

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 tézisei

Témavezető: Dr. habil Mrázik Julianna

Pécs, 2023

Tartalom

Bevezetés.....	3
1. A disszertáció témájának relevanciája és problémaháttere	3
1.1 A kutatói kérdések megfogalmazása.....	3
2. A disszertáció kutatástani háttere.....	4
2.1 A disszertáció fő kutatási stratégiája: az akciókutatás	4
2.2 Az akciókutatás kutatástani vonatkozásai	5
3. Az akciókutatás keretében alkalmazott al módszerek	6
3.1 Kvalitatív szövegelemzés a Grounded Theory (megalapozott elmélet) alapján	6
3.2. Kvantitatív adatgyűjtés: a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK) felvétele és értékelése	9
4. Az akciókutatás megvalósítása	11
5. A disszertáció tudományos eredményeinek számbavétele	13
5.1 Az eredmények interpretációja	13
5.2 A kutatási eredmények alapján megfogalmazott javaslataink	15
5.3 Kutatói kérdések megválaszolása	16
7. Összegzés.....	18
8. A tézisekhez felhasznált irodalom	19
9. A szerző tudományos tevékenysége	20
9.1 Konferencia-előadások az értekezés témájában	20
9.2 Konferencia-előadások egyéb témában	22
9.3 Publikációk az értekezés témájában	24
9.4 Publikációk egyéb témában.....	24

BEVEZETÉS

„Az elme bóklászik, válogat, szabad akaratot mímel, 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. 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. A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJÁNAK RELEVÁNCIÁJA ÉS PROBLÉMAHÁTTERE

Hazai és nemzetközi kutatások eredményei mutatnak rá arra a jelenségre, hogy a felsőoktatásba belépő tanárjelölt hallgatók reflektálatlan személyes vélekedéssel, kialakult nézetrendszerrel rendelkeznek (Falus, 2002, 2006; Dudás, 2007; Kimmel, 2007) mely erős és naiv nézetek a tanárképzés során szűrőként, értelmezési lencseként működnek és befolyásolják a képzés eredményességét. 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. Kutatásunk problémaháttere a hallgatói szakmai énkép formálásának lehetősége a tanári felkészítés kontextusában. A pedagógiai-pszichológiai modul részét képező *Nevelés és iskola* 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 kompetencia-alapú tanári felkészítést. Az akciókutatásba ágyazott kurzuson olyan körülményeket teremtettünk, melyek alkalmasak voltak a hallgatók felszínre kerülő, saját élményeinek reflektálására.

1.1 A kutatói kérdések megfogalmazása

Az akciókutatás módszertanához illeszkedve hipotézisállítást helyett nyílt kérdés- és problémakör alapján alakítottuk ki a kutatást. Kutatásunk 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. A kutatói kérdéseinket az akciókutatásba való beágyazottságot (a beavatkozások lehetőségét) szem előtt tartva fogalmaztuk meg:

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

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?

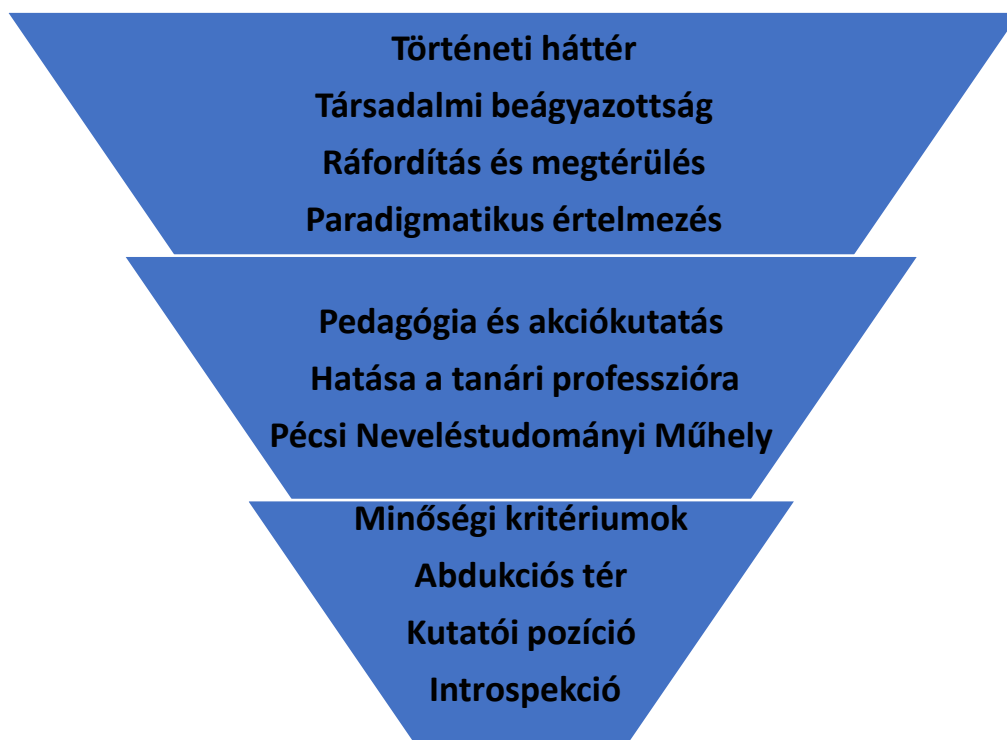
Hogyan mozdíthatjuk elő a hallgatói reflexiók tudatosabb alkalmazását saját szakmai fejlődésük támogatására?

2. A DISSZERTÁCIÓ KUTATÁSTANI HÁTTERE

A disszertációban bemutatott kutatásunk a beágyazott felépítéssel (Embedded Design) hozható párhuzamba, melynek legfontosabb kritériuma, hogy az elsődleges (kvalitatív) módszer adataiba ágyazva értelmezendők a másodlagos (kvantitatív) módszer eredményei, melyek funkcióval bírnak (Sántha, 2015). Esetünkben kvalitatív dominanciájú vizsgálatba (reflektív szövegek elemzése Grounded Theory alkalmazásával) ágyazódik a kvantifikációs eljárás (a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív felvétele).

