

Hollóy Júlia

Hogyan működik a gyakorlatban az aktív tanulói részvételre épülő feladatok alkalmazása az irodalomórán? – Egy kísérlet bemutatása reflektív esszék alapján

Az irodalomóra célja, iránya, szemlélete hosszú évek óta párbeszédre, vitára készíteti a szakmai és laikus érdeklődőket egyaránt (Gombos, 2015; Arató, 2013; Molnár, 2015; Varga, 2021; Kusper, 2019; Kispál, 2019; Urbán, 2022; Kiss, 2021; Füzfa, 2011), kiemelten tárgyalva a kötelező olvasmányokat, a tanórán előforduló, az adott korosztálynak megfelelő témaköröket, a tananyag elrendezésének módját vagy az olvasásra, közös munkára hívó feladatokat, azok módszereit, munkaformáját. Míg a problémakör több nézőpontból is hozzáférhető, azaz összevethető a kronologikus és a motívumokon alapuló tananyag-elrendezés, a frontális előadásra és a tanulók aktív részvételére felépített tanóra vagy éppen a befogadó- és az élményközpontú irodalomtanítási megközelítés, addig érdemes volna mindezek gyakorlati megvalósításának lehetőségeit is megvizsgálni. Jelen kutatás arra tesz kísérletet, hogy reflektív esszék segítségével képet alkosson egy tanulókörzpontú, a diákolvasót mint befogadót középpontba helyező, az ő tapasztalataikra, élményeikre, véleményükre építő irodalomtanítási megközelítés tanórai alkalmazásának határaitól, sikereiről, további fejlesztési területeiről. E megközelítés célja az irodalmat a tanulók számára annak valódi minőségében megközelíthetővé tenni, a kérdések, feladatok, olvasmányok által az irodalom önismeretben, a személyiségfejlődésben, személyes olvasatokban rejtőző értékét bemutatni. Ezt az irányvonalat, amely természetesen több szemléletmód ötvözésével írható le, *önismereti tétellel bíró irodalomtanításnak* nevezhetjük. E tanulmány egy hosszabb vizsgálat utolsó szakaszát tárgyalja, amelynek célja, hogy egy tanéven keresztül a fenti szemléletmód jegyében tervezett és megtartott tanórákról készült reflexiók elemzésével igazolást nyerjen az említett szemléletmód létjogosultsága a gyakorlatban.

A kutatás tervezési folyamatában az egyik legtöbb bizonytalanságot felvető kérdés volt, hogy a tanulói attitűdöt vizsgáló kérdőívek¹ felvételének két időpontja között vajon lehetséges-e egy teljes tanéven keresztül úgy szervezni az irodalomórákat, hogy azok

¹ Ezek bemutatása nem része ennek a tanulmánynak.

dedikáltan képviseljük az önismereti tétellel bíró irodalomtanítást, azaz tanulókörpontosít, az ő értelmezésüket, olvasatukat, tapasztalataikat a középpontba állító módon épüljenek fel. Ehhez tartozhat többek között a projekt módszer, a különböző kooperatív technikák, a pár- és csoportfeladatok, a kreatív írás gyakorlatok, a szövegtörpontosít beszélgetések, valamint a kifejezetten személyes olvasatok felé irányító kérdések alkalmazása. Azonban szerettem volna megvizsgálni, hogy vajon a gyakorlatban kivitelezhetőek-e ezek a módszerek, beépíthető-e az említett szemléletmód, hiszen ez nemcsak a tanári célokra, nézetekre, hajlandóságra múlik, hanem az iskola és a közoktatás által felállított kereteken is. Szorosan köti ugyanis a tanítási-tanulási folyamatot szervező pedagógust az órarend, a tanulói létszám, a tanterem, az iskolai egyéb feltételek, valamint a kerettanterv előírásai: legyen szó akár kötelező szövegekről, akár fogalmakról, korszakokról, a tanév során leadandó tananyag szigorúan meghatározott, amelyhez a választható tankönyvek köre is korlátozott.

Mégis jelen vizsgálat alapvető nehézségét az adta, hogy míg a mérhető eredményhez több, az említett szemléletmódot képviselő tanárnak (azonos évfolyamon való) egész éves munkájáról kellett volna reflektív naplót vezetnie, amelyek később a megfelelő szempontok alapján elemezhetőek lehetnek volna, ez anyagi és időbeli források híján nem volt megvalósítható. Először is, annak, hogy a kutatásban részt vevő tanárok azonos módon szervezzék a tanórát, egy erre felkészítő továbbképzés lett volna az alapvető feltétele, amely mind a módszereket, a szemléletmódot, a gyakorlatokat magában foglalja, másodszor a pedagógusok munkáját végigkísérő reflektív foglalkozásokra lett volna szükség, amelyeken újra lehetőségük van ötletelni, megosztani a tapasztalatokat. Végül pedig a részt vevő tanároknak minden órájuk után közvetlenül a megbeszélte szempontok alapján reflektív esszéet kellett volna írniuk, amely egy öt-tíz perces szünetben heti három-négy alkalommal nem reális elvárás. Ezek a feltételek sajnos nem voltak adottak, pusztán a kutatás kedvéért nem vállalták a kollégák a reflexiók írását, a továbbképzés lehetősége és esetleges megvalósítása egy hosszú távú terv része lehetne.

Mindezek ellenére valamilyen formában szerettem volna felmérni, mennyiben engedik a középiskolai keretek az említett irodalomtanítási vonal érvényesülését, így végül úgy döntöttem, a saját tanóráimat tervezem ezen feltételek alapján, és reflexiókat írok azokat követően, vállalva azt, hogy ily módon nem teljesülhetnek a tudományos kutatás kritériumai. Mindazonáltal azzal a céllal vágtam bele a szeptembertől júniusig tartó reflektív esszé írásába, hogy legalább azt tisztán lássam, mely pontokon van a legnagyobb feszültség az önismereti tétellel bíró irodalomtanítás és a középiskolai irodalomórát keretei és lehetőségei között. Így egy esetleges további kutatás esetében már sokkal pontosabban tervezhetném meg a részleteket.

A továbbiakban bemutatom a reflektív gondolkodás és a reflektív esszé jellemzőit és jelentőségét, majd az elkészült reflektív esszé adatait és a vizsgálat szempontjait gyűjtöm össze. Végül a kutatás eredményeit ismertetem.

