

A PEDAGÓGIAI REFLEKTIVITÁS VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI

RITTER ANDREA

Tanácsadó szakpszichológus

Absztrakt

A pedagóguskutatások fókuszába gyakran kerülnek olyan kérdések, amelyek a pedagógusképzés és a képzés utáni szakmai fejlődés lehetőségeit és eredményeit vizsgálják. Ezek a kutatási eredmények felhasználhatóak arra, hogy az alapképzések és szakmai továbbképzések formai és tartalmi kérdéseit a képzők *újragondolják*, szükség esetén módosítsák azokat.

A pedagógia világában egyre hangsúlyosabb szerepet kap a reflektív gondolkodás, amelynek feltétele az önelemzés képességének elsajátítása. A szakirodalmat áttekintve ehhez szorosan kapcsolódik a szakmai önértékelés fogalma, melynek egyik vitathatatlan célja, hogy növelje az egyén hatékonyságát és eredményességét. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, egyrészt fontos szerepet kap a pedagógus számára a visszacsatolás a saját tevékenységgel kapcsolatban, másrészt elengedhetetlen a saját önelemzés képességének fejlődése, az erősségek és azok fejlesztési lehetőségeinek számbavétele.

A tanulmány célja, hogy konkrét kutatási eredményekkel betekintést adjon az óraelemzések reflektivitás fejlesztésére nyújtott lehetőségeiről. Mutassa be az óraelemzések gyakorlatát mint a fejlődés szempontjából a leghasznosabbnak ítélt mentori tevékenységet. Másrészt a tanulmány kitér arra a pedagóguskutatásra, amelynek alapgondolata Sallai Évával közösen született. A kutatás a pedagógusok reflektivitásának megismerését tűzte ki célul, melynek hosszú távú célkitűzése annak eredményességgel való kapcsolatának vizsgálata.

Kulcsszavak: reflektivitás, önelemzés, önértékelés, óraelemzés, szakmai fejlődés

Bevezetés

Sokszor és sokat gondolkodtunk közösen Sallai Évával a pedagógusi hivatásról, hogy mit jelent a pedagógusmesterség, hogy kiből, hogyan s mi által lesz valaki jó pedagógussá. Ezeknek az együtt töltött értékes óráknak, közös gondolkodásnak, együtt végzett munkának szeretnék emléket állítani, s egy-

ben tisztelettel adózni az ő emlékének, melyben két látszólag különálló, mégis egymáshoz szorosan kapcsolódó kutatásba kívánok betekintést nyújtani.

Jelen tanulmány két olyan kutatás eredményeit ismerteti, amelynek célja a pedagógusok reflektivitásának megismerése volt, amely már vitathatatlanul a pedagógus-életpálya és a pedagógusképzés egyik központi fogalmának tekinthető. A két kutatás több szempontból kapcsolódik egymáshoz. Az egyik kapcsolódás Sallai Éva személye, aki az első kutatás inspirálója, vezetője, megvalósítója volt, a második kutatásnak az élet kegyetlensége okán sajnálatos módon már csak az előkészítésében tudott részt venni. A másik kapcsolódás pedig maga a téma, hiszen a reflektivitás elméleti megközelítésén túl a gyakorlatban részt vevő pedagógusok reflektivitásának feltárására, megismerésére tett kísérletet.

A tanulmány három nagyobb tartalmi egységből épül fel. Az első rész a reflektivitás jelenségvilágának elméleti hátterét kívánja bemutatni. A második rész a két kutatás eredményeit ismerteti, az utolsó részben pedig a kutatási eredmények következtetéseit, tanulságait fogalmazza meg.

Elméleti háttér – a reflektivitás jelenségvilága

A pedagóguskutatások fókuszába gyakran kerülnek olyan kérdések, amelyek a pedagógusok képzés utáni fejlődési lehetőségeit és eredményeit vizsgálják. Az ezekből a kutatásokból szerzett tapasztalások, ismeretek, következtetések lehetőséget teremtenek arra, hogy a képzés formai és tartalmi kérdéseit a képzők újragondolják, szükség esetén módosítsák azokat.

A pedagógusi professzió Falus és Orgoványi-Gajdos (2022) szerint szorosan összefonódik a szakmai fejlődés és tanulás folyamatával. Ez a fejlődési pálya a maga komplexitásában lineárisan nem írható le, hanem helyzetek, tevékenységek tudatos vagy tudattalan tapasztalásainak, ezek rendszerbe szerveződésének folyamataként értelmezhető. Ezért az oktatás-nevelés minőségének javítása érdekében kiemelten fontos a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása, amely kölcsönhatásokon keresztül értelmezett fejlődési folyamat (Caena, 2001, idézi Verderber, 2109). Ennek a fejlődési folyamatnak egyik eszköze lehet a reflektivitás, hiszen a reflektív pedagógus szakmai önismerete és reális önértékelése segítségével képes a szakmai célokat szem előtt tartva tudatosan fejleszteni önmagát (Zagyváné, 2017). A reflektivitás segíti a szakembert a mindenkori kihívásokhoz való alkalmazkodásban, ezen keresztül tud adaptív módon viszonyulni a környezetéhez (Zagyváné, 2017; Verderber, 2019).

A reflektivitás megközelítésében az utóbbi évtizedben egyre inkább teret nyer a konstruktivista tanuláselmélet, hiszen a felnőtt tanulás egy olyan önsza-

bályozó folyamat, amelyben a felnőtt pedagógus mint önszabályozó tanuló áll a középpontban (Zagyváné, 2017). A pedagógus tanulásának, ill. szakmai fejlődésének motorja az önreflexió és az önértékelés, vagyis a szakmai tevékenysége folyamatos, ciklikus monitorozását, értékelését és annak alapján a korrigálását ő maga végzi el. Mindez az egyén autonómiáján keresztül valósul meg, hiszen az egyén saját maga szabályozza az ellenőrzési, irányítási és reflektálási folyamatokat annak érdekében, hogy tudása gyarapodjék, növekedjenek szakmai kompetenciái (Verderber, 2019). Az önszabályozó tanulás elmélete alapján a tanuló ember önmaga megismerésével, adottságainak, képességeinek felmérésével, tudatosításával s mindezen ismereteinek a tanulási folyamatokban való tudatos alkalmazásával jelentős mértékben fokozhatja e folyamatok eredményességét, hatékonyságát (Nahalka, 2006). Így a reflexió mintegy hajtóerejét alkotja a szakmai fejlődésnek (Verderber, 2019; Zagyváné, 2017).

