

3

A tanítók és a reflexió

Molnár Béla

A PROBLÉMA BEMUTATÁSA ÉS A KUTATÁS INDOKLÁSA

A tanári nézeteket kutatók közös megállapításai között többször szerepel, hogy a tanároknál kialakul egy nézetrendszer, amely segítséget nyújt nekik a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében, és meghatározza gyakorlati tevékenységüket. Falus (2001) azt is megfogalmazta, hogy a pedagógusok csak a nézeteikkel, gyakorlati pedagógiai tudásukkal összeegyeztethető módszereket és eljárásokat fogják értelemszerűen alkalmazni a gyakorlatukban. A pedagógusokat támogathatja az osztálytermi gyakorlat megfigyelése és elemzése, a reflektív tanításra való törekvés, a saját tevékenységre való reflexió, hogy megismerjék, tudatosítsák és szükség szerint megváltoztassák saját nézeteiket és ennek következtében osztálytermi tevékenységüket; végső soron az osztálytermi gyakorlat reflexiója visszahatással lehet a gondolkodásra, a pedagógusok nézeteinek tartalmára.

Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk a tanítók reflektív gondolkodásának tartalmát, jellemzőit, a reflexió szerepét pedagógiai munkájukban. A kutató arra vállalkozott, hogy kvalitatív pedagóguskutatást végezzen strukturált interjúkkal és metaforaelemzéssel.

A REFLEXIÓ

„Dewey (1933) a reflektív gondolkodást aktív, kitartó és alapos megfontolásként definiálja, amely által a tudás bármilyen feltételezett formáiról következtetések vonhatók le az ismeretszerzés érdekében.” A reflektív pedagógus „az, aki, tudatosan irányítja saját és tanulóinak munkáját, keresi az ok-okozati összefüggéseket, és előremutató (jobbitó) szándékkal folyamatosan értékeli szakmai tevékenységét”. (N. Tóth, 2015, 208.)

„A reflexió szintjeinek [sajátos] megközelítését adhatja Korthagen (2004) »Hagyma-

modell«-je, melyben a pedagógusok pszichikus képződményeinek rendszerét vázolja fel.” (Szivák, 2010, 19) Korthagen a tudatosságot nemcsak a tevékenység szintjén értelmezi, hanem a pedagógus szakmai identitásának és küldetéstudatának szintjén is. (Fúzi, 2012, 34)

„Griffith és Tann (1992) modelljében a reflexiónak öt különböző típusa szerepel a következők szerint:

- Azonnal és automatikusan, tudatosság nélkül működő reflexió, mely közvetlenül a cselekvésben nyilvánul meg. Például a tanár válaszol a tanulóknak, vagy spontán kezel egy helyzetet.
- Tudatosan átgondolt reflexió, mely rövid töprengés után a tevékenység gyors megváltoztatásához vezet. Például a tanár a tanulók viselkedését figyelembe véve megváltoztatja a tanítás módszerét vagy ütemét.
- Kötetlen reflexió a tevékenységről. A tanár szabadon gondolkodik az órák eseményeiről, élményeiről.
- Szisztematikus reflexió, mikor a tanár csaknem kutatói elmélyültséggel elemzi tevékenységét.
- Hosszú távú reflexió, melynek során tudományos elméleteket is felhasználva a tanár saját elméletét átalakítja.” (Fúzi, 2012, 31)

A reflexió, amely a tevékenységet megelőzi és követi az érzelmek mellett számottevő szerephez jut a racionalitás, a gondolkodás, a döntés. „Nagy Mária (2001) ezt a reflexiótípust tartja megfelelőnek arra, hogy a pedagógusok tudatosítsák a foglalkozásokon megvalósított tevékenységük, viselkedésük mozgatórugóit, feltárják annak ok-okozati viszonyait. Mason (2002) a tudatos és szisztematikus elemzéstől azt reméli, hogy így képessé válnak a pedagógusok tevékenységük indoklására, például egy adott helyzetben alkalmazott módszereikkel kapcsolatban. Falus Iván (2001) szerint a reflexiónak ki kell terjednie a tevékenységen kívül az azt előkészítő tervekre is. Így biztosítható, hogy a tapasztalatok, a visszajelzések befolyást gyakoroljanak a tanítás következő fázisára és betöltsék tevékenységfejlesztő funkciójukat.” (Fúzi, 2012, 33)

A tudatos reflexió folyamatának lépéseit Szivák Judit (2003) a következőkben látja: a probléma felismerése és összevetése más, de hasonló esetekkel, a helyzet sajátosságainak felderítése, megoldási lehetőségekkel kísérletezés, a következmények várható és nem várható elemeinek átgondolása.