A reflektív gondolkodás, a reflektív tanítás és a reflektív esszé

A tanításról, tanítási folyamatokról való gondolkodás elengedhetetlen feltétele a pedagógiai munka fejlesztésének, amely a pedagógiai helyzetek, események, tervek folyamatos és tudatos elemzését, és mint ilyen, a pedagógusok önértékelését és szakmai fejlődését teszi lehetővé. Jóval több események és érzelmek rögzítésénél, azok elemzésénél, mivel szakmai szempontok alapján zajlik (Gyöngy, 2021). Habár hazánkban és világszinten a 2000-es évek óta kap egyre nagyobb teret a tanárképzésben (Gonda, 2023; Gulya és mtsi., 2020), nem áll rendelkezésre egységes meghatározása a reflektív gondolkodásnak (Szivák, 2014).

A továbbiakban a reflektív gondolkodás fogalmát és jellemzőit Szivák Judit (2014) munkája alapján mutatom be, azokat a pontokat kiemelve, amelyek jelen kutatás szempontjából relevánsak. A gyakorlatban is alkalmazható reflektív gondolkodást alkotó szükséges elemek: az előzetes tapasztalat, a szakmai képességek és az elemzőképesség. Ez utóbbi a következőkből épül fel: „az oktatási-nevelési probléma felismerése; a probléma meghatározása (azonosítása) és lebontása; a probléma elemzése, elsősorban az okok feltárása segítségével; megoldási módok felállítása; az optimális megoldás kiválasztása olyan módon, hogy a választás a hasonló, szokásos szituációkat és az új helyzet egyedi vonásait is figyelembe veszi; a szándékolt és nem szándékolt következmények átgondolása” (Szivák, 2014, 13. o.). Az észrevételt, azaz a reflexiót elsőként az 50-es években Dewey tekinti olyan gondolkodási formának, amely tapasztalatra épül, és bizonyos helyzetek konfliktusainak megoldásához vezet. Később továbbviszi ezt a gondolatmenetet, és Goodmannel megállapítja, hogy a reflexió lényege, hogy előre megfontolt, tervezett megoldással szolgáljon problémás szituációkban. Ehhez kapcsolódóan vezet be a 80-as években Schön két új fogalmát, amelyeket a gondolatfolyamat ideje alapján különböztet meg egymástól: ez a „reflection-on-action” és a „reflection-in-action” fogalompáros, amelynél az első a folyamatot követően elemzi az eseményeket, a második pedig a cselekvés közben reflektál az eseményekre. Mindkettőnek helye van a tanári munkában, sőt Wilson a 2000-es évek végén a cselekvés előtti reflexió fogalmát is felvetette, hiszen a pedagógiai munkát nagyban segíti, ha a tanár képes a tervezettekre reflektálni, azokat átgondolni a korábbi tapasztalataira építve. A reflektálás Schön értelmezése szerint egy kérdéseket felvető helyzet és a kérdéseket körüljáró személy, azaz a reflektáló között jön létre, amely helyzetben a felmerülő problémára másképp reagál a szakember és másképp a laikus. Előbbi felhasználja a rendelkezésre álló szakmai ismereteit, amely módon végső soron felelősséget is vállal döntéseiért és a helyzet kezelésért, újraértelmezéséért. Sántha Kálmán (2020) tanulmányában a reflektív gondolkodás vizsgálatához Levin és Meyer-Siever négylépcsős modelljét említi, amely a következő lépésekből áll: az előállt helyzet magyarázata a kapcsolódó tudományos anyagok segítségével, majd a szituációban részt vevők nézőpontjainak feltérképezését a különböző alternatívák megalkotása

követi, azaz hogyan lehetett volna még a helyzetet kezelni az előzőek alapján. Végül az egyéni szakmai fejlődés és további lehetőségek, megoldások, fejlesztendő területek kerülnek fókuszba. Ebből is látható, hogy a reflektív gondolkodás alkalmazása az iskolai gyakorlatban tudatosságot, előképzettséget igényel, azonban lehetőséget ad a pedagógus egyéni szakmai fejlődésére azzal, hogy a megélt szituációkat újraértelmezi, elemzi, és különböző technikákkal felkészül a későbbi hasonló helyzetekre. Ebben nagy szerepe van a kollégáknak, ugyanis egy reflexióra nyitott tanári közegben a megbeszélések számos új nézőpontot és lehetőséget vethetnek fel, hiszen ahogy *Szivák Judit* felhívja rá a figyelmet, a reflektív gondolkodás során alakul, fejlődik a pedagógus szakmai gondolkodásmódja, nézetei.

A reflektív gondolkodás célja a tanításban, hogy a pedagógus a tanulók igényeinek megfelelően alakítsa a tanórát, a tanulási-tanítási és egyéb helyzeteket, hatékonyan lépjen fel a megfelelő szituációkban (*Gyöngy, 2021*), képes legyen megújulni, önmagát és a saját szerepét a helyén kezelje, ezzel is segítve a diákok fejlődését. Ez akkor valósulhat meg (*Szivák, 2014*), ha a pedagógus képes félelemmentes környezetet kialakítani, ha ő maga részese egy olyan közegnek, amelyben meg lehet osztani a tanítási tapasztalatokat, ezekre a kollégák is nyitottak, továbbá, ha az erről párbeszédet folytatók képviselik, hogy a gyakorlati tudás értékes, a megszerzett ismeretekről való kommunikáció fejlesztő hatású, van helye a visszajelzéseknek. A reflektivitásban benne rejlik nemcsak a kiemelt, hanem az átlagos helyzetek átgondolása is, amellyel a tanulók fejlődését, motivációit is jobban megértjük, felismerjük saját felelősségünket, azaz kritikusan gondolkodunk magunkkal szemben. Ezáltal különböző tanítási módok, megközelítések is világossá válnak a reflektáló pedagógus számára (*Gonda, 2023*).

Hunya Márta (2014) egyenesen a jó tanár alapvető képességének tartja az elemzés képességét, hiszen a folyamatos értékelő magatartás az, aminek köszönhetően a pedagógus képes módosítani a kevésbé sikeres módszereken, ezzel is tudatosan téve a szakmai előrelépésért. *Hunya* kiemeli, hogy a szakmai reflexió mindig tudatos munka, strukturált gondolkodást igényel, amely az egész életpályát végigkíséri, kimondott célja a fejlődés.