2. 1 A disszertáció fő kutatási stratégiája: az akciókutatás

A normatív kutatással szemben az akciókutatás nem izolált jelenségek vizsgálatára törekszik, hanem felvállalja a beavatkozásokból fakadó kontrollálatlan változás értékelését, az abból való tanulást. 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. A disszertáció az akciókutatásnak mint tudományos megközelítésnek és fő kutatási stratégiánknak többszemponútú áttekintését nyújtja, olyan logika mentén, amely a makroszintű (történeti, társadalmi) értelmezéstől a mezoszintű (pedagógiai) kapcsolódási pontokon át a kutatói mikroszintű szempontok felé halad.



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

2.2 Az akciókutatás kutatástani vonatkozásai

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). A részvételi akciókutatás (belső) érvényességének szempontjait Csillag (2016), mint a hitelesség biztosításának alappilléreit fogalmazza meg: a kritikai figyelem és nyitottság, az elmélet és gyakorlat integrációja, módszertani-kognitív, politikai, érzelmi felhatalmazáson alapuló részvétel. Mivel az akciókutatás erősen kontextusfüggő és komplex, nem kiszámítható élethelyzeteket vizsgál, megismételhetősége nem lehetséges, általánosíthatósága (külső érvényessége) pedig korlátozott, leginkább módszertani értelemben elképzelhető (Bodorkós, 2010). Az akciókutatás folyamatszemplélete megkívánja a kutatótól, hogy állandó ide-oda mozgást végezzen az adatok és az elméleti konstrukció között, melynek során új értelmezést generál. 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. A több szálon futó adatgyűjtés és elemzés, valamint a sokirányú kutatói tevékenység és gondolkodás összefüggéseit mutatja be a 2. ábra:



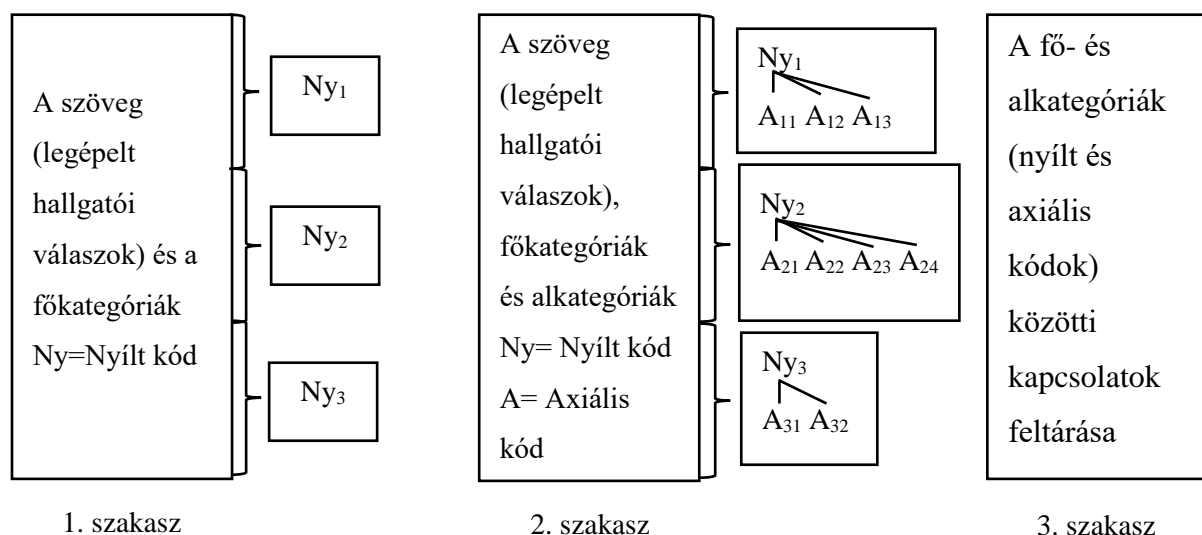
2. ábra: Az akciókutatás mint abdukciós tér (saját szerkesztés)

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), hiszen az akciókutatás integritásának egyik pillére az elköteleződés, a probléma megismeréséből fakadó empátia. Az ellentmondás 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 egymástól függetlenül létező változóként, így kutatásunk jó minőségét mindkét kritérium minél magasabb szintű teljesítése határozza meg (Levin 2012).

3. AZ AKCIÓKUTATÁS KERETÉBEN ALKALMAZOTT ALMÓDSZEREK

3.1 Kvalitatív szövegelemzés a Grounded Theory (megalapozott elmélet) alapján

Kutatásunk sajátossága, hogy a vizsgált minta, egyben az akciókutatásban közreműködő, partnerré tett tanárjelöltek csoportja volt. A *Nevelés és iskola* kurzuson részt vevő tanárjelölteket arra kértük, hogy a kérdőívneként összesen és alkalmanként ugyanazon tizenkét megkezdett mondatot saját szavaikkal befejezve, reflektáljanak az adott óra témájára, az órán szerzett élményeikre, tapasztalataikra. Az összesen 167 ívnyi kitöltött kérdőív 2004 darab (egészmondat-szintű) válaszát excel adattáblába rögzítettük és az elemzéshez 12 darab szöveget konstruáltunk úgy, hogy az egy kérdéshez tartozó cellák tartalma alkot egy szöveget, melynek sajátossága, hogy töredékes, rövidebb mondatok, kifejezések, szavak halmaza. Az elemzés során a kódolást a szavak szintjén végeztük el a létrehozott szövegtörzsen, amelynek terjedelme összesen 12 571 darab szó. A szövegből 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).



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

A megbízhatóság érdekében *intra*kódolást alkalmaztunk, majd összevetettük az első és a második kódolás során kapott nyílt kategóriákat, melyekre megbízhatósági mutatót számoltunk.

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.