„Tókos Katalin (2005) a reflexió gyakorlatának a módszerekkel vagy a tanári tevékenységnek bármely elemével való kísérletezést tekinti, melytől a pedagógus eredményességet remél. Lénárd Sándor (2009) úgy véli, hogy a kollégáktól való tanulás is a reflexió körébe sorolható.” (Fúzi, 2012, 35)

Az önreflexió és a szakmai fejlődés fogalma összefonódik, a szakmai fejlődés sikereket is magában foglal. A fejlődés, az önbizalom, az önreflexió révén eredményez egy még erősebb ragaszkodást a tanítói pályához.

Köcséné Szabó Ildikó (2011) a reflexió helye és a tanítási óra kapcsán összefoglalja, hogy a „tanítási óra közbeni gyors reagálás és megfelelő döntéshozatal gyorsan mozgósítható, sok elemből álló sémarendszert követel, amit a tanárjelöltek és a kezdők számára még nem áll rendelkezésre. A cselekvés közbeni reflexió szakértő szintű tanári feladat, amely a gyakorlat során alakul. Ebből az tűnik ki, hogy a tanári fejlődés szintjei is befolyással vannak a reflexióra. (Kimmel, 2006)” (Köcséné, 2011, 147)

HIPOTÉZISEK

1. A tanítók ismerik, találkoztak a reflektív tanítás fogalmával.
2. Értik a reflektív tanítás célját.
3. Munkájuk során gyakran reflektálnak élményeikre, pedagógiai helyzetekre, szituációkra.
4. A tanítók érzékenyek a tanulói jellemzőkre. A tervezés során, a pedagógiai folyamatok közben tekintettel vannak a gyermekek sajátosságaira.
5. A sikerélmény segíti a tanítókat, hogy munkájuk eredményesebb, hatékonyabb legyen.
6. A kezdő tanítók a tanítási órákon a gyors reagálásra kevésbé képesek, hiszen nincs mozgósítható sémarendszerük.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

A szóbeli kikérdezésbe tanítói oklevéllel rendelkező és a 6-10 éves korosztály nevelésében, oktatásában munkakört betöltő személyeket válogattunk be. Az interjúk elkészítéséhez 34 tanítót kerestünk meg kérésünkkel, közülük 16 fő vállalkozott a beszélgetésre. Strukturált és strukturálatlan interjú ötvözésével, metaforaelemzéssel dolgoztunk. A kikérdezettek közül a legfiatalabb 24 éves volt, a legidősebb 59, az átlagos életkor 39 év lett. Az életkorból adódóan tanítói munkakörben átlagosan 15 évet töltöttek el, pályakezdő fiatal pedagógus 5 fő volt. Az alsó tagozaton nevelő-oktatók fele nagyobb városban dolgozott, míg a másik fele kisvárosban, faluban látta el feladatát. Kutatásunkba Nyugat-Magyarország három megyéjének pedagógusait terveztük bevonni, de Győr-Moson-Sopron megyéből nem sikerült interjúalanyokat találni. A megkérdezettek főként Vas megyében dolgoznak, kisebb részben zalai iskolákban nevelnek.

AZ INTERJÚ

Konkrét kérdéseket tartalmazó adatgyűjtési eszközt állítottunk elő, az interjúk fajtáinak ötvözése vált megvalósíthatóvá. A strukturált interjú fő témaköreire (alapadatok, a reflektív gondolkodás és gyakorlat feltárása) alapján szükséges volt a kérdések tervezése, ezt egészítettük még ki a „strukturálatlan beszélgetés” lehetőségeivel. Fajtáját tekintve ezek alapján a „szakmai mélyinterjú” (Nádasi, 1996, 195) megnevezés illik az alkalmazott eljárásra.

