

4 | A tanárok reflexióértelmezése

Dr. Simon Katalin ■ egyetemi docens (NymE BDPK)

A tanári reflexió és a tanári tevékenységről való reflektív gondolkodás előtérbe került napjainkban, mivel mind a tanári mesterszak lezárásának, mind a pedagógus életpályán való előrelépésnek feltétele, hogy a tanárjelölt és majd később a gyakorló tanár képes legyen saját pedagógiai nézeteinek, gondolkodásának és tevékenységének kritikai elemzésére.

Jelen kutatás célul tűzte ki ezért annak feltérképezését, hogy a reflexió fogalma milyen széles körben van jelen a pedagógiai gyakorlatban. A 108 fő pályán lévő pedagógusnak feltett kérdések a reflexió fogalmával való első találkozás időpontjára és forrására, saját megfogalmazású fogalommeghatározásra, a reflektív gondolkodás szükségességére, céljára, területeire, eszközeire, segítő és gátló tényezőire vonatkoztak.

A kutatás során kiderült, hogy a megkérdezett pedagógusok ismerik a reflexió fogalmát. Az erről való ismereteik azonban nem túl régiek, részlegesek, illetve pontatlanok.

PROBLÉMAFELVETÉS

A tanári reflexió és a tanári tevékenységről való reflektív gondolkodás napjainkban került előtérbe a pedagógiai gyakorlatban, jóllehet maga a fogalom már Dewey-nál (1997) megjelent. Ma már egyrészt hivatalos elvárás, másrészt a szakmai fejlődés feltétele, hogy tanárjelöltként és majd később gyakorló tanárként képes legyen az egyén saját pedagógiai nézeteinek, gondolkodásának és tevékenységének kritikai elemzésére.

A tanári reflexió, illetve a reflektív gondolkodás megértésének és gyakorlásának alapja a megfelelő szintű és tartalmú elméleti tudás. Ennek megszerzésére szervezett keretek között csupán a bolognai típusú tanári mesterképzéssel (15/2006 [IV.3.] OM rendelet 4. számú melléklete), illetve a pedagógus életpályamoddellal (Antalné, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte és Wölfling, 2013) összefüggésben és elsősorban a tanári portfólió készítésével

kapcsolatban nyílt lehetőség. Képző intézményként azonban nap mint nap szembesülünk azzal, hogy az önreflexió megfogalmazása milyen nehézségekbe ütközik még azok körében is, akik elméleti és gyakorlati képzésben részesülnek. Sok esetben csak magát a tevékenységet, illetve annak egyes részlépéseit képesek szavakba önteni. Az ezekkel kapcsolatos motivációjuk, érzéseik, döntési folyamataik háttere gyakran rejtve marad. Ahhoz, hogy ezen a téren hatékonyabban tudjuk fejleszteni őket, a reflektív gondolkodást nemcsak a szakemberek szemszögéből, hanem a másik oldalról, a hétköznapi pedagógiai praxisból is érdemes megvizsgálni (vö. Szivák, 2013).

REFLEKTÍV GONDOLKODÁS

A reflexió hétköznapi értelemben azt jelenti, hogy valamiről elmélkedünk, átgondoljuk a vele kapcsolatos érzéseinket, gondolatainkat. A tanári reflexió fogalmába azonban nem csak ez tartozik bele. „A szakmai reflexió szándékos, céltudatos, strukturált, az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló, tanulással kapcsolatos, a változást és a fejlődést célzó, egy bizonyos cél elérésére irányuló gondolkodás” (Hunya, 2014). A reflektív tanítás pedig az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és fejlesztését lehetővé tevő elemző gondolkodás és gyakorlat (Szivák, 2010).

Reflektálhatunk önmagunkra, nézeteinkre, saját tevékenységünkkel kapcsolatos döntéseinkre. De reflektálhatunk a tanuló, tanulócsoporthoz magatartására, cselekedeteire, teljesítményére is. A pedagógiai helyzeteket továbbá nemcsak saját szemszögéből, hanem másik személy nézőpontjából is elemezhetjük. Mindezt megtehetjük pusztán gondolati úton, de érzéseinket, gondolkodásmódunkat kifejezhetjük szóban, vagy akár papírra is vethetjük azokat. Az önreflexiót segítheti a pedagógiai helyzetek szereplőivel való párbeszéd. (Szivák, 2010)

Reflektálhatunk a pedagógiai tevékenység közben, a tevékenység után (Schön, idézi Smith, 2001, 2011), továbbá a tevékenység érdekében (Reagen, Case és Brubacher, idézi Falus, 2001).

A reflexió általában három részből tevődik össze: a pedagógiai helyzet ismertetéséből, az adott helyzethez választott módszer melletti érvelésből és a cselekedetek következményeinek mérlegeléséből (Antalné, Hámosi, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte és Wölfling, 2013).

„A reflexió kiterjedhet kognitív feltételekre, a tudásra, folyamatokra; motivációkra, érzelmekre; viselkedésre, magatartásra; környezeti feltételekre, tevékenység környezeti kontextusára” (Lenkovich, 2009).

A reflektivitás segítségével eldönthető, hogy mely mások által kidolgozott, kipróbált módszereket vegyük át; egy konkrét szituációban ezek közül melyeket alkalmazzuk; továbbá miként adaptáljuk az adott helyzetre. A reflektivitás eredményezheti azt is, hogy a már ismert sémák helyett új megoldásmódokat találunk és próbálunk ki. (Szivák, 2010; 2013)

A reflektív gondolkodás nyolc lépésben valósul meg. Ezek a probléma meghatározása, a probléma elemzése, a megoldásnál figyelembe veendő kritériumok kiválasztása és fontosságuk megítélése, a megoldáshoz szükséges információk begyűjtése, a megoldási javaslatok összegyűjtése és a kritériumok menti elemzése, a legjobbnak ítélt megoldásmód kiválasztása, a megoldás végrehajtásának megtervezése, a megoldás nyomon követését és értékelését lehetővé tevő módszer meghatározása (Russel, 2003).

A reflektív gondolkodás folyamata a szakirodalmakat figyelembe véve különböző számú és tartalmú szintekkel írható le.

A reflektív gondolkodás Taggart (2005) modelljében három szinten történhet. A technikai szinten egy konkrét és adott problémahelyzet megoldása a cél. A tartalmi (kontextus) szint jellemzője a rutinoktól való elszakadás, alternatív megoldások keresése. A dialektikus szinten pedig kritikai reflexió valósul meg.

Liakopoulou (2012) a tanítás alábbi tartalmi elemeit – a tanítás tárgya, tanterv és tankönyv, tanítási célok, tanítási módszerek, formák és stratégiák, tanítás és a tanulók értékelése, az osztály kezelése – alapul véve a reflexiónak szintén három szintjét határozza meg. A technikai reflexió szintjén a tanár alapvető oktatási feladatokkal kapcsolatos döntéseket hoz. Az értelmező reflexió szintjén az elméleti feltevések mögött meghúzódó didaktikai döntések találhatók. Végül a kritikai reflexió magába foglalja a didaktikai döntések hatását és azok értékelését.

A reflektív szituáció főszereplőjét kiindulópontnak tekintő modellnél a reflektivitás folyamata önvizsgálattal indul, majd a tanítási-tanulási helyzet elemzésével folytatódik, mely releváns megoldások kereséséhez, végül azok kipróbálásához és értékeléséhez vezet (Szivák, 2013).

Valli (1997, idézi Minnot, 2008) a reflexió tartalmát és minőségét együttesen alapul véve öt szintet különböztet meg: a technikai, a cselekvésre irányuló és a cselekvés közbeni, a deliberatív, a személyes, továbbá a kritikai reflexiót.

Griffith és Tann (1992, idézi Falus, 1998) modelljében is öt szint található: az azonnali, automatikus reflexió; a tudatosan átgondolt reflexió; a tevékenységről való kötetlen reflexió; a szisztematikus reflexió és végül a hosszú távú reflexió.

Korthagen (2004) kívülről befelé épülő hagymamodelljének célja a szakmai munka és a személyes hit közötti szakadék áthidalása. Az egyes rétegek a pedagógusok pszichikus képződményeihez (pedagógust körülvevő környezet, cselekvés, kompetenciák [ismeretek, készségek, attitűdök], nézetek, szakmai önazonosság, küldetés) kapcsolódnak, és egymással kölcsönhatásban állnak. Valamennyi a reflexió segítségével alakítható, fejleszthető.

Mivel a reflexió fogalmát a szakirodalom is többféle nézőpontból közelíti meg (pl. Falus, 2001; Szivák, 2003; Kimmel, 2006), ezért a reflektív gondolkodás feltételeit sem könnyű meghatározni.

Kimmel (2006) megállapításait alapul véve a reflektív pedagógus reális önértékeléssel, megfelelő önismerettel és önbizalommal, fejlett metakognitív, interperszonális és kommunikációs készséggel rendelkezik, felelősséget vállal tetteiért, érzelmileg kiegyensúlyozott, az érzelmi terhelésekre jól reagál, flexibilis, nyitott, szakmai tudása megfelelő, nézetektől, hiedelmektől mentes, van ideje és lehetősége a reflexióra, támogató környezet veszi körül az iskolában.

Russo és Ford (2006) szerint a reflexiót akadályozhatja a megszokott gondolkodásmód és cselekvés megzavarása; a védekező érvelés; annak hite, hogy a tanítás személyes sajátosság; hitek, értékek, érzelmek fenyegetettsége; időráfordítás; attól való félelem, hogy az új megközelítés kevésbé hatékony; potenciális veszély az identitásra.

Jaeger (2013) szerint a reflektív gondolkodás gátjai a gyakorlat és a tapasztalat hiánya; kedvezőtlen személyes jellemzők, mint a tárgyilagosság hiánya vagy a kiszolgáltatottság érzése; a tanári szakma jellemzőiből fakadó korlátok; továbbá iskolai és oktatási strukturális problémák.

Felmerül a kérdés, hogy ilyen sokféle nehezítő tényező mellett be tud-e épülni a reflektív tevékenység a pedagógusok mindennapjaiba.

Jelen kutatás egy, a reflexió témakörében folyó nagyobb kutatás¹ részeként célul tűzte ki annak feltérképezését, hogy a hazai gyakorló pedagógusok hogyan értelmezik

¹ „Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ továbbfejlesztése, térségi Pedagógiai Központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon” című, TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 azonosítószámú projekt részeként „Reflektív pedagógia a pedagógusképzésben” című kutatás

ezt a fogalmat, miként viszonyulnak hozzá, milyen kontextusban van jelen a pedagógiai gyakorlatban.

A kutatás eredményeként világosabban látható, hogy mely területeken van értelmezési probléma, miben közelítenek és miben különböznek a gyakorló pedagógusok reflexióval kapcsolatos nézetei; milyen mértékben tér el a reflektivitásról való gondolkodásmódjuk. Ezeket az eredményeket elsősorban a pedagógusképzésben kívánjuk hasznosítani a reflektív gondolkodást fejlesztő oktatás során, de továbbképzések anyagába is beépíthetőnek tartjuk megállapításainkat.

A kutatás során arra kerestük a választ, hogy tisztában vannak-e a gyakorló pedagógusok a tanári reflexió fogalmkörével. Mikor és milyen forrásból szerezték ezzel kapcsolatos ismereteiket? Előzetes tapasztalatokra alapozva feltételeztük, hogy:

A tanári reflexió fogalmáról 1-6 éven belül hallott a legtöbb megkérdezett pedagógus.

A tanári reflexió fogalmát elsősorban a tanári mesterképzéshez és/vagy a pedagógus életpályamodellhez kötik a pedagógusok.

A pedagógusok tartalmilag eltérően definiálják a tanári reflexió fogalmát, mely abból is fakadhat, hogy elsősorban informális úton, egymás között próbálják azt értelmezni.

