

MEDOVARSZKI ISTVÁN

A mesterpedagógusok adekvát eszköze az oktatás-nevelés fejlesztésének folyamataiban – a pedagógiai akciókutatás¹

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.07>

BEVEZETÉS

A pedagógiai gyakorlatok helyi problémáinak feltárása és az azokra adott reflektív válaszok kutatói szemléletet kívánnak a pedagógusoktól. Az oktatás-neveléssel közvetlenül érintettek, valamint az iskola belső és külső partnerei együttműködésével olyan jógyakorlatok születnek, melyek az adott közösség problémáira kínálnak adekvát megoldásokat. A diagnosztizált nehézségek megoldására kézenfekvőnek tűnik helyi pedagógiai akciókutatások lefolytatása, melyek keretében a probléma megfogalmazása után több cikluson keresztül valószínűleg meg a pedagógiai fejlesztésre irányuló akciókat. Az ezek lefutását követő reflexió a következő ciklust/ciklusokat készíti elő; az ismétlődő periódusok szintén az akciókutatás sajátosságai. A pedagógus-életpályamodell mesterpedagógus fokozatába lépő vagy lépett szakemberek számára jó lehetőséget biztosít az akciókutatások lebonyolítása, ugyanis e kutatási forma ciklikussága jól illeszthető a mesterpedagógusi programok ötéves periódusaihoz. Tanulmányunkban áttekintjük a mesterpedagógusok minősítéséhez kapcsolódó

útmutatót, és kiemeljük azokat a kódokat és a hozzájuk kötődő szövegszegmenseket, amelyek az akciókutatásokkal mutatnak kapcsolódásokat, ezzel támogatást nyújtva a gyakorló pedagógusoknak a mesterprogramok és a pedagógiai akciókutatások egyidejű megvalósítására.

PEDAGÓGIAI ÉS DIDAKTIKAI IGÉNYEK, SZÜKSÉGLETEK

A köznevelés pedagógiai praxisainak mindennapi gyakorlatait megfigyelve világosan látjuk, hogy az intézményes keretek között tanuló gyermekeknek és az őket tanító pedagógusoknak számos olyan igényük van, melyek kielégítése alapvető lenne a hatékony iskolai fejlesztőmunka támogatása érdekében. A különböző köznevelési szinteken számos egyedi lehetőség kínálkozik a fejlesztő hatások elérésére; ezek a lokálisan ható intervenciók a közoktatás szereplőinek saját konstruktumai, melyek többnyire minimális erőforrás befektetésével komoly eredményeket ígérnek. A pedagógiai gyakorlatok új keretek közé illesztése a kívánt változások bekövetkezését alacsony többletmunkával, speciális szaktudás nélkül is

¹ A Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24 kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

elősegíti, és a nevelésméleti gondolkodás minimális átalakításával teszi terméke-nyebbé az iskolai folyamatokat. A makro-, mezo- és mikroszinten megfogalmazott kívánalmak teljesítésére a pedagógiai akciókutatások gyakorlatba emelése és a hozzájuk kapcsolódó pedagógia és didaktika adhat kézenfekvő és megnyugtató válaszokat. Az oktatás-nevelés szereplőinek makroszintű igényeire az oktatáskutatás, az oktatásirányítás és az oktatáspolitikai kínálhat megoldásokat, míg a mezoszinten a regionális szerveződések kapnak kiemelt szerepet (Gáspár, 2007); e folyamatokban rendkívüli felelőssége van a különböző fenntartói struktúráknak. A közvetlen pedagógiai munkát azonban a mikroszinten ható akciók befolyásolják a legerőteljesebben, a mindennapi oktató-nevelő munkát végző pedagógusok többnyire ezeket a fejlesztő hatású koncepciókat tartják a leghatékonyabbaknak. A helyi

pedagógiai tevékenységek problématerképe annyira összetett és egyedi, hogy a válaszkérés minden esetben olyan sajátos megoldásokat hív életre, melyek más körülmények között nem feltétlen bizonyulnának adaptívnak. A helyi gyakorlatok megerősödéséhez és fejlődéséhez csak azok a lokálisan hasznos akciók járulhatnak hozzá, melyek a helyi igényekkel folytatnak diskurzust és a helyi oktatási, nevelési tér szükségleteire reflektálnak. A pedagógiai akciókutatások olyan megoldásokat kínálnak a gyakorló kutatók számára, melyek mikroszinten indukálnak pedagógiai gyarapodást, haladást és változásokat.

mikroszinten indukálnak pedagógiai gyarapodást, haladást és változásokat

AZ AKCIÓKUTATÁS

Earl Babbie (2008) úgy véli, hogy az akciókutatás a terepkutatások egyik válfajának tekinthető, amennyiben a benne részt vevő személyek aktív közreműködésével valósul meg (Babbie, 2008). A neveléstudományi akciókutatásokat olyan vizsgálódásoknak kell tekintenünk, ahol a kutatás során egy konkrét, jól körülhatárolt oktatási-nevelési probléma megoldása a kutató fő szándéka. Ilyenkor a kutatás eredményeinek publikálása, disszeminálása során nem cél a széles körű alkalmazhatóság biztosítása, az eredmények jellemzően egy adott közegben válhatnak adaptívvá. Ezen értelmezés szerint akciókutatásnak tekinthető a legtöbb iskolakísérlet is (Falus, 2004), még akkor is, ha elfogadjuk, hogy az akciókutatásokhoz hasonló pedagógiai

reflexióknak hazánkban kevésbé vannak erős hagyományai, nem úgy, mint az atlanti típusú iskolarendszerekben

(Zank, 2020a). Számos

helyi oktatás-nevelési gyakorlat egyedi pedagógiai kísérletként is definiálható, ezek így külső kutatók bevonását nem indokolják. Úgy tekinthetjük, hogy a helyi eredményesség akkor mérhető hitelesen, ha a gyakorlatra irányuló kutatásokat a közvetlenül érintettek folytatják le (Vámos, 2013). A pedagógiai akciókutatások megszervezése során a folyamatok dokumentálása és az eredmények publikálása időről időre megtörténhet, azonban általában mégsem fogalmazódik meg ilyenkor az elvárás, hogy a lokális gyakorlathoz kapcsolódó módszertan szélesebb körben is

elterjedhessen. A nemzetközi szakirodalomban action research-ként hivatkozott kutatások esetében a kutatás öndefiníálása és az operacionalizálás során gyakran nem merül fel az, hogy a helyben kiválóan működő jógyakorlatot a pedagógiai közvélemény számára széles körben is disszeminálják, annak ellenére, hogy a gyakorlatok széleskörű bemutatása pedagógiai elmélkedésre és a tevékenységek továbbgondolására sarkallhatná a program megismerőit.

Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén 2011-ben megjelent közös tanulmányukban arról értekeznek, hogy bár hazánkban is megjelentek a pedagógiai akciókutatások (főként

Zsolnai József munkásságának köszönhetően), de igazi áttörésről még mindig nem lehet beszélni az ilyen jellegű kutatások máig alacsony száma miatt. Jó lenne, ha a helyi gyakorlatok erre a problémafelvetésre is reflektálnának, és a tantermi, valamint az azon kívüli gyakorlatok tudományos interpretációi a hazai tantárgypedagógiai és szakmódszertani gyakorlatot is gazdagítanák. Üdvös lenne, ha a mindennapokban dolgozó pedagógusok – hasonlítva az olyan hazai ikonokhoz, mint Zsolnai József, Varga Tamás, Dienes Zoltán, Gáspár László, Tolnai Gyuláné vagy K. Nagy Emese – eredményeiket tudományos igénygel lennének képesek leírni, hozzájárulva az oktatás-nevelési gyakorlat – legalább szűkebb környezetükben bekövetkező – fejlődéséhez.

