

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

KISS-KOVÁCS RENÁTA

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

PhD értekezés tézisei

Témavezető:

Dr. Molnár Edit Katalin



Szeged

2023

BEVEZETÉS

A tanulói teljesítmény mellett a tanárok szakértelme, s az azt befolyásoló tényezők azonosítása, monitorozása, fejlődésének feltérképezése is egyre jelentősebb szegmense a neveléstudományi kutatásoknak. A tanári szerepnek a hagyományostól a tutori szerep felé való elmozdulása, az osztálytermi környezet digitalizálódó felszereltsége, a tervezés és az értékelés során elvárt magatartások ugyanis a reflexió jelentőségére hívják fel a figyelmet (pl. Xu & Brown, 2016). A nemzetközi, pedagógiai vonatkozású szakirodalomban először különféle professziók művelői (pl. orvosok, nővérek) képzésének, szakmai fejlődésének megtámogatása céljával jelent meg a reflexió témája. A kutatások a reflexiót a tanulás részeként tekintik, s az annak vizsgálatára szolgáló különféle kutatási módszerek nem kizárják, hanem kiegészítik egymást. A hazai neveléstudományi vizsgálatokból még kevés tudományos adat áll rendelkezésre a tanárok, tanárjelöltek reflexiójáról.

A neveléstudományi kutatásokban az utóbbi időben mind inkább előtérbe került a reflexió témája, hiszen tudományosan és köznapilag egyaránt felismert a pedagóguspálya szakmai előrehaladásának kritériumaként a reflexió, a reflektív gondolkodás jelentősége. A tanárnak készülő hallgatók reflexiójának mérése, fejlesztése felismert fontosságú, de a vizsgálatok 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 (pl. Bengtsson, 1995; Clara, 2014; van Beveren et al., 2018): *reflection*, *reflectivity*, *reflective practice*, *critical reflection* stb. Ez azt idézi elő, hogy amikor a hétköznapi vagy a tudományos párbeszédben a reflexiót említjük, akkor nem feltétlenül ugyanarra gondolunk, mint amit egy-egy kutatási kontextusban vagy a professzionalizáció során értenek ez alatt. Vizsgálatunk hozzájárul a konstruktum tisztázására vonatkozó empirikus kutatásokhoz.

ELMÉLETI HÁTTER

A reflexióvizsgálatok kezdetei Archer (2010, idézi Hofer, 2017) szerint az ókorba visszanyúló filozófiai hagyományban (pl. Platon, Kant, Mill és Peirce nézeteiben) gyökereznek. A legtöbb tudományos munka azonban ezt az információt mellőzve, a 20. századból eredezteti a reflexió fogalmát, s az elméleti áttekintések első munkáiként rendszerint Dewey és Schön neve merül fel. Dewey és Schön nyomán (Clara, 2014, p. 262) a „*reflexió egy spontán, átlagos, valódi gondolkodási folyamat, mely során egy nehezen érthető, inkohere ns szituáció világossá, érthetővé válik.*” Dewey a reflexiót holisztikus perspektívából szemlélte, így a reflexiót egy komplex próbálkozásként értelmezhetjük, amely kognitív és affektív dimenziót is felölel (Dewey, 1933), és bizonyos attitűdöket követel meg, mint pl. felelősségvállalás, elfogulatlanság, odaadás. Ez felveti annak felismerését, hogy a reflexió kapcsolatban áll olyan, tudományosan gyakrabban vizsgált és modellezett konstruktumokkal, mint például (1) a problémamegoldás (vö. Hatton & Smith, 1995). Elméleti áttekintésünk kitér emellett (2) a

szövegértés és a szövegalkotás folyamatában megjelenő reflexióra: a két képesség kapcsolatára is utalhat a reflexió mint közös komponens (vö. Tierney & Shanahan, 1991), ennek vizsgálata hazánkban ritka (pl. Kovács, 2018a); (3) a tapasztalati tanulással való összefüggésben sajátos kutatási folyamatként definiálva (vö. Boud, Keogh & Walker, 1985/1987); (4) a reflexió transzformatív tanulásban betöltött szerepére, így a jelentésstruktúra átszervezése, transzformálása meg tud valósulni reflexió által (vö. Mezirow, 2003); (5) a metakognícióval való összefüggésre (vö. Schön, 1983; Moon, 1999; Gibson, Kitto & Bruza, 2016); (6) az önszabályozás folyamatának megvalósulására: a kitűzött cél elérése és a cselekvés értékelése közötti monitorozási fázissal azonosítják (vö. Grant & Langford, 2002), valamint (7) a kritikai gondolkodással való kapcsolatra (vö. Halpern, 2007).