Maga a reflexió kifejezés a latin „re-flection” (visszatükröz) szóból ered, és egy kijelölt céllal történő kontrollált gondolkodási folyamatot takar (Moon, 2004, idézi Falus, 2022).

A reflektivitás egyre gazdagodó szakirodalma ellenére a reflektív gondolkodás egységes és kizárólagos meghatározása, leírása várat magára (Szivák, 2013). A szakirodalom megítélése Szivák (2013) szerint egységes abban, hogy a reflektív gondolkodás és gyakorlat előzetes tapasztalatokon, a tanár értékeinek, előfeltevéseinek repertoárján és speciális szakmai képességek rendszerén alapul. A reflektív szemlélet igyekszik magában ötvözni a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok hiteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben összegyűlt ismereteket (Falus, 1998). Napjainkban a reflektivitás újabb és újabb elemekkel bővül, hiszen minél több szintjének, fajtájának a megismerése vezet majd el a reflektív gondolkodás alaposabb megismeréséhez. Falus és Orgoványi-Gajdos (2022) szerint a reflektív gondolkodás egy múltbéli tapasztalathoz kapcsolódó, elemző tevékenység, amely a gyakorlati megvalósulás szisztematikus átgondolását teszi lehetővé. A reflektív tanítás folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát takar, amely biztosítja a pedagógiai tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.

A reflexió fogalmának definiálási nehézségei ellenére a kutatók meghatározták azokat az ismerveket, amelyek segíthetik a reflexió fogalmi megközelítését (Falus, 2001; Sallai, 2004; Szabó, 2000; Szivák, 2014). A reflexió fogalmának lényegi ismervei a következők:

- a döntések tudatosak és észszerűek,

- a tanárok egyre fejlődő értékelő rendszerének alkalmazásával valósulnak meg, azaz a tanár korábbi tapasztalatait is magába foglaló gyakorlati pedagógiai tudásra épülnek,
- e döntések hozzájárulnak a gyakorlat és a tudás fejlődéséhez is (Falus, 2001).

A reflektív paradigma atyjának Deweyt tartják, aki holisztikus szemlélettel tekintett a reflexióra. Dewey különbséget tett a rutinszerű és a reflektív viselkedés között. Ha egy adott tevékenységben nem merül fel probléma, akkor szerinte a pedagógus rutinszerűen jár el. Ha egy probléma megoldása a cél, akkor kerül sor reflektív viselkedésre, melynek során újra és újra megtörténik a tapasztalatok folyamatos vizsgálata. Míg a rutinszerű viselkedést a benyomások, a hagyományok vezérlik, meghatározó eleme a tekintélyelvűség, addig a reflektív tevékenységet a cselekvés okainak és következményeinek alapos tanulmányozása eredményezi. Dewey elméletében központi szerepe van a probléma fogalmának, hiszen a probléma vagy problémás szituáció, megélt nehézség teszi szükségsszerűvé a reflexiót. A probléma érzékelése, a körülmények számbavétele vezet majd el a megoldás megtervezéséhez. Vagyis a reflexiót mint szisztematikus, szigorú, fegyelmezett gondolkodási formát írja le, mely tudományos vizsgálódásra épül, vagyis egyfajta magasabb szintű szakértői tudásnak tekintette azt (Verderber, 2019).

A reflektív gondolkodás leghatározottabb definíciója is Deweytől származik: „mindenféle nézet vagy feltételezett tudás aktív, kitartó és körültekintő megfontolása úgy, hogy megvizsgáljuk alapvetéseit és mindazokat a következtetéseket, amelyek folynak belőle.” (Dewey, 1933, idézi Kimmel, 2006.) Dewey szerint a reflektív tevékenységnek három attitűd integráns része, mely komponenseket releváns tanári diszpozícióknak tekinthetünk (Szabó, 1999). Az első a gondolkodás nyitottsága, amely a tanári szerep kognitív összetevője, ami abban nyilvánul meg, hogy a pedagógus nem fogadja el automatikusan a számára adottságként mutatkozó jelenségeket. A nyitott gondolkodású ember képes az új megismerésre és befogadására, arra, hogy szükség esetén megváltoztassa a nézőpontját, figyelembe vegye a kontextuális elemeket. A felelősségtudat a tanár szociális oldalát emeli ki, amely lehetővé teszi a cselekvés konzekvenciáinak alapos elemzését, biztosítja, hogy vegye figyelembe a tevékenységének rövid és hosszú távú következményeit egyaránt. Az érzelmi bevonódás pedig a tanár affektív komponense, amely speciális tanári attitűd a tanár egész lényét áthatja, s nem korlátozódik egyes tantárgyakra vagy pedagógiai helyzetekre.

A reflektivitás kutatásában kiemelt szerepe van Schön (1985) munkásságának, aki szerint a pedagógus annak következtében, hogy folyamatosan értékeli

önmagát, folyamatosan tanul is belőle. Schön lényeges meglátása volt, hogy a gyakorlati szakemberek tudása jelentős mértékben a gyakorlati tapasztalatból származik. A pedagógus saját gyakorlatát értékeinek, ismereteinek, elméleteinek és tapasztalatainak szűrőjén keresztül elemzi. Ezek együtt adják a pedagógus értékelési rendszerét, amely a személyes tapasztalatokból, az átvett ismeretekből és az értékekből adódik össze. Olvasatában a tanítás korántsem pusztán technikai jellegű, rögzített, tervezett tevékenységek sorozata, hanem legalább annyira sajátja a spontaneitás, teret nyitva ezáltal a kreatív, intuitív, a rögtönzés mozzanatát is tartalmazó szakmai tevékenységnek (Szabó, 1999). A pedagógus gyakorlati kompetenciája Schön szerint a reflektív és kreatív problémamegoldás során fejlődik (Kimmel, 2006). Minden gyakorlati problémamegoldás növeli, bővíti az előzetes tapasztalati tudását, amely a következő problémamegoldás során az elméleti tudás mellett tudásbázisként szolgál. Az elméleti tudás bővítése tehát csak az egyik tényezője a gyakorlat megújításának. Ezen elmélet szerint a középpontban a gyakorló szakember praxisa áll. Az elmélet elismeri a gyakorló szakember alkotómunkáját, megvilágítja, hogy a gyakorlat nem az elméleti ismeretek mechanikus alkalmazása. Ugyanakkor az alkotómunka mellett kiemelt szerepet kap a tapasztalati tudás, amelynek ugyanolyan fontos szerepe van, mint az elméleti tudásnak.

