

PROJEKTOKTATÁS ÉS AKCIÓKUTATÁS

GÁSPÁR TAMÁS, BUDAPESTI GAZDASÁGI EGYETEM

GASPAR.TAMAS@UNI-BGE.HU

ABSZTRAKT

Az utóbbi évtizedek pedagógiai megújulásában kiemelt szerepet játszik a projektoktatás és az akciókutatás. Tanulmányunk azt mutatja be, hogy miként dinamizálható a projekt az akciókutatás szemléletével és módszerével, illetve miként tekinthető az akciókutatás és annak elemei komplex projektnak. A résztvevői akciókutatás (rak) lényegét tekintve: fejlesztési céllal történő komplex beavatkozás a gyakorlatba, illetve az elvégzett tevékenységre irányuló reflexió. Arra az alapgondolatra épül, hogy a társadalmi tevékenység (action) és társadalmi tudás létrehozása, bővítése (research) egymásra vonatkoztatható, mégpedig oly módon, hogy a vizsgálatot végző, a kutatási kérdéseket megfogalmazó, elemző, következtető csoport egybeesik – legalább is nem különül el – a vizsgált társadalmi közösségtől (participatory). A fentiekből következik, hogy az akciókutatás nem pusztán a gyakorlat megfigyelése, hanem annak megváltoztatása is projektszerűen. Kiindulópontja a kritikai, önértékelő álláspont, célja a javítás, optimalizálás, fejlesztés, részeredményei folyamatosan konkrét projektekben jelennek meg.

KULCSSZAVAK: projektoktatás, akciókutatás, részvételi módszerek

BEVEZETŐ

A pedagógiában is használt projekt módszer és szemlélet elsősorban a rendszerváltás után terjedt el hazánkban azzal a céllal, hogy teret nyisson a központozított oktatási rendszerrel szemben más lehetőségek felé. Eredetileg is, már a múlt század elején az Egyesült Államokban a tradicionális oktatás kritikájaként és alternatívájaként született. A kritika lényege arra irányult, hogy a tanított tudás a rendszerezett, tudományágakra szakadt akadémiai tudásból indul ki, és lényegében elszakad attól az élő környezettől, amelyben a tudást alkalmazzák. A problémamegoldás helyett a diszciplína vált elsődlegessé. A projekt keretében a megoldandó gyakorlati probléma és annak interdiszciplináris jellege kap hangsúlyt. Eredetileg a szakképzésben alkalmazták, majd ennek a tapasztalatait alkalmazta Dewey és Kilpatrick a szélesebb oktatási területre. A hasznos tudás mellett a projektoktatásnak volt egy fontos társadalmi célja: a demokráciára nevelés fontos eszközének is tekintették (M. Nádasi, 2010). „A tananyagorientált tanítási stratégiával szemben nem a tananyaghoz rendeli hozzá a gyermeket, hanem a gyermek rendeli önmagához a „tananyagot”. Ebben a megfogalmazásban benne van a véleményünk szerinti legnagyobb értéke: *demokratizálja az oktatást.*” (Hegedűs, 2002, 2. old.)

Az UNESCO Élethosszig tartó tanulás Intézete 2015-ben akciókutatást indított a fiatal és felnőtt műveltség javítása érdekében. Mindezt az új humanizmus címszó alatt teszi, melynek célja a tanulás útját választók emancipációja és társadalmi mobilitása, döntési helyzetbe hozása (Alidou-Glanz, 2015). Az akciókutatásnak tehát komoly társadalmi szerkezetváltási célja van: távolabbi célként a tulajdonviszonyok, társadalmi viszonyok megváltoztatása a tanulás útján. Közvetlen célja pedig az, hogy a gyakorlati életre való kritikai reflexió kultúráját fejlessze, és a felülről való átszervezések az alulról való kezdeményezésekkel, tényleges társadalmi részvétellel egészüljenek ki.

A részvételi technikák, köztük az akciókutatás az utóbbi évtizedek egyik dinamikusan fejlődő módszertani iránya, amelynek az egyik fő területe éppen a pedagógia. Már a fenti példából is látható, hogy kialakulása és fejlődése nem pusztán a kutatások hatékonyságát kívánta növelni, hanem a projektmódszerhez hasonlóan eleve társadalomkritikai szempontokat vetett fel. Két szálon is fejlődött az akciókutatás. Kurt Lewin szociálpszichológus alkotta a fogalmat az 1940-es években, aki a német diktatórikus társadalomirányítás tapasztalatai alapján jutott arra a meggyőződésre, hogy a kutatási tevékenység nem független a résztvevőitől, környezetétől, és az emberi életminőség javítását kell, hogy szolgálja. Mindezek alapján törekedett arra, hogy a társadalomkutatás az érintett emberek önreflexiója legyen: résztvevői legyenek az őket érintő kérdések vizsgálatának, és segítsék egymás tanulási-fejlődési folyamatát (Lewin, 1946, 1948). Latin-Amerikában, Afrikában és Ázsiában az 1970-es években fogalmazódott meg az igény új kutatómódszertanra, amelyben „hétköznapi, hátrányos helyzetű emberek (...) kollektív módon vizsgálják saját valóságukat, önállóan vagy szövetséges kívülállókkal összefogva, lépéseket tesznek saját életük előremozdítása érdekében és reflektálnak a folyamat során megszerzett tapasztalataikra” (Rahman, 2008, 49. old., Cahill, 2004).

A részvételi akciókutatás születésében és filozófiájában is szorosan kötődik a pedagógiához. Paulo Freire kritikai pedagógiája jelenti egyik filozófiai alapját, amely az oktatási rendszerben látja a társadalmi egyenlőtlenségek – marginalizáció és előjogok – újratermelését (Freire, 1978). Az akciókutatás – pedagógiai folyamat, de a pedagógiai gyakorlat is kutatás, mégpedig gyakorlati. A kettő nem választható el. Az oktatás-neveléshez kapcsolódó kutatásunk ezért természetes módon kapcsolódhat a részvételi akciókutatás módszeréhez: „Nem létezik tanítás kutatás nélkül és kutatás tanítás nélkül. Az egyik magában foglalja a másikat. Amikor tanítok, folyamatosan válaszokat keresek, majd ezeket újra megkérdőjelezem. Tanítok, mert kutatok: mert kérdéseket teszek fel, és magamat is kérdéseknek vetem alá. Amikor pedig így teszek, részesévé válok a folyamatnak, amit kutatok. A részvétellel pedig fejlesztek és fejlesztem magam. Azért kutatok, hogy megtudjam, mit nem tudok még, és hogy megosszam mindazt, amit felfedeztem.” (Freire, u.o., ford. GT)

Tanulmányunk azt mutatja be, hogy összekapcsolásuk esetén a projektoktatást miként dinamizálja az akciókutatás, és milyen elemekkel gazdagítja céljait, folyamatát. Nem célunk a projektoktatás részletes ismertetése, ezt a szakirodalom kimerítően tárgyalja. Fókuszpontunk az, hogy az akciókutatás mely pontokon kapcsolódhat, járulhat hozzá a projektoktatáshoz.

1. A PROJEKTOKTATÁS ÉS AZ AKCIÓKUTATÁS LÉNYEGI ELEMEI

A *projektekből* való gondolkodás nemcsak módszer, hanem tudományággá válva projektmenedzsmentként a vezetéstudománynak szerves és egyre gazdagodó része. Általános megközelítésében a projekt „olyan egyszer elvégzett munka, melynek jól meghatározható kezdeti és befejezési időpontja van” (Verzuh, 2006, 25. old.). A tevékenységnek célja van, produktumokat hoz létre, mégpedig egymással összekapcsolt cselekvések sorozatával. (Henczi, 2009).

A pedagógiában ennél konkrétabb értelmezésben használják a projektet. M. Nádasi Mária ajánlásában az alábbiak szerint: „valamely komplex téma olyan feldolgozása, amelynek során a téma meghatározása, a munkamenet megtervezése és megszervezése, a témával való foglalkozás, a munka eredményeinek létrehozása és bemutatása a gyerekek valódi (egyéni, páros, csoportos) önálló tevékenységén alapul. A pedagógus feladata a gyerekek önállóságának helyt adni, ezt az önállóságot facilitátorként, szupervizorként, tanácsadóként segíteni”. (M. Nádasi, 2003, 9. old.)