A reflexiómegközelítések zöme szakmai kontextusba állítja a reflexiót mind nemzetközi (Schön, 1983, 1992; Smyth, 1989; Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen & Vasalos, 2009), mind pedig hazai viszonylatban (Szivák, 2010, 2014; Mrázik, 2014). Emellett kisebb hangsúllyal, de megjelenik a személyiségvonás alapú (Fenigstein et al., 1981; Trappnell & Campbell, 1999; Grant & Langford, 2002), valamint a képességalapú megközelítés is. Az utóbbit tükrözi a nemzetközi irodalomban Kitchener és Fischer (1990) révén vált ismertté a Reflektív ítélőképesség modell, Chan és Lee (2021) pedig megalkották a Reflexió műveltség modellt. A hazai szakirodalomban Nagy József (1994) a nemzetközi énkutatások szintetizálása alapján az önreflexív képességről ír, az önreflexiót pedig az éntudatot alapul vevő szabályozás során a csatolás és a visszacsatolás kifejezésekkel azonosítja. Később, Bárdossy és munkatársai (2002, 2007) munkássága nyomán a hazai pedagógusképzésben is gyökeret vert az RWCT-projekt (*Reading and Writing for Critical Thinking – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért*), amelyben a reflexiót a Piaget-féle akkomodációval azonosítják.

A dolgozatban bemutatott reflexióértelmezési keretrendszerünkben 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 reflexió műveltség jelenik meg.

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 1985/1987; Mezirow, 1994) révén, vagy esetleg a hétköznapi helyzetekben, szakmától, szakterülettől függetlenül (pl. Trappnell & Campbell, 1999; Jordí, 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.

A tág, kontextusfüggetlen szemlélet alatt azt a **reflexió kompetenciát** értjük (ideértve a személy reflexióval kapcsolatos tudását, nézeteit, attitűdjeit is), amely lehetővé teszi a reflektív gondolkodás megvalósulását. Ebbe a szemléletbe tartoznak a személy önmagára vonatkoztatott

reflexiói, amelyet **önreflexiónak** nevezünk, ami szembeállítható a rágódással. Gyakran kevert módszertannal végrehajtott vizsgálatokról van szó, a kvalitatív kutatási módszerek mellett megjelenik az adatok kvantifikálhatóságának igénye is – pl. Trapnell & Campbell (1999) kérdőíve. Bár ez a megközelítés segítheti a szakmai szocializáció korai szakaszának átfogó jellemzését, hazánkban kevésbé, míg más országokban jellemzőbbek ezek a szakterülettől függetlenül értelmezett reflexiókutatások.

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).

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. A reflexiós műveltség alatt Chan és Lee (2021, p. 14) az alábbiakat értik: *„A tanulók azon képességei, amelyek segítségével kognitív módon reflektálnak, különféle módon képesek kifejezni a gondolataikat és érzelmeiket (...), valamint a reflexióra tanulási és értékelési eszközként tekintenek.”* Négy dimenziót különböztettek meg: Tudományos műveltség, Reflexiós tudás és készségek, Értékelési kompetencia, Szocio-emocionális belátások.

Jordi (2011) munkájára alapozzuk azt a feltételezést, hogy a reflexió különböző szegmenseinek (kontextusfüggő vagy -független) valamiféle kapcsolata lehet a személyben, valamint hogy 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 maga lehet személyes, a személyen belül lezajló vagy szociális, személyek között történő.

