

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

KISS-KOVÁCS RENÁTA

**TANÁRJELÖLTEK REFLEXIÓJÁNAK VIZSGÁLATAI
„A PEDAGÓGIAI KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS A TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK
ISKOLAI ALKALMAZÁSA” CÍMŰ KURZUSOKON**

Doktori értekezés

Témavezető:

Dr. Molnár Edit Katalin



Szeged

2023

Rövid tartalomjegyzék

Tartalmi összefoglaló	6
Abstract	7
Bevezetés	8
I. rész: Elméleti háttér, fogalmi tisztázás	11
1. Reflexiómegközelítések nemzetközi kontextusban	12
2. A reflexió értelmezése és vizsgálata Magyarországon	34
3. A reflexióvizsgálatok tapasztalatai a neveléstudományban	44
4. A disszertáció fogalmi keretei.....	53
5. A tanárjelöltek reflexivitásvizsgálatának háttere	60
II. rész: A vizsgált egyetemi tantárgyhoz kapcsolódó empirikus vizsgálatok	65
1. A tanárjelöltek reflexiófogalmai egy szemeszter kezdetén (1. vizsgálat).....	66
2. A tanárjelöltek reflexióértelmezésének változása egy szemeszter során (2. vizsgálat)	74
3. Reflexió-értelmezések a Reflexiós műveltség modell megközelítéséből (3. vizsgálat)	80
4. Tanárszakosok írásos reflexióinak változása egy félév alatt (4. vizsgálat).....	86
5. Az írásbeli és a szóbeli reflexiók mélységének elemzése (5 vizsgálat)	94
6. A Rágódás-reflexió kérdőív (RRQ) vizsgálata tanárjelöltek körében (6. vizsgálat).....	100
7. A tanárjelöltek vélekedése a kurzusról és a reflexiófejlesztésről (7. vizsgálat).....	108
Összegzés és következtetések	116
Kutatási korlátok	121
További kutatási lehetőségek	122
Köszönetnyilvánítás	124
Irodalom	125
Ábrák jegyzéke	140
Táblázatok jegyzéke	141
Mellékletek	143

Részletes tartalomjegyzék

Tartalmi összefoglaló	6
Abstract	7
Bevezetés	8
I. rész: Elméleti háttér, fogalmi tisztázás	11
1. Reflexiómegközelítések nemzetközi kontextusban	12
1.1. A reflektív gondolkodás kutatásának kezdetei.....	12
1.2. Szakmai reflexió, reflexió a tanári professzióban	13
1.3. Reflektív személy, a reflexió mint személyiségvonás	19
1.4. A reflexió képességalapú megközelítése	21
1.5. A reflexió helye és szerepe nemzetközi modellekben	23
1.6. Reflektív gondolatok szintezése, a reflexió szintjei.....	32
2. A reflexió értelmezése és vizsgálata Magyarországon	34
2.1. Önreflexív képesség.....	34
2.2. Reflexió és a modern tanuláskonceptió.....	35
2.3. A kritikai szemléletmód a pedagógusképzésben.....	36
2.4. A pedagógusok szakmai reflexiója	38
3. A reflexióvizsgálatok tapasztalatai a neveléstudományban	44
3.1. Tanárok és tanárjelöltek reflexiójának jellemzése	44
3.2. A hazai reflexióvizsgálatok tanulságai	46
3.3. Az önreflexió kérdőíves vizsgálata	50
4. A disszertáció fogalmi keretei	53
4.1. Reflexiókutatásokat szintetizáló nemzetközi munkák a tanítás-tanulás területén.....	53
4.2. A reflexió terminus jelentése a disszertációban	57
4.3. A reflexióértelmezések csoportosítása.....	58
5. A tanárjelöltek reflektivitásvizsgálatának háttere	60
5.1. Egyetemisták önreflexiójának jellemzői	60
5.2. A vizsgált egyetemi kurzus átfogó bemutatása a reflexiófejlesztés szemszögéből.....	61
5.3. A vizsgálatok mintájának bemutatása.....	63
II. rész: A vizsgált egyetemi tantárgyhoz kapcsolódó empirikus vizsgálatok	65
1. A tanárjelöltek reflexiófogalmai egy szemeszter kezdetén (1. vizsgálat).....	66
1.1. A kutatás célja, relevanciája.....	66

1.2.	Kutatási kérdések és hipotézisek.....	66
1.3.	Módszerek.....	67
1.4.	Eredmények és következtetések.....	68
1.5.	Részösszefoglalás.....	72
2.	A tanárjelöltek reflexióértelmezésének változása egy szemeszter során (2. vizsgálat)	74
2.1.	A kutatás célja, relevanciája.....	74
2.2.	Kutatási kérdések és hipotézisek.....	74
2.3.	Módszerek.....	75
2.4.	Eredmények és következtetések.....	75
2.5.	Részösszefoglalás	78
3.	Reflexióértelmezések a Reflexió műveltség modell megközelítéséből (3. vizsgálat).....	80
3.1.	A kutatás célja, relevanciája.....	80
3.2.	Kutatási kérdés és hipotézis	80
3.3.	Módszerek.....	81
3.4.	Eredmények és következtetések.....	82
3.5.	Részösszefoglalás	84
4.	Tanárszakosok írásos reflexióinak változása egy félév alatt (4. vizsgálat).....	86
4.1.	A kutatás célja, relevanciája.....	86
4.2.	Kutatási kérdések és hipotézisek.....	86
4.3.	Módszerek.....	86
4.4.	Eredmények és következtetések.....	89
4.5.	Részösszefoglalás	92
5.	Az írásbeli és a szóbeli reflexiók mélységének elemzése (5. vizsgálat)	94
5.1.	A kutatás célja, relevanciája.....	94
5.2.	Kutatási kérdések és hipotézisek.....	94
5.3.	Módszerek.....	94
5.4.	Eredmények és következtetések.....	96
5.5.	Részösszefoglalás	99
6.	A Rágódás-reflexió kérdőív (RRQ) vizsgálata tanárjelöltek körében (6. vizsgálat).....	100
6.1.	A kutatás célja, relevanciája.....	100
6.2.	Kutatási kérdések és hipotézisek.....	100
6.3.	Módszerek.....	101
6.4.	Eredmények és következtetések.....	101
6.5.	Részösszefoglalás	107
7.	A tanárjelöltek vélekedése a kurzusról és a reflexiófejlesztésről (7. vizsgálat).....	108

7.1. A kutatás célja, relevanciája.....	108
7.2. Kutatási kérdések és hipotézisek.....	108
7.3. Módszerek.....	109
7.4. Eredmények és következtetések.....	110
7.5. Részösszefoglalás	114
Összegzés és következtetések.....	116
Kutatási korlátok	121
További kutatási lehetőségek	122
Köszönetnyilvánítás	124
Irodalom	125
A disszertáció témájához közvetlenül kapcsolódó saját publikációk	137
A disszertáció témájához nem közvetlenül kapcsolódó saját publikációk.....	138
Ábrák jegyzéke.....	140
Táblázatok jegyzéke.....	141
Mellékletek	143
1. sz. melléklet: A reflexiókutatásokat szintetizáló munkák elméleti alapjainak összevetése .	143
2. sz. melléklet: Egységes kurzustematika.....	144
3. sz. melléklet: Kutatási engedély.....	146
4. sz. melléklet: A 4. vizsgálatban alkalmazott kérdés-struktúra	147
5. sz. melléklet: Az adaptált kérdőívek reliabilitása a nemzetközi önreflexió–vizsgálatokban	148
6. sz. melléklet: Adaptált RRQ kérdőív	149
7. sz. melléklet: Félév elejei adatgyűjtés.....	151
8. sz. melléklet: Félév végi adatgyűjtés	152
9. sz. melléklet: Hallgatói kurzusértékelés (2018 ősz).....	154
10. sz. melléklet. A disszertáció kutatási kérdéseinek és hipotéziseinek összefoglalása.....	158

Tartalmi összefoglaló

A neveléstudományi kutatásokban mind inkább előtérbe került a reflexió témája, hiszen a reflexió jelentősége a pedagóguspályán történő professzionalizálódás kritériumaként tudományosan és köznapilag egyaránt felismert. A tanárjelöltek reflexiójának mérésére és fejlesztésére vonatkozó keretek nem egységesek, a reflexió fogalma, folyamata és jellege még nem tisztázott. A reflexióval kapcsolatos megközelítések rendszerint különbözőek, a nemzetközi irodalomban már a terminusok használata is nagy diverzitást mutat. Felvetjük a reflexió kapcsolatát a problémamegoldással, a szövegértés és a szövegalkotás folyamatával, a tapasztalati és a transzformatív tanulással, a metakognícióval és az önszabályozással, valamint a kritikai gondolkodással. A hazai és a nemzetközi reflexiómegközelítések zöme szakmai kontextusba állítja a reflexiót, emellett megjelenik a személyiségvonás-alapú, valamint a készségalapú megközelítés is. Reflexióértelmezési keretrendszerünkben a reflexió fogalmának alapvető neveléstudományi értelmezéseit és fogalmait (reflektív gondolkodás, önreflexió, szakmai reflexió, reflexiós kompetencia, reflexiós műveltség) egy tágabb, kontextusfüggetlen és egy szűkebb, kontextusfüggő halmazba, valamint ezek közös metszetébe soroljuk.

Összesen hét, "A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai felhasználása" című egyetemi kurzushoz kapcsolódó vizsgálatunk célja megismerni a tanárjelöltek: (a) reflexióértelmezését a reflexióról alkotott megfogalmazásaik alapján, (b) az írásbeli és a szóbeli reflektív gondolkodásának minőségét, (c) kontextusfüggetlen önreflexióját, továbbá (d) vélekedését a kurzusról és a reflexiófejlesztésről. Az *1-3. vizsgálatban* egy félév kezdeti és végi kérdőív kitöltése alapján tartalomelemzéssel határoztuk meg reflexiódefinícióikat. A *4. vizsgálatban* félév elején és végén írt online reflektív naplókat elemeztünk három reflexiószintezés alapján. Az *5. vizsgálat* a félév kezdetén az átdolgozandó, a félév végén pedig az átdolgozott tanítási epizódok bemutatásához kapcsolódó reflektív gondolatokat tártuk fel szóban (fókuszcsoportos interjúval) és írásban (írásos kikérdezéssel). A *6. vizsgálatban* a Rágódás-reflexió kérdőív (RRQ) magyar adaptációja történt meg kismintán és egy statisztikailag megfelelő mintanagysággal, változatos adatelemzéssel (reliabilitásvizsgálat, feltáró faktorelemzés, részletes itemanalízis). A *7. vizsgálat* során pedig egy félév végi nyílt és zárt végű kérdésekből álló kérdőíves adatfelvétel valósult meg, melyet leíró statisztikával és tartalomelemzéssel dolgoztunk fel.

Eredményeink szerint a tanárjelöltek reflexióértelmezései a félév elején még inkább hétköznapiak, azonban a gyűjtőfogalmak többsége kognitív képességértelmezésre utal. A félév végére a reflexiódefiníciók komplexebbé, kidolgozottabbá váltak és a tanárszereptől való eltávolodás volt érzékelhető. A fogalommeghatározások inkább mellőzték a reflexió komplexebb (intézményi vagy társadalmi szintű) hasznosítását, valamint a tudományos műveltség aspektusát. A szóbeli reflexiók növekvő arányával szemben az írásbeli reflexiók esetén nem volt félév alatt változás tapasztalható. A rágódás és a reflexió hasonló mértékben volt jellemző. A reflexiófejlesztés célját pedig kizárólag némely, kurzuson elvárt tevékenységben ismerték fel (pl. tanítási epizódok diszkussziója). Gyakran az eredmények háttérében állhattak: a kurzus reflexiós sajátosságai, a reflexió vagy a kutatás iránti negatív attitűd, szövegalkotási kedv csökkenése. Vizsgálatunk hozzájárul a reflexió konstruktum tisztázására vonatkozó empirikus kutatásokhoz. A kutatási korlátokat és a további vizsgálati lehetőségeket is ismertetjük.

Abstract

There is a growing interest in the topic of reflection in pedagogical science, as its relevance has become clear (among researchers and also in the wider public) in the professionalization of teachers during their careers. The frames of the measurement and development are not coherent, the definition and the main elements of the process of reflection has not been totally clarified yet. There are considerable differences between the main approaches, and even in the interpretation of the term in the international literature. We raise the possible connection of reflection activity with problem solving, with the processes of text comprehension and composing, with experimental and transformative learning, metacognition, self-regulating processes and critical thinking. Most of the main relevant Hungarian and international approaches deal with reflection in professional context, but there are elements of the personality-based and skill-based approaches as well. In our reflection model framework, we group the basic terms and pedagogical interpretations (reflective thinking, self-reflection, professional reflection, reflection competence, reflection literacy) to a wider, context independent group, to a smaller, context-dependent group, and to their intersection.

We present seven sub-studies, which are related to the „The methods of pedagogical research, and the application of research results in schools” university course. The analyses were carried out among prospective teachers (participants of the course) with the following aims: a) to investigate the prospective teachers’ interpretation of reflection, based on their own answers, b) the assessment of the quality of their reflective thinking, expressed in oral and written form, c) to investigate their context-independent self-reflection, and d) their opinion about the course and the development of reflection. In *the first three studies*, we formulated their definition of reflection, based on a content analysis of questionnaires, filled at the beginning and at the end of the university semester. We analysed online reflective diaries (also at the beginning and end of the semester) in *the 4th study*, based on three different approaches for levels of reflection. *The 5th study* contains the investigation of reflective thoughts about the preliminary teaching episodes at the beginning of the course, and about the modified episodes at the end, through focus group discussions and written interviews. We carried out the Hungarian adaptation of the Rumination-Reflection Questionnaire (RRQ) in *the 6th study* on a small sample and on a sample of statistically adequate size, with different analysis techniques (reliability analysis, exploratory factor analysis, detailed item analysis). *The 7th study* presents the details of a questionnaire study with open- and close-ended questions at the end of the semester, analysed with descriptive statistics and content analysis.

According to the results, the interpretation of reflection by prospective teachers is rather informal at the beginning of the semester, but most of the generic terms refer to a cognitive interpretation of skills. The definitions of reflection have become more complex and well-developed by the end of the semester, moving away from teacher role could be observed. They rather missed the complex character of the utilization of reflection (on the institutional and social levels), and the aspect of the academic knowledge. There was a growing amount of reflection in oral form, while there was no change in written reflection, during the semester. Rumination and reflection could be observed in similar amount. Students realized the significance of reflection only in the case of some specific activities of the course (e.g. discussion of teaching episodes). Some aspects which could have cause these observations: the characteristics of the course related to reflection, the negative attitude towards reflection or (academic) research in general, the lower level of commitment in reflective text composing. Our investigations can contribute to the empirical research, aimed at the clarification of the reflection construct. We also present the limitations of our approach, and the possible further fields of investigations.

Bevezetés

A XXI. század számos esetben mutatja, hogy a rohamos változások korát éljük. Gondoljunk csak a közelmúlt súlyos, pandémia okozta következményeire, ami az élet minden területére kihatott, így az oktatásra is. A pedagógusoknak és a tanulóknak hirtelen nemcsak azzal a helyzettel kellett megküzdeni – ami korunkban egyébként is kihívást jelent –, hogy a környezetből eredő végtelen számú információt komplex, kritikus és reflektív módon kezeljék (ideértve az adatok szelekcióját, feldolgozását és a tudásrendszerbe történő beillesztését), vagy hogy a gyermekek érdeklődési köre, kognitív és affektív vonása változik és bővül a korábbi korok gyermekeihez képest, hanem azzal is, hogy a megszokott face-to-face és rendszeres interakciókat miként lehet áthidalni például a modern digitális technológia eszközeivel.

Mindez a kritikai gondolkodás, a kreatív és rugalmas problémamegoldó gondolkodás, az önelemző, önreflektív és önszabályozó képességek elősegítésének fontosságát sürgeti mind a tanuló, mind pedig a tanár számára. Ha maga a tanulás folyamata is változik, felértékelődnek a szemmel kevésbé látható folyamatok (mint az információfeldolgozás, érzelemfeldolgozás), akkor ehhez a tanításnak is rugalmasan kell illeszkednie. Nemcsak a már praxisban dolgozó pedagógusok, hanem a sokszor még kettős (már nem diák, de még nem pedagógus) szerepben lévő, pedagógusképzésben részt vevő egyetemi hallgatók is érzékelik azt az inkongruens kettősséget, amelyet a gyors lekövetést ígénylő változások és a valóság jelent.

A neveléstudományi kutatásokban, az utóbbi időben mind inkább előtérbe került a reflexió témája, amely az említett kihívások esetén erőforrást és az új helyzetben való gyorsabb adaptálódást is elősegítheti. Érthető tehát, hogy elvárt a pedagógusoktól a reflexió gyakorlata és a reflektív tanítás. A tanárnak készülő hallgatók reflexiójának mérése, fejlesztése felismert fontosságú, de a vizsgálatok nem egységesek, a reflexió fogalma, folyamata és jellege még nem tisztázott. A disszertáció alapvető relevanciája, hogy a reflexió fogalmának használata és értelmezése nagy diverzitást mutat. A nemzetközi irodalomban nagyon sokféle terminust használnak a pedagógiai kutatásokban, ha a reflexióról beszélnek, pl. *reflection*, *reflectivity*, *reflective practice*, *critical reflection* stb. Ez azt mutatja, hogy amit a hétköznapi vagy tudományos párbeszédben reflexióként említünk, az nem feltétlenül egyezik azzal, amit egy-egy kutatási kontextusban vagy a professzionalizáció során értenek ez alatt.

A reflexió fogalmának egységes definiálására nincs konszenzus jelenleg a neveléstudományban (pl. Bengtsson, 1995; Clara, 2014), ezt igazolja az a tény is, hogy sorra jelennek meg a reflexióvizsgálatokat különféle szempontok mentén szintetizáló tudományos összegzések. Felmerül ezért a kérdés, hogy pontosan mit is vizsgálnak a reflexiókutatások. Noha a fogalom meghatározása nem tisztázott még tudományosan, különböző megközelítések különböző elméleti alapokon nyugvó modelleket eredményezhetnek; általánosan előforduló tudományos alapként merül fel főként Dewey (1933, 1938) és Schön (1983, 1987, 1990, 1992)

munkássága. Ők a reflexiónak szakmai aspektusát emelik ki, akárcsak a reflexió folyamatát leíró és modellező Smyth (1989) és Korthagen (1985, 2001, 2009).

Kevésbé elterjedt, de a tudományos érdeklődést hasonlóképpen fenntartó megközelítés a személyiségvonásként kezelt (pl. Trappnell & Campbell, 1999), valamint a képességalapú (pl. Chan & Lee, 2021) reflexió értelmezés. Korábbi szintetizáló jellegű kutatások (pl. van Beveren et al., 2018) nem részletezik, hogy a reflexió fogalma vagy a reflexió mint tevékenység más modellekben miként jelenik meg. Pedig a reflektív gondolkodást például a problémamegoldással, a kritikai gondolkodással és a reflektív döntéshozatallal már Dewey (1933, 1938) is kapcsolatba hozza az 1930-as években. Szükségszerű volna a reflexió egységes és tudományos fogalmi tisztázása.

A reflexiónak többféle szintézése, felosztása ismert. A reflexió szintjei mellett megkülönböztethető a szóban vagy írásban, illetve az egyénileg vagy csoportosan végzett reflexió. A technikai vívmányoknak köszönhetően a valós idejű helyfüggetlen (online) páros vagy csoportos reflexió is elérhető, vizsgálható. A reflektív gondolkodásnak vizsgálhatósága mellett a fejleszhetősége is kérdés. Az nem vitatott, hogy már a tanárképzésben, akár a tanítási gyakorlatot megelőzően is fejlesztendő volna. Nemzetközi szinten (pl. Hatton & Smith, 1995; Korthagen & Vasalos, 2005; Walkington, 2005) és hazánkban (pl. Szivák, 2010, 2014) is sok törekvés ismert a reflexió célzott fejlesztésére. A hazai reflexiókutatások eredményei azonban arra mutattak rá, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése során a reflexió esetleges (pl. Mrázik, 2014), a reflexió fejleszhetőségéről, fejlesztésének eredményeiről pedig különösen hazai szinten kevésnek mondható a tudományos adat.

A közölt empirikus vizsgálatok terepe ezért egy reflexiófejlesztő kurzus, ahol alkalom nyílhat megismerni a tanárjelöltek reflexióértelmezését, írásbeli és szóbeli reflektív gondolkodásának minőségét, kontextusfüggetlen önreflexióját, továbbá vélekedését a kurzusról és a reflexiófejlesztésről. A disszertáció fő célja és sajátossága, hogy törekszik rávilágítani a reflexió kifejezés sokoldalúságára, arra a hazánkban kevésbé felismert tényre, hogy a reflexió fogalma mögött a tanárképzésben részt vevő hallgatók és oktatók körében nem feltétlenül ugyanaz a jelentéstartalom áll. Várható eredményeink a tanárképzés számára nyújtanak ismereteket az egyetemisták reflexiójának jellegéről.

A disszertáció szerkezetileg két kiterjedtebb egységből tevődik össze. Az I. rész a reflexióval, reflektív gondolkodással kapcsolatos szakirodalmi áttekintést foglalja magában. Tartalmaz nemzetközi és hazai konceptuális modelleket, szakirodalmi szintéziseket és empirikus vizsgálatok eredményeit. Ennek a résznek két fontos feladata (1) a fogalmi tisztázás és konszenzusteremtés a neveléstudomány terén, valamint (2) hogy elméleti alapot jelentsen a disszertáció empirikus kutatásaihoz. A nemzetközi, majd hazai reflexióértelmezések és -modellek bemutatása után a reflexióvizsgálatok legfrissebb és legjelentősebb tapasztalatait ismertetjük, majd disszertáció kulcsfogalmait foglaljuk egységes keretbe, végül pedig a kutatás kontextusát jelentő egyetemi tantárgyat mutatjuk be a reflexiófejlesztés szemszögéből.

A disszertáció II. részében összesen hét, kvalitatív és kvantitatív módszertanú empirikus vizsgálatot mutatunk be, amelyeket a kutatás kontextusának három vonása kapcsol össze. (1) A kutatások középpontjában a szakmai vagy a kontextusfüggetlen reflexió állt. (2) Minden esetben tanárjelöltek alkották a kutatás mintáját. (3) A vizsgálatokat “A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása” című tantárgy keretein belül, illetve ahhoz kapcsolódóan végeztük.

A bemutatott vizsgálatok mindegyike korábbi saját publikációkban jelent meg (ezeket jelezzük zárójelben). Az 1. vizsgálatban (Kiss-Kovács, 2021b) tanárjelöltek reflexiófogalmait vizsgáltuk egy szemeszter kezdetén. A 2. vizsgálatban (Kiss-Kovács, 2021c) a tanárjelöltek reflexióértelmezésének egy szemeszter során bekövetkezett változását követtük nyomon. A 3. vizsgálat (Kiss-Kovács, 2022) a tanárjelöltek reflexióértelmezését ragadja meg a Reflexiós műveltségi modell megközelítéséből. A 4. vizsgálat (Kovács, 2017) a tanárjelöltek írásbeli reflexiójának egy félév során bekövetkező változásának elemzésével foglalkozik. Az 5. vizsgálatban (Kovács, 2018b) a tanárjelöltek írásbeli és szóbeli reflexiónak mélységét elemeztük és hasonlítottuk össze. A 6. vizsgálat (Kiss-Kovács, 2018, 2019a, 2019b) tartalmazza a Rágódás-reflexió kérdőív (RRQ) magyar nyelvű adaptálását és a kapcsolódó, tanárjelöltek körében gyűjtött eredményeket. A 7. vizsgálat (Kiss-Kovács, 2021a) a tanárjelöltek kurzusra és reflexiófejlesztésre vonatkozó vélekedését tárja fel.

A vizsgálatok eredménye visszajelzést adhat a tanárjelöltek reflexióval kapcsolatos ismereteiről és véleményéről, reflektálási szokásairól, azáltal irányt mutathat a pedagógusképzés és -továbbképzés számára. Az eredmények minden olyan felsőoktatási gyakorlatban felhasználhatók, ahol a kurzus explicit vagy az oktató indirekt célja a reflexió fejlesztése.

I. rész: Elméleti háttér, fogalmi tisztázás

A reflexióval foglalkozó kutatások diverzek, sokféleképpen értelmezik a kifejezést. Főként a szakmai fejlődéssel összefüggésben, sokféle tudományterületen kerül elő reflexió: az orvosok, az ápolók, a szociális munkások és a pedagógusok professzionalizációja során a reflexió kulcsfontosságú, egyfajta előfeltételként jelenik meg. A felsorolt példák mind olyan segítő szakmák, ahol magas fokú kritikai, önkritikai képességnek kell a birtokában lenni ahhoz, hogy az újra és újra ismétlődő visszatekintés és korrekció egy komplexebb, az elméleti és a gyakorlati tudást ötvöző szakmai gondolkodást és szakszerű cselekvést eredményezzen.

Az orvos- és ápolóképzéssel, valamint általánosságban az egészségügyi szakmákban történő professzionalizációval kapcsolatos áttekintő reflexiókutatások (Mann, Gordon & MacLeod, 2009; Nguyen et al., 2014; Shaepkens, Veen & de la Croix, 2021) arra világítanak rá, hogy a reflexió komplex és ismeretlen helyzetek, problémák esetén működhet, amikor a szakember(jelölt) nem rendelkezik előzetes forgatókönyvvel, nem rutinosan cselekszik adott helyzetben. Ezért a reflexió a gyakorlatban eltöltött idővel egyre kevésbé jellemző (Mamede & Schmidt, 2005), hiszen az ember pszichokognitív működése révén a szaktudás elmélyül, így az ismerős helyzetekben a rutinos, reflektálás nélküli reakció válik jellemzővé. Noha a nemzetközi irodalomban a pedagógusok professzionalizálódása hasonlóan kiterjedt kutatási előzménnyel rendelkezik, mint a pedagógusok reflexiójának vizsgálata, a disszertáció célján túlmutatna, ha részletesen foglalkoznánk a felsőoktatásban általánosságban elvárt és tapasztalt, vagy más szakmákban tetten érhető reflexióval. A disszertáció célja ugyanakkor a reflexió mint vizsgálati konstruktumok és a köztudatban élő szerteágazó értelmezések bemutatása. Smyth már 1989-ben úgy találta, hogy a reflexiót, a reflektivitást a pedagógiai szakmában gyakran egy hangzatos kifejezésként használják, amely alatt azt értik, hogy problémákat kell keresni egy-egy szituációban, ahelyett, hogy a problémás szituációt észszerűen végiggondolnák és a megoldására törekednének.

Mérlegelve tehát a nemzetközi és hazai kutatási trendeket, a disszertációban a reflexió gyűjtőfogalom elemeiként megkülönböztetjük a **kontextusfüggő** (szakmai, szűkebb értelmezés), valamint a **kontextusfüggetlen** (személyiségvonásként és gondolkodási képességként értelmezett) reflexiókat.

A disszertációban a neveléstudomány tudományterületét, valamint annak határdiszciplínájaként a pszichológiai megközelítéseket részesítjük előnyben. Azonban a disszertáció I. részét képező elméleti áttekintésünkbe nemcsak kifejezetten a tanárok/tanárjelöltek reflexiójával foglalkozó kutatásokat emeltük be, hanem a szakmai professzionalizáció kérdésén részben túlmutatóan azok a reflexiókutatások is helyet kaptak, amelyek a szakmaiságtól függetlenül általános érvényűek. Ahhoz, hogy a szerteágazó reflexióértelmezéseket és a kapcsolódó kifejezéseket a disszertáció folyamán kongruensen kezeljük, mindenekelőtt szükséges a részletesebb elméleti áttekintés. Ezért az 1. fejezet célja a reflexióval, tanári reflexióval kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatások rendszerezése, a témához kapcsolódó elméletek és

modellek összegző áttekintése, a fontosabb szakkifejezések meghatározása, a disszertáció egységes fogalomhasználatának megalapozása, valamint a disszertációban közölt empirikus munkák háttérének, A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása című tantárgynak ismertetése.

Az I. rész 1. fejezet a neveléstudományi reflexiókutatások múltját vizsgálja nemzetközi perspektívából, végül pedig a pedagógiai-pszichológiai kutatási határterületet is érintjük, ezzel nyújtva teljes képet a különféle külföldi reflexiómegközelítésekről. A reflexiókutatások hazai előzményeiről az I. rész 2. fejezet szól. A vizsgálatok ilyen módon történő szétválasztása azért szükséges, hogy érzékelhetővé váljon a különbség, a külföldi értelmezések sokszínűbb volta.

1. Reflexiómegközelítések nemzetközi kontextusban

A reflexió fogalomhasználata igen nagy eltéréseket mutat, a reflexióértelmezésekben nincs szakmai konszenzus. Az egységesség hiányára számos kutatás felhívja a figyelmet (Bengtsson, 1995; Clara, 2014; Hofer, 2017; van Beveren et al., 2018). A tágabb nemzetközi szakirodalomban a közelmúltban jelentek meg csupán a fogalom egységesítésére irányuló törekvések (pl. Singh, Rowan & Allen, 2019), valamint elméletalkotó szándékú szintézisek (Fenwick, 2000; van Beveren et al., 2018; Chan & Lee, 2021). Ennélfogva a nemzetközi kutatásban valamennyi tanulmány a reflexió értelmezési kereteinek megteremtésével indul, visszanyúlva például Dewey (1933, 1938) reflexiódefiníciójához vagy Schön (1983, 1987, 1990, 1992) szóhasználatához. A különböző reflexióértelmezések legtöbbször hasonló elméleti és módszertani alapokon állnak, de előfordulnak eltérések is az elméleti áttekintésekben. A reflexió mint gondolkodási folyamat legelső megjelenései Archer (2010, idézi Hofer, 2017) szerint már az ókorba visszanyúló filozófiai hagyományban (pl. Platón, Kant, Mill és Peirce nézeteiben) is azonosíthatók. Azonban a legtöbb tudományos munka ezt az információt mellőzve, a 20. századból eredezteti a reflexió fogalmát.

1.1. A reflektív gondolkodás kutatásának kezdetei

A reflexióval kapcsolatos kutatások elméleti áttekintésében az első fogalmeredeztető személyként rendszerint Dewey és Schön jelenik meg a szakirodalomban. John Dewey munkáját értékelő összegzések közül itt Rogers és LaBoskey (2016) szintetizáló, kutatói konszenzust megfogalmazó munkájára támaszkodunk. Dewey a 20. század meghatározó filozófusa, munkásságának és gondolkodásának az oktatásra és a tanárképzésre is hatása volt. Korának oktatási célkitűzésével szemben a tanítás céljaként nem egyszerű tudásátadást, hanem az ismeretek tapasztalati úton történő megértését, elsajátítását tekintette, így a fejlődést a tapasztalatokra történő reflexió következményének tulajdonította (Rodgers & LaBoskey, 2016). A reflexió tehát nála azzal a jelentésteremtő folyamattal azonosítható, melynek kulcsszerepe van a tanulásban, s mely által a tanuló tapasztalatokat szerez, azokat összekapcsolja korábbi tapasztalataival, majd beilleszti addigi tudásrendszerébe. „Téves azt állítani, hogy a tanulás az életre készít fel, hiszen a tanulás egyenlő az élettel” (Dewey, 1938, idézi Rodgers & LaBoskey, 2016, p. 73). Vagyis nemcsak a

tanulás, a reflexió is folyamatosan jelen van az életünkben. Dewey értelmezésében a reflexió folyamatának (Rodgers & LaBoskey, 2016, pp. 73–74) első lépése a megfigyelés, vagyis annak tudatosítása, hogy amint megtapasztalunk valamit, nyomban jelentkezik egy gondolat, az első benyomás. Ezt követi a leírás, az a lépés, hogy megnevezzük a problémát, vagy kérdéseket fogalmazunk meg a tapasztaltakhoz kapcsolódóan. Ezután az elemzés és értelmezés, amikor a környezettel lépünk interakcióba (tanárként pl. az én saját szemszögem, majd a tanulóké, illetve az éppen tanított tantárgy, tartalom végiggondolása), ezzel lehetséges értelmezéseket, feltételezéseket felállítva. Az utolsó lépés mindenképpen a cselekvésre vonatkozó döntés, melyből egy új tapasztalat adódik, s így a következő reflexió ciklus veszi kezdetét. Ez a folyamat a problémamegoldás kognitív modelljéhez hasonló (vö. Kasik, 2015), ez megalapozta tehát a kognitív és a nem kognitív problémák megoldásának értelmezését. A reflexió célja Dewey szerint (Rodgers & LaBoskey, 2016, p. 76) az egyéni fejlődés, továbbá a demokratikus társadalom kibontakozása.

A neveléstudományi reflexiófogalom megjelenésére meghatározó lehetett még Freire is az 1970-es évektől, akinek neve jellemzően mégis kevésbé merül fel a kutatások elméleti visszatekintéseiben. Freire a reflexió kifejezés használatához egyfajta kritikai tudatosságot társított (Rodgers & LaBoskey, 2016, pp. 76–77). A reflexiót elválaszthatatlanul összekapcsolódónak tartja a nyelvvel, ugyanis a reflexió szerinte nem más, mint a történetek megnevezése, a világ lefordítása szubjektív szintre (Freire, 1970/2011, idézi Rodgers & LaBoskey, 2016, p. 77). A kritikai pedagógia (Rodgers & LaBoskey, 2016) szerint a tanári gyakorlat során az akció és a reflexió egymást követik újra és újra. A tanárnak egyre komplexebb módon, többféle kontextusban kell szemlélnie a történéseket. Mindennek értelmében a kritikai reflexió egy szemlélet, egy gondolkodási forma, nem pedig egy a fejlesztendő képességek közül.

1.2. Szakmai reflexió, reflexió a tanári professzióban

Korán felismertté vált, hogy a reflexió a szakmai fejlődést szolgálja, ezért a szakmai reflexió megközelítésének első képviselőit is meg kell neveznünk. A pedagógusok szakmai reflexiójának kutatói közül a leggyakrabban idézett Schön (1983, 1987, 1990, 1992) gondolatai mellett Smyth (1989) és Korthagen (1985, 2001, 2004, 2009) nézeteit szükséges felidézniük.

1.2.1. Schön interpretációja

Dewey és Freire a reflexiót tulajdonképpen az oktatás nélkülözhetetlen mechanizmusának gondolta (Rodgers & LaBoskey, 2016). Hatásukra Schön (1983) vezette be a kifejezést a szakmai gyakorlatok, így egyebek mellett a tanári praxis kontextusában is, noha ő szakmai munkásságát tekintve nem közvetlenül kapcsolódott a tanári pályához. Schön (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals Think in Action* című munkája tekinthető az első jelentős szakmai reflexióval foglalkozó tudományos publikációnak. Mivel explicit módon itt jelenik meg először a reflexió kifejezés, sok reflexiókutató őt jelöli meg időrendileg a legelső kutatási előzménynek.

Schön (1987) hasonlóan sokat hivatkozott, jelentős munkája az *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* címet viseli, ahol korábbi nézeteit kiterjeszti a képzések szintjére. E két könyvében Schön (1983, 1987) tulajdonképpen a gyakorlati tudás episztemológiáját, valamint a professzionális tudás gyakorlati megnyilvánulásait írja le (Munby & Russel, 1989).

Schön (1992) a Harvard Egyetemen filozófiatudományi doktori értekezését Dewey megismerési elméletének [*the theory of inquiry*] témájában készítette. Az 1983-ban publikált könyvében a reflektív gyakorlat [*reflective practice*] definiálásával tulajdonképpen Dewey kísérletezési elméletének sajátos értelmezését teremtette meg. Ugyanis Dewey (1938, idézi Schön, 1992) a Logika [*Logic*] című munkájában a reflexiót a felfedezés, megismerés [*inquiry*] szó szinonimájaként használja. Ennek értelmében Schön (1992) szerint amikor reflexiót végzünk, megállunk és visszagondolunk a tetteinkre, megpróbáljuk verbalizálni a gondolatainkat. Schön (1983) különféle professzionális kontextusokban tekint a reflexióra mint a szakmai, gyakorlati tudás episztemológiájára. Schön (1983) a cselekvés közbeni reflexiót [*reflection-in-action*] olyan szokványos cselekvésekhez kapcsolja, amikor meglepődünk valamin, és erre reagálni is képesek vagyunk. Ugyanis ha valami nem a vártnak megfelelően történik, megpróbáljuk gondolatainkat, módszereinket finomhangolni, változtatni (Schön, 1983). Ilyen cselekvések közben átfórmálódik a megértésünk (Schön, 1992, pp. 124-125). Mivel cselekvés közben tartunk szünetet és visszatekintést, ekkor a gondolatok verbalizálása nem feltétlenül igényli a szavak médiumának használatát. Az improvizáció (pl. zenészeké) vagy a hangosan gondolkodás módszere az, amikor ez mégis verbalizált. Ez a reflexiófajta Schön (1992) szerint különösen fontos a sportolók, zenészek, orvosok, illetve a tanárok számára, akiknek hirtelen kell megérteniük váratlan helyzeteket vagy gyorsan kell reagálniuk például a tanulói kérdésekre. Ez az utólagos értékelés a problémamegoldás utolsó lépésével (Bedell & Lennox, 1997, idézi Kasik, 2015) is párhuzamba állítható, amely során a személy elemzi, értelmezi a problémára válaszként adott viselkedését. Ebben a személy motivációinak, az érzelmeknek és a szituáció külső tényezőinek nagy szerepe van (vö. Kasik, 2015). Az utólagos kiértékelés folyamán az érzelmi állapot, az érzelmek kifejezése és az érzelmekkel való bánásmód facilitálja vagy blokkolja a problémamegoldást (Kasik, 2015), így meghatározza a hasonló helyzetekhez való későbbi viszonyulást is.

Schön (1992, p. 124) a cselekvéses tudást [*knowing-in-action*] a cselekvés közbeni reflexió eredményének tartja. Szerinte az előbbi az intelligencia bizonyos formája, tulajdonképpen azon motoros készségek, amelyeket rutinosan, szinte gondolkodás nélkül hajtunk végre (pl. biciklizés, gyaloglás). Itt nincs szó Dewey-féle kísérletezésről, mert nem egy problematikus szituációról van szó. Ez egy vizualizáló, tacit tudás, ahhoz hasonlítható, mint amikor egy ösvényen sétálunk, s különösebb odafigyelés, valamint az egész útvonal ismerete nélkül bizonyos ismerős részletek alapján képesek vagyunk tájékozódni.

A cselekvés utáni reflexió [*reflection-on-action*] olyan metakognitív aktivitás, amely a „létrafok metaforájával” írható le (Schön, 1987, p. 114). Egy kevésbé időérzékeny folyamatról van szó, amelynek eredményeként magasabb reflexiós szintre jutunk. Úgy valósulhat meg képzési

kereteken belül, hogy például egy mentor bemutatja a cselekvést, a tanuló megfigyeli és meghallgatja, majd megpróbálja imitálni, amit végül a mentor kritikai észrevételekkel illet, majd ha szükséges, újra demonstrál, s a lépések ismétlődnek egy magasabb szinten.

Munby és Russel (1989) Schön két fő könyvében (1983, 1987) megírt nézeteinek összességét vetítik konkrétan a tanárképzésre, mégpedig úgy, hogy egy pályakezdő alsó tagozatos tanítónővel készített interjút elemezzék a 'reflection-in-action' és a 'reflection-on-action' értelmezésének céljával. Főbb mondanivalóik közül kiemelendő, hogy a cselekvés közbeni reflexió bekövetkezhet a cselekvés után is, vagyis a két kifejezés között nem ragadható meg a különbség az időbeliségben, így tulajdonképpen értelmét veszíti a reflexió ilyen módon történő megkülönböztetése.

1.2.2. A reflexió lépései Smyth szerint

Smyth (1989) szerint a reflexió egy, a szakma által a hétköznapiakban is végzett cselekvés, „nem pedig divatos szlogen” (p. 3). A reflexió feltételezi, hogy a tanárok képesek megkérdőjelezni még a tanítandó tartalmat is, noha erre a valóságban nincs lehetőségük vagy talán tilos is ezt tenni. A reflexió négy kérdés megválaszolásával érhető el.

- (1) Mit teszek? (Leírás) Annak naplózása, saját szavakkal történő megfogalmazása, amit a (saját magam vagy más által végzett) tanítással kapcsolatban megéltem szubjektív módon. Ezek lehetnek zavarba ejtő vagy ellentmondásos helyzetek. A történetek leírásának lépése teremtheti meg az alapját későbbi elemzéseknek, kollégákkal folyó diszkusszióknak.
- (2) Mit jelent mindez? (Tudatosítás) Annak tudatosítása, hogy tágabb perspektívából, a tanításról alkotott tudás és a pedagógia tudományos eredményei alapján miként értelmezhetők a tapasztaltak.
- (3) Hogyan jöttem rá minderre? (Ütköztetés) Az elmélet valamint a saját és mások nézeteinek összevetése. Annak kritikus végiggondolása, hogy a tanítással kapcsolatos nézeteim, feltételezéseim, értékeim honnan erednek.
- (4) Hogyan tehetném másképp? (Rekonstruálás) Az elmélet és a gyakorlat, a gondolat és a cselekvés, a mentális és a fizikális, kétkezi munka egységességének helyreállítása. Az önszabályozás képessége és a felelősség motívuma nélkülözhetetlen ehhez.

Brookfield (1998) nem tekinti ugyan Schön vagy Smyth hatásának munkáját, mégis hasonló megközelítést taglal. A kritikusan reflektív pedagógusi gyakorlat megvalósulásához négy nézőpontot illeszt, melyeket kritikus reflektív lencsének [*Critically Reflective Lens*] nevez – ezek: (1) a személyes tapasztalatok felidézése és elemzése, (2) a tanulók nézőpontjának tudatosítása, (3) a kollégák tapasztalatainak megismerése és (4) tudományos szakirodalmi adatok ellenőrzése. A reflektív tanulói gyakorlat megvalósulását szolgálja, ha egy kérdéssort válaszolunk meg hétről

hétre. Az alábbi kérdéseket érdemes végiggondolni tanulói és pedagógusi oldalról is a cselekvés közben létrejött reflexió érdekében: Mikor érezted elkötelezettnek magad a tanulás iránt? Mikor érezted távolságtartónak magad a tanulás során? Kinek a tanulás során tapasztalt cselekedetét érzed a tanulást támogatónak? Kinek a tanulás során tapasztalt cselekedetét érzed a tanulást hátráltatónak? Mi lepett meg a leginkább az elmúlt héten?

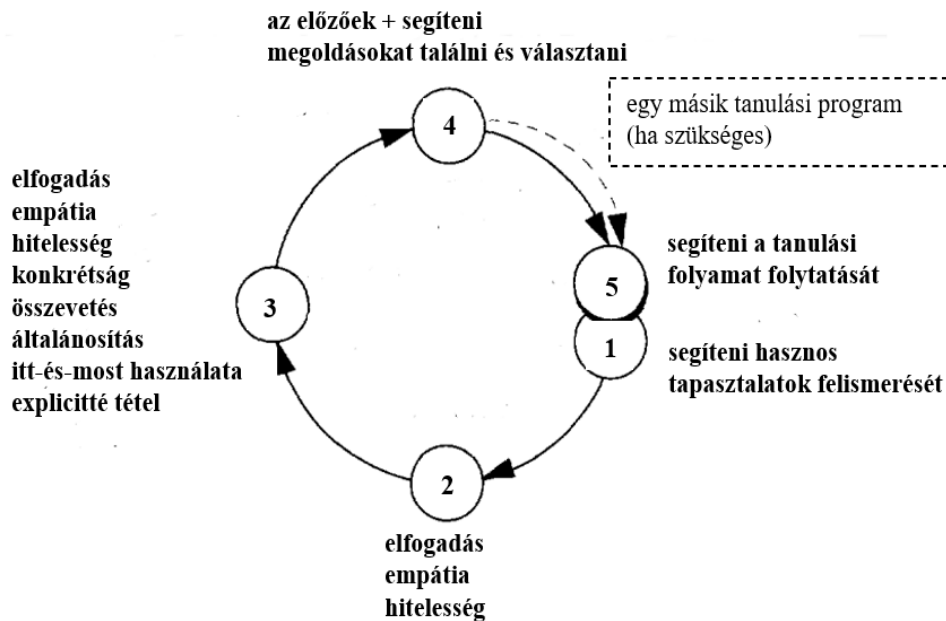
1.2.3. Korthagen megközelítése

Tartalomtól vagy kontextustól függően több különböző reflexiós ciklust írt le a szakirodalom, különös tekintettel a szakértővé válás elősegítésére, mind az orvostudományban (pl. *Asselin & Fain*, 2013), mind a neveléstudományban. Elsőként Calderhead és Gates (1993) írtak le ciklikus kapcsolatot a reflexió és a szakmai gyakorlat között, ugyanis a reflexió segítségével olyan felismerések születnek, amelyek hatására fejlődik a praxisban tanúsított magatartásunk, erre pedig ismét reflektálhatunk – és így folytatódik a körfolyamat.

A reflexió ciklikus modelljei közül a legelterjedtebb Korthagen és Kessels (1999, p. 13) modellje. Az ALACT modell neve az egyes szakaszok kezdőbetűiből tevődik össze: (1) cselekvés [*Action*], (2) visszatekintés a cselekvésre [*Looking back on the action*], (3) lényeges nézőpontok tudatosítása [*Awareness of essential aspects*], (4) újfajta cselekvésmódok létrehozása [*Creating alternative methods of action*] és azok (5) 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. Az 1. ábrán látható, hogy ez a körfolyamat ismétlődik, ezért a reflexió segítségével újabb tanulási program veszi kezdetét egy következő szinten, vagyis megindul a szakmai fejlődési spirál (Korthagen & Vasalos, 2009).

1. ábra

A reflexió támogatásának módjai az ALACT modellben (Korthagen & Vasalos, 2005, p. 49 alapján)



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 tanuló társ, akár egy oktató jelenlétével. Ennek a segítségnyújtásnak a konkretizálását is tartalmazza az 1. ábra. 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, éleslátása, 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 & Kasik, 2015).

A harmadik szakasz, a lényeges nézőpontok tudatosítása Korthagen és Vasalos (2005) elősegíthető például az empátiánk explicitté tételével, vagyis annak szavakkal történő kifejezésével, hogy megértjük ahogyan a másik (ez esetben reflektáló kezdő pedagógus) érez. Az empátia mellett a feltétel nélküli elfogadás és a hitelesség Rogers (2019) szerint a segítő beszélgetés alapja. Ennek a szemléletnek kell meghatározni a személyek közötti interakciót minden segítő tevékenységben, így minden segítő szakmát gyakorló praxisában is. Ezt meghaladja

Korthagen és Vasalos (2005) modellje, amikor a negyedik fázisban a reflexiót facilitáló személy rámutat és megválaszt újabb cselekvési lehetőségeket.

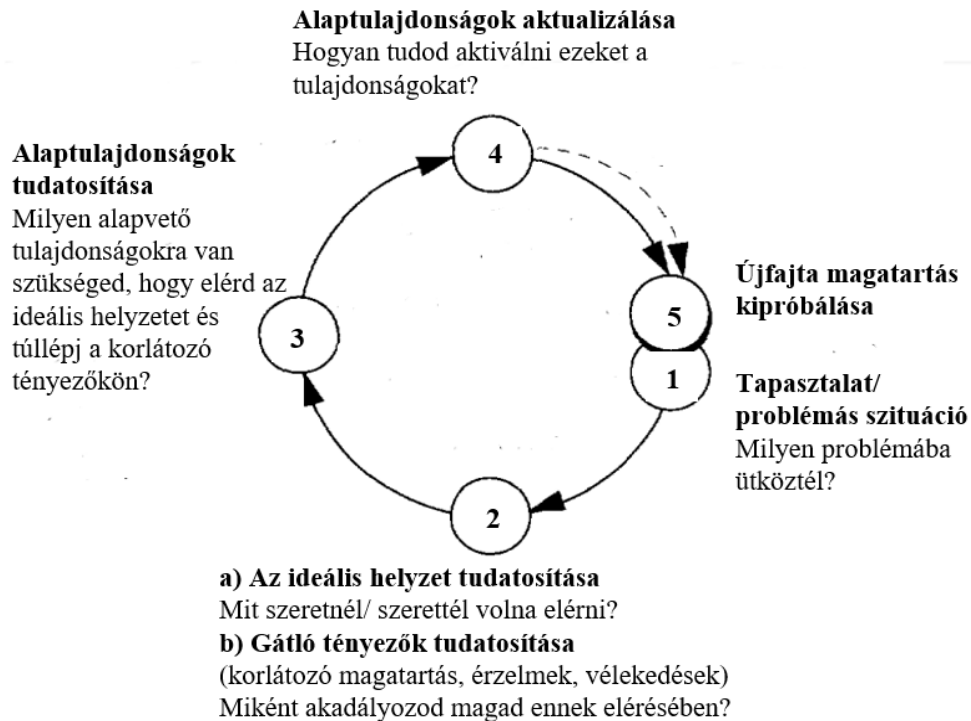
Korthagen és Vasalos (2005) ezzel olyan reflexiótámogató szempontokat javasol a tanárjelöltekkel foglalkozó képzők számára, amely az érzelmek felismerését és támogatását szorgalmazza. A gyakorlatot végző tanárjelöltet olyan kérdések elé érdemes állítani, amelyekkel a saját és a tanítani próbált diákok 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 jövőd tanár reflexiók folyamatában. Korábban Korthagen (2001) ezt, vagy a reflektálásban való segítségnyújtást kevésbé tartotta fontosnak, mint annak segítségét, hogyan kell megtanulni reflektálni. 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 & Vasalos, 2009).

Korthagen (2004) tulajdonképpen a tanári identitás kifejlődését kutatta, ideértve a tanításról és a tanulásról, valamint a pedagógus-énképről alkotott nézeteket. Korthagen (2004, pp. 79-80) Bateson-modellként, „a hagymaként” és a változási szintek modelljeként [*a model of levels of change*] említette azt a szintezési elméletet, amely szerint az egyes szintek a környezettel állnak kölcsönhatásban és az egyént jellemzik (kívülről befelé haladva: cselekvés, kompetenciák, nézetek, identitás, küldetéstudat). A külsőbb szintek (környezet és cselekvés) mindenki számára nyilvánvalóak és ezek foglalkoztatják leginkább a tanárjelölteket is. Mélyebb reflexió helyett gyakran például a tantermi problémák megoldására fókuszálnak. Sőt, Korthagen és Vasalos (2009) későbbi munkájukban megemlítik, hogy a szakemberek mindennapjaikban tapasztalt gyakorlati problémákra is a gyors megoldásokat részesítik előnyben. A kompetenciák szintjén az ismeretek (pl. tantárgyi tudás), készségek, képességek és attitűdök jelennek meg, erre hatást gyakorol a nézetek szintje. Az énré irányuló nézetek pedig a (szakmai) identitás szintjét jelentik. Ezt a modellt Szivák (2014) később Korthagen „hagyma-modelljének” valamint Korthagen-modellnek nevezi.

Ha a tanár vagy tanárjelölt képessé válik önállóan végighaladni az ALACT modell fázisain, fejlődési képességet [*growth competence*] fejleszt, egy olyan képességet, amely által a saját szakmai fejlődését irányítja (Korthagen & Vasalos, 2009, p. 4). Az ALACT modellt továbbfejlesztve kialakult a Reflexió Magmodellje [*Core Reflection model*], amelyben összekapcsolódnak a hagyma-modell szintjei. Az Alapreflexió fázisai a 2. ábrán láthatók.

2. ábra

A Magreflexió fázismodellje (Korthagen & Vasalos, 2009, p. 8 alapján)



Felismerhető, hogy 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 & Vasalos, 2010, p. 12). 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 (2009, 2010) gondolatait – ha az ember flow állapotban van, képes reflektálni, a Magreflexió folyamatában van, ez pedig a növekedési képességet működteti.

1.3. Reflektív személy, a reflexió mint személyiségvonás

Az 1970-es évek pszichológiai és szociálpszichológiai éntudat-vizsgálatai a saját korlátok és erősségek tudatosítását, az öntudatot mint az egyén önmagára vonatkozó reflexióját kezdték értelmezni. A személyiségvonásként értelmezett reflexió – mint gondolatok, érzések és cselekvések összességének tipikus megnyilvánulása (Alvarez, 2017) – azt feltételezi, hogy a reflexió némelyekre jellemzőbb, míg másokra kevésbé. Az önreflexiót Fenigstein, Scheier és Buss (1975) a személyes öntudattal [*private self-consciousness*] és a szociális öntudattal [*public self-consciousness*] írták le, így a belső érzések és gondolatok, valamint a mások előtti megjelenés

tudatosítását különböztették meg. Kérdőívükben a szociális szorongás [*social anxiety*] – mások jelenlétében érzett kényelmetlenség – volt a harmadik skála. A személyes és a szociális öntudat a folyamatra, a szociális szorongás pedig a ezzel az öntudat [*self-awareness*] vizsgálatára alkalmas mérőeszközt hoztak létre. Ez tekinthető az első reflexiót vizsgáló mérőeszköznek a szociálpszichológiai vizsgálatokban. Scheier és Carver (1985) dolgoztak ki egy megfogalmazásban és szóhasználatában módosított változatot, ami már nemcsak főiskolai hallgatók számára volt alkalmazható, hanem olyan személyek számára is, akik például a korábbi változatban szereplő közül némely szót nem értettek. Ez a változat vált végül széleskörben elterjedté.