A megközelítésből jól kibontható mind a projektoktatás felépítése, mind a tevékenység módszere, mind pedig a pedagógus feladata, szerepe.

A pedagógiai projekt felépítését tekintve egy jól strukturális lineáris folyamat a téma kiválasztásától a projekt lezárásáig (Hegedűs, 2002, 25, old.):

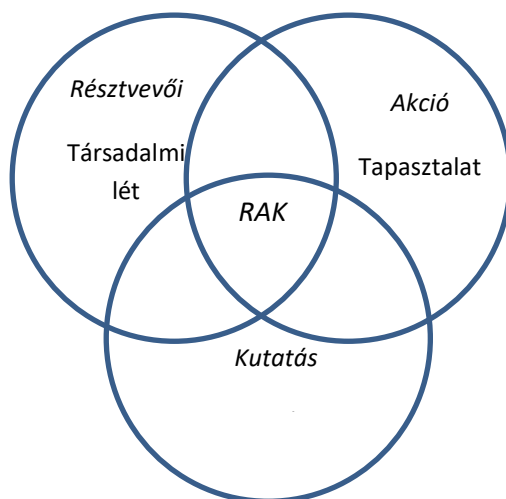
- a) témaválasztás;
- b) tervekészítés (célok és feladatok megfogalmazása);
- c) szervezés;
- d) adatgyűjtés;
- e) a téma feldolgozása;
- f) a produktum összeállítása bemutatható formában;
- g) a projekt értékelése, korrigálás;
- h) a produktum bemutatása, nyilvánossá tétele;
- i) a projekt lezárását követő tevékenységek.

A felépítés alapján látható, hogy a projekt konkrét cél megvalósítására vonatkozó cselekvéssorozat. A jövőt tekintve a legtöbb esetben egy pontú (kivéve, ha a célja éppen többféle jövőváltozat feltárása vagyis jövőkutatási projekt), amire a módszer neve is utal: projekció, konkrét célok, tervek előre vetítése. A cselekvési folyamat alapvetően zárt, hiszen célja magának a produktumnak a létrehozása. A folyamat tapasztalatai alapjai lehetnek más tevékenységeknek, de ezek már egy újabb projekt részei. A hangsúlyok szerzőnként máshová kerülhetnek: Hegedűs Gábor fent említett rendszere inkább a feldolgozás szakaszait részletezi. M. Nádas Mária a maga listájában nagyobb szerepet szán a projekt gondolata érlelésének, amint inkubációs szakasznak hív, illetve beindításának. (M. Nádas, 2003)

A gyerekek valódi, önálló tevékenysége szerepel a definíció másik lényegi elemeként. A módszernek ez a része szorosan kötődik a kialakulását kísérő filozófiai háttér, elsősorban Dewey elveihez. Ezek szerint a tanulási folyamatnak alapvetően a személyes tapasztalaton vagyis a részvételiségen kell alapulnia. A pedagógiai munka a növendékek fejlődési szükségletei és érdeklődését figyelembe kell, hogy vegye, azaz a projekt a belső motivációra és az aktuális fejlesztési feladatokra koncentrál. Ez a folyamat azonban sohasem passzív: a tanulónak aktívan kell részt vennie a saját tanulási folyamatának kialakításában. Másként: lehetőséget kap, de felelősséget is kell éreznie a tanulás irányának, mértékének, lépéseinek meghatározásában. A projekt mint csoportos tanulási folyamat indirekt célja a közösség ügyeiben való aktív részvétel, a szociális kompetencia fejlődése. (Radnóti, 2008)

A pedagógus feladata is jelentősen eltér a tradicionális oktatáshoz képest, ahol az oktató a tudás őrzője és átadója. A pedagógus mint facilitátor, tanácsadó több értelemben is a szokásostól eltérő megközelítést kíván. Egyrészt az oktatás felépítése tekintetében: a tantárgy-központúság helyett komplex, integrált módon valósul meg a tudás felfedezése és elsajátítása. A specializáció, diszciplína megközelítés oldása azonban nem csökkenti a pedagógiai munka hatékonyságát, mert a komplexitás szinergikus hatásai többszörösen, több oldalról támogatják a megszerzett tudást és képességeket. Másrészt az oktató az tudás-alkotó közösség része: nem felülről irányít, nincs előzetes tudása a végeredményről, viszont van tapasztalata a dolgok komplexitásáról és a felfedező utak nehézségeiről. A tankönyvtől, szigorú bürokráciától való „szabadság” rugalmassá teszi oktatási-nevelési tevékenységét. Lehetővé válik, hogy a döntéseket következményeikkel együtt tapasztalja meg, és tanulásaiból épülve formálja tovább pedagógiai munkáját. Harmadrészt a gyerekek értékelését nem az „elsajátított tudás”-hoz kell igazítani, hanem a közös munkában való részvétel minőségéhez. Összességében tehát a projekt alapú oktatás lehetőséget ad a pedagógusnak, hogy a tanmenet és tankönyv helyett figyelmét a gyerekek egyéni és együttes fejlődésére fordítsa. (Hegedűs, 2002)

A *résztevői akciókutatás* (RAK) lényegét tekintve: fejlesztési céllal történő beavatkozás a gyakorlatba (Lomax, 1994), illetve az elvégzett tevékenységre irányuló reflexió. (Havas, 2004) Arra az alapgondolatra épül, hogy a társadalmi tevékenység (*action*) és társadalmi tudás létrehozása, bővítése (*research*) egymásra vonatkoztatható, mégpedig oly módon, hogy a vizsgálatot végző, a kutatási kérdéseket megfogalmazó, elemző, következtető csoport egybeesik – legalább is nem különül el – a vizsgált társadalmi közösségtől (*participatory*). A három társadalmi dimenzió egymáshoz kapcsolása adja a részvételi akciókutatás magját (1. ábra).



1. ábra Az akciókutatás rendszerösszetevői (Chevalier-Buckles, 2013 alapján)

A fentiekből következik, hogy az akciókutatás nem pusztán a gyakorlat megfigyelése, hanem annak megváltoztatása is. Kiindulópontja a kritikai, önértékelő álláspont, célja a javítás, optimalizálás, fejlesztés. Mindezek alapján a részvételi akciókutatás egyidejűleg

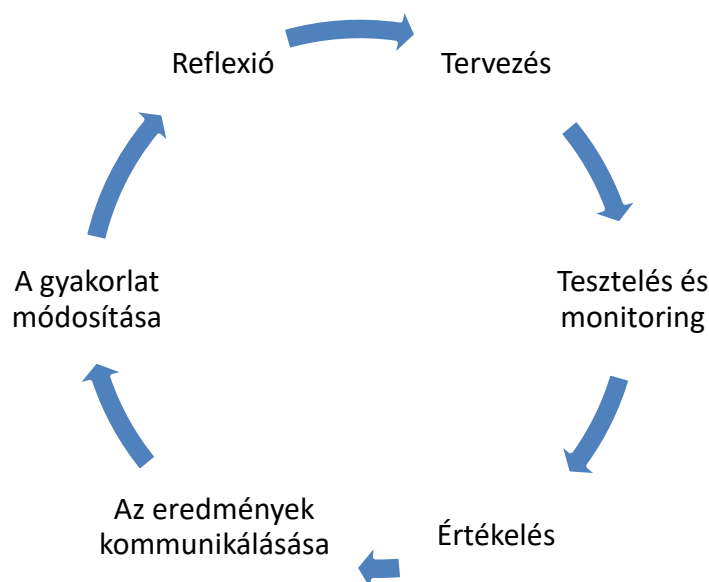
- gyakorlati tevékenység, műveleti technológia, amelynek meghatározott protokollja van;
- annak elfogadása, hogy a kutatási célok mellett a kutatási gyakorlat és annak tapasztalatai hasonló jelentőségűek, és a célok csak folyamatban, töredékes módon valósulnak meg;
- rendelkezik erkölcsi tartalommal, normatív céllal: ez az emberi életminőség javítása. (Kemmis–McTaggart, 1988)

A projektoktatás és az akciókutatás lényegi áttekintéséből is kiderül, hogy alapjaiban szorosan kötődik a két terület: az érintettek (gyerekek) közvetlen részvétele és aktív tevékenysége az alappillérei között szerepel. Három ponton azonban sokban hozzájárulhat az akciókutatás a projektoktatáshoz. Nevezetesen:

- a projekt folyamatának dinamizálása
- a produktum (tág értelemben vett tudás) mint cél mellett a részttevői önreflexió
- a tevékenység normatív, pedagógiai céljának erősítése.