Vámos Ágnes és Gazdag Emma (2015) az ezredfordulóra teszi a hazai pedagógiai akciókutatások megjelenésének idejét, és tanulmányukban bemutatják Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletét, Székáncsné

Winkler Márta, Varga Tamás, Kokas Klára, Bánréti Zoltán 1960-70-es években zajló oktatás-nevelési kísérleteit, Zsolnai József értékközvetítő és képességfejlesztő programját, a zalabéri kutatógyermek-programot, a Remetevárosi Általános Iskola zöld órákhoz kapcsolódó minőségbiztosítási munkáját.

Továbbá részletes leírást kapunk Schiffer Csilla három kutatói évének akciókutatásáról, Albert B. Gábor történelemtanításhoz

eredményeiket tudományos igénygel lennének képesek leírni, hozzájárulva az oktatás-nevelési gyakorlat fejlődéséhez

kapcsolódó osztálytermi kutatásáról, Novák Géza Máté értékközvetítő drámapedagógiai projektjéről, Kerényi Kata és Csörgő Zoltán *Hógolyógurító* programjáról, valamint Mikó Magdolna ko-

operatív csoportmunkához köthető tanulócsoporthoz (Vámos és Gazdag, 2015). Zank Ildikó (2019) részvételi akciókutatásokként azonosít egyes magyarországi romakutatásokat, másik művében pedig Vastagh Zoltán iskolafejlesztő kutatásait és a Pécsen 1999 és 2002 között megvalósuló *Város mint Iskola* esélyt teremtő programot azonosítja akciókutatásként (Zank, 2020b). Szauder Erik (2004) munkájában feltárja az akciókutatás tantárgypedagógiai lehetőségeit a drámatanítás támogatásában, Sántha Kálmán pedig arra emlékeztet, hogy „az 1990-es évek és napjaink pedagóguskutatási irányainak vizsgálatánál meg kell említeni a reflektív gondolkodás feltárására tett lépéseket is” (Sántha, 2006).

Az akciókutatás nem más, mint a kutatások lefolytatásának és felhasználásának egy speciális módja, nem tekinthető sem kutatási módszernek, sem pedig kutatási eszköznek (Alidou és Glanz, 2015). A saját pedagógiai gyakorlat reflektív elemzése olyan

emancipált akciókutatásnak is tekinthető, ahol a kutatások vezetését nem kívülről bevont kutatók végzik, hanem a pedagógiai gyakorlat valós birtokosai, azok a pedagógusok, akik a mindennapi oktató-nevelő munkában aktívak. Mindezeket figyelembe véve nyílt és kollaboratív kutatásként is tekinthetünk egyes gyakorlatokra (*School Education Gateway*, é. n.). Az a pedagógus, aki maga is aktívan részt vesz a pedagógiai gyakorlat megvalósításában, mindenképpen hatással van a kutatásban részt vevő és érintett gyerekekre. Episztemológiai szempontokat figyelembe véve egyetérthetünk *Csillag Sárával*, miszerint: „A kutató maga is a kutatás szer- ves része és alanya, a kutatás résztvevői in- terakcióban vannak, és in- terpretációk formálják a

folyamatot, részesednek a kutatás eredményeképpen létrejövő tudásból is” (2016, 41. o.). *Gazdag Emma és Vámos Ágnes*

2016-ban megjelent tanulmányukban Herr és Anderson művére hivatkozva hat formát különítenek el az akciókutatások esetében abból a szempontból, hogy a kutatás során mi a kutató pozíciója (*Gazdag és Vámos*, 2016. 74. o.):

1. Belső kutató (a kutató saját gyakorlatát tanulmányozza);
2. Belső kutató, aki más belső tagokkal együttműködik;
3. Belső kutató külsővel együttműködik;
4. Reciprok együttműködés (külsőkből és belsőkből álló team);
5. Külső kutató belsővel együttműködve;
6. Külső kutató tanulmányoz.

a kutatások vezetését nem kívülről bevont kutatók végzik, hanem a pedagógiai gyakorlat valós birtokosai

A kutató pozicionálása szempontjából bármelyik változat érvényes lehet a köznevelés rendszerében, azonban leggyakrabban a második kategóriával találkozhatunk, amikor a kutató pedagógus a kollégáival együttműködve valósítja meg pedagógiai, didaktikai vízióját. A kutatás elindítását megelőzően identifikált problémák megoldására az adott osztályban együttműködő pedagógusok az elmélettel és a tudományos eredményekkel összhangban gyakorlati megoldásokat igyekeznek keresni, ami *Málovics György* (2019) írását alapul véve szintén azt mutatja, hogy ebben az esetben pedagógiai tevékenységük nem más, mint akciókutatás.

Az akciókutatások természetesen rendelkeznek bizonyos specifikációkkal, azonban ezek a sajátosságok szabadon értelmezhetők, a pedagógusoknak széles a repertoárjuk a kutatómódszer-

tani megoldások kiválasztása során. *Mrázik Julianna* szerint azok a vizsgálatok, melyek az akciókutatások csoportjába tartoznak, jellemzően nem sorolhatók sem a kvalitatív, sem a kvantitatív kutatómódszertani paradigma hatálya alá (2018); „[...] az akciókutatás fő jellegzetességei, hogy spirális, ciklikus; a terepen, a valós problémák megjelenése helyszínén zajlik; a résztvevők indítványozzák és részt is vesznek a kutatásban” (142. o.). *Havas Péter* (2004) az akciókutatások ciklikusságának hangsúlyozása során kiemeli, hogy a kutatás nem a kutatási kérdés → adatgyűjtés → elemzés → következtetés utat járja be, hanem az akciók és reflexiók állandó körforgásban váltják egymást, mely folyamatban komoly szerepe van

annak, hogy a pedagógusok át- és újragon-
dolják saját gyakorlatukat. E körfolyamat
során megtartják azokat az
elemeket, melyeket hasz-
nosnak tartanak, azonban
az akciók mindenképpen
korrekcióra és javításra is
szorulhatnak (Havas,
2004). Az 1. és a 2. ábra
hűen bemutatja az akciókutatások ciklikus-
ságát, azonban számunkra a második az,
amely markánsabban kifejezi, hogy az