A tanári reflexiót egy-egy folyamat végén tartják elsősorban szükségesnek a pedagógusok, s a leggyakrabban a saját maguknak feltett kérdésekre próbálnak választ adni.

Többféle reflexiót segítő/gátló tényezőt sorolnak fel a pedagógusok, mint amennyit a szakma annak ítél.

A hipotézisek igazolásához a Google Drive felületen létrehozott online kérdőív a demográfiai adatok mellett részben nyílt és részben zárt lényegi kérdéseket tartalmazott, melyek a reflexió fogalmával való első találkozás időpontjára és forrására, saját megfogalmazású fogalommeghatározásra, a reflektív gondolkodás szükségességére, céljára, területeire, eszközeire, segítő és gátló tényezőire vonatkoztak. Az adatgyűjtés 2014 decembere és 2015 januárja között zajlott. Első körben Vas, Zala és Győr-Moson-Sopron megye iskoláit vontuk be. Majd hólabdamódszer alkalmazásával: ismerős tanítók, tanárok, gyógypedagógusok személyes megkeresésével és a kutatásban való részvételre való felkérésével került sor a minta elemszámának bővítésére. Végül 108 fő, különböző nemű, korú; eltérő végzettséggel és tapasztalattal rendelkező pedagógus (tanító, általános és középiskolai tanár, gyógypedagógus, egyéb) töltötte ki a kérdőívet.

A MINTA BEMUTATÁSA²

A minta demográfiai megoszlása a következőképpen alakult. A 108 főből 22 fő (20,37%) volt a férfi és 86 fő (79,63%) a nő. A teljes pedagóguslétszám 83%-át nők teszik ki egy 2010-es felmérés alapján (Balázs, Kocsis és Vágó, 2010). A mintát tekintve jelen esetben a férfiak aránya valamivel kedvezőbb volt.

A mintában a pályakezdő pedagógusoktól a nyugdíj előtt állókig mindenféle korosztály képviseltette magát. 7 fő (6,48%) volt 20–30 év közötti; 23 fő (21,30%) 31–40 év közötti; 47 fő (43,52%) 41–50 év közötti; 29 fő (26,85%) 51–60 év közötti és 2 fő (1,85%) 60 év feletti. A

² Minden demográfiai adat esetében N = 108 fő.

fent említett felmérés szerint „a tanárok közel egyharmada 50 évesnél idősebb, és mindössze tíz százalékuk fiatalabb 30 évesnél” (Balázs, Kocsis és Vágó, 2010. 301.). A mintát alkotó egyének közel fele (43,52%) 41–50 éves; valamivel több, mint egynegyede (27,78%) 41 év alatti, és szintén valamivel több, mint egynegyede (28,70%) 50 év feletti volt. A korfát tekintve tehát a valódi helyzethez képest arányosabb mintával dolgozhattunk.

A korcsoportba való tartozás széles spektrumából adódóan a pályán eltöltött évek tekintetében is megoszlott a minta. Az egyes sávok meghatározása a pedagógus életpályamodell alapján véve történt; figyelembe véve a gyakornoki időt, a pedagógus I., illetve II. fokozatban eltöltendő minimális időt (326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet). Ez alapján a minta alanyai közül 1-2 éve van a pályán 3 fő (2,78%); 3-8 éve 13 fő (12,04%); 9-14 éve 15 fő (13,89); 15-20 éve 16 fő (14,81%); 21-25 éve 12 fő (11,11%); 26-30 éve 27 fő (25,00%), és 31 év feletti pedagógus munkaviszonnyal rendelkezik 22 fő (20,37%).

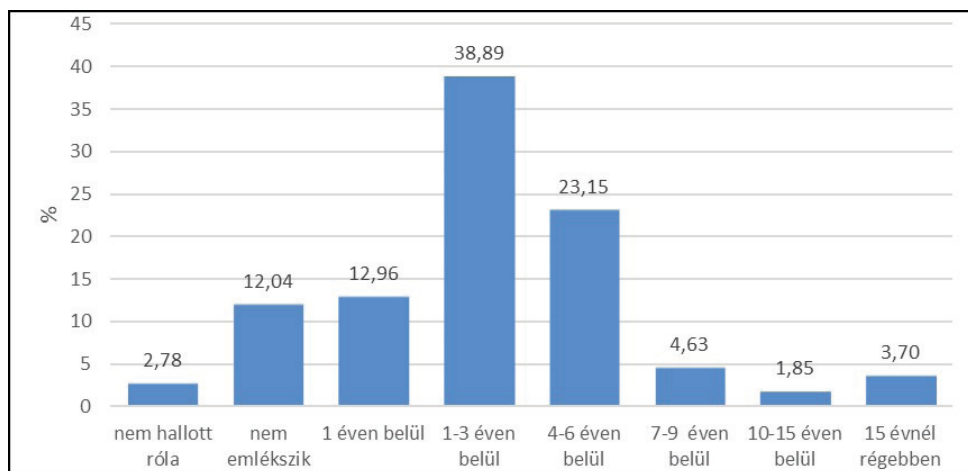
A fenti adatok mellett a hipotézisek igazolásához szükség volt arra az információra is, hogy a vizsgálati személyek kerültek-e már olyan pedagógiai élethelyzetbe, amikor formális úton kaptak kérést az önreflexió gyakorlására. A válaszadók közül 48 fő (44,44%) írt már pedagógiai portfóliót. Tanári mesterképzés zárásaként 24 fő (22,22%) készített ilyen dokumentumot; a válaszok alapján ebből 5 fő esetében valószínűleg még folyamatban van a képzés. (Bár erre vonatkozóan nem állt rendelkezésre adat.) Pedagógus minősítő vizsga részeként pedig 33 fő (30,55%) vállalta a portfólió feltöltését. Közülük 9 fő bolognai tanárképzésben is részt vett.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a 108 főből álló minta, ha nem is reprezentatív, összetételét tekintve – minden mért szempont szerint – heterogén. Tükrözi azokat a sajátosságokat, amelyek a mai pedagógustársadalmat jellemzik.

EREDMÉNYEK

A „*Mikor hallott/olvasott először a tanári reflexió fogalmáról?*” kérdéshez nyolc válaszlehetőséget adtunk meg előre a kérdőíven; a „*nem hallott róla*” és a „*nem emlékszik*” mellett hat időintervallumot megjelölve a viszonylag pontos behatárolás érdekében. Az arányos elosztás helyett egyre tágitottuk az időt, abból kiindulva, hogy évre pontosan egyre nehezebb visszaemlékezni, mikor talákoztunk először egy fogalommal.

Az előre megadott nyolc válaszlehetőségéből értelemszerűen csak egyet lehetett kiválasztani, melynek lehetőségével mind a 108 alany élt. Közülük mindössze 3 fő (2,78%) nem hallott egyáltalán erről a fogalomról; és 13 fő (12,04%) nem emlékezett arra, hogy mikor is találkozott vele először. 14 fő (12,96%) egy éven belül ismerkedett meg a reflexióval. 42 fő (38,89%) az 1-3 éven belüli intervallumot jelölte meg; 25 fő (23,15%) a 4-6 éven belülit; 5 fő (4,63%) a 7-9 éven belülit; 2 fő (1,85%) a 10-15 éven belülit. 4 fő (3,70%) pedig 15 évnél régebbre tette a fogalom ismeretét. (1. számú ábra)



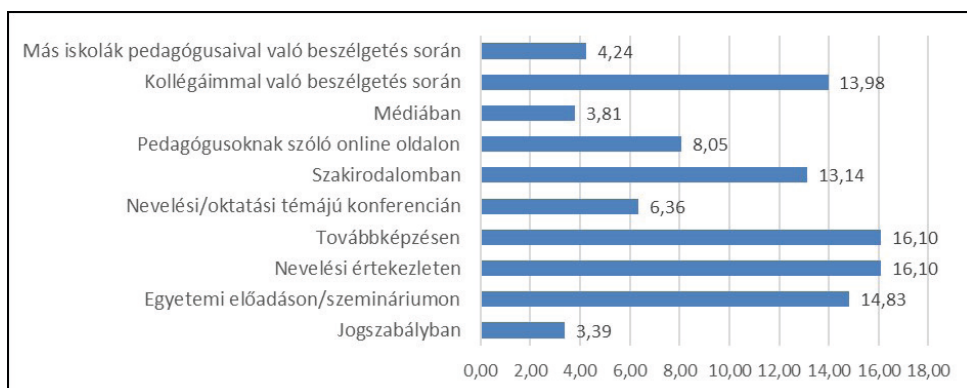
I. ábra: Mikor hallott/olvasott először a tanári reflexió fogalmáról? ($N_{\text{minta}} = 108$)

A „Hol találkozott – közel azonos időpontban – először a tanári reflexió fogalmával?” kérdés esetében tíz olyan válaszlehetőséget adtunk meg előre a kérdőívben, melyek formális, nonformális és informális tanulási színtereket egyaránt tartalmaztak (Pordány, 2006). Ezek mellett természetesen egyéb kategóriával is élhettek a kitöltők ennél a kérdésnél. 2 fő ezt a megoldást választotta, de válaszaik a tíz kategória valamelyikébe besorolhatók voltak. A minta valamennyi alanya értékelhető választ adott. Közülük 12 fő (11,11%) azonban nem emlékezett arra, hogy hol hallotta először a tanári reflexió fogalmát. 96 főtől (88,89%; $N_{\text{minta}} = 108$) összesen 236 válasz érkezett. Egy fő átlagosan 2,46 jelölést adott, 1,87-os szórással. Egyetlen forrást jelölt meg 46 fő (47,92%); kettőt 11 fő (11,46%); hármat 14 fő (14,58%); négyet szintén 14 fő (14,58%); ötöt 5 fő (5,21%); hatot 1 fő (1,04%); hetet 3 fő (3,13%); nyolcat mindössze 1 fő (1,04%); és mind a tíz, felajánlott lehetőséget is csupán 1 fő (1,04%; $N = 96$).

A megadott válaszlehetőségek között egyetlen formális tájékoztatást biztosító képzés szerepelt. Az egyetemi oktatást a válaszadó pedagógusoknak csupán egy része jelölte meg (14,83%), ezen belül is elsősorban azok, akik tanári MA képzésben vettek részt (a 35-ből 25 fő).

A nonformális lehetőségek közül a legtöbb jelölés a nevelési értekezletre (16,10%) és a továbbképzésre (szintén 16,10%) érkezett. A legkisebb arányban a konferencia fordult elő (6,36%), valószínűleg azért, mert ezek az alkalmak talán kevesebb pedagógust érintenek.