A tudatosság fontosságát *Sántha Kálmán* (2008) is hangsúlyozza, aki még a megfelelő intézményi környezetet és a kollegiális nyitottságot is a fentiek mellé teszi. Azonban kiemeli (2020), hogy jelenleg nincs egyetlen módszer arra, hogyan mérhető vagy mérhető-e a reflektív gondolkodás, a reflektív kompetencia: kvalitatív, kvantitatív eljárásokat is alkalmaztak már a kérdésben (kérdőívek, félig strukturált interjúk, reflektív naplók, portfóliók elemzése). A reflektív napló hatékony eszköze a reflektivitásnak (*Gulya és mtsi., 2020*), az ezzel kapcsolatos eredmények pedig rámutattak a naplóírás hatására a tanári szakmai tudás, gyakorlat, a tanítással kapcsolatos attitűdök és a szemléletmódok kialakításában. A reflektív naplót író tanárok tudatosan vesznek részt a szakmai előrehaladásukban, és alakítják saját szakmai fejlődésüket, tudatosan választanak adekvát

pedagógiai módszereket, és együttesen képesek alkalmazni az elméleti és a gyakorlati tudásukat is. A reflektív napló tulajdonképpen egy írásos lejegyzése a megtapasztalt pedagógiai helyzeteknek, jellemzője a kronológia, a tervezéssel és tanítási gyakorlattal együtt járó érzelmek és tapasztalatok összegyűjtése, lejegyzése és értékelése (Gonda, 2023). Segítségével hangsúlyt kapnak azok a helyzetek, amelyek további fejlődést, gondolkodást igényelnek (Hunya, 2014), továbbá kiemelt hatással van az érzelmi intelligencia fejlődésére is a megtapasztalt érzelmek megnevezésének, elemzésének köszönhetően. Sántha (2008) kétféle típusát különbözteti meg a reflektív naplónak: a szabadon, kötetlenül és az előre megadott szempontok alapján íródott naplók. Míg előbbi előnye az egyéni gondolkodás mély feltárása, addig utóbbi a strukturált, tudatos gondolkodás fejlesztésében hatékony. A reflektív napló reflektív esszékből áll, amelyek a tapasztalatokat összegzik, azonban azok elemzésével, értékelésével lesznek többek egy egyszerű helyzetleírásnál (Molnár és Kasik, 2021). A reflektív esszé részeként Antalné és munkatársai (2013) három pontot neveznek meg: (1) a pedagógiai helyzet leírása, (2) elemzés, érvelés, azaz a döntések indoklása, magyarázata, (3) önértékelés, tehát milyen következményei vannak döntéseinknek a tanulókra, az órára, önmagunkra nézve, illetve milyen további változásokat látunk szükségesnek. Gyöngy Kinga (2021) a reflektív esszé legfontosabb jellemzőjeként a személyességet nevezi meg, amely megkülönbözteti a szakmai szövegek többi típusától, hiszen itt a személyes hangvétel nemcsak elkerülhetetlen, de szükséges is, csak az egyéni interpretációk vezethetnek a felelősség elvállalásához: elsősorban saját tetteink, döntéseink kritikus elemzése a reflektív esszé célja. Gyöngy Antalnéétől eltérően négy részből építi fel a reflektív esszét: „1. tényfeltárás vagy esetismertetés; 2. érzelmek, a helyzet interpretációja; 3. mozgósított tudás: szakirodalomhoz kapcsolódás, hivatkozás; 4. tanulság vagy jövőbeli akcióterv” (Gyöngy, 2021, 193. o.). Nem feltétlen szükséges minden pontnak megjelennie az esszében, valamint további szempontokkal is kiegészülhet, azonban csak akkor járhatunk sikerrel, ha őszinteség jellemzi írásunkat, kívülálló szemszögből rátekinthetünk érzelmi érintettségünkre, képesek vagyunk szintetizálni az elméleti tudásunkat a gyakorlati tapasztalatokkal, és a megfogalmazott tanulság előremozdítja szakmai kompetenciáinkat.

A vizsgálat célja, kérdései és adatai

A korábban vázolt kutatási nehézségek dacára célom a rendelkezésre álló reflektív esszék tartomelemzésének elvégzése meghatározott szempontok alapján. A szövegek alapján képet kívánok alkotni a diákvéleményre épülő feladatok tanórai alkalmazásával együtt járó dilemmákról: azaz hogyan befolyásolja ezen gyakorlatok sikerét a tanulói hajlandóság, az erre irányuló tanári reakciók, a külső körülmények, valamint a pedagógus sikerként vagy kudarcként jelöl-e meg bizonyos helyzeteket.

A vizsgálat fő kérdése, hogy egy tanév során a diákvéleményre épülő feladatok főképp sikeresnek vagy inkább kudarcnak mondhatók-e. Feltételezésem szerint a diákvéleményre épülő feladatok a részvétel és a tanulói motiváció szempontjából inkább sikeresek lesznek. A rendelkezésre álló szövegek természetéből fakadóan az említett kutatói kérdések és hipotézisek nem mutathatnak túl a reflektív napló keretein, azaz a kapott eredmények, válaszok csak ezen reflexiók tartalmáról mondanak el valamit, a forrásműfaj szubjektivitásának köszönhetően egy nézőpontból mutatják be a tanórákat, általános igazságok megállapítására nem alkalmasak. Amire azonban igen, az az egy tanéven át tartó tanári munkába való bepillantás, a lejegyzett és tárgyalt helyzetekben és megoldásaikban való egyezések, mintázatok kimutatása, a személyes sikerek és nehézségek magyarázatának megismerése: rálátás egy gyakorló tanár kihívásaira.

A vizsgálat szempontjait a kutatói kérdések, a fentebb bemutatott szakirodalom, valamint *Sántha Kálmán* munkája (2008) nyomán alakítottam ki. Az így kapott elemek és magyarázatuk, amelyek alapján a szövegek elemzését és kódolását végeztem, a következő listában olvashatók:

- Diákvéleményre épülő feladatok: az olyan gyakorlatok megjelenése a reflexiókban, amelyek aktív tanulói munkát, véleményt, személyes élményeket, észrevételeket követelnek meg. Ezek megjelölése lehetőséget ad a velük kapcsolatos sikerek, problémák, kudarcok, nehézségek gyakoriságának vizsgálatára. Olyan feladatok tartoznak ide, amelyeknek dedikált célja az irodalom valódi arcának felvillantása, annak bemutatása a tanulónak, hogy ez a művészeti forma milyen mélységekkel, milyen személyes olvasatokkal, az életben való boldoguláshoz szükséges kérdésekkel tarkított, általa lehetősége van az egyénnek fejlődni, magát, társait, környezetét jobban megismerni. A kategóriába tartozó feladatok hivatottak játszva, indirekt módon tanítani az általuk felvetett dilemmákkal, témakörökkel, személyes vonatkozásokkal, azaz a kutatás szempontjából kulcsfogalomnak számító önismereti tétellel bíró irodalomtanítás szemlélete általuk jelenik meg a gyakorlatban.
- Feladatidő: a tanórára bevitt gyakorlatok elvégzésének idejét jelölő kategória, amely a kutatásban kiegészül a tanórán előforduló időkezeléssel kapcsolatos egyéb gondolatokkal is. Így képet alkothatunk a reflektív naplókban megjelenő időbeosztás több szinten is érvényes kérdésköréről (tervezhetőség, feladatok valós ideje, 45 perces időkeret felhasználása stb.).
- Külső körülmények hatása: a tanítás során számos olyan hatás éri a tanulási-tanítási folyamatot, amelyre a pedagógusok – és gyakran a tanulók – nincsenek befolyással (iskolai események, házirend, elmaradt órák, tanulói hangulatok, hiányzás stb.).
- Eltérések az óratervtől: minden olyan alkalom, amikor bármilyen okból kifolyólag a pedagógus módosította az eredeti elképzeléseit, és rugalmasságával belátta, hogy más módon kell folytatnia a tanórát.

