek hangsúlyozása (*reggeliznék, többet aludtam volna, innék kávét*), jelentéktelen történések (*nem erre a székre ülnek, X színű filcet választottam volna, nem vennék filcet*), vagy megelőző döntések/hiányosságok említése (*angolt tanultam volna, bejöttem volna órára, nem jönnek be órára, nem késnek*). Hasonlóképpen a hárítás

stratégiájaként értelmezzük azokat a reflexiókat, amelyek megfogalmazásával a hallgatók a feltett kérdést nem önmagukra, hanem az oktatói döntésekre, magatartásra vonatkoztatják (*lassabban mondtam volna, több időt adnék a feladatokra*). Magas azoknak a válaszadóknak a száma (72 említés), akik nem változtatnának semmin, amit azonban csupán néhány esetben indokolnak, többek között az oktatói tevékenységre és a beavatkozásra (*az angol differenciált volt*) hivatkozva.

6. Amit megkérdőjeleztem...



18. ábra: Amit megkérdőjeleztem – szelektív kódok (saját szerkesztés)

A metareflexiók nagy számából (44 említés) arra következtetünk, hogy a kurzus akciókutatásba ágyazottsága és a hallgatói partnerség kialakítása elősegítette a diáknézőpont elmozdulását, így például a tanárjelöltek reflektáltak a kutatás folyamatának egyes elemeire: az írásban kért reflexiók mennyiségére, az oktatói és kutatói szerepek keveredésére (*oktatók túlzott megfigyelései, kilépő hossza/értelme*), valamint a kurzus hatékonyságára, a megszokottól eltérő struktúrában zajló tanulásra (*másoknak megtanítani, amit maga sem tud; tesztek jelentősége; túl sok információ; sok dolog besűrítése*). A társaikkal szembeni erős érzelmek és kételyek artikulálása új elemként jelenik meg a csoportdinamikában (*egyesekből hogy lesz tanár, fizikai bántalmazásra ki képes, hogyan tudunk együtt dolgozni, nem képes alapvető emberi kapcsolatokra*), mely visszaköszön a kooperatív tanulásszervezésre adott reflexiókban is (*önálló jegyzetelés hiánya, csapatnév választás, hogy mindenki egyformán dolgozzon,*

kooperatív vita). Az szakmai tartalmakkal kapcsolatos kifogások egyrészt a fogalmi hiányosságokat tükrözik, másrészt a kényelmetlen érzéseket okozó videók és a viták okozta feszültségek miatt fogalmazódtak meg (*kínos témák feszegetése, verbális agresszió súlya, egyéni bánásmód, közösségi média szerepe, komfortzóna, meditáció az iskolában*). A hallgatók az idegen nyelv használatát az órán egyértelműen elválasztották a szakmai tartalmaktól, nem tekintették a kommunikáció, az ismeretszerzés eszközének. A reflexiók egy részében a hallgatók saját nyelvi kompetenciáik elégtelenségét fejezték ki (*saját angol tudásom elégséges-e*), valamint hangot adtak frusztrációjuknak, megkérdőjelezve az angol nyelv használatának hasznosságát, hatékonyságát a kurzus keretében.

7. Amiben még fejlődnöm kell...

Kommunikáció	Közösségben működés	Saját tanulás
<ul style="list-style-type: none"> • idegennyelvi kompetenciák • beszéd/ előadókészség 	<ul style="list-style-type: none"> • önfelvállalás • elfogadás • figyelem 	<ul style="list-style-type: none"> • aktív részvétel • érzelmek kezelése

19. ábra: Amiben még fejlődnöm kell – szelektív kódok (saját szerkesztés)

A hallgatók idegen nyelv használatához kapcsolódó frusztrációi és elvárásai tükröződnek az angolra vonatkozó reflexiók nagy számában (55 említés), bár a fejlődés szándéka megfogalmazódik, a nyelvtudásra mint célra nem eszközként tekintenek (*nyelvi kompetencia, szöveg/szókincs/beszéd*). Az órai kommunikáció részeként a mások előtti megnyilvánulás (*beszéd, előadókészség, vita, reggel előadni*) magyar nyelven is nehézséget okoz. A közösségben való működésre irányuló reflexiók feltárják a csoportokon belüli feszültségeket és felszínre hozzák azt a felismerést, hogy a valódi együttműködés egymás elfogadását, viták, véleménykülönbségek kezelését jelenti (*másokra hallgatni, társak véleményét elfogadni, szociális kapcsolatok, kooperatív tanulás, alkalmazkodás*), valamint figyelmük irányítását és fenntartását (*figyelem képessége, a másokra, történetekre, részletekre, nyomás alatt, korán reggel*). A tanárjelöltek önmaguk felvállalását még a csoporton belül is egyfajta

megpróbáltatásként élik meg (*merjem gondolataimat elmondani, bátorság, véleményt felvállalni, szereplés, önbizalom, lámpaláz leküzdése*) és elvárásokhoz kötik. A hallgatók saját tanulási folyamataikra irányuló reflexióiban egyszerre jelenik meg a felelősségvállalás (*részvétel, bevonódás, kezdeményezés, időbeosztás, kreatívabbnak/hatékonyabbnak lenni, felkészültség*) és az iskolás gondolkodásra utaló megfelelési kényszer (*feladatmegoldás gyorsasága, reggel időben beérni, kevesebb google fordító, komolyan venni*). Ehhez a tematikához társul az érzelmek megfogalmazásának és kezelésének az igénye (*negatív érzelmek/ idegesség/ ítélkezés kontrollja*).

8. A legnagyobb fejlődést abban értem el, hogy...

Szemlélet-változás	Önfelvállalás	Érzelmi intelligencia
<ul style="list-style-type: none"> • bevonódás • együttműködés • rugalmasság 	<ul style="list-style-type: none"> • vélemény-megosztás • önreflexiók 	<ul style="list-style-type: none"> • mások elfogadása • érzelmek kezelése

20. ábra: A legnagyobb fejlődést abban értem el – szelektív kódok (saját szerkesztés)

Szembevetendő a (meta)reflexióknak az az árnyaltsága, amellyel a hallgatók megragadták egyéni fejlődésük releváns elemeit. A szemlélet/viselkedésváltozás egyik meghatározó aspektusa a feltételekhez, keretekhez való alkalmazkodás megtanulása, a társakkal való tényleges együttműködés megteremtése (*csoportban gondolkodás, beilleszkedik, tud csoportban dolgozni, kiveszi a részét, segít másoknak, szívesebben/többet beszél*), a bevonódásra és adaptivitásra való törekvés (*változik/színesebb a gondolkodása, pozitív hozzáállás, táguló látókör, többszempontúság, befogadó*). A bizalmi tér megvalósulására utaló reflexiók (*másik véleményét megérti/elfogadja, türelmes, mások igényeire figyel, alkalmazkodik, elengedi a konfliktust, nem vág a szavába, higgadság*) az érzelmi intelligencia aktivizálódását és a szociális készségek fejlődését is sejtetik. Külön kategóriaként körvonalazható az önfelvállalás, amely különböző módokon nyilvánul meg: a hallgatók saját attitűdbeli változásaikra irányuló metareflexióiban (*nehezebb feladat vállalása, nem nézi, mikor van vége, legtöbbet hoz ki*

magából), az angol nyelv használatához kötődő sikerek értékelésében, az egymásra utaltság és az egymástól való tanulás elfogadásában (*egyre érdekesebb, meg mer szólalni, nem gond, értelmezni próbál, élvezi*), végül a saját véleményük felvállalásában, amire pozitív visszajelzést kap (*sikerült érvényesíteni, megosztani önálló gondolatot, bátran/nyíltan/többet/szabadabban, meghallgatták, egyetértettek*). A hallgatói válaszok egy része (17 említés) ugyanakkor az irónia/kiszólás kategóriájába sorolható: mivel saját fejlődését nem érzékeli, a reflektálást elutasítja, szarkazmussal reagál (*színeket jól használtuk, jól megy a fordítás, van érdekesebb, mint a tananyag; szebben írok, nem sétáltam ki*) vagy kilép a kurzus kontextusából (*a tanár is késett, hétfő reggeli felkelés/frissesség*).

9. A szerep/tevékenység, amiben a legjobban éreztem magam...

Csoport biztonsága	Szerepek biztonsága	Elkülönülés
<ul style="list-style-type: none"> • közös tevékenység • közös produktum 	<ul style="list-style-type: none"> • konkrét szerepek • vezetői/tanári szerep 	<ul style="list-style-type: none"> • egyéni élmény szerzés • visszahúzóds

21. ábra: A szerep, amiben legjobban éreztem magam – szelektív kódok (saját szerkesztés)

A kérdésre adott hallgatói reflexiókban megmutatkozik a közelség-távolság, az aktivitás-passzivitás dichotómiája. A legmeghatározóbb tényező (80 említés) a mikro-csoport által nyújtott biztonság, megtartó és motiváló erő, mely egyben a közös tevékenygek (*együttműködés, ötletelés, megbeszélés, csoportfejlesztés, tagja lenni, közös munka*) és a kollektív alkotások (*plakátot/fürtábrát/gondolattérképet készít, lapra rajzol, ragaszt*) által generált stresszcsökkentő faktor. Ennek ellenpontját képezi az elkülönülés, amelyben megfogalmazódik az egyéni munka (*szövegfeldolgozás, videónézés, olvasás*) és visszahúzóds (*csendes, passzív megfigyelés, mások hallgatása*) igénye. A jól körülhatárolt, magukra öltött szerepek (*író, jegyző, bátorító, szóvivő, tolmács, ötletgazda, infó átadó*) kellő biztonságot adtak a hallgatóknak, míg a tanári és szakértői szerepek az önbizalmukat növelték. A reflexiók alapján kiemelkedik a vezetőszerep és a felelősségvállalás (*csoportirányító, koordináltam, motiválás, felelősség*) mint pozitív élmény.

10. A szerep/tevékenység, amiben rosszul/kínosan éreztem magam...

Nyelvi szorongás	Felelősség-vállalás	Érzékenyítés
<ul style="list-style-type: none">• angol használata• mások előtti megszólalás	<ul style="list-style-type: none">• csoportban• egyénileg	<ul style="list-style-type: none">• "nehéz" feladatok• "nehéz" témák

22. ábra: A szerep, amiben rosszul éreztem magam – szelektív kódok (saját szerkesztés)

Elöljáróban meg kell jegyeznünk, hogy erre a kérdésre legmagasabb számban (78 említés) a „nem volt ilyen” típusú válaszokat kaptuk, melyek gyakorisága a kurzus előrehaladtával növekedett. A nyelvi szorongásra utaló reflexiók idővel csökkenő tendenciát mutattak, de az angol nyelv órai használata mindvégig bizonyos ellenállásba ütközött (*angolul megszólalni, angol rész – tanár túlzásba vitte, videót megérteni, angol szövegek/fordítás, mások figyelik, hogy makogok*), mivel a hallgatók ebben nem a nyelvi fejlődés lehetőségét, hanem frusztráló elvárásokat láttak. Hasonlóan feszélyezőnek élték meg a mások előtti szereplést, a magyar nyelvű megszólalást is (*táblánál kiállni, szószólóként, többiek előtt, felolvasni*), mintegy beleragadva a diákszerepbe és elhatárolódva a tanárszerepre jellemző megnyilvánulásoktól (*táblánál/csoport előtt beszélni*). Ugyanez a mintázat jelenik meg az egyénileg vagy csoportban végzett feladatok elvégzéséhez kapcsolódó felelősség esetében, a tanári szerep (*tollbamondás osztályzása, értékelni, szakértőnek lenni, többieket tanítani*) és az iskolás szemlélet (*írni kellett, ellenőrizték, mit csinállok, késés busz miatt*) kettősségében. A saját határaik feszegetésére és az önismeretre sarkalló feladatok a hallgatókban feszültséget okoztak (*IQ teszt megírása/értékelése, számolni, bal kézzel írni, videó elemzés, hanggyakorlatok, mozgás*), ahogy az érzékenyítést szolgáló témák is (*bántalmazás, konfliktus, negatívumok gyűjtése*).

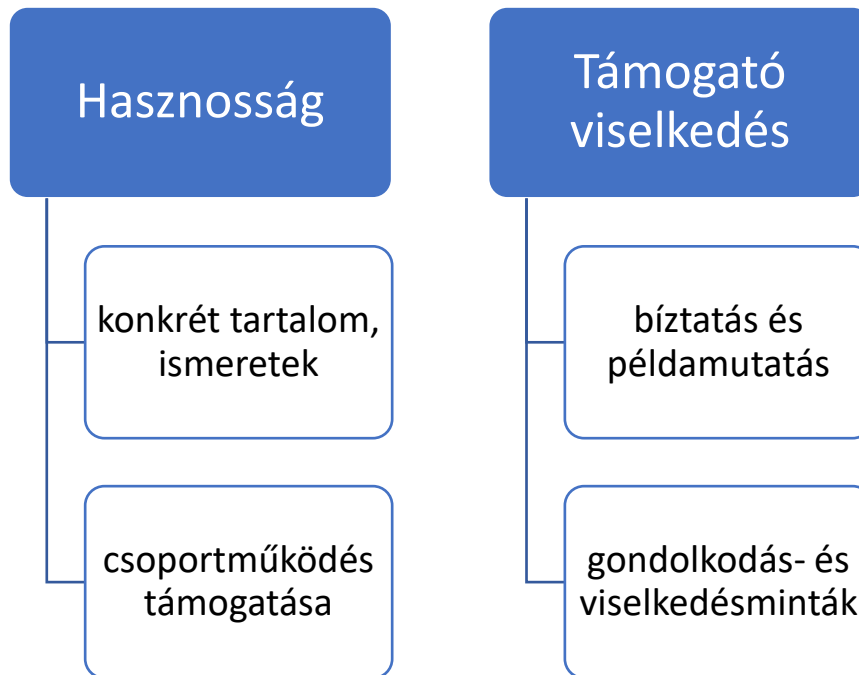
11. A legfontosabb, amit a csoporttól kaptam/ a többiektől tanultam...



23. ábra: A legfontosabb, amit a csoporttól kaptam – szelektív kódok (saját szerkesztés)

A kérdésre adott reflexiók kétharmada alapján a mikro-csoport mint közeg az elfogadás és érzelmi támogatás területén kiemelkedő jelentőségű volt. A csoport motivációs ereje hatott az egyének önbizalmára az elfogadáson keresztül (*fontos az egyéni véleményem, nincs rossz válasz/ötlet, értékeli a humort, meghallgattak, nyitott gondolkodás, gyors elfogadás*), erősítette az interperszonális kapcsolatokat, amint azt az érzelmi intelligenciára utaló reflexiók nagy száma (42 említés) is mutatja (*empátia, figyelem, türelem, barátság, kedvesség, tisztelet, odaadás, biztatás, szeretet, őszinteség, önkontroll*). A közös tanulás három pillére a konkrét segítségnyújtás (*segítség a csoporttól angolban/feladatmegoldásban, kölcsönös, másoknak*), a jó hangulat (*móka, viccesen, lazaság, jókedv, öröm, vidámság, jó velük*) és a kooperáció élménye (*együttműködés, munkamegosztás, kompromisszum, összhang, csapatban dolgozás, mindenki ötletét leírni, nem sunnyognak*) volt. A reflexiók egyharmada a kurzus ismeretanyagának megosztásra vonatkozik, de nem kevésbé jelentős az eltérő vélemények és megfogalmazódó nézőpontok sokszínűsége (*különböző reagálás/tapasztalat, eltérő vélemények, új/furcsa nézőpont, sajátos látásmódok*). Viszonylag alacsony számú „nem volt ilyen” választ kaptunk (12 említés).

12. A legfontosabb, amit én tanítottam másoknak...



24. ábra: A legfontosabb, amit tanítottam másoknak – szelektív kódok (saját szerkesztés)

Az előző kérdésre kapott válaszokkal összevetve itt fordított arányokat figyelhetünk meg: a hallgatói reflexiók túlnyomó része a konkrét és hasznos ismeretek, a tananyag átadására szorítkozik (60 említés), illetve néhányan az irónia, 'elpoénkodás' eszközével élnek (*sörgyár illatát, pulóver árát, saját szakpáromat*), továbbá a csoport működését segítő, hasznosnak ítélt tevékenységeket említenek (*időbeosztás, kitartás, moderálás, véleményezés, irányítás, kommunikáció*). A reflexiók tanúsága szerint a hallgatók számára a „tanítás” beazonosítása, saját szerepük meghatározása, a társaikra gyakorolt hatásuk megfogalmazása, nehezebbnek bizonyult. A „nem tudom”, „nem volt ilyen” típusú válaszok száma magasabb volt, mint az előző kérdésnél (49 említés), és a kurzus előrehaladtával számuk növekedett. A reflexiók egy kisebb halmaza olyan gondolkodás- és viselkedésmintákra, szemléletre utal, melyeket a hallgatók egymásnak próbáltak átadni (*kritikai látásmód, pozitívan gondolkodni, felelősségvállalás, kompromisszumkészség, több nézőpont, saját értékrend*), illetve a biztató, egymás 'nevelésére' irányuló példamutatás fogalmazódik meg (*bízzon magában, nyugodtan kérdezzen, humorral kezeljük, mondja el őszintén, álljon ki, hallgassuk meg egymás véleményét, emberség, alázatosság, jóindulat, türelem*).

A következő táblázatban az egyes kérdésekhez kapcsolódó, szövegekből generált szelektív kódokat tekintjük át.

7. táblázat: Szelektív kódokat összegzése (saját szerkesztés)

Kérdés	Szelektív kód 1	Szelektív kód 2	Szelektív kód 3
1. Ez a téma azért tetszett/ nem tetszett...	Diákszerep	Hasznosság	-----
2. Ezen az órán ezt tanultam...	Tananyag tudása	Önismeret	Tanárszerep
3. A legfontosabb élményem az volt...	Diákszerep	Egyéni tapasztalás	Csoportidentitás
4. Ezeket a képességeimet fejlesztette...	Kooperáció	Érzelmi Intelligencia	Kommunikáció
5. Visszatekintve úgy gondolom, hogy amit másképp csinálnék, az...	Felelősségvállalás	Hárítás	-----
6. Amit megkérdőjeleztem...	Tartalmi elemek	Metareflexiók	-----
7. Amiben még fejlődnöm kell...	Közösségben működés	Saját tanulás	Kommunikáció

Kérdés	Szelektív kód 1	Szelektív kód 2	Szelektív kód 3
8. A legnagyobb fejlődést abban értem el, hogy...	Önfelvállalás	Érzelmi Intelligencia	Szemléletváltás
9. A szerep/ tevékenység, amiben a legjobban éreztem magam...	Szerepek biztonsága	Elkülönülés	Csoport biztonsága
10. A szerep/ tevékenység, amiben rosszul/kínosan éreztem magam...	Felelősségvállalás	Érzékenyítés	Nyelvi szorongás
11. A legfontosabb, amit a csoporttól kaptam/ a többiektől tanultam...	Támogató közeg	Ismeretek és nézőpontok	-----
12. A legfontosabb, amit én tanítottam másoknak...	Támogató viselkedés	Hasznosság	-----

A hallgatói reflexiók alapján létrehozott strukturálatlan szövegek (összesen tizenkettő) a 6. számú mellékletben található, míg a szövegek kódolását (első és második nyílt kódolás, első és második axiális kódolás, valamint az ezekből generált szelektív kódok) és a kódolás folyamatát rögzítő kutatói memók kivonatát a 7. számú melléklet táblázatai (összesen tizenkettő) tartalmazzák.

5.3 A kvantifikációs eljárás folyamata

5.3.1 A vizsgálati minta bemutatása

A mérésben összesen 50 fő vett részt, mindannyian a PTE BTK Neveléstudományi Intézet osztatlan tanárképzési programjában a *Nevelés és iskola* elnevezésű kurzusok, nappali rendű hallgatóiként. Ebből 23 fő az akciókutatás keretében töltötte ki a kérdőívet, további 27 fő, akik az akciókutatásban nem vettek részt, kontrollcsoportként szolgált. A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőívet bemeneti és kimeneti mérésre is alkalmaztuk a kurzus kezdetén (2019. február), valamint a kurzus /szemeszter végén (2019. május). (A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőívet lásd: 4. melléklet) A vizsgálati mintában nem különítettük el a hallgatókat nemi eloszlás és életkor szerint, mivel a pszichológiai immunitás-mintázatot nem egyéni, hanem csoportszinten rajzoltuk meg. A kérdőív kitöltésére a tanórák keretében került sor, továbbá az anonimitás megőrzése érdekében a kérdőíveket a hallgatók által (saját maguk számára) generált kódokkal láttuk el. A kontrollcsoport által kitöltött PIK tesztek egy része nem volt értékelhető (hallgatói távollét, illetve lemorzsolódás miatt hiányoztak be- vagy kimeneti tesztek, valamint kódolási hiba miatt nem volt párosítható a be-és kimeneti tesztek egy része) így összesen 15 főt tudunk bevonni a vizsgálatba.

8. táblázat: A kvantifikációs eljárás vizsgálati mintája (saját szerkesztés)

	PIK tesztet kitöltő hallgatók száma	Kvantitatív vizsgálatba bevont hallgatók száma
Vizsgálati (akciós) csoport	23	23
Kontroll csoport	27	15

5.3.2 Az adatok feldolgozása páros mintás T-próbával

A statisztikai elemzést a Jamovi 1.0.7.0 programmal végeztük, amely az SPSS alternatívjaként használható, Linux, Windows és MacOS alatt futó ingyenes és nyílt forráskódú statisztikai szoftver.

Az adatok feldolgozása elsőként a Student-féle páros mintás T-próba (Paired Samples T- Test) alkalmazásával (be- és kimeneti értékek csoportszintű összevetése) történt, melynek során a Pszichológiai Immunrendszer három alrendszerének az eredményeit vizsgáltuk meg az akciókutatásban részt vevő vizsgálati csoport vonatkozásában (n=23).

A páros mintás T-próba célja, hogy ugyanannak a populációnak (esetünkben az akciókutatásban részt vevő 23 hallgatónak) két összetartozó mintáját (elő- és utóvizsgálat során kapott, és így összehasonlítható adatokat) hasonlítsa össze. A próba feltétele, hogy a különbséget adó minta normál eloszlású populációból származzon, így a függő változónak folytonosnak (metrikus skála) kell lennie. Diszkrét változók és ordinális adatsorok esetében a próba nem alkalmazható, mivel ott nem lehet meghatározni átlagértéket. Kivételt képeznek a Likert-skálák, amelyeket az elemzés során ordinális jellegük ellenére metrikusnak tekintünk.

A leíró táblázatokban feltüntetjük a be- és kimeneti átlag pontértékét, a be- és kimeneti értékek közötti különbséget és a változás irányát, a be- és kimeneti középértéket és a szignifikanciaértéket (p) az adott alrendszerre és annak alszálláira vonatkozóan.

A táblázatok fejlécében alkalmazott elnevezések értelmezése:

Pre Mean = bemeneti átlag pontérték

Post Mean = kimeneti átlag pontérték

Változás: a be- és kimeneti értékek közötti különbség

Pre Median = bemeneti középérték

Post Median = kimeneti középérték

p = szignifikanciaérték

A p-érték megmutatja, hogy mekkora a valószínűsége annak, hogy a kapott eltérést a véletlen okozza. 0.05-ös p-érték esetében ez 5%-ot jelent.

A táblázatokban szereplő p-értékek az alábbi szignifikanciaszinteket fejezik ki:

$0.05 \leq p \leq 0.1$ = marginálisan szignifikáns különbség (tendenciaként értelmezhető)

$p \leq 0.05$ = statisztikailag szignifikáns különbség

$p \leq 0.01$ = erősen szignifikáns különbség.

5.3.3 A vizsgálat eredményei: a be- és kimeneti értékek csoportszintű összevetése

A következő három táblázatban a Pszichológiai Immunkompetencia három alrendszeréhez, valamint azok alszálláihoz tartozó be- és kimeneti átlag pontértékeket, illetve azok változásait mutatjuk be.

Az **Önszabályozó alrendszer** olyan személyiségtényezők együttese, amelyek a stresszhelyzetekben fellépő feszültségek kezelését, a kialakuló érzelmi állapotok kontrollját, az én-regulációt biztosítják. (Forrai, 2011) Az alrendszer az „önszabályozás dinamikus kontextushoz illeszkedő módját szavatoló coping potenciálokat, protektív személyiségjegyeket integrálja” (Oláh, 2005a:86).

9. táblázat: Az Önszabályozó alrendszer be- és kimeneti értékei (saját szerkesztés)

	Pre Mean	Post Mean	Változás	Pre Median	Post Median	p
Önszabályozó alrendszer	52.5	47.3	- 5.2	51	48	<0.001
Szinkronképesség	12.6	11.3	-1.3	12	10	0.007
Impulzivitáskontroll	14.6	13.3	-1.3	15	13	0.012
Érzelmi kontroll	12.0	10.7	-1.3	11	10	0.028
Ingerlékenység- gátlás	13.3	12.0	-1.3	13	12	0.012

Az Önszabályozó alrendszer egészét és annak alskáláit is tekintve a be- és kimeneti értékek között statisztikailag jelentős különbséget találtunk, és minden esetben csökkenést, azaz negatív irányú elmozdulást tapasztalunk. A vizsgált csoport Pszichológiai Immunkompetenciáját érintő legnagyobb változás az Önszabályozó alrendszer pontértékének erősen szignifikáns csökkenése ($t(22)=4.725$; $p<0.001$). A *szinkronképesség* (a figyelem és a tudati működés feletti kontroll, a környezeti változások követése), az *impulzivitáskontroll* (a viselkedés racionalizálása és kontextuálisan helyénvaló magatartás kiválasztása, az ösztönök megfékezése) az *érzelmi kontroll* (kudarccsökkentés és fenyegetettség által kiváltott negatív érzelmek uralása, azok konstruktív viselkedéssé transzformálása) és az *ingerlékenység gátlás* (az indulatok, harag, düh feletti racionális kontroll és azok konstruktív felhasználása) (Bredács, 2018) az akciókutatásban részt vett hallgatók esetében jelentős csökkenést mutat. Ez az elmozdulás vélhetően annak a törekvésünknek tudható be, mely szerint az akciókutatás folyamatában hatást kívántunk gyakorolni a tanárjelöltek attitűdjére. Az attitűdöt az egyén valamely objektumra (tárgyra, személyre, helyzetre, jelenségre) irányuló általános értékeléseként értelmezzük, amely kognitív, affektív és konatív (viselkedési/magatartási) információkon alapul. A kognitív (tudás, vélemény, hit, értékek, meggyőződés), az affektív (pozitív vagy negatív érzések, érzelmek) és konatív (múltbeli tapasztalatokon alapuló magatartástendencia) komponensek egymással szinergikus viszonyban vannak (Maio et al., 2019) A hallgatók bevonása, partnerré és szövetségessé tétele a kutatásban olyan kommunikációs teret nyitott meg, amely nemcsak megengedte, de bátorította is az érzelmi reakciók nyíltabb kifejezését. A részt vevő hallgatók lehetőséget kaptak, hogy rendszeresen (minden alkalom végén írásban ill., órák közben szóban) reflektáljanak a kurzus anyagára, a

feladatokra, a tanulásszervezés módjára, az idegennyelv-tudásukra, az órákon szerzett tapasztalataikra és élményeikre, valamint egymásra, amellyel a bevonódás erősítését és az érzelmek felismerését/megfogalmazását céloztuk.

A Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer azokat a személyiségjegyeket foglalja magába, amelyek segítik az exploratív szemlélet kialakítását, támogatják az egyént terveit végrehajtásában, célja elérésében, miközben átalakítja saját környezetét (Forrai 2011). Ezen alrendszer „összetevőinek feladata a fizikai és a szociális környezet optimista szemléletű feltérképezése, megértése és kontrollálása” (Bredács – Kárpáti, 2012:4).

10. táblázat: *A Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer be- és kimeneti értékei (saját szerkesztés)*

	Pre Mean	Post Mean	Változás	Pre Median	Post Median	p
<i>Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer</i>	70.6	73.4	+2.8	71	74	0.042
Öntisztelet	14.7	15.5	+0.8	15	16	0.057
Leleményesség	13.2	13.7	+0.5	13	14	0.208
Énhatékonyság	14.5	14.6	+0.1	15	14	0.768
Társas mobilizálás	15.4	15.9	+0.5	16	17	0.285
Szociális alkotóképesség	12.8	13.7	+0.9	12	14	0.099

A Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer egésze pozitív irányú elmozdulást mutat, ahol a változás mértéke ugyan kisebb (+ 2.8 pont), de szignifikáns ($t(22)=2.159$; $p=0.042$). Az alskálák közül kettőt tudunk kiemelni, amelyek a javulás marginálisan szignifikáns tendenciáját mutatják: az *öntisztelet* (reális önértékelés mellett egy aktív, értékmegóvó, önjutalmazó magatartás) és a *szociális alkotóképesség* (az együttműködés folyamatában a másokban szunnyadó képességek feltárása és hasznosítása, csoportépítés) (Forrai, 2011; Bredács, 2018). Feltételezzük, hogy ezeknek a személyiségkomponenseknek a megerősödése összefüggésbe hozható a kurzuson alkalmazott kooperatív tanulásszervezés hatásával, azzal a bizalom és kölcsönösségen alapuló kommunikációs térrel, amely az akciókutatást jellemzi. A kurzuson a

kooperatív módon megszervezett tanulás keretében heterogén nyelvi csoportokkal modelleztük a csoport segítő hatását. A különböző szintű nyelvtudással rendelkező csoporttagok saját tapasztalataikkal, képességeikkel és résztudásukkal járultak hozzá a feladatok sikeres elvégzéséhez, ugyanakkor haszonélvezői lehettek a többiek tudásának (építő egymásrautaltság). Tudományos témák feldolgozásával párhuzamosan is szükségesnek bizonyult az órákon a csoportkohézió erősítése, ennek érdekében csoportfejlesztési struktúrákat alkalmaztunk, melyek lehetséges hatása tükröződhet a *szociális alkotóképesség* pozitív elmozdulásában.

A *Megközelítő, monitorozó alrendszer* olyan személyiségkomponensek rendszere, amelyek segítségével az egyén képessé válik a kritikus helyzeteket is érthető és kontrollálható eszkézként definiálni, felismerni a pozitív következmények lehetőségét, önmagát pedig fejlődésre képesnek látni. (Forrai, 2011)

11. táblázat: A megközelítő, monitorozó alrendszer be- és kimeneti értékei (saját szerkesztés)

	Pre Mean	Post Mean	Változás	Pre Median	Post Median	p
<i>Megközelítő, monitorozó alrendszer</i>	102.9	101.6	-0.3	101	101	0.392
Pozitív gondolkodás	15.3	15.3	0.0	15	16	0.905
Kontroll érzés	14.1	14.4	+0.3	14	15	0.503
Koherencia érzés	15.7	15.3	-0.4	16	15	0.350
Növekedés érzés	15.8	14.7	-1.1	16	15	0.028
Rugalmasság és kihíváskeresés	14.3	14.0	-0.3	14	14	0.603
Kitartás	14.0	13.6	-0.4	14	13	0.352
Társas monitorozás, empátia	13.7	14.2	+0.5	14	15	0.241

A Megközelítő, monitorozó alrendszer esetében nem tapasztaltunk szignifikáns elmozdulást a bemeneti és kimeneti értékek között, inkább stagnálás, illetve minimális mértékű visszaesés látható. A negatív irányú változás egyetlen személyiségkomponens esetében statisztikailag

jelentős mértékű ($t(22)=2.360$; $p=0.028$): ez a *növekedés érzés* alskálája, ami az önkiteljesedés megélését jelenti (Forrai 2011, Bredács 2018), vagyis „a sikeres önmegvalósítás elvárása ösztönzi a személyt arra, hogy minél többet használjon fel az új tapasztalatokból” (Oláh, 1999:5). A PIK teszten kapott adatok arra utalnak, hogy az akciókutatásba ágyazott kurzuson való részvétel optimizmusra és pozitív kimenetelre való hangoltságot nem erősítette. Minimális növekedés a kontroll érzés, a társas monitorozás-empátia esetében tapasztalható, ezek azonban statisztikailag tendenciának sem tekinthetők.

5.3.4 A kvantitatív adatok feldolgozása kevertmintás varianciaanalízissel

Másodikként az akciókutatásban részt vett vizsgálati csoport ($n=23$) és a kontroll csoport ($n=15$) összesített értékeinek változását vizsgáltuk a Pszichológiai Immunrendszer alrendszerei és az alskálák vonatkozásában. A független csoportok összetartozó mérési értékeinek elemzése, csoportszintű összevetése Jamovi kevertmintás varianciaanalízissel (Repeated Measures Anova) történt. A kevertmintás varianciaanalízis egyszerre alkalmaz eltérő feltételt és eltérő csoportot, így alkalmas arra, hogy a kialakított csoportok között (ez kettőnél több is lehet) tegyen különbséget ismételt mérések alapján. Ezzel a módszerrel nemcsak a tesztlesek sorozata közötti, hanem a csoportok közötti különbségeket is vizsgálhatjuk.

Az alábbi leíró táblázatban feltüntetjük a vizsgálati csoport be- és kimeneti átlag pontértékét, a be- és kimeneti értékek közötti különbséget és a változás irányát, továbbá a kontroll csoport a be- és kimeneti átlag pontértékét, ezek közötti különbséget, valamint a szignifikanciaértéket (p) az adott alrendszerre vonatkozóan.

A táblázat fejlécében alkalmazott elnevezések értelmezése:

Vizsgálati Pre = az akciókutatásban részt vett vizsgálati csoport bemeneti pontértéke

Vizsgálati Post = az akciókutatásban részt vett vizsgálati csoport kimeneti pontértéke

Változás: a be- és kimeneti értékek közötti különbség, ill. annak iránya

Kontroll Pre = a kontroll csoport bemeneti pontértéke

Kontroll Post = a kontroll csoport kimeneti pontértéke

p = szignifikanciaérték, mely a következő szignifikanciaszinteket fejezi ki:

$0.05 \leq p \leq 0.1$ = marginálisan szignifikáns különbség (tendenciaként értelmezhető)

$p \leq 0.05$ = statisztikailag szignifikáns különbség

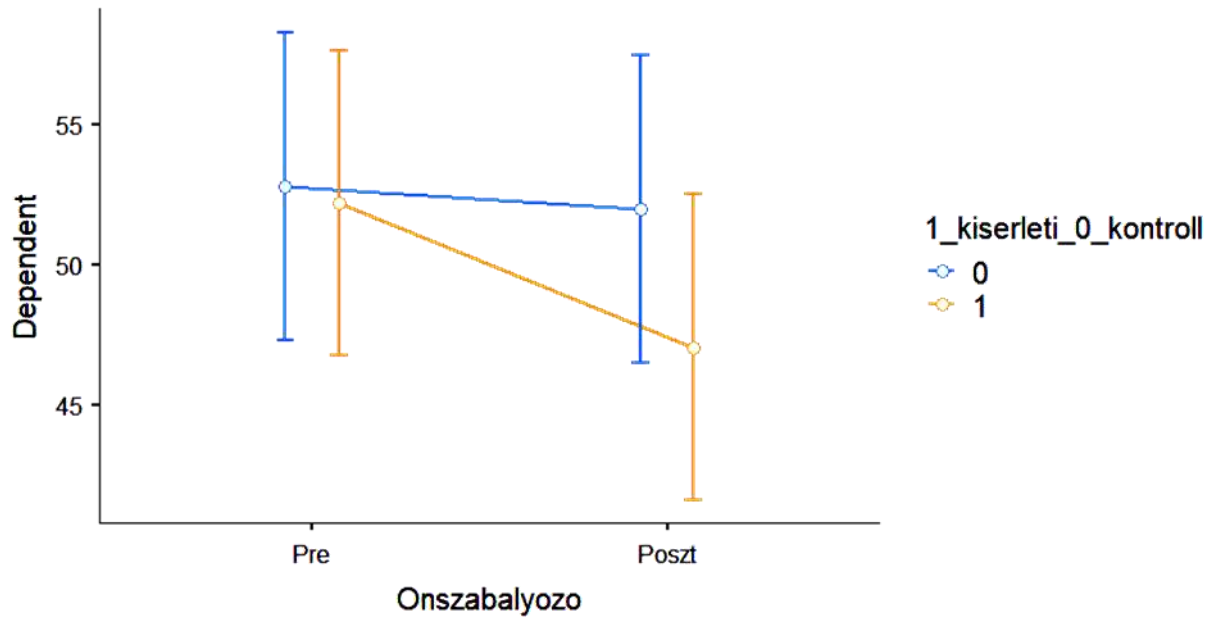
$p \leq 0.01$ = erősen szignifikáns különbség.

Az alábbi táblázat a Pszichológiai Immunkompetencia három alrendszerében történt változásokat mutatja be a vizsgálati és a kontroll csoport vonatkozásában:

12. táblázat: A PIK három alrendszerében történt változások a vizsgálati és kontroll csoport vonatkozásában (saját szerkesztés)

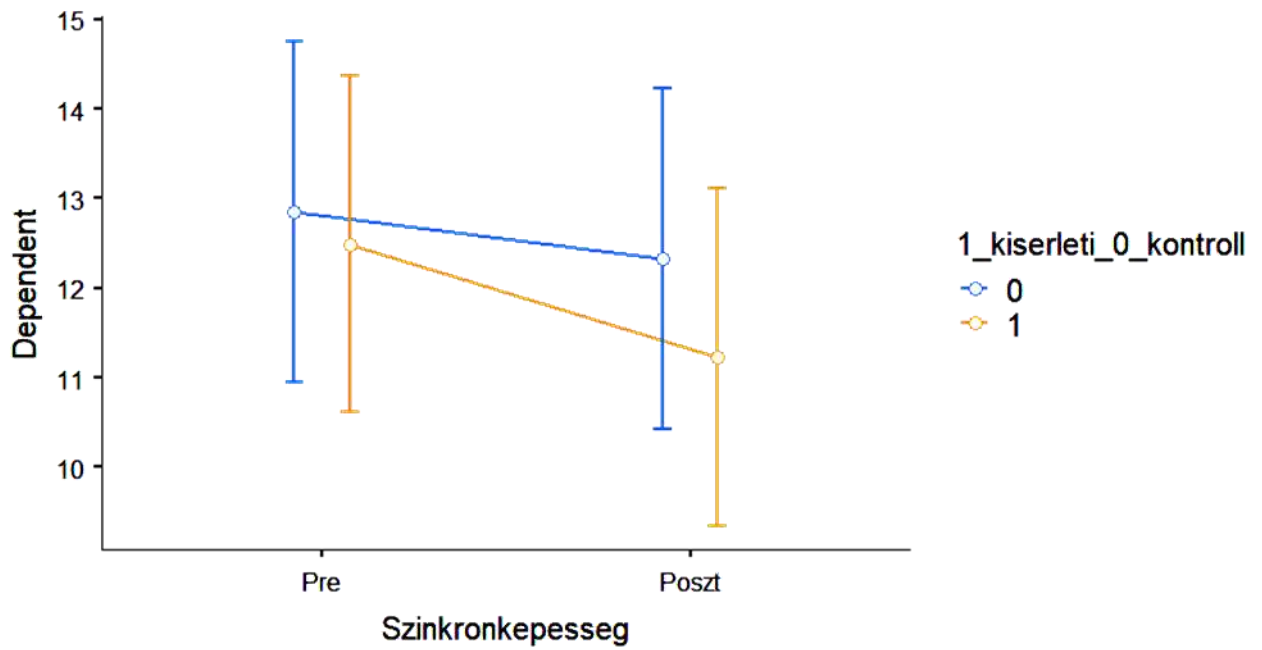
	Vizsgálati PRE	Vizsgálati POST	Változás	Kontroll PRE	Kontroll POST	Változás	p
Önszabályozó alrendszer	52.2	47.1	- 5.1	52.8	52.0	-0.8	0.031
Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer	70.3	73.1	+ 2.8	73.3	75.5	+ 2.2	0.784
Megközelítő, monitorozó alrendszer	103	101	-2.0	104	106	+2.0	0.101

Az **Önszabályozó alrendszer** be- és kimeneti értékeinek összevetése a vizsgálati és a kontroll csoport vonatkozásában megerősíti előző megállapításunkat, mely szerint a vizsgálati csoport értékeinek szignifikáns csökkenését láthatjuk az alrendszer egészét, illetve annak alskálait tekintve. A kontroll csoport esetében ugyanezen átlag pontértékek minimális változást mutatnak vagy stagnálnak. A vizsgálati és kontroll csoport egymástól való, statisztikailag szignifikáns ($p= 0.031$) eltérését az alábbi ábra ezt szemlélteti.

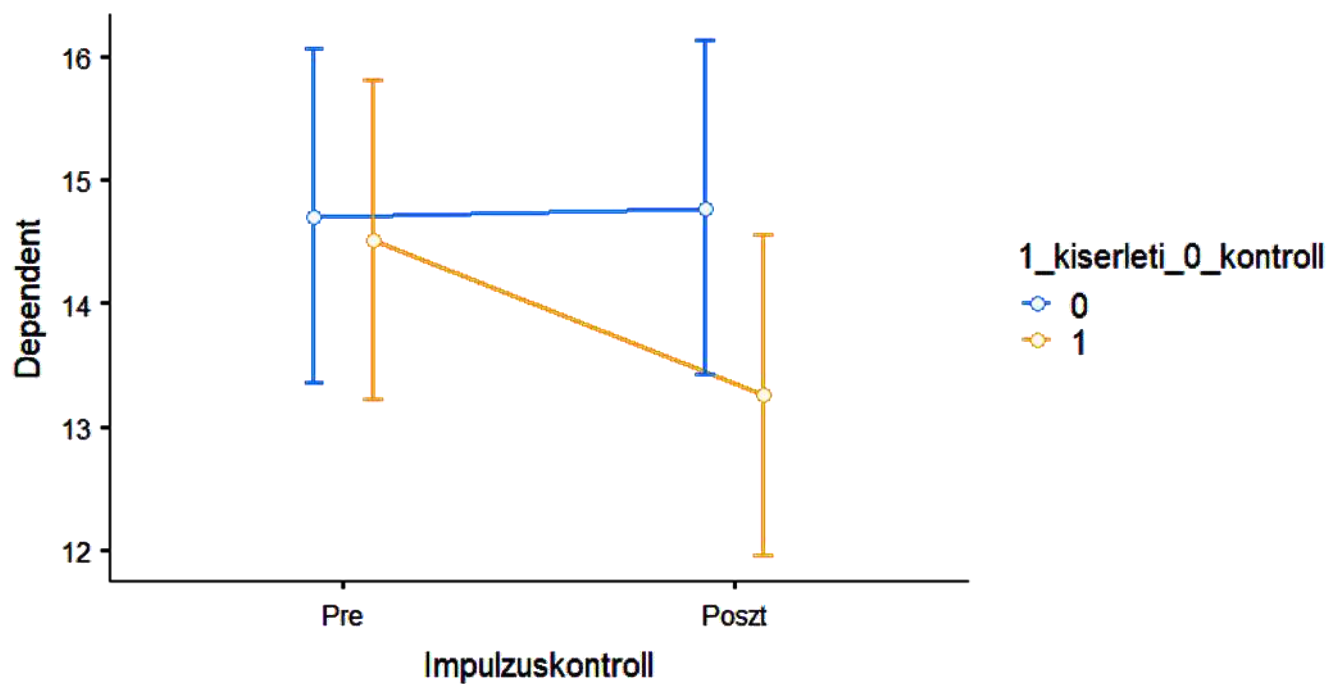


25. ábra: Önszabályozó alrendszer be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)

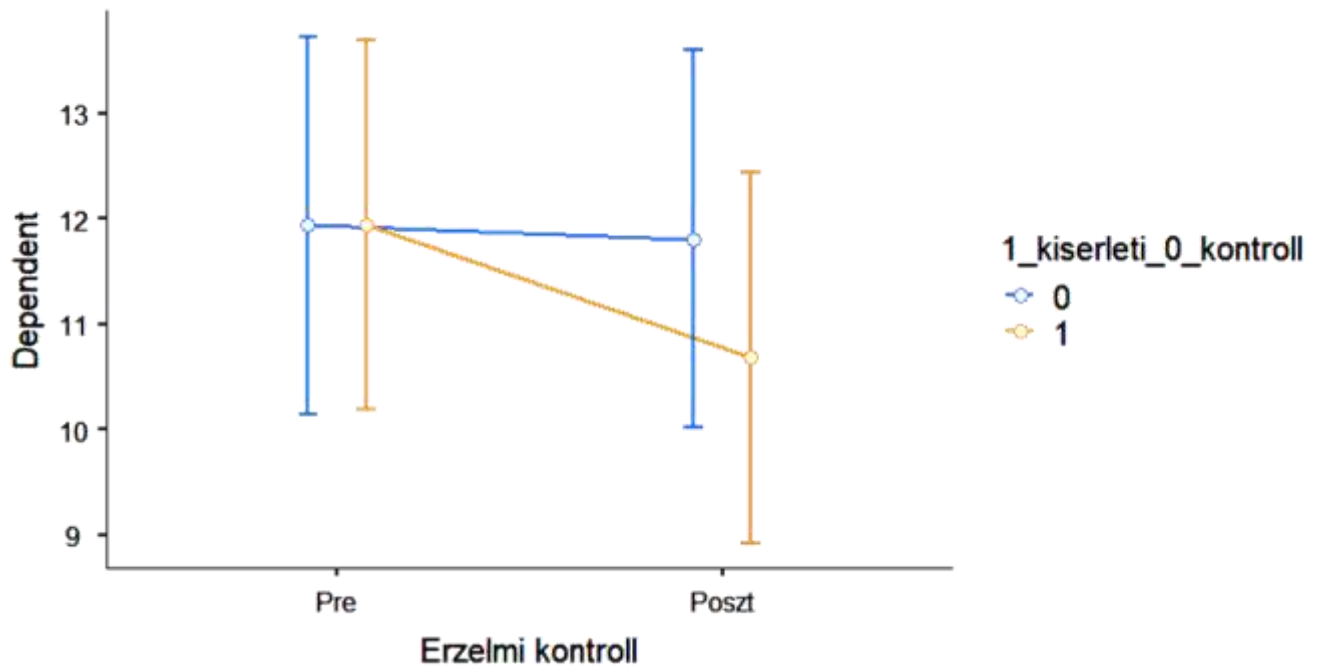
Az Önszabályozó alrendszer „arról informál, hogy a személy mennyire képes érzelmeinek, indulatainak, negatív állapotainak szabályozására, kontroll alatt tartására” (Vargha et al., 220:315). Látható, hogy a vizsgálati és a kontroll csoport különbséget mutat a be- és kimeneti értékek elmozdulásának tekintetében az Önszabályozó alrendszer mindegyik skálájára (szinkronképesség, impulzivitáskontroll, érzelmi kontroll, ingerlékenységgtátlás) vonatkozóan. A *szinkronképesség*, vagyis a figyelem irányításának képessége az adott tevékenységre (Oláh, 2005) mindkét csoport esetében hasonló mértékben csökkent. A másik három alskála vonatkozásában a vizsgálati csoport kimeneti értékei erős negatív irányú elmozdulást, míg ugyanezek a kontroll csoport esetében stagnálást mutatnak, ahogy az alábbi ábráról leolvasható. A kontroll csoport be- és kimeneti átlag pontértékei a következők voltak: impulzivitáskontroll 14,7 – 14,8; érzelmi kontroll 11,9 – 11,8; ingerlékenységgtátlás 13,3 – 13,1.



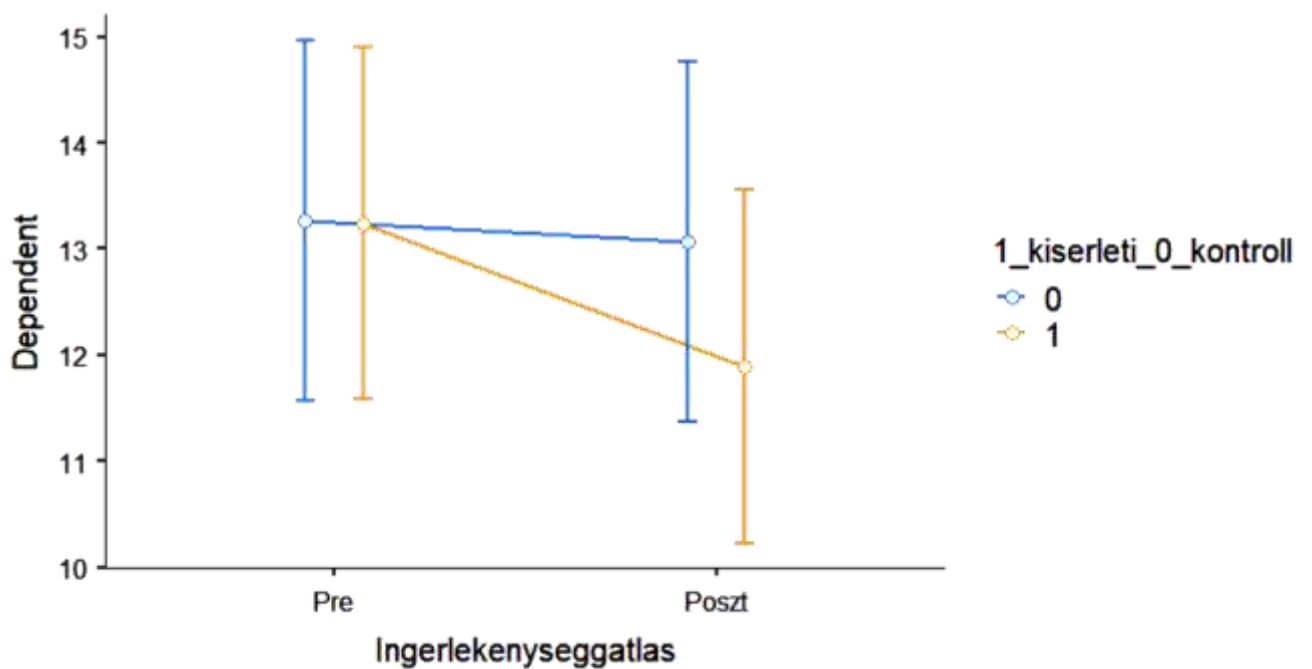
26. ábra: Szinkronképesség be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)



27. ábra: Impulzivitáskontroll be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)



28. ábra: Érzelmi kontroll be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)

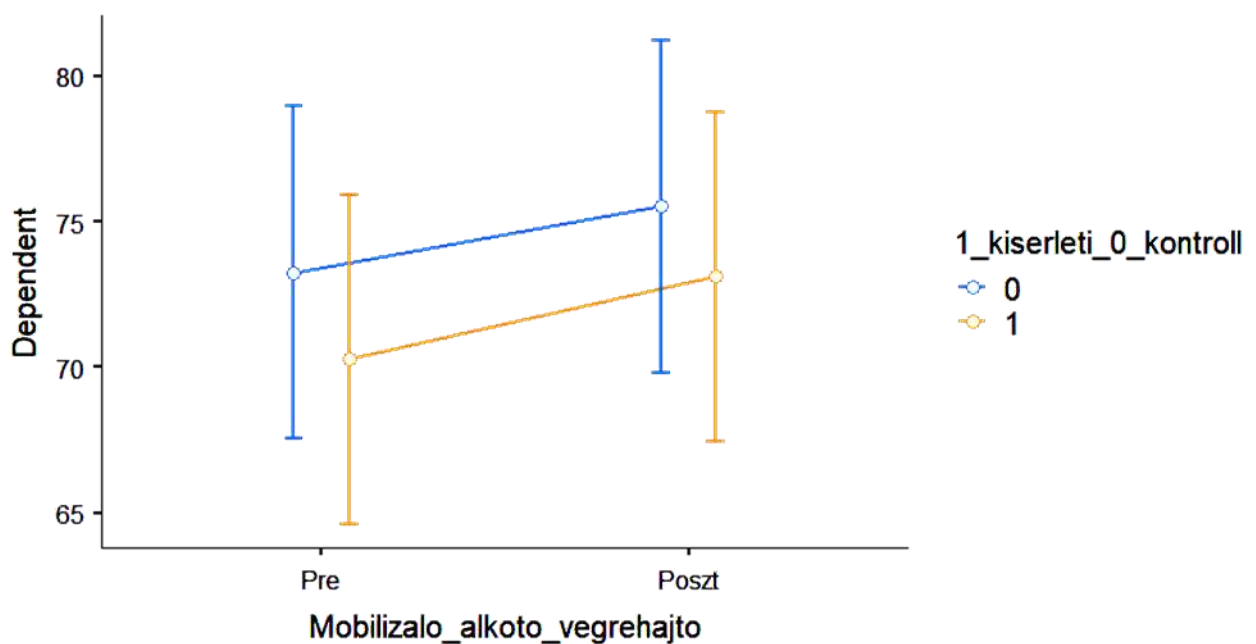


29. ábra: Ingerlekenységatlás be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)

A vizsgálati és kontroll csoport közötti elmozdulásbeli különbség megerősítette azt az előzetes feltételezésünket, mely szerint az akciókutatásba való bevonódás gyakorolt hatást a részt vevő

tanárjelölt hallgatók attitűdjének érzelmi komponensére, vagyis egyfajta „homlokzat” (facade) lebontás történt (Goffman, 1990). A homlokzat „olyan énkép, amelyet a társadalmilag megerősített tulajdonságok körvonalaznak” (Goffman 199:1) és amelynek fenntartásához, megóvásához a társas viszonyokban megnyilvánuló érzelmek köthetők. Ezzel szemben a kontroll csoport elhanyagolható elmozdulást mutat az Önszabályozó alrendszer egészét és valamennyi skáláját illetően, kizárólag a szinkronképesség (a figyelem feletti kontroll, a pszichés energiák koncentrációja) mutat csökkenő tendenciát (- 0,6).