A reflektív gondolkodás fogalmának kitérítése vette kezdetét az 1990-es évek végétől, melynek során a gondolkodás szót felváltja a szemlélet (Verderber, 2019). A reflektív gondolkodás sokkal inkább a probléma megoldására irányuló elemző tevékenységet tekinti a reflektivitás középpontjának, míg a reflektív szemlélet a pedagógiai tudásról, döntésekről, a pedagógus hitéről és koncepcióiról való gondolkodást állítja a középpontba (Falus, 1998). A reflektív szemlélet egy kognitív stratégiaként tekint a reflexióra, amely támogatja a pedagógus tanulását (Szivák, 2014), ezáltal a szakmai fejlődést.

Milyen tulajdonságokkal rendelkezik valójában a reflektív pedagógus? Dewey négy tulajdonságot említ, amely a reflektív szakembert jellemzi: nyitottság, felelősségtudat, „teljesszívűség” és az egyenesség. Schön szerint a reflexió feltétele az érett személyiség, önbizalom, rugalmasság, nyitott gondolkodásmód, autonóm személyiség. Berstein-Colton (1993) (idézi Kimmel, 2006) listája a reflektív szakemberről: saját hatékonyságba vetett hit, a gondolkodás rugalmassága, a társadalmi felelősségérzet, a tudatosság, vagyis a saját gondolkodási, döntéshozatali folyamatok reflexiója, a metakognitív készségek fejlettsége. Ezek a sajátosságok teszik lehetővé Kimmel (2006) szerint az értelmezési keretváltást a reflektív dialógus során, ami a sikeres reflexió talán leginkább döntő momentuma. A dialógusba bocsátkozás megfelelő személyes érettséget, jó interperszonális és kommunikációs készséget feltételez. A

személyes érettség, mint a professzionális fejlődés egyik feltétele jelenik meg Kagan (Kagan, 1992, idézi Kimmel, 2006) elméletében is. Kimmel (2006) felsorolja ugyanakkor azokat a korlátokat, amelyek akadályozzák a reflektív tevékenységet. Ilyenek a reflektivitást hátráltató személyiségvonások, érzelmek, a tanulásról, tudásról, tanári szerepről alkotott nézetek, a tanári tudás egyes területeinek hiányossága, valamint a tanári kontextus (Kimmel, 2006; Falus, 2022). Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a reflektív szakember jellemzői a felnőtt, érett, racionális, autonóm személyiség jegyei: önismeret, önbizalom, érzelmi kiegyensúlyozottság, flexibilitás, nyitottság, az interperszonális és kommunikációs készségek fejlettsége, felelősségérzet, fejlett metakognitív készségek és a reális önértékelés képessége (Kimmel, 2006).

Kutatásaink szempontjából fontos a reflektivitás szerepének tisztázása a pedagógus oktató-nevelő munkájában. Szivák (2014) a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot ért, olyan kognitív stratégiát, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (Ped. lexikon, 1997). Olyan önelemzési képességről van szó, amely nyitott gondolkodást feltételez, továbbá hajlandóságot a saját tevékenység több szempontú elemzésére (Haffnerné, 2016).

Schön (1983) szerint a reflexió lehetővé teszi a párbeszédet a szituáció és a reflektáló személy között, így nem más, mint tevékenységünk másokra és önmagunkra tett hatásainak szisztematikus számbavétele. A reflektivitás a pedagógusok gondolkodásának formáló eszközeként jelent meg. Valószínűsíthető, hogy azok a tanárok hatékonyabbak, akik tudatosan reflektálnak, tudják mit és miért tesznek az órán. Egyes elméletek szerint az oktatás alapkövét a tervezés és elemzés (reflektálás) alkotja (Szivák, 2002).

A pedagógus reflektivitását külföldön és idehaza egyaránt régóta és sokan vizsgálják, ami kiterjed a reflexió szintjeire (Szivák, 2014), típusaira (Falus 2001), lehetséges modelljeire (Szivák, 2013). A fentiek mellett meg kell említenünk azokat az értelmezési lehetőségeket is, melyek a reflektivitás feltételeire, körülményeire, folyamatára, tartalmára vagy kimenetére fókuszálnak (Sellars, 2014, idézi Falus, 2022).

A fentieket összefoglalva az alábbi fogalmi meghatározásokat tartottuk kellően átfogónak, és a kutatásaink keretében az alapvető fogalmakat az itt leírt definíciók szerint értelmeztük. A reflektív gondolkodásra úgy tekintünk, mint a pedagógus munkájában egy olyan elemző tevékenységre, amely a korábbi tapasztalatokhoz kapcsolódva lehetőséget biztosít a gyakorlati tevékenység tudatos átgondolására. A reflektív tanítás folyamatos és tudatos elemző gondol-

kodást és gyakorlati megvalósítást tesz lehetővé, amely biztosítja a pedagógiai tevékenység folyamatos ellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.

Kutatásainkban arra tettünk kísérletet, hogy egyrészt az óraelemzések módszerét felhasználva megnézzük, hogyan jelenik meg a kutatásban részt vevő pedagógusoknál a reflektív gondolkodás saját tevékenységük szóbeli és írásbeli önértékelésében. Továbbá kísérletet tettünk arra, hogy megismerjük a pedagógusok reflektivitásának szintjét, vagyis hogy hogyan ítélik meg saját reflektív gondolkodásuk fókuszpontjait.

