

# Tanárjelöltek vélekedése egy reflexiófejlesztés célú egyetemi tantárgy célkitűzéseiről és feladatairól

*A pedagógia egyik kulcsfogalma a reflexió, a pedagógia elméletének és gyakorlatának összekapcsolódását lehetővé tevő gondolkodás, egy tágabb, az experimentális értelmezés szerint pedig egy (szakmai) fejlődési spirált indukáló gondolkodás és stratégia. Ez a tanórakutatásoknak lényeges hozadéka abban az esetben, ha a reflektív gondolkodás a kutatási folyamat során több ponton is valóban megvalósul. Attól, hogy egy feladat vagy egy tantárgy a reflexió fejlesztését célozza, nem feltétlenül a várt eredményt éri el. Akciókutatásunkkal a reflexiófejlesztés célú tanár szakos tantárgy egy szemeszter végi hallgatói értékelése által a tanárjelöltek és a tantárgyat oktatók utólagos reflexióját szándékoztuk elősegíteni.*

## Bevezetés: A reflexió fogalmának sokszínűsége

A reflexió szó mára már a hétköznapiak része, gyakran (tévesen) a reakció kifejezéssel azonosítják. A tudományos és adekvát szóhasználat szerint a reflexió ennél több: egy bonyolult kognitív működés, illetve az eredményeként megnyilvánuló viselkedés vagy gondolat, amelynek egyik befolyásoló szegmense a visszacsatolás mechanizmusa, kiegészülve a személy értékelési képességével (kognitív dimenzió), a másik pedig a személy önértelmező képessége, felelősségvállalása, döntéshozatala, célorientációja és nézőpontátvitele (affektív dimenzió). A kognitív és az affektív dimenzió együttes jelenlétét a reflexióban már Dewey (1933) azonosította. A reflexió további jellemzője (Schön, 1983 nyomán), hogy benne és általa nemcsak a múlt, hanem a jelen és a jövő perspektívája is megjelenik. A reflexiót a mindennapokon túl, a szakmai életben is gyakran említik. Széles körben felismert a szakmai reflexió szükségességének igénye a professzionálisan végzett munkához és a szakmai fejlődéshez. Több szakterület véli nélkülözhetetlennek a reflexiót, a neveléstudomány is.

A tanárjelöltek reflexiója a szakmai fejlődésüket teszi lehetővé (Körkkö, Kyrö-Ämmälä és Turunen, 2016; Rutten, 2021). A reflektív tanári gyakorlat azonban gyakran nem képes spontán a megfelelő szinteken végbemenni (pl. Mrázik, 2012), ezért a megtámogatására, a fejlődésének segítésére van szükség, már a tanári praxis megalapozásánál. A reflektív gondolkodás nehezen vizsgálható, változásáról, fejlődéséről a neveléstudomány még keveset tud.

A reflexió fogalmát leggyakrabban a szakmai fejlődéssel hozzák kapcsolatba mind nemzetközi (Schön, 1983, 1992; Smyth, 1989; Korthagen és Kessels, 1999; Korthagen

és Vasalos, 2010), mind pedig hazai viszonylatban (Szivák, 2010, 2014; Mrázik, 2014). Emellett a reflektív gondolkodás szerepét felismerték más, tudományosan gyakrabban vizsgált és modellezett konstrukciókban, úgymint a problémamegoldásban (vö. Hatton és Smith, 1995), a szövegértés és a szövegalkotás kapcsolatában (vö. Tierney és Shanahan, 1991). A tapasztalati tanulással való összefüggésben a reflexió egy sajátos kutatási folyamatként definiálható (vö. Boud, Keogh és Walker, 1985/1987), vagyis az experimentalizmussal rokonítható, a transzformatív tanulásban pedig a jelentésstruktúra átszervezésének, transzformálásának feltételeként azonosítható (vö. Mezirow, 2003). Ezen felül összefüggésben áll a metakognícióval (vö. Schön, 1983; Moon, 1999; Gibson és mtsai, 2016) és a kritikai gondolkodással (vö. Halpern, 2007). Tetten érhető az önszabályozás folyamatában, ahol a kitűzött cél elérése és a cselekvés értékelése közötti monitorozási fázissal azonosítják (vö. Grant, Franklin és Langford, 2002).

Kevert módszertanú akciókutatásunkkal egy tanár szakos kurzus reflexiófejlesztéséről szóló vélekedéseket mutatjuk be, ahol a reflexiónak többféle megközelítése közül az experimentalizmussal rokonítható értelmezését vettük alapul. A tanulmány egy egyetemi tantárgyat mutat be, azonosítva annak reflexiófejlesztési pontjait, s így választ keres arra a kérdésre, hogy a tanárjelöltek miként vélekednek a tantárgyról, annak céljairól és feladatairól.

### A reflexió értelmezési lehetőségei a pedagógusképzésben

A reflexió értelmezésében a nemzetközi pedagógiai források nagy diverzitást mutatnak. Az egyes reflexióval kapcsolatos publikációkban fellelhető szakirodalmi előzmények és módszertanok rendszerint különfélék. A legtöbb esetben a legelső reflexiókutatásokból (pl. Dewey, 1933, 1938; Schön, 1983, 1987, 1990, 1992) indulnak ki, de a későbbi kutatási előzményeket csak egy-egy vizsgálati aspektus szerint tekintik át. A teljességigényű szintézisteremtés ritka (Bengtsson, 1995; Clarà, 2014; Hofer, 2017; Van Beveren és mtsai, 2018), ez az oka annak, hogy többféle reflexióértelmezési koncepció azonosítható.

Két fő reflexióértelmezést különböztetünk meg annak mentén, hogy egészen pontosan mire vonatkozik, miről szól a reflexió, mi a reflexió kontextusa, illetve függ-e attól. (1) A tágabb, kontextusfüggetlen szemlélet szerint a reflexió a személy viselkedése vagy kognitív tevékenysége, amely lehetővé teszi a reflektív gondolkodás folyamatának megvalósulását. Ide sorolhatóak a személy reflexióval kapcsolatos tudása, nézetei, attitűdje, továbbá az önreflexiónak is nevezett mechanizmus, amikor a személy önmagára vonatkoztatott reflexióit ismeri fel. Az experimentális reflexiókoncepció is ebben a csoportban említhető, hiszen a reflexió egész folyamata mint magasabb szintű gondolkodási művelet és a személyre gyakorolt hatása, nem pedig a reflexió tartalma vagy az eredménye hangsúlyos. (2) A szűkebb, kontextusfüggő szemlélet a reflexiót a szakmai fejlődés elemének tekinti, amely a professzionalizáció folyamatában kulcsszerepű, és a tanulás, valamint a fejlesztés során módszerként is alkalmazható. A hazai neveléstudományi kutatások a szakmai reflexiót mint a pedagógus tevékenysége során alkalmazott gondolkodásmódot helyezik a vizsgálatok fókuszába.

A pedagógusok reflexiója, a reflektív tanítás a pedagógiai gyakorlat során direkt módon alkalmazott elemző gondolkodást és kognitív stratégiát jelent, amely az önellenőrzésen alapul, eredménye pedig az önfejlesztés (Szivák, 2014). A pedagógusképzésben cél ennek a gondolkodásformának és stratégiának az aktiválása és fejlesztése, hogy ezáltal kristályosodjon a pedagógusi szakértelem, amelynek működése révén a pedagógus váratlan helyzetekben is adekvát módon képes viselkedni.