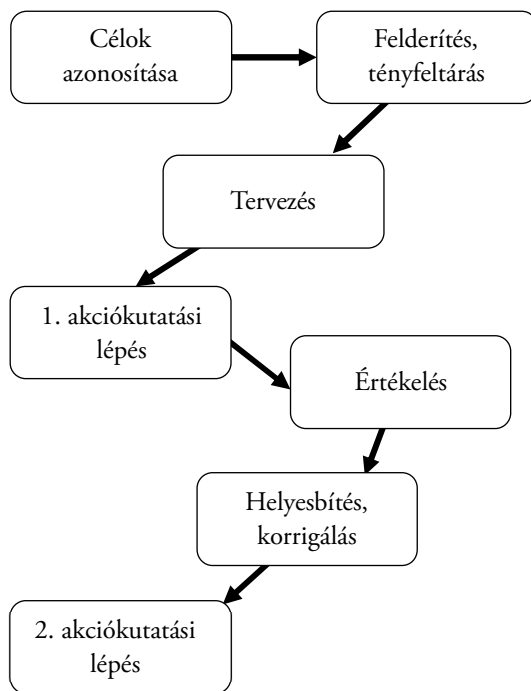
hogya a következő ciklus még
eredményesebb, letisztultabb
és hatékonyabb legyen

akciókutatások folytatóiként nem lineáris
utat követünk, hanem az akciók lezárását

követően az új ciklusban
ugyanazokat az utakat
járjuk be, mint a korábbi-
akban, azonban a tapasztalataink következtében
olyan korrekciók végre-
hajtására van lehetősé-
günk, melyek biztosítják, hogy a következő
ciklus optimális esetben még eredménye-
sebb, letisztultabb és hatékonyabb legyen.

1. ÁBRA

Az akciókutatás ciklusának egysége



FORRÁS: Havas (2004) alapján saját szerkesztés

Az akciókutatások alapvető sajátossága az, hogy a helyben azonosítható problémákra és megoldandó helyzetekre reflektál. A felmerülő pedagógiai akadályok és nehézségek lokálisan történő megoldására tett kísérletek rendkívüli lehetőségeket hordoznak, a kutató részese a folyamatoknak, szakértőként ismeri azt a környezetet, ahol a kutatás végbemegy, birtokában van a rendelkezésre álló erőforrásoknak, kapcsolati hálójának mozgósításával az együttműködő partnerek sokaságát tudja aktivizálni. A diagnosztikus szakaszban a megvalósítandó célok kijelölését követően elemezni kell az adott iskolai közösség sajátosságait, a kutatást megelőző állapotokat mindenképpen tökéletesen ismerni kell, ugyanis a ciklusok végén történő reflektálás csak akkor lesz hiteles, ha azt az adott periódus elején kijelölt célok és a kiinduló állapothoz képest történt valós változások tükrében tesszük meg. Mint minden pedagógiai tevékenység és folyamat esetében, az akciókutatások során sem maradhat el a mély és alapos tervezési szakasz. A kutatási terv a teljesség igénye nélkül tartalmazza a következőket:

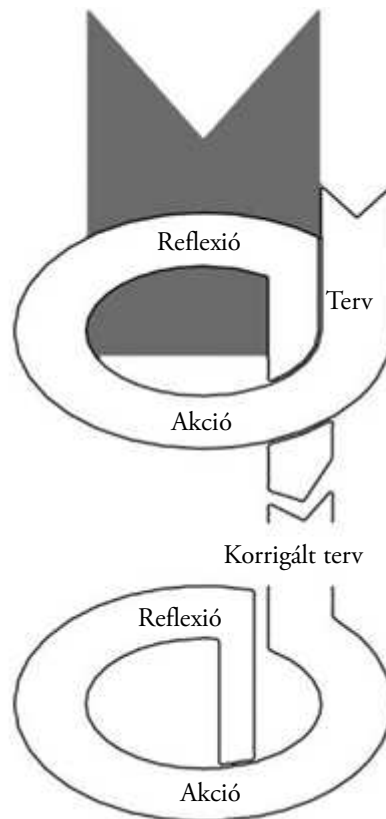
- a probléma meghatározása;
- elérendő célok;
- a célcsoport sajátosságai;
- az, hogy kik végzik a kutatást;
- az együttműködések formái;
- az elérhető erőforrások;
- a ciklusok időtartama;
- a ciklusok száma;
- a reflexió szempontjai;
- a sikeresség indikátorai.

Az akciókutatások egyik sajátossága abban az erőben rejlik, hogy a kutatási folyamat több ciklusból áll. A ciklusokat

mindig visszatekintés, egy nagyon elmélyült és alapos reflexió zárja, amely elő is készíti a következő kutatási kört. Mindez ahhoz vezet, hogy a soron következő kutatási ciklus táplálkozhat a korábbiak tapasztalataiból, a korrekcióra szoruló elemek javítása megtörténhet. Ezáltal a kutatás minden ciklusban gazdagodik, a spirálisan bővülő elrendezésből következően (lásd 2. ábra) folyamatosan gyarapodik a kutatáshoz köthető pedagógiai tudás.

2. ÁBRA

Az akciókutatás gyakorlatias, reflexiót támogató, rekurzív megközelítése



FORRÁS: School Education Gateway

AKCIÓKUTATÁS MINT MESTERPROGRAM

A McKinsey-jelentés 2007-es megjelenése óta tudjuk, hogy a sikeres oktatási rendszerek eredményeinek hátterében azok a pedagógusok állnak, akik az adott köznevelési környezetben dolgoznak (McKinsey, 2007).

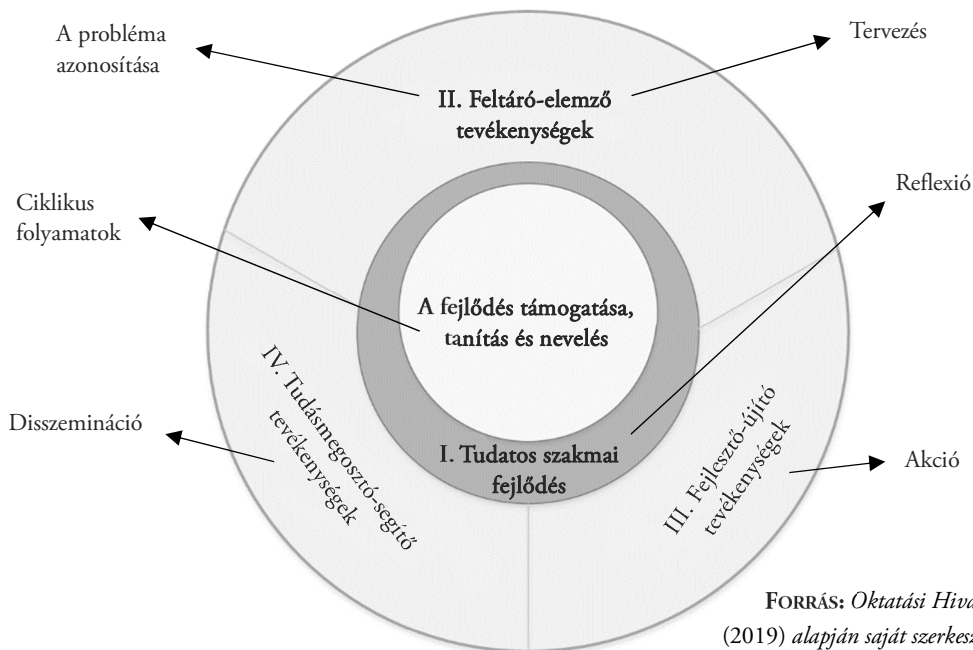
„A pedagógus szakma professzionalizálásáról szóló viták nemzetközi és hazai szinten is felerősödnek. A figyelem középpontjában most már nemcsak az áll, hogy a pedagógusok munkájának minősége alapvetően határozza meg a köznevelési rendszerek minőségét, hanem az is, hogy

milyen további tényezők képesek a legjobban támogatni a szakma és a köznevelés professzionalizálódását, fejlődését.” (Oktatási Hivatal, 2019, 5. o.)