Kutatások igazolták, hogy a reflexió fejlődése elősegíthető (Hatton & Smith, 1995; Korthagen & Vasalos, 2005; Walkington, 2005), de a változás, változtathatóság üteme feltehetően lassú (Kember et al., 2000). A hazai reflexiókutatások eredményei arra mutattak rá, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése során a reflexió esetleges (Mrázik, 2014), noha számos reflexiófejlesztő gyakorlat ismert (Szivák, 2010, 2014).

A KUTATÁS CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI

Az értekezésben bemutatott vizsgálatok legfőbb célja, hogy rávilágítson a reflexió kifejezés sokoldalúságára, arra a hazánkban kevésbé felismert tényre, hogy a reflexió fogalma mögött a tanárképzés szereplői körében nem feltétlenül ugyanaz a jelentéstartalom áll. Ennek tudatosítása pedig fontos feladata a hazai pedagógusképzés és -továbbképzés szereplőinek. A kutatási részcélok pedig az alábbiak: megismerni a tanárjelöltek (a) reflexióértelmezését, (b) írásbeli és szóbeli reflektív gondolkodásának minőségét, (c) kontextusfüggetlen önreflexióját, továbbá (d) vélekedését a kurzusról és a reflexiófejlesztésről. Összesen hét, “A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása” című egyetemi tantárgyhoz kapcsolódó vizsgálatot végeztünk. A bemutatott vizsgálatok mindegyike korábbi publikációkban jelent meg, ezekre az egyes vizsgálatok kapcsán zárójelben hivatkozunk, s megnevezzük a húsztíz hipotézisünket.

Az *1. vizsgálatban* tanárjelöltek reflexiófogalmait vizsgáltuk egy szemeszter kezdetén (Kiss-Kovács, 2021b), s feltételeztük az alábbiakat: **(1)** A tanárjelöltek a félév kezdetén a reflexiót a hétköznapi értelmezés szerint definiálják (vö. Smyth, 1989; Mrázik, 2014; Simon, 2017). **(2)** A reflexiónak a kontextusfüggetlen értelmezése (önreflexió) jelenik meg a definíciókban (vö. Trappnell & Campbell, 1999; Grant & Langford, 2002; Simon, 2017). **(3)** A reflexiót végző személyként megnevezik önmagukat (vö. Szivák, 2010, 2014; Simon, 2018). **(4)** A reflexió közvetlenül a reflexiót végző személy számára nyújt információt (vö. Dewey, 1938; Szivák, 2010, 2014). **(5)** A reflexióértelmezések megoszlának van Beveren és munkatársai (2018) szintjei között (vö. van Beveren et al., 2018).

A *2. vizsgálatban* a tanárjelöltek reflexióértelmezésének egy szemeszter során bekövetkezett változását követtük nyomon (Kiss-Kovács, 2021c). Mivel a kurzuson cél volt a reflexió fejlesztése, ez befolyásolhatta a reflexióról való gondolkodásukat, ennek értelmében az alábbiakat feltételeztük: **(6)** A reflexiódefiníciók a félév végére komplexebbek (vö. Kember et al., 2000; Simon, 2017). **(7)** A félév végére megjelenik a kontextusfüggő, szakmai reflexióértelmezés (vö. Schön, 1983; Kember et al., 2000; Szivák, 2010, 2014; Simon, 2017). **(8)** A félév végére többen azonosítják magukat a reflektív pedagógussal (vö. Kember et al., 2000; Szivák, 2010, 2014; Simon, 2017; Doró, 2022). **(9)** A reflexióértelmezések megoszlának van Beveren és munkatársai (2018) szintjei között (vö. van Beveren et al., 2018).

A *3. vizsgálat* a tanárjelöltek reflexióértelmezését ragadja meg a Reflexiós műveltségi modell megközelítéséből (Kiss-Kovács, 2022). **(10)** A Reflexiós műveltség komponensei egyforma arányban fedezhetők fel a reflexiódefiníciókban (vö. Chan & Lee, 2021).

A *4. vizsgálat* a tanárjelöltek írásbeli reflexiójának egy félév során bekövetkező változásának elemzésével foglalkozik (Kovács, 2017). **(11)** A tanárjelöltek félév végi reflektív naplófeljegyzéseiben 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; Dumlaog & Pinatacan, 2019). **(12)** 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). **(13)** 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).