- Irodalmi tudás/kimeneti követelmények: a reflektáló pedagógus olyan feladatot vagy tanórát tervez, amelynél előtérbe kerül az irodalommal kapcsolatos tárgyi tudás, a külső szabályozók elvárásai és a kimeneti követelményekre való felkészülés.
- Diákok visszajelzése az órákkal kapcsolatban: a szövegbeli utalás a tanulók explicit véleménykifejezésére a tanóráról, a gyakorlatokról.
- Önreflektív gondolatok: a reflektív esszék talán legfontosabb részei azok a szakaszok, amelyekben a pedagógus a saját érzéseire, gondolataira, döntéseire reflektál, azok alapján fogalmaz meg további terveket, minősíti saját munkáját, viselkedését, rögzíti belátásait. Ezek a gondolatok adnak igazán képet a tanári törekvésekről, a pedagógus által képviselt szemléletről és annak alkalmazási lehetőségeiről.
- Tanulság: összefoglaló gondolatok a reflektív esszék végén, amely szövegrészek továbbmutatnak az átgondolandó, javítandó tanórai elemek felé, illetve elismerik a sikeres szakaszokat.
- Önismereti tétellel bíró irodalomtanítási szemléletmód megjelenése: bármilyen tanórai elem, amelyben a tanulók érzései, meglátásai, olvasatai, tapasztalatai kerülnek a középpontba, akár az élményközpontú irodalomtanítás módszerein keresztül, akár az irodalomterápiás szemléletű kérdések, problémafelvetések által, akár a befogadóközpontú irodalomtanítás kedvelt munkaformái segítségével.
- Siker: minden olyan tanórai elem, amelyet a pedagógus sikeresnek él meg, legyen szó egy-egy feladat sikeres elvégzéséről, jól megtippelt időkeretről, élénk beszélgetésről, kreatív megoldásokról, aktív csoportmunkáról stb.
- Kudarcc: minden olyan tanórai elem, amelyet a pedagógus sikertelennek, az elváráshoz, a tervezetthez képest kudarcnak él meg.
- Elvárások: minden azzal kapcsolatos gondolat, hogy milyen tervek, elképzelések, elvárások övezik a tanórát vagy a tanóra egyes elemeit, feladatait és azok teljesülését.
- Probléma: bármilyen, a tanítási-tanulási folyamathoz kapcsolódó probléma, amelynek lehet megoldása a tanórán, de az is elképzelhető, hogy megoldás nélkül marad. Az a lényeges, hogy a pedagógus nehézséget, akadályt lásson benne a tervei végrehajtását illetően.
- Megoldás: a tanítás során felmerülő problémás, előre nem látott helyzetek megoldása.

A bemutatott kategóriák egymás mellett is előfordulnak, egy-egy pedagógiai helyzet egyszerre sorolható több szempont alá, hiszen ezek gyakran kiegészítik egymást, vagy egymás következményeiként jelennek meg. Vizsgálatuk pusztán arról ad képet, hogy a reflektáló pedagógus a reflektív esszéikben milyen gyakran hivatkozott olyan eseményekre, helyzetekre, érzésekre, tapasztalatokra, amelyek a fenti kategóriákba besorolhatók.

A kutatás alapját képező reflektív napló 39 reflektív esszét tartalmaz, amelyek mindegyikének tárgya egy vagy két tanóra reflexiója. A reflexiók 2021 szeptembere és

2022 júniusa között készültek egy Pest megyei katolikus általános iskola és gimnázium kilencedikes évfolyamának megtartott irodalomórák alapján, amelyekhez óratervek is tartoznak. Lejegyzés nem kapcsolódik összefoglaló és témazáró dolgozattal vagy egyéb, nem irodalommal foglalkozó órához, a kódolt szövegek a mellékletekben találhatók. Az esszék alapján látszik, hogy mely témaköröket hány tanóra alatt dolgozták fel az osztályban, a hozzá kapcsolódó tanmenet pedig megmutatja, hogy a szeptemberben tervezettekhez képest hogyan alakult a tanév ütemezése. A reflexiókat egy pedagógus készítette, szerkezetükben követik a fentebb említett, szabadabb reflexiós keretet: azaz nem előre meghatározott szempontok alapján, hanem az adott helyzetnek, tapasztalatnak megfelelően tematizálják a felmerülő dilemmákat. Visszatérő rendszerként azonban megfelelnek a műfaj feltételeinek: leírják a pedagógiai helyzetet, bemutatják az egyes döntéseket, indokolják, elemzik, magyarázzák azokat, majd önértékelést végeznek, gyakran jövőbeli tervvel kiegészítve az elmondottakat. Hangvételük tárgyilagos és személyes.

Az alábbi táblázat (1. táblázat) összefoglalja és számszerűsíti a fenti kategóriák előfordulását a reflektív esszékben, a zárójelekben a kategória kódja található.

Szempont	Előfordulás
Diákvéleményre épülő feladatok (diák)	106
Feladatidő (feladatidő)	48
Külső körülmények hatása (körülmény)	51
Eltérések az óratervtől (eltérés)	27
Irodalmi tudás/kimeneti követelmények (irod tud)	41
Diákok visszajelzése az órákkal kapcsolatban (visszajel)	11
Önreflektív gondolatok (önreflektív)	74
Tanulság (tanulság)	37
Önismereti tétellel bíró irodalomtanítási szemlélet (élmény)	100
Siker (siker)	98
Kudarcc (kudarcc)	36
Elvárások (elvárások)	23
Probléma (probléma)	63
Megoldás (megoldás)	44

1. táblázat: A kódolási kategóriák előfordulása a reflektív esszéekben

Eredmények

Az egység célja felmérni, hogy azok a feladatok, amelyek az önismereti tétellel bíró irodalomtanítási szemléletet tükrözik, alkalmasak-e arra, hogy a gyakorlatban is megjelenjenek, azaz végső soron általuk látszik leginkább, hogy a képviselt irodalomtanítási megközelítés működőképes-e az irodalomóra keretei között. Az, hogy egy feladat siker vagy kudarc a tanórán, számos tényezőtől függ, többek között: érthető-e a tanulók számára; azt a képességet és oly módon gyakoroltatja, amely a célja volt; mennyi idő elmagyarázni, megoldani, ellenőrizni; milyen eszközök szükségesek hozzá, ezek elérhetőek-e a tanulók, a tanár számára; motiváló-e a tanulóknak. Jelen esetben az azonban mindenképp mércéje a sikernek, hogy a pedagógus feladattal kapcsolatos elvárásai teljesültek-e, ő hogyan élte meg az általa tervezett gyakorlat elvégzését, ez pedig megjelenik a reflektív esszéikben.