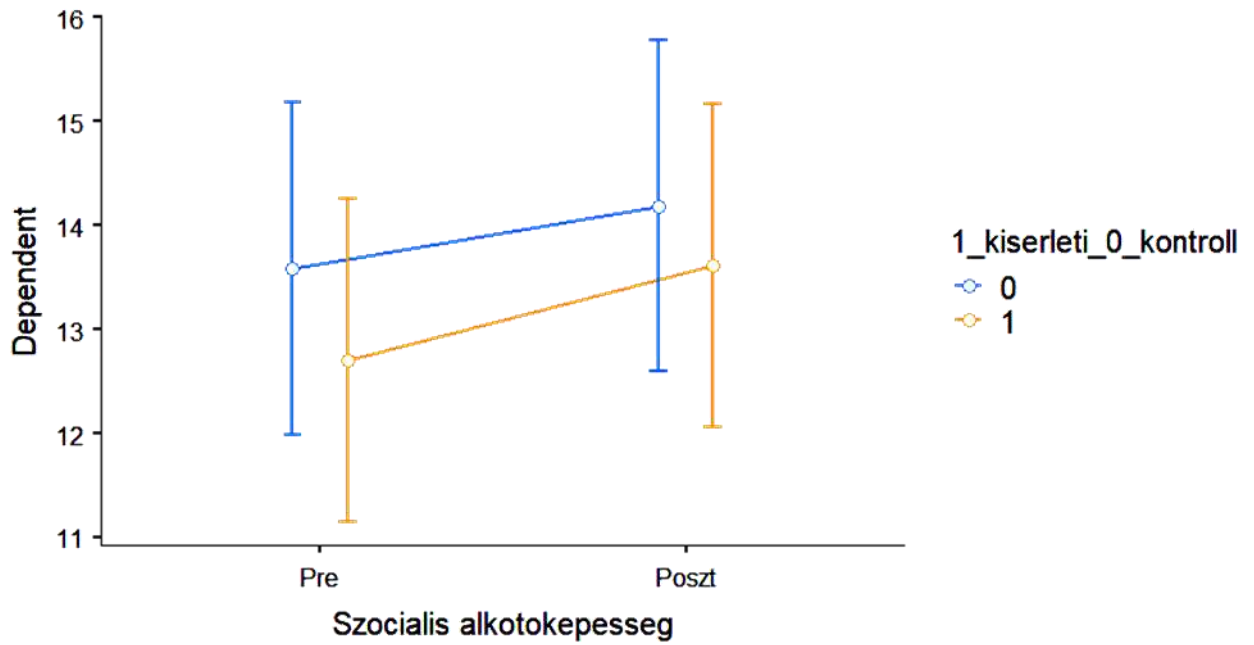
A **Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer** mindkét csoport esetében pozitív elmozdulást mutat, ugyanakkor a vizsgálati csoport eredményei erőteljesebb működésre utalnak az alskálák által leírt területeken. Ez a „skála azt méri, hogy az élet szokásosan előforduló nehéz, stresszes, kihívást jelentő helyzetekben a vizsgált személy hogyan képes különféle kompetenciáit mozgósítva megbirkózni a fellépő nehézségekkel, és a helyzethez igazodó, a problémát megoldó sikeres egyéni, illetve társas viselkedést produkálni” (Vargha et.al., 2020:315).



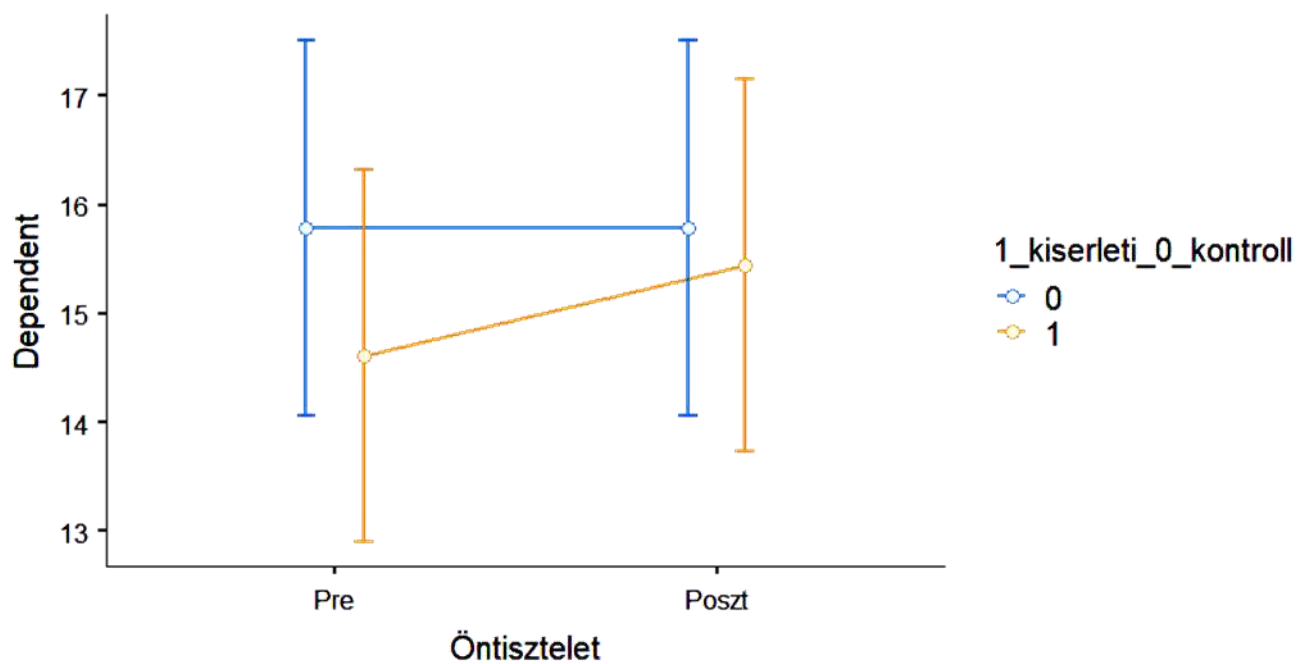
30. ábra: Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)

A vizsgálati csoport értékeinek nagyobb mértékű növekedését tapasztaltuk a szociális alkotóképesség (+0,9) öntisztelet (+0,8) és a társas mobilizálás (+0,5) tekintetében, míg a kontroll csoport jellemzően kisebb növekedést, stagnálást vagy enyhe visszaesést mutatott ezeken az alskálákon.

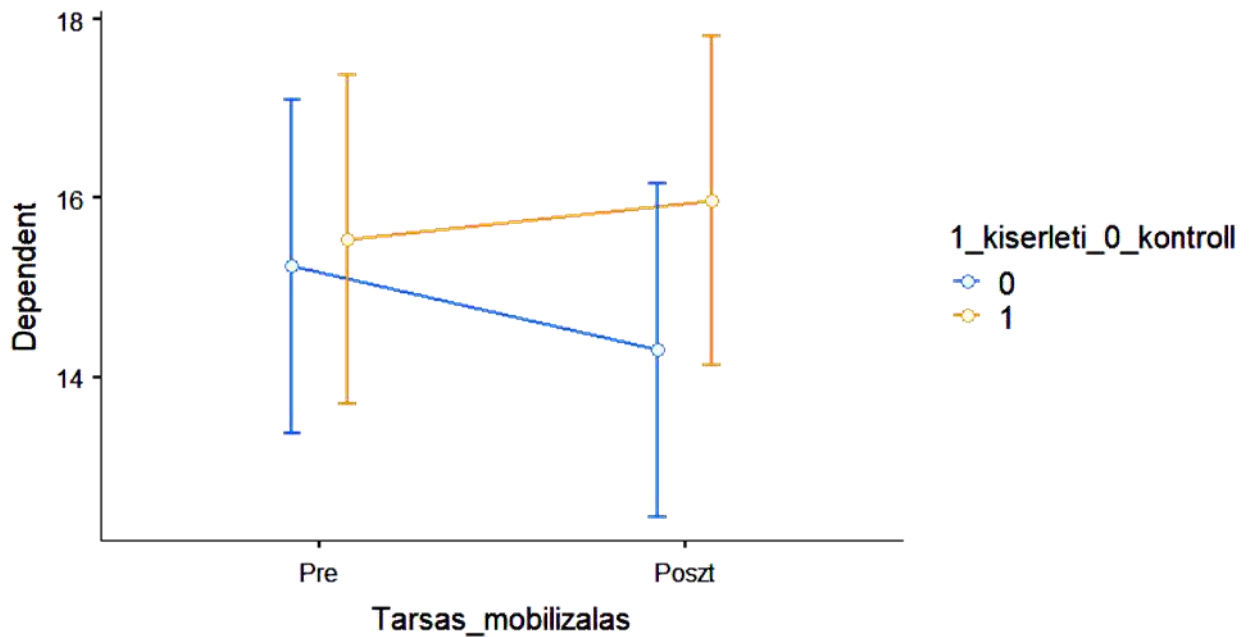
Ezzel szemben a kontroll csoport értékei az énhatékonyság (+1,1) és a leleményesség (+1,6) alszkálákon nagyobb növekedést mutattak, mint a vizsgálati csoport esetében, ahol ugyanezek az alszkálákon stagnálást, illetve minimális elmozdulást látunk.



31. ábra: Szociális alkotóképesseg be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)



32. ábra: Öntisztelet be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)

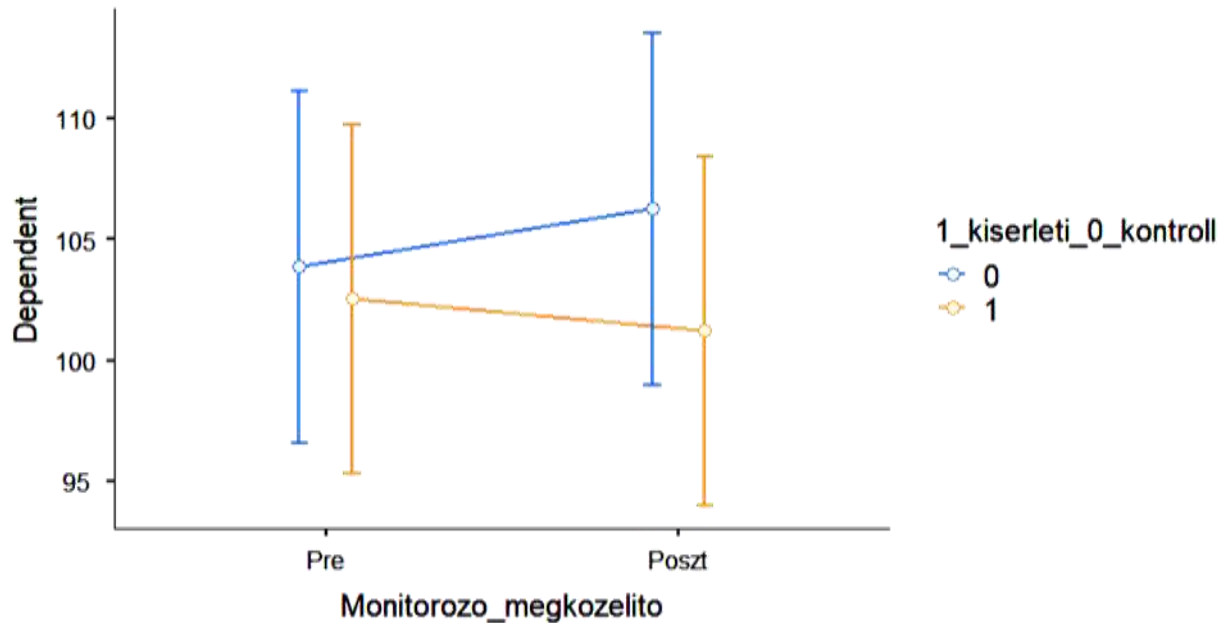


33. ábra: Társas mobilizálás be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)

A vizsgálati csoportban tehát legerőteljesebben a szociális alkotóképességhez és az öntisztelethez kapcsolódó személyiségtényezők fejlődése figyelhető meg. Ezek abban segítik az egyént, hogy az együtt gondolkodás és együttműködés során mások képességeit feltárja és hasznosítsa, valamint pozitívan értékeli önmagát, és amit létrehoz (Oláh, 1999).

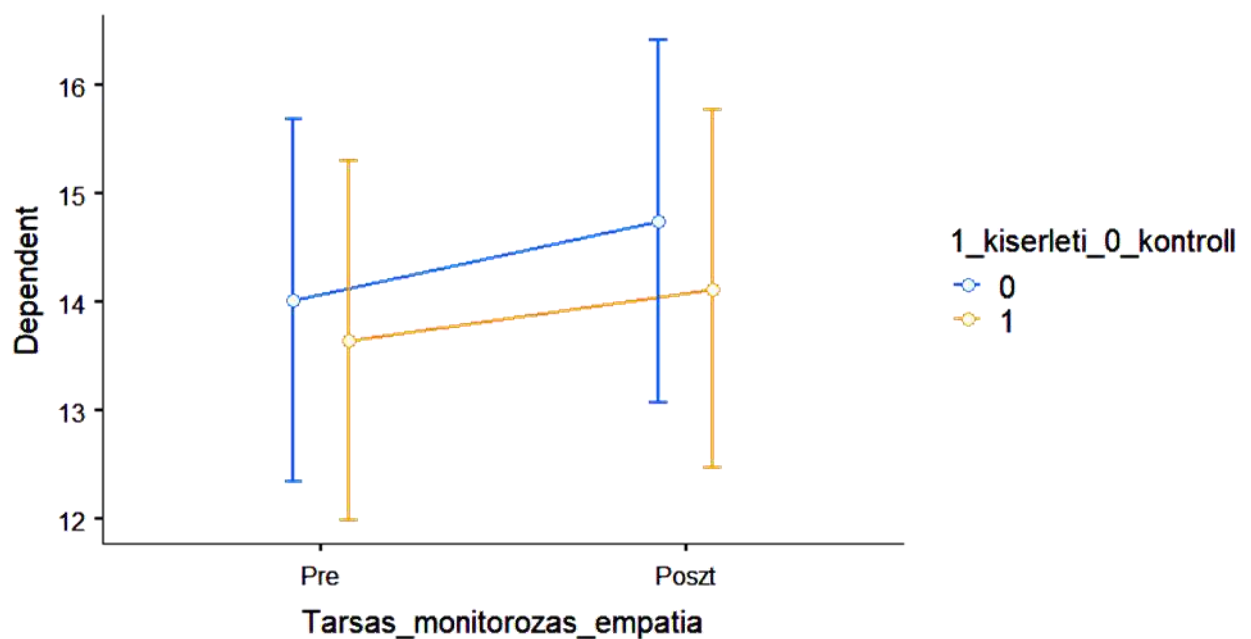
Mivel a vizsgálati és a kontrolles csoport közötti legfontosabb különbség az akciókutatásban való részvétel volt, a változás okát abban látjuk, hogy az akciókutatásba ágyazott kurzus dinamikáját olyan közösségben zajló (kooperatív) tanulás és tapasztalás adta, amely a viselkedési keretek megváltoztatásával hatott a résztvevők attitűdjére. A kevertmintás varianciaanalízis eredménye arra utal, hogy a vizsgálati csoport kimeneti átlag pontértékeinek változása az akciókutatásba való bevonódás hatására történt, nem egyéb körülmények beállta miatt.

A **Megközelítő, monitorozó alrendszer** átlag pontértéke a vizsgálati csoport eredményeit tekintve összességében csökkenést, míg a kontroll csoport esetében ugyanilyen mértékű növekedést mutat, amint azt a következő ábra szemlélteti.

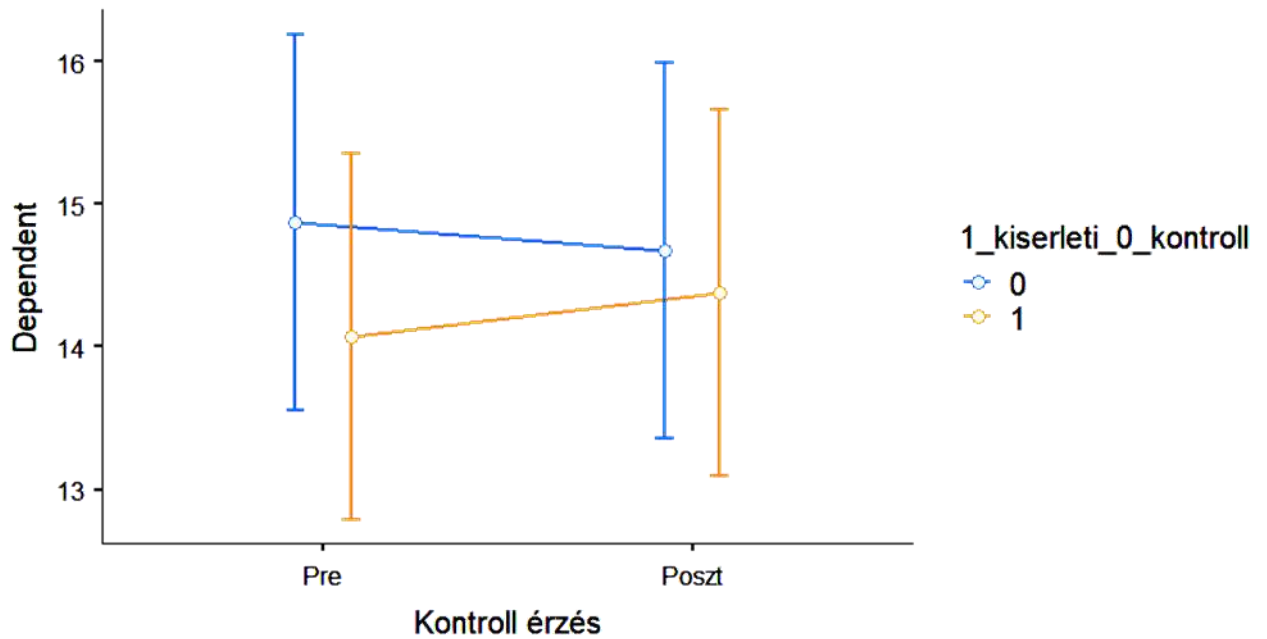


34. ábra: Megközelítő, monitorozó alrendszer be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport.
(saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)

Ennek az alrendszernek az alszkálái olyan képességeket és személyiségvonásokat jelenítenek meg, amelyek segítségével az egyén a világhoz való pozitív viszonyulását alakíthatja ki, érthetőnek és kontrollálhatónak érzékeli a környezetét. A vizsgálati csoport a Megközelítő, monitorozó alrendszernek csupán két alszkáláján mutat csekély növekedést: ezek a *társas monitorozás - empátia* (+0,5), valamint a *kontroll érzés* (+0,3).

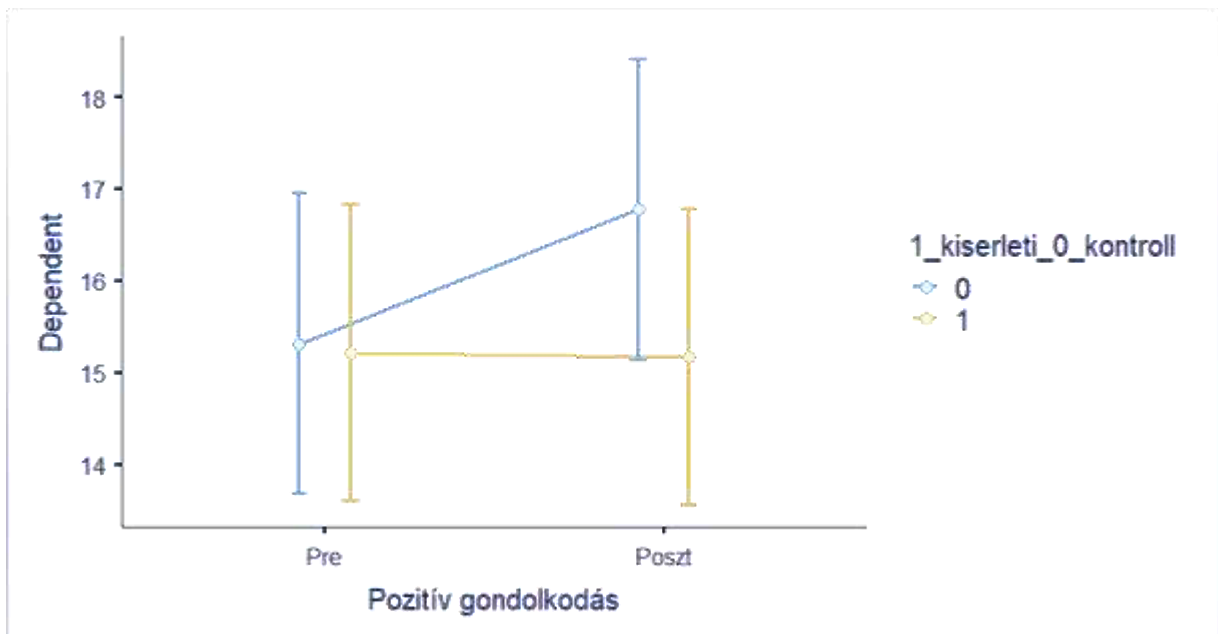


35. ábra: Társas monitorozás és empátia be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport.
(saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)

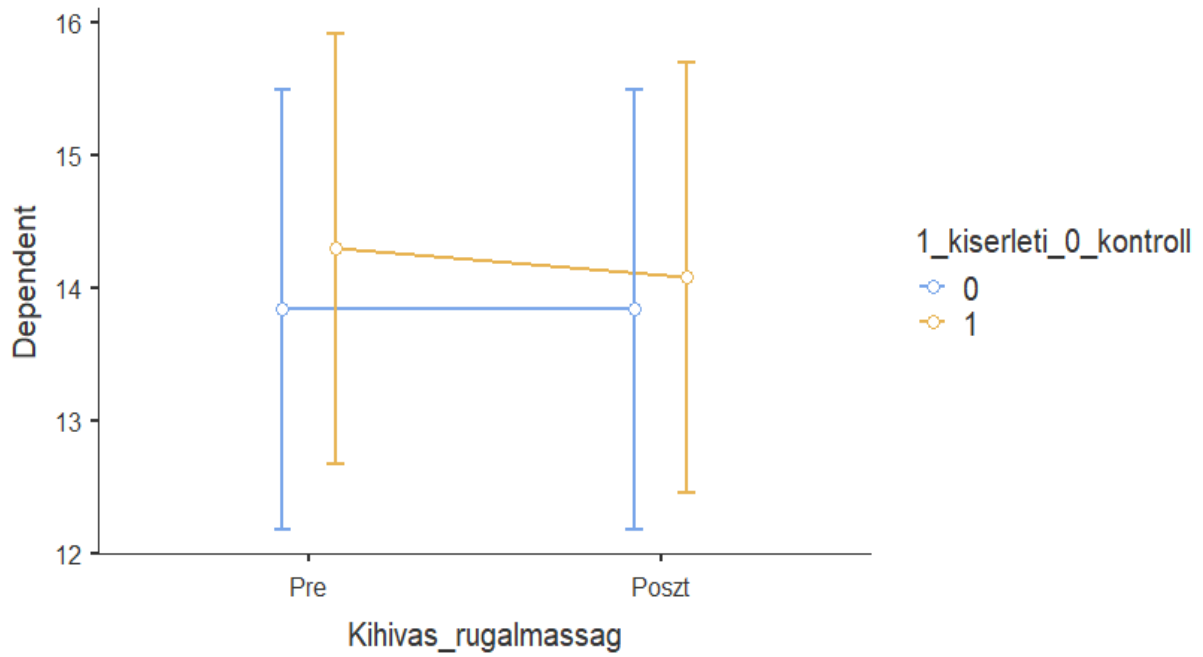


36. ábra: Kontroll érzés be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)

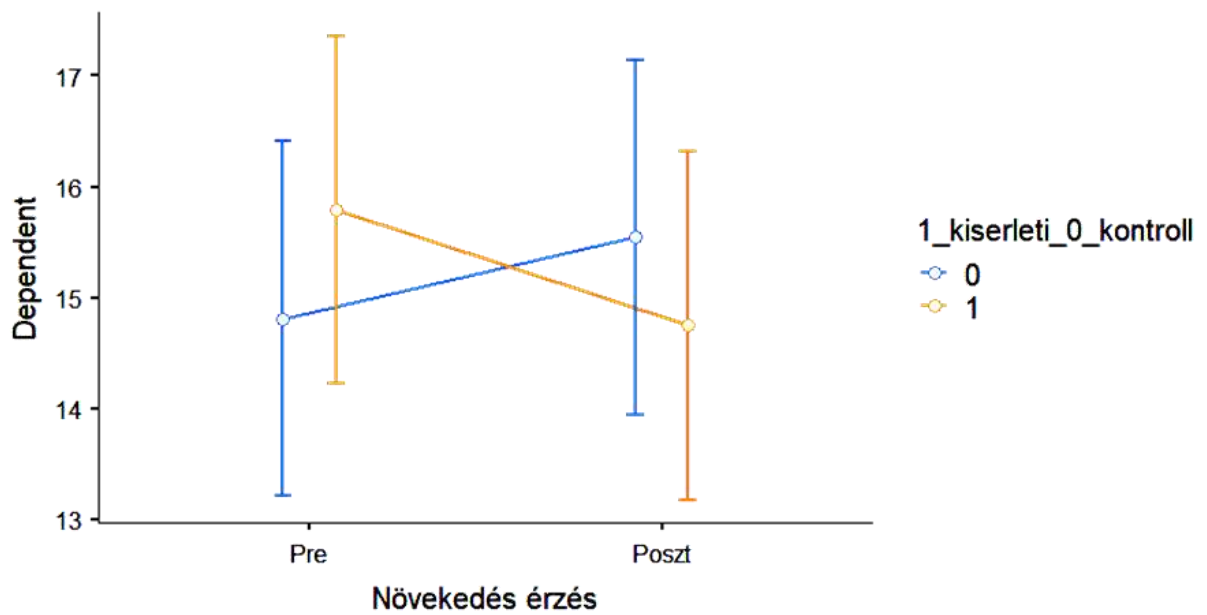
A pozitív gondolkodás, valamint a kihíváskeresés és rugalmasság stagnál a vizsgálati csoport tekintetében, míg a növekedés érzés, a koherencia érzés és a kitartás határozott csökkenést mutat.



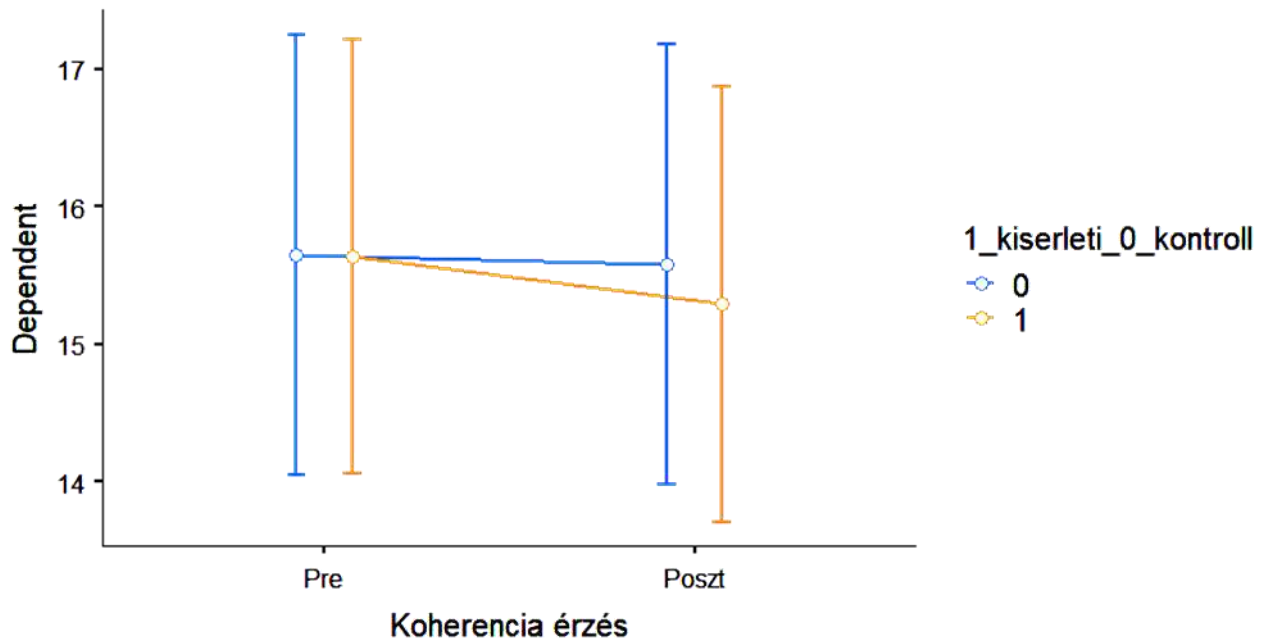
37. ábra: Pozitív gondolkodás be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)



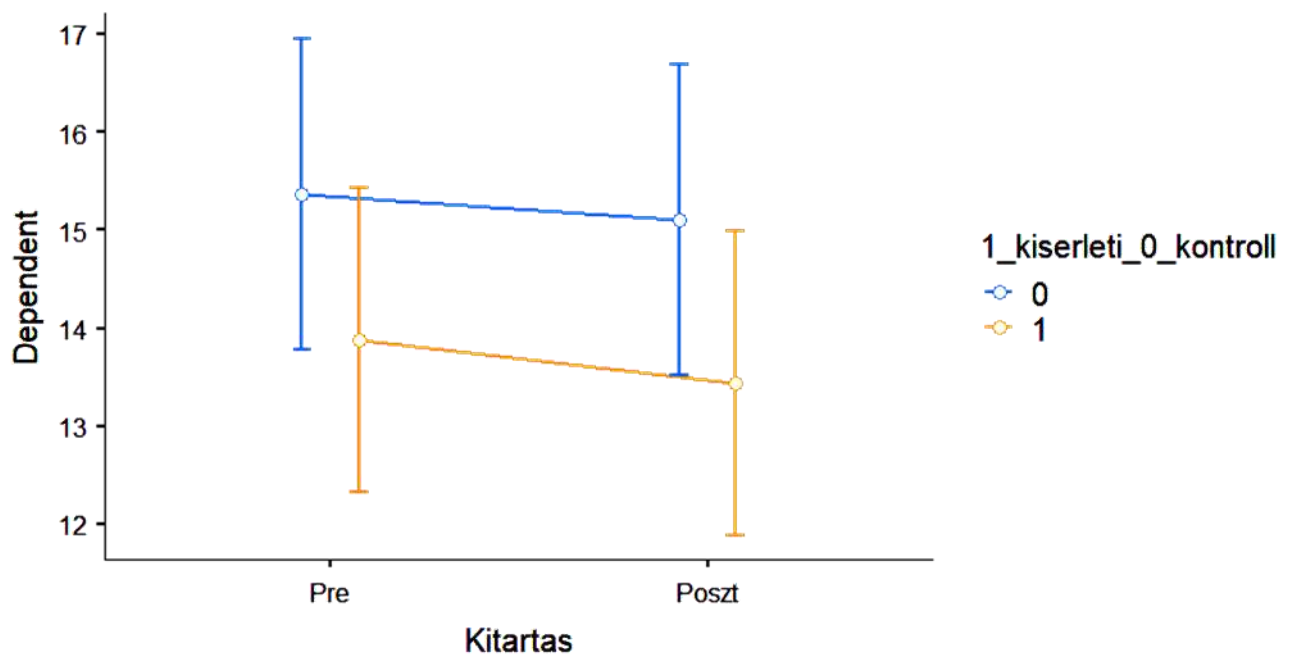
38. ábra: Kihíváskeresés és rugalmasság be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)



39. ábra: Növekedés érzés be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)



40. ábra: Koherencia érzés be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)



41. ábra: Kitartás be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)

Eredmény a *Megközelítő, monitorozó alrendszer* átlag pontértékeinek ellentétes irányú változása, mely különbség marginális szignifikanciát mutat ($p = 0.101$) és a vizsgált, azaz *akciókutatásban részt vevő csoport esetében negatív irányú*. A társas monitorozás-empátia (azaz a szociális nyitottság mértéke) átlag pontértéke mindkét csoport esetében növekedett (a kontrollcsoporté erősebben), a kontrollérzés (mennyire van meggyőződve az egyén arról, hogy rajta múlik, mi történik egy adott élethelyzetben) átlag pontértéke csak a vizsgálati csoportnál mutatott minimális pozitív elmozdulást. Statisztikailag szignifikáns különbséget ($p = 0.029$) mutat a két csoport átlag pontértékének elmozdulása a *pozitív gondolkodás* (sikerorientáltság, kedvező változások elvárása) alskála tekintetében. Míg a vizsgálati csoporté változatlan marad: 15,2 – 15,2, addig a kontroll csoport pozitív irányú elmozdulása jelentős: 15,3 – 16,8. Statisztikailag szignifikáns különbséget ($p = 0.013$) láthatunk a *növekedés érzés* alskála átlag pontértékeinek változását illetően: a vizsgálati csoport negatív, míg a kontroll csoport kimeneti átlag pontértéke itt pozitív irányú elmozdulást mutat. (Lásd: 39. ábra) Mivel a Pszichológiai Immunkompetencia alrendszerei egymással dinamikus kölcsönhatásban állnak, egymást szabályozzák (Bredács-Kárpáti, 2012), feltételezhető, hogy a vizsgálati csoport jelentős mértékű, negatív irányú elmozdulása az Önszabályozó alrendszer vonatkozásában hatással volt a másik két alrendszer összetevőire, alskáláira.

A kombinált módszertan alkalmazása kutatási eredményeink értékelése szempontjából annak a feltárását jelenti, hogy a kapott eredmények konvergálnak-e (Sántha, 2015). Ennek értelmében a PIK skálák értékeit és az azok alapján kirajzolódó tendenciákat a kvalitatív adatgyűjtés és elemzés (szövegkódolás) során kapott kulcskategóriákkal összevetve tudtuk releváns módon értelmezni.

5.4 A módszertani előzmények és kutatási tapasztalatok bemutatása

5.4.1 A kutatás előzményei: pilot program

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszékén a 2016/17-es tanév tavaszi szemeszterében induló, Neveléstudományi Akciókutatás Pilot elnevezésű program keretében a *Tanítás-tanulás* tantárgyba ágyazva, annak tematikájához és céljaihoz illesztve oktattuk a *Developing Speaking and Discussion Skills (Beszéd- és vitakészség fejlesztése)* angol szaknyelvi készségfejlesztő kurzus moduljait nappali tagozatos MA tanár szakos hallgatók részére. Kiindulópontunk az volt, hogy a készségfejlesztésre fókuszáló szaknyelvi órákon végzett tevékenységek különösen alkalmasak az olyan

transzverzális kompetenciák fejlesztésére, melyek a tanári felkészítés során is előtérbe kerülnek. Ezek az önálló tanulás, a szociális kompetenciák, a kooperatív tevékenységek, a kritikai gondolkodás és a reflexió, a csapatmunkára való alkalmasság, a problémamegoldó készség, érvelés, irányítási képesség, hatékony kommunikáció, rugalmasság, és kreativitás. A PTE BTK Idegennyelvi Szaknyelvoktató Központ tudományos szaknyelvi programjának (English for Academic Purposes) keretében fejlesztett és oktatott szaknyelvi kurzus hét átfogó témaköre (Becoming a Good Speaker, Creativity and Education, Stress and Lifestyle, Multitasking-Holistic Learning, Emotional Intelligence, Social Media, How to Do a Research Project) kapcsolódott a kilencelemű tanári kompetencia listában megfogalmazott képesség- és attitűdeltvárásokhoz. A kurzus két, illetve alkalmanként három oktató bevonásával zajlott, a hallgatók pedig – az aktuális létszámtól függően – négy vagy öt állandó, heterogén, (különböző szakosok, eltérő angol nyelvtudással) csoportot alkottak. A pilot kurzus sajátossága tehát az volt, hogy a tanári kompetenciák fejlesztésének folyamatában a diszciplináris tartalmak feldolgozását szaknyelvi készségfejlesztéssel ötvözte a kollaboratív tanítás és a kétnyelvűség módszerét alkalmazva. Pilot kutatásunkban elsősorban arra kerestünk választ, hogy mennyiben ragadható meg, illetve befolyásolható a tanári kompetenciák attitűd eleme, milyen mértékben és milyen eszközökkel alakítható ki a tanárjelöltek pozitív és reflektív attitűdje. A kurzus résztvevőitől (21 fő MA tanár szakos hallgató) minden alkalommal azt kértük, hogy irányított módon, tizenkét mondatot saját szavaikkal befejezve reflektáljanak az adott órára és annak témájára (a tananyagra, nyelvtudásukra, az órákon szerzett élményeikre és tapasztalataikra). A hallgatói önreflexió során keletkezett szövegeket kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá, majd manuálisan, a Grounded Theory (megalapozott elmélet) módszertanát követve kódoltuk. Az elemzési folyamat során az adatokból generálódtak csomópontokat összevetettük a résztvevői megfigyelésekkel, kollegiális reflexiókkal és oktatói önreflexiókkal.

5.4.2 Módosítások az órák szervezése, a résztvevői bevonódás és az adatgyűjtés tekintetében

A jelenlegi vizsgálatot megelőző pilot kutatás tapasztalatait (Zank, 2018) felhasználva alakult ki az a tudatos szakmai együttműködés (hallgatókkal való szövetkezés, többtanáros modell), mely lehetővé tett egy olyan dialógust, amely „a tanárjelölt figyelme középpontjába (...) a tudatosságot (ki ő és hol tart a szakmai szocializációjában); az (ön)reflektivitást (helye, helyzete felismerése, valós pozicionálása) helyezi” (Mrázik, 2019a:332). A 2019. tavaszi Nevelés és iskola kurzus során olyan körülményeket kívántunk teremteni, melyek alkalmasak a felszínre kerülő, saját hallgatói élmények reflektálására és lehetőséget adnak a tanárszerepre való

reflexiókra is. Ezért az órák szerkezetének és tartalmának következetes, mégis rugalmas alakítására törekedtünk (beavatkozások/akciók végrehajtása) a hallgatói reflexiókra és kollegiális megfigyelésekre alapozva. A kurzus vezetője és a meghívott oktatók minden alkalommal kaptak oktatói és megfigyelői szerepet, így a kurzus komponensei (diszciplináris tartalmak, az idegennyelvi kompetenciák fejlesztése és a gyógypedagógiai érzékenyítés) egyensúlyba kerültek. Új mozzanatot jelentett az egyes órákon elhangzott, a hallgatók által olvasott és egymásnak tanított, valamint előzetes ismereteikre alapozott tudás felmérése rövid tudástesztekkel egy-egy tematikus egység zárásaként. Fontos célként fogalmazódott meg a hallgatók erőteljesebb bevonása az akciókutatás folyamatába, ami egyrészt az oktató és a tanárjelöltek közötti szerződés aláírásával, másrészt az órákon adott/kapott, kölcsönös metareflexiók által valósult meg. Ezek az új szempontok a hallgatók partnerré tételét célozták, mely egyrészt közös értelmezési keret létrehozásával, másrészt az egyéni felelősségvállalás szükségességének explicitté tételével valósult meg.

A hallgatói nézetek, beállítódások változásának vizsgálata céljából a pilot kutatásban alkalmazott óra végi írott reflexiók felvétele mellett a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőívet (mint kvantifikációs eljárást) bemeneti és kimeneti mérésre is használtuk a kurzus kezdetén és végén. A hallgatói reflexiók elemzési céllal történő gyűjtését nem a GT mintavételi eljárásának megfelelő elméleti telítettség vezérelte, hanem a speciális tanulási-tanítási térben, az akciókutatás teljes folyamatában keletkezett szövegek adatként való kezelése. Az akciókutatás logikája alapján a hallgatói reflexiók kapcsolták össze az egymást követő ciklusokat és határozták meg a beavatkozásokat, így egyetlen alkalommal sem voltak elhagyhatók.

5.4.3 Tapasztalataink a kutatásban alkalmazott módszerekkel kapcsolatban

A Grounded Theory módszertanát követő kvalitatív tartalomelemzés során megbizonyosodtunk arról, hogy a módszer alkalmas olyan nem összefüggő/töredékes szövegek elemzésére, amelyek az akciókutatás során keletkeztek. Továbbá meggyőződünk arról, hogy a GT nyitottan közelít a megismerés tárgyához (nem spekulatív), azonban idő- és munkaigényes módszer, amely megköveteli a kutatói fegyelmezettséget és a kutatói perspektíva reflektált megjelenítését. A módszer következetes alkalmazása támogatta a szubjektív fegyelmezettség kialakítását és megtartását, miközben megéltük azt, hogy „a kutatás nem csupán a valóság, hanem a kutatási folyamat mibenlétének felfedezése is (...), egyúttal a „kutató saját története is: az alkalmazott módszer és a kutatott jelenség kontextusa közös reflexiós térbe kerül” (Sallay -Martos, 2018:14). Az elemzési folyamat során felbukkanó kódok és alkódok adatokra (a töredékes

szövegekre és a kutatói memókra) való visszavetítése további összefüggéseket tárt fel, a kódrendszerből kirajzolódó mintázat pedig összevethető volt az oktatói reflexiókkal és a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív eredményeivel. A GT módszertanának követése a szövegekkel való hosszantartó (iteratív és repetitív) munkát igényelt, mindazonáltal ez a befektetés megtérült azáltal, hogy az elemzett hallgatói szövegekből kibontakozó komplex nézetrendszer és annak kapcsolódásai leírhatóvá, feltérképezhetővé és megjeleníthetővé váltak.

A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőívet a szokásostól eltérő módon a kutatás kezdetén és végén is felvettük, így lehetővé vált az akciókutatásban részt vevő hallgatók bemeneti és kimeneti értékeinek csoportszintű összevetése. Ezzel a módszerrel a vizsgált csoport átlag be- és kimeneti pontértékeit, illetve azok változásainak mértékét és irányát is szemléltetni tudtuk a Pszichológiai Immunkompetencia három alrendszerére, valamint azok alszállaira vonatkozóan.

5.4.4 Megfogalmazott kutatói tapasztalataink az oktatói/kutatói együttműködés vonatkozásában

Az akciókutatás folyamán létrehozott, bizalmon alapuló kommunikációs térnek ezúttal is rendkívül fontos szerepe volt az oktatók közötti kollaboráció felépítésében, hiszen nemcsak kooperáció, hanem közös tudáskonstrukció is létrejött a kurzust vezető oktatók között, akik saját szakértelmüket (tervezett és spontán módon) illesztették be az tanórai folyamatokba. (Mrázik, 2018). Az oktatói-kutatói együttműködés részét képezte az egyes tanítási blokkok utáni (ciklikusan ismétlődő) kölcsönös, kollegiális reflektálás, a kutatói introspekció támogatása konstruktív kritikával és új nézőpontok felvetésével. Az egymástól való tanulást inspirálta az oktatással egyidőben (az órákon) zajló monitorozás, mivel ez lehetőséget adott az oktatói/kutatói reflexiók folyamatok közbeni dokumentálására, amely egyben elindította az önreflexiók fázist. A tanítási tevékenységet követő kollegiális (társ)reflexiók szakaszban a résztvevők beazonosíthatták azokat a helyzeteket, érzéseket, frusztrációkat, szembetűnő, váratlan eseményeket, melyek a szakmai énképük, oktatói nézőpontjuk újragondolására készítette őket. A kölcsönös reflexiók olyan diskurzus részeként fogalmazódtak meg, amelynek közös célja egyrészt egy hatékony oktatói gyakorlat, pedagógiai praxis megvalósítása volt (Mrázik, 2021), másrészt a folyamatos és kölcsönös visszajelzések nemcsak szakmai észrevételekkel, hanem intellektuális (inspiráló közös gondolkodás) és érzelmi reakcióval is szolgáltak. Ebben a „védett közegben” sérülésmentesen vállalhatóvá váltak a hibák, kétségek, tévedések, dilemmáink és sebezhetőségünk, ahogy szubjektívitásunkat sem kellett elrejteni. A kölcsönös oktatói reflexió ciklusaiban lehetővé vált saját érzelmi reakcióink megértése,

gondolati mintáink beazonosítása, attitűdbeli problémák kezelése, alternatív nézőpontok felvetése (Mrázik, 2021), ami egyértelműen előmozdította saját hatékonyságunk értékelését, valamint a professzionalizálódás folyamatát. Az oktatói kollaboráció hozadékának tekintjük az énhatékonyság és a személyes motiváció növekedését, a pszichológiai immunvédelem megerősödését, az énkimerülés megelőzését. A kollegiális reflexiók során zajló interakciók nagyban hozzájárultak kutatói kérdéseink pontosításához, támogatták a kutatói szemlélet fenntartását, az oktatói és kutatói szerep szétválasztását.

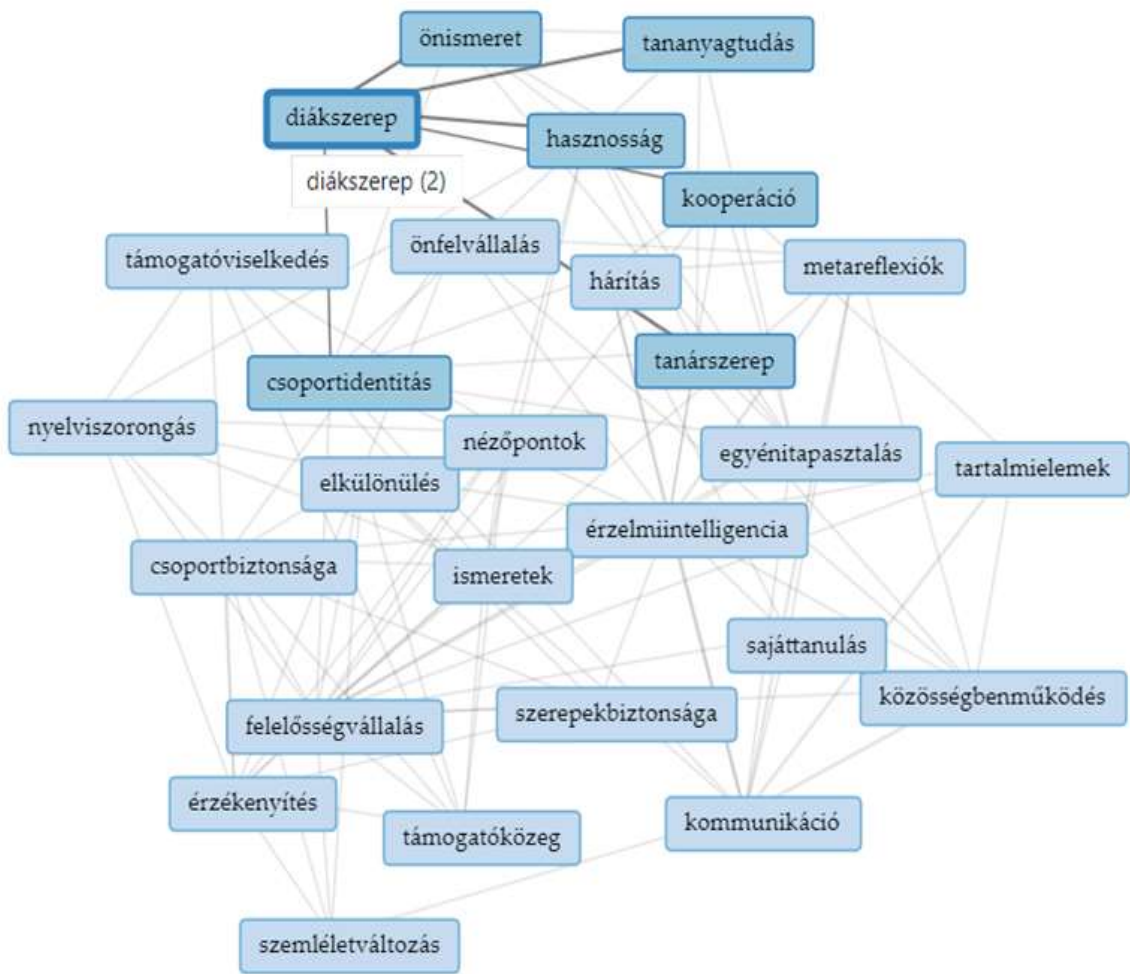
VI. Az eredmények interpretációja és a létrejött modell

6.1. A disszertáció tudományos eredményeinek számbavétele

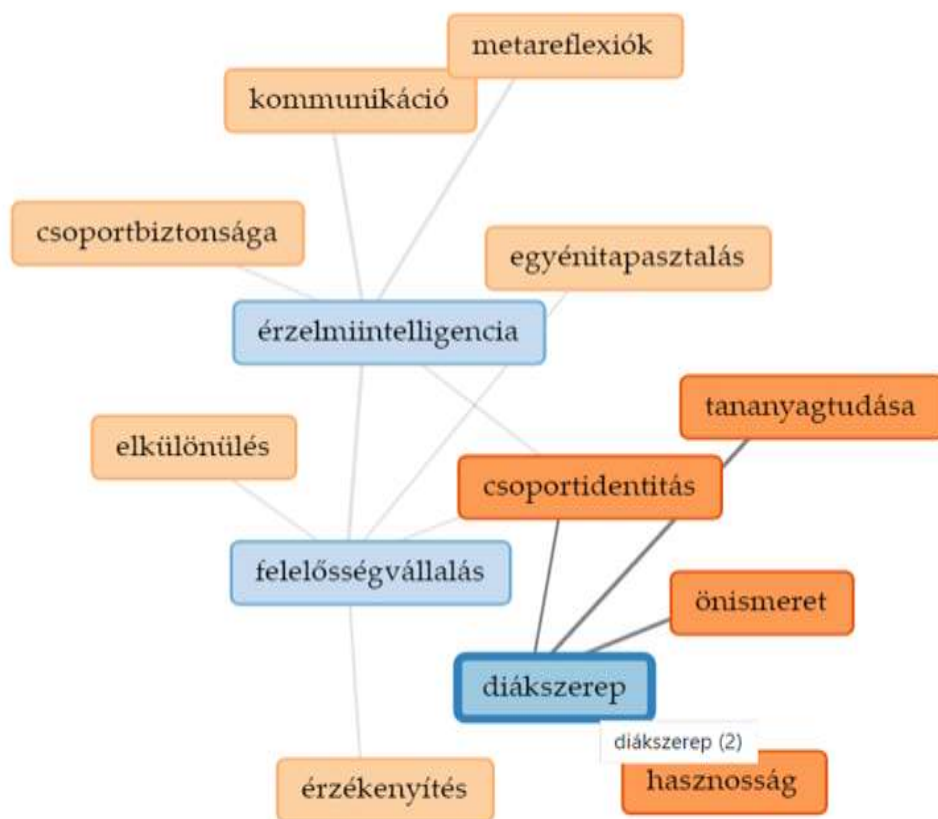
A hallgatói reflexiók elemzéséből és a kérdőívek kiértékelésével nyert adatokból pontosabb képet kaptunk az attitűd reflektálhatóságáról, formálhatóságáról és a reflektív gondolkodást támogató eszközök alkalmazásának hatékonyságáról a tanárképzésben, továbbá feltérképezhetővé vált a hallgatói viszonyulás az idegennyelvi közegehez (angol nyelv mint médium az órákon), valamint a kooperatív tanulásszervezésből fakadó együttműködés hallgatói szemléletre gyakorolt hatása. Az adatokból generálódott csomópontok párhuzamba állíthatók az oktatói/kutatói reflexiók tanulságaival (Zank, 2020), hiszen az akciókutatás lényegét tekintve „cselekvő kutatói részvétellel megvalósított kutatás” (Csíkos, 2020:13), vagyis a kutató jelenléte, döntései, beavatkozásai közvetlen hatással vannak a kutatás folyamatára. A kollegiális reflexiók adása, fogadása és értelmezése támogatta oktatói személyiségünk és gyakorlatunk vizsgálatát: az akciókutatást eszközként használva a saját pedagógiai munkánkról alkotott kognitív sémákat bonthattuk szét és szakmai énképünkhöz való viszonyunkat gondolhattuk újra (Havas, 2004). Ez a folyamat vezetett annak jobb megértéséhez, hogy oktatói magatartásunk és attitűdünk mennyiben járult hozzá ellentmondásos jelenségek és problémák kialakulásához vagy megoldásához. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a kölcsönös reflexiókra szánt időnek rendkívül fontos szerepe van a tacit (az egyéni tapasztalatokban és cselekedetekben gyökerező) tudás láthatóvá tételében, a kutató kognitív és érzelmi érintettségének feltárásában (Ulvik-Riese, 2016) és a defenzív kutatói magatartás leküzdésében. Eredményeink gyakorlati jelentősége a meta-perspektívikus szemlélet kialakítását támogató komplex kutatási és mentális folyamat, valamint az innovatív partnerségi tanulás hatékonyságának feltérképezése, mely eredmények alapján kompetenciaelvárások fogalmazhatók meg a tanárképzők irányában (Mrázik, 2019b).