## A reflektív gondolkodás experimentális értelmezése és fejlesztési lehetőségei

A reflexiónak az egyén szintjén hatalmas szerepe van a tapasztalatok formálódásában, a tapasztalati tanulásban. Egy tapasztalt élményre történő reflexió ugyanis optimális esetben a tapasztalatok szintetizálásán és konceptualizálásán át egyfajta konstruktív tanulást eredményez. Amennyiben tapasztalati úton ennek az új tudásstruktúrának a kipróbálása történik, megismétlődik a körfolyamat (Kolb, 1984). Maga a reflexió folyamata is felfogható olyan ciklikus eseményorként, amely a tapasztalatok rendszerezésével, a kísérletezéssel, kutatással rokonítható (vö. Schön, 1992 – ahol a reflektálás folyamata egyfajta kísérletként definiált). Vizsgálatunk alapjaként ilyen experimentális reflexiómodelleket tekintünk át.

Wallace (1991/2001) modellje a reflexiót a szakmai gyakorlattal kölcsönhatásban álló, azzal ismételten váltakozó mozzanatként írja le, ez a reflexió ciklus vezet a szakmai kompetencia kiépüléséhez. A gyakorlat az előzetesen „szerzett” tudáson (amelyet mérlegelés nélkül átvesszünk egy tekintélyszemélytől) és a korábbi tapasztalati tudáson (élményeken és interiorizáción) alapul, ezek befolyásolják a gyakorlat közbeni tapasztalatszerzést. Tulajdonképpen ezekre a tapasztalatokra reflektálunk, majd a reflexiók összegyűlve a szakmai kompetenciában strukturálódnak.

Korthagen és Kessels (1999) modellje ALACT néven ismert, amelynek elemei: a cselekvés (*Action*), visszatekintés a történetekre (*Looking back on the action*), lényeges nézőpontok tudatosítása (*Awareness of essential aspects*), végül új cselekvésmódok létrehozása (*Creating alternative methods of action*), és azok kipróbálása (*Trial*). A reflexiót elősegítő visszatekintés pedig nem csupán az értékelő célú visszaemlékezést jelenti, hanem a körülmények és az érintett személyek nézőpontjainak szisztematikus végiggondolását is. Ez a körfolyamat ismétlődhet, ezért a reflexió segítségével újabb tanulási ciklus veszi kezdetét egy következő szinten, vagyis megindul a szakmai fejlődési spirál (Korthagen és Vasalos, 2009).

A pedagógus pályája során később képes lehet önállóan végighaladni a reflexió fázisain, eleinte, a kezdő pedagógusnak azonban, reflektálási tapasztalatok hiányában még szüksége lehet támogatásra, segítségre, akár egy tanulópartnár, akár egy oktató jelenlétével. A hasznos tapasztalatok felidézését elősegítő kérdéseket fogalmaz meg Korthagen (2001), amely kérdések a visszatekintés lépésekor merülnek fel kilenc területet érintve: (1) Mi volt a kontextus? (2) Mit szerettem volna? (3) Mit éreztem? (4) Mit gondoltam? (5) Hogyan viselkedtem? (6) Mit szeretett volna a másik (egy vagy több) személy? (7) Mit érzett a másik (egy vagy több) személy? (8) Mit gondolt a másik (egy vagy több) személy? (9) Hogyan viselkedett a másik (egy vagy több) személy?

A kezdő tanárok reflexiója elősegíthető azzal, ha mindezt végiggondolják és megbeszélik valakivel. Ezek a gondolatok ugyanakkor sok esetben akár tévesek is lehetnek, hiszen feltételezésekről és előfeltételezésekről van szó, ennél fogva a beszélgetést tutoráló személy (a tudása, nézetei, élelátása, stb.) befolyásolja a reflexió alakulását. A kérdésekkel nézőpontfelvétel és -váltás történik, amely a tanári munka szerves része, és az empátiához kapcsolódik (Davis, 1980, idézi Gáspár és Kasik, 2015). A harmadik szakasz, a lényeges nézőpontok tudatosítása Korthagen és Vasalos (2005) szerint elősegíthető például az empátiánk explicitté tételével, vagyis annak szavakkal történő kifejezésével, hogy megértjük, ahogy a másik (ez esetben a reflektáló kezdő pedagógus) érez. Az empátia mellett a feltétel nélküli elfogadás és a hitelesség Rogers (1961/2019) szerint a segítő beszélgetés alapja. Ennek a szemléletnek kell meghatároznia a személyek közötti interakciót minden segítő tevékenységben, így minden segítő szakmát gyakorló praxisában is. Ezt meghaladja Korthagen és Vasalos (2005), akik olyan reflexiótámogatató szempontokat javasolnak a tanárjelöltekkel foglalkozó szakvezetők számára, mely az

érzelmeik felismerését és támogatását szorgalmazza. A gyakorlatot végző tanárjelöltet olyan kérdések elé érdemes állítani, amelyekkel a saját és a tanítani próbált diákok érzéseit, gondolatait és cselekvéseit is mérlegelik a tanítás előtt, közben és után. A gyakorlatban egy szupervizor vagy egy kolléga személyre szabott segítséget nyújt a modell és a kérdések alapján a jövődi tanár reflexió folyamatában. Világszerte (pl. Ausztráliában, Belgiumban, Kanadában, Dániában, Finnországban, Németországban, Izraelben, Norvégiában és az Egyesült Államokban) hasznosnak találták ezt a modellt a tanárképzésben a reflektív gondolkodás strukturálására (Korthagen és Vasalos, 2010).

Tanárjelöltek reflexiófejlődésének támogatása a felsőoktatásban a reflektív tanulás segítségével is megtörténhet. Ryan és Ryan (2013) bemutatják, hogy a reflektív tanulás során ugyanis a tanulók a fejlődésük előrehaladtával egyre mélyebb szinten képesek a reflektív gondolkodásra. Mindezt a tanárjelöltek mint tanulók esetén úgy lehet elérni, hogy az elvárt tevékenységekkel, gondolkodással egyre magasabb reflexió szintre kell őket segíteni. A reflexió szintjeit a szerzők a következőképpen definiálják: (1) Leírás és reagálás (*Reporting & Responding*), (2) Összefüggések felállítása (*Relating*), (3) Magyarázat (*Reasoning*), (4) Átstrukturálás, újjáalakítás (*Reconstructing*). A szintek egymásra épülnek és egyre összetettebb gondolkodási műveleteket igényelnek. A reflexió elősegítése, vagyis a reflexiófejlesztés az egyes szinteken különféle módszerekkel érhető el a tanárképzésben, erre néhány példát emel ki az 1. táblázat Ryan (2013) kutatása nyomán.

1. táblázat. A reflexió elősegítésének eszközei az egyes reflexió szinteken (Forrás: Ryan, 2013)

Reflexió szintje	Példák reflexió elősegítésére
Leírás és reagálás	Problémaalapú szituációk, ahol a tanuló biztonságos közegben reflektálhat önmagára vagy társára. Pl. diskusziók vagy viták.
Összefüggések feltárása	A tanuló saját tudásának, készségeinek és képességeinek elemzése, ezek összevetése másokéval. Pl. tervezés, saját reakciók indoklása.
Magyarázat	A tudomány, elméleti tudás alkalmazása a gyakorlatban. Pl. szakirodalom megvizsgálása, annotált bibliográfia készítése.
Átstrukturálás, újjáalakítás	Az előző szintek alkalmazásával egy gyakorlat kipróbálása és elemzése pl. egy mentor vagy a társak visszajelzéseivel.