A METAFORATECHNIKA

„A tanárok implicit teóriáinak, nézeteinek feltárása kapcsán az egyik legújabb módszeregyüttes a metaforatechnika, mely azon alapul, hogy mivel a hitek, meggyőződések és ismeretek rendszere a legkevésbé verbalizálható és tudatosítható tartalmak, így egy hasonlatra épü-

lő képalkotással lehetne azokat megjeleníteni, feltárni.” (Szivák, 2010, 34.) Fogalmak képi hasonlat formájában történő megfogalmazása fordult elő az interjúnk kérdéssorában. Az interjúk során a következő két hasonlat megfogalmazására kértük a beszélgetőtársakat a következők szerint:

„Az elkötelezett tanítók olyanok, mint ..., mert ...”

„A munkájukra, tanóráikra, élményeikre reflektáló tanítók olyanok, mint ..., mert ...”

TANÍTÓK REFLEKTÍV GONDOLKODÁSA

A 16 interjúalany mindegyike hallott már a reflektív gondolkodásról. A legtöbben a pedagógusok portfóliójának készítésekor találkoztak ezzel a kifejezéssel. Számosan a mesterképzésben tanultak erről, voltak, akik külön tantárgyként is tanultak a témáról, valamint a mesterképzés végén a blokkszeminárium alatt tudtak meg sok hasznos információt a tanári portfólió elkészítése kapcsán. A kikérdezettek egy kisebb csoportja szintén egy szervezett képzés keretében, a mentorképzés alatt foglalkoztak a reflexióval. A kezdő tanítók a szakmai gyakorlatuk során a mentoroktól is hallottak már a reflektálás hasznosságáról, de az összefüggő szakmai gyakorlaton is reflektálni kellett a hallgatónak tanítási óráikra, problémák megoldására, a pedagógiai szituációkra. Néhányan a képzéseken tanuló kollégáiktól is sokat hallottak e kérdéskörrel.

A REFLEKTÍV TANÍTÁS FOGALMA, CÉLJA, ALKALMAZÁSÁNAK GYAKORLATA

A reflektív gondolkodás fogalmát mindannyian jól értelmezve megfogalmazták, mely szerint a reflektív tanítás biztosítja a pedagógiai munka állandó önellenőrzését és az ezen alapuló fejlesztést. A továbbiakban bemutatásra kerül néhány fogalom meghatározás.

A kezdő tanítók közül K1.24 számú tanító definíciójában az önellenőrzés megtalálható, de a cél ismertetése elmarad, de az interjú későbbi szakaszában a tanári reflexió céljáról szólva helyére kerül ez is:

„Önmagáról és a munkájáról alkotott saját véleménye, meglátása, tapasztalata, melyekben következtetéseket von le.”

„A fejlődés és fejlesztés. Saját magunk és a tanulók, sőt a tananyag vagy akár az iskola számára is. Mivel tehetjük még eredményesebbé, hatékonyabbá.”

Egy másik pályakezdő (K1.25) esetében azonban erről is, vagyis a fejlődésről is szó van: „Önkritika, ami segíti a pedagógust az önfejlődésben.”

31 éve a pályán lévő tanító (T31.49) meghatározása a következőkben adja meg a fogalmat: „Egy komplex önértékelési módszer, ami sokat segít abban, hogy saját munkánkat tökéletesítsük.

Feltételezi egy olyan képesség meglétét, amellyel képesek vagyunk önmagunkat kívülről tekinteni, hibáinkat észrevenni.”

A tudatosan elemző gondolkodás szavakba öntve jelent meg egy másik, nagy tanítási gyakorlati tapasztalattal bíró kolléganőnél (T30.50):

„Befelé figyelés, önelemzés, válasz a külső jelzésekre. Tudatos törekvés a fejlődésre, megújulásra.”

Egy részletező definíciót hallhattunk a T13.39 számú kolléganőtől:

„Visszatekintés egy elvégzett feladatra – a megvalósult tevékenységek, azok lépései, hangulata, eredményessége szempontjából összevetés az eredeti tervekkel – a kettő különbsége lehetséges okainak feltárása – tanulások megfogalmazása a jövőre nézve, hasonló tevékenységek tervezésekor, megvalósításakor (önismeret, óra- vagy tevékenységszervezési kérdések, tanári magyarázat minősége, hossza, időgazdálkodás, a tanítványokkal való együttműködés sikeressége stb.)”

Arra a kérdésre, hogy mikor van szükség a reflexióra, több válasz is érkezett, a legtöbb hosszú felsorolásból áll, de van rövid és helytálló, igaz állítás is.