6.1.1 Az eredmények interpretációja

Eredményeink értékelése az akciókutatás folyamatában kinyert kvalitatív (a szövegek kódolás során kapott kulcskategóriák) és a kvantitatív (a PIK skálák értékei) adatok összevetésével történt úgy, hogy az adatokból generált csomópontokat a kutatói/oktatói megfigyelésekkel és reflexiókkal is párhuzamba vontuk és megvizsgáltuk, hogy a kapott eredmények konvergálnak-e (Sántha, 2015). Minthogy az akciókutatás során egy jól körvonalazott probléma tudományos igényű vizsgálata folyik a helyszínen, jellemzően kvalitatív módszereket alkalmazva (Csíkos, 2020), a résztvevőktől származó kvantitatív adatok gyűjtése nem statisztikai elemzés céljából történik, hanem az összefüggések pontosabb megértését szolgálja. Amint azt a 4.2.3 fejezetben bemutattuk, minden egyes szöveghez/kérdéshez minimum kettő, maximum három szelektív kód kapcsolódik, amelyek központi koncepcióként segítik a kutatás folyamán megfigyelt helyzetek, jelenségek értelmezését, valamint a tanárjelöltek nézetrendszerének leírását. Interpretációnk kiindulópontja ezért a szelektív kódok rendszere, melynek vizuális megjelenítéséhez a Voyant Toolst használtuk. A Voyant Tools egy web-alapú nyílt forráskódú szövegelemző program, amely tetszőleges méretű szövegtörzsek kvantitatív, statisztikai elemzésére (szógyakoriság, kulcsszavak gyakorisága és kontextusa), valamint szövegbányászatra alkalmas (lásd: <https://voyant-tools.org>), elsősorban a bölcsészettudományok területén (Welsh 2014). A program alkalmazásához, a 7. táblázatban megjelenített, összesen 31 szelektív kódot egyetlen összefüggő szöveggé szerkesztettük (a több szóból álló kódok esetében a szavakat egybeírtuk), korpuszként feltöltöttük (lásd: 5. számú melléklet), majd a Links/Collocation graphs funkció alkalmazásával olyan hálózati gráfokat (network graphs) hoztunk létre, melyek a kulcsszavak szoros vagy lazább kapcsolódásait szemléltetik az adott kontextusban. Elsőként a kettőzve előforduló szelektív kódok kapcsolódásait vizsgáltuk meg, melyek a következők voltak: *diákszerep*, *hasznosság*, *érzelmi intelligencia*, *kommunikáció*, *felelősségvállalás*. A *diákszerep* kapcsolódásait először tágabb (az összes szelektív kódot megjelenítve), majd szűkített kontextusban szemléltetjük a következő három ábrán.



42. ábra: Diákszerep kapcsolódásai I. (saját szerkesztés)



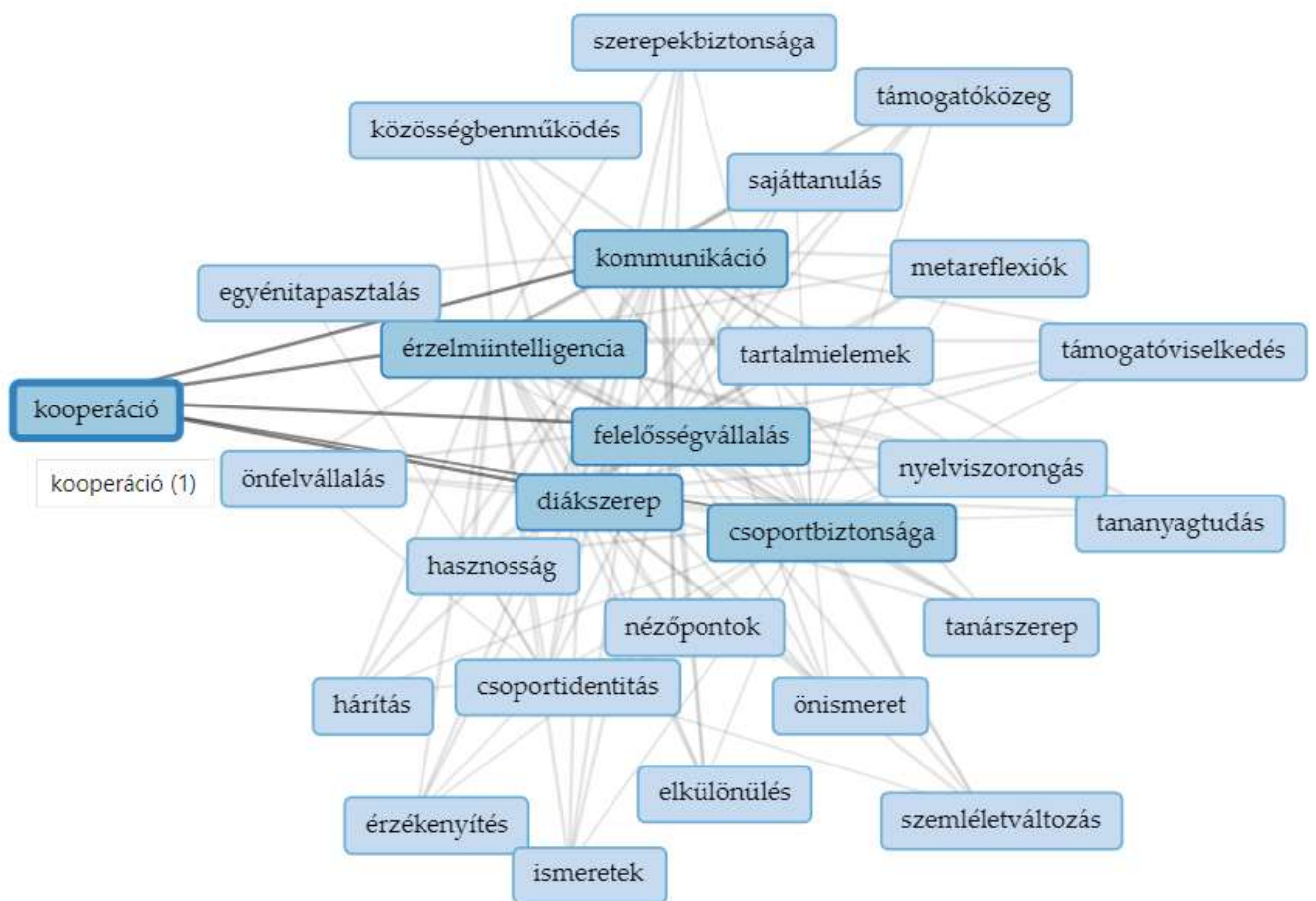
43. ábra: Diákszerep kapcsolódásai 2. (saját szerkesztés)



44. ábra: Diákszerep kapcsolódásai 3. (saját szerkesztés)

A *diákszerep* erős kapcsolódásai kifejezik a hallgatói attitűdben kirajzolódó tendenciákat: a *hasznosság* és a *tananyag tudása* a megszerzendő és hasznosítható elméleti információ, a

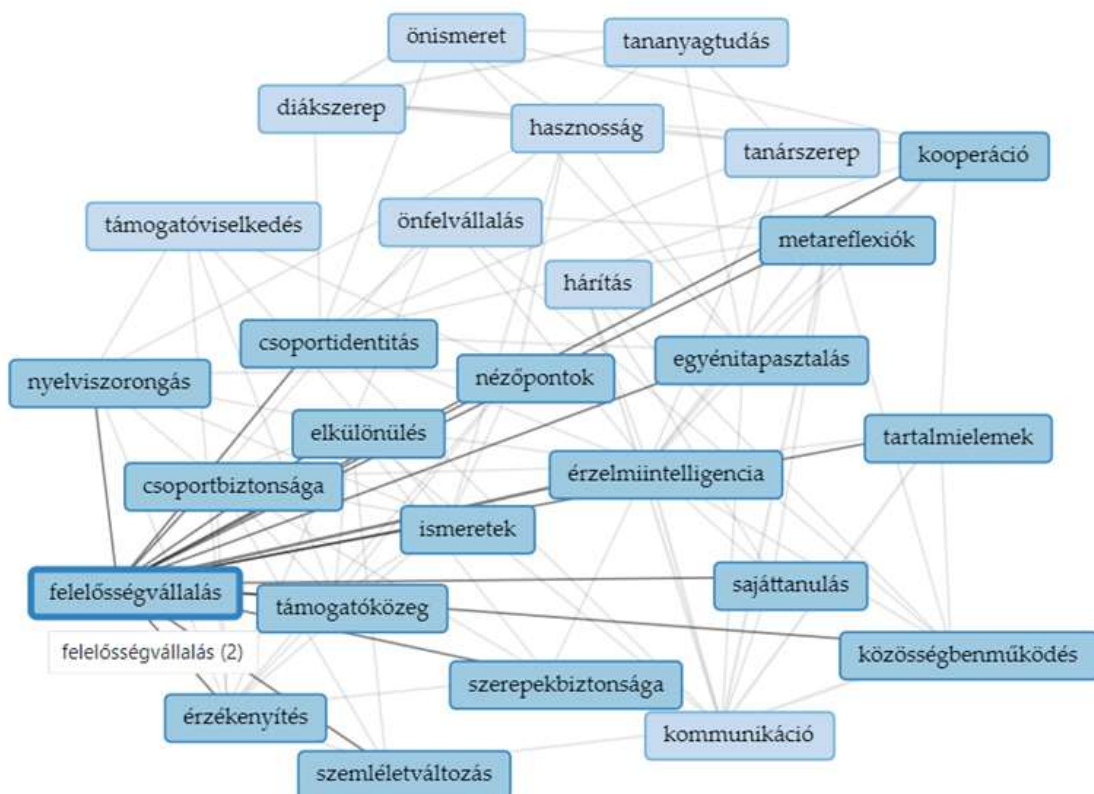
esetében láttuk), valamint az új elemként társuló *egyéni tapasztalás* és az *érzelmi intelligencia*. A *diákszerephez* kapcsolódó *kooperáció* egyrészt a közösen végzett munkára utal, másrészt arra a körülményre, hogy a mikro-csoportok egymás elfogadásának és az önfelvállalásnak a színterévé is váltak. Az alábbi kódhálón (lásd: 46. ábra), ahol a *kooperációt* helyeztük középpontba, látható, hogy a szelektív kódok eddig kirajzolódó kapcsolódásai (*diákszerep* és *érzelmi intelligencia*) további komponensekkel bővültek: a *kommunikáció*, a *felelősségvállalás* és a *csoport biztonsága* egészítik az eddigi kulcsfogalmakat.



46. ábra: Kooperáció kapcsolódásai (saját szerkesztés)

A kialakult kódrendszerben markánsan körvonalazódik a kurzus során alkalmazott kooperatív struktúrák és csoportfejlesztés hatása az egyéni (önmagára és a csoportra vonatkoztatott) felelősségvállalásban, ugyanakkor a tanárjelöltek a kódok és a hallgatói reflexiók szintjén is kifejezték a hárítást, a külső körülményekre hivatkozást. Ezen a ponton célszerű megvizsgálni a *felelősségvállalás* mint kétszer szereplő kulcskategória erős kapcsolódásait, amelyek a 47. ábrán kirajzolódva megerősítik oktatói/kutatói megfigyeléseinket. A *felelősségvállaláshoz*

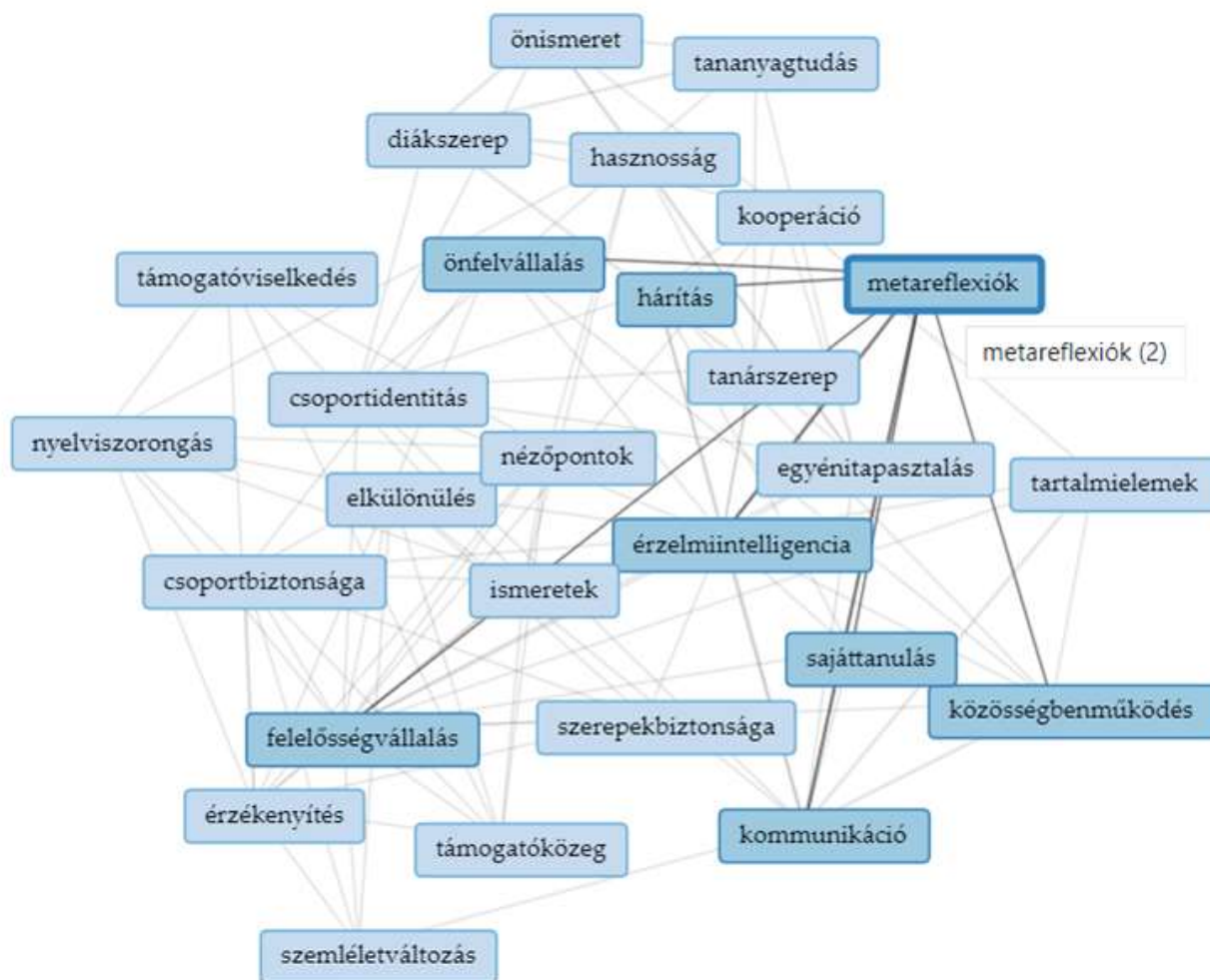
csatlakozó szelektív kódok egy része (*csoportidentitás, csoport biztonsága, közösségekben működés, támogató közeg, szerepek biztonsága*) arra utal, hogy a mikro-csoport garantálta az egyének számára azt a biztonságos terepet és motiváló erőt, ami megkönnyítette a felelősség felvállalását például a feladatok elvégzéséért. A szelektív kódok egy másik szegmense (*nyelvi szorongás, elkülönülés, saját tanulás, egyéni tapasztalás, érzékenyítés*) az egyén szintjén felszínre kerülő feszültségeket tükrözi: a csoporttól való visszahúzódnás igényét, a saját tanulási folyamatok, viselkedésminták felismerését (és az azokra adott reflexiókat), saját határaik feszegetését érzékeny témák, az angol nyelv használata és szokatlan feladatok kapcsán. Végül a *felelősségvállaláshoz* kapcsolódó szelektív kódok egy harmadik csoportja (*metareflexió, szemléletváltás, nézőpontok, ismeretek*) a diáknézőpont elmozdulására utalnak, amely a kurzus akciókutatásba ágyazottságának egyik következménye, és szándékolt hatása.



47. ábra: Felelősségvállalás kapcsolódásai (saját szerkesztés)

A tanárjelöltek szemlélet- és viselkedésváltozásának előmozdítása érdekében konstruáltuk azokat a kereteket, amelyek megteremtették a valódi együttműködés lehetőségét (és gyakran kényszerét), aktivizálták az érzelmi intelligencia, a szociális készségek egyes területeit. Megállapíthatjuk, hogy a közösségekben zajló kooperatív tanulás egyik eredménye a

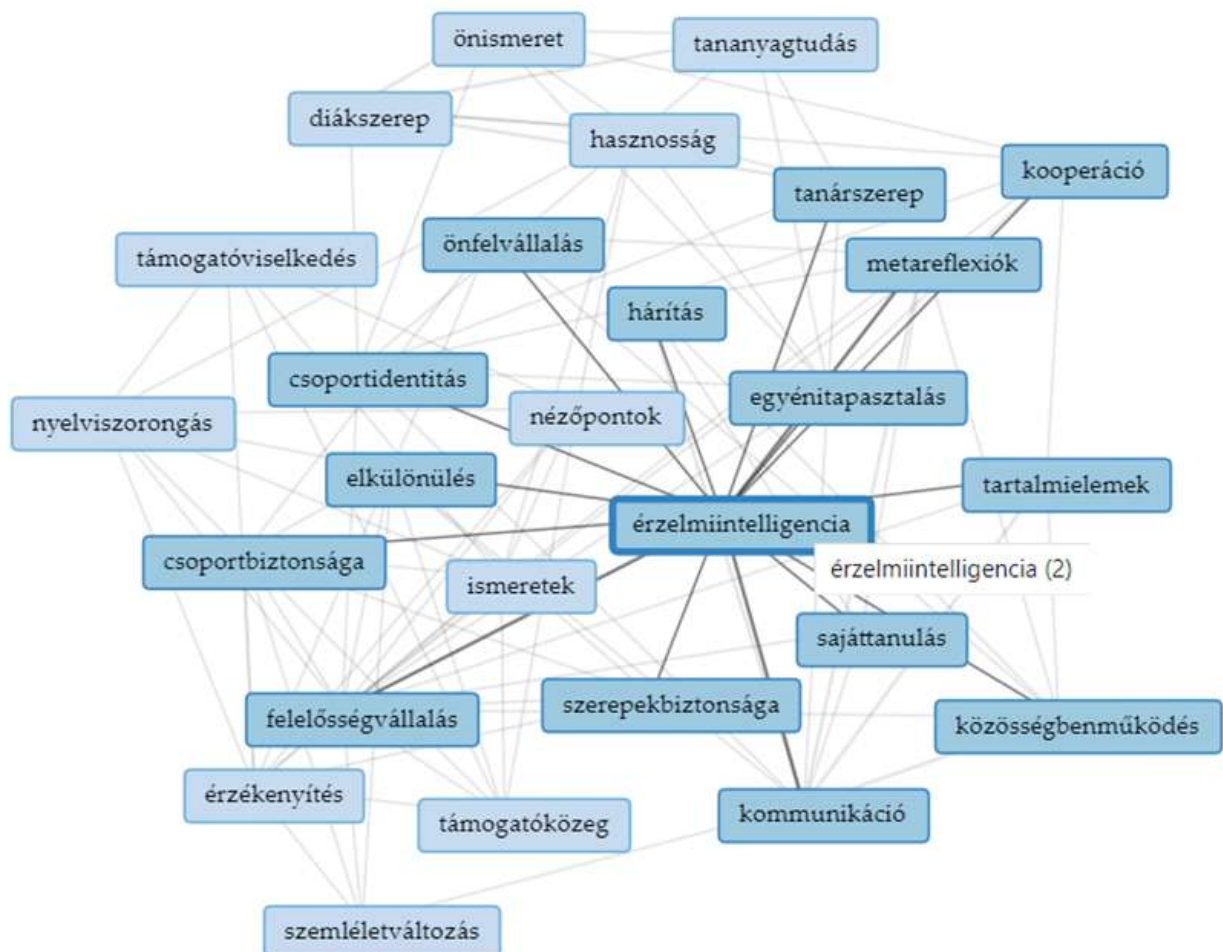
pszichológiai immunkompetencia Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszerének szignifikáns pozitív irányú elmozdulása volt (lásd 4.1 fejezet), a szociális alkotóképesség, az öntisztelet és a társas mobilizálás értékeit tekintve. Ezen az alrendszeren belül a legerőteljesebb fejlődés a szociális alkotóképesség és az öntisztelet vonatkozásában volt megfigyelhető, mely személyiségtényezők abban támogatják az egyént, hogy az együttgondolkodás, együttműködés és csoportépítés folyamatában mások képességeit feltárja és hasznosítsa, valamint pozitívan értékelje önmagát és a létrehozott produktumot (Oláh, 1999; Forrai, 2011; Bredács, 2018). Ennek a fejlődési folyamatnak a csomópontjait jelölik a *metareflexiók*hoz erősen kapcsolódó kódok (lásd: 48. ábra), melyek közül az *önfelvállalás* (véleményük megosztása, saját attitűdbeli változásaikra való reflektálás) és *érzelmi intelligencia* (önmaguk és mások elfogadása) azok a területek, ahol a tanárjelöltek saját magukra vonatkozó legnagyobb fejlődést érzékelték. Ugyanakkor a *hárítás* (külső körülményekre, oktatókra való hivatkozás) és *felelősségvállalás* (saját teljesítményért, aktivitásért, viselkedésért és viszonyulásért) arra utalnak, hogy a tanárjelöltek önmaguk felvállalását próbatételként élték meg, vélt vagy valós elvárásoknak igyekeztek megfelelni. További szorosan kapcsolódó szelektív kódok azt a tematikát fejezik ki, amelyben a tanárjelöltek saját fejlődésük iránti igényüket fogalmazzák meg: a *közösségben működés* (önfelvállalás, elfogadás, figyelem), *kommunikáció* (idegen nyelvi és előadói kompetenciák), *saját tanulás* (aktív részvétel, érzelmek kezelése). A *metareflexió*hoz erősen kapcsolódó kódháló elemzése alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanárjelöltek meghatározó élménye az idegen nyelven, valamint a csoport előtti megszólaláshoz kötődő frusztráció, önmaguk és egymás elfogadásának nehézsége, érzelmeik megfogalmazásának és kezelésének dilemmája volt.



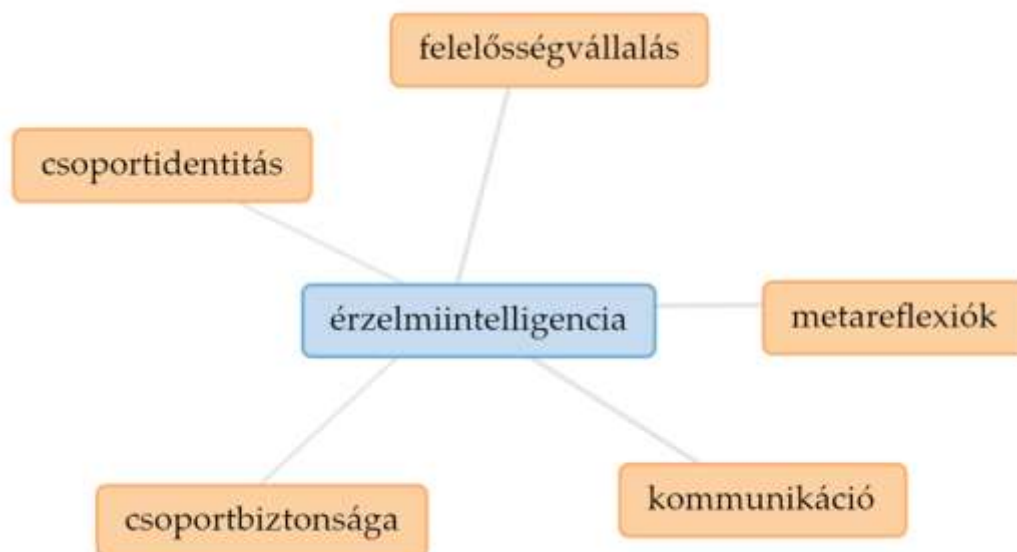
48. ábra: Metareflexiók kapcsolódásai (saját szerkesztés)

Az előbbiekkal összefüggésbe hozhatók az általunk tanórai helyzetben megfigyelt hallgatói reakciók, miszerint a tábla/csoport előtti megszólalás ('tanár' szerepben is) fokozott szorongást váltott ki (pl. az angol szakos védekezése: „nem tudok angolul”), az oktató(k) által kért váratlan és spontán hozzászólás vagy segítő szándékú kérdés feszenget, zavarodottságot okozott. Úgy tapasztaltuk azonban, hogy ezekben a szituációkban a mikro-csoport képes volt stresszcsökkentő faktorként funkcionálni, elsősorban a közös tanórai tevékenységek és a jól körülhatárolt (kooperatív) szerepek biztonsága által.

A következő két kódhálóban (49. ábra és 50. ábra) kirajzolódó kapcsolódások azt szemléltetik, hogy az *érzelmi intelligencia* (mint kulcskategória) megnyilvánulásának, fejlődésének közege egyértelműen a mikro-csoport (*csoportidentitás, közösségekben működés, kooperáció*), a társakkal közösen kialakított bizalmi tér (*csoportbiztonsága, szerepek biztonsága*), olyan terep, ahol a tanárjelöltek számára a saját és a társak érzelmeire, lelkiállapotaira, viselkedésére való reflektálás is vállalhatóvá vált (*metareflexiók, felelősségvállalás, egyéni tapasztalás*). A kapott eredményeket alátámasztják megfigyeléseink, melyek szerint a tanórákon szigorú következetességgel alkalmazott kooperatív struktúrák és a tudatos csoportfejlesztés hatással voltak a hallgatók önbizalmára és a mikro-csoportokon belüli interperszonális kapcsolatok fejlődésére (mint pl. mások elfogadása, empátia).



49. ábra: *Érzelmi intelligencia kapcsolódásai 1 (saját szerkesztés)*

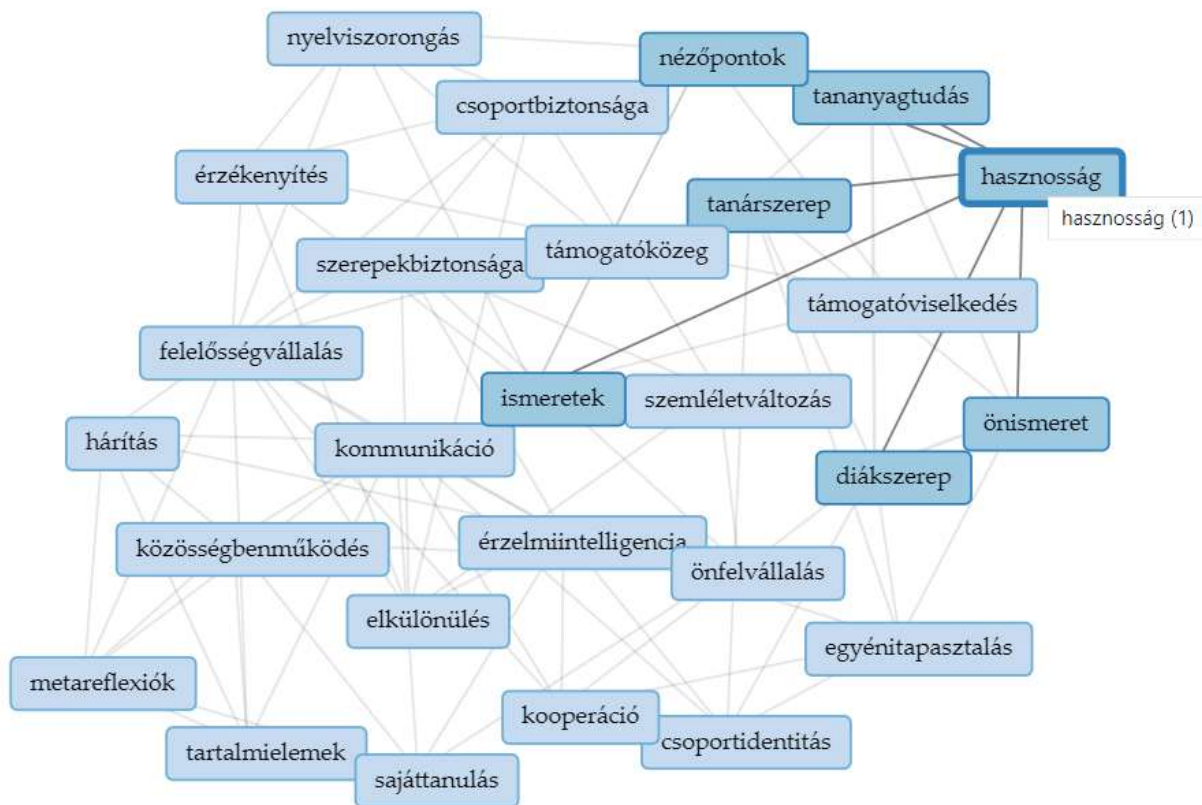


50. ábra: Érzelmii intelligencia kapcsolódásai 2 (saját szerkesztés)

Az öt, kettőzve előforduló kulcskategória közül megvizsgáltuk a *diákszerep*, a *felelősségvállalás* és az *érzelmi intelligencia* köré épülő kódhálókat, feltérképeztük egymáshoz való kapcsolódásaikat és értelmeztük az ezekből kibontakozó lényeges csomópontokat (*tanárszerep*, *kooperáció*, *metareflexiók*). A további kettő (duplán előforduló) kulcskategória (*hasznosság*, *kommunikáció*) beágyazottságát hasonló módon tártuk fel, visszautalva arra a megállapításunkra, mely szerint a *hasznosság* előzetesen erős kapcsolódással szerepelt a *diákszerep* és *tanárszerep* kódhálójában, míg a *kommunikáció* szoros kapcsolatot mutatott a *kooperáció*, *metareflexió* és *érzelmi intelligencia* kódokkal.

A *hasznosság* mint kulcskategória egyrészt a tanórai tematika diákszempontú értékelésére utal (*diákszerep*, *tananyag tudása*), a tanárjelölteknek arra az igényére, amely a gyakorlatias, „életszagú” tárgyköröket preferálja (pl. hallgatói megjegyzés: „Ez ilyen akadémiai cucc vagy tényleg működik?”), miközben az oktatótól egyidejűleg várták el a ’komoly témákat’ és a szórakoztató feladatokat. Tanórai megfigyeléseink alátámasztják ezt az ellentmondásos viszonyulást, nevezetesen, hogy az órákon bemutatott tematikus (angol és magyar nyelvű) érzékenyítő videókat a hallgatók jellemzően nem tudták szakmai szemmel figyelni, a filmnézést inkább kikapcsolódásnak, lazításnak tekintették. A kódháló alapján a *hasznosság* kulcskategóriának egy további jelentésárnyalata is kibontható (*ismeretek*, *nézőpontok*), mégpedig a tanárjelöltek reflektálása arra, hogy önmagukat mennyire ítélték hasznosnak az ismeretek átadása, a csoport működésének támogatása és társaik ’tanítása’ szempontjából,

ennyire voltak képesek gondolkodás- és viselkedésmintákat átadni (*tanárszerep*), hallgatótársaikat biztatni, másoknak példát mutatni. Ebben az értelmezésben megragadható a diákperspektíva elmozdulása, annak az igénynek a megfogalmazása, hogy a tanárjelölt saját másokra tett hatását megértse és azt tudatosan irányítsa.

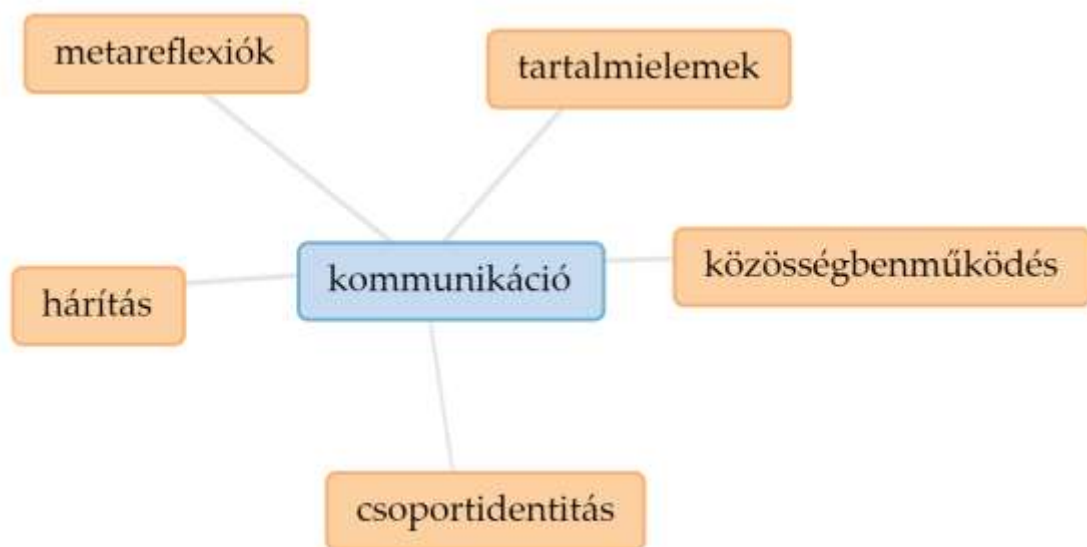


51. ábra: *Hasznosság kapcsolódásai (saját szerkesztés)*

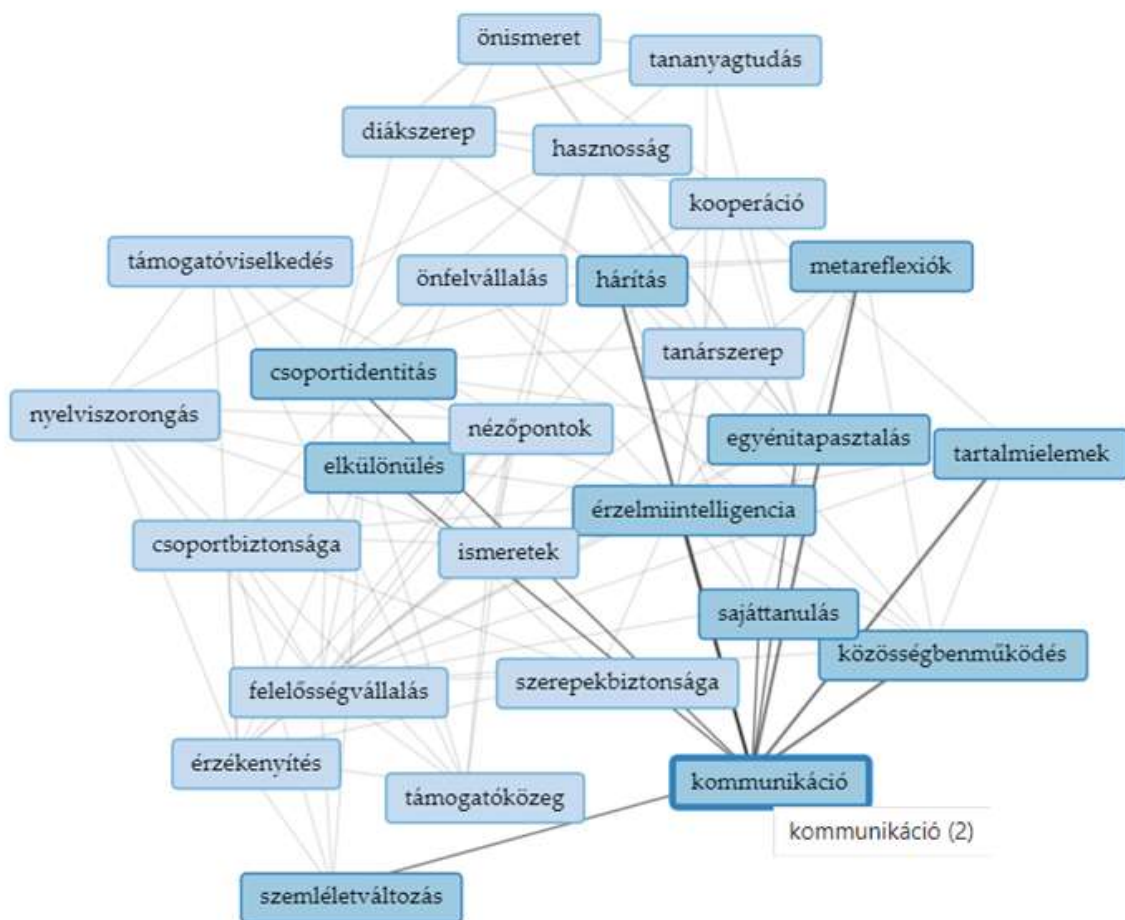
A tanárjelöltek pszichológiai immunkompetenciájának Megközelítő, monitorozó alrendszerében tapasztalt elmozdulások értelmezhetők az *érzelmi intelligencia* és a *hasznosság* kulcskategóriák kódhálójának összefüggésében. Ez az alrendszer azoknak a személyiségkomponensek rendszere, amelyekre támaszkodva az egyén kontrollálhatónak és érthetőnek érzékeli környezetét (kritikus helyzetben is) és képes önmagát fejlődőképesnek látni, a világhoz pozitív viszonyulást kialakítani (Forrai 2011). Az akciókutatásban részt vevő csoport a Megközelítő, monitorozó alrendszernek csupán két alszálóján mutatott kismértékű pozitív változást: a társas monitorozás-empátia és a kontrollézés (az egyén meggyőződése, hogy rajta múlik, mi történik egy adott élethelyzetben) növekedett. Ennek magyarázatául az szolgálhat,

hogy a mikro-csoportokban kialakított közeg elősegítette a szociális nyitottság mértékének növekedését, vagyis az egyének fokozottan voltak képesek a környezet információit szelektíven észlelni, azokat adekvát módon felhasználni. (Relevánsan kapcsolódó kódok: *közösségben működés, kooperáció, önfelvállalás, felelősségvállalás, saját tanulás, szerepek/csoport biztonsága.*) A csoport védelmi funkciója a tanórai helyzetek feletti kontroll képességének az érzését is növelni tudta a tanárjelöltekben, megerősítette azt a meggyőződésüket, hogy hatással lehetnek a történésekre. A kapcsolódó szelektív kódok (*tanárszerep, ismeretek, nézőpontok*) utalnak arra, ahogy a hallgatók saját hasznosságukat megélték, például átvették egy helyzet felett az irányítást. Ezt támasztja alá tanórai megfigyelésünk a „főnöki” pozíció („helyette is gondolkodtam, én voltam a főnök”) vagy az angol szakosok „vezér” státuszának kialakulásáról egy-egy mikro-csoporton belül.

A *kommunikáció* mint kulcskategória az egyéni fejlődésre irányuló kérdéseknél jelent meg (Ezeket a képességeimet fejlesztette..., Amiben még fejlődnöm kell...) és a hozzá kapcsolódó szelektív kódokon keresztül (lásd: 52. ábra és 53. ábra) érinti az előzőkben tárgyalt központi témákat: az egyének szintjén megmutatkozó dilemmákat, frusztrációt (*saját tanulás, egyéni tapasztalás, elkerülés*), az ezekre adott válaszokat (*metareflexiók, szemléletváltás*), a szakmai tartalmakat és az érzelmi érintettséget (*tartalmi elemek, érzelmi intelligencia*), valamint ennek közegét és terepét: a csoportot (*csoportidentitás, közösségben működés*).



52. ábra: *Kommunikáció kapcsolódásai 1 (saját szerkesztés)*

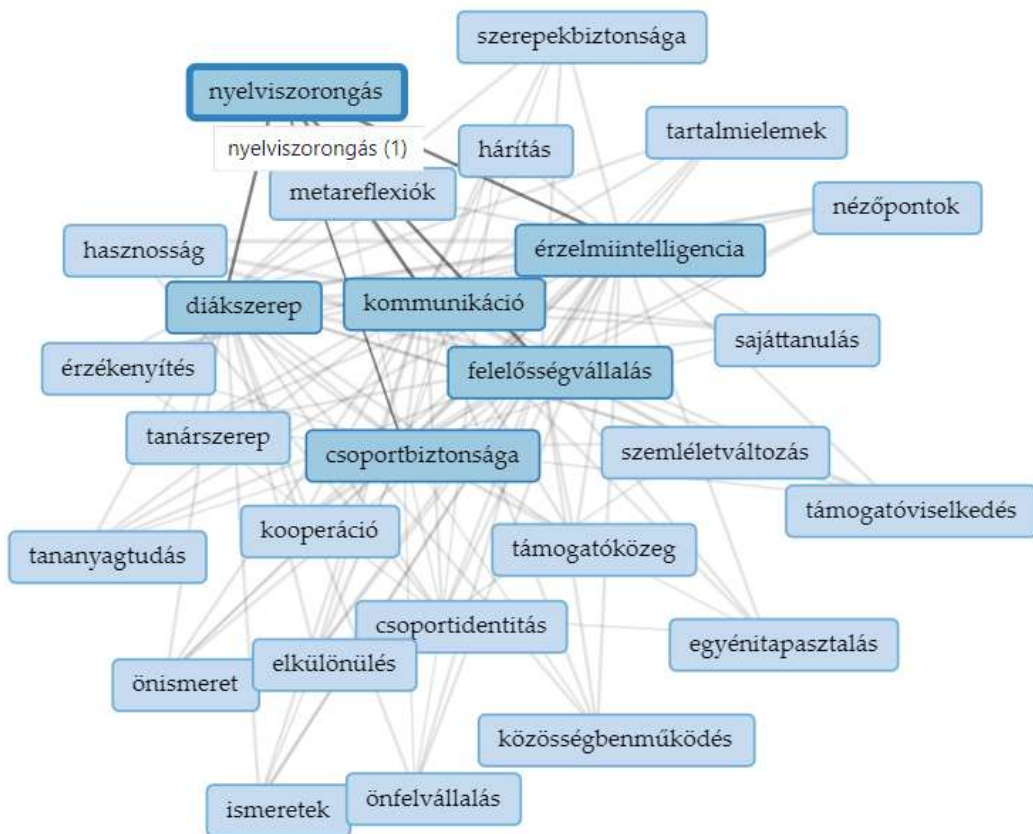


53. ábra. Kommunikáció kapcsolódásai 2 (saját szerkesztés)

Az így kirajzolódó kódháló összefüggései korrelációt mutatnak a pszichológiai immunkompetencia Megközelítő, monitorozó alrendszer skáláinak stagnálásával, illetve negatív irányú elmozdulásával. Ennek az alrendszernek a segítségével valósul meg a helyzetek megértése, kontrollálása és a pozitív következmények lehetőségének felismerése kritikus helyzetekben. A *pozitív gondolkodás* (sikerorientáltság, kedvező változások elővételezése) egyáltalán nem mutatott elmozdulást, míg a *rugalmasság és kihívás keresés* (kihívások vállalása, a változásban személyes fejlődés keresése) alskála pontértéke minimálisan csökkent, csakúgy, mint a *koherenciaérzés* (konfliktusban a helyzet értelmét keresi, nem menekül) és a *kitartásképesség* (a frusztrációs tolerancia szintje) alskáláké is. Statisztikailag szignifikáns különbséget láttunk viszont a *növekedés érzés* (az egyén önmagát egy folyamatos megújulásra

és növekedésre képes személyként definiálja) alszála átlag pontértékeinek változását illetően: az akciókutatásban részt vevő csoport negatív, míg a kontrollcsoport kimeneti átlag pontértéke itt pozitív irányú elmozdulást mutatott. Az eredmények rámutatnak az akciókutatás azon pontjaira, ahol a beavatkozások is történtek egyrészt a csoporton belüli, másrészt az oktatók és hallgatók közötti kommunikáció vonatkozásában. Az asszertív kommunikáció (szorongás- és erőszakmentes/együttműködő kommunikáció, amely az önérvényesítést mások érdekeinek figyelembevételével ötvözi) hiányát érzékeltek, elsősorban az érzelmek kifejezése és a konfliktusok kezelése során. A tanárjelöltek változásra és elégedettségre való fókuszálása helyett rendszeresen a tanult tehetetlenség, a kifogáskeresés, és a diszfunkcionális attitűd – a személynek az önmaga és a világ iránt kialakított negatív viselkedési formái – (Margitics, 2005) megnyilvánulásait tapasztaltuk. Ezekre a megfigyelt jelenségekre reagálva, beavatkozásaink elsősorban a tudatos csoportfejlesztésre, az órai feladatok mennyiségének csökkentésére, valamint a kooperatív struktúrák következetes megerősítésére irányultak. Mivel az idegen nyelv használata az órákon bizonyos fokú ellenállást váltott ki és frusztrációt okozott, beavatkozásaink ezt a területet is érintették: mérsékeltek az angol nyelvű anyagok mennyiségét (pl. a szövegek hosszát), az angol nyelvű videókat felirattal láttuk el, a különböző szintű nyelvtudásokat mikro-csoportokon belüli differenciálással kezeltük, az instrukciókat angol és magyar nyelven is megadtuk. Az oktatók és hallgatók között zajló kommunikáció egyik kiemelt célja a hallgatókkal való partnerség kialakítása és megerősítése volt, ami megkövetelte oktatói reakcióink és ad-hoc döntéseink rendszeres felülvizsgálatát, valamint a hallgatók érzelmi alapú és kritikai jellegű észrevételeinek meta-szintű reflexióját.

Kutatási eredményeink és tanórai megfigyeléseink is alátámasztják a tanárjelöltek angol nyelv használatához köthető érzelmi reakcióinak permanens jelenlétét, ezért indokoltnak tartjuk megvizsgálni a *nyelvi szorongás* körül kirajzolódó kódhálót. Az 54. ábrán látható, hogy az öt szorosan kapcsolódó szelektív kód közül négy az előzőkben részletesen tárgyalt kettőzve előforduló kód (*diákszerep, felelősségvállalás, érzelmi intelligencia, kommunikáció*), az ötödik pedig (*csoport biztonsága*) a *kooperáció*, a *felelősség* és az *érzelmi intelligencia* kulcskategóriák szűkebb kódhálóijában jelent meg. Mindez a *nyelvi szorongás* mint szelektív kód erős beágyazottságát igazolja, amely kulcskategóriaként „A szerep/tevékenység, amiben rosszul/kínosan érzem magam...” kérdésre adott reflexiók kódolásának eredményeképpen generálódott.



54. ábra: Nyelvi szorongás kapcsolódásai (saját szerkesztés)

Az idegen nyelvi szorongás olyan, pontosan körülhatárolható helyzetekben jelentkező feszültség, zavar, nyugtalanság, amely kifejezetten az idegen nyelv használatához kötődik (MacIntyre, 1999 idézi Tóth, 2015), a szorongás speciális fajtája, mely „saját magunkról tett megfigyelések, hiedelmek, érzések és viselkedési formák különleges komplexuma” (Horvitz, 1986 idézi Tar, 2007) így erős hatást gyakorol kognitív folyamatainkra is (Oxford, 1999 idézi Tar, 2007). Az idegen nyelvi szorongás ötvözi a negatív megítéléstől való félelmet és a teljesítményszorongást (Tóth, 2015), ezáltal nemcsak az önkifejezésünket, hanem az önmagunkról alkotott képet is érinti. A szakirodalom megállapításai alátámasztják a tanórákon történt megfigyeléseinket: a kurzus kezdetén tájékoztató jellegű adatokat kértünk a tanárjelöltektől nyelvtudásuk szintjét illetően (nyelvvizsga, érettségi, stb.), azonban egyszerű tényközlés helyett/mellett a hallgatók vélt elvárásoknak való megfelelés okán védekezést, mentegetőzést, szégyenérzetet, külső tényezőkre való hivatkozást fogalmaztak meg aktuális angoltudásukkal kapcsolatban (a diszfunkcionális attitűd megnyilvánulásai). A nyelvvizsgára,

nyelvtudásra való rákérdezésünkkel magunk pozícionáltuk (nem szándékoltan) a „jó angolosokat”, így például az angol-szakosság ténye a csoportban státuszképző lett. Az elismerést, státuszt nyert hallgatók ugyanakkor kommunikációs helyzetben (pl. csoport előtti megszólalás) magas szintű szorongást mutattak („Nem is tudok angolul”). Ezt a megfigyelésünket igazolja a vonatkozó kutatások egyik lényeges megállapítása, miszerint „az idegen nyelvi szorongás a nyelvtanulási képességtől független változónak bizonyult”, tehát a „jó nyelvérzékkel rendelkező, magas nyelvi szintet elért nyelvtanulók is megtapasztalhatják, ezért a szorongás hatásaival az ő esetükben is számolnunk kell” (Tóth, 2015: 14). Ahogy a szelektív kódok értelmezése során megállapítottuk, az angol nyelv órai használata mindvégig bizonyos fokú hallgatói ellenállásba ütközött, többen a fejlődés lehetősége helyett frusztráló elvárásnéként tekintettek az angol nyelvű feladatokkal való foglalkozásra. Ebben a kontextusban értelmezhető a *nyelvi szorongás*, egyrészt mint a *diákszerepet* és a *kommunikációs* kihívásokat felerősítő élmény, másrészt a *csoportban* és egyénileg vállalt *felelősséggel* való szembesülés. A kirajzolódó kódháló összefüggései megfeleltethetők a pszichológiai immunkompetencia Önszabályozó alrendszere változásainak, amely összes alszálkálait tekintve (*szinkronképesség, impulzivitáskontroll, érzelmi kontroll, ingerlékenységátllás*) negatív irányú elmozdulást mutatott az akciókutatásban részt vevő hallgatók esetében. Az Önszabályozó alrendszer az én-reguláció hatékonyságát biztosító személyiségbeli kompetenciák együttese, melyek a stresszhelyzetekben kialakuló érzelmi állapotok kontrollját és önszabályozás eredményességét garantálják. Célszerű tehát megvizsgálnunk, hogy a *nyelvi szorongás* mellett mely kulcskategóriák kapcsolhatók „A szerep/tevékenység, amiben rosszul/kínosan érzem magam...” kérdéshez. Az egyik ilyen szelektív kód az *érzékenyítés*, utalva azokra az önismeretre sarkalló tevékenységekre, melyek egyben feszültséget okoztak a tanárjelöltekben, a másik a *felelősségvállalás* saját viselkedésükért, döntéseikért, önmagukért és a csoportért. A tanórákon megfigyelt egyik jellemző szituáció volt, amikor a hallgatók (ön)megértés és önszabályozás hiányában a tartalomra adott reflexiók helyett érzelmi reakciókba csúsztak bele. Ilyenek voltak például a csoportokban elkészített, nevelési stílusokat feldolgozó plakátok bemutatása során tett megjegyzések: „ilyen ellenszenves gyerek”, „nem is értem, nekem ez olyan furcsa”, „én ilyen nevelést kaptam”, „ha nekem gyerekelem lesz”.

Eredményeink interpretációja során feltártuk a kvalitatív (szelektív kódok rendszere) és kvantitatív (PIK skálák értékei) adatok összevetéséből kibontakozó összefüggéseket, pontosítva és értelmezve azokat az akciókutatás folyamán rögzített kutatói/oktatói megfigyelések

felhasználásával. Kutatási eredményeinkben tetten érhetők azok a szándékolt hatások, amelyek az akciókutatás beavatkozásai nyomán jöttek létre: a diáknézőpont elmozdulása, a (szakmai) énkép kontextusban és mások által visszatükrözött, önismereten alapuló formálódása, a felelősségvállalás és önfelvállalás nehézségének reflexiós szintre emelése, valamint az alkalmazott kooperatív struktúrák szerepének feltérképezése az érzelmi intelligencia egyes területeinek aktiválásában és a szociális nyitottság növelésében.

6.2 A kutatás eredményei mentén létrejött modell megalkotása

6.2.1 A modell fogalma

A modellek alkotása közvetlenül fakad a kutatás választott stratégiájából: a kvalitatív/akciókutatások többnyire egy elméleti alapvetés megfogalmazásával vagy egy modell megalkotásával zárulnak. A kutató számára a modell olyan, információt hordozó rendszer, amely a valóságos rendszernek csak a leglényegesebb tulajdonságait tartalmazza, egyszerűsített formában (Szatmári, 2013). „A modell tehát emberi mű, az elme játéka, de csak bizonyos mértékig önkényes” (Csányi, 2007:132), azaz összetett, vizsgálandó jelenségeket oly módon helyettesít, hogy azokkal hasonlósági viszonyban van. A modell bonyolult (valós vagy hipotetikus) rendszer – a jelen vizsgálatban egy megvalósult folyamat – egyszerűsített képe, így alkalmassá válik annak tanulmányozására. A modell ismeretelméleti kategória, olyan konstrukció, amely a valósággal való hasonlóságot megőrizve konkrét testet ad az elméletnek (Kosáry, 1978). A tudományos modell a megismerés tárgyát visszatükröző anyagi vagy eszmei rendszer, amely lehetővé teszi új információ szerzését, így „a modell akkor jó, ha alkalmas valamire, ha képes valamit leírni, elmagyarázni, ha képes jelenségek, folyamatok jövőbeli állapotát több-kevesebb pontossággal megjósolni” (Csányi, 2007:132).

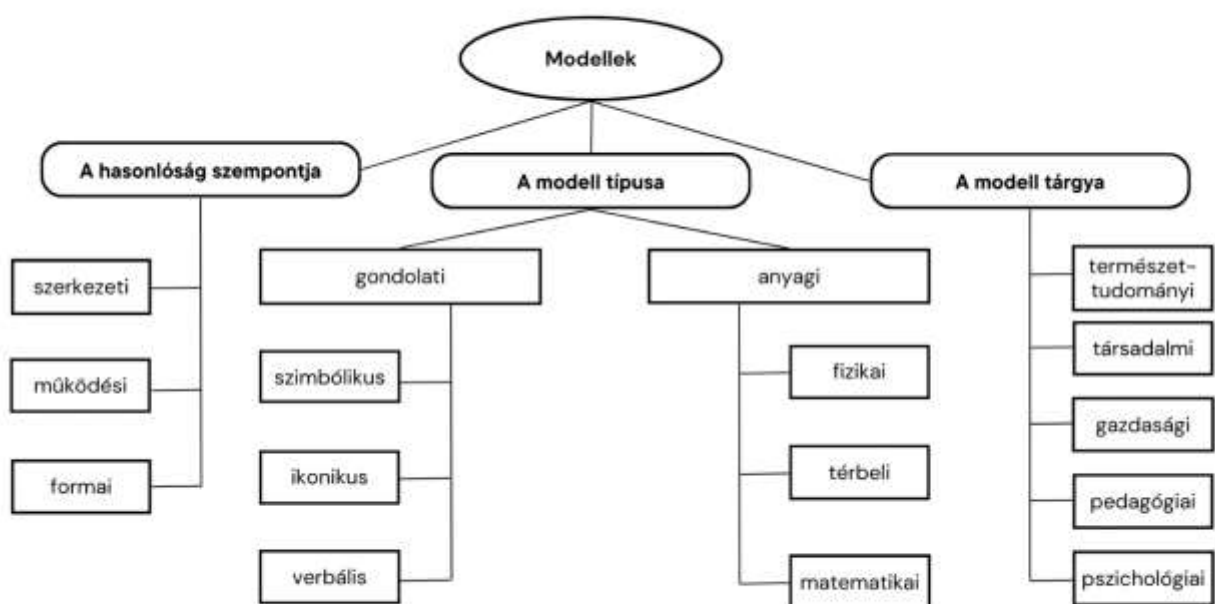
6.2.2 Az elméletalkotás elvetése és a modellalkotás indoklása

Egy elmélet az adott jelenséget ésszerű, szisztematikus és általánosító módon magyarázza (Boncz, 2015), ezzel szemben a modell az absztrakció olyan formája, amely „az elmélet által meghatározott összefüggéseket konkrét alakzat formájában fejezi ki, megvalósulásukat tipikus helyzetekben és struktúrákban mutatja be. Vagyis a valóságot valamivel közelebből, egy-egy adott, szemléletes rendszerben tükrözi” (Kosáry, 1978:5). A modellek képesek hatékonyan leírni, elemezni egy rendszer működését, mivel a modell a valóság sajátos projekciója, „egy többnyire bonyolult rendszer egyszerűsített reprezentációja, amiben csak az aktuális probléma

szempontjából lényeges vonásokat szerepeltetjük” (Bergman et. al., 2022:8). Alapvető kitétel a modellek definíciójában az absztrakció vagy egyszerűsítés, hiszen azt tekintjük jó modellnek, amely a lehető legkisebb komplexitással képes szemléletes formában visszaadni a valóságot (approximatív), így a leképezett rendszerénél kisebb és áttekinthetőbb. A modell további jellemzője, hogy szelektív, vagyis csak a legfontosabb paramétereket veszi figyelembe, miközben a valóságos rendszer viszonyait, kapcsolatrendszerét magában hordozza, tükrözi (Bergman et al., 2022, Szatmári 2013) és szuggesztív, azaz meghatározott érvényességi körrel rendelkezik. A modellalkotás mint az emberi megismerési folyamat szerves része egyszerre racionális és önkényes, de mindenképpen kreatív tevékenység, amelynek során valamilyen irányba eltávolodunk a modellezett valóságtól (SZTAKI, én.), miközben beazonosítjuk a lényeges hasonlóságokat és elhanyagolható különbözőségeket.

