

Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése

Vámos Ágnes* és Gazdag Emma**

Magyarországon a kétezres évek óta megnövekedett az akciókutatások iránti érdeklődés. Az oktatási szakértők a korábbinál hatékonyabb megoldásokat keresnek a praxis, a gyakorlat, a tanári kompetenciák és az iskolák minőségi fejlesztéséhez, melyek eszközeül szolgálhat az akciókutatás meghonosítása és széleskörű adaptálása. A szerzők bemutatják a magyarországi akciókutatások kialakulását, szerkezetét és változatait az első magyarországi akciókutatások keletkezésétől napjainkig. A tanulmány négy fő részből épül fel: elsőként a kutatók beszámolnak az akciókutatásban uralkodó nemzetközi irányzatokról; a kollaboratív és emancipált akciókutatásokról; a részvételi akciókutatásokról, a tanár kutató szerepéről; az iskolavilág akciókutatásokról; és a self-study kutatásokról. A mű második része az akciókutatásokat megelőző iskolakísérleteket és pedagógiai kísérleteket mutatja be az 1960-70-es években, külön figyelmet fordítottak a Gáspár-féle szentlőrinci iskolakísérletnek. A harmadik részt a Magyarországon az 1980-as évektől végzett akciókutatásnak nevezett programok elemzése alkotja, külön figyelmet fordítva Zsolnai József munkáságára. Végezetül a mű utolsó részében a kutatók bemutatják a magyarországi akciókutatásokat, illetve akciókutatásnak definiált kutatásokat a 90-es évektől napjainkig.

Kulcsszavak: akciókutatás-történet, iskolakísérletek, Szentlőrinc, akciókutatások Magyarországon, Zsolnai József, neveléstudományi kutatástörténet

Bevezető

A kétezres évekre tehető a neveléstudományi akciókutatás iránti érdeklődés növekedésének magyarországi kezdete. Hátterében több tényező állhat, mint a tanári életpályával való szakpolitikai foglalkozás; a mester- és kutatótanár státusz, melyben elvárt a tanári professzió és a tudomány újszerű, gyakorlatközeli kapcsolata; valamint ezidőben foglalkoznak a pedagógus-továbbképzés megújításával is. A korábbinál hatékonyabb megoldásokat keresnek a praxis, a gyakorlat, a tanári kompetenciák és az iskolák minőségi fejlesztésére. Jelen tanulmány egy olyan TÁMOP projekt¹ keretében keletkezett eredményekre épül, melynek célja a pedagógus életpálya mester- és kutatótanári fokozatával kapcsolatos magyarországi és nemzetközi szakmai tudások összegyűjtése és javaslattétel ezek lehetséges alkalmazására. Ennek során a figyelem előterébe került a nemzetközi tudományos világban már több évtizedes hagyományokkal rendelkező, a gyakorlattal összefonódó és arra jelentős hatást kifejtő akciókutatás. Az akciókutatás e viszonylagos, a nemzetközi trendekhez viszonyított késői magyar megjelenése a magyar nevelés második világháború utáni történetével függ össze; a gyakorlat jobbítására az 1960-70-es évektől kezdődtek csak meghatározó iskolafejlesztések, s a '80-as évekre tehető az akciókutatás-ként definiált programok megszületése. A magyar kutatástörténetben az akciókutatások e késői megjelenésének oka kétségtelenül a kelet-európai régióbeli Magyarország politikai zártsága 1945 és 1989 között. Az 1990-es

* Vámos Ágnes, egyetemi tanár (ELTE), az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézet Oktatásméleti Tanszékének, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás és Tanítás Doktori Programjának vezetője. e-mail cím: vamos.agnes@ppk.elte.hu

** Gazdag Emma, PhD hallgató (ELTE), az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskola, Nevelésméleti Programjának a hallgatója, e-mail cím: gazdagemma@yahoo.com

1. A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú kutatás-fejlesztési projekt

évektől kezdődően a társadalmi, gazdasági, és politikai rendszerváltozással a demokratikus keretek ugyan lehetőségteremtettek az aktív közösségek létrejöttéhez, ami az akciókutatásnak is inspirálója, de az arról való gondolkodás beágyazódása lassú folyamat, azaz az a gondolkodás, hogy az ember, a csoport, az intézmény képes arra, hogy a környezetét és önmaga működését formálja, mindemellett képes az erőforrásokat a minőség és az innováció irányába fordítani.

Kutatási probléma, kérdések, módszer és minta

Jelen tanulmány alapját képező kutatást az akciókutatás (action research = AR) jellemzőinek jobb megismerése és a magyarországi érdeklődés erősödése inspirálta. Az előbbi mögött kutatói kíváncsiság áll, az utóbbi mögött kutatói felelősségérzet. Az előbbi azért áll fenn, mert az akciókutatás helyes alkalmazását változékonysága nehezíti, ezért különösen fontos mélyebb ismerete, az utóbbi kapcsán pedig az látszik, hogy nehéz helyzetben vannak az akciókutatás iránt érdeklődők. Nem tudják, hogy munkájuk milyen szakmai előzményekhez kapcsolódik, milyen a magyar akciókutatás-történet, amelynek részévé válnak. A kettő természetesen összefügg.

A hazai szakirodalom két nagy csoportra oszlik: (a) a nemzetközi akciókutatás-történet leírása, akciókutatás-értelmezések, (b) egy-egy olyan eset bemutatása, amelyet a szerzők (rendszerint éppen maguk a kutatók) akciókutatásnak minősítenek. A probléma abból fakad, hogy az előbbieket és az utóbbiakat nem feltétlenül találkoznak, egyes gyakorlatok elméletileg nem megalapozottak, az elméleti írások alig foglalkoznak a magyar gyakorlattal. Ez utóbbiak, vagyis az akciókutatás magyarországi percepciója fontos kérdés, de elemzése jelen tanulmánynak nem tárgya. Az ide tartozó írások:

1. *Csala Istvánné Ranschburg Ágnes* (2001): Akciókutatás és demokratikus iskola
2. *Ferenczi Anita* (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése
3. *Havas Péter* (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése
4. *Regula Kyburz- Graber* (2004): Minőségfejlesztés akciókutatáson keresztül a tanárképzésben és a környezeti nevelésben
5. *Szaunder Erik* (2004): Akciókutatás és drámatanítás
6. *Zsolnai József* (2009): Szellemiség – értékrendszer – köznevelés: Axiológiailag alapozott képességfejlesztő akciókutatásokról a tudománypedagógiáig
7. *Gordon Győri János* (2009): Tanórákutatás
8. *Mrázik Julianna* (2011): Kutatási tapasztalatok
9. *Vámos Ágnes* (2012): Az akciókutatás és a tudományról való gondolkodás. In: Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – a BaBe-projekt
10. *Vámos Ágnes* (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás –
11. *Marton Klára* (2014): Participation of Children and Adults with Disability in Participatory and Emancipatory Research

Tanulmányunk a magyar akciókutatási esetekkel foglalkozik, ezek kritikai elemzését vállalja. A neveléstudományi kutatások minőségét ugyanis a megfelelő kutatási paradigma, stratégia, módszer megválasztása szolgálja; a jó gyakorlatok példaként szolgálhatnak, amelyek pedig nem ilyenek, azoknak követése nem kívánatos. Kutatásunkban ezért a következő kérdésekre keressük a választ:

1. Melyek a magyar akciókutatások legkorábbi esetei, s mi jellemzi ezeket?
2. Mi alapján dönthető el, hogy egy magyar akciókutatásnak tartott kutatás valóban az-e?
3. Milyen trendek, irányzatok jellemzik a magyarországi akciókutatásokat?

4. Milyen a magyar és a nemzetközi akciókutatás-történet egymáshoz való viszonya?

A kutatásban a forrás- és szakirodalom-elemzés módszerét alkalmaztuk, a kritikai összehasonlító perspektívát és a leíró funkciót (új vagy még nem elemzett esetek tanulmányozása, a közös vonások és különbségek leírása). A perspektíva és funkció maga konstruálja meg a tárgyat, azokat a szempontokat, amelyek mentén az összehasonlítás elvégezhető, esetünkben:

1. az akciókutatás jellemzőinek megléte vagy hiánya:
2. pedagógiai gyakorlati problémából indul ki, s arra reflektál, s oda tér vissza,
3. a kutatást azok végzik, akik a problémamegoldásban érdekeltek és érintettek, köztük párbeszéd zajlik,
4. a folyamat egy vagy több ciklusból áll, melynek vége új kezdet alapja,
5. elméletileg tiszta, módszertanilag releváns,
6. az eredmények közzétevése alátámasztott.
7. az akciókutatás viszonya a magyar hagyományokhoz és a nemzetközi akciókutatás-történethez.

Az elemzés a fellelt közoktatási akciókutatás-szakirodalomra épült: életrajzi források, konferencia-kiadványok, kutatási jelentések, nekrológok, power point prezentációk, tanulmányok, visszaemlékezések, web-felületek. Csoportosítva: internetes és papír alapú kiadványok; elsődleges források és feldolgozások (lásd a tanulmány végén a *Szakirodalom* alatt). A kutatás során a lehető legtöbb információ begyűjtésére törekedtünk, alapvetően a forrás-feldolgozó perspektíva, hermeneutikai nézőpont érvényesül.

Az akciókutatás fogalmi és történeti alapjai

Az akciókutatás születésének társadalmi környezete

Az akciókutatás a társadalomtudományi kutatások 1920-40-es években gyökerező változata. Születésének idejében – kutatáseméletileg – a pozitivista tudománytól való különbsége volt a meghatározó és jellemzőek voltak a problémák, amelyekre választ keresett. Abban az időben egyre világosabbá vált, hogy a természettudomány kutatásától különbözik a társadalomtudományos megismerés. Pszichológusok, antropológusok és társadalomtudósok vizsgálták, hogyan „működik” az ember adott csoportban, a csoport más csoportokkal való kapcsolatában, s általában véve is a csoport önálló létező-e. Az 1940-50-es években megnőtt az érdeklődés az etnikai kirekesztés, az előítélet, és a társadalmi csoportok közötti különbségek megértése iránt. Ez az időszak az erős iparosodás és a politikai konfliktusok kora, s annak a készítéséhez is, hogy hogyan lehet az emberek és csoportok közötti, illetve általában a társadalmi problémákat kezelni. A kísérletek, amiket *Kurt Lewin* és munkatársai, kortársai folytattak, azért lehettek meghatározóak a kutatástörténetben is, mert saját korukban és követőiknek idejében is alkalmasnak bizonyultak a kritikus kérdésekre adható kreatív válaszok megfogalmazására, a gyakorlatból, hétköznapi tapasztalatból származó problémák produktív megoldására. Az elmúlt lassan 100 évben az akciókutatás önálló kutatási paradigmává vált. Jellemzője a multidiszciplinaritás, nyitottság az újabb tudományos eredmények befogadására és a rugalmasság a társadalomtudomány kutatások sokféleségének integrálására. Az akciókutatás ernyőfogalommá vált, diverzifikálódott, szakirodalma bőséges, folyóiratok, honlapok állnak az érdeklődők rendelkezésére.

Az akciókutatások kezdete: a „pioneer” akciókutatás

Kurt Lewin szociálpszichológus és munkatársai az 1920-as évektől tanulmányozták a társadalmi csoportok működését és a csoportok közötti kapcsolatot. Az 1930-as években a csoportokra jellemző demokratikus döntésho-

zatal és a munka hatékonyságának összefüggését keresték, s úgy találták, hogy azok a csoportok hatékonyabban, amelyekben a tagok közösen vesznek részt saját problémáik megvitatásában. Azt javasolták a munkaadókkal szemben álló munkásoknak, a többségi csoporttól hátrányt elszenvedő etnikai csoportoknak, hogy törekvéseik alátámasztására demokratikus részvétellel gyűjtött, igazolható adatokra támaszkodjanak. Híres mondata: „No action without research; no research without action” (Adelman, 2006, 8.).

Lewin és Dewey közös kutatásai az iskola világában ugyancsak a csoportok működésére (csoportdinamikára) irányultak, s a tanárok bevonását ösztönözték saját problémáik megoldására. A két kutató egyetértett abban, hogy a társadalomtudományi kutatások célja kell, hogy legyen az életminőség javítása, illetve a részvételi demokrácia térnyerése a munkahelyeken és az iskolákban. Később, Argyris és munkatársai (1985) Lewin és Dewey törekvéseit „akciótudománynak” (action science) nevezték. Úgy értékelték, hogy ennek lényege a tudás és a tett (knowledge and action) hagyományos szétválasztásának kritikája, törekvés a tudomány és a gyakorlat integrálására. Lewin halála után, akciókutatásait négy típusba sorolták: (1) diagnosztikus akciókutatás, (2) résztvevő akciókutatás, (3) empirikus akciókutatás, (4) experimentális akciókutatás (Marrow, 1968. 198. – idézi Adelman, 2006. 16). Marrow összegzése szerint Lewin, korai „pioneer” akciókutatásainak 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) (uo.) voltak.

Az akciókutatás stabilizálódása és diverzifikálódása

A lewini, ma klasszikusnak nevezett akciókutatással a tapasztalat felértékelődött, csakúgy, mint az intenzív belső kommunikáció. A „80-as évektől, Argyris és Schön kutatásainak hatására a reflexió is szerepet kapott a kutatási folyamatban, illetve a probléma okainak keresését szolgáló „hurkok”, melyek az akciókutatás ciklikus-jellegének fontosságát erősítették. Az akciókutatások korai időszakát jellemző tudományos/szakértői feladatkör facilitatori szereppé alakult, és egyre inkább inspiráló támogató szerepet tölt be a gyakorlati kutatást végző személy a gyakorlati közösségek életében (Masters, 1995; Barber, 2006). Az együttműködő kooperatív/kollaboratív kutatásokban tudásközösségek, tanulóközösségek jöttek létre, azzal, hogy a szakértők/kutatók és a laikus/gyakorlati szakemberek saját tudásukat „viszik be a közösbe”. Ez a fajta együttműködés a tudásról való gondolkodás változásával is összefügg, és az eltérő tudásformák dinamikus integrációját biztosítja (Mauthner és Doucet, 2008 – idézi Balázs, 2011. 145.). Együttműködő, kollaboratív kutatások kollegák között, iskola és egyetem, illetve akár tanárok és szülők között folyhatnak (Campfens, 1997; Mills, 2007; Noffke és Somekh, 2010). Megjelentek a teljes mértékben emancipált akciókutatások a kutatásban érdekeltek teljes önállóságával, ahol támogató szerepet a pedagógusi reflexió tölt be (Szivák, 2014), és a teljes csoport, mint önálló entitás jelenik meg a kutatásban. Ez utóbbi kutatásokat tekintik olyanoknak, amelyek a társadalmi változásokat képesek hosszabb távon is elősegíteni, ezért elméleti keretként gyakran a társadalomkritika jelenik meg.

Az 1990–2000-es években a tudományos paradigmái értelmében is emancipálódott az akciókutatás: eltávolodott az akadémiai szférától; vitatta a tudományosság teoretikus jellemzőjének kizárólagosságát a kutatási folyamatban, és az eredmények megszületésében; s az olyan kutatás hosszútávú hasznosságát, amelyik alapvetően külső szakértőre, adott gyakorlatban nem eléggé érintett kutatóra támaszkodik (Carr és Kemmis, 1986). Azzal érveltek, hogy ilyen esetben a kutató távozásával a magára maradt csoport nem marad elég inspirált, sőt talán nem eléggé képes a folytatásra. A folyamatban ugyanis nem azt tanulják meg, hogyan segítsék, hogyan tanítsák egymást, hanem azt, hogy hogyan vegyenek igénybe segítséget, hogyan tanuljanak mástól. Carson és Sumara (1997. 21.) három elvárást fogalmaz meg az akciókutatással szemben, ezek a (1) kutatás rekurzív, spirális termé-

szete, (2) a kollaboratív és kritikai dialógus, és (3) a gyakorlatot végző személyek felhatalmazása a tudás létrehozására, az én-reflexióra és a gyakorlatra irányuló, gyakorlatba ágyazott reflexióra. Lényegük a kiinduló állapot és célállapot közötti társas akcióorozat, ezeknek kiértékelése és visszacsatolása mind a kiindulási, mind a célállapothoz. Ezeket kell hasznosítani a továbblépés érdekében (*Carson és Sumara, 1997; Greenwood és Levin, 1998*).

A 2000-es évektől megnőtt a *részvételi kutatásnak* (Participatory Action Research, PAR) nevezett akciókutatások száma, amelyek olyan új típusú kutatásokként jelentek meg, amelyekben az egyén önmaga kutatását (self-research) és saját tanulmányának irányítását összekapcsolja ugyanennek egy csoportban, közösségben történő kutatásával (*Bourassa és mtsai, 2007*). Egy ilyen kutatásban egy sajátos, korábbiaktól eltérő kapcsolat alakul ki a kutató és annak tárgya között. Nem csak szakmai képességek fejlődése történhet, hanem olyan egyéni képességeké is, mint a problémamegoldás. A részvételi akciókutatás nem csak a problémák mélyebb megértéséig szeretne eljutni, hanem a tudásmegosztásig a szakértői és laikus tudást illetően, mely ezután konkrét tevékenységekhez, akciókhoz vezet. A PAR társadalmi tanulási folyamat (*Meppem és Gill, 1998* – idézi *Pataki és mtsai, 2011. 15.*). A részvételi akciókutatásokat kifejezetten a társadalmi változások előidézése érdekében végzett tevékenységnek tartják, a helyi, civil közösségek, hátrányos helyzetűek stb. cselekvőképességének növelése érdekében (*Bodorkós, 2010.*). A részvételi akciókutatásokról azt állítják, hogy növelik a döntésképeség esélyét mind az egyén, mind a szervezet szintjén, de általánosíthatóan jósló erővel is rendelkeznek újabb problémák jelentkezésekor. Ilyen értelemben az ilyen kutató a konkrét esettől függetlenül, a jövőben hasonló helyzetben, de széles kontextusban is képes lesz hatékonyan működtetni cselekvéskompetenciáját (action competencies) (*Cornwall és Jewkes, 1995; Truman, Mertens és Humphries, 2000; Boog, 2003; Iacono és Murray, 2003.*).

Pedagógiai akciókutatások

A tanár mint kutató és az osztálytermi akciókutatás

Dewey-től eredeztethető, majd az 1970-es évekre tehető annak a nézőpontnak a megerősödése, – főleg *Stenhouse* munkásságához köthetően – hogy a tanítás kell, hogy legyen a kutatás alapja. Az osztályterem igazi, természetesen laboratórium a tanulás és tanítás kutatásához. A saját gyakorlatának és pedagógusi énjének kutatását vállaló tanár szisztematikus adatgyűjtést végez saját iskolájában, osztályában, tanítási gyakorlatában, azaz dokumentálja tapasztalatait, hogy új tudáshoz jusson (*Stenhouse, 2010.*). Az osztálytermi akciókutatás a tanár saját tanításához, saját osztályában meglévő problémák megoldására választ kereső eljárás, értékei közt a tanári tudás növelése mellett az eredményesség mutatóinak dokumentálását, s mint új kihívás, a rutin elkerülését is segítő módszert említik (*Gordon-Gyóri, 2009; Mettetal, 2012.*).

Iskolavilág (school-wide) akciókutatások

Az iskolavilág akciókutatások fő kérdése, hogy „Nézzük, mi történik a mi iskolánkban?” Ez esélyt ad arra, hogy megcélozzák az egész iskola fejlesztését, hogy az iskola jobbá váljon a tanulók, a tanárok, illetve a közössége számára (*Cochran-Smith és Lytle, 1993*). Az iskolavilág akciókutatások működhethetnek mint iskolareformok, de úgy is értelmezik, mint a professzionális iskolai működést elősegítő kutatásokat, máskor pedig, mint az előbb bemutatott együttműködő, kollaboratív kutatásokat. Az iskolavilág kutatások jellemzői: (1) közös fókusz megteremtése, ami a kutatást fenntartja és világosan kijelöli a célokat, prioritásokat, (2) annak elfogadása, hogy az ellenőrzés kollektív helye az iskola, a maga kulturális faktoraival, az eredményesség közös értelmezésével, a tanu-

lás és tanítás értelmes útjaira való kollektív hatással, (3) törekvés a közös kulturális percepciók és normák kialakítására, (4) a méltányos vezetés. Azokban az iskolákban, amelyekben akciókutatást működtetnek, a tanárok tudják, hogy munkájukat az iskola vezetői támogatják (*Brydon-Miller és mtsai, 2003; Clauset és mtsai, 2008; Cheng és Ko, 2012; 2013.*). Az iskolavilág kutatások, miként a kollaboratív kutatások is, tanulóközösségek, tanulószervezetek, tanuló iskolák létrejöttét inspirálhatja, támogathatja. Hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskola problémamegoldó helyé váljon, támogassa a tudás demokratikussá válását, a tanulók közötti egyenlőséget, mindemellett adatok gyűjtésével és elemzésével közösen törekszenek a folyamatos változásra.

Self-study akciókutatás

Az akciókutatás a tanári tudáshoz, a jó gyakorlathoz vezető útról való gondolkodás rendszerbe szerveződését segítette. *Cochran-Smith és Lytle (1993)* a tanári tudásszerzés három koncepcióját azonosította: (1) A gyakorlat-hoz szükséges tudás megszerzése (knowledge for practice), melyet a formális úton, a pedagógusképzésben, továbbképzésben szerzett, elméleti felkészültség jellemez. Ez esetben a tanár „megszerzi” a meglévő, mások által felhalmozott tudást, s annak fogyasztója lesz. (2) A gyakorlatban lévő tudás fellelése (knowledge in practice), mely a reflektív szupervízióval, a reflektív tanítás támogatásával jön létre a mindennapi gyakorlatban. (3) A gyakorlatból származó tudás megfigyelése (knowledge of practice), mely a tanításra irányuló kutatásra támaszkodó tanítás, egyfajta tanuló tanítás.

A '90-es 2000-es évek elejére tehető Amerikában, az Egyesült Királyságban, Kanadában és Ausztráliában a self-study, az akciókutatásnak vagy a tanárkutatásnak egyik formája. A professzió, a szakmai fejlődés folyamossága, az önreflexió áll a középpontjában. Az utóbbi időben a tanárképzésben alkalmazzák, mert (1) facilitálja a személyes-szakmai fejlődést; (2) a tanárképzés folyamatának mély megértését; (3) a hallgatók esetében pedig az önfejlesztés egyik módjaként funkcionálhat. A self-studyt tartják az egyik olyan útnak, amely a fenntartható és folyamatos vizsgálódással megszabadíthatja a tanárképzést a konzervatív és korlátozott episztemológiától. Szoros kapcsolata van a nézetkutatásokkal (*Feldman, 1989; Szivák, 2014*).

Az akciókutatás magyarországi történetének előzményei

Mivel az előbbieken azt láttuk, hogy az iskolavilág kutatásokban iskolareformok is helyet kapnak, ezért megvizsgáltuk, hogy a magyar iskolakísérletek, iskolamodell-kísérletek megfelelnek-e ennek.

Iskolakísérletek

Loránd, 2010. 14.). Ezekről a törekvésekről összegző, kritikai, elemző írások jelentek meg, az imént idézett *Loránd Ferenc* mellett – a teljesség igénye nélkül – *Trencsényi László, Sáska Géza, Báthory Zoltán, Pócze Gábor, Mihály Ottó* tollából. Jelen tanulmányunknak nem ezek újabb eszme- vagy neveléstörténeti elemzése a feladata, hanem tudománytörténeti és tudományelméleti megközelítésben az akciókutatásokhoz való viszonynak az áttekintése.

Az egyik nagyhatású és átfogó iskolakísérlet a *Gáspár László* nevéhez köthető makarenkói alapokon nyugvó – az akkori oktatási rendszeren belüli kritikaként értelmezett – szentlőrinci iskolakísérlet volt, 1969-es indítással. 1978-ban hivatalos iskolakísérletként regisztrálták intézményét, mint szocialista munkaiskolát. Az igazgató szerint ennek lényege a tanítás-tanulás, termelés-gazdálkodás, politikai közéleti és szabadidős tevékenységek egysege. „Az alapozó nevelésnek nem a társadalmi gyakorlat valamely ágára, hanem az osztálytársadalmi gyakorlatra való általános előkészítés a feladata. [...] a társadalmi gyakorlatot tekintjük „munkának” a szocialista munkais-

kola alapjának. [...] a programban nem egyszerűen szocialista iskoláról, hanem szocialista munkaiskoláról, szocialista nevelőiskoláról beszélünk [...] mi elsősorban a klasszikus marxi-lenini örökséggel való folyamatosságot kívánjuk hangsúlyozni" (Gáspár, 1984. 16–17.). Gáspár László leírásából az látszik, hogy pedagógiai modellje sok új elemet tartalmaz, összességében koherens, iskolakísérletként neveléstörténeti szerepe kétségtelen. Tudományos értelemben, maga állította, hogy iskolakísérlete nem hagyományos „verifikáló” kutatás, hanem a pedagógiai gyakorlat megújítása, mégis elméleti/hipotézisalapú a folyamat, s oda csatol vissza (Gáspár, 1984. 5–6.). Kérdés, hogyan viszonyul a szentlőrinci iskola az akciókutatásokhoz? Kétségtelen, hogy Gáspár iskolakísérlet-felfogásában megvan a gyakorlati orientáltság, a kutatás és fejlesztés összekapcsolása. Azonban az akkori társadalmi-politikai felfogás, s a makarenkói gyökerek is zászlójukra tűzték ugyan a közösségek elsőbbségét, eközben a „gáspári mű sajátossága éppen, szentlőrinci tapasztalataival, az újmarxizmus („marxizmusreneszánsz”) világában való jártasságával együtt az, hogy ő lényegében újbaldoldali rendszerkritikában idézte a „sztálini modell” valóságában megítélése szerint meghamisított, elfelejtett makarenkoizmust, közösségképet” (Trencsényi, 2015. 15.). E kísérletben Gáspár László nem lépett túl a hagyományos tudományos kutatásokban szokásos megoldásokon: a kutatást szakértő kutatásvezető irányította, szakértői kutatócsoportra támaszkodva. Tudományelméleti értelemben Gáspár iskolakísérlete a korai akciókutatások előzményének tekinthető, s nem akciókutatásnak. Mivel ez az iskolakísérlet az 1960-70-es években folyt, amikor a világban már a klasszikus akciókutatások kiteljesedése folyt, ezért az e téren meglévő magyar elmaradás magyarázata egybecseng Gáspár Andor, 2002) – (idézi Sáska, 2005. 92.).²

Pedagógiai kísérletek

A többi, '70-es évekbeli nevelési, tantervi kísérlet, fejlesztés, pedagógiai újítás célja, tematikája közvetve utalt az akkori köznevelés problémájára, ilyen értelemben mindegyik rendszer- vagy iskolakritika: Székáncsné és Winkler Márta munkássága, Varga Tamás, Kokas Klára, Bánréti Zoltán tantárgyi, tantervi kísérletei, a budapesti Radnóti Miklós Gimnázium és a szolnoki Varga Katalin Gimnázium kísérletei (Torgyik, 2004), a pécsi Apáczai Nevelési Központ kísérlet (Mihály, 1999). Torgyik Judit szerint „[...] értékeik közt említik a tanulási folyamat rugalmasságát, a tanulási, művelődési lehetőségek sokféleségének kialakítását, a választási lehetőségek, a tanulók belső motivációjára, valamint a demokratikus kapcsolatokra való építés biztosítását az oktatási folyamatban. [...] érdeme volt az együttműködést feltételező feladatok megoldásához szükséges kooperációs képességek felkarolása, a kritikai magatartás, a versengésre inspiráló célok mellett az összedolgozásra sarkalló feladatok nyújtása, az iskola nyitottsága” (Torgyik, 2004. 5.).

Kiértékelés: Az 1960-70-es évek magyar iskolakísérleteit, fejlesztéseit az akciókutatások előzményének tekinthetjük, de csak abban az értelemben, hogy Magyarországon is egymásra találtak a változásban érdekelt gyakorlati és elméleti szakemberek. Mindez több évtizednyi késéssel zajlik a nemzetközi trendekhez képest.

2. „A gáspári, illetve más kísérletek szupervíziójára az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) hozott létre Felügyelő (majd később szelídített névvel Szaktanácsadó Bizottságot), amelyek rendre elszámoltatta a kísérletek vezetőit, értékelő „külső” vizsgálatokat folytattak le, fejlesztési tanácsokat adtak. Szentlőrincről Báthory Zoltán és Junghaus Ibolya folytatott értékelő vizsgálatot, ezt a Közoktatási Kutatások Tájékoztatójában közre is adták. Ennek summája volt (Gáspár vitatta): 'Szentlőrinc nem pluralizáló tényező': (Trencsényi 2011, Trencsényi, 2013.). Teoretikusan ebben az időben többen is nekiszaladtak a műfaji kérdésnek: mi is az tudományos szempontból, ami ilyen kivételezett intézményekben zajlik? Pócze Gábor – aki e OPI-bizottság titkára is volt – állította élére a kérdést, s feszegette, hogy a monolit iskolarendszerben az innováció kényszerül az iskolakísérlet álruhájába bújni, illetve a puhuló diktatúra, hogy az establishmentjét megóvjá, ezt a nevet adja a másként való, később alternatívának nevezett működésnek, s már nem is vár el tudományos igazolást (Pócze, 1983, 1988)” – Trencsényi László közlése, 2015. 03.

Akciókutatás-kísérlet Magyarországon

Az első, Magyarországon explicit akciókutatásként definiált program *Zsolnai József* iskolafejlesztő nevéhez kötődik. 1983-ban megjelent, *A képességfejlesztő iskoláért* című tanulmánykötete előszavában az értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP) iskolamodelljének kidolgozását a pedagógiai kultúra általános kritikájával kapcsolta össze: „a gyakorlat megváltoztatására, innovatív befolyásolására koncentrálva, a társadalomtudományok eredményeit integrálva feltétlenül érdemes radikálisan merész pedagógiai *fogantatású kutatásba beleválni*” (*Zsolnai*, 1984. 6.). A hét iskolában megindított program tudományos szervezeti háttérét munkahelye, az Oktatáskutató Intézet biztosította (*Zsolnai*, 1984. 7.). A kutatók kidolgozták a program tananyagrendszerét, az azt leképező taneszközrendszert, illetve a tanítási programot. *Zsolnai* ezt a folyamatot egy többlépcsős, ellenőrzött, mérést és korrekciót igénylő munkaként írta le, melynek eredménye – szerinte – egy ellenőrzött, kipróbált, sokrétű, de a tantárgyköziségre építő pedagógiai program lett (*Zsolnai*, 1984. 9.). Saját kutatását fontosnak tartotta „verifikálásnak” alávetni, ehhez a VICTORY modellt választotta, mint: (1) a képesség- és tehetségfejlesztő program jósága; (2) a kliensek vizsgálata; (3) az anyagi, pénzügyi, szellemi és emberi erőforrások vizsgálata; (4) az időbeni ütemezés; és (5) az exogén adottságok (*Zsolnai*, 1984. 116.).

Tudományos kutatási értelemben ez a program kifinomultabb volt az iskolakísérleteknél. A program megkezdése előtt a kutatócsoport tagjai pedagógiai és pszichológiai méréseket végeztek, hogy pontos képet kaphassanak például a tanulók iskolakészültségéről és iskolaérettségéről, tanulási képességeikről. Felmérték a pedagógusok személyiség tényezőit, s a gyermekek és családjuk szocioökonómiai státuszát (*Zsolnai*, 1984. 117–120.). Modelljében kontrolliskola, külső szakemberek szaktudományi, tantárgypedagógiai, didaktikai és tantárgy-technológiai szempontú vizsgálatai szerepeltek. Ezek adták a pedagógiai korrekció alapjait. A pedagógusok, igazgatók és intézményvezetők, a területi pedagógiai felügyelet munkatársai és a kísérleti osztályokba járó gyermekek szülei folyamatos kapcsolatban álltak a kutatókkal. Ez tájékoztatást, konzultációt, de nem részvételt jelentett: „A pedagógusok, a kísérlet megkezdése előtt, egy közel száz órás speciális képesség- és tehetségfejlesztési szakmai felkészítő műhelyen vettek részt, majd a továbbképzésük havi rendszerességgel folytatódott.” (*Zsolnai*, 1984.) Az iskolák és a kutatók között a kapcsolatot intézménylátogatással biztosították, melyeket a pedagógusokkal közösen végzett elemzés követett, amikor a kísérleti osztályok tanárai, segítséget és tanácsot kaphattak munkájuk végzéséhez, a kutatók pedig személyesen megfigyelhették a tanulási-tanítási folyamatot, a gyermekek képességeinek és készségeinek fejlődését, valamint az egyes feladatokkal és tevékenységekkel kapcsolatos attitűdjüket. Úgy vélte, hogy ezek a tapasztalatok segítik a kutatókat a program felülvizsgálatában és esetleges korrigálásában, az egyes képességcsaládok szinkron és diakron kapcsolatának feltárásában, s közvetve a képesség- és tehetségfejlesztő program fejlesztését (*Zsolnai*, 1984.).

Zsolnai pedagógiai innovációja 1985 és 1995 között sok iskola számára nyújtott alternatívát a központi tantervhez képest, egyre inkább anélkül, hogy ezt akciókutatásként értelmezték vagy gyakorolták volna. Az eleve inkább iskolakísérleti, mintsem akciókutatás jegyeket viselő nagyigényű programban az iskolák számának növekedésével egyre inkább elveszni látszik eleve is kétséges akciókutatás jellege. Az ÉKP-központ volt az ellenőrzés, támogatás, szelektálás forrása. A demokratikus társadalmi viszonyok kiépülésével, a nemzeti tantervi minimumok rendszerbe állításával az iskolák számának növekedése lassult, a *Zsolnai*-iskolák közül sokan más módszert választottak és megváltak az ÉKP-től. A 2004 utáni „mentési kísérlet” csonkolt ÉKP tanterveket eredményezett, melyekért *Zsolnai* már szerzőséget nem vállalt (*Trencsényi*, 2014.). *Zsolnai* 2011. évi halála után a vezető nélkül maradt „akciókutatás” folytatásában az iskolák nem látszottak érdekelteknek, s talán – saját tényleges részvételük hiányában – felkészültek sem voltak rá. Elérte az, ami azokat az akciókutatásokat jellemzi,

amelyek valójában egy központi kutató akciói. Akaratlanul, de saját „akciókutatásának” alapvető kritikáját fogalmazta meg 1983-ban: „Ha egy akciót beindítása után magára hagynak, akkor két dolog történhet: vagy vissza-rendeződés, azaz visszatérés a régebbi gyakorlatra, vagy pedig anarchia” (Zsolnai, 1983. 149.). Zsolnai József halálát követően munkásságát többen méltatták, szakmai hagyatéka azonban feldolgozatlanul látszik.

Kiértékelés: az 1983-ban indult Zsolnai-féle akciókutatás kutatásunk elemzési kereteként felvett szempontok szerint (a) teljes értékű akciókutatásnak nem tekinthető, mert ugyan (i) pedagógiai gyakorlati problémából indul ki, s arra érvényes megoldást adott, de nincs érdemi reflexió, (ii) a kutatást nem azok végzik, akik a problémamegoldásban közvetlenül érdekeltek és érintettek, a kutatók elszakadnak a gyakorlati szakemberektől, akik így tárgyai, s nem ágensei lettek a kutatásnak, (iii) a folyamat több ciklusból áll, de ezek inkább a hipotézis igazolására szolgálnak, s csak részben korrekcióra; új kezdet nincs, (iv) elméletileg nem tiszta, módszertanilag alapvetően empirikus, analitikus, kontrollcsoportos, ami az akciókutatásnak nem eleme, (v) az eredményeket a kutatóvezető hitelesíti. (b) Zsolnai iskolamodell-kísérlete inkább kötődik a magyar iskolakísérlet hagyományaihoz, mint az akciókutatáshoz. A nemzetközi akciókutatás-történet legkorábbi, 1940-50-es évekbeli típusának sem felel meg, az 1980-as, akkori kortárs kutatásokhoz képest pedig különösen korszerűtlen.

Akciókutatásnak definiált magyar kutatások az 1990-es évektől

Kollaboratív kutatások

(1) Kérdés, hogy kollaboratív akciókutatásnak tekinthető-e az 1997/1998. tanévben meginduló *zalabéri kutató-gyermek program*. A Zsolnai-iskolakísérlethez kötődő törekvés mozgalommá szélesedett szakértők, kutatók, egyetemi oktatók, valamint általános iskolai tanulók és pedagógusok együttműködésével annak érdekében, hogy fejlesszék a gyermekek tudomány, tudományos kutatás iránti érdeklődését, kutatói képességeiket (Kiss, 2001; 2009; 2010a, b, c). A 'gyermek tudományos diákkör' mozgalom évekig működött, amelyet iskolai megfigyelések, és szakértői kérdőíves felmérés kísért. Először az általános iskola, és a projektet inspiráló Zsolnai vezette kutatócsoport vizsgálta az általános iskoláskorú gyermekek önálló kutatásra nevelését, majd ennek sikeres lezárultával kiterjesztették kutatásukat előbb a környékbeli iskolákra, végezetül országos rendszerré fejlesztették. Az iskola és szakértők együttműködése az azt kezdeményező iskola igazgatója, illetve munkatársai által dokumentált (uo.).

(2) A *Remetevárosi Általános Iskolában* egy olyan kutatást végeztek a 2000-es évek elejétől, melynek segítségével az iskola zöld órát szerettek volna hatékonyabbá tenni. Az akciókutatás az iskola teljes terepi foglalkoztatás-programjára kiterjedt. Ennek során a kutatók, a pedagógusok és az iskola vezetősége az iskola terepi programjainak tapasztalatait és visszajelzéseit vette alapul az intézmény *minőségbiztosítási munkájában*. Ennél a kutatási modellnél a diagnózist egy elsődleges akcióval és annak kiértékelésével alapozták meg. A kiértékelés után elvégezték a fejlesztést, amit egy másodlagos kiértékelés követett, majd korrigálva megismételték az akciót, és a kedvező eredmények irányába új fejlesztési területeket kerestek (Bereczky és Varga, 2004).

(3) 2011-ben egy iskola és egy szakértő kooperációját dokumentálja Schiffer Csilla doktori disszertációjában (*Az Inklúziós Index hazai adaptációja*). Saját kutatását Schiffer Csilla résztvevői és kollaboratív kutatásként azonosította: a kutatónő facilitátori szerepét alapul véve ez utóbbi aspektust tekintjük hangsúlyosnak (azaz a kollaborációt), míg az iskolai szereplők szempontjából résztvevői kutatásként értelmezhető. Akármelyik típusba soroljuk is, a három kutatói év alatt az akciókutatás ciklusai kirajzolódnak.

Kiértékelés: (1) A *zalabéri gyermek-diákkör mozgalom* kollaboratív akciókutatás jellegét az iskola és szakértők együttműködése erősítheti. Akciókutatás mellett szóló érv lehet az iskolai környezetből való kiindulás és tö-

rekvésükhöz szakértői támogatás igénybe vétele. Vitathatóvá teszi azonban az akciókutatás jellegét a szakértők, kutatók szerepe, akik – a publikációk alapján úgy látszik – dominánsabbá váltak, mint ahogy egy akciókutatás esetén lehetséges. Az évekig tartó program ismétlődő egységeket tartalmazott, ám ezek nem reflektív rekurzívítást jelentettek, hanem az eredmények kiterjesztését, hálózattá növelését. Akciókutatás jelleg nem dokumentált. (2) A *remetevárosi minőségbiztosítási program* kidolgozására irányuló program – a leírás alapján – akciókutatásnak tekinthető. Ciklikusan építkező, gyakorlati feladatmegoldást célzó közös munka eredménye az iskola és a szakértők együttműködésének látszik. A szervezet megújuló képessége és nyitottsága a tanulásra látszik. (3) *Schiffer Csilla* meggyőzően dokumentálta akciókutatásában lényegesnek tartott eredményeit: (a) a résztvevők közötti diskurzusokat, a közös célkitűzési és problémamegoldási folyamatokat, amelyek ösztönözték a széles körű részvételen alapuló kommunikációt, és megalapozták a szervezeti tanulást; (b) mikrostrukturális változást az iskola munkatársainak szemléletében; (c) szakmai együttműködés folyamatos kiépülését, kezdetben az információk cseréjével, majd munkamegosztással; (d) a fejlesztés hatására megjelent a tanítási-tanulási folyamat konstrukciója is. „Az akciókutatás hatására az iskola egésze is megtalálta a saját hangját, saját identitását, amelynek következtében nyitottabbá vált, bátrabban közvetíti szükségleteit és szakmai elveit” (*Schiffer, 2011. 15.*). Ebből következik, hogy a zalabéri program nem, de a remetevárosi és az inkluzív program akciókutatásnak tekinthető.

A tanár mint kutató/osztálytermi kutatás

(1) A Rózsakerti Demjén István Református Általános Iskolában³ 2005–2011 között akciókutatást alkalmazott *Albert B. Gábor*, a Kaposvári Egyetem Neveléstudományi Tanszékének oktatója általános iskolai tanulók történelemtanításához kapcsolódóan (*Albert, 2005.*). A kutatás vezetője úgy vélte, hogy indokolatlanul mellőzött szempont a közoktatásban a változás-történet tanítása, annak beláttatása a tanulókkal, hogy az egyes történelmi időszakok, események, személyek megítélése koronként változhat. Pedig ilyen tapasztalattal felvértezve a tanulók későbbi életükben védetté válhatnak a külső befolyással szemben, s egyébként is fejlődik kritikai gondolkodásuk, ítéletalkotási képességük és a közös alkotási folyamatban pozitív élményt szerezhetnek. A projekt célja a szervezeti innováció és a pedagógusi önképzés serkentése volt. A 2005 és 2010 között végzett akciókutatásban előbb előkészítették a beavatkozást, majd 20 kísérletet végeztek osztálytermi körülmények között, melynek során egy-egy témát többször is feldolgoztak, beépítették a folyamatba az előző ciklus tapasztalatait, majd azt ismét kiértékelték. Kontrollcsoportot is működtettek, tesztekot vettek fel, videós felvételek készültek elemzési célra, képek alapján tanulói körben tetszés- és információs értékvizsgálatot végeztek, valamint obszervációs naplót vezettek. A kutatás dokumentáltan pedagógus által végzett kutatás, a tanulók aktív részvételével, vélelmezve a tanulók kutatótársi szerepét is (*Albert, 2005.*).

(2) *Novák Géza Máté* egy érték közvetítőnek nevezett drámapedagógiai projekt megalkotását választotta akciókutatása kiindulópontjaként a 2007/2008. tanévben. Olyan magyarországi középiskolákban végezte, ahol két azonos korosztályhoz tartozó csoport között a tanulási sajátosságok, a motiváció és a tanulók szociokulturális háttere tekintetében egyaránt nagy különbségek voltak diagnosztizálhatók (*Novák, 2009.*). A vizsgálat azt próbálta kideríteni – kontrollcsoportok bevonásával –, hogy a dráma alkalmazása milyen attitűdbeli változást okoz a tizenévesek értékekről való gondolkodásában, illetve értékorientációjában. A tíz hónap alatt megvalósított projekt 8×135 percben tartalmazott osztálytermi színházi nevelési foglalkozást; ezen túl mindkét kutatási terpen volt bevezető drámafoglalkozás és visszacsatoló projektértékelés is. A gazdagon dokumentált kutatás

3. Az iskola tagja volt a *Zsolnai*-féle ÉKP modellkísérletnek.

pre- és poszttesztek használatával, kontrollcsoportok bevonásával, valamint a folyamat monitorozásával folyt. Az akciókutatás megállapítása az volt, hogy a vizsgált csoport értékorientációs mutatói fejlődnek, és szignifikáns változásokat mutatnak önmagukhoz képest, illetve a kontroll-csoporthoz képest (uo., 2011).

Kiértékelés: (1) A rózsakereszt iskolában *Albert B. Gábor* kutatása kevés, de még elegendő leírást tartalmaz ahhoz, hogy akciókutatásnak tekintsük. Valós problémából indult ki, s reflektív visszacsatolásokkal kísérve megoldást keresett. Az érdekeltek és érintettek önállóan, belső diskurzus segítségével haladtak. Elméletileg stabil, módszerekben kifinomult. A nemzetközi trendeknek megfelel. (2) *Novák Géza Máté* drámapedagógiai projektje akciókutatás-kísérletnek látszik. Kontrollcsoport beállítása és a több iskolára kiterjedő vizsgálat hipotézisigazolás érdekét szolgálta, ami az akciókutatástól alapvetően idegen. Az akciókutatásnak lényege egyedisége; azaz nem másokhoz, hanem ahhoz a helyzethez kell viszonyítani az eredményeket, amelyekből az akciókutatást indították. A pedagógusok bevonódása látszik, a vizsgálat ciklusos és van visszacsatolás, Drámapedagógiai, művészet-alapú tanulás kutatásában teljes értékű. Az akciókutatást módszerként alkalmazta, e téren inkább tapasztaltan, naiv, nem sorolható az érett kategóriába. Tanár-, illetve tantervi kutatás a nemzetközi térben folyamatosan jelen van, így aktualitása kétségtelen.

Iskolavilág akciókutatások

(1) Az ún. Hógolyógurító (HóGu) programról *Kerényi Kata, Csörgő Zoltán* számolt be (2004), mint olyan akciókutatásról, amelynek célja az iskola világának jobbítása mások jó gyakorlatainak (például Pesthidegkúti Waldorf Iskola) megismerése által. Ebben a projektben olyan érdeklődőknek nyújtottak tanulási lehetőséget, akik az átlagnál nyitottabbak az őket körülvevő világra, akik érdeklődőbbek munkahelyükön kívüli terepek iránt. A fő gyakorlati módszerek a megfigyelés, beszámoló, reflektálás, a tanult/látott jó gyakorlatok adaptálásának elképzelése volt. A leírás alapján a résztvevők valószínűleg abból indultak ki, hogy „mitől lehetne jobb a mi iskolánk?”, s céljuk ennek a kérdésnek a megválaszolása.

(2) *Mikó Magdolna* (2010; 2015.) akciókutatásként mutatja be iskolai, tanulócsoporthoz-kutatását, melynek témája a kooperatív csoportmunka módszerének alkalmazási lehetőségei saját iskolájában. A csoportos tanulás-szervezés formáit, illetve a 6. „a” és „b” osztály tanulószervezetté válásának folyamatát vizsgálta a tanulók és pedagógusok körében három tanév során. Úgy látjuk, hogy az együttműködés terén szerzett tapasztalatok megjelennek, az viszont nem nyert igazolást – bár állítja –, hogy a vizsgált osztály tanulószervezetté vált volna.

Kiértékelés: (1) A Hógurító program nem tekinthető akciókutatásnak, mivel hiányoznak lényegi elemei, mint a reflektív, visszacsatoló ciklusok, a változás monitorozása és új kezdet kijelölése, módszertani kifinomultság, elméleti háttér. A problémát érzékelők diskurzusa minimális szinten megvalósulni látszik, de nem abba a környezetben, amelyből kiindult, hanem a jó gyakorlatokat vizsgálók között. (2) *Mikó* iskolai környezetben zajló kutatása, amelyben egy iskolavezető törekszik iskoláját jobbá tenni. Ahhoz, hogy valódi iskolai akciókutatás legyen, nem elegendő, hogy a kutatás saját iskolában folyjon. Szükségesek (a) belső diskurzusok a problémát érzékelők és a megoldásban érintettek körében, (b) módszertanilag releváns megoldások kiválasztása, a téves döntések felülvizsgálata, (c) kritikai szemlélet. Iskolavilág kutatásban nem tipikus, de lehetséges kontrollcsoportot alkalmazni; az akciókutatás sikerét azonban nem ennek kiértékelésével lehet hitelesíteni, hanem az iskolai működés zavarának felszámolásával. Akciókutatás jellege elméletileg nem szilárd, s nem egyértelmű, hogy milyen elemei vannak az „akcióciklusnak”. Az, hogy egy iskola belső erőforrásokat keres saját munkájának javítására, egyértelműen beleillik a legújabb nemzetközi akciókutatási trendekbe.

A kutatás eredményei és kiértékelés

Kritikai összehasonlítás eredménye

Az alábbiakban az 1. táblázatban összegezzük a magyar akciókutatás eddigi történetében a fellelt szakirodalommal dokumentált eseteit. A tanulmány elején vázolt elemzési szempontok alapján az 1980-2015. közötti időszakban három típust azonosítottunk:

1. *Korai akciókutatás-kísérletek.* Az 1980–90-es évek programjai tudományos kutatók érdeklődéséből indultak és ők vezették. Magukon viselnek akciókutatás jegyeket, de ezek nem állnak össze koherens paradigmává, ezért megvalósulásukkor inkább kísérletnek tekinthetők. Közel állnak a '70-es évekbeli iskolafejlesztésekhez. A nemzetközi trendektől elmaradnak.
2. *Naiv akciókutatások.* A 2000-es évek elején a gyakorlat oldaláról tanárok, iskolavezetők és a felsőoktatásban résztvevők tudományos érdeklődéstől indítva választották az akciókutatást. Ezek sokfélék és egyenetlen a kidolgozottságuk. Kevesekre jellemző az akciókutatás lényegének tekintett sajátos tudományos paradigma meglátása. Naiv nézőpontjuk abban áll, hogy egyes jellemzőket bevesznek a programba, mint például a gyakorlatra irányultság, a pedagógusok részvétele, s a ciklusok dokumentáltak, de az elméleti alapok gyengék, a módszerek nem minden esetben adekvátak, s a megvalósításban nem következetes az akciókutatás-jelleg. A nemzetközi térben találunk hasonló akciókutatásokat.
3. *Érett akciókutatások.* Magukon viselik az akciókutatásokról elvárt jegyeket, a nemzetközi trendekbe illőek.
4. *Nem akciókutatás.* A szakirodalomban megfogalmazottak alapján nem tekinthetők akciókutatásnak. Bár vannak részletek, amelyek akciókutatáshoz is tartozhatnak, de a leírt elemek akciókutatás szempontjából tévesek, hiányosak vagy nem azonosíthatók.

Az itt jelzett esetek értéke, hogy gyakorlati problémából indultak ki, s bár a problémamegoldáskor az akciókutatás jelleg sérülhetett, vagy egyáltalán nem is valósult meg, a folyamat vagy az arról szóló beszámoló félbe maradt, mégis számos pozitív hozadékkal szolgálnak mind az abban résztvevők, mind a neveléstudomány számára. E kritikai megjegyzések kifejezetten és kizárólag az akciókutatással való összevetésből származnak, s nem irányulnak a tevékenységük eredményességének vitatására.

Korai akciókutatás-kísérletek	Naiv akciókutatások	Érett akciókutatások	Nem akciókutatás
Zsolnai József (1983, 1986)	Mikó Magdolna (2010, 2015)	Bereczky Réka és Varga Attila (2004)	Dávid János (2004)
Kiss Albert (2001, 2009, 2010)	Novák Géza Máté (2009, 2011)	Albert Gábor (2005)	Kerényi Kata (2005)
Bognárné Kocsis Judit (2014)		Schiffer Csilla (2008)	Csörgő Zoltán (2005) Lehmann László (2010)

1. táblázat: Összehasonlító táblázat a közoktatásban folyó „akciókutatások”-ról 1983–2015 között

Az 1. ábrában időszalagon mutatjuk be a tanulmányunkban feldolgozott szakirodalmat. Ez alapján azt is láthatjuk, hogy iskolakísérletek szolgáltattak keretet az 1960-70-es években a pedagógiai gyakorlat megváltoztatására, de melyeknek akkor nem volt akciókutatás-elméleti támasza. Sikerességük az akkori környezetben értékelendő. A korai magyar akciókutatás-kísérletek az 1980-as évek második felétől indultak, s a rendszerváltozás

utáni időkhöz elnyúltak, de talán gyökereik okán az elméleti alapok hiányát nem tudták kiküszöbölni. Az időszak azt mutatja, hogy az 1990-es években az akciókutatások eltűntek a pedagógiai gyakorlatból. A rendszerváltozás után mintegy 15 év telt el, míg új érdeklődés látszik: az esetek száma nő, elméleti megközelítések is érdeklődésre tartanak számot, de a legtöbb gyakorlati megvalósítás még nem épít az akciókutatást jellemző epizstemológijára.

A kutatási kérdésekre adott válaszok

1. *Melyek a magyar akciókutatások legkorábbi esetei, s mi jellemzi ezeket?*

A legkorábbi explicit akciókutatásként meghirdetett program Zsolnai József 1983-as iskolamodell-kísérlete. A kutató által leírtak alapján a terv nagy ívű ugyan, de jellemzői alapján közelebb áll az 1970-es évek iskolakísérleteihez, mint az 1940-es évek klasszikus akciókutatásaihoz. Ugyanakkor a Zsolnai-féle ÉKP iskolahálózat tagjait érte olyan innovációra sarkalló impulzus, melyekből egyesek a későbbi évtizedekben is készek voltak saját gyakorlatuk fejlesztésére.

2. *Mi alapján dönthető el, hogy egy magyar akciókutatásnak tartott kutatás valóban az-e?*

Az akciókutatás nemzetközi szakirodalmában feldolgozott esetekből levont általánosítások, törvényszerűségek alapján. Ezeknek főbb elemei alkották kutatásunkban az elemzés és összehasonlítás szempontjait.

3. *Milyen trendek, irányzatok jellemzik a magyarországi akciókutatásokat?*

A magyar akciókutatás-szakirodalomban jellemző a kollaboratív, vagyis az iskola és szakértő, az iskola és a felsőoktatási kutató közös munkájaként megvalósuló akciókutatás; a konkrét megvalósulásban sok még a naiv elem. A rendszerváltozást követően megélnékült az elmélet iránti érdeklődés az akadémiai szféra részéről. Kevés a tanárkutatás, az osztálytermi és iskolakutatás, s bizonyos akciókutatástípusok hiányoznak. Sok a tévút, a félbemaradt, félreértelmezett gyakorlat, amit a későbbiekben csökkenthet az akciókutatás mibenlétéről való tudás és különösen a konkrét megvalósítás támogatása. Külön tudás az akciókutatás eredményeinek közzététele, az akciókutatás publikálásának tudása. Ez eltér a pozitívista vagy a tisztán kvalitatív kutatásokétól.

4. *Milyen a magyar és a nemzetközi akciókutatás-történet egymáshoz való viszonya?*

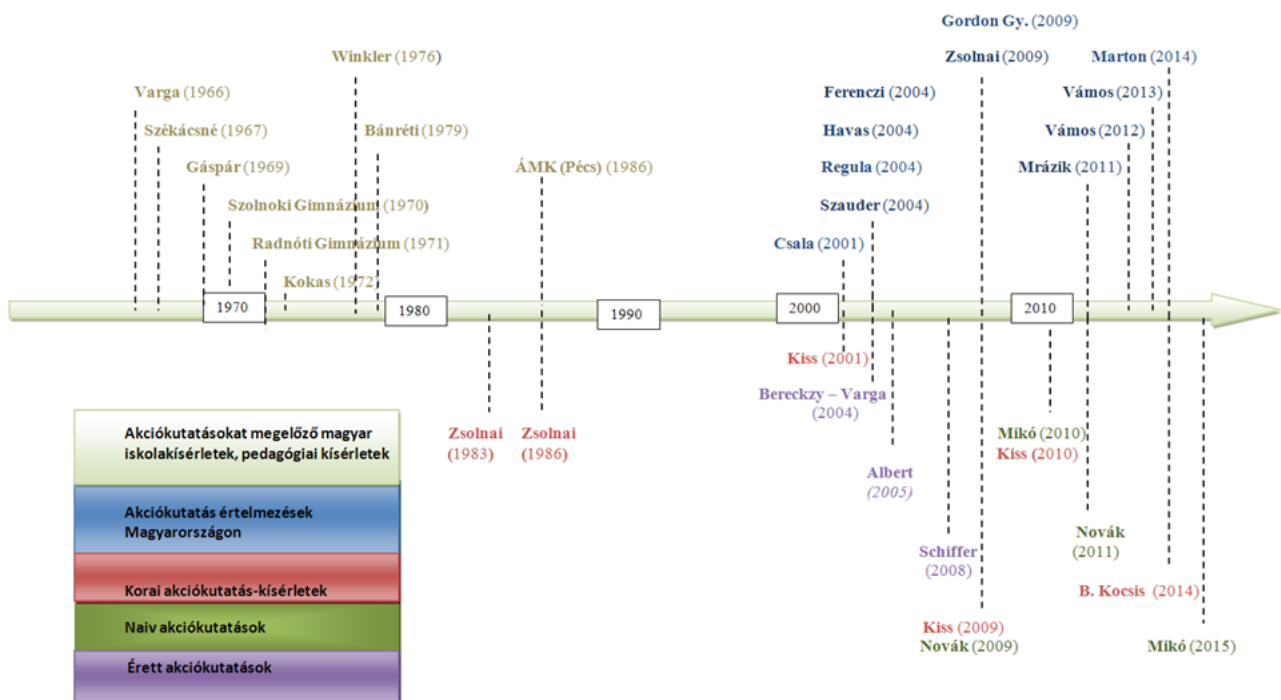
A magyar akciókutatás-történet évtizedekig lemaradt a nemzetközi akciókutatás-történettől. Bár jelei vannak a felzárkózásnak a közoktatást tekintve, a távolság még mindig nagy.

Összegzés

A magyarországi akciókutatásoknak előzményeként azonosíthatók az 1960–70-es évek iskolakísérletei, pedagógiai fejlesztései, innovációi. Ebben az időben, a nemzetközi térben már az akciókutatások klasszikus formái teljesednek ki. Amikor Magyarországon az első akciókutatásnak nevezett program explicit megjelenik, akkor az akciókutatás nemzetközi trendjeitől való eltávolodás tovább nő, hiszen a '80–90-es években már emancipált, kollaboratív változatok terjednek. Úgy tűnik, hogy a 2000-es években eszmél rá a magyar pedagógia az akciókutatásban rejlő lehetőségre. Az elmúlt 15 évben számos téves értelmezés mellett kiváló eredmények is születtek, melyek a nemzetközi trendekbe illőek. Ma sokat foglalkoznak a pedagógusok, iskolák fejlesztői potenciáljának kiaknázási lehetőségével. Sokan az akciókutatást tartják egyik lehetséges útnak, de a valódi tanári és iskolai kutatói szerep megtalálása még várat magára, a pedagógusok, szülők, tanulók „hangja” még nem hallatszik. Az iskola világában zajló hagyományos iskolafejlesztések mai, akciókutatás-változatai alig terjednek, ke-

vés a tanárközösségek közös kutatása, s bár nézetkutatások vannak, de nem találtunk self-study akciókutatást a közoktatásban.

Elemzésünk célja volt ráirányítani a figyelmet annak szükségességére, hogy definiálni kellene, mit jelent olyan tanárnak lenni, aki kutató és milyennek, aki akciókutató, mi az osztályban, csoportban, iskola/óvoda világában történő kutatások és akciókutatások közötti különbség, s mindenképpen arra, hogy az akciókutatásokat is komoly előkészítés, menedzselés és értékelés kell, hogy kísérje. Mivel jelen elemzésünk során azt láttuk, hogy a magyar akciókutatásokról való gondolkodás korántsem letisztult, sokan egyszerű és könnyű útnak látják a pozitívista, analitikus kutatásokhoz képest, ezért különösen fontos e téren a tisztánlátás, s az akciókutatásokról elvárt minőség hangsúlyozása. Ma még csak ott tartunk, hogy megbecsülendő az érdeklődés az akciókutatás iránt, s a néhány jó gyakorlat. Mivel azonban ahogy nincs alternatívája a minőségi kutatásnak, így a minőségi akciókutatásnak sincs. Tovább lépés akkor várható, ha az iskola, a pedagógus jó impulzust kap ez utóbbi alkalmazására.



1. ábra: Az akciókutatások idővonala 1980–2014

Szakirodalom

1. Albert Gábor (2005): *Histográfiai történelemszemlélet akciókutatásának első tapasztalatai*. URL: <http://www.rozsakertiskola.hu/index2.htm>. Utolsó letöltés: 2014. október 12.
2. Argyris, C., and Schön, D. (1978): *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
3. Balázs Bálint (2011): Kooperatív kutatás a hazai alternatív élelmiszerhálózatok elősegítésére. In: Pataki György és Vári Anna (szerk.): *Részvétel – akció – kutatás. Magyarországi tapasztalatok a részvételi- akció- és kooperatív kutatásokból*. MTA Szociológiai kutatóintézet, Budapest. 140-163.
4. Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Ökonet, Budapest.
5. Bereczky Réka és Varga Attila (2004): Akciókutatás a Remetevárosi Általános Iskolában. In: Csoboda Éva és Varga Attila (szerk.): *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés - Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei*. Országos Közoktatási Intézet. 59-65.
6. Boog, W. M. B. (2003): The Emancipatory Character of Action Research, its History and the Present State of the Art. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13. 426–438.
7. Bodorkós Barbara (2011): . Doktori (PhD) disszertáció. Szent István Egyetem, Gödöllő.
8. Bognárné Kocsis Judit (2014): Általános iskolás korú gyermekek kutatásra nevelésének elméleti és gyakorlati kérdései. In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. 258-266.
9. Bourassa, M., Bélair, L., and Chevalier, J. M. (eds.) (2007): "Les outils de la recherche participative". Éducation et Francophonie. URL: <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/35049/1/127122.pdf> Utolsó letöltés: 2015. február 8.
10. Brydon-Miller, M., Greenwood, D. and Maguire, P. (2003) Why action research? *Action Research*, 9–28.
11. Campfens, H. (1997): *Community Development around the world: Practice, Theory, Research, Training*. University of Toronto Press. (A mű részleteinek Varga T. általi fordítása alapján.) URL: http://web.paf.hu/_Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF/b84c8c861998671e8525670c00815721/b4fdbe-eb08fbc4b4c1256cc300433ca0?OpenDocument#Társadalmi%20tanulás%3A%20tudás%20és%20között. Utolsó letöltés: 2011. február 4.
12. Carr, W. and Kremmis, S. (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. Falmer Press, London.
13. Carson, T. R. and Sumara, D. J. (1997): *Action Research as a Living Practic*. Peter Lang Publishers, New York.
14. Clauset, K. H., Lick, D. W. and Murphy, C. U. (2008): *Schoolwide Action Research for Professional Learning Communities*. Corwin Press, SAGE. California, London, Singapore. New Delhi.
15. Cochran-Smith, M. and Lytle. S. L. (1993): *Inside/Outside Teacher Research and Knowledge*. Teachers College Press, New York.
16. Cheng, E. C. K. and Ko, P. Y. (2012): Leadership Strategies for Creating a Learning Study Community. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9. 161-180.
17. Cheng, E. C. K. and Ko, P. Y. (2013): *Vezetési stratégiák egy tanuláskutató közösség létrehozására*. In: Új megközelítések a tanulásról és a tanításról. Vámos Ágnes és Vass Vilmos (szerk.): Eötvös Kiadó, Budapest. 62-81.
18. Cornwall, A., and Jewkes, R. (1995): *What is participatory research?* Department of Anthropology, SOAS, University of London, England.
19. Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2001): Akciókutatás és demokratikus iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 113-115. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/akciokutatas> Utolsó letöltés: 2014. december 12.

20. Csörgő Zoltán (2005): *Beszámoló a Pesthidegkúti Waldorf Iskolában a Hógolyógurító (HóGu) program keretén belül 2005. 10. 27. – 2005. 11. 17. között tett látogatásomról*. URL: www.jokai-bibl.hu/csorgo/5.doc Utolsó letöltés: 2015. április 5.
21. Dewey, J. (1916): *Experience and Thinking*. In: Campbell, A. and Grounwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*. SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 99–109.
22. Feldman, A. (1989): *Validity and Quality in Self-study*. In: Campbell, A. and Grounwater-Smith, S. (eds) (2011): *Action Research in Education* (Volume I.). Historical Perspectives in Action Research in schools: From Curriculum Development to Enhancing Teacher Professional Learning. 137-142.
23. Ferenczi Anita (2004): *Akciókutatás és a tanulás fejlesztése*. *Sulina*. URL: <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/akciokutatas-es-a-tanulas-fejlesztese>. Utolsó letöltés: 2015. március 1.
24. Dávid János (2004): *A szakképzés, szakiskola és a munkaerő-piaci igények kapcsolatának feszültségpontjai – Akciókutatás a szakképzés fejlesztésére*. URL: <http://www.3kconsens.hu/files/OMosszefoglalo.pdf?PHPSESSID=e46db003734bd408c94820513847cf74>. Utolsó letöltés: 2014. október 22.
25. Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérelt I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
26. Gordon Győri János (2009): *Tanórákutatás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
27. Greenwood, J.D. and Levin, M. (1998): *Introduction to action research. Social research for social change*. London, Sage Publications. 274–275.
28. Gyurkó Szilvia (2013): *Akciókutatás és tapasztalatok egy budapesti iskolai erőszak ügyben*. *Kriminológiai Közlemény*, 66. 117–127.
29. Havas Péter (2004): *Akciókutatás és a tanulás fejlesztése*. *Új Pedagógiai Szemle*. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Havas-Akciokutatas.html> Utolsó letöltés: 2014. október 10.
30. Hegedűs Gábor (2007): *Szentlőrinc a jövő iskolája. A szentlőrinci iskolakísérelt részleges utóvizsgálata*. Kecskeméti Főiskola. Kecskemét.
31. Heron, J. (1996): *Co-operative Inquiry. Research into the human condition*. Sage Publications. London.
32. Iacono, T., and Murray, V. (2003): *Issues of informed consent in conducting medical research involving people with intellectual disabilities*. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 15, 41–52.
33. Kerényi Kata (2005): *A HóGu akciókutatás (munkaközi jelentése)*. URL: <http://www.hogu.hu/eredmenyeink.html>. Utolsó letöltés: 2015. április 4.
34. Kiss Albert (2001): *A TDK lehetőségei az általános iskolai tehetséggondozásban*. *Új Pedagógiai Szemle*. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00047/2001-03-mu-kiss-tdk.html> Utolsó letöltés: 2015. március 1.
35. Kiss Albert (2009): *Tudományos diákkör az általános iskolában – Zalabér szerepe az első tíz évben*. Zalabéri Általános Iskola valamint Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet ÉKP Országos Központ, Zalabér – Pápa.
36. *Új Pedagógiai Szemle*. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00141/pdf/EPA00035_upsz__2010_5_049-056.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 1.
37. Kiss Albert (2010b): *A tudományos diákkörök helye a tudományos alkotó munkára való felkészítésben*. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 49–56.
38. Kiss Albert (2010c): *Tudományos diákkör az általános iskolákban – a diákkör létrehozása és működtetése*. Zalabéri Általános Iskola, Zalabér.
39. Kiss Éva (2002): *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs program*. In: Zsolnai József (szerk.): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar, Pedagógiai Kutatóintézete. Veszprém. 130–135.

40. Lehmann László (2010): *A Zsolai-program adaptálhatóságának lehetőségei a köznevelési típusú sportiskolai programban*. URL: <http://www.csanadiiskola.hu/pedint/docs/tanulmanyok/Sportiskola-%C3%89KP.pdf> Utolsó letöltés: 2015. március 1.
41. Loránd Ferenc (2010): *A komprehenzív iskoláról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. URL: http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/kiadvanyok/Alternativ/Komprehenziv-iskolafejlesztés.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 1.
42. Marton Klára (2014): Participation of Children and Adults with Disability in Participatory and Emancipatory Research. *Neveléstudomány*, 3. 23–32.
43. Masters, J. (1995): The History of Action Research. In: I. Hughes (ed.): *Action Research Electronic Reader*. The University of Sydney.
44. Mihály Ottó (1999): Gyakorlati válaszok, fejlesztések, kísérletek Szolnoktól Pécsig. In: Mihály Ottó (szerk.): *Az emberi minőség esélyei*. OKKER – Iskolafejlesztési Alapítvány. 205–226.
45. Mikó Magdolna (2010): Batthyány Ilona Általános Iskola: Hogyan taníthatnánk sikerebben csoportmunkával az általános iskolában? *Gyógynevelés Szemle*. URL: http://www.prae.hu/prae/gyosze-etc.php?menu_id=403&aid=277&type=6. Utolsó letöltés: 2015. március 1.
46. Mikó Magdolna (2015): *A csoportmunka hatása az iskolai munka sikerességére*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest.
47. Mills, G. E. (2007): *Action research: A guide for the teacher researcher* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
48. Molnár Dániel (2010.): Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben. *Humán Innovációs Szemle*, 1–2. 61–71.
49. Mrázik Julianna (2011): *Kutatási tapasztalatok*. Jegyzet.
50. Németh Mária és Vajthó Erik (1991): *Kísérletek, fejlesztő iskolák*. Győr-Sopron megyei Pedagógiai Intézet, Győr.
51. Noffke, S. and Somekh, B. (2010): Action Research. In: Campbell, A., Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*. SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 2. 289–301.
52. Novák Géza Máté (2009): A zümmögés leküzdése – Egy drámapedagógiai akciókutatás első tanulságai. *Iskolakultúra*, 9. (melléklet)
53. Novák Géza Máté (2011): *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára- Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben*. Doktori (PhD) értekezés tézisei. Budapest.
54. Pataki György, Bodorkós Barabara, Balázs Bálint, Bela Györgyi, Kelemen Eszter és Méri Ágnes (2011): Tájfajták védelmében: részvételi akciókutatás az Őrség-Vendvidéken. In: Pataki György és Vári Anna (szerk.): *Részvétel – akció – kutatás. Magyarországi tapasztalatok a részvételi- akció- és kooperatív kutatásokból*. MTA Szociológiai kutatóintézet, Budapest. 9–28.
55. Pócze Gábor (1983): Iskolai kísérletek. *Neveléstudomány és iskolakutatás*, 2. 45–62.
56. Pócze Gábor (1988): Iskolai kísérletek a köznevelés rendszerében. In: Petrő András (szerk.). *Köznevelésünk évkönyve 12*. Tankönyvkiadó, Budapest.
57. Regula Kyburz-Graber (2004): Minőségfejlesztés akciókutatáson keresztül a tanárképzésben és a környezeti nevelésben. Csoboda Éva és Varga Attila (szerk.): *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés – Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei*. Országos Közoktatási Intézet. 22–35.
58. Schiffer Csilla (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó és ELTE Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Főiskolai Kar. 29–42.
59. Schiffer Csilla (2008): *Az Inklúziós Index hazai adaptációja*. Előadás. VII. Nevelésügyi Konferencia, 2008. augusztus 27.

60. Schiffer Csilla (2011): *Inkluzív iskolák fejlesztése*. Doktori (PhD) disszertáció. URL: http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wpcontent/uploads/2012/02/nagyne_schiffer_csilla_disszertacio.pdf Utolsó letöltés: 2012. december 10.
61. Stenhouse, L. (2010): *An Introduction to Curriculum. Research and Development*. Heinemann Educational, London.
62. Szabó Irma (2002): A húszak. *Iskolakultúra*, 2. 80–94.
63. Szauder Erik (2004): Akciókutatás és drámatanítás. *Drámapedagógiai Magazin*, 11–13. URL: <http://letoltes.drama.hu/DPM/2001-2010/2004.2.pdf> Utolsó letöltés: 2015. március 1.
64. Torgyik Judit (2004): Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, 1. URL: http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=24&rid=1&id=206. Utolsó letöltés: 2015. március 1.
65. Trencsényi László (2011): A kísérletezés történelmi szerepe az iskolafejlesztésekben. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. 259–270.
66. Trencsényi László (2013): Lehattunk volna barátok is... In: Trencsényi László (szerk.): *Portrék és útirajzok*. Fapadoskönyv.hu Kiadó. 256–262.
67. Trencsényi László (2014): Kísérletező, fejlesztő iskolák – recenzió kiegészítésekkel. In: Trencsényi László (szerk.): *Pedagógiai olvasókönyv*. Fapadoskönyv.hu Kiadó. 316–322.
68. Truman, C., Mertens, D. M., and Humphries, B. (2000): *Research and inequality*. Taylor & Francis. London.
69. Újhelyi Mária (2001): *Az emberi erőforrás menedzsment és fejlesztése, valamint a szervezetfejlesztés kapcsolata*. PhD disszertáció, Debrecen.
70. Vámos Ágnes (2012): *Az akciókutatás és a tudományról való gondolkodás*. In: Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – a BaBe-projekt*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 299–324.
71. Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2. 23–42. URL: <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/07/a-gyakorlat-kutatasa-a-nevelestudomanyban-az-akciokutatas/> Utolsó letöltés: 2014. november 10.
72. Zsolnai József (1983): *A képességfejlesztő iskoláért. Egy pedagógiai akciókutatás*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
73. Zsolnai József (1986): *Egy gyakorlatközeli pedagógia – Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program pedagógiája*. Oktatókutatató Intézet. Budapest.
74. Zsolnai József (2004): Kutatói utánpótlás már tíz éves kortól. *Magyar Tudomány*, 242–248.
75. Zsolnai József (2009): Szellemiség – értékrendszer – köznevelés: Axiológiai alapozott képességfejlesztő akciókutatásoktól a tudománypedagógiáig. *Studia Caroliensia*, 2–3. 73–90. URL: http://www.kre.hu/portal/doc/studia/Cikkek/2009.2_3/6.Zsolnai_Jozsef.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 1.