2. A PROJEKTFOLYAMAT DINAMIZÁLÁSA

Műveleti technológiáját tekintve az akciókutatás *ciklikus természetű*. A kérdésfeltevés-hipotézis-adatgyűjtés-elemzés-következtetés lineáris menete helyett akciókból épül fel, ezek újragondolásából, majd az ellentmondások alapján módosított tevékenységekből. A felismerési-megértési folyamatok és a cselekvés összekapcsolódnak és folyamat-rendszert alkotnak (2. ábra). Mindez teljes összhangban van a stratégiai foresight modell szemléletével, amely a stratégia alkotás folyamatát köti a tanulási ciklushoz. (Gáspár, 2012)



2. ábra Az akciókutatás ciklusa (Alidou-Glanc, 2015, 34. old. alapján)

A kutatói gyakorlatban és főként az oktatásban nem tűnik szokatlanak a megközelítés, hiszen mindig van reflektálás a megvalósuló gyakorlatra (értékelés, monitoring), és ez alapján változik a kutatás további menete. Vagyis olyan módszernek tűnik az akciókutatás, amit amúgy is használnak. Van azonban két lényeges különbség a mindennapi illetve a kutatói gyakorlathoz képest.

Egyrészt a cselekvéses tanulás (learning by doing) véletlenszerűbb, felfedező menetéhez képest az akciókutatás rendszerszerű: a probléma- és kérdések meghatározását követően megvizsgáljuk a jelenlegi gyakorlatot, más megoldási módokat keresünk, követjük-dokumentáljuk az alternatív utakat, értékeljük az akciót, megosztjuk-kommunikáljuk az eredményeket, és ha több megközelítésből is meggyőzőnek bizonyulnak, megváltoztatjuk a gyakorlatot. (Alidou-Glanc, 2015) A mindennapi gyakorlathoz képest kiemelt jelentőségű, hogy az akciókutatásban a szakembereknek nyilvánosságra kell hozniuk eredményeiket és más tapasztalatok, illetve más szakemberek megközelítésében is kritikusan kell azokat vizsgálni. (Lomax, 1994)

Másrészt különbség az is, hogy a klasszikus kutatás során a monitoring a kutatótól független rendszer viselkedésére irányul, itt magára a kutatóra is; továbbá a fejlesztést szolgáló stratégiai kutatásokban a vízió elérésnek útját ellenőrzik és módosítják a vizsgálat során, nem pedig magát a víziót.

3. ÖNREFLEXIÓ ÉS NORMATIVITÁS

A fentiek alapján jól érzékelhető, hogy a részvételi akciókutatás szorosan kötődik a pedagógiai gyakorlathoz és elmélethez. Két értelemben is: az akciókutatás egyfelől jellegét tekintve pedagógiai kutatás; másfelől alkalmazását tekintve nagyon sok esetben pedagógiára vonatkozó kutatás (Somekh – Zeichner, 2009)

Az akciókutatás jellemzőinek áttekintése azt mutatja, hogy a módszer sok eltérő vonást mutat a klasszikus társadalomtudományi kutatómódszertantól. *Pedagógiai kutatásnak* lehetne nevezni, több értelemben is:

Mint tanulási folyamat. A kutatás folyamata nemlineáris, és nem egy külső hipotézis elfogadására vagy elvetésére irányul. Az akciókutatás a „rendszer” – a kutató saját koncepciója és gyakorlata illetve oktatás esetén a gyerekekkel való interakciója – belső fejlődése áll a monitoring középpontjában, amely a visszacsatolási mechanizmusokban újabb és újabb akciókban módosul. Tegyük hozzá, hogy a tanuló rendszerek illetve a nemlineáris-kaotikus rendszerek nem ismeretlenek a tudományos kutatásban; az utóbbi évtizedek egyik leginkább kutatott területe mind a műszaki, mind a

társadalomtudományok területén. (Hideg-Nováky, 2012) Ugyanakkor a tanulási folyamat itt a rendszer dinamikájára, annak megismerésére vonatkozik. Az akciókutatásban az adatgyűjtés a kutató/oktató szerepét hangsúlyozza. A kritikai látásmód és a gyakorlat új összefüggéseket tár fel az elmélet és gyakorlat kapcsolatában. A részvételi akciókutatás mindig a kutató szándékaira és tevékenységére épül, míg a klasszikus kutatás elsősorban a kutatás külső tárgyára összpontosít. A tanulási folyamat része az is, hogy a cselekvés, akció kiemelt szerepet kap. Nem pusztán cselekvés általi hatékonyabb megértésről és elsajátításról van szó (cselekvéses tanulás), és nem azonos az akció a tapasztalatcserével, szakmai megbeszélésekkel sem. A cselekvés itt magának a kutatásnak a folyamata, közege.

Mindezek alapján a tudományos következtetéseink nem a hipotézisek elfogadása vagy elutasítása között mozognak, mert a tanulási (és tanítási) folyamatról való értelmezésünk aktuálisan helyes lehet, ám mindig csak részben helyes és részben felülvizsgálatra szoruló.

Mint nevelési folyamat. Az akciókutatás az önreflexiós vizsgálatokhoz tartozik, mégpedig azzal a céllal, hogy ésszerűbbé és igazságosabbá tegyék (a) társadalmi vagy pedagógiai gyakorlatukat, (b) annak magyarázatát és (c) azokat a helyzeteket, melyekben ezt a gyakorlatot kivitelezik. (Kemmis–McTaggart, 1988) Vagyis olyan változásokról van szó, amelyek a kutatás folyamatába épülnek és a saját pedagógiai teljesítményt javítását célozzák.

Az ésszerűség mellett új elemként jelenik meg az igazságosság. Van tehát a módszernek egy *erkölcsi eleme* is: mint elsődleges cél a személyiség fejlődése a kutatás érintettjeiben, különösen a kutatókban. A pedagógiai gyakorlatban mindez azt jelenti, hogy a Mit fogok tenni? kérdése mellett relevanciája van a Mi történik? és Mit tegyek? kérdéseknek is. (Havas, 2004) Az értékrend mint vezérfonal szerinti visszacsatolás és irányítási rendszer lényeges ponton áll szemben a pozitivistá társadalomtudománnyal, hiszen befolyásolja az adatgyűjtést és értelmezést. A normatív – erkölcsi – elem ugyanis nem része a pozitív módszereket rögzítő tudománynak. Ugyanakkor nincs arról szó, hogy a tudomány objektivitása megszűnne: az objektív-szubjektív dimenzió átalakul. A kutató és akciója-tevékenysége a kutatás alanya és tárgya is egyben, amelynek objektivitását a megismételt akciók sorozata, a józan önértékelés és a külső szakértői kontroll biztosítja.

Az igazságosság ugyanakkor arra is vonatkozik, hogy a pedagógus és a gyerekek erkölcsi fejlődésén túl maguk a gyerekek is részesei legyenek *kutatóként* a folyamatnak. A problémafelvetés és tanulási folyamat interaktív jellege miatt meghatározó része van annak, hogy a gyerekek szempontjai, javaslatai, elképzelései is *alapelemei*, ne pusztán módosító elemei legyenek a kutatásnak!