A fogalom megismerése mellett önképzés keretében is történhet. A megkérdezettek egy része is így szerezte ismereteit a reflexióról. Az informális csatornák közül a megkérdezettek elsősorban saját kollégáikkal való beszélgetés során (13,98%) hallották először a reflexió fogalmát. Néhányan azonban más iskolákban tanítókkal is beszélgettek erről (4,24%). A legtöbben a szakirodalom tanulmányozása közben (13,14%) bukkantak rá. Néhányan pedig a médiában (3,81%) hallották, illetve valamilyen jogszabályban olvasták (3,39%; $N_{\text{jelölés}} = 236$). (2. számú ábra)

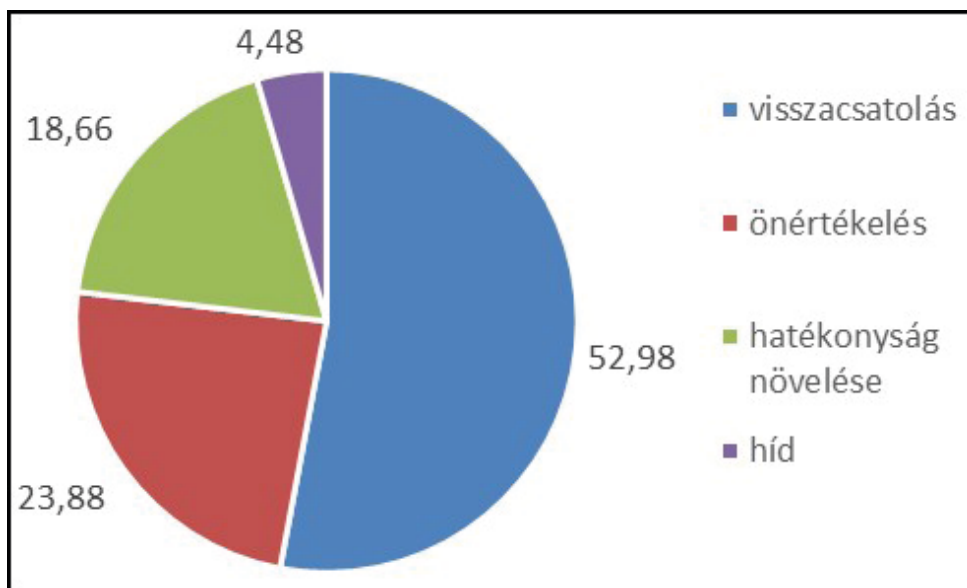


2. ábra: A reflexió fogalmával való találkozás szintereinek gyakorisági előfordulása %-ban ($N_{\text{jelölés}} = 236$)

A „Ha valaki megkérdezné Öntől, hogy mit jelent a tanári reflexió, mit válaszolna egy mondatban?” esetében arra kértük a válaszadókat, hogy saját szavaikkal próbálják meg definiálni a fogalmat.

A megkérdezett 108 főből 4-en (3,70%) nem akarták vagy nem tudták meghatározni a fogalmat. A többiek (96,30%) egy vagy több sajátosságot kiemelve próbálták definiálni a reflexiót. Tartalomelemzés segítségével ezeket a sajátosságokat vettük számba, és megpróbáltuk tartalmilag különböző kategóriákba sorolni azokat.

Összesen 134 lényegi jegyet emeltek ki a vizsgálati személyek. 76 fő csak egyet (73,08%), 26 fő kettőt (25,00%) és 2 fő hármat (1,92%) ($N_{\text{minta}} = 104$). Ezek alapján négy típusba voltak sorolhatók a meghatározások (3. számú ábra).



3. ábra: A reflexió fogalom-meghatározásának megoszlása %-ban ($N_{\text{hívószó}} = 134$)

A legtöbb definíciós szerinti: **A tanári reflexió visszacsatolás a pedagógus számára arról, hogy mennyire volt eredményes a munkája.** Összesen 71 fő (68,27%) mondatban voltak találhatók olyan hívószavak, mint például visszajelzés, visszacsatolás, visszatekintés, visszaigazolás, elmélkedés, át-, végiggondolás, reakció, reagálás, vélemény, megjegyzés, észrevétel, kiegészítés, át-, megvizsgálás, elemzés, értékelés, összegzés, kritika, kontroll, melyek alapján kialakításra került ez a kategória. Néhány példa a konkrét válaszokból:

„Visszajelzés a tanárnak maga számára a tanítási folyamat minden részletéről.”

„A tanítási-tanulási folyamat átgondolása, kérdésekkel, melyet magunknak teszünk fel.”

„A tanár észrevételei, véleménye az általa végzett, végzendő tanári tevékenységről általában, vagy konkrét tanórára / tanítási folyamatra kivetítve.”

A másik típusú meghatározás alapján: **A tanári reflexió a pedagógus – tanári kompetenciáinak fejlesztése érdekében végzett – önértékelő tevékenysége.** 32 fő (30,77%) definíciójában találtunk erre utaló hívószavakat, melyek közül az alábbiak fordultak elő a leggyakrabban: önmegfigyelés, önvizsgálat, önelemzés, önellenőrzés, önértékelés, önkritika, önfejlesztés, fejlődés, továbbhaladás. A konkrét válaszok között szerepeltek például az alábbiak:

„Önkritikus, önfejlesztő gondolkodás nevelő-oktató tevékenység előtt, közben, után.”

„Milyen vagyok én? (erősségeim, gyengeségeim, önmagam elfogadása)”

„Önellenőrzés, a tanár kívülről tudja figyelni magát.”

A definíciók harmadik csoportjába azokat soroltuk, melyek alapján: **A tanári reflexió a pedagógiai tevékenység hatékonyabbá tételének eszköze.** 25 fő (24,04%) szerint az elemzésnek, értékelésnek akkor van értelme, ha minőségileg jobb munkára készítet. Erre utaltak a megkérdezettek válaszaiban az alábbi hívószavak: alakulás, változás, változtatás, javítás, megújítás, előremutatás, hibákból tanulás, feladatkielölés, cselekvési javaslat, ésszerű döntés, eredményesség fokozása, tudatosabbá tétel, megoldás keresése, megvalósítási terv, rutintól való elszakadás. Néhány példa a kérdőívekből:

„Kritikai észrevételek és cselekvési javaslatok saját tevékenységemmel kapcsolatban.”

„A tanári munka tudatosabbá tételének módszere.”

„Újragondolva megújítani.”

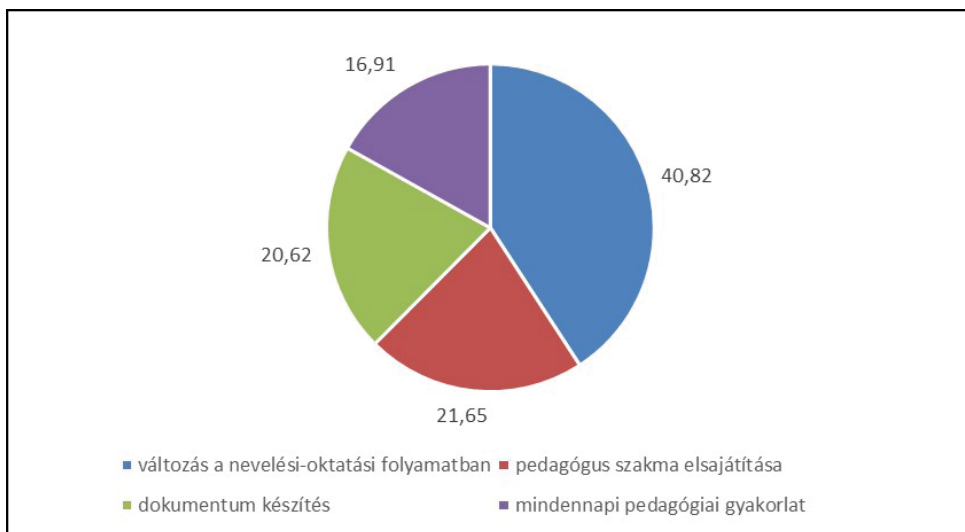
Végül 6 fő (5,77%) szerint: **A tanári reflexió híd az elmélet és a gyakorlat között.** Olyan összekötő kapocs, melynek segítségével a tevékenység értelmezhetővé, elemezhetővé válik (Falus, 2001). Ennél a kategóriánál valamennyi definíció szinte szó szerint megegyezett, ezért csak egyet emelünk ki közülük:

„Az elméleti és gyakorlati tudás segítségével megfogalmazott problémafelvetés.” ($N_{\text{minta}} = 104$)

A „Véleménye szerint mikor van szükség tanári reflexióra?” kérdés zárt volt, azért, hogy ne csak egy-két szituációt írjanak a válaszadók, illetve ne csupán az őket jelenleg érintő momentumokat emeljék ki. Ebben az esetben mind a pedagóguspályára való felkészülést, mind a gyakorló pedagógiai tevékenységet figyelembe véve tizenegy olyan válaszlehetőség került megadásra a kérdőíven, amikor indokolt a reflektivitás szükségessége. Ezek mellett egyéb kategóriával is élhettek a kitöltők ennél a kérdésnél, azért, hogy más indokok is felszínre kerülhessenek. Azonban csupán 1 fő (0,93%) választotta ezt a megoldást, és ő sem ilyen céllal, hanem annak jelzéséül, hogy nem tud a kérdésre érdemben válaszolni. A minta többi alanya (107 fő: 99,07%; $N_{\text{minta}} = 108$) a listából válogatva válaszolt, összesen 485 jelöléssel élve. Egy fő átlagosan 4,53 szituációt jelölt meg, 3,09-os szórással. Egyetlen választ adott 25 fő (23,36%); kettőt 7 fő (6,54%); hármat 15 fő (14,02%); négyet 13 fő (12,15%); ötöt szintén 13 fő (12,15%); hatot 8 fő (7,48%); hetet 6 fő (5,61%); nyolcat 4 fő (3,74%); kilencet 5

fő (4,67%); tízet 4 fő (3,74%); végül mind a tizenegy felkínált lehetőséget 7 fő (6,54%) választotta ($N_{\text{minta}} = 107$).

A reflexió szükségességét igénylő situációk választása az alábbi megoszlásban fordult elő a mintában (4. számú ábra).



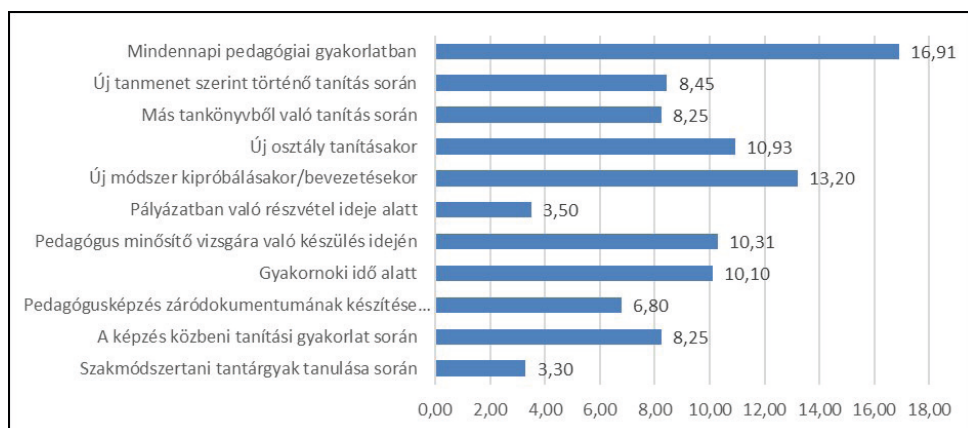
4. ábra: Tanári reflexiót igénylő situációk megoszlása %-ban ($N_{\text{jelölés}} = 485$)

A megadott válaszlehetőségeken belül négy a nevelési-oktatási folyamatban bekövetkezett változásra vonatkozott. Az összes jelölés 40,82%-a ($N_{\text{jelölés}} = 485$) ezek közül tartalmazta valamelyiket. Ezen belül a legtöbben új módszer alkalmazása (64 fő; 59,81%) esetében, illetve új osztály tanításakor (53 fő; 49,53%) tartanak leginkább szükségesnek a reflexiót. Új tanmenet bevezetése (41 fő; 38,32%) vagy más tankönyv használata (40 fő; 37,38%) azonban véleményük szerint már kisebb mértékben igényel odafigyelést. ($N_{\text{minta}} = 107$)

A válaszlehetőségek másik csoportjába azok tartoztak, melyek a pedagógus szakma elsajátítása közbeni folyamatos elemzés, értékelés szükségességét jelzik. Az összes jelölés 21,65%-a ($N_{\text{jelölés}} = 485$) szerint fontos, főleg tanítási gyakorlat (40 fő; 37,38%), illetve a gyakornoki idő alatt (49 fő; 45,79%) a reflexió. De csak kevesen vélték azt, hogy már a szakmódszertani tárgyak tanulása (16 fő; 14,95%) során is lehet reflektálni, feltehetően annak elméleti jellege miatt. ($N_{\text{minta}} = 107$)

A harmadik csoportba azokat a situációkat soroltuk, amelyek valamilyen megmértetéshez kapcsolódóan várják el a reflektív tevékenységet. Az összes jelölés 20,62%-a ($N_{\text{jelölés}} = 485$) ezek közül vonatkozott valamelyikre. Amíg a pedagógus minősítő vizsgára való készülés (50 fő; 46,73%) és a tanári MA záródokumentumának készítése (33 fő; 30,84%) során előtérbe kerül a reflexió, addig a válaszadók különböző pályázatokban való részvétel (17 fő; 15,89%) esetén már kevésbé tartották fontosnak azt ($N_{\text{minta}} = 107$).