Trappnell és Campbell (1999) ugyancsak ebből a modelltől indultak ki, de kiemelték a személyes öntudatot, s ezt az ötfaktoros személyiségmodellel (Goldberg, 1990, idézi Trappnell & Campbell, 1999) állították párhuzamba. Az ötfaktoros modell – másnéven *Big Five* – dimenziói (McCrae & John, 1992, idézi Trappnell & Campbell, 1999): extravertió, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás és nyitottság. Trappnell és Campbell (1999, pp. 289–290) eredményei szerint a szociális szorongás az érzelmi stabilitással erős negatív kapcsolatban van; a szociális öntudat erős pozitív kapcsolatban áll az érzelmi stabilitással és gyenge pozitív kapcsolatban áll az extravertióval; a személyes öntudat pedig közepes kapcsolatot mutat az érzelmi stabilitással és a nyitottsággal. Értelmezésükben a reflexió az öntudat egyik megnyilvánulási formája. Az énré irányuló fókusz két irányt ölthet (Trappnell & Campbell, 1999, pp. 294–295): (1) az ideges személy aggodalmaskodó töprengése, rágódása [*rumination*] az egyik, (2) a filozofikus személy emocionális és intellektuális tapasztalatszerzése, reflektálása [*reflection*] pedig a másik megnyilvánulási forma. Mindkettő jellegében hasonló, de egymástól elkülönülő kognitív folyamat, mentálhigiénés szempontból azonban teljesen eltérő következményeket eredményeznek. A rágódást a csalódás, veszteség, igazságtalanság motiválja, a reflexiót pedig a kíváncsiság, az episztemológiai érdeklődés. A *self-absorption paradox* [önelmélyülés paradoxona] szerint az érzelmek és gondolatok gyakori monitorozása a rágódás során elősegíti az önismeret pontosságát a pszichológiai jóllét árán. A reflektálással azonban ez a paradoxon feloldható. Ezt az fogalomszétválasztást helyesnek tartjuk kiegészíteni azzal, hogy a kognitív és az érzelmi folyamatok kapcsolatban állnak egymással (Pessoa, 2008), így a reflexió vagy a rágódás vonatkozhat az érzelmekre is. Kiegészítjük továbbá Csíkszentmihályi (1997/2010) flow-elméletével, hiszen az erősségek és a gyengeségek nem ellentétei, hanem kiegészítői egymásnak.

Az előző két elméleti megközelítés mellett Grant és Langford (2002) az önszabályozás folyamatát tekinti kiindulópontnak. Céljuk az 1975-ös mérőeszköz továbbfejlesztése és a személyes öntudat struktúrájának feltárása volt. Értelmezésükben az önreflexió [*self-reflection*] a személy gondolatainak, érzéseinek és viselkedésének elemzése és értékelése, míg az éleslátás [*insight*] ezek megértésének ténye; s mindkét metakognitív faktor egy célirányos, irányított változási folyamat központi eleme (Grant & Langford, 2002, p. 821). Három alskálát különböztettek meg: (1) az önreflexió iránti elkötelezettséget [*engagement in self-reflection*], (2) az önreflexió iránti igényt [*need for self-reflection*], és (3) az éleslátást [*insight*]. Végzős pszichológia szakos hallgatóktól gyűjtött adataik továbbá megerősítették azt is, hogy a gondolatok

és érzések rendszeres rögzítése, vagyis a naplóvezetés összefüggésbe hozható az önreflexióval: az önreflexió és az élelátás között nem volt szignifikáns korreláció azok körében, akik rendszeresen vezettek naplót; de azok esetében, akik nem vezettek naplót, szignifikáns negatív volt a korreláció (Grant & Langford, 2002, p. 831). Ez az összefüggés fokmérője lehet annak, hogy a személy mennyire mélyül el a tudatos és célzott önreflexióban.

1.4. A reflexió képesség alapú megközelítése

A reflexió széles értelmezési tartománya felveti a kérdést, hogy vajon tekinthetünk-e a reflexióra képességként, műveltségként, esetleg kompetenciaként. A reflexió képesség alapú megközelítéséhez (vö. Kitchener & Fischer, 1990: [*skill approach of reflective thinking*]) két nemzetközi modell illeszkedik, a Reflektív ítélőképesség modell és a Reflexió műveltség modell.

1.4.1. Reflektív ítélőképesség modell

Kitchener és Fischer (1990) a reflektív gondolkodást olyan magasabb rendű gondolkodási képességként írja le, amely a bizonytalansággal járó problémahelyzetekben (rosszul definiált problémák esetén – vö. pl. Molnár, 2004) lép fel. A Reflektív ítélőképesség modell [*Reflective Judgement Model*] a tapasztalatok, vélemények, információk felülvizsgálatán és értékelésén alapuló reflexió megközelítést jelenti. A szerzők Piaget és Kohlberg kognitív fejlődésmélete alapján, serdülőkorúak és egyetemista fiatalok körében végzett interjúk és kérdőíves, longitudinális és keresztmetszeti vizsgálatok eredményeként alkották meg hétszakaszos modelljüket. Az egymástól elkülönülő, de fejlődésileg egymásba szövődő szakaszok jellemzői (Kitchener & Fischer, 1990, pp. 50–51):

1. szakasz: Valaki valamit igaznak vél, anélkül, hogy ennek tényét ellenőrizné. Az ismeret egy konkrét példán alapul.
2. szakasz: Valaki bizonyossággal tud valamit vagy bizonyossága egy tekintélyszemélytől származó ismereten alapul. Az indoklás alapja a téves információkkal való szembeállítás vagy annak ténye, hogy az információ a tekintélyszemélytől származik.
3. szakasz: Olykor átmeneti elbizonytalanodás tapasztalható, mivel az indoklás azon alapul, hogy a személy éppen aktuálisan mit vél helyesnek. Máskor pedig a bizonyosság a tekintélyszemély véleményén alapul.
4. szakasz: A tudásra a bizonytalanság jellemző a helyzetfüggő tényezők miatt. A tudás, akárcsak az indoklás egyéni sajátosságokon alapul (pl. különböző tekintélyszemélyektől ötvözött különféle ismereteket).
5. szakasz: A tudás és az indoklás is kontextusfüggő, a személyes értelmezés jellemzi.
6. szakasz: A tények és nézetek különféle nézőpontból történő értelmezéséből származnak az ismeretek. Az indoklás ilyen összevetéseket tartalmaz.

7. szakasz: Egy kutatási folyamat eredménye a tudás, az információk így általánosíthatók. Az indoklásban tényeket és érveket használ fel annak érdekében, hogy a téma legteljesebb értelmezését tárja fel.

Ez a modell az ismeretelméleti tudás [*epistemic knowledge*] kialakulásának feltérképezésével alakult ki. Középkorúakat, egyetemistákat és doktoranduszokat vizsgálva arra a megállapításra jutottak, hogy a reflektív gondolkodás – ahogyan a reflektív ítélőképesség is – az idő előrehaladtával fejlődik, egyre magasabb szintűvé válik (King & Kitchener, 2002; 2004). Minden egyes szakaszhoz rendelhető sajátos készségek, képességek, ezek révén a szakaszok átfedésben vannak. A fejlődés az egymás utáni szakaszokon való előrelépéseket jelenti. Felmerül azonban az előítéletes gondolkodás, mint e sematizált fejlődésmenet ellenpéldája. Kritikával kell illetnünk ezt az elméletet, hiszen – mint a szakaszelméletek általában – mellőzi a fejlődés folyamatos és a fokozatos jellegét, valamint figyelmen kívül hagyja az egyes szakaszok felcserélésének vagy átugrásának esetét, továbbá a területspecifikusság kérdését.

1.4.2. Reflexiós műveltség modell

A nemzetközi irodalom egyik legfrissebb, a felsőoktatásban tapasztalható 66 reflexiókutatás szisztematikus áttekintése eredményeként Chan és Lee (2021) megalkotta a Reflexiós műveltség [*Reflection literacy*] modellt. A műveltség [*literacy*] szót az angol nyelven publikált kutatásokban már elterjedt értékelési kompetencia [*assessment literacy*] kifejezéssel állítják párhuzamba, így értelmezésük szerint tudás, készségek, képességek, valamint az elmélet és gyakorlat megértésének összessége.

A reflexiós műveltség „*a tanulók azon képességeire utal, amelyek segítségével kognitív módon reflektálnak, többféle módon képesek fejezik ki a gondolataikat és érzelmeiket (...), valamint a reflexióra tanulási és értékelési eszközként tekintenek*” (Chan & Lee, 2021, pp. 13–14). Négy komponense különböztethető meg:

(1) Tudományos műveltség [*Academic literacy*], mely azokat a képességeket foglalja magában, amelyek lehetővé teszik, hogy kompetens módon vegyen részt a tudományos kommunikációban (ideértve a nyelvtudást, a műfajok ismeretét és a szabályokat).

(2) Reflexiós tudás és képességek [*Reflection knowledge and skills*], amelynek elemei a reflexió jelentésének, céljának és formáinak megértése, továbbá a reflexiót lehetővé tevő készségek és stratégiák alkalmazásának képessége.

(3) Értékelési kompetencia [*Assessment literacy*], mely magában foglalja az értékelés céljának és folyamatának és ezek a tanulásra gyakorolt hatásainak ismeretét, illetve mások munkájának megítélését és az értékelési kompetencia fejlődését szolgáló képességeket.

(4) Szocio-emocionális belátások [*Social-emotional insights*], ide sorolva mindazokat az attitűdöket és etikai aspektusú témákat, mint például az értékelés, a tanár-tanuló kapcsolat, a tanuló érzelmi dinamikái.

Ezek a komponensek négy szinten (Chan & Lee, 2021, p. 12), tanulói [*Student Learning Level*], pedagógiai [*Teacher Pedagogical Level*], intézményi [*Institutional Level*] és szociokulturális szinten [*Sociocultural Level*] érvényesülnek. A műveltség hiánya az egyes komponensek mikroszintjén áttérjed a makroszintre is. Tehát például a reflektív értékelés megértésének hiánya és ezáltal az osztályzatok nem a szummatív értékelési funkció szerinti alkalmazása (pedagógiai szint) ahhoz vezet, hogy a szülők nem az adott oktatási intézményt választják a gyermekük számára (intézményi szint), esetleg az intézmény társadalmi megbecsültsége is csökken az értelmiségiek körében (szociokulturális szint). A tanítás-tanulás során a reflexió támogatásához szükséges legfontosabb stratégiák (Chan & Lee, 2021, p. 14): célok és elvárások világos megfogalmazása a tanulók számára; struktúra és vázlat elérhetővé tétele a tanulói reflexiókhoz; lehetőséget teremteni a reflexiók tanuló társakkal történő megosztására; elegendő idő biztosítása az elmélyüléshez; konstruktív és szenzitív visszajelzés nyújtása. Ezek tehát hozzájárulnak, hogy az egyén a reflexiós műveltség magasabb szintjén legyen birtokában a modell komponenseinek, ez jelenti a reflexiós műveltség mélységét.

1.5. A reflexió helye és szerepe nemzetközi modellekben

A reflexió kifejezés több kutatási területen is megjelenik. Fenwick (2000) ötperspektívás kogníciómódellet, valamint az e munkát feldolgozó Lundgren és munkatársai (2017) szerint a konstruktivista perspektívát képviselő Boud, Brookfield, Dewey, Kolb, Mezirow, Piaget és Schön hasonlóan, a tanulás meghatározójaként értelmezik a reflexiót. „*A tanuló a reflexió által alkotja meg saját megértését a releváns értelemstruktúrákról, amelyeket cselekvése útján tapasztal a világról*” (Fenwick, 2000, p. 248).

Olyan modellekről teszünk említést, amelyeknek egy fontos eleme a reflexió mint mentális tevékenység. A fejezetben a szövegértés és szövegalkotás modelljeiben megjelenő reflexióértelmezést követően a tapasztalati- és transzformatív tanulás, majd a metakognitív- és a kritikai gondolkodás reflexióval való kapcsolatait vizsgáljuk. Az előző fejezethez képest az eltérő kutatási irányok adta kontextusból adódó, új összefüggéseinek megteremtése e fejezet célja.

1.5.1. Reflexió a szövegértés és szövegalkotás folyamatában

A reflexiónak szerepe van a legtöbb gondolkodási folyamatban. Az OECD (2005) szerint a reflektivitás [*reflectiveness*] „*a kulcskompetenciák lelke* (p. 8); *egy komplex mentális folyamat, amely magában foglalja a metakognitív készségeket (gondolkodás a gondolkodásról), a kreatív készségeket és a kritikus hozzáállást*” (p. 9). Ez teszi lehetővé a tapasztalatok feldolgozását

gondolati, érzelmi és szociális szinten is, továbbá a különbségek és az ellentmondások kezelését is.

A nemzetközi rendszerszintű mérések tartalmi kerete alapján a szövegértés magasabb képességszintjein jelenik meg a reflexió (1. táblázat). Így például a PISA-mérésben (Balácsi et al., 2010, p. 26) reflexiónak tekintjük az olvasott információ saját tapasztalatokkal való összevetését, az ítéletalkotást. Mindez magasabb képességszinten történhet, mint pusztán az olvasott információk felismerése, értelmezése. A PIRLS-mérésben a reflexió csak áttételesen, a szöveg tartalmának és szerkezetének értékelése révén jelenik meg, illeszkedve az életkori sajátosságokhoz, hiszen a mérések tízévesek körében zajlanak, akik körében még nem értelmezhetőek a magasabb gondolkodási műveletek és a komplex képességek.

1. táblázat

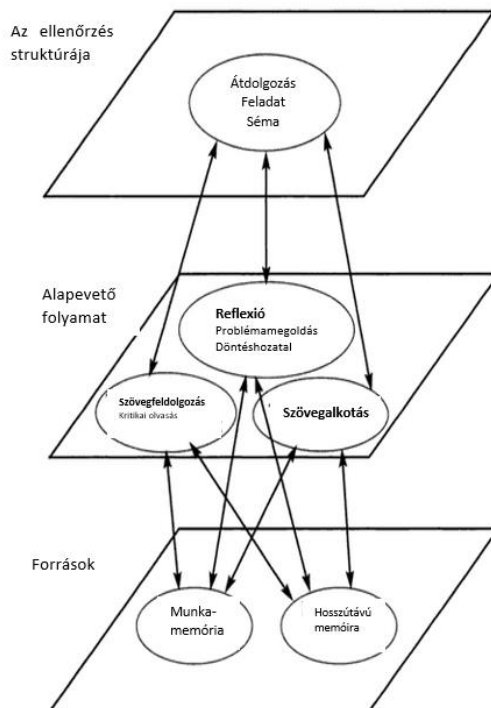
A nemzetközi szövegértés-vizsgálatok gondolkodási műveletei (OECD, 2017; a hazai terminusok használatával: Balácsi et al., 2010; Balácsi et al., 2012)

PIRLS	PISA
Konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése	Információhoz való hozzáférés és visszakeresése
Egyenes következtetések levonása	Az olvasottak értelmezése és integrációja
Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása	Reflexió és értékelés
A szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése, értékelése	Komplex

Szövegalkotás során ugyancsak megjelenik egyfajta reflektív tevékenység a tervezés és az ellenőrzés mentén (vö. Molnár, 1996). A szöveggel való reflektív interakció mértéke a készülő produktum minőségében érhető tetten, hiszen minél jellemzőbb a reflexió, annál tudatosabb lesz a végeredmény. Ezzel áll összhangban Hayes (2000) modellje az átdolgozás folyamatáról (3. ábra). A reflexió a kritikai olvasással és a szöveg megalkotásával párhuzamosan végbemenő, a középső szinten található alapvető folyamat. Általános kognitív forrásokra támaszkodva, a kontrollnak megfelelően döntéshozatallal és problémamegoldással fejeződik ki.

3. ábra

Az átdolgozás mechanizmusa Hayes (2000, p. 27) fogalmazásmodelljében

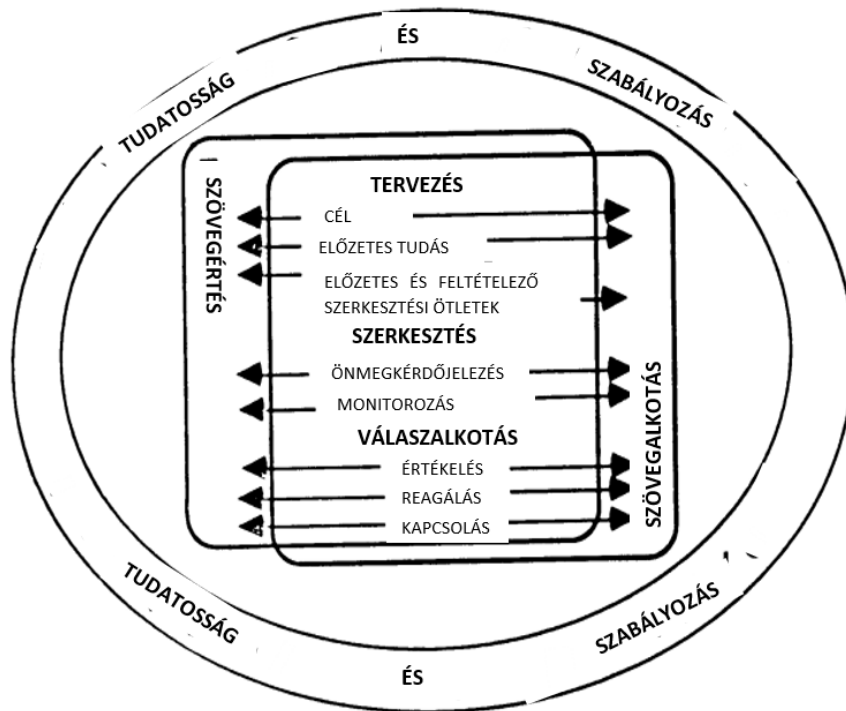


A reflexió tehát mind a szövegértésben, mind a szövegalkotásban megjelenő, magasabb szintű gondolkodási művelet, mely jellegénél fogva közös elemként tekinthető a két képességben. Ha tehát a reflexió ugyanolyan sajátosságokkal rendelkezik mindkét írásbeli szövegfeldolgozó folyamatban, joggal feltételezhető, hogy a képességkapcsolatban a metakogníció révén a reflexió valójában közös elem.

A szövegértés-szövegalkotás folyamatának kapcsolatát feltételezi El-Hindi (1996), aki szerint a kapcsolatot a metakognitív tudás jelenti. A 4. ábra azt mutatja, hogy a szövegértés és a szövegalkotás három szakasza, vagyis a tervezés [*planning*], a szerkesztés [*drafting*] és a válaszalkotás [*responding*] folyamata párhuzamba állítható. Egy metakognitív fejlesztő program hatását igazolta, s eredményeként a stratégiai tervezés, az önszabályozás, valamint a stratégiahasználat értékelésének jelentőségét emelte ki. Az önszabályozás, a metakogníció és a reflexió kapcsolatáról az I. rész 1.5.4. alfejezetében írunk.

4. ábra

A metakognitív tudás modellje a szövegértés és szövegalkotás folyamatában (El-Hindi, 1996, p. 218 alapján)



A szövegértés és szövegalkotás kapcsolatának első vizsgálatai már az 1990-es években megjelentek (pl. Tierney & Shanahan, 1991), azonban ez a terület mindmáig kevésbé kutatott, hazánkban különösen (pl. Kovács & Molnár, 2017; Kovács, 2018a).

1.5.2. A reflexió kapcsolata a tapasztalati tanulással

A reflexió kapcsolatba hozható a tapasztalati tanulással is (pl. Boud, Keogh & Walker, 1985/1987). Egy-egy új tapasztalat előidéz a reflexiót, vagyis a reflexió egyenlő a tapasztalat feldolgozásával, tulajdonképpen egy mentális válaszreakció.

„A reflexió egy fontos emberi cselekvés, amely során felidézzük a tapasztaltakat, gondolkodunk róla, töprengünk rajta és értékeljük (...) A tanulás kontextusában pedig a reflexió egy általános kifejezés azokra az intellektuális és affektív tevékenységekre, amelyek során az egyének elköteleződnek a saját tapasztalataik felfedezésére, annak érdekében, hogy új megismerésre tegyenek szert” (Boud, Keogh & Walker, 1985/1987, p. 19).

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 eseménysorként, amely a tapasztalatok rendszerezésével, a kísérletezéssel, kutatással rokonítható. Vizsgálatunk alapjaként ilyen experimentális reflexiómodelleket (Wallace, 1991/2001; Boud, Keogh & Walker, 1985/1987; Moon, 2004/2005) 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 átveszünk egy tekintélyszemélytől) és a korábbi tapasztalati tudáson (élményeken) alapul, ezek befolyásolják a gyakorlat közbeni tapasztalatszerzést. Tulajdonképpen ezekre a tapasztalatokra reflektálunk, majd a reflexiók összegyűlve a szakmai kompetenciában strukturálódnak.

Boud, Keogh & Walker (1985/1987) a reflexiót kutatásként, felfedezésként értelmezi, egy olyan aktív cselekvésként, amely gyakran valamilyen nem feltételezett eredményhez vezet (p. 7). Ilyen eredmény lehet „személyes szintézis, a tudás integrálása vagy elsajátítása, a személyes tudás validálása, új érzelmi állapot vagy elköteleződés a további tevékenység iránt” (p. 20). A reflexió tehát végső soron valamilyen újfajta megoldási módot, fogalomtisztázást, problémamegoldást vagy készségek fejlődését eredményezi. A tanulás folyamata olyan módon támogatható, ha a tapasztalatszerzés és az azt követő reflexió közötti kapcsolatot erősítjük. Ennek módja a reflexió folyamatának elősegítése.

A reflexió három fő lépését különböztetik meg (Boud, Keogh & Walker, 1985/1987, pp. 26–31): (1) a tapasztaltak felidézése [*Returning to experience*], (2) az érzelmek nyomon követése [*Attending to feelings*], valamint (3) a tapasztalatok újraértékelése [*Re-evaluating experience*]. A múltbeli tapasztalatok összegyűjtése után a pozitív élmények felhasználása (és a negatív, akadályozó érzelmek csökkentése) következik, végül a tapasztalatok felülvizsgálatával szerzett új tudásnak a meglévő tudásrendszerbe illesztése történik. A reflexió tehát összességében a múlt ismételt megélése és értelmezése és felhasználása.

A tapasztalatok felidézéséhez hasznos lehet az egyéni írásban, vagy a csoportosan szóban történő visszatekintés. Mindkét esetben lehetőség van arra, hogy tágabb perspektívából tekintsük át az eseményeket, valamint hogy végiggondoljuk, mások hogyan élhették meg mindezt. Ez a nézőpont felvétele és váltása, amely fontos része a tanári munkának (vö. 1. ábra). Ennek a mozzanatnak fontos része a téves észlelések számbavétele és az ítékezésmentesség. Az írásbeli reflexió szerepét hangsúlyozza Moon (2004/2005) is, aki ebben a reflektív és tapasztalati tanulás támogatásának legadekvátabb lehetőségét látja.

Az érzelmek felismerése és kezelése különféle akadályokba ütközhet. Előfordulhat, hogy valaki akár kognitív, akár affektív értelemben egy adott perspektívához vagy értelmezéshez ragaszkodik, így képtelen valódi reflexiót végezni. A reflexióhoz ugyanis szükség van a szabad, rugalmas és kreatív válaszkészségre. A szerzők ilyen helyzetekben megoldást látnak különféle meditatív technikák alkalmazásában, amelyek ma inkább mindfulness néven ismertek.

A tapasztalatok újraértékelésének három összetevője: (a) kapcsolatteremtés a szerzett és a meglévő információk között [*association*], (b) az új információk egységesítése [*integration*], (c) a gondolatok és érzelmek érvényességének megerősítése [*validation*], (d) a létrejött tudás felhasználása [*appropriation*]. Ezek elősegíthetők csoportmunka keretein belül történt brainstorming alkalmazásával, vagy különféle vizuális gondolatrendszerző megjelenítésekkel (pl. fogalmi háló, gondolatterkép, Venn-diagram).

A reflexió alkalmazása azonban nem minden esetben vezet ahhoz a kognitív folyamathoz, amelynek eredményeképpen tudásátszrukturálódás várható. Az alábbi problémák merülhetnek fel a reflexió felsőoktatásba vagy szakképzésbe integrálásakor (Boud & Walker, 1998, pp. 193–196):

- (1) *Előírások követése.* A tanulótól kötelezően elvárt a reflexió, ezért a különféle reflexiós modellek elemeit igyekeznek teljesíteni, anélkül, hogy valóban végiggondolná az egyes lépéseket. Ez feltételezi, hogy a tanuló rendelkezésére áll egy jól követhető reflexiós modell.
- (2) *Tanulást mellőző reflexió.* A reflexió lehetőségének biztosítása nem feltétlenül eredményez értelemgazdag tanulást. Ennek a háttérében állhat az előző pontban részletezett túlzott irányítás, de ennek ellenkezőjeként a céltalanság is.
- (3) *Annak téves elképzelése, hogy a reflexió könnyen elérhető.* A reflexió során számos kisebb jelentőségű téma merülhet fel (pl. a tanulási környezettel kapcsolatban), amelyek elvonhatják a figyelmet a fontosabb, reflexióra érdemesebb területektől.
- (4) *A tanulás jól szervezettségének hiánya.* Problémát jelent, ha összeférhetlenség áll fenn a reflexiós alkalom és az eredményének felhasználása között. Tehát ha pl. a tanulótól reflexiós tevékenységet várunk, azt a tevékenységet nem értékelhetjük osztályzattal (hiszen ez gátolja a valódi reflexió megnyilvánulását).
- (5) *A reflexió kognitív oldalának kizárólagossága.* A tanítás-tanulás folyamatának központi eleme az érzelmek felismerése és feldolgozása. Ennek figyelmen kívül hagyásával a tanuló magára marad egy érzelmi labirintusban.
- (6) *Nem helyénvaló feltárások.* A reflexiónak sajátossága a nagyfokú személyesség, etikai érzékenység is. Erre tekintettel kell lenni a megfelelő, biztonságos érzelmi légkör (vö. feltétel nélküli pozitív elfogadás – Rogers, 2019) megteremtése érdekében.
- (7) *A tapasztalatok kritika nélküli elfogadása.* A tapasztaltakat feltétlenül meg kell kérdőjelezni, össze kell vetni a tudományos eredményekkel.
- (8) *A pedagógus szakértelmének felülmúlása.* A pedagógustól elvárt, hogy kellő szakértelemmel és felkészültséggel rendelkezzen a felmerülő témák kapcsán.
- (9) *A pedagógus hatalmának túlzott mértékű használata.* A reflektív tevékenységek során a tanuló kiszolgáltatottá válik, így a tanuló feletti hatalomnak és tekintélynek háttérbe kell szorulnia.

Ezenfelül a tudásátstrukturálódást nehezíthetik vagy legalább befolyásolják olyan személyiségjellemzők, mint a mezőfüggőség (külső és belső kontroll), a szabálykövetés, a normához való viszony (normához való alkalmazkodás vagy normaszegés), a kreativitás alacsony vagy magas foka, a kognitív problémák (információfeldolgozás), a tekintélytisztelet (vagy engedelmesség) mértéke. Az tehát, hogy a reflexió során megtörténik a tudásváltozás vagy sem, sok tényezőtől függ.

Boud (1999, p. 126) a reflexió során tanúsított hibás (ön)értékelési mozzanatokot is megnevezi. Ezek az alábbi helyzetek: (1) a reflektáló társak úgy vélik, a tanár munkáját végzik; (2) önmegbélyegzés következetes kritériumrendszer használata nélkül (pl. a saját munka véletlenszerű értékelése ötfokú skálán); (3) ad hoc jellegű önértékelés (nem folytatólagos és megelőző tapasztalatokra épül). A felsorolt hibák nem feltétlenül jelentenek problémát, viszont valószínű, hogy lehetetlenné teszik a valódi reflexió megvalósulását.

1.5.3. A reflexió mint a transzformatív tanulás eszköze

A felnőttkori tanulást Mezirow (1994) a transzformatív tanuláselmélettel [*Transformative learning theory*] írja le (magyar fordításként az *“átalakító tanulás”* is előfordul a szakirodalomban; Somogyiné, 2010). A tanulást egy tapasztalaton alapuló jelentésteremtő folyamattal azonosítja, amely során a reflexió az a mentális tevékenység, amelynek segítségével a jelentésstruktúra átszervezése, transzformálása meg tud valósulni. A reflexió kontextusa általában valamilyen problémamegoldási helyzet, így reflektálhatunk a tartalomra, azaz magára a problémára [*content*], a problémamegoldás folyamatára [*process*] vagy a probléma összefüggéseire, előfeltevéseire [*premise*]. A legjelentősebb tanulási folyamat az önreflexió, pontosabban az önmagunkról szóló, összefüggéseket feltáró reflexiók sorozata.

Empirikus munkái nyomán Mezirow (1991, pp. 168-169) idézi Mezirow, (1994) a transzformatív tanuláshoz tízenegy szakaszt különböztet meg.

- (1) Dezorientáló dilemma
- (2) Önvizsgálat szégyennel és büntudattal (olykor vallási vagy transzcendentális háttérrel)
- (3) A feltevések kritikai újraértékelése
- (4) Annak felismerése, hogy mások is hasonlóképpen átesnek ezeken a szakaszokon
- (5) Újfajta szerepek, kapcsolatok vagy cselekvések lehetőségének felfedezése
- (6) A cselekvés folyamatának megtervezése
- (7) Tudás és készségek elsajátítása a terv megvalósításához
- (8) Új szerepek előzetes kipróbálása
- (9) Kapcsolatok újrafelvétele és új kapcsolatok kialakítása
- (10) Új perspektívák integrálása

Későbbi munkájában Mezirow (2003) két képességet nevez meg a transzformatív tanulás feltételeként: (1) a King és Kitchener (1990) nevéhez kapcsolódó reflektív ítélőképességet ([*reflective judgement*] – részletesen l. az I. rész 1.4.1. fejezetben), valamint a Kegan (2000) nevéhez kapcsolódó kritikus önreflexiós képességet [*critically self-reflective capacity*]. Ezek teszik lehetővé ugyanis az előfeltevések kritikus-dialektikus átértékelését. Más esetben a reflexiót (és a magreflexiót) a transzformatív tanulás folyamatának kulcsstényezőjeként definiálják (Korthagen & Vasalos, 2010, pp. 2425).

A transzformatív tanulás velejárója az egyéni személyes transzformációk megvalósulása gondolati szinten, de ugyanígy dialogikus formában, a különféle kommunikációs csatornákon is (vö. I. rész 1.5.1. alfejezet). Ehhez tanítói/ oktatói oldalról a megfelelő légkör kialakítása nélkülözhetetlen, s a facilitátor pedagógusszerepet érdemes előnyben részesíteni (vö. Mezirow, 1997).

Mezirow hatásának érzékeltetésére két kérdőíves vizsgálat fontosabb tanulságait ismertetjük. Kember és munkatársai (2000) egészségügyi képzésben részt vevő hallgatók (n=303) körében végzett nagymintás kvantitatív vizsgálatot. Az egészségügyi szakterületen a reflexió – mint az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolatteremtés – különösen fontos, így a képzés során a gyakorlati tudás reflexió nélkül nem tud megvalósulni. A kérdőív a reflektív gondolkodás mérését tűzte ki célul Mezirow kategóriái alapján. A 16 tételből álló mérőeszköz alapján négy alskála volt meghatározható: szokásszerű cselekvés (Cronbach- α : 0,62), megértés (α : 0,76), reflexió (α : 0,63), kritikai reflexió (α : 0,68). Megerősítő faktorelemzés igazolta a faktorstruktúra megfelelőségét. Az eredmények szerint a képzés előrehaladtával a szokásszerű cselekvést magában foglaló alskálán kívül mindhárom esetében szignifikánsan nőtt az alskálánként mért reflexió mértékének átlagos eredménye. Ez tehát a reflexiónak az idő előrehaladtával tapasztalt fejlődésére utal.

A tanulás során tapasztalható önreflexió [*self-reflection*] orvostanhallgatók körében végzett vizsgálatára Sobral (2000, idézi Mann, Gordon & MacLeod, 2009) egy tíz tételből álló kérdőívet alkotott. Ez a mérőeszköz arra szolgált, hogy a hallgatók tanulmányi tapasztalataikat reflektív módon értékeljék klinikai gyakorlatuk során hétfokú gyakorisági skálán. Kisebbségi módosítást követően 2005-ben publikálták a konstruktum validálását, így végül kialakult a kérdőív végső formája, a tanulás közbeni reflexió skála [*Reflection-in-Learning Scale*]. Leung és Kember (2003) felhasználták ezt a mérőeszközt, s eredményeik megerősítik a kapcsolatot a tanulásmegközelítés és a reflektív gondolkodás között.

„A reflexió a mély tanulásra [*deep learning*] utal, hiszen ahol a reflexió hiányzik a tanítási-tanulási folyamatból, csak felszínes tanulás lehet az eredmény” (Biggs, 1999, idézi King, 2002). A tanulási folyamat eredménye pedig a gondolatok strukturáltságával is megragadható (vö. SOLO taxonómia – Biggs & Collis, 1982, idézi Pintér, 2015; Burnett, 1999; Chan, 2002). Későbbi kutatások (Quan, Yang & Chen, 2010; Nieminen et al, 2018) sorra igazolják a reflexiós lehetőségekben gazdag környezet és a mély tanulás kapcsolatát.

1.5.4. Reflexió, metakogníció és önszabályozás

A metakogníció és a reflexió közötti szoros kapcsolat újra és újra felmerül a szakirodalomban (Schön, 1983; Moon, 1999; Gibson, Kitto & Bruza, 2016). A tanulás hatékonyságában és eredményességében a metakogníció [*metacognition*] és az önszabályozás [*self-regulation*] szerepe is felismert (Muijs & Bokhove, 2020). Mindkettő jelentős önálló kutatási területté vált, kapcsolatuk nem tisztázott. Egyes kutatások szerint az önszabályozott tanulás magában foglalja a metakogníciót (pl. Sperling et al., 2004), míg mások a metakogníció elemének tekintik az önszabályozott tanulást (pl. Azevedo, 2009). Azonban Fox és Riconscente (2008) parallel kapcsolatot feltételez. A reflexió, a metakogníció és az önszabályozás kapcsolódási pontja az énkép, az önmagunkról alkotott kép, amely új információk és tapasztalatok hatására folyamatosan változik (vö. Kőrössy, 2017).

Grant (2001) az önreflexió [*self-reflection*] és a belátás [*insight*] megvalósulását szolgáló mentális tevékenységet tekinti a személyben lezajló metakognitív folyamatnak. Ezeket metakognitív faktorokként tekinti az önszabályozás megvalósulásakor. Az önszabályozás folyamata az alábbi tevékenységekkel írható le (Grant & Langford, 2002, p. 822): (1) Célkitűzés, (2) Akcióterv kidolgozása, (3) Cselekvés, (4) Monitorozás, (5) Értékelés, (5a) Siker vagy (5b) Ami működött, annak megtartása, ami pedig nem, annak megváltoztatása. Ebben a modellben a Monitorozás, visszatekintés fázisának működését az önreflexió teszi lehetővé, az Értékelés szakaszához pedig a belátásokra van szükség.

Grant és Langford (2002) önreflexióra és belátásra vonatkozó vizsgálatában végzős pszichológia szakos egyetemista hallgatók vettek részt, amely megfelelt egy kreditet érő kurzus teljesítésének. A szerzők szerint – mivel a célkitűzés egy olyan önszabályozó folyamat, amely kognitív flexibilitást igényel (p. 824) – a vizsgálati eszköz beméréséhez és validálásához kifejezetten szükséges, hogy olyan személyekkel történjen az adatfelvétel az eszköz működésének ellenőrzéséhez, akik rendszeresen monitorozzák a gondolataikat, érzéseiket és viselkedésüket. A vizsgálati személyek egy része a kitöltés idején rendszeresen vezetett naplót, ők átlagosan magasabb értéket értek el az önreflexió alskálán (p. 829).

A megnevezett önszabályozási modell elemei, így az önreflexió és a belátás fejlesztésében az életvezetési tanácsadásnak [*life coaching*] szerepe van (Grant, 2003), ez pedig a pedagógusok esetében különösen adekvát perspektíva a mentális egészség megőrzése érdekében.

1.5.5. Reflexió, problémamegoldás és kritikai gondolkodás

A reflexió transzformatív tanulásban betöltött szerepének ismertetésénél felmerült a reflexió és a problémamegoldás kapcsolata (I. rész 1.5.3. fejezet). A transzformatív tanuláselmélet megalkotója, Mezirow (1991, p. 101) szerint „a reflexió az érvényesség tesztelése”. Valójában a reflexiót a problémamegoldás folyamatától elválaszthatatlannak véli, és a problémamegoldás tartalmához vagy folyamatához tartozó feltételezéseknek a kritikus mérlegelését jelenti. Ki kell emelnünk, hogy itt végig azokról a problémákról van szó, amelyeknek nincs egyértelmű

megoldásuk, vagyis rosszul definiáltak [*ill-defined*] (vö. Molnár, 2004). Kember és munkatársai (2000) Mezirow munkásságára támaszkodnak a reflektív gondolkodás szintjének megállapítására létrehozott kérdőív megalkotásakor. Ezt a vizsgálatot ugyancsak az I. rész 1.5.3. alfejezetében tárgyaltuk részletesebben. A pedagógus – mint segítő szakmát végző személy – munkája során azonban nemcsak kognitív, hanem társas problémákkal is találkozik (vö. Kasik, 2015), így a társas helyzetekkel kapcsolatos reflexió, valamint a szociális-érzelmi működésre vonatkozó önreflexió is a munkája része.

Hatton és Smith (1995) felismeri és kimondja a reflexió és a problémamegoldás közötti kapcsolatot, s kiemeli, hogy ez a kapcsolat nem tisztázott. Később Hong és Choi (2011) már evidenciaként kezeli a reflektív gondolkodás és a tervezési problémák megoldásának kapcsolatát, s ennek mentén törekszik a modellalkotásra. A tervezési folyamatban a reflektív gondolkodás megnyilvánulását három dimenzió találkozásában képzelel el, ezek: (1) a reflexió időzítése, (2) a reflexió tárgya és (3) a reflexió szintjei. A modell legutóbbi dimenziót taglaló részleteit az I. rész 1.6. fejezetében mutatjuk be.

A reflexió, a reflektív gondolkodás fogalma a kritikai gondolkodással [*critical thinking*] ugyancsak párhuzamba vonható, annak egyik elemeként definiált (Halpern, 2007). Ennek részletesebb feltárása a hazai vizsgálatokkal foglalkozó I. rész 2.3. alfejezetében olvasható.

1.6. Reflektív gondolatok szintezése, a reflexió szintjei

A reflexiómegközelítések többsége minőségi különbségeket feltételez reflexió és reflexió között, akár szóbeli, akár írásbeli reflexiók tevékenységről van szó. A minőségi csoportok kialakítása és hierarchiája azonban nehezen körvonalazható, ehhez két jellemző szintezési kategóriarendszert mutatunk be.

A reflektív gondolkodás három szintjét különböztette meg Taggart & Wilson (2005, idézi Szivák, 2014) a reflektív gondolkodás piramismodelljében [*Reflective thinking pyramid*], a technikai, a tartalmi és a dialektikus szintet. Ezek hierarchikusan egymásra épülő szintek. A tapasztalatok egyszerű leírását az alternatív megoldáskeresés, majd a megfelelő önismerettel rendelkező, morális, etikai és szociopolitikai kérdéseket felvető gondolatok egészítik ki. A szintek elnevezésének magyar változatait Sziváktól (2014, p. 19.) vettük át.

- a) A **technikai (kezdő) szint** leíró jellegű tapasztalatösszegzés, a tanult elméleti ismeretek visszaidézését feltételezi.
- b) A **kontextus (tartalmi) szint** már értelmezi is a tapasztalatokat, összekapcsolja az előzetes ismereteket, szabályszerűségeket a gyakorlati tapasztalatokkal, döntési helyzetekben indoklást is tartalmaz.
- c) A **dialektikus szint** morális-etikai témákat is tartalmaz, megjelenik benne az önértelmezés.

Mezirow (1991, idézi Kember, 1999) reflektív gondolkodásra vonatkozó kategóriarendszere [*Categorization of Reflective Thinking*] részletesebb. Megkülönbözteti mindenekelőtt a reflektív és a nem-reflektív cselekedetet. Nem reflektív: (1) Szokásszerű cselekvés [*Habitual action*], vagyis pl. a készségek működése: olvasás, írás, biciklizés; (2) Végiggondolt cselekvés [*Thoughtful action*]: a Bloom taxonómia szerinti analízis, szintézis és értékelés, valamint az (3) Önmonitorozás [*Introspection*], az érzelmek azonosítása. Reflektív cselekednek számít a tapasztalatok értelmezése: (3a) tartalmi szinten, a „mi” kérdésre válaszolva [*Content reflection*]; (3b) folyamat szinten, a „hogyan” kérdésre válaszolva [*Process reflection*]; illetve (4) következtetések szintjén, a „miért” kérdésre válaszolva [*Premise reflection*]. A tartalomra és a folyamatra való reflexió azonos szint, ebben a modellben ugyanis a reflexió szintezése, a visszatekintések minősítése helyett a reflexió és annak hiánya közötti különbségtétel számít (2. táblázat).

2. táblázat

Mezirow (1991) által leírt reflexiószintek

	Nem reflektív cselekvés		Reflektív cselekvés
0	Szokásszerű cselekvés	3/a	Reflexió a tartalomra
1	Végiggondolt cselekvés	3/b	Reflexió a folyamatra
2	Önmonitorozás	4	Reflexió összefüggésekre

Hong és Choi (2011) a tervezési (designer) folyamatokban értelmezi és modellálja a reflektív gondolkodást. Háromdimenziós modelljének harmadik elemeként a reflektív gondolkodásnak három szintjét írja le:

- (1) Egyhurkos reflektív gondolkodás [*Single-loop reflective thinking*], mely során a problémák azonosítása és újfajta megoldási stratégiák keresése történik.
- (2) Kéthurkos reflektív gondolkodás [*Double-loop reflective thinking*] esetén a megértés és a feltételezések megkérdőjelezése történik annak érdekében, hogy a problémákat újradefiniáljuk.
- (3) Három hurkos reflektív gondolkodás [*Triple-loop reflective thinking*] történik, ha a morális és etikai kontextus figyelembevételével zajlik minden problémamegoldás közbeni döntéshozatal. A tapasztalatok jelentéstulajdonítása a feltételezések és az előfeltevések újraértékelésével formálódik.

Tanárjelöltek reflexiófejlődésének támogatása a felsőoktatásban a reflektív tanulás segítségével is megtörténhet. Ryan és Ryan (2013) bemutatják, hogy a reflektív tanulás során a tanulók a fejlődésük előrehaladtával egyre mélyebb szinten képesek a reflektív gondolkodásra. Mindezt a tanárjelöltek mint tanulók esetén úgy lehet elérni, hogy egyre magasabb reflexiószintre kell őket segíteni. A reflexió szintjeit a szerzők a következőképpen definiálják (p. 16): (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 a 3. táblázat Ryan (2013) kutatása nyomán.

3. táblázat

A reflexió elősegítésének eszközei az egyes reflexiós szinteken. Forrás: Ryan (2013), saját fordítás

Reflexió szintje	Példák reflexió elősegítésére
Leírás és reagálás	Problémaalapú szituációk, ahol a tanuló biztonságos közegben reflektálhat önmagára vagy társára. (pl. diszkusszió, vita, dramatizálás).
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 visszajelzései).

2. A reflexió értelmezése és vizsgálata Magyarországon

A nemzetközi reflexiókutatás sokkal diverzebb a Magyarországi vizsgálatokhoz képest. A hazai reflexióértelmezések négy főbb típusát különböztetjük meg. A reflexió kontextusfüggetlen interpretációja az I. rész 2.1. fejezetben önreflexív képességként kerül elő. A reflexió kognitív folyamatát a modern tanulás-konceptióban (I. rész 2.2. fejezet) és a kritikai gondolkodásban (I. rész 2.3. fejezet) figyelhetjük meg. Az öt alfejezetet tömörítő I. rész 2.4. fejezetben a hazai értelmezés, azaz a szakmai reflexiószemlélet hangsúlya rajzolódik ki.

2.1. Önreflexív képesség

Az éntudatról írt elméletalkotó munkájában Nagy József (1994) a nemzetközi énkutatások szintetizálása alapján **önreflexív képességről** [*self-reflexive abilities*] beszél. Ez olyan (rész)képességek rendszere, mint például az önészlelés, önértékelés, önfejlesztés, énvédelem, énkorrekció, énfeltárás. Ebben az értelmezésben az önreflexió **a csatolás és a visszacsatolás** kifejezésekkel azonosítható, s az éntudatot alapul vevő szabályozás során érvényesül. Működése éppen ezért az éntudattal párhuzamosan fejlődik, az egyén érzékszervei, beszédszervei, személyisége által. Az önreflexív képesség az egyén antropológiai sajátossága, vagyis kizárólag az emberi fajra, de minden emberre jellemző.

Nagy (1994) szerint az önreflexív képesség elsajátítása az anyanyelv tanulásával szimultán történik. Az énfeljődés kezdetén, az én felismerése a tükörben vagy a fényképen, az önreflexív képességek korai megnyilvánulásának tekinthető. Az elmélet szerint ezekben az önreflexió gyakorlását teremtő helyzetekben valójában az én és a külső világ összehasonlítása, a korábbi tapasztalatokkal, ismeretekkel való összeegyeztetése történik. A másodlagos szabályozás

sikerességétől függően pozitív vagy negatív évre irányuló attitűd (önattitűd) épül be az önismeret kognitív hálózatába. Az önreflexív képesség és az éntudat fejlődése tehát egymásba fonódik (Nagy, 1994).

Noha a hazai pedagógia és a tanárképzés később egyre fontosabbnak vélte az önreflexiót, ezt a megközelítés mellőzték. Ezzel tulajdonképpen a reflektív gondolkodásnak egy tágabb, sokféle specifikus témát az évre vonatkozó értelmezése körvonalazódik. Az önreflexió képesség alapú megközelítése azt teszi feltételezhetővé Nagy (2000/2002) kompetenciafogalma alapján, hogy a reflexió az egyénben:

- (1) hierarchikus rendszer része;
- (2) öröklött és tanult tudáselemekből áll;
- (3) öröklött és tanult motívumokból áll;
- (4) az idő előrehaladtával spontán fejlődik;
- (5) fejleszthető.

Nagy (1994) önreflexív képességről alkotott elméletével kapcsolatos kritikát is meg kell fogalmaznunk, ugyanis amellet, hogy a megközelítésében mellőzi a pszichológiai és klasszikus pszichológiai modelleket, megközelítéseket (vö. pl. Kőrössy, 2017), az önreflexív képesség elméletének empirikus vizsgálatára nem került sor, így a modell működése megkérdőjelezhető.

2.2. Reflexió és a modern tanulás-konceptió

Az évre irányuló reflexió mellett a tudás és a tanulás modern, 20–21. századi értelmezésével kapcsolatban is felmerült a reflexió kifejezés. A technológiai fejlődés okozta gyorsulás olyan mértékű változást okozott a releváns tudás meghatározásában, amit az oktatás sem tud követni (vö. Csapó, 2002). Ráadásul már évtizedek óta mélyül a szakadék a tudomány és az oktatás, a tudományos kritériumok szerinti és a társadalmileg elvárt tudás között (Csapó, 2004). Tudás és tudás közötti különbség megítélésében, az új tudás létrejöttében is jelentős szerepe van a reflexiónak.

Noha a tudományos diskurzus véleménye megoszlik a tanulási stílusok relevanciáját tekintve, egyebek mellett az impluzív és reflektív tanulási stílusokat is meg szokták különböztetni. Ezeket Csapó (1992, p. 126) kognitív stílusnak nevezi és egyéni jellemzőnek tekinti. Ennek értelmében a reflexió **egyéni jellemzőként** is definiálható.

A modern tanulásértelmezés (Csapó, 2002) középpontjában a tanuló aktivitása áll. Ennélfogva joggal tekinthetünk a reflexióra mint a tanulás egyik jelentős kognitív aktivitására, amely mélyreható tudást (vö. Kálmán, 2004) eredményez. Kálmán (2004, p. 102) úgy fogalmaz, hogy a *„tanulást a folyamatos reflexió, a konstrukció és rekonstrukció mozgatja, mely elvezet a mai kognitív pszichológia és pedagógia egyik legfontosabb vizsgált jelenségéig: az önszabályozó*

tanulásig.” Vagyis a **konstrukció és a rekonstrukció** váltakozásaként egyenesen a tanulási folyamattal azonosítja.

Hazánkban a reflexiókutatások és a tanulásmegközelítések kutatásának területe még nem ért össze. Hozzá kell tennünk, hogy az oktatásügyi kérdésekben nálunk is mérvadó OECD (2017, p. 24) a reflektív gondolkodást azon kognitív és metakognitív készségek között említi, amelyek fejlesztésére különös figyelmet kell szánni 2030-ig. Ugyanebbe a készségcsoportba sorolták még például a kritikus és a kreatív gondolkodást, a problémamegoldást és a felelősségteljes döntéshozást. Később, az OECD (2019b) által kidolgozott Tanulási iránytű [*Learning Compass 2030*] részletesebben kifejti a transzformatív/személyiségformáló kompetenciák [*transformative competencies*] értelmezését, s ezek legfontosabb céljaként az értékteremtő képesség és a felelősségvállalás fejlesztését. Ezek kifejlődésének folyamatában mérhetetlen szerepet tulajdonít a reflexiónak, mint a tanulás egy fázisának. Az előrelátás – cselekvés – reflektálás [*Anticipation – Action – Reflection; AAR*] ciklikus folyamatát a tanulás kezdeti lépésének tekinti. A reflektálás fázisában „*a tanuló gondolkodása fejlődik, ez egy mélyebb megértéshez, valamint a jólléthez alkalmasabb cselekvéshez vezet*” (OECD, 2019a, p. 4). Ez a ciklus egyéni vagy szociális rutin része is lehet, s végső soron az egész életen át tartó tanulást szolgálja. Mivel többféle tartalommal működtethető, nem tantárgyspecifikus, ezért az élet minden területén hasznosítható tudásgyarapodást tesz lehetővé. Áttételesen tehát a reflexióról is elmondható mindez.

2.3. A kritikai szemléletmód a pedagógusképzésben

A tanulási folyamat során a tanulói aktivitás mellett a tudásrendszerbe építendő új információk szelektálásában nagy szerepe van a kritikai szemléletmódnak, a kritikai gondolkodásnak. A kritikai gondolkodás fejlesztése az OECD 2030-as célkitűzései között is szerepel (vö. OECD, 2019b). Azáltal, hogy a tanulóktól elvárt a kritikai gondolkodás, az az őket tanító pedagógusoktól is elvárható, és ehhez a képzésükben is hangsúlyt kellene kapnia.

A Nemzetközi Olvasástársaság (IRA) és a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) együttműködésével hazánkban is megjelent az RWCT-projekt (*Reading and Writing for Critical Thinking – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért*), amely a Soros Alapítvány támogatásával terjedt el világszerte. A koncepció tanárképzésbe és -továbbképzésbe ültetését a projekt résztvevői számára amerikai egyetemek trénerai vezette képzés előzte meg. A magyarországi résztvevők közül a pécsi regionális csoport együttműködésében egy tanulási segédlet is megjelent a pedagógusok és pedagógusjelöltek számára (Bárdossy et al., 2002).

A projekt keretein belül önszabályozó tanulás történik. Bárdossy és munkatársai (2007) úgy vélik Boekarts (1997, idézi Bárdossy et al., 2007, p. 5) nyomán, hogy az „*interaktív és reflektív természetű tanulásban, mint önszabályozó tanulásban tehát sajátos jelentéssel bírnak a kognitív és metakognitív, valamint a motivációs és affektív komponensek is*”. Ehhez alkalmas tanulási környezetet kínál az **R-J-R modell** (Bárdossy et al., 2007), mely neve az egymást követő fázisok kezdőbetűiből ered: Ráhangolódás, Jelentésteremtés és Reflektálás. Az R-J-R modell

megvalósulása pedagógiai oldalról a modern tanításmegközelítéssel összhangban álló tanulássegítésnek (a metakognitív tanulás támogatásának) feleltethető meg (Bárdossy et al., 2007, p. 8). Ez tulajdonképpen azonos az OECD által közreadott AAR-ciklussal (vö. OECD, 2019a), melyről a 2.2. fejezetben is írtunk.

Az RWCT-projektben a reflexiót **Piaget-féle akkomodációval** azonosítják, amikor „*átszervezzük ismereteinket az új tudáselem beépülése céljából, összevetjük új gondolatainkat a régiakkal, alkalmazzuk, értelmezzük, megvitatjuk, továbbfejlesztjük azokat*” (Critical Thinking International, 2004, p. 27).