Kutatás I. – Óraelemzések tapasztalatai

Sallai Évával az első közös munkánk a pedagógus-életpályamodell bevezetését megelőző Gyakornoki évek pilotprogramhoz kapcsolódott. A programban közel 300 gyakornok és 150 mentor vett részt. A programnak az volt a célja, hogy támogassa a gyakornokokat, akik a próba-minősítővizsga letételével megkaphatták a Pedagógus I. fokozatot. Ahhoz, hogy ez a minősítés sikeresen megvalósuljon, nagyszámú dokumentumot, segédeszközt kellett előállítani, a mentorokat fel kellett készíteni. Az alábbiakban a mentorálás egyik legfontosabb eleméről, a gyakornok óráinak mentorról való közös elemzéséről, értékeléséről, az óraelemzések tapasztalatairól lesz szó.

Módszer

Ahhoz, hogy megismerjük a gyakornokok és mentorok közös tevékenységét, háromféle módszert alkalmaztunk: dokumentumelemzést, írásbeli kikérdezést és megfigyeléseket. Jelen írás a dokumentumelemzésben felhasznált, gyakornokok által tartott órák közös elemzését és értékelését kívánja bemutatni a gyakornokok szemszögéből.

Kutatásunkban elsődleges célunk az óraelemzések gyakorlatának megismerése volt mint a gyakornokok fejlődése szempontjából a leghasznosabbnak ítélt mentori tevékenység (Sallai, 2015). Az óraelemzések tapasztalatainak összegyűjtésére több dokumentum állt rendelkezésünkre:

- a gyakornok óráinak és óramegbeszéléseinek videófelvételei,
- a gyakornokok által készített írásbeli reflexiók, amelyek az óramegbeszélések után készültek,
- kérdőívek.

A célunk az volt, hogy megvizsgáljuk a gyakoronokok által megfogalmazott reflexiók tartalmán keresztül azok mélységét. Munkánk kezdő lépéseként a gyakoronokok óráiról és az órákhoz kapcsolódó óraelemzésről készült felvételek megtekintése után jegyzeteket készítettünk, majd egy előre elkészített szempontsor mentén Likert-skála segítségével értékeltük az óraelemzéseket. A kritériumok meghatározásában a szakirodalomra támaszkodtunk, és a mentorképzési gyakorlatban alkalmazott szempontok voltak segítségünkre. Törekedtünk arra, hogy a gyakoronokok fejlődését, reflektivitását fejlesztő mentori tevékenységet, az óraelemzésre irányuló mentori reflexiót érintő kérdéseket fogalmazzuk meg. A szóbeli és írásbeli reflexiók összehasonlíthatóságának érdekében a két adatforrás elemzéséhez ugyanazokat a szempontokat használtuk fel.

Eredmények

A gyakoronokok reflexióinak egyik elemzési szempontja volt a pedagógiai helyzet leírásának minősége. Azt vizsgáltuk, hogy mennyire pontos, szakszerű, tárgyilagos a helyzet leírása. Az 1. sz. és a 2. sz. táblázatból látható, hogy a gyakoronokok helyzetleírása szóban is, és írásban is közepes színvonalú. A gyakoronokok reflexiói sok szubjektív elemet tartalmaznak, ennek az eredménynek a magyarázata valószínűleg az, hogy a kezdő szakaszban kevésbé képesek tényyszerűen, megfelelő tárgyilagossággal szemlélni a velük történő eseményeket. A pályakezdőkre jellemző bizonytalanság érzete gátolja az objektivitás kialakulását, nagyobb mértékben teret engedve ezáltal a személyes benyomásoknak.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tevékenyegre vagy inkább a személyre irányuló reflexiók szerepelnek-e nagyobb arányban a gyakoronokok reflektivitásában. A reflexió irányát tekintve irányulhat a pedagógiai tevékenységre, ill. a tevékenységben részt vevő személyre. Ez utóbbi lehet a tanulóra vagy a személynek saját magára irányuló reflexiója. Feltételezésünk, mely szerint a kezdő szakaszban lévő gyakoronokok reflexiói elsősorban a tevékenységre irányulnak, beigazolódott. Mindez feltehetően azzal magyarázható, hogy a gyakoronokok még nem képesek egyszerre több szempontot figyelembe venni, ill. a pályán alkalmazott rutinok, automatizmusok még kialakulatlanok. Az óramegbeszélés videófelvelelein jól látható, hogy elsősorban a tanári és tanulói tevékenységekre irányulnak az elemzési szempontok. A gyakoronok önmagára való reflektálása kevésbé jelenik meg, ahogy ez az 1. és a 2. számú táblázat adataiból jól látható. Feltételezésünk az, hogy az önelemzés, önértékelés feltételez egyfajta szakmai magabiztosságot, olyan szakmai rutinokat, amelyek lehetővé teszik a személyre irányuló reflektálást a tanítási-tanulási tevékenységben.

További elemzési szempont volt a gyakornokok reflektivitásának átfogó jellemzése. Olyan kérdésekre kerestünk választ, hogy mennyire használja fel az elméleti ismereteit az elemzésben, megjelennek-e kritikai elemek, hogyan használja a szakmai nyelvet, megjelenik-e az önelemzés, önértékelés, a szakmai szempontú fejlődésre utaló megfogalmazások, illetve a mentortól elsajátított jógyakorlatok. A gyakornokok a felsőoktatásból kikerülve, friss tudással felvértezve adott helyzetben mennyire támogatják meg elméleti ismeretekkel saját döntéseiket? A szóbeli reflexiókban általában nincsenek jelen ezek az elméleti fogódzók, míg az írásbeli reflexiókban ehhez képes nagyobb mennyiségben jelennek meg utalások az elméleti ismeretekre. Az írásos reflexiókban való pontosabb elméleti utalások háttérben feltehetően az áll, hogy az írásos önkifejezést sokkal átgondoltabb, megfontoltabb tervezőmunka előzi meg.

Az óraelemzések feldolgozása során kíváncsiak voltunk arra is, hogy az óramegbeszéléseken mennyire jelenik meg a gyakornokok önelemzése, önértékelése, megfogalmazódnak-e olyan tartalmak, amelyekben megvizsgálják saját hatékonyságukat, kérdéseket fogalmaznak meg önmaguk felé, ill. keresik a magyarázatokat saját döntéseik vonatkozásában. Megállapítottuk, hogy ennek mértéke alacsony fokú, hasonlóan az írásos reflexiókban való önelemzés mértékéhez.