A tradicionális társadalomkutatás megszokott technikáinak célja az, hogy magyarázatot adjanak az emberek által létrehozott társadalmi jelentésekre illetve azok kialakulására, és ezzel hozzájáruljanak a felhalmozott tudáshoz. Az akciókutatás viszont többek között azért alakult ki, hogy demokratizálja a kutatást és a tudásfelhalmozást, (Coghlan–Brydon–Miller, 2014) amely csupán az akadémiai kutatómódszertant fogadja el kutatásnak. Mindez egybeesik azzal a Karácsony Sándor-i hagyománnyal, mely szerint a gyermek szuverén egyén, aki nem alakítható át – nevelés címen –, hanem a társas viszonyban átalakulhat. (Karácsony, 1942)

Az akciókutatás alkalmas módszer a tanítás, a tanulók eredményei és nem utolsósorban a kettő közötti kapcsolat vizsgálatára. Pedagógiai jellege azt is jelenti, hogy az akciókutatások meglehetősen nagy része vonatkozik oktatás-nevelés vizsgálatra. Elliott (2007) mérései alapján a tanár kutatóként való szereplése jellegzetes eleme az akciókutatásnak. A tanár szerepe is újraértelmezésre kerül a tanulási-fejlesztési folyamatban: a tanulás és a gyerekekkel való párbeszéd szervezője, aki támogatja a tanulókat, hogy kezdeményezzenek és vigyenek véghez kutatásokat a tanteremben. Céljuk a gyakorlat és a társadalmi irányítás (politika) tájékoztatása.

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2001) már évekkel ezelőtt közölt áttekintő cikkeket az akciókutatás nemzetközi tapasztalatairól. A nemzetközi élet szakemberei is úgy látják, hogy a megváltozott világban, az iskola definíálásában és társadalmi szerepében, az elmélet-gyakorlat viszonyának újraértelmezésében különlegesen ígéretes eszköznek látják az akciókutatást.

4. ESETTANULMÁNY

Második éve végezzük az akciókutatáson alapuló pedagógiai munkánkat a Budapest 18. kerületi Kastélydombi Általános Iskolában Pataki Istvánné osztályfőnökkel közösen.

4.1 Oktatási-nevelési koncepció

Az akciókutatásunk *oktatási-nevelési koncepciója* az alábbi pilléreken nyugszik:

4.1.1. Stratégiai gondolkodás és előrelátás (foresight)

A stratégiai gondolkodás és módszertan a gyermekekben fejlesztendő alapképességek egyik átfogó területe: lényegét tekintve célszerűen, több lehetőség mérlegeléséből kialakított, rugalmas és másokkal együttműködő gondolkodás és tevékenység. Az átmenethez tartozó alapozó időszak fő célja az „olvasás”, „számolás” és „írás” elsajátítása. A stratégiai gondolkodás keretében mindezt valóban meghatározónak tartjuk, de tágabban értelmezzük.

Az olvasást mint *megértési folyamatot* tekintjük, amelynek célja a mindenkori meglévő helyzet józan, diagnosztikus értékelése. Az olvasás a pedagógiában is több szintre épül, az elemző-kritikai olvasás megfelel a stratégiai szemléletnek. Ugyanakkor az olvasás mint megértési folyamat nemcsak a technikai elsajátítást foglalja magában, hanem általában a gondolkodási folyamatot, amely elemi szinten, az óvoda-iskola átmenet időszakában már elkezdhető. Ennek rendkívül fontos része annak megértése, hogy a jelen állapot csupán a térben és időben való sokféleség egy mintázata, és volt is, van is ettől eltérő rendszer. Például az olvasás tanításban a legelső órákon elhangzik, hogy mi vízszintesen, balról jobbra olvasunk – de van ettől eltérő út is (például Japánban). Az írás előkészítéskor már képeket nézünk arról, hogy mi betűkkel jelöljük a hangokat – de volt régen képirás, létezik szótagjelölő írás, illetve technikáját tekintve létezik dőlt írás is stb. Az ének tanításnál a mi gyerekeink, népdalaink diatonikus rendszerűek – de e mellett rögtön mutatunk egészen más létező hangsorokat, oktávbeosztásokat is Indiából vagy Indonéziából. Mindennek az a célja, hogy tudatosítsuk: nem csak egyféle létező rendszer van, azaz minden helyzetnek van, lehet alternatívája

A számolás a stratégiai szemléletben éppen erre épül: a *mérlegelést-kalkulálást* tanítjuk már a számfogalom kialakításakor is. A matematika alapelemeit elejétől kezdve arra használjuk, hogy minden helyzetben – beleértve elsősorban a gyerekek saját illetve társaikhoz való viszonyulásukat – lehetőségeket keressünk, és ezeket értékeljük, mérlegeljük. Az „olvasásban” megismert jövőváltozatok nem egyenrangúak. Az elfogadhatóság, technikai megvalósíthatóság, a kivitelezés költségei, az értékpreferenciák alapján rangsorolni lehet a lehetséges illetve kívánatos jövőket, valamint átjárási utakat lehet közöttük építeni.

Az írás lényege – az *alkotás*. A szövegalkotás mögött – a legelső „Mondj a képről mondatokat vagy történetet” típusú feladatokat is beleértve – valójában jövőalkotás húzódik meg. A lehetséges változatok belső vagy rajzok segítségével külső képpé alakítása és megfogalmazása a valósággá alakítás legelső lépése. Az „írás” szerves része a stratégiai folyamatnak. A lehetőségek kialakítása és preferencia sorrendje ugyanis elhal, ha nem alakul át cselekvéssé – mégpedig résztvevői cselekvéssé. A gyerekeknek fontos megtapasztalniuk, hogy van szabad választásuk; hogy ennek vannak határozott korlátai; hogy saját maguknak kell létrehozniuk ezeket a jövőket; és hogy felelősségük van abban, miként választanak.

4.1.2. Kooperatív, humanisztikus közösségépítés, konfliktus kezelés

A stratégiai gondolkodás sohasem „légüres térben” zajlik. Társas lényként az ember diagnosztikai elemzései, jövőre vonatkozó elképzelései és tettei mindig más emberek hasonló elemzéseivel, elképzeléseivel és tetteivel ütköznek és hoznak létre társadalmi „interferencia képet”. A sokféleség ugyanis nemcsak a helyzetekre, a külső valóságra, hanem az azokat érzékelő-értelmező emberekre is igaz. A gyerekeknek nagyon fontos tapasztalat az arra való rádöbbenés,

hogya a másik kisgyerek ugyanazt a tárgyat, helyzetet, problémát egészen másként is láthatja. Az óvoda-iskola átmenet legelső időszakában már elég sok időt szánunk a „hogya számoltad ki”, „hogya hasonlítanád össze, mérnéd meg” jellegű kérdéseknek, mert ezek mind ilyen tapasztalatok.

A nyitott gondolkodáshoz az is kell, hogya a látásmódból, értelmezésből szükségszerűen felmerülő ellentéteket a gyerekek kezelni tudják. A Carl Rogers fémjelezte humanisztikus pszichológia (Rogers-Freiberg, 2013) és a Gordon-módszer (Gordon, 2010) az együttműködő környezet kialakítására alapvető elemei a nevelési-oktatási rendszerünknek. Az én-közlések, a másik szándékának és főként érzéseinek megértése a gyerekek körében is könnyen elsajátíthatók. Meglepő, hogya mennyi „probléma” nyomasztja a gyerekeket, amelyek nagy részét vagy erőszakkal oldják meg (akár fizikai, akár pszichés) vagy elfojtják. A Gordon-módszer nem söpri szőnyeg alá a konfliktusokat, nem „kompromisszumot” hoz létre – amelyet általában mindkét fél sérelemmel él meg –, hanem segít világosan tisztázni, hogya kié valójában a probléma és kiből milyen érzések vannak. A te-közlések helyetti én-közlések – vagyis a vádaskodások és sértések helyett a saját érzések megfogalmazása – nem fedik el a konfliktus valódi forrását, és utat engednek a megoldási lehetőségeknek. A gyerekek hamar rájönnek, hogya a problémáik nagy részét maguk is meg tudják oldani, könnyen megtanulnak bocsánatot kérni és megbocsátani – és mindez rengeteg terhet levesz a vállukról.