A Reflektálás fázisát támogató stratégiák közül (Critical Thinking International, 2004; Bárdossy et al., 2002) röviden kiemelünk néhány példát:

1. *Vitaháló [Discussion Webs]*: A tanulók először párban érveket és ellenérveket gyűjtenek egy eldöntendő kérdés kapcsán, majd önállóan állást foglalnak, s így három csoport, a bizonytalanok, a mellette- és az ellene érvelők csoportja fejezi ki álláspontját. Végül csoportonként zárónyilatkozatot fogalmaznak meg.
2. *Akadémikus vita [Academic Controversy]*: Az előzőhöz hasonló, itt azonban négyes párokban dolgoznak, majd egy ponton a csoportösszetétel változik. Végül az eredeti párosok zárónyilatkozattal vagy konszenzusos állásponttal zárják le a vitát.
3. *Rövid esszé [Ten Minute Essay]*: A reflektálás fázisában a feladat itt a tanultakat a saját élethez, tapasztalatokhoz, érzésekhez kapcsolni. Gondolatok összegzése, értékelése, kérdések felvetése merülhet fel.
4. *Három megy, egy marad [One Stay/three Stray]*: Egy kooperatív feladatot követően a négytagú csoportból egy fő marad a helyén, három pedig elvándorol megismerni egy másik csoport munkáját. A helyén maradó fogadja a másik csoportból érkezőket, hogy ismertesse alkotásukat.
5. *Utolsó szó joga [Save the Last Word for Me]*: A tanulók az olvasott szövegből kiemelnek egy részletet, amelyről saját gondolatokat, reflexiót fogalmaznak meg. Az egyik tanuló szóban megosztja ezt a csoporttal, majd meghallgatja a többiek észrevételeit, gondolatait, álláspontjait. Végül az idézetet választó diák az utolsó szó jogán ismét felolvassa reflexióját vagy összefoglalja az elhangzottakat.
6. *Háromlépéses interjú [Three Part Interview]*: A tanulók kérdéseket fogalmaznak meg egy adott témában, majd ezeket felteszik a párjuknak, szerepet cserélnek, s végül megbeszélik az interjú tapasztalatait.

Bárdossy és munkatársai (2002) első kötete a kritikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségeit összegzi a pedagóguspályán szerzett, számos, a fentiekben említett módszer alkalmazását is tartalmazó tapasztalatok alapján. A második kötet (Bárdossy et al., 2007) ötlettárként gyűjti össze azokat az óraterveket, amelyek az első kötet révén, a tanárképzés és -

továbbképzések nyomán készültek. Ezek a válogatások többféle tantárgyi diszciplínát és széles életkori spektrumot fednek le. Az érintett pedagógusok önreflexiójuk nyomán egy valódi (ön)visszajelzéssel rendelkezhetnek a szakmai fejlődési útjukról.

Az RWCT-projekt tanár-továbbképzéseinek nyomán számos módszertani ötletet publikáltak önállóan is pl. a nyelvtan- és irodalomórai (Nemoda, 2018), valamint a történelemórai (Kovács, 2005) alkalmazásban. Sőt, ezenfelül az interaktív-reflektív tanulási technikák gondolata más szakterületek számára is jól hasznosíthatónak bizonyult, így például a HR-szakmában (Káplár & Pajor, 2007).

Mára az RWCT a pedagógusok és a tananyagfejlesztők olyan szervezete, ahol a műveltség és a kritikai gondolkodást helyezik a középpontba. Eredményeik szerint az általuk kidolgozott módszerek három éves használatával a tanulók gondolkodási képességei és kritikai gondolkodása szignifikánsan magasabb szintű, mint a kontrollesoporté (pl. Pupovci & Taylor, 2003), de még a pedagógusok attitűdje is pozitívabb a projekttel összhangban álló tanulásszervezésről (pl. Karenzi & Rapti, 2014, 2015). A projekt kezdetekor 27 volt a résztvevő országok száma, köztük volt hazánk, később ez a létszám jelentősen csökkent. Ez a lista számában és összetételében is változott, a hivatalos honlapon szereplő információk alapján napjainkban 21 ország tagja – hazánk már nincs a felsoroltak között.

2.4. A pedagógusok szakmai reflexiója

A pedagógusok szakmai fejlődéséhez a kritikai szemlélet énré irányítása, azaz az önreflexió mellett a praxis során folyamatosan gyakorolt cselekvés közbeni reflexió (Schön elméletében „reflection-in-action”, I. rész 1.2.1. fejezet) is nélkülözhetetlen. Ezt a szemléletet képviseli az általunk szakmai reflexiónak nevezett tanári tevékenység.

2.4.1. Reflektív tanítás

Szivák (2014) a **reflektív gondolkodás** fogalmát az elemző gondolkodással, pedagógiai tudatossággal, az önelemző gyakorlattal azonosítja, ezzel a kognitív oldalra, s azon belül a szakmai tudásra mint reflexiótartalomra helyezve a hangsúlyt. Ahhoz, hogy egy szakember reflektíven gondolkodjon, fontosnak tartja a kritikus gondolkodást, a kérdések megfogalmazását akár önmagunk számára (vö. Szivák, 2014, p. 24).

Szivák a reflektív gondolkodást, a reflektív gyakorlatot, reflektív elemzést, reflektivitást, a reflektálást, a reflexiót és a reflektív tanítást szinonimaként kezeli. Ezzel Schön munkásságát tekintve a pedagógiai reflexióértelmezés legmeghatározóbb alapjaként. A „reflektív tanár” fogalmának mintájára (vö. Schön, 1983, idézi Szivák & Verderber, 2017) adaptálta és meghonosította a **reflektív tanítás** fogalmát. Ez egy olyan stratégia, „*mely segít végiggondolni a tanítási folyamatokat*”, és melynek „*célja hogy növelje az eredményességet és a módszertani tudást*” (Szivák, 2014, p. 24). Végző soron tehát „*a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai*

tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését” (Szivák, 2014, p. 13).

Szivák éppen ezért – olyan gyakorlatorientált kifejezésekkel szemben, mint a reflektív gondolkodás és a reflektív tanítás – a **reflexió fogalmát nem definiálja**, hanem arra, mint reflektív tartalommal rendelkező szóbeli vagy írásbeli közlésre utal. Számos reflexiófejlesztő, illetve a reflektív gondolkodást támogató gyakorlatot ismertet és alakít a tanárképzésben alkalmazhatóvá (Szivák, 2010, 2014). Ezek a gyakorlatok előkerültek még a reflexiófejlesztésről szóló I. rész 3.2. fejezetben is. A pedagógiai gyakorlat szempontjainak preferenciája azonban nem feltétlenül segíti az elméleti tisztázást.

2.4.2. A reflektív gondolkodás stratégiai modellje

A reflexiót (a szakmai reflexióértelmezés szerint) legtöbbször valamilyen akcióval, cselekvéssel járó tevékenységként azonosítják. Szivák (2014, p. 17) arra hívja fel a figyelmet, hogy cselekvés helyett folyamatként is vizsgálhatjuk a reflexiót, hiszen az a szakmai fejlődést szolgáló elemző tevékenységben egy állandó **kognitív stratégia**ként van jelen. Ez alapján megalkotja a reflektív gondolkodás **stratégiai modelljét** (5. ábra).

A stratégia három fontos sarokpontot különböztet meg (Szivák, 2014, pp. 17–18):

(1) Az első az “én”, vagyis az énhatékonyság és az önismeret. A szituáció megélése ugyanis aktiválja a személy értékelő rendszerét (vö. Falus, 2001; részletesebben a I. rész 2.4.3. fejezetben), majd önelemzésre készíti. A reflektáló személy a saját perspektívájából értékeli a helyzet sikerességét, mérlegeli fontosságát, valamint nézőpontváltást végez (ha nem ő volt a cselekvő).

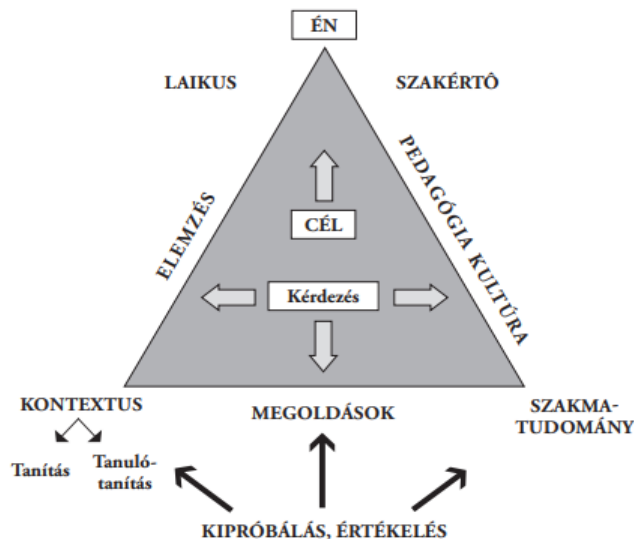
(2) A kontextus elemzése kétféle mélységben mehet végbe. Ha a reflektáló személy kevés tapasztalattal rendelkezik, akkor a helyzet elemzése szubjektívebb irányba mozdul. A kezdő pedagógus a tanítási tevékenységnek főként a sikerességét ítéli meg, saját hibái felderítésére törekszik. Mélyebb fajta elemzés esetén a tanítási tevékenység elemzése és értékelése a tanulók, a tanulás perspektívájából történik. Ekkor tehát a felmerült problémák megoldásához vagy az összefüggések felismeréséhez a pedagógiai tudás aktivizálására van szükség annak érdekében, hogy a rövid- és hosszútávú célkitűzések teljesüljenek.

(3) A szakmatudomány eredményeinek megfontolása a pedagógiai és pszichológiai tudományos, valamint az intézményi és szervezeti kollegiális tapasztalatok felhasználását jelenti. Ennek a stratégiai elemnek az érvényesülése igényli a legkomplexebb gondolkodást, ezért kisebb arányban is érhető tetten.

Az is látható az 5. ábrán, hogy a stratégiai modell akkor működik megfelelő szinten, ha a stratégiai elemeknek nemcsak kipróbálása, hanem értékelése is megtörténik, ezáltal az így szerzett komplex tapasztalatok beépülnek az “én”-be.

5. ábra

A reflektív gondolkodás stratégiai modellje (Szivák, 2014, p. 17)



Később megjelenik a reflexió szintezése is a fenti modell alapján (Szivák & Verderber, 2017, p. 108), ezek: (1) az egyéni értelmezés, (2) a közös értelmezés és (3) a szervezeti tanulás szintje. A reflexió különféle megközelítésekkel leírt szintjeiről az I. rész 1.6. fejezetében tértünk ki alaposabban. Miután elméleti levezetéssel kijelenthető, hogy a reflexiós stratégia képes a változásra, fejlődésre (Szivák & Verderber, 2017, p. 105), a tapasztalati alapon összegyűlt kiterjedt reflexiófejlesztő repertoár is felgyűlt.

2.4.3. A pedagógusok reflexiójának fejlesztése

A pedagóguspálya képzési szakaszában jelentős a reflexiófejlesztési törekvés, noha kevés a tudományos információ ezek eredményességéről, beválásáról. Számos fejlesztő technika vált ismertté Szivák Judit hatására, aki két kötetben jelentette meg ezeket.

Néhány jó gyakorlat a reflektív gondolkodás fejlesztéséhez (Szivák, 2010):

- 1) reflektív modellálás,
- 2) közös kísérletezés,
- 3) esetmegbeszélés,
- 4) vita,
- 5) hangosan gondolkodás,
- 6) portfólió,
- 7) reflektív napló – páros napló,
- 8) reflektív szövegelemzés,
- 9) metaforatechnika,
- 10) fogalmi térkép – rendezett fa.

A későbbi munkájában Szivák (2014) a reflexiófejlesztő eszközöket csoportosítja: dialogikus és írásos formákat különböztet meg. Értelmezésünk szerint, ennek analógiájára a reflexióban részt vevők száma alapján is különbséget tehetünk egyéni és csoportos tevékenységek között. Újabb reflexiót fejlesztő módszerekként az alábbiak jelennek meg:

- 1) önértékelési eszközök,
- 2) támogatott felidézés,
- 3) szituációfeldolgozás, szerepjáték,
- 4) személyes fejlődésterv készítése,
- 5) reflexiók írása,
- 6) narratíva írása,
- 7) Kelly-féle szereprepertoár-rács,
- 8) jövőkerék,
- 9) kutatási projektek (esettanulmányok, akciókutatás).

A felsoroltak közül Szivák (2010, 2014) említett munkái nyomán kiemeljük azokat, amelyek a disszertációban hangsúlyos egyetemi tantárgy keretein belül is szerepet kaphattak – oktatói döntéstől függően kisebb vagy nagyobb mértékben.

Reflektív modellálás során annak a viselkedésnek, megoldási módnak a bemutatása történik, amely egy adott helyzetben kívánatos, majd ennek közös reflektív elemzése, diskussziója következik.

Az **akciókutatás** során egy gyakorlati, a praxisból eredő probléma azonosítását követően detektálják a fő témát vagy kérdéseket, majd kijelölik az elérendő célokat, eredményeket. Megtervezik a vizsgálat módszereit és eljárását, és meg is valósítják az adatgyűjtést és -elemzést. Ennek nyomán történik meg az eredmények felhasználása és implementálása a gyakorlatban.

Az **esetmegbeszélés** azt jelenti, hogy egy esetismertetést (ideértve az azzal kapcsolatos személyes érzések, a tudatosult affektív és kognitív felismerések megosztását) követően az elhangzottak részletes elemzése és a megoldási lehetőségek megvitatása és elemzése következik. A folyamatot az értékelés fázisa zárja le, amikor a teljes megbeszélés reflektív elemzése történik.

Közös kísérletezés során egy segítő és egy segített együtt dolgoznak ki megoldási javaslatokat (közös tervezés), amelyeket mindketten kipróbálnak (közben egymás óráin hospitálnak), majd a tapasztalataikat egyeztetik (közös elemzés), szükség esetén újabb ötlet ismertetésével (közös kísérletezés, kipróbálás). Mindennek jelentősége a többféle nézőpont megjelenése, de fontos feltétele, hogy a felek egyenrangúak legyenek, a segítő pedig inkább a reflexiót facilitáló szerepben maradjon.

A **portfólió** egy olyan dokumentumgyűjtemény, amely egy tanulási folyamat írásos feljegyzéseit foglalja össze, tartalmazza ugyanakkor az egyes dokumentumok bekerülésének

szempontjait, az értékelési szempontrendszert és az önreflexiót is (az egyes dokumentumok kapcsán is, továbbá a bevezető és a záró gondolatok ugyancsak reflektívek).

Reflektív szövegelemzés esetén a tanulmányozandó szöveg a lap bal oldalán található, a jobb oldalon pedig a reflexiók fogalmazhatók meg kérdés, érv, példa, következtetés formájában. Ezek az elemzendő szövegek lehetnek szakirodalmi részletek, tanulmányok, de akár munkaanyag, pl. óraterv is. A reflektálás történhet egyénileg, párban vagy csoportosan, minden esetben írásban.

A **reflektív napló** vagy (ha nem egyéni, hanem páros formában íródik) **páros napló** megjelenésében a reflektív szövegelemzéssel azonos: a lap bal oldalán helyezkedik el a történet, a jobb oldalon pedig a reflexiók. Páros naplóírás során a segítő saját reflexióit a segített történet- és reflexiómegírása után jegyzi le, ezzel elérhetővé válik egy újabb nézőpont a segített számára tapasztalatai értelmezéséhez.

A disszertáció tartalmi és terjedelmi korlátai miatt nem lehet célunk ezek mindegyikének részletes ismertetése, azonban az egyes módszerek tanulmányozásakor érzékelhető kapcsolatok bontakoztak ki a kritikai szemléletmód reflexiók fázisát támogató fejlesztési lehetőségekkel (I. I. rész 2.3. fejezet).

2.4.4. A reflexió szerepe a pedagógussá válásban

A tanári professzionalizáció során több tényező mentén azonosítható a kezdő és a szakértő közötti különbség (vö. Szivák, 2010, 2014). Az **elemzőképesség** és a reflektálás folytonos jelenléte jellemző a tapasztalt pedagógus gondolkodási modelljében, szemben a kezdő pedagóguséval, aki szándék – oktatás – mérlegelés körfolyamat alapján hoz pedagógiai döntéseket. A reflexió és az önismeret szerepe azért különösen fontos tanárként, mert a gyakorlati helyzetek során számos tervezett és spontán döntést kell hozni, olykor rugalmasan igazodva a változó körülményekhez. Szivák (2010, p. 9) ezért a reflexió két irányát különbözteti meg: „*a tanulók, a tanulócsoporthatás történéseire, illetve a tanár saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló reflexiókat*”.

A reflexióban mérhetetlen szerepe van a tudományos alapú **elméleti ismeretek** és a személyes tapasztalatokon alapuló **gyakorlati ismeretek összekapcsolásának**. Ezt a kognitív folyamatot teszi Szivák (2014) a reflektív gondolkodással egyenlővé. „*A pedagógusszemélyiség, a gyakorlati képességek és az elméleti tudás fejlődése egy olyan, az egyénben végbemenő folyamatos konstrukció eredménye, melynek az egyik leghatékonyabb eszköze a reflektív gondolkodás*” (Szivák, 2014, p. 26). Amit a folyamat eredményeként a tudásrendszerünkbe építünk, azt tekintjük gyakorlati tudásnak (vö. Falus, 2001).

Falus (2001, p. 25) **értékelő rendszernek** nevezi azokat az affektív és kognitív vonásokat (nézeteket, értékeket, tapasztalatot, tudást), amelyek a szakmai gyakorlat megvalósulását teszik lehetővé. Két fő összetevője a nézetek és a gyakorlati pedagógiai tudás (Falus, 2004, p. 361.). Ez az értékelő rendszer szelektálja és strukturálja is egyúttal az új információkat. Mivel a pedagógus

gyakorlati tudása sosem fixálódik, hanem folyamatosan változik, az értékelő rendszere is dinamikusan változó. Ez a változás lenne a pedagógusképzés célja (Falus, 2004).

A **reflexióról** Falus (2001, p. 26) szerint három pont együttes érvényesülése esetén beszélhetünk: (1) ésszerű, tudatos döntéshozatal, (2) működőképes az értékelő rendszer, illetve (3) a meghozott döntések a gyakorlat és az tudás fejlődését szolgálják. Ha a reflexió azonnal, automatikusan a gyakorlati tevékenységet követően történik, akkor többnyire felszínesebb, ellenben ha időtartama kiterjedtebb, átgondoltabb, úgy mélyebb is lehet. Amennyiben a reflexió túllép az átgondolás és az elemzés szintjén, szisztematikus kutatás formáját öltheti, így válhat a reflektív tanárból kutatótanár.

2.4.5. A pedagógiai munka (ön)értékelése

A pedagógusok reflexiójának fogalma hazánkban a pedagóguséletpálya-modell révén egybeolvad az önértékeléssel. Sok esetben a reflexió és az önreflexió felváltva, egymás szinonimájaként jelennek meg (OKM & OFI, 2009), míg másutt a reflexió szó értelmezésének leegyszerűsítéséhez az elemzés, értékelés kifejezések társulnak (Kotschy, é.n.), miközben a szakmai reflexióról van szó. Akár szakmai, akár tartalomfüggetlen reflexióról van szó, a reflexió szintezéseinek alapján (részletesen I. I. rész 1.6. fejezet) mindkettőnek sajátossága a magas fokú szubjektivitás. A reflektív gondolatok csakis az egyéni értelmezési perspektívából különböztethetők meg. Ez joggal veti fel a reflexión alapuló értékelésnek az objektív voltát (vö. Kotschy, 2014).

A pedagógusok szakmai előmenetele a minősítési rendszeren alapul, ennek alapja és központi eleme a portfólió. A reflexió pedig fontos eleme a portfóliónak. Mrázik (2014) a portfóliót egyenesen reflexiógyűjteményként definiálja, de felveti a kérdést, hogy valóban reflexiók olvashatók-e benne (ennek a vizsgálatnak eredményei az I. rész 3.2. fejezetben olvashatók). A portfólióról mint reflexiótámogató eszközzel az I. rész 2.4.3. alfejezetben szövegtünk.

A portfóliókban olvasható reflexiók értékelésének szempontjai (Kotschy, é.n., p. 14.): (1) fejlett problémaérzékenység, (2) a problémákat pontosan és szakszerűen fogalmazza meg, (3) a fókusz a lényeges elemeken, (4) elemzők és értékelők a megjegyzések, (5) a körülmények sajátosságainak figyelembevétele, (6) elvek és elméletek alapján értelem, (7) etikai és szakmapolitikai szempontok a magyarázatokban, (8) más véleményeket objektíven összeveti a sajátjával, (9) saját továbblépési és fejlődési lehetőségeket fogalmaz meg, (10) jellemzi a tudatosság, önkritikusság és a fejlődés iránti elkötelezettség, (11) szakszerű a nyelvezete. A reflexiónak több olyan vonása jelenik meg, amelyeket a nemzetközi megközelítések alapján is azonosíthatunk.

A pedagógussá válás folyamatának nyomonkövetéséhez nyolc tanári kompetenciát határoztak meg (Kotschy, 2011, pp. 108–152.): (1) A tanulók személyiségének fejlesztése, (2) A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, (3) A szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás integrálása, (4) A pedagógiai folyamat tervezése, (5) A tanulás támogatása, (6) A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos

értékelése, (7) A kommunikáció és a szakmai együttműködés, (8) Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. Ezekhez 6-6 kompetenciaszint mentén indikátorok rendelhetőek annak érdekében, hogy a tanári teljesítményértékelés sztenderd alapon történjen. Ennek alkalmazásával készült az Értékelési kompetencia kérdőív (Vígh & Kiss-Kovács, 2018), ami alkalmas a Reflexiós műveltség egyik komponensének vizsgálatára (a Reflexiós műveltség megközelítése az I. rész 1.4.2. alfejezetben található).

3. A reflexióvizsgálatok tapasztalatai a neveléstudományban

A nemzetközi (I. rész 3.1. fejezet) és kisebb mértékben, de a hazai irodalomban (I. rész 3.2. fejezet) is felgyűltek a tanárok szakmai reflexiójára irányuló vizsgálatok, amely eredmények felhasználásával a szakmai fejlődés eredményesebbé, a támogató szakmai háttér együttműködése pedig szorosabbá válhat. Ezek mellett olyan kérdőíves vizsgálatokat gyűjtöttünk össze, amelyek a reflexiónak és önreflexiónak egy általánosabb, tartalomfüggetlen aspektusának vizsgálatára vonatkoznak (I. rész 3.3. fejezet). Mivel a disszertáció célját meghaladná az összes eredmény felhasználásával saját metaanalízis készítése, ezért ehelyett ezen eredmények közül csupán néhány frissebbet emelünk ki a módszertani irányok szemléltetéséhez.

3.1. Tanárok és tanárjelöltek reflexiójának jellemzése

A reflexió teszi lehetővé a szakmai fejlődést a tanárjelöltek számára, ezért a tanárrá válás kezdetén, a tanárképzés során is ismernünk kell, éppúgy mint ahogy a pedagógiai praxis során elvárható a tettenérése. Mivel a vizsgálatok szerteágazóak a reflexió mint vizsgálati konstrukció értelmezésének sokszínűsége miatt, ezért az alfejezetnek nem célja az eddig felgyűlt eredmények teljeskörű ismertetése. Célunk inkább annak átfogó bemutatása, mi ismert pedagógusok reflexiójáról, továbbá melyek azok a főbb módszertani irányok, amelyekkel a tanári pályát érintő reflexiókutatások foglalkoztak a közelmúltban. Ebben a fejezetben a reflexiót végző személyek száma, illetve a kommunikáció formája alapján csoportosítottuk a bemutatott vizsgálatokat.

3.1.1. Egyéni és írásbeli reflexióvizsgálatok

Az írásbeli reflexióvizsgálatok közé azokat soroljuk, amely kutatások folyamán a vizsgált személyek a reflektív gondolataikat írásban rögzítették. Ezek közül a reflektív naplók, a portfóliókkal és a kérdőíves kikérdezés módszerével szerzett nemzetközi eredményeket ismertetjük.

A gyakornoki időszakban a **reflektív naplók** használata a pedagógusok professzionális tanulási folyamata szempontjából kifejezetten hasznosnak, hatékonynak bizonyult, még akkor is, ha a reflektívnek tekinthető munkák aránya mindössze 13,42% volt a közel 200 naplófeljegyzés elemzésével készült vizsgálat eredményeként (Clarke, 2004). Dumlaio és Pinatacan (2019, pp. 460–461) számos előnyt gyűjt össze a tanárképzésben történő reflektív naplóhasználatnak. A

reflektív napló használata: elősegíti a tanárszakosok holisztikus szakmai fejlődését, különös tekintettel a kritikai és a kreatív gondolkodásra; lehetőséget nyújt a tanári készségek és képességek megfigyelésére; segítségével tudatosíthatják a tanítással, tanulással kapcsolatos nézeteiket; hatására felépíthetik a saját szakmai identitásukat; eredményeként fejleszthetik a tanítási gyakorlatukat.

Mann és munkatársai (2009) szerint a **portfólió** nem alkalmas jelentős mértékben a reflexió elősegítésére a szakmai gyakorlat során, ellenben a szupervízió, a személyes mentor-mentorált kapcsolat sokkal inkább képes erre. Ennek alátámasztására említhető például Pearson és Heywood (2004) orvostanhallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálata a portfólióhasználat megítéléséhez. Arra jutottak, hogy a válaszadók többsége nem kedvelte a portfólió írását, s emellett nem ismerték fel annak reflexiót elősegítő szerepét. Egészségügyi területen ezzel szemben a vizsgálatba emelt 472 fő 73%-a hasznosnak találta a portfólióhasználatot (Schrempf et al., 2022). Elsőéves pszichológus hallgatók ugyancsak nagyon pozitívan vélekedtek a kurzusról, amelyen e-portfólió használata volt elvárt (Flynn, 2021).

A közelmúltban vizsgálták a felsőoktatásban történő **elektronikus portfólióhasználat** előnyeit és hátrányait (Gutiérrez-Santiuste et al., 2022). Eredményeik szerint a hallgatók kezdetben idegenkednek a feladattól, attitűdjük negatív volt, később azonban felismerik jelentőségét a munkaerőpiacra lépés szempontjából. Mobiltelefonos applikációval történő portfólióhasználat esetén a gyakornokként tevékenykedő pedagógusok tanítási kedve és önhatékonyasága is fejleszthető (Michos et al., 2022).

A reflexió fejlődéséről, változásáról nemzetközi szinten is kevés az információ. Kember és munkatársai (2000) a reflexió változásának meghatározására egy **kérdőívet** fejlesztettek ki, amelynek tételei egy egyetemi kurzuson történő tanuláshoz, gondolkodáshoz kapcsolódtak. Az általuk vizsgált 303 fős mintán meg tudták erősíteni, hogy a kurzus célkitűzése teljesült, a hallgatók reflektív gondolkodása fejlődött.

3.1.2. Szóbeli és csoportos reflexióvizsgálatok

A szóbeli reflexióvizsgálatok gyakran az interjú, a szóbeli kikérdezés módszerének alkalmazását jelentik. Chien (2014) egy esettanulmányt ismertet, amelyben 43 tanárszakos hallgató reflexióját vizsgálja az alábbi módon: videófelvétel alapján kategorizálja a pedagógusi intervenciót, ezután a társak véleményezik a látottakat, majd végül szóbeli interjúk készültek a hallgatókkal. Eredményei szerint a korábbi reflexiótámogató tapasztalatok hiányában a vizsgált minta gondolatai inkább a képesség- és tudáselemek azonosítására, ezekre vonatkozó reflexiókra korlátozódott. Továbbá az eredmények megerősítik annak fontosságát, hogy a csoportszintű reflektálás olyan csoportos tanulási helyzetet idéz elő, amely hatékonyan támogatja a szakmai fejlődést (a pedagógiai tudásra vonatkozó metakogníciót, pl. az oktatási stratégiák megválasztásának utólagos elemzése, értékelése).

Barton és Ryan (2014) a felsőoktatásban, de művészeti tudományterületen emeli ki a szóbeli reflexió jelentőségét, hangsúlyozva, hogy szóban mindig mélyebb reflexiós szint érhető el, pedig általában a felsőoktatás az írásbeli reflexiót részesíti előnyben. Hourani (2013) félig strukturált fókuszcsoporthoz tartozó interjúiból kiderül, hogy a tanárszakos egyetemisták tanulmányaik során inkább az írásbeli reflexió alkalmazását tapasztalták, pedig ezáltal a professzionális reflektív gyakorlat komplexitása csorbul.

Nagyon gyakran inkább vegyes, szóban és írásban elvárt reflexiót is alkalmazó vizsgálatot végeztek. Farrell (2022) vizsgálatában szóbeli (csoportos megbeszéléseket) és írásbeli reflexiót (naplóírást) alkalmazott célzottan egy fél éven át kezdő tanárok körében. Azt találta, hogy mindkét platformot előszeretettel használták a negatív érzelmek (pl. frusztráció, düh, unalom) kifejezésére. Az érzelmeknek helye és szerepe van a reflexióban, azonban erre kevés kutatói figyelem irányul.

A csoportos reflexióvizsgálatokról különösen kevés az adat. A 2020-as pandémia következtében a modern technika nyújtotta lehetőségek segítségével újabb eszközök jelentek meg a tanárjelöltek reflexiótámogatására. Ilyen a virtuális fókuszcsoporthoz tartozó megbeszélés [*Virtual Focus Group Discussion, VFGD*], amely elektronikus platformon kapcsolja össze a gyakorlatot végző tanárjelöltet, a társait és az oktatót (Pineda, Villanueva & Tolentino, 2022). A vizsgálat a hallgatók pozitív vélekedéséről számol be az innovatív reflexiós lehetőséggel kapcsolatban.

A csoportos közegnek a reflexió szempontjából nagyobb fokú szenzitivitása felismert, így Marshall és munkatársai (2022) azt tűzi ki célul, hogy a reflexiót elősegítő tényezőket és feladatokat foglalja össze szakirodalmi szintézis alapján. A reflexiót az alábbi faktorok támogatják (Marshall et al., 2022, pp. 486–488): (1) Kapcsolatteremtés a kapcsolódó reflektív folyamatok között (személyes és szociális, illetve személyen belüli és személyek közötti reflexió); (2) Tapasztaltabb személyekkel és facilitátorral való reflexió; (3) Biztonságos, támogató és hibáztatásmentes környezet; (4) A facilitátor tulajdonságai (hitelesség, elfogadás és empátia). A reflexiót facilitáló személy feladatai pedig az alábbiak (Marshall et al., 2022, pp. 488–492): (1) A szerepek és elvárások tisztázása; (2) A tanuló segítése és bátorítása abban, hogy felismerje és használja a reflektív dialógust; (3) Tükrözés és tanulóközpontúság; (4) Különböző perspektívák felmutatása, és a reflektáló önmegkérdőjelezésének támogatása. Összességében a szociális reflexió tehát valamilyen csoportos közegben végzett tevékenység, amely akár páros formális dialógusokban, akár tapasztalt kollégákkal vagy facilitátorral történő beszélgetés keretében érhető el. Előnye az ismeretek, benyomások, perspektívák sokszínűségének megtapasztalása és a szélesebb szintű kapcsolatteremtés lehetősége.

3.2. A hazai reflexióvizsgálatok tanulságai

A tanári professzióban kulcsszerepe van a reflexiónak, a reflektív gondolkodásnak, hisz a pedagógus munkájának alapvető feltétele az, hogy elemző-értékelő módon gondolkodjon, s rendszeres önmonitorozást végezzen. Az ilyen magatartásnak megfelelő megalapozása már a tanárképzés kezdetén szükségszerű, ugyanis tudatos odafigyelés nélkül uralkodóvá válhatnak a

reflexió korlátai, mint a hátráltató érzelmek vagy nézetek okozta, a tudáshiányból vagy az iskolai kontextusból adódó problémák (Kimmel, 2006). Ismertek a hazai szakirodalomban olyan módszerek, technikák, amelyek alkalmasak a reflektív gondolkodás gyakorlatban történő elősegítésére (részletesen az I. rész 2.4.3. alfejezetben), arról azonban elenyésző számú kutatás szolgáltat információt, vajon hogyan reflektálnak a tanárjelöltek a gyakorlatban. A vizsgálatok csoportosításának logikája az előző (I. rész 3.1.) fejezettel azonos.

3.2.1. Egyéni és írásbeli reflexióvizsgálatok

A tanárképzésben használt reflektív naplóhasználat nemzetközi szakirodalmi eredményeit Gulya, Szivák és Fehérvári (2020) foglalják össze szisztematikus áttekintésükben. Az elemzett munkák egyik fontos tanulása szerint a reflektív naplók alkalmazását akár egy féléven át tartó előkészületnek kell megelőznie, hogy megértsék és képessé váljanak a reflektív gondolkodásra. A tanárjelöltek a reflektív napló használatát hatékonynak tartották. A szerzők három hatást azonosítanak: a reflektivitás növekedését, a szakmai fejlődést és a társadalmi sokszínűséggel kapcsolatos attitűdök, valamint nézetek formálódását. Kiemelik, hogy a képzés teljes terjedelmében alkalmazni kellene két feltétellel, az oktatói támogatással, illetve elegendő idő biztosításával.

Mrázik (2014) szintén nagy szerepet tulajdonít a folyamatos szakmai támogatásnak az önreflexió megvalósulásában. Szerinte a reflexió kevésbé tapasztalható tanárjelöltek és tanárok reflektívnek szánt munkájában, a portfólióban. Ahhoz, hogy azok ne csak dokumentumgyűjtemények, hanem valóban reflexiógyűjtemények legyenek, szükséges volna mellőzni a hétköznapi szövegstílust, ehelyett az objektivitást sugalló referenciális hangvételt preferálni; ezenfelül az óraterveknek tartalmaznia kellene a tanári instrukciók pontosságát, fontosságát, az idő tervezését, továbbá a tervezett produktumokat, reflexiót és módszertani megfontolásokat.

Szivák, Verderber és Vámos (2018) kutatásukban félig strukturált és fókuszcsoportos interjúval összesen 37 pedagógust értek el. A problémamegoldás a tanárok reflektív gyakorlatának részeként tekinthető, ugyanakkor a hiányosságok, a hibák, a problémák rendszerint a saját szakmai készségek és képességek megkérdőjelezését is jelenti. Ez az eredmény kapcsolatba hozható a pedagógusi énképpel és énhatékonysággal. A leendő pedagógusok szakmai énképe és elképzelése a közlő életpályáról kapcsolatban áll a diákként szerzett múltbeli tapasztalatokkal (Doró, 2022). Az énhatékonyság – vagyis annak bizonyossága, hogy képes vagyok eredményesen hatni a környezetemre, elérni a céljaimat – különösen meghatározza a pedagógus szakmai énképét és viselkedését olyan szenzitív helyzetekben, amikor kiszolgáltatott érzelmeinek (pl. burn-out jellemzi: Horváth, 2014; Klinovszky, 2017) vagy egy váratlan környezeti hatásnak (pl. kényszerű digitális oktatás idején: Jagodics, Kóródi & Szabó, 2020; Kóródi, Jagodics & Szabó, 2020).

Sántha (2020) pedagógusok nézeteit tárta fel a jövő iskolájával kapcsolatos reflexióik sajátos, kevert módszertanú elemzéssel. Összesen 14 strukturálatlan reflektív naplót vizsgált

kvalitatív tartalomelemzéssel, majd kvalitatív összehasonlító elemzéssel (fuzzy-set Qualitative Comparative Analysis). Eredményei szerint a jövő iskolájával kapcsolatos reflexiók az alábbiakra vonatkoztak: (1) módszertani megújulás, (2) a tananyag frissítése, (3) a tanórák időtartamának kötetlensége, (4) az iskola legfőbb feladata az önértékelés, a problémamegoldás és az önálló gondolkodás megtanítása, (5) a pedagógusképzés fontos eleme a kollegiális reflexió, a pedagógiai munkának pedig a megfelelő mentálhigiéné a feltétele, (6) partnerközpontú tanár-diák kapcsolat mellett a szülőkkal történő együttműködés fontossága.

3.2.2. Szóbeli és csoportos reflexióvizsgálatok

Akárcsak a nemzetközi vizsgálatok, a hazaiak is sokkal csekélyebb számban foglalkoznak a szóban vagy csoportos közegben végzett reflexiók vizsgálatával. Ennek sok oka lehet. A reflexió ilyen vizsgálati körülmények között különösen nehezen érhető tetten.

Szivák, Nagy és Gazdag (2019) a videófelvétellel támogatott felidézés (VSR) módszerével végzett nemzetközi pedagóguskutatások szisztematikus áttekintését tűzte ki célul. Ez a módszer alkalmas a reflektív gondolkodás feltárására. Ilyenkor egy (pl. tanítási-tanulási) szituációról videófelvétel készül, majd a felvétel visszajátszásával egy reflektív párbeszéd veszi kezdetét a jelenlévők között. Ezekre a vizsgálatokra rendszerint alacsony mintaszám jellemző (tíz főnél alacsonyabb) és a vizsgálat validitásának növelése érdekében általában más kutatási módszerrel egészítik ki (pl. interjú, kérdőív, hangosan gondolkodás, megfigyelés, reflektív napló). A szerzők a VSR-t kiegészítő módszerként megfelelőnek tekintik a pedagógusok és pedagógushallgatók gondolkodásának vizsgálatára.

A hazai empirikus jellegű vizsgálatok közül egyet említhetünk a témában. Mrázik (2021) bevezeti – mint szinonimákat – a kollegiális reflexió, a kölcsönös reflektálás, valamint a társreflexió fogalmát. Vizsgálatában bemutatja, hogy ez felsőoktatásban dolgozók körében miként valósulhat meg, s hogy az ilyen módon történő tapasztalatcsere hatékonyként értelmezhető. A társreflektálást sajátos módon támogatják és teszik változatossá az IKT-eszközök. Ahogy a portfólióírással kapcsolatos nemzetközi tapasztalatok ismertetésekor is felismerhettük (l. I. rész 3.1.1. alfejezet), a modern technológia tehát lehetőséget teremt mind újabb reflexiótámogató eszközök implementálására, mind egyéni, mind pedig csoportos közegben.

3.2.3. Pedagógusok reflexióértelmezése – Simon (2017) vizsgálata

Egyetlen olyan kutatást ismerünk, amely a pedagógusok hazai reflexióértelmezését emelte a vizsgálata középpontjába. Simon (2017) praktizáló pedagógusok számára olyan online kérdőívet dolgozott ki, amellyel a tanárok reflexió fogalmával kapcsolatos alapvető ismereteit, nézeteit és a reflexió fontosságának megítélését tárta fel. Az adatfelvétel 2014-ben kezdődött, két hónapot ölelt fel, s a hólabdamódszerrel kiválasztott minta összesen 108 főt számlált. Korcsoport és tanítási tapasztalat mentén vegyes csoport adott választ.

A vizsgálat eredményeit és főbb következtetéseit a teljesség igénye nélkül mutatjuk be, kiemelve azokat, amelyek disszertáció szempontjából jelentősek. A válaszadók többsége csak 1-3 éven belül találkozott először a tanári reflexió fogalmával, leginkább nevelési értekezleten, továbbképzésen, kollégákkal folytatott beszélgetés során vagy a szakirodalom tanulmányozásakor. Fontos megfigyelést jelent, hogy a pedagógusoknak mindössze 14,83%-a választotta az egyetemi oktatást mint első információszerzési forrást (Simon, 2017, p. 60).

A tanári reflexió saját szavakkal történő definiálása (Simon, 2017, pp. 61–62) a legtöbb esetben a munkája eredményességéről szóló visszacsatolással (68,27%) volt leírható (a kategória hívószavai pl. *“visszajelzés, visszacsatolás, visszatekintés, elmélkedés, át- és végiggondolás, reakció, reagálás, vélemény, megjegyzés, észrevétel, kiegészítés, át- és megvizsgálás, elemzés, értékelés, összegzés, kritika, kontroll”*), de az alábbi azonosítások fordultak még elő: önértékelő tevékenység (30,77% – hívószavak pl. *“önmegfigyelés, önvizsgálat, önelemzés, önellenőrzés, önértékelés, önkritika, fejlődés, továbbhaladás”*), a pedagógiai tevékenység hatékonyságnövelésének eszköze (30,77% – hívószavak p.: *“alakulás, változtatás, javítás, megújítás, előremutatás, hibákból tanulás, feladat kijelölés, cselekvési javaslat, ésszerű döntés, eredményesség fokozása, tudatosabbá tétel, megoldás keresése, megvalósítási terv, rutintól való elszakadás”*), valamint elmélet és gyakorlat közötti híd (5,77% – az eredményközlés itt nem tartalmazza a kategória meghatározását lehetővé tevő hívószavakat).

A tanári reflexió célja (Simon, 2017, pp. 64–65): (1) az elvégzett munka értékelése (24,82% – hívószavak pl. *“visszajelzés, visszacsatolás, át- és végiggondolás, véleményalkotás, rálátás, elmélyülés, felülvizsgálat, elemzés, értékelés, kritikai gondolkodás, összegzés, összefoglalás, problémafeltárás, tanulságok levonása”*); (2) önértékelés, önvizsgálat (19,86% – hívószavak pl: *“önismeret, önmegismerés, önvizsgálat, önelemzés, önértékelés, önkritika, helyes énkép, öngazolás, önellfogadás, önuralom, önirányítás”*); (3) szakmai fejlődés (24,82% – hívószavak pl: *“fejlődés, változás, változtatás, megújulás, előbbre jutás, továbbépítkezés, önmaga alakítása, önfejlesztés, tudatosabbá válás”*); (4) hatékonyság növelése (30,50% – hívószavak pl: *“hibák javítása vagy elkerülése, okulás, korrekció, változtatni tudás, jobbitó szándék, hatékonyabbá és eredményesebbé tétel, sikeresebb tanítás, újabb célok, megoldás, új utak keresése, konstruktív javaslatok, minőség fenntartása, magasabb szintű munka”*). A megnevezett célok 55,32%-a vonatkozott a pedagógiai tevékenységre, a fennmaradó arányban pedig a pedagógusra.

A reflexióhoz szükséges tulajdonságok (Simon, 2017, pp. 70–72): (1) kommunikációs illetve kognitív/ metakognitív képességek, (2) változásra való reagálás (flexibilitás, nyitottság, igény a fejlődésre), (3) önismeret/ önértékelés/ öntudat, (4) interperszonális készségek, (5) motiváltság/ hivatástudat, (6) ítéletalkotás, (7) szakmai felkészültség, (8) igényesség a munkavégzésben, (9) akarati tulajdonságok, (10) érzelmi/ indulati jellemzők, (11) környezeti tényezők, (12) felelősség és (13) időbeli leterheltség. Ezeket a válaszokat az előbbiekkal ellentétben kisebb részletezettséggel közöljük, mivel ezek az eredmények csak közvetve kapcsolhatók a témánkhöz.

A szerző nem tesz említést a kutatás korlátairól, noha érzékelhetőek kutatás-módszertani és adatfeldolgozási gyengeségek (pl. mintavétel, tág kategóriacsoportok kialakítása), bár egy igen

körültekintő kutatásról van szó. Mivel ehhez hasonló kutatásról nincs tudomásunk, a hazai pedagógusok reflexióértelmezésével kapcsolatos eredmények nagy jelentőségűek a későbbi kutatások számára.

3.3. Az önreflexió kérdőíves vizsgálata

Ha megpróbáljuk a kontextusfüggő és -független értelmezési keretet egymáshoz közelíteni, azokat a reflexióvizsgálatokat kell sorravennünk, amelyek az egyén személyére irányulnak és arra visszahatnak (önreflexió), ugyanakkor ebben a fejezetben a kvantitatív kutatás-módszertani háttérre is szempontként tekintettünk. Az így elérhető kutatási eredmények a szakterületől függetlenül értelmezhető, nemzetközi szinten fellelhető reflexiókérdőívek összevetéséhez vezettek. Ezek a vizsgálatok reflexióértelmezésük kapcsán megjelentek korábban a disszertáció I. részének 1.3. fejezetében is.

A nemzetközi pszichológiai szakirodalom a tágabb kontextusban értelmezett önreflexió vizsgálatára három kérdőívet említ leggyakrabban. Ezek különböző elméleti koncepciókból kiindulva, eltérő összetevőket vagy dimenziókat azonosítottak, más-más megbízhatósággal (4. táblázat). Abban mégis hasonlóak, hogy egy dimenzió két szélsőséges megnyilvánulását várták.

Az önreflexió-vizsgálatok előfutáraként tekinthető a legkorábbi mérőeszköz, mely Fenigstein, Scheier és Buss (1975) nevéhez köthető. Felnőttek öntudatával (én-percepcióival) foglalkozó kérdőívről van szó, amely (a) a személy önmagáról alkotott elképzeléseit, (b) a környezetéből önmagára irányuló feltételezett elképzeléseket, illetve (c) a szociális szorongást vizsgálta. A szerzők nem a hagyományos, alskálánkénti Cronbach- α értéket tüntették fel, hanem egy megismételt adatfelvétellel számított korrelációs mutatót adtak meg (teszt-reteszt korreláció). Ezt a mérőeszközt számos kritika érte a megfogalmazások érthetősége miatt, az átdolgozott változata azonban mégis elterjedt. Scheier és Carver (1985) dolgozták ki a módosított változatot, amely a vizsgált három konstruktumot tekintve változatlan volt, ugyanakkor megfogalmazása és szóhasználata miatt szélesebb körben volt alkalmazható. Az átdolgozott kérdőív reliabilitásmutatói alskálánként: (a) 0,75 (b) 0,84; (c) 0,79.

Trapnell és Campbell (1999) ugyancsak Fenigstein, Scheier és Buss (1975) munkájából indult ki. Értelmezésükben a reflexió az öntudat egyik megnyilvánulási formája, ahol az énré irányuló fókusz két irányt ölthet: (a) a rágódás [*ruminatio*] (magyar nyelvű szóhasználatért vö. pl. Kasik, Guti, Tóth & Fejes, 2016) az ideges személy aggodalmaskodó töprengése az egyik, (b) a reflexió [*reflection*] a filozofikus személy emocionális és intellektuális tapasztalatszerzése pedig a másik megnyilvánulási forma. Mindkettő azonos kognitív folyamat, mentálhigiénés szempontból azonban teljesen eltérő következményeket eredményeznek. (A rágódás és a reflexió fogalmának mélyebb alaposabb feltárását az I. rész 1.3. alfejezetben ismertettük, itt csupán a szerzők által használt fogalomértelmezést adtuk meg.) Az alskálánkénti reliabilitásmutatók rendre: (a) 0,90; (b) 0,91.

Az előző két elméleti kiindulópont mellett az önszabályozás folyamatának modelljéből merít Grant és Langford (2002). Céljuk Fenigsteinék 1975-ös mérőeszközének továbbfejlesztése és a személyes öntudat struktúrájának feltárása volt. Három alskálát különböztettek meg: (1) az önreflexió iránti elkötelezettséget [*engagement in self-reflection*], (2) az önreflexió iránti igényt [*need for self-reflection*], és (3) a belátás [*insight*]. Eredményeik továbbá megerősítették azt is, hogy a gondolatok és érzések rendszeres rögzítése, vagyis a naplóvezetés összefüggésbe hozható az önreflexióval. Eredményeik továbbá megerősítették azt is, hogy a gondolatok és érzések rendszeres rögzítése, vagyis a naplóvezetés összefüggésbe hozható az önreflexióval. Az alskálák reliabilitásmutatói: (a) 0,91; (b) 0,87.

4. táblázat

Önreflexiót vizsgáló nemzetközi kérdőívek összehasonlítása

Kérdőív címe	Magyar cím	Szerzők	Konstruktum	Skála	Item	Minta	Reliabilitás
Self-Consciousness Scale (SCS)	Öntudatosság Skála	Fenigstein Scheier & Buss (1975)	Pr SC Pb SC	1–4	23	főiskolai hallgatók	n.a.
Self-Consciousness Scale-Revised (SCS-R)	Módosított Öntudatosság Skála	Scheier & Carver (1985)	Pr SC Pb SC SA	3–0	22	egyetemista minta (N=298)	α (PrSC) = 0,75 α (PbSC) = 0,84 α (SA) = 0,79 r (test-retest, 4 hét) = 0,74–0,77 α (Ru) = 0,90 α (Re) = 0,91 r (interitem, Ru) = 0,40 r (interitem, Re) = 0,40 r (Re-Ru) = 0,22
Rumination-Reflection Questionnaire (RRQ)	Rágódás - Reflexió kérdőív	Trapnell & Campbell (1999)	Re Ru	1–5	24	(N=129)	α (SR) = 0,91 α (I) = 0,87 r (test-retest, 7 hét, SR) = 0,77 r (test-retest, 7 hét, I) = 0,78 r (SR-I) = -0,03
Self-Reflection and Insight Scale (SRIS)	Önreflexió és Belátás Skála	Grant & Langford (2002)	SR I	1–6	30	pszichológia szakos egyetemisták (N=260)	

Megjegyzés: Pr: Private, Pb: Public, SC: Self-Consciousness, n.a.: nincs adat, SA: Social Anxiety, α : Cronbacha, Re: Reflection, Ru: Rumination, SR: Self-Reflection, I: Insight.

Az utóbbi években mindegyik mérőeszközt felhasználták kutatásokban (5. sz. melléklet). Működésük összehasonlításakor a reliabilitásvizsgálatok eredményeit vetettük össze, melyek alapján Trapnell és Campbell (1999) kérdőíve bizonyult a leginkább alkalmasnak a személyiségvonásként értelmezett reflexió megbízható mérésére. Alskáláit tekintve ez a mérőeszköz rendelkezik a legmagasabb reliabilitással, amit későbbi vizsgálatok is igazoltak (l. I.

rész 5. táblázat). Ezért a disszertációban ezt a kérdőívet mutatjuk be részletesebben (I. még I. rész 1.3., valamint II. rész 6. fejezet).

Az eredeti *Reflection-Rumination Questionnaire* (RRQ; Trapnell & Campbell, 1999) összesen 24 állítást tartalmaz, ezekről a válaszadó ötfokú Likert-skálán jelölheti, mennyire jellemző rá. Az állítások két alskálába rendeződnek. A reflexió, az önértékelés tekinthető produktív, az önfejlesztést lehetővé tevő tevékenységnek, míg a rumináció, a rágódás negatívnak.

A rumináció a pszichológiai szakirodalomban az alábbiak szerint meghatározott terminus: olyan ciklikusan ismétlődő válaszreakció, amely a múltban megélt problémára és a kapcsolódó negatív érzelmekre fókuszál a cselekvés, problémamegoldás helyett (vö. Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2008; Papageorgiou & Wells, 2004). Ismert azonban a ruminációnak erőgyűjtési célja is az elkerülés folyamatában (Kasik, Guti, Tóth & Fejes, 2016), ahol ez az adekvát problémamegoldás szempontjából egy adaptív folyamatról van szó. Ebben a megközelítésben a rumináció a probléma megoldásának időbeli késleltetése annak érdekében, hogy a lehetőségeken történő töprengés valósuljon meg. A vonatkozó magyar publikációk (pl. Miklósi et al., 2011) a rágódás szó használatával fejezik ezt ki, ezért a disszertációban a rumináció és a rágódás szót szinonimaként használjuk.

Az 5. táblázat mutatja az utóbbi két évtized néhány publikált adatát az RRQ megbízhatóságáról (0,86–0,98 közötti Cronbach- α értékek). A mutató értéke az alskálakon gyakran, de nem konzisztensen tér el; változó, hogy a reflexió vagy a rumináció alskála reliabilitása magasabb. Az adatok továbbá arra is rávilágítanak, hogy az adaptálási folyamat során a kulturális különbségekre is szükségeszerű figyelni.

5. táblázat

Az RRQ reliabilitása nemzetközi vizsgálatokban

Év	Szerzők	A vizsgálat helye	Reliabilitás (Cronbach- α)	
			Rumináció alskála	Reflexió alskála
1999	Trapnell & Campbell	USA	0,90	0,91
2002	Joiremen, Parrott & Hammersla	USA	0,88	0,98
2004	Joiremen	USA	0,90	0,91
2008	Elliott & Coker	Ausztrália	0,91	0,86
2009	Takano & Tanno	Japán	0,89	0,89
2011	Harrington & Loffredo	USA	0,91	0,90
2011	Silvia & Phillips	USA	0,90	0,88
2014	Radoń	Lengyelország	0,77	0,79

Ezenfelül tudomásunk van Grossmann és Kross (2010) vizsgálatáról is, ők azonban csak a teljes kérdőívre vonatkozó reliabilitást adták meg, ezért az 5. táblázat mellőzi e vizsgálat említését. Tapasztalataik azonban fontos információt hordoznak például a kérdőív-adaptálási folyamatról, hiszen a kérdőívet a válaszadók angol vagy orosz nyelven töltötték ki, mintájuk így két különböző nemzet válaszainak összehasonlítását tették lehetővé. Eredményük szerint az orosz és az amerikai

almintán eltérően működött a kérdőív, az utóbbi jobb megbízhatósággal mért. A lehetséges okok egyikének a kulturális sajátosságokat mint különbséget említették a szerzők. Az orosz válaszadók képesek voltak önmagukat jobban eltávolítani az érzéseik elemzése során.