Az 5. vizsgálatban a tanárjelöltek írásbeli és szóbeli reflexiónak mélységét elemeztük és hasonlítottuk össze (Kovács, 2018b). **(14)** A tanárjelöltek magasabb arányban fogalmazznak 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). **(15)** A tanárjelöltek magasabb arányban fogalmazznak meg reflektív gondolatokat írásban a félév végén, mint a félév elején (vö. Mezirow, 1991; Kember, 1999; Kember et al., 2000; Szivák, 2010, 2014). **(16)** Az írásbeli és a szóbeli reflexiók aránya megegyező (vö. Mezirow, 1991; Tierney & Shanahan, 1991; El-Hindi, 1996; Kember, 1999; Kovács, 2018a; Farrell, 2022).

A 6. vizsgálat a Rágódás-reflexió kérdőív (RRQ) magyar nyelvű adaptálását és a kapcsolódó, tanárjelöltek körében gyűjtött eredményeket ismerteti (Kiss-Kovács, 2018, 2019a, 2019b). **(17)** Az RRQ magyar nyelvű változata megbízhatóan méri az önreflexiót (vö. Trappnell & Campbell, 1999; Grossmann & Kross, 2010). **(18)** 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, Guti, Tóth & Fejes, 2016; Pribék & Jámberi, 2017).

A 7. vizsgálat a tanárjelöltek kurzusra és reflexiófejlesztésre vonatkozó vélekedését tárja fel (Kiss-Kovács, 2021a). **(19)** A tanárjelöltek érzékelték a tantárgy céljai közül a reflexiófejlesztést (vö. Kember et al., 2000; Korthagen & Vasalos, 2005; Molnár, 2015). **(20)** A tanárjelöltek felismerték a reflexiófeladatok hatékonyságát (vö. Kember et al., 2000; Korthagen & Vasalos, 2005; Hourani, 2013; Ryan, 2013; Molnár, 2015).

MÓDSZEREK

Kutatási kontextusunk „A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása” című tantárgy, egy, az osztatlan tanárképzésben teljesítendő reflexiófejlesztés célú egyetemi kurzus (Molnár, 2015), amely során órai (a tanárjelöltek tanítási epizódokat mutattak be, véleményezték egymás és önmaguk munkáját stb.) és otthoni feladatok (szakirodalmi feltárással pedagógiai problémára kerestek választ, visszatekintve szintetizálták féléves munkájukat stb.) egyaránt lehetővé tették a reflexió gyakorlását. A kurzus célul tűzi ki, hogy a hallgatók változatos – aktív és reflektív, egyéni és csoportos – tanulási lehetőségek által megismerkedjenek a pedagógia kutatási módszereivel, a szakmai ismeretszerzés és kommunikáció módjaival, valamint a pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció sajátosságaival. Ezen célok eléréséhez pedig szükséges a reflektív gondolkodás valamennyi aspektusának működése. Az egyes vizsgálatok módszereit a vizsgálatok ismertetett sorrendje szerint mutatjuk be.

Az **1-3. vizsgálatban** alkalmazott mérőeszközünk egy 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. A reflexiódefiníciókra vonatkozó feladat pontosan 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. Az **1. vizsgálat** egy őszi szeminárium elején történt, 2018-ban két hetes időintervallumban töltöttek ki online, egyéni ütemben (átlag: 48 perc, szórás: 25, min:10, max: 152). 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. A **2. vizsgálatban** két részmintánkat a félév eleji és a félév végi adatközlők alkotják ($N_1=156$, $N_2=135$). Az első rész minta azonos az 1. vizsgálat mintájával, a tartalomelemzés során pedig a válaszok összevethetősége érdekében ugyanazokat a válaszkategóriákat alkalmaztuk a félév végi válaszok esetén, mint a félév elejéknél. A **3. vizsgálatban** a félév végi kitöltők képezték a mintánkat. A reflexió műveltséghez megállapításához saját elemzési szempontrendszert használtunk, mellyel a négy dimenzió mentén -1 és +1 között értékeltük a definíciókat. Ezek összegeként pedig összesített reflexió műveltségi indexet alkottunk, amely tehát -4 és +4 közötti értékeket vehetett fel.