Ha a tanár vagy tanárjelölt képessé válik önállóan reflektálni, fejlődési képességet (*Growth Competence*) fejleszt, egy olyan képességet, amely által a saját szakmai fejlődését irányítja (Korthagen és Vasalos, 2010). Ebben a tudatosítási-reflexió folyamatban a fókusz a múlttól a jövőre helyeződik át. A jövőfókuszú „reaktív valóságkezelést” a szerzők is a reflexióértelmezésük explicit sajátosságaként tekintik (Korthagen és Vasalos, 2010). Ez a pozitív pszichológia által inspirált megközelítés voltaképpen Csíkszentmihályi (1997/2010) flow-elméletéhez köthető. Akárcsak a flow során, a reflexió során is nélkülözhetetlen az itt-és-most, a teljes jelenlét. A problémák, a negatívumok fókuszát követően a pozitívumok, az erősségek kerülnek előtérbe, majd az eredményezhet az ember számára növekedést, ha mindkettőt szem előtt tartja, és végiggondolja, hogy az erősségek hogyan tudnak segíteni a probléma kezelésében. Ilyen értelemben – összegezve Korthagen és Vasalos (2010) gondolatait – ha az ember flow-állapotban van, képes reflektálni, a Magreflexió folyamatában van, ez pedig a növekedési képességet működteti.

## A (mikrotanítással történő) tanórákutató és reflexiófejlesztés célú alkalmazása a felsőoktatásban

A mikrotanítással történő tanórákutató egy speciális változata a tanórákutatóknak. A tanórákutató (*Lesson Study*, LS) egy Japánból származó pedagógiai módszer, amely során a pedagógusok egy csoportja egy pedagógiai probléma vagy kérdés köré szerveződik, akik a szakirodalom és a csoport többletudása segítségével megterveznek és megvalósítanak egy ún. kutatói órát, majd diszkutálják és adott esetben újradolgozzák, annak érdekében, hogy elérjék az előzetesen definiált pedagógiai célt, vagyis hogy végső soron tudásukat gyarapíthassák a gyakorlat által, a reflexió révén megvalósuló elmélet és gyakorlat közötti kapcsolatteremtéssel (Gordon Györi, 2007). A mikrotanítással történő tanórákutató (*Microteaching Lesson Study*, MLS) során tanórákutató valójában meg egy tanárjelölt számára leegyszerűsített tanítási-tanulási kontextusban, ahol a tanárjelölt kis létszámú (5–10 fős) csoport számára egy kisebb, néhány perces (klasszikusan 30 perces) epizódot jelenítenek meg a tanórából (ez a kutatói óra), ezt videofelvételen rögzítik és elemzik-értékelik. Mindezek a mikrotanításra (*Microteaching*) is igazak, a különbség az, hogy az MLS esetén a tervezés és a visszajelzések során nélkülözhetetlen a csoport szerepe, valamint az írásbeli tervek és reflektív beszámoló elkészítése (Fernandez, 2010). Ennélfogva a tanórákutatók sajátossága, hogy a tervezés – alkalmazás – elemzés – átdolgozás mechanizmusa akárhányszor újakezdődhet, majd ciklikusan ismétlődhet. Ugyanez a ciklikusság ismerhető fel a reflektív gondolkodás experimentális értelmezésében.

Az MLS egyfajta akciókutatóként is felfogható, hiszen a kutatóban részt vevők tapasztalati tudásának formálódása és a szakmai fejlődés áll a középpontban, a kutató résztevékenységei pedig ciklikus módon ismétlődnek, akárcsak az akciókutatók esetén (Gordon Györi és mtsai, 2017). A különbség és a tanórákutatók sajátos vonása a kutató írásos dokumentálása a kutatói óra előtt és után, amely lépés reflexió nélkül nem valósulhat meg. A reflexió tehát a tanórákutatók nélkülözhetetlen része (Vigh, 2024).

Az MLS mint egyetemi feladat a reflexió magasabb szintjeinek elérését segíti elő. Reflexió valósul meg a pedagógiai téma vagy probléma kijelölésekor, a vonatkozó szakirodalom feltárásakor, a csoportos tervezés folyamán, a kutatói óra közben (az órát bemutató pedagógus és a megfigyelő teamtársak részéről egyaránt), a kutatói órát követő diszkusszió során, majd a projektről készült írásos összefoglaló elkészítése folyamán is (Gordon Györi és mtsai, 2017).

Az LS és az MLS alkalmazása a felsőoktatásban prosperáló iránynak mutatkozik (pl. Dudley, 2013; Zhou és Xu, 2017; Vigh, 2024). Alkalmazását a résztvevők hatékonynak tartják, ugyanakkor a tanórákutató melletti hosszú távú elköteleződés nehézkes, külső körülmények (pl. anyagi támogatás) függvénye lehet (Win és Kovacs, 2024). A tanórákutató alkalmazása a tanárképzésben nem jár feltétlenül ugyanolyan eredménnyel mindenki számára, a tanárjelölt egyéni és célzott támogatásra szorulnak, különösképpen a kutatói részfeladatok kapcsán (Vigh, 2024).

### A vizsgált tantárgy átfogó bemutatása a reflexiófejlesztés szemszögéből

Kutatónk kontextusát *A pedagógiai kutató módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása* című tantárgy jelenti, az osztatlan tanárképzésben, egy hazai egyetemen (Molnár, 2015). Ez egy olyan komplex gyakorlati tantárgy, melynek során ötvöződnie kell az elméleti és a gyakorlati tudásnak, ezt a célkitűzést pedig nehezebb lehet a hallgatóknak megérteni, interiorizálni a félév során produkált reflektív gondolkodás nélkül. Ezt az egyetemi tantárgyat több oktató tanítja kisebb, központilag kialakított

csoportokban, az osztatlan tanárképzés harmadéves hallgatói számára, kötelező szemináriumi gyakorlatként. A tanár szakos hallgatók még tanítási gyakorlatok előtt állnak, pedagógiai tudásuk ugyanakkor a megelőző félévek elméleti tantárgyaiból már feltételezhető. Ezért ezen a ponton a tanárjelöltek találkozhatnak olyan egyetemi tantárggyal, amely a reflektív tanítási gyakorlatot alapozza meg.

A tantárgy célja, hogy a hallgatók (1) változatos – aktív és reflektív, egyéni és csoportos – tanulási lehetőségek által (2) megismerkedjenek a pedagógia kutatási módszereivel, (3) a szakmai ismeretszerzés és kommunikáció módjaival, valamint (4) a pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció sajátosságaival. Ezen célokhoz a tanórákutatás és a mikrotanítás ötvözött módszertana alapján a 2. táblázatban látható tevékenységek vannak hozzárendelve. E módszertan miatt nemcsak elmélet és gyakorlat szintetizálására hivatott a tantárgy, hanem a reflexió által a tanítás és kutatás is összekapcsolódik a szemináriumon végzett tevékenységekben.

A félév kezdete a fogalmi rendszerezéssel és a félév menetének mintájául szolgáló tanórákutatás megismerésével indult. Majd az átlagosan 15–20 fős kurzusokon 4–6 fős kisebb csoportok (mikrocsoportok) alakultak, akik egyesével bemutatták az általuk tervezett rövid (15–20 perces) tanítási epizódot társaiknak. A társak szerepe a mikrotanításétól eltér, ott ugyanis a tanított gyerekek és a megfigyelők vannak jelen (vö. Falus, 1986). A tanítási epizódok tartalma többnyire valamilyen új pedagógiai ismeret vagy egy pedagógiai probléma volt. A tanítási epizód során a tanár szakos csoporttársak valódi és aktív tanulószerepben vannak, így a tanításról szóló diskussziókban reflexióik visszautalhatnak a tanulószerepben tapasztaltakra, valamint empátiájuk által segítő javaslatokat, ötleteket fogalmazhatnak meg a tanító szerepben levő társuk számára.