4. A disszertáció fogalmi keretei

A reflexió jelentősége a professzionalizálódás folyamatában diszciplínákat átívelően igazolt és kutatott, a fogalom értelmezéséről azonban koncepcionális vagy módszertani konszenzus mindmáig nem született. Hofer (2017) kimondottan tisztázandónak tartja az alábbi fogalmakat: reflexió [*reflection, reflexivity*] és ismeretelméleti tudás [*epistemic cognition*]. Először az I. rész 4.1. fejezetben a reflexiókutatások nemzetközi szintéziseiből ismertetünk néhányat, majd az I. rész 4.2. fejezetben a reflexió fogalomértelmezésével és definiálásával, végül az I. rész 4.3. fejezetben a reflexió általunk alkotott csoportosításával foglalkozunk, ezzel felállítva egy sajátos értelmezési keretrendszert.

4.1. Reflexiókutatásokat szintetizáló nemzetközi munkák a tanítás-tanulás területén

A reflexióval kapcsolatos első tudományos publikációk már az 1900-as évek elején megjelentek, majd közel 100 évig annak megfelelően gyűltek és differenciálódtak a reflexióelméletek, hogy a reflexiónak mely vonásában volt a leginkább érdekelt a kutató. Majd a 2000-es évek elejétől egészen napjainkig sorra jelennek meg a felgyűlt reflexióelméleteket összesítő és értelmező tudományos közlemények. Az I. rész 4.1. fejezetben ezekből a nemzetközi munkákból emelünk ki néhányat kronologikusan.

Bengtsson (1995) konstatálja, hogy az 1980-as és 90-es évek milyen nagy jelentőséget tulajdonítanak a reflexiónak, s hogy a fogalom használata már ennyi idő alatt hatalmas diverzitást mutat. A fogalomhasználat szintetizálására törekszik, s így a reflexiónak három jellemzőjét határozza meg: (1) cselekvésben nyilvánul meg, (2) egy kognitív tevékenység, amely nem azonos az említett cselekvéssel, (3) egyfajta öntanulmányozó cselekvés (Bengtsson, 1995, p. 25). A reflexiónak négy alapvető aspektusát emeli ki:

1. Reflexió mint önreflexió [*self-reflection*]
2. Reflexió mint gondolkodás [*thinking*]
3. Reflexió mint önértelmezés [*self-understanding*]
4. A reflexió eltávolító funkciója [*distancing function*]

Rogers (2001) felfigyel rá, hogy a felsőoktatásban tudományterületeken átívelően elterjedt a reflektív gyakorlat koncepciója. Összegző munkájában a reflexió folyamatának egységes megragadását kísérli meg a reflektív gondolkodás (Dewey, 1933), a vezetői reflexió (Seibert & Daudelin, 1999), a reflexió (Boud, Keogh & Walker, 1985) és a mindfulness (Langer, 1989) fogalmak és a vonatkozó kutatások alapján. Összességében úgy találja, hogy a reflexió olyan

kognitív és affektív folyamat, esetleg cselekvés, amely (1) aktív bevonódást igényel a személy részéről, (2) egy szokatlan vagy zavaró helyzet vagy tapasztalat váltja ki, (3) magában foglalja a személy válaszait, nézeteit és feltételezéseit az adott szituáció kontextusában, (4) újfajta felismerések integrálódását eredményezi a személyben (Rogers, 2001, p. 41).

Mann, Gordon és MacLeod (2009) szisztematikus áttekintése elsősorban az egészségügyi területhez kapcsolódó 29 publikációt vizsgál. Két fő dimenzióját különböztetik meg a reflexiódefiníciónak (p. 597). (1) Az ismétlődő dimenzióba tartozó munkákban – pl. Boud, Keogh és Walker (1985) vagy Schön (1983) – a tapasztalat idézi elő a reflexiót, ennek hatására egy új megértés keletkezik, ennek eredményeként pedig egy újfajta válaszadás lehetősége és szándéka merül fel. (2) A vertikális dimenzióba pedig a reflexiószinteket alkotó munkák sorolhatók – pl. Dewey (1933), Hatton és Smith (1995), Mezirow (1991) és Moon (1999) –, ahol az alsóbb szintek leíró jellegűek, kevésbé analitikusak és kevésbé jellemző a kritikus szintézis, a magasabb szinteket pedig nehezebb elérni és szemléltetni is. Az egészségügyi dolgozók munkája során a reflexió segít bonyolult helyzetek értelmezésében (ezért szituációfüggő, hogy jelen van-e), valamint a tapasztalatok útján történő tanulásban. A reflexió folyamata személyenként és kontextusonként eltérő. Az egészségügyi képzésben résztvevők magasabb szintű reflektív gondolkodása összefüggésbe hozható az értelemteremtéssel. Az elemzett vizsgálatok alapján azonban a magasabb szintű reflexió ritkábban fordult elő. A reflexió az idő és a gyakorlatban eltöltött idő függvényében változik, sőt, bizonyos környezeti hatásokkal (pl. kis létszámú csoportos intervenció) fejleszthető. A szerzők főbb általános, szakterületfüggetlen következtetései:

1. A reflektív gondolkodás és a mélyreható tanulás [*deep approach to learning* – a magyar szóhasználat Kálmán (2004) alapján] egymáshoz szervesen kapcsolódó és egymást kölcsönösen fokozó konstruktumok (vö. Leung & Kember, 2003; Moon, 1999).
2. A közösségi reflexió [*shared reflection*] vagyis a másokkal közösen (párbeszédben) végzett reflektív gondolkodás hatékonyabb a magányosan végrehajtott reflexiónál, mivel az előbbi lehetővé teszi a több forrásból és többféle perspektívából történő információáramlást (vö. Gustaffson & Fagerberg, 2004).
3. A reflektív gyakorlat és az önértékelés között dinamikus kapcsolat áll fenn, hiszen az önértékelés képessége függ a saját cselekvésre történő hatékony reflexió képességétől.
4. A reflexió képessége meghatározott tanulási kontextusban fejleszthető – szükséges pl. a facilitáló és bizalomteli környezet, mentori és szupervíziós, valamint társaktól kapott segítségnyújtás, továbbá kellő idő a reflexióhoz.
5. A reflexiónak negatív következményei is lehetnek, pl. tényleges tanulás mellőzése a reflexió miatt, a reflexió intellektualizálása vagy lépések követése gondolkodás nélkül (vö. Boud & Walker, 1998; Boud, 1999).

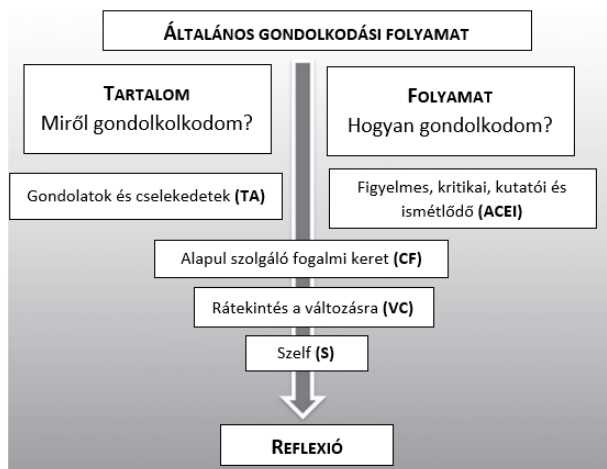
Összességében Mann, Gordon és MacLeod (2009, p. 614) a reflexiót egy tanulási stratégiaként értelmezik, amely „*a tanulás során lehetővé teszi, hogy az új tanulási tapasztalatok a már meglévő tudás- és képességrendszerbe épüljenek, továbbá lehetővé teszi a tanulás affektív*

aspektusainak explicit integrálását”. Kiemelten hangsúlyozzák a reflektív gondolkodás modellálásának szerepét, vagyis tanárként a gondolkodás kihangosításával meg kell mutatni, explicitté kell tenni a diákok számára a reflexió jelentését. Ugyanilyen fontos a kollaboratív reflexió, amely lehetővé teszi a különböző professziók gyakorlói számára az aktív tapasztalatcserét, reflektív kommunikáció által. A tanulási stratégiaként értelmezett reflexiók során vezetés és szupervízió nyújtása is nélkülözhetetlen, hiszen a tanárnak felelősnek kell lennie a tanulási folyamat eredményességéért.

Nguyen és munkatársai (2014) az egészségügyi dolgozók képzésére vonatkozó első empirikus jelentőségű reflexiókutatás-szintézisként tekintenek munkájukra. A 15 leghivatkozottabb kutató(csoport) 2008-2012 közötti definícióit és modelljeit tekintették át, s ezek alapján alkották meg sajátjukat (6. ábra). Ennek az integratív elméletnek az a sajátossága, hogy a kiinduló modellekkkel ellentétben a reflexiónak egyetlen vonását sem emeli ki, hanem a legjellemzőbb reflexióvonásokat öt komponens meghatározásával egységesíti. A reflexió alapkomponeenseit [*core components*] különböztetik meg (Nguyen et al., 2014, p. 1180): (1) gondolatok és cselekedetek [*thoughts and actions; TA*], amely a tartalomjellegű reflexiókomponens, (2) figyelmes, kritikai, kutatói és ismétlődő folyamatok [*attentive, critical, exploratory and iterative processes; ACEI*], amelyek a folyamatjellegű reflexiókomponens összetevői; valamint a keverten tartalom- és folyamatjellegű komponensek: (3) az alapul szolgáló fogalmi keret [*underlying conceptual frame; CF*], (4) rátekintés a változásra [*view on change; VC*], és a (5) a szelf [*the self; S*]. Ahogy a 6. ábrán is látható, a modell középpontjába az én, a szelf került, ezáltal a szakmai fejlődés folyamatában központivá téve az önálló gyakorlás szerepét.

6. ábra

A reflexió öt alapkomponeense Nguyen et al. 2014, p. 1181) szerint, saját fordítás



Nguyen és munkatársainak (2014) modellje (6. ábra) a reflexió vizsgálataihoz és tanításához szolgálhat alapul. A reflexiót egy többdimenziós kontinuumként szemléli, amely nem azonos az egykomponensű modellekkkel, vagy a dichotóm (reflektív vagy nem/pre-reflektív) megközelítéssel

(vö. Kember et al., 2000). Mivel ez a modell a reflexió időpontjától független, a cselekvés közben [*reflection-in-action*] és után [*reflection-on-action*] gyakorolt reflexió vizsgálataihoz és fejlesztéséhez is illeszkedik. Továbbá ez a modell folyamatként definiálja a reflexiót, s ez az általános megfogalmazás lehetővé teszi, hogy a reflexió szakmai tartalma helyett a reflexiós folyamatra, a reflexió által elősegített tanulás „hogyan” kérdésére összpontosuljon a kutatók és a reflexiófejlesztők figyelme.

Clara (2014) azt a célt tűzi ki, hogy tisztázza a reflexió fogalmát a tanítás és a tanárképzés területén, mivel nem egységes, s éppen ezért nem egyértelmű a kifejezés. A reflexió feltételeit az alábbiakban összegzi (Clara, 2014, p. 10):

1. A reflexió leíró, nem pedig előíró kifejezés, vagyis spontán, átlagos, valóságos gondolkodásra utal.

2. A reflexió funkciója, hogy összefüggést teremt egy kezdetben összefüggéstelennek tűnő vagy nehezen érthető szituációban.

3. A reflexió működésére jellemző, hogy:

a) folyamatos interakciót biztosít a megfigyelt tények és a következtetések között.

b) kétirányú kölcsönhatásban áll a személy és a szituáció, akár csak egy párbeszédben.

c) legalább öt aspektus különböztethető meg analitikusan: nehezen érthető szituáció; probléma; gondolat vagy következtetés; összefüggésteremtés a gondolat, a megfigyelt esemény és az előzetes tudás között; a szituációban tett reakció.

d) némely esetben a reflexió olyan következtetést eredményez, amely direkt módon implikálható a tevékenységbe [*reflection-in-action*], míg más esetben csak indirekt módon [*reflection-on-action*].

Az egészségügyi dolgozók (például ápolók, orvosok), a szociális munkások, valamint a tanárok szakmai fejlődésének vizsgálata során számos, egymástól jelentősen eltérő modell és értelmezési perspektíva keletkezett a reflektív gondolkodás körülhatárolására nemzetközi szinten. Ezek szintézisét kísérli meg a reflexió különböző meghatározásainak összevetésével **van Beveren, Roets, Buysse és Rutten (2018)** munkája, amely azonban egységes reflexiódefiníció megadására nem vállalkozik. Negyvenkét olyan vizsgálatot tekintettek át, amelyek a felsőoktatásban tapasztalható reflexiót helyezték középpontba, a tanárképzés, a szociális munka és pszichológia területén. Eredményeiket háromszintes modellel írták le (I/6. táblázat), megkülönböztetve a személyes, interperszonális és a szocio-strukturális szintet – attól függően, hogy pontosan milyen céllal történik a reflexió.

(1) A személyes szint [*Personal level*] magában foglalja a szakmai fejlődés készségeit és képességeit, az ún. kritikai reflexiót, az én (szelf) megváltoztatását és a saját tanulási tevékenységben megnövekvő autonómiát és felelősségvállalást.

(2) Az interperszonális szint [*Interpersonal level*] jelenti az elmélet-gyakorlat kapcsolatát, a kulturális identitást, hitet (kulturális és transzcendentális hovatartozást), szocio-ökonómiai realitást, és az empatikus kapcsolatokat.

(3) A szocio-strukturális szinthez [*Socio-structural level*] tartozik a tevékenység közbeni tudás fejlődése reflexió által, a gyakorlat szocio-politikai, etikai és kulturális kontextushoz kapcsolása, a személyes és szociális szintek transzformatív funkciója, és a kritikai reflexió a tekintélyelvvel szemben az oktatásban, kutatásban és a gyakorlatban.

6. táblázat

Reflexiószintetizáló modell (van Beveren et al., 2018), saját fordítás

Személyes szint	Interperszonális szint	Szocio-strukturális szint
Szakmai fejlődés	Gyakorlati ismeretek	Hatékonyabb gyakorlat
Egyéni tudatosság	Másokról való tudatosság	A gyakorlat elhelyezése strukturális és szociális kontextusban
Nézetek, attitűdök és magatartás formálódása	Empatikus megértés	Szociális transzformáció
Tanulói tevékenység		Reflexió mint ellenhatás, mint ellenállás

A reflexiót ugyancsak szintetizáló jelleggel mutatja be Chan és Lee (2021) – amelyet részletesen az I. rész 1.4.2. alfejezetben tárgyaltunk –, valamint Rodgers és LaBoskey (2016). Ezeket a publikációkat is tartalmazza az 1. sz. mellékletben szereplő táblázat, amelyben a reflexiókutatásokat szintetizáló tudományos munkák elméleti alapjait hasonlítottuk össze. Ez a táblázat szemlélteti, hogy az egyes reflexiószintézisek jobbra eltérő elméleti munkákat vesznek alapul, ez alól még a legújabb összegzések sem kivételek.

4.2. A reflexió terminus jelentése a disszertációban

A disszertációban a **reflexiót**, akárcsak Chan és Lee (2021) gyűjtőfogalomként kezeljük. A nemzetközi szóhasználatban már felismert a reflexió [*reflection*] – mint jelentésteremtő mentális tevékenység – és a reflektív gyakorlat [*reflective practice*] – mint a reflexió során megvalósuló cselekvés és képesség – megkülönböztetése (Chan & Lee, 2021 alapján). Ez a felosztás azonban mellőzi azt a különbségtételt, mire vagy kire irányul a reflexió.

Chan és Lee (2021, pp. 1–2) szerint a reflexió „*egy olyan gondolkodási, értékelési és jelentésteremtő folyamat, amely során a jövőbeli gyakorlat megtervezése valósul meg, továbbá az öntudat és az önszabályozás integrált komponense, mely lehetővé teszi az egyén számára, hogy értékelje, monitorozza és fejlessze önmagát.*” Ez alapján általánosságban a reflexiót mindazon, az énré (a személy önellenőrzésére, énészlelésre) vagy szakmai kérdésekre (elméleti vagy gyakorlati tapasztalatokra, tudásszerzésre) irányuló gondolkodási folyamatként definiáljuk, amely jövőorientált, célja pedig az önfejlesztés.

4.3. A reflexióértelmezések csoportosítása

Ahogy a reflexió fogalomhasználatára, a meghatározására is az egységesség hiánya jellemző a szakirodalomban. Mindegyik általunk vizsgált reflexiómodell közös eleme a tapasztalatoknak egyfajta tudatos visszatekintése, elemzése és újraértékelése. Ezt kiindulópontnak tekintve, a pedagógia-pszichológia határterületének kutatásait vizsgáltuk meg, melyek alapján három fő interpretációs megközelítést azonosítottunk.

Chan és Lee (2021) szerint a reflexió meghatározása azért mutat ilyen széles spektrumot, mert az idő és a körülmények befolyásolják a reflexió tartalmát és folyamatát. Ha a körülmények, a kontextus nem befolyásolja a reflexiót, akkor felmerül a kérdés, hogy hogyan viszonyulnak egymáshoz a különböző kontextusfüggő reflektív tevékenységek a személyben. Vajon hasonló reflexiós szint tapasztalható, amikor a személy egy ismeretlen problémával találkozva szakmai helyzetben reflektál, mint amikor önismeretét alakító önreflexiót végez?

Chan és Lee (2021) ugyanakkor a *Reflection literacy* szóösszetételt használja, amit magyarul reflexiós műveltség, esetleg reflexiós kompetencia szavakkal írhatunk le. Csapó Benő (2003) a tudás szerveződésének három formáját különbözteti meg: az egy-egy szakterület által szerveződő szakértelmet, a kultúra által szerveződő műveltséget és a pszichológiai sajátosságokból fakadó kompetenciát. Ennek alapján a reflexióval kapcsolatos fogalmakat az alábbi párhuzamokba illesztettük (vö. Bengtsson, 1995 és Nagy, 2002):

- (1) szakértelem – szakmai reflexió;
- (2) műveltség – reflexiós műveltség;
- (3) kompetencia – önreflexió/reflexiós kompetencia.

A reflexió fogalmának alapvető neveléstudományi értelmezéseit egy tágabb és egy szűkebb halmazba, valamint ezek közös metszetébe soroljuk. A csoportosítás alapja, hogy a reflektív gondolkodást milyen tartalom megnyilvánulva (milyen kontextusban) figyelik meg. Ez alapján a gyakran felmerült reflexiószinonímák közül egy halmazba kerül a reflektív gondolkodás és az önreflexió, míg a szakmai reflexió egy másikba. A két csoport uniójaként pedig a reflexiós műveltség jelenik meg. Reflexióértelmezési keretrendszerünket a 7. ábrán illusztráltuk.

1. A **reflektív gondolkodás** fogalmát magával a kognitív szinten végbemenő gondolkodási folyamattal azonosítjuk. Ennek gyakran kontextustól függetlenek a megnyilvánulásai, pl. a problémamegoldásban (Hatton & Smith, 1995; Hong & Choi, 2011) vagy a tanulásban betöltött szerepe (Boud, Keogh & Walker 1985; Mezirow, 1994) révén, vagy esetleg a hétköznapi helyzetekben, szakmától, szakterülettől függetlenül (pl. Trapnell & Campbell, 1999; Jordi, 2011). Más esetekben a reflektív gondolkodás a szakmai problémák (pl. Schön, 1992) és a cselekvő személy szakértelmén alapuló folyamatot feltételez (pl. Korthagen & Kessels, 1999), ezt nevezzük kontextusfüggő értelmezésnek.

2. A tág, kontextusfüggetlen szemlélethez tartozik a **reflexiós kompetencia** (ideértve a személy reflexióval kapcsolatos nézeteit, attitűdjeit is, nemcsak a tudását), amely lehetővé teszi a

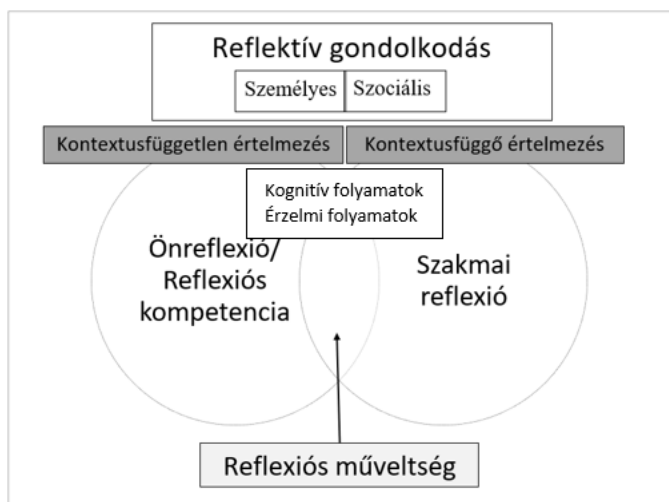
reflektív gondolkodás megvalósulását. Ebbe a szemléletbe tartoznak a személy önmagára vonatkoztatott reflexiói, amelyet **önreflexiónak** nevezünk. Gyakran kevert módszertannal végrehajtott vizsgálatokról van szó, a kvalitatív kutatási módszerek mellett megjelenik az adatok kvantifikálhatóságának igénye is (pl. Trapnell & Campbell, 1999). Bár ez a megközelítés segítheti a szakmai szocializáció korai szakaszának átfogó jellemzését, hazánkban kevésbé, míg más országokban jellemzőbbek ezek a szakterülettől függetlenül értelmezett reflexiókutatások.

3. A szűkebb, kontextusfüggő, hazai kutatásokat is jellemző értelmezés szerint a reflexió a tanárok **szakmai** fejlődésének kulcsfontosságú eleme, amelyet a szakmai fejlődésben és fejlesztésben hangsúlyosnak találnak (Szivák, 2010) és főként kvalitatív módszerekkel vizsgálják (pl. reflektív naplók elemzésével, portfóliók alkalmazásával, videóval támogatott felidézés módszerével). Emiatt az eredmények számszerűsítése, az adatok közös keretrendszer alapján történő vizsgálata nehézkes, az eredmények nehezen összehasonlíthatók (vö. van Beveren et al., 2018).

4. A kontextusfüggő és -független értelmezést a **reflexiós műveltség** ötvözi, amely kifejezi, hogy a reflektív gondolkodás folyamán a személyben olyan ismeretek, készségek, képességek, attitűdök és nézetek mozgósítódnak, amelyek kontextusfüggetlen értelemben az énré, kontextusfüggő értelemben pedig a szakmaiságra hatnak.

7. ábra

A disszertáció reflexióértelmezési keretrendszere



Jordi (2011) munkájára alapozzuk azt a feltételezést, hogy a reflexió különböző szegmenseinek (kontextusfüggő vagy -független) valamiféle kapcsolata lehet a személyben. Jordi (2011, p. 14) ezt úgy fogalmazza meg, hogy *“a tapasztalatokból eredő jelentésteremtés folyamata összekapcsolódó folyamat – belsőleg a tudatosság különféle elemei között, belsőleg a személyes és szociális aspektusok között, valamint külsőleg önmagunk és mások között, továbbá az egymással megosztottban.”* Tehát a reflexió lehet személyes vagy szociális tevékenység, illetve megjelenhet

a személyen belül vagy személyek között is, s ezek a reflexiómegnyilvánulások kapcsolatban állnak (vö. Marschall et al., 2022). Vagyis a reflektív gondolkodás folyamata lehet személyes, a személyen belül lezajló, vagy szociális, személyek között történő. Meggondolandó a reflexió tartalmának aszerinti felosztása is, hogy a reflexió folyamata kognitív vagy érzelmi folyamatokra vonatkozik (vö. Pessoa, 2008). Mindkét reflexiófajta megjelenhet kontextusfüggő és kontextusfüggetlen értelmű reflexióban egyaránt.

5. A tanárjelöltek reflektivitásvizsgálatának háttere

A reflexióvizsgálatok eredményeinek értelmezését jelentősen befolyásolja a vizsgált személy pszichológiai háttere, valamint a kontextus, a vizsgálat miliője. Több reflexiókutatást egyetemisták (pl. Grant & Langford, 2002; Pearson & Heywood, 2004; Barton & Ryan, 2014), esetleg tanárjelöltek (pl. Hourani, 2013; Chien, 2014) körében, és egyetemi kurzus keretein belül (pl. Kember et al., 2000; Flynn, 2021) valósítottak meg. A fejezetben áttekintjük a disszertáció II. részében ismertetett kutatások mintájának, a tanárjelölteknek a reflexió szempontjából lényeges pszichológiai és életkori sajátosságait, valamint annak az egyetemi kurzusnak a főbb jellemzőit, ahol a kutatások zajlottak.

5.1. Egyetemisták önreflexiójának jellemzői

Az önmagunkkal kapcsolatos vélekedések része egy része az önreflexió. Az egyetemista korúak önreflexiója szempontjából a pszichológiai sajátosságaikat tekintjük át, hogy ezzel kellő alapot teremtsünk a disszertáció II. részében szereplő vizsgálatok értelmezéséhez.

A felsőoktatásban részt vevő, nappali tagozatos tanárjelöltek fejlődépszichológiai szempontból a késői serdülőkor, a fiatal felnőttkor, esetleg a készülődő felnőttkor [*emerging adulthood*] (Arnett, 2000; Tanner & Arnett, 2009) csoportjába sorolhatók. A készülődő felnőttkor Arnett (2000) elmélete alapján az a 18-25 éves korcsoport a modern társadalomban, akik már nem serdülők, de még nem felnőttek, jellemző rájuk a meghosszabbodott felfedező, identitáskereső állapot, ennek kapcsán pedig a kapunyitási pánikról beszélhetünk (Pribék & Jámberi, 2017). Ez azt is jelenti, hogy nehezebben kötelezik el magukat, különösen a nagyobb, identitásformáló életkérdésekben. A hazai szakirodalomban nem példátlan a 19-29 éves személyeket is így jelölni (Hornya & Urbán, 2018).

Az egyénre az instabilitás mellett a felfedezés és az énközpontúság jellemző (Pribék & Jámberi, 2017), aminek hatására ebben az életkorban alakulnak ki a személyes nézetek, az interioziált értékek, valamint a jövőbeli énkép (Kőrössy, 2017). Azt, hogy az egyén hogyan látja önmagát a jövőben, befolyásolja a környezete, ideértve a családot, a kortárs csoportot és az egyén által választott referenciacsoportot. A nappali tagozatos egyetemisták számára a közös kurzusokat látogató hallgatótársak jelentik a kortárs csoportot, gondolataikkal, nézeteikkel, értékeikkel formálják egymást. Téves tehát azt feltételezni, hogy az egyetemista korúak már kialakult

énreprezentációval és világgéppel rendelkeznek. Ebben az életkorban képesek a komplex gondolkodásra, így a reflektálásra is, akár önmagukra, akár valamely szakmai kérdésre vonatkozóan.

A serdülőkort követően a tanulási szituáció másabb, mint azt megelőzően, a közép fokú tanulmányok során (Szántóné Tóth, 2022), ahogyan az oktatóktól elvárt követelmények is másfélék. Az írásbeli szövegek alkotásánál a középiskolában nagyon szűk keretek között gyakorolható a saját gondolatok, érzések kifejezése. A korábbi ismeretek és tapasztalatok rendszerezésében és gyarapításában fokozott szerepet kapnak például a személy metakognitív képességei (vö. Gaskó, 2006), az önszabályozó tanulás (vö. Molnár, 2002), sőt a reflexió is. A tanuláshoz szükséges kognitív és metakognitív képességek az életkor előrehaladtával fejlődnek, ugyanakkor nagy egyéni eltéréseket mutathatnak (Gaskó, 2006). A reflektív gondolkodás hasonlóképpen, minden személy esetén másképp fejlődik, és a fejlődést bizonyára sok tényező befolyásolja. Mivel ebben a korcsoportban tehát még sok esetben nincs kiforrott, szilárd elképzelés az énről, a jövőről, vagyis jellemző az identitáskeresés, a gyakori reflexiónak és/vagy rágódásnak is nagy a jelentősége.

Az egyetem számos értékelési szituációt teremt a hallgatók számára. Az oktatói értékelés mellett különösen fontos a kisebb csoportlétszámú szemináriumokon lehetővé váló társértékelés és az önértékelés. A társértékelés egyik fő előnye, hogy ebben az életkorban még különösen fontos a társak véleménye, emellett hátránya az, ha valamelyik fél számára asszimmetrikus helyzet teremődik (vö. Bánfi & Budis, 2023). Az önértékelés vagy önbecsülés fiatal felnőttkorban növekszik a leginkább, és ez a növekedés a magasabb iskolai végzettségűek esetén jelentősebb (Orth, Trzesniewski, & Robins, 2010). Ebben is nagy szerepe van az énről vonatkozó reflexiónak.

5.2. A vizsgált egyetemi kurzus átfogó bemutatása a reflexiófejlesztés szemszögéből

Kutatásunk kontextusát „A pedagógiai kutatás 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 célja az elméleti és a gyakorlati tudás ötvöződése. Ezt a célkitűzést pedig nehezebb lehet a hallgatóknak megérteni, interiorizálni a félév során produkált reflektív gondolkodás nélkül. Ezt az egyetemi tantárgyat több oktató tanította kisebb csoportokban, a bemutatott vizsgálatok idején az osztatlan tanárképzés harmadéves hallgatói számára, kötelező szemináriumi gyakorlatként. A tanárszakos hallgatók még a tanítási gyakorlatok előtt állnak, ugyanakkor a megelőző félévek elméleti tantárgyait már elvégezték, mind a szakterületi, mind pedig pedagógiai-pszichológiai modulra vonatkozóan. Ennek a kurzusnak a reflektív tanítási gyakorlat megalapozása is a feladata.

A tantárgy célja, hogy a hallgatók változatos – aktív és reflektív, egyéni és csoportos – tanulási lehetőségek által (1) megismerkedjenek a pedagógia kutatási módszereivel, (2) a szakmai ismeretszerzés és kommunikáció módjaival, valamint (3) a pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció sajátosságaival. Ezen célokhoz a tanórakutatás és a mikrotanítás ötvözött módszertana

alapján a 7. 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.

7. táblázat

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

Tevékenység	Munka-forma	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.
Tanórákutató megismerése			
1. tanítási epizód tervezése	Csoportos	Kivitelezési módok keresésének ösztönzése, közben tanácsadás a csoportnak	A tanítással kapcsolatos reflexió növekedése.
1. tanítási epizód bemutatása	Egyéni/ csoportos	Biztonságos légkör teremtése a tervek kipróbálásához, a szükséges körülmények (pl. prezentációhoz eszközök) biztosítása	Kollegiális együttműködés és kommunikáció gyakorlása.
1. tanítási epizód véleményezése/ megvitatása		A visszatekintés során a problémák konkrét megfogalmazásának ösztönzése (a tanítói, a megfigyelő és a tanulói szerepben is)	
Pedagógiai probléma felismerése	Egyéni	A pedagógiai tudás és korábbi tanítási-tanulási tapasztalatok felidézésének aktivizálása, ezek összeegyeztetése a friss tapasztalatokkal; fókusz tartás a jelenben; gondolatok, érzések explicitté tétele	Kutatási ismeretek és képességek fejlődése.
Szakirodalmi feltárás		A keresett tartalomról és a keresési folyamatról szóló ismeretek és tapasztalatok mozgósítása; egyéni tanácsadás	
Szakirodalom olvasása		A tapasztalatok és az olvasottak összekapcsolásának ösztönzése	
2. tanítási epizód tervezése	Csoportos	A korábbi epizódok tapasztalatait és a véleményeket alapos átgondolásra ösztönözni; kivitelezési módok keresése közben tanácsadás a csoportnak	A tanítással kapcsolatos reflexió növekedése.
2. tanítási epizód bemutatása	Egyéni/ csoportos	A tervek kipróbálását és a próba eredményeit tudatosítani; a szükséges körülmények (pl. prezentációhoz eszközök) biztosítása	Kollegiális együttműködés és kommunikáció gyakorlása.
2. tanítási epizód véleményezése/ megvitatása		A visszatekintés során a problémák konkrét megfogalmazásának ösztönzése (a tanító és a megfigyelő/ tanulói 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.

A félév a fogalmi rendszerezéssel és a félév menetének mintájául szolgáló tanórákutató megismerésével indul. Majd az átlagosan 15-20 fős kurzusokon 4-6 fős kisebb csoportok 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 epizód során a tanárszakos csoporttársak valódi és aktív tanulószerepben vannak, így a tanításról szóló diszkusziókban reflexióik visszautalhatnak a tanulószerepben tapasztaltakra, valamint empátiájuk által segítő javaslatokat, ötleteket fogalmazhatnak meg. A tanítási epizódok véleményezése oktatói döntéstől függően szóbeli csoportos és/vagy írásbeli egyéni reflektálási lehetőséget nyújt.

Az első tanítási epizódok felfedhetnek olyan hiányosságokat vagy hibákat, amelyek tapasztalatok hiányában a kezdő tanároknál gyakran előfordulnak (szemkontaktus helyett jegyzeteibe merül, aktivizáló tanítási módszerek helyett frontális oktatás kizárólagossága, időhiány, nem releváns ismeretanyagra támaszkodik stb.). Oktatói döntéstől függően a résztvevők egyéni kutatási témáikhoz a felmerült problémák közül választhattak, majd szakirodalmi feltárással megoldási alternatívákat kereshetnek; vagy a szakirodalomból kijelölhetnek önmaguknak egy problématerületet, amelynek megoldásán dolgozhatnak a félév során a tanítási és kutatási tapasztalatokat felhasználva.

Az egyénileg gyűjtött szakirodalmi tapasztalatokat a második tanítási epizód kiscsoportos tervezésénél felhasználhatják, s az újabb megvalósítási ötleteiket egyeztetve ki is próbálhatják, s végül az eredményeket megvitatják. Ezáltal valósul meg egyúttal a tanórákutató 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 alkalmat kínál a reflektív visszatekintésre, a félév során tanultak és tapasztaltak szintézisére.

Önmagában a mikrotanítás és a tanórákutató 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 az I/7. táblázat. A ciklikusság is megjelent a félév során, mégpedig a tanítási epizódok átdolgozása és azok bemutatása által.

5.3. A vizsgálatok mintájának bemutatása

A II. részben bemutatott vizsgálatok mintasokaságának jellemzését az 5.2. fejezetben ismertetett kurzus félév végi hallgatói kurzusértékelése (9. sz. melléklet) alapján tesszük meg. Ez egy hosszabb időtartamot felölelő kitöltési alkalom volt, csak ennek a vizsgálatnak során kértünk háttéradatokat is.

A félév eleji és a félév végi adatfelvételek egy harmadéves osztatlan tanárszak teljes évfolyamán történtek (az alkalmazott mérőeszközök a 7. illetve a 8-9. sz. mellékletben található). A kitöltések a kurzuson elvárt feladatok közé tartoztak, de a vizsgálatba csak azoknak az adatait vontuk be, anonimizálás után, akik erre engedélyt adtak (a beleegyező nyilatkozat a 3. sz. melléklet

része). Függetlenül a kérdőív feladatjellegétől, a félév végi kurzusértékeléskor 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 szituációkból (8. táblázat).

8. táblázat

A II. részben megjelenő kutatások mintája a kurzusértékelés háttérkérdései 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	

A tanítási tapasztalatra irányuló kérdésünk példák megadásával történt, a tanítás formájára, jellegére, idejére kérdeztünk rá (9. sz. melléklet). A válaszokból kiderül, hogy az igent választók közül 8 fő bizonytalanul, mégis tanítási tapasztalatként említette az alap-, közép- vagy felsőfokú tanulmányai során hallgatótársainak nyújtott segítséget, valamint az órai bemutatókat, mikrotanításokat. A legtöbb válaszadó nem a megadott példák szerint konkretizálta a válaszát, így az adatfeldolgozás során a 8. táblázatban jelölnél kevesebb választ tudtunk elemezni. Az egyértelmű és világosan fogalmazó, tanítási tapasztalattal rendelkezők közül: 7 fő egy évnél kevesebb ideje, 13 fő 1-3 éve, 3 fő pedig három évnél régebb óta tanít; 10 fő hetente több alkalommal, 6 fő heti egy alkalommal, 7 fő pedig nyáron tanít; 9 fő egyéni formában, 6 fő pedig egyéni és csoportos formában is tanít. Egy tanítványt nevezett meg 14 fő, 2-5 taníványa volt 3 főnek, a legtöbben azonban több tanítványról beszéltek vagy többesszámot használtak (37 fő). Sokan családtagnak vagy ismerősnek szoktak segíteni (27 fő), de a társaknak való segítségnyújtás is jellemző (18 fő).

A II. részben szereplő kutatások reflexióval kapcsolatos eredményeinek értelmezése szempontjából fontos információ tehát a korábbi tanítási tapasztalat, valamint a kurzusok szervezése, kialakítása (vö. Chan & Lee, 2021). A kurzust hat oktató tanította összesen 13 hallgatói csoportban, ebből két csoportban vett részt az adatelemző oktatóként (az eredmények megbízhatósága érdekében nem ezért nem végeztünk csoportszintű összevetéseket). Az oktatók egyénileg dönthettek az egységes kurzuscélokra figyelembe véve, azok megvalósításáról. A közös kurzustematikai alapok a 2. sz. mellékletben láthatók. Az, hogy az egyes kurzusokon a tanárjelöltek mennyit és mit hallottak/ tanultak a reflexióról eltérő, ezzel kapcsolatos oktatói interjú készült, ennek feldolgozása még nem történt meg. Más pedagógiai kurzusokon is felmerülhetett már a tanári reflexió témaája, mint például Pályaismeret és pályaszocializáció kurzuson, ahol jellemzően a szakmai reflexióértelmezésen a hangsúly. Azonban korábbi ilyen jellegű reflexiófejlesztésről nincs tudomásunk.

II. rész: A vizsgált egyetemi tantárgyhoz kapcsolódó empirikus vizsgálatok

A vizsgálatok disszertációban közölt sorrendjének logikáját a 9. táblázat mutatja. A táblázatból továbbá nyomon követhető az egyes vizsgálatok megvalósulásának valós ideje, ahogyan az is látható, hogy az eredményeket publikáltuk. A korábban publikált adatok és szöveges tartalom részben vagy egészben szerepelnek a disszertáció egyes fejezeteiben.

Első két vizsgálatunk annak feltárásával foglalkozik, egyáltalán mit értenek a tanárjelölt egyetemi hallgatók a reflexió fogalmán. A harmadik vizsgálatban az írásban produkált reflexiókat elemeztük, a negyedik vizsgálatban pedig ezeket a szóbeli reflexiókkal vetettük össze. Ötödik vizsgálatunk egy tartalomfüggetlen reflexió mérésére alkalmas eszköz adaptálási folyamatát tartalmazza, majd a hatodik vizsgálatban ennek nagyobb mintán történt bemérése olvasható. Hetedik vizsgálatunkban a kurzus reflexió-fejlesztésének megítélése volt kutatásunk tárgya. Az eredményeinket kutatási kérdéseink és hipotéziseink mentén a II. rész egyes fejezeteiben közöljük.

9. táblázat

A disszertációban tárgyalt vizsgálatok rövid áttekintése

Vizsgálatok sorrendje	Téma	Vizsgálat időpontja	Kapcsolódó publikáció
1.	A tanárjelöltek reflexiófogalmai egy szemeszter kezdetén		Kiss-Kovacs (2021b)
2.	A tanárjelöltek reflexióértelmezésének változása egy szemeszter során	2018 ősz	Kiss-Kovács (2021c)
3.	Reflexióértelmezések a Reflexiós műveltség modell megközelítéséből		Kiss-Kovács (2022)
4.	Tanárszakosok írásos reflexióinak változása egy félév alatt	2016 ősz	Kovács (2017)
5.	Az írásbeli és a szóbeli reflexiók mélységének elemzése	2018 tavasz	Kovács (2018)
6.	A Rágódás-reflexió kérdőív (RRQ) vizsgálata tanárjelöltek körében	2018 tavasz és ősz	Kovács (2018, 2019a, 2019b)
7.	A tanárjelöltek vélekedése a kurzusról és a reflexiófejlesztésről	2018 ősz	Kiss-Kovács (2021a)

1. A tanárjelöltek reflexiófogalmai egy szemeszter kezdetén (1. vizsgálat)

1.1. A kutatás célja, relevanciája

Széles körben ismert a tanárok reflektálási gyakorlatának szerepe a professzionalizálódásban, a tanítási hatékonyság növelésében. Nemzetközileg számos kutatás vizsgálja, hogy a tanárnak készülő egyetemisták pályára lépésük előtt milyen reflektálási gyakorlattal rendelkeznek (pl. Gore & Zeichner, 1991; Lee, 2005) vagy hogy azt miként lehet elősegíteni (pl. Hatton & Smith, 1995; Walkington, 2005). A reflexió szakirodalma azonban azt mutatja, hogy a fogalom tudományosan nem tisztázott, nem egységes, többféle megközelítés jellemző (Bengtsson, 1995; van Beveren et al., 2018). Mindennek részletes elméleti hátterét az I. rész 1. fejezetében részleteztük.

Van Beveren és munkatársai (2018) szisztematikus áttekintésükben a tanárképzés, a szociális munka és a pszichológia területén végzett 42 reflexió-kutatást szintetizálnak, ennek eredményeként pedig három reflexió szintet vázolnak fel: (1) Személyes, (2) Interperszonális és (3) Szocio-strukturális. Ennek a kutatásnak részletei az I. rész 4.1. fejezetében olvashatóak. Modellválasztásunk oka, hogy a vizsgálat készültekor ez volt a felsőoktatással kapcsolatos reflexiókutatásokkal kapcsolatban fellelhető legfrissebb szintetizáló munka.

A vizsgálat célja tehát, hogy meghatározzuk, a tanárjelölt egyetemisták hogyan értelmezik a reflexió fogalmát, saját szavukkal hogyan írják azt le. Nincs arra vonatkozó tudományos adat, hogy a tanárjelöltek pontosan mit tekintenek reflexiónak, de miután a hétköznapi szóhasználatban is gyakori, ráadásul a tudományos interpretáció sem egységes, fontos annak megismerése, hogy a reflexió fogalma – mint fejlesztendő terület – valóban ugyanaz a kognitív reprezentációt képezi-e a tanárjelöltek elméjében, amit a tanárképzés oktatói szinten feltételez.

1.2. Kutatási kérdések és hipotézisek

A reflexió fogalmának értelmezéséről mindössze egyetlen közvetlen kutatási előzményt találtunk a hazai szakirodalomban, amely a gyakorló pedagógusok nézeteit tárta fel. A vizsgálat előkészítésekor azonban ezt még nem ismertük, így hipotéziseink (10. táblázat) megfogalmazásakor az I. rész 1. fejezetében és 3.3. alfejezetében tárgyalt nemzetközi eredményeket és csak indirekt módon tudtuk alapul venni. Ugyanakkor eredményeink értelmezésénél Simon (2017) eredményeit és Nagy (1994) reflexiómegközelítését is figyelembe vettük.

10. táblázat

Az első vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei

Kutatási kérdés	Hipotézis
K1. Hogyan definiálják a tanárjelöltek a reflexiót a félév kezdetén?	H1. A tanárjelöltek a félév kezdetén a reflexiót a hétköznapi értelmezés szerint definiálják.
K2. Milyen gyűjtőfogalomhoz rendelik a reflexiót a félév elején?	H2. A reflexiónak a kontextusfüggetlen értelmezése (önreflexió) jelenik meg a definíciókban.
K3. Ki reflektál, ki a cselekvő a reflektálás során a tanárjelöltek definícióiban?	H3. A reflexiót végző személyként megnevezik önmagukat.
K4. Kire vonatkozik a reflexió eredménye, ki tud profitálni a reflexióból a tanárjelöltek definícióiban?	H4. A reflexió közvetlenül a reflexiót végző személy számára nyújt információt.
K5. Melyik értelmezési szinten állnak reflexióértelmezéseik van Beveren és munkatársai (2018) modellje alapján?	H5. A reflexióértelmezések megoszlának van Beveren és munkatársai (2018) szintjei között.

1.3. Módszerek

Minta

A válaszadók egy nagyvárosi egyetem tanárképzésében a teljes harmadéves tanárjelölt évfolyam (a kutatási engedélyt adó kitöltők száma a félév elején N=160), akik a képzési idejük felénél, de még a tanítási gyakorlatuk előtt jártak. A vizsgált kérdésre az engedélyt adók közül 4 fő nem adott értékelhető választ, így összesen 156 választ emeltünk be a kutatásba.

Mérőeszköz

A mérőeszköz (7. sz. melléklet) egy reflexióra vonatkozó, saját szerkesztésű kérdőív volt, mely több részből állt: (a) egy tanítási részletet bemutató videó reflektív elemzéséből, (b) saját tanári jövőkép leírásából, (c) a reflexió szó definiálásából, és (d) a teljes feladatsor kitöltésére vonatkozó önértékelésből. Jelen fejezetben csak a reflexiódefiníciók elemzését mutatjuk be. A feladat pontosan így hangzott: *“Definiálja a reflexió fogalmát! Hogyan értelmezi a kifejezést?”*

Adatfelvétel

A kitöltés 2018-ban egy őszi szeminárium elején történt, két hetes időintervallumban, online, egyéni ütemben (átlag: 48 perc, szórás: 25 perc, min:10 perc, max: 152 perc), egy reflexiófejlesztést is célul kijelölő kurzus (részletesen az I. rész 5.2. fejezetében) keretein belül. A kitöltés kötelező volt, a félévi munka része, azonban mindenki eldönthette, engedélyezi-e a válasza kutatásba emelését – így valósult meg az önkéntes részvétel.

Adatelemzés

A válaszokat tartalomelemzéssel vizsgáltuk, az első négy kutatási kérdéshez induktív módon, az elemzés közben kialakult kategóriákba soroltuk a válaszokat, az ötödik kutatási kérdés megválaszolásához pedig a deduktív út vezetett, az előre megadott reflexió-értelmezési szintekbe soroltuk a válaszokat. Az első kutatási kérdés (K1) megválaszolásához a reflexió jellegét úgy azonosítottuk, hogy először a szakmai értelmezéseket jelöltük, majd megkerestük azokat, ahol a

hétköznapi és a személyes értelmezés is megjelenik a szakmai mellett, végül a csak hétköznapi/személyes értelmezéseket határoztuk meg. Az induktív módon kialakult válaszkategóriák az alábbi kérdések mentén rendeződtek (K2-4): Mi a reflexió? Ki végzi a? Kinek szól? Mire vonatkozik? Az ötödik kutatási kérdés (K5) megválaszolásához pedig deduktív módon, van Beveren és mtsai (2018) reflexiószintezési rendszere alapján kategorizáltuk a válaszokat.

Annak ellenére, hogy a kategóriákat igyekeztünk részletesebbé tenni, leginkább tagolni, ugyanakkor a tartalomelemzést egyetlen személy végezte egy adott időpontban. A kutatás megbízhatósága ezért a kategóriák számán alapul, ennek figyelembevételével szükséges a bemutatott eredményekből levonható következtetéseket korlátozottan értelmezni.

1.4. Eredmények és következtetések

Az eredmények bemutatása a kutatási kérdések sorrendjében történik, az idézeteket betű szerinti pontossággal közöljük. Mindenekelőtt a reflexió jellege szerint vizsgáltuk a definíciókat (11. táblázat). A többség a hétköznapi vagy a személyes reflexió fogalomértelmezést preferálja, a szakmaibb megközelítéssel valamivel kevesebben azonosultak. Néhány esetben ez nem volt egyértelmű, vagy mindkét megközelítés érzékelhető volt. Fontos megjegyeznünk, hogy a szakmai értelmezés esetén igen gyakran megjelent a fizika területén használt, visszaverődéssel azonosított fogalom; továbbá a személyes értelmezés esetén érzékelhetően gyakran a reakció és válasz kifejezésekkel azonosították a reflexiót. Ezek az eredmények igazolják, hogy a nemzetközi megfigyeléssel összhangban, a reflexió, reflektálás kifejezéseket hazánkban is sokszor divatosnak tűnő szinonimaként alkalmazzák olyan szavak helyettesítésére, amelyekkel sok esetben téves azonosítás történik.

11. táblázat

A reflexió jellege a félév eleji reflexióértelmezések alapján

Válaszkategóriák	Említések száma	Relatív gyakoriság (%)
Hétköznapi/személyes	77	49,35
Szakmai	61	39,10
Mindkettő	5	3,21
Bizonytalan	11	7,05
Nem értelmezhető	2	1,29

A továbbiakban az eredményeket a válaszok szó szerinti megadásával közöljük, elsőként a félév kezdetén használt gyűjtőfogalmakkal (12. táblázat). A reflexiót a legtöbb tanárjelölt a **visszajelzés, visszacsatolás** gyűjtőfogalma alá sorolja (vö. Nagy, 1992; Simon, 2017). Például: *“A reflexió egy olyan visszacsatolás, mondjuk a diákok részéről, amely által információt kaphatunk tanításunk hatékonyságáról.”*). Hasonlóan sokan használják még az **önértékelés, önmegfigyelés, önfejlesztés** kifejezéseket (pl. *“A tanár által történő önmegfigyelés, önelemzés.*

Tehát az a folyamat, amely során a tanár a saját döntéseit, reakcióit, válaszait, magatartását elemzi. Ennek során le lehet vonni olyan fontos következtetéseket, melyek a tanár további fejlődését segítik.”). Nagy arányban jelennek meg továbbá az **értékelés, értékelő rendszer** kifejezések (pl. “A reflexió számomra értékelést jelent, azaz azt, hogy a pedagógus folyamatosan monitorozza környezetét, a diákokat és saját magát is, és a megfigyeléseiből levonja a megfelelő következtetéseket, hogy képes legyen megoldani a felmerülő problémákat, illetve képes legyen fejlődni mind szakmailag, mind emberileg.”). Valamint gyakori a **gondolkodás, újragondolás** fogalmak is (“Egy tanóra után, sőt akár egy mondatom és cselekedtem után, elgondolkodok, megfogalmazom magamban, hogy vajon jó döntést/választ hoztam-e. Átgondolom, hogy megfelelő lesz-e a következő órán azok a reakciók, amiket kiváltottam magamból a diákok felé.”).

További kis arányú válaszok, amelyeket a 12. táblázatban nem soroltunk fel (zárójelben az említések száma): valami (6), fejlődés (6), elemzés (6), válasz (5), megjegyzés (5), visszatekintés (5), vélemény (4), tudatos tanítás (3), érzés (2), tevékenység (1), eseménysorozat (1), képesség (1), gondolat (1), figyelem (1), tudás (1), minősítés (1), megfigyelés (1), felismerés (1), élmény (1), hatás (1).

12. táblázat

A félév eleji reflexió-meghatározásokban használt gyűjtőfogalmak (N=156)

Leggyakoribb válaszok	Említések száma	Relatív gyakoriság (%)
Visszajelzés, visszacsatolás	21	13,46
Önértékelés, önmegfigyelés, önfejlesztés	20	12,82
Értékelés, értékelő rendszer	14	8,97
Gondolkodás, újragondolás	9	5,77
Elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolása	8	5,13
Reakció	7	4,49

A tanárjelöltek szerint a reflexiót végző személy (13. táblázat) elsősorban valaki, az általános alany. Nagyon kevesen, mindössze 22 fő köti össze az “én vagyok” és a tanár kategóriát, s tekinti sajátjának a tanárszerepet. Néhányan nem tudtak elvonatkoztatni az egyetemi keretektől, a kurzus feladataitól, s a reflexió témájától való távolságtartással azt állították, hogy a társak, a diákok, a csoport vagy a környezet reflektálhat.

13. táblázat

A reflexiót végző személy a félév eleji reflexió-definíciókban (N=156)

Leggyakoribb válaszok	Említések száma	Relatív gyakoriság (%)
Valaki („az ember”)	61	39,10
Én	43	27,56
A tanár	28	17,95
Én, a tanár	22	14,10
Társak	5	3,21
Diákok	2	1,28
A csoport	1	0,64
Környezet	1	0,64

A reflexió eredményeit felhasználó személy, vagyis aki számára a reflexió információt szolgáltat, elsősorban az “én”, önmagam, kisebb arányban jelenik meg a tanár (14. táblázat). Ez alapján következtethetünk arra, hogy a reflexió szó hallatán a tanárjelöltek többsége az önreflexióra asszociál. A válaszok arányai azt is mutatják, hogy egy olyan tevékenységet értenek a reflexió alatt, amely a tanítás-tanulás során a pedagógustól várható. A diákok és a “mások” a több esetben a kurzuson részt vevő tanulótársakra vonatkozott a megfogalmazásokban, vagyis az egymás számára megfogalmazott visszajelzésekben felfedezték a reflektálási lehetőséget.

14. táblázat

A reflexió címzettje a félév eleji reflexió-értelmezések szerint (N=156)

Leggyakoribb válaszok	Említések száma	Relatív gyakoriság (%)
Önmagam	29	18,59
Én, a tanár	23	14,74
A tanár	22	14,10
Mások	9	5,77
Diákok	7	4,49

A tanárjelöltek véleménye szerint a reflexió leginkább valamilyen **cselekvésre vagy magatartásra** vonatkozik, esetleg a **pedagógus munkájára**, vagy valamilyen **probléma vagy hiba azonosítására**. A 15. táblázatban nem feltüntetett, további kisszámú válaszok (zárójelben az említések száma): tanári munka (17), pozitív vonások (16), tudás (15), verbalizáció (11), tanórai történések (11), döntés (10), tanítás (10), módszerek (9), gyakorlat-elmélet kapcsolata (8), nézet (8), produktum (6), helyzet (6), feladat (6), jelenség (4), gondolkodás (4), következmény (4), hatékonyság (4), cél (3), ötlet (3), történések (3), környezet (3), ok-okozat (3), teljesítmény (3), tanulás (3), inger (2), készség/ képesség (2), kapcsolat (1), diák igénye (1), információ (1), esemény (1). Látható, hogy a reflexió által azonosítható hibákra és hiányosságokra sokkal inkább fókuszálnak, mint azok javítására vagy a pozitív, megerősítő tapasztalatokra. Viszonylag nagy számban jelölik az “én”-t a reflexió tárgyaként, ez ismét az önreflexió ismeretére utal.