A **4. vizsgálat** a 2016/17. tanév őszi szemesztere során valósult meg. Egy tanulócsoporthoz tagjai hetente kaptak egy, a kurzushoz kapcsolódó reflexiófeladatot, amelyre egymással és oktatójukkal közös online reflektív naplóban reagálhattak. Közülük mintánkba kerültek mindazok, akik beleegyeztek féléves produktumaik kutatási célú felhasználásába, s a félév végéig rendszeresen készítették naplófeljegyzést (összesen 13 fő). Tanulónként kettő, egy félév elején és egy félév végén készült szöveget vizsgáltunk (összesen 26 db naplófeljegyzés), melyekben a csoportdinamika közös tartalmi elem volt. Tartalomelemzésünk során háromféle kategorizálási szempontrendszert választottunk: (1) 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 et al, 2002); (2) Kember (1999, 20-23. o.) elmélete alapján a reflektív gondolkodás szintjeit [*Coding Categories for Reflective Thinking*]; (3) Hatton és Smith (1995, pp. 48-49.) kritériumrendszere alapján pedig az írásbeli reflexiók fajtáit [*Types of Reflective Writing*] azonosítottuk.

Az **5. vizsgálat** adatfelvétele 2017-ben történt egy tanárszakos kurzus keretein belül, ahol a hallgatók egy tanórakutatást valósítottak meg, s ennek részeként két tanítási epizódot mutattak be kb. 5 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 másik két csoport pedig online kérdőívet töltött ki. Mindegyik adatfelvétel során ugyanazokat a kérdéseket alkalmaztuk, ezáltal biztosítva a szóbeli és írásbeli reflexiók összevethetőségét. A kérdések tartalmilag hat egységekbe rendeződtek: (1) tervezési folyamat, (2) megvalósítás, kivitelezés, (3) tanári és tanuló nézőpontok (nézőpontváltás), (4) pozitív és

negatív tapasztalatok összegzése, (5) okok és magyarázatok keresése, (6) a fejlesztési javaslatok megfogalmazása. Tartalomelemzésünk szempontrendszere a 4. vizsgálatnál tárgyalt reflektív gondolkodási kategóriák (Kember, 1999) alapján alakult ki. A számadatokat százalékos arányban fejeztük ki mégpedig úgy, hogy a megszólalások mennyiségéhez viszonyítottuk a reflektív megjegyzéseket

A **6. vizsgálatban** egy nemzetközi, a reflexiót személyiségvonásként értelmezett kérdőív (*Rumination–Reflection Questionnaire*; Trapnell & Campbell, 1999) hazai adaptálását és eredményeit mutatjuk be. A kérdőív hétköznapi kontextusba illeszkedő kijelentésekből áll, melyek a rumináció és a reflexió alsókálák mentén csoportosíthatók. Különbséget kell tenni, hogy ez a tevékenység adaptív változást eredményez-e, akkor reflexióról, vagy pedig destruktív, céltalan, akkor rágódásról van szó (Trapnell & Campbell, 1999). A rágódás negatívan befolyásolja a szakmai identitás alakulását (Lengelle, Luken & Meijers, 2016), ez tehát a kezdő tanárok esetén különösen veszélyes lehet. Két anonim adatfelvételre került sor 2018 tavaszán ($N_1=64$) és őszén ($N_2=121$), másodéves tanárjelöltek körében. Az eredmények a kérdőív megbízhatóságát igazolták ($\alpha=0,86-0,91$). A mintát hasonló mértékben jellemezte a reflexió és a rágódás. Mérőeszköz-választásunk indoka: (a) ez a kérdőív a reflexió tágabb értelmezésén alapul, hiszen az önreflexiót mindennapi helyzetekben vizsgálja; (b) megfelelő jószágmutatóit későbbi vizsgálatok (Harrington & Loffredo, 2011; Silvia & Phillips, 2011) is igazolták, melyek az által is összehasonlított reflexió-kérdőíveket használták fel; (c) s az utóbbi időben is alkalmazzák a vonatkozó pedagógiai-pszichológiai kutatásokban. Az adatfelvétel Pilot 1 esetében papír alapon, míg Pilot 2 során számítógépes platformon történt. Adatelemzésünk az alábbiakra terjedt ki: (1) A kérdőív megbízhatóságát Cronbach- α reliabilitásvizsgálattal, feltáró faktorelemzéssel és részletes itemanalízissel ellenőriztük. (2) Faktorelemzéssel a Pilot 1 sajátos eredményeit, (3) részletes itemelemzéssel pedig a Pilot 2 eredményeit állapítottuk meg. Végül (4) a vizsgált tanárjelöltek reflexiójának, reflektív vonásait jellemeztük az alsókálák összesített mutatóinak ismertetésével.