A kérdéses feladatok azért kapták a *diákvéleményre épülő* jelzőt, mert egyik fő jellemzőjük, hogy a tanulók nézeteit, tapasztalatait, élményeit hivatottak felmérni, bevonni a tanítási-tanulási folyamatba. Emellett ezen gyakorlatok közös vonása az élmény- és befogadó-központúság, a személyesség, a többnyire páros vagy csoportos munkaforma, a nyitott kérdések alkalmazása, a kreativitás bevonása (akár szövegalkotás, akár képzőművészet, akár a digitális világ felhasználásával), a szöveg- és probléma-központúság, a felvetődő témakörökkel kapcsolatos érzelmek, tapasztalatok, élmények megfogalmazására törekvés. Ezek által a tanuló közelebb juthat az irodalomban rejlő ismerős, őt érintő dilemmák felismeréséhez, majd pedig önmaga megismeréséhez. Korábban már láttuk, hogy a tankönyvek nem bővelkednek ilyen típusú feladatokban, azonban a *Nemzeti alaptanterv* és a hozzá kapcsolódó *kerettanterv* kimondott célja az önismeret fejlesztése az irodalomórán, ehhez pedig az említett jellemzőkkel bíró feladatokra is szükség van. Ebből következik, hogy gyakran a pedagógus alkotja meg ezeket a gyakorlatokat, vagy különböző források felhasználásával számára már ismerős feladatokat módosít a csoport és az aktuális témakör igényeihez illeszkedve, ezeknek sikerességét azonban csak a gyakorlatban történő alkalmazásuk mutatja meg.

A kutatási kérdéssel kapcsolatos hipotézisem, hogy a tárgyalt feladatok a tanulói hajlandóság és motiváció szempontjából mindenképp sikeresek lesznek, azonban jóval több időt igényel az elvégzésük, mint a kevésbé a diákok válaszaira épülő feladatoké, azaz gyakran eredményez majd a tervezetthez képest hosszabb megoldási folyamatot. Ez egyébként minden olyan tanórai műveletre igaz, amely önálló tanulói munkára épít, feltehetően ez az oka annak, hogy a mai napig gyakori a frontális munka, a tanári előadás, a jegyzetelés az irodalomórán. A válasz eléréséhez megvizsgálom, hány alkalommal jelenik meg a diákvéleményre épülő feladatok kategóriája mellett a siker és a kudarc kód, valamint miben látja ennek okát a reflektáló pedagógus.

A 39 reflektív esszében összesen 109 alkalommal jelenik meg a diákvéleményre épülő feladattípus, amelyek 79-szer sikeresként, 30-szor pedig kudarcként értékelhetők. Az alábbi táblázat (2. táblázat) tanóra-reflexióra lebontva tartalmazza a tárgyalt feladattípus megjelenését, annak sikerességét vagy kudarcosságát, illetve a minősítés indoklását röviden.

Reflektív esszé sorszáma	Diákvéleményre épülő feladatok	Siker	Kudarc	Indok
1.	3	2	2	Az első két feladatnál sikeres volt a tanulók lelkesedése, motiváltsága, azonban bizonyos elvárások nem teljesültek a válaszokban. A harmadik feladat nem került sorra az időtúllépés miatt.
2.	2	2	-	Lelkes tanulói részvétel
3.	4	4	-	Kreatív válaszok, lelkes részvétel
4.	2	2	1	A tanulók motiváltan, lelkesen vettek részt, viszont a tervezett időkeretet túllépte a feladat elvégzése.
5.	2	-	2	Nem készítették el a házi feladatot, így nem épülhettek az elvárt ismeretekre a feladatok sem.
6.	1	1	1	Habár nehézkesen ment a munka, a feladat ráhangolódásként megfelelő volt.
7.	4	3	1	A nyitó feladat kevésbé sikerült: a tanulók nem vették komolyan a kérdést. A további feladatok lelkes tanulói részvétellel jó beszélgetéseket alakítottak ki.

8.	3	3	1	A kívánt fogalmakat összegyűjtöttük, a véleményüket lelkesen kifejtették, részt vettek a feladatokban. Az utolsót időhiány miatt félbe kellett hagyni.
9.	3	3	-	Kreatív és színes megoldások, lelkes részvétel, személyes megosztások.
10.	2	2	1	Visszahúzódnó tanuló motivált, lelkes részvétele, aktív tanulói munka, sokkal több felhasznált idő.
11.	3	1	2	Az első feladatnál aktív részvétellel, utána azonban egyéni-frontális munkaforma , amelynek köszönhetően inkább visszahúzódtak a tanulók.
12.	2	1	1	Személyes választ igénylő feladat sikeres, egy korábbi órán sikeres feladat ezúttal nem motiválja a tanulókat.
13.	4	4	-	Lelkes tanulói részvétel, a ráhangoló és a reflektáló feladat segítségével láthatóan megértették a tárgyalt ismereteket.
14.	3	2	2	Lelkes tanulói részvétel, időbeli csúszás, tanári figyelem megosztása miatt a tanulók munkafegyelme erősen lecsökkent.
15.	4	4	-	Lelkes tanulói részvétel, élénk vita.
16.	2	2	-	Lelkes tanulói részvétel, egyéni, kreatív megoldások.

17.	2	2	-	Aktív tanulói részvétel, ügyes és gyors munkavégzés.
18.	3	3	-	Aktív tanulói részvétel, vidám hangulat, a feladatoknak köszönhetően várakozással telve olvasták a tárgyalta irodalmi művet.
19.	2	2	1	Mindkét feladat sikeres volt, azonban a reflektálóban hiányérzet maradt az egyikkel kapcsolatban: további gondolkodásra alkalmas lett volna, de erre csak a tanóra után gondolt a reflektáló.
20.	2	2	-	Személyes vélemények megosztása, aktív részvétel, nyitott hozzáállás.
21.	3	2	1	A két ellenőrzött feladat jól sikerült, a második különösen: egy nehéz szöveg páros feldolgozása lelkes résztvevőkkel. Az utolsó feladatot csak a következő órán ellenőrizték, mert kicsöngettek .
22.	2	2	-	Remek indoklások, aktív részvétel a csoportos munkában.
23.	4	3	1	Lelkes tanulói részvétel, kreatív megoldások. Az utolsó feladat megbeszélése csak kapkodva fért bele.