Végül a válaszlehetőségek között felkínáltuk a mindennapi pedagógiai gyakorlatot is, jelezve, hogy nem kell ahhoz semmilyen különösebb indok, hogy valaki folyamatos önvizsgálattal éljen. Az összes jelölés 16,91%-a ($N_{\text{jelölés}} = 485$) (82 fő; 76,63%; $N_{\text{minta}} = 107$) ezt a választ tartalmazta. (5. számú ábra)

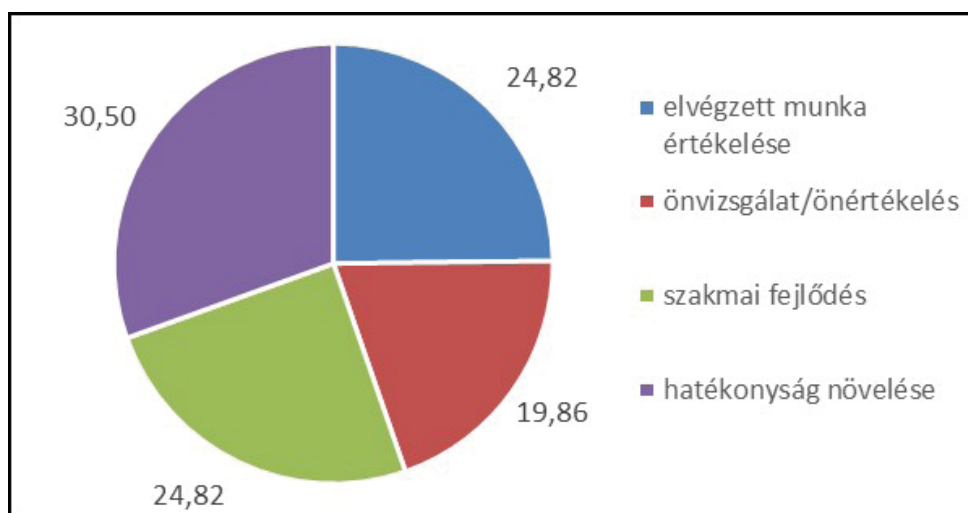


5. ábra: A tanári reflexió szükségességét igénylő situációk gyakorisági megoszlása %-ban ($N_{\text{jelölés}} = 485$)

A „Mit gondol, mi a legfontosabb célja a tanári reflexiónak?” esetében nyílt kérdést alkalmaztunk, azért, hogy elgondolkodjanak ezen a vizsgálati személyek, és válaszaik a saját véleményüket tükrözze.

A 108 főből 4 fő kivételével (3,70%), akik közül 1 fő semmit nem írt, 2 fő nem tudott érdemben válaszolni, és 1 fő azt írta, hogy „a reflexiónak jelenlegi formájában semmi értelme”; a többiek (96,30%; $N_{\text{minta}} = 108$) összesen 141 célt jelöltek meg. Ezen belül 70 fő (67,31%) egyet, 31 fő (29,81%) kettőt, 3 fő (2,88%) pedig hármat is írt ($N_{\text{minta}} = 104$).

A kapott válaszok értékeléséhez a tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk. A kategóriák nem lettek előre meghatározva, azok az adatfeldolgozás során kerültek kialakításra, törekedve arra, hogy egymástól jól elkülöníthetők, ugyanakkor valamiféle logikai összefüggésbe hozhatók legyenek egymással. Így végül a 141 válasz négy kategóriába került besorolásra (6. számú ábra).



6. ábra: A reflexió céljainak előfordulási gyakorisága %-ban a válaszokban ($N_{\text{válasz}} = 141$)

A reflexió folyamatát követve az első kategória **„az elvégzett munka értékelése”** elnevezést kapta, olyan válaszok besorolásával, mint: visszajelzés, visszacsatolás, át-, végiggondolás, véleményalkotás, rálátás, elmélyülés, felülvizsgálat, elemzés, értékelés, kritikai gondolkodás, összegzés, összefoglalás, problémafeltárás, tanulságok levonása. A válaszok 24,82%-a tartozott ide. Közülük néhány példa:

„A tevékenység végiggondolása, a kitűzött célok teljesülésének vizsgálata, konklúzió levonása.”

„A kritikai gondolkodás, az eszközök, módszerek, eljárások helyes megválasztása terén.”

„A végzett munka magam felé való értékelése pozitív és negatív szempontból egyaránt.”

A második kategóriába az **„önértékelés, önvizsgálat”**-tal kapcsolatos célmeghatározások kerültek; az alábbi hívószavakat tartalmazva: önismeret, önmegismerés, önvizsgálat, önelemzés, önértékelés, önkritika, helyes énkép, öngazolás, önfogadás, önuralom, önirányítás. 19,86%-ban fordultak elő ilyen jellegű válaszok a kérdőíven, például az alábbiak:

„Önmagam elé tükröt tartok vele...”

„Önkritikus, önfejlesztő gondolkodás nevelő-oktató tevékenység előtt, közben, után.”

„Az, hogy folyamatos önvizsgálatom során egyre jobban felismerjem, mikor tudok SNI-s gyerekeknek a legnagyobb hasznára lenni.”

A harmadik kategória a **„szakmai fejlődés”** elérésére utaló válaszokat tartalmazta, melyek a fejlődés, változás, változtatás, megújulás, előbbre jutás, továbbépítkezés, önmagának alakítása, önfejlesztés mellett a tudatosabbá válást is hangsúlyozták. 24,82%-ban voltak ilyen jellegű válaszok a kérdőíveken. Ezen belül ilyen jellegű célmeghatározásokat írtak a megkérdezett pedagógusok:

„A pedagógus tudatosabbá válása, saját munkájában való folyamatos fejlődés.”

„A reflexió célja, hogy a különböző módszerek alkalmazásában, valamint az eredményes tanulás-szervezésben fejlődjünk, előbbre jussunk.”

„Véleményem szerint az a legfontosabb célja, hogy a pedagógus tudatosan álljon hozzá a mindennapi tevékenységéhez, vállaljon felelősséget a munkájáért és tanulja meg elfogadni a hibáit, amiből a jövőre nézve tanulhat, ill. rendszeresen konzultáljon a kollégáival. A tanári fejlődés elengedhetetlen elemének tartom.”

A negyedik kategória a **„hatékonyág növelése”** címkét kapta. A válaszok 30,50%-a ($N_{\text{válasz}} = 141$) arra hívta fel a figyelmet, hogy a reflexiónak csak akkor van értelme, ha jobbitó szándékkal tesszük azt. Ezzel kapcsolatban a kérdőíveken olyan kulcskifejezések szerepeltek, mint hibák javítása, illetve elkerülése, okulás, korrekció, változtatni tudás, jobbitó szándék, hatékonyabbá, eredményesebbé tétel, sikeresebb tanítás, újabb célok, megoldás, új utak keresése, konstruktív javaslatok, minőség fenntartása, magasabb szintű munka.

A kérdőíven található válaszok közül például az alábbiak kerültek ebbe a kategóriába:

„A tanári munka hatékonyabbá és céltudatosabbá tétele.”

„Legközelebb mit tennék másként, ha nem értem el a kitűzött célt.”

„Folyamatos törekvést arra, hogy a tanítás során megtaláljuk a leghatékonyabb utat a gyerekek jókedvű tanulására, a tananyag élményszerű elsajátítására.”

Amennyiben a kategóriákat tovább szűkítjük, a megjelölt célok 44,68%-a a pedagógusra, 55,32%-a pedig a pedagógiai tevékenységre vonatkozott ($N_{\text{válasz}} = 141$).

A „Következő területeken mennyire tartja fontosnak a reflexivitást?” kérdés keretében arra kértük a vizsgálati személyeket, hogy a kérdőíven felsorolt 14 területet egyenként ítélik meg – az alábbi ötfokú skálán: 1: egyáltalán nem fontos; 2: általában nem fontos; 3: fontos is, meg nem is; 4: általában fontos; 5: teljes mértékben fontos – fontosságuk szerint. Az egyes

területek – a hipotézishez igazodva – úgy kerültek meghatározásra, hogy legyen közöttük a pedagógiai folyamat elején, közepén és végén aktuális tevékenység.

Mivel kötelezően kitöltendő kérdés volt ez is, mind a 108 fő valamennyi terület esetében jelölte azok fontosságának általa megítélt erősségét. Az átlagok 3,64–4,42; a szórások pedig 0,87–1,10 közé estek. A minimumérték minden esetben 1, a maximum pedig 5 volt (1. számú táblázat).

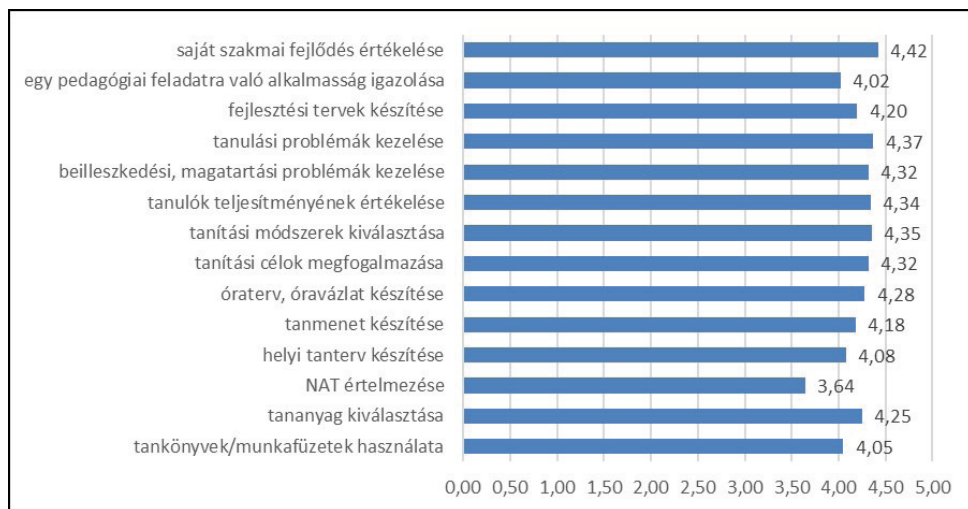
1. táblázat: A reflexió fontossága különböző területeken

<i>Területek</i>	minimum	maximum	átlag	szórás
tankönyvek/munkafüzetek használata	1	5	4,05	0,99
tananyag kiválasztása	1	5	4,25	0,94
NAT értelmezése	1	5	3,64	1,10
helyi tanterv készítése	1	5	4,08	0,93
tanmenet készítése	1	5	4,18	0,93
óraterv, óravázlat készítése	1	5	4,28	0,95
tanítási célok megfogalmazása	1	5	4,32	0,88
tanítási módszerek kiválasztása	1	5	4,35	0,87
tanulók teljesítményének értékelése	1	5	4,34	0,89
beilleszkedési, magatartási problémák kezelése	1	5	4,32	0,91
tanulási problémák kezelése	1	5	4,37	0,91
fejlesztési tervek készítése	1	5	4,20	0,92
egy pedagógiai feladatra való alkalmasság igazolása	1	5	4,02	0,98
saját szakmai fejlődés értékelése	1	5	4,42	0,88

A tervezési szakaszba nyolc terület tartozott. Közülük négy az előkészületi teendőket tartalmazta, négy pedig valamilyen pedagógiai dokumentum elkészítésére vonatkozott. Az előbbi esetében a legfontosabbnak a tanítási módszerek kiválasztását (4,35) és a tanítási célok megfogalmazását (4,32) tartották a megkérdezett pedagógusok. A tananyag kiválasztása valamivel gyengébb (4,25) erősséget ért el. A NAT értelmezése (3,64) viszont az egész lista tekintetében is a rangsorban az utolsó helyre került. Ennek oka valószínűleg az lehet, hogy a saját munkára való reflektálás során nem annyira az alaptantervben, hanem a helyi dokumentumokban leírtakat veszik alapul a pedagógusok. Ezen belül is az óraterv/óravázlat (4,28), illetve a fejlesztési terv (4,20) esetében tartották legfontosabbnak a reflexiót. A fontossági sorrendben hátrébb került a tanmenet (4,18) és a helyi tanterv (4,08).