Az előző kérdések hatására nagyon leszűkítette a lehetőségeket válaszában a K4.27 számú kezdő tanító, szerinte ugyanis csak:

„Portfólió készítés során, minősítő eljárás során.”

A kezdők közül többen csak azt fogalmazták meg, hogy az óráik után van rá szükség. A tanítási tapasztalattal rendelkezők körében, de kettő kezdő esetében is megjelenik a reflexió folyamatos, állandó jelenléte:

„Minden nap végig kell gondolnunk, hogy amit csináltunk, tanítottunk, mondtunk, helyes volt-e, kell-e rajta változtatni, módosítani a következő alkalommal.” (K1.24)

„A tanári munka során folyamatosan. Pl. egy-egy óra után, egy-egy témakör lezárása után, a tanulók értékelése után, nevelési helyzetek megoldása után stb.” (T18.47)

A szavakat hallgatva a fásultság, a rutin elleni eszközként is alkalmazható a tanári reflexió, T32.54 szerint erre ez is jó lehetőség:

„Tulajdonképpen nap mint nap reflexiót végzek. Gondolatban. Szinte minden nap foglalkozok az aznap történetekkel, hazaérvén sem tudok kikapcsolni, tovább foglalkoztat gondolatban, amit aznap csináltunk.

Észrevettem, hogy sokkal többet »agyalok« rajta, ha valamivel nem vagyok megelégedve, mint ha igen. Ha különösen izgat egy probléma, közvetlen kollégáimmal is szoktam róla beszélgetni, jól oldottam-e meg. Minden ilyen esetben másnap, vagy az első andandó alkalommal tanítói munkámban is visszatérek rá.

Ezenkívül még jóleső elégedettséget is szoktam érezni, ha valami nagyon jól sikerül, és ezzel legalább gondolati szinten foglalkozok. Észrevettem, hogy ez milyen hasznos a fásultság elkerüléséhez.”

A kollégák bevonása a probléma megbeszélésébe egy másik iskolában tanító pedagógus életében is komoly szerepet kap (T18.44):

„Ha nem is minden tanóra, vagy helyzet után, de legtöbbször reflektálok. Ha valami érdekes, helyzet, probléma élmény ér, meg szoktam osztani kollégáimmal, gyakran kérem a véleményüket, de ez természetesen kölcsönös. Havonta tartok bemutató órákat egy pályázat keretében,

ezt minden alkalommal workshop követ, így más iskolák pedagógusaival is elemezzük az órát. A tanmenetembe beszúrtam egy megjegyzés rovatot, ide röviden bejegyzem a reflexióimat, hogy tudjak vele segíteni az alattam lévő évfolyamon tanítónak.”

A TANÓRAI HELYZETEK AZONNALI KEZELÉSE

Az interjúalanyok mindegyike, legyenek ők kezdő vagy tapasztalt pedagógusok, a tanórai helyzetek azonnali kezelését fontosnak tartják, a terveiken azonnal változtatást hajtanak végre, ugyanakkor a tanórák utólagos átgondolását is fontosnak tartják ezek után. A kezdők általában a fáradt, dekoncentrált, figyelmetlen tanulók miatt érzik szükségesnek a változtatásokat, addig a pályán régóta működők a gyerekekhez igazítják a folytatást.

Az egyik gyakornok mondta:

„Előfordult már, igyekszem az előre eltervezett célokat megtartani. Viszont vannak olyan esetek, mikor a tanulók fáradtabbak, nehezebben koncentrálnak, ilyenkor pár perc pihenő, mozgás segíthet az óra folytatásában.” (K1.25)

A gyakorlott tanító (T18.44) tanulói sajátosságokra figyelő attitűdje alapján ezen okok miatt változtat az óráján:

„Rugalmas vagyok, nem erőltetem mindenáron a tervezett dolgaimat. Ha azt látom, hogy nem megy úgy a tanóra, ahogy terveztem, változtatok. Ennek okai legtöbbször a tanulók tudásához, magatartásához kapcsolódóak. Gyakran túltervezem az óráimat, ilyenkor szelektálok a feladatok között, SNI tanulóknál gyakran módosítok, könnyíték az eredeti feladaton. Ha nem úgy megy, segédeszközt iktatok be. Nem az a célom, hogy a saját tervem megvalósítsam, hanem az, hogy a gyerekekhez igazítva, hogyan lehet a leghatékonyabb minden tanuló számára.”