A tanítási epizódok véleményezése oktatói döntéstől függően szóbeli csoportos vagy írásbeli egyéni reflektálási lehetőséget nyújt. Az első tanítási epizódok felfedhetnek olyan hiányosságokat vagy hibákat, amelyek tapasztalatok hiányában a kezdő tanároknál gyakran előfordulnak (pl. szemkontaktus helyett jegyzeteibe merül, aktivizáló tanítási módszerek helyett frontális oktatást választ, időhiány, nem releváns ismeretanyagra

*A tanítási epizódok véleményezése oktatói döntéstől függően szóbeli csoportos vagy írásbeli egyéni reflektálási lehetőséget nyújt. Az első tanítási epizódok felfedhetnek olyan hiányosságokat vagy hibákat, amelyek tapasztalatok hiányában a kezdő tanároknál gyakran előfordulnak (pl. szemkontaktus helyett jegyzeteibe merül, aktivizáló tanítási módszerek helyett frontális oktatást választ, időhiány, nem releváns ismeretanyagra támaszkodik stb.). Oktatói döntés alapján a kutatási óra (tanítási epizód) tartalma kétféleképpen volt kiválasztható: (a) az első tanítási epizódban felmerült pedagógiai problémák közül választhattak egyéni kutatási témát, s a szakirodalmi feltárással megoldási alternatívákat kereshettek (inkább LS-re emlékeztető út); (b) vagy korábbi tapasztalatokra, iskolai emlékekre, esetleg a szakirodalomra támaszkodva kijelölhettek önmaguknak egy problématerületet, amelynek megoldásán dolgozhatnak a félév során a tanítási és kutatási tapasztalatokat felhasználva (inkább mikrotanításra emlékeztető út).*

támaszkodik stb.). Oktatói döntés alapján a kutatási óra (tanítási epizód) tartalma kétféleképpen volt kiválasztható: (a) az első tanítási epizódban felmerült pedagógiai problémák közül választhattak egyéni kutatási témát, s a szakirodalmi feltárással megoldási alternatívákat kereshettek (inkább LS-re emlékeztető út); (b) vagy korábbi tapasztalatokra, iskolai emlékekre, esetleg a szakirodalomra támaszkodva kijelölhettek önmaguknak egy problématerületet, amelynek megoldásán dolgozhatnak a félév során a tanítási és kutatási tapasztalatokat felhasználva (inkább mikrotanításra emlékeztető út).

Az egyénileg gyűjtött szakirodalmi tapasztalatokat a második tanítási epizód kiscsoportos tervezésénél felhasználhatták, s az újabb megvalósítási ötleteiket mikrocsoportok szintjén egyeztetve ki is próbálhatják, s végül az eredményeket megvitatják. Ezáltal válósul meg egyúttal a tanórákutatás is, hiszen annak lényeges eleme a szakirodalmi kutatómunkára épült próbatanítás (kutatási óra) után a csoporttársak által megfigyelték, tapasztaltak véleményezése, a folyamat végén pedig a konklúziók közzététele (vö. Gordon Györi, 2007). A félév végi feladat pedig egy kutatási beszámoló megírása, mely a reflektív naplóhoz hasonlóan (Sántha, 2008) alkalmat kínál a reflektív visszatekintésre, a félév során tanultak és tapasztaltak szintézisére.

Önmagában a mikrotanítás és a tanórákutatások során is hatalmas jelentősége van azoknak a reflektív gondolkodáshoz kapcsolódó tevékenységeknek, mint a visszatekintés, a történetek értékelése és értelmezése, a tapasztalatok összevetése és általánosítása, megoldások keresése és kipróbálása. A kurzusok tevékenységei is alkalmat nyújtottak a Korthagen és Vasalos (2005), valamint a Ryan (2013) szerinti reflexiótámogatásnak, ezt foglalja össze a 2. táblázat. A ciklikusság is megjelent a félév során, mégpedig a tanítási epizódok átdolgozása és azok bemutatása által.

2. táblázat. A kurzuson végzett tevékenységek kronologikus sorrendben bemutatott reflexiófejlesztési lehetőségei a várt tanulási eredményekkel

Tevékenység	Munkaforma	A reflexió támogatásának lehetőségei	Várt tanulási eredmény
Tanítás-tanulás fogalmak értelmezése	Csoportos	Elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok összevetése aktivizáló csoportfeladatokkal	Előzetes szakmai tudás felfrissítése és alkalmazása.
Tanórákutatás megismerése			
1. TE tervezése	Csoportos	Kivitelezési módok keresésének ösztönzése, közben tanácsadás a csoportnak	A tanítással kapcsolatos reflexió növekedése. Kollegiális együttműködés és kommunikáció gyakorlása.
1. TE bemutatása	Egyéni / csoportos	Biztonságos légkör teremtése a tervek kipróbálásához, a szükséges körülmények (pl. prezentációhoz eszközök) biztosítása	
1. TE véleményezése/ megvitatása		A visszatekintés során a problémák konkrét megfogalmazásának ösztönzése (a tanítói, a megfigyelő és a tanulói szerepben is)	

Tevékenység	Munkaforma	A reflexió támogatásának lehetőségei	Várt tanulási eredmény
Pedagógiai probléma felismerése	Egyéni	A pedagógiai tudás és korábbi tanítási-tanulási tapasztalatok felidézésének aktivizálása, ezek összeegyeztetése a friss tapasztalatokkal; fókusztartás a jelenben; gondolatok, érzések explicitté tétele	Kutatási ismeretek és képességek fejlődése.
SZI feltárása		A keresett tartalomról és a keresési folyamatról szóló ismeretek és tapasztalatok mozgósítása; egyéni tanácsadás	
SZI olvasása		A tapasztalatok és az olvasottak összekapcsolásának ösztönzése	
2. TE tervezése	Csoportos	A korábbi epizódok tapasztalatait és a véleményeket alapos átgondolásra ösztönözni; kivitelezési módok keresése közben tanácsadás a csoportnak	A tanítással kapcsolatos reflexió növekedése. Kollegiális együttműködés és kommunikáció gyakorlása.
2. TE bemutatása	Egyéni / csoportos	A tervek kipróbálását és a próba eredményeit tudatosítani; a szükséges körülmények (pl. prezentációhoz eszközök) biztosítása	
2. TE véleményezése/megvitatása		A visszatekintés során a problémák konkrét megfogalmazásának ösztönzése (a tanító és a megfigyelő/ tanuló szerepben is)	
Kutatási beszámoló elkészítése	Egyéni	A félév történéseinek összefoglalásához emlékeztetés; a visszatekintés során összefüggések keresése, a friss tapasztalatok elhelyezése a korábbiak között	A félév szintézise, a kutatási és a tanítási feladatok összekapcsolása.

Megjegyzés: TE = tanítási epizód; SZI = szakirodalom.

### A kutatás céljai

Kutatásunk célja annak feltárása, hogy (1) a tanárjelöltek mennyire érzékelték egy kötelező egyetemi tantárgy reflexiófejlesztést is érintő, nyilvánosan közzétett célkitűzéseit, (2) miként vélekednek a tantárgy reflexiófeladatainak hatékonyságáról, valamint (3) visszatekintve összességében a kurzusról. A tudatosság a reflektív gondolkodásnak előfeltétele, a vizsgált kérdések voltaképpen erre sarkallták a tanárjelölteket. Más oldalról, tanárképzői nézőpontból pedig akciókutatás lévén a kurzus tökéletesítését szolgáló válaszokat igyekeztünk gyűjteni.