A folyamatos pedagógiai tevékenységhez három terület került hozzárendelésre. Közülük a megkérdezettek előre helyezték a problémás helyzetek kezelését (tanulási problémák: 4,37; beilleszkedési, magatartási problémák: 4,32), mint a rutinszerűen végzett tevékenységet (tankönyvek/munkafüzetek használata: 4,05).

Végül a folyamat eredményességének megállapítása során a saját szakmai fejlődés (4,42) esetében nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a vizsgálati személyek a reflexió szükségességének, mint az egy pedagógiai feladatra való alkalmasság igazolása (4,02) vonatkozásában. A saját munka megítélése mellett ugyanakkor a tanulói teljesítmények értékeléséhez (4,34) is fontosnak ítélték az elemző gondolkodást (7. számú ábra).



7. ábra: A reflexió fontosságának erőssége különböző területeken

„A tanítási folyamat különböző szakaszaiban mennyire tartja fontosnak a reflexiót?” kérdésre szintén ötfokú attitűdskála (1: egyáltalán nem fontos; 2: általában nem fontos; 3: fontos is, meg nem is; 4: általában fontos; 5: teljes mértékben fontos) segítségével válaszolhattak a vizsgálat alanyai.

Jelen esetben tizenegy mozzanat került kiemelésre a pedagógiai folyamat különböző szakaszaiból. Az attitűdskálán az átlagértékek 3,54–4,42; a szórások pedig 0,84–1,20 közé estek. A minimumérték valamennyi esetben 1, a maximum 5 volt. Összességében minden felsorolt helyzetben „általában fontos”-nak ítélték a megkérdezett pedagógusok a reflektív tevékenységet. (2. számú táblázat)

2. táblázat: A reflexió fontossága a pedagógiai folyamat különböző szakaszaiban

<i>Területek</i>	minimum	maximum	átlag	szórás
a tananyagban való előzetes tájékozódás során	1	5	3,54	1,20
a tanulócsoporthal való ismerkedés során	1	5	3,91	1,08
tervezés során	1	5	3,97	1,06
tanóra közben, a terv megvalósításával kapcsolatban	1	5	3,94	1,02
tanóra után közvetlenül	1	5	4,22	0,95
számonkéréssel összefüggésben	1	5	4,16	0,89
egy témakör lezárását követően	1	5	4,41	0,84
egy tanév anyagának a végén	1	5	4,42	0,91
négy évfolyam anyagának a lezárásaként	1	5	4,28	0,99
pedagógiai probléma felmerülésekor	1	5	4,17	0,93
pedagógiai probléma megoldását követően	1	5	4,29	0,90

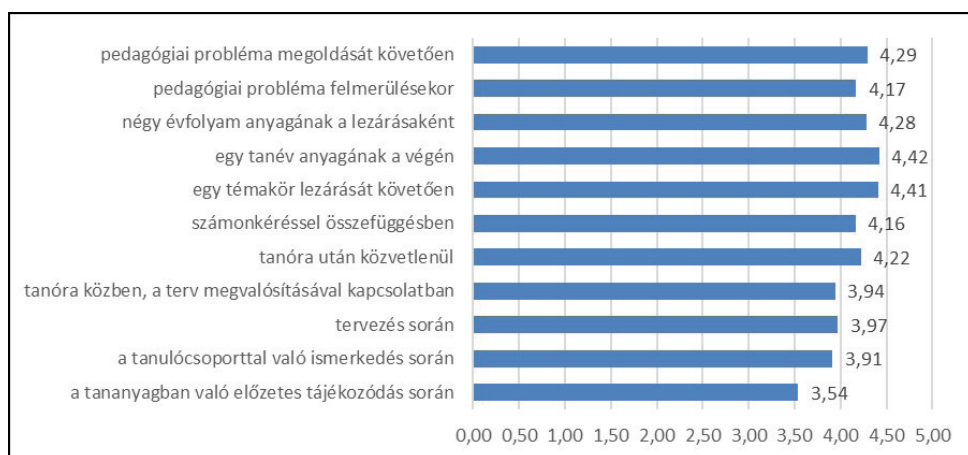
A vizsgálati személyek csoportját alkotó pedagógusok elsősorban annak megállapítására érzik szükségét a reflektív tevékenységnek, hogy mit csináltak jól vagy rosszul. Egy feladat

befejezését illetően egy-egy témakör lezárását követően (4,41), illetve a tanév végén (4,42) tartják legfontosabbnak a reflexiót. Emellett a tanórák után közvetlenül (4,22), továbbá egy osztály négy évig tartó tanítása (4,28) után is általában fontosnak vélik az elemző értékelést.

Egy pedagógiai probléma esetében is inkább annak megoldását követően (4,29), mint a kiváltó okok elemzése és a megszüntetésüket szolgáló javaslatok kidolgozása közben (4,17) reflektálnak a történésekre.

Egy tanév vagy egy-egy tanóra előkészítése során, ezen belül a tervezéskor (3,97), a tanulócsoporthal való ismerkedéskor (3,91), továbbá a tananyagban való előzetes tájékozódáskor (3,54) szintén csökken a reflexió fontosságának erőssége. Az előzetes terv megvalósításának folyamatában, tanóra közben (3,94), illetve a számonkéréssel összefüggésben (4,16) ugyanakkor valamivel jellemzőbb a saját tevékenység eredményességének végiggondolása.

(8. számú ábra)



8. ábra: A reflexió fontosságának erőssége a pedagógiai folyamat különböző szakaszaiban

„A tanári reflexió során mennyire tartja fontosnak az alábbi eszközöket?” kérdés esetében szintén ötfokú attitűdskálán (1: egyáltalán nem fontos; 2: általában nem fontos; 3: fontos is, meg nem is; 4: általában fontos; 5: teljes mértékben fontos) kértük a válaszokat a vizsgálat alanyaitól.

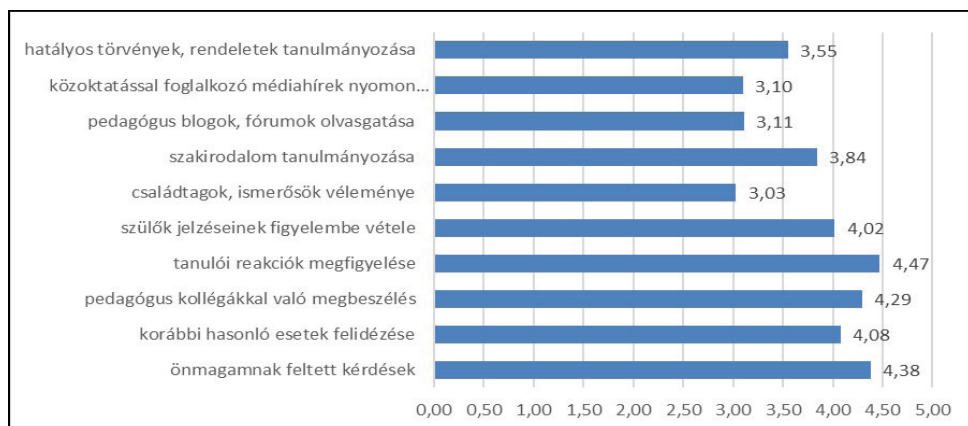
A kérdőíven tíz olyan eszközt/módszert soroltunk fel, melyek segítségével egy pedagógus a saját tevékenységének elemzését könnyebben és hatékonyabban tudja elvégezni. A lista elemei közül három a „fontos is, meg nem is” értékelést kapta; a többi az „általában fontos” kategóriába került. Az attitűdskálán az átlagértékek 3,03–4,47; a szórások pedig 0,81–1,15 közé estek. A minimumérték valamennyi esetben 1, a maximum 5 volt. Az „általában nem fontos” erősséget két elem esetében (önmagamnak feltett kérdések/tanulói reakciók megfigyelése) senki nem jelölte. (3. számú táblázat)

3. táblázat: A reflexió fontossága különböző eszközök/módszerek esetében

<i>Területek</i>	minimum	maximum	átlag	szórás
önmagamnak feltett kérdések	1	5	4,38	0,92
korábbi hasonló esetek felidézése	1	5	4,08	0,85
pedagógus kollégákkal való megbeszélés	1	5	4,29	0,82
tanulói reakciók megfigyelése	1	5	4,47	0,81
szülők jelzéseinek figyelembe vétele	1	5	4,02	0,95
családtagok, ismerősök véleménye	1	5	3,03	0,99
szakirodalom tanulmányozása	1	5	3,84	0,89
pedagógus blogok, fórumok olvasgatása	1	5	3,11	0,93
közoktatással foglalkozó médiahírek nyomon követése	1	5	3,10	1,05
hatályos törvények, rendeletek tanulmányozása	1	5	3,55	1,15

A vizsgálat alanyai elsősorban azokat az eszközöket/módszereket tartották fontosnak munkájuk elemzése, értékelése során, melyek vagy saját korábbi tapasztalataikhoz kapcsolódnak, vagy olyan személyekhez, akik hiteles forrásnak tekinthetők egy-egy pedagógiai esemény kapcsán. Az előbbi esetben az önmaguknak feltett kérdéseket (4,38) előbbre mozdítónak vélik, mint a korábbi hasonló esetek felidézését (4,08). Az utóbbi vonatkozásában leginkább a tanulóktól jövő visszajelzésből (4,47) próbálnak következtetni arra, hogy megfelelően végzik-e munkájukat. Emellett fontosnak tartják egy-egy problémás helyzet pedagógus kollégákkal való megbeszélését (4,29), de bizonyos mértékig a szülőktől jövő jelzéseket is figyelembe veszik (4,02). A családtagok, ismerősök véleményére (3,03) azonban – valószínűleg az érintettség hiánya miatt – kevésbé hallgatnak.