15. táblázat

A reflexió tárgya a félév eleji reflexióértelmezésekben (N=156)

Leggyakoribb válaszok	Említések száma	Relatív gyakoriság (%)
Cselekvés/magatartás	30	19,23
A pedagógus munkája	28	17,95
Probléma/hiba	26	16,67
Én	21	13,46
Javítás/korrigálás	20	12,82
Tapasztalat	19	12,18
Véleményezés	19	12,18

Ötödik kutatási kérdésünk van Beveren és munkatársai (2018) értelmezési keretét vette alapul, és ebből eredményeink szerint a komplexebb szintek kevésbé jelennek meg (16. táblázat). Az **Egyéni tudatosság** alszintje volt jellemzően tetten érhető a válaszokban (pl. *“A reflexió az ismereteink, tapasztalataink végiggondolását, elemzését és értékelését jelenti. A reflektív pedagógus folyamatosan figyeli a saját munkáját és értékeli, módosítja az alkalmazott módszereit.”*). A **Szakmai fejlődés** alszintje hasonlóan magas arányban jelent meg (pl. *“A reflexió a pedagógus értékelése saját magáról, arról, hogy mit hogyan csinál és ezt hogyan tudná még hatékonyabbá tenni, hogyan tudna fejlődni”*). De a **Másokról való tudatosság** alszintje is gyakori (pl. *“A reflexió a társaktól, a környezettől vagy önmaguktól érkező visszacsatolás egy tevékenységet illetően.”*). A Szocio-strukturális szint jelent meg a legkevésbé, azonban a **Hatékonyabb gyakorlat** alszintet érintették néhányan (pl. *“A fejlődés eszköze, mely folyamán szisztematikusan végiggondoljuk egy adott óra/tananyag/blokk során folytatott munkánkat (elmondottak, feladatok, segédanyagok stb.), amiből le tudjuk szűrni, hogy a jövőben mit kellene megváltoztatni, hogy hatékonyabb legyen a munkánk és a gyerekek jobban elsajátíthassák. Ehhez meg kell határozni hogy mi a célunk, hogyan terveztünk eljutni oda, ez sikerült-e és ezek összegzése után módosítással kezdhethetjük előről”*).

16. táblázat

A félév eleji reflexió-definíciókban van Beveren és munkatársai (2018) modellje szintjének és kategóriáinak megjelenése (N=156)

	Reflexió szintje	Előfordulások száma	Relatív gyakoriság (%)
Személyes	Szakmai fejlődés	24	15,38
	Egyéni tudatosság	65	41,67
	Nézetek, attitűdök és magatartás változtatása	22	14,10
	Tanulási tevékenység	18	11,54
Interperszonális	Gyakorlati tudás	15	9,62
	Másokról való tudatosság	23	14,74
	Empatikus megértés	13	8,33
Szocio-strukturális	Hatékonyabb gyakorlat	6	3,85
	Gyakorlat elhelyezése strukturálisan és szociális kontextusban	0	0
	Szociális átalakítás	0	0
	Reflexió mint ellenállás, ellenállóképesség	0	0

1.5. Részösszefoglalás

A kutatásunk rávilágít annak fontosságára, hogy a reflexió fogalma egységes tudományos meghatározásra szorul. A vizsgált tanárjelöltek a félév kezdetén a hétköznapi reflexióértelmezést részesíti előnyben. Összességében a félév kezdetén a vizsgált tanárjelöltek a reflexiót olyan visszajelzéseként/ önértékelésként értelmezik, amelyet valaki végez, és számomra nyújt információt valamilyen cselekvésemről, magatartásomról. A reflexiómeghatározások van Beveren és munkatársai (2018) szintetizáló modelljének mindegyik reflexiós szintjét érintették, noha eltérő mértékben. Főként a Személyes szint Egyéni tudatosság alszintje volt meghatározható, a Szocio-strukturális szint három alszintjét pedig egyetlen definíció sem érintette. Ezek alapján (az utolsó kivételével) hipotéziseink igazoltnak tekinthetők (17. táblázat).

17. táblázat

Az első kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat

Hipotézis	Ellenőrzés
H1. A tanárjelöltek a félév kezdetén a reflexiót a hétköznapi értelmezés szerint definiálják.	Igazolt
H2. A reflexiónak a kontextusfüggetlen értelmezése (önreflexió) jelenik meg a definíciókban.	Igazolt
H3. A reflexiót végző személyként megnevezik önmagukat.	Igazolt
H4. A reflexió közvetlenül a reflexiót végző személy számára nyújt információt.	Igazolt
H5. A reflexióértelmezések megoszlanak van Beveren és munkatársai (2018) szintjei között.	Igazolt

A tanárszakosok reflexiójának fejlesztése során ügyelni kell rá, hogy az elvárttal megegyező legyen a reprezentációjuk a fejlesztés célkitűzéséről. További kutatásokkal érdemes feltárni a fogalomhoz kötődő tévképzetek okát. A professzionalizációs folyamat során a mentálhigiénés jóllét érdekében fontos a tudományosan interpretált reflexió fogalmának megértése és ehhez a megfelelő önsegítő technikák megtanítása, hogy a reflexióból származó információk közül a hibák és problémák azonosításán túllépjenek, és a reflexió teljességének megvalósulásával ezek fejlesztésére, javítására fókuszáljanak.

2. A tanárjelöltek reflexióértelmezésének változása egy szemeszter során (2. vizsgálat)

2.1. A kutatás célja, relevanciája

Az első vizsgálatban (II. rész 1. fejezet) ismertettük annak kutatási relevanciáját, miért fontos a tanárjelöltek előzetes reflexiókonceptióját feltárni. Eredményeink is igazolták, hogy a hétköznapi és a tudományos szóhasználat inkonzisztenciája miatt a tanárjelöltek mást érthetnek a reflexió szó hallatán, mint társaik, oktatóik, gyakorlatvezetőik vagy más, a tanárképzésben közreműködő személy. Nincs tudomásunk olyan korábbi hazai kutatásról, mely az egyetemisták nézeteit és véleményét tárta volna fel összehasonlítás céljával egy reflexiófejlesztő célú egyetemi kurzus kezdetén és végén. A legtöbb kutatás deduktív módon, korábban publikált definíciót vagy modellt használ a reflexió meghatározására, és a szóhasználatot evidenciaként kezeli. De különösen kevés azon közlemények száma, amelyek leendő tanárok reflexiófejlesztés hatására tanúsított fogalommeghatározásaik változását vizsgálná. A vizsgálat célja hogy meghatározzuk, hogyan definiálják a tanítási gyakorlatuk előtt álló harmadéves tanárjelöltek saját szavakkal a reflexió szót egy reflexiófejlesztés célú kurzus kezdetén és végén, valamint történik-e változás a fogalommeghatározásaikban.

2.2. Kutatási kérdések és hipotézisek

Mivel az I. rész 5. fejezetében bemutatott kurzus célja volt a reflexió fejlesztése, ennek megfelelően fogalmaztuk meg a hipotéziseinket. Korábbi nemzetközi vizsgálatok (I. rész 3.3. alfejezet) szerény számmal, de ugyancsak a fejleszthetőség tényét igazolták (pl. Kember et al., 2000). Ezért tehát változást feltételeztünk a reflexiódefiníciókban, mégpedig árnyaltabb, kiforrottabb, mélyebb reflexiókonceptiókat (18. táblázat).

18. táblázat

A második vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei

Kutatási kérdés	Hipotézis
K6. Változik-e egy félév alatt a tanárjelöltek reflexióértelmezése?	H6. A reflexiódefiníciók a félév végére komplexebbek.
K7. Változik-e egy félév alatt a gyűjtőfogalom, amelyhez a reflexiót rendelik definícióikban?	H7. A félév végére megjelenik a kontextusfüggő, szakmai reflexióértelmezés.
K8. Változik-e egy félév alatt a reflexió cselekvője a fogalom-meghatározásaikban?	H8. A félév végére többen azonosítják magukat a reflektív pedagógussal.
K9. Változik-e a reflexióértelmezési szintjük (van Beveren et al., 2018) a félév végére?	H9. A reflexióértelmezések megoszlának van Beveren és munkatársai (2018) szintjei között.

2.3. Módszerek

Minta és adatfelvétel

A félév eleji és a félév végi adatközlők száma jelentősen eltér, a félév végére sokkal kevesebben adtak választ ($N_1=156$, $N_2=135$), ezért ezeket külön részmintákként tekintjük. Az első részminta azonos az első vizsgálat mintájával (II. rész 1. fejezet az adatfelvétel részletei is itt olvashatók).

Mérőeszköz, adatfeldolgozás

A második vizsgálat mérőeszköze, az adatfeldolgozás és adatelemzés az első vizsgálatnál leírtakkal azonos (I. II. rész 1.3. fejezet). A résztvevők egy nagyobb kérdőívcsomagot töltöttek ki online, ennek egy része volt a reflexiódefinícióra vonatkozó kérdés. Ez így hangzott: „*Definiálja a reflexió fogalmát! Hogyan értelmezi a kifejezést?*” Mivel a vizsgált kérdés hosszú választ igénylő, az adatfeldolgozás tartalomelemzéssel történt részben induktív, részben pedig deduktív módon. A válaszok összevethetősége érdekében ugyanazokat a válaszkategóriákat alkalmaztuk a félév végi válaszok esetén, mint a félév elejéknél.

A kurzuson – az I. rész 5.2. fejezetében bemutatottak szerint – cél volt a reflexió fejlesztése, s a tanulási folyamat kimeneti produktumaként egy tanórakutatást és mikrotanítást ötvöző gyakorlat valósult meg. A szemináriumi csoport kisebb csoportokban egy pedagógiai probléma szakirodalmi elemzését végezte, majd tanítási epizódot mutattak be, erre vonatkozóan pedig az órán személyesen vagy otthon, online véleményeket, tanácsokat fogalmazhattak meg egymásnak. Mindez befolyásolhatta a reflexióról való gondolkodásukat. Vizsgálatunk eredményeiről korlátozottan általánosítható következtetéseket fogalmazhatunk meg, ennek hátterében álló okok a II. rész 1.1.3. alfejezetben összefoglaltakkal azonosak. Mivel azonban a kutatás során nyert adatok összekapcsolhatók, egy olyan longitudinális kutatásról van szó, amely a reflexióértelmezés változásáról, befolyásolhatóságáról nyújthat empirikus információt a tanárképzés számára.

2.4. Eredmények és következtetések

Az eredmények bemutatásakor az említések száma alatt nem a válaszadók számát, hanem adott tartalomelemzési kategória előfordulásának számát közöljük. Elsőként azt vizsgáltuk, hogy a tanárjelöltek a félév kezdetén majd a végén mit tekintettek reflexiónak, milyen gyűjtőfogalmat jelöltek meg a definícióik középpontjaként. A 19. táblázatban látható, hogy az induktív módon kialakított válaszkategóriák száma összesen egyharmaddal nőtt a félév végére, vagyis a definíciók választékosabbak lettek. Az is ezt az eredményt támasztja alá, hogy a „valami” kategória (amikor tulajdonképpen nincs gyűjtőfogalom) a félév végére drasztikusan csökkent.

A félév elején és végén is konstans nagy arányúak a **visszajelzés** és az **értékelés** kategóriák. Ahogy a II. rész 1. fejezetében ismertetett vizsgálat eredményeinél is láthattuk, a félév kezdetén a **visszajelzés** és **önértékelés** gyűjtőfogalmak hasonlóan dominánsak voltak, míg a félév végén egyértelműen a **visszajelzés** gyűjtőfogalom a leggyakoribb. Ez a változás egyfajta átfogóbb, általánosabb reflexió-felfogást sejtet. A félév végére látványosan növekvő gyakoriságot mutat a **válasz**, a **reakció** és a **vélemény** kifejezés, amit magyarázhat a kurzus azon sajátossága, hogy

reflexiót gyakorló szituáció leginkább a tanítási epizódok utáni önálló véleményalkotás során jelent meg, tulajdonképpen a szakmai reflexióértelmezés állhat a háttérben.

A kis arányú, csak a félév elején vagy csak a félév végén jellemző válaszok a 19. táblázatban nem szerepelnek. Az alábbi kategóriák fordultak elő a félév eleji válaszokban kis arányban (zárójelben az említések száma; félkövér kiemeléssel azok, amelyeket a félév elején és végén is említettek): **tudatos tanítás (3)**, **érzés (2)**, **minősítés (1)**, **megfigyelés (1)**, **tevékenység (1)**, **eseményorozat (1)**, **hatás (1)**, **képesség (1)**, **figyelem (1)**, **tudás (1)**, **felismerés (1)**, **élmény (1)**. A félév végén fordultak elő kis gyakorisággal az alábbi kategóriák: észrevétel (6), vizsgálat (4), kritika (4), **eseményorozat (3)**, **megfigyelés (3)**, változtatás (3), következtetés (3), **hatás (2)**, tanulási folyamat része (2), javaslat/ tanács (2), értelmezés (2), **tevékenység (1)**, **tudatos tanítás (1)**, **minősítés (1)**, **érzés (1)**, emlékezés (1), társértékelés (1), jelenség (1), indoklás (1), elmélkedés (1).

19. táblázat

A félév eleji és végi reflexió-meghatározásokban leggyakrabban használt gyűjtőfogalmak

Válaszok	Félév elején (N=156)		Félév végén (N=135)	
	Említések száma	Gyakoriság (%)	Említések száma	Gyakoriság (%)
Fogalom („valami”), dolog	6	4,48	1	0,38
Gondolkodás, újragondolás	9	6,72	12	4,53
Elmélet-gyakorlat kapcsolata	8	5,97	12	4,53
Válasz	5	3,73	22	8,30*
Visszajelzés, visszacsatolás	21	15,67	41	15,47
Reakció, reagálás	7	5,22	19	7,17*
Megjegyzés	5	3,73	12	4,53
Vélemény	4	2,99	21	7,92*
Visszatekintés	5	3,73	11	4,15
Fejlődés	8	5,97	13	4,91
Elemzés	6	4,48	12	4,53
Értékelés, értékelő rendszer	14	10,45	27	10,19
Önértékelés, önismeret eleme	20	14,93	18	6,79
Említések száma összesen	134		265	
Kategóriák száma	25		34	

Megjegyzés: a hétköznapi értelmezés szerinti eredmények félkövér és dőlt kiemeléssel; a *-gal jelölt értékek esetén jelentős (1 relatív gyakorisági %-ot meghaladó) a növekedés.

Második kérdésünk a reflexió cselekvőjére vonatkozott. Ezek a válaszkategóriák is induktív módon alakultak ki. Míg a félév kezdetén bizonytalanságot sugalló általános alany (valaki vagy az ember) volt gyakori, addig a félév végére az „én”, „önmagam”, „mi” névmások jelentek meg jellemzően a válaszokban. A félév eleji vizsgálatban (vö. II. rész 1.4. alfejezet) is érzékelhető volt a tanárszereptől való eltávolodás. A félév végére ez még látványosabbá válik, ugyanis mindössze négy válaszban azonosítják önmagukat a reflektáló tanárral (20. táblázat). Ugyanakkor ezt magyarázhatja az is, hogy nem a tanárszereptől, hanem a reflexiótól mint új feladattól idegenkednek (vö. Gutiérrez-Santiuste et al., 2022). A kognitív és affektív területek kapcsolata miatt (vö. Pessoa, 2008) feltételezhetjük azt, hogy saját sikertelenségük határozta meg a reflexióról való gondolkodásukat. Az eredmények egyszerűen tükrözhetik azt is, hogy túl rövid volt a vizsgálati idő, hiszen a reflexió fejlődéséhez és a tanárszerep kialakulásához is sokkal több időre van szükség.

20. táblázat

A reflexiót végző személy a félév eleji és végi reflexiódefiníciókban

Válaszok	Félév elején		Félév végén	
	Említések száma	Gyakoriság (%)	Említések száma	Gyakoriság (%)
Valaki/ az ember	61	37,42	47	33,33
Tanár/ pedagógus	28	17,18	30	21,28
„Én”/ önmagunk, "mi"	43	26,38	54	38,30
„Én”, a tanár	22	13,50	4	2,84
Diák(ok)	2	1,23	3	2,13
Társak, más(ok)	5	3,07	2	1,42
Csoport	1	0,61	1	0,71
Környezet	1	0,61	0	0,00
Összesen	163	100	141	100

Harmadik kutatási kérdésünk megválaszolásához pedig, akárcsak az első vizsgálatban (II. rész 1. fejezet) van Beveren és munkatársai (2018) szintetizáló modelljének szintjeit és a szintek elemeit tekintettük (deduktív módon) kategóriákként. A félév elején és végén is a **Személyes szint Egyéni tudatosság kategóriája** került elő a legtöbb esetben (21. táblázat). Az **Interperszonális szint Gyakorlati ismeretek alszintje** jelenik meg jelentősen nagyobb arányban a félév végi válaszokban. Ez is erősíti azt az eredmények értelmezésekor megfogalmazott felvetést, miszerint a kurzuson elvárt munkaformák és tapasztalatok jelentősen alakították a reflexióról való gondolkodásukat és a fogalomértelmezésüket is. A legkomplexebb, a **Szocio-strukturális szint**

szinte teljesen kimaradt a tanárjelöltek perspektívájából. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy az egyes reflexió útján feltárt önismereti tapasztalatot, pedagógiai jelenséget vagy problémát legfeljebb interperszonális szinten kezelik, mellőzve a magasabb (pl. intézményi vagy társadalmi) lehetőségeket.

21. táblázat

A félév eleji és végi reflexió-definíciókban van Beveren és mtsai (2018) modellje szintjének és kategóriáinak megjelenése

A modell szintjei	Félév elején		Félév végén	
Személyes				
Szakmai fejlődés	24	12,90	20	7,75
Egyéni tudatosság	65	34,95	82	31,78
Nézetek, attitűdök és magatartás formálódása	22	11,83	35	13,57
Tanulói tevékenység	18	9,68	19	7,36
Interperszonális				
Gyakorlati ismeretek	15	8,06	64	24,81
Másokról való tudatosság	23	12,37	24	9,30
Empatikus megértés	13	6,99	11	4,26
Szocio-strukturális				
Hatékonyabb gyakorlat	6	3,23	3	1,16
A gyakorlat elhelyezése strukturális és szociális kontextusban	0	0,00	0	0,00
Szociális transzformáció	0	0,00	0	0,00
Reflexió mint ellenállás, mint ellenállóképesség	0	0,00	0	0,00

Megjegyzés: összes kategorizált említés száma a félév kezdetén 186, a félév végén pedig 258.

2.5. Részösszefoglalás

Összegezve a tanárjelöltek válaszait, az alábbi definíciókat fogalmazták meg (zárójelben az említések pontos száma). A félév kezdetén a reflexiót egyfajta **visszajelzésnek** (21) vagy **önértékelésnek** (20) tekintik, ezt **valaki/ az ember** végzi (61) és eredménye „**önmagunknak**” szól (29). A félév végén egyfajta **visszajelzésként** (29) értelmezték, amelyet „**én**” végzek (54) és „**önmagamnak**” (26) nyújt információt. Noha a félév végére egyre több kategória volt azonosítható a tartalomelemzés során, ezáltal komplexebb definíciókat azonosítottunk, azok tartalmilag a szakmai reflexióértelmezést tükrözik, vélhetően a rendszeres kurzusfeladatként megjelent gyakori kollegiális visszacsatolás miatt. Mindezzel a 6. és a 7. hipotézis igazolódik (22.

táblázat). A legtöbb megfogalmazás utal arra, hogy a tanárjelöltek önmagukat reflektáló személyként képzelik, de abban a félév végi válaszok még a félév elejéknél is kevésbé jellemzőek reflektáló tanár

A válaszok van Beveren és munkatársai (2018) szintéziskategóriái alapján a félév elején és végén inkább változatlanok, főként a **Személyes** szintet, azon belül az **Egyéni tudatosság** kategóriáját érintik. A változás összességében tehát kizárólag az **Interperszonális szint Hatékonyabb gyakorlat alszintje** esetén jelentős, ez pedig előző megállapításainkat támasztják alá. Abban sem jelentős a változás, hogy a legmagasabb alszintek kimaradnak a fogalom meghatározásokból, még ha a szintek mindegyike előfordul is.

22. táblázat

A második kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat

Hipotézis	Ellenőrzés
H6. A reflexiódefiníciók a félév végére komplexebbek.	Igazolt
H7. A félév végére megjelenik a kontextusfüggő, szakmai reflexióértelmezés.	Igazolt
H8. A félév végére többen azonosítják magukat a reflektív pedagógussal.	Nem igazolt
H9. A reflexióértelmezések megoszlanak van Beveren és munkatársai (2018) szintjei között.	Igazolt

Kérdés marad, hogy a tanárjelöltek az egyedül végzett, önmagukra irányuló reflektív gondolataikkal mit kezdenek, megtalálják-e a módját, hogy tapasztalataikat a jövő felé orientálják, s éljenek a reflexió teljes értelmezésével (a reflexió protektív lehetőségeit kiaknázzák). Mindez a tanárképzés azon kihívásait jelzi, hogy a tanárjelölteknek mielőbb és kellő mélységben meg kell ismerniük a reflektív gondolkodást mint a szakmai fejlődésük egyik fő előmozdítóját.

3. Reflexióértelmezések a Reflexiós műveltség modell megközelítéséből (3. vizsgálat)

3.1. A kutatás célja, relevanciája

A reflexióértelmezésekkel kapcsolatos vizsgálatainkat (II. rész 1-2. fejezet) egy innovatív modell szemléletével egészítettük ki annak érdekében, hogy ez a komplex modell hazánkban is ismertté váljon, valamint hogy megvizsgáljuk, a modell elemei miként alkalmazhatók kódolási kategóriákként. A Reflexiós műveltség modell (Chan & Lee, 2021) négy dimenziója: (1) Tudományos műveltség, (2) Reflexiós tudás és készségek, (3) Értékelési kompetencia, (4) Szocio-emocionális belátások. A modell részletes ismertetését a disszertációban az I. rész 1.4.2. alfejezete mutatja be. Az értékelési kompetenciával és az értékelés fogalomértelmezésével kapcsolatos vizsgálatainkkal (Vígh & Kiss-Kovács, 2018, 2019a, 2019b) arra derült fény, hogy az értékelési attitűdök magasak, s bár ez a konstruktum akár egy félév alatt is képes lassú, de érzékelhető fejlődése, ugyanakkor a tapasztalt változásban az ilyen tartalmú felkészítésnek hatalmas szerepe van a tanárképzésben. Vizsgálatunk célja, hogy meghatározzuk a Reflexiós műveltség komponensei közül melyeket érintik a tanárjelöltek fogalom-meghatározásaikban, vagyis ezáltal milyen jellegűnek tekinthetjük a reflexiós műveltségüket.

3.2. Kutatási kérdés és hipotézis

A harmadik vizsgálat kutatási kérdését és hipotézisét (23. táblázat) annak figyelemvételével fogalmaztuk meg, hogy a pedagógusképzésben részt vevők mind kognitív, mind affektív területen gazdagodtak a kurzus hatására (annak célkitűzései alapján legalábbis ez volt remélt – I. II. rész 7. fejezet), ezért úgy véltük, mindegyik dimenzió (a Tudományos műveltség, a Reflexiós tudás és készségek, az Értékelési kompetencia, valamint a Szocio-emocionális belátások) hasonló mértékben fog megjelenni a válaszokban. Feltételezésünk alapját továbbá az elméletalkotó munka (Chan & Lee, 2021) jelentette, amely szerint tanulói, pedagógiai, intézményi és szociokulturális szinten is megjelenik mindegyik komponens.

23. táblázat

A harmadik vizsgálat kutatási kérdése és hipotézise

Kutatási kérdés	Hipotézis
K10. Hogyan jelenik meg a Reflexiós műveltség modell a tanárjelöltek fogalom-meghatározásaiban?	H10. A Reflexiós műveltség modell komponensei egyforma arányban fedezhetők fel a reflexiódefiníciókban.

3.3. Módszerek

Minta és mérőeszköz

Egy reflexiófejlesztés célú egyetemi kurzuson a félév végi online, önkéntes kérdőívkitöltéssel összesen 160 tanárjelöltet értünk el. A kutatás kontextusa az I. rész 5. fejezetében ismertetett, a minta és az alkalmazott mérőeszköz a II. rész 1.3. fejezetében szereplővel azonos. Harmadik vizsgálatunk kódrendszerét egy személy dolgozta ki, s a kódolási folyamatot is egy kódoló végezte, ezért az eredmények korlátozottan értelmezhetők.

Adatfeldolgozás

Kutatási kérdésünk megválaszolásához azokat a nyílt végű kérdésre adott válaszokat elemeztük tartalomelemzéssel, amelyeket más metodikával a II. rész 1-2. fejezetében bemutatott vizsgálat során is. A kutatásba emelt kérdés az alábbi volt: „*Definiálja a reflexió fogalmát! Hogyan értelmezi a kifejezést?*” A reflexiós műveltséghez kapcsolódó kérdéshez saját elemzési szempontrendszert használtunk (24. táblázat), mellyel a négy dimenzió mentén -1 és +1 között értékeltük a definíciókat. Ezek összegeként pedig összesített reflexiós műveltségi indexet alkottunk, amely tehát -4 és +4 közötti értékeket vehetett fel.

24. táblázat

A reflexiós műveltség kódolási kategóriái

Reflexiós műveltségi index	Tudományos műveltség	Reflexiós tudás és készségek	Értékelési kompetencia	Szocio-emocionális belátások
-1	Kifejezetten a tudományos közlés vagy a tudományosság iránti igény ellentéte jelenik meg (pl. hétköznapi értelmezés, szóhasználat, nyelvtani vagy mondatszerkesztési hibák, tómondatok)	Nem a reflexió, a reflektív gondolkodás definícióját adja meg. Valamilyen kopírozott definíciót ad meg, önálló gondolatok nélkül.	Bíráló vagy ítélkező nézőpont jelenik meg; vagy az értékelés érdektelensége.	Negatív attitűddel rendelkezik a reflexió kapcsán; saját felelősségét tagadja vagy képtelen felismerni („a többiek reflektálnak”).
0	Mellőzi a tudományos közlésmód bármilyen formáját, vagy annak igényét a reflexió, esetleg a szövegszerkesztés kapcsán.	A reflexiót mellőzi vagy csak egy szűkebb szegmensét ragadja ki, képtelen megkülönböztetni a reflexióhoz szükséges készségeket és ismereteket; nem képes az elmélet-gyakorlat összekapcsolására.	Mellőzi az értékelés aspektusát, vagy csak egy szűkebb nézőpontból jeleníti meg.	Saját felelősség háttérbe szorul, önmagát passzív szerepben tünteti fel („a tanár reflektál”).

Reflexiós műveltségi index	Tudományos műveltség	Reflexiós tudás és készségek	Értékelési kompetencia	Szocio-emocionális belátások
1	A tudományos igényesség, vagy a tudományos megismerési iránti pozitív attitűd tapasztalható.	A reflexió jelentését képes szűkebb (pl. szakmai) vagy tágabb (pl. önreflexió) értelmezési keretek között megfelelően elhelyezni, gyakorolni, kontextusba helyezni, példát említeni, esetleg szemléletként értékelni.	Ismeri az értékelés célját és folyamatát, valamint ezek a tanulásra gyakorolt hatásait; képes saját és mások munkájának reális megítélésére, értékelésére, korrekciójára, javaslatok megfogalmazására.	Személyes attitűdök, a döntéshozatal és a felelősségvállalás jelentősége jelenik meg („én/ én a tanár, reflektálok”).

3.4. Eredmények és következtetések

A reflexiós műveltség dimenziói közül a Tudományos műveltség a legkisebb, az Értékelési kompetencia pedig a legnagyobb mértékben jelent meg a válaszokban (25. táblázat). Ennek hátterében állhat az a tény, hogy a pedagógusképzésben explicit módon és tematikailag nagy hangsúllyal kerül elő az értékeléssel kapcsolatos tudás- és attitűdformálás, míg a tudományossággal sok esetben implicit módon érintkeznek. Ez egy fontos és figyelemfelkeltő ellentmondás, hiszen egyetemi képzésben résztvevőkről van szó. Mindezzel egybecseng az a korábbi vizsgálatokban (pl. Molnár & Kovács, 2017) tapasztalt tény, hogy a tudományosság és a kutatások iránt negatív attitűd jellemzi a pedagógusjelölteket. Ennek oka megfigyeléseink szerint az, hogy a pedagógiai gyakorlatot és elméletet ellentmondónak vélik, a gyakorlati tapasztalatokat értékesebbnek minősítik. De oka lehet az is, hogy a sikertelenség érzése rávetül a saját reflexióról való gondolatokra, mivel a kognitív és az affektív területek kapcsolatban állnak (vö. Pessoa, 2008).

25. táblázat

Az összesített index értékei a Reflexiós műveltség dimenziói mentén (N=135)

Reflexiós műveltségi dimenzió	Reflexiós műveltségi index	Esetszám	Összesített index
Tudományos műveltség	-1	50	-28
	0	63	
	1	22	
Reflexiós tudás és készségek	-1	47	1
	0	40	
	1	48	
Értékelési kompetencia	-1	24	16
	0	71	
	1	40	
Szocio-emocionális belátások	-1	37	-11
	0	72	
	1	26	

Néhány példát említünk az egyes dimenziókhöz illeszkedő válaszokból.

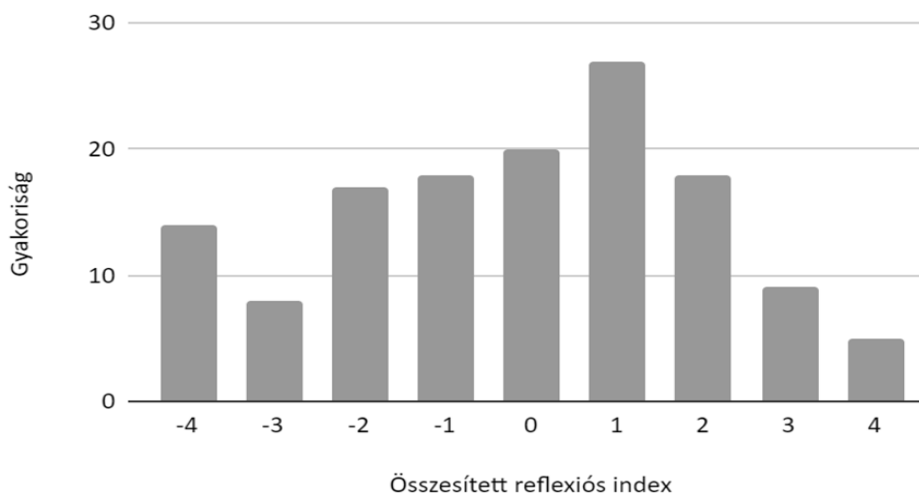
- (1) Tudományos műveltség: *„Definíció szerint a reflexió... Értelmezésem szerint...”*
- (2) Reflexiós tudás és készségek: *„tudatos tanítás, melyben a tanár a cselekvések okait és azok következményeit is felméri.”*
- (3) Értékelési kompetencia: *„A tanárnak a munkája során bekövetkezett fejlődésként értelmezem, nagyon fontosnak tartom azt, hogy egy tanár a diákok által is kapjon visszacsatolást, illetve saját magát is értékelni tudja egy-egy tanítási óra után. Fontos, hogy értékelje, hogy mi az, amit jól csinált és esetlegesen min kellene a jövőben változtatni.”*
- (4) Szocio-emocionális belátások: *„Ezt a tanár és a diák is meg tudja tenni, a diák a tanárra, a tanár pedig a diákra tud reflektálni.”*

A negatív index-tartomány azt fejezi ki, hogy a dimenzióval ellentétes értelmű vagy beállítódású megfogalmazásokról volt szó. A Tudományos műveltség és a Szocio-emocionális belátások dimenziójában gyakoriak a hétköznapi, nem tudományos, esetleg szövegszerkesztési vagy helyesírási hibák, valamint az egyoldalú, egocentrikus vagy emocionális közömbösséget, kritikák megformálásának túlzó kedveltségét sugalló kijelentések.

Az összesített reflexiós műveltségi index legtöbbször 1 értékű volt, azonban a válaszok gyakorisági eloszlása -4 értéknél is kiugróan magas (8. ábra). Ez azt jelenti, hogy bár a vizsgált tanárjelöltek reflexiós műveltsége átlagos/közepes színvonalú, az egyetemisták egy nagyobb csoportja kimondottan alacsony reflexiós műveltségi perspektívával rendelkezik.

8. ábra

A 3. vizsgálat eredményei



Az összesített reflexiós index szélsőértékeire vonatkozó példák:

-4: „Valakinek a véleményéhez fűzött megjegyzés, válasz; visszaverődés. Mint matek fizikás leginkább visszaverődésként értelmezem.”

4: „Reflexió szerintem annyit tesz, hogy visszagondolunk korábbi tapasztalatainkra, az osztályteremben látottakra, mások tanítási epizódjaira. Végiggondoljuk, mérlegeljük, levonunk belőle következtetéseket. Próbáljuk magunkat megismerni, pozitív tulajdonságainkat, tehetségünket egy-egy dologban kiemelni, negatív tulajdonságainkon, gyengeségeinken, hiányosságainkon javítani, fejleszteni. Hogy a lehető leghatékonyabban tudjunk munkánkat elvégezni.”

3.5. Részösszefoglalás

A reflexiódefiníciók elemzésekor azt láttuk, hogy bár eltérő arányban, de az egyes dimenziók megjelennek (26. táblázat). Több korábbi vizsgálatunkkal összhangban (pl. Molnár & Kovács, 2017) eredményeink megerősítették, hogy a hallgatók negatív attitűddel rendelkeznek a kutatásszerű részfeladatok kapcsán, illetve az ilyen feladatoknak nem ismerik fel a reflektív jellegét. Mivel a reflexiót és a rágódást sokszor nehéz differenciálni, a reflexió szorgalmazása éppen hátrányos hatásúvá is válhat (l. kapcsolódó kutatások a rumináció és a burnout kapcsolatáról, pl. Horváth, 2014). Hasznos lenne más vizsgálatokkal ellenőrizni Chan és Lee (2021) rendszerében az egyes szintek (tanulói, pedagógiai, intézményi és szociokulturális szint) reciprocitását, ezáltal több információ lenne nyerhető az általunk vizsgált komponensek egymáshoz.

26. táblázat

A harmadik kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat

Hipotézis	Ellenőrzés
H10. A Reflexiós műveltség modell komponensei egyforma arányban fedezhetők fel a reflexiódefiníciókban.	Igazolt

Eredményeink gyakorlatba ültetéséhez a reflektív gondolkodásnak olyan komponenseit soroljuk fel a Reflexiós műveltség modell nyomán, amelyek támpontot nyújthatnak a pedagógusképzés reflektív szemlélettel történő gazdagításához. A reflektív gondolkodás komponensei: problémamegoldó gondolkodás; nézőpontváltás, szociális érzékenység, érzelemkezelés; elemző-értékelő hozzáállás (pl. fejlesztő értékelés); kritikai gondolkodás; önértékelés (rágódás és reflexió); felelősségvállalás; döntéshozatal; metakogníció; önszabályozó tanulás.

4. Tanárszakosok írásos reflexióinak változása egy félév alatt (4. vizsgálat)

4.1. A kutatás célja, relevanciája

A tanári professzió szerves része a reflektív gondolkodás, ezért már a tanárképzésben is kiemelt szerepe lenne a reflexió alkalmazásának szóban és írásban egyaránt (vö. Sparks-Langer et al, 1990; Rodgers, 2002; Hunya, 2014; Szivák, 2014). A reflexió változásának, befolyásolhatóságának empirikus feltárására hazánkban még kevés példa van, holott rendelkezésre állnak fejlesztő gyakorlatok is (pl. Szivák, 2010). A reflektív gondolkodás komplexitásának értékelésére nemzetközi szinten sem egységes az elméleti keretrendszer (vö. Lundgren & Poell, 2016). Vizsgálatunk célja a tanárnak készülő egyetemisták reflektív gondolkodásának jellemzése az általuk alkotott féléves reflektív naplókban rögzített szövegek alapján.

4.2. Kutatási kérdések és hipotézisek

A negyedik vizsgálat pontos kutatási kérdései és hipotézisei a 27. táblázatban láthatóak. Kember és munkatársai (2000) eredményei szerint a reflexió fejleszthető. Ezért feltételeztük, hogy a reflexióra rendszeresen alkalmat adó kurzus során egy félév alatt fejlődés tapasztalható a naplófeljegyzésekkel nyomonkövetett reflektív gondolkodásban.

27. táblázat

A negyedik vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei

Kutatási kérdések	Hipotézisek
K11. Mennyire válnak rendszerezettekké, strukturáltakká a tanárjelöltek reflektív gondolatai egy félév alatt?	H11. A tanárjelöltek félév végi reflektív naplófeljegyzéseiben a SOLO-taxonómia alapján magasabb szint mutatkozik.
K12. Milyen mértékben, milyen mélységgel reflektálnak a tanárjelöltek a félév végén?	H12. A tanárjelöltek naplófeljegyzései a félév végére a reflektív gondolkodás magasabb szintjén állnak.
K13. Milyen jellegűek a tanárjelöltek reflexiói a félév végén?	H13. A tanárjelöltek naplófeljegyzéseire a félév végén az írásbeli reflexió komplexebb formája jellemző.

4.3. Módszerek

Minta, mérőeszköz és adatfelvétel

A 2016/17. tanév első szemesztere során egy tanári gyakorlatra felkészítő pedagógia kurzus (1. I. rész 5.2. fejezet) egy tanulócsoportjának tagjai hetente kaptak egy, a kurzushoz kapcsolódó reflexiófeladatot, amelyre egymással és oktatójukkal közös online naplóban reagálhattak. Közülük mintánkba kerültek mindazok, akik beleegyeztek féléves produktumaik kutatási célú felhasználásába, s a félév végéig rendszeresen készítettek naplófeljegyzést (összesen 13 fő). Tanárjelöltenként kettő, egy félév elején és egy félév végén készült szöveget vizsgáltunk (összesen N=26 db naplófeljegyzés), melyekben a csoportdinamika közös tartalmi elem volt.

Adatelemzés

Tartalomelemzésünk során háromféle kategorizálási szempontrendszert választottunk.

1. A reflektív naplófeljegyzéseket a gondolatok strukturáltsága szerint a tudásstruktúra felfedésére a SOLO [*Structure of Observed Learning Outcomes*] taxonómiát (Biggs & Collis, 1982, idézi Pintér, 2015), illetve ennek átdolgozott változatát (Burnett, 1999; Chan, 2002) használtuk. A SOLO taxonómia az alábbi szinteket különbözteti meg (Pintér, 2015, p. 22): (a) Struktúra előtti szint (nem történik meg valódi tudáselsajátítás, megértés; a tények között nincs logikai kapcsolat), (b) Egystruktúrás szint (a gondolatok egy része helytálló és releváns, a többi része hibás vagy ellentmondásos), (c) Többstruktúrás szint (több a releváns információ, de ezek szigetszerűek információ, inkább egyenes következtetések), (d) Relációs szint (több a releváns információ, összefüggések által az ellentmondások feloldódnak, s egy végső következtetés fogalmazódik meg), (e) Kiterjesztett tartalom szintje (tágabb kontextusban általánosít, megkérdőjelez adatokat, példái eredetiek, s emellett végül gyakran egyéni értelmezésekre jut).

Az átdolgozott SOLO-taxonómia (Burnett, 1999; Chan, 2002) a többstruktúrás és a relációs szintet további 3-3 alszinttel árnyalja. A Többstruktúrás szint (a) alacsony alszintje esetén 2-3 egymástól független aspektus említése történik, (b) a közepes alszint több információ összekapcsolását feltételezi, míg (c) a magas alszintről akkor beszélünk, ha több összekapcsolt információ értelmezése is megtörténik. A Relációs szint esetén (a) alacsony az alszint, ha legalább 1-2 ponton fellelhető általánosítás, (b) közepes az alszint, ha több esetben történik általánosítás, és akkor fordul elő (c) magas alszint, ha a főbb koncepciókat a teljes megfogalmazás során képes általánosítani. Mindennek értelmében kódolási kategóriáink a 28. táblázat szerint alakultak.

28. táblázat

A válaszok kategorizálása a SOLO taxonómia szempontrendszer alapján

Kód	SOLO taxonómia szintje (és alszintje)
0	Struktúra előtti
1	Egystruktúrás
2	Többstruktúrás (alacsony)
3	Többstruktúrás (közepes)
4	Többstruktúrás (magas)
5	Relációs (alacsony)
6	Relációs (közepes)
7	Relációs (magas)
8	Kiterjesztett tartalom

2. Kember (1999, pp. 20–23) elmélete alapján a reflektív gondolkodás szintjei [*Coding Categories for Reflective Thinking*] volt az általunk alkalmazott második kategorizálási szempontrendszer, aminek kidolgozására nagy hatással volt Mezirow (1991) munkája. A szintek meghatározásakor különbséget tesznek a reflexió nélküli és a reflektív cselekvések között. Reflexiómentes cselekvésnek minősül tehát a(z): (a) Szokásszerű cselekvés [*Habitual action*] során automatikusan, minimális gondolkodással végzünk cselekvéseket; (b) Végiggondolt cselekvés [*Thoughtful action*] már meglévő ismeretek mozgósítását igényli, de új tudás kialakítás nem történik (ide sorolható gondolkodási műveletek: megértés, alkalmazás, analízis, szintézis); (c) Önmonitorozás [*Introspection*] esetén az affektív terület aktiválódik, érzelmek és gondolatok felismeréséről, megnevezéséről van szó.

A reflektív cselekvés kategóriái (29. táblázat): (a) Tartalomra irányuló reflexió [*Content reflection*] és (b) Folyamatra irányuló reflexió [*Process reflection*] azonos szintet takarnak, a közöttük rejlő különbség annyiban áll, hogy a reflexió tárgya a “mit?” vagy a “hogyan?” kérdésekre ad választ. (c) Összefüggésekre irányuló reflexió [*Premise reflection*] a “miért?” kezdetű kérdésekre adott válaszkeresést jelenti.

29. táblázat

A válaszok kategorizálása a reflektív gondolkodás szintjei szerint

Reflexiómentes cselekvés		Reflektív cselekvés	
0	Szokásszerű cselekvés	3	Tartalomra irányuló
1	Végiggondolt cselekvés	4	Folyamatra irányuló
2	Önmonitorozás	5	Összefüggésekre irányuló

3. A reflektív elemeket külön elemeztük, a harmadik kategóriarendszerként Hatton és Smith (1995, pp. 48–49) kritériumrendszerét használtuk, így azonosítva az írásbeli reflexiók fajtáit [*Types of Reflective Writing*] annak megállapítására, hogy azok egy-egy tapasztalt tartalmi szegmensre vagy folyamatjellemzésre vonatkoztak. (a) Leírás [*Descriptive Writing*] esetén tulajdonképpen nem történik reflexió, csupán események leíró jellegű reprodukálása. (b) Reflektív leírás [*Descriptive Reflection*] indokok igazolása történik, de csak leíró jelleggel, ugyanakkor felismertté válhatnak különféle nézőpontok. Ezeknek a perspektíváknak száma alapján két szint is elkülönül. (c) Dialogikus reflexió [*Dialogic Reflection*] során a tapasztalatoktól történő eltávolodás hatására az információk elemzése és integrálása történhet meg. Ez lehetőséget teremt a történetek felfedezésre végiggondolására, alternatív magyarázatok, feltételezések megfogalmazására. Itt is két szint különül el annak megfelelően, hogy a reflexió egy vagy több perspektívájú. Végül a (d) Kritikai reflexió [*Critical Reflection*] a cselekvések magasabb fokú, a történelmi és szociopolitikai kontextus többféle szegmensét érzékeltető tudatosságot feltételez.

30. táblázat

A válaszok kategorizálása az írásbeli reflexió fajtái alapján

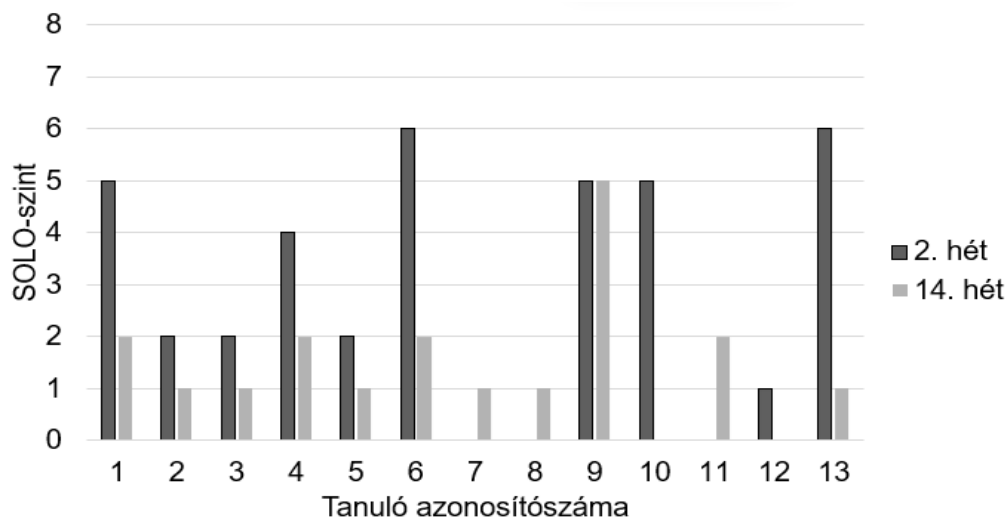
Kód	Reflexiófajta
0	Leírás
1	Reflektív leírás (egy perspektíva)
2	Reflektív leírás (több perspektíva)
3	Dialogikus reflexió (egy perspektíva)
4	Dialogikus reflexió (több perspektíva)
5	Kritikai reflexió

4.4. Eredmények és következtetések

A reflektív gondolatok strukturáltsága szerint csak kismértékű és negatív előjelű változást ismerhetünk fel (9. ábra). A félév kezdetén a SOLO taxonómia szerinti Struktúra előtti szint (kód: 0), Többstruktúras alacsony szint (kód: 2) és Relációs alacsony szint (kód: 5) ugyanolyan gyakran fordul elő. A félév végén az Egystruktúras szint (kód: 1) a legjellemzőbb. Míg a félév elején a Relációs közepes szintet (kód: 6), addig a félév végén csak a Relációs alacsony szintet (kód: 5) érik el a legkiemelkedőbben teljesítők. Összevetve a félév eleji és a félév végi adatokat, látható, hogy három kivételtől eltekintve (tanárjelöltazonosítók: 7, 8 és 11) a félév végére rendre visszalépések történtek a gondolataik strukturáltságát illetően. Felmerül a kérdés, hogy a félév végén mennyire vették komolyan a naplórás feladatát, de változhatott a munkamorál vagy a naplórás iránti attitűdjük is. Ennek feltárására további háttérváltozók bevonására lett volna szükség, mint például szövegalkotási attitűd, a kurzus megítélése, tanulási motiváció, türelem, felelősségtudat, feladattartás.

9. ábra

A reflektív naplófeljegyzések elemzése a SOLO taxonómia szerinti kategóriák mentén a félév kezdetén és végén (N=13)

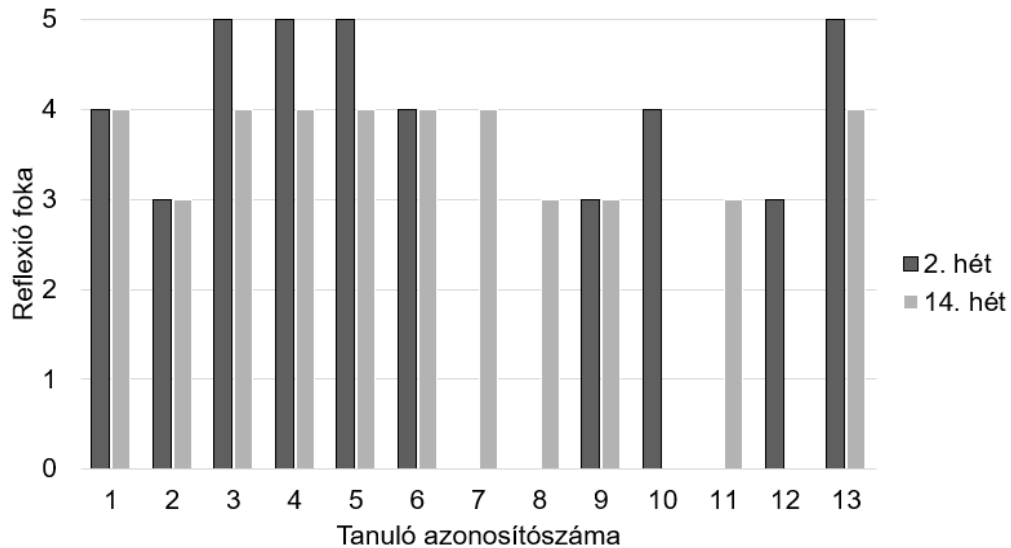


A reflektív gondolkodás szintjében csak kismértékű változást tapasztaltunk (10. ábra). Négy esetben (azonosító: 1, 2, 6, 9) ugyanazon a szinten maradtak a naplófeljegyzések a félév végére, mint amit a félév elején produkáltak. Három esetben (azonosító: 7, 8, 11) a félév végi anyagok magasabb reflexiós szinten íródtak a félév elejéhez képest. Hat tanárjelölt (azonosító: 3, 4, 5, 10, 12, 13) pedig magasabb szintű reflektív gondolatokat fogalmazott meg a félév kezdetén, mint a félév végén.

Azonban az is látható, hogy a vizsgált tanárjelöltek képesek a reflektív cselekvésekre irányítani figyelmüket, valamint ezek megfogalmazására. A félév kezdetén 3 (azonosító: 7, 8, 11), a félév végén pedig 2 (azonosító: 10, 12) kivételtől eltekintve, akiknek megfogalmazásai a Szokásszerű cselekvés szintjén álltak, az írások jellemzően 3 vagy afeletti kódokkal voltak értelmezhetők. Ugyanakkor itt is látható, hogy míg a félév elején az Összefüggésekre irányuló reflexió (kód: 5) volt a szövegek legmagasabb reflexiós szintje, a félév elején pedig a Folyamatra irányuló reflexió (kód: 4). Kérdés tehát, hogy a félév végére a reflektív gondolkodásban vagy inkább a szövegalkotási kedvben történt visszaesés.

10. ábra

A reflektív naplófeljegyzések elemzése a reflektív gondolkodás szintjének kategóriái alapján a félév elején és végén (N=13)

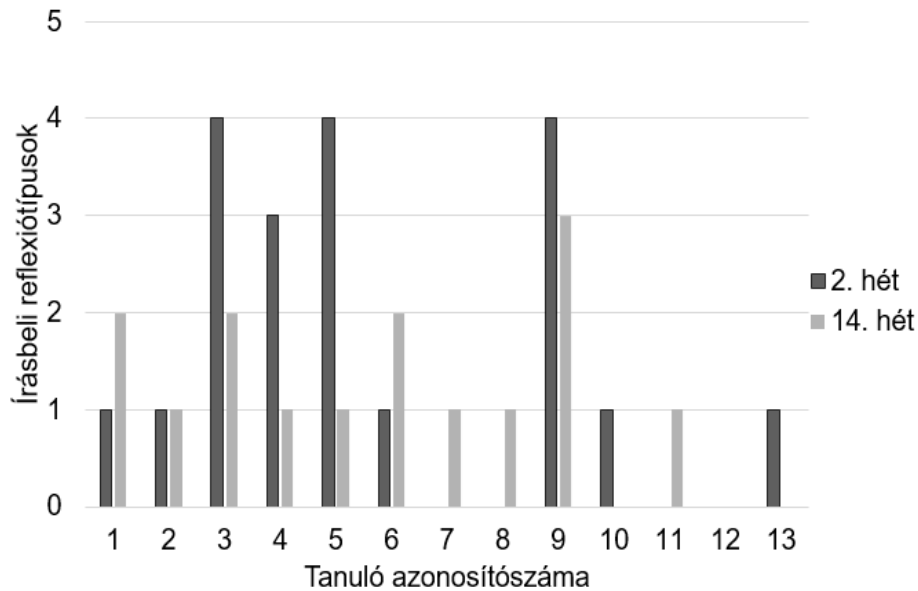


Az írásbeli reflexió fajtái közül változatlanul az egy perspektívájú Reflektív leírást (kód: 1) alkalmazták a legtöbbször a félév kezdetén és a végén is (11. ábra). Ez a kategória azonban gyakran kimerült az önigazolásban, bizonygatásban. Ez esetben is feltűnő, hogy a félév kezdetén még igen gyakori Dialogikus reflexió több perspektívával (kód: 4) a félév végén egyetlen esetben sem azonosítható. Akkor ugyanis az egy perspektívájú Dialogikus reflexió (kód: 3) lesz a legkomplexebb kategória fokozat.