## Módszerek

### *Minta és adatfelvétel*

Az adatfelvételre 2018 őszi félévének végén került sor egy harmadéves osztatlan tanár szak teljes évfolyamán, otthoni online feladatként, kététes időintervallumban. A kitöltés a félévi feladatok egyike volt, de végül a vizsgálatba csak azoknak az adatait vontuk be, anonimizálás után, akik erre engedélyt adtak. A kitöltési hajlandóság mindössze 56,89% volt, a kutatáshoz engedélyt adó kitöltők száma 95 (a nők aránya: 60%). A részt vevő tanárjelöltek jellemzően (82,11%) határozottak abban, hogy tanárként szeretnének dolgozni a jövőben, s többségüknek (75,80%) van valamilyen tanítási tapasztalata formális vagy informális tanítási szituációk által (ld. 3. táblázat).

3. táblázat. A minta jellemzése háttérkérdések alapján

Nem	N	Szeretne tanárként dolgozni?			Van-e tanítási tapasztalata?	
		Igen	Nem	Bizonytalan	Igen	Nem
Nő	57	46	1	8	47	10
Férfi	34	32	0	2	25	9
Összesen	91	78	1	10	72	19
Nem válaszolt	4	6			4	

### *Mérőeszköz*

A félév értékelésére vonatkozó online kérdőív összesen 52 kérdésből állt, ebből hatot vontunk be a bemutatott elemzésünkbe (4. táblázat). Azért emeltünk ki hatot, mert ezek a kérdések a kurzus célkitűzéseinek és a feladatainak reflektív vonásait helyezték előtérbe, ösztönözve a visszatekintést és az önértékelést a féléves munkára vonatkozóan. Az első két feleletválasztó kérdésre ötfokú Likert-skálán adhatták meg válaszaikat (1 – egyáltalán nem, 2 – inkább nem, 3 – közepes mértékben, 4 – inkább igen, 5 – teljes mértékben), a 6. kérdésre pedig az igen/nem alternatív válaszlehetőségek mellett döntésképtelenséget vagy bizonytalanságot is jelezhettek. A feleletalkotó kérdések hosszú választ igénylő típusúak, erre azért volt szükség, hogy mélyebben feltárhassuk, miként vélekednek az egyik hangsúlyos, ámde indirekt reflexiót formáló órai feladatról, a tanítási epizódok díszkussziójáról, továbbá a kurzusról a saját tudásra vagy a tanári szerepelképzelésükre vonatkozóan.

## 4. táblázat. A vizsgált kérdések

Kérdés	Válaszadás
1. Mennyire érzékelt a kurzus felsorolt céljait?	Feleletválasztó
2. Véleménye szerint a kurzuson elvégzett feladatok milyen mértékben segítettek elő a reflexiót, a reflektív gondolkodást?	
3. Hogyan látja, miként értelmezi a tanítási epizódok utáni diskusziókat?	Feleletalkotó
4. Mi a legfőbb általános tanulság az ön számára a kurzussal kapcsolatban?	
5. A kurzuson tapasztaltak hatottak-e arra, ahogyan a tanári pályáról, szerepről gondolkodik most? Kérem, indokolja a választát!	
6. Befolyásolta-e a tanításról való elképzeléseit a kurzus?	Feleletválasztó

## Elemzési eljárás

Jelen kutatásban a feleletválasztó kérdések intervallum skálán meghatározott válaszainak leíró statisztikáját, valamint a célok és a feladatok összefüggéseit közöljük. A feleletalkotó kérdések válaszait pedig tartalomelemzéssel, induktív módon alakított kódokkal értelmeztük, azok mélyebb megértéséhez példákat emeltünk ki.

## Eredmények

A kurzus célkitűzéseinek és reflektív feladatainak megítélésére vonatkozó eredményeket közöljük először, majd a nyílt végű kérdésekre adott válaszok ismertetése következik.

A kurzus valamennyi célkitűzését érzékelték, különösen és egyöntetűen azt, hogy aktív és reflektív, egyéni és csoportos tevékenységek fordultak elő (ld. az 5. táblázatnál), ez a cél ugyanis az órai és az otthoni munka mennyiségében is tetten érhető volt. A pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció megismerésének célját nagyon eltérően ítélték meg, de átlagosan ezt tudták a legkevésbé értelmezni, noha a kurzus menete is egy kutatás kivitelezésének volt megfeleltethető.

## 5. táblázat. Mennyire érzékelték a tanár szakosok a kitűzött célokat?

Kurzuscél	N	M	SD
Aktívítás és reflektivitás az egyéni és a csoportos tanulási tevékenységek során	91	4,69	0,78
A tudomány kutatási módszereinek megismerése	93	4,18	1,11
A szakmai ismeretszerzés és kommunikáció módjainak megismerése	94	4,06	1,13
A pedagógiai kutatás, fejlesztés, innováció sajátosságainak megismerése	92	3,91	1,24
Átlag	-	4,21	1,07

A tanárjelöltek szerint a kurzuson végzett feladatok közepes mértékben hatnak a reflektív gondolkodás fejlődésére (6. táblázat). Egyértelműen a reflexiót fejlesztőként tekintettek a tanítási epizóddal kapcsolatos feladatokra, különösen a tanítási epizód diskuszióját tartották annak, amely jelentős többség (67%) szerint teljes mértékben reflektálásra ösztönző volt. A szakirodalom olvasásában és felkutatásában ismerték fel legkevésbé a reflexiós lehetőségeket, pedig ezek az önkorrekcióna, az előzetes tudás strukturálására is alkalmat adtak. A szakirodalom feltárását 40,2%-os arányban nem tudták reflexiós tevékenységként értelmezni. A kutatási beszámoló reflexiófejlesztő célját többen (56%)

érzékelték valamilyen mértékben, azonban a válaszadók 18,7%-a ennek a félévszinteti-záló feladatnak nem ismerte fel a funkcióját.

6. táblázat. Mennyire tartják a reflexiót fejlesztőnek a kurzuson elvégzett feladatokat?

Feladat	N	M	SD
Szakirodalom olvasása	92	2,89	0,92
Szakirodalom feltárása	92	2,57	0,93
Tanítási epizód tervezése	91	3,84	1,03
Tanítási epizód megtartása	90	3,97	1,02
Tanítási epizód megbeszélése	91	4,34	0,95
Kutatási beszámoló megírása	91	3,27	1,13
Átlag	-	3,48	1,00

A reflexiót fejlesztő feladatok és célok megítéléseiben erős összefüggéseket láthatunk. A 7. táblázat alapján arra következtethetünk, hogy a tanárjelöltek a kurzus feladatait – a tanítási feladat kivételével – kutatás-módszertani tematikába illesztették. A szakmai ismeretszerzésről és kommunikációról, valamint a pedagógiai kutatás-fejlesztés-innovációról szóló nézeteik nem mutatnak kapcsolatot a tanítással. A tanítási epizód tervezéséről szóló vélekedések állnak egyedül kapcsolatban a változatos tanulási tevékenységekkel; ennek magyarázata lehet, hogy ez a feladategység csakis kontaktórán kívüli csoportmunkában valósult meg. A feladatokat tekintve, vizsgálatunkban a tanítási epizód megtartásáról alkotott nézetek teljesen izolálódnak a kurzus összes célkitűzésétől. Három esetben tapasztaltunk hasonló eloszlást a válaszokban: (1) a tanítási epizód megbeszélése és a kutatási módszerek megismerése, (2) a szakirodalom feltárása és a szakmai ismeretszerzés/kommunikáció módjai, valamint (3) a szakirodalom olvasása és a pedagógiai kutatás-fejlesztés-innováció megismerése kapcsán. Az utóbbi változópáros korrelációja ráadásul 0,01-os szignifikanciaszint mellett megállapítható, ezért a kutatás-fejlesztés megismeréséről és a szakirodalomban való elmélyülésről alkotott véleményük a leginkább egyforma (negatív attitűd feltételezhető).