REFLEKTÁLÁS AZ ÉLMÉNYEKRE

A kikérdezett kolleganők élményeik vizsgálatakor (sikeres, esetleg rosszul sikerült óra esetében) a tanulókkal kapcsolatos elemek átgondolása sokszor szerepet játszott, de a módszertani újításokra is összpontosítottak. Az interjúkban elhangzottak alapján diákjai nézőpontját sok tanító figyelembe veszi.

T34.55 számú kolléga a sikeres tanórájának okaiként a következőket nevezte meg:

„előzetes ismeret »ismerete«

a tanulók képességeinek ismerete

a tananyag ismerete

megfelelő szervezés

változatos munkaformák

érdekességek megismertetése”

A T18.45 számú pedagógus listájában is szerepelnek a tanulói sajátosságok:

*„Átgondolt tervezés, alapos előkészülés,
jó csoportszervezés,
életkori sajátosságoknak megfelelt,
mindenki a neki tetsző és megfelelő feladatot végezhet a csoportjában.”*

A következő listában is fontos, hogy a gyermekkel kapcsolatos elemeket jól gondolja át a pedagógus, hogy hatékonyabb, eredményesebb legyen az órája, foglalkozása, a listát T18.44 számú „tanár” állította össze:

*„Saját tudás, tájékozottság, kreativitás,
Gyerekek pillanatnyi állapota, tudása,
Tanítói rugalmasság,
Érdekes eszközök, nem csupán könyv, füzet,
Cselekvési helyzetek biztosítása,
Kooperatív csoportok önálló működése.”*

KÖVETKEZTETÉS

A tanítók mindegyike ismeri, már találkozott a reflektív tanítás fogalmával. **Értik a reflektív tanítás célját.** Munkájuk során gyakran, folyamatosan reflektálnak élményeikre, a pedagógiai helyzetekre, szituációkra. A tanítók érzékenyek a tanulói jellemzőkre. A tervezés során, a pedagógiai folyamatok közben tekintettel vannak a gyermekek sajátosságaira. Az 5. hipotézis, miszerint a sikerélmény segíti a tanítókat, hogy munkájuk eredményesebb, hatékonyabb legyen, csak részben igazolható. Fúzi Beatrix kutatásából megismerhettük, hogy „a sikeres tanárok a helyzetek gyors kezelésével, spontán reflexióikkal tűnnek ki. A tudatosság legnagyobb mértékben – bár nem szignifikánsan – a sikertelen tanárok jellemzője. A tevékenységet követő, kötetlen reflexió tekintetében nincs számottevő különbség a vizsgált tanárok között. A sikeres tanárok tehát intuícióikra, spontaneitásukra alapozva, megtalálják a tanórai helyzetek kezelésének megnyugtató módját, érzelmeik bátrabb felvállalása, kifejezése jellemzi őket. A sikertelen pedagógusok reflexiójával kapcsolatos Q-rendezés elemzéséből kiderül, hogy a diákoktól érkező jelzéseket és azok értelmezését kerülik, ugyanakkor reflexióik intenzív módszertani fejlesztésre ösztönzik őket.” (Fúzi, 2012, 176–177) Az utolsó hipotézis, amely szerint a kezdő tanítók a tanítási órákon a gyors reagálásra kevésbé képesek, hiszen nincs mozgósítható sémarendszerük, megalapozott adatok hiányában nem értelmezhető. A kezdő tanítók is arról nyilatkoztak, hogy óra közben eltérnek a megtervezett folyamattól, ha szükséges. A gyakorlatban ezt órai megfigyeléssel lehetne megvizsgálni.

A METAFORÁK ELEMZÉSE

Az interjúk során a következő két metafora megfogalmazására kértük a beszélgetőtársakat a következők szerint:

„Az elkötelezett tanítók olyanok, mint ..., mert ...”

„A munkájukra, tanóráikra, élményeikre reflektáló tanítók olyanok, mint ..., mert ...”

A kérdés megfogalmazása szerint általánosságban írtak a tanítók az elkötelezett tanítókról és a reflektáló tanítókról. Érdemesebb lett volna azonban arra kérni őket, hogy saját magukat vegyék alapul a metafora megírásakor.