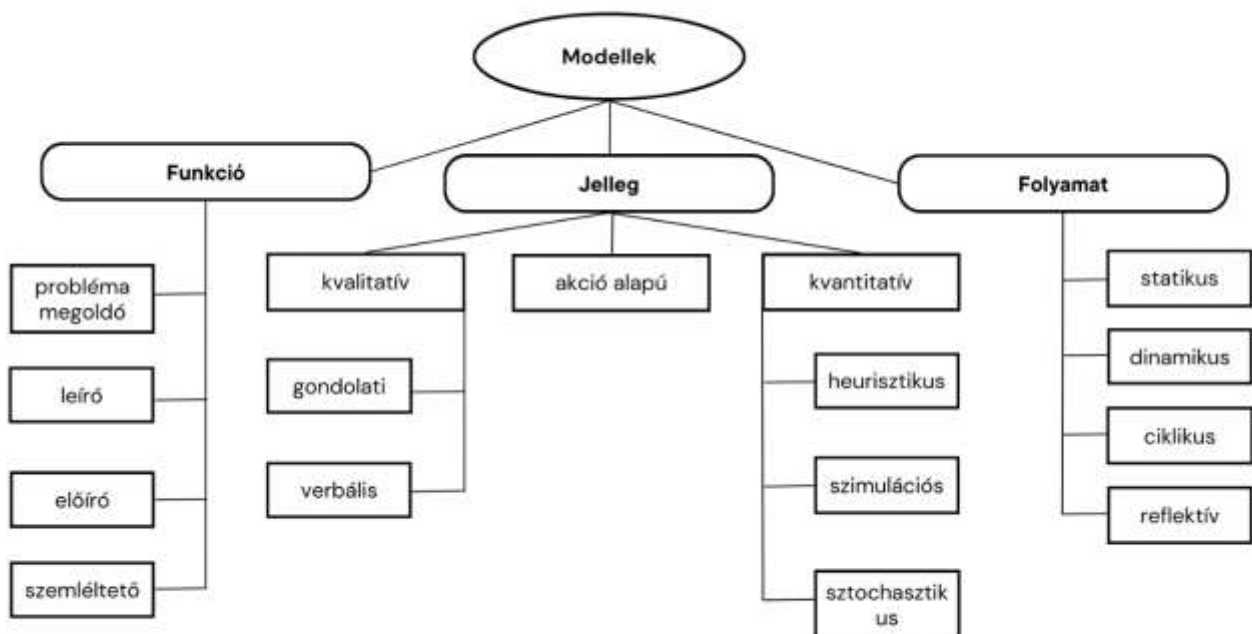
6.2.3 Modellek csoportosítása, típusai

Az alábbiakban a modellek kategorizációjával foglalkozó szakirodalom rövid áttekintésére vállalkozunk. A csoportosítások lényegében a modellezett típusa (mit modellezünk), a modell típusa (mivel modellezünk), valamint hasonlósági szempont szerinti (a modell és a modellezett hasonló folyamatai) megkülönböztetésre épülnek. Az alábbi (55.) ábrán látható, hogy három szempontot tekintünk a csoportosítási hierarchia első szintjének.



55. ábra: Modellek csoportosítása (Forrás: Szücs, 2006, saját szerkesztés)

A modellezési szempont arra vonatkozik, hogy milyen hasonlósági viszonyban van a modell a valós, vizsgálandó rendszerrel, így beszélhetünk szerkezeti, működési vagy formai modellekről. Az egyik alapvető tipizálás a modelleket belső természetük alapján *anyagi* és *gondolati* modellekre osztja, melyeknek további altípusait különbözteti meg. „A gondolati vagy más néven eszei modellek az ember által felállított logikai kapcsolat szerint „működnek”. Módszerüket, formájukat tekintve szubjektívek, de tartalmukat nézve – azaz a tárgykört, amivel foglalkoznak – objektívek” (Pokorádi, 2008:27). A gondolati modellekhez soroljuk a jelrendszer-modelleket, a képi (ikonikus) modelleket, illetve ezek kombinációját (pl. térképek), valamint a verbális modelleket. Az anyagi, vagy másképpen absztrahált modell a vizsgált rendszernek „absztrakció eszközeivel előállított képe” (Pokorádi, 2008:28), mely a realizálás módja szerint lehet fizikailag hasonló (pl. hajómodell), térbelileg hasonló (pl. városterv) vagy matematikailag hasonló (pl. strukturális/funkcionális analógián alapuló modellek). A modelleket csoportosíthatjuk a modellezett rendszer jellege szerint (azaz a modellezés tárgya alapján), így beszélhetünk természettudományi, társadalmi, gazdasági, pszichológiai, pedagógiai, neveléstudományi modellekről. További tipizálási szempontok lehetnek a modell funkciói, jellege és folyamata (lásd: 56. ábra).



56. ábra: Modelltipusok (Forrás: Szücs, 2006, saját szerkesztés)

A modell funkciója, vagyis a modellezés célja lehet a modellezett jelenség elemzése, leírása, szemléltetése, működésével kapcsolatos probléma megoldása, továbbá a vizsgált praxis javítása. A modell jellege (a modell és a modellezett rendszer közötti kapcsolat matematizáltsága alapján) lehet kvalitatív (verbális, elsősorban minőségi jellemzésre szolgáló) vagy kvantitatív (mennyiségi következtetések levonására alkalmas), további kategóriaként kezeljük az akcióba ágyazott vagy akcióalapú modelleket. A kvantitatív modelleket gyakran alkalmazzák jelenségek, rendszerek előzetes vizsgálatára (szimuláció), melyeken belül a sztochasztikus modellek a véletlenszerűséget is figyelembe veszik, tehát a bemenetek és a kezdőállapot csupán lehetséges kimenetek halmazát határozza meg (Pokorádi, 2008). Végül a modellezett folyamat jellege szerint a modell lehet statikus (időben állandó folyamatok), dinamikus (időben változó folyamatok) vagy ciklikus, reflektív, retrospektív, spirális.

6.2.4 A modellalkotás folyamata

A modellalkotás során arra a kérdésre kerestünk választ, hogy melyek voltak a modellezendő rendszer leglényegesebb tényezői: azok a faktorok, amelyekkel a lehető legpontosabban tudjuk szimulálni a valóságos rendszert, annak folyamatait. A modell „egyszerre több és kevesebb, mint a valóság. Kevesebb, mivel megpróbálunk minél több tényezőt figyelmen kívül hagyni (...) és több, mert azért, hogy megkülönböztetünk lényeges és mellékes paramétereket, megérthetjük, hogy egy jelenség tekintetében mi az akcicens és mi az esszenciális” (Koman, 2017:10). Célunk, hogy a lehető legkevesebb paraméterrel és legkisebb komplexitással minél közelebb kerüljünk a valósághoz, így a sikeres modellezés alapelvei a következők: (1) szabátosság, (2) egyszerűség, (3) a kísérletezés, vagyis a modell működőképességének tesztelése. A modellezés egyrészt megkívánja a pontos nyelvhasználatot, a fogalmak tisztázását, másrészt az egyszerűség elve „azt fogalmazza meg, hogy minél kevesebb paraméterünk van, annál nagyobb a modellünk magyarázó ereje”, továbbá „egy kevés paraméterrel rendelkező elméletet sokkal egyszerűbb tesztelni, hiszen kevesebb körülményt kell kontroll alatt tartani” (Koman, 2017:7). A modell oly módon támogatja az emberi megismerés folyamatát, „hogy az egyébként bonyolult, láthatatlan folyamatokat leegyszerűsíti, szemléltethető állapotba hozza” (Husztí-Revákné, 2012: 176), mindemellett lényeges, hogy torzulásoktól, tévképzetektől mentes, valamint nyitott (redukálható, bővíthető, formálható) legyen (Husztí-Revákné, 2012). Az egyszerűsítés (absztrakció) a modell részletezettségének csökkentését jelenti, az adott probléma szempontjából irreleváns információk elhagyását, míg

ezzel ellentétes irányú művelet a finomítás, ami nem más, mint többletinformáció bevitele, a modell pontosítása (Bergman et al., 2022).

A modell megalkotása során célszerű modulokból álló, variálható rendszer konstruálása, így modellünk későbbi finomítása során lehetőség van akár egyetlen elem/szegmens korrekciójára (Mrázik, 2022), továbbá modellünk könnyebben adaptálható új kontextusokhoz is. Ehhez szükséges annak előzetes felmérése, hogy mely paraméterek (modellalkotó lábak) lesznek elengedhetetlenek a modell működése szempontjából és mely részletek irrelevánsak. A modell legfontosabb komponensei a paraméterek (lábak), melyek a modell alkotóelemeinek állandó és jellemző tulajdonságai, az egyes tevékenységek jellemzői (pl. meghatározzák egy adott tevékenység időigényét, rendszerességét). A bemeneti változók a modellezett rendszer környezetét alkotó tényezők (pl. a szereplők jellemzői), amelyek a rendszer működésére hatnak, míg a kimenet a modellezett rendszer viselkedését jeleníti meg. A folyamatok (pl. a szereplők tevékenységei) az állapotváltozók (a modellalkotó elemek állapotát leíró mennyiségek) és a modell elemek közötti kapcsolatok időbeni változását mutatják. A rendszerek szerkezete időben változhat, így a folyamatok is változnak. A modellalkotás első fázisában történik a kalibrálás, „ami egy iteratív eljárás, melynek során a modell paramétereit értékeljük, és finomítjuk, úgy, hogy a modellezett értékek egyre inkább közelítsenek a kiválasztott adatsorok által reprezentált értékekhez” (Szatmári, 2013). Ezt követően meg kell vizsgálnunk a modell ’állékonyságát’, vagyis azt, hogy a modell elég érzékeny-e paramétereire, a kiválasztott paraméterek reprezentatívak, illetve működőképese-e (Pukánszky, 2013). Az érzékenységi analízis elvégzése után pontosabban kijelölhető a modell alkalmazhatósági területe, valamint kiszűrhetők azok a paraméterek, amelyek változására a modell nem érzékeny. A modellezés legfontosabb utómunkálata a validáció, (Pokorádi, 2008), melynek során a modell kimeneti adatainak érvényességét vizsgáljuk, vagyis ellenőrizni szükséges, hogy a valóságot közelítően leíró modell szimulációs eredményei mennyire tekinthetők a vizsgált rendszer valóságos válaszának.

6.2.5 Az akcióalapú neveléstudományi modell megalkotása és jellemzése

Modellünk jellege (a modellezett rendszer és a modell közötti kapcsolat alapján) akcióba ágyazott vagy akcióalapú, amely elnevezés arra utal, hogy „a kutatás eredményeként kialakítandó modell pilléreit az akciókutatási tevékenység során fedezik fel, mérik, értékelik és reflektálnak rá, majd hasonló akciókutatási ciklusok során kipróbálják, vizsgálják hatását és bevalását, amely stratégiai típusú (nem leíró, magyarázó elmélet)” (Mrázik, 2022:5).

6.2.5.1 A modell szintjének meghatározása

Az általunk konstruált modell a mezoszintű modellek csoportjába sorolható, melyek egy intézményen/csoporton belül megvalósuló (oktató(k) és hallgatók között lezajló) folyamatokat képezik le.

6.2.5.2. A modell tárgya

Modellezésünk tárgya a neveléstudomány, célja (vagyis a modell funkciója) alapján a tanárképzés általunk vizsgált praxisának javítására irányul, és további fontos ismérve, hogy a tanulhatóságra és taníthatóságra vonatkozó paramétereket tartalmazza.

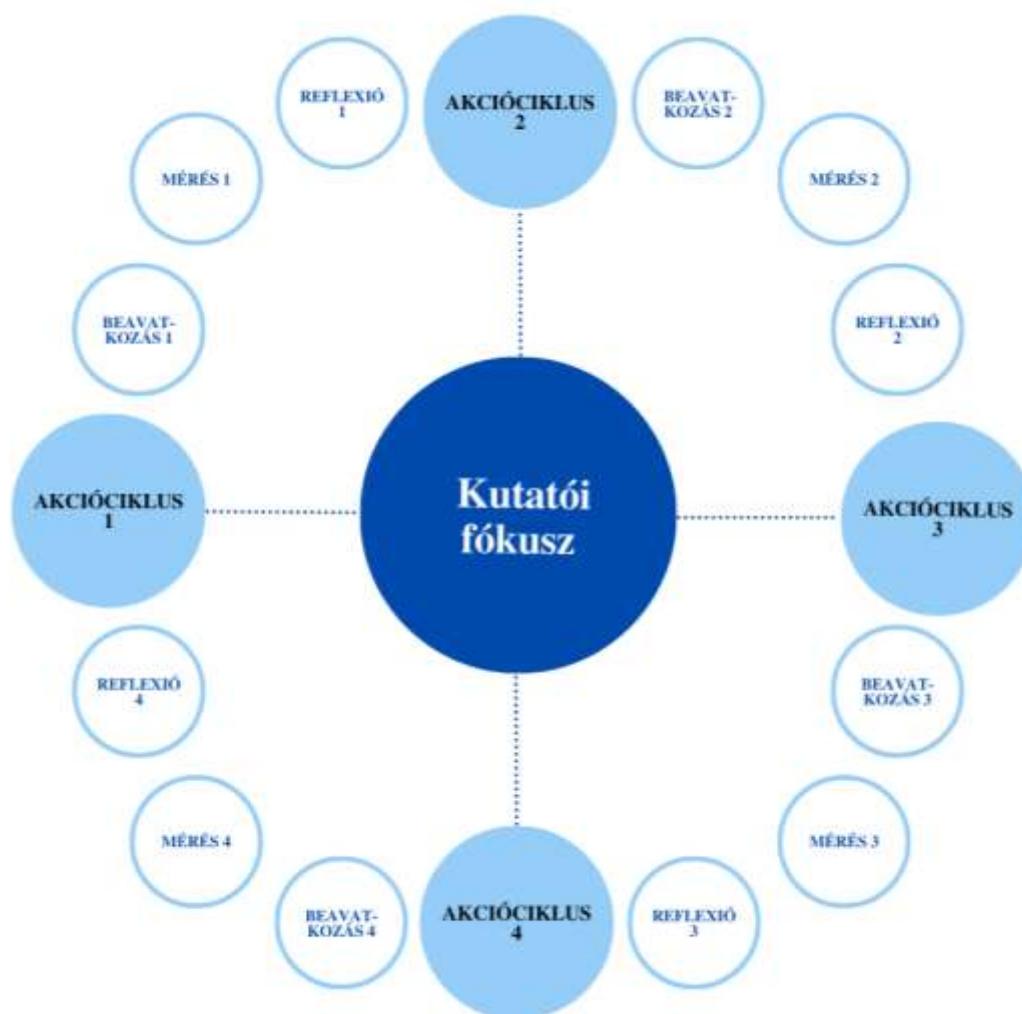
6.2.5.3. A modellezett folyamat jellege szerint (a modell időbeli változékonysága alapján) modellünk reflektív és ciklikus, kiindulási pontja egy olyan probléma, amely aktivizálja a megfigyelés, adatgyűjtés, elemzés és morális elvek mérlegelésének folyamatát (Szivák, 2014).

6.2.5.4 A modell szemantikájának meghatározása során (ez szabja meg a körülírt modell pontos jelentését és működését) „nyílt világ” feltételezésből indulunk ki, vagyis azt valószínűsítjük, hogy a rendszerben lehetnek ismeretlen elemek, tehát nem minden információ áll a rendelkezésünkre (Bergman et al., 2022).

6.2.5.5 A modell belső kohézióját az egymást követő akcióciklusok biztosítják, minden egyes ciklusban megismételve a beavatkozás-mérés-reflexió egymásra épülő hármasságát, melynek hatóköre egyben kijelöli a modell határait. A modell kontextusa leírható azokkal a releváns környezeti elemekkel, amelyek a kijelölt határon kívül esnek, de a rendszerrel valamilyen módon kapcsolatban állnak és hatnak rá (Bergman et al., 2022). Ilyennek tekinthetjük pl. a felsőoktatási környezetből, a tanárképzés egészéből érkező hatásokat, a hallgatói és oktatói, intézményi elvárásokat, az adminisztratív és időbeli korlátokat.

6.2.5.6 Modellünk állékonyságát (azt a tulajdonságát, hogy a kiválasztott paraméterek reprezentatívak és ezekre a modell érzékeny) a kutatói figyelem fókuszban tartása biztosítja, amely az akciókutatás teljes folyamatát végig kísérte. Az 57. ábra grafikusan jeleníti meg a tanórai beavatkozásokra épülő akcióalapú, ciklikus modell egyes építőelemeit (a kutatási folyamatban is megjelenő mozzanatok), azok egészé történő összekapcsolását, a rendszer működésének belső dinamikáját. Az egyes akcióciklusok állandó elemei (beavatkozás-mérés-reflexió) a modell gyakorlati relevanciáját (tanárjelöltek bevonódása, partnerség,

szemléletváltozás, érzékenyítés, tudatosítás, metareflexiók) és praxisközelségét illusztrálják. A kutatói fókusz komplexitását jól érzékelteti az az elvárás, mely szerint a kutatónak a különböző kontextusok (a tanárjelöltek kompetenciafejlesztése, a tanárképzés intézményi közege, a kollaboratív tanítás és közös tudáskonstrukció, kutatási módszerek alkalmazása) közötti produktív kölcsönhatást kellett megkeresnie. Ezzel párhuzamosan, a kutatói szemlélet fenntartása érdekében – támaszkodva a kollegiális reflexiókra és a kutatói introspekciónak – a kutatónak fel kellett tárnia kognitív és érzelmi érintettségét, láthatóvá kellett tennie tacit tudását. Így a tanárképzés gyakorlatában megvalósuló akciókutatás során a kutatónak módja volt beazonosítani a modell megalkotásához szükséges kulcsszerepeket, tevékenységeket (folyamatok) és azok jellemzőit (paraméterek), ezzel lehetővé vált a modell alkalmazhatósági területének pontosabb kijelölése, állékonyságának vizsgálata.



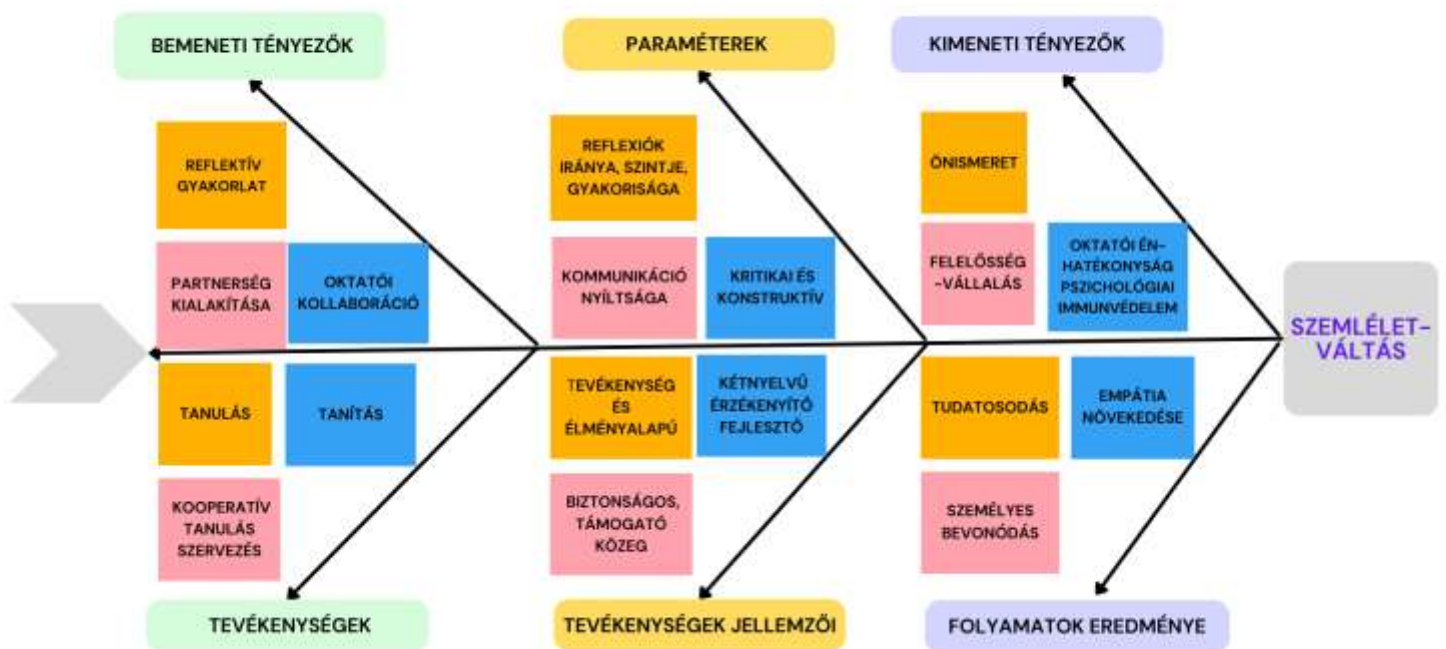
57. ábra: A kutatói fókusz komplexitása az akciókutatás kontextusában. (Saját szerkesztés)

6.2.6 A kutatási eredmények alapján megfogalmazott javaslataink

Akciókutatásunk eredményei alapján javaslatot teszünk a tanárképzés gyakorlatában hasznosítható *reflektív-kooperatív, akcióalapú modell*, valamint a tanárjelöltek kompetenciafejlesztését célzó új módszertan alkalmazására. Javaslatunk egyik súlypontja a modell akcióba ágyazottsága, a tanárjelöltek bevonása a folyamatba (érzékenyítés, tudatosítás, partnerség), amely a hallgatói szemléletváltásnak, a reflektív gyakorlat elsajátításának kulcsa és alkalmas lehet a szemináriumi munka során a hallgatók személyiségfejlesztésére is. Az alább szemléltetett modell (lásd: 58. ábra) azokat a tényezőket, beavatkozásokat jeleníti meg, amelyek a tanárjelölt hallgatók szakmai szocializációjának hatékonyabbá tétele és attitűdjének formálása érdekében történtek.

6.2.6.1 A modell bemeneti tényezői és paramétere

Mivel a hat bemeneti tényező (tanulás, tanítás, kooperatív tanulásszervezés, partnerség kialakítása a hallgatókkal, oktatói kollaboráció, reflektív gyakorlatok) minden egyes akcióciklus (lásd: 57. ábra) állandó komponenseként szerepelt, tekinthetjük ezt a modell tipizált szegmensének, mely a rendszer egészére (esetünkben a tanárképzés egésze) enged következtetéseket levonni.



58. ábra: A tanári felkészítés reflektív-kooperatív, akcióalapú modellje (saját szerkesztés)

A bemeneti tényezőkhöz/tevékenységekhez rendelt (az ábrán azonos színnel jelzett), azokat leíró paraméterek egy olyan rögzített paraméteregyüttest alkotnak, amelyekkel létrehoztuk a fenti ábrán látható kalibrált modellt. Az érzékenységi vizsgálat és kalibráció során (mely az ismétlődő akcióciklusok mérés-értékelés szakaszában történt) arra kerestük a választ, hogy a modell mennyire érzékeny az egyes paraméterek változására, aminek ismeretében lehetséges a paraméterek minél pontosabb megadása (Szatmári, 2013). A reflektív-kooperatív, akcióalapú modell pontosított paramétereit, azaz a tevékenységek/folyamatok jellemzőit, az alábbi táblázatban foglaltuk össze:

13. táblázat: A tevékenységek jellemzőinek (paraméterek) pontosítása (saját szerkesztés)

Tevékenységek	Pontosított paraméterek
tanulás	tevékenység- és élményalapú közös produktumokban megnyilvánuló személyes (érzelmi) bevonódással
tanítás	érzékenyítő: hallgatók határait feszegető, önismeretre sarkalló fejlesztő: kompetenciákat, nyelvtudást, érzelmi intelligenciát kétnyelvű: magyar, angol
kooperatív tanulásszervezés	támogató közeget létrehozó csoport és szerepek biztonságát megteremtő kölsönös elfogadást és nézőpontok sokszínűségét biztosító minden alkalommal/folyamatosan
partnerség kialakítása a hallgatókkal	kommunikáció nyíltsága professzionális (szakértői és tanári szerepek) hangsúlyozása

Tevékenységek	Pontosított paraméterek
oktatói kollaboráció	kritikai és konstruktív folyamatos kölsönös kollegiális reflexiókra alapozott szisztematikus megfigyelésekre támaszkodó affektív és kognitív szinten is megvalósuló
reflektív gyakorlatok	hallgatói írott és szóbeli reflexiók reflexiók iránya: saját élmény, viselkedés, szakmai énkép, társak, oktatók reflexiók típusa/szintje: tartalmi, módszertani, affektív, metareflexiók reflexiók gyakorisága: minden ciklusban

6.2.6.2 *A modell kimeneti tényezőit* oly módon határoztuk meg, hogy az akciókutatás folyamatában kinyert kvalitatív (a szövegdolgozás során kapott kulcscategóriákat) és a kvantitatív (a PIK skálák értékeit) adatokat összevetettük, majd a kollegiális reflexiók és órai megfigyelések kontextusában értelmeztük.

6.2.6.3 *A modellben leírt folyamatok eredménye* egy lehetséges szemléletváltás, így a kimeneti tényezőket (önismeret, felelősségvállalás, oktatói hatékonyság és pszichológiai immunvédelem, tudatosodás, személyes bevonódás, empátia növekedése) tekinthetjük a változás eredményességét támogató faktoroknak.

6.2.7 A modell validációja

A validáció során meghatározzuk, hogy az általunk alkotott modell megfelelő pontossággal képezi-e le a valós világ szerkezetét. A gyakorlati szempontú validálás legfontosabb kérdése, hogy kellően komplex-e a modell, míg az elméleti validálás fókuszja az oksági kapcsolatok megfelelő leképezésének vizsgálata. Modellünk létrehozásának bázisa a tanárképzés gyakorlatában megvalósuló akciókutatás, annak ciklikus folyamata volt, melynek során összekapcsoltuk az oktatás gyakorlatát és annak kutatását a tanári felkészítés kontextusában,

ezzel biztosítva a modell kielégítő szintű komplexitását. Kutatói tevékenységünk során az abdukció dinamikus, iteratív folyamatát követve tudatosan összekapcsoltuk a kutatás gyakorlati relevanciáját (a praxisból eredő és abba visszafordítható tudást) és az elmélet, ill. modell konstruálását (a kutatói érintettség feltárásával párhuzamosan). A kutatási folyamatból merített megfigyeléseket és tapasztalatokat tudatos és következetes reflektálásnak vetettük alá, majd párhuzamba állítottuk a folyamat során kinyert kvalitatív és kvantitatív adatokkal. Így lehetővé vált a modell részeinek azonosítása, tipizálása, absztrakciója és az egyes komponensek közötti kapcsolatok meghatározása, ezzel teljesítve a validáció kritériumait (komplexitás és oksági viszonyok). A reflektív-kooperatív akcióalapú modell további validálása (annak bizonyítása, hogy valóban, megbízhatóan a várt eredményeket produkálja) kívánatos és lehetséges, ezért javasoljuk a modellt a vizsgálttól eltérő oktatási környezetben sajátos helyi viszonyokra adaptálni. Alkalmas terep lehet a felsőoktatás más olyan területe, ahol modellünk kimeneti tényezői (önismeret, tudatosodás, felelősségvállalás, empátia, szemléletváltás) hangsúlyosak, továbbá a felnőttoktatás és közoktatás (pl. pedagógus/tanártovábbképzések) is profitálhat a modell által meghatározott tevékenységek akciókutatásba ágyazott megvalósításából.

6.3 Kutatói kérdések megválaszolása

A kutatás megkezdése előtt megfogalmazott kérdésünk (a tanári felkészítés során felszínre kerülő dilemmák összefüggésében) arra vonatkozott, hogy mennyiben ragadható meg, illetve befolyásolható a tanári kompetenciák (szakmai énképet és identitást alakító) attitűd eleme. Az akciókutatás ciklusaiban kérdéseink tovább formálódtak, pontosabbá és árnyaltabbá váltak, így került vizsgálatunk fókuszába a hallgatói reflektív gyakorlat kialakításának lehetősége, annak feltételei és korlátai. Első kérdésünk a hallgatói reflexiók irányára és minőségére vonatkozott.

Hogyan mélyíthető a hallgatói reflexió, vagyis a tanításra/tananyagra való reflektálástól hogyan jutnak el a tanárjelöltek a tanulási folyamatra való reflektáláshoz?

A hallgatói reflexiók iránya

A hallgatói önreflexiók dominánsan a megszerzett elméleti ismeretekre és információkra, a tanulás kognitív szintjére irányultak, a tanárjelöltek gondolkodási sémáiban a 'tananyag tudásának' fontossága meghatározó volt. Az órák témája által közvetített tudás (illetve az elvégzendő feladatok) vélt hasznossága elsődleges szempontként, az ismeretszerzés/tanulás pedig passzív, befogadó jellegű folyamatként jelent meg, amely többnyire nélkülözte a kritikai elemeket.

A hallgatói reflexiók minősége

A tanárjelöltektől elvárt alkalmazkodásra és elégedettségre való összpontosítás helyett rendszeresen a tanult tehetetlenség, a kifogáskeresés, és a diszfunkcionális attitűd megnyilvánulásait tapasztaltuk. A hallgatók saját tanulási folyamataikra irányuló reflexióiban párhuzamosan jelent meg az egyéni felelősségvállalás és az iskolás gondolkodásra utaló megfelelési kényszer.

Beavatkozások

A megfigyelt jelenségekre és a hallgatói reflexiókra reagálva, beavatkozásaink elsősorban a tudatos csoportfejlesztésre, az órai feladatok mennyiségének csökkentésére, valamint a kooperatív struktúrák következetes megerősítésére irányultak. A közösségben zajló (kooperatív) tanulás és tapasztalás a viselkedési keretek megváltoztatásával hatott a résztvevők attitűdjére. A szemléletváltás egyik meghatározó tényezője volt a kooperatív tanulásszervezés által létrehozott keretekhez való alkalmazkodás megtanulása, valamint a bevonódásra és együttműködésre való hajlandóság és törekvés.

Második kérdésünk a reflektív és önelemző gondolkodás relevanciájára és szándékoltságára vonatkozott.

Hogyan érhetjük el, hogy a hallgatók a saját (diák) személyükre irányuló reflexiókon túl a tanárszerepre (saját, folyamatosan alakuló, tanárképükre) is tudatosabban reflektáljanak?

Diákszerep és tanárszerep

A hallgatók nyelvhasználatában erőteljesen megmutatkoztak az iskolás szemléletre utaló kifejezések (megengedés, kötelesség, kényszer), a kódok és a hallgatói reflexiók szintjén is érzékelhető volt a háritás, a külső körülményekre való hivatkozás. A tanárszereppel való azonosulást is elsősorban külső elvárásoknak való megfelelés határozza meg.

Önfelvállalás:

A hallgatók önmaguk felvállalását mint próbatételt élték meg, amit a mikro-csoportokban zajló kommunikáció enyhített oly módon, hogy biztonságos közeget nyújtott a személyes bevonódásra, az ön- és társreflexiókra.

Kommunikáció

A tanárjelöltek feszélyezőnek élték meg a tanárszerep jellemző megnyilvánulási formáit, mint például a mások előtti megszólalást. Az idegen nyelv használatára irányuló hallgatói reflexiók

a feladat-jelleget és a nyelvi szorongás leküzdésének szándékát hangsúlyozták, gyakran hangot adva frusztrációjuknak, az idegennyelv-tudást pedig célnak, nem pedig a kommunikáció/tanulás eszközének tekintve.

Beavatkozások

A mikro-csoportokban kialakított támogató közeg az elfogadáson és az interperszonális kapcsolatok erősítésén keresztül pozitívan hatott az egyének önbizalmára. Az oktatók és hallgatók között létrehozott partnerség lehetővé tette oktatói reakcióink és ad-hoc döntéseink rendszeres felülvizsgálatát, valamint a hallgatók érzelmi alapú és kritikai jellegű észrevételeinek meta-szintű reflexióját.

Harmadik kérdésünk a reflexiók szakmai fejlődésben betöltött szerepére irányult.

Hogyan mozdíthatjuk elő a hallgatói reflexiók tudatosabb alkalmazását saját szakmai fejlődésük támogatására?

Az akciókutatás beavatkozásai nyomán létrejött szándékolt hatásokkal, amelyek megnyilvánultak a diáknézőpont elmozdulásában, a (szakmai) énkép mások által visszatükrözött, önismereten alapuló formálódásában, a felelősségvállalás és önfelvállalás nehézségének reflexiók szintre emelésében, valamint az érzelmi intelligencia egyes területeinek aktiválásában és a szociális nyitottság növelésében.

6.4 Összegzés

Az akciókutatás stratégiai típusú folyamatában a reflektált és kollaborációban végzett munka körvonalazta a tanárképzés hatékonyabbá tételéhez szükséges beavatkozásokat és alkalmas lehet arra, hogy eredményesebbé tegye a köznevelés és a felsőoktatás szereplőinek együttműködését (Vida, 2019). A partnerként részt vevő tanárjelölt hallgatók perspektívájából az akciókutatás „eszközt jelenthet a tanárképzésben a kutatásalapú képzési paradigma és a gyakorlati képzés szintézisének megvalósításában” (Csíkos, 2020:19). Az akciókutatás mint egyéni oktatói/kutatói fejlődést támogató folyamat (professzionizálódás) számunkra egyben szakmai felelősségvállalást jelent a tanárképzés gyakorlatának javításában. Azt találtuk, hogy a megalkotott akcióalapú modell jól adaptálható egy kölcsönös tiszteleten, elfogadáson és nyitottságon alapuló szakmai párbeszéd kialakítására, így egyidejűleg alkalmas a tanárok/oktatók pszichológiai immunrendszerének védelmére is. A modell akcióba ágyazottsága, és a tanárjelöltek folyamatba való bevonása mellett, javaslatunk másik súlypontja a többtanáros modell részeként, a kollegiális reflektálás gyakorlatának elsajátítása, a kutatói

introspekció támogatása (konstruktív kritika, új nézőpontok felvetése). Az akciókutatásban megvalósuló oktatói kollaboráció a reflexiók több szintjét nyitotta meg lehetővé téve a kutató számára a különböző kontextusok (intézményi közeg, tanórai kompetenciafejlesztés, közös tudáskonstrukció, kutatási módszerek) közötti kapcsolódások feltérképezését. A disszertáció újdonságtartalma a tanári felkészítés gyakorlati módszertanának bővítésében és elméleti bázisának kiszélesítésében nyilvánul meg:

- Átfogó módon mutatja be az akciókutatás lehetséges kontextusait, valamint gyakorlati alkalmazhatóságát a neveléstudományban.
- Demonstrálja az akciókutatás multikontextuális modelljének megvalósulását a gyakorlatban.
- A létrehozott akciókutatást beágyazza a pécsi neveléstudományi műhely kontextusába, és azt mint a kooperatív paradigma dimenziójának realizálódását értelmezi.
- Újító szemléletű kutatómódszertani megoldásokat kínál: a Grounded Theory kódolási eljárását töredezett szövegeken alkalmazza, a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőívet bemeneti és kimeneti mérésre is használja.
- Bemutatja a kombinált paradigma (ezen belül a beágyazott elemzés) alkalmazását egy konkrét akciókutatás keretében.
- Kiemelt jelentőséggel kezeli a kutatói pozíciót, annak definiálását és értelmezését az akciókutatás minőségi kritériumainak tükrében.
- Bemutatja egy megvalósult oktatói kollaboráció működőképes modelljét és tanulságait.
- Várhatóan hozzájárul a tanárképzésben központi tényezőként meghatározott hallgatói reflektivitás árnyaltabb megértéséhez.
- Megkonstruál és leír egy tanári felkészítésben alkalmazható akció-alapú reflektív-kooperatív modellt, mely adaptálható a vizsgálttól eltérő oktatási környezetben is.

Kulcsszavak: akciókutatás, tanárképzés, reflektivitás, modell, kombinált módszertan

Keywords: action research, teacher education, reflectivity, model, mixed method

Köszönetnyilvánítás

Doktori értekezésem megírásának folyamatát sokan támogatták, akiknek ezúton mondok köszönetet: elsősorban témavezetőmnek, Dr. habil Mrázik Juliannának, aki lankadatlan szakmai lelkesedéssel és iránymutatással kísérte végig az akciókutatást és a disszertáció formálódását. Hálás vagyok kollégáimnak, a PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet oktatóinak, akik nemcsak bizalmat szavaztak nekem mint új munkatársnak, hanem szakmai közösségként, konstruktívan támogatták azt a fejlődést, ami szükséges volt értekezésem elkészítéséhez. Külön köszönöm Horváthné Vertike Andreának és Dr. Vida Gergőnek, hogy vállalták a kollaborációt és közös munkát, amely minden akciókutatás nélkülözhetetlen része, valamint, hogy 'kritikus barátként' támogatták kutatói önreflexiómat. Köszönöm az akciókutatásban aktív partneri szerepet vállaló tanárjelölt hallgatók nyitottságát és együttműködését. Köszönöm Paczur Hannának és Szanyi Mártonnak a kvantitatív adatfeldolgozásban és az ábrák elkészítésében nyújtott segítségét, Szanyi Imrének az elkészült szöveg lektorálását és szerkesztését. Végül, de nem utolsósorban hálás vagyok a családomnak, férjemnek, fiaimnak és édesanyámnak, akik megértő türelemmel, optimizmussal kísérték és mindig erőt adtak, amikor arra szükségem volt.

Pécsett, 2023 májusában

Bibliográfia

- Appadurai, A. (2006). The right to research. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 167–177.
- Arató, F. (2011a) A kooperatív tanulásszervezés paradigmaticus jellege. Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2010* (pp. 11-22). Budapest: Eötvös Kiadó.
- Arató, F. (2011b). *A kooperatív tanulásszervezés egy lehetséges modellje*. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem.
- Arató, F. (2019). School is dead – just nobody noticed! (előadás) *Another brick in the wall: rethinking education*. International Association of Intercultural Education Conference, Amsterdam.
- Balatonyi, J. & Cserti, Cs.T. (2016). Részvétel és együttműködés a romák lakhatásával kapcsolatos problémák és javaslatok konstrukciós kísérleteiben. A Wor(l)ds which exclude – Kirekesztő szavak – kizárt világok (2013–2014) projekt példája. *Replika*, 100(5), 191-204.
- Balázs, B. (2011). Kooperatív kutatás a hazai élelmiszer-hálózatok elősegítésére. In Pataki, Gy. & Vári, A. (Eds.), *Részvétel – akció – kutatás* (pp. 140–162). Budapest: MTA Szociológiai Intézet.
- Balázs, É., Csillag, S., Kocsis, M., Orosz, A., Udvarhelyi, T. & Vágó, I. (2015). Akciókutatás az intézményfejlesztésért. *Tudásmenedzsment*, 16(2), 27-50.
- Bárdossy, I., Dudás, M. (2011). *Pedagógiai nézetek*. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Bárdossy, I. (2013). *Tantervezés és iskola*. Pécs: PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Bárdossy, I. (2017). Produktív tanulás-interpretációk. In Arató, F. (Ed.), *Autonómia és Felelősség*, 3(1-4), 103-109.
- Bárdossy, I. & Dezső, R. (2016). A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon. In Arató, F. (Ed.), *Autonómia és Felelősség*, 2(1), 7-20. DOI: 10.15170/AR.2016.2.1.1.
- Bergmann, G., Darvas, D., Molnár, V., Szárnyas, G. & Tóth, T. (2022). *Rendszermodellezés*. Kritikus Rendszerek Kutatócsoport FTSRG. BME VIK Méréstechnika és Információs Rendszerek Tanszék. <https://ftsrg.mit.bme.hu/remo-jegyzet/modellezes-es-metamodellezes.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 05. 06.)
- Birks M, Chapman Y, Francis K. (2008). Memoing in qualitative research: Probing data and processes. *Journal of Research in Nursing*, 13(1), 68-75. doi:10.1177/1744987107081254
- Bodorkós, B. (2010). *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori (PhD) értekezés. Szent István Egyetem, Gödöllő.
- Boncz, I. (Ed.), (2015). *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. ISBN978-963-642-826-6.

https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport/Kutatasmodszertan_e.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 05. 03.)

Bredács, A. & Kárpáti, A. (2012). A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia*, 112(4), 197–219.

Bredács, A. (2018). A pszichológiai immunkompetencia és a megküzdő képesség fejlesztése a művészetpedagógia eszközeivel: problémák és lehetőségek. *Parlando*, 59(1), 1-18. http://www.parlando.hu/2018/2018-1/Bredacs_Alice.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 05. 05.)

Browning, T.D. & Korthagen, F.A.J. (2021). The winding road of student teaching: Addressing uncertainty with core reflection. *European Journal of Teacher Education*, 2-19. DOI: 10.1080/02619768.2021.1973421

Bullough, R. V. Jr. (1997). Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In B. J. Biddle, T.L. Good, I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 79-134). Kluwer.

Cahill, C. (2004). Defying Gravity? Raising Consciousness Through Collective Research. *Childrens' Geographies*, 2(2), 273-286.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of research on educational psychology* (pp. 709-725). New York, NY: Macmillan.

Cameron, R. (2011). Mixed methods in business and management: A call to the 'first generation'. *Journal of Management & Organization*, 17(2), 245-267. doi:10.5172/jmo.2011.17.2.245

Carr, W. & Kemmis, S. (1986): *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer Press.

Carson, T. R. & Sumara, D. J. (Eds.) (1997). *Action Research as a Living Practice*. New York: Peter Lang.

Cole, A. L. & Knowles, J. G. (2007). Research, practice and academia in North America. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp.451-483). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Csányi, V. (2007). A természettudományos gondolkodásról. A két kultúra mítosza. *Magyar Tudomány*, 167(2), 132-141.

Csíkos, Cs. (2020) Akciókutatások és pedagógiai kísérletek párhuzamai és különbözőségei. *In Neveléstudomány*, 8(4), 12-20. DOI: 10.21549/NTNY.31.2020.4.1

Csillag, S. (2016). A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata. *Prosperitas*, 3(2), 36–62.

Csillag S. – Hidegh A. L. (2011). Hogyan bonthatók le a látható és a láthatatlan falak? Kooperatív kutatás a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatásával kapcsolatos mentális gátak lebontásáról. *Vezetéstudomány*, 42(12), 23–36.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Dezső, R. A. (2015). Kutatás – fejlesztés – képzés és gyakorlat: a többszörös intelligenciák teóriája és praxisa a PTE tanárképzésében. In Károly, K. & Perjés, I. (Eds.), *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből* (pp. 52-63). Budapest: Eötvös Kiadó.
- Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus Iván (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46-120). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Falus, I. (2001). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E., Nahalka, I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 15-27). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2002). A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 12(6-7), 76-80.
- Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útja*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Feischmidt, M. (2007). A megalapozott elmélet. In Kovács, É. (Ed.), *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet* (pp. 234-242). Néprajzi Múzeum, Pécsi Tudományegyetem BTK Kommunikáció és Médiatudomány Tanszék.
- Forrai, M. (2011). *Az érzelmi intelligenciának, a megküzdő-képességnek és a családi háttér szerepének vizsgálata és a tanulmányi eredményességgel történő összehasonlítása a különböző típusú iskolákban tanuló serdülő diákok körében*. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Doktori Iskola
- Forray, R. K. (2006). Romológia és nevelésszociológia. In Bárdossy, I., Forray, R. K., Kéri, K. (Eds.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Gelencsér, K. (2003). Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 1, 143-154.
- Goffman, E. (1990). A homlokzatról: A rituális elemek analízise a társas interakcióban. In Síklaki I. (Ed.), *A szóbeli befolyásolás alapjai II.* (pp. 3-30) Budapest: Tankönyvkiadó.
- Golnhofer, E. (2010). Az Attitűd. Áttekintés az Országos Képesítési keretrendszer készítői számára. *A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése*. TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. <https://docplayer.hu/9317718-Az-attitud-attekintes-az-orszagos-kepesitesi-keretrendszer-keszitoi-szamara.html> (Utolsó letöltés: 2023.04.15.)
- Grasselli, N. I. (2009). Lehet-e akciókutatásból doktorálni? Eszményképek kontra valóság. *Vezetéstudomány*, 40(4), 45-63. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.45>
- Gulya, N., Szivák, J., & Fehérvári, A. (2020). A reflektív naplók alkalmazásának lehetőségei a tanárképzésben. *Iskolakultúra*, 30(9), 45–63
- Gyészli, E. & Sántha, K. (2015). Abdukció az osztálytermi interakcióban. *Iskolakultúra*, 25(12), 19-27.
- Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 3–8.
- Hercz, M. (2016). Narratívák, mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai. In Reményi, A. Á, Sárdi, Cs. & Tóth, Zs. (Eds.), *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben* (pp. 88-100). Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Hideg, É. (2005). Paradigma a tudományelméletben és a társadalomtudományi kutatásokban. *Jövőelméletek 14*. Budapesti Corvinus Egyetem Jövő kutatás Tanszék, Budapest.
- Horváth, D. & Mitev, A. (2015). A kutatói önmegfigyelés. In Horváth, D & Mitev, A. (Eds.), *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv* (263-276). Budapest: Alinea Kiadó.
- Horváth, K. & Oblath, M. (Eds.), (2015). A részvételi ifjúságkutatás módszerei. TÁMOP-5.2.8-12/1-2013-0001 számú kiemelt projekt „Kisközösségi ifjúság nevelés támogatása” *Kutatásmódszertani összefoglaló*. Budapest. <https://docplayer.hu/19111834-A-reszveteli-ifjusagkutatasi-modszerei-kutatasi-modszertani-osszefoglalo.html> (Utolsó letöltés: 2023.04.10.)
- Huszi, A. & Revákné Markóczi, I. (2012). A modellezés pedagógiája a természettudományos oktatásban. *Új pedagógiai szemle* 62(4-6), 175-182.
- Kimmel, M. (2006). A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 4(33), 35-49.
- Kimmel, M. (2007). A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata*. (pp. 11-45). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kocsis, J. N. (2016). A pszichológiai immunkompetencia aktuális szintjeinek összefüggései az értékpreferenciákkal pedagógusjelölt hallgatók körében. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Tanulás és fejlődés*, (pp. 14-23). <http://www.irisro.org/pedagogia2016konfktot/13KocsisJuditNora.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 05. 05.)
- Kocsis, M. (1993). *A képességfejlesztő tanítóképzés modellje*. Kandidátusi értekezés (kézirat). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Kocsis, M. (2015). *A bemeneti kompetenciák vizsgálata pedagógusjelölt hallgatók körében*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Koman, Zs. (2017). Modellalkotás és absztrakció. In Horváth, L. (Ed.), *Ingenia Hungarica III. Tanulmányok a III. Kárpát-medencei Szakkollégiumi Konferencia előadásaiból* (pp. 35-48) ELTE Eötvös József Collegium.
- Kosáry, D. (1978). Modellalkotás és történettudomány. *Történelmi szemle*, 21, 117-157.
- Kozma, T. (2015). Az oktatási rendszer szociológiája. In Varga, A. (Eds.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 295-321). Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Köcséné Szabó, I. (2007). Milyen tanár leszek? Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In Falus I. (szerk.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 121-151). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, 3, 92-108.
- Kuhn, T. S. (2002). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest: Osiris Kiadó
- Kyburz - Graber, R. (2004). Minőségfejlesztés akciókutatáson keresztül a tanárképzésben és környezeti nevelésben. In Csobod, É. & Varga, A. (Eds.), *Fenntartható közösségek és*

iskolafejlesztés. *Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei* (pp. 22-34). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

LaBoskey, Vicki Kubler (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp.817-871) Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Lannert, J. (2015). Minőség, eredményesség, hatékonyság a közoktatásban. In Varga, A. (Eds.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 295-321). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

Levin, M. (2012). Academic Integrity in Action Research. *Action Research*, 10(2), 133–149. DOI: 10.1177/1476750312445034

Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Loughran, J. J. (2007). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 7-41) Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Maio, G. R., Verplanken, B., & Haddock, G. (2018). *The psychology of attitudes and attitude change*. Sage.

Mandl, C. (2007). Evaluating Evaluations or The Case for Action Research. *The fteval Journal for Research and Technology Policy Evaluation*, 30, 29-39. <https://fteval.at/wp-content/uploads/2022/07/Newsletter30-1.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 04.15.)

Margitics, F. (2005). A diszfunkcionális attitűdök, megküzdési stratégiák és az attribúciós stílus összefüggése a szubklinikus depressziós tünetegyüttessel főiskolai hallgatóknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 6(2), 95-122.

Málovics, Gy., Mihók, B., Pataki, Gy., Szentistványi, I., Roboz, Á., Balázs, B. & Nyakas Sz. (2014). Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai. *Tér és Társadalom*, 28(3), 66-84. DOI: 10.17649/TET.28.3.2589

Málovics, Gy. (2016). Az akadémiai kutatók és nem akadémiai szereplők akció- és megismerésorientált együttműködésének szerepe a helyi fejlesztéspolitikák, illetve általában a társadalomkutatás kapcsán. *Replika* 100(5), 61-69.

Málovics, Gy. (2019). Tudás létrehozása társadalmi hatással karöltve: a részvételi akciókutatás (RAK) megközelítése. *Magyar Tudomány* 180(8), 1147–1157. DOI: 10.1556/2065.180.2019.8.5

Mitev, A. (2015). A kvalitatív kutatás filozófiája és a kvalitatív kutatási terv. In Horváth, D. & Mitev, A. (Eds.), *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv* (pp. 25-81). Budapest: Alinea Kiadó.

- Mitev, A. (2012). Grounded Theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 43(1), 17-30.
- Mrázik, J. (2010). *A tanárok hangja. Pedagógustevékenységek megítélése az oktatás egyes szereplői körében*. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Mrázik (2011). *Az ePortfólió, mint tananyag és módszer*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar <http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/eportfolio/index.html> (Utolsó letöltés: 2023. 04.04.)
- Mrázik, J. (2014). A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In Arató, F. (Ed.), *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. (pp. 77-87). PTE BTK, Pécs.
- Mrázik, J. (2015). Törekvés a minőségi intézményes nevelésre – az IPR alapú fejlesztések pedagógusképének néhány eleméről. In Arató, F. (Ed.), *Autonómia és Felelősség 1(3)*, 19-33.
- Mrázik, J. (2018). Pedagógiai akciókutatás- az akciókutatás pedagógiája. In Endrődy-Nagy, O. & Fehérvári, A. (Eds.), *Innováció, kutatás, pedagógusok* (pp. 141-152). HERA évkönyvek V. Budapest
- Mrázik, J. (2019a). Nézetek szorításában - a pedagógiai nézetek egy lehetséges megközelítésben. In Juhász, E. (Ed.), *Oktatás-Gazdaság-Társadalom* (pp. 329-343). HERA évkönyvek VI.
- Mrázik, J. (2019b). A felsőoktató szakmai fejlesztése: egy megvalósult együttműködési modell metareflexiója. In Arató, F. (Eds.), *Áttekintés. Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból*. (pp. 215-225) *Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek V*. Pécs: PTE BTK NTI.
- Mrázik, J. (2021). A kollegiális reflexió. In Juhász, E., Kozma, T. & Tóth, P. (Eds.), *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban* (pp. 398-406). HERA évkönyvek VIII.
- Mrázik, J. (2022). Konklúzió és modell. A modellalkotás lehetősége a neveléstudományi akciókutatásban. *Kutatás és stratégia*. Kézirat.
- Nahalka, I. (2003). A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 5, 69-75.
- Ojanen, S. (1996). *Analyzing and Evaluating Student Teachers' Developmental Process from Point of Self-Study*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398196.pdf>. (Utolsó letöltés: 2023. 04.05.)
- Oláh, A. (1999). A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 9(6-7), 15-27.
- Oláh, A. (2005). *Anxiety, coping, and flow. Empirical studies in interactional perspective*. Budapest: Trefort Press.
- Oláh, A. (2005a). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk mérésének módszerei*. Budapest: Trefort Kiadó.