1. 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
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	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 DIÁKSZEREPE	A tananyaghoz kapcsolódó videók nézése a második legfontosabb élmény, de elsősorban „passzív mozizás” .
VITA (14)	kulturált módon megvitatottuk 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 tippettem 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). Az angolra/idegen nyelvre való reflektálás az élmények szintjén elenyésző és elsősorban passzív jellegű (értés) és két esetben negatív.
FIZIKAI TAPASZTALÁS (6)	hang bemelegítése (2) papírhajtogatás bal kézzel ími (2) ragasztottunk	FIZIKAI TEVÉKENYSÉG (5)	hanggyakorlatok (2) papírhajtogatás bal kézzel ími (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		
KÖZÖS PRODUKTUMOK (10)	plakát (5) kitűzendő lapok gondolattérkép/ mind-map/ fűrtábra (4)	KÖZÖS PRODUKTUMOK (14)	T-táblát tettük össze Plakátot készítettünk (6) Fűrtábrát készítettünk (2) Gondolattérképet készítettünk (2) Posztert készítettünk Kidekoráltuk a kitűzendő lapokat		A mikro-csoportok identitása közös tevékenységek során és közös produktumok által fejlődik ki. A személyes kapcsolatok és empátia megnyilvánulásai hiányoznak. A csoport mint a hasznos, közös munka színtere, ahol az egyén saját magát fel tudja vállalni. (Ezt igazolja a vita és véleménycsere magas említésszáma.)
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) beszélünk valamiről (5) vitatkoztunk (13) (megvitattuk, érveltünk, véleménycsere) együtt dolgoztunk (koop, közös munka) (12) feladatokat megoldottunk (5) gondolkodtunk fogalmat elkülönítettünk összefoglaltuk összehasonlítottuk okait néztük levontuk elemeztük (2)		
KOGNITÍV TEVÉKENYSÉGEK (13)	megérttem (3) rájöttem összefoglalt (2) megtudhattam (2) megismerhettem (2) értelmezés összehasonlítottam tanultam	CSOPORTIDENTITÁS (5)	nevet választottunk (kellett) fejlesztettük jól működött segítettük egymást személyes történetek		A kognitív tevékenységek magasabb szintjei is megjelennek.
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 sajnós nem jelentek meg túl sokan voltak		Az érzelmi reflexiók a csoporthoz való pozitív vagy semleges kapcsolódást tükrözik, vagy az elhatárolódást fogalmazzák meg.

A szelektív kódok generálása és azok szöveges értelmezése során nagyban támaszkodtunk a nyílt és axiális kódolási folyamat során elkészített kutatói memókra és a következő kérdésekre kerestünk 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 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 következő táblázatban az egyes kérdésekhez kapcsolódó, szövegekből generált, összesen 31 szelektív kód tekintjük át.

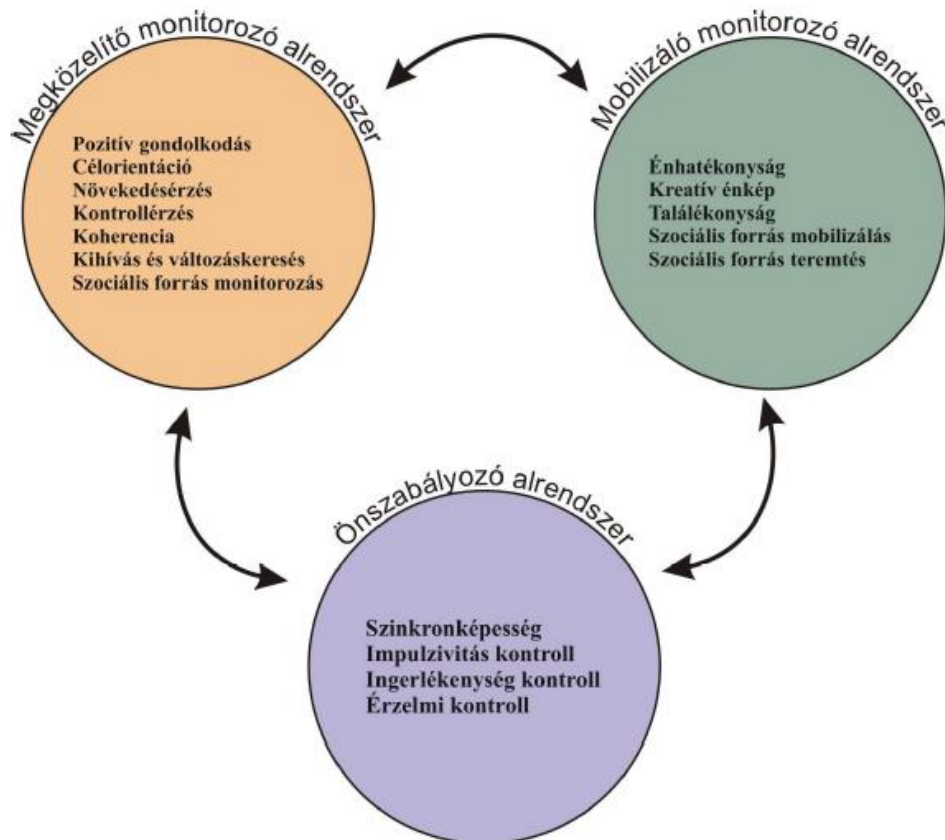
2. táblázat: Szelektív kódok összegzése (saját szerkesztés)

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
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	-----

3.2. Kvantitatív adatgyűjtés: a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK) felvétele és értékelése

Mivel a PIK azt az alkalmazkodóképességet méri, ami az egyént integritásának 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. Az önjellemzéses, validált, standard kérdőív 80 olyan állítást fogalmaz meg, melyek jellemző életfelfogásokat írnak le, amelyekkel kapcsolatban a hallgatók eldönthették, hogy azok tartalma rájuk milyen mértékben jellemző. Ennek megfelelően válaszaikat négyfokozatú Likert skálán jelölhették, mely válaszok összevonásával az immunkompetencia skálái alakíthatók ki (Kocsis 2015). A 16 skála mindegyike egy-egy megküzdő potenciál dimenziót azonosít. 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 személyiségkomponensek (skálák) alrendszerekbe rendeződését és azok kapcsolódását a következő (4.) ábra szemlélteti:



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

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 kontrollcsoportként szolgált. A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőívet bemeneti és kimeneti mérésre is alkalmaztuk a kurzus kezdetén (2019. február), valamint a kurzus /szemeszter végén (2019. május). Az adatok feldolgozása elsőként a Student-féle páros mintás T-próba 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). Másodikként az akciókutatásban részt vett vizsgálati csoport és a kontroll csoport összesített értékeinek változását vizsgáltuk a Pszichológiai Immunrendszer három alrendszere és a 16 alskála vonatkozásában. A független csoportok összetartozó mérési értékeinek elemzése, csoportszintű összevetése Jamovi kevertmintás varianciaanalízissel történt.