A közösségépítés-nevelés egyik legfontosabb alapelveként tartjuk, hogya a gyerek alapvetően nem „rossz”, hanem üzeni akar valamit viselkedésével, amelyet megérteni kell, és ennek orvoslásával lehet visszavezetni a gyerekeket abba a közegbe, ahol biztonságban érzik magukat és boldogok. Nagyon komoly sikereket tudunk elérni azzal, hogya alapvetően nem büntetjük a gyerekeket, hanem közösen áttekintjük-elemezzük a viselkedés okait, a lehetséges utakat és persze ezek következményeit. Egy idő után a gyerekek felvállalták a tetteiket, bele mertek állni a helyzetbe, mert tudták, hogya nem kell félniük (!). Így nem akarnak hazudni vagy mellébeszélteni sem. Az egyik legnagyobb teher annak tudata, hogya nem jó úton járok, de félek ezt megvallani. A megbocsátás természetesen nem jelenti azt, hogya nincs a tetteinknek következménye. Ám ezeket a szabályokat előbb vagy megismertük, vagy közösen hoztuk meg, és ezekhez tartottuk magunkat. Továbbá a szélsőséges viselkedéseket (verekedés vagy hiszti) természetesen azonnal megfoglunk, és csak a nyugalom után foglalkozunk a helyzet értékelésével, mégpedig minden esetben. A napi illetve a pénteki heti értékelések egyik fő célja mindig az, hogya senki se térjen haza tüskével a lelkében, ne hordozzanak a gyerekek se bűntérhet, se igazságtalanság érzést.

A gyerekek motivációjának alapja a pozitív megerősítés – jutalmazás illetve „büntetésként” annak elhalasztása. Ennek egyik legfőbb eleme a jutalomkártyák gyűjtése egy titkos füzetben, illetve annak elnyerése, hogya három plüssállat közül egyet – kiváló magatartás és teljesítmény, a legnagyobb változás-fejlődés valamely téren és a legszebb, legesztétikusabb alkotás – hétvégére hazavihessen valaki. A kártyákat minden hónapban – illetve félévben – összeszámoljuk és díjazunk.

Ennek a pillérnek a harmadik eleme azt célozza, hogya az egymást megértő és konfliktusokat kezelni tudó emberek alkotó munkájának eredményessége megsokszorozódhat az együttműködések mentén. Az óvoda-iskola átmenet azért is érzékeny időszak, mert az óvodás kor nagy részében inkább egyedül, pontosabban egymás mellett játszanak a gyerekek, és az átmenet éveiben kezdik felfedezni – először szerepjátékok formájában – a munkamegosztást és annak előnyeit, hatékonyságát. A kooperatív technikák legegyszerűbb formákban már az iskola első hónapjaiban megismerhetők, gyakorolhatók – mert hosszú az út a tényleges, önkéntes együttműködésig.

4.1.3. Mozgásfejlesztő pedagógia – mozgás, ének, rajz/technika

A mozgásfejlesztés az óvoda-iskola átmenet egyik leglényegesebb eleme, több okból is. A stratégiai gondolkodáshoz szükséges olvasás-számolás-írás ugyanis jól fejlett tér- és irányérzékelést, ritmust, alak- és sorozatfelismerést stb. követel meg. Mindezek az agy egyes területeinek fejlettségével függnek össze, aminek kialakulása az iskolás kort megelőző időszakban kell, hogya megtörténjen, mégpedig elsősorban a mozgásformák, keresztnyújtások elsajátítása és gyakorlása révén. A kutatások és tapasztalatok azt mutatják, hogya a megváltozott életmód, társadalmi-technikai környezet miatt a gyerekek nagy százalékában a reflexektől a nagymozgásokig húzódó mozgástanulási ív sérül, egyes fázisai kimaradnak, aminek következményei a tanulási nehézségekben jelennek meg. Ezért mind a tornatermi, mind a

tantermi – órákhoz kapcsolódó, pihentető – foglalkozásokon az *alapozó terápia* mozgásfelépítését követjük és gyakoroljuk, főként a kezdeti időszakban. Ennek lényege az, hogy a gyakorlatok megismétlik-fejlesztik a csecsemőkori mozgástanulás egyes fázisait a fej megemelésétől a járásig, minden szinten egyre összetettebb módon (Marton-Dévényi, 1999).

A mozgásfejlesztést azonban – csakúgy mint az olvasást, számolást, írást – tágabban értelmezzük. Egyrészt magát a fizikai „mozgást” úgy is gyakoroljuk alapelveként mint *cselekvő, felfedező, élménypedagógiát*. Az óvoda-iskola átmenet egyik legfőbb jellemzője, hogy a gyerekek gondolkodása konkrét, műveleti. Vagyis nem absztrakt fogalmak segítségével jutnak újabb gondolatokhoz, hanem a környezetük tényleges megtapasztalásával. A stratégiai gondolkodás mindenekelőtt a tapasztalati tanulással alapozható meg. A cselekvésorientált pedagógia mindezt kiemelt szerepet szán a kézi-alkotó rajz és technika területeknek, ahol a kézügyesség, finommotorika mellett ugyanúgy megjelenik a helyzetértékelés-lehetőségek feltárása-preferencia állítás-megvalósítás-visszacsatoló értékelés stratégiai út. Az élménypedagógia pedig még ennél is tovább megy, hiszen olyan helyzetek, problémák gyakorlati megoldására készíti a gyerekeket, amelyek a megszokott megoldások, viselkedések (konfort zóna) határain túl vannak. Továbbá megtapasztaltatja-rákényszeríti őket a kooperatív technikák alkalmazására.

A mozgások változatossága, a körjátékok, fogójátékok stb. stratégiai lehetőségei megerősítik a *térben-időben való sokféleséget*. Minden mozgássort (beleértve a fogó, menekülési lehetőségeket) számtalan változatban lehet megvalósítani. Éppen ezért a mozgásformákat is mindig többféle változatban mutatjuk meg, akár csak a rajz technikákat vagy egy-egy technika alkalmazását, megvalósítását a nagymesterek műveiben, illetve a népdalok-gyerekdalok esetében is rögzítjük, hogy vannak más szövegek, más dallamok, más hozzájuk kapcsolódó játékok.

A mozgást nem utolsó sorban mint a test, lélek, szellem mozgását, mozgathatóságát is értelmezzük: a gondolkodás, társas viszony *rugalmassága, harmóniája, koordináltsága* éppúgy része a sikeres fejlesztésnek, mint a fizikai mozgás. Mindez már visszavezet a stratégiai gondolkodáshoz és a kooperatív közösségépítéshez, amelyek valójában ugyanannak a fejlődési útnak különböző vetületei.

4.2. Tevékenységek-eredmények és ezek módszertani jelentősége

4.2.1. A családi nevelés kiterjesztése

Pedagógiai munkánk egyik leglényegesebb eleme, hogy az iskolai nevelést-oktatást a *családi nevelés kiterjesztéseként*, nem pedig kiegészítéseként vagy alternatívájaként fogjuk fel. Ezzel az óvoda-iskola átmenetben is magunkénak valljuk azokat a megközelítéseket, ahol nem az óvoda-iskola, hanem az *óvoda-család viszonya* a meghatározó. Winnicott az óvodát a család intézményesített továbbélésének látja, inkább, mint az iskola felfeztető szakaszának. „Az óvoda szerepe nem az, hogy egy hiányzó anyát helyettesítsen, hanem, hogy kiegészítse és fenntartsa azokat a szerepeket, melyeket a gyerek első éveiben egyedül az anya tölt be. Az óvodát inkább tekinthetjük *a család „felfelé” terjeszkedésének*, mintsem az iskolai alsó tagozat még alsóbb tagozatának.” (Winnicott, 2000, kiemelés tőlem)

A család szerepe az óvoda-iskola átmenetben általában marginálisan jelenik meg, háttérként: olyan környezeti tényezőként, amely egyfelől a gyermek „bemeneti” paramétereit befolyásolja – akár genetikusan, akár nevelőként –, másfelől pedig az óvodával közösen felel a gyermekek neveléséért. A családot hangsúlyozó megközelítések azért figyelemre méltóak, mert nem részzhalmazként, hanem *átfogó-meghatározó* kategóriaként tekintenek a családi háttérre az óvoda-iskola átmenet kérdésében is. „Azok a gyermekek kiegyensúlyozottak és nyújtanak egyenletes teljesítményt, viselik jól az iskolai (és óvodai) megpróbáltatásokat, akiket szüleik törődése, szeretete vesz körül.” (Deákné, 1998)