Ehhez kapcsolódott a kérdés, hogy megjelennek-e kritikai elemek, akár konstruktív észrevételek saját munkájuk kapcsán. Ezekre a kérdésekre többnyire nemleges válaszokat kaptunk, ami azt jelenti, hogy a gyakornokok reflektivitásának mértéke alacsony színvonalú (1. és 2. táblázat).

Szempontok	Átlagok
A megbeszélés körülményei	4,652
Pontos, szakszerű, tárgyilagos leírása pedagógiai helyzeteknek	3,261
Az elemzés alá vett tevékenység érvekkel való alátámasztása	3,065
Segítő, támogató, kölcsönös kommunikáció	2,761
Szakmai nyelv használata	2,478
Kontextus figyelembevétele	2,326
Reflexiók mélysége (elmélyült, elemző)	2,362
Kritikai elemek megjelenése	1,957
Önelemzés, önértékelés megjelenése	1,804
Elméleti ismeretek felhasználása	1,500
Fejlődésre utaló megjegyzések	1,043
Vélemény kérése a mentortól	1,022

1. táblázat. Szóbeli reflexiók elemző értékelése (Ritter–Sallai, 2015 alapján)

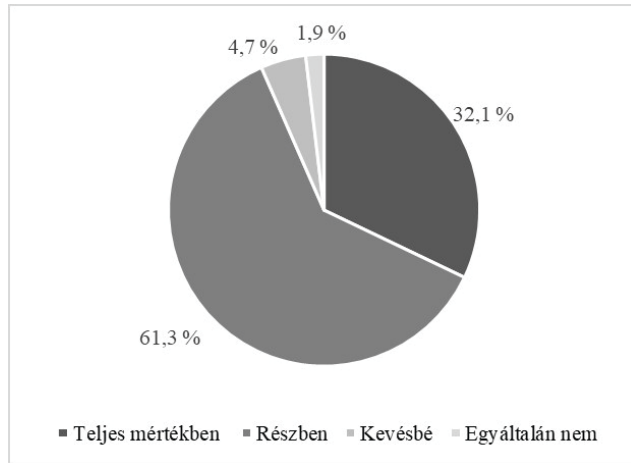
Szemponatok	Átlagok
Világos, szabatos stílus használata	2,872
Pontos, szakszerű, tárgyilagos leírása pedagógiai helyzeteknek	2,769
Elméleti ismeretek megjelenése	2,487
Szakmai nyelv használata	2,462
Reflexiók mélysége (elmélyült, elemző)	2,308
Az elemzés alá vett tevékenység érvekkel való alátámasztása	2,231
Kontextus figyelembevétele	2,026
Kritikai elemek megjelenése	1,974
Önelemzés, önértékelés megjelenése	1,974
Fejlődésre utaló megjegyzések	1,051
Mentorra való reflektálás	1,026

2. táblázat. Írásbeli reflexiók elemző értékelése (Ritter–Sallai, 2015 alapján)

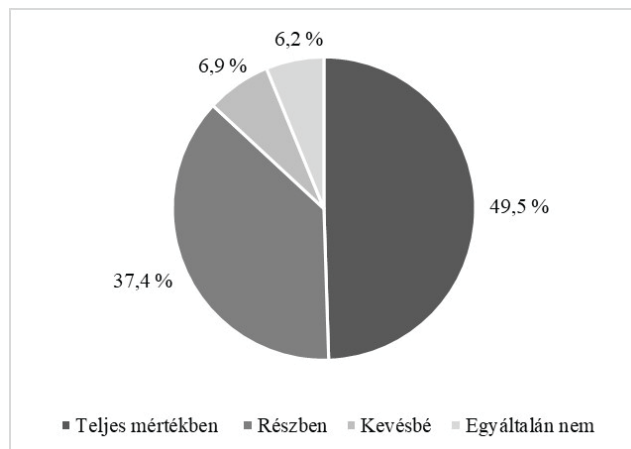
Munkánk során felhasználtuk a programban három alkalommal kiküldött kérdőívekben kapott válaszokat is, amelyeket célirányosan az óraelemzésekkel kapcsolatosan foglalmaztunk meg. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyakornokok mennyire voltak elégedettek saját munkájukkal, mennyire tartják reálisnak a mentorokkal folytatott beszélgetés alapján saját önértékelésüket, továbbá megítélésük szerint hozzájárult-e a videófelvétel elemzése és értékelése önismeretük növekedéséhez.

A kérdésekre adott válaszokat az 1. és a 2. ábra szemlélteti. Amegkérdezettek 61,3%-a részben, 32,1%-a teljes mértékben volt elégedett. A mentorról folytatott megbeszélés alapján a válaszadók 66,4%-a teljes mértékben, 30,8%-a pedig részben tartja reálisnak az önértékelését. Arra a kérdésre, hogy hozzájárult-e a videófelvétel elemzése, értékelése az önismerete növekedéséhez, 49,5%-ban válaszolták, hogy teljes mértékben, 37,4%-ban pedig azt, hogy részben.

A kérdőívben kapott válaszok elemzése során megállapítható, hogy a gyakornokok pozitív attitűddel rendelkeznek az óraelemzéssel kapcsolatban.



1. ábra. Az órájáról készült videófelvétel alapján mennyire volt elégedett a saját munkájával? (Ritter–Sallai, 2015 alapján)



2. ábra. Véleménye szerint hozzájárult-e a videófelvétel elemzése, értékelése az önismerete növekedéséhez? (Ritter–Sallai, 2015 alapján)

Az óramegbeszélések, óraelemzések, a szóbeli és írásbeli reflexiók nagyon sok tanulságot hordoznak magukban. Elgondolkodtatóak az eredmények, és kérdéseket vetnek fel az írásbeli és szóbeli önértékelés különbözőségei. Megerősítést kaptunk abban, hogy az óramegbeszélések rendszeres alkalmazása lehetőség a gyakoronokok szakmai személyiségének fejlesztése szempontjából, hiszen lehetőséget ad arra, hogy a gyakoronok kívülről szemlélje önmagát. A programban gyűjtött kutatási eredmények azt mutatták, hogy a kezdő

pedagógusok jó problémaérzékenységgel kerülnek ki a pályára, de támogatásra és segítségre van szükségük a mindennapokban, és ehhez a mentorral való közös munka kiváló lehetőséget biztosít. A pilotprogram egészét tekintve az eredmények azt mutatták, hogy a programban való részvétel hozzájárult az önismeret fejlődéséhez, ezáltal segítette szakmai személyiségük fejlődését (Ritter, 2015), hiszen az önismeret fejlesztésének egyik legeredményesebb képzési eleme lehet, éppen ezért megfontolandó az óraelemzés bevezetése és rendszeres alkalmazása a pedagógusképzésben.