24.	5	2	2	Az első feladatot nem értékelte a reflektáló. A két sikeres feladat motiválta a tanulókat, lelkesen részt vettek bennük, remek megoldások születtek. Az egyik kudarc hátterében a reflektáló szerint az állt, hogy már többszörre tért vissza ugyanahhoz a témakörhöz, és megunták a tanulók, a másik mögött pedig az lehetett, hogy feleltetett a feladat megoldása alatt, és a tanulók így kevésbé dolgoztak, inkább beszélgettek egymással.
25.	-	-	-	Nem jelent meg a reflexióban a vizsgált feladattípusra való utalás.
26.	-	-	-	Nem jelent meg a reflexióban a vizsgált feladattípusra való utalás (hiányos reflexió).
27.	-	-	-	Nem jelent meg a reflexióban a vizsgált feladattípusra való utalás (hiányos reflexió).
28.	3	2	1	Aktív tanulói részvétel, kreatív, jó megoldások. A kudarc mögött a tanóra végén kiosztott témazáró dolgozat miatt érzett izgatottság áll, aminek köszönhetően a tanulók a harmadik feladatra már nehezen figyeltek oda, az eredményeiket várták.

29.	5	2	3	A bevezető két feladat remekül sikerült, a másik három esetében pedig nem feltétlen kudarcról, inkább problémákról beszélhetünk. A reflexió alapján ezen az órán a tanulók nem akartak csoportmunkában dolgozni, ezért párokban végezték a feladatot, voltak, akik jóval lassabban haladtak, mint mások, így eltérő időben végeztek, a következő feladatot pedig így más-más időben kezdték el, az ellenőrzés a sok csúszás miatt nem fért bele a tanórába.
30.	4	3	1	Aktív tanulói részvétel, remek ötletek. A kudarcnak megélt feladat esetében a reflektáló megfogalmazza, hogy nem elég pontosan kérdezett , így nem arra válaszoltak a tanulók, amire kellett volna, a pontosítás után viszont már csak kérdeve kifejtő módon fért bele a válaszok megbeszélése.
31.	4	1	-	Csak egyetlen feladat kapcsán tartalmazott értékelést a reflexió, és a jó beszélgetés kialakulása mellett problémaként jelöli meg a kérdeve kifejtő módszer hátulütőjét: csak a bátor tanulók vesznek részt így a beszélgetésben, a visszahúzódóknak nem kedvez ez a módszer.

32.	3	2	1	Az első két feladatnál aktív tanulói részvétel és lelkes hozzáállás volt a jellemző, míg az utolsó esetében már csökkent a lelkesedés , érezhető volt, hogy a kicsengetést várják.
33.	4	2	-	Az első tervezett feladatra nem került sor, mert ültetés volt az osztályban, és az erre szánt néhány perc inkább a megérkezéssel, a körülmények feldolgozásával telt. A három további feladatban aktívan részt vettek a tanulók, az utolsó esetében nem jelöl a reflexió minőséget. Azonban azt igen, hogy önálló feladatvégzés volt, amelyben a többség aktívan részt vett.
34.	3	2	1	Az első feladat a házi feladatnak adott gyakorlat megbeszélése lett volna, de a többség nem készítette el. Parázs vitát generált az egyik feladat, míg kreatív, ötletes megoldásokat a másik.
35.	2	1	-	Csak az egyik feladatot minősítette a reflektáló, az pedig remek megoldásokat generált a tanulók között.

36.	3	2	1	A bevezető feladat nem működött párban a körülményeknek köszönhetően (új terem, osztálykirándulás élményei), azonban miután belejöttek, nagyon lelkesen részt vettek benne a tanulók. A második feladatnál sikeres volt az önálló munkabeosztás, a harmadikat nem értékeli a reflektáló.
37.	3	3	1	Aktív tanulói részvétel, azonban jóval hosszabb időt igénylő feladatok.
38.	3	2	-	Aktív tanulói részvétel, a harmadik feladatnál viszont problémát jelentett, hogy ismeretlen volt a tanulók számára a feladat, így először a szabályok ismertetésére volt szükség, ami időt vett el .
39.	5	3	2	A sikeres feladatokban aktívan részt vesznek a tanulók, remark megoldások születnek. A kudarc hátterében a nehezen érthető dantei szöveg és a kicsengetés közeledte áll a reflektáló szerint.
Összesen:	109	79	30	

2. táblázat: A siker- és a kudarccélmény megjelenése a diákvéleményre épülő feladatokban

A 2. táblázatból jól látszik, hogy átlagosan kb. három diákvéleményre épülő feladat jutott egy-egy tanórára, amelyek közül átlagosan kettőt sikeresnek értékelt a reflektáló pedagógus, és egyet kevésbé sikerültnek. A siker mögött többnyire aktív tanulói részvétel, kreatív, értékes, személyes megoldások, a visszahúzóódóbb tanulók motiválása, valamint a nyitott, jó hangulatú beszélgetések, viták állnak. Íme, néhány szövegszerű példa a vizsgált feladatok sikerességére:

- Személyes megoldás: (1. példa, 2. tanóra reflexió, részlet) Az osztályból ketten jelentkeztek és válaszoltak igennel, sőt egyikük meg is osztotta, hogy egy depresszív időszak alatt hozott neki segítséget a művészet.
- Személyes vélemény alátámasztása: (2. példa, 2. tanóra reflexió, részlet) Olyanok is voltak, akik a negatív hangoknak ellentmondva kifejezetten izgalmasnak találták a szöveget, és hallva, hogy csak indoklással együtt fogadom el a hozzászólást, példát kerestek a szövegből és sokszor saját tapasztalatukból arra, hogy miért is működhet egy erős érzelm a versben bemutatott módon.
- Aktív, motivált részvétel: (3. példa, 3. tanóra reflexió, részlet) Nagy általánosságban megmozgatta őket, hogy befogadható, átolvasható mennyiségű szöveget kaptak, értették a kérdéseket, kérdezhettek egymástól, tőlem.
- Egyéni tapasztalatok, vélemények: (4. példa, 7. tanóra reflexió, részlet) Az első feladat nagy sikert aratott, lelkesen beszélgettek az általuk ismert hősről, gyűjtögették a neveket és történeteket. A beszélgetésben különben az átlagosnál többen vettek részt, nyilvánítottak véleményt, és volt olyan is, aki értette, hogy mi a gond az értékek relativizálásával, ha archetípusokról beszélünk.
- Vita kialakulása: (5. példa, 8. tanóra reflexió, részlet) Az érvek ütköztetésénél parázs vita alakult ki két tábor, a hatalom és a tudás között, mindkét csoport tagjai úgy gondolták, hogy az övék fontosabb a másik kettőnél. A diákok észre sem vették, ahogy a kezdeti ellenállásuk, ami a nem megfelelő ígéretet követte, átalakult heves védelemmé: lelkesen érveltek a kapott lehetőség mellett.
- Páros munkavégzés: (6. példa, 9. tanóra reflexió, részlet) Párban dolgozhattak, ami megint motiválónak mutatkozott (siker), mert sok értékes beszélgetés alakult ki, ahogy körbejártam a párok között, és belehallgattam a beszélgetéseikbe. Nagyon kreatív és mély észrevételek születtek. (7. példa, 13. tanóra reflexió, részlet) Ezt párban végezhetnék el, és jóval gördülékenyebben ment, mint a hangulatra vonatkozó feladat, vagyis elképzelhető, hogy ha van lehetőségük a társukkal megvitatni egy kérdést, akkor nagyobb lelkesedéssel vágnak bele, kevésbé félnek a tévedéstől, a hibázás miatti szégyenérzettől.
- Visszahúzódnó tanuló aktív részvétele: (8. példa, 11. tanóra reflexió, részlet) A megoldás ismertetésére megint egy olyan tanuló vállalkozott, aki kevésbé aktív résztvevője általában a magyaróráknak, azonban felolvasásával bizonyította, hogy jól megértette a feladatot.
- Nagy arányú, lelkes részvétel: (9. példa, 14. tanóra reflexió, részlet) Az első két bevezető feladat elvégzése jól ment, gördülékenyen, egyedül a visszakérdézésnél csúsztunk el az idővel, mert többen kívántak hozzászólni a vártnál, az átlagosnál, igyekeztek megmagyarázni válaszaikat, én pedig nemcsak hagytam, hanem támogattam ezt.

- Szövegre épülő beszélgetés, tanulói tapasztalat: (10. példa, 15. óraterv reflexió, részlet) A tanulók láthatóan élvezték, hogy úgy beszélnek a témáról, hogy olvasták, ismerik a történetet, sőt bizonyos döntés- vagy tanulási helyzetek ismerősek is voltak számukra. A megbeszélést nem siettettem, mert olyanok is élénken részt vettek benne, akik egyébként nem szoktak, szerettem volna nekik is teret engedni.

A sikeresnek tartott feladatok mellett eltöpreng a kudarcként megélt feladatok mennyisége, azonban érdemes megvizsgálni az emögött húzódó nehézségeket is. A táblázat indoklást tartalmazó oszlopában félkövérrel kiemelték a kudarc okaként megnevezett faktorok, amelyek a következők: az időkeret túllépése, a tanulók nem veszik komolyan a kérdést, frontális munkaforma, kevésbé motiválónak bizonyuló feladat, megosztott tanári figyelem, külső körülmények, a tanulói figyelem másra irányul, csökkent lelkesedés, nehéz szöveg, illetve pontatlan feladatszöveg. Míg az indokok többsége egy-két alkalommal fordul elő, addig a feladatidőre vonatkozó megjegyzés kilencszer szerepel a listán, azaz viszonylag gyakran állhat a kudarc érzésének hátterében, hogy a tervezett időhöz képest jóval többet használnak fel az aktív tanulói munkára épülő feladatok és munkaformák. A továbbiakban példákat látunk arra, hogy mi állhat a kevésbé sikerült feladatok hátterében a reflektáló pedagógus szerint:

- Feladatidő: (11. példa, 4. tanóra reflexió, részlet) Az időbe nem fért viszont bele, hogy az összes szempontot átbeszéljék, mert az óra második felében megállapítottam, hogy a teljes feladat elvégzéséhez és ellenőrzéséhez duplaóra szükséges lenne. (12. példa, 37. óraterv reflexió, részlet) Rendszeresen kicsúszom az időből az olyan feladatok miatt, amelyeket a diákok munkájára építék. (13. példa, 29. tanóra reflexió, részlet) Az óra szempontjából az egyik legfontosabb szakasz ennek az ellenőrzése lett volna, amelyre a kicsöngetés miatt már nem került sor, a büntetések értékelése pedig végképp kimaradt.
- Nem vették komolyan a feladatot: (14. példa, 7. tanóra reflexió, részlet) A diákok nem minden kérdést vesznek komolyan és gondolnak át, amit mi jó és motiváló kérdésnek tartunk. Így történt ez most is, mivel nem fektettem le előre a kérdésre való válaszolás kereteit, ezért nem írták le gondolataikat, sokan el is felejtették, és amikor válaszadásra került a sor, elviccelték, felületes indoklásokat adtak, láthatóan nem akarták így kiadni magukat társaik előtt.
- Nem motiváló munkaforma, feladat: (15. példa, 11. tanóra reflexió, részlet) Ezt a feladatot követően azonban inkább passzív résztvevőként hallgatták az órát, jegyzeteltek, amiket mondtam az eposz konfliktusait illetően, azonban a kérdve kifejtő módszerrel feltett kérdéseim nem mozgatták meg őket igazán. Számomra ez azt üzeni, hogy a frontális tanári előadás, amelyet egy-egy kérdés szakít csak meg, lankasztja a lelkesedést, passzív befogadóvá teszi a tanulókat.

- Megosztott tanári figyelem: (16. példa, 14. tanóra reflexió, részlet) Amikor kiadtam a feladatot, még két felelő volt hátra, igyekeztem rájuk figyelni, hiszen készültek, izgultak. A többiek munkafegyelme viszont elpárolgott, úgyhogy lassan, ímmel-ámmal dolgoztak csak, én pedig hol a felelőre, hol rájuk figyeltem, ami időkezelés szempontjából nem feltétlen volt jó döntés.
- Külső körülmények, a tanulók figyelme másra irányul: (17. példa, 37. tanóra reflexió, részlet) Az óra első néhány percében azzal foglalatostkodtak, hogy az új környezetben megtalálják a helyüket, amelyet maguk választhattak ki, tehát nem a megszokott ültetési rend szerint ültek. Ennek a hatása is érződött a tanóra alatt, én azonban nem akartam felülbírálni az osztályfőnök döntését, így mindenki maradhatott a választott helyén. A másik tényező, amely meghatározta a hangulatot, az előző napokban megrendezett osztálykirándulás volt, ennek történeteit, élményeit osztották meg egymással, sőt olyan is volt, aki nekem akart mesélni néhány pillanatról.
- Nehéz szöveg: (18. példa, 39. tanóra reflexió, részlet) A szöveget nagyon nehezen érthetőnek tartják. Ezzel el is telik a feladatra szánt idő, így a cselekmény megjejlése – mivel el is hangzik más formában – kimarad.