A 16 interjúalanyból 15-en fogalmaztak meg formailag megfelelő választ, de közülük egy esetben csak egy metaforát mondott el a résztvevő. Tartalmi szempontból nem sorolható a metaforák közé az egyik megoldás:

„Az elkötelezett tanítók olyanok, mint én magas fokú toleranciával, megértéssel. A gyermeket helyezik előtérbe.”

Az összes többi esetben a válaszadók kapcsoltak a hasonlatokhoz magyarázatokat. A metaforákban megjelenő költői képek mindegyike a pozitív jelentésükkel hívják fel magukra azonnal a figyelmünket. A metaforákat különválasztottuk a kezdő és tapasztalt tanítók szempontjából. A metaforákat és magyarázataikat vizsgálva észrevehető, hogy azok nem csupán az elkötelezett, reflektív tanítókat jellemzik, hanem utalnak a tanítói munka céljára, feladataira, a tanár-diák kapcsolat jellemzőire is.

A reflektív tanító „elemzően gondolkodik, és megállapításait beépíti szakmai önértékelésébe, ezáltal szerepvállalása szélesedik, szerepidentitása pedig közelít szakmai szerepének általános, objektív tartalmához. Reflektív gondolkodás során tipikus kérdések megfogalmazásával keresik a választ a tevékenység fontos ismérveinek helytállóságára.” (N. Tóth, 2015, 209.)

A reflektáló pedagógus elkötelezettsége is erősebbé válik a hatékony reflexiós tevékenység eredményeként, hiszen Szarka Júlia kutatásaiból ismerjük, hogy „az elkötelezettség szoros kapcsolatban áll a hivatástudattal vagy hivatásérzettel. A hivatástudat nem más, mint mentális (értelmi) és/vagy emocionális (érzelmi) úton létrehozott azonosulás valamely munka vagy tevékenység alapeszményével. Ennek értelmében az elkötelezettség a hivatástudat gyakorlati kifejeződése, azaz olyan magatartásforma, amelynek révén az elkötelezett személy folyamatosan megfelelhet a hivatástudatában foglalt egzisztenciális önképnek. [...] Amikor a pedagógusok közvetlenül tapasztalják erőfeszítéseik sikerességét, munkájukhoz, munkahelyükhöz, tanítványaikhoz való elkötelezettségük erőt nyer.” (Szarka, 2004, 40–41)

I. táblázat: Kezdő tanítók metaforái az elkötelezett tanítóról

édesanyák	nevelnek, oktatnak, szeretnek, védelmeznek és az élet nagy dolgaira készítik fel „gyermkeiket”
én (Nem vehető figyelembe.)	magas fokú toleranciával, megértéssel a gyermeket helyezik előtérbe
életművészek	minden pillanatuk döntő erejű

A kezdő tanítók metaforáiból (I. számú táblázat) a nevelési, tanítási tevékenység iránti elköteleződés jelenik meg, részben a vissza nem térő pedagógiai szituációkban sikeresen és eredményesen helytálló pedagógus képe tükröződik. Talán azért is fogalmazhatta meg a

pályája elején járó, hogy „minden pillanatuk döntő erejű”, mert érzi hivatásának fontosságát, súlyát. Érdeklí, hogy vajon ő az adott percben helyes döntéseket hoz-e. S ennek kettős hatása döntően kijelölheti a továbbiakat: egyrészt a tanuló későbbi fejlődésére, másrészt a saját tanítói pályafutására gondolva.