4. AZ AKCIÓKUTATÁS MEGVALÓSÍTÁSA

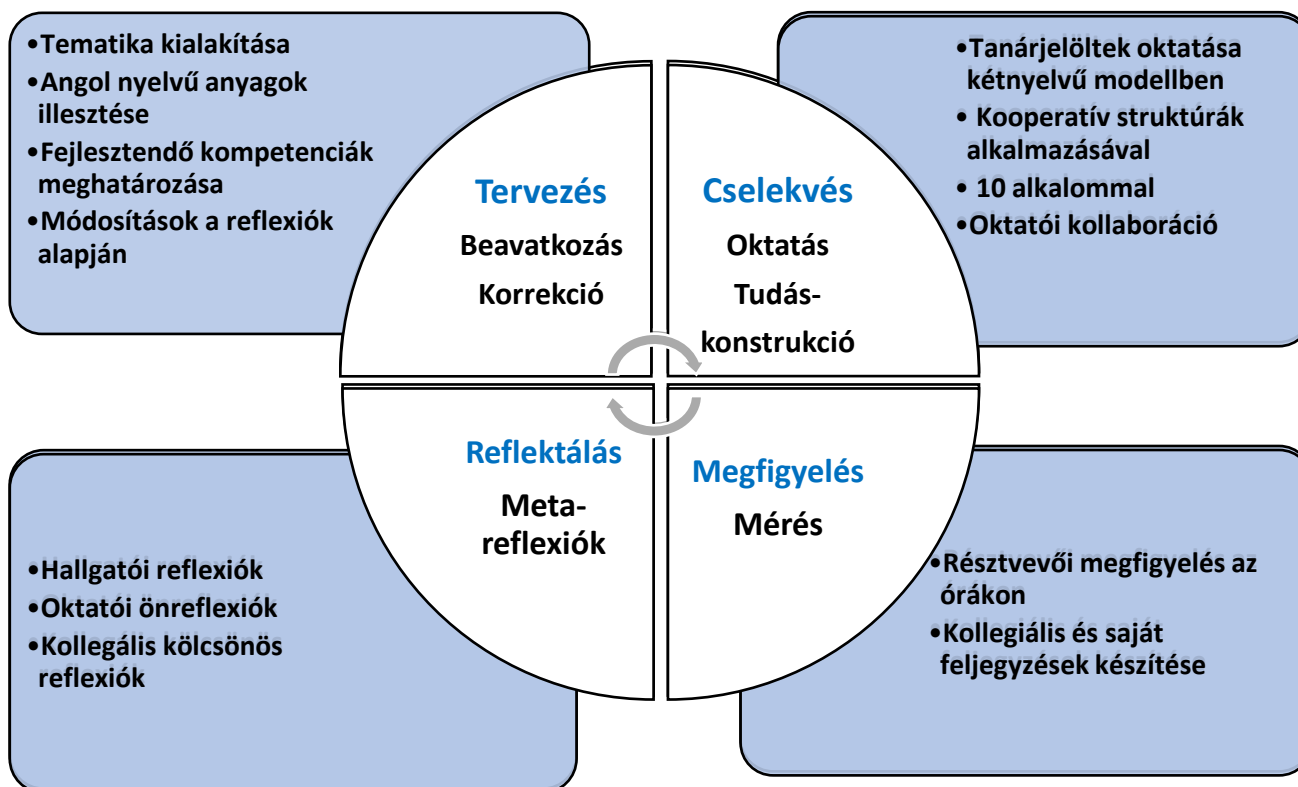
Az akciókutatás során megvalósuló tevékenységek, a tervezés, a cselekvés, a megfigyelés, valamint a reflexió és az abból eredő korrekció ciklikusan követik egymást. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a megtervezett tananyag, a kompetenciát fejlesztő feladatok az órán nemcsak kipróbálásra kerültek, hanem állandó megfigyelés, monitorozás tárgyává váltak, majd a többszintű (hallgatói/oktatói) reflexiók meghatározták a beavatkozási pontokat (akciókat), vagyis a tartalmi/cselekvési változtatásokat.

Az akciókutatás 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.

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.

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.



5. ábra: Az akciókutatás körfolyamata (saját szerkesztés)

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 nemcsak oktatói válaszokat, hanem kutatói szempontú metareflexiókat adtunk. Az egyes tanítási blokkok után 60 percen 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.

A kutatási időszak: a lebonyolított akciókutatás a PTE B TK Neveléstudományi Intézet által hirdetett *Nevelés és iskola* című szeminárium keretében 2019. február 04. és 2019. május 06. között zajlott. *Az adatfelvétel körülményei:* összesen 10 alkalommal találkoztunk a hallgatókkal, alkalmanként 3x45 percen, ami összesen 30 tanórát jelentett.

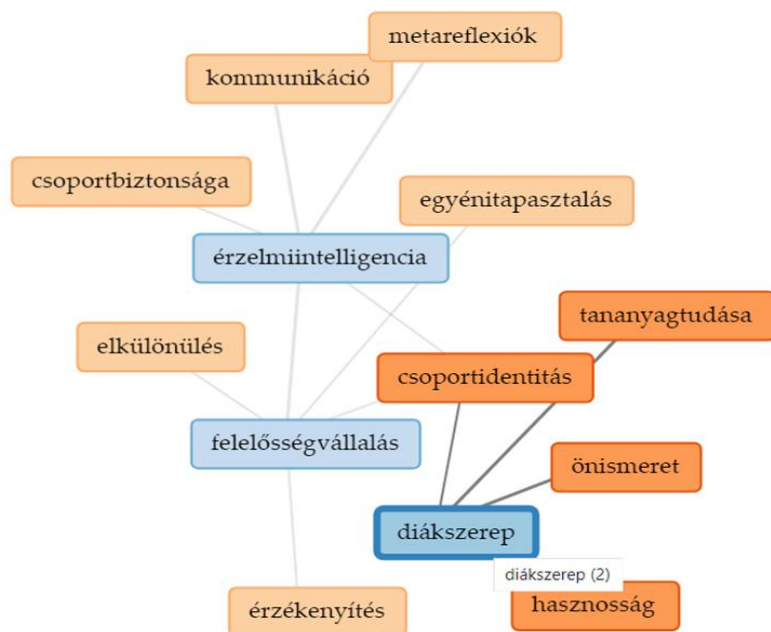
Fontos volt, hogy a tanárjelölt hallgatók aktív, alkotó jelenlétét biztosítsuk az akciókutatás folyamatában, ezért az első alkalommal részletes tájékoztatás mellett lehetőséget kaptak kérdések felvetésére, illetve dönthettek úgy, hogy nem kívánnak részt venni a kutatásban. A hallgatókkal való partnerség 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.