7. táblázat. A reflexiófejlesztést célzó feladatok és a kurzuscélok összefüggései

	Aktív és reflektív, egyéni és csoportos tevékenységek	Kutatási módszereinek megismerése	Szakmai ismeretszerzés és kommunikáció módjai	Pedagógiai kutatás, fejlesztés, innováció sajátosságainak megismerése
<b>SZI olvasása</b>	n.s.	0,28**	0,24*	<b>0,29**</b>
<b>SZI feltárása</b>	n.s.	0,40**	<b>0,22*</b>	0,33**
<b>TE tervezése</b>	0,28**	0,26*	n.s.	n.s.
<b>TE megtartása</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<b>TE megbeszélése</b>	n.s.	<b>0,24*</b>	n.s.	n.s.
<b>Kutatási beszámoló</b>	n.s.	0,39**	0,29**	0,28**

Megjegyzés: SZI = szakirodalom; TE = tanítási epizód; n.s. = nem szignifikáns; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; a félkövér betűvel jelölt értékek a z-próba értelmében a kapcsolódó válaszokhoz hasonló eloszlást mutatnak.

A tanítási epizódok diszkusziója jelentette a féléves órai munka legnagyobb részét, ezt ugyanis a félév során minden kontaktalkalmon minden hallgatónak el kellett végeznie. A tanárjelöltek főként (69,01%) pozitívan vélekedtek erről (8. táblázat), hasznosnak tartották, hogy a társaktól és az oktatói észrevételekből, tanácsokból újabb nézőpontokat kaptak, a fejlődés lehetőségét fedezték fel (pl. „*A diszkusziók hasznosak voltak, sokat tanultunk egymástól, társaink sokszor nyitották fel a szemünket olyan problémával vagy éppen pozitívummal kapcsolatban, melyeket nem vettünk észre, vagy éppen az általunk is észlelteknél erősítettek meg.*”). Viszonylag sokan (20,24%) vegyesen, pozitív és negatív minősítéssel éltek, ennek hátterében pedig az állhat, hogy a hibák felismerését, a kritikák felfedését sértőnek, érzelmileg nehezen feldolgozandónak élhették meg. Ezt illusztrálja az alábbi példa: „*A diszkusziókkal sokszor az volt a probléma, hogy nem az adott tanítási problémáról szóltak, hanem inkább az adott hallgató/csoport képességeiről és hibáiról.*”

8. táblázat. A tanítási epizódok utáni diszkusziók minősítése és értelmezései (N = 84)

Válaszok		Említések
A diszkusziók általános minősítése	Pozitív	58
	Negatív	1
	Vegyes	17
	Semleges	8
Leggyakoribb értelmezések	Hasznos	30
	Más nézőpont	16
	Fejlődési lehetőség	15
	Visszajelzés	14
	Hibák felismerése	12
	Vélemények	11
	Pozitív tapasztalatok	10

A kurzussal kapcsolatos tanulságként a legtöbben ugyancsak a reflexiókat, azok hasznosságát említették (9. táblázat). Egy példát kiemelve: „*A reflexiók mindig nagyon hasznosak, hiszen azok megerősíthetnek bennünket abban, amit jól csináltunk, illetve építenek is bennünket, hiszen a reflexiók által fejleszteni tudjuk munkánk hatékonyságát.*” Ugyanakkor a reflexió kifejezés téves szinonimahasználatai miatt a kifejezés értelmezésének kérdései is felmerülnek (pl. „*Fontos a reflektálás, objektív értékelés.*”). Nagy súllyal jelentek meg olyan felismerések, minthogy a tanítás a vártnál komplexebb (pl. „*A tanítás egy összetett folyamat, amely több elemből épül fel és ezeket mindig szem előtt kell tartani.*”), vagy hogy a problémákkal inkább szembenézni érdemes, semmint félni tőlük (pl. „*Nem szabad megijedni, ha problémák alakulnak ki egy osztályban. A kurzus során ötleteket kaptunk, hogy hogyan lehet egyes szituációkat kezelni.*”).

9. táblázat. Általános tanulságok a kurzussal kapcsolatban (N = 86)

A válaszok főbb tartalmi vonásai	Említések
A reflexiók hasznossága	12
A tanítás / tanóra megtartása komplex tevékenység	8
A problémák a barátaink	8
A tervezés fontossága	7
Csoportmunka előnyei vagy hátrányai	6
Szakirodalom fontossága	6

A tanári pályáról, szerepről való gondolkodást a kurzus befolyásolta (10. táblázat). Olyan összetett munkának tartják, ahol az előre tervezés nyújthat segítséget. Pl.: „*Elég komplex feladat, mivel gondosan meg kell tervezni egy órát, az előadásmódot, figyelni kell az adminisztrációra és követni kell a szaktantárgyi és pedagógiai szakirodalmat is. Alapvetően nem ért nagy meglepetés, és nagyobb kedvet kaptam a pályán való elhelyezkedéshez, mivel ez egy kreatív munkakör, ahol a tanóra kivitelezésének módja szinte végtelen.*”

De másokban e tapasztalatok inkább aggodalmat ébresztettek: „*Régebben azt gondoltam, hogy a tanítás sokkal könnyebb. A kurzus szembesített azzal, hogy a tanítás egy összetett dolog. Egy tanárnak nagyon sok tényezőt figyelembe kell venni egy tanóra megtervezésekor. Ez a felismerés leginkább a mikrotanítások megszervezése, illetve a tanítási alkalmak során tudatosult bennem. Figyelembe kell vennünk az osztály összetételét, az egyes tanulók képességeit, személyiségét stb.*” Mindezek ellenére a válaszadók 36,2%-a nyilatkozott úgy, hogy az egyetemi tantárgy befolyásolta a tanításról alkotott elképzeléseit, s a hallgatók 38,3%-a szerint a kurzus csak részben tudta befolyásolni a tanításról alkotott gondolataikat.

*A tanári pályáról, szerepről való gondolkodást a kurzus befolyásolta (10. táblázat).*

*Olyan összetett munkának tartják, ahol az előre tervezés nyújthat segítséget. Pl.: „Elég komplex feladat, mivel gondosan meg kell tervezni egy órát, az előadásmódot, figyelni kell az adminisztrációra és követni kell a szaktantárgyi és pedagógiai szakirodalmat is. Alapvetően nem ért nagy meglepetés, és nagyobb kedvet kaptam a pályán való elhelyezkedéshez, mivel ez egy kreatív munkakör, ahol a tanóra kivitelezésének módja szinte végtelen.”*

*De másokban e tapasztalatok inkább aggodalmat ébresztettek: „Régebben azt gondoltam, hogy a tanítás sokkal könnyebb. A kurzus szembesített azzal, hogy a tanítás egy összetett dolog.*

10. táblázat. A kurzuson tapasztaltak hatottak-e arra, ahogyan a tanári pályáról, szerepről gondolkodnak? (N = 78)