A **7. vizsgálat** adatfelvételére 2018 ősz 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. Függetlenül a kérdőív feladatjellegétől, a kitöltési hajlandóság mindössze 56,89% volt. A kutatáshoz engedélyt adó kitöltők száma $N=95$. A félév értékelésére vonatkozó online kérdőív összesen 52 kérdésből állt, ebből hatot vontunk be a bemutatott elemzésünkbe: (1) Mennyire érzékelté a kurzus felsorolt céljait? (2) Véleménye szerint a kurzuson elvégzett feladatok milyen mértékben segítették elő a reflexiót, a reflektív gondolkodást? (3) Hogyan látja, miként értelmezi a tanítási epizódok utáni diszkussziókat? (4) Mi a legfőbb általános tanulság az ön számára a kurzussal kapcsolatban? (5) A kurzuson tapasztaltak hatottak-e arra, ahogyan a tanári pályáról, szerepről gondolkodik most? Kérem, indokolja a válaszát! (6) Befolyásolta-e a tanításról való elképzeléseit a kurzus? Az első két feleletválasztó kérdésre ötfokú Likert-skálán adhatták meg válaszaikat, a 6. 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. Adatelemzésünk során a feleletválasztó kérdések intervallum skálán meghatározott válaszainak leíró statisztikáját, valamint a célok és a feladatok összefüggéseire terjed ki. A feleletalkotó kérdések válaszait pedig tartalomelemzéssel, induktív módon alakított kódokkal értelmeztük.

EREDMÉNYEK

Az eredményeket és az azok alapján megfogalmazott következtetéseket a vizsgálatok ismertett sorrendjében közöljük a hipotézisek mentén.

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, önmegfigyelés, 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 háttérében 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 háttérében 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 megoszlának 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; Dumlaog & 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 esetben 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 naplójeljegyzéseire 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 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). **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 fogalmaznak 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- $\alpha = 0,86 - 0,92$). **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 & Jámori, 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 alsókálák 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 vizsgálateink (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.

ÖSSZEGZÉS

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.

Szakirodalmi áttekintésünk alapján kidolgozott reflexióértelmezési keretrendszerrel célunk volt a reflexióval kapcsolatos főbb fogalmak későbbi következetes használatának megalapozása. Ezért megkülönböztettük (1) a reflektív gondolkodást mint kognitív folyamatot, (2) a kontextusfüggetlen szemlélet alapján a (a) reflexiós kompetenciát (amely magában foglalja a reflexióval kapcsolatos kognitív szint mellett az affektív területet is) és (b) az önreflexiót (a személy önmagára vonatkoztatott reflexiói), valamint (3) a kontextusfüggő értelmezés szerint a szakmai reflexiót. (4) A reflexiós műveltség pedig a kontextusfüggő és -független értelmezést ötvözi.

A bemutatott hét vizsgálat legfontosabb tapasztalatai pedig az alábbiak. A tanárjelöltek reflexióértelmezése a félév kezdetén még nagyon hangsúlyosan viseli a hétköznapi vagy személyes értelmezés vonásait. Ennek ellenére a számszerű adatokból az látszik, hogy főként a visszajelzés és visszacsatolás gyűjtőfogalmakat használják, ez pedig a kognitív képességértelmezésre utal. A félév végére a reflexiódefiníciók komplexebbé, kidolgozottabbá váltak. Noha változatlanul a visszajelzés gyűjtőfogalom volt a legjellemzőbb, a hétköznapi értelmezés fogalmainak aránya nőtt, vélhetően a kurzushoz kapcsolódó reflexiók lehetőségek sajátosságai miatt. A félév végén még a félév eleji adatoknál is érzékelhetőbb volt a tanárszereptől való eltávolodás, ennek a látszólagos eredménynek háttérében azonban a reflexió