Ebben a kategóriarendszerben a legszembetűnőbb a változás megfoghatatlansága. Két tanárjelölt (azonosító: 2, 12) reflektív naplója ugyanolyan reflexió fajtát mutat a félév kezdetén és végén. Hat fő esetén (azonosító: 3, 4, 5, 9, 10, 13) a félév végi reflektív naplók, azonban öt fő esetén (azonosító: 1, 6, 7, 8, 11) a félév eleji naplófeljegyzések voltak magasabb szintű reflexiófajtát tükrözőek.

11. ábra

A reflektív naplófeljegyzések elemzése az írásbeli reflexió fajtáinak kategóriái alapján a félév elején és végén (N=13)



Mivel az egyes modellek és megközelítések legmagasabb szintjei egyetlen naplófeljegyzés esetén sem voltak meghatározhatóak, fel kell vetni a kérdést, hogy vajon tudják-e az egyetemisták, mit jelent a reflektív naplóírás célja, vagyis maga a reflexió (vö. II. rész 1. és 2. fejezete), és hogyan kell ezt elérni. Kérdés továbbá, hogy a reflektív napló vajon az egyetemi kurzus célkitűzéseivel összhangban képes-e a reflektív gondolatok előmozdítására vagy sem. Megkérdőjelezhető valamint az is, hogy előre nem definiált cél/tartalom esetén szövegek alkotása során ki tudják-e fejezni gondolataikat. Hiszen korábbi tanulmányaik során kötöttebb keretek között kellett érzéseiket, gondolataikat kifejezni (vö. I. rész 5.1. fejezet). Úgy tűnik, hogy a reflexió feladattal egy problémahelyzet teremtettünk, amelyre a tanárszakosoknak legtöbbször nincs adekvát megoldási útjuk.

4.5. Részösszefoglalás

A reflektív gondolkodás a félév során nem változott számottevően. A gondolati struktúra a minta 15%-ában vált komplexebbé, ez a fejlődés azonban legfeljebb a közepes fokozatú többstruktúras szintet jelenti. A tanárjelöltek 38%-a kilépett ugyan saját nézőpontjából, de a több különböző nézőpont összeegyeztetése és általánosítása teljesen elmaradt. Saját tetteik, valamint belső folyamataik értékelésére, monitorozására a tanárjelöltek már nem vállalkoztak, így tehát reflexiókonceptiójuk adekvát volta megkérdőjelezhető (vö. II. rész 1-2. vizsgálat). Eredményeink – hipotéziseinkkel szemben – a reflexió szintek és struktúrák stagnálásáról számolnak be (31.

táblázat), ezért a tanárjelöltek számára fontos lenne a reflexió megértése, megtapasztalása és gyakorlása. A reflektív naplók alkalmazása új és addig ismeretlen feladat lehetett, épp ezért a reflexió és a reflektív naplóírás előzetes megismerése fontos lett volna (vö. Gulya, Szivák & Fehérvári, 2020). Negyedik vizsgálatunk legfőbb jelentősége tehát, hogy egy újfajta kategóriamátrix működését kíséreltük meg a reflektív írások elemzéséhez. Ennek szakszerűbb ötvözése és alaposabb bemérése további kutatási feladat.

31. táblázat

A negyedik kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat

Hipotézisek	Ellenőrzés
H11. A tanárjelöltek félév végi reflektív naplófeljegyzéseiben a SOLO-taxonómia alapján magasabb szint mutatkozik.	Nem igazolt
H12. A tanárjelöltek naplófeljegyzései a félév végére a reflektív gondolkodás magasabb szintjén állnak.	Nem igazolt
H13. A tanárjelöltek naplófeljegyzéseire a félév végén az írásbeli reflexió komplexebb formája jellemző.	Nem igazolt

5. Az írásbeli és a szóbeli reflexiók mélységének elemzése (5. vizsgálat)

5.1. A kutatás célja, relevanciája

Az I. rész 2. fejezetében tárgyalt vizsgálatok igazolták, hogy érdemes a tanárjelöltek reflexióinak változását vizsgálni, ugyanis a fejleszthetőség feltételezhető, ugyanakkor ennek részleteiről kevés a tudományos adat. A II. rész 4. fejezetében a reflektív naplófeljegyzések mint írásos reflexiólehetőségek elemzését emeltük kutatásunk középpontjába. Arról azonban különösen keveset tudunk, van-e különbség az írásban és a szóban produkált reflexiók között. Ennélfogva ötödik vizsgálatunk célja az írásban és a szóban reflektáló tanárjelöltek gondolkodásának jellemzése és e két különböző kommunikációs formában tapasztalt reflexiók összehasonlítása.

5.2. Kutatási kérdések és hipotézisek

Az ötödik vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei a 32. táblázatban olvashatók. Feltételezéseink szerint egy félév alatt az írásbeli és a szóbeli reflexió is fejlődik (vö. Kember et al., 2000) egy olyan egyetemi kurzus során, amelynek célja egyebek mellett a reflexió fejlesztése is (I. rész 5.2. fejezet). Miután a reflektív gondolkodás szóban és írásban egyaránt vizsgálható (I. I. rész 3.1. fejezet), továbbá a szövegértés és a szövegalkotás kapcsolata feltételezhető (I. rész 1.5.1. alfejezet) – ezekben pedig a reflexió mint közös elem jelenik meg – így feltételezhető, hogy a két kommunikációs helyzetben nem lesz eltérő reflexiók szintje tapasztalható.

32. táblázat

Az ötödik vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei

Kutatási kérdések	Hipotézisek
K14. Milyen mértékben képesek a tanárjelöltek a reflexióra szóban a félév kezdetén és végén?	H14. A tanárjelöltek magasabb arányban fogalmazznak meg reflektív gondolatokat szóban a félév végén, mint a félév elején.
K15. Milyen mértékben képesek a tanárjelöltek a reflexióra írásban a félév kezdetén és végén?	H15. A tanárjelöltek magasabb arányban fogalmazznak meg reflektív gondolatokat írásban a félév végén, mint a félév elején.
K16. A reflektív kikérdezések során a tanárjelöltek írásban vagy szóban képesek magasabb szintű reflexióra?	H16. Az írásbeli és a szóbeli reflexiók aránya megegyező.

5.3. Módszerek

Minta és adatfelvétel

Kvalitatív kutatásunk adatfelvétele 2017-ben történt egy tanárszakos kurzus keretein belül (a kurzus ismertetését részletesen I. I. rész 5. fejezetben). Ezen a kurzuson a hallgatók (33. táblázat) egy tanórakutatást valósítottak meg, s ennek részeként két tanítási epizódot mutattak be 4-6 fős

csoportokban úgy, hogy az első alkalommal azonosított probléma egy elméleti kutatómunka és egy újabb csoportos tervezés után, a második tanítási szituációban megoldódjon. A tanítási szituációkat követően a hallgatók két csoportjával fókuszcsoportos interjú készült (A és B csoport), a másik két csoport pedig online kérdőívet töltött ki (C és D csoport, azonban ezen válaszoknak a csoportszintű megkülönböztetése az anonimitás miatt nem volt lehetséges). Mindkét adatfelvétel során ugyanazokat a kérdéseket alkalmaztuk, ezáltal biztosítva a szóbeli és írásbeli reflexiók összevethetőségét.

33. táblázat

A minta alakulása a reflektív gondolkodást igénylő szóbeli és írásbeli kikérdezésen

Adatfelvétel	Platform	Minta (N)
1. TE után	Csoportos interjú	10
2. TE után		10
1. TE után	Online	8
2. TE után	kérdőív	7

Megjegyzés: TE = tanítási epizód.

Mérőeszköz

Az interjúk és a kérdőív pontos kérdéseit a disszertáció 4. sz. melléklete tartalmazza. A kérdések tartalmilag hat egységbe rendeződtek (34. táblázat). Először arra kértük őket, hogy a tervezési folyamatról, majd a megvalósításról meséljenek olyan alaposan, amennyire csak tudnak. Ezután a pedagógusszerepben lévő csoporttársuk, illetve a tanulószerepben lévő társaik nézőpontjába helyezkedve kértük, hogy értelmezzék, értékeljék a tanítás során történeteket. Később visszatérve a saját nézőpontjukba, a pozitív és negatív tapasztalatok összegzése, s az ezek háttérében húzódo okokat keresték. Végül a fejlesztési javaslataikat fogalmazhatták meg.

34. táblázat

A szóbeli és írásbeli kikérdezés struktúrája, tartalmi egységei

Sorszám	Tartalmi egység
1.	Tervezési folyamat
2.	Kivitelezés
3.	Tanári és tanulói nézőpontok
4.	Pozitív/ negatív tapasztalatok
5.	Okok és magyarázatok
6.	Fejlesztési, továbblépési lehetőségek

Adatfeldolgozás

A reflektív gondolkodás azonosítására szolgáló tartalmi keretként két modellből indult ki adatelemzésünk. Az egyik a reflektív gondolkodás piramismodellje [*Reflective thinking pyramid*] (Taggart & Wilson, 2005, p. 3). (a) A technikai szint leíró jellegű tapasztalatösszegzés, a tanult elméleti ismeretek visszaidézését feltételezi. (b) A kontextuális szint már értelmezi is a tapasztalatokat, összekapcsolja az előzetes ismereteket, szabályszerűségeket a gyakorlati tapasztalatokkal, döntési helyzetekben indoklást is tartalmaz. (c) A dialektikus szint morális-etikai témákat is tartalmaz, megjelenik benne az önértelmezés. Ez volt a tartalomelemzés kiindulópontja, de azt tapasztaltuk, hogy ha egy-egy hozzászólás esetén valódi reflexióról beszélünk, és nem csupán gondolatok, érzések értelmezés nélküli kihangosításáról, akkor az a kontextuális szinten mozog. Ha nem volt lényegi reflexió, az a válasz legfeljebb a technikai szintnek felelt meg. Tehát a válaszok az alsó két szinten mozogtak. Mivel ez a fajta szintezés minimálisan differenciálta a válaszokat, így egy másik, részletesebb kategóriarendszerből felépülő modell alapján kódoltuk a válaszokat.

A harmadik vizsgálat módszereinél (II. rész 3.3. alfejezetben) is tárgyalt reflektív gondolkodási kategóriákat (Kember, 1999) alkalmaztuk. Minden számadatot úgy számoltunk, hogy a megszólalások mennyiségéhez viszonyítottuk a reflektív megjegyzéseket. Ez az arány százalékban látható a táblázatokban.

5.4. Eredmények és következtetések

A szóbeli reflexiók esetén (35. táblázat) a legtöbb reflektív gondolat a megvalósításra vonatkozó tartalmi egységben hangzott el, mind az első, mind pedig a második interjú során. A reflexiók aránya a félév végére mindössze két téma esetén csökken, a Kivitelezésnél, valamint a Pozitív és negatív tapasztalatok összegzésénél. Úgy tűnik, hogy a reflexió aránya a második interjúalkalommal magasabb értékű, azonban ez a különbség statisztikailag nem jelentős egyik fókuszcsoport esetében sem („A” csoport: $t=-0,25$; $p=0,80$; „B” csoport: $t=-1,05$; $p=0,29$).

35. táblázat

Szóbeli reflexiók aránya az első és a második interjú alapján

Tartalmi egységek	1.	2.
Tervezési folyamat	30,00	36,67
Kivitelezés	59,18	52,94
Tanári és tanulói nézőpontok	29,85	35,20
Pozitív/ negatív tapasztalatok	51,85	49,32
Okok és magyarázatok	28,42	41,86
Fejlesztési, továbblépési lehetőség	30,00	36,67

A tartalmi kategóriák mentén (36. táblázat) a Pozitív/ negatív tapasztalatok megosztásakor a legnagyobb a reflexióarány. A második írásbeli visszajelzési kör során a Megvalósítás tartalmi egységében volt a legjellemzőbb a reflexió. A második alkalomra mindenütt egyértelműen csökken a reflektív megjegyzések aránya. Hátterében állhat, hogy az írásbeli reflektálási lehetőség iránti attitűd a félév végén alacsonyabb, mint a félév kezdetén. Ez a jelenség a harmadik vizsgálatban (II. rész 3. fejezet) is megmutatkozott. Ugyanakkor statisztikailag nem tekinthető különbözőnek a reflexiók aránya ($t=1,68$; $p=0,10$).

36. táblázat

Az írásbeli reflexiók aránya az első és a második interjú alapján

Tartalmi egységek	1.	2.
Tervezési folyamat	50,00	31,25
Kivitelezés	62,50	54,17
Tanári és tanulói nézőpontok	28,13	17,19
Pozitív/ negatív tapasztalatok	68,75	31,25
Okok és magyarázatok	62,50	37,50
Fejlesztési, továbblépési lehetőség	50,00	31,25

Az első és a második interjút egyben kezelve, a szóbeli és az írásbeli reflexiók összevetésekor (37. táblázat) a legmagasabb reflexió arány mindkét esetben a Kivitelezés tartalmi egységben volt jellemző. Gyakori, hogy az írásbeli reflexiókban magasabb a reflektív gondolatok aránya. Egyetlen esetben, mások nézőpontjának végiggondolása során jelenik meg ezzel ellentétes tendencia, vagyis hogy az írásban megfogalmazott reflexiók aránya a kisebb.

37. táblázat

Szóbeli és írásbeli reflexiók összehasonlítása

Tartalmi egységek	Szóbeli (N=20)	Írásbeli (N=15)
Tervezési folyamat	33,33	40,63
Kivitelezés	56,06	58,34
Tanári és tanulói nézőpontok	32,52	22,66
Pozitív/ negatív tapasztalatok	50,58	50,00
Okok és magyarázatok	35,14	50,00
Fejlesztési, továbblépési lehetőség	33,33	40,63

A szóbeli és írásbeli reflexiók összevetéséhez először az értékelhető megszólalások teljes számát határoztuk meg, majd azonosítottuk, hogy ezekből mennyi tekinthető reflektívnek és mennyi nem reflektívnek, végül pedig a reflektív visszajelzések számarányát adtuk meg (38. táblázat). A megnyilvánulások összesített száma jelzi, hogy az írásbeli visszajelzések jellemzően szűkszavúak, tömörek, de valamivel reflektívőbbek, mint a szóbeliek. Átlagosan az írásbeli reflexió mértéke 1,08%-kal kisebb, mint a szóbeli reflexióé, ez a különbség azonban nem számottevő. Az összes megnyilvánulás számában mutatkozó különbség hátterében állhat, hogy az írásbeli reflektálási lehetőség időtartama nem volt kontrollált (a javasolt kitöltési idő 20-30 perc volt), míg a szóbeli összesen 60-90 percet felölelő csoportos válaszadási alkalom volt.

38. táblázat

Különbségek a szóbeli és írásbeli reflexiók között

		Összes	Nem reflektív	Reflektív	Arány (%)
Szóbeli	1.	388	254	134	34,54
	2.	421	250	171	40,62
	Átlag	404,5	252	152,5	37,58
Írásbeli	1.	124	69	55	44,35
	2.	98	66	32	32,65
	Átlag	111	67,5	43,5	38,50

A félév végén feltettük azt a kérdést is, hogy ezt a két alkalmas reflektálási lehetőséget mennyire tartották hasznosnak. A nyilatkozók többsége hasznosnak ítélte (39. táblázat). Az indokok közül néhány példa:

1. *„kérdései alapján képzeltem bele magam leginkább a diákok helyzetébe”* (hasznos)
2. *„olyan hiányosságokra is fény derült a kérdései során amit alapvetőnek tekintettünk korábban”* (hasznos)
3. *„részletesebb önelemzésre adott lehetőséget, ezáltal a tanítási epizódunk minden apróbb hibái sem kerültek el a figyelmünket”* (hasznos)
4. *„Alapvetően egy kérdőívet töltöttem ki, megbeszélni sajnos nem tudtuk, így nem volt rám nagy hatással.”* (nem hasznos)
5. *„Pozitív hatása volt, mert átgondoltam az egész tervezési és tanítási szakaszt, ezáltal a hibák nyilvánvalóvá váltak. Néha viszont nehéz volt behelyezkednem a tanulók szerepébe, ennek a célja sem volt ismert számomra.”* (nem egyértelmű)

39. táblázat

Az 5. vizsgálat során a reflektálási lehetőség hasznosságának megítélése

Megítélés	Szóban reflektálók	Írásban reflektálók	Összesen
Pozitív	7	8	15
Negatív	0	1	1
Nem egyértelmű	0	1	1
Összesen	7	10	17

5.5. Részösszefoglalás

Eredményeinket a hipotézisek sorrendjében közöljük (40. táblázat). A szóbeli reflexiók aránya a félév végére inkább növekszik, de két tartalmi terület (a tanítási epizód megvalósítása valamint a pozitív és negatív tapasztalatok összegzése) esetén a reflektív gondolatok számának csökkenése mutatkozik, amit statisztikailag nem sikerült igazolni. Az írásbeli reflexiók aránya a félév végére mindegyik témakör esetén csökkent, szintén statisztikailag nem jelentős mértékben. Ez az eredmény hasonló a negyedik vizsgálatnál (II. rész 4. fejezet) tapasztaltakhoz. Fel kell ismernünk, hogy az írásbeli reflektálási lehetőség a félév végén (a második tanítási epizódok után) sokkal kevésbé aktivizálja a tanárjelölteket, mint ugyanez a félév kezdetén. A szóbeli és az írásbeli reflexiók leginkább ugyanúgy a tanítási epizód megvalósítására, kivitelezésére vonatkoztak, s a nézőpontváltásra a legkevésbé. A két kommunikációs forma esetén a reflexiók aránya átlagosan hasonló.

40. táblázat

Az ötödik kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat

Hipotézisek	Ellenőrzés
H14. A tanárjelöltek magasabb arányban fogalmaznak meg reflektív gondolatokat szóban a félév végén, mint a félév elején.	Nem igazolt
H15. A tanárjelöltek magasabb arányban fogalmaznak meg reflektív gondolatokat írásban a félév végén, mint a félév elején	Nem igazolt
H16. Az írásbeli és a szóbeli reflexiók aránya megegyező.	Igazolt

A tapasztalatok összegzéseként három továbblépési irányt fogalmazunk meg. (1) A gondolatok reflektív voltának megállapítása pontosabb lehetne több értékelő bevonásával. (2) Az egyéni reflexiós szint megállapítását segítené más háttérváltozó ismerete, pl. az önreflexiós szokásokról. (3) Tartalomelemzésünk során a reflektív gondolatok belső szintezési lehetősége merült fel az önkritika és az érvelés alapján. A szóbeli reflexió vizsgálata ugyanakkor további kutatási lehetőségeket is eredményez, pl. az egyéni interjúkkal, amely a téma feltárásához nemzetközi vizsgálatoknál gyakran használt.

6. A Rágódás-reflexió kérdőív (RRQ) vizsgálata tanárjelöltek körében (6. vizsgálat)

6.1. A kutatás célja, relevanciája

A professzionalizálódás folyamatában a reflexió jelentősége diszciplínákat átívelően igazolt és kutatott, koncepcionális vagy módszertani konszenzus azonban mindmáig nem született. A reflexió alapvető értelmezéseit kétféle interpretációban különböztethetjük meg. A tág, mezőfüggetlen szemlélet szerint például a reflexió problémamegoldásban vagy tanulásban betöltött szerepe is felismert, így ezt akár hétköznapi helyzetekben is vizsgálják (pl. Boud, Keogh & Walker, 1985; Jordi, 2011). Ezek gyakran kevert módszertannal végrehajtott vizsgálok. Bár ez a megközelítés segítheti a szakmai szocializáció korai szakaszának jellemzését, hazánkban nem jellemzőek a szakértelemtől függetlenül értelmezett neveléstudományi reflexió-kutatások.

A szűkebb, hazai értelmezés szerint a reflexió a tanárok szakmai fejlődésének kulcsfontosságú eleme, amelyet kvalitatív módszerekkel vizsgálnak (pl. Szivák, 2014). Hazánkban nem jellemzőek a tágabb interpretációjú, a szakértelemtől függetlenül értelmezhető reflexiókutatások, az eredmények számszerűsítése pedig nehézkes. Mivel a reflexiót hétköznapi kontextusban, szakmai ismeretektől függetlenül (mint személyiségvonást) értelmező magyar mérőeszköz nem állt rendelkezésre, a nemzetközi szakirodalomban fellelhetőek közül adaptáltunk egyet, amely az önreflexiót mindennapi szituációkban vizsgálja, megfelelő jóságmutatókkal rendelkezik, továbbá a nemzetközi pszichológiai kutatások által validált.

A hatodik vizsgálat célja annak részletes elemzése, hogy a Rágódás-reflexió kérdőív ([*Reflection–Rumination Questionnaire, RRQ*] Trapnell & Campbell, 1999) általunk adaptált magyar változata hogyan működik tanárjelöltek mintáján, valamint annak feltárása, hogy mi jellemzi a vizsgált tanárjelöltek önreflexióját.

6.2. Kutatási kérdések és hipotézisek

A hatodik vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei a 41. táblázatban olvashatók. Feltételeztük, hogy a kérdőív adaptálása sikeres volt, így a mérőeszköz megbízhatóan mér. Az I. rész 5.1. fejezete alapján úgy véltük, a tanárjelöltek esetében nem lesz különbség a rájuk jellemző reflexió és rumináció mértékében.

41. táblázat

A hatodik vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei

Kutatási kérdés	Hipotézis
K17. Az RRQ magyar nyelvű változata képes-e megbízhatóan mérni az önreflexiót?	H17. Az RRQ magyar nyelvű változata megbízhatóan méri az önreflexiót.
K18. Milyen mértékben jellemző a reflexió és a rágódás a tanárjelöltekre?	H18. A tanárjelöltekre a reflexió és a rágódás hasonló mértékben jellemző.

6.3. Módszerek

Minta

Az eredeti kérdőívet 1999-ben összesen 1137 tanárjelölt töltötte ki az Amerikai Egyesült Államokban önkéntes alapon, tanulmányi megkötéstől függetlenül. A saját mintánk ezzel szemben kizárólag tanár szakos egyetemistákat jelentett (heterogén szakpárokkal, másodéves osztatlan szakosok), akik egy kötelező pedagógiai szemináriumot látogattak (1. I. rész 5.2. fejezet). Mintaszámunk a *Pilot 1* ($N_1=55$) esetén alacsonyabb volt, mint a *Pilot 2* során ($N_2=121$).

Mérőeszköz

A Rágódás-reflexió kérdőív (RRQ) 24 állítást tartalmaz, ezekről a válaszadó 5-fokú Likert-skála alapján döntheti el, melyik mennyire jellemző rá. Az állítások két alszállába rendeződnek, az énré irányuló fókusz alapján: (a) az ideges személy aggodalmaskodó töprengése [*ruminatio*], valamint (b) a filozofikus személy emocionális és intellektuális tapasztalatszerzése [*reflectio*]. Mindkettő hasonló kognitív folyamat, a különbség mentálhigiénés szempontok mentén ragadható meg: a reflexió, az önértékelés tekinthető produktív, az önfejlesztést lehetővé tevő tevékenységnek, míg a rágódás, töprengés negatívnak. A kérdőív két lépésben történt adaptálását egy pedagógiai-pszichológiai és szakfordítói team végezte: az előzetesen angolról magyarra lefordított tételket – összevetve az eredeti angol nyelvű megfogalmazással – közösen értékelték, korrigálták. A rumináció kifejezést az I. rész 3.4. alfejezetében részletezettek szerint magyarul a magyar rágódás szóval azonosítottuk. A kérdőív magyar változatát a 6. sz. melléklet tartalmazza.

Adatfelvétel

A kérdőívet a mintát képező tanárjelöltek először 2018 tavaszi szemeszterének végén töltötték ki anonim módon, papír alapon (*Pilot 1*). Később, 2018 őszi szemeszterének végén egy újabb adatfelvételre került sor, egy újabb mintán, de már számítógépes platformon (*Pilot 2*). A mérőeszköz adaptálásához kismértékben módosult a kérdőív, a fordító team ugyanis átdolgozta azokat a kérdőívtételeket, amelyek problémásnak bizonyultak az első adatfelvételnél. Ezek a korrekciók a reflexió alszálla néhány állításának kisebb, szóhasználatot érintő módosítását jelentették. Noha a kitöltés minden tanárjelölt számára kötelező volt, önkéntes részvételt biztosítottunk azáltal, hogy a félév legvégén nyilatkozhattak, engedélyezik-e a korábban megadott adataiknak a kutatásban való felhasználását (3. sz. melléklet). Ezzel vált lehetővé, hogy a kutatás (utólagos) ismerete nem befolyásolta a válaszaikat. Az adatok tárolása és archiválása minden esetben anonimizáltan történt.

6.4. Eredmények és következtetések

Adataink három forrásból származnak. Rendelkezésünkre álltak az eredeti kérdőív közölt adatai mellett egy kismintás projekt (*Pilot 1*) és egy statisztikailag megfelelő mintanagyságú adatfelvétel információi (*Pilot 2*). Eredményeink értelmezésekor ezeket vetettük össze. A kérdőív megbízhatóságát Cronbach- α reliabilitásvizsgálattal, feltáró faktorelemzéssel és részletes

itemanalízissel ellenőriztük, ezekről részletesen, alcímenként beszámolunk az alfejezetben. A faktorelemzéssel a *Pilot 1* sajátos eredményeit, a részletes itemelemzéssel pedig a *Pilot 2* eredményeit összegezzük. Végül a vizsgált tanárjelöltek reflexiójának, reflektív vonásainak jellemzését közöljük az alskálák összesített mutatóinak ismertetésével. Az eredmények bemutatása ebben a sorrendben történik, az egyes mérések eredményeit összevethetően mutatva.

A kérdőív megbízhatósága

Az egyes alskálák, valamint a teljes kérdőív megbízhatósága (Cronbach- α) 0,86–0,92. A 42. táblázatban látható, hogy a reflexió alskála reliabilitása mindkét pilot mérésben alacsonyabb, mint az eredeti kérdőív esetén mért érték. Ennek hátterében mintaválasztási és kulturális különbségek állhatnak. A *Pilot 2* kérdőívváltozata a rumináció alskála megfogalmazását illetően változatlan volt, mégis alacsonyabb a megbízhatósága a *Pilot 1* tapasztalataihoz képest.

42. táblázat

A teljes RRQ kérdőív és alskáláinak Cronbach- α reliabilitásmutatója

	Itemek száma	Pilot 1	Pilot 2	Eredeti RRQ
Minta		52	121	1137
Teljes kérdőív	24	0,91	0,91	0,90
Rágódás alskála	12	0,92	0,86	0,90
Reflexió alskála	12	0,86	0,88	0,91

Pilot 1

A kérdőív tételei a KMO érték (0,78) alapján alkalmasak voltak faktoranalízis elvégzésére (43. táblázat). A feltáró faktorelemzéssel keletkezett öt faktor a következő: (1) A múlton való rágódás szokása, (2) Önismeretre fókuszálás, (3) Reflexió iránti attitűd, (4) A rágódás szándékossága, (5) Az önreflexió szokása – a megmagyarázott varianciájuk pedig 68 százalék. A reflexió és a rumináció alskála az eredeti faktor-struktúrához hasonlóan elkülönül: az 1. és a 4. faktor a rumináció alskála, a 2., 3. és 5. faktor pedig reflexió alskála állításait tartalmazta. Az elemzésünkben megjelenő faktorstruktúra így tehát az eredetitől eltér, de ez inkább részletesebb, mintsem ellentétes eredményt jelent.

A faktorok meghatározásában az egy csoportba tartozó állítások közös tartalmi vonásai voltak mérvadóak. Mind a negatív vonatkozású rágódásnak, mind pedig a pozitív hozadékú reflexiónak megkülönböztethetővé vált a szándékos és a szokásszerű jellege. A szándékosság megfontoltságot, tudatosságot, a szokás pedig a cselekvés tudatosításának, végiggondolásának hiányát vagy kisebb mértékét jelöli. Vagyis a tudatosság (vö. Jordí, 2011) az a dimenzió, amelyen elhelyezhető ez a két-két faktor. Az ötödik faktor miatt a reflektív dimenzió vált árnyaltabbá a rágódáshoz képest, hiszen a reflektív állításokból állt össze az önismeretre fókuszálás faktora is. A fordított tartalmú állítások nem jelentettek nehézséget a válaszadók számára.

43. táblázat

Az adaptált RRQ faktorstruktúrája (főkomponens elemzéssel, varimax rotációval)

Kérdőívtétel	Faktor				
	1	2	3	4	5
5. Hajlamos vagyok sokáig rágódni vagy morfondírozni azon, ami történt velem.	0,83				
2. Hajlamos vagyok újra és újra lejátszani a fejemben, amit mondtam, vagy amit tettem.	0,81				
12. Sokat gondolkozom életem kínos vagy kellemetlen pillanatain.	0,80				
7. Gyakran visszajátszom a fejemben, hogyan viselkedtem múltbeli helyzetekben.	0,75				
6. <i>Időt pazarolok megtörtént, befejezett dolgok újragondolására.*</i>	0,73				
4. Egy vita vagy nézeteltérés lezárulta után még sokáig visszavisszagondolok a történetekre.	0,66				
11. Gyakran gondolkodom olyan eseményeken az életemből, amelyekkel már nem kellene többet foglalkoznom.	0,65				
10. <i>Nehéz számomra a nem kívánatos gondolatokat kiverni a fejemből.*</i>	0,58				
16. Izzalmasnak találom az érzéseimet és a hozzáállásomat a világ dolgaihoz.		0,84			
18. Szeretem elemezni a viselkedésem okait.		0,76			
24. <i>Elmélkedni saját magamon – ezt kellemes tevékenységnek tartom.*</i>		0,71			
23. Szeretek gyakran elmélyülten gondolkodni az életemről.		0,70			
15. Szeretek a belső énem megismerésével foglalkozni.		0,70			
20. <i>Érdekel az önelemzés.*</i>		0,61			
13. <i>A filozófiai vagy az absztrakt gondolkodás kicsit vonz engem.*</i>			0,76		
21. Én eleve nagyon önelemző típus vagyok.			0,67		
14. <i>Kimondottan elmélkedő típusú vagyok.*</i>			0,59		
22. Szeretek gondolkodni a dolgok természetéről és értelméről			0,59		
17. <i>Érdekel a magamba tekintés vagy az önreflektív gondolkodás.*</i>			0,55		
1. Gyakran foglalkozok olyan tulajdonságaimmal, amikkel inkább nem szeretnék.				0,82	
9. <i>Mindig sokat rágódom vagy elmélkedek önmagamon.*</i>				0,74	
8. Gyakran azt veszem észre, hogy utólag átértékelem a tetteimet.				0,68	
3. Olykor nehéz abbahagyni, hogy magamon gondolkozzak.				0,64	
19. Az emberek gyakran azt mondják, hogy „mély”, befelé figyelő típus vagyok.					0,73
Megmagyarázott variancia (%)	22,62	15,65	11,96	11,75	60,05
Teljes megmagyarázott variancia (%)			68,02		

Megjegyzés: *dőlt betű** = a kérdőívtétel fordított állításként tartozik az adott alskálához

Az egyes faktorokban csoportosult állítások alapján összevont változókat képeztünk, hogy a vizsgált mintára vonatkozó eredmények megragadhatók legyenek. A 44. táblázat alapján a tanárszakos hallgatók körében a reflexió, önreflexió iránti attitűd a legmagasabb, az ilyen tevékenység gyakorlata azonban a legalacsonyabb átlagértékű. A legmagasabb átlaghoz a legalacsonyabb szórás társul, a legalacsonyabb átlaghoz pedig a legmagasabb szórás. Ez mutatja, hogy az önreflexió értelmezésében, valamint a vonatkozó szokásokban igen nagy eltérések lehetnek a szélesebb tanárjelölt populációban.

44. táblázat

A faktorokból képzett változók jellemzői

Faktor sorszám	Faktor-változó	Alskála	N	Min	Max	Átlag	Szórás
1	A múlton való rágódás szokása	Ru	53	1,88	5,00	3,81	0,86
2	Önismeretre fókuszálás	Re	53	1,67	5,00	3,83	0,78
3	Reflexió iránti attitűd	Re	52	2,00	5,00	3,86	0,77
4	Rágódás szándékossága	Ru	52	1,50	5,00	3,80	0,82
5	Önreflexió szokása	Re	53	1,00	5,00	2,75	1,28

Megjegyzés: Ru = Rumináció, Re = Reflexió

Pilot 2

Miután feltáró faktorelemzés ($KMO=0,85$) igazolta a kérdőív két alskálájának elkülönülését (a faktorok által megmagyarázott variancia 44,2%), de a kérdőív-tételek faktorsúlyai eltértek az 1999-es adatoktól, az alskálák működésének ellenőrzésére itemkihagyásos reliabilitás-vizsgálatot végeztünk alskálánként (45. táblázat). Az elemzés alapján egyetlen item törlése sem emelné jelentős mértékben a kérdőív alskáláinak megbízhatósági mutatóit (Rumináció: $\alpha=0,855$; Reflexió: $\alpha=0,883$). Tehát a kérdőív állításait megfelelő működésűnek tekinthetjük.

45. táblázat*Az RRQ kérdőív-tételeinek itemszintű vizsgálata (Pilot 2)*

Alskála	Állítás	N	Átlag	Szórás	Itemkihagyásos reliabilitás
Rágódás	1.	120	3,31	1,02	0,853
	2.	121	4,07	1,03	0,842
	3.	121	3,13	1,20	0,848
	4.	120	3,96	1,13	0,838
	5.	121	4,00	0,97	0,838
	6. (-)	121	4,03	0,97	0,840
	7.	120	3,75	1,06	0,852
	8.	121	3,64	1,04	0,838
	9. (-)	121	4,14	0,83	0,840
	10. (-)	121	3,83	0,98	0,845
	11.	121	3,36	1,17	0,844
	12.	121	3,25	1,19	0,848
Reflexió	13. (-)	120	3,51	1,16	0,866
	14. (-)	121	4,00	0,97	0,872
	15.	121	3,72	1,02	0,868
	16.	121	3,84	0,97	0,881
	17. (-)	120	4,28	0,92	0,873
	18.	120	3,63	1,12	0,873
	19.	120	2,83	1,30	0,864
	20. (-)	120	4,23	0,93	0,879
	21.	120	3,33	1,09	0,877
	22.	119	3,78	1,06	0,873
	23.	120	3,63	1,14	0,867
	24. (-)	121	3,30	1,14	0,886

Megjegyzés: (-) negatív tartalmú állítás.

Az alskálánkénti itemkihagyásos reliabilitásvizsgálat szerint az utolsó tétel kihagyása korrigálna a reflexió alskála megbízhatóságán, így az eredeti α -érték 0,883 helyett 0,886 lenne. Mivel azonban ez a különbség kevesebb mint egy századnyi változást jelent, s a teljes kérdőív megbízhatóságát érdemben nem befolyásolja, a 24. tételt megőrizzük.

A tanárjelöltek reflexiójának jellemzői

A rumináció és a reflexió alskálák összesített mutatóinak leíró statisztikáját a 46. táblázat közli. A rumináció-index minden esetben magasabb értékű, az ebből adódó számszerű különbség azonban egyik mérésnél sem tekinthető szignifikánsnak (Pilot 1: $t=0,22$, $p=0,83$; Pilot 2: $t=0,65$; $p=0,52$). Ugyanakkor mindkét pilot vizsgálat során szignifikáns korreláció tapasztalható az alskálák között (Pilot 1: $r=0,39$, $p<0,01$; Pilot 2: $r=0,59$, $p<0,01$). Azaz, minél magasabb a reflexió-index, annál magasabb a rumináció-index is. Ez az eredmény életkori sajátosságokat feltételezhet (vö. I. rész 5.1. fejezet), ebben továbbá a flow kapcsán említett erősség-gyengeség viszony (I. rész 1.2. fejezet) is megjelenik.

46. táblázat

Az alsókálák összesített mutatóinak jellemzői a 6. vizsgálatban

	Pilot 1		Pilot 2	
	Rágódás	Reflexió	Rágódás	Reflexió
N	52	52	118	114
Min	1,83	2,00	1,83	1,17
Max	4,92	5,00	5,00	4,92
Átlag	3,82	3,76	3,71	3,67
Szórás	0,78	0,66	0,66	0,71

Következtetések

Az általunk adaptált Rágódás-reflexió kérdőív (RRQ) az önreflexiót megbízhatóan képes mérni. A *Pilot 1* mérés tette indokoltá az első változat kisebb módosítását, hogy ezáltal a kultúránkhoz jobban illeszkedő megfogalmazású kérdőív-tételek javítsanak a skála megbízhatóságán. A *Pilot 2* során azonban azt találtuk, hogy a magyar nyelvhasználathoz jobban illeszkedő változat nem változtat kellően a kérdőív megbízhatóságán, de így is elfogadhatónak tekinthető. A szélesebb nemzetközi irodalomban (különös tekintettel az adaptált változatokra) is hasonló megbízhatósági mutatók szerepelnek, tehát az adaptáció összességében sikeresnek mondható. A rágódás és a reflexió hasonló mértékben jellemezte a vizsgált tanárjelölteket statisztikailag megfelelő mintán (vagyis a *Pilot 2* során) is. Ugyan a rágódás jellemzőbb volt mindkét mérési ponton (vö. 46. táblázat), szignifikáns különbséget nem tudunk azonosítani.

A tanárjelöltek jellemzésére a faktorok mentén kialakított változókat vizsgáltuk (*Pilot 1*). A reflexió iránti attitűd a legmagasabb, de az önreflexió szokása a legalacsonyabb átlagértékű. Ez az ellentmondó eredmény felveti a kérdést, hogy a kutatásban közreműködő tanárjelöltek mit értettek a reflexió kifejezés alatt, egyáltalán egységes-e a fogalomértelmezésük (vö. II. rész 1-2. fejezetében taglalt vizsgálattal); továbbá, hogy vannak-e eszközeik a saját reflektív gondolataik rendszeres kialakítására. A magas szórás alátámasztja a problémakör valós voltát, hiszen az alacsony elemszám ellenére is nagy különbség mutatkozott a kötelező szemináriumi résztvevők esetében, amely kurzusnak célja volt a reflexió fejlesztése is.

Második vizsgálatunk (*Pilot 2*) igazolta az eredeti kérdőív kétfaktoros struktúráját. Ezzel összhangban a részletes itemanalízis alátámasztotta a kérdőív adaptációjának sikerességét. A két faktor létét vizsgálatunk ugyancsak megerősítette, az egyes kérdőív-tételek factorsúlyai azonban teljesen másként rendeződtek, mint Trapnell & Campbell (1999) munkájában. Ennek hátterében három lehetséges magyarázat állhat: (1) a minták közötti kulturális különbségek, (2) a mintánk fokozottabb homogenitása csak tanárszakos hallgatók bevonása miatt, (3) a vizsgálatok között eltelt közel két évtized. Végül, az eredmények azt is felfedték, hogy a tanárjelöltek reflexiója és ruminációja szorosan összekapcsolódik, a reflexió fokozottabb előfordulása tehát a rágódás fokozott megnyilvánulását is magával vonja.

6.5. Részösszefoglalás

A kutatás célkitűzésével összhangban megvizsgáltuk a kérdőív pszichometriai mutatóit, a mintát alkotó tanárjelöltek reflexiójának jellemzésére pedig összevont változókat, továbbá reflexió- és rumináció-indexet képeztünk. Vizsgálatunk szerint, valamint a releváns nemzetközi szakirodalom alapján a Rágódás-reflexió kérdőív (RRQ) alkalmas a szakértelemtől független reflexió megbízható, kvantitatív vizsgálatára, a 17. hipotézis igazolódott (47. táblázat). Az egyes alskálák és a teljes kérdőív megbízhatósága megfelelő, noha a reflexiót mérő alskála mutatója alacsonyabb értékű a nemzetközi irodalomban publikáltaknál, illetve a kérdőív-telek faktorsúlyai teljesen eltérnek az 1999-es amerikai és a 2018-as magyarországi mintán. Ennek hátterében kulturális különbségek, az eltelt idő, vagy mintaválasztási különbségek állhatnak.

47. táblázat

A hatodik kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat

Hipotézis	Ellenőrzés
H17. Az RRQ magyar nyelvű változata megbízhatóan méri az önreflexiót.	Igazolt
H18. A tanárjelöltekre a reflexió és a rágódás hasonló mértékben jellemző	Igazolt

A *Pilot 1* eredményei szerint a mintánkat alkotó tanárjelöltek körében a reflexió, önreflexió iránti attitűd magas, ennek gyakorlata azonban ritka. Ez az ellentmondó eredmény felveti azt a kérdést, hogy a kutatásban közreműködő tanárjelöltek mit értettek a reflexió kifejezés alatt, továbbá, hogy vannak-e eszközeik a saját reflektív gondolataik rendszeres kialakítására. Arról, hogy vélhetően nem egységes a tanárjelöltek reflexióértelmezése, már meggyőződünk az első két vizsgálatunkban (II. rész 1-2. fejezet). A magas szórás alátámasztja ennek a problémakörnek a valós voltát, hiszen ilyen alacsony elemszám ellenére nagy különbség mutatkozott a reflexió gyakorlatban. A tanárrá válás kezdetén ez meglehetősen fontos tapasztalat, a tanárképzésben a gyakorlat és az elmélet közötti kapcsolatteremtésben mutat rá szükségszerű tudatos fejlesztésre.

A reflexió és a rágódás mind a *Pilot 1*, mind pedig a *Pilot 2* vizsgálatunkban hasonló, statisztikailag nem különböző átlagértéket vett fel, emellett a két konstruktm szoros korrelációt mutat (47. táblázat), ennek hátterében életkori sajátosságok állhatnak (vö. I. rész 5.1. fejezet). A reflexió fejlesztésének kidolgozására különös gondot kell fordítani a tanárképzésben. Feltételezhető ugyanis, hogy a reflexió elősegítésével a rágódás megnyilvánulása is növekedhet. A tanárrá válás kezdetén meglehetősen fontos tapasztalat a gyakorlat és az elmélet közötti kapcsolatteremtés, ennek szükségszerű tudatos fejlesztésére kell rámutatunk. A mérőeszköz alkalmas az általános reflexió jellemzésére, így segítheti az általános és a szakmai reflexió fejlődésének, fejlesztésének összekapcsolását.

7. A tanárjelöltek vélekedése a kurzusról és a reflexiófejlesztésről (7. vizsgálat)

7.1. A kutatás célja, relevanciája

Széles körben felismert a reflektív gondolkodás szükségességének igénye a professzionálisan végzett szakmai munkához és a szakmai fejlődéshez. A tanárjelöltek reflexiója a szakmai fejlődésüket teszi lehetővé (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & 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, fejlődéséről a tudomány még nem sokat tud. Vegyes módszertanú akciókutatásunkkal egy tanárszakos kurzus reflexiófejlesztéséről szóló vélekedéseket mutatjuk be, ahol a reflexiónak többféle megközelítése közül az experimentalizmussal rokonítható értelmezését vettük alapul. A kutatás középpontjában egy egyetemi tantárgy áll, azonosítva annak reflexiófejlesztési pontjait, s így választ keres arra a kérdésre, hogy a tanárjelöltek miként vélekednek a tantárgyról, annak céljairól és feladatairól. Hetedik vizsgálatunk célja annak feltárása, hogy a tanárjelöltek mennyire érzékelték egy kötelező egyetemi tantárgy reflexiófejlesztést is érintő, nyilvánosan közzétett célkitűzéseit, miként vélekednek a tantárgy reflexiófeladatainak hatékonyságáról, valamint visszatekintve összességében a kurzusról.

7.2. Kutatási kérdések és hipotézisek

A hetedik vizsgálat kutatási kérdéseire megfogalmazott hipotézisek (48. táblázat) azon alapultak, hogy a reflexió változása kimondottan kismértékben, de már érzékelhető volt egy félév távlatában a korábbi (II. rész 1-6. fejezet) vizsgálatokban, valamint Kember és munkatársainál (2000). Ez pedig feltételezhetővé teszi azt, hogy a tanárjelöltek tisztában voltak a kurzus célkitűzésével, valamint azt, hogy ezt a hatást ők is érzékelték.

48. táblázat

A hetedik vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei

Kutatási kérdés	Hipotézis
K19. Mennyire érzékelték a tanárjelöltek a tantárgy reflexiófejlesztést is érintő céljait?	H19. A tanárjelöltek érzékelték a tantárgy céljai közül a reflexiófejlesztést.
K20. Miként vélekednek a tantárgy reflexiófeladatainak hatékonyságáról?	H20. A tanárjelöltek felismerték a reflexiófeladatok hatékonyságát.

7.3. Módszerek

Minta és adatfelvétel

Az adatfelvételre 2018 őszi félévének végén került sor egy harmadéves osztatlan tanárszak teljes évfolyamán, otthoni online feladatként, kéthetes időintervallumban. A kitöltés a félévi feladatok egyike volt, de a vizsgálatba csak azoknak az adatait vontuk be, anonimizálás után, akik erre engedélyt adtak (a beleegyező nyilatkozat nyomtatványa a 3. sz. mellékletben látható). Függetlenül a kérdőív feladatjellegétől, a kitöltési hajlandóság mindössze 56,89% volt. A kutatáshoz engedélyt adó kitöltők száma 95.

Mérőeszköz

A félév értékelésére vonatkozó online kérdőív (8. sz. melléklet) összesen 52 kérdőívteletből állt, ebből hatot vontunk be a bemutatott elemzésünkbe (49. 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. A 8. számú kérdőívtelet feleletválasztó kérdésre háromfokú Likert-skálán (1 – egyáltalán nem, 2 – igen is, nem is, 3 – teljes mértékben), míg a 10. számú kérdőívtelet esetén ötfokú Likert-skálán (1 – egyáltalán nem, 2 – inkább nem, 3 – közepes mértékben, 4 – inkább igen, 5 – teljes mértékben) adhatták meg válaszaikat, a 13. kérdésre pedig az igen/nem alternatív válaszlehetőségek mellett döntésképtelenséget vagy bizonytalanságot is jelezhettek. A feleletalkotó kérdések hosszú választ igénylő típusúak, melyekre azért volt szükség, hogy mélyebben feltárhassuk, miként vélekednek az egyik hangsúlyos, ámde indirekt reflexiót formáló órai feladatról, a tanítási epizódok diszkussziójáról, továbbá a kurzusról a saját tudásra vagy a tanári szerepelképzelésükre vonatkozóan.

49. táblázat

A 7. vizsgálatban elemzett kérdőív-rész

Kérdőívtelet	Válaszadás
8. Mennyire érzékelte a kurzus felsorolt céljait?	
10. A kurzuson elvégzett feladatok milyen mértékben segítettek elő a reflexiót, a reflektív gondolkodást?	Feleletválasztó
9. Hogyan látja, miként értelmezi a tanítási epizódok utáni diszkussziókat?	
11. Mi a legfőbb általános tanulság az ön számára a kurzussal kapcsolatban?	Feleletalkotó
14. A kurzuson tapasztaltak hatottak-e arra, ahogyan a tanári pályáról, szerepről gondolkodik most? Kérem, indokolja a választát!	
13. 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 összefüggésvizsgálatait közöljük. A feleletalkotó kérdések válaszait pedig tartalomelemzéssel, induktív módon alakított kódokkal értelmeztük, azok mélyebb megértéséhez példákat emeltünk ki.

7.4. Eredmények és következtetések

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 a válaszadók, különösen és egyöntetűen azt, hogy aktív és reflektív, egyéni és csoportos tevékenységek fordultak elő (l. 50. táblázat), ez a cél ugyanis az órai és az otthoni munka mennyiségében is tetten érhető. 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.

50. táblázat

Mennyire érzékelték a tanárszakosok a kitűzött célokat?

Kurzuscél	N	M	SD
Aktivitás 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 (51. táblázat). Egyértelműen a reflexiót fejlesztőként tekintettek a tanítási epizóddal kapcsolatos feladatokra, különösen a tanítási epizód diszkusszióját tartották annak, amely jelentős többség (67%) szerint teljes mértékben reflektálásra ösztönző volt. A szakirodalom olvasásában és felkutatásában ismerték fel legkevésbé a reflexiók lehetőségeit, pedig ezek az önkorrekcióna, az előzetes tudás strukturálására is alkalmat adhattak. A szakirodalom feltárását 40,2%-os arányban nem tudták reflexiók tevékenységként értelmezni. A kutatási beszámoló reflexiófejlesztő célját többen (56%) érzékelték valamilyen mértékben, azonban a válaszadók 18,7%-a ennek a félévszintetizáló feladatnak nem ismerte fel a funkcióját.

51. 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 szignifikáns összefüggéseket láthatunk. Az 52. táblázat alapján arra következtethetünk, hogy a tanárjelöltek a kurzus feladatait – a tanítási feladat kivételével – kutatómódszertani tematikába illesztették. A szakmai ismeretszerzésről és kommunikációról, valamint a pedagógiai kutatás-fejlesztés-innovációról szóló nézeteik nem mutatnak kapcsolatot a tanítási epizóddal kapcsolatos feladatokkal, vagy általánosítva 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 változó páros korrelációja ráadásul 0,01-es szignifikanciaszint mellett megállapítható, ezért a kutatás-fejlesztés megismeréséről és a szakirodalomban való elmélyülésről alkotott véleményük a leginkább egyforma (negatív attitűd feltételezhető).

52. 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
SZI olvasása	n.s.	0,28**	0,24*	0,29**
SZI feltárása	n.s.	0,40**	0,22*	0,33**
TE tervezése	0,28**	0,26*	n.s.	n.s.
TE megtartása	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
TE megbeszélése	n.s.	0,24*	n.s.	n.s.
Kutatási beszámoló	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 válaszok hasonló eloszlást mutatnak.

A tanítási epizódok diszkussziója 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 (53. táblázat), hasznosnak tartották, hogy a társaktól és az oktatói észrevételekből, tanácsokból újabb nézőpontokat kaptak, a fejlődés lehetőségét fedezték fel (pl. „*A diszkussziók 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 észleltékben 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 élethették meg (vö. rágódás és a II. rész 6. fejezetének eredményei). Ezt illusztrálja az alábbi példa:

„A diskussziókkal sokszor az volt a probléma, hogy nem az adott tanítási problémáról szóltak, hanem inkább az adott hallgató/csoport képességeiről és hibáiról.”

53. táblázat

A tanítási epizódok utáni diskussziók minősítése és értelmezései (N=84)

	Válaszok	Említések
A diskussziók általános minősítése	Pozitív	58
	Negatív	1
	Vegyes	17
	Semleges	8
	Hasznos	30
Leggyakoribb értelmezési kategóriák	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 (54. 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, a tőlük való félelmet fel kell dolgozni (pl. „Nem szabad megijedni, ha problémák alakulnak ki egy osztályban. A kurzus során ötleteket kaptunk, hogy hogyan lehet egyes szituációkat kezelni.”).

54. 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 (55. 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.

55. táblázat

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

Válasz	Kategóriák	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
	Tanulságok a tanári kommunikációról	4
	Fontos az (ön)reflexió	4
	Érdeemes kísérletezni, újjal próbálkozni (pl. tanítási módszer)	3
	Segítséget igénybe lehet venni	3

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 vegyes a nyílt végű kérdésekre adott válaszok alapján. Ez igazolhatja azt is, hogy észlelték az oktatói reflexiótámogatási törekvéseket, pl. tapasztalatok és érzések tudatosítását, a történektől való eltávolodást (Korthagen & Vasalos, 2005). A pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció megismerésének célját kevésbé tartották fontosnak, 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 történetek 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).

Az 56. táblázat összefüzi az eredményeket s rámutat, hogy a korábban is ismertetett, a kurzuson végzett tevékenységeket a tanárjelöltek tanítási vagy kutatási elemnek tekintették – kellő reflexióval összekapcsolhatóak lettek volna ezek. A kifejtést igénylő kérdések válaszai ugyancsak sugallják, hogy érzékelhető volt a kurzus reflexiófejlesztő célja, de ezt csak a tanításnál, és az arról folyó diszkusszióban érzékelték.

56. táblázat

A kurzushoz kapcsolódó tevékenységekre tanítási vagy kutatási elemként tekintettek?

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

A kurzus legfőbb tanulságaiként 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.

7.5. Részösszefoglalás

Kutatásunkkal egy reflexiófejlesztő tanárszakos egyetemi tantárgy célkitűzésének és a félév tapasztalatainak általános megítélését tártuk fel. Akciókutatásunk célkitűzéseire utalva az alábbiakat foglalhatjuk össze (57. táblázat): a tanárjelöltek érzékelték, hogy a tantárgy célja a reflexió fejlesztése, sőt, a tantárgycélok közül ezt tartották a leghangsúlyosabbnak; a tantárgy

feladatai közül főként a tanításhoz kapcsolódókban ismerték fel a reflexiófejlesztés lehetőségét; összességében a tantárgy befolyásolta a tanítási pályáról, tanári szerepről való gondolkodásukat.