Az *Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz* című dokumentum (a továbbiakban: *Útmutató*) alapján a mesterpedagógusok munkássága négydimenziós tevékenységmodell mentén értelmezhető. A négy dimenzió: feltáró-elemző, fejlesztő-újító, tudásmegosztó-segítő tevékenységek és a tudatos szakmai fejlődés tevékenységei (OH, 2019). Ezek könnyen kapcsolhatóak az akciókutatások sajátosságait meghatározó elemekhez (3. ábra).

3. ÁBRA

A négydimenziós tevékenységmodell mint akciókutatás



Az a gyakorló pedagógus, aki felfedezi, hogy az oktató-nevelő munkája során képessé válhat a tudatos szakmai fejlődésre, és érzékeli azt, hogy az időnkénti pedagógiai megújulás az életpálya természetes folyamata, elindult a reflektív pedagógussá válás útján, akár technikai, kon-
textuális vagy dialektikus szinten is értjük azt (*Falus és Szűcs*, 2022). A pedagógiai gyakorlat a tanulási és tanítási folyamatok megszervezése és megvalósítása során pedagógiai és didaktikai akciók (tevékenységek) sorozatát valósítja meg. Ezen folyamatok eredményességét és hatékonyságát folyamatosan monitorozni szükséges, a kitűzött célok és a folyamatok elindítását megelőzően definiált sikerességi indikátorok mentén kell vizsgálni a hatékonyságot és a remélhetőleg pozitív irányú változásokat. A folyamatok megindítása előtt fel kell tární és elemezni kell a fennálló – helyi – problémákat, ezekre a szükségletekre reagálva kell meghatározni az intervenció eszközrendszerét. Az akciókutatásokban a megvalósítást megelőző problémafeltárás és a ciklikus elrendezésű kutatási út megtervezése könnyedén értelmezhető feltáró-elemző tevékenységként. Az *action research* pedagógiai kutatások ciklusmagjában azok a pedagógiai-didaktikai tevékenységek állnak, melyek helyi jógyakorlatként a fennálló problémákra adott adekvát válaszoknak tekinthetők. A kutató – aki nem kívülállóként vizsgálja a folyamatokat – komoly hatással van a vizsgálatok független változójára/változóira. Ezt a hatást az akciónak nevezett tevékenység, esemény, gyakorlat, együttműködés, újítás, fejlesztés stb. fogja majd kiváltani. Az akciókutatások által

képes az iskolába kerülő
gyermekek kulturális
alapkészségeit fejleszteni és
megerősíteni

megvalósított tevékenységrepertoár minden esetben a fejlesztés és az újítás igénye mentén alakul ki. Oktatás-nevelési rendszerünk minden szintje és rétege szakmailag rendkívüli mértékben megerősödne és fejlődne abban az esetben, ha az adekvát pedagógiai

gyakorlatok disszeminálásra kerülnének. A helyi gyakorlat fejlesztése mellett kiemelt pedagógiai cél, hogy a horizontális tanulás rendkívül erős hatásmechanizmusát kiaknázva a különböző peda-

gógusközösségek képessé váljanak arra, hogy egymással érdemben és szakmai síkon tudjanak kommunikálni. Bár az akciókutatások gyakran lokális problémákra reagálnak és nem céljuk a széles tömegek fejlesztése, a tudásmegosztás olyan partnerek számára is hasznos megoldásokat kínálhat, akik az eredeti konfliktusokkal és nehézségekkel nem érintettek. Ilyen volt a 2016 és 2022 között a békéscsabai Jankay Tibor Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában lezajlott háromciklusú akciókutatás, melynek célja egy olyan tanulási környezet és a hozzá kapcsolódó didaktika megteremtése volt, ami az óvoda-iskola átmenet idejében hatékonyan képes az iskolába kerülő gyermekek kulturális alapkészségeit fejleszteni és megerősíteni. Bár ez az iskolai kísérlet elsősorban az adott intézmény helyi igényeire összpontosított, regionális szinten is hatást fejtett ki más intézmények gyakorlatára. Ez a kiterjesztett hatás számos korábbi iskolakísérlet esetében tetten érhető, gondoljunk csak Gáspár László, Zsolnai József, Tolnai Gyuláné vagy K. Nagy Emese munkásságára. A sor még folytatható lenne olyan kiváló pedagógus

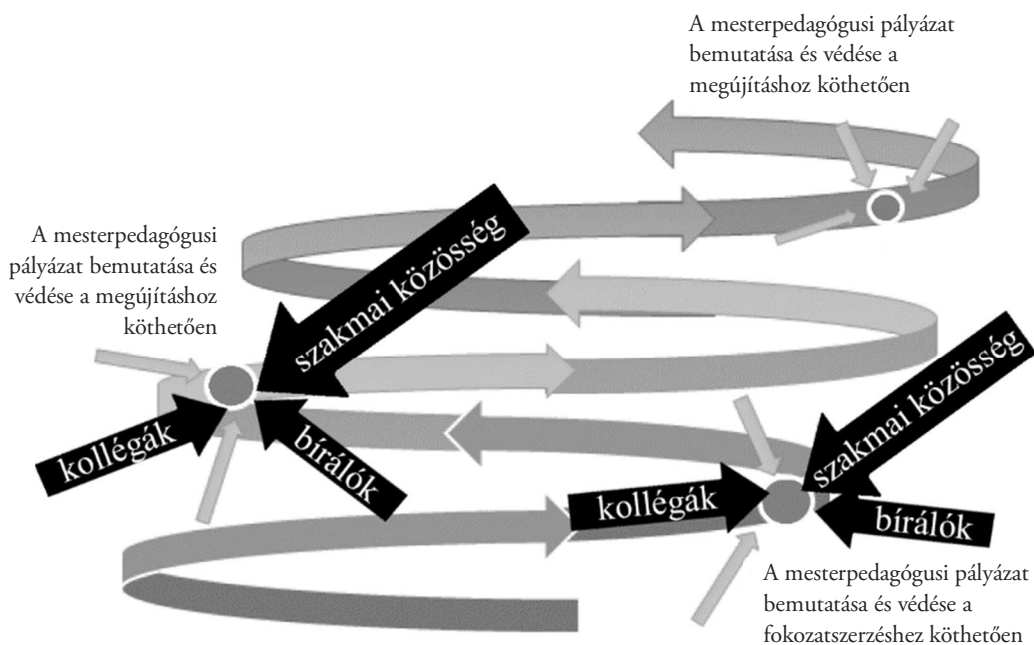
egyéniségekkel, akik a helyi gyakorlatok megerősítéséből kiindulva váltak nevelés-elméleti és didaktikai elméletalkotókká. Természetesen minden pedagógiai kutatás fókuszában az oktatás-nevelés hatékonyságának növelése áll, a cél nem lehet más, mint a sikeresség és az eredményesség emelése. Ez intézményes keretek között valamilyen oktatás-neveléshez köthető

tevékenység, azonban a keretek ebben az esetben is rendkívül szélesek és kötetlenek.