Összegzés

Az eddigiek alapján elmondható, hogy a diákvéleményre épülő feladatok tanórai alkalmazása inkább sikerként jelenik meg a reflektív naplóban, a tanulók lelkesek, aktívan részt vesznek a munkában, motiválja őket a változatos munkaforma, a kreatív megoldásokat igénylő gyakorlatok, a számos kialakult vita, valamint hogy az ő véleményükre, tapasztalatukra, személyes meglátásaikra építenek a tárgyalt feladatok. Azonban nem csak sikerként kell ezekre a gyakorlatokra hivatkozni: a reflexiók alapján a pedagógus gyakran problémákkal szembesül, amelyek közül legtöbbször a tárgyalt feladatok időigényessége a nehezítő körülmény, a reflektív esszékből világosan látszik, hogy a reflektáló sokkal hosszabbnak látja a feladat megoldásához szükséges időt, ha az a tanulók aktív munkájára épít. Ezek a tapasztalatok igazolják a kutatás hipotézisét, miszerint a tanulói hajlandóság és a motiváció szempontjából sikeresnek mondhatók a diákvéleményt a középpontba helyező feladatok, míg a kudarc hátterében legtöbbször az időkeret megtartásának nehézsége áll. Ez alapján természetesen kérdéses, hogy érdemes-e ezekkel a feladatokkal dolgozni: ha a célunk az, hogy a tanulók megismerjék az irodalom valódi arcát, élményt, örömet, élvezetet találjanak az irodalomról való gondolkodásban, beszédben, tanulásban, olvasásban, esetleg fejlesszék az önismeretüket a tanórán, akkor elengedhetetlen a tárgyalt feladatok alkalmazása. Azonban ezt annak tudatában kell tenni, hogy a tananyag mennyisége, a 45 perces órakeret nemhogy nem

kedvez, hanem inkább a végletekig megnehezíti az így végzett munkát, tulajdonképpen feszültséget okozva az irodalomóra célja és a külső szabályozók által meghatározott keretek között.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes, Hátori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő, Wölfling Zsuzsanna (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3jav.pdf (2025. 05. 13.)
- Arató László (2013): Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton. (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és Nevelés*, 15(4), 89–99. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/kozos-es-kolcsonos-kozott-ujolvasmanyok-a-felso-tagozaton#footnote-1> (2024. 10. 16.)
- Fűzfa Balázs (2011): *Irodalom 09_10_11_12/ tanári útmutató*. Krónika Nova, Budapest. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/20500/20558/20558.pdf> (2021. 12. 30.)
- Gombos Péter, Hevérné Kanyó Andrea, Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* **2015/1–2**. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje#main-content> (2021. 12. 10.)
- Gyöngy Kinga (2021): Gyakorlati felkészítés a kisgyermeknevelésre. Budapest, ELTE-TÓK. Letöltés: <https://www.eltereader.hu/media/2021/12/Gyongy-Kinga-Gyakorlati-felkeszites-a-kisgyermeknevelésre-web.pdf> (2025. 05. 13.)
- Gonda Zsuzsa (2023): A Linguistic Analysis of Teacher Trainees' Reflective Journals. *Studia Linguistica Hungarica* 35, 38–53. <https://doi.org/10.54888/slh.2023.35.38.53>
- Gulya Nikoletta, Szivák Judit, Fehérvári Anikó (2020): A reflektív naplók alkalmazásának lehetőségei a tanárképzésben [Opportunities for the use of reflective journals in teacher training]. *Iskolakultúra* 30(9): 45–63. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.45> (2025. 05. 13.)
- Hunya Márta (2014): Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat [Reflective teacher – reflective practice]. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (2025. 05. 13.)

- Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Líceum Kiadó, Eger. 21–30. Letöltés: <https://core.ac.uk/download/pdf/232209357.pdf> (2020. 12. 30.)
- Kiss Dávid (2021): Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk* 32. évf. 2. szám. 66–72. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00400/00458/00675/pdf/EPA00458_korunk_2021_02_066-072.pdf (2024. 10. 25.)
- Kusper Judit (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Líceum Kiadó, Eger. 31–38. Letöltés: <https://core.ac.uk/download/pdf/232209357.pdf> (2021. 12. 30.)
- Molnár Edit Katalin, Kasik László (2021): Tájékoztató és segédanyag a portfólió elkészítéséhez. Osztatlan és rövid ciklusú tanárképzésben részt vevő hallgatók részére. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete. Letöltés: http://www.eum.edia.hu/nt/hu/sites/default/files/Portfo%CC%81lio%CC%81%20sege%CC%81danyag%20osztatlan_ve%CC%81gleges_211122.pdf (2025. 01. 02.)
- Molnár Gábor Tamás (2015): Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában. Vitairat Fűzfa Balázs Mentés másként című könyve kapcsán. In: Antalné Szabó, Ágnes, Laczkó Krisztina & Raázt Judit (szerk.), *Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem. 163–175. Letöltés: http://real.mtak.hu/27367/1/mentes_maskent_mgt.pdf (2021. 12. 10.)
- Sántha Kálmán (2008): Tanárjelöltek reflektív naplói a gyakorlótanításról [Teacher candidates' reflective journals about their teaching practice]. *Pedagógusképzés* 6(4): 87–94. Letöltés: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2008.4.06> (2025. 05. 13.)
- Sántha Kálmán (2020). A kvalitatív összehasonlító elemzés és a strukturálatlan reflektív napló a tanárok reflektív gondolkodásának feltárásában [Qualitative comparative analysis and unstructured reflective journals in the study of teachers' reflective thinking]. *Iskolakultúra* 30(12): 25–38. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2020.12.25> (2025. 05. 13.)
- Szivák Judit (2014): Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem. Letöltés: https://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf (2025. 01. 02.)
- Urbán Péter (2022): Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In: Herédi, R., Kispál, D. & Kusper, J. (szerk.) *IrKa I. Irodalom és kanonizáció. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. 23–34. <https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.23>

Varga Mátyás (2021). A szombathelyi oktató, akinek Beck Zoli is sokat köszönhet – Interjú Fűzfa Balázssal. Úgytudjuk. Letöltés: https://ugytudjuk.hu/cikk/2021-10-12_a-szombathelyi-oktato-akinek-beck-zoli-is-sokat-koszonhet?fbclid=IwAR3yNp7-2mbPIaX5uZrnE1jp2CYTld7vZQm2wEWeq-no-6QzoNQnEZWe2KUU (2021. 11. 07.)