57. táblázat

A hetedik kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat

Hipotézis	Ellenőrzés
H19. A tanárjelöltek érzékelték a tantárgy céljai közül a reflexiófejlesztést.	Igazolt
H20. A tanárjelöltek felismerték a reflexiófeladatok hatékonyságát.	Igazolt

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 reflektívebb 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 tanórákutató kutatásunkban bemutatott ötvözése, ám a kutatási részfeladatokra alaposabban fel kell készíteni a tanárjelölteket (Bús, 2015; Puustinen et al., 2018). Például a finn tanárképzéshez hasonlóan a kutatótanári szemlélet megalapozásával kedvezőbbé válhat a kutatói attitűd, s ezáltal a reflexió is fejlődhet (Impedovo & Malik, 2016; Puustinen et al., 2018). A tanárjelöltek kutatási attitűdjének befolyásolása tehát további, rendkívül fontos feladatokat állít a tanárképzésben munkálkodó szakemberek elé.

Összegzés és következtetések

A nemzetközi szakirodalom alapján a reflexió kifejezés nem határozható meg egységesen, ennek ellenére számos kutatás középpontjában áll. A kutatók eltérő perspektívákból próbálják megközelíteni e (sokszor reflektív gondolkodásnak is nevezett) gondolkodásformát, olyan, a pedagógiai tudományterületen egységes módon, hogy többnyire a szakmai fejlődéssel hozzák kapcsolatba, s annak valamilyen módon facilitáló folyamatként értelmezik.

A disszertáció első egységében (I. rész) a reflexióval kapcsolatos jelentős nemzetközi és hazai kutatásokat mutattuk be, így megalkotva reflexióértelmezési keretrendszerünket annak céljával, hogy a reflexióval kapcsolatos gyakoribb fogalmakat (reflektív gondolkodás, szakmai reflexió, önreflexió, reflexiós kompetencia, reflexiós műveltség) egységes keretbe foglaljuk, annak figyelembevételével, hogy mire vonatkozik a reflexió (kontextusfüggő vagy -független), illetve, hogy az egyénen belül vagy személyek között zajlik (személyes vagy szociális).

A pedagógusok szakmai reflexiójának legjelentősebb külföldi kutatói, Dewey (1933, 1938), Schön (1983, 1987, 1990, 1992), Smyth (1989) és Korthagen (1985, 2001, 2004, 2009) eredményei mellett bemutattuk a személyiségvonásként értelmezett reflexiókonceptiót (Fenigstein et al., 1981; Trappnell & Campbell, 1999; Grant & Langford, 2002) és a készségalapú megközelítéseket is (Kitchener & Fischer, 1990; Chan & Lee, 2021).

Felhívtuk a figyelmet arra, hogy a reflexió nagy jelentőséggel jelenik meg olyan modellekben is, amelyek fókuszja valamilyen más vizsgálati konstruktum, így például a tapasztalati tanulásnál (Boud, Keogh & Walker, 1985/1987), a transzformatív tanulásnál (Mezirow, 2003), az önszabályozásnál (Grant & Langford, 2002) és a problémamegoldásnál (Hatton & Smith, 1995). A nemzetközi kutatásokat szintetizáló tanulmányok (Bengtsson, 1995; Rogers, 2001; Mann, Gordon & MacLeod, 2009; Nguyen et al., 2014; Clara, 2014; Rodgers & LaBoskey, 2016; van Beveren et al., 2018; Chan & Lee, 2021) szerint a reflexió sokféleképpen megragadható fogalom, vizsgálatához egymástól eltérő modellek állíthatók fel, vizsgálati módszerei is különfélék lehetnek: egyéni vagy csoportos, írásbeli vagy szóbeli.

A hazai kutatásokat szűkebb reflexióértelmezési perspektíva jellemzi. Mindössze három fogalomértelmezési irányt találtunk: (1) a pedagógusok szakmai reflexiója (Szivák, 2010, 2014; Mrázik, 2014), (2) reflexió mint a kritikai gondolkodás része írás és olvasás során (Bárdossy et al., 2002, 2007), valamint (3) önreflexív képesség része, a visszacsatolás folyamata (Nagy, 1994).

A reflexió fejleszthető egy egyetemi kurzuson (Kember et al., 2000), írásbeli vizsgálatára a legalkalmasabb a reflektív naplók használata (pl. Clarke, 2004; Dumlao & Pinatacan, 2019; Gulya, Szivák & Fehérvári, 2020). A portfólió alkalmazhatósága a reflexió vizsgálatára vitatott (Mann et al., 2009; Mrázik, 2014), azonban az elektronikus portfólióhasználat megítélése pozitív az alkalmazói körében (Flynn, 2021; Gutiérrez-Santusteet al., 2022). A mobiltelefonos applikációval történő portfólióhasználat (Michos et al., 2022), a virtuális fókuszcsoportos megbeszélés

(Pineda, Villanueva & Tolentino, 2022), valamint a videófelvétellel támogatott felidézés (Szivák, Nagy & Gazdag, 2019) alkalmazása prosperálónak tűnik.

Az egyéni és a csoportos reflexió megvalósulásához szükséges folyamatos oktatói/ szakmai támogatás (vö. Gulya, Szivák & Fehérvári, 2020; Mrázik, 2014). Chien (2014) szerint a csoportszintű reflektálás olyan csoportos tanulási helyzet, amely hatékonyan támogatja a szakmai fejlődést. Barton és Ryan (2014) szerint szóban mélyebb reflexiós szintek azonosíthatók. A szóbeli és írásbeli reflexiólehetőség a tanárjelöltek számára az érzelmek kifejezésére nyújt alkalmat (Farrell, 2022). A szociális reflexió csoportos közegben valósul meg páros formális dialógusokban (kollegiális reflexió – Mrázik, 2021), tapasztalt kollégákkal vagy facilitátorral történő beszélgetés keretében, ahol a saját nézőponttól eltérőek is megismerhetők, az ismeretek beépíthetősége szerteágazóbb (vö. Marshall et al., 2022).

A disszertáció második nagyobb egysége (II. rész) összesen hét empirikus kutatást mutat be, mely kutatásokat a kontextus fűzi össze, vagyis az, hogy valamennyi (I. rész 5.2. fejezetben részletesen bemutatott) A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása című tantárgyhoz kapcsolódóan tárta fel tanárjelöltek reflexióját (az életkori pszichológiai sajátosságok: I. rész 5.1. fejezet; a minta átfogó jellemzése: I. rész 5.3. fejezet). A 10. sz. mellékletben található táblázat átláthatóan összefoglalja az összes kutatási kérdést és hipotézist.

Az első vizsgálat egy félév kezdetén kirajzolódó reflexióértelmezéseket tárta fel, amelyekre vonatkozó hipotéziseinket Mrázik (2014) és az I. rész 5. fejezet alapján fogalmaztuk meg. **Feltételeztük, hogy a tanárjelöltek a félév kezdetén a reflexiót a hétköznapi értelmezés szerint definiálják** (vö. Smyth, 1989; Mrázik, 2014; Simon, 2017). **Ez a hipotézisünk igazolódott.** A megkérdezett tanárjelöltek 49,35%-a hétköznapi (vagy személyes) értelmezésre utal, és csak 42,31%-uk igyekszik megragadni valamilyen szakmai (olykor nem a neveléstudományi) vagy kevert (szakmai és hétköznapi) reflexióértelmezést. **Feltételeztük, hogy a reflexiónak a kontextusfüggetlen értelmezése (önreflexió) jelenik meg a definíciókban** (vö. Trappnell & Campbell, 1999; Grant & Langford, 2002; Simon, 2017). **Ez a hipotézisünk igazolódott.** A vizsgált tanárjelöltek leggyakrabban az alábbi gyűjtőfogalmakat használták: önértékelés, önfigyelés, önfejlesztés; értékelés, értékelő rendszer; gondolkodás, újragondolás. Ezek a kontextusfüggetlen reflexiókonceptióval állnak összhangban, s az összes válasz 41,02%-át jelentették. **Feltételeztük, hogy a tanárjelöltek a reflexiót végző személyként megnevezik önmagukat** (vö. Szivák, 2010, 2014; Simon, 2018). **Ez a hipotézisünk igazolódott.** A válaszok többségében (41,66%) az “én”-t (akár a pedagógusként értelmezett “én”) tekintették a reflexiót végző személynek. **Feltételeztük, hogy a tanárjelöltek szerint a reflexió közvetlenül a reflexiót végző személy számára nyújt információt** (vö. Dewey, 1938; Szivák, 2010, 2014). **Ez a hipotézisünk igazolódott,** mivel a válaszokban az jelent meg, hogy “önmagam” számára nyújt információt a reflexió, a reflexiót végző személy pedig legtöbb értelmezés szerint az “én”. **Feltételeztük, hogy a tanárjelöltek reflexióértelmezései megoszlának van Beveren és munkatársai (2018) szintjei között. Ez a hipotézisünk igazolódott,** hiszen bár láthatóan a

Személyes szint (összesen: 82,69%) jelent meg a leginkább a válaszokban az Interperszonális (32,69%) és a Szocio-strukturális (3,85%) szinttel szemben, mindegyik szint azonosítható volt.

A második vizsgálat a félév kezdeti és végi reflexiódefiníciók összehasonlítását tűzte ki célul. Hipotéziseink megfogalmazását Szivák (2010, 2014), Kember és munkatársai (2000), valamint Simon (2017) eredményei alapján tettük. **Feltételeztük, hogy a reflexiódefiníciók a félév végére komplexebbek** (vö. Kember et al., 2000; Simon, 2017). **Ez a hipotézisünk igazolódott.** Mivel az induktív módon kialakított kategóriák száma jelentősen nőtt, azt a következtetést tehetjük, hogy a reflexiódefiníciók választékosabbak lettek a félév során. Ezt igazolja továbbá, hogy a „valami” kategória (amikor tulajdonképpen nincs gyűjtőfogalom) szinte teljesen eltűnt a megfogalmazásokban. **Feltételeztük, hogy a félév végére megjelenik a kontextusfüggő, szakmai reflexióértelmezés** (vö. Schön, 1983; Kember et al., 2000; Szivák, 2010, 2014; Simon, 2017). **Ez a hipotézisünk igazolódott.** A reflexiófejlesztést célként tekintő félév végén a félév kezdetéhez képest változatlanul a visszajelzés gyűjtőfogalom-kategória volt a legjellemzőbb, de az is érzékelhető, hogy a szakmai reflexióértelmezéshez társuló válasz, reakció, megjegyzés, vélemény fogalmak aránya nőtt. Ennek hátterében állhat az a tény, hogy a kurzushoz kapcsolódó igen gyakori reflexiós lehetőségek a tanítási epizódok bemutatására vonatkoztak. Hozzá kell tennünk, hogy Simon (2017) hasonló kérdésére adott válaszok elemzésénél a visszajelzés főkategóriába sorolta az általunk felsorolt szakmai reflexióértelmezésre utaló kifejezéseket is. **Feltételeztük, hogy félév végére többen azonosítják magukat a reflektív pedagógussal** (vö. Kember et al., 2000; Szivák, 2010, 2014; Simon, 2017; Doró, 2022). **Ez a hipotézisünk nem igazolódott.** A félév eleji válaszokban is megragadható volt a tanárszereptől való eltávolodás a reflexiódefiníciókban, de ez a félév végére még markánsabb lett, hiszen ekkor összesen négy válaszban azonosítják magukat a reflektáló pedagógussal. Ennek hátterében állhat a reflexió iránti negatív attitűd, mely esetben nem a tanárszereptől való eltávolodásról van szó. De oka lehet az is, hogy az ilyen konstruktum változásvizsgálatához több idő kell. **Feltételeztük, hogy a reflexióértelmezések megoszlanak van Beveren és munkatársai (2018) szintjei között.** **Ez a hipotézisünk igazolódott.** A félév kezdetéhez képest enyhén megváltozott arányban, de a Személyes (60,46%), az Interperszonális (38,37%) és a Szocio-strukturális (1,16%) szint is megjelent a válaszokban. A félév végén az Interperszonális szint Gyakorlati ismeretek alszintje nagyobb arányban a jelenik meg a félév kezdetéhez viszonyítva. Ez igazolja, hogy a kurzuson elvárt munkaformák és tapasztalatok jelentősen alakították a reflexióról való gondolkodásukat és a fogalomértelmezésüket is. A Szocio-strukturális szint kis arányát értelmezhetjük úgy, hogy a reflexió útján szerzett tapasztalatokat legfeljebb személyközi szinten kezelik, nem pedig magasabb, intézményi vagy társadalmi szinten.

A harmadik vizsgálat a reflexiódefiníciókat Chan és Lee (2021) Műveltségi modellje alapján vizsgáltuk. **Feltételeztük, hogy Reflexiós műveltség modell mindegyik komponense megjelenik a reflexiódefiníciókban.** **Hipotézisünk igazolódott.** A tanárjelöltek válaszaiban mindegyik komponens feltűnt, de eltérő mértékben. A Tudományos műveltség komponens volt a legkevésbé, míg az Értékelési kompetencia dimenzió a legnagyobb mértékben jellemző a válaszokra. Ezt magyarázhatja, hogy a képzésben az értékelés témája explicit módon jelenik meg,

szemben a tudományos műveltséggel. De arra is gondolhatunk, hogy a háttérben a tanárjelöltek negatív kutatással kapcsolatos attitűdjei állnak.

A negyedik vizsgálatban a tanárjelöltek félév eleji és végi írásbeli reflexióit hasonlítottuk össze, várva a reflexió fejlődését (vö. Kember et al., 2000). **Feltételeztük, hogy a tanárjelöltek félév végi reflektív naplófeljegyzéseiben a SOLO-taxonómia alapján magasabb szint mutatkozik** (vö. Biggs & Collis, 1982; Burnett, 1999; Kember et al., 2000; Chan, 2002; Clarke, 2004; Szivák, 2010, 2014; Pintér, 2015; Dumlao & Pinatacan, 2019). **Ez a hipotézisünk nem igazolódott.** A vizsgált 13 főből 10 esetén a félév végére visszalépések történtek a gondolataik strukturáltsági szintjében. Előfordulhat, hogy ennek oka, hogy a félév végén kevésbé vették komolyan a naplóírás feladatát vagy hogy csökkent a naplóírás iránti attitűdjük. **Feltételeztük, hogy a tanárjelöltek naplófeljegyzései a félév végére a reflektív gondolkodás magasabb szintjén állnak** (vö. Mezirow, 1991; Kember, 1999; Kember et al., 2000; Clarke, 2004; Szivák, 2010, 2014; Dumlao & Pinatacan, 2019). **Ez a hipotézisünk nem igazolódott.** A 13 reflektív naplóból 6 esetében alacsonyabb reflexiós szintet azonosítottunk a félév végén, mint a félév elején, 4 pedig ugyanolyan szinten állt. Lehetséges, hogy ez nem a reflektív gondolkodás visszaesését, hanem szövegalkotási kedvben történő visszaesést jelzi. **Feltételeztük, hogy a tanárjelöltek naplófeljegyzéseire a félév végén az írásbeli reflexió komplexebb formája jellemző** (vö. Hatton & Smith, 1995; Kember et al., 2000; Clarke, 2004; Szivák, 2010, 2014; Dumlao & Pinatacan, 2019). **Ez a hipotézisünk nem igazolódott,** ugyanis a reflektív naplókra változatlanul az egy perspektívájú megfogalmazás volt jellemző.

Az ötödik vizsgálatban a tanárjelöltek írásbeli és szóbeli reflexióit elemeztük. Kember és munkatársai (2000) alapján a (mind a szóbeli, mind az írásbeli formában történt) reflexió növekedése volt várható. **Feltételeztük, hogy tanárjelöltek magasabb arányban fogalmazzak meg reflektív gondolatokat szóban a félév végén, mint a félév elején** (vö. Mezirow, 1991; Kember, 1999; Kember et al., 2000; Korthagen & Vasalos, 2005; Szivák, 2010, 2014; Chien, 2014; Barton & Ryan, 2014; Mrázik, 2021). **Ez a hipotézisünk nem igazolódott.** Az interjú hat tartalmi egységét vizsgálva két esetben 2-7%-os csökkenés tapasztalható a reflektív megnyilvánulásokban. Ez a visszaesés a tanítási epizód kivitelezésére és a pozitív/ negatív tapasztalatokra vonatkozott, amelyeket lehetséges, hogy a félév végére (amikor nem volt feladat újabb tanítási epizód megtervezése) kevésbé tartották relevánsnak. Összességében a félév eleji és végi szóbeli reflexióarányok nem különböztek (A csoport: $t=-0,25$; $p=0,80$; B csoport: $t=-1,05$; $p=0,29$). **Feltételeztük, hogy a tanárjelöltek magasabb arányban fogalmazzak meg reflektív gondolatokat írásban a félév végén, mint a félév elején** (vö. Mezirow, 1991; Kember, 1999; Kember et al., 2000; Szivák, 2010, 2014). **Ez a hipotézisünk nem igazolódott,** ugyanis összességében csökkent az írásbeli reflexiók száma ($t=1,68$; $p=0,10$). A kérdések tartalmi egységeit tekintve mindegyik esetben csökkenés volt megfigyelhető. Ennek okaként ismét a reflexió iránti attitűd csökkenését vagy a félév végi munkamorál romlását gyanítjuk. **Feltételeztük, hogy az írásbeli és a szóbeli reflexiók aránya megegyező** (vö. Mezirow, 1991; Tierney & Shanahan, 1991; El-Hindi, 1996; Kember, 1999; Kovács, 2018a; Farrell, 2022). **Ez a hipotézisünk igazolódott.** A vizsgált megnyilvánulásokból írásban kevesebb volt tapasztalható,

hiszen míg a kérdőívek kitöltése kb. fél órát igényelt, a fókuszcsoportos interjúk egy-másfél órás időtartamot öleltek fel. Átlagos arányukat tekintve hasonló volt a reflektív megnyilvánulások mértéke szóban (37,58%) és írásban (38,50%).

A hatodik vizsgálat a Rágódás-Reflexió kérdőívet (RRQ) adaptáltuk, és ellenőriztük működését a tanárjelöltek mintáján. **Feltételeztük, hogy RRQ magyar nyelvű változata megbízhatóan méri az önreflexiót** (vö. Trappnell & Campbell, 1999; Grossmann & Kross, 2010). **Ez a hipotézisünk igazolódott.** A reflexió alskála ugyan alacsonyabb megbízhatóságú az eredeti kérdőívéhez képest, a rágódás alskála és a teljes kérdőív reliabilitásmutatói összhangban állnak az 1999-ben mért eredeti értékekkel (Trappnell & Campbell, 1999). Összességében pedig az adaptált kérdőív megbízhatósága elfogadható (Cronbach- α = 0,86 - 0,92). **Feltételeztük, hogy a tanárjelöltekre a rágódás és a reflexió hasonló mértékben jellemző** (vö. Smyth, 1989; Papageorgiou & Wells, 2004; Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2008; Miklósi et al., 2011; Kasik, Guti, Tóth & Fejes, 2016; Pribék & Jámboři, 2017). **Ez a hipotézisünk igazolódott.** A rumináció-index minden esetben magasabb értékű, az ebből adódó számszerű különbség azonban egyik mérésnél sem tekinthető szignifikánsnak (Pilot 1: $t=0,22$, $p=0,83$; Pilot 2: $t=0,65$; $p=0,52$). Ugyanakkor mindkét pilot vizsgálat során szignifikáns korreláció tapasztalható az alskálák között (Pilot 1: $r=0,39$, $p<0,01$; Pilot 2: $r=0,59$, $p<0,01$), vagyis minél magasabb a reflexió-index, annál magasabb a rumináció-index is. Ez következhet a minta életkor sajátosságaiból.

A hetedik vizsgálatban a tanárjelöltek kurzusról és reflexiófejlesztésről kialakított nézeteit tártuk fel. Hipotéziseink alapját a korábbi vizsgálataink (II. rész 1-6. fejezet), valamint Kember és munkatársai (2000) eredményei jelentették. **Feltételeztük, hogy tanárjelöltek érzékelték a tantárgy céljai közül a reflexiófejlesztést** (vö. Kember et al., 2000; Korthagen & Vasalos, 2005; Molnár, 2015). **Ez a hipotézisünk igazolódott.** A kurzus valamennyi célkitűzését érzékelték a válaszadók, különösen és egyöntetűen azt, hogy aktív és reflektív, egyéni és csoportos tevékenységek fordultak elő. **Feltételeztük, hogy tanárjelöltek felismerték a reflexiófeladatok hatékonyságát** (vö. Kember et al., 2000; Korthagen & Vasalos, 2005; Hourani, 2013; Ryan, 2013; Molnár, 2015). **Ez a hipotézisünk igazolódott.** A tanárjelöltek szerint a kurzuson végzett feladatok közepes mértékben hatnak a reflektív gondolkodás fejlődésére. Egyértelműen a reflexiót fejlesztőként tekintettek a tanítási epizóddal kapcsolatos feladatokra (különös tekintettel a tanítási epizódok diszkussziójára), azonban a szakirodalom olvasásában és felkutatásában ismerték fel legkevésbé a reflexiók lehetőségeit, pedig ezek az önkorrekcióna, az előzetes tudás strukturálására is alkalmat adhattak.

Összességében a disszertáció célkitűzése teljesült: bemutattuk a reflexió kifejezés sokoldalúságát, valamint azt, hogy hazánkban kevésbé felismert a tény, hogy – amint a kutatók körében – a tanárképzésben részt vevő hallgatók és oktatók körében eltérő reflexiókonceptió állhat (1-3. vizsgálat). Ennek tudatosítása pedig fontos feladata a hazai pedagógusképzés szereplőinek. Munkánkkal hozzá kívántunk járulni a különböző különböző kommunikációs formában megvalósuló reflexiók változásának, valamint egymáshoz való viszonyának felderítéséhez (4-5.

vizsgálat). A tanárjelöltek szakmai reflexiója mellett a tartalomfüggetlen reflexiójuk jellemzőivel (6. vizsgálat), továbbá a reflexióhoz kapcsolódó nézeteik feltárásával (7. vizsgálat) új reflexióvizsgálati megközelítéseket mutattunk. Eredményeink felhasználhatók a tanárjelöltek, az őket oktatók, illetve a teljes pedagógusképzés és -továbbképzés számára az elmélet-gyakorlat és az én-környezet közötti kapcsolatteremtés kihívásainak kezelésében a pályakezdők és a professzionális fejlődés bármely pontján állók körében.

Kutatási korlátok

Eredményeink hozzá kívánnak járulni a reflexiót érintő hazai empirikus adatokhoz, emellett fontos tapasztalatot jelentenek a pedagógusképzés és -továbbképzés számára, ugyanakkor fel kell vállalnunk, hogy kutatásaink számos limitációval rendelkeznek, s emiatt eredményeink nem széleskörben általánosíthatók, a következtetések korlátozottan értelmezhetők.

A reflexiódefiníciók tartalomelemzése (1-3. vizsgálat) során egy személy végezte a tanárjelöltek saját szavakkal, elektronikus felületen írt fogalommeghatározásainak kódolását egy adott időpontban. Az így nyert kódkategória-eredmények ezáltal nem összevethetők, az elemzés megbízhatósága nem ellenőrizhető. Ilyen esetben a kategóriák nagy száma növelheti a vizsgálat relevanciáját, amit igyekeztünk biztosítani. Az 1-2. vizsgálatban van Beveren és munkatársai (2018), valamint a 3. vizsgálat esetén Chan és Lee (2021) modelljei alapján kialakított kategóriarendszer működésének előzetes kipróbálása vagy szakértői felülbírálata nem történt meg, így ezek a vizsgálati eredmények sem kezelhetők fenntartás nélkül. Hasonló korlátok említhetők az írásbeli reflexióvizsgálatok (4-5. vizsgálat) esetén is, hiszen a digitálisan vezetett, közös megosztású reflektív naplókban tett megnyilvánulások elemzési szempontjai és skálái egyetlen értékelő személy szakértelmén és döntésein alapultak. Kérdéses pont marad, hogy a közös felületen elektronikusan vezetett reflektív naplózási technika milyen mértékben alkalmas a reflektív gondolkodás szintjének azonosítására – különösképp olyan helyzetben, amikor a naplóvezetés iránti attitűd csökken.

A reflektív gondolkodást megfigyelő változásvizsgálatoknál (2. és 4. vizsgálat) az egy egyetemi szemeszter (vagyis kb. 5 hónap) rövid időintervallumnak minősül olyan vizsgálati konstruktumok esetén, mint a reflexió, ahol tudományosan egyre igazoltabb a változás és változtathatóság lassú intenzitása. Azt nem tudhatjuk, hogy az egyetemisták a másfél órás kontaktóra mellett pontosan mennyi időt töltöttek az otthoni feladatokkal, csoportmunkával, stb. Ugyanakkor Kember és munkatársai (2000) ugyanilyen kutatási design mellett írták le a reflexió fejlődését. A reflektív naplók alkalmazásával kapcsolatban Gulya, Szivák és Fehérvári (2020) pedig azt találták, hogy ennek alkalmazását akár egy félévig tartó felkészülésnek kell megelőznie.

A 4., 5. és 7. vizsgálatban az alacsony mintaelemszám is problémát jelenthet, hiszen ez korlátozza az adatelemzési lehetőséget és az eredmények értelmezhetőségét is. A mintaválasztás kérdése sem elhanyagolható, ugyanis tulajdonképpen mindegyik esetben akciókutatásról van szó,

amely elsősorban nem a statisztikailag megfelelő mintamérettel vagy a véletlenszerű kiválasztási metódusú mintaalkotással jellemezhető. Ezek a kutatások a kontextus által befolyásoltak, ilyenkor különösen fontos lehet minél több háttérváltozó vizsgálatának bevonása, valamint az adatok kiegészítése a másik oldallal, az oktatói nézőponttal, ideértve pl. a reflexiókonceptiót. Ez utóbbi megvalósítható a már rendelkezésre álló oktatói interjúanyagok feldolgozásával. Kutatásainkban a háttér adatok sok esetben szűkösek vagy teljesen hiányoznak.

Az ötödik vizsgálat kutatási korlátai: akárcsak a bemutatott többi, egy félévet felölelő akciókutatásunk esetén, most is korlátozott értelmezést tesz lehetővé az alacsony mintaelemszám, az adatelemzést végző csoport hiánya, valamint az igen rövid, féléves követési időintervallum. Mindez korrigálható lehet még több hallgató bevonásával, hosszabb vizsgálati időtartammal, esetleg több mérési pont alkalmazásával és több háttér adat beemelésével. A hetedik kutatásunk korlátozottan általánosítható, ugyanis akciókutatás jellegénél fogva az eredmények nagymértékben függenek a kontextustól, így olyan háttérváltozóktól is, amelyeket nem vizsgáltunk és nem kontrolláltunk (pl. az egyes csoportokban oktató személyisége, szakmai tapasztalatai, reflexióval kapcsolatos kognitív és affektív hozzáállása). Emellett kutatásunkban az alacsony mintaszám komplexebb elemzéseket nem tesz lehetővé, így az ilyen módon történő általánosítás sem lehetséges.

További kutatási lehetőségek

A disszertáció jelentőségét növelni szándékozva olyan további kutatási lehetőségeket fogalmaztunk meg, amelyek felülemelkednek a kutatási korlátokon, valamint amelyek elvégzésének szükségét eredményeink igazolták, de a disszertáció kereteit túllépik.

A disszertációban kiemelt jelentőségű Reflexiók műveltség modell, így a reflexió és az értékelési kompetencia összefüggéseinek vizsgálata fontos implikációkhoz vezethet a pedagógusképzésben és -továbbképzésben. A modell értelmében ezen vizsgálatok kiegészítendőek a tudományos műveltség és a szocio-emocionális belátásokkal kapcsolatos kutatásokkal. A reflexiótól való idegenkedés feltárására további háttérváltozók bevonására lett volna szükség (pl. szorongás, énhatékonyság). Ugyanígy hasznos volna vizsgálatokkal ellenőrizni Chan és Lee (2021) rendszerében az egyes szintek (egyéni, intézményi és szociokulturális szint) reciprocitását.

A disszertációban létrejött reflexióértelmezési keretrendszer további vizsgálatát is érdemesnek tartjuk, így pl. a reflexió különböző szegmenseinek (a szakmai és a tartalomfüggetlen reflexiónak) kapcsolatát, vagy a kognitív és érzelmi folyamatokra irányuló reflexió viszonyát. Hosszabb időintervallumot felölelő longitudinális vizsgálatok segíthetik a reflexió fejleszhetőségének és fejlesztési kísérleteinek bevalásának, valamint a pedagógiai professzionálódás során formálódó reflexió nézetek és attitűdök mintázatának feltárását. Eredményeink szerint ugyanis a reflexió fejlesztése (és a rá gondoskodástól való megkülönböztetése) nagyon fontos feladat nemcsak a professzionálódás, de a személy mentálhigiéniés jóllétének

(így pl. a kiégés megelőzése) érdekében. A reflexió és a rágódás kapcsolatának mélyebb kutatói megértése segítheti a tanárjelöltek fejlesztésének kidolgozását, mivel úgy tűnik, mindkettő annak függvénye, hogy mikor, milyen helyzetben és kinek a környezetében jelenik meg vagy sem.

Vizsgálataink továbbá a tanárjelöltek tudományos műveltségének és kutatással kapcsolatos attitűdjeinek feltárását és formálását is jövőbeli feladatként jelölik ki. Fontos lenne a tanári minta és a reflexió kapcsolatát feltárni, ehhez szükséges az egyes csoportokról és az egyes csoportokban oktatókról háttéradatokat gyűjteni. A már rendelkezésre álló oktatói interjúk elemzése is értékes adatot jelentene a közölt kutatási eredmények kiegészítéséül, vagy akár további triangulációs vizsgálatok lebonyolításához. Fontosak volnának csoportszintű elemzések is, amelyeket egy minden csoporttól független kutatónak kell elvégeznie. Az írásbeli reflexió csökkenő tendenciájának ellenőrzésére szükség lenne több háttérváltozó vizsgálatára (pl. szövegalkotási attitűd, tanulási motiváció, türelem, felelősségtudat, feladattartás).

A disszertáció elméleti alapjának feltérképezése során, majd a Reflexiós műveltség modell és a reflexióértelmezési keretrendszer kialakítása hatására kutatások hiánya látszik a reflexió természetéről, működéséről. A disszertációban szereplő empirikus vizsgálatok is ezzel a relevanciával készültek. Eredményeink ugyanakkor további kutatások igényét vetik fel. A tanárjelöltek reflexiójára vonatkozó kvalitatív és kvantitatív vizsgálatok összekapcsolása, vagy más kevert módszertanú kutatások megvalósítása értékes eredményekhez vezetne.

Köszönetnyilvánítás

Hálával tartozom mindenképp témavezetőmnek, *Molnár Edit Katalinnak*, aki a szakmai támogatáson túl, a nehézségek és a küzdelmek idején is bátorított, biztatott és bízott bennem. Köszönöm a példamutatását, tanácsait. Szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik véleményükkel gazdagították a disszertáció véglegesítését és segítettek a nyilvános vitára való felkészülésem: *Tóth Edit*, *Kasik László*, *Molnár Edit Katalin*, *Dancs Katinka*, *Molnár Éva*, *Vígh Tibor*, *Kinyó László* és *Vidakovich Tibor*. Különösen köszönöm a házivédés opponenseinek, *Tóth Editnek* és *Kasik Lászlónak* nagyon alapos, minden részletre kiterjedő véleményét.

Köszönöm a közös oktatói információcseréket, tapasztalatot, s különösképp a kutatásban való készséges közreműködést, együttműködést a PKM kurzust oktató kollégáknak, *Dancs Katinkának*, *Fűz Nórának*, *Józsa Krisztiánnak*, *Molnár Edit Katalinnak*, *Orosz Gábornak*, *Vígh Tibornak*. Köszönöm az RRQ kérdőív magyar változatának elkészítésében és korrigálásában való közreműködést *Molnár Évának*, *Molnár Edit Katalinnak* és *Nagy Zoltánnak*. Külön köszönöm az inspiráló és hasznos szakmai beszélgetéseket *Molnár Évának*, *Molnár Edit Katalinnak* és *Vígh Tibornak*. Köszönöm a közös munkát társszerzőimnek, *Molnár Edit Katalinnak*, *Vígh Tibornak*, *Orosz Gábornak* és *Davajav Purevjav*-nak. Ezúton köszönöm a vizsgálatban résztvevő tanárjelöltek munkáját is. Köszönetet mondok az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola titkárnak, *Fejes József Balázsnak*, valamint az intézet összes dolgozójának a házivédés szervezésével kapcsolatos segítőkész hozzáállásukért és gyors tevékenységükért.

Köszönöm családomnak a sok önfeláldozó és készséges támogatást, segítségnyújtást, lelkesítést; barátaimnak a sok biztató, bátorító szót és gesztust. Különösen köszönöm férjemnek, *Mártonnak*, ahogy azt is, hogy mindig jobban hisz bennem, mint én önmagamban. Köszönöm kicsi gyermekeimnek, *Bencinek* és *Dorkának*, hogy mindannyiszor türelemmel és bizalommal vártak, amikor az édesanyjukat nélkülözniük kellett.

Irodalom

- Alvarez, M. (2017). Are Character Traits Dispositions? *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 80, 69–86. <https://doi.org/10.1017/S1358246117000029>
- Archer, M. S. (2010). Introduction: The reflexive re-turn. In M. S. Archer (Ed.), *Conversations about reflexivity* (pp. 1–13) Routledge.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Addison-Wesley.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Asselin, M. E. & Fain, J. A. (2013). Effect of Reflective Practice Education on Self-Reflection, Insight, and Reflective Thinking Among Experienced Nurses. *Journal for Nurses in Professional Development*, 29(3), 111–119. <https://doi.org/10.1097/NND.0b013e318291c0cc>
- Atkins S. & Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188–1192. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18081188.x>
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition Learning*, 4, 87–95. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9035-7>
- Balázsi, I., Ostorics, L., Schumann, R., Szalay, B. & Szepesi, I. (2010). *A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal.
- Balázsi, I., Balkányi, P., Bánfi, I., Szalay, B. & Szepesi, I. (2012). *A PIRLS és TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal.
- Bánfi, G. & Budis, I. (2023). Az énkép, az énhatékonyság és a szorongás vizsgálata kortársi tanulási programok hatásainak tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 73(3-4), 53–77. Retrieved July 13, 2023, from: <https://upszonline.hu/index.php?article=730304008>
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné, N. Cs. & Priskinné, R. E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz*. Pécsi Tudományegyetem.
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné, N. Cs. & Priskinné, R. E. (2007). *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból*. Pécsi Tudományegyetem.
- Barton, G. & Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research and Development*, 33(3), 409–424. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841650>
- Bedell, J. R. & Lennox, S. S. (1997). *Handbook of communication and problem solving skills training: A cognitive-behavioral approach*. Wiley.

- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy*. Academic Press.
- Boud, D. (1999). Avoiding the traps: Seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, 18(2), 121–132. <https://doi.org/10.1080/02615479911220131>
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985/1987 Eds). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.
- Boud, D. & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380384>
- Brookfield S. (1990). Using critical incidents to explore learners' assumptions. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 177–93). JosseyBass.
- Brookfield, S. (1998). Critically reflective practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18(4), 197–205. <https://doi.org/10.1002/chp.1340180402>
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Burnett, P. C. (1999). Assessing the structure of learning outcomes from counselling using the SOLO taxonomy: an exploratory study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(4), 567–580.
- Bús, E. (2015). Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra*. 25(11), 17–28. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.17>
- Bús, E. (2018). Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/9795/1/BusE_disszertacio.pdf
- Chan, C. C., Tsui, M. S., Chan, M. Y. C. & Hong, J. H. (2002). Applying the Structure of the Observed Learning Outcomes (SOLO) Taxonomy on Student's Learning Outcomes: An empirical study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 511–527. <https://doi.org/10.1080/0260293022000020282>
- Chien, C.-W. (2014). Pre-Service elementary school English teachers' learning and reflection through simulated teaching practice and oral interviews. *Reflective Practice*, 15(6), 821–835. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.944139>
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarke, M. (2004). Reflection: Journals and Reflective Questions: a Strategy for Professional Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(2), <https://doi.org/10.14221/ajte.2004v29n2.2>
- Critical Thinking International (2004). Reading and Writing for Critical Thinking in Higher Education: Critical Thinking Across the Curriculum. Guidebook. Open Society Institute. Retrieved August 4, 2022, from <https://rwct.ngo/wp-content/uploads/2021/01/CTAC.pdf>

- Csapó, B. (1992). *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B. (2002). A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 38–45.
- Csapó, B. (2003). A tudás és a kompetenciák. In: A. Monostori (Ed.), *A tanulás fejlesztése: az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája* (pp. 6574.). Országos Közoktatási Intézet (OKI).
- Csapó, B. (2004). *Tudás és iskola*. Műszaki könyvkiadó.
- Csikszentmihályi, M. (1997/2010). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- 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.
- Doró, K. (2022). A jövő nyelvoktatását formáló tanári énkép: Hallgatói reflexiók a tanárképzés elején. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 15(1), 70–83.
- Dumlao, R. P., & Pinatacan, J. R. (2019). From Practice to Writing: Using Reflective Journal Instruction in Enhancing Pre-Service Teachers' Professional Developments. *International Journal of Instruction*, 12(4), 459–478. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12430a>
- El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing Metacognitive Awareness of College Learners. *Reading Horizons*, 36(3), 214–244. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol36/iss3/2
- Elliott, I. & Coker, S. (2008). Independent self-construal, self-reflection, and self-rumination: A path model for predicting happiness. *Australian Journal of Psychology*, 60(3), 127–134. <https://doi.org/10.1080/00049530701447368>
- Eva, K., & Regehr, G. (2005). Self-assessment in the health professions: A reformulation and research agenda. *Academic Medicine*, 80(10), s46–s54. <https://doi.org/10.1097/00001888-200510001-00015>
- Falus, I. (1986). *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3), 359–374.
- Falus, I., Felméry, K., Imre, A., Kálmán, O., Kimmel, M., Király, Zs., Kotschy, B., Mészáros, Gy., Rapos, N., Tókos, K. & Visi, J. (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Farrell, T. S. C. (2022). 'I felt a sense of panic, disorientation and frustration all at the same time': The important role of emotions in reflective practice, *Reflective Practice*, 23(3), 382–393. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2038125>
- Fenigstein, A., Scheier, M. F. & Buss, A. H. (1975). Public and Private Self-Consciousness: Assessment and Theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 23(4) 522–527. <https://doi.org/10.1037/h0076760>

- Fenwick, T. J. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243–272. <https://doi.org/10.1177/07417130022087035>
- Flynn, C. O. (2022). Reflections on an E-Portfolio Assessment in a First-Year Physiology Course. *Biomedical Engineering Education*, 2, 61–67. <https://doi.org/10.1007/s43683-021-00058-9>
- Fox, E. & Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20, 373–389. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>
- Freire, P. (1970/2011). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gaskó, K. (2006). A tanulás pszichológiai értelmezése. In Nádasi, M. (Ed.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás* (pp.20–41). ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Gáspár, Cs. & Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, 25(10), 48–58. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.48>
- Gibson, A., Kitto, K. & Bruza, P. (2016). Towards the Discovery of Learner Metacognition from Reflective Writing. *Journal of Learning Analytics*, 3(2), 22–36. <https://doi.org/10.18608/jla.2016.32.3>
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative „description of personality”: The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216–1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Gordon, Gy. J. (2007). Tanórákutató (lesson study) Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(2), 15–23.
- Grant, A. M. (2001). Rethinking Psychological Mindedness: Metacognition, Self-reflection, and Insight. *Behaviour Change*, 18(1), 8–17. <https://doi.org/10.1375/bech.18.1.8>
- Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behaviour and Personality*, 31(3), 253–264. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.3.253>
- 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. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821>
- Grossmann, I. & Kross, E. (2010). The Impact of Culture on Adaptive Versus Maladaptive Self-Reflection. *Psychological Science*, 21(8), 1150–1157. <https://doi.org/10.1177/0956797610376655>
- Gulya, N., Szivák, J. & Fehérvári, A. (2020). A reflektív naplók alkalmazásának lehetőségei a tanárképzésben. *Iskolakultúra*, 30(9), 45–63. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.45>
- Gustafsson, C. & Fagerberg, I. (2004). Reflection, the way to professional development? *Journal of Clinical Nursing*, 13(3), 217–280. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.2003.00880.x>
- Gutiérrez-Santiuste, E.; García-Segura, S.; Olivares-García, M. Á.; González-Alfaya, E. (2022). Higher Education Students’ Perception of the E-Portfolio as a Tool for Improving Their Employability: Weaknesses and Strengths. *Educational Sciences*, 12, 321. <https://doi.org/10.3390/educsci12050321>
- Halpern, D. F. (2007). The Nature and Nurture of Critical Thinking. In R. J. Sternberg, H. L. III. Roediger & D. F. Halpern (Eds.). *Critical Thinking in Psychology* (pp. 1–15.) Cambridge University Press.

- Harrington, R. & Loffredo, D. A. (2011). Insight, Rumination, and Self-Reflection as Predictors of Well-Being. *The Journal of Psychology*, 145(1), 39–57. <https://doi.org/10.1080/00223980.2010.528072>
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hayes, J. R. (2000): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.). *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice* (pp. 6–44.). International Reading Assotiation.
- Hofer, B. K. (2017). Shaping the Epistemology of Teacher Practice Through Reflection and Reflexivity. *Educational Psychology*, 52(4), 299–306. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1355247>
- Hong, Y.C. & Choi, I. (2011). Three dimensions of reflective thinking in solving design problems: a conceptual model. *Educational Technology Research and Development*, 59, 687–710. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9202-9>
- Hornyák, Á. & Urbán, Sz. (2018). Értelemkeresés a készülődő felnőttkorban. In. Torgyik, J. (Ed.), *Néhány társadalomtudományi kutatás és innováció* (pp. 181–190). International Research Institute.
- Horváth, Sz. (2014). Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In. Karlovitz, J. T. (Ed.), *Mozgás, környezet, egészség* (pp. 155–173). International Research Institute.
- Hourani, R. B. (2013) Pre-service Teachers’ Reflection: Perception, Preparedness and Challenges. *Reflective Practice*, 14(1), 12–30. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732947>
- Hunya, M. (2014): Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. Oktatókutató és –fejlesztő Intézet. Retrieved November 6, 2017, from <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>
- 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. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.6>
- Jagodics, B., Kóródi, K. & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (2. rész). *Iskolakultúra*, 30(11), 24–43. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.11.24>
- Joiremen, J. A. (2004). Empathy and the Self-Absorption Paradox II: Self-Rumination and Self-Reflection as Mediators Between Shame, Guilt, and Empathy. *Self and Identity*, 3, 225–238. <https://doi.org/10.1080/13576500444000038>
- Joiremen, J. A., Parrott, L. III & Hammersla, J. (2002): Empathy and the Self-Absorption Paradox: Support for the Distinction Between Self-Rumination and Self-Reflection. *Self and Identity*, 1, 53–65. <https://doi.org/10.1080/152988602317232803>
- Jones, N. P., Papadakis, A. A., Hogan, C. M. & Strauman, T. J. (2009). Over and over again: Rumination, reflection, and promotion goal failure and their interactive effects on depressive symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 254–259. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.12.007>
- Jordi, R. (2011). Reframing the concept of reflection: Consciousness, experiential learning, and reflective learning practices. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 181–197. <https://doi.org/10.1177/0741713610380439>

- Karenzi, X. & Rapti, E. (2014). Teacher's Work Experience: Perceptions and Attitudes toward Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) Teaching Methodology. *Journal of Educational and Social Research*, 4(6), <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n6p121>
- Karenzi, X. & Rapti, E. (2015). Teachers' Attitudes and Perceptions: Association of Teachers' Attitudes toward Traditional and Modern Teaching Methodology According to RWCT as Well as Teachers' Perceptions for Teaching as a Profession. *Creative Education*, 6(6), <https://doi.org/10.4236/ce.2015.66061>
- Kasik L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik, L., Guti, K., Tóth, E. & Fejes, J. B. (2016). Az elkerülés mint folyamat – az Elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 219–253.
- Kálmán, O. (2004). A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éveit alatt. *Magyar Pedagógia*, 104(1), 95–114.
- Káplár, P. & Pajor, N. (2007). Az interaktív-reflektív tanulási technikák által fejleszthető kompetenciák felhasználása a HR-szakmában. *Tudásmenedzsment*, 8(1), 18–25.
- Kegan, R. (2000). What form transforms? In J. Mezirow (Ed), *Learning as transformation*. Jossey-Bass.
- Kember, D. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18–30. <https://doi.org/10.1080/026013799293928>
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., MacKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M. & Young, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381–395. <https://doi.org/10.1080/713611442>
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong F.K.Y. (2008). A fourcategory scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/02602930701293355>
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37–61). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2
- King, T. (2002). Development of Student Skills in Reflective Writing. Retrieved December 9, 2021, from <https://nursing-midwifery.tcd.ie/assets/director-staff-edu-dev/pdf/Development-of-Student-Skills-in-Reflective-Writing-TerryKing.pdf>
- Kitchener, K. S. & Fischer, K. W. (1990). A Skill Approach to the Development of Reflective Thinking. In D. Kuhn (Ed.), *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills* (pp. 48–62.). Karger.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

- Kőrössi, J. (2017). Az „én” fogalma, az én-fejlődés elméletei. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* (pp. 97–122). Osiris Kiadó.
- Korthagen, F. (2009). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. In Proceedings EARLI Conference
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5) 11–15. <https://doi.org/10.1177/002248718503600502>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28, 17a–4. <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. <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 N. Lyons (Ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 529–552). Springer.
- Kotschy, B. (2014). A pedagógiai munka értékelése - a pedagógusok minősítése. *Könyv és nevelés*, 16(4), 102–110.
- Kotschy, B. (é.n.). A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatában. Kézirat. Retrieved March 6, 2023, from https://www.oktatas.hu/pub_bin/unios_projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/3_1_5_1_hirlevel_Kotschy_Beata__portfolio.pdf
- Kovács, Z. (2005). Történelemlecke az RWCT – kritikai gondolkodás – oktatási stratégia alapján. *Magiszter*, 3(3), 16–22.
- Kóródi, K., Jagodics, B. & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész). *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.38>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Klinovszky, A. (2017). Pedagógus kiégés kapcsolata a tanári énhatékonysággal és érzelmi kreativitással. In *Móra Akadémia: szakkollégiumi tanulmánykötet 4.* (pp. 122–137). Retrieved 6 July, 2023, from http://acta.bibl.u-szeged.hu/53808/1/moraakademia_004_122-137.pdf
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Addison-Wesley Publishing.

- Leung, D. & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology, 23*(1), 61–71. <https://doi.org/10.1080/01443410303221>
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modeling*. Falmer Press.
- Lundgren, H. & Poell, F. P. (2016). On Critical Reflection: A Review of Mezirow's Theory and Its Operationalization. *Human Resource Development Review, 15*(1), 3–28. <https://doi.org/10.1177/1534484315622735>
- Lundgren, H., Bang, A., Justice, S. B., Marsick, V. J., Poell, R. F., Yorks, L., Clark, M. & Sung, S.Y. (2017). Conceptualizing reflection in experience-based workplace learning. *Human Resource Development International, 20*(4), 305–326. <https://doi.org/10.1080/13678868.2017.1308717>
- Lyke, J. A. (2009). Insight, but not self-reflection, is related to subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 46*(1), 66–70. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.010>
- Mamede, S. & Schmidt, H. (2005). Correlates of reflective practice in medicine. *Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice, 10*(4), 327–337. <https://doi.org/10.1007/s10459-005-5066-2>
- Mann, K., Gordon, J. & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Science Education. Theory and Practice, 14*(4), 595–621. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>
- Marshall, T., Keville, S., Cain, A. & Adler, J. R. (2022). Facilitating reflection: a review and synthesis of the factors enabling effective facilitation of reflective practice. *Reflective Practice, 23*(4), 483–496, <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2064444>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly, 44*(4), 222–232. <https://doi.org/10.1177/0741713694044004>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult Continuing Education, 74*, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly, 48*, 185–198. <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education, 1*(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Michos, K., Cantieni, A., Schmid, R., Müller, L. & Petko, D. (2022). Examining the relationship between internship experiences, teaching enthusiasm, and teacher self-efficacy when using a mobile portfolio app. *Teaching and Teacher Education, 109*, 103570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103570>
- Miklósi, M., Martos, T., Kocsis-Bognár, K. & Perczel Forintos, D. (2011). A Kognitív Érzelem-Reguláció Kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica, 26*(2), 102–111.
- Molnár, É. (2002). Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra, 12*(9), 3–16.
- Molnár, E. K. (1996). Három kognitív pszichológiai fogalmazásmodell. *Magyar Pedagógia, 96*(2), 139–156.

- 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.
- Molnár, Gy. (2004). Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 14(2), 12–19.
- Moon, J. (1999). *A handbook of reflective and experiential learning*. Routledge.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Mrázik, J. (2014). A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In F. Arató (Ed.), *Horizontok: A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 77–87.). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Mrázik, J. (2021). A kollegiális reflexió. In E. Juhász, T. Kozma & P. Tóth (Eds.), *HERA Évkönyvek VIII. Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban* (pp. 398–406.). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Muijs, D. & Bokhove, C. (2020). Metacognition and Self-Regulation: Evidence Review. Education Endowment Foundation. Retrieved January 11, 2023, from <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/metacognition-and-self-regulation-review/>
- Munby, H. & Russell, T. (1989). Educating the reflective teacher: an essay review of two books by Donald Schon. *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 71–80. <https://doi.org/10.1080/0022027890210106>
- Nagy, J. (1994). Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 94(1-2), 3–26.
- Nagy, J. (2002). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nemoda, J. (2008). Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia* (3-4), Retrieved July 25, 2022, from <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T. & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176–1189. <https://doi.org/10.1111/medu.12583>
- Nieminen, J. H., Häsä, J., Rämö, J. & Tuohilampi, L. (2018). Replacing exam with self-assessment: Reflection-centred learning environment as a tool to promote deep learning. In A. Weinberg, C. Rasmussen, J. Rabin, M. Wawro & S. Brown (Eds), *Proceedings of the 21th Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education*. RUME . http://sigmaa.maa.org/rume/crume2018/Abstracts_Files/Submissions/118_Replacing_Exam_with_Self-Assessment__Reflection-Centred_Learning_Environment_as_a_Tool_to_Promote_Deep_Learning.pdf
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400–424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- OECD (2005). Definition and Selection of Key Competencies - Executive Summary. Retrieved December 9, 2021, from

<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>

- OECD (2017). Future of education and skills 2030: Reflections on transformative competencies 2030. Retrieved July 22, 2022, from [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/EDU-EDPC\(2017\)16-ANN5.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/EDU-EDPC(2017)16-ANN5.pdf)
- OECD (2019a). Conceptual learning framework. Anticipation – Action – Reflection cycle for 2030. Retrieved July 22, 2022, from https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD (2019b). Conceptual learning framework. Transformative competencies for 2030. Retrieved July 22, 2022, from https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf
- OKM & OFI (2009). Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. Kézirat. Retrieved March 6, 2023, from http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv10/17_javaslatok_az_utolso_feleves_gyakorlatra.pdf
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(4), 645–658. <https://doi.org/10.1037/a0018769>
- Papageorgiou, C. & Wells, A. (2004). Nature, Functions, and Beliefs about Depressive Rumination. In C. Papageorgiou & A. Wells (Eds.), *Depressive Rumination. Nature, Theory, and Treatment* (pp. 3–20.). Chichester, John Wiley & Sons Ltd.
- Pearson, D. J. & Heywood, P. (2004). Portfolio use in general practice vocational training: a survey of GP registrars. *Medical Education*, 38(1), 87–95. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2004.01737.x>.
- Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 148–158. <https://doi.org/10.1038/nrn2317>
- Pineda, J. L. L., Villanueva, R. L. D. & Tolentino, J. A. M. (2022). Virtual Focus Group Discussions: the new normal way to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 23(2), 190–202. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2001322>
- Pintér, H. (2015). A tudás reprezentációjának vizsgálata a SOLO taxonómia alkalmazásával. *Magyar Pedagógia*, 115(1), 19–45.
- Pribék, I. K. & Jámberi, Sz. (2017). A kapunyitási pánik és az észlelt társas támogatás összefüggéseinek vizsgálata szegedi egyetemisták körében. *Magyar Pedagógia*, 117(2), 139–152. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.2.139>
- Pupovci, D. & Taylor, A. (2003). Reading and Writing for Critical Thinking. Final Evaluation Report. Kosova Education Center. Retrieved Aug 4, 2022, from <https://rwct.ngo/wp-content/uploads/2021/01/KosovaRWCEvalReport.pdf>

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Quan, H., Yang, S. & Chen, H. (2010). Summary of Development as a Reflective Practitioner. *International Education Studies*, 3(1), 126–129. [https://doi.org/1004-390X\(2008\)02-0074-08](https://doi.org/1004-390X(2008)02-0074-08)
- Radoń, S. (2014) Construction and validation of the Polish version of the Rumination –Reflection Questionnaire. *Psychoterapia*, 2(169), 61–72.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Rodgers, C. & LaBoskey, V. K. (2016). Reflective Practice. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 71–104.). Springer.
- Rogers, C. R. (2019). *Valakivé válni. A személyiség születése*. EDGE 2000 Kft.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37–57. <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>
- Rutten, L. (2021). Toward a theory of action for practitioner inquiry as professional development in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103–194 <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. <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. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.661704>
- Sandars J. (2009). The use of reflection in medical education: AMEE Guide No. 44. *Medical Teacher*, 31(8), 685–695. <https://doi.org/10.1080/01421590903050374>
- Sántha, K. (2020). A kvalitatív összehasonlító elemzés és a strukturálatlan reflektív napló a tanárok reflektív gondolkodásának feltárásában. *Iskolakultúra*, 30(12), 25–38. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.12.25>
- Schaepkens, S. P. C., Veen, M. & de la Croix, A. (2021). Is reflection like soap? a critical narrative umbrella review of approaches to reflection in medical education research. *Advances in Health Sciences Education*, 27(2), 537–551. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10082-7>
- Scheier, M. F. and Carver, C. S. (1985). The Self-Consciousness Scale: A Revised Version for Use with General Populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(8), 687–699. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1985.tb02268.x>
- 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. (Ed.) (1990). *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. <https://doi.org/10.1080/03626784.1992.11076093>
- Schrempf, S., Herrigel, L., Pohlmann, J., Griewatz, J. & Lammerding-Köppel, M. (2022). Everybody is able to reflect, or aren't they? Evaluating the development of medical professionalism via a longitudinal portfolio mentoring program from a student perspective. *GMS Journal for Medical Education*, 39(1), <https://doi.org/10.3205/zma001533>
- Seibert, K. W., & Daudelin, M. W. (1999). *The role of reflection in managerial learning: Theory, research, and practice*. Quorum.
- Silvia, P. J. & Phillips, A. G. (2011). Evaluating self-reflection and insight as self-conscious traits. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 234–237. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.035>
- Simon, K. (2017). A tanárok reflexióértelmezése. In Zs. Hanák (Ed.), *A magyar tudomány ünnepe 2015: Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere* (55–79.). Líceum Kiadó.
- Singh, P., Rowan, L. & Allen, J. (2019). Reflection, research and teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 455–459. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1665300>
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2–9. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Sobral, D. (2000). An appraisal of medical students' reflection-in-learning. *Medical Education*, 34, 182–187. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00473.x>
- Somogyiné, P. K. (2010). A középkorúak személyiségfejlesztésének andragógiai megközelítése. *Iskolakultúra*, 20(10), 49–70.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A. (1990): Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23–32. <https://doi.org/10.1177/002248719004100504>
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. & DuBois, N. (2004). Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117–139. <https://doi.org/10.1076/edre.10.2.117.27905>
- Szántóné Tóth, H. (2022). A hallgatói tanulás megértése; a tanulás támogatása. In Bencéné Fekete, A. & Schlichter Takács, A. (Eds.) *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára* (pp. 21–28). MATE Press.
- 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.
- Szivák, J., Nagy, K. & Gazdag, E. (2019). A videófelvétellel támogatott felidézés alkalmazása a nemzetközi pedagóguskutatásokban (Szisztematikus irodalomfeldolgozás: a videófelvétellel támogatott felidézés módszertana). *Neveléstudomány*, 7(1), 5–19. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.1>
- Szivák, J. & Verderber, É. (2016). A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus. In Á. Vámos (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 103–121.). ELTE Eötvös Kiadó.