A nem szakértő és szaktanácsadó mesterpedagógusok fejlesztő innovátorként, fejlesztő támogatóként és intézményvezetőként is ötéves periódusokban valósítják meg programjaikat, mely ciklikusság jól illeszthető az akciókutatások rendszeres megújulási és újratervezési szakaszaihoz is (4. ábra).

4. ÁBRA

Értékelési állomások – a reflexiók helye a ciklusok végén



FORRÁS: Oktatási Hivatal (2019)

A mesterprogramok megújítása során ugyanazt a spirálisan-ciklikusan bővülő struktúrát figyelhetjük meg, mint az akciókutatások sematikus folyamatábráján.

Ez nem véletlen, ugyanis a tervezés – akció – reflexió körforgás mindkét esetben markánsan uralja a folyamatokat. Mind-ezeket érzékelve nélkülözhetetlen, hogy a

mesterpedagógusok alaposabban elmélyedjenek az akciókutatások módszertanában, hogy saját pedagógiai gyakorlatukat is így tudják a jövőben definiálni.

AZ ÚTMUTATÓ TARTALOMELEMZÉSÉT KÖVETŐEN MEGFOGALMAZHATÓ KONKLÚZIÓK

Az *Útmutató* tartalomelemzése során (melyet MAXQDA szoftverrel végeztünk) deduktív úton kilenc főkódot határoztunk meg, melyek mind az akciókutatások alapvető tulajdonságait, felépítését és sajátosságait írják le. E főkódok az alábbiak voltak:

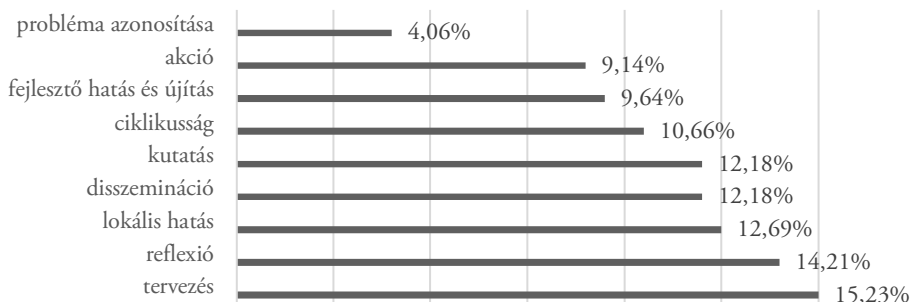
- Probléma azonosítása;
- Tervezés;
- Kutatás;
- Akció;

- Fejlesztő hatás és újítás;
- Ciklikusság;
- Lokális hatás;
- Reflexió;
- Disszemináció.

Az *Útmutató*ban olyan szövegszegmenst kerestünk, amelyek – az akciókutatások alaptulajdonságainak megfelelő – fő kódoknak megfeleltethetők. Induktív úton így összesen 197 darab szövegszegmenst azonosítottunk, melyek előfordulási arányát az 5. ábra mutatja be. Gyakoriság szerint a főkategóriáknak megfelelő szövegrészletek a következőképpen jelentek meg a mesterpedagógusoknak szánt *Útmutató* szövegtörzsében: tervezés (30), reflexió (28), lokális hatás (25), disszemináció (24), kutatás (24), ciklikusság (21), fejlesztő hatás és újítás (19), akció (18), probléma azonosítása (8).

5. ÁBRA

A főkódoknak megfelelő kifejezések aránya



FORRÁS: saját szerkesztés

Amennyiben az *Útmutató* olvasásakor arra fókuszálunk, hogy egy mesterprogram megvalósítása elképzelhető-e

akciókutatásként, akkor egyértelműen arra a következtetésre jutunk, hogy úgy tűnhet, mintha a szerzőknek egyértelműen az lett

volna a céljuk, hogy a mesterpedagógusokat a pedagógiai akciókutatások lefolytatásának irányába tereljék. Erre nagy szükség is lenne, ugyanis a pedagógiai praxisok rendkívül sokat profitálhatnának abból, ha a köznevelésben oktató-nevelő munkát végző pedagógusok tevékenységében megjelenne a kutatásalapú szemlélet. A problémák azonosításából kiindulva, a helyi gyakorlatok megerősítését szolgáló, spirális-ciklikus felépítésű kutatások rendkívüli fejlesztő hatást gyakorolnának a köznevelés egészére, ami végeredményben a rendszer komplex fejlődéséhez járulna hozzá. Az általunk meghatározott kilenc fő kód alapján áttekintve egy akciókutatásnak definiált mesterprogram a következő sajátosságokkal rendelkezhet:

A probléma azonosítása és a tervezés kontextusában a mesterpedagógusok képesek arra, hogy komplex módon szemléljék a nevelélmélet és a szűkebb tantárgypedagógiák legváltozatosabb eseményhorizontjait, ezen jelenségekkel összhangban definiálni tudják azokat a problémaköröket, amelyek valóban intervencióra szorulnak. Ez a feltáró-elemző tevékenység elsősorban a jövőben megvalósítandó célok tükrében értelmezhető, a pedagógiai jelenségek megértése, az ezekre adott reakciók és a folyamatelemzés a kutató pedagógusok individuális szakmai kiteljesedését szolgálják. Egy jól strukturált pedagógiai akciókutatás (legyen az vezetői terv vagy mesterprogram) a folyamatokat mindig ciklusokban értelmezi, ez a mesterpedagógusok tervező tevékenysége esetében sincs másként, mivel a minősítésben részt vevő kollégákkal szemben elemi elvárás az, hogy a tervezés során részterveket

a tanár nem „raktárra” termeli a tudományos tudást, hanem közvetlen felhasználásra

készítsenek, lehetőséget teremtve ezzel arra, hogy a visszacsatolási pontok beiktatásával a kutatási folyamatban megjelenhessen a korrekció és a további intervenció lehetősége. A tervezés során lényegében deduktív megközelítésre van szükség, a fennálló probléma azonosítása a kutatás alappillére, ebből kiindulva lehet a tervezés során a részleteket

elemezni, a konkrét tevékenységeket meghatározni. A lokális hatás, a saját szakmai közösség fejlesztése, a helyben ható akciók organizációja, a problémaorientált parti-

kuláris szemléletmód mind-mind a mesterprogramokkal szemben világosan megfogalmazott kritériumcél.

Kutatás: a jól működő és hatékony oktatási rendszerek egyik jellemző vonása az, hogy a pedagógiai praxisok kutatásalapúan képesek megközelíteni a legkülönbélebb pedagógiai és didaktikai jelenségeket. A minőséget képviselő tanárok pozitív hatással vannak a tanulói teljesítményekre, ezáltal az oktatás egészének eredményességére (McKinsey, 2007). Egy pedagógiai kutatás megszervezése és lefolytatása minden bizonnyal arra irányul, hogy a tanítás-tanulási folyamatokat jobbá tegye, hogy a tanulói teljesítményeket javítsa. Csapó Benő (2015) szavai szemléletesen írják le azt, hogy a pedagógiai gyakorlatok helyszínén, a gyakorló pedagógusok vezetésével zajló kutatások a lokális gyakorlatokat erősítik. „A saját tanítási gyakorlatát kutatómunkával javítani kívánó tanár nem ’raktárra’ termeli a tudományos tudást, hanem közvetlen felhasználásra, és az így megszerzett tudás nem lesz esetleg soha nem hasznosított ballaszt, hiszen azonnal bekerül a gyakorlatba.” (5. o.).