Válasz	Kódok	Említések száma
Állásfoglalás	Nem	23
	Részben igen	13
	Igen	30
	Nem foglalt állást	12
Leggyakoribb indokok	Összetettebb/komplexebb munka	13
	Tervezés, felkészülés fontossága	9
	Szakirodalom olvasásának/követésének fontossága	7
	Diákok egyéni igényeire figyelni kell	5
	Folyamatosan fejlődni kell, fejleszteni önmagunkat	4
	Tanulások a tanári kommunikációról	4
	Fontos az (ön)reflexió	4
	Érdemes kísérletezni, újjal próbálkozni (pl. tanítási módszer)	3
	Segítséget igénybe lehet venni	3

### Összegzés és következtetések

Az eredmények alapján megfogalmazott következtetéseinket a kutatási célok sorrendjében adjuk meg. A vizsgált tanárjelöltek érzékelték a kitűzött kurzuscélokat, legfőképpen azt, hogy változatos munkaformákkal a reflektív tevékenységek kerültek hangsúlyba. Ennek hátterében állhat a számottevő, gyakran otthoni feladatot jelentő csoportmunka, melynek megítélése a nyílt végű kérdésekre adott válaszok alapján vegyes. Ez igazolhatja azt is, hogy észlelték az oktatói reflexiótámogatási törekvéseket, pl. tapasztalatok és érzések tudatosítását, a történektől való eltávolodást (Korthagen és Vasalos, 2005). A pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció megismerésének célját teljesen elutasították, ahogy általában a kurzus kutatási elemeit.

A kurzuson végzett feladatok reflexiófejlesztő szándékát közepes mértékben érzékelték, s azok közül főként a tanítási epizódok utáni diszkussziókat. Abban azonban megoszlanak a tapasztalataik, hogy az elhangzott kritikákat emocionálisan miként élték meg. A diszkusszióknak reflexiófejlesztő vonásuk (pl. a történekt leírása, reagálás, újabb nézőpontok megismerése) mellett egy indirektebb szerepük is volt, ötletek adtak a következő tanítási epizód tervezéséhez, bemutatásához vagy akár a kutatási beszámoló elkészítéséhez. Ez a tanárszerepben nem feltétlenül, de kutatótanári szerepből feltétlenül reflektív gondolkodást jelez (vö. Rutten, 2021).

A 11. táblázat összefüzi az eredményeket, s rámutat, hogy a korábban is ismertetett, kurzuson végzett tevékenységeket a tanárjelöltek tanítási vagy kutatási elemnek tekintették – kellő reflexióval összekapcsolhatóak lettek volna ezek. A kifejtést igénylő kérdések válaszaik ugyancsak sugallják, hogy érzékelhető volt a kurzus reflexiófejlesztő célja, de ezt csak a tanításnál és az arról folyó diszkusszióban érzékelték.

11. táblázat. A kurzushoz kapcsolódó tevékenységekre tanítási vagy kutatási elemként tekintettek?

Kurzuson végzett tevékenység	Tanítási vagy kutatási elem?
Tanítás-tanulás fogalmak értelmezése	-
Tanórátkutatás megismerése	
Tanítási epizód tervezése	Tanítás
Tanítási epizód bemutatása	
Tanítási epizód véleményezése/megvitatása	
Pedagógiai probléma felismerése	Kutatás
Szakirodalmi feltárás	
Szakirodalom olvasása	
Tanítási epizód átdolgozása (tervezése)	Tanítás
Átdolgozott tanítási epizód bemutatása	
Átdolgozott tanítási epizód véleményezése/megvitatása	
Kutatási beszámoló elkészítése	-

A kurzus legfőbb tanulásaiként a reflexiót említették a tanítás komplexitása, illetve a problémákhoz való pozitív hozzáállás mellett. Ezek az adatok is azt támasztják alá, hogy a kurzusra inkább a tanítási lehetőség miatt gondolnak pozitívan, s ebben van helye a reflexiónak is. A tanári pályáról, tanári szerepről való gondolkodást önértékelésük alapján befolyásolta a tantárgy, ugyanakkor a tanításról való gondolkodásuk inkább változatlan maradt.

Kutatásunkkal egy reflexiófejlesztő tanár szakos egyetemi tantárgy célkitűzésének és a félév tapasztalatainak általános megítélését tártuk fel. Akciókutatásunk célkitűzéseire utalva az alábbiakat foglalhatjuk össze: (1) a tanárjelöltek érzékelték, hogy a tantárgy célja a reflexió fejlesztése, sőt, a tantárgycélok közül ezt tartották a leghangsúlyosabbnak; (2) a tantárgy feladatai közül főként a tanításhoz kapcsolódókban ismerték fel a reflexiófejlesztés lehetőségét; (3) összességében a tantárgy befolyásolta a tanítási pályáról, tanári szerepről való gondolkodásukat.

Eredményeink szerint tehát a vizsgált egyetemi kurzus érzékelhetően foglalkozott a reflexió, a reflektív gondolkodás elősegítésével. A kurzus vizsgált tevékenységei egyformán alkalmasak voltak erre, mégis sokkal reflektívabb tevékenységeknek vélték a tanítási gyakorlathoz kapcsolódó aktivitásokat. Felmerül ezért a reflexióértelmezésük további vizsgálata, valamint annak felderítése, hogy kutatási attitűdjeik befolyásolták-e a kurzushoz és a kutatási kurzusfeladatokhoz való hozzáállásukat. A tanárképzés számára hatékony lehetőségeket kínálhat a mikrotanítás és a tanórátkutatás a kutatásunkban bemutatott ötvöze, ám a kutatási részfeladatokra alaposabban fel kell készíteni a tanárjelölteket (Bús, 2015; Puustinen és mtsai, 2018). Például a finn tanárképzéshez hasonlóan a kutatótanári szemlélet megalapozásával kedvezőbbé válhat a kutatói attitűd, s ezáltal a reflexió is fejlődhet (Impedovo és Malik, 2016; Puustinen és mtsai, 2018). A tanárjelöltek kutatási attitűdjének befolyásolása tehát további, rendkívül fontos feladatokat állít a tanárképzésben munkálkodó szakemberek elé.

## Kutatási korlátok

Kutatásunk egyetlen tanár szakos évfolyam egyetlen tantárgyát helyezte a fókuszba, ebből limitációk erednek. A bemutatott egyetemi tantárgyat több oktató tanította, akik rendszeresen a félév kezdetén és végén egyeztették a kurzus célkitűzéseit, feladatait, és összehangolták a félév várható eredményeit. Kutatásunkban azért mellőztük a csoportok sajátosságainak és az oktatók hatásának elemzését, mert a tanulmány írója is egyike volt az oktatóknak, így ezen elemzések esetén a csökkent objektivitás révén a kutatás validitása lett volna megkérdőjelezhető. Az MLS során gyakori probléma, nevezetesen a tanárjelöltek eltérő szakösszetétele, a bemutatott esetben kiküszöbölést nyert azáltal, hogy a mikrocsoportoknak oktatói instruílásra nem szakmódszertani, hanem pedagógiai problémát kellett választani a tanórakutatás tartalmaként. A reflexió fejlődésének megállapítása a vizsgálatunkban szubjektív, a tanárjelöltek által meghatározott önértékelésen alapul. Ennek objektív alapokra helyezésére és a változás mérésére a vizsgálat rövid időintervalluma alkalmatlan volt, mindez további kutatások feladata maradt.