2. táblázat: Tapasztalt tanítók metaforái az elkötelezett tanítóról

<i>tyúkanyók</i>	szeretik, vezetik, tanítják a kicsiket, fokozatosan megismertetik velük a világot
<i>versenyzők</i>	mindent alárendelnek a céljuknak
<i>élsportolók</i>	Önmaguk számára vonzó a munkájuk, amit jó lelkiismerettel végeznek. Szeretik, amit csinálnak, és ez érződik is rajtuk. És ami nagyon fontos: mindezt a gyerekek is megérik.
<i>hangyák</i>	Aprólékos munkával, de minden körülmények között igyekeznek elvégezni a maguk által, maguk elé kitzűzött feladatokat.
<i>hangyák</i>	mert szorgalmasan, folyamatosan végzik a rájuk bízott feladatot
<i>kertészek</i>	Gondosan megfigyelik, megismerik virágaikat. Kiválasztják, milyen földre ültetik őket, és a földet úgy készítik elő, hogy a virágok mély gyökereket vethessenek. Igényeikhez mérik a vizet, a tápanyagot és a fényt. Övják, és csak olyan próbának teszik ki őket, melyről tudják, hogy erőfeszítéssel ugyan, de sikeresen megoldhatók. Levágják vadhajtásaikat, hogy gondozhassák azokat, melyek virágba szökkenhetnek.
<i>kertészek</i>	Akik öntözik, ápolják, övják, a rájuk bízott növényeket, kiirtják közülük a gyomokat, s folyamatosan képzik magukat, mert egészséges, érett növényeket szeretnének termeszteni, s ez nemcsak a növényeknek jó, hanem jó a kertésznek és a kertészetnek is.
<i>kertész</i>	A kis palántákból minél szebb, minél többet érő felnőtteket szeretnének nevelni.
<i>tenger</i>	Néha a felszín, néha a mély van előtérben, de kiapadni sosem fognak, szeretetből, ötletből, tudásból. Rengeteg hajó halad át rajtuk, próbálnak utat mutatni nekik.
<i>napraforgók</i>	az energiát és „fényt” adó források felé fordulnak, bármerről is érkezenek azok, de a gyökereik stabilan tartják őket a helyükön
<i>sziklák</i>	akárhogy kínozza az időjárás, szilárdan állnak és nem mozdulnak

A tapasztalt pedagógusok körében a tyúkanyóhoz való hasonlat pozitív érzelmek meglétéről tanúskodik, és egyben ad egy lehetőséget a tanár funkcióját tekintve, s ez gondozáshoz, óváshoz, biztonságérzethez, a szülő szerepéhez kapcsolódik inkább, mint a tananyagra, a tanításra fókuszáló oktató feladatköréhez. (2. számú táblázat)

Az élsportoló és a versenyző hasonlatban a cél, a cél elérése jelentkezik, amiért mindent meg kell tenni. A hasonlatban az is megjelenik, hogy kedvvel végzett tevékenységről van szó.

Az állathasonlatban a hangyák, szorgalmas, felelősségteljes, állandó, folyamatos munkájára utalnak a magyarázatok. A kertész metaforák általában gyakoriak – így ebben a vizsgálatban is háromszor fordult elő – a pedagógiai tevékenységgel összefüggésben. Pozitív végkicsengését a magyarázatokban leljük meg, amelyekben a nevelő szakmai ismeretén nyugvó hozzáértés garantálja a tanulók megfelelő személyiségfejlődését.

A tenger hasonlatban a ki nem apadó gyermekszeretet és tudás jellemzi az elkötelezett tanítót, másrészt, ahogyan a tengeren a hajók sok útvonalon közlekedve érik el céljaikat, úgy a pedagógusok az egyéni tanulói jellemzők alapján (differenciálás) segítenek a gyermekeknek a saját fejlődési útjaik megtalálásában és céljaikhoz való megérkezésükben.

A tárgyakat megidéző hasonlatokban egyszerre jelentkezik az állandóság iránti vágy, illetve a biztos pont, amelyeket a napraforgó gyökérzete, a szikla állandósága jelenít meg, fontos értékekre, állandó, egyetemes, humánus alapértékekre gondolhatunk. A napraforgó ugyanakkor mindig képes a források felé fordulni és állandóan töltekezni.

3. táblázat: Kezdő tanítók metaforái a reflektáló tanítóról

<i>háziasszonyok a konyhában</i>	mert folyamatosan tapasztalnak, fejlődnek, ízlelnek, s a kudarcok után vállnak egyre rutinosabbá
<i>gyónók a gyóntatószékben</i>	önvizsgálatot tartanak, okokat keresnek, és igyekeznek a jobbra törekedni
<i>a felelősségteljes pedagógusok</i>	tesznek szakmai fejlődésük érdekében
<i>medikusok</i>	az élethosszig tartó tanulást választották

Pedagógusi pályafutásuk kezdetén állók metaforáinak magyarázataiból kitűnik, hogy a reflektivitás fő funkciójában a fejlődést, az állandó tanulási folyamatot látják. Sikerekből, kudarcokból, vagyis a tapasztalatokból tanulva lehetünk még eredményesebbek, miközben ezt önvizsgálattal érhetjük el. (3. számú táblázat)