Természetesen egy kutatás lebonyolításához nélkülözhetetlen, hogy a gyakorló pedagógusok is birtokában legyenek az alapvető kutatómódszertani ismereteknek, de *Vámos Ágnes* (2015) Lawrence Stenhouse munkásságára utalva cáfolja azt a tézist, hogy az akadémiai értelemben vett kutatásokat egyszerűen a hiányzó szaktudás miatt ne tudná elvégezni egy kutató tanár (*Vámos*, 2015). A helyileg ható akciókutatások során nem feltétlenül szempont az, hogy a megbízhatóságot vagy a reprezentativitást biztosítsuk, ugyanis a kapott eredmények általánosíthatósága nem is merül fel célként.

Akció: a pedagógiai akciók megvalósítása előtt a „mit?”, a „miért?” és a „hogyan?”, alapkérdésekre kell választ adnunk. E kérdések és válaszok a tervezés fázisában megfogalmazásra kerültek, ezekkel a döntő elhatározásokkal összhangban kell az akciókutatások ciklusmagjában megvalósítani a pedagógiai-didaktikai tevékenységeinket. Az akciókutatás egyik jellemző sajátossága, hogy a kutatásba a kliensek széles köre bevonható (*Zsolnainé*, 2012), ők lehetnek pedagógusok, tanulók, szülők, az oktatásirányítás szakembergárdája vagy külső kutatók is. A kutatás akciószakaszában minden érintett részéről elvárt az önkéntes részvétel, az érintett kliensek csak akkor tekinthetők érdemi értelemben a kutatás megszólítottjainak és résztvevőinek, ha nem külső kényszer hatására vesznek részt a folyamatokban. *Sántha Kálmán*nak a kvalitatív kutatások etikai megközelítésével kapcsolatban megfogalmazott intelmei az akciókutatások tekintetében is kellő értelmet nyernek, hiszen a

a kliensek széles köre
bevonható, lehetnek
pedagógusok, tanulók,
szülők, az oktatásirányítás
szakembergárdája vagy külső
kutatók is

kutatók „már a vizsgálat kezdetétől különös érzékenységgel figyelik a kutatás vizsgált személyekre, szituációkra és jelenségekre gyakorolt hatásait. Szükséges a közreműködők beleegyezése, biztosítanunk kell számukra az anonimitást, rendkívüli jelentőségű az önkéntes alapon való közreműködés is.”

(*Sántha*, 2009, 126. o.). Az akciókutatásban

a kutatást végző pedagógus kettős szerepben van, egyrészt időnként külső megfigyelő, aki elemzi a pedagógiai eseményeket, másrészt résztvevője és alakítója is a folyamatoknak, akit tevékenységei során a jobbitás szándéka vezérel (*Steklács és mtsai.*,

2024). A kutatási akció nem arra irányul, hogy elsődlegesen a kutatással érintett csoportokról, tanulókról vagy pedagógiai folyamatokról szerezzünk konkrét ismereteket, sokkal inkább fontos és jellemző az új, közös tudások létrehozása (*Grant, Nelson és Mitchell*, 2019).

Fejlesztő hatás, újítás: az oktatás és nevelés hivatása határozottan alkotó tevékenység, mely során a pedagógusok innovációra való hajlandósága leképezi a társadalom által közvetített viselkedésmintákat. A pedagógusok a mindennapi tevékenységeik során mintaként szolgálnak tanítványaiknak, különösen a kreativitás és az újítás területein (*Reisz*, 2000). Az innováció értelmezhető folyamatként és eredményként is (*Fazekas*, 2021), azonban számunkra az az érdekesebb, ha az akciókutatások során éppen a folyamatra és nem elsősorban a produktumra fókuszálunk. A pedagógiai akciókutatások innovációs ereje abban rejlik, hogy a ciklusokra szabdaltnak tanulás-tanítási

folyamat során valóban megvalósulnak azok az intervenciós megoldások, melyek az azonosított probléma orvoslására helyi szinten alkalmasak, és ritkán kell általánosítható, az egész neveléstudományt átformáló elméletek megalkotását elvárni. Az intézményi keretek közötti újítás és az azokhoz kapcsolódó fejlesztő hatás inkább helyben adaptív jogyakorlatok születését tá-

mogatják, ezeket a jogyakorlatokat az intézmények és a különböző nevelési szintek pedagógusai kölcsönösen kicserélhetik egymással, de az alkalmazha-

tóság kérdéseire adott válaszok mindig a felhasználó pedagógustól és a pedagógiai körülményektől függenek. Egy pedagógiai akciókutatást átjár az újítás szelleme, éppen annak ereje hívja életre ezeket a kísérleteket, hogy a korábbi megoldások egyszerűen nem működtek jól, az alkalmazott technikák, szervezési módok, módszerek, stratégiák és a megközelítési szemlélet kevésbé volt hatékony. A pedagógiai kultúra megújításához minél több helyi jogyakorlatot kell megalkotni, az innovatív iskolává válás útján ez egy lényegi elvárás és feltétel. *Ádám Anetta* (2016) az innováció útján való haladás tekintetében mesteriskolákat és útkereső iskolákat azonosított. Előbbiek rendelkeznek a saját arculatukat meghatározó pedagógiai eljárásokkal és módszertani eszköztárral, utóbbiak sajnos nem. A mesteriskolák esetében ezek a pedagógiai megoldások (jogyakorlatok) a legtöbb esetben csupán helyben adaptívak, a szélesebb pedagógusközösség számára nem ismertek. Amennyiben a mesterprogramok pedagógiai akciókutatásokként tudnák meghatározni magukat, egyszerűen e kutatások számának szignifikáns

növekedése miatt is nagyobb esély mutatkozna arra, hogy – a lokális részesülés mellett – szélesebb rétegek is profitálhassanak az eredményeikből.

Ciklikusság: egy mesterprogram – mint az akciókutatások többsége is – egymásra épülő, egymásból kiinduló és egymást követező ciklusokból áll. A kutatás célja min-

denképpen a fejlesztés,

egy korábbi periódus tapasztalatai szolgálnak a következő kutatási kör bázisául. E ciklikus felépítést az *Útmutató* úgy

biztosítja, hogy a mester-

pedagógus fokozatot elérni vagy megújítani kívánó kollégának nem a teljes ötéves programját kell bemutatnia. Egy részterv elkészítése garantálja azt, hogy annak megvalósítását követően egy újabb kutatási szakasz indulhasson el, amely természetszerűleg a korábbi időszak tapasztalataiból ered. Ezt a spirálisan bővülő, ciklikus elrendezést a konkrét akcióhoz kapcsolódó megismerési folyamatok eredményeként létrejövő tudásbővülés alapozza meg. A kutatási ciklusok tulajdonképpen három cél megvalósítását szolgálják, ezek az adatgyűjtés, az adatelemzés és az eredmények értelmezése (*Csikós, 2020*). Az adott szakaszok lezárásakor szükséges, hogy a kutató pedagógus képes legyen döntést hozni azzal kapcsolatban, hogy a következő fázisban milyen pedagógiai beavatkozásokra lesz szükség. Kutatások megmutatták, hogy a nagyobb pályatapasztalattal rendelkező pedagógusok a döntések átgondoltságát tekintve jobban érzékelik a tanulás-tanítási folyamatok egyes elemeinek komplex egymásra hatását (*Orgoványi-Gajdos, 2020*), ennek tükrében pedig indokolt, hogy a mesterpedagógussá válást meg kell

a pedagógiai kultúra megújításához minél több helyi jogyakorlatot kell megalkotni

előzze egy viszonylag hosszabb szakmai életút.