A család illetve a családiasság szerepe elsősorban arra vezethető vissza, hogy az utóbbi évtized kutatásai szerint a fejlődésben, sőt az életsikerességben nem az értelmi, hanem az *érzelmi intelligencia* és az *érzelmi biztonság* a meghatározó (Goleman, 1997), amelynek gyökere a családban van. *Mind a szabad játék, mind a fejlesztés sikerességének feltétele* az, hogy a gyermeknek a világhoz viszonyuló érzéseit – amelyek a legelső és hosszú ideig

meghatározó viszonyulásai! – társai és nevelői megértsek, elfogadják; és a gyermek is képes legyen a különböző helyzetek átérésére. „Tartós sikert a korai fejlesztéssel soha, senki nem ért még el. Látszateredményeket igen, mert a kisgyerekek jól „trenírozhatóak”, idegrendszerük plasztikus, fogékonyak az új benyomásokra, de eredményességük látszólagos és átmeneti: 5–7. osztályban „leállnak”, ha a környezetük nem biztosította számukra a már említett érzelmi alapokat, a derűs biztonság érzését.” (Vojnitsné–Zilahiné, 2008)

Mindezek alapján munkánk során az alábbi elemekkel igyekeztünk organikussá tenni a családi-szülői kapcsolatrendszer:

- minden *családot végiglátogattunk* még a tanítás-kutatás időszakának megkezdése előtt és hosszabb időt töltöttünk az ismerkedéssel. Mi is betekintést nyertünk a gyerekek szociális közegébe, otthonába, szokásaiba, környezetébe, és a gyerekek-szülők is a saját „házjukban” találkoztak velünk először: ezzel *ők fogadtak be minket*, nem pedig nekik kellett befogadást kapni-remélni egy tanévnyitó keretében. A családlátogatásokat követően egy ismerkedő kirándulást is szerveztünk, ahol a családok is megismerhetik a leendő gyerekközösséget és szüleiket, mégpedig közvetlenül, vagyis nem az első szülői értekezlet intézményi közvetítésével.
- Az *osztályterem* alapvető térbeli kerete egy gyerekközösségnek. A családi élet kiterjesztésének része az is, hogy otthonos – azaz befogadó, és főként biztonságot nyújtó – legyen ez a tér. A kialakításába bevontuk a szülőket; nem pusztán az eszközök és a munkaerő hiánya miatt, hanem elsősorban azért, hogy részesei legyenek a saját otthonuk kiterjesztésének is.
- A tanév során *kirándulásokat és színházi látogatásokat* (Bárány Boldizsár, Égig érő fű) is szerveztünk. Ezekben szintén kezdeményező és megvalósító szerepet is adtunk a szülőknek. Láthatóan jól érezték magukat abban a szerepben, hogy részesei lehetnek a gyerekek élete formálásának.
- Az óvoda-iskola átmenet első hónapjaiban *napi beszámolót* írtunk elektronikusan a szülőknek. Ez alapján követni tudták, hogy milyen tevékenységgel töltjük a délelőtti-délutáni órákat, a gyerekek beszámolóit kiegészítve, nagyobb rendszerben látták. Ugyanakkor főként képet kaptak arról, hogy milyen céllal végeztük a játékokat, feladatokat, és arról is, hogy a gyerekek együtt mint közösség miként működnek, milyen problémákkal küzdenek meg. A későbbiekben – egészen a tanév végéig – a beszámolók *heti formában* megmaradtak. A leveleknek nagy szerepe van abban, hogy a családi jellegű kötelék élő maradjon, és abban is, hogy a szülők ne csak a fogadóórákon kapjanak általános tájékoztatást, hanem a napi gyakorlat aktuális ügyeiben, problémáiban kezeljük az ügyeket.
- A havi jutalomkártya értékelésekkel együtt a gyerekeknek címezve – és a szülők tájékoztatására – minden alkalommal *kézzel írott levelet* küldtünk a titkos füzetben, amelyben értékeltük a munkájukat, viselkedésüket, biztattuk őket, ahol szükséges. Ezeknek a leveleknek – mivel a gyerekek egyéni fejlődését és problémáit veszi alapul – tapasztalataink szerint sokkal nagyobb értéke és hatása van, mint a sztenderdizált értékelésnek (pedig még nincs érdemjegy!) akár felmérők százalékos eredményeiben, akár a „szöveges”, aláhúzendó mondatbankban.

4.2.2. Integrált oktatás

Az oktatási-nevelési munkánknak úgy alakítottuk ki a szervezeti kereteit, hogy *nem osztottuk meg* a tantárgyakat: mindketten minden tárgy kialakításában, oktatásában és értékelésében részt veszünk. A megosztást időben tettük meg: egyik héten egyikünk viszi végig a délelőtti órákat, másik a délutáni foglalkozásokat, következő héten fordítva. Az elv és a megvalósítás persze egyáltalán nem új és nem különleges, hiszen a tanítói munka eredetileg és alapvetően így szerveződik. Az utóbbi évtizedekben azonban egyre inkább bevált gyakorlattá vált a kéttanítós rendszer guruló váltásban illetve a tárgyak megosztása, bizonyos „szakosodás”.

Az egytanítós délelőtti munka azonban ténylegesen lehetővé teszi a *tantárgyi integrációt*, főként, ha eleve nem tárgyakban gondolkodik a tanító, bármennyire is efelé kényszerítik a tanmenetek. A problémakörökhöz

kapcsolt különböző képességek, kompetenciák fejlesztése, a mozgás-gondolkodás-esztétikai kifejezés egymást erősítő hatásainak kihasználása kiválóan gyakorolható ezen az úton.

A projektoktatás egy rendkívül komplex, de igen eredményes útja a képesség- és ismeretbővülésnek, ami főként az alsó tagozat felsőbb éveiben alakítható ki. Azonban az integrált oktatás már az óvoda-iskola átmenet őszi időszakában – például szeptember vége, Mihály napi vásár – is lehetővé tette először *témanapok majd témahetek* kialakítását, ami a tavaszi időszakban rendszeressé vált (Farsang, Húsvét, Gólya-hét, Föld napja és környezetvédelem, Anya és család, Madarak-fák hete, Növények világa, Ház körüli állatok világa, Vadállatok hete, Családi kötelek).

Az egységes délelőtti lehetővé teszi napi ívek kialakítását is. A gyerekek, főként az óvoda-iskola átmenet első hónapjaiban, évében, nagyon különböző ritmusban élnek meg egy-egy napot, és a tanítás egy-egy témaköre is, figyelembe véve a gyerekközösség könnyebb vagy nehezebb haladását, nagyon eltérő időkeretet kíván. A csengetési rend keretét szab a beosztásnak, alkalmazkodást ad az iskola életének üteméhez, de a napi haladáshoz szükséges időarányok rugalmasan alakíthatók.

A heti ívhez illetve a délelőtti témájához szervesen kapcsolódnak a délutáni foglalkozások, amelyeknek így nem teljesen önálló felépítése és terve van, hanem követik, továbbszövik, kiegészítik, megerősítik a délelőtti munkáját. A délelőtti-délutáni egységet és a kettő közötti váltást az is indokolja, hogy a gyerekek aktuális hangulatához, munkabírásához, „rezgéséhez” sokkal könnyebb így alkalmazkodni, azt átvenni, mint azt délelőtti átvenni-folytatni.

A fenti munkamegosztásnak van egy komoly nehézsége. A pedagógusoknak naponta „*össze kell varrni*” a délelőtti és délutáni – ehhez általában egy órát közösen is töltünk a gyerekekkel –, valamint a heteket is egymáshoz kell illeszteni: tartalmilag hol tartunk, módszertanilag milyen utak mutatkoztak járhatónak, milyen eredmények, problémák adódtak, milyen irányba folytassuk tovább a munkát. Ez csak akkor tud működni, megvalósulni, ha a két pedagógus nagyon komolyan tud egymásra figyelni, nagy türelemmel és empátiával fordulnak egymás felé, és valóban közösnek tekintik a munkájukat.