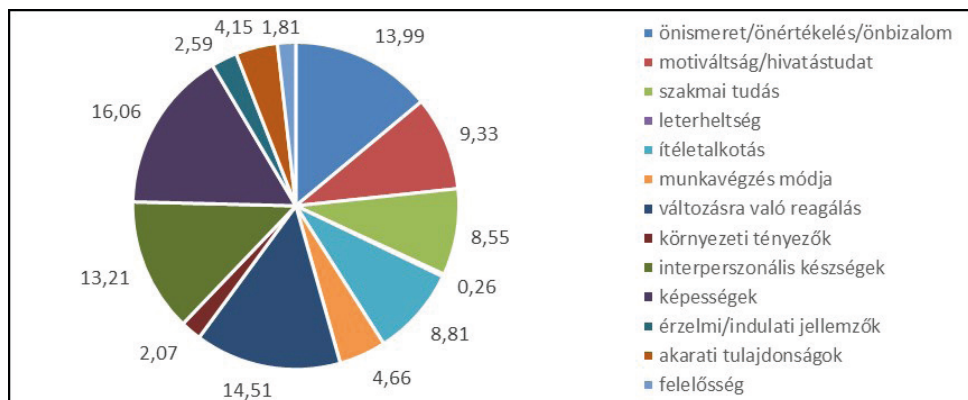
A formális és informális csatornákon keresztül, pedagógiai tevékenységgel kapcsolatos információk figyelembevétele kisebb mértékben jellemző a megkérdezett pedagógusokra. Amíg a szakirodalom (3,84), illetve a hatályos törvények, rendeletek (3,55) tanulmányozására esetenként még fordítanak időt, addig a médiahíreket (3,10) kevésbé követik, illetve csak ritkán olvasnak pedagógusoknak szóló blogokat, fórumokat (3,11). (9. számú ábra)



9. ábra: A reflexió fontosságának erőssége különböző eszközök/módszerek esetében

A „Soroljon fel 5 olyan tulajdonságot, melyek véleménye szerint elősegíthetik a reflektív gondolkodást!” feladat esetében a megkérdezett 108 főből 7-en (6,48%) nem akartak vagy nem tudtak írni egyetlen egy jellemzőt sem. A többiek (93,52%) általában – az instrukciónak megfelelően – 5 tulajdonságot, sajátosságot írtak, de volt, aki többet is felsorolt, és volt, aki kevesebbet. Összesen 386 lényegi jegyet emeltek ki a vizsgálati személyek. 4 fő csak egyet (3,96%), 8 fő kettőt (7,92%), 23 fő hármat (22,77%), 34 fő négyet (33,66%), 31 fő ötöt (30,69%) és 1 fő hatot (1,00%) ($N_{\text{minta}} = 101$). (A szinonim fogalmakat egynek számoltuk egy-egy személy esetében.)

Tartalomelemzés során Kimmel (2006) megállapításait vettük alapul, miszerint a reflektív pedagógus reális önértékeléssel, megfelelő önismerettel és önbizalommal, fejlett metakognitív, interperszonális és kommunikációs készséggel rendelkezik, felelősséget vállal tetteiért, érzelmileg kiegyensúlyozott, az érzelmi terhelésekre jól reagál, flexibilis, nyitott, szakmai tudása megfelelő, nézetektől, hiedelmektől mentes, van ideje és lehetősége a reflexióra, támogató környezet veszi körül az iskolában. Ennek segítségével 13 különböző kategóriát hoztunk létre a felsorolt tulajdonságok besorolására (10. számú ábra).



10. ábra: A reflexiót segítő tulajdonságok gyakoriságának %-os megoszlása ($N_{\text{jellemzők}} = 386$)

A vizsgálat alanyai közül a legtöbben bizonyos „**képességek**” meglétét tartották fontosnak a reflexió gyakorlásához. Összesen 62 fő (61,39%) sorolt fel ilyeneket a kérdőíven, melyeket két alkategóriába soroltunk. Az egyikbe a kommunikációs képességek kerültek (5 fő: 4,95%). A másikba a kognitív/metakognitív képességekre vonatkozó utalásokat gyűjtöttük össze (figyelem, koncentráció, megfigyelőképesség, arányérzék, helyzetfelismerő képesség, reális helyzetértékelés, elemzés, analízis-szintetizáló képesség, lényegkiemelés, kategorizálás, összehasonlító elemzés, okkeresés, adott dolgokra való rálátás, rendszerszemlélet, problémamegoldás, kreativitás, találékonyság, önálló, komplex, logikus gondolkodás, tervezés, szervezés, előrelátás, megfontoltság, átgondoltság, tudatosság, mélység) (57 fő: 56,43%).

A második nagy kategóriában a „**változásra való reagálás**”-sal összefüggő sajátosságokat vettük figyelembe a kérdőíveken, összesen 56 fő (55,44%) válaszait elemezve. Ezeket is alkategóriákba soroltuk, igazodva a Kimmel-féle (2006) megnevezésekhez. A flexibilitás (rugalmasság) szükségessége 12 főnél (11,88%) jelent meg. A nyitottságot 33 fő (32,67%) tartotta segítő tényezőnek az alábbi jellemzőket írva: nyitott, fogékony az új módszerek iránt, innovatív, kísérletező, haladó. A megkérdezettek továbbá előnyösnek ítélték a fejlődőképes-

séget. 11 fő (10,89%) írta azt, hogy legyen igénye a fejlődésre, akarjon fejlődni, megújulni, javítani, változtatni.

A harmadik kategóriába azokat a jellemzőket soroltuk, amelyek az **„önismeret/önértékelés/öntudat”** szerepét hangsúlyozzák a reflektív tevékenység egyik segítő tényezőjeként. 54 fő (53,46%) listájában voltak olvashatók az alábbi hívószavak: önismeret, önmegfigyelés, önellenőrzés, önkontroll, önelemzés, önértékelés, önvizsgálat, önkritika, reális önkép, pozitív énkép, önbizalom.

A negyedik kategórián belül az **„interperszonális készségek”**-eket vettük számba. 51 fő (50,49%) erre vonatkozóan az alábbi tulajdonságok valamelyikét is felsorolta a többi jellemző mellett: egyenesség, őszinteség, nyíltság, önzetlenség, figyelmesség, szeretet, becsületesség, tolerancia, elfogadás, empátia, megértés, alkalmazkodóképesség, támogató hozzáállás, segítőkészség, kompromisszumkészség, együttműködés, humor.

A megnevezett segítő tényezők gyakoriságát alapul véve az ötödik helyre került a **„motiváltság/hivatástudat”** kategória. Összesen 36 fő (35,64%) írta azt, a reflektív tevékenység végzéséhez kellő indíttatásra van szükség, különben az ember nem szánna rá annyi időt és energiát. A besorolásnál az alábbi hívószavakat vettük alapul a kérdőíven: attitűd, motiváltság, kíváncsiság, érdeklődés, tudásszomj, hiányérzet, teljesítményorientáltság, elismerésre vágyás, ambíció, aktivitás, pálya, szakma szeretete, hivatástudat, elkötelezettség, elhivatottság, hit, optimizmus, pozitív gondolkodás, sikeresség.

A tulajdonságok közül a hatodik helyen külön kiemelésre került az **„ítéletalkotás”**, mivel 34 fő (33,66%) válaszadó ennek mikéntjére utaló jellemzőket is írt a kérdőívre. Ezek között az alábbiak szerepeltek: realitás, objektivitás, tárgyilagosság, korrektség, következetesség, kiszámíthatóság, elfogulatlanság, megfelelő értékrend, mások véleményének meghallgatása, tanulói visszajelzések figyelése, információszerezés, intuíció, kritikai érzék.

Bizonyos képességek mellett, ha nem is olyan jelentős mértékben, a megkérdezettek a **„szakmai felkészültség”**-et is fontosnak tartották ahhoz, hogy valaki képes legyen saját munkája elemzésére, értékelésére. 33 fő (32,67%) sorolt fel az alábbi hívószavak közül legalább egyet, mely alapján ebbe a kategóriába kerülhetett: szakmaiság, szakmai, szaktárgyi, tantervi tudás, képzés, képzettség, szakmai sokszínűség, módszertanosság, tájékozottság, széleslátókörűség, felkészültség, rátermettség, tapasztaltság, hitelesség, kongruencia, szakmai alázat, szakirodalom áttanulmányozása, résztvevők megismerése, tanulói ismeret.

A következő kategória a **„munkavégzés módját”**-t foglalta magában, utalva arra, hogy aki igényes a munkájára, annak fontos a kritikai elemzés. 18 fő (17,82%) válaszában találtunk erre vonatkozó utalásokat az alábbi jellemzők kiemelésével: precíz, pontos, alapos, igényes, lelkiismeretes, rendszeres, módszeres, gyakorlatias.

Több megkérdezett pedagógus vélte úgy, hogy a kedvező **„akarati tulajdonságok”** is hozzájárulhatnak a sikeres reflexióhoz. 16 fő (15,84%) sorolta fel a kérdőíven az önfegyelmet, fegyelmezettséget, magabiztosságot, határozottságot, kitartást, szorgalmat, asszertivitást, bátorságot.

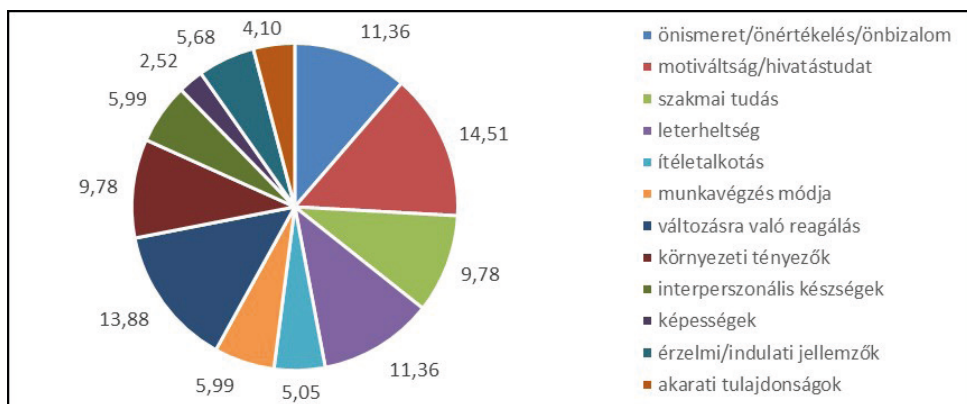
A sorban a tizedik helyre kerültek az **„érzelmi/indulati jellemzők”**. 10 fő (9,90%) vélte úgy, hogy a türelem, a nyugodtság, az érzékenység befolyásolhatja a reflektív tevékenységet.

Az sem mindegy, hogy milyen **„környezeti tényezők”** mellett végzi valaki a pedagógiai tevékenységét. 8 fő (7,92%) írta, hogy a támogató hozzáállás, szakmai közeg, a közösségi szellem, a kollegialitás, a lojalitás, az iskolai vezetés, a kollégákkal való kommunikáció, a véleménycsere, a megerősítés és az alkotói szabadság hozzásegíthet a saját tevékenység reális értékeléséhez.

Végül, néhány válaszadó felsorolásában a reflexiót segítő tulajdonságok között megjelent a „**felelősség**” (felelősségérzet, felelősségtudat, felelősségvállalás; 7 fő: 6,93%); illetve a „**leterheltség**” (idő) (1 fő: 1,00%). ($N_{\text{minta}} = 101$)

A „*Soroljon fel 5 olyan tulajdonságot, melyek véleménye szerint korlátozhatják a reflexiót!*” feladat esetében a megkérdezett 108 főből 7-en (6,48%) nem akartak vagy nem tudtak írni egyetlen egy hátráltató jellemzőt sem. A többiek (93,52%) általában – az instrukciónak megfelelően – 5 tulajdonságot, sajátosságot írtak, de volt, aki – szinonimákat használva – többet is felsorolt. (A szinonim fogalmakat egynek számoltuk egy-egy személy esetében.) Összesen 317 lényegi jegyet emeltek ki a vizsgálati személyek. 10 fő csak egyet (9,90%), 19 fő kettőt (18,81%), 34 fő hármat (33,66%), 24 fő négyet (23,76%), 13 fő ötöt (12,87%) és 1 fő hatot (1,00%) ($N_{\text{minta}} = 101$).