Lokális hatás: a pedagógiai akciókutatások során a kutató pedagógus nem feltétlenül törekszik arra, hogy a neveléstudományra nóvumként ható eredményeket mutasson fel, sokkal inkább arra fókuszál, hogy helyben ható változásokat tudjon generálni. A lokális nézőpont a helyi probléma azonosításában, a

megoldási módok egyediségében, az egyéni környezeti sajátosságokban és vonásokban, a

mesterpedagógusok intézményi kapcsolataiban érhető tetten. Természetesen nem vitatható az, hogy az akciókutatások – az alapkutatásokkal megegyezően – alkalmasak lehetnek a nagy, átfogó elméletek megalkotására is, azonban elsősorban az adott kontextus problémaköreire koncentrálnak (Elek, 2022). Az akciókutatásként megvalósuló mesterprogramok nyilvánvalóan reflektálnak a helyi szociokulturális háttérre (Lajos, 2016), a program során alkalmazott módszertan, a tanulási környezet és a folyamatok minden egyes további eleme elsődlegesen helyben adaptív, más környezetben nem feltétlenül tudnának fejlesztő hatást kiváltani. Végeredményben „a részvételi kutatások elsődleges célja tehát olyan gyakorlati tudás elérése, amely a mindennapok gyakorlatában támogatja az embereket.” (Csillag, 2016).

Reflexió: a Zimmermann által kidolgozott és Zagyváné Szűcs (2017) által idézett triádikus modell szerint az önszabályozó tanulás alapvető eleme az önreflexió. E modell az önszabályozó tanulást olyan önmagába visszaforduló ciklikus tevékenységnek írja le, melynek fő elemei a terv és szándék

(forethought), a teljesítés vagy kivitelezés (performance), valamint az önreflexió (self-reflection). A szakmai professzióhoz köthető lifelong learning hosszú útján a változatos pedagógiai tevékenységek láthatóan végigkísérik a tanításhoz köthető életeseményeket, a reflektív pedagógusok által megélt tanulási folyamatok az önszabályozó tanulás keretei közé illeszthetők. E tanulási folyamat ciklikussága ismét egy újabb

érvet jelent emellett, hogy miért lenne égetően szükséges minél több akciókutatást a helyi gyakorlatokba

ágyazni. A mesterprogramokhoz kapcsolódó akciókutatások tervezési fázisában egyértelmű és konkrét sikerkritériumokat kell definiálni, valamint az elvárt önfejlődés elemi állomásait identifikálni kell annak érdekében, hogy a ciklusok értékelése során, a korrekciók megfogalmazása idején a kutatási tevékenységek adott periódusaihoz köthető információtömegre adekvát keretek között tudjunk majd reagálni. A mesterpedagógusok minősítési eljárásához kiadott *Útmutató* ezt a reflektív megközelítést folyamatosan elvárja a jelöltektől, továbbá a kontinuitás a megelőző ciklusok értékelése esetében is tetten érhető. Rendkívül markánsan kiolvasható a dokumentumból az is, hogy fel kell tárnai az összes olyan változót, melyet az adott reflexiók pontot követően meg kell majd változtatni, sőt a módosítást alátámasztó okok pontos leírása sem maradhat el.

Disszemináció: mint a korábbiakban láttuk, az akciókutatásoknak, így egy helyben megvalósuló mesterprogramnak sem feltétlenül előre deklarált célja, hogy lokális adaptivitású eredményeit széles körben

a módosítást alátámasztó okok pontos leírása sem maradhat el

elérhetővé és felhasználhatóvá tegye. „Az emberi ismeretek és tapasztalatok, [...] tudások disszeminációja csak részletekben képzelhető el, és annak tartalma nagyban függ a fogadó fél érdeklődésétől, kulturális céljaitól, előzetes ismereteitől, intellektusától [...]” (Medovarszki, 2020. 87. o.). Az általunk javallott – mesterprogramokhoz kapcsolható – akciókutatások esetében a disszemináció a kutató pedagógus intézményének színterén, a kollegiális pedagógiai közösség tagjai körében fejt ki leginkább támogató hatását. A kutatási eredmények a helyi alkalmazhatóság miatt elsősorban az adott kutatás valós színterén otthonosan mozgó, a részt vevő tanulókkal és tanárokkal szoros kapcsolatot ápoló pedagógusok számára értelmezhetők. Éppen ezért kijelenthetjük, hogy a lokális hatás és a disszemináció helyi szükséglete

egymásból következő, egymásra kölcsönösen ható és egymást támogató entitások. A pedagógiai lifelong learning az intézményi és az intézmények közötti

szinten a horizontális tanulásban manifesztálódik, az egymástól való tanulás a pedagógusközösségek esetében rendkívüli erőforrásokat hordoz magában. Az egyéni és szervezeti fejlesztés és önfejlesztés során – egyetértve Lantos Tündével – a pedagógusoktól elvárt az aktív és konstruktív szerepvállalás (2020). Azonban itt meg kell említenünk Szivák Judit és munkatársai (2020) kutatását is, amelynek eredményeképpen a szerzők azt látták kirajzolódni, hogy a mesterpedagógusok saját és intézményi kezdeményezései nem minden esetben reagálnak a helyi igényekre és a problémák személyre

szabott kezelésére, inkább a mesterpedagógusok személyes ambíciói kerülnek előtérbe ezen programok során.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok előmeneteli rendszerében a mesterpedagógusi fokozat elérését célzó minősítési eljáráshoz kapcsolódó mesterprogram egy több cikluson átívelő akciókutatás keretében megvalósítható-e, illetve az Oktatási Hivatal által közzétett *Útmutató* tartalmaz-e olyan közvetlen szövegszegmenseket, melyek direkt vagy indirekt módon akciókutatások kidolgozása és megvalósítása irányába terelhetnék a pedagógusokat. A dokumentum tartalomelem-

zése során arra a következtetésre jutottunk,

hogy a mesterprogramok minden további nélkül lehetnek valós akciókutatások, a lebonyolítás megtervezése, a végrehajtott

akciók ciklikussága, a kutatási szakaszok végén megjelenő reflexiók mind-mind az akciókutatások sajátosságai. Meg vagyunk győződve arról, hogy ha a hazai köznevelés rendszerében működő helyi praxisokban megerősödne a kutatói szemlélet, az a teljes köznevelés hatékonyságára és produktivitására pozitív hatást gyakorolna. Ehhez kézenfekvő eszköz a pedagógiai akciókutatások gyakorlatba emelése, hiszen ha a kutató az események közvetlen irányítója és befolyásolója, akkor a beavatkozások a konkrét problémakört orvosolva azonnal kifejtik hatásukat.