4.2.3. Gyerekek bevonása

Az akciókutatásnak és a nevelési felfogásunknak is alapvető eleme, hogy a gyerekek aktív résztvevőként alakíthassák saját fejlődési folyamatukat. Ehhez

- első lépésben részeseivé váltak annak, hogy délután a házi feladatok milyen sorrendben, időbeosztásban valósuljanak meg. Érdekes volt megtapasztalni, hogy ezt már az első néhány hónap alatt ki lehetett alakítani, és remek iskolának bizonyult a stratégiai gondolkodásban.
- rendszeresen bevonjuk őket a napi munkaterv kialakításába, az órák – inkább feladatok – sorrendjének, jellegének meghatározásába. Az, hogy a gyerekek maguk alakíthatják ki a napjukat, beleszólhatnak abba, hogy a tervezett feladatokat milyen sorrendben oldják meg, a megcsillantott titkokat miként fedezhessék fel, hatalmas motivációt ad egész délelőtti.
- naponta értékeli maguk is a munkájukat. Emellett egy hangulat-skálán, amit az üzenő füzetükbe hetenként ragasztanak, minden nap jelölik, hogy érezték magukat. Az érzelmi értékelésnek azért nagy a jelentősége, mert komplexen kezeli a gyerekekben nem szétváló kognitív, érzelmi és szociális komponenst, továbbá jelez olyan problémás, az érzelmekben megjelenő területeket is, amelyek a formai értékelésnél nem jelennének meg. A rendszeres hangulat-skála remek lehetőséget nyújt a gondok – akár sikertelenség-élmény, akár szociális problémák – korai felismerésére, valamint az esetleg ezekben megjelenő bármiféle periódikusságra (hét eleji anya-hiány, hét végi fáradtság stb.).
- A gyerekek hetente is értékeli a maguk (és a többiek) munkáját, hozzáállásukat, vállalásaik teljesítését (felelősök). Három plüssállatot is kiválasztottunk, akiket haza visz a hétvégére az arra érdemes: a maci a kiemelkedő magatartás-teljesítmény jutalma, az őzikét az kapja, aki valamilyen tulajdonságában a legtöbbet változott (jó irányba), a nyuszi-látogatás pedig valamilyen munka szépségének, esztétikai élményének eredménye.

- A gyerekek részesei annak, ahogy a közös élet szabályait kialakítjuk. Egyrészt a házirendet is lehet saját arcukra formálni, de alkotnak a saját életük alapján is szabályokat és ezekhez tartozó következményeket. Például a mi osztályunkban a legsúlyosabb vétségek közé tartozik a fizikai sérülés okozása mellett a csúfolás és a hazugság.

Az önértékelés, mások értékelése és a szabályalkotás alapvető feltétele, hogy a gyerekek megtanulják a konfliktusaik okait feltárni, megérteni, ezeket értékelni és kezelni. A szociális együttműködésre az első naptól kezdve nagy hangsúlyt helyezünk és sok időt szánunk. Már néhány hónap elteltével látszott ennek a gyümölcse: az órai munkát sokkal hatékonyabbá teszi, a hangulatot lényegesen javítja, ahogy a gyerekek megtanulják maguk megérteni és kezelni a problémáikat.

4.2.4. Külső kontroll – felmérések, kérdőívek

Az akciókutatás és oktatás-nevelés fontos része az, hogy a gyerekek képességeiről, haladásuk üteméről, mérföldköveiről és szociális viszonyaikról legyenek mért adatok. Továbbá legyenek kontroll képek a szülők oldaláról és a kollégák részéről. Az alábbi felméréseket végeztük a kutatási időszakban:

- a gyerekek képességeinek bemeneti adatai. Az iskola fejlesztő pedagógusával közösen kialakítottuk a vizsgálandó képesség-rendszert és annak mérését, valamint elvégeztük a vizsgálatokat, amelyeket folyamatosan kiegészítünk a tantárgyi felmérések eredményeivel.
- készült egy szülői kontroll kérdőív a gyerekek képességeinek és nehézségeinek felmérésére. Ennek adatait rögzítettük és színekkel láttuk el.
- a szülők értékeléseinek kérdőíves összegyűjtése alapján állítottunk össze egy képet a gyerekek többféle – logikai, téri, zenei, szociális stb. – intelligenciájáról. Ezek szintén a kutatás bemenő adatai, amihez képest tudunk rögzíteni változásokat a későbbiekben.
- terveink között van a gyerekek szociális hálózatának folyamatos vizsgálata is. Ehhez kialakítottunk egy kérdésbankot, illetve a gyermekvédelmi felelős segítségével egyfajta kérdéssor tesztelésre került egy felsőbb osztályban.
- szintén dolgozunk azon, hogy a rajzos-dalos programok külső – fejlesztő és oktató pedagógus kollégák – részéről is visszajelzést, értékelést kapjanak.

ÖSSZEGZÉS – AKCIÓKUTATÁS ÉS PROJEKTOKTATÁS

A vizsgálatok alapján az akciókutatás alapelveit és a projektoktatáshoz való pozitív hozzájárulását az alábbiakban foglalhatjuk össze (Lomax, 1994):

(1) Az akciókutatás lényege a fejlődést célzó beavatkozás.

A projektoktatás mint oktatási módszer indirekt célja természetesen a fejlesztés. Közvetlenül azonban leggyakrabban egy-egy ismeretkör feldolgozásának komplex módszereként jelenik meg. Az akciókutatás a nevelési célokat közvetlenül megjeleníti, nem marad független a vizsgált rendszertől, abba szándékosan, vállalt értékek alapján a változtatás szándékával beavatkozik. Az oktatási-nevelési gyakorlatban a fejlesztés ugyanakkor legtöbb esetben külső tanácsadó részvételét jelenti, aki a megváltozott feltételekhez (törvényi módosítások, kerettanterv stb.) való alkalmazkodáshoz nyújt segítséget. A fejlesztés azonban az akciókutatásban a gyerekek és maga a pedagógus fejlődését szolgáló akciósorozat.

Másrészt az akciókutatás nem pusztán hatékonyabb módszerek kidolgozása: a szakmai döntések etikai döntések is; nemcsak a mit, hogyan kérdésekre keres választ, hanem a miért és mi célból kérdésekre is. Az akciókutatás célja az, hogy a mindennapi gyakorlatból megszokott gyakorlat (praxis) legyen, ahol a „megszokást” az erkölcsi kötelezettség adja.

(2) Az akciókutatásban a kutató áll a kutatás fókuszában.

A projektoktatás végső eredménye és célja a produktum: a tudás változatos formájú nyilvánítása. Az akciókutatás dinamikáját, előrehaladását elsősorban a kutató önreflexiója adja. A kutató nem objektíven vizsgálja a tőle független rendszert, hogy információkat és tudást gyűjtsön belőle, hanem élni akarja a saját értékeit, hogy azzal alkosson, fizikai, pszichés és társadalmi értelemben is teremtsen. A kutató maga is az élő, vizsgált rendszer, mert a szakmájához, napi munkájához kapcsolódó gyakorlati módszereket kutatja.

A saját értékek megélése, a megszokás mint erkölcsi kötelezettség azonban nem jelenti azt, hogy a kutató nézetrendszere nem része a tanulási folyamatnak. Ha így lenne, dogmáról beszélnénk és nem életvezetésről. Az önreflexió része az értékek újragondolása, megkérdőjelezése is.

A projektoktatás is tervezésből, cselekvésből és értékelésből álló strukturált folyamat. Az akciókutatás tekinthető úgy is, mint projektek sorozatainak dinamikája, de a kutatói beavatkozás azt jelenti, hogy a gyakorlati megoldások értékelését mindig megalapozza az értéklehetőségek feltérképezése. Ebben a megközelítésben az akciókutatás valóban a változást segítő, fejlesztő tevékenység, ahol a fejlesztés nem eredménye a folyamatnak, hanem a változtatás része.

(3) Az akciókutatás jellemzője a részvétel. A kutató kutatótársként, nem pedig információforrásként kezel másokat.

Az oktatói-kutatói részvételiség a projektoktatás és akciókutatás közös jellemzője. A projektoktatásban elsősorban facilitátorként, tanácsadóként van jelen az oktató. Az akciókutatásban viszont ennél szervesebb része van a kutató-oktatónak. Mindez több dolgot is jelent. Egyfelől azt a nagyon lényeges követelményt, hogy a kutatónak józan látásmóddal kell rendelkeznie, hiszen része a kutatott, változó és fejlesztendő rendszernek. Másfelől azt, hogy az önreflexió szorosan kiegészül külső kontrollal, más kutatók, tudományterületek szempontjaival; éppen azért, hogy a megismerési-fejlesztési folyamat ne torzulhasson el.