5. A DISSZERTÁCIÓ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEINEK SZÁMBAVÉTELE

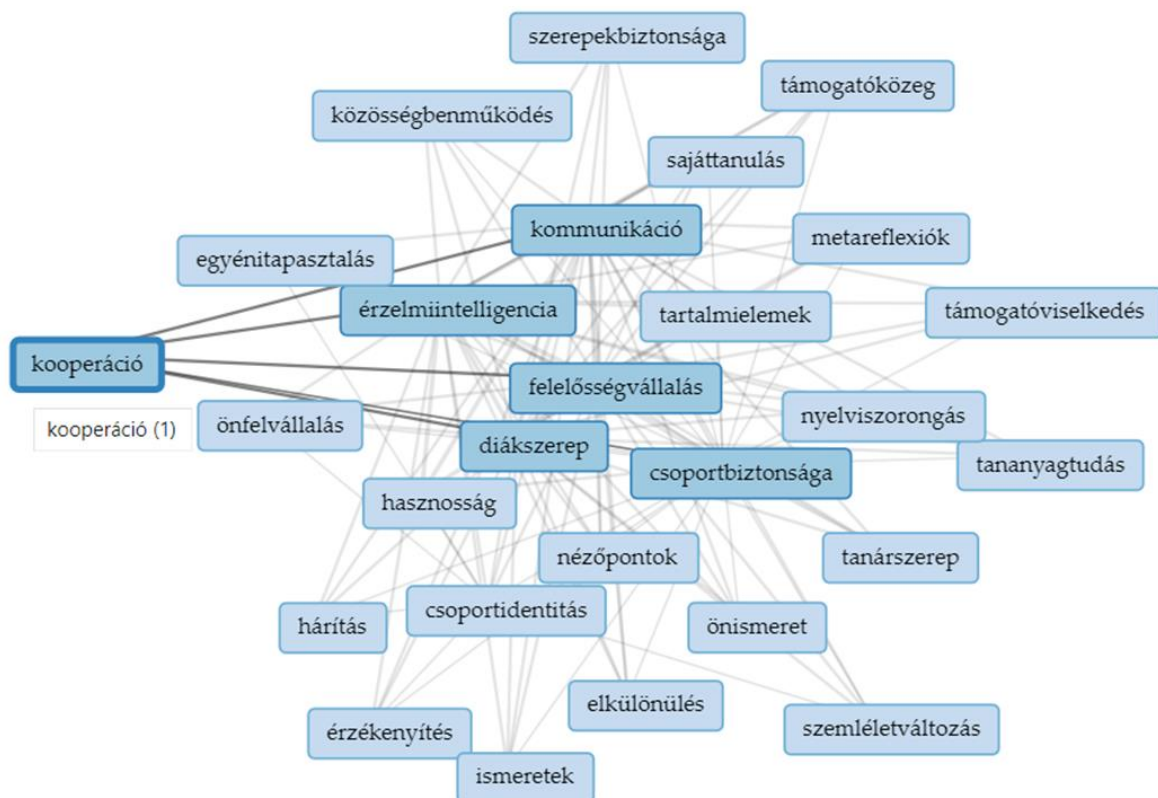
A hallgatói reflexiók elemzéséből és a kérdőívek kiértékelésével nyert adatokból pontosabb képet kaptunk az attitűd reflektálhatóságáról, formálhatóságáról és a reflektív gondolkodást támogató eszközök alkalmazásának hatékonyságáról a tanárképzésben, továbbá feltérképezhetővé vált a hallgatói viszonyulás az idegennyelvi közeghez (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 tanulásaival (Zank, 2020). 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).

5.1 Az eredmények interpretációja

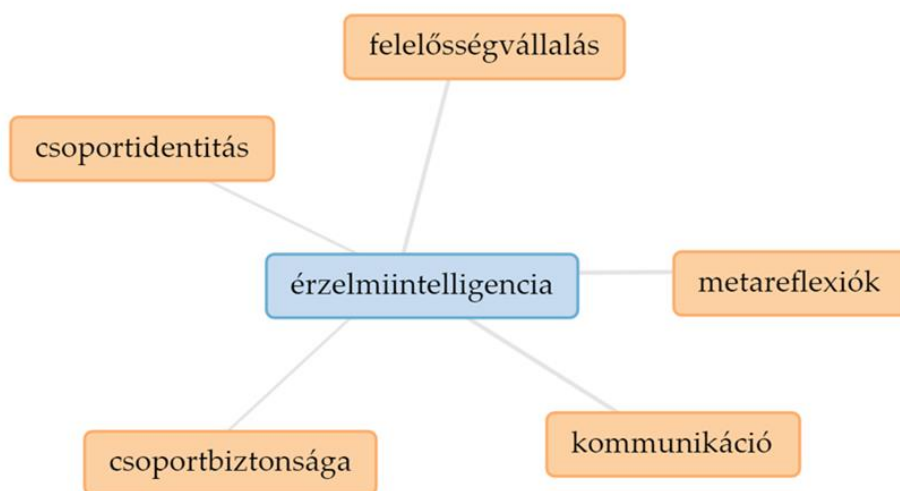
Eredményeink értékelése az akciókutatás folyamatában kinyert kvalitatív (a szövegek kódolás során kapott kulcskategóriák) és a kvantitatív (a PIK skálák értékei) adatok összevetésével történt úgy, hogy az adatokból generált csomópontokat a kutatói/oktatói megfigyelésekkel és reflexiókkal is párhuzamba vontuk és megvizsgáltuk, hogy a kapott eredmények konvergálnak-e. Interpretációnk kiindulópontja ezért a szelektív kódok rendszere, melynek vizuális megjelenítéséhez a Voyant Toolst használtuk. A program alkalmazásához, az összes (31) szelektív kódot egyetlen összefüggő szöveggé szerkesztettük, korpuszként feltöltöttük, 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. Példaként három szelektív kód, a „diákszerep”, „kooperáció” és „érzelmi intelligencia” kapcsolatrendszerét mutatjuk be:



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



7. ábra: Kooperáció kapcsolódásai (saját szerkesztés)



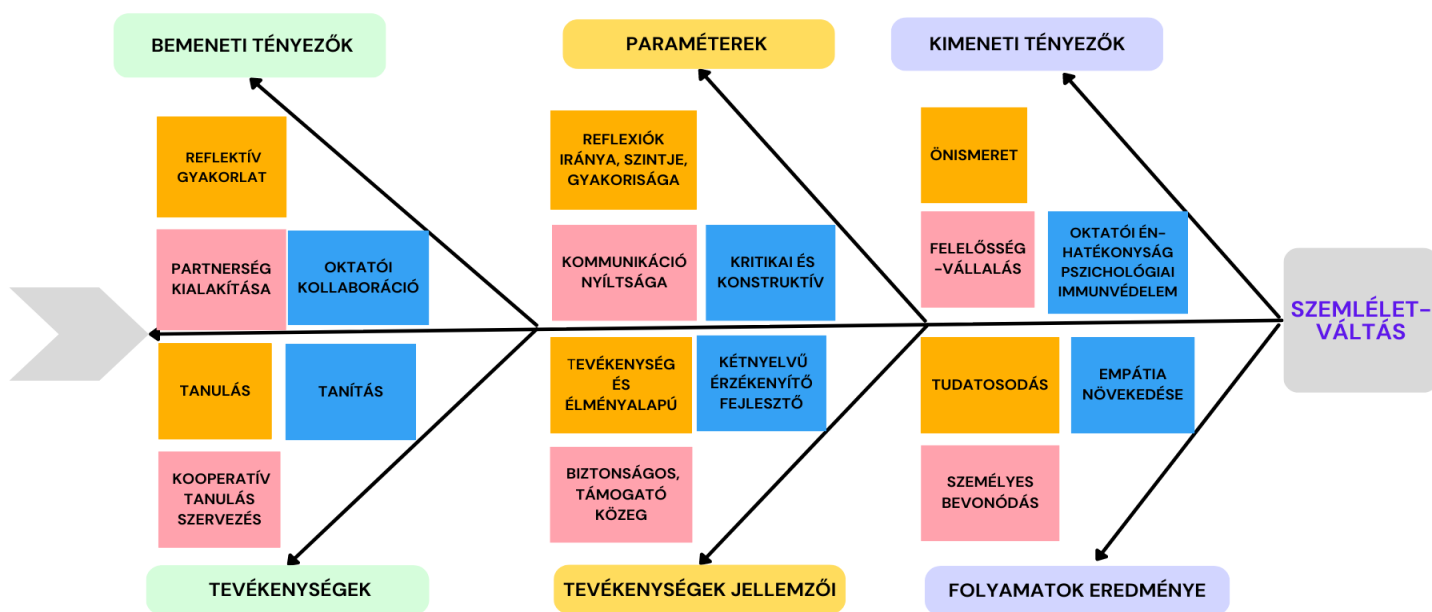
8. ábra: Ézelmi intelligencia kapcsolódásai 2 (saját szerkesztés)

Eredményeink interpretációja során feltártuk a kvalitatív és kvantitatív 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.

5.2 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 azokat a tényezőket, beavatkozásokat jeleníti meg, amelyek a tanárjelölt hallgatók szakmai szocializációjának hatékonyabbá tétele és attitűdjének formálása érdekében történtek. Mivel a hat bemeneti tényező (tanulás, tanítás, kooperatív tanulásszervezés, partnerség kialakítása a hallgatókkal, oktatói kollaboráció, reflektív gyakorlatok) minden egyes akcióciklus állandó komponenseként szerepelt, tekinthetjük ezt a modellt tipizált szegmensnek, mely a rendszer egészére (esetünkben a tanárképzés egésze) enged következtetéseket levonni.



9. 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 modell validációja: 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. Alkalmos 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.

5.3 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 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 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 tanulás-szervezés 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?

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. 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. 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 mozgíthatjuk 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.

7. ÖSSZEGRÉS

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.

8. A TÉZISEKHEZ FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bodorkós, B. (2010). *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori (PhD) értekezés. Szent István Egyetem, Gödöllő.
- Csikos, 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.
- Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus Iván (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46-120). Budapest: Gondolat Kiadó.
- 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.
- 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
- 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>
- Gyészli, E. & Sántha, K. (2015). Abdukció az osztálytermi interakcióban. *Iskolakultúra*, 25(12), 19-27.
- 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.
- 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/pedagogia2016konfketot/13KocsisJuditNora.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 05. 05.)
- Kocsis, M. (2015). *A bemeneti kompetenciák vizsgálata pedagógusjelölt hallgatók körében*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Levin, M. (2012). Academic Integrity in Action Research. *Action Research*, 10(2), 133–149. DOI: 10.1177/1476750312445034
- 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.
- 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.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- 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 szemináriumon? 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.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó/Pedagógus Könyvek.
- Vida, G. (2019). *Az akció alapú kutatás lehetőségei a képességvizsgálatban.* XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, Absztraktkötet 186. oldal
- Zank, I. (2021). Az akciókutatás értelmezése a pedagógiai gyakorlatban és a tanárképzésben. In Arató, F. (Ed.), *Autonómia és Felelősség* 5(1-4), 55-71.

9. A SZERZŐ TUDOMÁNYOS TEVÉKENYSÉGE

9.1 Konferencia-előadások az értekezés témájában

Az akciókutatás értelmezése, módszertana és illeszkedése a Pro-ME-ToM projekthez. XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. 2023. október 26-28. (elfogadott szimpóziumelőadás)

A beágyazott elemzés relevanciája hallgatói énkép vizsgálata során. HuCer - Hungarian Conference on Educational Research. Az oktatás határdimenziói. ELTE Savaria Egyetemi Központ, Szombathely. 2023. május 26-27.

Beágyazott modell, mint akciókutatásban alkalmazott triangulációs módszer. XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pécs. 2022. november 17-19.

Collaboration and innovative partnership in teacher education – lessons of an action research. Teacher Training in Europe – Challenges, problems and solutions. Freiburg, Germany. 2022. június 24-25. szekcióelőadás és szekcióvezetés

A tanárjelöltek énképe – a közösségben zajló tanulás hatásainak vizsgálata kombinált paradigma (mixed methods) alapján. HuCer - Hungarian Conference on Educational Research. Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen. 2022. május 26-27.

„Az Én való világom vagy a Tiéd?” - meta-perspektívák a neveléstudományi akciókutatásban. XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Szeged. 2021. nov. 18-20.

Akciókutatás a pedagógiai gyakorlatban és a tanárképzésben. Autonomia és Felelősség műhelykonferencia az Autonomia és Felelősség folyóirat szerkesztőség és az MTA PAB Pedagógiai Munkabizottsága közös szervezésében. Pécs. 2020. november. 12.

Az abdukció szerepe az akciókutatás minőségi kritériumainak megvalósításában. XX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debrecen. 2020. nov. 5-7. szimpózium előadás

A tanulásszervezés lehetséges hatása a tanárjelöltek pszichológiai immunkompetenciájára. HuCER- Hungarian Conference on Educational Research (távkonferencia) 2020. május 27-29.

Action Research as a Space for Dialogue and Collaboration in Teacher Training. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pécs. 2019. nov. 7-9. angol nyelvű szekció előadás

Dialógus és reflexió az akciókutatásban. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pécs. 2019. nov. 7-9. magyar nyelvű szimpózium előadás

A kollaboráció és kooperáció színterei a tanárképzésben. XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, ELTE PPK Budapest. 2018.nov. 8-10.

Towards Innovation in Teacher Training: Reflective-Co-operative Teacher Competence Development Embedded in Action Research. „Research, Innovation and Reform in Education”, XI. International Congress of Educational Research (ICER) Pedagogical University of Cracow, Krakkó, Lengyelország. 2018. szept. 17-19. – angol nyelvű szekció előadás és szekcióvezetés

A ráfordítás és megtérülés indikátorai a neveléstudományi akciókutatásban. HuCER- Hungarian Conference on Educational Research. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár. 2018. május 24-25.

Részvételi akciókutatás a tanárképzésben, mint a befogadás eszköze. Horizontok és dialógusok IV. Neveléstudományi Konferencia. PTE BTK. Pécs. 2018. május 9-12.

Transversal Skills Development in Teacher Training. XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Nyíregyháza. 2017. nov. 9-11. angol nyelvű tematikus előadás

A reflektivitás kontextusai: akció-alapú, modell a tanárképzésben. XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Nyíregyháza. 2017. nov. 9-11. szimpózium előadás

A felsőoktatási kompetencia fejlesztés és a szaknyelvi készségfejlesztés összekapcsolása akciókutatás keretében. HuCER- Hungarian Conference on Educational Research. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Budapest. 2017. május 25-26.

Theory and practice: action research adapted to teacher training. HuCER- Hungarian Conference on Educational Research. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Budapest. 2017. május 25-26. angol nyelvű konferencia poszter

Akció-alapú, reflektív, kooperatív tanulás-szervezésbe ágyazott felsőoktatási kompetenciafejlesztés – különös tekintettel az idegennyelvi készségekre. Horizontok és dialógusok III. Neveléstudományi Konferencia. PTE BTK. Pécs. 2017. május 10-11.

9.2 Konferencia-előadások egyéb témában

Kvalitatív hálózatelemzés a tanárjelöltek szakmai énképének vizsgálatában. XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. 2023. október 26-28. (elfogadott szimpóziumelőadás)

Kutatói szerepek. Kvalitatív és kevert módszertani konferencia. Kvalitatív és Kevert Módszertani Kutatások Központja Pécs. 2023. június 09.

Én-központú hálózatok elemzése a tanítási tevékenységről való vélekedés aspektusából. HuCer - Hungarian Conference on Educational Research. Az oktatás határdimenziói. ELTE Savaria Egyetemi Központ, Szombathely. 2023. május 26-27. Társelőadó: Dr. Mrázik Julianna

Akciókutatás és kevert kvalitatív paradigma. Kvalitatív és kevert módszertani konferencia – Előadás és interaktív workshop vezetése. Kvalitatív és Kevert Módszertani Kutatások Központja Pécs. 2022. június 10. Társelőadó: Dr. Vida Gergő SOE PBK

A befogadó szemlélet gyakorlati megvalósítása egy angol nyelvű pedagógia BA programban: „Interkulturális pedagógiai asszisztens” képzés a Pécsi Tudományegyetemen. Képzés és gyakorlat konferencia, Kaposvár. 2021. szept. 2-4. Társelőadó: Dr. Dezső Renáta Anna

Realisation of Inclusive Excellence via a Bachelor Programme in Pedagogy: "Intercultural Educational Assistant" at the University of Pécs. International Conference on Inclusive Excellence and Inclusive Universities, University of Pécs. 2021. jún. 10-11. Co-presenter: Dr. Dezső Renáta Anna

Just do it! - a pedagógusok attitűdjének feltérképezése a lemorzsolódás aspektusából. HuCer - Hungarian Conference on Educational Research. Prevenció, intervenció és kompenzáció – Korszerű neveléstudományi módszerekkel a korai iskolaelhagyás ellen. Eszterházy Károly Egyetem, Eger. 2019. május 23-24

Benefits of Discussion in a Culturally Diverse Classroom. Pécs, Horizontok és dialógusok V. neveléstudományi konferencia. PTE BTK Pécs. 2019. május 8-10. - angol nyelvű szekció előadás

Development of Professional Foreign Language Skills- English for Academic Purposes at Pécs University, Faculty of Humanities. Nyitrai Konstantín Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Nyitra, Szlovákia. 2009. május 10. előadás angol nyelven.

Az idegennyelvi professzionális készségek fejlesztése a bölcsész- és társadalomtudományi képzésben a PTE BTK gyakorlata alapján. SZOKOE Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete, Debrecen. 2008. november 21-22. Társelőadó: Jakabné dr Somogy Rozália

The Long Way from 'Frames and Steps' to Confident Communication at the Workplace. SZOKOE VII. Szaknyelvoktatási Szimpózium. Pécs. 2007. november 14-16. előadás angol nyelven

Communicating in a Changing Europe: English in day-to-day professional communication. Európai Szakképzési Kerekasztal Konferencia, Szeged. 2005. április 27-május 2. előadás angol nyelven

Hungary and the European Union: attitudes, expectations, concerns. The Louvain Institute for Ireland in Europe. Seminar for MA Students in European Integration. Leuven, Belgium. 2004. február. - előadás angol nyelven

Public Opinion in the New Europe. Limerick University, Jean Monnet Summer School of European Integration. Limerick, Írország. 2004. június 18. előadás angol nyelven.

Communicating in a Changing Europe – an English course in day-to-day professional communication with EU partners. A British Council által publikált oktatási anyag angol nyelvű bemutató prezentációja. Brit Nagykövetség, Budapest. 2004. december 2.

New Resources, New Directions: a Workshop on the Future of English in Europe. British Council Workshop, Budapest. 2004. december 3. - angol nyelvű workshop vezetése

Tudományos cikk alkalmazása egy másik diskurzusra: egy eredeti és egy átdolgozott szöveg összehasonlító elemzése. XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Pécs. 2001. április 17-19. magyar nyelvű előadás

Transferability of Perceptive Skills: Listening and Reading. IRAAL – Irish Association for Applied Linguistics, nemzetközi alkalmazott nyelvészeti konferencia. Dublin, Írország. 1998. március. angol nyelvű előadás

9.3 Publikációk az értekezés témájában

Zank, I. (2021). A kutatói önmegfigyelés érvényessége és relevanciája a neveléstudományi akciókutatásban. In Maisch, P., Molnár-Kovács, Zs., Szabó, H. P. (Eds), *Iskola a társadalmi térben és időben VIII.* (pp. 269-302). Pécs: PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.

Zank, I. (2021). Az akciókutatás értelmezése a pedagógiai gyakorlatban és a tanárképzésben. In Arató, F. (Ed.), *Autonómia és Felelősség* 5(1-4), 55-71.

Zank, I. (2020). Diary of an Action Research: Creating Space for Dialogue, Reflection and Collaboration in Teacher Training. In Madalinska-Michalak, J. (Ed.), *Studies on Quality Teachers and Quality In-service Teacher Education.* (pp. 108-124). Warsaw: TEPE Network Teacher Education Policy in Europe. FRSE Publications.

Zank, I. (2020). Action research in teacher education: re-framing experience and co-producing knowledge. In Varga, A., Andl, H., Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *Current Research in Educational Sciences 2019. Educational Sciences: Horizons and Dialogues. Volume II.* (pp. 55-65) Pécs: Scientific Committee of Pedagogy of the Hungarian Academy of Sciences and the Institute of Education Sciences, Faculty of Humanity and Social Sciences, University of Pécs.

Zank, I. (2020). „Just Do It” – A pedagógusok attitűdjének feltérképezése a lemorzsolódás aspektusából – In Hideg, G., Simándi, Sz., Virág, I. (Eds.), *Prevenció, intervenció és kompenzáció. HERA Évkönyvek VII.* (pp. 29-39). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.

Zank, I. (2019). A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata néhány magyarországi romakutatás tükrében. In Juhász, E. & Endrődy, O. (Eds), *Oktatás, gazdaság, társadalom. HERA Évkönyvek VI.* (pp. 633- 644). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.

Zank, I. (2018). Akciókutatásba ágyazott, reflektív-kooperatív tanárikompetencia-fejlesztés In: Endrődy-Nagy, O. & Fehérvári, A. (Eds.), *Innováció, kutatás, pedagógusok. HERA Évkönyvek V.* (pp. 163-174). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.

9.4 Publikációk egyéb témában

Zank, I. (2019). „Just Do It!” Képzés és reflexió a köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése kapcsán. Tanulmány a rövid idejű képzések záróértékelése témájában az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” című projekt keretében.

Zank, I. - Baros-Tóth, Á. (2015). Az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók idegen nyelvi igényeinek felmérése a PTE Bölcsészettudományi Karán. Tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című pályázat keretében. Pécs.

Zank, I., Baros-Tóth, Á., Winternitz, É. (2015). Modulos, többszintű szaknyelvoktatási rendszer kialakítása a PTE-n. Tanulmány a TÁMOP-4.1.2.D-12/1/KONV-2012-0010 „*Idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a Pécsi Tudományegyetemen*” című pályázat keretében.

Zank, I., Jakabné Dr. Somogyi, R. (2009). Az idegennyelvi professzionális készségek fejlesztése a bölcsész- és társadalomtudományi képzésben a PTE BTK gyakorlata alapján. In Silye, M. (Ed.), *Porta Lingua 2009 Szaktudás idegen nyelven*. (pp. 45-53). Debrecen: Szaknyelvoktatók- és Kutatók Országos Egyesülete.

Zank, I., Barta É., Bierbauer Zs., Laczkóné Rácz E., Szalayné Pókay M., Széky A. (2004). *Communicating in a Changing Europe – A resource for language teachers*. Editors: Zank, I., and Tribble, C. Budapest: British Council Hungary. (angol nyelvű oktatás anyag egyetemi hallgatók részére - megjelent CD-n)

Zank, I. (2003). Könyvrecenzió: Alicia Betsy Edwards: *The Practice of Court Interpreting*. John Benjamins Publishing Company, 1995. 192 pp. In Klaudy Kinga (Ed.) *Fordítástudomány* 9. V. évf., 1. szám. 109-117.

Zank, I. (2002). Adaption of a Research Article to a Different Discourse: a Comparative Analysis of Two Texts. In Fóris Á., Kárpáti E., Szűcs T. (Eds.), *A nyelv nevelő szerepe. Szaknyelvek és oktatásuk*. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. (pp 430-437). Pécs: Lingua Franca Csoport.

Zank, I. (2001). Könyvrecenzió: Hatim, Basil és Mason, Ian: *Discourse and the Translator*. Longman, 1992. 258 pp. In Klaudy Kinga (Ed.) *Fordítástudomány* 5. III. évf., 1. szám. 113-117.

Zank, I. – Noble, H. (Eds.) (1999). *Towards quality assurance in tertiary education for specialists of other discipline*. A Service English Project felsőoktatási szaknyelvi vizsga dokumentációját tartalmazó kiadvány. Budapest: British Council.

Zank, I. (1996). Do We Need an EAP Course - Needs and Constraints Analysis for an English for Academic Purposes Course. In Deák, P. (Ed.). *Tanulmányok a szaknyelvi oktatás és vizsgáztatás fejlesztéséről*. (pp. 6-16). Pécs: JPTE.

Zank, I. – Dorn, K. (1996). Whys and Hows of a Listening Course. In Deák, P. (Ed.). *Tanulmányok a szaknyelvi oktatás és vizsgáztatás fejlesztéséről*. (pp. 73-86). Pécs: JPTE.