Pearce, J. (2008). *'We Make Progress Because We are Lost': Critical Reflections on Co-Producing Knowledge as a Methodology for Researching Non governmental Public Action*. NCRM Research Methods Festival 2008, 30th June - 3rd July 2008, St Catherine's College, Oxford. (Unpublished) <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/337> (Utolsó letöltés: 2023. 05.05.)

Ulvik, M. & Riese, H. (2016). Action research in pre-service teacher education – a never-ending story promoting professional development. *Professional Development in Education*, 42(3), 441-457. DOI: 10.1080/19415257.2014.1003089

Pinnegar, S. & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of Practice as a Genre of Qualitative Research: Theory, methodology and practice*. New York: Springer.

Pokorádi, L. (2008). *Rendszerek és folyamatok modellezése*. Debrecen: Campus Kiadó.

Posch, P. (2004). Újítások a tanárképzésben – Az esettanulmányok előzetes elemzése. In Csobod, É. & Varga, A. (Eds.), *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés. Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei* (pp. 35-48). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Pukánszky, B. (2013). Az értelmileg akadályozott gyerekekről és felnőtről alkotott mentális kép történeti, kulturális változásai az elzáró intézményrendszer fejlődéstörténetének tükrében. Történeti áttekintés a kezdetektől a 19. századig. *Mentorháló 2.0 Program. Tananyag*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Az_ertelmileg_akadalyozott_gyermekrol_es_felnottrol/12_az_elmleti_modell_mint_rtelmezsi_keret.html (Utolsó letöltés: 2023. 05. 03.)

Punch, K.F. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*. Sage, Thousand Oaks.

Reason, B. & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Sage.

Reason, B. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research*. DOI: 10.4135/9781848607934

Réti, M., Lénárt, A. & Majer, A. (2015). Kutatással támogatott programfejlesztés. In Varga A. (Ed.), *Gyakorlat- reflexió- innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése*. (pp. 77-107) Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Salamon, A. (2013). *Filmoktatási módszertan a hátrányos helyzetűek szociális- és kulturális kompetenciafejlesztésére a magyargéci és miskolctapolcai akciókutatások alapján*. Doktori (PhD) értekezés. Színház- és Filmművészeti Egyetem.

Sallay, V. (2015). Előszó a magyar kiadáshoz. A kvalitatív megközelítés és a Grounded Theory szerepe a társadalomtudományi kutatásokban. In Corbin, J. & Strauss, A. (Eds.), *A kvalitatív kutatás alapjai* (pp. 9–22). Budapest: L'Harmattan.

Sallay, V. & Martos, T. (2018). A Grounded Theory (GT) módszertana = Grounded Theory. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(1), 11-28. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.1.2>

- Sági, M. & Széll, K. (2015). *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve*. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Sántha, K. (2006). Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 3-11.
- Sántha Kálmán (2008). Abduktív következtetés a kvalitatív pedagógiai kutatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 8-9, 32-44.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2010). A trianguláció és az MTMM mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 20(7-8), 54-63.
- Sántha, K. (2011). *Abdukción a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22(3), 64-73.
- Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2017). *Kvalitatív kutatóműhely - a szerző saját jegyzetei*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Sántha, K. (2020). Abdukción a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány*, 8(2), 26-29.
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Schuck, S. & Russell, T. (2005). Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121. DOI: 10.1080/17425960500288291
- Schuiling, G. & Vermaak, H. (2017). Four contexts of action research: Crossing boundaries for productive interplay. *International Journal of Action Research*, 13(1), 5-24. <https://doi.org/10.3224/ijar.v13i1.02>
- Soldati, G, Smargiassi, A., Mariani, A. A. and Inchingolo, R. (2017). Novel aspects in diagnostic approach to respiratory patients: is it the time for a new semiotics? *Multidisciplinary Respiratory Medicine*, 12(1). doi: 10.4081/mrm.2017.242.
- Somogyi, K., Birtalan, I. L., Einspach-Tisza, K., Jantek, Gy., Kassai, Sz., Karsai, Sz., Sebestyén, E., Dúll, A., & Rácz, J. (2018). Mi történik egy kvalitatív módszertan doktori semináriumon? A GT- és IPA- elemzés menete. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2). 105-127. doi: 10.17627/ALKPSZICH.2018.2.105
- Szatmári, J. (Ed.), (2013). *Modellek a geoinformatikában*. Tankönyv, v1.0, TÁMOP 4.1.2.A/1-11/1 SZTE Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék.

Szélesné Ferenc, E. (2007). *A pszichológiai immunrendszer vizsgálata, a koragyerekkori emlékek individuálszichológiai értelmezésén keresztül*. Doktori (PhD) disszertáció. Debreceni Egyetem.

Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó/Pedagógus Könyvek.

Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Génusz Könyvek. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok: A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok*. Budapest: Eötvös Kiadó.

Szücs, E. (2006). *A modellezés elmélete és gyakorlata*. <http://web.t-online.hu/eszucs7/modell/Modellcsoportos.htm> (Utolsó letöltés: 2023.05.05.)

Szombati, K. (2011). Uborkák és emberek: A fejlesztés részvételi projektje Igriciben. *AnBlok. Akció/kutatás*, 5, 101-103. <https://epa.oszk.hu/02700/02725/00004/pdf/> (Utolsó letöltés: 2023.04.05.)

SZTAKI (é.n., sz.n.) *Valóság és modelljei*. e-könyv. <http://sysbook.sztaki.hu/bevezeto.php> (Utolsó letöltés: 2023. 05. 04.)

Tar, I. (2007). *Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és szorongással*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem Pszichológia Doktori Iskola.

Tóth, Zs. (2015). Befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét? Idegen nyelvi szorongás, nyelvtudás és nyelvérzék összefüggéseinek vizsgálata angol szakos egyetemisták körében. *Modern Nyelvoktatás* 21(1), 18-32.

Varga, A. (2015a). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga, A. (Eds.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 241-271). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

Varga, A. (2015b). Az inkluzivitás vizsgálati modellje. In Arató, F. (Eds.), *Autonómia és Felelősség*, 1(1), 5-18.

Vámos, Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 1(2), 23-42.

Vargha, A., Zábó, V., Török, R. & Oláh, A. (2020). A jóllét és a mentális egészség mérése: a Mentális Egészség Teszt. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 21(3), 281-322. doi:10.1556/0406.21.2020.014

Vámos, Á. (2015). Közösségi tanulás – akciókutatás. *Magiszter*, 13(1), 46-6. https://epa.oszk.hu/03900/03976/00014/pdf/EPA03976_magiszter_2015_01.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 05. 02.)

Vámos, Á. & Gazdag, E. (2015). Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 3, 35-52.

Vámos, Á. (2020). Képzési innováció és szervezeti tanulás a felsőoktatásban, a bolognai folyamat követése az ELTE-n akciókutatással. *Neveléstudomány*, 4, 53-63. DOI: 10.21549/NTNY.31.2020.4.4

Vastagh, Z. (1986). A tanulókat fejlesztő értékelés az iskola nevelési rendszerében. *Magyar pedagógia*, 86(1), 16-29.

Vida, G. (2019). *Az akció alapú kutatás lehetőségei a képességvizsgálatban*. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, Absztraktkötet 186. oldal

Vörös, T. (2018) Módszertani kihívások a költség-haszon elemzésben. *Pénzügyi Szemle*, 3, 411-431.

Welsh, M. E. (2014). Review of Voyant Tools. *Collaborative Librarianship*, 6(2) Article 8. <https://digitalcommons.du.edu/collaborativelibrarianship/vol6/iss2/8>

Whitehead, J. (2007). What counts as evidence in self-studies of teacher education practices? In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 871-904). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Zank, I. (2018). Akciókutatásba ágyazott, reflektív-kooperatív tanárikompetencia-fejlesztés In Endrődy-Nagy, O. & Fehérvári, A. (Eds.), *Innováció, kutatás, pedagógusok* (pp. 163-175). HERA Évkönyvek V. ISBN 978-615-5657-06-1 (online pdf)

Zank, I. (2020). Az akciókutatás értelmezése a pedagógiai gyakorlatban és a tanárképzésben. In Arató, F. (Ed.), *Autonómia és Felelősség* 5(1-4), 55-71.

Ábrák jegyzéke

1. ábra: Módszerek kombinálásának lehetséges aspektusai. (Sántha (2015) alapján saját szerkesztés)	9
2. ábra: Az akciókutatás többszemponú áttekintése (saját szerkesztés)	11
3. ábra: Az akciókutatás mint abdukciós tér (saját szerkesztés)	34
4. ábra: Az akciókutatás multi-kontextuális modellje. (Schulling & Vermaak (2017) alapján saját szerkesztés)	36
5. ábra: A kódolási folyamat szakaszai (Sántha (2015) alapján saját szerkesztés)	43
6. ábra: Forrás: Oláh 1993 (idézi Forrai, 2011:17).....	48
7. ábra: Az akciókutatás körfolyamata (saját szerkesztés).....	50
8. ábra: Az akciókutatásba ágyazott Nevelés és iskola kurzus tematikája (saját szerkesztés)	54
9. ábra: Az akciókutatás négy kontextusának jellemzői (saját szerkesztés)	56
10. ábra: Az 1. és 3. kontextus közötti határterület (saját szerkesztés)	57
11. ábra: Az 1. és 4. kontextus közötti határterület (saját szerkesztés)	58
12. ábra: A 3. és 4. kontextus közötti határterület (saját szerkesztés).....	59
13. ábra: Ez a téma azért tetszett/nem tetszett – szelektív kódok (saját szerkesztés).....	67
14. ábra: Ezen az órán ezt tanultam – szelektív kódok (saját szerkesztés).....	68
15. ábra: A legfontosabb élményem az volt – szelektív kódok (saját szerkesztés).....	69
16. ábra: Ezeket a képességeimet fejlesztette – szelektív kódok (saját szerkesztés)	70
17. ábra: Visszatekintve úgy gondolom – szelektív kódok (saját szerkesztés).....	71
18. ábra: Amit megkérdőjeleztem – szelektív kódok (saját szerkesztés).....	72
19. ábra: Amiben még fejlődnöm kell – szelektív kódok (saját szerkesztés).....	73
20. ábra: A legnagyobb fejlődést abban értem el – szelektív kódok (saját szerkesztés).....	74
21. ábra: A szerep, amiben legjobban érzem magam – szelektív kódok (saját szerkesztés).....	75

22. ábra: A szerep, amiben rosszul éreztem magam – szelektív kódok (saját szerkesztés).....	76
23. ábra: A legfontosabb, amit a csoporttól kaptam – szelektív kódok (saját szerkesztés)	77
24. ábra: A legfontosabb, amit tanítottam másoknak – szelektív kódok (saját szerkesztés)	78
25. ábra: Önszabályozó alrendszer be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)	88
26. ábra: Szinkronképesség be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	89
27. ábra: Impulzivitáskontroll be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	89
28. ábra: Érzelmi kontroll be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	90
29. ábra: Ingerlékenységátlás be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	90
30. ábra: Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	91
31. ábra: Szociális alkotóképesség be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)	92
32. ábra: Öntisztelet be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)	92
33. ábra: Társas mobilizálás be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	93
34. ábra: Megközelítő, monitorozó alrendszer be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	94
35. ábra: Társas monitorozás és empátia be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	94
37. ábra: Pozitív gondolkodás be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	95
38. ábra: Kihíváskeresés és rugalmasság be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	96
39. ábra: Növekedés érzés be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	96
40. ábra: Koherencia érzés be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült).....	97
41. ábra: Kitartás be- és kimeneti értékek – vizsgálati és kontroll csoport. (saját szerkesztés, Jamovi 1.0.7.0. programmal készült)	97
42. ábra: Diákszerep kapcsolódásai 1. (saját szerkesztés)	104
43. ábra: Diákszerep kapcsolódásai 2. (saját szerkesztés)	105
44. ábra: Diákszerep kapcsolódásai 3. (saját szerkesztés)	105
45. ábra: Tanárszerep kapcsolódásai (saját szerkesztés)	106
46. ábra: Kooperáció kapcsolódásai (saját szerkesztés)	107
47. ábra: Felelősségvállalás kapcsolódásai (saját szerkesztés).....	108
48. ábra: Metareflexiók kapcsolódásai (saját szerkesztés)	110
49. ábra: Érzelmi intelligencia kapcsolódásai 1 (saját szerkesztés)	111
50. ábra: Érzelmi intelligencia kapcsolódásai 2 (saját szerkesztés)	112
51. ábra: Hasznosság kapcsolódásai (saját szerkesztés)	113
52. ábra: Kommunikáció kapcsolódásai 1 (saját szerkesztés)	114
53. ábra. Kommunikáció kapcsolódásai 2 (saját szerkesztés).....	115
54. ábra: Nyelvi szorongás kapcsolódásai (saját szerkesztés)	117
55. ábra: Modellek csoportosítása (Forrás: Szücs, 2006, saját szerkesztés)	120
56. ábra: Modelltypusok (Forrás: Szücs, 2006, saját szerkesztés)	121
57. ábra: A kutatói fókusz komplexitása az akciókutatás kontextusában. (Saját szerkesztés).....	126
58. ábra: A tanári felkészítés reflektív-kooperatív, akcióalapú modellje (saját szerkesztés)	127

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A klasszikus és emancipált akciókutatás összehasonlítása. Forrás: Vámos, 2013:27	14
2. táblázat: Magyarországi akciókutatások áttekintése (saját szerkesztés).....	17
3. táblázat: A kooperatív alapelveknek és a neveléstudományi akciókutatás kritériumainak párhuzamba állítása. (saját szerkesztés).....	25
4. táblázat. A GT és a kvalitatív tartalomelemzés párhuzamai és különbségei (saját szerkesztés)	40
5. táblázat: A kvalitatív adatok profilmátrixa (saját szerkesztés)	61
6. táblázat: A 3. kérdésre adott hallgatói reflexiók nyílt és axiális kódolása (saját szerkesztés)	64
7. táblázat: Szelektív kódokat összegzése (saját szerkesztés)	79
8. táblázat: A kvantifikációs eljárás vizsgálati mintája (saját szerkesztés).....	81
9. táblázat: Az Önszabályozó alrendszer be- és kimeneti értékei (saját szerkesztés)	83
10. táblázat: A Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer be- és kimeneti értékei (saját szerkesztés).....	84
11. táblázat: A megközelítő, monitorozó alrendszer be- és kimeneti értékei (saját szerkesztés).....	85
12. táblázat: A PIK három alrendszerében történt változások a vizsgálati és kontroll csoport vonatkozásában (saját szerkesztés).....	87
13. táblázat: A tevékenységek jellemzőinek (paraméterek) pontosítása (saját szerkesztés)	128

Mellékletek jegyzéke

1. számú melléklet: Szerződés a hallgatókkal és kurzusmatika	147
2. számú melléklet: Hallgatói nyitott kérdések.....	149
3. számú melléklet: A 3. kérdésre adott hallgatói reflexiókból konstruált szöveg.....	150
4. számú melléklet: Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív	153
5. számú melléklet: Szelektív kódokból létrehozott szövegtörzs.....	155
6. számú melléklet: Hallgatói reflexiókból konstruált szövegek.....	155
7. számú melléklet: Hallgatói szövegek kódolását összegző táblázatok.....	189

Mellékletek

1. számú melléklet: Szerződés a hallgatókkal és kurzustematika

Szerződés a Nevelés és iskola kurzuson való hallgatói-oktatói együttműködésről

Nevelés és iskola - 2018/2019. II. félév (a kurzushoz 15 órás gyakorlat kapcsolódik)

hétfő, 08.00-10.15 E/322 (összesen 10 kontaktalkalom + 2 alkalom hospitálás)

Oktató(k): Zank Ildikó, Dr. Mrázik Julianna, Vida Gergő

Helyszín: E/322

A kurzus célja:

A(z intézményes) nevelés kapcsán a vonatkozó terminológia és szakirodalom megismerése, a neveléssel kapcsolatban kialakult nézetek tudatosítása és a tanári kompetenciák felől történő reflektálása. További cél a neveléssel összefüggő témákban való jártasság megszerzése, képesség és készség kialakítása a szakmai önelemzésre, a reflektív attitűdre, a (sajátos) nevelői-szakmai szocializáció folyamatára. A kurzuson – kompetencia-alapú megközelítésben – a saját (leendő) szakértői kompetenciák feltérképezésének támogatása történik, valamint a nevelélmélet főbb állomásainak és alapvető kérdéseinek megismerése, kontextusba helyezése, gyakorlatközeli példákkal megvilágítva.

A kurzus oktatása többtanáros modellben, kétnyelvű formában (magyar és angol nyelven) történik, akciókutatási beágyazottságban. A kurzuson fotódokumentáció folyik.

A kurzus teljesítése

- aktív, alkotó jelenlét, részvétel az akciókutatás folyamatában (legfeljebb 30% hiányzás megengedett igazolás nélkül)
- órák végén kilépő kérdőív kitöltése (írásos reflexiók)
- a tudásmérések (órai teszt) elvégzése, melyeknek jegyátlaga adja a félév végi jegyet

Kurzustematika:

1. alk.	A kurzus tartalmának, céljainak, tematikájának megismerése. Kooperatív alapelvek alapján csoportok kialakítása. Pszichológiai Immunkompetencia Teszt megírása.
2. alk.	Szocializáció és nevelés. Fogalmak. Creativity and Education.
3. alk.	Szerepek a nevelés világában 1. A tanárszerep. Teacher as a professional speaker.
4. alk.	A nevelés stílusa. Tanári kompetencia és performancia. Emotional Intelligence.
5. alk.	Szerepek a nevelés világában 2. A tanulószerep. Stress management.
6. alk.	A nevelés színterei. Média és nevelés. Social media.
7. alk.	Az intézményes nevelést szabályozó dokumentumok. Pedagógiai szervezetek, mozgalmak. Multitasking.
8. alk.	Az inter- és multikulturális nevelés Az európai és az Európán kívüli nevelés. Holistic learning.

9. alk.	Törekvések a minőségi intézményes nevelés biztosítására. A nevelés tudományos megközelítése. A nevelés mint társadalmi alrendszer világa, valósága, funkciója és modellezése, problémái és témái. Alapkérdések.
10. alk.	Hospitálás
11. alk.	Hospitálás
12. alk.	Hospitálási reflexiók. Kimeneti kompetenciamérés (Pszichológiai Immunkompetencia Teszt). Kurzusreflexiók.

Kimeneti kompetenciák

1. tudása terén az intézményes nevelést előtérbe állító nevelélméleti műveltség megalapozásához, az (intézményes) nevelés elméleti alapjainak megismerése, gyakorlati kérdéseinek átgondolására, alkotó feldolgozása; a 9 elemű kompetencia-lista reflektálásával és a **tanári szakdolgozati portfólió egyes elemeinek előkészítése;**

2. képességei terén az (intézményes) nevelés elméleti alapjainak gyakorlati kérdéseinek átgondolására, alkotó feldolgozására; készség kialakítása a szakmai önelemzésre, a reflektív attitűdre.

3. attitűdje terén a saját, leendő tanári kompetenciák fejlesztése iránt nyitottság kialakítása, ráhangolódás támogatása a dokumentumgyűjtemény összeállítására. A gondolkodási folyamat elindítása a tanóratervezés komplexitásának megértésére, képessé tétel az óra sokszempontú megtervezésére és a tanóramegfigyelésre

4. az autonómia és felelősség terén

a hagyományos ismeretforrások autonóm használatának kialakítása, a tradicionális ismeretforrások (pl. könyvtár, nyomtatott tankönyvek, segédkönyvek) önálló használatának elsajátítása;

a technológiaalapú autonóm tanulás elsajátítása (az e-tanulás és az internet adta lehetőségek használata tanulási célokra, az önálló felkészülésre);

a tanulási stratégiák és meta-stratégiák önálló használatára felkészítés;

az osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos autonómia kérdései: bátorítás az órák megtervezésében, az értékelésben és egyéb osztálytermi folyamatokban való autonóm és közösségi részvételre; a tanári szerepre az autonóm viselkedés kialakításában és támogatásában.

Alulírottak megállapodnak, hogy az akciókutatásba ágyazott kurzus sikeres megvalósítása érdekében a fenti feltételek szerint együttműködnek.

Pécs, 2019. február 11.

Oktatók:

Hallgató: _____

Zank Ildikó

név:

Dr. Mrázik Julianna

Vida Gergő

2. számú melléklet: Hallgatói nyitott kérdések

Hallgatói kérdőív **Nevelés és iskola** **2019. tavaszi szemeszter**

1. Ez a téma azért **tetszett/nem tetszett**, mert _____
2. Ezen az órán **ezt tanultam**: _____
3. A **legfontosabb élményem** az órán az volt, amikor _____
4. Ez(eke)t a **képessége(i)met fejlesztette**: _____
5. Visszatekintve úgy gondolom, hogy **amit másképp csinálnék**, az _____
6. Amit **megkérdőjeleztem**: _____
7. Amiben még **fejlődnöm kell**: _____
8. A legnagyobb **fejlődést abban értem el**, hogy _____
9. A szerep/tevékenység, amiben a **legjobban éreztem magam**: _____
10. A szerep/tevékenység, amiben **rosszul/kínosan éreztem magam**: _____
11. A legfontosabb, amit a **csoporttól kaptam/a többiektől tanultam**: _____
12. A legfontosabb, amit **én tanítottam másoknak**: _____

3. számú melléklet: A 3. kérdésre adott hallgatói reflexiókból konstruált szöveg

A legfontosabb élményem az órán az volt, amikor... (1142 szó)

1. Csoportban osztottuk meg az ötleteinket a kreativitással kapcsolatban. 2. Az utolsó blokkban én magyaráztam el egy részt a csoportomnak és mindenki megértette. 3. Elkülönítettük a fogalmakat a táblán. 4. Megértettem az angol szöveget. 5. Végre úgy dolgoztam pedagógia órán, hogy nem idegesített a csapatmunka (tetszett a dinamika és kreatívabb volt). 6. A saját ötleteinket ragasztottuk a táblára. 7. Nem volt fontos momentum. 8. A kreativitásról beszéltünk. 9. IQ tesztet csináltunk. 10. Lehetőségem volt csoporton belül kinyilvánítani a véleményem és azt meg is hallgatták. 11. A videóról beszéltünk. 12. Csoporton belül kellett dolgoznunk. 13. Vita. 14. Others getting all dependent 'cause lack of speaking abilities. 14. Rájöttem, hogy egészen sok leendő tanár egyáltalán nem érdeklődéssel fordul a témák felé. 16. A gyorsított IQ teszten is majdnem 80-as eredményt produkáltam, kicsivel kevesebbet. 17. IQ tesztet töltöttünk ki. 18. A táblánál sok szóban beszélni kellett a hétvégéről.

1. Csoporton belül vitatkoztunk a feladat megoldásáról. 2. Vitáztunk. 3. TED talk-ot néztünk. 4. Csoportnevet kellett választani. 5. Közösén kellett megoldanunk a feladatokat. 6. A csoport együtt dolgozott ablak módszerrel. 7. A videóból az interaktív hangfelkészítő (?) feladatot végeztük. 8. Megnéztük a videót és bemelegítettünk beszédre. 9. Az óra elején fejlesztettük a csoportunkat. 10. Csapatban dolgoztunk és sokat neveltünk. 11. A véleményünk mellett érveltünk. 12. Megnéztük a videót a beszédéről. 13. Nekem kellett megtanítani a kapott szöveget a csapatom többi tagjának. 14. Csoportmunkában megoszthattuk egymással a gondolatainkat. 15. Az első szakasz végén levontuk, hogy sok képességnek kéne megfelelnünk, de valójában nem az a lényeg. 16. Amikor a TED videót néztük. 17. Mindent megértettem angolul. 18. Konkrét vita alakult ki a csoporton belül a „tárggyal” kapcsolatban.

1. A T-táblázatot tettük össze, igazi csoportmunka volt. 2. Amikor a csapattársaimat kellett megtanítanom. 3. Plakátot készítettünk. 4. Fürtábrát kellett készíteni. 5. Plakátot készítettünk. 6. Egyedül kellett megoldani angol nyelvű feladatot. 7. Posztert készítettünk. 8. A viselkedésről tapasztalatokat adhattam. 9. Kiscsoportban dolgoztunk. 10. A csoportnak kellett tanítanom az olvasott témát. 11. Beláttam, hogy nagyon sok leendő tanárt nem is érdekel, hogy elsajátítsa ezeket a képességeket és a tudást. 12. Az óra elején sajnós nem jelentek meg a csapattársaim. 13. A csoporttal a T-táblát készítettük és érveltünk. 14. Magyarul csapatmunkában dolgoztunk. 15. Angolul beszélhettem. 16. A többi csoportnak elmondhattam, amit a csoportommal összefoglaltam.

1. Csoportban dolgoztunk. 2. Vicces, diákok által megírt igazolásokat olvashattam. 3. Papírt hajtogattunk. 4. A csapatom jól működött együtt, jó hangulatban telt minden feladat megoldása. 5. Kilépvé a megszokott csoportomból másokkal is dolgozhattam. 6. Megnéztük az angol nyelvű kisfilmet a LA-i iskoláról. 7. Megnéztük a videót a meditációról. 8. Vicces szülői igazolásokat olvastunk és feladatokat oldottunk meg a csoporttal. 9. Végignéztük a meditációs videót. 10. Közös munka zajlott. 11. Amerikai iskoláról néztük a videót. 12. Koopos feladatokat csináltunk. 13. Megnéztük a videót a diákok stresszkezeléséről. 14. Leírhattam az attitűd definícióját és kifejtettem a csoportomnak. 15. Csoportban dolgoztunk és plakátot készítettünk. 16. A véleményemet elmondtam mindenki előtt. 17. Mrázik tanárnő átvette a szót. Nála

mindig felvillanyozódom. 18. Amikor a regényrészletet olvastuk. 19. Elmagyarázhattam a csapat véleményét.

1. Megnéztük a videókat. 2. A csapatba megvitattuk a témákat. 3. Az utolsó feladatnál jól tippeltem az IQ-t 100 fölé és tudtam, hogy csak felmentett. 4. A helyesírás tesztet csináltuk és bal kézzel kellett írni. 5. Közösen oldottuk meg a feladatot. 6. Az íráskép alapján értelmi fogyatékosnak titulálták páran a gyermeket. 7. Videókat néztünk és amikor a "helyesírási" feladatot csináltuk. 8. Bal kézzel írhattam és nagyon fájt. 9. Videókat néztünk, sokat nevtünk, összedolgoztunk, stb. 10. Videókat néztünk. 11. Videókat néztünk, nagyon tetszettek. 12. Láttam azt a műsort, a kicsi divatbabákat...szörnyű. 12. Videórészleteket elemeztünk. 13. Filmeket néztünk és felháborodtam, hogy milyen szennyeket adnak le a tévében (TLC). 15. A különböző videókat néztük nevelés szempontjából. 16. Videókat néztünk, ezt későbbiekben is támogatnám. 17. Bejöttem és túl sokan voltunk.

1. Érdemtelen volt. 2. A multitaskingról szóló videót néztük. 3. Csapatmunka, összedolgozás, több vélemény. 4. Plakátokat készítettünk és együtt dolgoztunk. 5. Negatívan kellett jellemezni az egyetemet. 6. Plakátot kellett készíteni a PTE pozitívumairól. 7. Együtt oldottunk meg egy feladatot. 8. Angolul nem értettem meg a feladatot (negatív élmény). 9. Kimehettem beszélni. 10. A multitasking hatékonysága bebizonyosodott. 11. A multi-taskingos feladatot csináltuk és megtudhattam milyen vagyok benne. 12. Plakátot kellett közösen készíteni és az ezzel kapcsolatos ötletelés. 13. Az óra elején a tantervről, programról és ilyenekről beszéltünk. 14. Megismerhettem az osztályfőnök munkáját. 15. Videót néztünk. 16. Kreatívan kidekoráltuk a kitűzendő lapokat. 17. Plakátot rajzolhattam viccesen.

1. A melegekről veszekedtek. Iszonyatosan felhúzott az ostobaság némelyik csoporttársam részéről. 2. Megtudtam, hogy nem kéne egyszerre tv-t nézmem, olvasnom és Facebookoznom. 3. Az agresszió mellett vagy tolerálhatóságáról érveltek, negatív élménytapasztalat volt. 4. Az egyetemi előadás (spartacus) videót elemeztük. 5. A bántalmazós videókat néztük. 6. Meghallgattam az eltérő véleményeket a kiegészítés kapcsán. 7. A/3-as lapra írhattam, azt mindig szeretem. 8. Az értékeinket, érdekeinket, véleményünket próbáltuk egyeztetni. 9. Az általam feldolgozott szöveget mondtam el. 10. Kisebb vita alakult ki a vicc kapcsán, jó volt ezeket hallgatni, hozzászólni. 11. Az önreflexióról beszéltünk. 12. Meghallgattam mások véleményét az agresszióval kapcsolatban. 13. A videókat néztük, eléggé tanulságosak voltak. 14. Megbeszéltük a hétvégét. 15. Bántalmazásról videókat néztünk. 16. Vita alakult ki a bántalmazásról. 17. Vita közben kulturált módon megfogalmazott érvek feszültek egymásnak. 18. Csapatban dolgoztam a társaimmal, nevtünk, együtt gondolkodtunk. 19. A videókat néztük. 20. A bántalmazásról beszéltünk. 21. Vitát folytattunk, hogy mit mondhat egy tanár. 22. A csoportban átcseréltük az egyes szerepekhez tartozó felelősséget.

1. Kiálltam az osztály elé elmondani, hogy miről olvastunk közösen. 2. Amikor a kutatásukról beszéltek. 3. A gondolattérképet készítettük. 4. Én adtam elő a tábla előtt a csoportosan megbeszélte dolgokat. 5. A csoport valóban együtt kezdett dolgozni, segítettek egymást. 6. Csapatmunkában kifejtette mindenki a véleményét. 7. A tanárnő segített egy feladat értelmezésében. 8. Nekem kellett az egész csoportnak elmondani azt, amit 3-an összefoglaltunk. 9. Nem volt különleges élmény. 10. Gondolattérképet csináltunk és összehasonlítottuk. 11. Mindenki személyes történeteket mesélt. 12. Csoportban kooperatívan dolgoztunk a társaimmal. 13. Fürtábrát kellett készíteni. 14. Megértettem az angol blokkot. 15. A tanulási kudarc okait nézegettük. 16. A kudarcról

készítettünk mind-mápet. 17. Megkaptuk a kidolgozott ágrajzot a megannyi probléma forrással. 18. (no comment).

1. A videót láttuk. 2. megnéztük a videót. 3. Mikor meggyőztem a csoportot. 4. A videót néztük. 5. Megnéztük a TED-es videót, vicces volt a bácsi. 6. Videót néztünk és megint nagyon érdekes volt. 7. Az angol blokkban a videót néztük és amikor megismerkedhettem az országok iskolarendszerével. 8. Néztük a videót és jókat nevtünk. 9. Megnéztük Ken Robinson beszédét az iskoláról. 10. Videót tekintettünk meg, amihez remek ötlet volt a táblázat alkalmazása. 11. Megnéztük a TED-es videót. 12. A Ted videót néztük, szimpi a bácsi. 13. Átmentem más csoportba, előadtam, hogy mi mit olvastunk. 14. A szakértői csoportos módszerben átadhattam másnak az elolvasott információkat. 15. Nem emlékszem. 16. A kérdőívek kiértékelése. 17. Videót néztünk, nagyon érdekes volt. 18. A videót néztük, tanulságos volt. 19. A videót néztük. 20. Videót néztük. 21. Az ázsiai, európai szemmel túlterhelt iskolarendszerről tanultam. 22. Rózsaszín filcet kaptunk.

4. számú melléklet: Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív

Kitöltési útmutató

Ez a kérdőív 80 állítást tartalmaz, amelyek az emberek jellemző tulajdonságait és életfelfogását írják le. Kérjük, gondosan olvassa el az egyes állításokat és jelölje meg választát az alábbiak szerint: Ha úgy gondolja, hogy az állítás teljes mértékben jellemző Önre, akkor a 4-est karikázza be. Ha az állítás majdnem jellemzi Önt, akkor a 3-ast karikázza be, ha az állítás egy kicsit jellemző Önre, akkor a 2-est, ha egyáltalán nem, akkor az 1-est karikázza be. Kérjük, minden kérdésre válaszoljon, nincsenek helyes vagy helytelen megoldások, válaszok. Válaszoljon úgy, hogy az Önt legpontosabban jellemző képet tükrözzék válaszai. Együttműködését hálással köszönjük!

Kor:

Nem:

1. Akik ismernek, optimistán tartanak	1	2	3	4
2. Tapasztalataim szerint a siker jó tervezés eredménye.	1	2	3	4
3. Akár a múltamat vizsgálom, akár a jövőmről elmélkedem, úgy érzem én értelemteletli életet élek.	1	2	3	4
4. Nagyon örülök magamnak és annak, amit az életben elértem.	1	2	3	4
5. Úgy érzem, hogy egyre kevésbé vagyok hatékony.	1	2	3	4
6. Nem kedvelem különösebben az új és váratlan helyzeteket.	1	2	3	4
7. Nagyon jól „olvasok” mások gondolataiban és indítékaiban.	1	2	3	4
8. Találékonyabb vagyok másoknál.	1	2	3	4
9. Gyakran tudom, mit kellene tennem, de általában nincs meg bennem a képesség arra, hogy meg is tegyem.	1	2	3	4
10. Általában tudok találni olyasvalakit, aki segít megoldani a problémáimat, ha szükségem van rá.	1	2	3	4
11. Úgy gondolom, hogy vezetőerő vagyok abban, hogy másokkal együttműködve alakítsam, befolyásoljam és fejlesszem mindazt, ami velünk történik.	1	2	3	4
12. Gyakran megesik, hogy fizikailag jelen vagyok, de gondolataim máshol járnak.	1	2	3	4
13. Még ha egy munka nehéz is vagy problémákba ütközöm, akkor is tovább dolgozom, amíg be nem fejezem.	1	2	3	4
14. Olyan ember vagyok, aki azonnal kimondja, ami az eszébe jut.	1	2	3	4
15. Gyakran vagyok ideges.	1	2	3	4
16. Elveszítem a nyugalmamat, ha valaki félbeszakít, mikor valami fontos dologra koncentrálok.	1	2	3	4
17. Meg vagyok győződve arról, hogy a körülöttem zajló dolgok többsége időben jóra fordul.	1	2	3	4
18. Biztos vagyok benne, hogy minden, ami velem történik, jobban függ tőlem, mint a sorstól vagy a szerencsétlen körülményektől.	1	2	3	4
19. Olyan érzésem van, hogy sok dolog, ami velem történik, az zavaros és nem is tudom, miért mennek úgy a dolgok, ahogy mennek.	1	2	3	4
20. Erős az önbecsülésem, és vannak olyan értékeim, amiért érdemes harcolnom.	1	2	3	4
21. Azt gondolom, hogy életem különböző területein egyre sikeresebbé válok.	1	2	3	4
22. Nyitott vagyok az életem változásaira, úgy hiszem ezek új és érdekes lehetőségeket adnak nekem.	1	2	3	4
23. Úgy tekintem magam, mint aki nagyon jól ítél meg másokat.	1	2	3	4
24. Még ha nyomás alatt állok is, nagyon jól tudok alternatív megoldásokat találni egy problémára.	1	2	3	4
25. Az az érzés, hogy amit el akartam érni, a legtöbb esetben sikerült is, adja az egyik legnagyobb erőt számomra, az élet nehézségeivel való küzdelemben.	1	2	3	4
26. Mikor olyan helyzetben voltam, hogy volt valami problémám, megtaláltam a megfelelő embert, aki segített.	1	2	3	4
27. Gyakran vannak olyan ötleteim, amelyekhez mások eredményesen tudnak kapcsolódni és tovább gondolkodásra készíteti őket.	1	2	3	4
28. Gyakran veszem észre magamon, hogy saját világomban vagyok, távol attól, ami körülöttem történik.	1	2	3	4
29. Ha valamit elkezdek, be is fejezem.	1	2	3	4
30. Anélkül, hogy az indulat elragadna, tudok hallgatni érzéseimre.	1	2	3	4
31. Könnyen felidegesít, ha hibázom.	1	2	3	4

32. Könnyen válok türelmetlenné.	1	2	3	4
33. Még ha nehéz helyzetbe kerülök is, teljesen meg vagyok győződve róla, hogy végül minden jóra fordul.	1	2	3	4
34. Sohasem bízom abban, hogy a sors vagy a szerencse megoldja a problémámat.	1	2	3	4
35. Ha az életemet nézem, úgy látom, hogy az értelmes és következetesen alakul.	1	2	3	4
36. Függetlenül attól, hogy mások mit gondolnak rólam, én nagyon tiszteltem magam azért, amit eddig elértem.	1	2	3	4
37. A múlt évben személyiségem egyáltalán nem úgy változott, ahogy szerettem volna.	1	2	3	4
38. A váratlan dolgokat az életemben úgy tekintem, mint izgalmas kihívást, és fenntartom a fejlődés lehetőségét.	1	2	3	4
39. Gyakran jók a megsejtéseim arról, hogy hogyan gondolkodnak és éreznek az emberek.	1	2	3	4
40. Mások szerint is jó problémamegoldó vagyok.	1	2	3	4
41. Sikeresen el tudom érni, a magam elé tűzött célokat.	1	2	3	4
42. Segítségre van szükségem, nem esik nehezemre, hogy másoktól kérjek támogatást, még ha nem is ismerem jól őket, akkor is.	1	2	3	4
43. Űgyesen rá tudom venni az embereket arra, hogy új és eredeti ötletekkel álljanak elő.	1	2	3	4
44. Az utóbbi időben úgy érzem, nem tudok lépést tartani azzal, ami körülöttem zajlik.	1	2	3	4
45. Ha a dolgok nem a terv szerint mennek, hamar feladom.	1	2	3	4
46. Gyakran teszek meg dolgokat, amiket aztán megbánok.	1	2	3	4
47. Még apró problémák is szoktak aggasztani.	1	2	3	4
48. Ritkán vagyok ingerült.	1	2	3	4
49. Jó érzésekkel gondolok a jövőmre.	1	2	3	4
50. A sikereimet kemény munkámnak köszönhetem, nem a szerencsés körülményeknek.	1	2	3	4
51. Ritkán tapasztalom azt, hogy bármi is értelmet adna mindennapjaimnak.	1	2	3	4
52. Úgy látom magam, mint akinek komoly belső erőforrásai vannak ahhoz, hogy sikeres legyen.	1	2	3	4
53. Sok helyzet volt már, mikor kétségbe vontam, hogy mint ember fejlődni tudok.	1	2	3	4
54. Általában keresem az új kihívásokat.	1	2	3	4
55. Gyakran tudom, mit fognak mondani az emberek, még mielőtt megszólalnának.	1	2	3	4
56. Jó vagyok az olyan munkában, ahol új és eredeti ötletek kelleneek.	1	2	3	4
57. Korábbi tapasztalataimból tudom, hogy a legtöbb dologban, amit csinállok, biztos vagyok.	1	2	3	4
58. Ismerőseim között sok olyan van, akire biztosan támaszkodhatok.	1	2	3	4
59. Csoporthelyzetben gyakran mondják az emberek, hogy serkentik őket a gondolataim.	1	2	3	4
60. Gyakran van olyan érzésem, hogy a világ csak úgy elmegy mellettem.	1	2	3	4
61. Ha a dolgok nem terv szerint mennek, könnyen elmegy a kedvem attól, hogy folytassam őket.	1	2	3	4
62. Jellemző rám az, hogy először beszélek, aztán gondolkodom.	1	2	3	4
63. Érzékeny vagyok a kritikára.	1	2	3	4
64. Ha eldöntöttem valamit és az nem úgy megy, ahogy szeretnem, dühös leszek.	1	2	3	4
65. Olyan ember vagyok, aki nagyon derűlátóan tekint az életre.	1	2	3	4
66. A fontos dolgok többségét, amelyek velem történnek, előre látni és ellenőrizni tudom.	1	2	3	4
67. Úgy érzem, az életemből hiányoznak a világosan megfogalmazott célok.	1	2	3	4
68. Büszke vagyok magamra, mikor arra gondolok, milyen ember is lett belőlem.	1	2	3	4
69. Más emberek, úgy tűnik, változnak, magamról úgy érzem, körbe-körbe járok.	1	2	3	4
70. Még a váratlan helyzeteket is úgy veszem, hogy azok izgalmas kihívások számomra.	1	2	3	4
71. Gyakran fel tudom fedezni, milyen szerepet játszanak az emberek egy csoportban, még akkor is, ha ez előttük rejtve marad.	1	2	3	4
72. Szokatlanul nagy tehetségem van hozzá, hogy többféle megoldást találjak, ha kell, ha problémákkal találkozom.	1	2	3	4

73.	Ha megoldást látok egy problémára, biztos vagyok benne, hogy meg tudom tenni, amit kell.	1	2	3	4
74.	Nem haboznék, hogy különböző embereket hívjak fel tanácsért valamilyen személyes problémám megoldása érdekében.	1	2	3	4
75.	Csoportban dolgozva gyakran fontosak a gondolataim.	1	2	3	4
76.	Gyakran zavarnak a múlttal és a jövővel kapcsolatos gondolatok.	1	2	3	4
77.	Gyakran kezdtem új terv megvalósításához, még mielőtt a korábbi befejeztem volna.	1	2	3	4
78.	Bárcsak ne volnék ilyen hirtelen természetű.	1	2	3	4
79.	Könnyen lehangol, ha kellemetlen dolgokkal találkozom.	1	2	3	4
80.	Én nem vagyok az az ember, aki könnyen elveszti a nyugalmát.	1	2	3	4

5. számú melléklet: Szelektív kódokból létrehozott szövegkorpusz

Diákszerep Hasznosság Tananyagtudás Önismeret Tanárszerep Diákszerep Egyénitapasztalás Csoportidentitás Kooperáció Érzelmiintelligencia Kommunikáció Felelősségvállalás Hárítás Tartalmielemek Metareflexiók Közösségbenműködés Sajáttanulás Kommunikáció Önfelvállalás Érzelmiintelligencia Szemléletváltás Szerepekbiztonsága Elkülönülés Csoportbiztonsága Felelősségvállalás Érzékenyítés Nyelviszorongás Támogatóközeg Ismeretek Nézőpontok Támogatóviselkedés Hasznosság

6. számú melléklet: Hallgatói reflexiókból konstruált szövegek

1. Ez a téma azért tetszett/nem tetszett, mert... (1423 szó)

1. Korábban ebből a szempontból még nem közelítettem meg. 2. Egy bevezető téma volt, mindenki hozzá tudott szólni a témához. 3. Pl. az IQ teszténél feszített tempóban kellett jó döntést hozni. 4. Érthető volt még az angol része is pedig attól tartottam. 5. Egyébként is foglalkoztat, leendő oktatóként pedig még fontosabb, hogy a gyerekeket saját kreativitásukban segítsem kibontakozni. 6. Jobban meg tudtuk figyelni az oktatási rendszer problémáit. 7. (nem tetszett) Még nagyon bevezető jellege volt, komolyabb kérdések, vélemények nem hangzottak el. 8. Felhívta a figyelmemet a kreativitás fontosságára. 9. Régóta akartam egy világos képet arról mi is a nevelés és az oktatás különbsége. 10. Alapvetően nem éreztem magam kreatívnek eddig, de az óra kis mértékben változtatott ezen. 11. Szorosan kapcsolódik a tanári attitűdök kialakításához. 12. Gyors volt az óra menete és valóban fontos témákról beszéltünk. 13. Jót vitáztunk az oktatás és nevelés közti különbségről. 14. Vitára készítetett minket a csoporton belül. 15. Arra világított rá, hogy minden gyerek tehetséges és kreatív a maga módján. 16. Az élményeinket feleleveníthettük, érdekes volt az IQ teszt. 17. Sok fogalom és definíció tisztázódott bennem. 18. Letisztázta az oktatás és nevelés pontos definícióit.

1. Használható tudást biztosított. 2. Nagyon azonos vélemények voltak. 3. Vitára készítetett minket, sok különböző álláspontot tudtam megismerni. 4. Hasznosítani lehet a későbbiekben. 5. A szakmánk a beszédből áll és ezek a megtanult pontok által mindenkinek fejleszthető a beszéde. 6. Jó volt elmondani, vitatkozni arról, hogy kinek milyen a jó tanár. 7. Nagyszerű volt a videó a beszéd javításáról. 8. Volt saját gondolatom és érdekelt a téma. 9. Én magamat nem tartom jó előadónak ezért sokat tanultam belőle. 10. Megfogalmazódott bennem hogy mire érdemes törekedni egy jó tanárnak. 11. A beszédkészséget tárgyaltuk és számomra fontos a beszédkészség fejlesztése. 12. Hasznosnak találom a jövőre nézve. 13. Megismerhettük mi szükséges, mi fontos ahhoz, hogy jól adjunk elő, jó előadók legyünk. 14. Érdekes és kooperatív csoportmunkát csináltunk. 15. Tanulságos volt. Mert eddig mindig a "jó" tanárokról volt szó, nem pedig a hitelesekről. Tetszik, hogy most ezzel a kényszere a dolognak leesett a vállamról. 16. Segíthet a későbbi tanári munkában. 17. Világos képet kaptunk a helyes előadásmódról. 18. Érdekesítő volt.

1. Fontos témakör, amelynek ismerete elengedhetetlen a sikeres élethez. 2. Mindegyik téma tetszett. 3. Érdekesnek találtam és az érzelmi intelligenciára nagy hangsúlyt kell fektetni. 4. Kreatív csoportmunkát végeztünk. 5. (nem tetszett) mert unalmas volt és furcsán dolgoztuk fel. 6. A tanárnőn macskás póló volt és érdekesítő volt a téma. 7. Érdekel az érzelmi intelligencia témája. 8. Sokat megtudtunk a viselkedés befolyásolhatóságáról. 9. Mert szerintem fontos az EQ és IQ közötti különbség. 10. A szülő gyerek kapcsolatának megértése fontos egy tanárnak. 11. Nem tudtam eddig sokat a tárgyalt témáról. 12. Már jobban kapcsolódott a komolyabb, elméletibb, magasabb intelligenciát igénylő témához. 13. Jó volt a nevelési stílusokat megismerni. 14. Amíg magyarul folyt az óra érdekes volt a téma, de nem mindenben értettem egyet a szakirodalommal. 15. Valami pszichológiával kapcsolatos volt. 16. Érdekesnek találtam a nevelési stílusoknál, hogy a környezetemben lévőkön beigazolódni vélem.

1. (nem tetszett) mert úgy érzem nem tanultam semmi újat. 2. Közösen felsorolhattuk a szülői attitűdöket. 3. Lehetett arról tanulni hogy hogy kezeljük a gyerekek negatív viselkedésformáit. 4. A hiányzások miatt írt szövegek mindennaposak, kell tudni hogyan kell kezelni ezeket. 5. Jó összefoglalást kaptam a témáról. 6. Lehetőségünk nyílt arra, hogy megvitassuk miképp kezelnénk a diákok által generált konfliktust. 7. Új módszereket tanultunk a stressz levezetéssel kapcsolatban. 8. (nem tetszett) mert erőltetett volt, alapvető szervezési, feszültségi hibák jelentkeztek véleményem szerint. 9. Kicsit visszarepített középiskolás éveimbe. 10. A mindennapi életben is fontos kérdéskör. 11. Beleláthattam a diákok problémáinak hátterébe. 12. Más élethelyzetbe kellett képzelnem magam. 13. Jó volt látni, hogy a különböző

szerepekben hogyan értékelünk egy szituációt. 14. A diákok szempontjából vettük a témát, ami szerintem tanárként fontos. 15. Megismertük az attitűd jelentőségét, szerteágazódását. 16. Nagyon jól volt felépítve az óra, jó volt a hangulat. 17. Sok új dolgot megtanultam és ki lettek mondva dolgok pl. a tanuló kényszerszerep. 18. Több szerepben is aktívak lehettünk. 19. Lendületes volt, többször volt csapatváltás.

1. Voltak új emberek.
2. Egy izgalmas téma volt a média pedagógiai hatása.
3. Videónézés mert jó gondolatébresztő volt.
4. Manapság nagyon aktuális kérdés.
5. Egy olyan tanuló írásait tekintettük meg, aki valamilyen betegségben szenved, tanulási nehézsége van.
6. Érdekesnek találtam a témákat, tetszett, hogy az angol blokk vitája magyarul volt.
7. Érdekes témával foglalkoztunk.
8. Videók és kreatív feladatokkal voltunk ellátva.
9. Neveléssel kapcsolatos témákat érintettünk.
10. Néztünk vicces videókat.
11. Érdekes feladatokon keresztül voltak bemutatva.
12. Ismét rájöttünk hogy nem szabad elsőre ítélni. Tetszik, hogy mindig van ilyen.
13. Megtudtam milyen hatásai vannak a különböző nevelési stílusoknak.
14. Ball kézzel kellett írni.
15. Képet kaphattunk a social media szerepéről az oktatásban.
16. Videókon keresztül tanultunk.
17. Nagyon mindennapi.

1. Hasznos dokumentumok ismerete.
2. Jobban megismerhettem az oktatás intézményét.
3. Nagyobb belelátást kaptunk egy iskola működésébe.
4. Nagyon hasznos volt a dokumentumok megismerése.
5. A tanár adminisztratív szerepeit is megismertük.
6. Gyakorlati volt és a valóságban az iskolába is használható.
7. Gyorsan elrepült az idő.
8. Rálátást szereztünk a NAT-ra, kerettantervre.
9. Kicsit jobban beleláltunk az iskolai rendszerbe.
10. Tetszett az alaptantervvel kapcsolatos rész.
11. Megtudtuk hogy pontosan milyen a e-napló és hogyan kell letesztelnünk, mennyire jók multi-taskingban.
12. A későbbiekben a tanári pálya során hasznosítani tudom a tudást.
13. Írok belőle egyszer egy slamet.
14. Hasznosíthatom végre a munkámban majd.
15. Még nem foglalkoztam korábban ilyen témával.
16. (nem tetszett, mert) Bizonyos feladatok nem voltak teljesen egyértelműek számomra.
17. Tanulhattam a tantervről meg az iskolaszabályzatokról.

1. Érdekes volt a multitaskingról ennyi mindent megtudni.
2. Korábban is foglalkoztatott a verbális és fizikai erőszak mert voltak tapasztalataim. Sokat gondolkodom, hogyan lehet őket elkerülni a nevelésben.
3. nagyon fontos kérdés az agresszió témaköre az oktatásban. Elszomorító volt egy pár hozzászólást megismerni.
4. Nagyon 'élet szagú' konfliktusokkal foglalkoztunk.
5. Érdekesnek találtam a téma megközelítését.
6. Szerintem már ebben a tanulmányszakaszban is fontos a kiégésről beszélni, tetszett ahogy az angolos részben különböző szintű feladatokat végeztünk.
7. Érdekes videókat néztünk megtörtént esetekről.
- 8.

A videóknézése során egy jó vita, értékegyeztetés alakult ki. 9. Megtudtuk, hogy a multitasking nem feltétlenül pozitív hatású. 10. mert nagyon sok új információt kaptam a tanár-gyerek kapcsolatról. 11. megbeszéltük és láttunk példákat a kiégésre és hogyan kellene mindezt kezelni. 12. Olyan témát érintettünk az óra elején, ami sokkal komolyabb. 13. Az óra első felében a kicsit kötetlenebb beszélgetés érdekes volt. 14. Nem kellett sokat angolozni. 15. Az iskolai erőszakot, bántalmazást beszéltük, ami egy nagyon fontos téma. 16. A multitaskinggal kapcsolatban sok új hangzott el. 17. Vitát generált és a vita (kulturált) mindig hasznos szerintem. 18. Jó idő volt, tetszett az óra menete, jó kedvem volt, interaktív, kooperatív munka jellemezte a kurzust. 19. Érdekel a multitasking és a tanár-diák kapcsolat. 20. Fontos problémákat feszeget. 21. A tanár-diák konfliktusairól volt szó. 22. Megint volt a videó nézős rész.

1. Tudtam vele azonosulni. 2. Nagyon fontos témákat érintettünk (kudarcc, holisztikus gondolkodás.) 3. Ezzel a témával gyakran találkozok egy pedagógus. 4. Érdekes maga a holistic learning. 5. Nagyon jól fel voltak építve a blokkok, elmondhattam a véleményem. 6. Eddig magamtól át nem gondolt témákat beszéltünk át. 7. A kudarc okait elemeztük. 8. Egy új tanulási típust ismerhettünk meg az órán. 9. Kudarcokról érdekes dolgok, meglátások érkeztek. 10. Rávilágított kicsit mélyebben a kudarc okaira. 11. Gyorsan elment az idő. 12. Rengeteg fontos és hasznos elgondolkodtató témát érintettünk és beszéltünk meg. 13. Sok tapasztalatot tudtam megosztani. 14. Megértettem a tanuláshoz, a tudáshoz, sikerhez vezető utat. 15. Saját tapasztalataimat is bele tudtam illeszteni, nem volt idegen. 16. Nagyon megosztanak a vélemények a kudarc kapcsán. 17. Több nézőpontból közelítettük meg ugyanazt a dolgot, problémát. 18. Kíváncsi voltam a holisztikus módszerre.

1. (nem tetszett) a Mrázik Julianna tanárnőé, mert konfliktust szült. 2. Fontosnak tartom a további tanulmányaimmal kapcsolatban. 3. Aktuális témákat dolgoztunk fel. 4. Más oktatási stílusokat, rendszereket ismertem meg. 5. Ma is tanultam valami újat és jó volt a társaság. 6. Fontos témát érintettünk megint. 7. Jó volt megismerkedni a különböző iskolatípusokkal. 8. Az amerikai iskolarendszerről beszéltünk. 9. Nagyon hasznos volt megismerni más országok oktatási rendszereit. 10. Megtudtam rengeteg új és hasznos információt a különféle országokban történő oktatásról. 11. Érdekes volt a videó, jó volt a csapatmunka. 12. Mindig szeretem ha TED-es videó van és az oktatási rendszerek érdekelnek. 13. Mert kiemelem, hogy mi a probléma az oktatási rendszerrel. 14. Megismerhettem eddig számomra ismeretlen oktatási struktúrákat. 15. Különféle oktatási rendszerekkel foglalkoztunk. 16. Érdekes volt más országok nevelésével megismerkedni. 17. Érdekesen voltak megközelítve. 18. Jó volt hallani,

hogyan lehetne megoldani a problémákat. 19. Megtudtam mivel lehetne javítani az oktatási rendszeren. 20. Izgalmas volt. 21. Érdekel az összehasonlító neveléstudomány. 22. (nem tetszett) nagyon rosszul volt megcsinálva az óra.