Kutatás II. – Pedagógusok reflektivitási szintjének vizsgálata

A második kutatást az előző eredmények inspirálták, hiszen felmerült az a kérdés, hogy vajon megismerhető-e a pedagógusok reflektivitásának mélysége. Abból a szakirodalomból ismert elméletből indultunk ki, hogy a reflektivitásnak három szintjét különböztetjük meg: technikai, tartalmi és dialektikus szint. Szivák (2014) ezeket a szinteket a reflektív gondolkodás három fő fókuszának nevezi. A reflektivitás kutatása során többféle elmélet született a reflexiók mélyülését tekintve, melyet Verderber (2019) foglalt rendszerbe (3. táblázat). Az öt elmélet különbözik az egyes szintek elnevezésében, valamint a meghatározott szintek számában, különféle struktúrába rendeződnek, de ami közös bennük, hogy hierarchikus az elrendezésük, és párhuzamba állítva sok hasonlóságot tudunk köztük felfedezni. Függetlenül attól, hogy a szintek száma megegyezik-e vagy sem, megállapítható, hogy az első szinten még nem beszélhetünk valódi reflexióról. A második vagy tartalmi, gyakorlati szinten megjelennek a reflexiót meghatározó kontextuális elemek. Míg a harmadik vagy kritikai reflexió szintjén, amely dialektikus szint, jóval szélesebb körben történik a pedagógiai események átkeretezése, értelmezése és a gyakorlati megvalósítás. Az alábbiakban az általunk használt modell ismérvei láthatók.

1. *Technikai szint:* Az első, technikai szint jellemzője, hogy a tanár elsősorban aktuális módszertani problémákkal foglalkozik (Szivák, 2014), sokkal inkább egy „reflexió előtti szintről” van szó. Ezen a szinten egy-egy aktuális probléma megoldásán keresztül kerül kidolgozásra a pedagógus saját pedagógiai elmélete. Elsősorban a tanítással kapcsolatos jelenségek, események vannak a fókuszban (Falus, 2022). Jellemzően kevés sémából dolgozik a pedagógus, azokat a problémák konkrét felmerülése kapcsán hívja elő. Ezen a szinten annak érdekében, hogy a pedagógus elérje a céljait, nem feltétlenül gondolja végig a kontextuális elemeket a tervezés során. Az ad hoc megoldások dominanciája jellemző, inkább a pályakez-

dő, sok bizonytalansággal küzdő tanárookra jellemző (Verderber, 2019). Elsősorban a célok eléréséhez szükséges kompetenciák és folyamatok válnak a reflexió tárgyává, szokásos, rutinszerű cselekvések, melyek automatizáltak, minimálisan tudatos megfontolásokon alapulnak (Kember et al., 2000, idézi Verderber, 2019).

2. *Tartalmi szint:* A tartalmi szinten már a jelenségek tágabb értelmezése jelenik meg (Falus 2022). Ez a szint magába foglalja a reflexióval kapcsolatos pontosításokat (Szivák, 2013), amelyek az osztálytermi folyamatok tervezését és megvalósítását alapozzák meg. Van Manen (1977) ezt a szintet a gyakorlati reflexió szintjének nevezi, ahol az egyéni percepción kívül megjelennek a célok és a kimeneti eredmények (Verderber, 2019). Itt már fontos szerepet kap a kontextus, vagyis a pedagógus figyelembe veszi a tanulók különböző igényeit. A problémákat a pedagógus nemcsak elszigetelten a maga sajátos egységében látja, hanem azt a kontextussal együtt szemléli. Jellemzően kérdésfelvetések merülnek fel a tanultakkal szemben, és szükség esetén képes a pedagógus a tapasztalatai újraértelmezésére. A pedagógus számára fontos értékek és a szakmaiság egyaránt fontosak a döntéshozatalban, valamint szempontként megjelennek a tanulói szükségletek. Valli (1997) elméletében nagy figyelmet fordított az érzelmekre, érzésekre és a személyes jellemzők hatásának megismerésére (Verderber, 2019). A tartalmi szinten megjelenik a cselekvésre irányuló és a cselekvés közbeni reflexió, ahol kiemelt szerepet kap a kontextus, amely befolyásolja a probléma értelmezését. A deliberatív szinten, amely szintén a tartalmi reflexió szintjével azonos, az egyén beemeli a kutatási eredményeket a döntéshozatalba.
3. *Dialektikus szint:* A legmagasabb szint a dialektikus szint, ahol a pedagógus képes túllépni a pedagógus az osztálytermi kontextuson, tágabb környezetben értelmezi a kialakult helyzetet vagy problémát. Egyszerre jelennek meg társadalmi, gazdasági és etikai szempontok a döntéshozatalban, továbbá megjelennek a kritikai reflexiók a gondolkodásban. Valli (1997) szerint ezen a szinten történik meg az érzelmi hatásokra való odafigyelés, fontos szerepet kap az intuíció és az önmagunkról alkotott tudás (Verderber, 2019). Ebben az elméletben külön figyelmet kap a reflexió támogatása, segítése, ami azt jelenti, hogy a pedagógus a saját „belső hangján” kívül mások „hangját” is meghallja az értékelés-elemzés során, de ehhez szüksége van formalizált és elfogadó légkörű beszélgetési helyzetek megteremtésére (Szivák, 2013).