A tartalomelemzés során megpróbáltuk ugyanazokat a kategóriákat használni, amelyeket a segítő tényezők esetében meghatároztunk. Egyedül a felelősség kategóriára vonatkozóan nem találtunk semmilyen utalást. A megkérdezett pedagógusok válaszait így 12 kategóriába tudtuk besorolni (II. számú ábra).



II. ábra: A reflexiót korlátozó tulajdonságok gyakoriságának %-os megoszlása ($N_{\text{jellemzők}} = 316$)

A vizsgálati alanyok közül a legtöbben úgy gondolták, hogy azért nem végeznek reflektív tevékenységet a pedagógusok, mert egyrészt úgy érzik, hogy nincs erre szükségük a feladataik elvégzéséhez; másrészt nincs kedvük az ezzel járó feladatokkal is foglalkozni a többi napi teendőik mellett. A „**motiváltság**” kategóriába 46 fő (45,54%) alábbi válaszait soroltuk: motiválatlanság, érdektelenség, nyugdíj előtt állás, szükségtelennek/haszontalannak látás, nemtörődomség, kényelem, lustaság, restség, fásultság, beletörődés, közöny, közömbösség, kiégés, céltalan tevékenység, ad hoc tanítás, negatív attitűd, kedvetlen tanítás, fáradtság, kimerültség, kiábrándultság, pesszimizmus.

Sokan azért nem végeznek reflektív tevékenységet, mert elégedettek a munkájukkal, megszoktak egy kialakított módot. A rangsorban a második helyre került „**változásra való reagálás**” nem megfelelő módja 44 fő (43,56%) véleménye szerint szintén jellemezheti a pedagógusokat, akik nem eléggé flexibilisek (rugalmatlanok, merevek, konformisták – 12 fő: 11,88%); nem nyitottak az új irányába (nem fogadja el az újat, nem halad a korral, fél a változástól, maradi, konzervatív, korlátolt, kételkedő, elutasító, öntörvényű, makacs, önfejű, sab-

lon könyveket, kész tanmeneteket használ – 15 fő: 14,85%); nem fejlődőképesek (változni/fejlődni/megújulni nem akar, elégedett, berögződés, megszokás, rutin, automatizmus, reagálás lassúsága jellemzi – 17 fő: 16,83%).

A harmadik-negyedik helyen lévő kategóriák közül az egyik a **„leterheltség”**, melyen belül 36 fő (35,64%) hivatkozott időhiányra, túlterheltségre, túlhajszoltságra, kapkodásra, magas heti óraszámra, adminisztratív terhekre a korlátozó tényezők számbavétele során. Ezzel utalva arra, hogy a motiválatlanság abból is fakadhat, hogy annyi feladatot kell ellátni a pedagógusoknak, hogy a reflektálásra már vagy nem tudnak, vagy nem akarnak plusz időt és energiát szánni.

A másik pedig az **„önismeret/önértékelés, önbizalom”** kategória, mely esetében a besorolásnál az alábbi hívószavakat vettük alapul: önismeret, önértékelés, önbizalom hiánya, nem megfelelő önismeret, helytelen önértékelés, önkritika, torz énkép, hamis kép önmagunkról, önmagunk túlértékelése, túlzott önbizalom, önhittség, önteltség, nagyképűség, narcizmus, hiúság, beképzeltség. A megkérdezettek közül 36 fő (35,64%) jelezte ily módon, hogy a megfelelő reflexiónak az is gátat jelenthet, ha valaki túl- vagy alulértékeli képességeit. Így munkája megítélése sem lesz reális.

Az ötödik-hatodik helyre kerülő egyik kategóriába a 31 fő (30,69%) által írt, **„szakmai tudás”**-beli problémák utaló jellemzőket soroltuk az alábbi hívószavakkal: ismeret-, tudás-, kompetenciahiány, szakmai tájékozatlanság, tapasztalatlanság, hozzáértés hiánya, tudatlanság, tanulatlanság, alulképzettség, felszínes tudás, felkészületlenség, szakmai igénytelenség, tévedés, butaság, önálló gondolat hiánya, reflektív technikák hiánya, emberismeret hiánya, tanulók ismeretének hiánya; jelezve azt, hogy a kritikai elemzéshez elméleti ismeretekre is szükség van.

A másik kategórián belül a nem megfelelő oktatási kontextusra, a **„környezeti tényezők”**-re szintén 31 fő (30,69%) tett utalásokat a kérdőívben. A besorolásnál az alábbi hívószavakat vettük figyelembe: oktatáspolitikai, gyakori változások, átláthatatlan szabályok, bürokratikus, tekintélyelvű vezetés, kollégák, diákok, szülők, elvárások, együttműködés, kommunikáció, szakmai párbeszéd hiánya, környezet passzivitása, visszajelzés hiánya, iskola működése, hagyományok, infrastruktúra, eszköztelenség, monotonia, konfliktus, stressz, rosszindulat, fenyegetettség, előrelépés hiánya, fizetés, korlátozás a munkahelyen, tananyag mennyisége, rosszul összeállított mérés-értékelés.

A hetedik-nyolcadik helyre kerülő **„munkavégzés módja”** kategóriához tartozóan az egyes feladatokhoz való nem megfelelő hozzáállás esetében szintén háttérbe szorul a reflexió, hiszen ebben az esetben nem szívesen tartunk tükröt magunk elé. 19 fő (18,81%) utalt ilyen jellegű korlátozó tényezőkre, mint készületlenség, pontatlanság, felületesség, nagyvonalúság, tervezés hiánya, igénytelenség, hanyagság, lezserség, hanyavetiség, rendtelenség.

A hetedik-nyolcadik helyen másrészt a reflektív tevékenységnek nem kedvező **„interperszonális készségek”** találhatók. Ezen belül 19 fő (18,81%) írta, hogy a társas kapcsolat terén gondot jelenthet a rossz szociabilitás, zárkózottság, visszahúzódás, szerénység, introvertáltság, empátia hiánya, sértődöttség, gőg, intolerancia, együttműködési készség hiánya, egoizmus.

A kilencedik helyre kerülő **„érzelmi/indulati jellemzők”** is megnehezíthetik a pedagógusok számára munkájuk kritikai elemzését. 18 fő (17,82%) tartja problémának az érzelmi bizonytalanságot, labilitást, az érzelmi alapon hozott döntést, az érzéketlenséget, a félelmet, az indulatot, a haragot, az agressziót, a sikertelenség érzését, a kudarcélményt, a gyenge kudarcűrő képességet, a negatív életérzést és a depressziót.

Emellett a tizedik helyen lévő nem megfelelő „**ítéletalkotás**” is korlátozhatja a hatékony reflektálást. Ide soroltuk a tanulói visszajelzések figyelmen kívül hagyását, a beszűkült látásmódot, a mindenkinél jobban tudást, a mások felett ítélkezést, a kritikusságot, az autokratikusságot, az objektivitás hiányát, az aelfogultságot, a következetlenséget 16 fő (15,84%) válaszait alapul véve.

A 12. helyen álló „**akarati tulajdonságok**” is gátat szabhatnak a reflektív tevékenységnek 13 fő (12,87%) véleménye szerint. Gondot jelenthet mind a túlzott határozottság, magabiztoság, elbizakodottság, mind a határozatlanság, bátortalanság, bizonytalanság, türelmetlenség.

Végül, a 12. helyre csúszó nem megfelelő „**képességek**” közül a szétszórtság, átgondolatlanság, tanulói jelzések észlelésének hiánya, tanár részéről nem egyértelmű megfogalmazás, rossz elemzőkészség, kreativitás hiánya, rendszerszerűség hiánya, döntésképtelenség 8 fő (7,92%) válaszaiban jelent meg.

HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA

A tanári reflexióval kapcsolatos **első hipotézis** az volt, hogy a fogalomról 1-6 éven belül hallott a legtöbb megkérdezett pedagógus. A feltételezés háttérében az állt, hogy a reflexió a tanári portfólió fogalmával összekapcsolódva került előtérbe napjainkban a közoktatásban. Ilyen dokumentumgyűjtemény készítésére először a 2006-ban indult bolognai típusú tanárképzés elvégzésével nyílt lehetőség (15/2006 [IV.3.] OM rendelet 4. számú melléklete). Majd 2014-től, a pedagógus életpályamodellhez kapcsolódó minősítő vizsga részeként is reflexiókkal kiegészített e-portfóliót kell összeállítani (Antalné, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte és Wölfling, 2013).

A hipotézis igazolásához a vizsgálat alanyainak arra kellett válaszolniuk, hogy mikor hallottak/olvastak először a tanári reflexió fogalmáról. A megkérdezett 108 főből 67 fő (62,04%) az 1-3 év, illetve a 4-6 év közötti időintervallumot jelölte meg alátámasztva feltételezésünket. Az mindenképpen pozitívum, hogy a mintában mindössze 3 fő (2,78%) számára volt ismeretlen a fogalom. Az azonban elgondolkodtató, annak ellenére, hogy a reflexió már 1933-ban Dewey-nél (1997) megjelent, és a reflektív tanár fogalma 1983-tól ismert a szakirodalomban (Schön, 1983), mindössze 6 fő (5,55%) ismeri több mint tíz éve.

A **második hipotézis** az volt, hogy a tanári reflexió fogalmát elsősorban a tanári mesterképzéshez és/vagy a pedagógus életpályamodellhez kötik a pedagógusok. A feltevés alapjául az a tapasztalati megfigyelés szolgált, hogy a pedagógusok jelentős része (a mintának is a 44,44%-a; N = 108; lásd 2.; 5. számú ábra) portfólió-összeállítással van/volt manapság elfoglalva, melyhez elengedhetetlen a reflexió írása. Ezen hipotézis igazolása két kérdésre adott válaszok elemzésével történt, melyek segítségével egyrészt arra kerestük a választ, hogy milyen forrásból szereztek tudomást a megkérdezettek a reflexió fogalmáról; másrészt mely szituációkban tartják fontosnak a tanári reflexiót, a kérdőívben megadott listákban indirekt, illetve direkt módon szerepeltetve a portfóliókészítést.

A reflexió fogalmáról a válaszok alapján a megkérdezett pedagógusok 1-10 közötti forrásból is tájékozódtak, nagy egyéni eltéréssel. Ezek között voltak formális, nonformális és informális csatornák egyaránt. A legtöbben a nevelési értekezleten (38 fő; 35,18%), a továbbképzésen (38 fő; 35,18%) és/vagy az egyetemi kontaktórákon (35 fő; 32,41%) hallottak a reflexióról (N =

108). Feltételezhető, hogy napjainkban ezeken a szintereken kikerülhetetlen a tanár reflektív tevékenységéről való előadás, illetve diskurzus. Erre azonban a kérdőív külön nem kérdezett rá.

A második hipotézis igazolását segítő másik kérdőívkérdés tizenegy szituációt leíró válaszlehetőségei közül a reflexió fontossága az összválaszok tükrében a pedagógus minősítő vizsgára való készülés esetében a 4. helyre, a tanári záróvizsga vonatkozásában pedig csupán a 9. helyre került. Az előbbi 50 fő (46,30%), az utóbbit pedig 33 fő (30,55%) jelölte meg a kérdőíven ($N = 108$). Mind a gyakoriságot, mind a létszámot tekintve a reflexió mindennapi pedagógiai gyakorlatban való alkalmazása került az élre.

A fenti két kérdés válaszait együttesen elemezve nem állapítható meg egyértelműen, hogy a tanári reflexió fogalma összefonódott volna a portfóliókészítéssel, de az állítható, hogy azzal is összefüggésben jelen van a pedagógusok mindennapjaiban. A második hipotézis tehát csak részben igazolódott.

A **harmadik hipotézis** arra vonatkozott, hogy a pedagógusok tartalmilag pontatlanul definiálják a tanári reflexió fogalmát. A feltételezés hátterében az áll, hogy „a reflektív gondolkodás és gyakorlat egységes és kizárólagos meghatározása, leírása mind a mai napig várat magára” (Szivák, 2010. 8.).