Ugyanakkor a gyakorlat azt mutatja, hogy kutatótársakat találni egy időben hosszabb folyamathoz, amelyben önmagunkat is folyton kritikai vizsgálatnak kell alávetnünk – nem könnyű dolog. Mind a folyamatosan változó helyzetben való együttműködés, mind az önmagunkkal való szembenézés a kimozdít a komfortzónából. Éppen ezért célszerű a kutatási feladatot hosszú távú célnak tekinteni, amelyben egy-egy körben valóban csak részcélokat, projekteket lehet elérni.

(4) Az akciókutatás szigorú, a gyakorlatban gyökerező elméletek kidolgozásához vezető vizsgálódást igényel.

A projektoktatás ugyan elsősorban módszertani fejlesztésnek tűnik, ugyanakkor születése és fejlődése szorosan kötődik azokhoz a filozófiai elvekhez és szemlélethez, amelyben létrejött. Az akciókutatás mint kutatás közvetlenül igényli a szigorú elméleti és módszertani kereteket.

Különös sajátja az akciókutatásnak, hogy egyszerre szubjektív – hiszen a kutató saját alapelveire, kérdésfeltevéseire és értékelésére épül – és objektív, amennyiben az elemzés-értékelés józan megítélést és külső kontrollt is takar. A szubjektív oldal, az egyéni megközelítés és értelmezés kognitív sémái és mások nézőpontjai ellentmondásba

kerülhetnek. Éppen ezért az akciókutatás valójában még szigorúbb módszereket igényel, mint az objektív kutatás. Sokféle nézőpont alapján kellene adatok, és alaposabban kell indokolni az adatrendezés, elemzés megválasztott módszereit is.

A gyakorlat és adatainak elemzése nemcsak magát a gyakorlatot változtatja meg, mert része az eseményekben gyökerező elmélet-csírák keresése és felismerése is. Az akciókutatás megváltoztatja a tevékenység eredményességét, a kutató attitűdjét, ugyanakkor a tevékenységhez tartozó tudást is bővíti: lehetővé teszi és igénye van arra, hogy a gyakorlati eredményeket a fennálló elmélet kognitív mintázataival egybevesse, azokat módosítsa. Vagyis elmélet és gyakorlat szorosan összefonódik az akciókutatásban.

(5) Az eredményeket folyamatosan olyan „képzett” szemtanúknak kell érvényesíteniük, akik ahhoz a környezethez tartoznak, melynek fejlesztését az akciókutatás szolgálja.

A projektoktatásnak mint folyamatnak van természetesen értékelési szakasza, amely a folyamatot és az eredményt is utólag megítéli, elsősorban a résztvevői által. Az akciókutatás mint tudományos módszer is többek között attól nyeri megbízhatóságát, hogy a folyamat eredményeit kritikai visszajelzések alapján értékelik. Ugyanakkor bár külső kontrollt vesz igénybe a folyamat, a lényegi kérdés – amelyet a külső értékelés is vizsgál – az, hogy van-e belső fejlődés. A szakértői értékelés hozzájárul ahhoz is, hogy a gyakorlat folyamatosan kikristályosodhasson elméleti absztrakciókká. A „szemtanúk” kiválasztásának lényeges szempontja, hogy több tudományágat, szempontot képviseljenek, valamint az, hogy ne csupán egy alkalommal vegyenek részt a folyamatban. Az eredmények érvényesítése ugyanis állandó folyamat, nem pedig a projekt végén esedékes egyszeri feladat.

A szemtanúk közé számít az is, aki ugyan nem vesz részt a folyamatban, de tapasztalatai adatokat szolgáltatnak hasonló gyakorlatok eredményeinek értékeléséhez – vagyis a szakirodalomban, publikációk szerzőiként, szereplőiként megjelenő szakértők is ide sorolnak. Főként, mert lényeges része a kutatásnak a disszemináció: mind írottan, nyilvános publikációk, közlemények formájában, mind pedig szóbeli munkahelyi viták, kerekasztal műhelyek vagy konferenciák formájában.

A külső kontroll azonban nem csak szűk értelemben vett opponenst jelent. Egyfajta tanácsadói, mentori szerepet is, ugyanis nem csupán a kérdésfeltevés és végrehajtási projekt technikai értelemben vett ellenőrzése, értékelése a szakértői feladat, hanem az is, hogy a kutatói értékrendet és a megvalósult gyakorlatot összevesse, felügyelje.

HIVATKOZÁSOK

Aliodu, Hassana – Glanz, Christine (eds.) (2015): *Action research to improve youth and adult literacy. Empowering learners in a multilingual world*. UNESCO Institute for Lifelong Learning, UNESCO

Cahill, C. (2004): Defying gravity? Raising consciousness through collective research, *Children's Geographies*, 2(2), 2004, 273–286.

Chevalier, J. – Buckles, D.(2013): *Handbook for Participatory Action Research, Planning and Evaluation*, Ottawa, SAS2 Dialogue

Coghlan, D. – Brydon-Miller, M. (eds.) (2014): *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. Los Angeles, SAGE Publications Ltd.

- Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2001): Akciókutatás és demokratikus iskola, *Új Pedagógiai Szemle*, 51(12), 2001, 113-115.
- Deákné B. Katalin (1998): *Minden kezdet nehéz. Az iskolakezdés problémái*. Debrecen, Deák Kiadó
- Elliott, J. (2007): *Reflecting Where the Action is: The Selected Works of John Elliott*. London, Routledge
- Freire, P. (1978): *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Maryland, Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.,
- Gáspár Tamás (2012): *Strategia Sapiens*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*, Budapest, Háttér Kiadó
- Gordon, Th. (2010): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T. módszer*, Gordon Kiadó
- Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése, *Új Pedagógiai Szemle*, 54(6), 2004, 3–8.
- Hegedűs Gábor (2002): *Projektpedagógia*, Kecskeméti Főiskola, 2002
- Hegedűs Gábor (2002): *Gyermekközpontú iskola – A projektpedagógia elmélete és gyakorlata*. KTKF, Kecskemét
- Henczi Lajos (2008): *Nonprofit menedzser. Projekt tervezés és projekt menedzsment*. Közösségfejlesztők Egyesülete–Non profit Képzési Műhely, Budapest
- Hideg É.–Nováky E. (szerk.) (2012): *Jövő kutatás interaktívan*, Budapest, Aula
- Karácsony Sándor (1942): *A másik ember felé*, Debrecen, Exodus
- Kemmis, S. – McTaggart, R. (eds.) (1988): *The action research planner*, (3rd edition.) Geelong, Deakin University Press
- Lewin, K. (1946): Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(1), 1946, 34–46.
- Lewin, K. (1948): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*, New York, Harper and Row
- Lomax, Pamela (1994): Action research for managing change, in Benett N. et al. (eds.): *Improving Educational Management through research and consultancy*, The Open University in Association with Paul Chapman publishing Ltd., 1994, 156–166.
- M. Nádas Mária (2003): *Projekttanítás*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör
- Marton-Dévényi Éva et al. (1999): *Alapozó terápia*, Budapest, Alapozó Terápiák Alapítvány
- Radnóti Katalin (szerk.) (2008): *A projekt pedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Educatio, Budapest
- Rahman, Md. A. (2008): Some Trends in the Praxis of Participatory Action Research, in P. Reason and H. Bradbury (eds.) *The SAGE Handbook of Action Research*. Sage, London, 2008, 49–62.
- Rogers, C. – Freiberg, J. (2013): *A tanulás szabadsága*. Budapest, Edge 2000 Kiadó
- Somekh, B. – Zeichner, K. (2009): Action research for educational reform: remodeling action research theories and practices in local contexts, *Educational Action Research*, 17(1), 2009, 5–21.
- Verzuh, E. (2006): *Projekt menedzsment*. HVG Zrt., Budapest
- Vojnitsné Kereszty Zsuzsa–Zilahiné Gál Katalin (2008): Az óvoda-iskola átmenet problémái – különös tekintettel a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekre, *Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 10*, Budapest, Education Kht, 2008
- Winnicott, D. (2000): *Kisgyermek, család, külvilág*. Budapest, Animula, 2000