Modell	Habermas/Van Manen (1977)	Valli (1997)	Kember és mtsai. (2000)	Taggart és Wilson (2005)	Larrivee (2008)
Szintek	technikai reflexió	technikai reflexió	szokásos cselekvések	technikai szint	reflexió előtti szint
	gyakorlati reflexió	cselekvésre irányuló és cselekvés közbeni reflexió	megértés	tartalmi szint	felszínes reflexió
		deliberatív reflexió	reflexió		pedagógiai reflexió
	kritikai reflexió	személyes reflexió	beható reflexió	dialektikus szint	kritikai reflexió
kritikai reflexió					

3. táblázat. A reflexió szintjei (Verderber, 2019)

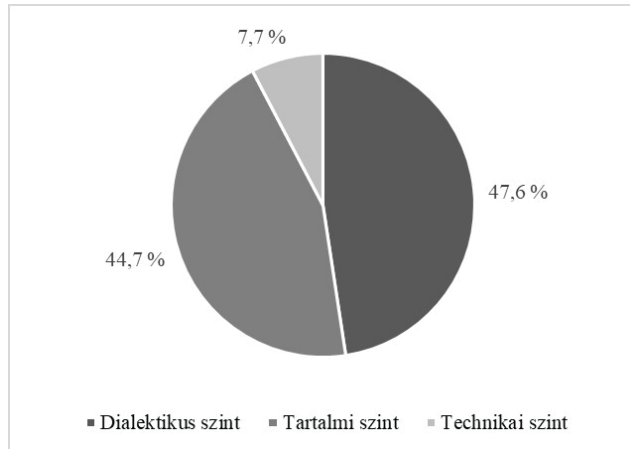
Módszer

Kutatásunkban a három szintnek (technikai, tartalmi és dialektikus szint) megfelelően olyan állításokat fogalmaztunk meg, amelyek az egyes szinteknek megfelelően írják le azok jellemzőit, sajátosságait. Majd önbevallásos alapon arra kértünk véletlenszerűen kiválasztott gyakorló pedagógusokat (N = 210), hogy ötfokozatú Likert-skála segítségével ítélik meg, hogy önmagukra mennyire tartják jellemzőnek az egyes állításokat.

Eredmények

A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján megállapítható (3. ábra), hogy a kitöltők 47,6%-a saját megítélése szerint dialektikus szinten, 44,7% tartalmi szinten, csupán 7,7% pedig technikai szinten reflektál munkája során. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok reflektivitásának fókuszában több mint 90%-uk esetén legalább a tartalmi szintű kérdések jelennek meg.

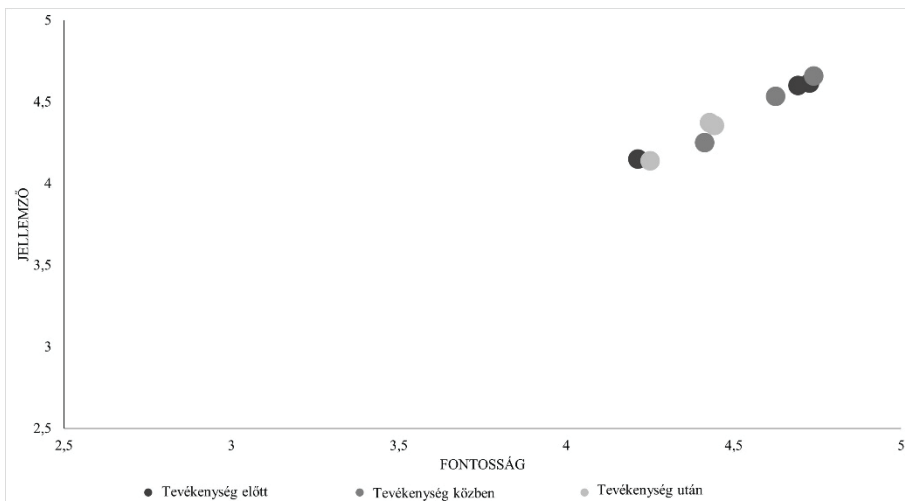
Az eredmények elemzése felveti azt a kérdést, hogy vajon mennyire torzítottak ezek az önbevallásos állítások, mennyire befolyásolta a kitöltőket a szociális igazodási szándék, s vajon mennyire véltek vagy valósak ezek az értékek.



3. ábra. A reflektív gondolkodás szintjei (Forrás: saját szerkesztés)

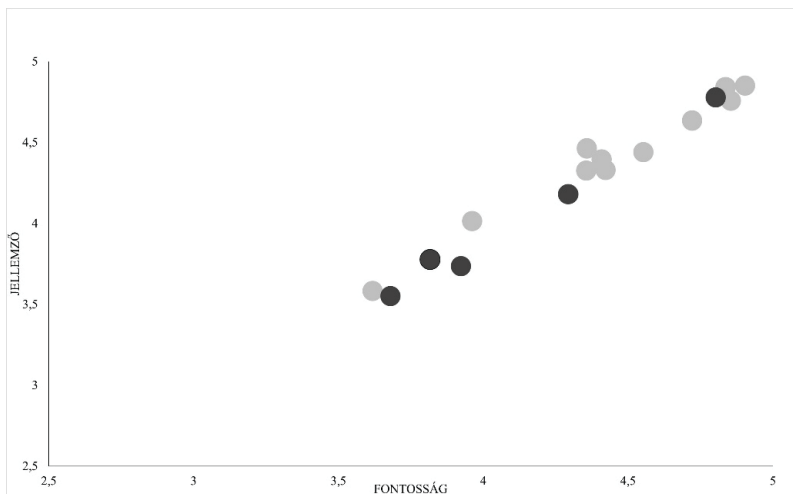
Megnéztük továbbá azt is, hogy a reflektivitás a gyakorlati tevékenység mely szakaszában jellemző leginkább. A szakirodalom megkülönbözteti a gyakorlati tevékenység során megvalósított reflexiót (reflection in action) a tevékenység után végzett reflexiótól (reflection on action), valamint az újabb publikációkban a tevékenység érdekében végzett reflexiót (reflection for action) (Reagen, 2000, idézi Falus 2001). Ugyancsak Likert-skála segítségével önbevallásos alapon vizsgáltuk a kérdést.

Azt találtuk (4. ábra), hogy az elemzés sokkal inkább a tanítási folyamatot megelőzően jelenik meg, mintsem a folyamat közben vagy a folyamatot követően.