**Kiss-Kovács Renáta**

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

## Irodalom

- Bengtsson, J. (1995). What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teacher and Teaching. Theory and Practice*, 1(1), 23–32. DOI: [10.1080/1354060950010103](https://doi.org/10.1080/1354060950010103)
- Bús, E. (2015). Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra*, 25(11), 17–28. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.11.17](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.17)
- Csikszentmihályi, M. (1997/2010). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. DOI: [10.1177/0022487114552028](https://doi.org/10.1177/0022487114552028)
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog Select Documents Psychology*, 10, 85.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Holt, Rinehart and Winston.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107–121. DOI: [10.1016/j.tate.2013.04.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006)
- Falus, I. (1986). *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó.
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351–362. DOI: [10.1016/j.tate.2009.09.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012)
- Gáspár, Cs. & Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, 25(10), 48–58. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.48](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.48)
- Gordon Györi, J. (2007). Tanórakutatás (lesson study) Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(2), <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00111/2007-02-ta-Gordon-Tanorakutatas.html>
- Gordon Györi, J., Halász, G. & Endrődy-Nagy, O. (2017). A pedagógiai tudásépítés kultúrája a budapesti japán iskolában. *Magyar Pedagógia*, 117(3), 325–344. DOI: [10.17670/MPed.2017.3.325](https://doi.org/10.17670/MPed.2017.3.325)
- Gibson, A., Kitto, K. & Bruza, P. (2016). Towards the Discovery of Learner Metacognition from Reflective Writing. *Journal of Learning Analytics*, 3(2), 22–36. DOI: [10.18608/jla.2016.32.3](https://doi.org/10.18608/jla.2016.32.3)
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: A New Measure of Private Self-Consciousness. *Social Behaviour and Personality*, 30(8), 821–836. DOI: [10.2224/sbp.2002.30.8.821](https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821)
- Halpern, D. F. (2007). The Nature and Nurture of Critical Thinking. In Sternberg, R. J., Roediger, H. L. III. & Halpern, D. F. (szerk.), *Critical Thinking in Psychology*. Cambridge University Press. 1–15. DOI: [10.1017/CBO9780511804632.002](https://doi.org/10.1017/CBO9780511804632.002)

- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49. DOI: [10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hofer, B. K. (2017). Shaping the Epistemology of Teacher Practice Through Reflection and Reflexivity. *Educational Psychology*, 52(4), 299–306. DOI: [10.1080/00461520.2017.1355247](https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1355247)
- Impedovo, M. A. & Malik, S. K. (2016). Becoming a Reflective In-service Teacher: Role of Research Attitude. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 100–112. DOI: [10.14221/ajte.2016v41n1.6](https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.6)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. DOI: [10.4324/9781410600523](https://doi.org/10.4324/9781410600523)
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28, 17–24. DOI: [10.3102/0013189X028004004](https://doi.org/10.3102/0013189X028004004)
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71. DOI: [10.1080/1354060042000337093](https://doi.org/10.1080/1354060042000337093)
- Korthagen, F. A. & Vasalos, A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In Lyons, N. (szerk.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Springer. 529–552. DOI: [10.1007/978-0-387-85744-2\\_27](https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_27)
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. DOI: [10.1016/j.tate.2016.01.014](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014)
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. DOI: [10.1177/1541344603252172](https://doi.org/10.1177/1541344603252172)
- Molnár, E. K. (2015). A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása. *Kézirat*. TÁMOP 4.1.2.B-2-13/1-2013-0008 „MENTOR(h)ÁLÓ PROGRAM” SZTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés Tanszék.
- Moon, J. (1999). *A handbook of reflective and experiential learning*. Routledge
- Mrázík, J. (2012). A portfólió dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In Márhoffer, N. (szerk.), *Autonómia és felelősség II.: Tanulásközpontú pedagógia – Kompetencia alapú pedagógusképzés*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 77–87.
- Puustinen, M., Santti, J., Koski, A. & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates’ approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170–179. DOI: [10.1016/j.tate.2018.05.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004)
- Rogers, C. R. (1961/2019). *Valakivé való. A személyiség születése*. EDGE 2000 Kft.
- Rutten, L. (2021). Toward a theory of action for practitioner inquiry as professional development in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103–194. DOI: [10.1016/j.tate.2020.103194](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103194)
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144–155. DOI: [10.1080/13562517.2012.694104](https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104)
- Ryan, M. & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 32(2), 244–257. DOI: [10.1080/07294360.2012.661704](https://doi.org/10.1080/07294360.2012.661704)
- Sántha, K. (2008). Tanárjelöltek reflektív naplói a gyakorló tanításról. *Pedagógusképzés*, 6(35), 87–94. DOI: [10.37205/TEL-hun.2008.4.06](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2008.4.06)
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1990, szerk.). *The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice*. Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey’s Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119–139. DOI: [10.1080/03626784.1992.11076093](https://doi.org/10.1080/03626784.1992.11076093)
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2–9. DOI: [10.1177/002248718904000202](https://doi.org/10.1177/002248718904000202)
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása: Alapozó tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Tierney, R. J. & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relation: Interactions, transactions, and outcomes. In Pearson, D., Barr, R., Kamil, M. & Mostenthal, P. (szerk.), *Handbook of reading research*. Longman. 609–640.
- Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). ‘We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioural sciences’. *Educational Research Review*, 24, 1–9. DOI: [10.1016/j.edurev.2018.01.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002)
- Vígh, T. (2024). Development of research skills through research-focused microteaching lesson study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 145. DOI: [10.1016/j.tate.2024.104618](https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104618)
- Zhou, G. & Xu, J. (2017). Microteaching Lesson Study: An Approach to Prepare Teacher Candidates to Teach Science through Inquiry. *International Journal*

*of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(3), 235–247. DOI: [10.18404/ijemst.296039](https://doi.org/10.18404/ijemst.296039)

Wallace, M. J. (1991/2001). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge University Press.

Win, Y. M. & Kovacs, Z. (2024). A tanórákutatóról mint szakmai fejlődési gyakorlatról: Mianmari tanárképzők perspektívái. *Pedagógusképzés*, 22(3), 029–057. DOI: [10.37205/TEL-hun.2023.3.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.3.02)

### Absztrakt

A tanárjelöltek reflektív gondolkodása gyakran a kutatások fókuszába kerül, ugyanis a jó minőségű professzionális munkához szükséges a szakmai reflexió. Jelen tanulmányunkban a reflektív gondolkodás kutatásszerű értelmezéséből (vö. Kolb, 1984) és ciklikus modelljéből (Korthagen és Kessels, 1999) indultunk ki, ezzel összhangban állt a vizsgált, mikrotanítást és tanórákutatót ötvöző tanár szakos egyetemi kurzus. Akciókutatásunkban ennek a reflexiófejlesztés célú tantárgynak a célkitűzéseiről és reflektív feladatairól gyűjtöttünk – vegyesen kvalitatív és kvantitatív – adatokat harmadéves tanárjelöltektől (95 fő) annak érdekében, hogy feltárjuk nézeteiket a tantárgyról. Adatgyűjtésünk önkéntes alapon, online, kéthetes intervallumban valósult meg, s a félév végi kurzusértékeléshez kapcsolódott. Eredményeink szerint a kurzus reflexiófejlesztési célja érvényesült, s összességében változást idézett elő a tanári szerepértelmezésekben. A tanár szakosok a reflexió elősegítésének lehetőségei közül (Korthagen és Vasalos, 2005; Ryan, 2013) a bemutatott tanítási epizódok utáni diskussziót találták a leghatékonyabbnak. A reflexiót ugyanakkor inkább a tanítási feladatokhoz kapcsolódónak vélték, a kutatási feladatokban (pl. szakirodalom-feltárás) a szerepét nem ismerték fel.

**Kulcsszavak:** reflexiófejlesztés; tanárjelöltek; kurzusértékelés