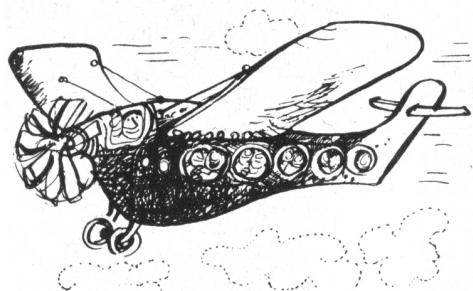
a kollegiális pedagógiai közösség tagjai körében fejt ki leginkább támogató hatását

IRODALOM

- Ádám A. (2016): A pedagógiai kultúraváltás segítése – innovatív iskolai gyakorlatközösségek kialakítása. In: Ugrai, J. és Varga, A. (2016, szerk.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Alidou, H. és Glanz, C. (2015): *Action research to improve youth and adult literacy*. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) and UNESCO Multi-sectoral Regional Office, Abuja.
- Babbie, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Balázs É., Kocsis M. és Vágó I. (2011): *Az idő a gazda mindenben*. Iskolakultúra, 2011/10-11.
- Csapó B. (2015): *A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek*. Iskolakultúra, **25**, 11. sz., 3–16. DOI: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.3>
- Csikós Cs. (2020): *Akciókutatások és pedagógiai kísérletek párhuzamai és különbségei*. Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció, **8**, 4. sz., 12–20. DOI: <https://doi.org/10.21549/NTNY.31.2020.4.1>
- Csillag S. (2016): *A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata*. Prosperitas, **3**, 2. 36–62.
- Elek Zs. R. (2022): *Tinédzserkori gyermekvállalás és iskolai lemorzsolódás – Egy fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás módszertani tapasztalatai*. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat. **9**, 1. DOI: <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2022.9/1/5>
- Falus I. (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus I. és Szűcs I. (2022, szerk.): *A didaktika kézikönyve – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fazekas Á. (2021): *Innováció az oktatásban – Az Innova kutatási projekt záró tanulmánya*. Innova, Budapest.
- Gáspár, T. (2007): *Mezo-szint és jövőformálás: stratégiai megfontolások*. Tér és Társadalom. **21**, 2. 43–54.
- Gazdag E. és Vámos Á. (2016): Magyarországi akciókutatások - Két kutatásvezető nézőpontja. In: Tóth P. és Holik I. (2016, szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 71–83.
- Grant, J., Nelson, G. és Mitchell, T. (2019): A részvételi akciókutatás kihívásainak kezelése. In: Udvarhelyi, É. T. és Dósa, M. (szerk. 2019): *A kutatás felszabadító ereje – A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata*. Napvilág Kiadó – Közélet Iskolája, Budapest.
- Havas P. (2004): *Akciókutatás és a tanulás fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle. 2004/6
- Lajos, V. (2016): *Részvétel és együttműködés Fogalmak, dilemmák és értelmezések*. Replika (100) 2016. 5. 23–40.
- Lantos T. (2020): A mentorálás jelentősége az óvodapedagógusok szakmai fejlődésében. In: Juhász M., Kaposi J. és Szőke-Milinte E. (szerk. 2020): *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. Szaktudás Kiadó Ház. 187–196.
- Málovics Gy. (2019): *Tudás létrehozása társadalmi hatással karöltve: A részvételi akciókutatás (RAK) megközelítése*. Magyar Tudomány **180**, 8. 1147–1157. DOI: <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.8.5>
- McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf (Letöltés: 2023. 10. 06.)
- Medovarszki I. (2020): *Lebutítás vagy disszemináció? A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből*. Új Pedagógiai Szemle. **70**, 7-8. sz., 76–90.
- Mrázík J. (2018): Pedagógiai akciókutatás – az akciókutatás pedagógiája. In: Endrődy-Nagy O. és Fehérvári A. (2018, szerk.): *HERA Évkönyvek V. – Innováció, Kutatás, Pedagógusok*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 2018.
- Oktatási Hivatal (2019): *Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz*. oktas.hu/pub_bin/download/unios-projektek/kiadvanyok/Mesterpedagogus_negyedik.pdf, Oktatási Hivatal, Budapest. (Letöltés: 2023. 09. 22.)

- Orgoványi-Gajdos J. (2020): *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák – Tanulási-tanítási program*. Líceum Kiadó, Eger.
- Reisz T. (2000): *Újító pedagógusok és pedagógiai innováció*. Iskolakultúra. **10.** 3. sz., 3–14.
- Sántha K. (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. In: *Neveléstörténet. 1-2.* 206–215.
- Sántha K. (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- School Education Gateway (é.n.): *Hogyan lehetnék jobb a munkámban? Az akciókutatás mint a pedagógusok szakmai fejlődésének motorja*.
- Steklács J., Bálint Á., Csikos Cs. és Zank I. (2024): *Metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések - Az iskolai tudásrendszer háttérdimenziói*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szauder E. (2004): *Akciókutatás és drámatanítás*. Drámapedagógiai Magazin. **28.** 2. sz., 11–13.
- Szivák J., Kálmán O., Pesti Cs., Rapos N. és Vámos, Á. (2020): *A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. Iskolakultúra, **30.** 10. sz., 3–24. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.3>
- Vámos Á. (2013): *A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás*. Neveléstudomány: Oktatás, Kutatás, Innováció 2013. **1.** 2. sz., 23–42.
- Vámos Á. (2015): *Közösségi tanulás – akciókutatás*. Magiszter, Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, 46–61.
- Vámos Á. és Gazdag E. (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. In: *Neveléstudomány 2015. 1.*, ELTE PPK. 35–51.
- Zagyváné Szűcs I. (2017): *Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában*. Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat, **15.** 1-2. sz., 175–194. DOI: <https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.10>
- Zank I. (2019): A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata néhány magyarországi romakutatás tükrében In: Juhász E. és Endrődy O. (2019, szerk.): *HeRA évkönyvek VI. oktatás, gazdaság, társadalom*. 633–644.
- Zank I. (2020a): *Az akciókutatás értelmezése a pedagógiai gyakorlatban és a tanárképzésben*. Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat. **5.** 55–69. DOI: <https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.3>.
- Zsolnai J-né (2012): *A taneszközökről való gondolkodás változásai a Zsolnai-programokban*. Iskolakultúra, **22.** 12. sz., 93–101.

Valódi gyakorlatorientált, probléma- és megoldásfókuszú pedagógiai környezetet vizionálhatunk a korabeli magyar iskolákba a Hahota 40 évvel ezelőtti nyári számának alábbi osztálykirándulás-tematikájú vicce nyomán. Utalva



a 36. oldalon bemutatott, két évvel öregebb tréfára: úgy tűnik, a klímászorongást és a fekete pedagógiát is meghaladta az alacsony energiaszükségletűnek tetsző minirepülőbe préselődő, demokratikus vidámságot sugárzó osztályközösség. A pilóta a szélvédőn át észreveszi a rajzolót, és arcán előmlik a mosoly. Jó ránézni. A gép jobbról balra halad, ami azt sugallja, a csapat visszafelé tart a kirándulásról, de ez tévedés. Simán csak nem a később sejtethetően bekövetkező jövő felé vették az irányt. Ha már összedobtak egy darabka szabadságot, miért tennék fel pókeren?