4. ábra. A reflexiók előfordulása (Forrás: saját szerkesztés)

A reflektív tanítás a tanári gondolkodás és a gyakorlat elemző formája, melynek alapvetően két irányát különböztetjük meg: irányulhat a tanulók, tanulócsoporthoz történő történéseire, másrészt a tanár saját személyére, nézeteire és tevékenységére. Ezen megfontolásból kíváncsiak voltunk arra is, hogy a reflexiók irányát tekintve a pedagógusnak jellemzően inkább a tanulóra és a tevékenységre vagy önmagára irányul-e a fókusz az elemzésben. A kutatás eredményei (5. ábra) azt mutatják, hogy a megkérdezettek fontosabbnak tartják a tanulóra és a tevékenységre irányuló reflexiókat.



5. ábra. A reflexiók iránya (tanulóra/tevékenységre és önmagára) (Forrás: saját szerkesztés)

Összegzés

A kutatási eredmények fontos tanulságokat fogalmaznak meg a felsőoktatásban részt vevő hallgatók, a pedagóguskutatást végző kutatók és a rendszer működéséért felelősök számára egyaránt.

Ezek a kutatási eredmények további kérdéseket vetnek fel, amelyek újabb kutatásra serkentik a kutatót. Vitán felül áll, hogy a reflektív gondolkodás tudatos alkalmazásához elengedhetetlen a nyitott gondolkodás, az önelemzés képessége. Bármennyire is idegenkednénk az önreflexió tudatos alkalmazásától, leszögezhetjük, hogy az a szakmai fejlődés egyik feltétele, másrészt a teljesítmény javításának záloga lehet.

Mindannak ellenére, hogy a reflektivitás **több mint egy évtizede központi eleme a pedagógusképzések, megerősítést nyert** az erre vonatkozó

elméleti és gyakorlati ismeretek széles körű bővítésének **szükségessége**. A reflexiók minőségének és mélységének javítása érdekében érdemes lenne újragondolni, hogy a reflektivitás jelenségvilágával, annak fogalmával, tartalmi összetevőivel, folyamatával vajon milyen mértékben találkozhattak a hallgatók a pedagógusképzés során, mennyire vannak felkészülve annak megvalósítására, amely kétségkívül meghatározó eleme a pedagógus szakmai fejlődésének.

Megfontolandó továbbá magának az óraelemzés módszerének a sokkal intenzívebb, rendszerességgel bíró alkalmazása a pedagógusképzés folyamatában. Kiváló lehetőség a gyakornokok szakmai személyiségének fejlesztése szempontjából, lehetőséget adva arra, hogy a gyakornok kívülről szemlélje önmagát, vagyis az önismeret fejlesztésének egyik legeredményesebb módszere lehet.

Szükséges, hogy gyakorlattá váljon a reflektív szemlélet, már a képzés során sokkal nagyobb hangsúlyt kapjanak a képzésben azok a reflektív technikák, melyek segítik a hallgatókat az önelemzésre való képesség kialakulásában. Az ismeretek megszerzése mellett fontos a szakmai támogatás, olyan képzők, jól felkészült mentorok támogató jelenléte, akik ismerik, értik és maradéktalanul képesek alkalmazni azokat a technikákat, amelyek hozzásegítik a gyakornokot az önelemzési képesség iránti igény kialakításához és annak megvalósításához. A mentorok felkészítésében, képzésében nagy szerepet vállalt Sallai Éva, aki személyiségével, felkészültségével és megtartó jelenlétével vitathatatlanul sokat tett a feladatkört ellátó szakemberek szakmai támogatásáért és képzettségének biztosításáért.

A hallgató, a kutató és a rendszer érzékenysége a reflektív gondolkodás fejlődésére és fejlesztésére egyaránt fontos annak érdekében, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése biztosított legyen, ezáltal a pedagógusmesterségre való felkészítés igazodni tud a kor kihívásaihoz és feladataihoz.

Irodalom

- Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.) (1997). *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó.
- Falus, I. (1998). A pedagógus. In Falus I. (Ed.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 96–116.
- Falus, I. (2001). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.). *A Pedagógusok Pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 15–26.
- Falus, I. & Orgoványi-Gajdos, J. (2022). A pedagógus. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.). *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. pp. 331–365.
<https://doi.org/10.1556/9789634548454.9>
<https://doi.org/10.1556/9789634548454>

- Hafnerné Erdődi, I. (2016). *Önreflexiót támogató mentor tanári eszközök és módszerek*. In *Opus et Educatio*. 3. évfolyam. 3. szám. 303–311. Forrás: https://epa.oszk.hu/02700/02724/00008/pdf/EPA02724_opus_et_educatio_2016_03_302-311.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 01. 12.
- Kimmel, M. (2006). A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 4. 3-4. sz. 35–50.
- Nahalka, I. (2006). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. ISBN 963 970 464 4 Forrás: <https://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/CD2/pdf/Hat%E9konyo%20tanul%E1s.pdf>. Utolsó letöltés: 2024. 01. 20.
- Ritter, A. (2015). A gyakornoki tevékenységek tapasztalatai. In *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 87–112.
- Ritter, A. & Sallai, É. (2015). Az óraelemzések tapasztalatai. In *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 115–157.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Sallai, É. (2004). *Pedagógusnak lenni a mai iskolában*. IV. Országos Osztályfőnöki Konferencia. Forrás: www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230. Utolsó letöltés: 2024. 01. 13.
- Sallai, É. (2015). *A mentori tevékenység tapasztalatai*. In: *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 45–86.
- Szabó, L. T. (1999). A reflektív tanítás. *Educatio*, 1999/3. 500–506. <https://doi.org/10.25291/VR/1999-3-VR-506>
- Szabó, L. T. (2000). A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból – Egy fogalom színe és visszája. *Pedagógusképzés*. 1-2. sz., 133–140.
- Szivák, J. (2013). A reflektív gondolkodás stratégiai modelljei. I: Kotschy B. (Ed.): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Líceum Kiadó, pp. 257–279.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó.
- Verderber É. (2019). *Vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása*. PhD doktori disszertáció Forrás: https://ppk.elte.hu/dstore/document/225/Verderber_Eva_ertekezes_2019.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 01. 04.)

Zagyváné Szűcs, I. (2017). Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és gyakorlat*. 2017. 15. évfolyam 1-2. szám 175–194.

<https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.10>