2. Ezen az órán ezt tanultam ... (1381 szó)

1. A kreativitás olyan az olyan eredeti ötletek kitalálása, aminek vannak értékei. 2. Mindenkinek fontos a véleménye, bátran elmondhatom, amit a témáról gondolok. 3. Az oktatás és a nevelés nem szinonimák. 4. Stressz helyzetben sokkal rosszabbul teljesít az ember. 5. A kreativitás az élet sok területén létezik, de az oktatás ált. nem az embert, hanem a gazdasági célokat szolgálja. 6. Az intelligencia nem feltétlenül függ össze a teljesítménnyel. 7. Otthon nevelni kell, nem oktatni a gyereket, elég neki az iskolában. 8. Az iskolai teljesítmény nem mindig fedi a valódi intelligencia szintet. 9. Nevelés, iskola fogalmak különbözőségét. Egyes nevelési megközelítéseket, fogalmakat. 10. Mindenkinek lehetősége van a kreativitásra. 11. A kreativitás érték. 12. Hogy az oktatás intézményes keretek között zajlik. 13. Nevelés fogalma. 14. Raven teszt megismerése. 15. A kreativitás nem egyenlő az intelligenciával. Az oktatás és a szocializáció nem rokon kifejezés. 16. Az oktatás mindig intézményes keretek között zajlik. 17. Az oktatás intézményes keretek között zajlik. Nevelés pedig otthoni közegben. 18. Az oktatás képességtermelő folyamat, voltak korábban hasonló gondolataim, de nem tudtam így összefoglalni.

1. Hogy legyek jobb előadó. 2. Türelem. 3. A szakirodalom megkérdőjelezését. 4. Nagyon fontos hogy beszélünk nyilvánosság előtt/tanórán. 5. A tartalom mellett a beszéd minősége is fontos. A rutinos tanár nem feltétlenül a jó tanár szinonimája. 6. mennyire fontos, hogy hogyan beszélünk, milyen tulajdonságaink vannak tanárként. 7. van hová fejlődni kommunikációs téren. 8. A hanglejtés és a hanggal való bánás egy fontos kompetencia, ami nem mindenkié van meg. 9. Beszédkészség fejlesztését, tanári személyiségjegyek. 10. Jó és rossz tanár/előadókészségek, tulajdonságok. 11. Kongruens ... meg az azonosulást jelenti. 12. Nem az dönti el, hogy jó tanár vagy-e, hogy hány éve dolgozol a pályán. 13. Nem feltétlenül a legidősebb és a legrégebb pályán dolgozó tanár a "legjobb." 14. Mit jelent a kongruens kifejezés, bár egy kis pontosítás szükséges. 15. Hogy nem jónak kell lenni, hanem hitelesnek és hogy a tanár is ember és nem felelhet meg mindennek. 16. A tanári kommunikáció sok dolgon múlik. 17. Hogyan kell kiállni emberek elé, mi lehet számukra zavaró. 18. Mindig sokat tanulok a TED videókból.

1. Milyen volt a '13-as judó-EB kabalaállata. 2. Nevelési stílusok fajtáit, új angol szavakat. 3. Érzelmi intelligencia jelentőségét. 3. Figyelni kell akkor is ha az ember keveset alszik. 4. Hogy a hiteles tanárnak milyen érzelmi kompetenciái vannak. 6. IQ és EQ közötti különbség. 7. Az érzelmi intelligenciának több fő része van. 8. Az EQ és IQ közötti különbségek, viselkedés szabályozása. 9. Megtanultam, hogy egy tanárnak inkább az EQ-ja kell, hogy magas legyen. 10. Szülő gyerek típusok és tulajdonságaikat. 11. Az EQ-IQ különbségeit. 12. nagyon sok múlik a nevelésen mert akár öngyilkossághoz is vezethet. 13. Bízzak magamban. 14. Különbéféle nevelésstílusú szülők léteznek és más- más módon nevelik gyerekeiket. 15. IQ és EQ. 16 Az intelligencia kevés az érzelmi intelligencia nélkül.

1. Az előző mondatban megválaszoltam. 2. Egyes iskolákban bevezették a stresszkezelő meditációt. 3. Hogy a meditáció jó hatással van a gyerekek mentális egészségére. 4. Egy bizonyos probléma megoldása több szempontból nézve. 5. A módszer amivel mindenki szóhoz jut (cukorkás). 6. Fontos a diákoknak a lelki egyensúly, nem szabad feladnunk sosem a diákjainkba vetett hitünket. 7. Hogy a gyerekek milyen kreatívak tudnak lenni ha kifogásról van szó. 8. Szülői igazolásírásban nagyon kreatívak a tanulók. 9. Díjazni kell a diákok kreativitását és probléma megoldását. 10. Hogy a relaxáció milyen fontos. 11. Hogyan lehet csökkenteni a stresszt és egyéb pszichés betegségek hatásait. 12. Hogy lehet kreatívan kifogást írni. 13. A diákok nem választott szerepben ülnek az órákon, hanem kényszerből. 14. A stresszkezelés fontos az iskolában, máskülönben a nevelés nem éri el a célját. 15. Attitűd, tanulószerep, meditáció jelentősége. 16. Csoportban jó együtt dolgozni. 17. A tanuló kényszer szerep és a tanár megkönnyítheti ezt a pedagógiájával. 18. A diákok sok kifogást tudnak alkotni. 19. nagyon sokféleképpen gondolkodunk egy-egy témáról.

1. Közösségi média befolyásoló szerepe. 2. Nem feltétlen az íráskép alapján kell ítélni. 3. Hogy nem szerencsés első látásra ítélni. 4. Szociális média kihatásai a tanári pályára, érdekesnek találtam nem a tanulók felől megközelíteni a témát. 5. Nem szabad előítéletesnek lenni. 6. Az előítéletek leküzdése a legfontosabb a tanári pályában. 7. Nem szabad első ránézésre negatívan ítélni. 8. A média szerepe a tanárság szempontjából lényeges. 9. hatékony csapatmunkában szuperül lehet dolgozni. 10. Hogy milyen különböző nevelési stílusok vannak. 11. Fontos a média az oktatásban. 12. Amit az előbb leírtam ide is értem. 13. Egy jó képességű tanuló is nyújthat rossz teljesítményt. 14. Nem szabad felületesen ítélni valakinek az írásképe alapján. 15. Nem ítélezzünk elhamarkodottan. 16. Hogy meg kell nevelni a gyereket. 17. Nagyon fontos hogy tanárként hogyan használjuk a social mediát.

1. Semmit. 2. Az emberi agy alapvetően nem képes a több irányba nyúló feladatvégzésre. 3. Diszfunkcionális attitűd működése. 4. Milyen sok osztályfőnöki feladat van. 5. Digitális napló kezelése. 6. Egy osztályfőnöknek rengeteg adminisztratív feladata van. 7. Multitasking jelentése. 8. NAT, Kerettanterv, Óratervezés. 9. Elektronikus napló használata. 10. Az e-kréta hátrányait. 11. Hogyan működik az e-napló. 12. Az iskolai tantervek felépítése. 13. Hogy mik a plusz feladatai egy osztályfőnöknek. 14. Hogy osztályfőnökként mit szabad és kell csinálnunk. 15. Milyen dokumentumok szükségesek a tanításhoz. 16. Nem volt olyan ami számomra új lett volna. 17. Amit fentebb írtam. Plusz rájöttem, hogy továbbra sem tudok több dolgot csinálni egyszerre.

1. A multitaskingról hasznos információkat, és hogy kell kezelni egy tanárnak az indulatait. 2. A multitasking téma tök érdekes volt, felvetett bennem pár ötletet. 3. Nem egységesen vélekedünk a tanári agresszió fogalmáról. 4. A verbális konfliktusok fontosságát. 5. Hogy mennyire tud különbözni csoporton belül a vélemény. 6. A multi-tasking negatív hatásai. 7. Milyen tanári viselkedések vannak. 8. A multi-tasking káros lehet. 9. Új csoporttársakkal való együttműködés. 10. A tanár magatartása nagyon fontos. 11. Önkontrollal megállíthatjuk, hogy olyat tegyünk, amit később megbánnánk. 12. Az emberek simán tudnak beszélni komoly témáról, hogy fogalmuk sincs milyen valójában. 13. A fizikai bántalmazás minden körülmények között tilos. 14. Multitasking lényege. 15. Multitasking, bántalmazás. 16. Tanár-diák közötti bántalmazás, agresszió kiszűrése. 17. Multitasking sucks. 18. Angol nyelvű idegen szavak, gyerek bántalmazással kapcsolatos tudnivalók. 19. A multi tasking többet árt mint használ. 20. Tanári felelősségvállalás, neurobiológia. 21. Zéro tolerancia a tanári erőszakra (bár ez véleményem szerint nyilvánvaló.) 22. Az erőszaknak sok formája van.

1. Az óraterjesítés kudarcáról és arról, hogy hogyan lehet rendszerben tanulni. 2. A kudarc milyen sok fajta lehet, és rengeteg a befolyásoló tényező. Holisztikus gondolkodás alapjai. 3. Hogy a tanulás hogy lehet hatékonyabb. 4. A holistic learning szerteágazóságát. Angol szavakat. 5. Nagyon sok tényező befolyásolja, hogy egy vizsgát sikeresen teljesítsek. 6. Érdekes volt a kudarc okainak megbeszélése, milyen sokrétű. 7. A kudarc lehet a társadalom hibája is. 8. Mi is a holisztikus tanulás. 9. Kudarc elkerülése. 10. A kudarc elkerülését legfőképpen saját magunk tudjuk irányítani. 11. Semmi sem olyan egyszerű, mint aminek tűnik. 12. Holistic Learning, kooperatív együttműködés, kérdőívek fontossága - hasznos mérési lehetőségek. 13. Mit is jelent a holistic learning. 14. Meg tanultam, hogy sok dolog miatt lehetünk sikeresek, vagy sikertelenek is. 15. Hogy nemcsak egy módja van a rendszerszerű tanulásnak. 16. EQ

fontossága a tanulásban. 17. Az alul teljesítésnek olykor komplexebb háttere van. 18. A holisztikus tanítás a "nagy egészre" terjed ki.

1. Teljesen mindegy, hogy tud-e valamit az elhangzott anyagról a diák, a lapra valamit írjon. 2. A tanár feladata nem csak az információ átadás, de a mentorálás, a provokáció, és az ösztönzés is. 3. Az oktatás befektetés, a gyerek nem hiperaktív, csak gyerek. 4. Oktatási rendszerek milyenek, milyenek kéne lennie a jó oktatási rendszernek, mi a diák, tanár, iskola, feladata. 5. Milyen oktatási módszerek vannak a világ különböző részein. 6. Különböző oktatási rendszerek sajátosságait, és azt hogy a tanáron múlik sokminden. 7. Az oktatásban a legnagyobb és legfontosabb szerepet a diákok töltik be. 8. Az amerikai fizetés, állások átlátása. 9. A gyerekek született tanulók. 10. Diák-tanár-iskola viszonya, fontossága, jellemzői, összefüggései. 11. Iskoláról, diákról, tanárokról egy átfogó képet kaptam. 12. Hogy jobb lenne a tanároknak és az iskoláknak visszaadni a kp-i irányítást. 13. Más országok hogy állnak oktatás terén. 14. Diszfunkcionális attitűdök jelentkezése a mindennapokban. 15. Vannak rosszabb oktatású országok, mint Mo. 16. Nem csak a magyar oktatás van rossz helyzetben. 17. A csoportban működéshez fontos a kommunikáció. 18. Az atlanti iskolarendszert. 19. Az oktatási rendszer az emberekre épül. 20. A hagyományos tanítási módszer nem megfelelő. 21. Minden oktatási rendszer más, olykor jó lenne megújulni. 22. Semmit nem tanultam, mert nem volt idő, ezért nem érdekelt.

3. A legfontosabb élményem az órán az volt, amikor... (1142 szó)

1. Csoportban osztottuk meg az ötleteinket a kreativitással kapcsolatban. 2. Az utolsó blokkban én magyaráztam el egy részt a csoportomnak és mindenki megértette. 3. Elkülönítettük a fogalmakat a táblán. 4. Megértettem az angol szöveget. 5. Végre úgy dolgoztam pedagógia órán, hogy nem idegesített a csapatmunka (tetszett a dinamika és kreatívabb volt). 6. A saját ötleteinket ragasztottuk a táblára. 7. Nem volt fontos momentum. 8. A kreativitásról beszélünk. 9. IQ tesztet csináltunk. 10. Lehetőségem volt csoporton belül kinyilvánítani a véleményem és azt meg is hallgatták. 11. A videóról beszélünk. 12. Csoporton belül kellett dolgoznunk. 13. Vita. 14. Others getting all dependent 'cause lack of speaking abilities. 14. Rájöttem, hogy egészen sok leendő tanár egyáltalán nem érdeklődéssel fordul a témák felé. 16. A gyorsított IQ teszten is majdnem 80-as eredményt produkáltam, kicsivel kevesebbet. 17. IQ tesztet töltöttünk ki. 18. A táblánál sok szóban beszélni kellett a hétvégéről.

1. Csoporton belül vitatkoztunk a feladat megoldásáról. 2. Vitáztunk. 3. TED talk-ot néztünk. 4. Csoportnevet kellett választani. 5. Közösen kellett megoldanunk a feladatokat. 6. A csoport együtt dolgozott ablak módszerrel. 7. A videóból az interaktív hangfelkészítő (?) feladatot végeztük. 8. Megnéztük a videót és bemelegítettünk beszédre. 9. Az óra elején fejlesztettük a csoportunkat. 10. Csoportban dolgoztunk és sokat nevettünk. 11. A véleményünk mellett érveltünk. 12. Megnéztük a videót a beszédről. 13. Nekem kellett megtanítani a kapott szöveget a csoportom többi tagjának. 14. Csoportmunkában megoszthattuk egymással a gondolatainkat. 15. Az első szakasz végén levontuk, hogy sok képességnek kéne megfelelnünk, de valójában nem az a lényeg. 16. Amikor a TED videót néztük. 17. Mindent megértettem angolul. 18. Konkrét vita alakult ki a csoporton belül a "tárggyal" kapcsolatban.

1. A T-táblázatot tettük össze, igazi csoportmunka volt. 2. Amikor a csapattársaimat kellett megtanítanom. 3. Plakátot készítettünk. 4. Fürtábrát kellett készíteni. 5. Plakátot készítettünk. 6. Egyedül kellett megoldani angol nyelvű feladatot. 7. Posztert készítettünk. 8. A viselkedésről tapasztalatokat adhattam. 9. Kiscsoportban dolgoztunk. 10. A csoportnak kellett tanítanom az olvasott témát. 11. Beláttam, hogy nagyon sok leendő tanárt nem is érdekel, hogy elsajátítsa ezeket a képességeket és a tudást. 12. Az óra elején sajnos nem jelentek meg a csapattársaim. 13. A csoporttal a T-táblát készítettük és érveltünk. 14. Magyarul csoportmunkában dolgoztunk. 15. Angolul beszélhettem. 16. A többi csoportnak elmondhattam, amit a csoportommal összefoglaltam.

1. Csoportban dolgoztunk. 2. Vicces, diákok által megírt igazolásokat olvashattam. 3. Papírt hajtogattunk. 4. A csoportom jól működött együtt, jó hangulatban telt minden feladat megoldása. 5. Kilépve a megszokott csoportomból másokkal is dolgozhattam. 6. Megnéztük az angol nyelvű kisfilmet a LA-i iskoláról. 7. Megnéztük a videót a meditációról. 8. Vicces szülői igazolásokat olvastunk és feladatokat oldottunk meg a csoporttal. 9. Végignéztük a meditációs videót. 10. Közös munka zajlott. 11. Amerikai iskoláról néztük a videót. 12. Koopos feladatokat csináltunk. 13. Megnéztük a videót a diákok stresszkezeléséről. 14. Leírhattam az attitűd definícióját és kifejtettem a csoportomnak. 15. Csoportban dolgoztunk és plakátot készítettünk. 16. A véleményemet elmondtam mindenki előtt. 17. Mrázik tanárnő átvette a szót. Nála mindig felvillanyozódom. 18. Amikor a regényrészletet olvastuk. 19. Elmagyarázhattam a csapat véleményét.

1. Megnéztük a videókat. 2. A csapatba megvitattuk a témákat. 3. Az utolsó feladatnál jól tippeltem az IQ-t 100 fölé és tudtam, hogy csak felmentett. 4. A helyesírás tesztet csináltuk és bal kézzel kellett írni. 5. Közösen oldottuk meg a feladatot. 6. Az íráskép alapján értelmi fogyatékosnak titulálták páran a gyermeket. 7. Videókat néztünk és amikor a "helyesírási" feladatot csináltuk. 8. Bal kézzel írhattam és nagyon fájt. 9. Videókat néztünk, sokat neveltünk, összedolgoztunk, stb. 10. Videókat néztünk. 11. Videókat néztünk, nagyon tetszettek. 12. Láttam azt a műsort, a kicsi divatbabákat...szörnyű. 12. Videórészleteket elemeztünk. 13. Filmeket néztünk és felháborodtam, hogy milyen szennyeket adnak le a tévében (TLC). 15. A különböző videókat néztük nevelés szempontjából. 16. Videókat néztünk, ezt későbbiekben is támogatnám. 17. Bejöttem és túl sokan voltunk.

1. Érdektelen volt. 2. A multitaskingról szóló videót néztük. 3. Csapatmunka, összedolgozás, több vélemény. 4. Plakátokat készítettünk és együtt dolgoztunk. 5. Negatívan kellett jellemezni az egyetemet. 6. Plakátot kellett készíteni a PTE pozitívumairól. 7. Együtt oldottunk meg egy feladatot. 8. Angolul nem értettem meg a feladatot (negatív élmény). 9. Kimehettem beszélni. 10. A multitasking hatékonysága bebizonyosodott. 11. A multi-taskingos feladatot csináltuk és megtudhattam milyen vagyok benne. 12. Plakátot kellett közösen készíteni és az ezzel kapcsolatos ötletelés. 13. Az óra elején a tantervről, programról és ilyenekről beszéltünk. 14. Megismerhettem az osztályfőnök munkáját. 15. Videót néztünk. 16. Kreatívan kidekoráltuk a kitűzendő lapokat. 17. Plakátot rajzolhattam viccesen.

1. A melegekről veszekedtek. Iszonyatosan felhúzott az ostobaság némelyik csoporttársam részéről. 2. Megtudtam, hogy nem kéne egyszerre tv-t néznom, olvasnom és Facebookoznom. 3. Az agresszió mellett vagy tolerálhatóságáról érveltek, negatív élménytapasztalat volt. 4. Az egyetemi előadás (spartacus) videót elemeztük. 5. A bántalmazás videókat néztük. 6. Meghallgattam az eltérő véleményeket a kiegészítés kapcsán. 7. A/3-as lapra írhattam, azt mindig szeretem. 8. Az értekeinket, érdekeinket, véleményünket próbáltuk egyeztetni. 9. Az általam feldolgozott szöveget mondtam el. 10. Kisebb vita alakult ki a vicc kapcsán, jó volt ezeket hallgatni, hozzászólni. 11. Az önreflexióról beszéltünk. 12. Meghallgattam mások véleményét az agresszióval kapcsolatban. 13. A videókat néztük, eléggé tanulságosak voltak. 14. Megbeszéltük a hétvégét. 15. Bántalmazásról videókat néztünk. 16. Vita alakult ki a bántalmazásról. 17. Vita közben kulturált módon

megfogalmazott érvek feszültek egymásnak. 18. Csapatban dolgoztam a társaimmal, neveltünk, együtt gondolkodtunk. 19. A videókat néztük. 20. A bántalmazásról beszéltünk. 21. Vitát folytattunk, hogy mit mondhat egy tanár. 22. A csoportban átcseréltük az egyes szerepekhez tartozó felelősséget.

1. Kiálltam az osztály elé elmondani, hogy miről olvastunk közösen. 2. Amikor a kutatásukról beszéltek. 3. A gondolattérképet készítettük. 4. Én adtam elő a tábla előtt a csoportosan megbeszélte dolgokat. 5. A csoport valóban együtt kezdett dolgozni, segítettek egymást. 6. Csapatmunkában kifejtette mindenki a véleményét. 7. A tanárnő segített egy feladat értelmezésében. 8. Nekem kellett az egész csoportnak elmondani azt, amit 3-an összefoglaltunk. 9. Nem volt különleges élmény. 10. Gondolattérképet csináltunk és összehasonlítottuk. 11. Mindenki személyes történeteket mesélt. 12. Csoportban kooperatívan dolgoztunk a társaimmal. 13. Fürtábrát kellett készíteni. 14. Megértettem az angol blokkot. 15. A tanulási kudarc okait nézegettük. 16. A kudarcról készítettünk mind-mapet. 17. Megkaptuk a kidolgozott ágrajzot a megannyi probléma forrással. 18. (no comment).

1. A videót láttuk. 2. megnéztük a videót. 3. Mikor meggyőztem a csoportot. 4. A videót néztük. 5. Megnéztük a TED-es videót, vicces volt a bácsi. 6. Videót néztünk és megint nagyon érdekes volt. 7. Az angol blokkban a videót néztük és amikor megismerkedhettem az országok iskolarendszerével. 8. Néztük a videót és jókat neveltünk. 9. Megnéztük Ken Robinson beszédét az iskoláról. 10. Videót tekintettünk meg, amihez remek ötlet volt a táblázat alkalmazása. 11. Megnéztük a TED-es videót. 12. A Ted videót néztük, szimpi a bácsi. 13. Átmentem más csoportba, előadtam, hogy mi mit olvastunk. 14. A szakértői csoportos módszerben átadhattam másnak az elolvasott információkat. 15. Nem emlékszem. 16. A kérdőívek kiértékelése. 17. Videót néztünk, nagyon érdekes volt. 18. A videót néztük, tanulságos volt. 19. A videót néztük. 20. Videót néztük. 21. Az ázsiai, európai szemmel túlterhelt iskolarendszerről tanultam. 22. Rózsaszín filcet kaptunk.

4. Ezeket a képességeimet fejlesztette... (743 szó)

1. Előadói képesség. 2. Kommunikációs képességem fejlődött. 3. Csoportban való tevékenység, együttműködés, angol nyelvet. 4. Angol. 5. Kooperáció. 6. Csapatmunka. 7. Nem alszok el hétfő reggel, mert pörgős az óra. 8. Angol. 9. Részben az angolt valamint picit a magabiztosságot. 10. Beszédkészség. 11. Kreativitásomat. 12. Kommunikáció, angol tudás,

kreativitás. 13. Olvasás, nyelvtudás. 14. Csoportmunka, türelem, tolmácsolás. 15. Angol tudásomat. Kreatív gondolkodáshoz bátorságot. 16. Tanári szemlélet, pedagógiai nézetek. 17. Együttműködő, odafigyelő, megértő. 18. Nem tudok olyat mondani amit biztosan fejlesztett volna , de volt hatással pl. az angol speaking skillsre.

1. Vitakészség. 2. Kooperatív. 3. Vitakészség, empátia, multitasking. 4. A csoportban való együttlét- működés, nyitottság. 5 Asszociatív készség, csoportmunka. 6. Kooperatív csoport munka. 7. A kommunikációs hibákra mindenképpen felhívta a figyelmemet. 8. A beszédképességeimet. 9. Beszédképesség, csoportmunkában való dolgozás. 10. Együttműködő, gondolkodó, kreatív ötletek. 11. Kognitív gondolkodás. 12. Szónoki képesség. 13. Beszédképesség, kommunikáció, figyelem. 14. Ötletek megosztása, gondolataim kitérása, nyitottság. 15. Hogy ne hozzak elhamarkodott döntéseket, mert nem egyértelmű, hogy mire lyukad ki egy helyzet. 16. Csoportmunka. 17. Angol előadóképesség. 18. Vitakészség.

1. Türelem, hogy ne küldjek el embereket a gyászba. 2. Csoportmunka, beszédképesség. 3. Angol nyelv, angol társalgás. 4. Figyelem fenntartása. 5. Angol szókinccsem. 6. Idegennyelvű képességeimet. 7. Szövegértés, csoportmunka. 8. nevelésről alkotott vélemény, elmondani a gondolataim. 9. Angol, valamint talán beszédképesség. 10. Angol nyelvtudásomat fejlesztette. 11. Türelem, angoltudás. 12. Több csoportban is kellett dolgozni, ezáltal hirtelen, gyorsan idegen személyekkel kellett dolgozni. 13. Az együttműködési képességemet. 14. Együttműködő, kooperatív, odafigyelői, értekező. 15. Angol nyelvtudás. 16. Beszédképesség angol nyelvtudás.

1. Kommunikáció a csapat többi tagjával. 2. Angol nyelvű számomra ismeretlen szavak megismerése. 3. Hogy figyelnem kell arra, hogy minden gyerek más és más. 4. Angol tudásomat, azon belül a hallott szöveg értését, valamint a beszédképességemet. 5. Együttműködő. 6. Megértés, határozottság, bizakodás. 7. megítélő képesség. 8. Együttműködő, odafigyelő, megértő, problémamegoldó. 9. A tanári ítélőképességet különböző helyzetekben. 10. Időbeosztásomat. 11. Csoportmunka. 12. Csoportmunka. 13. Angol és csoportmunka. 14. Szemléletmódok megkülönböztetése. 15. Angol nyelv, csoportmunka. 16. Csoportban együttműködés. 17. Türelmet az biztos. 18. Vitaképesség. 19. Bátorság, nyitottság, kreativitás.

1. Gyors reagáló képességeimet. 2. Kommunikáció, csoportmunka. 3. Időkihasználás. 4. Együttműködőképességem a csoporttagokkal. 5. A másik agyféltekémet, ügyességet. 6. Kommunikációs készség, asszociatív képesség. 7. Itélőképesség. 8. Ne ítéljek gondolkodás

nélkül. 9. Együtműködő, összedolgozó, odafigyelő, megfigyelő. 10. Angol nyelvtudás. 11. Kooperatív képességem, alkalmazkodó képességem. 12. nyitottság: amikor újak érkeztek a csoportba. 13. Elemzés. 14. kooperatív munkamegosztás. 15. Csoportmunka, angol. 16. Koncentráció. 17. Sokszor közvetítettem a csoport véleményét.

1. Türelem. 2. csapatmunka. 3. Csapatmunka, összedolgozás, több vélemény. 4. Csoportban való együtműködés. 5. nem tudom. 6. Nem tudom mit fejlesztett, nem vettem észre fejlődést. 7. Angol hallás utáni megértése. 8. Angol nyelv, csapatmunka, plakátkészítés. 9. Nyugalom. 10. Megismerttettem a diszfunkcionális attitűd formáival. 11. Multi-tasking, szociális. 12. Együtműködő képességem. 13. Kontrollálni a csevegőképességem és hagyni másokat is kibontakozni. 14. Csapatmunka. 15. Multitasking. 16. Nem tudom, hogy volt-e ilyen az órán. 17. Kreativitás.

1. kooperatív tanulás. 2. Elhatároztam hogy ma nyitottabb leszek órán a múltkori margóján és ez sikerült. 3. Türelem, objektív maradtam még zaklatott állapotban is. 4. Megértés, figyelem a csoportmunkának hála. 5. Hogy mikor kell elvonatkoztatni a saját érzelmeinktől. 6. Empátia, figyelmesség. 7. Nem tudok ilyet megemlíteni. 8. Vitakészség. 9. Beszédkészség, angol szókincs, bátorság. 10. Elfogadó és csapatban kooperatív képességemet. 11. Csapatban dolgozás, pedagógiai készségek. 12. Ne generáljak feleslegesen vitát, jobb csendben maradni mert a tanár úgyis elhallgattat. 13. Csoportmunka. 14. Angol tanulás. 15. Angol nyelv. 16. Nem volt ma ilyen. 17. Multitasking. 18. Csapatmunka, odafigyelési képesség, angol nyelv ismerete. 19. (no comment) 20. Empátia. 21. Csapatmunka. 22. Csoporton belüli aktivitás.

1. Előadókészség. 2. Kommunikációs, mások megértése, idegennyelvi kompetenciák. 3. Kommunikációs képességeimet. 4. Angol nyelv. 5. Együtműködés, csoportban valós munka. 6. Együtműködőképességem. 7. Nem tudom. 8. Beszédkészség, mások előtt való szereplés. 9. Kooperatív gondolkodás. 10. Angol. 11. Kooperáció. 12. Odafigyelő, megfigyelő, értelmező, gondolkodó. 13. Kognitív tudásomat bővítettem. 14. Nyelvtudás. 15. Asszociációs képességeket. 16. Kognitív. 17. Figyelem, angol. 18. A csoportmunkát.

1. Vitaképesség. 2. Csoportban való aktív részvétel. 3. A kommunikációs képességeimet valamint a kreativitásomat. 4. Olvasás, hallott szöveg értése, figyelem. 5. A mai órán a tudásomon kívül mást nem. 6. Azt, hogy még jobban átlássam az oktatási rendszert. 7. Csapatmunka. 8. Kreativitás. 9. A tanári attitűdöt és az autonómiát. 10. Odafigyelő, megfigyelő, koncentráció. 11. Angol nyelv, csapatmunka. 12. Koncentrálni, koncentrálni, koncentrálni. 13. Kooperációs képesség. 14. Beszédkészség, együtműködés, kompromisszumkészség. 15.

Kooperativitás. 16. Nem hinném, hogy lenne ilyen. 17. Együtműködés a csoportban. 18. Csapatmunka, angol. 19. (no comment) 20. Angol hallásértés. 21. Csapatmunka. 22. Hogyan beszélgessek a hétvégéről miközben a feladatot kellene csinálni.

5. Visszatekintve úgy gondolom, hogy amit másképp csinálnék az... (1056 szó)

1. Hogy még jobban odafigyelnék az olvasottakra. 2. Hogy még pontosabban fogalmaznék. 3. Hogy a szövegekre jobban kellene figyelnem. 4. Hasznosabb lennék. 5. Nem igazán van ilyen, tetszett az óra felépítése, így inkább kíváncsi vagyok. 6. A másoknak való magyarázás. 7. Bejöttem volna az első órára is. 8. Lassabban kezdtem volna elmondani az intelligenciateszt eredményét. 9. Többet jegyzetelnék. 10. Aktívabb részvétel az angol nyelvű feladatokban angolul. 11. Nincs olyan. 12. Nincs olyan. 13. Angolt tanultam volna. 14. Reggeliznék előtte. 15. Többet beszélnék, aktívabb lennék. 16. Véleményem szerint egy határozott ember vagyok, mindig megfontolom a döntéseim, azok mellett kiállok. Nem csinálnék máshogy semmit. 17. Idegennyelvvel való felkészülés (nincs megfelelő alapom angoltól.) 18. Semmi, mert úgy gondolom, hogy nem volt olyan amit másképp csinálnék.

1. Semmit sem csinálnék másképp. 2. Nincs olyan. 3. Hogy nem jönnék be betegen. 4. Nem erre a székre ülnék, mert nem látom se a táblát, se a videót, se a tanárt. 5. Angolul jegyzetelnék a videó alatt, mert így volt amit nem tudtam elolvasni. 6. Minden jó volt, nem csinálnám másképp. 7. Semmi nem volt olyan jelentős pont amit másképp csinálnék. 8. Nem csinálnék máshogy semmit. 9. Több időt adnék egyes részekre. 10. Angol tudásom bővítése. 11. A kreatívabb hozzáállás. 12. Jobban figyelnék. 13. Nincs ilyen. 14. Hogy több ötlettel látom el a csoportot. 15. Nincs ilyen. Nekem tetszik, hogy mindig hagyva van cliff hanger amin filózni lehet. 16. A kommunikáció. 17. A tudástesztet nem gondoltam át eléggé. 18. Nincs olyan.

1. Hogy reggeliznék otthon, illetve több empátiát mutatnék az oktatók irányába. 2. Nincs ilyen. 3. Mai órán nem volt ilyen. 4. Hogy többször újra nézném az angol nyelvű videót. 5. Hogy többet jegyzetelnék. 6. Nincs olyan, mindig meggondoltan cselekszem :-). 7. Talán innék egy kávét óra előtt. 8. IQ és EQ különbségeit jobban átgondolnám. 9. Hogy nagyobb részt vállalok a csoportmunkából. 10. Semmit sem csinálnék másképp. 11. Próbálnék éberebb lenni és aktívabb. 12. Nem vennék magamhoz filcet. 13. Nem mindenben értenék egyet a csapattal. 14. Angol tudásom bővítése, megalapozása. 15. Többet aludtam volna az éjjel. 16. Jobban odafigyelnék csoporttársaimra.

1. Többet beszélnék. 2. Hogy piros filcet választok mert az a kedvenc színem. 3. Semmi. 4. Nincs ilyen. 5. Hogy kicsit aktívabb lennék órán. 6. Nincs olyan. 7. Jobban odafigyelnék. 8. Angol ismereteim bővítése. 9. Semmi nem volt olyan dolog, amit különösen másképp csinálnék. 10. Nincs olyan. 11. Hogy többet beszéljek, szóljak hozzá. 12. A toll választás. 13. Hogy nem venném ennyire komolyan az időt mert nyomasztó, hogy még 1 perc. 14. Jobban osztottam volna be az időt. 15. Jobban átgondolnám a tesztkérdéseket. 16. Óra elején nem értettem a feladatot, ezért megkérdezném. 17. Jobban próbálkoznék az angollal. 18. Nem csinálnék másképp semmit. 19. Ilyen most nem volt mert még jó színű filc is került hozzám.

1. Megint nem tudok olyat mondani. 2. Semmit sem csinálnék másképp. 3. Nem csinálnék másképp semmit. 4. Ilyen nem volt az órán. 5. Nincs ilyen. 6. Több szót írnék a videós lapra. 7. nincs olyan. 8. Sokkal többet gondolkodtam volna a videós feladaton. 9. Angol nyelvtanulás, jobban kialudnám magam a hétfői órakezdsre. 10. Többször átolvasnám az angol szövegeket. 11. Több időt hagynék egy-egy feladatra. 12. Nincs olyan amit másképp tennék. 13. Ide sajnos momentán nem tudok mit írni. 14. Nem mondtam volna azt, hogy "egyest érdemel." 15. Hogy jobban átgondolnám a válaszaimat amiket leírtam. 16. Nem volt ilyen. 17. Semmi.

1. Nem jönnek be. 2. (nincs hozzáfűznivalóm) 3. A jegyzetelést kevésbé aprólékosan tenném. 4. Méginkább betartanám az időkeretet. 5. Nem tudom. 6. Nincs olyan amit másképp csináltam volna. 7. Jobban koncentrálnék egyes részeknél. 8. Nem volt ilyen a mai órán. 9. Olyan nincs. 10. A PTE rossz feladattal kapcsolatban az én hibáim kiemelése. 11. Nincs olyan. 12. Ilyen nem volt a mai órán. 13. Ilyen úgy nincs, nem nehéz az óra. 14. Jobban betartanám a határidőket, nem késnék. 15. Hogy több időt adnék a feladatokra. 16. Hogy gyorsabban olvasnék. 17. Otthon maradtam volna mert még mindig beteg vagyok.

1. Az, hogy leoltanék a csoportban egy-két embert. 2. Nincs olyan, ez most jó volt. Nem nyúltam a telómhoz (annyit). 3. Nem volt, úgy éreztem kellően megvédtem az álláspontom. 4. Reggeliznék óra előtt, így nehezebb volt figyelni. 5. Nem csinálnék másképp semmit. 6. Ilyen nem volt ezen az órán. 7. Hogy korábban feküdnék le aludni. 8. Nem csinálnék máshogy semmit. 9. Nincs ilyen. 10. Nem lenne ilyen. Jó volt, hogy az angol blokk differenciálva volt. 11. nincs olyan. 12. Elmondanám a többieknek, hogy heti szinten foglalkozok súlyosan bántalmazott gyerekekkel, és nem úgy működik a gyakorlatban, mint ahogy ők azt gondolják. 13. Hogy több gondolatomat megosztanám. 14. Tanulnék angolt. 15. Nincs ilyen a mai órán. 16. Több szerepet vállaltam volna. 17. Nem lenne semmi, nem volt ilyen dolog. 18. Minden szuper volt. 19. (no comment) 20. Nem volt ilyen. 21. Nem volt. 22. Nem volt ilyen.

1. Az, hogy jobban átgondolnám, mielőtt kimegyek, hogy miről akarok beszélni. 2. A végén jobban odafigyeltem volna. 3. Nem volt olyan, amit másképp csinálnék. 4. Hogy az óra elején aktívabb lennék. 5. Még több időt fordítanék egy téma megbeszélésére. 6. Ilyen nem volt ezen az órán. 7. Nincs. 8. Nincs ilyen. 9. Nincs olyan most. 10. Jobban koncentrálok az angol részre és több energiát fektetek be. 11. Nem volt ilyen ma. 12. Nyelvi ismereteim elmélyítése, jobban kialakultam volna magam. 13. Hogy több mindent felírnék a fűrtábrához. 14. Nem csinálnék máshogy semmit. 15. Nincs olyan, élveztem a mait. 16. Nincs ilyen. 17. Aktívabb lennék. 18. (no comment)

1. Nem csinálnék másképp semmit. 2. Hogy jobban odafigyeltem volna a feladatok magyarázatára. 3. Nincs ilyen. 4. Nincs ilyen. 5. Hogy még korábban indulok el otthonról, mert olyan dugó van a városban, hogy késik az ember. 6. Az óra elején is aktívabb lettem volna. 7. Nincs olyan. 8. Nincs most olyan. 9. Elején kicsit jobban aktivizáltam volna magam. 10. Angol nyelvtudásom bővítése, jobban kipihentem volna magam. 11. Nincs ilyen véleményem szerint mai órán jól teljesítettem. 12. Hogy előbb ittam volna meg a kávémat, mert nem ütött be elég korán. 13. Semmi. 14. Ilyen nem volt az órán. 15. Nincs. 16. Részletesebben beszéltem volna a témáról. 17. Egy-egy feladatra kicsit több időt adnék. 18. Hogy jobban elmagyaráznám a dolgokat a többieknek (tanulói rendszert.) 19. (no comment) 20. Jobban figyelnék egyes részeknél amikor elkalandoztam. 21. Aktívabban vennék részt az órán. 22. Semmi.

6. Amit megkérdőjeleztem ... (1275 szó)

1. Miért kell olyan dolgokat megtanítanom a többieknek, amiket még én sem fogtam fel teljesen. 2. Fogom-e érteni az angol blokkban elhangzottakat. 3. Az idő rövidege egy-két feladatnál. 4. Hogy nevelés csak otthon lehet. 5. Kicsit az angol nyelv dolog. Mindenhol inkább a komfortzónában tartanak és a tanár is inkább ott marad. 6. Túlzott papírhasználat. 7. Le kell adnom az órát, mert utálok a csoportmunkát. 8. Hogy magunk javítjuk ki a tesztek. 9. A tesztek nagy jelentőségét. 10. Nagyon kevés az idő a feladatokra. 11. Az, hogy az oktatás és a nevelés ilyen szisztematikusan elválaszthatók egymástól. 12. Hogy nevelés csak embereknél zajlik. 13. A nevelés és oktatás nem szinonimák. 14. A kétnyelvű tanulás hatékonysága. 15. Ilyen nem volt. 16. A templom, hogy nem az oktatás színhelye. 17. Angol oktatás (megerőltető figyelni, mikor nem tudtam miről van szó az órán. 18. Hogy a kreativitás azt jelenti, hogy megvalósítom a kreatív gondolatokat.

1. Ezen az órán nem volt ilyen. 2. Az amit a szakértők mondtak. 3. A hasznát a külön színek használatának. 4. Néhány csoporton belül nem lesz-e a félév végén rossz hangulat. 5. Nem volt.

6. Meg lehet-e határozni milyen egy jó tanár. 7. Nem volt semmi. 8. Hogy vajon sikeresen fejleszthetők-e a pedagógusi kompetenciák a régóta pályán lévőknel. 9. Ilyen nem volt ezen az órán. 10. Az oktatók általi túlzott megfigyelések. 11. A nem mindig nézőpont szerinti (?) nézet. 12. A csoportmunka fogalmát. 13. Az angol tudásom. 14. Nem jut eszembe semmi ami megkérdőjelezhető számomra. 15. Nem volt, pontosabban ez a kongruens kérdés dolog. 16. Az a csapatnév választása (nem volt különösebb jelentősége), a túlzott papírhasználat. 17. Hogy minden jó tanári tulajdonsággal rendelkezhetünk-e. 18. Nincs olyan.

1. Az angol blokk hasznosságát, szerintem ezen témáról érdemes lenne úgy beszélni, hogy mindenki 100%-an értse. 2. Nem volt ilyen. 3. Az IQ fontosságát, angol nyelven való társalgás fontosságát egy pedes órán. 4. Mi is pontosan az érzelmi intelligencia és hogyan tanítható. 5. Hogy ebből az információból mennyit lehetett megjegyezni. 6. Hogy lehet teljesen kooperatív módon vitázni. 7. Nem értettem miért nem lehetett önállóan jegyzetelni a videónézés alatt/után. 8. Az angoltudásom. 9. Hogy miért kellett egymás között a szövegeket angolul megbeszélni amikor a csoportban nem mindenki tud angolul. 10. Ma nem történt ilyen, egyet értettem mindennel. 11. Néhány része az angol blokknak. 12. Egyes emberekből hogyan lesz tanár. 13. Az angol tudásom. 14. nagyon sok volt számomra az angol óra terjedelme. 15. Semmit. 16. Az angol szövegrészlet olvasása és feldolgozása nyelvtudás nélkül.

1. NV. 2. Miért nem vezetik be minden tanintézményben a meditációt. 3. Semmi. 4. Nem volt ilyen. 5. Az idő rövidsége az egyes feladatoknál. Általában még ötletelnék, mikor sajnos már lejárt az idő. 6. Nincs olyan. 7. Hogy elegendő időt kaptunk-e a feladatokra. 8. Angol nyelv, videóban felirat sem volt magyarul, esély nem volt megérteni miről szól 45 perc a kurzusból. 9. Nem tudok ilyet mondani. 10. Az hogy az óra valóban hatékony-e, mert ilyen "rohanásban" az érdemi gondolatokat nem lehet minőségi módon kifolytani! 11. MÉG. MINDIG. TÚL. SOK. A. PAPÍR. 12. A színek használata. 13. Hogy a csoportok mindig különválnak. 14. Hogy mindenki egyformán dolgozott volna. 15. A meditációt az iskolában. Mikor a gyerekek meditálnak vajon nem arra gondolnak, hogy mikor lesz vége a meditációnak? 16. Angol tudásom. 17. Hogy a diáknak nincs joga felszólalni egy tanár ellen - kérdőívben ez volt. 18. Helyes-e a döntésem a diák füllentésekkel kapcsolatban. 19. Egy bizonyos személyből hogyan lesz tanár ha nem képes az alapvető emberi kapcsolatok kialakítására.

1. Hogy valóban ekkora szerepe lenne a közösségi médiának. 2. Ezen az órán nem volt ilyen. 3. nem kérdőjeleztem meg semmit. 4. Az egyes feladatokra adott idő elégségét, bár a Tanárnő

elmagyarázta az okát. 5. Nem volt ilyen. 6. Nem volt ilyen. 7. Nincs olyan. 8. A figyelmemet az előző óra anyagával kapcsolatban. 9. Érthetetlen nyelvtani feladatok az óra végén. 10. Az egyik videón a nevelési stílust. Miért? 11. Nem volt ilyen az órán. 12. Hogy egyből rávágjam egy dogára, hogy karó, mielőtt a miértnek utánajárnék. 13. Na most az egyszer nem panaszkodom a papír miatt. 14. Az angol kérdőív szerepe. 15. Az ellentétes kézzel való írást. 16. Ilyen sem volt. 17. Miért nem szereti a többség ezt az órát.

1. A tanárain kompetenciáját. 2. (nincs hozzáfűznivalóm) 3. A figyelmem a diszfunkcionális attitűdnél. 4. Nem volt ilyen az órán, nagyon élveztem. 5. Volt egy feladat amihez megkellett indokolnunk az indoklásunkat, ami kicsit értelmetlen volt. 6. Nem kérdőjeleztem meg semmit. 7. Hogy túl sok minden van besűrítve kevés időbe. 8. Hogy mi értelme van ennyi mindent beleerőltetni egy órába. Folyamatos a futás. 9. Az angol fontossága a kurzuson. 10. Az e-kréta felület szükségességét. 11. nincs olyan 12. Ilyen nem volt ezen az órán. 13. Nekem tetszik az óra, hasznosabb, mint más óráim, csak ez a kilépő hosszú és óráról órára nem változom annyit, hogy mindenhova mást írok. 14. nem volt ilyen. 15. Hogy mi szükség van ezekre az értelmetlen kérdésekre. 16. Milyen területekre térhet ki a multitasking. 17. nem volt ilyen.

1. Nem volt ilyen. 2. Hogy bármikor előnyös lenne a saller. Mert ez is szóba került a csoportban. 3. Mások véleményét az első blokk alatt. 4. Verbális, nem verbális agresszió súlyát. 5. Hogy mi lehetett a kontextusa a kis videóknak. 6. Kevés volt az idő az egyes témákra, szerintem ezeket érdemesebb lett volna bővebben áttekinteni. 7. Milyen oknál fogva képes megütni egy tanár egy diákot? 8. Nem kérdőjeleztem meg semmit. 9. Nem volt ilyen. 10. Az angolból vagyok-e az adott szinten. 11. Nincs olyan. 12. Lesz-e olyan a csoportban aki simán megüt egy diákot majd? 13. (nincs válasz) 14. Angol a kurzuson. 15. Hogy a buzizást bántalmazásnak lehet venni. 16. Hogy szükség volt-e a vitára. 17. Az első videóval kapcsolatban a nem odaillőséget az egyetemi órára, nem találtam annyira kényes kérdésnek. 18. Kínos témák feszegetése pl. a nemi identitással kapcsolatban. 19. (no comment) . 20. A verbális bántalmazás fontosságát. 21. Azt, hogy a videók kontextusból kiragadottak voltak (nem arra célok, hogy a verés igazságos volt-e). 22. Ilyen sem volt.

1. Semmit. 2. Azt, hogy hatékony-e csak úgy önmagában a kurzus. 3. Semmit nem kérdőjeleztem meg. 4. Mai órán nem volt ilyen. 5. Az angol szöveget megértem-e. 6. Ilyen nem volt ezen az órán, az idő szerintem elég volt a feladatokra. 7. Nem volt. 8. Nem volt ilyen. 9. Az angol fontossága pedes tárgyon. 10. A papíron angolul kellett írni, ezért nem nagyon értettem mit írok fel. 11. Ilyen sem volt. 12. Semmi, minden rendben, terv szerint zajlott. 13. A különböző perspektívájú gondolkodást nem minden tanár biztosítja. 14. Nem kérdőjeleztem meg

semmit. 15. Nem volt ilyen, ez a téma új volt számomra és egész érdekelt. 16. A hallgatók kollektív motivációs szintjét. 17. Nem volt ilyen. 18. (no comment.)

1. Nem kérdőjelezek meg semmit. 2. Hogy miért van szükség ennyi tesztre. 3. Semmit nem kérdőjeleztem meg. 4. Egy picit kevés volt az idő a feladatokra. 5. Nem volt ilyen számomra ezen az órán. 6. Nincs olyan. 7. Nincs olyan. 8. Csoportmunka fontossága. 9. Sajnos nem emlékszem ilyen dologra. 10. Folytonos fegyelmezés, lenéző, lealacsonyító bánásmód. 11. (nincs válasz) 12. Hogy nincs ilyen. 13. Nem volt ilyen. 14. A szakértői csoportoknál jó lett volna ha minden témát meg tudunk egymástól hallgatni. 15. Az oktatásban, hogy szerepe lehet az önálló egyén számára megfelelő tanítást biztosítani, hogy a társadalom egészére jó legyen. 16. Hogy tudunk-e együtt dolgozni. 17. A videót meg fogom-e érteni. 18. Miért nem ment ki minden csoportból egy ember és mondta el a saját témájukat, akkor mindenki hallott volna mindent. 19. A papírt sokalltam, de nem kezdek szörszál hasogatásba. 20. Nem volt ilyen. 21. Nem volt ilyen. 22. A 3 pedagógus vajon nem látta, hogy mi láttuk, milyen "pofákat" vágunk.

7. Amiben még fejlődnöm kell... (841 szó)

1. Koncentrálok mindig a történetekre, ne pedig másra. 2. Az angol kommunikációban. 3. Nyomás alatti munka, a lényeg kiragadása. 4. Aktivitás. 5. Átgondolni a dolgokat, mielőtt automatikusan felidegesítem magam a hirtelen beálló új dolgokon. 6. Hatékonyság. 7. Bízni abban, hogy a csapattársaim véleménye is jó. 8. Angol. 9. Angol nyelven való csoportmunka. 10. Angol nyelvtudásban. 11. Idegennyelvi kompetenciákban. 12. Az az angol nyelv. 13. Angol tudásomban. 14. IQ teszt kitöltés. 15. Angol tudás, bátorság. 16. Sok fejlődés áll még előttem. 17. Angol nyelv. 18. Sok mindenben, de talán amiben a leginkább az az angol speaking skills.

1. Előadókészség. 2. Nyelvtudásban. 3. Értő olvasás. 4. Gyorsabb asszociációk az óra folyamán mert kevés idő van. 5. Csoportmunka. 6. Angol kommunikáció. 7. Kommunikáció, hogy jobb "beszélő" és "hallgató legyek." 8. Meg kell tanulnom kicsit még jobban odafigyelni a másik embertársaimra. 9. Angol nyelvtudás, felvállalni a véleményem. 10. Mindenben is. 11. Kreatívabb hozzáállás. 12. Pozitívabb hozzáállás. 13. Olvasás gyorsasága, információ megjegyzése. 14. Gyors gondolkodás, kiállás. 15. A figyelés korai időpontban. 16. Az a kommunikáció. 17. Angol nyelv. 18. Még aktívabb legyek az idegennyelvű részeknél is.

1. A kreativitás elfojtása - a feszített tempó miatt nem érzem hogy hagynának kibontakozni. 2. Beszédképesség, merjem a gondolataimat elmondani. 3. Angol nyelv, angol társalgás. 4. Angol tudás fáradtság esetén. 5. Nyitottnak lenni ezekre a módszerekre. 6. Idegennyelvtudás. 7.

Csoportmunka. 8. Jobban átgondolni a dolgokat és másokra hallgatni. 9. Angol, kezdeményezőkézség. 10. Az angol tudásom még fejleszteni kell. 11. Angol tudás, szociális kapcsolatok fejlesztése. 12. Néha kicsit komolyabban lehetne venni a dolgokat, mert a többi csoport sokat vitatkozik rajta. 13. A kommunikációban, az angol beszédben. 14. Az angol nyelvismereteim bővítése. 15. Speech skills. 16. Angol nyelvtudás.

1. Kommunikáció mennyisége. 2. Koncentráció képessége. 3. Hogy tudjak csoportban dolgozni. 4. Beszéd, kommunikáció, bátorság, az olvasás sebessége. 5. Hétfő reggeli aktivitásban. 6. Szociális készségek, csapatmunka, órai részvétel. 7. Koncentrálni a részletekre is. 8. Angol nyelv. 9. Tanári szigor mértéke. 10. Időbeosztást illető képességek. 11. Időbeosztás. 12. Írásmód. 13. Csapatmunka, és a lámpaláz leküzdése. 14. Kevesebbet kéne gondolkodnom és több időm lenne. 15. Tesztek. 16. Az angol kommunikáció, vélemény nyilvánítás. 17. Az angol, a türelem az ötleteim kimondása. 18. Tanári értékelés. 19. Ne ítéljek embert elsőre.

1. Gyorsaságba (feladatok megoldásánál.) 2. A kommunikációm még fejlesztenem kell. 3. Időkihasználás. 4. Motiváltabbnak kell lennem a feladatvégzések során. 5. Gyorsaság, értelmezés. 6. Reggeli aktivitás. 7. Aktivitás a csoporton belül. 8. Visszaemlékezés és jegyzetelés. 9. Angol nyelv, nyelvtan. 10. Angol nyelv. 11. Alkalmazkodó készség. 12. koncentrálni nehezen tudok, nehéz napom lesz, kb. csak ez megy bennem. 13. Csapatmunka és figyelem. 14. Nem tudok róla. 15. Angol és időbeosztás. 16. helyesírás. 17. Nem szabad késni, időben fel kell kelni.

1. Angol. 2. Együttműködés, figyelem. 3. Kevesebbet beszélni feladatok közben. 4. Az együttműködésben a csapaton belül. 5. kognitív gondolkodás. 6. Az angol nyelv tudásomban. 7. Önbizalom csoportmunkában. 8. Angol nyelv. 9. A nyelvtudásomat fejleszteni kell. 10. Saját magam által kontrolálható dolgokra való koncentrálni. 11. Csoportbéli aktivitás. 12. Saját véleményem nyilvánítása, még ha másik nem is értenek egyet velem. 13. A hozzáállásomon változtatni fogok. 14. Vezetőkészségek (osztályfőnöki munka). 15. Időbeosztás. 16. Angol szókincs bővítése egy adott témával kapcsolatban. 17. A kooperatív módszerben.