A hipotézis igazolásához két nyílt kérdést tettünk fel a kérdőíven, egyrészt arra keresve a választ, a megkérdezett pedagógusok mit értenek magán a fogalmon, hogyan tudják azt ismereteik alapján definiálni; másrészt mit tartanak a tanári reflexió legfontosabb céljának.

A saját szavakkal megfogalmazott definíciókat négy kategóriába tudtuk besorolni, melyek alapján a tanári reflexió az elvégzett munka eredményéről való visszacsatolás; a pedagógus önértékelő tevékenysége; a pedagógiai tevékenység hatékonyabbá tételének eszköze; híd az elmélet és a gyakorlat között. Az újabb szakirodalmak ugyanezeket a sajátosságokra építve definiálják a fogalmat. Szivák (2010. 9.) szerint „a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését”. Egy másik szakember szerint pedig „a szakmai reflexió szándékos, céltudatos, strukturált, az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló, tanulással kapcsolatos, a változást és a fejlődést célzó, egy bizonyos cél elérésére irányuló gondolkodás” (Hunya, 2014).

Amennyiben a megkérdezett pedagógusok tanári reflexió céljára adott válaszait tekintjük, a fenti sajátosságok köszönnek vissza. A válaszok ugyanis az alábbi négy kategóriába voltak besorolhatók: az elvégzett munka értékelése; önértékelés, önvizsgálat; szakmai fejlődés; hatékonyság növelése.

A harmadik hipotézis igazolásához azt is figyelembe vettük, hogy egy-egy alany összesen hányféle ismertetést írt. Ennek alapján a feltételezésünk beigazolódott. Bár a tartalmi elemek megegyeznek az ismert definíciók elemeivel, ezek közül az egyik esetben 71 fő (68,27%), a másokban pedig 70 fő (67,31%) csak egyet említett közülük, háromnál többet pedig senki sem írt ($N_{\text{minta}} = 108$).

A kutatás során azt is feltételeztük a **negyedik hipotézis** keretében, hogy a tanári reflexiót egy-egy folyamat végén, a terv megvalósítását követően tartják elsősorban szükségesnek a pedagógusok, s a leggyakrabban a saját maguknak feltett kérdésekre próbálnak választ adni.

A negyedik hipotézis igazolásához a kérdőíven három kérdés is hozzájárult, melyek ötfokú skálán kérték megítélni a felsorolt területeket, szituációkat, eszközöket.

A reflexió fontosságát a legerősebbnek az alábbiak esetében ítélték a megkérdezett pedagógusok: a 14 felsorolt területek közül a saját szakmai fejlődés értékelése (4,42) során; a

tizenegy szituációt tekintve pedig egy tanév anyagának a végén (4,42), illetve közel azonos erősséggel egy témakör lezárását követően (4,41). A hipotézisünk első fele tehát beigazolódt, a folyamat végén kerül leginkább előtérbe a reflektív tevékenység.

A reflektív tevékenység során a tanulói reakciókból való következtetést (4,47) tartották legfontosabb eszköznek a vizsgálat alanyai, és nem az önmaguknak feltett kérdések segítségével történő kritikai elemzést (4,38). Mivel ez utóbbi a rangsorban a második helyre került, és az erősséget tekintve az „általában fontos” kategóriába, ezért ha nem is teljes mértékben, de a hipotézis erre vonatkozó részét igazoltnak tekintjük.

Az ötödik hipotézis keretében azt feltételeztük, hogy többféle reflexiót segítő/gátló tényezőt sorolnak fel a pedagógusok, mint amennyit a szakma annak ítél. Azért véltük ezt helytállónak, mert a mindennapi pedagógiai gyakorlatban a szerteágazó feladatok mellett a reflektív tevékenység olyan plusz tehernek számíthat, hogy érzékenyen reagálnak rá az érintettek. A feltételezés igazolásához arra kértük a vizsgálat alanyait, hogy vegyék számba, mi minden szükséges ahhoz, hogy saját munkájukat kritikus szemmel legyenek képesek elemezni.

A mennyiséget tekintve a segítő tényezőkből összesen 386 db-ot, a gátló tényezőkből 316 db-ot tudunk a listákon összeszámolni, mindkét esetben 101 fő válaszait elemezve. Ezeket kategóriákba soroltuk, melyek szakirodalommal való tartalmi egyezését az alábbi ábra szemlélteti (4. számú táblázat):

4. táblázat: A felsorolt reflexiót segítő és gátló tényezők megjelenése a szakirodalomban

SEGÍTŐ		KIMMEL (2006)		GÁTLÓ
↓		↓		↓
önértékelés/önismeret/ önbizalom	↔	önértékelés/önismeret/ önbizalom	↔	önértékelés/önismeret/ önbizalom
képesség	↔	metakognitív készség	↔	képesség
	↔	kommunikációs készség		
interperszonális készség	↔	interperszonális készség	↔	interperszonális készség
érzelmi/indulati jellemzők	↔	érzelmi kiegyensúlyozottság	↔	érzelmi/indulati jellemzők
változásra való reagálás	↔	flexibilitás	↔	változásra való reagálás
	↔	nyitottság	↔	
felelősségérzet	↔	felelősségérzet		
szakmai tudás	↔	szakmai tudás	↔	szakmai tudás
leterheltség	↔	idő és lehetőség a reflexióra	↔	leterheltség
környezeti tényezők	↔	kontextus	↔	környezeti tényezők
motiváltság/hivatástudat		nézetektől, hiedelmektől mentesség		motiváltság/hivatástudat
munkavégzés módja				munkavégzés módja
ítéletalkotás				ítéletalkotás
akarati tulajdonságok				akarati tulajdonságok

A reflexió Kimmel (2006) által meghatározott feltételei közül, ha nem is mind külön kategóriaként, illetve nem azonos hangsúllyal, de megtalálható valamennyi a vizsgálat alanyainak válaszaiban a segítő és ellenkezőjét állítva a gátló tényezők között is, a nézetektől, hiedel-

mektől való mentességet kivéve. Ugyanakkor azt is jelezték a megkérdezettek, hogy a pedagógusok egy része nem kellően motivált, és ezért nem is törekszik minőségi munkára. A reflektív tevékenység nem képzelhető el továbbá megfelelő ítéletalkotás nélkül, és szükség van hozzá akarati tulajdonságokra is. A hipotézis a tekintetben tehát beigazolódtott, hogy más tényezők is felszínre kerültek, amelyek befolyásolják a reflektív gondolkodást.

ÖSSZEGEZÉS

A kutatás során kiderült, hogy a megkérdezett pedagógusok ismerik a reflexió fogalmát. Az erről való ismereteik azonban nem túl régiek, részlegeseek, illetve pontatlanok.

A reflektív tanár ma már elvárás a pedagógiai gyakorlatban, ezért szükséges az ehhez szükséges tudás és képességek kifejlesztése.

A reflexió elméletének és gyakorlatának megismerése a pedagógusképzés folyamatában kell, hogy elkezdődjön. A szükséges elméleti ismeretek után – mely a pedagógia kompetenciája – minél több lehetőséget kell a hallgatóknak biztosítani arra, előbb a szakmódszertani órákon, majd a tanítási gyakorlat során, hogy az önreflexió módszerét elsajátíthassa.

Mindemellett a gyakorló pedagógusokról sem szabad elfeledkezni. Továbbképzések segítségével el kell érni, hogy ne csak valamilyen apropó, például minősítő vizsgára való készüléskapsán végezzenek reflektív tevékenységet, hanem ez beépüljön a mindennapjaikba. Ne csak egy-egy folyamat végén, hanem a pedagógiai tevékenység minden szakaszában szánjanak időt munkájuk kritikai elemzésére.

BIBLIOGRÁFIA

Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő és Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*.

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf (letöltve: 2013. december 10.)

Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2010, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. 2010.

<http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> (letöltve: 2015. március 2.)

Dewey, J. (1997): *How we think*. Courier Dover Publications. http://www.academia.edu/1748275/How_We_Think_Dewey_1933 (letöltve: 2014. október 30.)

Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 96–116.

Falus Iván (2001): Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21–28.

Griffiths, M. és Tann, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 68–84.

Hunya Márta (2014): *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. <http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (letöltve: 2014. október 30.)

- Jaeger, E. L. (2013): Teacher Reflection: Supports, Barriers, and Results. *Teacher Education*, 22. 1. sz. 89–104.
https://www.researchgate.net/publication/290020398_Teacher_reflection_Supports_barriers_and_results (letöltve: 2015. március 2.)
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 35–49.
- Korthagen, F. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20. 77–97.
https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj8if-iwb_LAhWIE5oKHQ_9C5sQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fdspace.library.uu.nl%2Fbitstream%2Fhandle%2F1874%2F29535%2Fkorthagen%2520-%2520in%2520search%2520of%2520the%2520essence.pdf%3Fsequence%3D1&usg=AFQjCNGvMJKfIlpPmWYGvY38kp-GQm-M-w&sig2=6HRfqU6PbEYsROyvO0OL3A (letöltve: 2015. március 2.)
- Lenkovics Ildikó (2009): A tanítás tanulása. Segédanyag a gyakorlati tanításhoz. In: Szabó Antal: *Tanári mesterképzési szak összefüggő gyakorlat – tanulmányok*. Nyíregyháza.
http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/02_a_tanitas_tanulasa.pdf (letöltve: 2015. március 2.)
- Liakopoulou, M. (2012): The Role of Field Experience in the Preparation of Reflective Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (6) 42–54.
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1777&context=ajte> (letöltve: 2015. március 2.)
- Minnot, M. A. (2008): Valli's Typology Of Reflection And The Analysis Of Pre-Service Teachers' Reflective Journals. *Australian Journal of Teacher Education*. 33(5) 55–65.
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1502&context=ajte> (letöltve: 2015. március 2.)
- Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. SzIE GTK, Gödöllő, 25–33.
- Reagan, T. G., Case, C. W. és Brubacher, J. W. (2000). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Russel, A. P. (2003): *The Eight Steps of Reflective Thiking*. http://russprimrose.com/index.php/The_Eight_Steps_of_Reflective_Thinking (letöltve: 2015. március 2.)
- Russo, T. C. és Ford, D. J. (2006): Teachers' Reflection on Reflection Practice. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2) 1–12.
https://www.creighton.edu/fileadmin/user/accreditation/CASTL/Teachers__Reflection_on_Reflection_Practice__Russo_.pdf (letöltve: 2015. március 2.)
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London. Temple Smith.
<https://www.questia.com/library/93948198/the-reflective-practitioner-how-professionals-think> (letöltve: 2015. január 14.)
- Smith, M. K. (2001, 2011). 'Donald Schön: learning, reflection and change', *the encyclopedia of informal education*.
<http://infed.org/mobi/donald-schon-learning-reflection-change/> (letöltve: 2015. január 14.)
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 57–67.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Génusz könyvek, Budapest, <http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese> (letöltve: 2014. október 30.)

- Szivák Judit (2013): A reflektív gondolkodás stratégiai modellje. In: Kotschy Beáta (szerk.): Új utak a pedagóguskutatásban. Líceum Kiadó, Eger, 257–279.
- Taggart, G. L. (2005): *Becoming a Reflective Teacher*. http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/6681_taggart_ch_1.pdf (letöltve: 2015. március 2.)
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody journal of Education*, 72 (1), 67–88
- 15/2006. (IV.3.) OM rendelet 4. számú Melléklete. http://www.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Felveteli/2015/Jogszab/15_2006_PED.pdf (letöltve: 2015. március 02.)
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.
- http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR (letöltve: 2014. október 30.)