4. táblázat: Tapasztalt tanítók metaforái a reflektáló tanítóról

<i>kertészek</i>	ami hasznos, jó, azt ápolgatja, ami káros, azt megpróbálja kigazolni
<i>szereelő</i>	javítással foglalkoznak
<i>kutatók</i>	vizsgálati eredményeiket többször is ellenőrzik, több oldalról is megvizsgálják, mert a végső konklúzió megállapításához szükség van alapos mérlegelésre, így szűrhetjük ki leginkább a hibáinkat
<i>kutatók</i>	addig nem lépnek tovább, amíg a mérlegelés, önvizsgálat során meg nem találják a megoldás, a változtatás módját; a siker pedig ösztönzi őket az új feladatok kipróbálására.
<i>kisgyerekek</i>	a kudarcok óvatossá, a sikerek magabiztossá, boldogabbá teszi őket
<i>a jó szülők</i>	mindig tanítványaik javát akarják
<i>számítógép</i>	mindent elraktároz, az adott helyzetben megkeresi a megoldást, és az felidézhető
<i>megújuló energiaforrás</i>	Minél többet merítünk belőlük, annál több érték termelődik újra. A reflexió értelmét abban látom, hogy az élmények, problémák mentén új értékek jönnek létre.
<i>GPS</i>	folyamatosan figyelik és értékelik az utat, amelyen haladnak, az eredmények alapján képesek a legjobb útszakaszok kiválasztására, akadályok esetén az újratervezésre, s mindig képesek megújulni, hogy a modern kor kihívásainak megfeleljenek
<i>malmok</i>	sokat jár az agyuk, de a végére csak megörlik a búzát (megérlelik a saját megoldásaikat)
<i>kolibri</i>	képes szárnyalás közben megállni és egy helyben gondolkodni

Sokévnnyi tapasztalat birtokában lévő pedagógusok is – a kezdőkhöz hasonlóan – a reflektív gondolkodás értelmét abban látják, hogy az fejlődést hoz, eredményesebbé, sikeresebbé válhatnak általa. (4. számú táblázat)

Több metafora magyarázatában is megjelenik az adott pillanathoz kötődő reflektálás:

„a kolibri képes szárnyalni, de közben képes megállni és gondolkodni”;

„a GPS folyamatosan figyel a megtervezett út, és a megtett út viszonyát, s ha változnak a körülmények, a jó GPS újratervezi a hátralévő utat”;

„az a számítógép az elraktározott állományából mindig az aktuális elemeket idézi fel, hogy megoldja a problémát”;

„s a jó kutató is módosítja a kutatását, amíg nem lel rá a megoldásra”.

A helyzetek azonnali kezelését tükröző magyarázatok többször is megjelennek a tapasztalattal rendelkező tanítók körében.

KÖVETKEZTETÉSEK

A metaforákban megjelenő költői képek mindegyike pozitív jelentésű. A metaforákat és magyarázataikat vizsgálva észrevehető, hogy azok nem csupán az elkötelezett, reflektív tanítókat jellemzik, hanem utalnak a tanítói munka céljára, feladataira, a tanár-diák kapcsolat jellemzőire is, s nagyon érzékletesen jelenítik meg a tanítók teóriáit, nézeteit. A helyzetek azonnali kezelését igénylő magyarázatok sokszor megjelennek a tapasztalattal rendelkező tanítók körében.

IRODALOM

- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, No. 2. pp. 21–27.
- Lénárd Sándor (2009): A reflektív pedagógus. *A pedagógus elhivatottsága a változó közoktatásban: XV. Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok* c. konferencián elhangzott előadás, pp. 10–18.
- Fúzi Beatrix (2012): *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. Doktori (PhD) disszertáció, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai, *Pedagógusképzés*, No. 3-4. pp. 35–49.
- Köcséné Szabó Ildikó (2011): A tanárrá válás folyamatának néhány kognitív tényezője. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió Változó tanárképzés I.*, Savaria University Press, Szombathely.
- Nádasi Mária (1996): A kikérdezés. In: Falus Iván (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 171–211.
- Nagy Mária (2001): Tanárok – a világban és az osztályteremben. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.) (2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 235–250.
- N. Tóth Ágnes (2015): *A pedagógia adósságai*. Savaria University Press (k. h. n.).
- Tókos Katalin (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 12. szám pp. 65–71.
- Szarka Júlia (2004): *Az óvónők szakmai elkötelezettsége*. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Szivák Judit (2003): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (k. h. n.).