1. Kooperatív tanulás mert nem vagyok jó a csapatmunkában. 2. A dolgok kimondásában. Nem szeretem a konfliktusokat. 3. Figyelem, néha elkalandoztam. 4. Gyorsan tudjam összefoglalni a gondolataimat. 5. Gyorsaság. 6. Nyelvtudás, de abszolút jól érzem magam, hogy a saját szintemnek megfelelő feladatot oldhattam meg. 7. Még több angol, mint mindig. 8. Elfogadni mások véleményét, hamarabb és nagyobb határfokban. 9. Bátorság, beszéd. 10. Legyek még magabiztosabb egy feladat megoldásában. 11. Órai aktivitás. 12. Időben be kell érni és fel kell

tudni kelni. 13. A csoportmunka. 14. Angol tudás. 15. Angol nyelv. 16. Másokra való odafigyelés. 17. Érzelmeket jobban kizárni bizonyos helyzetek megítélésében, nem teljesen kizárni, csak nagyobb mértékben. 18. Angol nyelvtudásnak a bővítése. 19. A csapatmunka. 20. Reggeli felkelés. 21. Gondolataim megfelelő verbális megfogalmazása. 22. Kevesebbet kéne google fordítóznom.

1. Kora reggel előadni és felébredni. 2. Idegennyelv. 3. A nyelvtudás, valamint a vitakészségem. 4. Angol szövegértés, kommunikáció, előadás. 5. Az angol kommunikáció. 6. Aktívabban bevonni magam a prezentációs feladatba. 7. Gondolataim megfelelő kinyilatkoztatása. 8. Bátorság, beszéd mások előtt, szereplés. 9. Angol tudás. 10. Angol, empátia. 11. Több munka csoporton belül. 12. Idegen nyelv ismeret, előadókészség. 13. Még több angol. 14. Tanulási folyamatom. 15. Angol, a kooperációt is ápolgathatnám. 16. Időben érkezés. 17. Angol nyelvtudás. 18. Az a lelkesedés.

1. Nem tudom miben kéne, a puding próbája az evés. 2. Pontosság. 3. Talán a csapatmunka, de azzal is elégedett voltam. 4. Gyorsaság. 5. Angol hallott szövegértés. 6. Még aktívabb részvétel. 7. Órai aktivitás. 8. Angoltudás. 9. A reggeli félálomból való felébredés, magam aktivizálásában kell még fejlődnöm. 10. Angol nyelv tudás. 11. Angol nyelv. 12. Jobban számontartani a feladataimat, nehogy elfelejtsem. 13. Kooperáció és együttműködés másokkal. 14. Véleményem felvállalása. 15. Nem tudom. 16. Figyelem más témájára. 17. Kommunikáció, vélemény nyilvánítás. 18. Angol, csapatmunka. 19. (no comment) 20. Ezen az órán nem jött elő semmi olyan amiben fejlődnöm kéne szerintem. 21. Gyorsaság, szellemi fekérszűltség. 22. Be kell érni még mindig időben.

8. A legnagyobb fejlődést abban értem el, hogy... (1104 szó)

1. Aktív részese voltam a csoportmunkának. 2. Meg mertem szólalni angolul. 3. Többet beszéltem, mint az előző alkalommal. 4. Többet beszélek a csoportban. 5. Pár dologgal színesebb lett a gondolkodásom. 6. Hogy csoportban tudjak dolgozni. 7. Most még nem fejlődtem. 8. Türelmesebb leszek leendő diákjaimmal. 9. Talán szabadabban tudom a véleményem kifejezni csoporton belül. 10. Meg tudom különböztetni a nevelést az oktatástól. 11. Egyből felvettem a kurzus menetét, ritmusát. 12. Gyorsan beilleszkedtem a csoportba. 13. Gondolkodtam. 14. Képes vagyok mások igényeit figyelembe venni. 15. Próbálom több szemszögből figyelni a dolgokat. 16. Figyeltem az órán és még az angol kommunikáció sem

volt gond, tudtam értelmezni. 17. Együttműködés a többiekkel. 18. Úgy éreztem kevésbé voltam feszült amikor a csoport előtt kellett beszélni, mint korábban.

1. Hogy türelmesen végig hallgassam a csoportomat. 2. Elgondolkoztattott. 3. Szerintem a mai órán nem fejlődtem kiemelkedően semmiben. 4. A csoporttársaim miatt sokkal jobb volt a hangulat, nyitottá, közvetlenebbé válik az ember. 5. Egyre szabadabban tudok véleményt alkotni. 6. A véleményemmel egyetértett a csoportom. 7. Elkezdtem felismerni a beszédem során elkövetett hibákat. 8. befogadó voltam a 3x45 perc minden percében. 9. A másik véleményét könnyebben megértem. 10. Minél jobban próbáltam az angol nyelvet értelmezni. 11. Többet tudtam meg a beszéd jó és hatásos használatáról. 12. Ennyi idő alatt milyen fejlődésre számíthatunk? 13. Mertem többet beszélni mint előző alkalommal. 14. Segítettem a feladatokat elmagyarázni a csoportunk egyik tagjának. 15. Kezdenek megváltozni az addig biztosnak vélt gondolataim (jó értelemben). 16. Tudjak csapatban dolgozni. 17. Sokkal jobban tudok a csoporttal együttműködni. 18. Átláttam a pedagógus pálya főbb fejlődési szakaszain.

1. Egyre jobban megy a multitasking a folyamatos fordítás miatt. 2. Többet mertem beszélni, nyitottabb lettem. 3. Angol szavak jelentésének megismerésében. 4. Kipihenés hiányában is megpróbáltam a legtöbbet kihozni magamból. 5. Mindent szint egy arányban használtunk a papíron. 6. Még jobban meghallgattam mások véleményét. 7. Gyorsabban írok. 8. Önállóan dolgoztam, kifejtettem a véleményem. 9. Megosztottam a gondolataimat a többiekkel. 10. Nem vettem észre fejlődést. 11. Nem idegeskedtem annyit azon, hogy a legtöbben csak testben vannak itt, nevetnek és semmi nem is érdekli őket. 12. Közvetlenebb lettem, hirtelen is tudok együtt dolgozni. 13. Sikerült együtt dolgozni a csoporttal. 14. Próbáltam minél inkább értelmezni az angol órarészt. 15. Ennyi idő alatt nem hiszem, hogy fejlődtem volna. 16. Nyíltabban vállaltam a véleményem.

1. Többet beszéltem, mint korábban. 2. Szépen írtam fel a papírra a szülői attitűdöket. 3. Szerintem még nem fejlődtem semmiben. 4. Többet beszéltem, nyitottabb lettem. 5. Együttműködtem másokkal. 6. Aktívan részt vettem a csapatmunkában. 7. Ma nem néztem az órát folyton, hogy mikor lesz vége. 8. Együttműködtem a többiekkel pedig nem volt kedvem az egész naphoz. 9. Kiragasztottam a meditation szót a táblára. 10. Egyre érdekesebb az idegennyelvi rész. Még több TED video jó lenne. 11. Csapatban dolgozzak. 12. Kreatívan kellett gondolkodni. 13. Egyre nyitottabb vagyok. 14. Bevállaltam a nehezebb feladatokat is. 15. Jobb

az angolom. 16. Érvényesítem a véleményem. 17. Tágul a látóköröm, ami klassz. 18. Vita közben nem vágtam más szavába. 19. Egyre frissebb vagyok hétfő reggelente.

1. Egyre több önálló gondolatot osztok meg a kurzuson. 2. Könnyebben nyitok az idegenek felé, mint régebben. 3. Egyre többször próbálom megvitatni az egyes kérdéseket. 4. Türelmesebb voltam mindenkivel, még akivel nem értettem egyet, azzal a személlyel is. 5. Alkalmazkodtam az új helyzethez, az új csoporttagokhoz. 6. Többet kommunikáltam. 7. Sokkal aktívabb voltam, mint előző órán és sokkal jobban odafigyeltem. 8. Sokat értettem meg az angol részből. 9. Próbáltam minél többet segíteni a csoportmunkában. 10. Segíthettem másoknak. 11. A véleményemet elmondtam, meghallgatták a többiek. 12. Szorosabb lett a csapatkötélünk. 13. (ide sajnós nincs érdemi hozzászólásom) 14. Nem tudok róla. 15. Bátran megosztottam a véleményeimet csapattársaimmal. 16. Többet tudtam koncentrálni, mint korábban. 17. Semmi.

1. Nem sétáltam ki az óráról. 2. (nincs hozzáfűznivalóm) 3. Önállóan dolgozzak, irányítsak. 4. Tudtam irányítani a csoportot egy feladatban. 5. Nem tudom. 6. Nem tudom miben fejlődtem. 7. Többet figyeltem, mint eddig szoktam. 8. Szerintem ma nem volt olyan amiben fejlődést értem volna el, talán az angol nyelv. 9. Kooperáció. 10. Képet kaptam az e-kréta hasznáról alapfokon. 11. Sokkal aktívabb voltam az órán. 12. Könnyebben tudom elfogadni a csoporttársak véleményét. 13. Azért változik lassan a hozzáállásom pozitívan. 14. Még több társam megismertem. 15. Aktív részese voltam a csoportmunkának. 16. Tudtam figyelni órán kevés alvás mellett. 17. Nőtt a türelmem és az elfogadásom.

1. Koop? Talán már fejlődtem ezen a téren. 2. Nem is tudom. Figyelem? 3. Higgadt maradtam. 4. Egyre jobban megy az idegennyelvű olvasás. 5. Ma végig megpróbáltam csak az órára koncentrálni és nem minden másra. 6. Szélesedett a véleményeskálám. 7. Kevés alvással is elegendő figyelmet biztosítottam. 8. A vitakészségem fejlődött. 9. Többet mertem beszélni mint eddig, magabiztosabb voltam, nyitottabb lettem. 10. meg tudtam oldani az angol feladatot. 11. Bátrabban részt vettem a csoportmunkában. 12. Nincs azzal semmi baj ha egy-egy hétfőn nem vagyunk túl aktívak. 13. Fejlesztettem az angolomat. 14. Barátságosabb lettem. 15. Nem értem el hatalmas fejlődést a mai órán. 16. Élveztem az angol szöveget és figyeltem is rá. 17. Nem tudok konkrét dolgot mondani. 18. Angol szavakat tanultam meg az új "angol óratípus" keretei között. 19. (no comment) 20. Nem késem el. 21. Nem tudom. 22. Többet beszéltem.

1. Nem értem el ezen az órán fejlődést semmiben. 2. Nem tartok (?) annyira az idegennyelv. 3. Sikerül a többiek meggyőzni, hogy igazam van. 4. Angol szavakat tanultam. 5. Az angol szöveget megértettem. 6. Egyre könnyebben tudok együttműködni a csoporttársaimmal. 7. Csoportban való gondolkodás. 8. Többet mertem beszélni. 9. Szebben írok. 10. A kudarcot könnyebben fogom elkerülni. 11. Nem késtem óráról. 12. Angol nyelven próbáltam aktívan beszélni, kommunikálni. 13. Nem tudok ilyet megemlíteni. 14. Beláttam saját hiányosságaimat. 15. Úgy jöttem órára, hogy eldöntöttem, igyekszem pozitívan hozzászólni mindenhez. 16. Ma nemcsak én késtem, hanem a tanárnő is. 17. Nagyjából értem az angol szövegeket. 18. (no comment).

1. Elengedtem a konfliktust, megtanultam azt, hogy nem kell beleállni (így már kiderült ki írja.) 2. Aktív részese voltam a csoportmunkának. 3. A többiek meghallgatnak, meg tudom győzni őket. 4. Most nem tapasztaltam ilyet. 5. Úgy keltem fel, hogy nem vagyok fáradt. 6. Átgondolok sok dolgot, amit eddig észre sem vettem. 7. Bátrabban dolgoztam csapatban. 8. Nem tudom. 9. Megismertem, hogy merre is kéne fejlődnie az összes oktatási rendszernek. 10. Video + felirat alapján próbáltam értelmezni a videón hallottakat. 11. Csapatban jól tudok működni. 12. Jobb a csoportmunkám. 13. Több lett a türelmem. 14. Könnyebben kompromisszumra jutok. 15. Önkifejeződés. 16. Irányítom a csoport munkáját. 17. Együttműködtem a csoporttal, közösen oldottuk meg a feladatokat. 18. Aktívan részt vettem a csapatmunkában. 19. (no comment) 20. Többet figyeltem, mint máskor. 21. Egyre türelmesebb vagyok. 22. Ne foglalkozzak a tananyaggal, van érdekesebb téma is.

9. A szerep/tevékenység, amiben a legjobban éreztem magam... (785 szó)

1. Író, jegyző. 2. Nagyon jó volt csapatban dolgozni. 3. Minden tevékenységben jól éreztem magam. 4. Csendes, de nem a legcsendesebb ember a csoportban. 5. A TED videós asszociáltság. 6. A jegyző szerep. 7. Az IQ teszt kitöltése. 8. Passzív megfigyelés. 9. Csoporttársaimmal közös munka. 10. Összefoglaltam csoporttársaimnak az olvasott szöveget. 11. Nem voltak különösebb szerepek. 12. Csoportmunkák. 13. Vitában megnyilvánulni. 14. Tolmács. 15. közös ötletelések során. 16. tanító. 17. Együttműködés, beszélgetés a csoporttársakkal. 18. Amikor meg kellett hallgatni a csoporttársak beszámolóját az olvasottakról.

1. A közös munkák. 2. Vitában való véleménykinyilvánítás. 3. Angol nyelvű kommunikáció. 4. Írni kellett A/3-as lapokra. 5. A csoport tagja. 6. Nem tudok egyet kiemelni, egész órán jól

éreztem magam. 7. A szakértői szerep. 8. Amikor a szakértős feladatban megvitattuk a szakértő által olvasottakat. 9. Csoportfejlesztés. 10. Jó ötletek a csoportmunkában. 11. A véleményalkotás. 12. Író. 13. Tanító, szakértő. 14. A csoportmunkában való részvétel. 15. Kényelmesebb a figyelő pozíció. 16. A videó és az interaktivitás. 17. Csoportmunka. 18. Nincs.

1. Egyéni szövegfeldolgozás, végre valamit nem kooposan csináltam. 2. A csapattal való munka. 3. Plakátkészítés csoportban a feladat megbeszélése. 4. Fürtábra készítése. 5. Olvasó. 6. Szóvivő szerepében. 7. Jegyzőként. 8. Több dolgot én irányítottam a csoportban. 9. Passzív hallgató. 10. A Páros feladatot az angol kártyákkal. 11. A plakát készítés közben. 12. Magamban olvasás. 13. Amikor ragasztottam a cetliket. 14. Csoportunkban ötletelés, jó hangulat fenntartása. 15. Angolul beszélés. 16. Mikor az én irányításom alatt csináltuk a feladatot.

1. Amikor nem kellett másokhoz átülni, hanem maradhattam a csoportomban. 2. Az összes csoportmunka. 3. Diákként gondolkozni. 4. Amikor mindenki rajzolt, írt az A/3-as lapra. 5. Mikor én koordináltam a feladatvégzést a csoportban. 6. Amikor tanár szerepben kellett véleményt alkotni. 7. Igazgató szemszögéből megközelíteni a tanuló szerepet. 8. Csoportmunkában való együttgondolkodás. 9. Az a tanárszerep volt az igazolós feladattal kapcsolatban. 10. Szóvivő (?). 11. jegyző. 12. Az utolsó feladat. 13. Amikor attitűdöket kellett keresni. 14. Vezetni és koordinálni a csoportot. 15. Csoportmunka, vita, beszélgetés csoportban. 16. Az utolsó feladat (doboz) jó volt együtt dolgozni. 17. A hallgatás, Mrázik tanárnőt nagyon adom. 18. Hajtogatás. 19. Videó nézése.

1. Indokló, véleményező szerepe. 2. A csapat a munkákat (befejezetlen). 3. A videóelemzés. 4. A kisfilmek értékelésekor. 5. Az utolsó feladatban, az írás elemzésénél. 6. Bal kézzel való írás. 7. Amikor bal kézzel kellett tolbamondást írni. 8. Ma nem nagyon dolgoztunk szerepben. 9. Csoportmunka, együttdolgozás, közös gondolkodás. 10. Csoportmunka, videónézés. 11. Az egész órán jól éreztem magam, nem volt konkrét szerep. 12. A mesenézést imádtam. 13. Jegyző - videóelemzés. 14. Az utolsó feladat, az új típusú megoldás miatt. 15. Passzív hallgató. 16. A videónézéses feladatkitöltés. 17. Mikor elmondhattam hangosan a csoport véleményét.

1. nem volt ilyen 2. Bátorító, jegyző. 3. Vezetni a csapatot, felelősséget vállalni. 4. Amikor csoportirányító voltam. 5. Motiválásért felelős. 6. A csoportmunkát mindig élveztem. 7. Csendes megfigyelő. 8. Csoportmunka. 9. Csoportmunka. 10. A plakáton feladatközbéli szerep. 11.

Plakátkészítés arról, hogy mit szeretünk a PTE-n. 12. Mikor én foglaltam össze a csoport közös véleményét. 13. Beszélgetés egy másik csoportban. 14. Plakátkészítés. 15. Író. 16. Plakátkészítés. 17. Mikor rajzolgathattam.

1. Mikor angolul olvashattam és beszélhettem. 2. A multitaskingos angol szöveg olvasása. 3. Differenciált angol csoport. 4. Amikor kötetlenül beszélgettünk a témáról. 5. Szakértő. 6. Az angol feladatmegoldásnál. 7. Fürtábra készítés. 8. A videó nézése közben. 9. A szövegek feldolgozása, videónézés. 10. Mindegyik szerepben jól éreztem magam. 11. Mindmap készítés. 12. Önálló munka mert tudtam egy kicsit pihenni. 13. Az angol kifejezések fordítása. 14. közös munka. 15. Videók nézése, megbeszélése. 16. Ma inkább a csendben maradás. 17. Amikor a videókat a tanár szemszögéből kellett megvitatni. 18. Csoportmunka, csapatmunka, együtt gondolkodás. 19. Jegyző. 20. Önálló szövegfeldolgozás. 21. Egy nem egyoldalú kérdés vitájában. 22. Saját csoporton belüli beszélgetés.

1. Amikor angol nyelvű szöveget olvastam. 2. Előadó/besz. 3. A csoportmunkák. 4. Csoportmunka, előadás. 5. Amikor a csoport meghallgatta a véleményemet. 6. Véleményütköztetés közben a csoportban. 7. Csoportban dolgozás. 8. Gondolattérkép készítése mert sok ötletem volt. 9. Gondolat térkép elkészítése. 10. A gondolattérkép elemzése közben. 11. Beszélgetés. 12. Csapatmunka, kooperatív együttműködés. 13. Fürtábra készítése a csoporttal. 14. Egész órán jól éreztem magam. 15. A beszélgetés, saját élmények alapján az anyag feldolgozása. 16. Angol nyelvhasználat. 17. Csoportos ötletelés. 18. Az ötletgazda volt.

1. Nem éreztem túl jól magam semmiben. 2. Szakértő. 3. A szakértős feladat, betekintést nyertünk más csoportok munkájába. 4. Szakértői szerep, videónézés. 5. Az A/3-as lapokon dolgozni. 6. Szakértő. 7. Mindegyikben. 8. Néztük a videót. 9. A videó megnézése volt a legjobb. 10. Csapatmunka, együttműködés, gondolkodás a többiekkel. 11. Csapatmunka, témák megbeszélése. 12. Ötletelés és szövegelemzés. 13. Mikor angol videót kellett nézni. 14. Információk átadásakor. 15. Csoportmunka. 16. Ismét az irányítás. 17. Minden szerepben jól éreztem magam. 18. Passzív hallgató. 19. Jegyző. 20. Csendes megfigyelő. 21. Videó nézése közben. 22. Papírra írás.

10. A szerep/tevékenység, amiben rosszul/kínosan éreztem magam... (940 szó)

1. Szószóló. 2. NV. 3. Nem volt ilyen szerencsére. 4. Az IQ teszt gyorsasága. 5. Tudni, hogy angoltól sokkal jobbak figyelik ahogy makogok. 6. Mikor a csapattagokat kellett tanítani.

7. Továbbra is utálok csapatban dolgozni. 8. Szakértői. 9. Angol csoportmunka mert jelentős segítséget nem tudtam nyújtani. 10. Mikor angolul kellett megszólalnom. 11. Nem voltak különösebb szerepek a kurzuson. 12. Amikor a táblánál kellett megszólalnom. 13. Angol résznél. 14. Nem volt ilyen. 15. Táblánál kellett beszélnem, úgy éreztem sokan nem figyelnek rám. 16. Nem volt ilyen. 17. "Szakértői szerepkör", kevés idő van értelmezni a szöveget és az alapján megfogalmazni. 18. Szerencsére nem volt ilyen.

1. Nem volt ilyen. 2. Angolos rész. 3. Nem volt ilyen. 4. Amikor a videóval együtt csináltuk a hangbemelegítő gyakorlatokat. 5. Nem volt most ilyen. 6. Nem volt ilyen. 7. Nem jut eszembe semmi így visszagondolva. 8. A kérdőív kitöltése közben mert nem minden pontra tudtam érdemi választ adni. 9. Ha angolul kell beszélnem. 10. Angol órarésznél kb. semmit sem értek. 11. Az angolozás. 12. Nincs ilyen. 13. Nem volt ilyen. 14. Amikor nem jutott eszembe semmi egy feladathoz kapcsolódóan. 15. A szakértő szereppel csak az volt a bajom, hogy nem tudtam eleget gondolkodni az üzenetén. 16. Amikor szakértőként kellett ülnöm egy csoportban. 17. A mai órán nem volt ilyen. 18. Nincs.

1. Angolul beszéni olyan emberekhez, akik egyértelműen nem tudnak angolul. 2. Nem volt ilyen. 3. Angolul beszélgetés a csoporttal. 4. A videón elhangzottak megértése. 5. Nincs ilyen. 6. Amikor angolul kell megszólalni. 7. Ilyen szerencsére nem volt. 8. Beszélni a többiek előtt. 9. Angol szöveg fordítása. 10. Nem volt ilyen. 11. Az angol blokk egészén. 12. El kell magyarázni, tanítani a többieknek, mit olvastam. 13. Nem volt ilyen. 14. Angol rész, tanárnő túlzásba vitte az angollal való foglalkozást, bonyolult feladatok számomra. 15. Ha ellenőrizték, mit csinállok épp, hogy miket mondok. 16. Ilyen nem volt ezen az órán.

1. Más csoportban ismeretlen emberekkel definíciókat megfogalmazni. 2. Nem volt ilyen. 3. Mikor ellenőrizték mit csinállok, mintha nem a feladatot csinálnám. 4. Nem volt ilyen. 5. Ilyen nem volt ezen az órán. 6. nem volt olyan. 7. Vándorolni a csoportok között. 8. Angol órarész. 9. Nem volt ilyen. 10. Nem volt ma se olyan. 11. A nyomolvasó. 12. Amikor angolul kellett beszélni. 13. Amikor a csoport előtt kellett beszélnem. 14. Beszélni a többiek előtt és ne a csoport előtt is. 15. Angol film nézése. 16. Nem volt ilyen az órán. 17. A mozgolódás nem volt kínos, de nem a kedvencem. 18. Szülő. 19. Nekem kellett írni, mert "én írok a legszebben" (nem éreztem túl kooposnak).

1. nem volt olyan. 2. Nem volt ilyen az órán. 3. Osztályzása a helyesírás/tollbamondás dolgotnak. 4. Ilyen nem volt ezen az órán. 5. Nem volt ilyen. 6. Videó közben lap kitöltése. 7. Nem volt olyan. 8. Ugyanolyan szinten tudunk együttműködni. 9. Angol nyelvű kommunikáció. 10. Angol nyelvű szövegek összefoglalása. 11. Nem volt ilyen. 12. Amikor nem nagyon mertem a 6. pontban leírt véleményem kimutatni. 13. (ide nincs érdemi hozzászólásom) 14. Nem emlékszem. 15. Ezen az órán nem volt ilyen. 16. Ilyen nem volt ma, a csoportbontásnál szokott lenni. 17. Bal kézzel kellett írni, nagyon rossz feladat volt.

1. Az egész kurzus. 2. (nincs hozzáfűznivalóm) 3. Mások előtt elmondani a munkánkat. 4. Nem volt ilyen. 5. Nem volt. 6. Nem volt semmi kínos. 7. Szerepvállalás. 8. Angol feladatok. 9. Angoltudás. 10. A multitaskingban blink, chew, buzz feladat volt. 11. Nem volt olyan. 12. Mikor negatívumokat kellett gyűjteni az egyetemről. 13. Késni sok minden miatt lehet, pl. ha a busz 15 percet késik. 14. A videónézés mert úgy gondoltam képtelen vagyok számolgatni. 15. Szószóló. 16. Felolvasás, hogy közben beleférjek az időbe. 17. Mikor ki kellett állnom mások elé betegen.

1. Nem volt ilyen. 2. Amikor tudtam, hogy van véleményem de nem mondtam. 3. Szakértői csoport. 4. Nem volt olyan, angoltól szerintem mehet ennél több egy picit. 5. Amikor hangosan fel kellett olvasni a megoldást. 6. Ilyen nem volt ezen az órán. 7. Nem volt ilyen. 8. A videók elemzése. 9. Nem volt ilyen. 10. Nem volt ilyen az órán. 11. Nem volt olyan. 12. Amikor a bántalmazásról beszéltünk. 13. Ezen az órán nem volt ilyen. 14. Nem éreztem sehol rosszul magam. 15. Angol szöveg olvasása. 16. Beszélni a többiek előtt. 17. Nem volt ilyen tevékenység sem szerep. 18. Nem volt ilyen rész az órán. 19. (no comment) 20. Nem volt ilyen. 21. Nem volt. 22. Másik csoportban való részvétel.

1. Mikor ki kellett állnom elmondani, miről olvastunk. 2. Nem volt. 3. Ilyen nem volt a mai órán. 4. Angol szöveg olvasása, nem igazán értettem a szöveget. 5. Nem volt ilyen az órán. 6. Ilyen nem volt. 7. Nem volt. 8. Nem volt ilyen. 9. Angol rész. 10. Amikor fent állt a lehetősége, hogy ki kell mennem a táblához. 11. Ma nem volt ilyen. 12. Mások előtt kell szerepelni, nem volt összefüggő gondolatom. 13. Nem volt ilyen. 14. Nem volt ilyen. 15. Nem volt ilyen, komolyan. 16. Nem volt ilyen. 17. Nem volt ilyen. 18. (no comment)

1. Kérdés felvetéséből konfliktus keletkezett. 2. Amikor át kellett ülni másik csoportba előadni amit megbeszéltünk. 3. Nem volt ilyen. 4. Nem volt ilyen. 5. Nem volt ilyen. 6. Nincs olyan.

7. Nincs olyan. 8. Nincs most olyan. 9. A szakértő szerep volt. 10. Angol nyelven való beszélgetés. 11. Nem volt ilyen, jól éreztem magam. 12. Amikor mozogni kellett. 13. Amikor kooperálni kellett. 14. Ilyen nem volt az órán. 15. Nem volt. 16. Nem volt ilyen. 17. Nem volt ilyen az órán. 18. Ezen az órán nem volt ilyen. 19. (no comment) 20. Csoportmunka. 21. Az elején a teszt kiértékelésénél. 22. Egyik sem.

11. A legfontosabb, amit a csoporttól kaptam/a többiektől tanultam... (856 szó)

1. Sok-sok neveléssel kapcsolatos fogalmat. 2. Nincs rossz válasz egy feladat megoldásakor. 3. Nyitott gondolkodás. 4. Csoportmunkán belüli munkamegosztás fontossága. 5. Nem mindig az én véleményem a legjobb. 6. NV. 7. Semmit. 8. Sokat segítettek az angol feladatok megoldása közben. 9. Nevelés fogalmakat illetve a nevelés és oktatás fogalom különbözőségét. 10. kreativitás sokszínűségének lehetősége. 11. Gyors elfogadást. 12. Kreatív megoldásokat. 13. Nemcsak az emberek nevelik egymást. 14. Eltérő vélemények. 15. Egyéni vélemény fontossága. 16. Az oktatás intézményes keretek között történik. 17. Megértés, kölcsönös segítségnyújtás, barátság. 18. Hogy mit jelent az oktatás és nevelés közti különbség.

1. Az együttműködés. 2. Figyelem. 3. Empátia fontossága. 4. Nyitottság, humor, közvetlenség. 5. Türelem, kompromisszum. 6. Fontos, hogy hogyan kommunikálunk. 7. Hogy törekedni kell a minél választékosabb beszédre. 8. Hogy mindenkiben más és más a legfontosabb tanári kompetencia. 9. A tanári személyiségről más véleményeket is megtudtam. 10. Megértés, barátság, őszinteség, csakis +dolog. 11. Az innovatív gondolkodás. 12. Új tudást. 13. Figyelem, megértés. 14. Az ő gondolataik a tanári készségekről. 15. Jó móka ha együtt rajzolunk. 16. Több tudás. 17. Jó előadás milyenségét. 18. Mások véleményének elfogadása.

1. Sok különböző személyes tapasztalat, ami tágítja a látókörömet. 2. Megértés véleményalkotás. 3. Angol szavakat. 4. Különbség az IQ és EQ között. 5. Új nézőpontból vizsgálni a tanultakat. 6. Sajátos látásmódokat. 7. Az együttműködés fejlődése. 8. Hogy figyeljél másokra. 9. Bátran mondjam el a véleményemet, "nincs rossz válasz". 10. A csoportban rendkívüli volt az összhang. 11. Türelem minden mennyiségben. 12. Ugyanaz a lazaság, amit én is képviselek ilyenfajta munkában. 13. Fontos a véleményem. 14. Empátia, megértés, biztatás. 15. Együttműködés. 16. Az érzelmi intelligencia fontossága.

1. Vidámság. 2. Egyetértés. 3. Együtműködés és kedvesség. 4. Türelem, odaadás, figyelem. 5. Nézőpontok különbözősége. Néhány alapvetőnek hitt dologról megtudtam, hogy másnak nem annyira alapvető. 6. Értékelik a humort és a jókedvet. 7. Jó kedv. 8. Barátságosság, megértés, empátia. 9. A különböző reagálást a tanári szigorral kapcsolatban. Büntetés szükségességének kérdése. 10. Mindenki meghallgatott mindenkit. 11. A csapatban dolgozás öröme. 12. Lefordították nekem az angol szöveget. 13. Nincs olyan hogy rossz ötlet. 14. Segítsük egymást ha a másik nem ért valamit. 15. Jó hangulat. 16. Fontos a véleményem. 17. Hogy nem kívánt feladatot is lehet csoportban viccesen megoldani. 18. Egyéni gondolatok. 19. Humor, lazaság, nyitottság, kreativitás, egyéni megnyilvánulás.

1. Egy-két pedagógiai technika a ped. szakosoktól. 2. Türelmesen végighallgatni a társainkat. 3. Hogy az idővel jobban kell bánni. 4. A nézőpontok sokszínűsége. 5. Figyelem, megértés, türelem. 6. Pedagógiások más nézőpontból közelítettek a problémák felé. 7. Számít a másik véleménye, még akkor is ha nem értünk egyet. 8. Fontos, hogy mindenki vegye komolyan. 9. Szeretet, megértés, odafigyelés, támogatás, együttérzés. 10. Segítés másoknak, együtműködés. 11. Jó csoportban dolgozni, gyorsan kell alkalmazkodni. 12. Amit eddig, jó velük. 13. (ide nincs érdemi hozzászólásom) 14. Nyitottabbnak kell lenni. 15. Hogy bátran osszam meg a gondolataimat. 16. Szavak helyes leírása. 17. Csak egy csapartársammal beszélgettem, úgyhogy nem volt ilyen.

1. Nem volt ilyen. 2. (nincs hozzáfűznivalóm) 3. Összedolgozni. 4. Fontos a véleményem. 5. Segítség az angol rész alatt. 6. Türelemmel meghallgatni a többiek véleményét. 7. Angol szavak. 8. Szerintem nem volt ma ilyen. 9. Jól elbeszélgettünk. 10. Hogy fontos az együtműködés, mások meghallgatása. 11. Nincs miért önbizalomhiányosnak lennem. 12. Véleményük a PTE-ről (nem negatívumok.) 13. Hogy mondjam ki a gondolataimat. 14. Coop munka. 15. Új tapasztalatok. 16. Miért jó a PTE és miért nem. 17. Együtműködés.

1. Csapatmunka és elfogadás. 2. Motiváció: basszus nem sunnyoghatok tovább. 3. Mennyire furcsa nézőponton vannak páran. 4. Azt hogy meghallgattak. 5. Hogy kinek mi a véleménye az agresszióról. 6. Eltérő vélemények a kiégés kapcsán. 7. Ezen az órán nem volt ilyen. 8. A véleményüket. 9. Figyelem, megértés. 10. Fontos a véleményem. 11. Nincs olyan. 12. Sok-sok eltérő gondolkodásmód, vélemény. 13. Bátran osszam meg a véleményem. 14. Angol tudás. 15. Nem volt ma ilyen. 16. Ha véleményed van akkor szólalj meg. 17. Miért nem hasznos a

multitasking tevékenység. 18. Együttérzés, együtt(.....), barátság, támogatás. 19. (no comment)
20. A különböző álláspontok a tanári szereppel kapcsolatban. 21. Az angolozásban segítettek.
22. Egyes angol szavak jelentése.

1. Csoportmunka, kedvesség, megértés. 2. Segítséget a feladat megoldásában. 3. A türelem, mások véleményének meghallgatása. 4. Ezen az órán nem volt ilyen. 5. Fontos a véleményem. 6. Vélemények különbözősége. 7. Az angol rész alatti segítség a fordításban. 8. Nem volt ilyen. 9. Mutattak egy tesis könyvet. 10. A kudarc okainak vannak rajtunk kívüli okai. 11. Nem volt semmi kiemelkedő. 12. Együttérzés, együttműködés. 13. A személyes tapasztalataink. 14. Az ő témájuk magyarázata. 15. Hogy hányfélék is vagyunk. 16. Különböző álláspontok. 17. Türelem, odafigyelés. 18. (no comment)

1. Megszámlálhatatlan élmény és ismerős/barátság. 2. Hogyan kell mindenki ötletét egyben leírni. 3. Nem tudom mit tanultam ma. 4. Figyelem, megértés. 5. Hétfő reggeli jó hangulat. 6. Együttműködés. 7. Bátornak lenni a vélemény kimondásában. 8. Gyarmatosított országokról való tudás. 9. Hogy mit jelent az atlanti iskolarendszer. 10. Barátság, megértés, tisztelet, támogatás. 11. Véleményem szerint nem volt ma ilyen. 12. Hogy barátokkal minden könnyebb. 13. Együttműködés. 14. Vélemények különbözősége. 15. Feladat megoldásában segítség. 16. Segítsük a másikat. 17. Jó csoportban dolgozni, fontos a véleményem. 18. Segítség a csoporttól. 19. No comment. 20. Más országok tanítási módszerei. 21. Önkontroll. 22. Jó hangulat volt, humor, mennyibe kerül egy adott pulóver.

12. A legfontosabb, amit én tanítottam másoknak... (1025 szó)

1. Oktatás-képzés fogalompár jelentése. 2. Konkrét dologra nem emlékszem. 3. Az általam feldolgozott és elolvasott szöveget. 4. Figyelni kell a gyerekre. 5. Nem mindig egyértelmű, hogy miből milehet, kell a kreativitás. 6. nevelés funkciója, jelentése. 7. A nevelés fogalmának megtanításán túl nem adtunk/kaptunk semmit. 8. A nevelés, oktatás és tanítás nem szinonimák. 9. Nevelés fogalmakat. 10. Neveléshez kapcsolódó irányzatok. 11. Kritikai gondolkodás, az egyik legfontosabb kreatív tevékenység. 12. Kompromisszum készség. 13. Neveléssel elmondtam a véleményemet. 14. Basic angol. 15. Nem baj ha rosszat mondasz, abból is lehet tanulni. 16. A tanítás műveltetője a tanulás folyamatának. 17. Oktatással, neveléssel kapcsolatos fogalmak. 18. Hogy a nevelés képességtermelő folyamat.

1. A türelem. 2. Megértés. 3. A pedagógia közhelye. 4. Milyen szakpáron vagyok, mert már volt pár közös óránk. 5. Felszabadult beszéd. 6. Mondják el a véleményüket, vitatkozzanak. 7. Az, hogy a pályán eltöltött idővel arányosan nem lesz valaki egyenesen arányosan jobb tanár. 8. Hogy talán lehet fejlődni a rossz pedagógusból a jó pedagógus irányába. 9. Megosztottam másokkal a véleményem a tanári személyiségjegyekről és a jó beszédkésztségről. 10. Fontos az együttműködés. 11. A véleményezés. 12. Olyan tulajdonságokat, amikre ők nem gondoltak. 13. Az általam kapott szöveg, hiszen a teszt nagy része arról szólt. 14. Jelenleg nem tudok ilyet megemlíteni. 15. Volt ilyen? A szakértőség, de erre nehéz válaszolni. 16. Az oktatási rendszer orvoslandó problémái. 17. A mai órán nem volt alkalmam rá. 18. Kritikus látásmód.

1. Szerintem egyre jobb vitatechnikával rendelkezik a csoport, illetve a srácok megtanulták megkérdőjelezni a tananyagot. 2. Saját általam feldolgozott szöveg. 3. Az EQ-val kapcsolatos pár dolog. 4. Milyen az aggályoskodó és megértő szülő. 5. Angol kifejezések jelentését. 6. Én látásmódomat. 7. Szülők, nevelők típusai. 8. Talán az, hogy hangoztassák a véleményüket. 9. Hogy milyenek a különböző típusú szülők gyerekei. 10. Nem tudom másoknak mi a fontos. 11. Több nézőpontból való megközelítés. 12. Mindegy mit írunk, csak legyünk túl rajta. 13. Bízban magukban, nincs rossz válasz, mondják el, mit gondolnak az adott témáról. 14. Kreativitás, kitartás, ötletelés. 15. Szerintem semmi. 16. Nevelésbeli sajátosságok.

1. Egyes angol szavak jelentése. 2. Nem tudom van-e ilyen. 3. Ki tudja. 4. Az attitűd fogalma. 5. Ilyen nem volt ezen az órán. 6. Nincs olyan. 7. Attitűddel kapcsolatos fogalom. 8. Nem értem miért kell mindig ezt a kérdőívet kitölteni... a kurzus végén lenne értelme ennek az egésznek. 9. talán nem túl hasznos, de valamilyen szinten dicséretesnek tartottam az igazolás hamisítást. 10. Hogy humorral kezeljük a kényesebb oktatási témákat is. 11. Hogy ha a diákok problémáit sikerül orvosolni akkor a teljesítményük is javul. 12. Angol tudás nélkül is lehet angolul beszélni. 13. NV. 14. Ugyanezt, mint amit előbb írtam (segítsük egymást ha a másik nem ért valamit). 15. Nem történt ilyen. 16. Mindig pozitívan gondolkodni, mindenből tanulunk. 17. Hogy fontos a következetesség egy nevelőnél. 18. A gondolataimmal közölt értékrend. 19. Állj ki a véleményed mellett.

1. Hogy lényeges az őszinte véleménynyilvánítás. 2. Nem tudom hogy mit tanultak tőlem. 3. A kreativitás az életben nagyon fontos. 4. Ma nem volt ilyen. 5. Nem tudom, hogy mi volt. 6. A

rossz íráskészség nem párosul alacsony intelligenciával. 7. Az idegen nyelvi résznél nyugodtan kérdezzenek. 8. Nem tudnék ilyen. 9. Humor, emberség, jóindulat. 10. Nem tudom volt-e ilyen. 11. Mindenkinek a véleménye számít, hallgassuk meg egymás véleményét. 12. Nem tudom, nem volt. 13. Humorizálás. 14. Nem tudom. 15. Szerintem most nem volt ilyen. 16. Átlagszámolás. 17. Nyugodtan mondd el a véleményedet.

1. Nem volt ilyen. 2. (nincs hozzáfűznivalóm) 3. Felelősségvállalás. 4. Nincs rossz válasz, mond el a véleményed. 5. nem tudom 6. Ezt a többiek tudják. 7. Sörgyár illatának leírása. 8. Ilyen nem volt véleményem szerint. 9. Tesi fontossága. 10. Ezen az órán nem tudok ilyen mondan. 11. Nincs olyan. 12. NAT és kerettanterv kapcsolata a feladatmegoldás alapján. 13. Nem volt ilyen. Max. az (inyosó?) jelmondata a "nincs rossz ötlet." 14. Az időbeosztás. 15. Saját élmények. 16. Nem tudok ilyen megemlíteni. 17. Szerintem most nem volt semmi ilyesmi.

1. Angol szavakat. 2. Nem tudom, én nem tanítottam. Max. a kontextus szükségessége konfliktusokban. 3. Remélem azt, hogy a verbális terror is terror. 4. Ma kicsit inaktívnak bizonyultam ilyen szempontból. 5. Multitasking és új szavakat. 6. Ilyen nem volt ezen az órán. 7. Nem bizonyult újat tanítanom. 8. (tanultam másoktól) azt, hogy a poénok önmagukban sértőek és nem poénosak is lehetnek ha nem olyan kontextusban sűtik el őket. 9. A multi-tasking negatív hatásai. 10. Nincs rossz megoldás, fontos a mindenki véleménye. 11. Nincs olyan. 12. Nézd más szempontból is a dolgokat, helyezkedj szerepbe. 13. Kulcsszavak fontossága. 14. Nem tanítottam semmit. 15. Ilyen sem volt a mai napon. 16. Moderálni a csoportot. 17. A multitasking nem hatékony. 18. Világszemlélet, tanulságos történetek. 19. (no comment) 20. Szerintem nem tanítottam semmit. 21. Nem tudom. 22. Néhány angol szót.

1. Angol szavak. 2. Hogy a rendszerben történő gondolkodás milyen fontos. 3. Nem tudom, hogy mit tanultak tőlem a többiek. 4. Ezen az órán nem volt ilyen. 5. Nincs rossz válasz, minden fontos, ami csoporton belül elhangzik. 6. Ilyen ma nem volt. 7. Nem tudom. 8. Új angol szavakat. 9. Nincs. 10. A kudarc okai nagymértékben tőlünk függnnek. 11. Hogy egyes tanárok igenis gonoszak. 12. Együttműködés, humor, jókedv. 13. Nem tudom, hogy volt-e ilyen. 14. A saját témánk magyarázata. 15. Ugyanez, szerintem a 11. pont válasza fontos volt. (Lásd: hogy hányfélék vagyunk) 16. Kognitív definíció, SZJA szabályok. 17. Ilyen nem volt. 18. (no comment)

1. Mennyibe kerül egy pulóver. 2. Új iskolarendszerről való ismeretek. 3. Türelmet, alázatosságot. 4. Magyar oktatási rendszer jellemzői. 5. Nem tudom, hogy volt-e ilyen. 6. Azt, hogy cáfoljanak meg mindent, ne fogadják el feltétel nélkül mások gondolatát. 7. Nincs olyan. 8. nincs olyan. 9. Hogy az iskola olyan mint a tanárai. 10. Jó ötletek, kreativitás. 11. Talán a kontinentális rendszerről egy-két mondat. 12. Hogy milyen az afrikai oktatás. 13. Ezen az órán nem nagyon volt ilyen, maximum a volt gyarmatok oktatása. 14. Ilyen nem volt ezen az órán. 15. Gyarmati oktatás. 16. Valakinek irányítani kell a munkát. 17. Fontos a kommunikáció a közös munkában. 18. Az atlanti iskolarendszert. 19. (no comment) 20. Az energia ital elengedhetetlen a kurzus teljesítéséhez. 21. Úgy éreztem ilyen nem volt. 22. Törekedjünk az egyszerűsége és gyorsaságra.

7. számú melléklet: Hallgatói szövegek kódolását összegző táblázatok

Az 1. kérdésre adott reflexiók kódolása: Ez a téma azért tetszett/nem tetszett ...

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **167**

Szöveg hossza: **1423 szó**

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
VITA/ VÉLEMÉNYCSERE (21)	hozzá tudott szólni jót vitáztunk (3) vitára készítetett (3) témákról beszéltünk (6) (azonos/megoszló) vélemények (2) lehetőség megvitatni értékegyeztetés több nézőpont elmondhattam a véleményem elemeztük mevlátások érkeztek	ISMERETSZERZÉS (PASSZÍV) (52)	érthető volt meg tudtuk figyelni felhívta a figyelmem világos képet kaptam (3) rávilágított (2) tisztázódott definíció (2) megismerhettük (12) megtudtuk (5) tudást biztosított megértése vmiről tanulni (5) összefoglalást/ információt kaptam (2) kell tudni belelátás/rálátás (4) láttunk példát volt megközelítve sok új hangzott el (2) komoly (téma) (3) tárgyalt téma érintettük	DIÁKSZEREP érdekes téma élményszerzés HASZNOSSÁG passzív ismeretszerzés aktív vita, véleménycsere	Kulturált vita és értékegyeztetés – reflektálás a másokra, annak véleményére. (agresszió és kiégés – érzelmi érintettsége) Az élmények sokkal erősebben kötődnek a diákszerephez, mint a leendő tanári tevékenységekhez.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
ÉLMÉNYSZERZÉS (16)	jó döntést hozni változtatott (amit gondoltam magamról) élményt felelevenített (3) megfogalmazódott mire törekedjek saját gondolat/rájöttünk beleláltam/jó volt látni diákszempont megélése/azonosulni bal kézzel írni elszomorított saját tapasztalat megosztása/felhasználása	SZEMÉLYES ÉLMÉNYEK (20)	jó döntést hozni kreatívnak érzem magam változtatott (amit gondoltam magamról) beigazolódni vélem élményt felelevenített (3) megfogalmazódott mire törekedjek saját gondolat/ rájöttünk beleláltam/jó volt látni beleképzelnem magam diákszempont megélése/azonosulni bal kézzel írni elszomorított saját tapasztalat megosztása/ felhasználása izgalom		Bevonódás a témába: a szakmaiság személyessé válik. Kiszólás az oktatónak/keretek átlépése: „A tanárnő macskás pólója” Szerepek/váltások/ új aspektusok vagy rendezetlenség?
HASZNOSSÁG/ FONTOSSÁG (28)	használható tudás (7) hasznosítani lehet (jövőben) (4) fontos téma (9) tanulságos aktuális/ gyakori (3) életszagú (2) gyakorlati mindennapi	HASZNOSSÁG/ FONTOSSÁG (31)	fontos téma/kérdés /probléma/ információ (16) használható tudás/ hasznos/hasznosítható a jövőben (10) aktuális életszagú (2) gyakorlati		Hasznosság/gyakorla tiasság kiemelése: szomjaznak a később hasznosítható tudásra. (intézményi dokumentumok megismerése) Nem érintette meg affektív szinten,

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
			mindennapi		magyarul volt, szokványos iskolai feladatokkal. Nem kellett reflektálni, kritikusan megnyilvánulni. Komolyság/életszagúság fontos!
INTELLEKTUÁLIS ÉRDEKLŐDÉS (19)	érdekelt (3) izgalmas (2) érdekfeszítő (2) érdekes (11) tetszett	ÉRDEKESSÉG (26)	érdekelt/ érdekes /érdekfeszítő (20) izgalmas gondolatébresztő (2) felhívta a figyelmem foglalkoztat kíváncsi voltam		A téma „érdekessége” fontos elem! Érdekes feladatok, amik nem túl nehezek és szórakoztatók.
ISMERETSZERZÉS (45)	felhívta a figyelmem világos képet kaptam (3) rávilágított (2) tisztázódott (definíció) (2) megismerhettük (12) megtudtuk (5) megértése vmiről tanulni (5) összefoglalást/információ t kaptam (2) kell tudni	MEGBESZÉLÉS/ VITA (25)	hozzá tudott szólni vélemények hangzottak el (2) témákról beszéltünk (6) jót vitáztunk (3) vitára készítetett (3) lehetőség megvitatni értékegyeztetés több nézőpont elmondhattam a véleményem eleméztük		Elvárásokat artikulál: „komoly téma”. Behúzza őket a téma és a megnyilvánulás lehetősége: az affektív és kognitív szintű reflexiók aránya megfelelő, de még így is távolít

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
	belelátás/rálátás (4) láttunk példát volt megközelítve sok új hangzott el (2) komoly (téma) (3)		megbeszéltük (3) meglátások érkeztek értékegyeztetés		(rávilágított, képet kaptam) A rendszert akarja megérteni.
CSOPORTMUNKA (9)	kooperatív (2) kreatív felsorolhattuk közösen több szerepben voltam aktív csapatváltás interaktív jó társaság (2)	AKTÍV KÖZÖS MUNKA (10)	kooperatív/ kreatív/ interaktív csoportmunka (3) közösen felsorol több/különböző szerep csapatváltás új emberek jó társaság (2)		
VIDEÓ (11)	nagyszerű nézés (6) vicces tanulunk általa érdekes szeretem	VIDEÓZÁS (11)	néztünk/nézés (6) nagyszerű szeretem vicces videón keresztül tanulunk		A videózás fontos élmény (mindent visz) -vicces!
NEM TETSZETT (67-ből 7)	Kognitív (3): nem elég komoly/nem tanultam újat/ nem egyértelmű feladat Affektív (2): unalmas/furcsa/ konfliktust szül	AMI NEM TETSZETT (7)	Kognitív (3): nem elég komoly/nem tanultam újat/ nem egyértelmű feladat Affektív (2): unalmas/furcsa/ konfliktust szül		Az a jó ha komfortos, tanulható, jól feldolgozható az „anyag”, érzelmileg nem kell involválódni.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
	METAreflexió - oktatókra vonatkozó (2): rosszul megcsinált óra/ erőltetett/ szervezési hibák		METAreflexió - oktatókra vonatkozó (2): rosszul megcsinált óra/ erőltetett/ szervezési hibák		

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{7*2}{8+8} = 0,876$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: **7**

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: **8**

j = másodszori kódolás során kapott kategóriák száma: **8**

A 2. kérdésre adott reflexiók kódolása: Ezen az órán ezt tanultam...

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **167**

Szöveg hossza: **1381 szó.**

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
ISMERETEK/ INFORMÁCIÓ (126)	kreativitás (4) oktatás fogalma (7) nevelés fogalma (6) intelligencia és teljesítmény Raven teszt beszéd/előadókészség (6) kongruens (2) jó tanár (3) rutinos tanár (3) angol szavak (3) nevelési stílusok (4) EQ és IQ (9) meditáció (hatása, bevezetése) (3) a gyerek kreatív (4) stresszkezelés (iskolában) (3) diákszerep (kényszer) (2) (diszfunkcionális) attitűd (3) média (szerepe, befolyása) (4)	ELMÉLETI ISMERETEK (74)	kreativitás (4) oktatás fogalma (7) nevelés fogalma (6) intézményes keretek (3) intelligencia és teljesítmény tanári tulajdonságok kongruens (2) szülő típusok nevelési stílusok angol szavak (3) tanterv/óraterv (5) e-napló (4) EQ és IQ (9) mentális egészség holistic (learning, gondolkodás) (6) tanulás (hatékonyan iskola-diák-tanár viszony) (3) média szerepe attitűd	TANANYAG TUDÁSA elméleti ismeretek iskolásként reflektál ÖNISMERET tevékenység alapú élmény alapú TANÁRSZEREPE külső elvárásokra épülő élményekből fakadó	Iskolásként reagálnak, az órai anyagot mondja vissza, elméleti tudásra reflektál, kognitív szint erőteljes. Az elméleti ismeret/információ erős dominanciája. Gyakorlati tudást sorolása, a tanulás kognitív szintjére reagálnak elsősorban. Mintha belefáradtak volna az önreflexió érzelmeket (is) érintő szintjeire (7. alk.) Kimerülés?