- Szivak, J., Verderber, E. & Vamos, A. (2018). Reflective problem-solving of learning teachers. *Hungarian Educational Research Journal*, 8(3), 8–22. <https://doi.org/10.14413/HERJ/8/3/2>
- Tanner, J. L. & Arnett, J. J. (2009). The emergence of 'emerging adulthood'. The new life stage between adolescence and young adulthood. In Furlong, A. (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas*. Routledge.
- Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relation: Interactions, transactions, and outcomes. In D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mostenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609–640). Longman.
- Trapnell, P. D. & Campbell, J. D. (1999). Private Self-Consciousness and the Five-Factor Model of Personality: Distinguishing Rumination from Reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 284–304. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.284>
- Valli, L. (Ed.) (1992). *Reflective Teacher Education. Cases and critiques*. State University of New York Press.
- van Beveren, L., G. Roets, A. Buysse & K. Rutten (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), <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/1354060950010104>
- Vámos Ágnes (2016, Ed.). *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Wallace, M. J. (1991/2001). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Wertheimer, M. (1945/1971). *Productive thinking*. Harper & Row.
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016) Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

A disszertáció témájához közvetlenül kapcsolódó saját publikációk

- Kovács, R. (2017). Tanárszakos diákok reflektív szövegeinek vizsgálata a SOLO taxonómia alapján. In J. Kerülő, T. Jenei & I. Gyarmati (Eds.), *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet* (p. 439.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem.
- Kovács, R. (2018a). Elméleti alapok a reflektív gondolkodás írásbeliséghez kötődő tevékenységekhez kapcsolt vizsgálatára. In T. Vidákovich & N. Füz (Eds.), *PÉK 2018. XVI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program és összefoglalók* (p. 56.). SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kovács, R. (2018b). Tanárjelöltek tanítási epizódjának reflektív feldolgozása szóban és írásban. In T. Vidákovich & N. Füz (Eds.), *PÉK 2018. XVI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program és összefoglalók* (p. 57.). SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Kiss-Kovács, R. (2018). Az önreflexió kérdőíves pilot vizsgálata tanárjelöltek körében. In A. Fehérvári, K. Széll & H. Mисley (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztrakt kötet* (p. 98.). ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK), MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Kiss-Kovács, R. (2019a). Az önreflexió kérdőíves vizsgálata tanárjelöltek körében. In A. Fehérvári & K. Széll (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések* (pp. 47–60.) L'Harmattan Kiadó.
- Kiss-Kovács, R. (2019b). Psychometric properties of the Hungarian version of the Rumination–Reflection Questionnaire. In E. K. Molnár & K. Dancs (Eds.), *PÉK 2019. XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program és összefoglalók* (p. 57.). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kiss-Kovács, R. (2021a). Egy egyetemi kurzus célkitűzéseinek és reflexiófeladatainak megítélése a tanárjelöltek részéről. In Gy. Molnár & E. Tóth (Eds.), *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira: XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program, előadás összefoglalók* (p. 625.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet.
- Kiss-Kovács, R. (2021b). How do prospective teachers define the technical term of reflection? In EARLI 2021: *Education and Citizenship: Learning and Instruction and the Shaping of Futures* (pp. 99–100.).
- Kiss-Kovács, R. (2021c). Tanárjelöltek reflexiódefiníciói egy szemeszter kezdetén és végén. In Gy. Molnár & E. Tóth (Eds.) *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira: XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia Szeged: Program, előadás összefoglalók* (p. 249.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kiss-Kovács, R. (2022). Reflexióértelmezések a Reflexió műveltségi modell megközelítéséből. In F. Mező (Ed.), *Tanulás és társadalom* (pp. 100–101.). Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Akadémiai Bizottsága Pszichológiai Szakbizottsága.

A disszertáció témájához nem közvetlenül kapcsolódó saját publikációk

- Kovács, R. & Molnár, E. K. (2017). Effects of socio-economic status on reading and writing science texts. In K. Kerge & H. Puksand (Eds.), *The 11th conference of ARLE: Cultures, Arts & Verbal Communication* (pp. 117–118.). Tallinn University.
- Molnár, E. K. & Kovács, R. (2017). Egy kutatásalapú gyakorlatra felkészítő kurzus tanulói kvalitatív értékelése. In É. D. Molnár & T. Vígh (Eds.), *PÉK 2017. XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program és absztraktkötet* (p. 28.). SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Vígh, T. & Kiss-Kovács, R. (2018). Az értékelési kompetencia fejlődésének mérése és önértékelése tanárjelöltek körében. In A. Fehérvári, K. Széll & H. Mисley (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztrakt kötet* (p. 97.). ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK), MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Vígh, T. & Kiss-Kovács, R. (2019). Az értékelés meghatározásának jellemzői és a változás megítélése tanárjelöltek körében. In E. K. Molnár & K. Dancs (Eds.), *PÉK 2019. XVII. Pedagógiai Értékelési*

Konferencia: Program és összefoglalók (p. 97.). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Vígh, T. & Kiss-Kovács, R. (2019). Hogyan értelmezik a tanárszakosok a tanulói értékelés fogalmát? *Modern nyelvoktatás*, 25(3-4), 156–173. Retrieved June 24, 2023, from <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1482>
- Z. Orosz, G. & Kiss-Kovács, R. (2021). Tanárjelöltek kutatási készségeinek és reflexió-rumináció indexeinek vizsgálata. In Gy. Molnár & E. Tóth (Eds.), *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira: XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia Szeged: Program, előadás összefoglalók* (p. 617.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet.

Ábrák jegyzéke

1. ábra A reflexió támogatásának módjai az ALACT modellben (Korthagen & Vasalos, 2005, p. 49 alapján).....	17
2. ábra A Magreflexió fázismodellje (Korthagen & Vasalos, 2009, p. 8 alapján).....	19
3. ábra Az átdolgozás mechanizmusa Hayes (2000, p. 27) fogalmazásmodelljében.....	25
4. ábra A metakognitív tudás modellje a szövegértés és szövegalkotás folyamatában (El-Hindi, 1996, p. 218 alapján).....	26
5. ábra A reflektív gondolkodás stratégiai modellje (Szivák, 2014, p. 17).....	40
6. ábra A reflexió öt alapkomponeense Nguyen et al. 2014, p. 1181) szerint, saját fordítás.....	55
7. ábra A disszertáció reflexióértelmezési keretrendszere	59
8. ábra A 3. vizsgálat eredményei.....	84
9. ábra A reflektív naplófeljegyzések elemzése a SOLO taxonómia szerinti kategóriák mentén a félév kezdetén és végén (N=13).....	90
10. ábra A reflektív naplófeljegyzések elemzése a reflektív gondolkodás szintjének kategóriái alapján a félév elején és végén (N=13)	91
11. ábra A reflektív naplófeljegyzések elemzése az írásbeli reflexió fajtáinak kategóriái alapján a félév elején és végén (N=13)	92

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat	A nemzetközi szövegértés-vizsgálatok gondolkodási műveletei (OECD, 2017; a hazai terminusok használatával: Balácsi et al., 2010; Balácsi et al., 2012).....	24
2. táblázat	Mezirow (1991) által leírt reflexiószintek.....	33
3. táblázat	A reflexió elősegítésének eszközei az egyes reflexiós szinteken. Forrás: Ryan (2013), saját fordítás	34
4. táblázat	Önreflexiót vizsgáló nemzetközi kérdőívek összehasonlítása	51
5. táblázat	Az RRQ reliabilitása nemzetközi vizsgálatokban	52
6. táblázat	Reflexiószintetizáló modell (van Beveren et al., 2018), saját fordítás	57
7. táblázat	A kurzuson végzett tevékenységek kronologikus sorrendben bemutatott reflexiófejlesztési lehetőségei a várt tanulási eredményekkel.....	62
8. táblázat	A II. részben megjelenő kutatások mintája a kurzusértékelés háttérkérdései alapján.....	64
9. táblázat	A disszertációban tárgyalt vizsgálatok rövid áttekintése.....	65
10. táblázat	Az első vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei	67
11. táblázat	A reflexió jellege a félév eleji reflexióértelmezések alapján.....	68
12. táblázat	A félév eleji reflexió-meghatározásokban használt gyűjtőfogalmak (N=156).....	69
13. táblázat	A reflexiót végző személy a félév eleji reflexió-definíciókban (N=156).....	70
14. táblázat	A reflexió címzettje a félév eleji reflexió-értelmezések szerint (N=156)	70
15. táblázat	A reflexió tárgya a félév eleji reflexióértelmezésekben (N=156)	71
16. táblázat	A félév eleji reflexió-definíciókban van Beveren és munkatársai (2018) modellje szintjének és kategóriáinak megjelenése (N=156).....	72
17. táblázat	Az első kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat.....	72
18. táblázat	A második vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei.....	74
19. táblázat	A félév eleji és végi reflexió-meghatározásokban leggyakrabban használt gyűjtőfogalmak.....	76
20. táblázat	A reflexiót végző személy a félév eleji és végi reflexiódefiníciókban.....	77
21. táblázat	A félév eleji és végi reflexió-definíciókban van Beveren és mtsai (2018) modellje szintjének és kategóriáinak megjelenése.....	78
22. táblázat	A második kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat.....	79
23. táblázat	A harmadik vizsgálat kutatási kérdése és hipotézise.....	80
24. táblázat	A reflexiós műveltség kódolási kategóriái	81
25. táblázat	Az összesített index értékei a Reflexiós műveltség dimenziói mentén (N=135)	83
26. táblázat	A harmadik kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat	85
27. táblázat	A negyedik vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei.....	86
28. táblázat	A válaszok kategorizálása a SOLO taxonómia szempontrendszer alapján	87
29. táblázat	A válaszok kategorizálása a reflektív gondolkodás szintjei szerint	88
30. táblázat	A válaszok kategorizálása az írásbeli reflexió fajtái alapján.....	89
31. táblázat	A negyedik kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat.....	93
32. táblázat	Az ötödik vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei.....	94
33. táblázat	A minta alakulása a reflektív gondolkodást igénylő szóbeli és írásbeli kikérdezésen	95
34. táblázat	A szóbeli és írásbeli kikérdezés struktúrája, tartalmi egységei	95
35. táblázat	Szóbeli reflexiók aránya az első és a második interjú alapján	96
36. táblázat	Az írásbeli reflexiók aránya az első és a második interjú alapján.....	97
37. táblázat	Szóbeli és írásbeli reflexiók összehasonlítása	97
38. táblázat	Különbségek a szóbeli és írásbeli reflexiók között	98
39. táblázat	Az 5. vizsgálat során a reflektálási lehetőség hasznosságának megítélése	99

40. táblázat	Az ötödik kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat	99
41. táblázat	A hatodik vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei.....	100
42. táblázat	A teljes RRQ kérdőív és alskáláinak Cronbach- α reliabilitásmutatója	102
43. táblázat	Az adaptált RRQ faktorstruktúrája (főkomponens elemzéssel, varimax rotációval)	103
44. táblázat	A faktorokból képzett változók jellemzői	104
45. táblázat	Az RRQ kérdőív tételeinek itemszintű vizsgálata (Pilot 2).....	105
46. táblázat	Az alskálák összesített mutatóinak jellemzői a 6. vizsgálatban	106
47. táblázat	A hatodik kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat	107
48. táblázat	A hetedik vizsgálat kutatási kérdései és hipotézisei.....	108
49. táblázat	A 7. vizsgálatban elemzett kérdőív rész.....	109
50. táblázat	Mennyire érzékelték a tanárszakosok a kitűzött célokat?	110
51. táblázat	Mennyire tartják a reflexiót fejlesztőnek a kurzuson elvégzett feladatokat?	110
52. táblázat	A reflexiófejlesztést célzó feladatok és a kurzuscélok összefüggései	111
53. táblázat	A tanítási epizódok utáni diszkussziók minősítése és értelmezései (N=84)	112
54. táblázat	Általános tanulságok a kurzussal kapcsolatban (N=86).....	112
55. táblázat	A kurzuson tapasztaltak hatottak-e arra, ahogyan a tanári pályáról, szerepről gondolkodnak? (N=78).....	113
56. táblázat	A kurzushoz kapcsolódó tevékenységekre tanítási vagy kutatási elemként tekintettek?	114
57. táblázat	A hetedik kutatáshoz kapcsolódó hipotézisvizsgálat	115

Mellékletek

1. sz. melléklet: A reflexiókutatásokat szintetizáló munkák elméleti alapjainak összevetése

Elméleti alapok (időrendben)	Szintetizáló munkák								
	Bengtsson (1995)	Roger (2001)	Mann, et al (2009)	Nguyen et al (2014)	Clara (2014)	Rodgers & LaBoskey (2016)	Lundgren et al (2017)	van Beveren et al (2018)	Chan & Lee (2021)
Dewey (1910/1978)					X				
Dewey (1933)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Wertheimer (1945/1971)					X				
Agrys & Schön (1974)				X			X		
Agrys & Schön (1978)				X					
van Manen (1977)	X					X		X	
Schön (1983/1991)	X	X	X	X		X	X	X	
Boyd & Fales (1983)		X		X					X
Kolb (1984)				X	X	X	X		
Korthagen (1985)				X					
Boud et al (1985)		X	X	X			X		X
Schön (1987)	X	X	X	X	X	X			X
Shulman (1987)									
Langer (1989)		X							
Brookfield (1990)		X		X					
Schön (1990)	X								
Mezirow (1991)		X	X	X			X		X
Valli (1992)	X							X	
Atkins & Murphy (1993)				X					
King & Kitchener (1994)									
Brookfield (1995)								X	
Hatton & Smith (1995)			X	X				X	
van Manen (1995)					X				
Loughran (1996)		X							
Mezirow (1998)								X	X
Moon (1999)			X	X					
Seibert & Daudelin (1999)		X							
Kember et al (2000)				X					
Fenwick (2000)							X		
Korthagen (2001)					X				
King & Kitchener (2004)									
Moon (2004)				X					X
Korthagen & Vasalos (2005)						X			
Kember et al (2008)				X					
Mann et al (2009)				X			X	X	X
Sandars (2009)				X					

2. sz. melléklet: Egységes kurzustematika

OTMR-4-03 A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása

Gyakorlat, 2 kredit, rövid ciklusú osztatlan tanárszak

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

2018 ősz

A kurzus célja változatos, aktív és reflektív, egyéni és csoportos tanulási tevékenységek alkalmazásával megismerteti a résztvevőket a tudomány kutatási módszereivel, a szakmai ismeretszerzés és kommunikáció módjaival, a pedagógiai kutatás, fejlesztés, innováció sajátosságaival. A résztvevők megtanulják, a tanítás és tanulás kutatásának szakirodalmát hogyan keressék és értelmezzék, illetve hogyan hasznosítsák a mindennapokban. Megismerik a kutatásalapú tanítási gyakorlat alapelemeit és a tanórákutatás módszerét. Így a kurzus támogatja az önreflexiót, az önfejlesztést.

A kurzus tematikája

A hétköznapi és a tudományos megismerés különbségei

Kutatásalapú tanítás és tanórákutatás

A társadalomtudományi kommunikáció jellegzetességei

A pedagógiai információgyűjtés forrásai

A szakirodalmi feltárás módszerei

Szakirodalmi források minőségének elemzése

Pedagógiai problémák azonosítása, kutatási jelentés összeállítása

A kurzus felépítése

Konzultáció előtti feladatok:

- reflexiót célzó mérőeszköz felvétele
- kutatási képességek és szövegértés teszt felvétele
- kutatási probléma definiálása, relevanciájának indoklása, szakirodalmi lista összeállítása (ez a félév végén lévő konzultáció esetén indokolt)

Konzultáción megoldható feladatok:

- Pedagógiai jelenségek és problémák azonosítása a konzultáción:
 - tanulókép régen és most; problémák azonosítása és megoldási módok keresése
 - tanármetaforák elemzése
 - videófelvetelek reflektív elemzése
 - a konzultációra készített feladatok eredményeinek megvitatása
 - azonos/hasonló kutatási problémákhoz készített összegzések megvitatása
 - feladatok és olvasmányok feldolgozása a nappali PKM-ből
- Szakirodalmi keresés, feldolgozás
 - információtárak felépítése, jellemzői, keresőszavak azonosítása
 - forráskritika: jó szakirodalmi források ismérvei, tudományos szöveg jellemzői, szakirodalom hitelessége
 - szakirodalom és a saját tapasztalat kapcsolata, a szakirodalom felhasználásának lehetőségei a tanítási gyakorlatban
 - szakirodalom gyűjtése és elemzése témákhoz (pl. IKT, differenciálás, tehetséggondozás, SNI)
 - kutatási beszámoló jellemzői

A kurzus teljesítése:

Félévi munka:

- Konzultációra készítendő feladatok megoldása
 - Felkészült, aktív és konstruktív részvétel a konzultáción
 - Kutatási beszámolók reflektív társértékelése
- Egyéni kutatási feladat elvégzése és dokumentálása:
- Kutatási probléma meghatározása és szakirodalmi lista létrehozása
 - Kutatási beszámoló önálló elkészítése és a visszajelzések alapján továbbfejlesztése

A gyakorlati jegy kialakítása

- A kurzus konzultációján kötelező a részvétel.
- A félév során keletkező produktumokat a Coospace-en közzétett feladat-specifikációknak megfelelően kell elkészíteni. A produktumok abban az esetben fogadhatók el, ha nem tartalmaznak plágiumot. A plágiumszankcionálása a BTK plágiumszabályzata alapján történik. A produktumokat a Coospace rendszerbe kell határidőre feltölteni.
- A kurzus csak abban az esetben teljesíthető, ha a résztvevő a konzultációra készítendő feladatokat a megadott határidőig beadta.
- Értékelés: elégséges: 51–62; közepes: 63–73; jó: 74–84, jeles: 85–100%

Feldolgozandó irodalom

- Csapó Benő (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 3–4. sz. 11–23. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-ko-Csapo-Tanari.html>
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal, ECOSTAT, Budapest, 217–234. <http://www.mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>
- Gordon Györi János (2007): Tanórákutató (lesson study) Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 2. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00111/2007-02-ta-Gordon-Tanorakutatas.html>
- MSZ ISO 690 Bibliográfiai hivatkozások (1990). Magyar Szabványügyi Hivatal, Budapest.
- Strauss, S. (2002): A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia*, 102. 4. sz. 417–431. http://www.magyarpedagogia.hu/document/sidney_strauss-teaching-as-a-natural-cognition.pdf
- Szivák Judit (1998): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 489–513. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch19.html
- Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2. sz. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_23-42.pdf

Ajánlott irodalom

- Balla Mária (2005): Pedagógiai és pszichológiai információkeresés az Interneten. A könyvtárak mint információ- és tudáshozzáférési pontok. *Iskolakultúra*, 15. 1. sz. 123–135. <http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00089/pdf/szemle2005-1.pdf>
- Benedek András (2013, szerk.): *Digitális pedagógia 2.0*. Typotext, Budapest. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0023_DP/index.html
- Dömsödi Andrea (2006): *Bevezetés a pedagógiai tájékozódásba*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. <http://mek.niif.hu/05400/05445/05445.pdf>
- Falus Iván (2004, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Gligor János (2008): A tudományos kutatás és a publikálás etikai kérdéseiről. *Hadtudomány*, 18. 3–4. sz. 140–152. http://mhht.eu/hadtudomany/2008/3_4/140-152.pdf
- Halász Gábor (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány*, 2. sz. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/02/az-oktataskutatas-globalis-trendjei/>
- Szokolcsy Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában: metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris, Budapest.
- Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Kiadó, Budapest. 186–199.

3. sz. melléklet: Kutatási engedély

Hallgatói beleegyező nyilatkozat



Hozzájárulok, hogy az SZTE Neveléstudományi Intézet kutatói a kurzuson, a félév során felvett adataimat anonimizálva, kutatási és fejlesztési célra felhasználhassák a tanárképzés eredményesebbé tétele érdekében.

Döntését jelölje X jellel, a választásának megfelelő helyen!

- Igen, hozzájárulok.

- A fenti engedélyt nem adom meg; azt kívánom, hogy az anyagaimat csak az oktatóm, csak a saját fejlődésem megismerése és értékelése érdekében láthassa.

.....
Hallgató

4. sz. melléklet: A 4. vizsgálatban alkalmazott kérdés-struktúra

I. alkalom

0. Pozicionálás:

- Milyen érzés volt tanítani/ nem tanítani?
- Mit sikerült elérni, megtanulni? Melyik tapasztalatra gondolok vissza szívesen?

1. Probléma azonosítása:

- Mi nem működött?
- Mit tettünk? Miért tettük?
- Mi történt? Miért úgy történt? Milyen gondolatok és érzések vezéltek? Mi váltotta ki a tetteimet? Megfeleltek tetteim a szándékaimnak? Elértem a viselkedésemmel azt, amit szándékoztam?
- Milyenek volt a körülmények?
- Mit szerettetek volna?
- Mit tettetek?
- Mit gondoltatok?
- Mit éreztetek?
- Mit szerettek volna a tanulók?
- Mit tettek a tanulók?
- Mit gondoltak a tanulók?
- Hogyan érezték magukat a tanulók?

2. Okok feltárása:

- Miért nem működött?

3. Új eljárások, módszerek kigondolása:

- Hogyan lehetne másképp jobb?

II. alkalom

0. Pozicionálás:

- Milyen érzések, gondolatok vannak most tanítói/ nem tanítói szerepből?
- Hogy sikerült a kipróbálás? Történt-e valóban újragondolás?
- Mi volt régi, mi volt új? Hogyan működött az új?

1. Problémák azonosítása:

- Mi nem működött?
- Mit tettünk? Miért tettük?
- Mi történt? Miért úgy történt? Milyen gondolatok és érzések vezéltek? Mi váltotta ki a tetteimet? Megfeleltek tetteim a szándékaimnak? Elértem a viselkedésemmel azt, amit szándékoztam?

2. Okok feltárása:

- Miért nem működött?

3. Új eljárások, módszerek kigondolása:

- Hogyan lehetne másképp jobb?

5. sz. melléklet: Az adaptált kérdőívek reliabilitása a nemzetközi önreflexió-vizsgálatokban

Év	Szerzők	Kérdőív	Konstruktum	Reliabilitás ellenőrzése
2002	Joiremen, Parrott & Hammersla	RRQ IRI* Rosenberg's measure*	Re Ru Empathy* Self-esteem*	RRQ_Re: $\alpha=0,98$ RRQ_Ru: $\alpha=0,88$
2003	Grant	Goal Attainment Scale* Depression Anxiety and Stress Scale* Quality of Life Inventory* SRIS	Goal Attainment* Depression* Quality of Life* I SR	SRIS_SR: $d=0,76$ SRIS_I: $d=0,59$
2004	Joiremen	Test of Self-Consciousness Affect* RRQ IRI* Rosenberg's measure*	Proneness to Shame and Guilt* Re Ru Empathy* Self-esteem*	RRQ_Re: $\alpha=0,91$ RRQ_Ru: $\alpha=0,90$
2008	Elliott & Coker	SHS* Refined Independent Self-Constructual Scale* RRQ	Independent self-construal* Subjective happiness* Re Ru	RRQ_Re: $\alpha=0,86$ RRQ_Ru: $\alpha=0,91$
2008	Roberts & Stark	SRIS	Engagement in Re, Need for Re, I	SRIS_Engagement: $\alpha=0,83$ SRIS_Need: $\alpha=0,87$ SRIS_I: $\alpha=0,85$
2009	Jones & mtsai	BDI* State Trait Anxiety Inventory* RRQ Regulatory Focus Questionnaire* Computerized selves*	Depressive symptoms* State anxiety* Re Ru Promotion failure* Promotion success* Promotion history*	-
2009	Lyke	SRIS SHS* SLS* Psychological distress scale*	SR I Subjective happiness* Satisfaction with life* Psychological distress*	-
2010	Grossmann & Kross	RRQ	Re Ru	RRQ (orosz): $\alpha=0,80$ RRQ (amerikai): $\alpha=0,89$
2011	Harrington & Loffredo	SCS-R RRQ SRIS, Psychological Scales* SLS*	Well-Being SR I Ru Re Well Being*	SCS-R_SR: $\alpha=0,71$ SCS-R_ISA: $\alpha=0,66$ SRIS_SR: $\alpha=0,92$ SRIS_I: $\alpha=0,83$ RRQ_Ru: $\alpha=0,91$ RRQ_Re: $\alpha=0,90$
2011	Silvia & Phillips	SRIS SCS RRQ BDI* Beck Anxiety Inventory* Center for Epidemiological Studies Depression Scale*	SR I PrSC PbSC Ru Re Emotion and self-evaluation*	SRIS_SR: $\alpha=0,88$ SRIS_I: $\alpha=0,80$ SCS_PrSC: $\alpha=0,60$ SCS_PbSC: $\alpha=0,71$ RRQ_Re: $\alpha=0,88$ RRQ_Ru: $\alpha=0,90$
2013	Asselin & Fain	SRIS	SR I	-

Megjegyzés: *: az összehasonlítás szempontjából nem releváns, ezért a későbbiekben nem részletezett; RRQ: Rumination-Reflection Questionnaire (Re: Reflection, Ru: Rumination); IRI: Interpersonal Reactivity Index; SRIS: Self-Reflection and Insight Scale (SR: Self-Reflection, I: Insight); SHS: Subjective Happiness Scale; BDI: Beck Depression Inventory; SLS: Satisfaction with Life Scale; SCS: Self-Consciousness Scale (Pr: Private, Pb: Public, SC: Self-Consciousness); α : Cronbach alpha, d : Cohen d .

6. sz. melléklet: Adaptált RRQ kérdőív

A következő oldalakon reflexiós szokásokra vonatkozó állítások találhatóak. Kérjük, jelölje a megfelelő szám bekarikázásával, hogy az egyes állítások mennyire jellemzőek Önre. A skálafokozatok jelentése:

1: egyáltalán nem jellemző, 2: nem jellemző, 3: semleges, 4: jellemző, 5: egyértelműen jellemző

1.	Gyakran foglalkozom olyan tulajdonságaimmal, amelyekkel inkább nem szeretnék.	1	2	3	4	5
2.	Hajlamos vagyok újra és újra lejátszani a fejemben, amit mondtam, vagy amit tettem.	1	2	3	4	5
3.	Olykor nehéz abbahagyni, hogy magamon gondolkozzak.	1	2	3	4	5
4.	Egy vita vagy nézeteltérés lezárulta után még sokáig visszavisszagondolok a történtekekre.	1	2	3	4	5
5.	Hajlamos vagyok sokáig morfondírozni azon, ami történt velem.	1	2	3	4	5
6.	Nem pazarolok időt megtörtént, lezárult dolog újragondolására.	1	2	3	4	5
7.	Gyakran visszajátsszom a fejemben, hogyan viselkedhetem múltbéli helyzetekben.	1	2	3	4	5
8.	Gyakran azt veszem észre, hogy később átértékelem a korábbi tetteimet.	1	2	3	4	5
9.	Nem sokat rágódok vagy elmélkedek önmagamon.	1	2	3	4	5
10.	Könnyű számomra a nem kívánatos gondolatokat kiverni a fejemből.	1	2	3	4	5
11.	Gyakran gondolkozom az életem olyan eseményein, amelyekkel már nem kellene többet foglalkoznom.	1	2	3	4	5
12.	Sokat gondolkozom életem kínos vagy kellemetlen pillanatain.	1	2	3	4	5

13.	A filozofikus vagy az elvont gondolkodás nem vonz engem túlságosan.	1	2	3	4	5
14.	Nem vagyok kimondottan elmélkedő típusú.	1	2	3	4	5
15.	Szeretek a belső énem megismerésével foglalkozni.	1	2	3	4	5
16.	Izgalmasnak találom az érzéseimet és a hozzáállásomat a világ dolgaihoz.	1	2	3	4	5
17.	Nem igazán érdekel a magamba tekintés vagy az önreflektív gondolkodás.	1	2	3	4	5
18.	Szeretem elemezni a viselkedésem okait.	1	2	3	4	5
19.	Gyakran mondják rám, hogy mélyen gondolkodó, befelé figyelő ember vagyok.	1	2	3	4	5
20.	Nem igazán érdekel az önelemzés.	1	2	3	4	5
21.	Én eleve nagyon önelemző típus vagyok.	1	2	3	4	5
22.	Szeretek a dolgok természetéről, értelméről gondolkodni.	1	2	3	4	5
23.	Szeretek gyakran, elmélyülten gondolkodni az életemről.	1	2	3	4	5
24.	Számomra nem a legjobb elfoglaltság önmagamot elemezni.	1	2	3	4	5

Megjegyzés: az 1-12. tétel a Rumináció, a 13-24. tétel pedig a Reflexió alszállához tartozik; negatív tartalmú állítások, melyeket fordítva kell kódolni: 6., 9., 10., 13., 14., 17., 20. és 24. tétel

7. sz. melléklet: Félév eleji adatgyűjtés

(Az eredeti, online változattal teljes mértékben megegyező szöveges tartalom.)

1. Mit emel ki a látottakból pozitívumként?
2. Írjon le mindent, ami eszébe jut (minimum egyet). Indokolja meg a választát!
3. Mit emel ki a látottakból negatívumként? Írjon le mindent, ami eszébe jut (minimum egyet). Indokolja meg a választát!
4. Mit tenne másképp? Hogyan viselkedne a pedagógus helyében?
5. Megítélése szerint mi magyarázhatja a pedagógus viselkedését, döntéseit?
6. Hányszor tekintette meg a videót a feladat megoldásához? Számjegyekkel válaszoljon!
7. Mennyire volt szimpatikus a pedagógus?
 - a. Teljes mértékben
 - b. Inkább igen
 - c. Is-is
 - d. Inkább nem
 - e. Egyáltalán nem
8. Tapasztalt-e már korábban személyesen a látottakhoz bármilyen vonásban hasonlót?
9. Ha igen, nevezze meg a hasonlóságokat!
10. Mit tekint leendő céljának, feladatának tanárként?
11. Milyennek képzei el pedagógusként önmagát?
12. Definiálja a reflexió fogalmát! Hogyan értelmezi a kifejezést?
13. Jelölje soronként, hogy milyen mértékben ért egyet az állításokkal!

	Egyáltalán nem	Inkább nem	Is-is	Inkább igen	Teljes mérték- ben
Könnyű volt számomra szavakba önteni a gondolataimat.	1	2	3	4	5
A feladat megoldása számomra unalmas volt.	1	2	3	4	5
Idegenkedtem a feladatoktól, ezért nem mélyültem bele a válaszadásba.	1	2	3	4	5
A feladatot pozitívan értékelem, érdekes tanulási helyzet volt.	1	2	3	4	5

8. sz. melléklet: Félév végi adatgyűjtés

(Az eredeti, online változattal teljes mértékben megegyező szöveges tartalom.)

1. Mit emel ki a látottakból pozitívumként? Írjon le mindent, ami eszébe jut (minimum egyet). Indokolja meg a választát!
2. Mit emel ki a látottakból negatívumként? Írjon le mindent, ami eszébe jut (minimum egyet). Indokolja meg a választát!
3. Mit tenne másképp? Hogyan viselkedne a pedagógus helyében?
4. Megítélése szerint mi magyarázhatja a pedagógus viselkedését, döntéseit?
5. Hányszor tekintette meg a videót a feladat megoldásához? Számjegyekkel válaszoljon!
6. Mennyire volt szimpatikus a pedagógus?
 - a. Teljes mértékben
 - b. Inkább igen
 - c. Is-is
 - d. Inkább nem
 - e. Egyáltalán nem
7. Tapasztalt-e már korábban személyesen a látottakhoz bármilyen vonásban hasonlót? Ha igen, nevezze meg a hasonlóságokat!
8. Mit tekint leendő céljának, feladatának tanárként? Milyennek képzei el pedagógusként önmagát?
9. Definiálja a reflexió fogalmát! Hogyan értelmezi a kifejezést?
10. Jelölje soronként, hogy milyen mértékben ért egyet az állításokkal!

	Egyáltalán nem	Inkább nem	Is-is	Inkább igen	Teljes mértékben
Könnyű volt számomra szavakba önteni a gondolataimat.	1	2	3	4	5
A feladat megoldása számomra unalmas volt.	1	2	3	4	5
Idegenkedtem a feladatoktól, ezért nem mélyültem bele a válaszadásba.	1	2	3	4	5
A feladatot pozitívan értékelem, érdekes tanulási helyzet volt.	1	2	3	4	5

11. "A következőkben a reflexió szokásaira vonatkozó állítások láthat. Kérjük jelölje, hogy az egyes állítások mennyire jellemzőek Önre! A skálafokokozatok jelentése: 1: Egyáltalán nem jellemző, 2: Nem jellemző, 3: Semleges, 4: Jellemző, 5: Egyértelműen jellemző"

1. Gyakran foglalkozom olyan tulajdonságaimmal, amelyekkel inkább nem szeretnék.	1	2	3	4	5
2. Hajlamos vagyok újra és újra lejátszani a fejemben, amit mondtam, vagy amit tettem.	1	2	3	4	5
3. Olykor nehéz abbahagyni, hogy magamon gondolkozzak.	1	2	3	4	5
4. Egy vita vagy nézeteltérés lezárulta után még sokáig vissza-visszagondolok a történetekre.	1	2	3	4	5
5. Hajlamos vagyok sokáig morfondírozni azon, ami történt velem.	1	2	3	4	5
6. Nem pazarolok időt megtörtént, lezárt dolog újragondolására.	1	2	3	4	5
7. Gyakran visszajátszom a fejemben, hogyan viselkedhetem múltbéli helyzetekben.	1	2	3	4	5
8. Gyakran azt veszem észre, hogy később átértékelem a korábbi tetteimet.	1	2	3	4	5
9. Nem sokat rágódom vagy elmélkedek önmagamon.	1	2	3	4	5
10. Könnyű számomra a nem kívánatos gondolatokat kiverni a fejemből.	1	2	3	4	5

11. Gyakran gondolkozom az életem olyan eseményein, amelyekkel már nem kellene többet foglalkoznom.	1	2	3	4	5
12. Sokat gondolkozom életem kínos vagy kellemetlen pillanatain.	1	2	3	4	5
13. A filozofikus vagy az elvont gondolkodás nem vonz engem túlságosan.	1	2	3	4	5
14. Nem vagyok kimondottan elmélkedő típusú.	1	2	3	4	5
15. Szeretek a belső énem megismerésével foglalkozni.	1	2	3	4	5
16. Izgalmasnak találom az érzéseimet és a hozzáállásomat a világ dolgaihoz.	1	2	3	4	5
17. Nem igazán érdekel a magamba tekintés vagy az önreflektív gondolkodás.	1	2	3	4	5
18. Szeretem elemezni a viselkedésem okait.	1	2	3	4	5
19. Gyakran mondják rám, hogy mélyen gondolkodó, befelé figyelő ember vagyok.	1	2	3	4	5
20. Nem igazán érdekel az önelemzés.	1	2	3	4	5
21. Én eleve nagyon önelemző típus vagyok.	1	2	3	4	5
22. Szeretek a dolgok természetéről, értelméről gondolkodni.	1	2	3	4	5
23. Szeretek gyakran, elmélyülten gondolkodni az életemről.	1	2	3	4	5
24. Számomra nem a legjobb elfoglaltság önmagamot elemezni.	1	2	3	4	5

12. Érdekelne-e egy további, reflexiót vizsgáló mérőeszköz magyar változatának kidolgozása?
- Igen, a Neveléstudományi Intézet oktatói felkereshetnek a későbbiekben anonim adatfelvételre.
 - Nem, nem kívánok közreműködni ilyen vizsgálatban.

9. sz. melléklet: Hallgatói kurzusértékelés (2018 ősz)

(Az eredeti, online változattal teljes mértékben megegyező szöveges tartalom. A kérdőív első része Bús (2018) kérdőívéből származik, ezt azonban nem használtuk fel a disszertációban.)

1. Mennyire jellemzőek Önre a kurzusra vonatkozó, alábbi állítások?

	Állítás	Egyáltalán nem jellemző				Teljes mértékben jellemző
1.	A kurzus tartalma az évfolyam tudásszintjének megfelelő volt.	1	2	3	4	5
2.	A kurzus hatékonyan volt megszervezve.	1	2	3	4	5
3.	A kurzus instrukciói egyértelműek voltak.	1	2	3	4	5
	A kurzus tematikája oly módon volt megszervezve, hogy az segítette a tanulást.	1	2	3	4	5
4.	A kurzus feladatai és elméleti része hasznosan kiegészítették egymást.	1	2	3	4	5
5.	A kurzus feladatai segítettek, hogy jobban megértsem a pedagógiai gyakorlatot.	1	2	3	4	5
6.	A kurzus fejlesztette az interakciós képességeimet különböző emberekkel (pl. társak, tanulók, tanárok, stb.).	1	2	3	4	5
7.	A tanítási epizódok tervezése fejlesztette a hallgatótársakkal való együttműködési képességemet.	1	2	3	4	5
8.	A kurzus irányt mutatott, hogyan váljak hozzáértő szakmabelivé.	1	2	3	4	5
9.	A kurzus fejlesztette a képességeimet a kritikai olvasás terén.	1	2	3	4	5
10.	A kurzus fejlesztette a képességeimet a kritikai gondolkodás terén.	1	2	3	4	5
11.	A kurzus fejlesztette a képességeimet a kritikai észrevételek megfogalmazásában.	1	2	3	4	5
12.	A kurzuson a társaimnak hasznos észrevételeket tudtam adni a kritikai észrevételeimmel.	1	2	3	4	5
13.	A kurzus fejlesztette a tanári kommunikációs és előadói képességeimet.	1	2	3	4	5
14.	A kurzus fejlesztette a tanítási módszerekkel kapcsolatos ismereteimet.	1	2	3	4	5
15.	A kurzus segítette az elméletben megtanultak gyakorlatba való átültetését.	1	2	3	4	5
16.	A kurzus lehetőséget kínált a szükséges képességek gyakorlására.	1	2	3	4	5
17.	A kurzus gyarapította a kutatómódszertani tudásomat.	1	2	3	4	5
18.	A kurzus mélyebb betekintést adott a pedagógiai kutatások módszertanába.	1	2	3	4	5
19.	A kurzus fejlesztette a problémamegoldó készségeimet.	1	2	3	4	5
20.	A kurzus fejlesztette a pedagógiai kérdésekről való kritikai jellegű gondolkodásomat.	1	2	3	4	5
21.	Meg tudom különböztetni a különböző típusú pedagógiai források alkalmazhatóságát.	1	2	3	4	5
22.	Meg tudom ítélni, hogy egy pedagógiai szakirodalmi forrás jó-e vagy sem arra a célra, amire szeretném használni.	1	2	3	4	5
23.	A pedagógiai szakirodalomban olvasottakat hatékonyan be tudom építeni saját tanítási gyakorlatomba.	1	2	3	4	5
24.	Ha a jövőben pedagógiai problémával szembesülök, a pedagógiai szakirodalom segítségét is felhasználom a megoldáshoz.	1	2	3	4	5
25.	Figyelembe véve a kurzus lehetőségeit és korlátait, hogyan értékelné a kurzus hatékonyságát?	1	2	3	4	5

2. Mennyire látja komplex tevékenységnek a tanítást?

Egyszerű 1 2 3 4 5 Komplex

3. Milyen mértékűnek ítéli az elmélet és a gyakorlat arányát a kurzuson?

Elmélet 1 2 3 4 5 Gyakorlat

4. Mit talált jónak a kurzuson?

5. Mit nem talált jónak a kurzuson?

6. Véleménye szerint hiányzott-e valami a kurzus tananyagából? Ha igen, mi?

A következő kérdések a kurzus céljának, valamint a reflektív feladatrészek érthetőségére vonatkoznak. Ahhoz, hogy a reflexió kifejezést a továbbiakban könnyebb legyen kezelni, egy definíciót adunk meg:

A reflexió, a reflektív gondolkodás a tapasztalatszerzés egyfajta tudatos és szisztematikus ön- és helyzetértelmezése annak érdekében, hogy az érkező információ a meglévő tudásrendszerbe illeszkedhessen, valamint hogy a jövőbeli tevékenységeink a céljainkkal összhangban álljanak. Egy ciklikusan ismétlődő, értékelő és korrekciós mentális tevékenység.

8. Érzékelt-e, hogy célja volt a kurzusnak...?

		Egyáltalán nem	Igen is, nem is	Teljes mértékben
a)	aktív és reflektív, egyéni és csoportos tanulási tevékenységek alkalmazása	1	2	3
b)	megismerteti a résztvevőket a tudomány kutatási módszereivel	1	2	3
c)	megismertetni a résztvevőket a szakmai ismeretszerzés és kommunikáció módjaival	1	2	3
d)	a pedagógiai kutatás, fejlesztés, innováció sajátosságaival	1	2	3

9. Hogyan látja, miként értelmezi a tanítási epizódok utáni diskussziókat?

10. Véleménye szerint a kurzuson elvégzett feladatok közül milyen mértékben segítették elő a reflexiót, a reflektív gondolkodást az alábbiak?

		Egyáltalán nem	Inkább nem	Közepes mértékben	Inkább igen	Teljes mértékben
a)	Szakirodalom olvasása	1	2	3	4	5
b)	Szakirodalom keresése	1	2	3	4	5
c)	Tanítási epizód tervezése	1	2	3	4	5
d)	Tanítási epizód megtartása	1	2	3	4	5
e)	Tanítási epizód megbeszélése	1	2	3	4	5
f)	Kutatási beszámoló	1	2	3	4	5
g)	Egyéb, éspedig:	1	2	3	4	5

11. Mi a *legfőbb általános tanulság* az ön számára a kurzussal kapcsolatban?

12. Mi az, amit megtanult *önmagáról* a kurzus során?

13. Befolyásolta-e a *tanításról való elképzeléseit* a kurzus?

Nem	Igen is, nem is	Igen
1	2	3

14. A kurzuson tapasztaltak hatottak-e arra, ahogyan a tanári pályáról, szerepről gondolkodik most? Kérem, indokolja a választát, mutassa meg, hogy mi, mennyire, hogyan (és miért) változott!

15. Melyik csoportban tanulta a félév során „A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása” című tantárgyat?

- A) Hétfő 8:00-10:00, Kiss-Kovács Renáta
- B) Hétfő 8:00-10:00, Orosz Gábor
- C) Hétfő 10:00-12:00, Molnár Edit Katalin
- D) Kedd 14:00-16:00, Dancs Katinka
- E) Kedd 14:00-16:00, Kiss-Kovács Renáta
- F) Kedd 14:00-16:00, Vígh Tibor
- G) Kedd 16:00-18:00, Vígh Tibor
- H) Szerda 8:00-10:00, Dancs Katinka
- I) Szerda 8:00-10:00, Orosz Gábor
- J) Csütörtök 12:00-14:00, Füz Nóra
- K) Csütörtök 12:00-14:00, Vígh Tibor
- L) Csütörtök 14:00-16:00, Füz Nóra
- M) Csütörtök 14:00-16:00, Vígh Tibor

16. Neme:

- A) férfi
- B) nő

17. Szeretne-e tanárként dolgozni?

- A) Igen
- B) Nem
- C) Nem tudom

18. Milyen tanítási tapasztalatai vannak? Nevezze meg ezek formáját, jellegét, idejét!

Válaszában gondolhat formális és informális tanítási tapasztalatokra egyaránt. Ezekre adunk egy-egy példát:

„Három éve heti 5-6 órában tanítok egy nyelviskolában angol nyelvet.”

„Két éve rendszeresen korrepetálok az öcsémet történelemből.”

19. **Mely karo(ko)n vannak szakjai? Többet is bejelölhet!**

- A) Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
- B) Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
- C) Természettudományi és Informatikai Kar
- D) Zeneművészeti Kar

10. sz. melléklet. A disszertáció kutatási kérdéseinek és hipotéziseinek összefoglalása

Ssz.	Kutatási kérdés	Hipotézis	Ellenőrzés
1.	Hogyan definiálják a tanárjelöltek a reflexiót a félév kezdetén?	A tanárjelöltek a félév kezdetén a reflexiót a hétköznapi értelmezés szerint definiálják (vö. Smyth, 1989; Mrázik, 2014; Simon, 2017).	Igazolt
2.	Milyen gyűjtőfogalomhoz rendelik a reflexiót a félév elején?	A reflexiónak a kontextusfüggetlen értelmezése (önreflexió) jelenik meg a definíciókban (vö. Trappnell & Campbell, 1999; Grant & Langford, 2002; Simon, 2017).	Igazolt
3.	Ki reflektál, ki a cselekvő a reflektálás során a tanárjelöltek definícióiban?	A reflexiót végző személyként megnevezik önmagukat (vö. Szivák, 2010, 2014; Simon, 2018).	Igazolt
4.	Kire vonatkozik a reflexió eredménye, ki tud profitálni a reflexióból a tanárjelöltek definícióiban?	A reflexió közvetlenül a reflexiót végző személy számára nyújt információt (vö. Dewey, 1938; Szivák, 2010, 2014).	Igazolt
5.	Melyik értelmezési szinten állnak reflexióértelmezéseik van Beveren és munkatársai (2018) modellje alapján?	A reflexióértelmezések megoszlának van Beveren és munkatársai (2018) szintjei között (vö. van Beveren et al., 2018).	Igazolt
6.	Változik-e egy félév alatt a tanárjelöltek reflexió-értelmezése?	A reflexiódefiníciók a félév végére komplexebbek (vö. Kember et al., 2000; Simon, 2017).	Igazolt
7.	Változik-e egy félév alatt a gyűjtőfogalom, amelyhez a reflexiót rendelik definícióikban?	A félév végére megjelenik a kontextusfüggő, szakmai reflexióértelmezés (vö. Schön, 1983; Kember et al., 2000; Szivák, 2010, 2014; Simon, 2017).	Igazolt
8.	Változik-e egy félév alatt a reflexió cselekvője a fogalom-meghatározásaikban?	A félév végére többen azonosítják magukat a reflektív pedagógussal (vö. Kember et al., 2000; Szivák, 2010, 2014; Simon, 2017; Doró, 2022).	Nem igazolt
9.	Változik-e a reflexióértelmezési szintjük (van Beveren et al., 2018) a félév végére?	A reflexióértelmezések megoszlának van Beveren és munkatársai (2018) szintjei között (vö. van Beveren et al., 2018).	Igazolt
10.	Hogyan jelenik meg a Reflexió műveltség modell a tanárjelöltek fogalom-meghatározásaiban?	A Reflexió műveltség kompetencia komponensei egyforma arányban fedezhetők fel a reflexiódefiníciókban (vö. Chan & Lee, 2021).	Igazolt
11.	Mennyire válnak rendszerezettekké, strukturáltakká a tanárjelöltek reflektív gondolatai egy félév alatt?	A tanárjelöltek félév végi reflektív naplőfeljegyzéseiben a SOLO taxonómia alapján magasabb szint mutatkozik (Biggs & Collis, 1982; Burnett, 1999; Kember et al., 2000; Chan, 2002; Clarke, 2004; Szivák, 2010, 2014; Pintér, 2015; Dumlao & Pinatacan, 2019).	Nem igazolt
12.	Milyen mértékben, milyen mélységgel reflektálnak a tanárjelöltek a félév végén?	A tanárjelöltek naplőfeljegyzései a félév végére a reflektív gondolkodás magasabb szintjén állnak (vö. Mezirow, 1991; Kember, 1999; Kember et al., 2000; Clarke, 2004; Szivák, 2010, 2014; Dumlao & Pinatacan, 2019).	Nem igazolt
13.	Milyen jellegűek a tanárjelöltek reflexiói a félév végén?	A tanárjelöltek naplőfeljegyzéseire a félév végén az írásbeli reflexió komplexebb formája jellemző. (vö. Hatton & Smith, 1995; Kember et al., 2000; Clarke, 2004; Szivák, 2010, 2014; Dumlao & Pinatacan, 2019).	Nem igazolt
14.	Milyen mértékben képesek a tanárjelöltek a reflexióra szóban a félév kezdetén és végén?	A tanárjelöltek magasabb arányban fogalmaznak meg reflektív gondolatokat szóban a félév végén, mint a félév elején (vö. Mezirow, 1991; Kember, 1999; Kember et al., 2000; Korthagen & Vasalos, 2005; Szivák, 2010, 2014; Chien, 2014; Barton & Ryan, 2014; Mrázik, 2021).	Nem igazolt
15.	Milyen mértékben képesek a tanárjelöltek a reflexióra írásban a félév kezdetén és végén?	A tanárjelöltek magasabb arányban fogalmaznak meg reflektív gondolatokat írásban a félév végén, mint a félév elején. (vö. Mezirow, 1991; Kember, 1999; Kember et al., 2000; Szivák, 2010, 2014).	Nem igazolt
16.	A reflektív kikérdezések során a tanárjelöltek írásban vagy szóban képesek magasabb szintű reflexióra?	Az írásbeli és a szóbeli reflexiók aránya megegyező (vö. Mezirow, 1991; Tierney & Shanahan, 1991; El-Hindi, 1996; Kember, 1999; Kovács, 2018a; Farrell, 2022).	Igazolt
17.	Az RRQ magyar nyelvű változata képes-e megbízhatóan mérni az önreflexiót?	Az RRQ magyar nyelvű változata megbízhatóan méri az önreflexiót (vö. Trappnell & Campbell, 1999; Grossmann & Kross, 2010).	Igazolt
18.	Milyen mértékben jellemző a reflexió és a rágódás a tanárjelöltekre?	A tanárjelöltekre a reflexió és a rágódás hasonló mértékben jellemző (vö. Smyth, 1989; Papageorgiou & Wells, 2004; Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2008; Miklósi et al., 2011; Kasik, Gutí, Tóth & Fejes, 2016; Pribék & Jámbori, 2017).	Igazolt
19.	Mennyire érzékelték a tanárjelöltek a tantárgy reflexiófejlesztést is érintő céljait?	A tanárjelöltek érzékelték a tantárgy céljai közül a reflexiófejlesztést (vö. Kember et al., 2000; Korthagen & Vasalos, 2005; Molnár, 2015).	Igazolt
20.	Miként vélekednek a tantárgy reflexiófeladatainak hatékonyságáról?	A tanárjelöltek felismerték a reflexiófeladatok hatékonyságát (vö. Kember et al., 2000; Korthagen & Vasalos, 2005; Hourani, 2013; Ryan, 2013; Molnár, 2015).	Igazolt