

ZANK ILDIKÓ

Az akciókutatás értelmezése a pedagógiai gyakorlatban és a tanárképzésben

Vámos Ágnes emlékére

Az akciókutatás olyan helyzetet teremt, amely kedvez a valódi kollaborációnak, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának, a szakmai közösség számára lehetővé téve a különféle tudástípusok integrálását és alkalmazását. A tanulmány rövid áttekintést ad az akciókutatás történeti háttéréről, társadalmi és pedagógiai beágyazottságáról, lehetséges szerepéről a tanárképzésben illetve a tanári professzió fejlődésében, különös tekintettel a pécsi neveléstudományi műhely kutatási-fejlesztési- képzési – gyakorlati folyamataira. A kooperatív alapelvek és a neveléstudományi akciókutatás kritériumainak párhuzamba állításával a tanulmány egy paradigmaticus értelmezés lehetőségét is tárgyalja, illetve megkísérli az akciókutatás minőségi feltételeinek meghatározását.

Kulcsszavak: részvételi akciókutatás, tanári professzió, pécsi neveléstudományi műhely, minőségi kritériumok

Mi az akciókutatás?

„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)

Az együttműködő kutatás majd akciókutatás fogalmának megszületése Kurt Lewin szociálpszichológus nevéhez kötődik, aki egy 1946-ban megjelent tanulmányában (*Action Research and Minority Problems*) 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 közösségben 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, amely a részvételből, a bevonódásból, az együttműködésből és a tudatos beavatkozásokból fakad. Az akciókutatás születésekor (1920-40-es évek) erős hangsúlyt kap a pozitívista tudománytól való elkülönülés, a csoportok működésének, belső dinamikájának vizsgálata (egyen működése

a csoportban, csoportok egymás közötti kapcsolata). Az 1940-50-es években ezt követően középpontba kerül az előítéletek, etnikai kirekesztés, közösségi jólét és a szociális változás elősegítése, illetve 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, *Lewin*-i akciókutatás legfontosabb jellemzője 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 pozitívista szemlélettel való szakítás mérföldkövének tekinthető *Carr* és *Kemnis* 1986-ban megjelent írása (*Becoming Critical: education, knowledge and action research*), melyben a szerzők hangsúlyozzák, az „igazság felvetésének kérdéséről”, valamint az olyan pozitívista 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 *Kemnis* 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. 1. számú táblázat (VÁMOS, 2013:27) szemlélteti:

Szempon	Klasszikus akciókutatás	Emancipálódott vagy kritikus 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 hétköznapiakba
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

1. táblázat: A klasszikus és emancipált akciókutatás összehasonlítása.

Forrás: Vámos Ágnes (2013): *A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás*. pp.17

Az 1990-es években és az ezredfordulón „tudományos paradigmák 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*) ennek szellemében fogalmazza meg az akciókutatással szemben támasztott elvárásait, 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 (VAMOS-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 elidegenedés és emberi jogok problémája, ökológiai válság) megoldását (CSILLAG, 2016). A részvételi akciókutatás egy olyan társadalmi tanulási folyamat, mely a szűkebb, helyi közösségek, hátrányos helyzetűek cselekvőképességét, problémamegoldási képességét és a döntésképeség esélyét kívánja növelni (VAMOS-GAZDAG, 2015). Az International Association of Intercultural Education 2019 évi konferenciáján Arató Ferenc (2019) egyenesen a *de-constr-action research* megközelítésről beszélt. Ennek során nem egyszerűen résztvevőként van jelen a kutatási folyamatban a kutató, hanem olyan aktorként, aki segít leépíteni, dekonstruálni az antidemokratikus, kirekesztő társadalmi berendezkedéseket a kooperatív paradigmára építve (ARATÓ, 2011a), összekapcsolva ezzel a Lewin tanításaira épülő, de mégis külön utat bejáró paradigmatis felismeréseket – az akciókutatás kvalitatív kutatási fordulatát és a pozitív kölcsönös egymásrataltságra épülő kooperatív tanulás-szervezés paradigmáját.

Az akciókutatás lehetséges társadalmi beágyazottsága

A részvételi paradigmához sorolható irányzatok, gyakorlati alkalmazások közel sem egységesek, de közös céljaik és alapelveik megragadhatók. Reason és Bradbury (2001) definíciója 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 jobbitási 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 és mtsai., 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 objektivitás 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 (akadémia világa), lehetővé téve a kisközösségek részvételét és saját szempontjaik érvényesítését a társadalmi folyamatokban. (ZANK, 2019) A kutatás ilyenfajta demokratizálásával az innováció folyamatában nemcsak relevánsabb válaszok szülehetnek a megoldandó problémákra (VAMOS, 2013), hanem teljesül a méltanyosság (equity) kritériuma, vagyis „támogató eszközök és aktív cselekvés segítségével jön létre mindenki valódi hozzáférése, teremtődik meg egyenlő esélye” (VARGA, 2015: 243). A kutatás demokratizálása természetesen 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, aki egy 2006-os tanulmányában (The right to research) 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 „törekvés-re 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 a képességek kibontakoztatásának, hanem radikálisan megváltoztatja a tudás létrehozásának módját, a kutatásra alulról kiinduló 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 alapétele 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 célt-eszközt-eredményt, az egyéni és szervezeti tanulást, valamint a kutatást és az innovációt (VAMOS, 2015).

Az akciókutatás paradigmatis értelmezésének lehetősége

Az „együttműködő kutatás” majd akciókutatás fogalmának megalkotása során Lewin nemcsak a társadalmi tanulás folyamatát írja le, hanem annak csoportdinamikai jellemzőit is (VAMOS, 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” (VAMOS, 2013:3). Vagyis az együttműködési helyzet és az azt kialakító struktúrák indítják be azt a folyamatot, amely korábbi gondolkodási, viselkedési minták felis-

merését és felülbírálatát eredményezik. 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, 2011a) 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 közös szervezőelvek, melyek alapján a részvételi akciókutatást és a kooperatív tanulásszervezést ugyanazon paradigma más dimenziójú megvalósulásának tekinthetjük. A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis modellel jellegét vizsgálva emeli ki *Arató* a kuhni paradigmaelmélet egyik alaptezését (KUHN, 2002), mely szerint „az egyes tudományok 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 (lewin) 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 (Arató 2011b:137) és a neveléstudományi akciókutatás kritériumainak párhuzamba állítása, tükröztetése (vö. 2. táblázat) láthatóvá teszi annak a felvetésnek a létjogosultságát, mely szerint ugyanazon paradigma más irányú kiterjedéseként értelmezhetjük őket. Ebben az olvasatban az akciókutatás nem módszertan, hanem az új (kooperatív) paradigma tanári dimenzióban megvalósuló gyakorlata. Mindkét dimenzió az együttműködési helyzet megteremtésével, viselkedési keretek megváltoztatásával hat a résztvevők attitűdjére, ezzel előmozdítva a kívánt változást.

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 megszerzhető 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 értékékként kezeli a különböző tudásformákat: a szakértői és laikus, az elméleti és gyakorlati tudás egyensúlya jöhet létre. A közösség és a kutatók között interaktív tanulási és fejlesztési folyamat valósul meg.	Egyenlő részvétel és egyenlő hozzáférés a különböző tudásformák, gyakorlati utak és források igénybevételével.
Azonnali és fokozatos 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.
Az akciókutatás folyamatának (reflexió és beavatkozások) hatása az attitűdre: szemléletváltás. Introspekcio támogatása konstruktív kritikával és új szempontok felvetésével.	Tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek.

2. táblázat: A kooperatív alapelveknek és a neveléstudományi akciókutatás kritériumainak párhuzamba állítása.

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” (VAMOS, 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 (VAMOS-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 (VAMOS-GAZDAG, 2015). *Lewin* és *Dewey* közös kutatásukban a csoportok működése felé fordultak, fókuszba állítva a részvételi demokrácia eszményét az iskolai közösségekben is (VAMOS-GAZDAG, 2015). Az ilyen típusú akciókutatásokra azonban nem jellemző a szülők bevonása, a szülői elvárások vizsgálata, mivel a szülő, mint az iskola világán kívül álló szereplő jelenik meg, 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” (VAMOS, 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 szemléletből következik, hogy jellemzően az atlanti típusú oktatási rendszerekben vált elfogadottá és népszerűvé az akcióku-

tatás, 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 tudjon szakadni saját, korábbi tapasztalataitól és nézeteitől, felkészüljön arra, hogy később sikeresen vizsgálja saját tevékenységét (is) és eredményes önreflexiót folytasson” (VAMOS, 2013). Ehhez a trendhez kapcsolódóan az ezredforduló környékén jelent meg az USA-ban, az Egyesült Királyságban és Ausztráliában az akciókutatás egy sajátos formája, az önmegfigyelés (self-study), amely az önreflexió gyakorlásán keresztül támogatja a tanárok személyes-szakmai fejlődését, valamint szolgálja a tanárjelöltek önfejlesztését (VAMOS-GAZDAG, 2015).

Introspekció a neveléstudományi akciókutatásban

Az akciókutatás sajátossága, hogy a folyamat élményszerűvé válik, kizökkent a hagyományos oktatói/tanári nézőpontból és folyamatos átértékelésre, viselkedésváltoztatásra készlet. Az oktató/tanár/kutató belső, reflektív szereplőjévé válik a folyamatnak, saját tevékenységét is a vizsgálat tárgyává teszi, ami nézőpontváltásra készíti. Így például annak tükrében értékeli a saját aktivitását, hogy az milyen reakciókat váltott ki a hallgatókból/diákokból, mennyire volt sikeres (vagy sikertelen) a pedagógiai célok megvalósulása. Ebben a kontextusban vizsgálatunk tárgya nem az *elszigetelt én*, hanem a (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 egy 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 pozitívista érvelése alapján a kvalitatív kutatókon számonkérhető az objektivitás, de kérdés, hogy elérhető-e egyáltalán az áhított objektivitás, „hiszen nem szabad elfelejteni azt a ténytet, hogy az összes gondolatunk introspektív magyarázatok és történetek arról, amit megfigyeltünk, amit tettünk, amit gondoltunk és miért gondoltuk azt”. (LEVY in HORVÁTH-MITEV, 2015:265) Az introspekciót alkalmazó kvalitatív kutatónak az általánosíthatóság, megbízhatóság és érvényesség pozitívista 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. Hogyan ellenőrizhető ezek érvényessége (validitása) a tudományos diskurzus mércéje szerint? *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 tanárképzés-

ben részt vevő oktatók/kutatók jellemzően elköteleződnek saját praxisuk jobbítása mellett. *LaBoskey* (2004) az önmegfigyelés módszertanát öt alapelvben fogalmazza meg: (1) az introspekción 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* (2004) kiemeli, hogy az önmegfigyelést folytató kutatóknak készen kell állnia arra, hogy megmutassa saját sebezhetőségét, munkája dilemmáit és ellentmondásait, valamint arra, hogy mások bevonása által alternatív nézőpontokat keressen. Ahhoz, hogy az introspekción a megismerés fontos és szélesebb kutatói körökben is elfogadott módszerévé válhasson, a kutatóknak 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, egy 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. (VAMOS-GAZDAG, 2015:6)

Az akciókutatás szerepe a tanári professzió fejlődésében

Az OECD által szervezett nemzetközi tanárvizsgálat (TALIS – Teaching and Learning International Survey 2009, 2013, 2018) 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 (szilabusz) 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 uniformizált válaszokat 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 diskurzustól (HAVAS, 2004:11). Az akciókutatás ebben a formában ad teret a gondolkodó/reflektív racionalitásnak, amely a szakmai tudás egy 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: 10-11). Fontos kiemelni, hogy az akciókutatás jóval több, mint egy értékelő, visszajelző rendszer, ugyanolyan minőségi kritériumai vannak, mint bármely kutatási tevékenységnek (POSCH, 2004: 29).

Párhuzamok, 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, 2014; VARGA, 2015), a tanulás/tanítás/kutatás szintézisét (BÁRDOSSY, 2013), illetve a kutatás – fejlesztés – képzés és gyakorlat egységét (DEZSŐ, 2015), párhuzamba állítható a *részvételi akciókutatás (RAK)* alapveivel. Az alábbiakban ennek a fejlesztési folyamatnak néhány csomópontját emeljük ki, rámutatva 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 meglévónél 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, illetve vezetője a kutatás-fejlesztés folyamatában résztvevők szakmai együttműködését az (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”. Ez azt mondja ki, 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 Pécssett 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 tevékenység-központú és a társadalmi környezetbe ágyazott „az egész személyiséget érintő tevékeny-

séggként, 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. E folyamatok során a „tanuló/tanító egyének és csoportok valódi probléma- és döntéshelyzetek részeseivé és megoldóivá válnak, készek és képesek lesznek felelősen választani, együttműködni, tervezni, megoldani, értékelni.” (BÁRDOSSY, 2017:104) A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjának érték-vállalása (BÁRDOSSY, 2013; ARATÓ, 2014, 2015; DEZSŐ, 2015) a *kölcsönös tanulás és a tudás-intenzív szakmaiság* egy innovatív kutatási-fejlesztési-képzési-gyakorlati folyamat eredménye. E folyamat során annak résztvevői elismerik a tudások pluralitását, elfogadják 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.

Az akciókutatás minőségi kritériumai

Az akciókutatást, mint a kooperatív paradigma egy dimenzióját értelmezzük, amely nyíltan vállalt értékek mentén (MÁLOVICS, 2019) az együttműködési helyzet létrehozásával képes hatni a résztvevők attitűdjére. Az akciókutatás 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 pozitivisták kritériumok újraértelmezése szükséges, mivel a kutató nem helyezkedik kívülre és felülre, mélyebbre szeretne látni a mérhető-számszerűsíthető adatoknál, akár azokra is támaszkodva: „*A modern társadalomtudományokban az általánosíthatóság, megbízhatóság és érvényesség fogalmai egy tudományos szentháromság státuszát érték el. Úgy tűnik, hogy ezek a fogalmak a hétköznapi valóságtól messzire eltávolodott tudomány szentségének valamiféle elrontott tartományához tartoznak, és bálványozó tiszteletnek örvendenek a tudomány igaz híveinek körében*” (KVALE, 2005 idézi MITEV, 2015:55).

A kvalitatív kutatások képviselői alapvetően három féle módon közelítik meg ezt a problémát: (1) megkísérik 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 felállítása mellett érvelnek (MITEV, 2015). Az akciókutatás esetében ez utóbbi megközelítés szerint a következő szempontrendszer érvényesítését gondoljuk relevánsnak.

Érvényesség: a kvalitatív kutatások belső érvényessége alatt annak hitelességét (credibility) értjük, vagyis „a kutatás leírásainak, magyarázatainak, értelmezéseinek, interpretációinak, következtetéseinek, eredményeinek korrektségét” (BALÁZS és mtsai 2015:40). Bradbury és Reason a következő öt témakör vizsgálatát ajánlja, amelyek arra szolgálnak, hogy a kutató végiggondolhassa a kutatási folyamatot és annak kontextusát, a kutatói döntéseket, ill. a kutatás eredményeit (BALÁZS és mtsai 2015:41):

- a részvétel foka és minősége,
- a kutatás tényleges eredményei, hasznossága,
- a kutatásban létrejövő tudások sokszínűsége és a különböző tudások integrációja,
- a kutatás relevanciája,
- a kutatás jövőbeli hatásai

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 érvényessége alatt 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 képzelhető el. (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 megbízhatóság* alatt pedig a „megfigyelési kategóriák használatát, a kutató/kódoló közötti egyeztetést” értjük (SÁNTHA, 2012: 65), mely magában foglalja az adatok (szöveg, kép) intra- és interkódolása, kódolási megbízhatósági mutatók számolását. A kvalitatív kutatómódszertanban metaforikusan használt *trianguláció* arra utal, hogy a kutató ugyanazon jelenség tanulmányozására egy 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, 2013). 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 egy minél szélesebb teoretikus háttér kiépítését célozza, több elméleti koncepció párhuzamos alkalmazása által. A módszertani trianguláció (kombinált paradigma) több módszert (kvalitatív és kvantitatív) használ ugyanannak a problémának a vizsgálatára. Végül az adatok triangulációja alatt eltérő időpontban és helyen, különböző forrásokból származó adatok gyűjtését értjük, pl. geo-referenciák, földrajzi, téri, képi, szöveges információk feldolgozását kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverekkel (SÁNTHA, 2017).

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 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 alapvető kihívása a mély empátia és politikai elkötelezettség egyedülálló kombinálása a kritikai és reflexív kutatással, amelynek értelmében a kutatónak saját tapasztalataitól is egy lépés távolságot kell tartania*” (LEVIN, 2012:134, idézi MÁLOVICS, 2019). Ennek értelmében 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.

Akciókutatás a tanárképzésben – saját gyakorlatunk tanulságai

A 2018/19-es tanév tavaszi szemeszterében lebonyolított akciókutatást a PTE BTK Neveléstudományi Intézet által meghirdetett Nevelés és iskola című szeminárium keretében nyílt kérdés és problémakör alapján konstruáltuk. A pécsi neveléstudományi műhely szemléletét érvényesítve kutatásunk során a hallgatói szakmai énkép formálásának lehetőségét vizsgáltuk a tanári felkészítés kontextusában, ezért a kurzuson olyan körülményeket teremtettünk, melyek alkalmasak voltak a felszínre kerülő, saját hallgatói élmények reflektálására és lehetőséget adtak a tanárszerepre való reflexiókra is (ZANK, 2018). Az akciókutatásba ágyazott osztálytermi folyamatokat tíz ciklusban (tíz téma köré építve) a kollaboratív tanítás (három oktató tudatos szakmai együttműködése többtanáros modellben) és a kétnyelvűség (magyar és angol nyelven folyó órarészek) módszerét alkalmazva, kooperatív tanulásszervezés keretében valósítottuk meg. A kutatás során elméleti, személyi és módszertani triangulációt (SÁNTHA, 2010) alkalmaztunk: a szisztematikusan gyűjtött, írott hallgatói reflexiókat kvalitatív szövegvizsgálatnak vetettük alá, a kurzus elején és végén felvettük a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőívet (KOC SIS, 2015), a hallgatói tudásmérés rövid óravégi tesztekkel történt, a résztvevői megfigyeléseket pedig kutatói/kollegiális reflexiók követték minden alkalommal.

Az oktatói/kutatói együttműködés vonatkozásában a következő kutatói tapasztalatokat tudjuk megfogalmazni. Az akciókutatás folyamán kialakított, bizalmon alapuló kommunikációs térnek rendkívül fontos szerepe volt az oktatók közötti kollaboráció felépítésében, így nemcsak kooperáció, hanem közös tudáskonstrukció is létrejött a kurzust vezető kutató és a meghívott oktatók között. A többtanáros modell részét képezte az egyes tanítási blokkok utáni kölcsönös, kollegiális reflektálás, a kutatói introspekció támogatása konstruktív kritikával és új nézőpontok felvetésével. Ezek nemcsak magyarázattal, hanem intellektuális és érzelmi reakcióval is szolgáltak. Az oktatók kurzus során kialakított és fenntartott kutatói szemlélete egyértelműen előmozdította saját hatékonyságuk értékelését, alternatív megoldások keresését. (MRÁZIK, 2018)

A hallgatói reflexiók elemzéséből és a kérdőívek kiértékelésével nyert adatok alapján képet kaphatunk az attitűd reflektálhatóságáról, formálhatóságáról és a reflektív gondolkodást támogató eszközök alkalmazásának hatékonyságáról a tanárképzésben, továbbá feltérképezhető a hallgatói viszonyulás az idegennyelvi közeghez (angol nyelv, mint médium az órákon) és kimutatható a kooperatív tanulásszervezésből fakadó együttműködés hallgatói szemléletre gyakorolt hatása. Az adatokból generálódott csomópontok összevetethetők az oktatói reflexiók tanulságaival.

Akciókutatásunk eredményei alapján javaslatot teszünk a tanárképzés gyakorlatában hasznosítható reflektív-kooperatív, akció-alapú modellt, valamint a tanárjelöltek kompetenciafejlesztését célzó módszertan alkalmazására. Javaslatunk egyik súlypontja a modell

akcióba ágyazottsága, a tanárjelöltek bevonása a folyamatba (érzékenyítés, tudatosítás, partnerség), amely kulcsa a hallgatói szemléletváltozásnak, a reflektív gyakorlat elsajátításának és alkalmas lehet a szemináriumi munka során a hallgatók személyiségfejlesztésére is. Az akciókutatás folyamatában, a reflektált és kutatócsoportban végzett munka körvonalazhatja a tanárképzés hatékonyabbá tételéhez szükséges beavatkozásokat (VIDA, 2019) és eredményesebbé teheti a köznevelés és a felsőoktatás szereplőinek együttműködését. Az egyéni oktatói/kutatói fejlődést támogató folyamat (professzionizálódás) egyben szakmai felelősségvállalás a tanárképzés gyakorlatának javításában.

Irodalom

- APPADURAI, Arjun (2006): *The right to research*. In: Globalisation, Societies and Education, Vol. 4., No. 2., Jul. 2006., 167-177.
- ARATÓ Ferenc (2011a): A kooperatív tanulásszervezés paradigmaticus jellege. In Kozma Tamás - Perjés István szerk Új kutatások a neveléstudományokban 2010, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.11-22.
- ARATÓ Ferenc (2011b): *A kooperatív tanulásszervezés egy lehetséges paradigmaticus modellje*. Doktori (PhD) értekezés. PTE BTK OTDI, Pécs
- ARATÓ Ferenc (szerk.) (2014): *Horizontok – a pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: PTE BTK NTI
- ARATÓ Ferenc (szerk.) (2015): *Horizontok II – a pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: PTE BTK NTI
- ARATÓ Ferenc (2019): *School is dead – just nobody noticed!* (előadás) Another brick in the wall: rethinking education. International Association of Intercultural Education Conference, Amsterdam, 2019.11.14.
- BALÁZS Bálint (2011): *Kooperatív kutatás a hazai élelmiszer-hálózatok elősegítésére*. In: Pataki Gy. - Vári A. (szerk.) Részvétel – akció – kutatás. Budapest: MTA Szociológiai Intézet, 140-162.
- BALÁZS Éva - CSILLAG Sára- KOCSIS Mihály - OROSZ Attila - UDVARHELYI Tessza - VÁGÓ Irén (2015): *Akciókutatás az intézményfejlesztésért*. In: Tudásmenedzsment. PTE Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar periodikája. XVI. évfolyam 2. szám. 27-50.
- BÁRDOSY Ildikó (2013): *Tantervezés és iskola*. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
- BÁRDOSY Ildikó (2017): *Produktív tanulás-interpretációk*. In: Autonómia és Felelősség. Neveléstudományi Folyóirat, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, Vol.III. 01-04. sz. 103-109.
- BÁRDOSY Ildikó- DEZSŐ Renáta (2016): *A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon*. In: Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, Vol. II. 1. sz. 7-20.
- BODORKÓS Barbara (2010): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori értekezés. Szent István Egyetem, Gödöllő
- CAHILL, Caitlin (2004): *Defying Gravity? Raising Consciousness Through Collective Research*. In: Children's Geographies, Volume 2, 2004 - Issue 2, 273-286.
- CARR, W. - KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Lewes Falmer, <https://doi.org/10.4324/9780203496626>
- CARSON, T. R. - SUMARA, D. J. (eds.) (1997): *Action Research as a Living Practice*. Peter Lang, New York.
- COLE, Ar. L. - KNOWLES, J. Gary (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. Springer, Dordrecht, The Netherlands. 451-483.
- CSILLAG Sára (2016): *A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata*. Prosperitas Vol. III. 2016/2. 36-62.
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): *Kutatás – fejlesztés – képzés és gyakorlat: a többszörös intelligenciák teóriája és praxisa a PTE tanárképzésében*. In: Károly K. – Perjés I. (szerk.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2015. 52-63.
- FORRAY R. Katalin: (2006): *Romológia és nevelésszociológia*. In: Bárdossy Ildikó – Forray R. Katalin – Kéri Katalin (szerk.) 2006. *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. PTE
- HAVAS Péter (2004): *Akciókutatás és a tanulás fejlesztése*. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 3-8. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/akciokutatas-es-a-tanulas-fejlesztese>, letöltés: 2020. november 3.
- HORVÁTH, D. – MITEV, A. (2015): *A kutatói önmegfigyelés*. In: Horváth Dóra – Mitev Ariel (szerk.): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest. 263-276.
- HORVÁTH K. - OBLATH Márton (szerk.) (2015): *A részvételi ifjúságkutatás módszerei*. TÁMOP-5.2.8-12/1-2013-0001 számú kiemelt projekt „Kisközösségi ifjúság nevelés támogatása” Kutatásmódszertani összefoglaló. OKT-Full Tanácsadó Kft. Budapest
- KOCSIS Mihály (2015): *A bemeneti kompetenciák vizsgálata pedagógusjelölt hallgatók körében*. Pécsi Tudományegyetem
- KOZMA Tamás (2015): *Az oktatási rendszer szociológiája*. In: Varga, A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai* (295-321.) Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium.
- KYBURZ - GRABER, Regula (2004): *Minőségfejlesztés akciókutatáson keresztül a tanárképzésben és környezeti nevelésben*. In: Csobod Éva – Varga Attila (szerk.) *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés*. Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei. Országos Közoktatási Intézet. 22-34.
- 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*. Dordrecht, The Netherlands. 817-871
- LANNERT Judit (2015): *Minőség, eredményesség, hatékonyság a közoktatásban*. In: *A nevelésszociológia alapjai*. PTE Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs
- LEVIN, Morten (2012): *Academic Integrity in Action Research*. In: *Action Research*, 10, 2, 133-149. DOI: 10.1177/1476750312445034
- 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*. Dordrecht, The Netherlands. 7-41.
- MÁLOVICS György - MIHÓK Barbara - PATAKI György - SZENTISTVÁNYI István - ROBOZ Ágnes - BALÁZS Bálint - NYAKAS Szabolcs (2014): *Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai*. *Tér és Társadalom* 28. évf., 3. szám
- MÁLOVICS György (2019): *Tudás létrehozása társadalmi hatással karöltve: a részvételi akciókutatás (RAK) megközelítése*. In: *Magyar Tudomány* 180 (2019) 8, 1147-1157 DOI: 10.1556/2065.180.2019.8.5
- MRÁZIK Julianna (2015): *Törekvés a minőségi intézményes nevelésre – az IPR alapú fejlesztések pedagógusképének néhány eleméről*. In: Arató Ferenc (szerk.): *Autonómia és Felelősség*. 3. szám (19-32.) PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- MRÁZIK Julianna (2018): *Pedagógiai akciókutatás- az akciókutatás pedagógiája*. In: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.): *Innováció, kutatás, pedagógusok*. HERA évkönyvek V. Budapest

- MITEV Ariel (2015): *A kvalitatív kutatás filozófiája és a kvalitatív kutatási terv*. In: Horváth Dóra – Mitev Ariel (szerk.): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest. 25-81.
- PEARCE, Jenny (2008): *'We Make Progress Because We are Lost': Critical Reflections on Co-Producing Knowledge as a Methodology for Researching Non governmental Public Action*. In: NCRM Research Methods Festival 2008, 30th June - 3rd July 2008, St Catherine's College, Oxford. (Unpublished)
- PINNEGAR, Stefínee – HAMILTON, Mary Lynn (2009): *Self- Study of Practice As a Genre of Qualitative Research*. Theory, Methodology and Practice. Springer.
- POSCH, Peter (2004): *Újítások a tanárképzésben – Az esettanulmányok előzetes elemzése*. In: Csobod Éva – Varga Attila (szerk.): *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés. Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei*. Országos Közoktatási Intézet. 35-48.
- REASON, Peter – BRADBURY, Hilary (2001): *A handbook of action research*. Sage Publications Ltd.
- SÁNTHA Kálmán (2010): *A trianguláció és az MTMM mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban*. *Iskolakultúra*, 20. 7–8. sz. 54–63.
- SÁNTHA Kálmán (2012): *Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál*. In: *Iskolakultúra* 2012. 3. szám 1-10.
- SÁNTHA Kálmán (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SÁNTHA Kálmán - *Kvalitatív kutatóműhely, 2017 Pécs (a szerző saját jegyzetei)*
- SCHUCK, Sandra – RUSSELL, Tom (2005): *Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education*. In: *Studying Teacher Education*. 1(2):107-121 Taylor and Francis (Routledge)
- VAMOS Ágnes (2013): *A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás*. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_23-42.pdf, letöltés: 2020. november 3.
- VAMOS Ágnes (2015): *Közösségi tanulás – akciókutatás*. In: *Magiszter Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége*. 2015 tavasz 46-61. http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2015/tavasz/08vamoskozossagi46_61.pdf letöltés: 2020. november 3.
- VAMOS Ágnes - GAZDAG Emma (2015): *Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése*. In: *Neveléstudomány* 2015/1. ELTE PPK 35-51.
- VASTAGH Zoltán (1986): *A tanulókat fejlesztő értékelés az iskola nevelési rendszerében*. *Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata*, (86) 1. 16-29.
- VARGA Aranka (2014): *Az inkluzivitás vizsgálati modellje*. In: *Arató Ferenc (szerk.): Autonomia és Felelősség 2014*. 1. szám 5-18. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. Pécs
- VARGA Aranka (2015): *Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában*. In: *A nevelésszociológia alapjai*. PTE Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs
- WHITEHEAD, Jack (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*. Dordrecht, The Netherlands. 871-904.
- VIDA Gergő (2019): *Az akció alapú kutatás lehetőségei a képességvizsgálatban*. In: XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, 2019. november 7-9. Absztraktkötet 186.
- ZANK Ildikó (2018): *Akciókutatásba ágyazott, reflektív-kooperatív tanárikompetencia-fejlesztés* In: *HERA Évkönyvek V. Innováció, kutatás, pedagógusok*. Szerk.: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó ISBN 978-615-5657-06-1 (online pdf), ISBN 978-615-5657-05-4 (print)
- ZANK Ildikó (2019): *A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata néhány magyarországi romakutatás tükrében* – In: *HERA Évkönyvek VI. Oktatás, gazdaság, társadalom*. Szerk.: Juhász Erika-Endrődy Orsolya, Vol. VI., 633- 644.