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
	<p>multitasking (lényege, hatása) (10) tanterv/óraterv (5) e-napló (4) bántalmazás/erőszak /agresszió (6) kudarccsal utalás (tényezői, okai, kerülése) (8) holistic (learning, gondolkodás) (6) tanulás (hatékonyan, rendszerben) (3) kérdőívek/mérés (2) sikeresség oktatási rendszerek (milyen, rosszabb, megújul, atlanti) (6) iskola-diák-tanár viszony (3) oktatás (befektetés, helyzet, módszerek) (3) amerikai fizetés</p>		<p>oktatás (befektetés, helyzet, módszerek) (3) oktatási rendszerek</p>		<p>Felfedezik a „tanári szempontokat” DE: a tanárszerep külső meghatározottsága, elvárásokra épül. Általános alanyt használ, nem vonatkoztatja saját személyére. Az érzékenyítés hatása látható.</p> <p>Ítéletalkotása/előítéletessége saját élményből fakadó viszonyulás (pl. íráskép) – az értékelésben felfedezik a „tanári szempontot.”</p> <p>Az élményen keresztüli tanulás nagyon csekély a felsorolt elméleti ismerethez képest. Elsősorban a csoporton belüli kommunikációhoz és közös munkához kapcsolódik.</p>

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
		GYAKORLATI ISMERETEK (49)	jó tanár (3) rutinos tanár (3) Raven teszt beszéd/előadókészség (6) bántalmazás/erőszak /agresszió (6) kudarccsal utalás (8) (tényezői, okai, kerülése) (8) multitasking holistic (learning, meditáció (hatása, bevezetése) (3) a gyerek kreatív (4) stresszkezelés (iskolában) (3) diákszerep (kényszer) (2) (diszfunkcionális) attitűd (3) kudarccsal utalás sikeresség okai média befolyása (4)		<p>A valódi önreflexió ritkán jelenik meg. Amit a saját érzelmeiről/képességeiről tanult. A „homlokzatlábontás” akadozik.</p> <p>Semmitmondó, háritó vagy éppen „dühös” kiszólások. Diszfunkcionális attitűd bemutatása.</p> <p>Mit lát meg: kifogáskeresést vagy a kreativitást és a mentális egészségét?</p> <p>A kudarc kerülés, mint téma megragadja őket – kerülgetik a kudarchoz kapcsolódó saját élményt/viszonyt. Saját felelőssége mennyire merül fel?</p>

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
TANÁRSZEREPEL – ELVÁRÁSOK (31)	legyek jobb előadó (2) tanár is ember hitelesnek kell lenni inkább EQ kell diákokba vetett hit díjazni a problémamegoldást a pedagógia könnyíthet a diákszerepen előítélet leküzdése (2) nem elhamarkodottan ítélni (pl. íráskép) (6) meg kell nevelni osztályfőnökként mit kell/szabad csinálni (4) indulatokat kezelni kell (2) magatartás fontos felelősségvállalás (3) tanári erőszakra zéró tolerancia hagyományostól eltérő módszerek (3)	ELVÁRÁSOK (21)	otthon nevelni kell hitelesnek kell lenni EQ legyen magasabb diákba vetett hit díjazni kell a kreativitást előítélet leküzdése (2) nem elhamarkodottan ítélni (pl. íráskép) (6) önkontroll indulatkezelés zéró tolerancia erőszakra mentorálás ösztönzés		A 8. alkalom: a véleménykülönbségek, azok tolerálása, a tanári magatartás és a konfliktuskezelés fókuszba került. Az érzékenyítés erőtéljessége jól látható.
ÉLMÉNYEN KERESZTÜL (13)	bátran elmondhatom gondolataimat eddig nem tudtam így összefoglalni fontos beszélnünk nyilvánosság előtt	MEGSZERZETT ÉLMÉNYEK (12)	fontos a véleményem bátran elmondhatom gondolatok összefoglalása		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
	sokféle szempont/ vélemény/ megoldás (4) csoportban jó együtt dolgozni (3) arról beszélnek, amiről nincs fogalmuk sok tényező, hogy sikeresen teljesítsek csoportműködéshez kell a kommunikáció		sokféle szempont vélemény/ megoldás lehet (4) csoportban jó /hatékony együtt dolgozni (3) sok tényező, hogy sikeresen teljesítsek tudunk beszélni komoly témákról		
FELISMERÉS ÖNMAGÁRÓL (6)	türelem szakirodalom megkérdőjelezése bizzak magamban nem tudok több dolgot csinálni egyszerre felvetett bennem ötleteket kudarckelését magam tudom irányítani	ÖNREFLEXIÓK (10)	lehetek jobb előadó türelem megkérdőjelezhetem kommunikáció/beszéd fejlődése figyelni mikor keveset aludtam bízni magamban multitasking nem megy ötleteim vannak sikerességem tényezői kudarckelésem		
HÁRÍTÁS (9)	milyen volt a judo EB kabala állata figyelni kell akkor is ha keveset alszom	KISZÓLÁSOK (7)	milyen volt a judo EB kabala állata már megválasztam előbb (2)		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
	már megválasztam előbb (2) semmit (nem érdekelt) (2) nem volt, ami új lett volna teljesen mindegy semmi nem olyan egyszerű, mint aminek látszik		semmit (nem érdekelt) (2) nem volt, ami új lett volna teljesen mindegy		

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n \cdot 2}{i + j} = \frac{5 \cdot 2}{5 + 6} = \mathbf{0,909}$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: **5**

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: **5**

j = másodszori kódolás során kapott kategóriák száma: **6**

A 3. kérdésre adott reflexiók kódolása: Legfontosabb élményem az volt...

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **167**

Szöveg hossza: **1142 szó.**

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
TANÁRSZEREPE (17)	elmagyaráz (2) véleményt kinyilvánít (2) kimehettem/táblánál beszélni (2) megtanítani (3) kifejthettem véleményt/szöveget elmondani (3) előadtam (2) meggyőztem átadhattam	TANÁRSZEREPEBEN (9)	elmagyaráztam (2) megtanítani kellett (3) kifejthettem a csoportnak előadtam meghallgattam eltérő véleményeket (2)	CSOPORT-IDENTITÁS közös produktumok közös tanulás vita bizalom EGYÉNI TAPASZTALÁS videónézés	Az élmények sokkal erősebben kötődnek a diákszerephez, mint a leendő tanári tevékenységekhez.
VIDEÓNÉZÉS (40)	néztük (36) elemeztük (2) beszéltünk róla végeztünk feladatot belőle	VIDEÓNÉZÉS (39)	néztük, megnéztük, végig néztük, láttuk, megtekintettük (39) Videó témája: iskola, meditáció, stresszkezelés, multitasking, bántalmazás	angol nyelv fizikai jellegű DIÁKSZEREPE elvárások teljesítése megengedés	A tananyaghoz kapcsolódó videók nézése a második legfontosabb élmény, de elsősorban „ passzív mozizás ”.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
VITA (14)	kulturált módon megvitattuk csoporton belül kialakult (3) érveltünk (4) veszekedtek eltérő vélemények (2) véleményüket egyeztetni	DIÁKSZEREPEBEN (24)	megtudtam (2) megismerhettem (2) leírhattam (2) tanultam megkaptuk (filcet, ágrajzot) (2) másokkal dolgozhattam megoldani kellett beszélni kellett (sok szóban, kimehettem, tábla előtt, egész csoportnak) (4) eredményt produkáltam jól tippeltem kinyilvánítani a véleményem (4) tanár nő segített szöveget mondtam átadtam az elolvasott infót		Az órai tanulói szerepben az elvárások teljesítése tükröződik és a tevékenységekhez gyakran kapcsolódik a megengedés (beszélhettem, kimehettem, leírhattam) vagy a kényszer (a 'kellett' szócska 14-szer szerepel).
FIZIKAI TAPASZTALÁS (6)	hang bemelegítése (2) papírhajtogatás bal kézzel írni (2) ragasztottunk	FIZIKAI TEVÉKENYSÉG (5)	hanggyakorlatok (2) papírhajtogatás bal kézzel írni (2) beszélhettem		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
ANGOL (5)	megértettem a szöveget/blokkot (3) nem értettem a feladatot a többiek nem tudnak beszélni	ANGOL (9)	megértettem szöveget/blokkot (3) megnéztük filmet/videót (2) meg kellett oldani a feladatot beszélhettem a többiek nem tudnak beszélni nem értettem a feladatot		Az angolra/idegen nyelvre való reflektálás az élmények szintjén elenyésző és elsősorban passzív jellegű (értés) és két esetben negatív.
KÖZÖS PRODUKTUMOK (10)	plakát (5) kitűzendő lapok gondolattérkép/ mind-map/ fürtábra (4)	KÖZÖS PRODUKTUMOK (14)	T-táblát tettük össze (2) Plakátot készítettünk (6) Fürtábrát készítettünk (2) Gondolattérképet készítettünk (2) Posztert készítettünk Kidekoráltuk a kitűzendő lapokat		A mikro-csoportok identitása közös tevékenységek során és közös produktumok által fejeződik ki. A személyes kapcsolatok és empátia megnyilvánulásai hiányoznak.
KÖZÖS TEVÉKENYSÉGEK (28)	ötletek megosztása (2) feladatmegoldás (4) együtt dolgozunk (11) gondolkodás	KÖZÖS TANULÁSI TEVÉKENYSÉGEK (49)	olvastunk (4) ötletet megosztottuk (2) beszélünk valamiről (5)		A csoport mint a hasznos, közös munka színtere, ahol az egyén saját magát fel tudja vállalni.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
	megbeszélés (4) szerepcsere olvasás segítés mesélés névválasztás fejlesztés		vitakoztunk (13) (megvitattuk, érveltünk, véleménycsere) együtt dolgoztunk (koop, közös munka) (12) feladatokat megoldottunk (5) gondolkodtunk fogalmat elkülönítettünk összefoglaltuk összehasonlítottuk okait néztük levontuk elemeztük (2)		(Ezt igazolja a vita és véleménycsere magas említésszáma.)
KOGNITÍV TEVÉKENYSÉGEK (13)	megértettem (3) rájöttem összefoglal (2) megtudhattam (2) megismerhettem (2) értelmezés összehasonlít tanultam	CSOPORTIDENTITÁS (5)	nevet választottunk (kellett) fejlesztettük jól működött segítettük egymást személyes történetek		A kognitív tevékenységek magasabb szintjei is megjelennek.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 9	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
ÉRZELMI ÉRINTETTSÉG (14)	neveltünk (4) meghallgattak felvillanyozódtam felbátorodtam felhúzott büszkeség (2 eredményt produkáltam, jól tippeltem) negatív élmény volt (4)	ÉRZELMEK KIFEJEZŐDÉSE (11)	meghallgattak jó volt hallgatni neveltünk (4) felvillanyozódtam nem idegesített felhúzott sajnos nem jelentek meg túl sokan voltak		Az érzelmi reflexiók a csoporthoz való pozitív vagy semleges kapcsolódást tükrözik, vagy az elhatárolódást fogalmazzák meg.

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{7*2}{9+9} = 0,777$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: 7

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: 9

j = másodszeri kódolás során kapott kategóriák száma: 9

A 4. kérdésre adott reflexiók kódolása: Ezeket a képességeimet fejlesztette ...

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **167**

Szöveg hossza: **743 szó.**

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
KOOPERÁCIÓ/ CSOPORTMUN KA (62)	csoportban végzett tevékenység (36) kooperáció/együttműködés (26)	CSOPORTMUNKA / EGYÜTTMŰKÖDÉ S (68)	csapatmunka (35) együttműködés csoportban (17) kooperáció (10) összedolgozás (3) kooperatív tanulás	KOOPERÁCIÓ közös munka a csoportban egyéni képességek fejlődése ÉRZELMI INTELLIGENCIA személyes szociális KOMMUNIKÁCIÓ beszéd angol nyelv	A „képesség” fogalmával nincs tisztában: az angol kiemelkedően magas (pozitív élményként jelenik meg), de a bátorság, magabiztoság, beszéd, is gyakori említés. Szorong? Az egymással való kommunikáció, az együttműködés, közös munka és annak hatékonysága előtérbe kerül. A kurzus előrehaladtával árnyaltabbak a reflexiók de: dominál az
KOMMUNIKÁCI Ó /BESZÉD (29)	előadókészség (4) kommunikáció (9) beszéd (10) vitakészség (6)	KOMMUNIKÁCIÓ (32)	kommunikációs képesség (9) beszédkészség (11) vitakészség (6) előadókészség (4) tolmácsolás csoportvélemény közvetítése		
ANGOL NYELV (38)	angol (16) angol nyelvtudás (12) angol szavak (3) idegennyelvi képesség (2) angol beszédkészség (2) angol hallásértés (3)	ANGOL/IDEGEN- NYELV (38)	angol (16) angol nyelvtudás (12) angol szavak (3) idegennyelvi képesség (2) angol beszédkészség (2) angol hallásértés (3)		
ÖNMAGA FELVÁLLALÁS A (9)	magabiztosság (2) bátorság (3) gondolataim elmondása (2) szereplés mások előtt (2)	VISELKEDESBELI (9)	nem alszok el (órán) nem hozok elhamarkodott döntést		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
			nem küldök el embereket a „gyászba” gyorsan reagálok (2) kontrollálom csevegőképességem csendben maradok objektív maradok zaklatott állapotban szereplés vállalása mások előtt		idegennyelv és a koop. Nem értik mi a különbség a „képesség” és a „tanult” valamilyen között. Keveredik az ismeret a képességgel.
ÉRZELMI INTELLIGENCI A (38)	türelem (6) odafigyelés (10) megértő (4) empátia (3) nyitottság (5) bizakodás alkalmazkodó nyugalom szociális önkontroll objektív elvonatkoztatni saját érzelmektől elfogadó autonómia kompromisszumkészség	SZOCIÁLIS/ ÉRZELMI (40)	türelem (6) odafigyelés (10) megértő (4) empátia (3) nyitottság (5) bizakodás kítárulkozás (2) bátorság/határozottság nyugalom (2) alkalmazkodás nem ítélek elvonatkoztatni saját érzelmektől kompromisszumkészség hagyni másokat kibontakozni		Reflektál saját viselkedésére/érzelmeire a csoportban. Arra, hogy ilyen szemléletet, lelkiállapotot, viselkedést tanúsítanak. A csoport szerepe erőteljes: a figyelmesség, bátorság, empátia és elfogadás forrása. De:

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
EGYÉNI KÉPESSÉG (36)	kreativitás (7) asszociációs (3) multitasking (3) figyelem/koncentráció (10) ítélőképesség (4) problémamegoldó időbeosztás (2) szemléletmódok megkülönböztetése reagáló képesség elemzés/értelmezés (2) pedagógiai (2)	KOGNITÍV (37)	kreativitás (7) multitasking (4) figyelem (7) koncentráció (3) gondolkodás (3) ítélőképesség (4) időkihasználás időbeosztás elemzés/értelmezés (2) szemlélet/nézet/attitűd (3) autonómia asszociáció		„beszólás” és sértődöttség is. Az egyéni képességek nagy része szükséges a csoportban végzett közös munkához, kapcsolódik a kooperatív struktúrákhoz.
NEM TUDOM/NINCS	összesen 9	NEM VOLT ILYEN/ NEM TUDOM	nem volt (4) nem tudom (5)		

A nyílt kódolás megbízhatóság mutatója: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{6*2}{7+7} = 0,857$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: 6

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: 7

j = másodszori kódolás során kapott kategóriák száma: 7

Az 5. kérdésre adott reflexiók kódolása: *Visszatekintve úgy gondolom, hogy amit másképp csinálnék az ...*

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **167**

Szöveg hossza: **1056 szó.**

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
CSELEKEVÉS/ AKTIVITÁS (48)	(oda)figyelnék/koncentrálnék (9) pontosabban fogalmaznék jobban magyaráznék (2) (többet/kevesebbet/angolul) jegyzetelnék (5) aktívabb részvétel/szerepvállalás (13) többet beszélnék (4) több ötlet kommunikáció (hozzászólás, gondolatok megosztása) (4) átgondolnám (jobban) (6) videót újra nézném gyorsabban olvasnék több mindent felírnék	AKTÍVABB RÉSZVÉTEL (32)	jobban magyaráznék (2) (többet/kevesebbet/angolul) jegyzetelnék (5) aktívabb részvétel/szerepvállalás (13) többet beszélnék (4) több ötlettel látnám el angol videót újra nézném jobban átgondolnám kommunikáció (hozzászólás, gondolatok megosztása) (4) gyorsabban olvasnék	FELELŐSSÉG- VÁLLALÁS órai aktivitás teljesítmény viselkedés viszonyulás HÁRÍTÁS külső körülményekre utaló	Jellemzően sok a „technikai jellegű” utalás. De: saját órai teljesítményére is reflektál – megjelenik a felelősségvállalás magáért és a csoportért. Kívülre mutató, irreleváns tényezők: angoltanulás hiányosságai a múltban + primer

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
KÜLSŐ KÖRÜLMÉNY /ELŐZMÉNY (29)	bejöttem volna órára angol (tanultam/készültem/ bővítettem volna) (9) reggeliznék (3) nem jönnék be órára (3) nem erre a székre ülnek innék kávét (2) többet aludtam volna (5) X színű filcet választottam volna (2) nem késnék (2) nem vennék filcet (1)	HOZZÁÁLLÁS (POZITÍVABB) (31)	(oda)figyelnék/koncentrálnék (9) nem mindenben értenék egyet hasznosabb lennék időbeosztás (jobban/ nem venném komolyan) (3) betartanám a határidőt nem késnék (2) empátia oktatók felé megkérdezném amit nem értek nem mondanám, hogy „egyest érdemel” saját hibáimat kiemelném leoltanék 1-2 embert nem nyúltam a telómhoz kreatívabb hozzáállás átgondolnám a válaszokat/ tesztkérdéseket (3) X színű filcet (nem) választottam volna (3) bejöttem volna az első órára	oktatóra vonatkozó	szükségletek (alvás, kávé, reggeli). Magától távolító választ ad. Kilép. (fileválasztás) Reflektál a csoporton belüli feszültségekre, saját ítéletalkotására, szerepére, önmaga felvállalására, viselkedésbeli változásaira. Mélyebb reflexiók. Külső elvárásoknak való megfelelés: figyelem, hasznosság.
VISELKEDÉS/ VISZONYULÁS (13)	hasznosabb lennék kreatívabb hozzáállás	ÓRÁN KÍVÜLI KÖRÜLMÉNYEK (23)	többet aludtam volna (5) reggeliznék (3) innék kávét (2)		Maga helyett az oktatói döntésre, magatartásra

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
	<p>empátiát mutatnék az oktatók felé éberebb lennék nem mindenben értenék egyet időbeosztás (jobban/ nem venném komolyan) (3) megkérdezném amit nem értek nem mondanám, hogy „egyest érdemel” saját hibáim kiemelése leoltanék 1-2 embert nem nyúltam a telómhoz</p>		<p>nem jönnek be órára (3) angol tanultam volna/ nyelvtudásom bővítése (9) korábban indulnék otthonról</p>		<p>reflektál – mit kéne másképp csinálnia az oktatónak. Lázadás a szabályok, keretek ellen. Nehezményezik a szűk időkeretet. Nagyon magas a „nem csinálna másképp semmit” aránya. De: reflektál a beavatkozásra (differenciált angol)</p>
OKTATÓKRA VONATKOZTAT (6)	<p>lassabban mondtam volna több időt adnék (témákra/ feladatokra) (5)</p>	OKTATÓRA VONATKOZTAT (6)	<p>több időt adnék (témákra/ feladatokra) (5) lassabban mondtam volna</p>		
NINCS OLYAN/ SEMMI (72)	<p>Ebből 9 esetben van indoklás: tetszett az óra (3) megfontolt vagyok (2) nem nehéz az óra jó teljesítmény (2) az angol differenciált volt</p>	NINCS ILYEN/ NEM VOLT ILYEN (72)	<p>Indoklások: tetszett az óra (3) megfontolt vagyok (2) nem nehéz az óra jó teljesítmény (2) az angol differenciált volt</p>		

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{5*2}{5+5} = 1,00$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: **5**

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: **5**

j = másodszeri kódolás során kapott kategóriák száma: **5**

A 6. kérdésre adott reflexiók kódolása: Amit megkérdőjeleztem...

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **165** (két esetben nem volt válasz)

Szöveg hossza: **1275 szó.**

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
ANGOL NYELV (24)	saját angol tudásom (elégséges-e) (9) angol nyelv használata az órán (7) hatékonysága/hasznossága (2) fontossága (2) társalgás (2) szövegek olvasása írni	ANGOL NYELV (24)	használata az órán (hasznosság, hatékonyság, fontosság) (15) saját angol tudás megkérdőjelezése (9)	METAREFLEXIÓK kurzus kutatók oktatók társak TARTALMI ELEMÉK szakmai tartalmak angol nyelv	Egyrészt megkérdőjelezi önmagát, angol nyelvi kompetenciáit. Hangot ad frusztrációnak – hasznos/hatékony-e az angol nyelv használata. Az angol nyelvet és a szakmai tartalmakat szétválasztja: angol nem a kommunikáció eszköze. A megszokottól eltérő feladatok és tanulásszervezés kritikája.
IDŐFAKTOR (11)	kevés idő a feladatokra (7) rohanás/sok dolog besűrítése (3) elég volt az idő				
TANULÁSSZERVEZÉS (METAREFLEXIÓK) (23)	másoknak megtanítani, amit maga sem tud túlzott papírhasználat az órán (5) (útálja) a csoportmunkát (5) tesztet magunk javítjuk színek használata (2)	TANULÁSSZERVEZÉS (34)	másoknak megtanítani, amit maga sem tud túlzott papírhasználat az órán (5) csoportmunka népszerűtlen (5)		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
	<p>csapatnév választás kooperatív vita (2) önálló jegyzetelés hiánya hogymindenki egyformán dolgozott ellentétes kézzel írás/értelmetlen feladat (2) videók kontextusa (2)</p>		<p>teszteket magunk javítjuk színek használata (2) csapatnév választás kooperatív vita (2) kevés idő a feladatokra (7) rohanás/sok dolog besűrítése (3) ellentétes kézzel írás/értelmetlen feladatok (3) videók kontextusa (2) tesztek jelentősége / mennyisége (2)</p>		<p>Struktúrák megkérdőjelezése. Egyén és csoport viszonya a tanulási folyamatban. Kritizálja a társai részvételét is.</p> <p>Saját személyétől, távolító, irreleváns kommentek (túl sok papír)</p> <p>Erős érzelmek/ kétélyek kifejezése a csoporttársakkal szemben. Reflexió az ellentétes véleményekre („buzizás”, bántalmazás)</p>
<p>CSOPORT- DINAMIKA/ TÁRSÁK (9)</p>	<p>nem lesz-e rossz hangulat egyesekből hogy lesz tanár (2) fizikai bántalmazás (ki képes rá) (3) mások véleménye hogymit tudunk együtt dolgozni nem képes alapvető emberi kapcsolatra</p>	<p>SZAKMAI TARTALMAK (29)</p>	<p>nevelés/ oktatás színterei (5) komfortzóna kreativitás kongruencia a szakértők véleménye a jó tanár tulajdonságai (2) kompetenciák fejleszthetősége</p>		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
			fogalmak (2) IQ (2) meditáció az iskolában (2) közösségi média szerepe nevelési stílus értékelés kréta felület multitasking verbális agresszió súlya (buzizás) (4) kínos témák feszegetése különböző perspektívák egyéni bánásmód		A legtöbb kifogás a fogalmak nem értéséből és a „kényes témák” felvetése miatt fogalmazódik meg. Kényelmetlen érzéseket okozó videók, viták feszültséget okoznak. (nemi identitás, bántalmazás, verbális erőszak)
SZAKMAI TÉMÁK/ TARTALMAK (31)	nevelés/ oktatás szinterei (5) komfortzóna kreativitás a szakértők véleménye a jó tanár tulajdonságai (2) kompetenciák fejleszthetősége fogalmak (2) IQ (2) meditáció az iskolában (2)	METAREFLEXIÓK A TÁRSAKRA (11)	csoportban rossz hangulat nem tud mindenki angolul egyesekből hogy lesz tanár (2) fizikai bántalmazásra ki lesz képes (3) mások véleménye		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
	<p>a diáknak nincs joga felszólalni helyes-e a döntésem közösségi média szerepe nevelési stílus értékelés kréta felület multitasking verbális agresszió súlya (buzizás) (4) kínos témák feszegetése különböző perspektívák egyéni bánásmód</p>		<p>hogyan tudunk együtt dolgozni nem képes alapvető emberi kapcsolatra</p>		<p>A hallgatói metareflexiók vonatkoznak az oktatók személyére, a kutatásra, a kurzus hatékonyságára és népszerűségére is. (sértődöttség) Egyértelműen sokallják a reflexiókat.</p>
<p>METAREFLEXIÓK /OKTATÓK/ KUTATÁS /KURZUS (12)</p>	<p>tesztek jelentősége (2) oktatók túlzott megfigyelései túl sok információ kilépő hossza/értelme (2) oktatók kompetenciái óra kedvelése/motiváció (2) hatékony-e a kurzus oktatói reakciók (lenézés, pofákat vágnak) (2)</p>	<p>METAREFLEXIÓK AZ OKTATÓKRA (9)</p>	<p>oktatók túlzott megfigyelései kilépő hossza/értelme (2) oktatók kompetenciái óra kedvelése/tanulói motiváció (2) hatékony-e a kurzus oktatói reakciók (lenézés, pofákat vágnak) (2)</p>		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
ELÉGEDETTSÉG/ ELFOGADÁS (50)	„nem volt ilyen” (50)	NEM VOLT ILYEN (50)	nem kérdőjelez meg semmit (50)		

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{6*2}{7+6} = \mathbf{0,923}$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: **6**

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: **7**

j = másodszeri kódolás során kapott kategóriák száma: **6**

A 7. kérdésre adott reflexiók kódolása: Amiben még fejlődnöm kell...

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **167**

Szöveg hossza: **841 szó.**

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
ANGOL (55)	kommunikáció/beszéd (9) nyelvi kompetencia (43) szöveg/szókincs (3)	ANGOL NYELV (55)	angol nyelvi kompetenciák (43) angolul beszélni (9) szövegértés/szókincs (3)	KOMMUNIKÁCIÓ Idegen nyelvi kompetenciák beszéd/ előadókészség KÖZÖSSÉGBEN MŰKÖDÉS önfelvállalás elfogadás figyelem SAJÁT TANULÁS aktív részvétel érzelmek kezelése	Angollal kapcsolatban megfelelési kényszer, erős a nyelvi frusztráció - mások felé fordulás „kényszere”. Angol nyelvtudás marad az a terület, ami frusztráló, amire lehet mutogatni. Fejlődni akar, DE a nyelvtudás még mindig cél, nem eszköz. Saját aktivitásuk elégtelenségére reflektálnak – megjelenik a felelősségvállalás. Keresi a helyét a közösségben, csoporton belüli feszültségek
FIGYELEM (12)	képessége (4) másikra (3) törtétekre nyomás alatt korán reggel részletekre kontrollálható dolgokra	SAJÁT TANULÁS (37)	órai aktivitás (5) gyorsaság (8) (pl. feladatmegoldás, összefoglalás) koncentrálás/ figyelem (8) hatékonyság olvasás (értő, gyors) (3) lényeg kiragadása információ megjegyzése szellemi felkészültség		
AKTIVITÁS (13)	aktív legyek (5) hétfő reggel (2) csoportban (3) részvétel/bevonódás (3)				

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
			időbeosztás (5) helyesírás (2) jegyzetelés visszaemlékezés		megfogalmazódnak. Felfedezik, hogy a valódi együttműködés egymás elfogadását, viták, véleménykülönbségek kezelését jelenti.
KOMMUNIKÁCIÓ (15)	beszéd/előadókészség (6) hallgató szerep komm. általában (6) vitakészség reggel előadni	BESZÉD/ KOMMUNIKÁCIÓ (16)	kommunikáció általában (6) előadókészség (2) beszédkészség (4) vitakészség prezentálás verbális megfogalmazás kevesebbet beszélni		Komfortzóna hiánya megviseli. A csoport előtti megnyilvánulás még mindig nehézséget okoz. Megjelenik a reflexió a saját tanulásra.
EGYÜTTMŰKÖDÉS (25)	kooperatív tanulás (4) társak véleményét elfogadni (2) csoportmunka (11) másokra hallgatni szociális kapcsolatok/készségek (2)	EGYÜTTMŰKÖDÉS (25)	csoportmunka (13) kooperatív tanulás (4) társak véleményét elfogadni (2) szociális készségek (2)		Órán „jól funkcionálni” - elvárásokhoz kötve. - Kurzuson kívülre mutató: reggeli felkelés nehézsége állandó téma; osztályfőnökként működni.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
	csoport sokat vitatkozik rajta alkalmazkodás ált. együttműködés (3)		együttműködés (3) másokra figyelés		Felvetődik az érzelmekek kezelésének, megfogalmazásának, kimutatásának igénye. EQ!
ÖNFELVÁLLALÁS (19)	bátorság (4) véleményt felvállal (5) kiállítás/szereplés (2) merjem gondolataim elmondani (4) lámpaláz leküzdése önbizalom (2) beszélni mások előtt	ÖNFELVÁLLALÁS (19)	bátorság (4) saját vélemény/ötlet felvállalása (5) kiállítás/szereplés (2) saját gondolatok megosztása (4) lámpaláz leküzdése önbizalom (2) beszélni mások előtt		
VISELKEDÉS/ HOZZÁÁLLÁS (37)	negatív érzelmek (idegesség, ítélkezés) kontrollja (4) feladatmegoldás gyorsasága (10) időbeosztás (4) reggel időben beérni (4) gondolkodáson (2) motiváltságon (2)	FELELŐSÉGVÁLLALÁS (20)	érzelmi kontroll (4) hozzaálláson változtatni (4) komolyan venni reggeli ébredés/kelés (4) pontosság (4) feladatokat számon tartani		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
	felkészültségen (2) kreatívabb (2) átgondolni (2) kezdeményezés/vezetés (2) hatékonyság komolyan venni pozitívabb nyitottnak lenni kevesebb google fordító		vezető szerep/ kezdeményezés (2)		

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{5*2}{7+6} = 0,769$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: **5**

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: **7**

j = másodszeri kódolás során kapott kategóriák száma: **6**

A 8. kérdésre adott reflexiók kódolása: A legnagyobb fejlődést abban értem el, hogy...

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **167**

Szöveg hossza: **1104 szó.**

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
CSOPORTBELI AKTIVITÁS (34)	kiveszi a részét/aktívabb (6) segít másoknak (3) szívesebben/többet beszél (4) csoportban gondolkodás szorosabb kötődés irányít (2) beilleszkedik/tud csoportban dolgozni (9) együttműködik (5) bátrabban (2)	CSOPORT HATÁSA (47)	aktívan/jobban együttműködik (16) többet/ szívesebben beszél (10) megosztja véleményét (6) beilleszkedés/ kötődés (2) jobb hangulat (2) sikerül meggyőzni másokat (3) meghallgatták/ egyvetértettek (3) képes másokat irányítani segített másoknak (3) nyitottabb idegenekkel	SZEMLÉLET- VÁLTOZÁS bevonódás együttműködés rugalmasság ÖN- FELVÁLLALÁS vélemény- megosztás önreflexiók ÉRZELMI INTELLIGENCIA mások elfogadása érzelmek kezelése	MEMO: meglátják egyéni fejlődésüket, képesek megragadni fontos elemeket. (Együttműködés, csoportmunka, bátorság, önállóság, türelem, önkifejezés.) MEMO: Túllép önmagán. Önálló gondolatok/vélemény felvállalása, amire pozitív visszajelzést kap.
VÉLEMÉNY KIMONDÁSA (22)	sikerült érvényesíteni/ meggyőzni (3) kifejt/megoszt önálló gondolatot (6) meghallgatták/ egyvetértettek (3) megvitat (2) bátran/nyíltan/többet/ szabadabban (8)				

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
MÁSOK ELFOGADÁSA (21)	másik véleményét megérti/ elfogadja (3) nyitott/közvetlen/ barátságos (6) türelmes (6) elengedi a konfliktust nem vág a szavába mások igényeire figyel/ alkalmazkodik (3) kompromisszum	NYITOTTSÁG/ ELFOGADÁS (22)	türelem (6) mások igényeire figyel (3) közvetlenebb/ nyitottabb/ barátságosabb (6) nem vág mások szavába alkalmazkodik új helyzetekhez elfogadja mások véleményét (3) higgadság kompromisszum könnyebb		MEMO: megfogalmazzák az egymás iránti türelem és nyitottság növekedését, növekvő bizalmat. EQ és szociális készségek fejlődését észleli, érzelmek kezelése. MEMO: Környezethez, feltételekhez való alkalmazkodás, rugalmasság megtanulása. Önmaguk bátrabb felvállalása fogalmazódik meg.
VISELKEDÉS/ SZEMLELET- VÁLTOZÁS (33)	változik/színesebb a gondolkodása (5) felismeri saját hibáit (2) pozitív hozzászólás önálló munka táguló látókör/ többszemponúság (3) higgadság (2) nem nézi mikor van vége koop figyel (9) nehezebb feladat vállalása (3)	SZEMLELETVÁL TÁS/ BEVONÓDÁS (19)	saját hibát felismer változó/ árnyaltabb gondolkodásmód (5) kudarcot könnyebben kerüli felveszi a kurzus ritmusát kreativitás önálló munka (2) nem várja az óra végét nehezebb feladat vállalása (3)		Észrevesz apróbb változásokat – a reflexiók mélyülnek. Meta-reflexiók: saját szemlélet változását látja, észrevesz attitűdbeli változást.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
	bevonódás/ legtöbbet hoz ki magából (3) befogadó kudarcot elkerüli		bevonódás/ legtöbbet hoz ki magából (3)		MEMO: az angolt elkezdik élvezni, apróbb sikerek. Elfogadják az egymásrataltságot, az egymástól való tanulást. De még gyakran „iskolás” viszonyulás: „meg tudtam oldani.” Szorongás legyőzése. MEMO: nem látják az apróbb fejlődési lépéseket, frusztrációját iróniával/ eltávolítással leplezi. Kilép a kurzus kontextusából (tanár is késett). Nem tud vagy nem akar reflektálni, elutasítja.
IDEGEN NYELV (18)	meg mer szólalni (2) nem gond (2) szöveget ért (2) értelmezni próbál/ szavak jelentését (5) egyre érdekesebb élvezi olvasás (2) feladat megoldása fejlesztette érti	ANGOL (18)	meg mer szólalni (2) nem okoz gondot (2) érti (szöveget) (3) értelmezi a szavak jelentését/ videót (5) egyre érdekesebb élvezi olvasás (2) feladat megoldása jobb lett		
ISMERETEK (5)	nevelés és oktatás különbsége milyen a jó beszéd ped. pálya szakaszai e-kréta haszna merre kéne fejlődni az okt. rendszernek	SZAKMAI TUDÁS (5)	nevelés és oktatás különbsége milyen a jó beszéd ped. pálya szakaszai e-kréta haszna merre kéne fejlődni az okt. rendszernek		
IRÓNIA/ KISZÓLÁS (17)	ennyi idő alatt? gyorsabban/szebben írok (2) kiragasztottam jól megy a fordítás színeket jól használtuk	TÁVOLÍTÓ/ IRÓNIA (17)	ennyi idő alatt mire számítunk? minden szint használtunk gyorsabban/szebben írok (2)		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
	van érdekesebb, mint a tananyag hétfő reggeli felkelés/frissesség (3) óráról késés (3) no comment (3) nem sétáltam ki		kiragasztottam a táblára jól megy a fordítás van érdekesebb, mint a tananyag hétfő reggel friss vagyok/ fel tudok kelni (3) nem késtem/ tanár is késett (3) nem sétáltam ki az óráról no comment (3)		
BIZONYTALAN (13)	Nem tudom. (3) Nem volt (ma) fejlődés. (10)	BIZONYTALAN (13)	Nem tudom. (3) Nem volt (ma) fejlődés. (10)		

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{7*2}{8+7} = 0,933$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: 7

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: 8

j = másodszeri kódolás során kapott kategóriák száma: 7

A 9. kérdésre adott reflexiók kódolása: A szerep/tevékenység, amiben a legjobban éreztem magam...

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **167**

Szöveg hossza: **785 szó.**

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
CSOPORTMUNKA (42)	csapatban dolgozni/közös munka (26) együttműködés (4) közös ötletelés (4) csoport tagja lenni (2) csoportos megbeszélés (3) csoport fejlesztése differenciált angol meghallgattak	CSOPORTMUNKA (41)	csapatban/közösen dolgozni (26) együttműködni (4) csoportos megbeszélés (3) csoportfejlesztés közös ötletelés (4) kooperáció csoport meghallgatott együtt gondolkodás	CSOPORT BIZTONSÁGA közös tevékenység közös produktum SZEREPEK BIZTONSÁGA	MEMO: megjelennek a közelség-távolság, aktivitás-passzivitás dichotómiái. A csoport segít megnyílni, stresszcsökkentő faktor. A kiscsoport kedvelt szintér, a komfortzónát jelenti – bizalom kialakulása.
EGYÉNI MUNKA (16)	videónézés (11) szövegfeldolgozás (2) olvasás (2) önálló munka	ÖNÁLLÓSÁG/ PASSZIVITÁS (28)	egyéni munka (4) hallgatás (2) passzív megfigyelés (7) videónézés (14) mások meghallgatása	konkrét szerepek vezetői/tanári szerep ELKÜLÖNÜLÉS egyéni élményszerzés visszahúzóadás	Az angol nyelvvel kapcsolatos sikerélmények hangsúlyt kapnak. (beavatkoztunk! – differenciálás) A csoport megtartó/motiváló/segítő ereje látható.
PASSZIVITÁS (11)	csendes (2) passzív megfigyelés (4) meghallgat másokat (5)				
IRÁNYÍTÓ SZEREP (10)	csoportirányító (4) koordináltam (2) csoportot vezetni (2) motiválás	FELADATHOZ KÖTÖTT SZEREPEK (43)	író/jegyző/bátorító (10) szakértő (7) szóvivő (4)		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
	felelősség		tanító (2) tolmács előadó véleményező ötletgazda felolvasó információ átadó diákszerep tanárszerep (3) igazgató csoportirányító (6) koordináló (2) motiváló		MEMO: a vezetős szerep és a felelősségvállalás válik élménnyé. A tanári szerepkör egyes elemei jelennek meg: szakértés, irányítása, ismeretátadás.
KÖZÖS ALKOTÁS (20)	lapra rajzol/ír (5) plakátot készít (6) fürtábrát készít (3) gondolattérképet készít (4) cetlit ragaszt hajtogat				MEMO: a konkrét, fizikai produktum és a kreativitás élménye kiemelkedik.
ÉLMÉNYSZERZÉS (24)	vitában megnyilvánul (5) beszélgetés (4) angolul kommunikál (5) véleményt alkot/elmond (2) bal kézzel ír (2) filmelemzés írás elemzés IQ teszt kitöltés asszociálgatás attitűdkeresés	ÉLMÉNYSZERZÉS (24)	vitában megnyilvánul (5) beszélgetés (4) angolul kommunikál (5) véleményt alkot/elmond (2) bal kézzel ír (2) filmelemzés írás elemzés IQ teszt kitöltés asszociálgatás attitűdkeresés		Az élményszerzés az önismeretét és önbizalmát is erősíti. Önmaga felvállalása élményként jelenik meg.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
KONKRÉT SZEREPEKBEN (33)	író/jegyző/bátorító (10) szóvivő (4) tanító (2) tolmács szakértő (7) véleményező ötletgazda olvasó infó átadó igazgató diák tanári (3)	KÖZÖS ALKOTÁS (20)	plakátkészítés (6) fürtábra készítés (3) gondolattérképet készíteni (4) lapra rajzolni/írni (5) cetlit ragasztani hajtogatni		MEMO: a felvett, jól körül határolt szerepek fontossága, biztonsága! Tanári/szakértői szerepbe bújás élvezetes.
MINDENBEN/ SEMMIBEN (9)	Mindenben (7) Semmiben (2)	HÁRÍTÓ VÁLASZ (9)	Mindenben (7) Semmiben (2)		

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n \cdot 2}{i + j} = \frac{6 \cdot 2}{8 + 6} = 0,857$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: **6**

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: **8**

j = másodszeri kódolás során kapott kategóriák száma: **6**

A 10. kérdésre adott reflexiók kódolása: A szerep/tevékenység, amiben rosszul/kínosan éreztem magam ...

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **167**

Szöveg hossza: **940 szó.**

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
ANGOL (26)	mások figyelik, hogy makogok angol csoportmunka (2) angolul megszólalni (7) angol rész (a tanár túlzásba vitte) (8) videót megérteni (2) angol szövegek/fordítás (4) angol feladatok angoltudás	ANGOL NYELV (25)	angol blokk (8) angolul megszólalni (6) mások figyelik, hogy makogok angolul beszélni olyanokkal akik nem tudnak videó/film nézése (2) angol szövegek olvasása/fordítás (4) angol feladatok angoltudás angol csoportmunka	NYELVI SZORONGÁS angol használata mások előtti megszólalás FELELŐSSÉG-VÁLLALÁS csoportban egyénileg ÉRZÉKENYÍTÉS "nehéz" feladatok "nehéz" témák	Beleragad saját frusztrációjába – nem látja lehetőségek, nem tud elvárásokat elengedni személyes szorongás, sértettség megjelenik. Nem engedi meg magának a próba lehetőségét, hiányzik a nyitottság, türelem és a bizalom. Az „angol” mindvégig kimozdítja a komfortzónájából, de idővel csökkenő tendenciát mutat.
CSOPORTMUNKA (8)	csapatban dolgozni/kooperálni (4) többieket tanítani (2) bátorító/nyomolvasó (2)	CSOPORTBAN KAPOTT FELADATOK (19)	szakértő szerepben (6) bátorító/nyomolvasó (2)		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
			csapatban dolgozni/kooperálni (4) ellenőrizték mit csinálók (2) szerepvállalás többieket tanítani (2) írni kellett tollbamondás osztályzása		Mások előtti szereplés: szégyen, „mit szólnak”, kishitűség, elhatárolódás a tanári szerepekben (pl. táblánál beszélni, értékelni, szakértőnek lenni) A megszólaláshoz bátorság kell, egyébként kínos.
MEGSZÓLALNI (15)	táblánál kiállni (5) szószólóként (2) többiek/csoport előtt (6) felolvasni (2)	BESZÉLNI MÁSOK ELŐTT (16)	többiek/csoport előtt megszólalni (6) táblánál kiállni (5) szószólóként (2) hangosan felolvasni (2) mások előtt elmondani a munkánkat		Frusztráló feladatok/szoros időkeret: nincs kedve, ezért pl. külső körülményekre hivatkozik (busz, betegség, korán kelés)
FELELŐSSÉG-VÁLLALÁS (12)	szakértőként (6) ellenőrizték mit csinálók (2) írni kellett tollbamondás osztályzása szerepvállalás késés busz miatt				Saját mikro csoport = komfortzóna, ebből rossz kilépni. Véleményét inkább nem mondja el,
KOMFORTZÓNÁBÓL KILÉPÉS (25)	IQ teszt megírása/értékelése (2) véleményt vállalni (2) kevés idő a szövegre hanggyakorlatok/mozgás (3)	SZOKATLAN/ÚJSZERŰ FELADATOK (24)	IQ teszt megírása/értékelése (3) véleményt vállalni (2) hang- és mozgás gyakorlatok (3)		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 3	MEMO
	kérdőív kitöltése az egész kurzus nincs ötletem/gondolatom (3) másik csoportba átülni (4) „nehéz feladat” (számolni, bal kézzel írni, videó elemzés) (6) „nehéz téma” (bántalmazás, negatívumok gyűjtése, konfliktus) (3)		másik/új csoportban dolgozni (4) negatívumok gyűjtése szokatlan feladatok (számolni, bal kézzel írni, videó elemzés) (6) kényes témák (bántalmazás, konfliktus) (3) nincs ötlet hiány (3)		„Nem volt ilyen” – nagyon magas szám (78) – a kurzus előrehaladtával növekszik! Megtalálják helyüket a csoportban, érzelmeiket képesek jobban kifejezni, megérteni, feldolgozni.
NEM VOLT ILYEN (78)	(ma) nem volt ilyen/ nincs olyan/ nem éreztem sehol/ egyik sem (78)	NEM VOLT ILYEN (78)	(ma) nem volt ilyen/ nincs olyan/ nem éreztem sehol/ egyik sem (78)		

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{5*2}{6+5} = 0,909$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: **5**

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: **6**

j = másodszeri kódolás során kapott kategóriák száma: **5**

A 11. kérdésre adott reflexiók kódolása: A legfontosabb, amit a csoporttól kaptam/ a többiektől tanultam...

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **166** (1 esetben nem volt válasz)

Szöveg hossza: **856 szó.**

1.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
ISMERET (37)	fogalmak (5) kreativitásról (3) oktatásról/nevelésről (3) más iskolarendszerek (3) PTE miért nem jó nem hasznos a multitasking hogyan kommunikálj (2) EQ fontossága választékos beszéd tanári kompetencia/ személyiség/készségek (3) időbeosztást angol tudás angol szavak (4) ped. technikák büntetés szükségessége új/több tudás (3) témák magyarázata kudarok okai mennyibe kerül egy pulóver	ISMERETANYAG (35)	oktatásról/nevelésről (3) más iskolarendszerek (3) tanári kompetencia/ személyiség/készségek (3) angol tudás angol szavak (4) új/több tudás (3) témák magyarázata fogalmak magyarázata (5) kreativitásról (3) multitaskingról kudarok okairól EQ-ról büntetésről tanári beszédéről pedagógiai technikák pulóver ára	TÁMOGATÓ KÖZEG elfogadás érzelmi támasz együttműködés a tanulásban ISMERETEK ÉS NÉZŐPONTOK ismeretanyag megosztása vélemények és látásmód	A konkrét tananyag jelenik meg. Továbbá technikai jellegű megjegyzések (pl. időbeosztás) Van, aki nem tud elszakadni az ismerettől. De a csoport támogató ereje megnyilvánul (bátorság, barátság, tisztelet). Megfogalmazódik a nézőpontok színessége. Véleménycsere.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
ÚJ/ MÁS PERSPEKTÍVA (22)	nem az én véleményem a legjobb különböző reagálás (2) eltérő/különböző vélemények (10) mindenkiben más a legfontosabb sajátos látásmódok (2) különböző tapasztalat új/különböző/furcsa nézőpont (5)	ELTÉRŐ LÁTÁSMÓDOK (25)	különböző reagálás (2) eltérő/különböző vélemények vannak (10) sajátos látásmódok (2) különböző tapasztalatok új/különböző/furcsa nézőpontok (5) mindenkiben más a legfontosabb sokfélék vagyunk nem az én véleményem a legjobb egyéni gondolatok (2)		Kérdés: rá tudom-e bízni magam másokra? Önmaga felvállalása. Egymástól való tanulás – érzelmi intelligencia területén is. Egymás felé fordulás, önbizalom. A csoport motivációs ereje megfogalmazódik (elfogadás, kinyílás lehetősége).
ELFOGADÁS (46)	nincs rossz válasz/ötlet (3) nyitott gondolkodás (4) gyors elfogadás (2) értékelik a humort fontos az (egyéni) véleményem (9) meghallgattak/egymás meghallgatása (4) bátran mondjam el a véleményem (7) megértés (12) egyetértés	EGYMÁS ELFOGADÁSA (46)	megértés (12) nincs rossz válasz/ötlet (3) mások véleményének elfogadása (3) fontos az (egyéni) véleményem (9) bátran osszam meg a véleményem (7) nyitott gondolkodás (4) gyors elfogadás (2) értékelik a humort		Konkrét segítség (angol) vagy támogatás, bátorítás megfogalmazódik. Affektív faktorok erőteljes megjelenése.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
	mások véleményének elfogadása (3)		a másik meghallgatása (4) egyvetértés		(elfogadás, türelem, együttérzés)
SEGÍTSÉG- NYÚJTÁS (15)	angolban (fordítás) (5) kölcsonös (2) másoknak (2) feladatmegoldásban (2) támogatás (3) segítség a csoporttól (1)	EGYMÁS SEGÍTÉSE (15)	angolban (fordítás) (5) kölcsonös segítség (2) másoknak (2) feladatmegoldásban (2) támogatás (3) segítség a csoporttól (1)		Felismeri-e a kapcsolatok fontosságát, saját helyét, szerepét a csoportban? – EQ!!
ÉRZELMI TÁMOGATÁS (42)	figyelem (9) együttérzés/empátia (6) odaadás tisztelet humor (2) kedvesség (2) közvetlenség önkontroll személyes tapasztalat/ élmény (2) türelem (8) bízattás barátság (6) szeretet őszinteség	POZITÍV ÉRZELMEK (54)	jó kedv/vidámság/öröm (7) vicces (2) lazaság (2) humor (2) kedvesség (2) figyelem (9) együttérzés/empátia (6) türelem (8) barátság (6) odaadás tisztelet szeretet őszinteség személyes élmények (2) önkontroll		Finomodó reflexiók – jobban figyelik egymást. Erősödő interperszonális kapcsolatok. Van, aki nem tudja/akarja ezt megélni – elzárkózik és távolít.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 8	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
JÓ HANGULAT (11)	móka (együtt rajzolás) viccesen lazaság (2) vidámság/öröm (2) jó kedv/hangulat (5)		közvetlenség bízgatás		
EGYÜTTMŰKÖDÉS (25)	együttműködés (9) munkamegosztás alkalmazkodás kompromisszum összhang csapatban dolgozás (7) koop mindenki ötletét leírni jó velük nem sunnyoghatok mindenki vegye komolyan	KÖZÖSSÉGBEN LEVÉS (24)	együttműködés (9) csapatban dolgozni/ munkamegosztás/ kooperáció (9) összhang/ jó velük mindenki ötletét leírjuk alkalmazkodás kompromisszum nem sunnyoghatok		
NEM VOLT ILYEN (12)	nem volt ilyen/ semmit/ nem tudom (12)	BIZONYTALAN (12)	nem volt ilyen/ semmit/ nem tudom/ semmi kiemelkedő/ nincs hozzáfűznivalóm		

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{7*2}{8+7} = \mathbf{0,933}$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: **7**

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: **8**

j = másodszori kódolás során kapott kategóriák száma: **7**

A 12. kérdésre adott reflexiók kódolása: A legfontosabb, amit én tanítottam másoknak ...

Adható válaszok száma: **167**

Kapott válaszok száma: **166** (1 esetben nem volt válasz)

Szöveg hossza: **1025 szó.**

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
ISMERETEK (63)	fogalom (7) feldolgozott szöveg (4) EQ/IQ (2) nevelésről (4) multitaskingról (3) kreativitásról (3) oktatási rendszer (9) angol (9) tanterv számolás tanárokról (5) szülőkről/nevelőkről (4) pedagógiáról (2) folyamatokról (2) sörgyár illata verbális terror kulcsszavak poénok nem sértők rendszerben gondolk. kudarcai okai definíciók	KONKRÉT TARTALMAK (62)	fogalmak jelentése (7) feldolgozott szövegek (4) nevelésről (4) multitaskingról (3) kreativitásról (3) oktatási rendszerről (9) EQ/IQ-ról (2) tanárokról (5) szülőkről/nevelőkről (4) pedagógiáról (2) folyamatokról (2) angol kifejezések (9) NAT/tanterv átlagszámolás verbális terror kulcsszavak fontossága poénok hatása rendszerben gondolkodás	HASZNOSSÁG konkrét tartalom, ismeretek csoportműködés támogatása TÁMOGATÓ VISELKEDÉS bíztatás és példamutatás gondolkodás- és viselkedésminták	Nem tudnak mit kezdeni a kérdéssel, a tananyagra szorítkoznak. Nem tud elszakadni az általánosságoktól nehezen tudja megfogalmazni hogyan gyakorol hatást másokra. Konkrét ismeretek „megtanítását” keresi/ látja nem saját értékeit. Földhözragadt válaszok, irónia/ elpoénkodja: energiaital, pulóver ára, saját szakpáromat. Kiszólás: nem értem a kérdőívet. (meta) A kurzus előrehaladtával egyre több a „nem volt”, „nem tudom” válasz.

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
NEM TUDOM (19)	nem emlékszem/ ki tudja/ nem tudnék illet/ezt a többiek tudják/nem tudom (19)	BIZONYTALAN-SÁG ÉS HÁRÍTÁS (51)	nem emlékszem ki tudja nem tudok illet ezt a többiek tudják nem tudom nem volt ilyen az órán nincs olyan nem tanítottam semmit inaktívnak bizonyultam úgy éreztem ilyen nem volt nem volt alkalmam rá én tanultam másoktól mennyibe kerül egy pulóver energia ital kell a kurzus teljesítéséhez sörgyár illatának leírása		(49) – nehezen látja meg a szerepét. + 4 „no comment” Humor használata ill. próbálják egymást felépíteni. Egymás „nevelése”. Példamutatás és szociális kompetenciák. De nem feltétlenül látja saját hatását a csoportra. Ebbe az irányba már nehezebben tudja beazonosítani a „tanulást”, nem látja magát, mint tanár.
NEM VOLT ILYEN (30)	nem volt ilyen az órán/ nincs olyan/ nem tanítottam semmit/ inaktívnak bizonyultam/ úgy éreztem ilyen nem volt (30)				
BÍZTATÁS (21)	nem baj, ha rossz/ nincs rossz válasz/ötlet (6) mondja el őszintén/álljon ki (6) segítsük egymást mindegy mit írunk legyünk túl humorral kezeljük	TÁMOGATÁS/ BÍZTATÁS (33)	humor (3) türelem (2) kitartás megértés emberség alázatosság jóindulat jókedv		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
	nyugodtan kérdezzen hallgassuk meg egymás véleményét (3) bízzon magában angol tudás nélkül is lehet angolul beszélni		nem baj, ha rossz/ nincs rossz válasz/ötlet (6) mondja el őszintén/álljon ki magáért/ vitatkozzon (6) hallgassuk meg egymás véleményét (3) segítsük egymást mindenből tanulunk mindegy mit írunk legyünk túl humorral kezeljük nyugodtan kérdezzen bízzon magában angol tudás nélkül is lehet angolul beszélni		Attitűd/szemlélet/nézetek összevetése és ütköztetése is történik: törekvés a másik fél meggyőzésére. Gondolkodás és viselkedésmintákat próbál adni. Konkrét tartalom megtanításával, vagy segítségadással (angol) hasznosnak érzi magát. Partikuláris konkrétumokat említenek.
SZEMLELET ÁTADÁS (14)	kompromisszum- készség tanulságos történetek kritikus látásmód (3) felelősségvállalás kritikai látásmód saját értékrend (2) több nézőpont/szerep (4) pozitívan gondolkodni	SZEMLELET ADÁS (15)	több nézőpont/ szempont létezik (4) kritikus látásmód (3) saját értékrend közlése (2) saját élmények kompromisszumkészség világszemlélet tanulságos történetek felelősségvállalás		

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 7	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok: 2	MEMO
			kritikai látásmód pozitívan gondolkodni		
CSOPORTMŰKÖDÉS TÁMOGATÁSA (15)	együtműködés (2) véleményezés moderálás irányítás szakértőség kreativitás (2) ötletelés (2) kitartás időbeosztás kommunikáció egyszerűség gyorsaság	CSOPORT SEGÍTÉSE (15)	kreativitás (2) ötletelés (2) együtműködés (2) irányítás/ moderálás (2) időbeosztás véleményezés szakértőség kitartás kommunikáció egyszerűség gyorsaság		
ÉRZELMI TÁMOGATÁS (10)	türelem (2) megértés humor (3) emberség alázatosság jóindulat jókedv				

A nyílt kódolás **megbízhatóság mutatója**: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{5*2}{7+5} = \mathbf{0,833}$

A számítás menete:

n = azonos kategóriák száma: **5**

2 = intrakódolás kétszer

i = előszöri kódolás során kapott kategóriák száma: **7**

j = másodszeri kódolás során kapott kategóriák száma: