

Akciókutatások és pedagógiai kísérletek párhuzamai és különbözőségei¹

Csíkos Csaba*

Tanulmányunkban két neveléstudományi kutatási módszer, az akciókutatás és a pedagógiai kísérlet összehasonlítására vállalkozunk. A közös kiinduló alap: a nevelés-oktatás folyamatában egy tervezett hatás implementációja és elemzése. A hasonlóságok és a párhuzamok mellett elemzésünk szerint az egyik legszembevetőbb különbség az alap- és az alkalmazott kutatási kiindulópontban keresendő, míg a másik lényeges eltérést az akciókutatások több ciklusú munkamenete adja. A tanulmány bemutatja a hazai és a nemzetközi publikációs szintér jellemzőit, és javaslatot fogalmaz meg az akciókutatások lehetséges felhasználására a pedagógusképzésben.

Kulcsszavak: akciókutatás, pedagógiai kísérletek, alapkutatás, alkalmazott kutatás

Tanulmányunkban két olyan neveléstudományi kutatási módszerről lesz szó, amelyek a kutatómódszertan központi jelenségei abban az értelemben, hogy a neveléstudományi kutatások elsősorú küldetésének (ti. a személyiség fejlesztésének tudományos megismerése, lásd Falus, 1993) a lehető legközvetlenebb eszközökkel kívánják megfelelni. A fejlesztő hatások közvetlen tanulmányozása a szereplők közvetlen, aktív bevonásával, megfigyelésével, tesztelésével jár együtt, miközben mind a fejlesztő hatást, mind a fejlesztés célcsoportját valamilyen szintű kontroll alatt tartjuk. Milyen párhuzamok és milyen különbözőségek vannak a két módszer között? Adott, felmerülő kutatási kérdés esetén csereszabatosak-e a módszerek, avagy a kutatási kérdés determinálja, melyiket célszerű alkalmazunk – amennyiben valamilyen fejlesztő beavatkozás tudományos leírásának igénye merül föl? Milyen perspektívái vannak a két módszer alkalmazásának a hazai gyakorlatban felmerülő kutatási kérdések, továbbá a hazai és nemzetközi szintéren való publikálás szempontjából?

Módszer, stratégia, stílus vagy megközelítésmód?

A neveléstudományi kutatási módszerek lehetséges taxonómiáiban az akciókutatások és a pedagógiai kísérletek egy szinten helyezhetők el. Mindkettőre igaz, hogy alkalmazásuk során a kutatómódszertani nevezéktan alsóbb, elemi szintjein elhelyezhető kutatási tevékenységformák valósulnak meg, és az is igaz, hogy mindkettő a neveléstudományi *kutatási megközelítésmódok* azonos családjába tartozik, nevezetesen az induktívnek nevezett kutatási stratégiák közé. Ebből adódóan a neveléstudományi tevékenységi formáknak legalább három szintjét láthatjuk, és elvileg lehetséges, hogy mindegyik szinthez következetesen hozzárendeljük a módszer, a stratégia, a stílus vagy a megközelítés (és még további lehetőségek vannak) valamelyikét. Egy erre vonatkozó próbálkozás meghaladná e tanulmány kereteit, így egyrészt javaslom magának a taxonómiai kérdéskörnek a tompítását, másrészt a nemzetközi és hazai szakirodalomban fellelhető nevezéktanok alapján megfogalmazom saját álláspontomat.

1. A tanulmány a 2020. október 29-én, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Kutatómódszertani Albizottsága által Vámos Ágnes tiszteletére szervezett emlékülésen elhangzott előadás szerkesztett változata.

* Egyetemi tanár, ELTE TÓK Matematika Tanszék, e-mail: csikos.csaba@tok.elte.hu

A nevezéktani dilemmák gordiuszi csomójának átvágását az jelentheti, ha valamennyi szint esetén elfogadjuk a *módszer* szó használatát, tehát a legátfogóbb kutatómódszertani megközelítéseket (mint induktív vagy deduktív) és az adatgyűjtés egy-egy konkrét eljárását egyaránt módszernek nevezhetjük. Ilyeténképpen az akciókutatás és a pedagógiai kísérlet is nevezhető kutatási módszernek, tudván azt, hogy azonos átfogóbb kutatómódszertani megközelítésmód jellemző rájuk, és mindkettő változatos adatgyűjtési, adatelemzési és adatértelmezési módszerekkel operál. Cohen, Manion és Morrison (2007) kézikönyve a neveléstudományi *kutatási stílusok* ernyőfogalma alá illeszti a pedagógiai kísérleteket és az akciókutatásokat is. A hazai publikációkban jellemzően a nevezéktan legfelső szintjét nevezik *stratégiának*: konkrétan deduktív és induktív stratégiáról szólva. Mindezek alapján a következőkben a pedagógiai akciókutatást és a kísérleteket egyaránt módszereknek nevezük, ismét hangsúlyozva, hogy mindkét módszer további, elemibb nevezéktani szinthez sorolható módszerek alkalmazására épül.

Érdeemes kitérnünk az akciókutatás kifejezés eredetére amennyiben az tükörfordítása az eredeti *action research* kifejezésnek. Ez szemantikai értelemben, a szótári jelentések párhuzamát tekintve alighanem a legmegfelelőbb magyartítás. Ugyanakkor egy szóként használva az akciókutatást, elveszíthetjük az eredeti kifejezés jelentéstartalmát, amely meglátásunk szerint: *cselekvő kutatói részvétellel megvalósított kutatás*. Az 'action' ugyanis a szerteágazó képzetekkel asszociálható akcióhoz képest olyan konkrét kutatói cselekvésre utal, amely a kutatás folyamatát meghatározza.

Akciókutatások a nemzetközi szakirodalomban

Az akciókutatás az empirikus társadalom- és viselkedéstudományok széles palettáján alkalmazható, és polgárjogot nyert a neveléstudományokban is (lásd Vámos & Gazdag, 2015, tudománytörténeti áttekintését).

Az akciókutatások rendszere már mutatja a Solla Price (1979) által nagy tudománynak nevezett rendszerek jellemzői közül a kiterjedt tudományos és (ezen belül hangsúlyosan) publikációs bázist. A legrangosabb folyóiratokat rendszerező Scimago ranglista több akciókutatási folyóiratot is nyilvántart:

- Action Research (Q2)
- Educational Action Research (Q2)
- Systemic Practice and Action Research (Q3)
- International Journal of Action Research (Q3)

Ezen túlmenően az ERIC adatbázis alapján az „action research” tárgyszó gyakori felbukkanását keresve különböző publikációs színtereken, további jeles folyóiratok igazolják az akciókutatások kiterjedtségét és fontosságát:

- Assessment and Evaluation in Higher Education (Q1)
- British Educational Research Journal (Q1)
- Environmental Education Research (Q1)
- Professional Development in Education (Q1)
- Australian Journal of Teacher Education (Q2)
- Journal of Workplace Learning (Q2)
- Teacher Development (Q2)

Az akciókutatások alapjellemezői

Az akciókutatás mint társadalomtudományi kutatási módszer Kurt Lewin munkásságából nőtt ki. Empirikus kutatási módszerről van szó, amelyben Cohen, Manion és Morrison (2007) összefoglaló elemzése szerint a következő jellemzők a meghatározók:

Helyszíni, *in situ* kutatási folyamat, azaz a kutató helyszíni jelenléte, involváltsága meghatározó. A heideggeri *dasein* fogalom és az akciókutatás explicit összekapcsolása már megtörtént (Gale, 2014), ilyen értelemben a magyar filozófiai fordításokban megszokott *otlét* kifejezést is használhatjuk. Az akciókutatás jellemzően egy társadalmi csoportban, akár egy óvodai csoportban vagy iskolai osztályban felmerült probléma megoldását igyekszik megvalósítani. A kutatók, akik lehetnek hozzáértő pedagógusok is, a helyszínen adatokat gyűjtenek, és a helyszínen végzik azt a tervszerű fejlesztő tevékenységet is, amely alapján változás remélhető; majd pedig a változást újabb adatgyűjtéssel és adatfeldolgozással lehet nyomon követni.

A kutatói csoport együttműködése jellemző az akciókutatásban, melynek tagjai között gyakorló pedagógusok is szerepelnek. Jellemző, hogy többen, egymással együttműködve végzik az adatgyűjtést, az adatelemzést és az eredmények értelmezését is. A kutatócsoporti tevékenység felidéri a kvalitatív kutatásokban jellemző személyi trianguláció elvét. Opcionális, hogy a vezető kutató vagy akár több részt vevő kutató egyetemi, kutatói gyakorlattal rendelkező személy legyen, de a gyakorló pedagógusok részvétele esszenciális, mégpedig két okból: a gyakorló pedagógus résztvevők lesznek majd azok, akik a többciklusú kutatásban a szándékolt változásokat végrehajtják, megvalósítják. Továbbá az akciókutatás eredményeinek disszeminációját, az eredmények általánosíthatóságát elősegítheti a gyakorlatban pedagógusként dolgozó kutatók kapcsolati hálójára (community of practice) és gyakorlatias szemléletmódja.

Az akciókutatás az induktív kutatási stratégia vagy megközelítésmód módszerei közé tartozik. Természetesen *empirikus kutatási tevékenység*, tehát a felmerült gyakorlati probléma, azaz a kutatási kérdés megoldását a megtapasztalható jelenségek megfigyelésével és értelmezésével látja megvalósíthatónak. A cél az, hogy a pedagógiai beavatkozás számára tudományosan megalapozott adatok álljanak rendelkezésre.

A kutatás több ciklusban zajlik, a soron következő lépés az előző lépésekben nyert információ alapszik. A *kutatási ciklusok* (adatgyűjtés, adatelemzés, eredmények értelmezése) többször is követik egymást, az újabb ciklusok a korábbiak tapasztalatára épülnek. Ha tehát az első kutatási ciklust követően megalapozottnak látszik egy fejlesztő beavatkozás (például egy gyermek csoportszerepének megváltoztatása célzott tevékenysorozat keretében), akkor a következő kutatási ciklusban a megváltozott helyzethez igazodó adatgyűjtés és adatelemzés zajlik majd. A pedagógiai kísérletek megvalósítási idejéhez képest gyorsabb kutatási ciklusok lehetségesek az akciókutatásban.

Az akciókutatás elsősorban kvalitatív módszereket használ, mindenesetre kerüli a mért tulajdonságok elszigetelt elemzését. Abból adódóan, hogy egy jól definiált pedagógiai probléma helyszíni, tudományos igényű vizsgálatára alkalmazzuk az akciókutatást, általában kismintás, esettanulmány jellegű vizsgálatok válnak lehetővé. Emiatt, még ha származnak is kvantitatív adatok a résztvevőkről, a mért tulajdonságok statisztikai elemzése általában kevésnek bizonyul a konkrét probléma összefüggéseinek belátásához. Így az esettanulmányoknál megszokott kvalitatív adatgyűjtési és adatelemzési technikák válnak meghatározóvá.

A Cohen, Manion és Morrison (2007) által kiemelt szempontok és tulajdonságok mindegyike ismert volt már a neveléstudományban az akciókutatások megjelenésének kezdeti idejében is. A neveléstudomány etnografikus irányzataiban is lényeges a helyszíni, kutatói jelenléttel és involváltsággal járó kutatás, és többféle empirikus, kvalitatív irányzat létezik évtizedek óta. Az akciókutatás leginkább forradalmi sajátossága magában a

gyakorlatorientált célkitűzésben keresendő, és ennek szükségszerű folyamánya a többciklusú, intenzív kutatási folyamatok megvalósítása.

Gazdag és Vámos (2016) Mills nyomán azzal a gyakori komparatvистa fogással élnek, hogy egy megismertetni kívánt, relatíve új jelenséget egy úgynevezett „hagyományos” jelenséghez hasonlítanak. Millsre hivatkozva az akciókutatást és a hagyományos kutatást hasonlítják össze, megadva egyúttal azokat a szempontokat, amelyek mentén az akciókutatás differentia specifikái definiálhatók a neveléstudományi kutatási módszerek mezőnyében. Mindenesetre a „hagyományos kutatás” és az akciókutatás összevetése során az egyes szempontok mentén sokféle – hagyományosnak nevezhető – módszerre gondolhatunk, és közöttük a pedagógiai kísérletek több szempontból alkalmas ellenpontot képviselhetnek. Ugyancsak jellemző a komparatív elemzésekre, hogy az egyébként valóban meglévő különbségeket eltúlozva olyan példákat, eseteket emelnek ki, amelyek a leginkább megjelenítik a kontrasztot valamilyen korábbi felfogással szemben. Mills szempontrendszeré alapján az alábbi szempontokat és akciókutatási jellemzőket sorolhatjuk föl:

- a kutatók személye: akciókutatás esetén gyakorló pedagógusok, köztük intézményvezetők is kutatóként szerepelnek,
- kutatómódszertani felkészültség: a kutatómódszertan egyes elemeinek ismerete az elvárás,
- a kutatás terepe: az iskola, a tanterem,
- az adatok jellege: elsősorban kvalitatív adatok, amelyek a tanítási-tanulási környezetet és az annak fejlesztésére irányuló hatásokat a lehető legpontosabban leírják,
- kutatási stratégia: induktív, empirikus adatokra épülő,
- cél (kiindulási motívum): pozitív változás előidézése egy adott környezetben, közvetlen gyakorlati haszonnal.

Látható, hogy ezek a jellemzők lényegileg ugyanazok, amelyeket Cohen, Manion és Morrison (2007) is felsoroltak. Mills elemzésében a kontraszt kedvéért a hagyományos kutatás archetípusaként ez szerepel: a kutatómódszertant tüzetesen ismerő egyetemi oktatók, kutatók által a kontrollált kísérleti változóknak megfelelő helyszínen végzett kvantitatív kutatás, amely a statisztikai eljárások révén, döntően deduktív stratégiát követve az oktatási rendszer egyes elemeiről fogalmaz meg következtetéseket, jobbra elméleti hozadékat szolgáltatva.

Amikor a magyarországi akciókutatásokat Vámos és Gazdag (2015) áttekintették, meglehetősen kisszámú hazai vizsgálat volt az akciókutatások közé sorolható, és végül mindössze három kutatást soroltak az érett akciókutatások közé. A három közül két kutatás vezetője egy-egy mélyebb elemzésre is vállalkozott a szerzőkkel (Gazdag és Vámos, 2016), és ezek alapján két folyamatábrával illusztrálták az akciókutatások ciklikusságát és szokásosan lehetséges elágazásait. Közös tanulsága volt a két akciókutatásnak (és ez a tanulság más módszerek esetén is hasznosulhat), hogy a kutatási célok kialakítása kutatói csapatmunka volt. Egy másik levonható tanulság, amelyhez viszont éppen a pedagógiai kísérletek világából érkezhetszellemi muníció: a hosszú távú hatás kimutatása olyan elvárás, amely egyelőre kihívást jelent az akciókutatások számára.

A pedagógiai kísérletek alapjellemezői

A pedagógiai kísérletekről szóló könyvemben (Csíkos, 2012) számos kísérleti elrendezésről van szó, és ezek között a 21. században a randomizált kísérletek egyfajta csúcscategóriát képviselnek (lásd Csíkos, 2015). Abban az értelemben kerültek piederesztálra a randomizált pedagógiai kísérletek, hogy az Amerikai Egyesült Államokban 2002-ben beiktatott neveléstudományi kutatási reform törvény (Education Sciences Reform Act) több helyen is kiemeli ennek a kísérletfajtának a jelentőségét. Egyrészt a randomizált kísérleteket tekinti a tudomá-

nyosan igazolható oksági kapcsolatok feltárására szolgáló alapvető módszernek, emellett pedig a randomizált kísérleti elrendezést a pedagógiai értékelés fogalmához is hozzákapcsolja. Így a szerteágazó kísérleti elrendezési lehetőségek közül – az akciókutatásokkal való összevetés szándékával – a randomizált pedagógiai kísérleteket emeljük ki, és ezek között is elsősorban olyan kísérleteket vetítünk magunk elé, melyekben a kontroll csoport mellett egy kísérleti csoport van, azaz egyetlen – vagy egy fejlesztő csomagba belefoglalt több – kísérleti hatás vizsgálata (dizájn kísérletek) valósul meg.

Az egytényezős, randomizált pedagógiai kísérletek abban különböznek a legelterjedtebb, ma már inkább kvázi-kísérletnek nevezett típustól, hogy itt a kísérleti és a kontroll csoportokba sorolás véletlenszerűen történik. Tehát míg a kvázi-kísérleteknél jellemző, hogy előbb a kísérleti csoportba kerülő intézmények, osztályok, tanulók kiválasztása és felkérése történik meg, majd ezt követi a kísérletre hasonló kiinduló tulajdonságokkal felvértezett kontroll csoport kiválasztása és felkérése, addig a randomizált kísérleteknél egyfajta előzetes, összesített felkérés történik. Ez azt jelenti, hogy a leendő kísérleti és kontroll csoportok felkérése során még nem dől el, pontosan kik kerülnek majd a kísérleti és a kontroll csoportba, hanem a kísérletre bármely szerepben vállalkozók közül véletlenszerűen kerül ki az egyik, majd a másik csoport.

A pedagógiai kísérletek sokfélék abból a szempontból, hogy a kutató maga mennyire van jelen, mennyire látható a kísérlet során. A konkrét kísérlet témájától, tartalmától függően komoly hatást válthat ki a pedagógiai kutató tanórai jelenléte, avagy a kísérlet lebonyolítása során a résztvevőkkel fenntartott interakciói. Általánosságban igaz, hogy a kísérlet eredményeinek általánosíthatósága érdekében olyan szintű és jellegű *kutatói jelenlét* kívánatos, amely a kísérletben vizsgált hatás reprodukálása során más időben és más helyszíneken is megvalósítható. A kutatói jelenlét (sőt, a kísérleti módszer kritikusai szerint már magának a kísérletnek a ténye is) kiválthat olyan hatásokat, amelyek nem szándékoltak, és nincsenek összefüggésben a vizsgálni kívánt fejlesztő hatással (lásd erre vonatkozóan a Hawthorne-effektussal és a placebo hatással foglalkozó szakirodalmat).

A pedagógiai kísérletek megvalósítása ritkán egyetlen kutató feladata és műve. A *kutatói csoport* tagjainak változatos feladatai lehetnek már a kísérlet tervezése során, majd az implementáció, és különösen az eredmények feldolgozása és értelmezése során. Kérdéses ugyanakkor, hogy azok a gyakorló pedagógusok, akik a pedagógiai kísérletekben megvalósítóként közreműködnek, tekinthetők-e kutatótársnak. Előfordul ilyen kísérlet is, mint például Mason és Scrivani (2004) matematikai nézetek fejlesztésére irányuló projektjében, ahol Scrivani volt a megvalósító gyakorló pedagógus. Legtöbbször azonban a pedagógiai kísérletek valamely kísérleti hatásnak a „tanárfüggetlen” megjelenését és érvényesülését szeretnék dokumentálni. Így maguk a kísérletet megvalósító pedagógus kollégák a tervezés, implementáció, értelmezés fázisok közül elsősorban a középső fázisban vannak jelen, és bár a hozzájárulás mértéke akár elegendő is lehet a szokásos publikációs, társszerzői kritériumok teljesítésére, legtöbbször nem kutatóként válnak a kísérlet résztvevőivé.

A pedagógiai kísérletek hossza igen változatos (az osztálytermi implementációval megvalósuló kísérletek tipikus hossza néhány hónap, esetenként egy-két év), azonban a fejlesztő hatást kifejtteni, megvalósítani rendelt implementációs időszakot ritkán tagolják vagy szakítják meg olyan adatfelvételi és adatelemzési időszakok, amelyeknek függvényében a kísérlet folytatása többféle irányt vehet. A pedagógiai kísérlet időbeli lefolyásának általános sémája szerint a kísérlet megkezdése előtt és a befejezés után történik adatfelvétel (előmérés, utómérés), sok esetben pedig bizonyos idő (egy-két hónap, ritkábban egy vagy több év) elteltével egy késleltetett utómérésre kerül sor. Jellemző továbbá, hogy a Johnson és Onwuegbuzie (2004) által a kevert kutatási módszerekre adott terminológia szerint vagy tisztán *kvantitatív megközelítésmódot* használnak a pedagógiai kísérletek, vagy pedig a kutatás valamelyik döntő aspektusa (kérdésfelvetés, adatgyűjtés, adatelemzés, eredményértelmezés) inkább kvantitatívnak minősül.

Végül a pedagógiai kísérletek (különösen a randomizált pedagógiai kísérletek) egy további jellemzőjét emeljük ki: a kísérletek *alapkutatás-jellegét*. Az alapkutatásokra a közbeszéd gyakran az alkalmazott kutatások ellenpárjaként tekint, olyan módon leegyszerűsítve a kétféle kutatástípust, hogy az alkalmazott kutatás azonnali, kézzelfogható haszonnal kecsegtet, az alapkutatások pedig ezt csak távlatilag ígérik. Kutatásmódszertani szempontból tekintve erre a dichotómiára, a pedagógiai kísérletek mérhető, kvantifikálható tulajdonságokban egy tervezett hatás folyamánként bekövetkező változásokat dokumentálnak, és a konkrét, mért tulajdonságoktól függ, hogy a gyakorlati hasznosítás milyen időtávon és milyen nagyságrendben valósulhat meg.

A tudományos kutatásról, fejlesztésről és innovációról szóló 2014. évi LXXVI. törvény 3. § (1) szerint az alapkutatás „kísérleti vagy elméleti munka, amelyet elsősorban a jelenségek vagy megfigyelhető tények hátterével kapcsolatos új ismeretek megszerzésének érdekében folytatnak, anélkül, hogy kilátásba helyeznék azok közvetlen üzleti alkalmazását vagy felhasználását”. A pedagógiai kísérletek többsége tökéletesen megfelel ennek a jogszabályi definíciónak, azaz alapkutatásnak tekinthető. Nyilván nem mond le a pedagógiai kísérletet végző kutató arról, hogy a kutatási eredmények hasznosuljanak majd az intézményes nevelés-oktatás intézményeiben és azon túl is, ám a kvantitatív megközelítésmód alkalmazása jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy elsősorban a mérhető jelenségek hátteréről szerzünk új, tudományos ismereteket – az emberi személyiség és az emberi személyiségekből álló rendszerek (csoportok, intézmények) a mérhető tulajdonságok és a fejlesztő hatások vizsgálatában idézőjeles „csak” szóval értve: mintaelemként vesznek részt a kísérletben.

Az akciókutatások és a pedagógiai kísérletek összehasonlításának szempontjai

Az eddigiek alapján az 1. táblázatban tekintjük át az akciókutatások és a pedagógiai kísérletek hasonlóságait és különbözőségeit.

Szempont	Akciókutatások	(Randomizált) pedagógiai kísérletek
„in situ”	alapjellemező	lehetőség
kutatói team	alapjellemező	lehetőség
empíria	alapjellemező	alapjellemező
kutatási ciklusok	több ciklus követi egymást	általában egy ciklus
kvalitatív-kvantitatív	általában kvalitatív	alapvetően kvantitatív
alap vagy alkalmazott	alkalmazott kutatás	alapkutatás

1. táblázat: Az akciókutatások és a pedagógiai kísérletek összehasonlításának szempontjai és alapjellemezői

A korábban külön-külön elemzett szempontok szerint egymás mellé helyezve az akciókutatásokat és a (randomizált) pedagógiai kísérleteket, néhány esetben jelentős (ám korántsem váratlan) párhuzamokat látunk, néhány szempont szerint ugyanakkor markáns a különbség. Jogi szempontból a tudományos kutatásnak három alapformáját különbözteti meg a 2014. évi LXXVI. törvény: alapkutatás, alkalmazott kutatás és kísérleti fejlesztés. Mostani témánk szempontjából – a szakirodalomban általában vizsgált szempontokon túl – egy új nézőpontot jelent, hogy az akciókutatások (és a pedagógiai kísérletek) jogi értelemben milyen kutatásfejlesztési tevékenységnek számítanak. Az előzőekben megállapítottuk, hogy a pedagógiai kísérletek többsége beleillik az alapkutatások kategóriájába. Az alkalmazott kutatások új jogi definíciója igencsak terebélyes, ám kiragadva be-

lőle azt a részt (3. § 2. bekezdés), amely szerint az alkalmazott kutatás „tervezett kutatás vagy kritikus vizsgálat, amelynek célja új ismeretek és szakértelem megszerzése új termékek, eljárások vagy szolgáltatások kifejlesztéséhez”, azt mondhatjuk, hogy ez az akciókutatásokra illő meghatározás. A nevelésügyi kérdéseket tág értelemben vett szolgáltatásként kezelve az akciókutatás egy adott helyszínen felmerült probléma megoldásával beleillik az alkalmazott kutatások jogi értelemben definiált körébe.

Azokat a szempontokat, melyek az akciókutatások esetében alapjellelminőzőnek minősülnek, a pedagógiai kísérletek esetében pedig lehetőségként jelennek meg, nem tekintjük lényegi különbséget megragadó szempontoknak. Ezek után viszont az akciókutatások legkarakteresebb jellemzője a többciklusú jelleg, mely kutatási ciklusok döntően, ám nem kizárólagosan, kvalitatív elemzésekből épülnek föl. Ha feltesszük azt a kérdést, hogy a több kutatási ciklus lebonyolítása vajon mennyiben egy felpörgetett, voltaképpen több kísérletnyi elemzést megvalósító kutatássorozat érdekében történik, avagy más indokok keresendők mögötte, a Vámos és Gazdag (2015) által „érett”-nek aposztrofált hazai akciókutatások jellemzőit célszerű megvizsgálunk.

Bereczky és Varga (2004) tömör (majdhogynem szűkszavú) kutatási beszámolójából egy intenzív, egy tanéven belül megvalósuló kutatási ciklusokkal operáló kutatás képe rajzolódik elénk. Albert Gábor „Histográfiai történelemszemlélet akciókutatásának első tapasztalatai” című munkája Gazdag és Vámos (2016) bemutatásából ismerhető meg, és az alapján egy öt éven keresztül végzett, újra- és újraértelmezett adatokkal megvalósított fejlesztő program valósult meg, melynek eredményeképpen – köszönhetően a beavatkozás relatíve hosszú időtartamának – „a histográfiai gondolkodás beépült a tanulók gondolkodásába” (Gazdag & Vámos, 2016, p. 78.).

Schiffer (2011) kutatása több tanéven átnyúló kutatási ciklusokból építkezett. Az első kutatási ciklus 2006 tavaszán kezdődött, míg az ötödik ciklus 2011-ig húzódott. Azaz a kutatási ciklusok időtartama a hosszabb futamidejű pedagógiai kísérletekével vetekedett, és ilyen ciklusokból öt épült egymásra. Következésképpen a gyors problémamegoldás vagy szolgáltatásfejlesztés helyett egy kutatási problémának fejlesztő beavatkozásokkal gazdagított vizsgálata indokolta az akciókutatás alkalmazását.

Végül a kvantitatív-kvalitatív megközelítésmódok és a két elemzett kutatási módszer kapcsolatáról szólva a táblázatunk is jelzi, hogy nincs szó kizárólagosságról. A pedagógiai kísérletek adatainak feldolgozása és az eredmények értelmezése is gyakran kevert módszertannal történik, és az akciókutatások sem zárkóznak el kvantitatív adatok feldolgozásától és az eredmények kvantitatív szemléletű értelmezésétől.

Összegzésképpen tehát az akciókutatások és a pedagógiai kísérletek között meglévő számos párhuzam mellett a különbségeket két mezsgye mentén ragadhatjuk meg: az akciókutatások alkalmazott kutatási jellegű kérdésfeltevése és az egymásra épülő több kutatási ciklus jelent lényegi különbséget a kétféle módszer között.

Hazai perspektívák

Vámos és Gazdag (2015) tanulmánya alapján, amelyben mindössze három érett, hazai akciókutatásról tudtak beszámolni, kimondható, hogy a módszer használatában jelentős tartalékokkal rendelkezik a hazai neveléstudomány. A módszer ismertetése több forrásban megtalálható (például Havas, 2004), és a kutatómódszertani (ön)reflexióhoz viszonyítva kisszámú kutatásról tudunk, amelyben a módszer felhasználása magas szinten megvalósult. Abból a szempontból a nemzetközi porondon is hasonló a helyzet, hogy az akciókutatásról mint módszerről szóló művek száma és különösen az ezekre jutó hivatkozások száma lényegében összemérhető az akciókutatásokról szóló beszámolók és az azokra érkezett hivatkozások számával. Az akciókutatás ígéretes módszer, amelynek alkalmazási potenciáljáról legalább annyit lehet olvasni, mint magának a módszernek a

felhasználásáról. A módszer felhasználásában rejlő ígéret és potenciál kiaknázásához a kutatótanári hozzáállás (teacher research) lehet a kulcs.

Az akciókutatást bemutató módszertani kiadványok jelentős része kifejezetten a leendő és a gyakorló pedagógusok számára készült; gyakran a könyv címében is jelezve a célközönséget. Sántti és Salminen (2015) a finn tanárképzésben (beleértve a magyar terminológiában pedagógusképzésként aposztrofált tanítóképzést is) erőteljesen megvalósuló kutatási orientációt az akciókutatás nemzetközi mozgalmával összhangban lévőnek látják. Ugyanakkor tanárjelöltek körében végzett vizsgálatokra alapozva megjelentek azok a hangok (lásd Puustinen, Sántti, Koski, & Tammi, 2018), amelyek a kutatásalapú tanárképzési paradigmával szembeni kételyeknek adnak terepet. A leendő pedagógusok számára gyakran nem világos, hogy az oktatás-nevelés szisztematikus, tudományos elemzése hogyan illeszkedik a képzésükbe, és sokan emelnék a gyakorlati képzés arányát. Az akciókutatás eszközt jelenthet a tanárképzésben a kutatásalapú képzési paradigma és a gyakorlati képzés szintézisének megvalósításában. A pedagógusjelöltek első kutatási feladata gyakran valósulhat meg akciókutatás-ként, hiszen például szakdolgozati témaként egy pedagógiai innováció kifejlesztésére és kipróbálására nyújt lehetőséget.

Irodalom

1. 2014. évi LXXVI. törvény a tudományos kutatásról, fejlesztésről és innovációról.
2. Bereczky, R. & Varga, A. (2004). Akciókutatás a Remetevárosi általános Iskolában. In Csobod, É. & Varga, A. (Eds.), *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés – Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei* (pp. 59–64.). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
3. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, N. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. London: Routledge.
4. Csíkos, Cs. (2015). Randomizált pedagógiai kísérletek a 21. században: in tempore opportuno. *Neveléstudomány*, 3, 53–62.
5. Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
6. Falus, I. (1993). A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In Falus, I. (Ed.). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 9–33). Budapest: Keraban Kiadó.
7. Gale, K. (2014). Action research and the assemblage: Engaging Deleuzian pedagogy and inquiry beyond the constraints of the individual and the group in education settings. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27, 667–681.
8. Gazdag, E. & Vámos, Á. (2016). Magyarországi akciókutatások – két kutatásvezető nézőpontja. In Tóth, P. & Holik, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. (pp. 71–83). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
9. Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 3–8.
10. Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 7, 14–26.
11. Mason, L., & Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical realted beliefs: An intervention study. *Learning and Instruction*, 14, 153–176.
12. Puustinen, M., Sántti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170–179.
13. Sántti, J., & Salminen, J. (2015). Development of teacher education in Finland 1945–2015. *Hungarian Educational Research Journal*, 3, 1–18.
14. Schiffer, Cs. (2011). *Inkluzív iskolák fejlesztése*. Doktori (PhD) disszertáció. Retrieved from: <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=9538>
15. Vámos, Á. & Gazdag, E. (2015). Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 3, 35–52.

Action research and educational experiments: similarities and differences

This study compares the methods of education science research: action research and educational experiments. Their common starting point is the implementation and analysis of a planned effect in education. Besides several similarities and parallels, the most striking difference lies in the basic versus applied research approaches, and in the multiple research cycles which characterize action research. The study describes the nationwide and international publication history and options, and claims that action research may be well implemented in various levels of teacher education.

Keywords: action research, educational experiments, basic research, applied research