iránti negatív attitűd is állhat. Mind a félév elején, mind pedig a végén a reflexió útján szerzett tapasztalatok felhasználásáról az egyéni, esetleg az interperszonális szint volt tapasztalható, vagyis a komplexebb (intézményi vagy társadalmi szintű) hasznosítás elkerülte a figyelmüket. A reflexiódefiníciókból az is kirajzolódott, hogy míg az értékelési kompetenciához társuló fogalmak ismertnek és használtak bizonyultak, a reflexió műveltség másik komponense, a tudományos műveltség teljesen visszaszorul a válaszokban, ami a negatív kutatási attitűdöt is jelezheti.

Az írásbeli reflexiók félév eleji és végi összehasonlítása során nem találtunk pozitív előjelű változást sem a gondolatok strukturáltsága, sem pedig a reflektív gondolkodás vagy az írásbeli reflexió szintjei szerint. Ezt a szövegalkotási kedv, a feladatvégzésben tanúsított kitartás vagy a reflexió iránti attitűd csökkenése okozhatta, erre azonban nem terjedt ki a vizsgálatunk. Ezekkel az eredményekkel összhangban a szóbeli és az írásbeli reflexiók félév eleji és végi eredményeinek összevetésekor azt találtuk, hogy míg szóban tapasztalható enyhe növekedés a reflektív megnyilvánulásokban, írásban ellentétes ez a tendencia. A szóbeli tapasztalatok utalnak a reflexió változtathatóságára. Ugyanakkor arányaiban írásban és a szóban is hasonló mértékben volt reflexió tapasztalható a félév azonos pontján, ami a reflexió fejlesztésének szükségét igazolja. Ahogyan az is, hogy az önértékelést negatívan befolyásoló rágódás és az azt pozitívan alakító reflexió hasonló mértékben volt jellemző a vizsgált tanárjelöltekre. A vizsgálatok kontextusát adó reflexiófejlesztő tantárgyról alkotott vélemények alapján pedig az szűrhető le, hogy a reflexió fejlesztésének célja lehet érzékelhető és tudomásul vett, miközben azt csak bizonyos tevékenységek esetében ismerik el (pl. tanítási epizódok diszkussziója), míg más esetekben nem (pl. kutatási elemek, úgy mint szakirodalom feltárása). Ezek a tapasztalatok a reflexióvizsgálatok további, háttérváltozókkal (pl. kutatással és reflexióval kapcsolatos attitűd) kiegészített kutatásokat alapozhatnak meg.

IRODALOM

- Archer, M. S. (2010). Introduction: The reflexive re-turn. In M. S. Archer (Ed.) *Conversations about reflexivity*. Routledge. 1–13.
- 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.
- Bengtsson, J. (1995). What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching*, 1(1) 23–32. <https://doi.org/10.1080/1354060950010103>
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy*. Academic Press.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985/1987 Eds). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.

- 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.
- 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.
- Chan, C. K. Y. & Lee, K. K. W. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 32. 100376. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376>
- 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>
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Heath.
- 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.
- 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>
- 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) pp. 821–836.
- Halpern, D. F. (2007). The Nature and Nurture of Critical Thinking (pp. 115). In: Sternberg, R.J., Roediger, H. L. III, & Halpern, D. F. (Eds.), *Critical Thinking in Psychology*. 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.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1) 33–49.
- Hofer, B. K. (2017). Shaping the Epistemology of Teacher Practice Through Reflection and Reflexivity. *Educational Psychology*, 52(4) 299306. <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>
- 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>
- 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.
- Kitchener, K. S. & Fischer, K. W. (1990). A Skill Approach to the Development of Reflective Thinking. In: Kuhn, D. (ed). *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*. Contrib Hum Dev. Basel, Karger, vol 21, 48–62.

- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4) 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In: Lyons N. (Ed.) *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 529–552). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_27
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Molnár, E. K. (2015). A pedagógiai kutatás módszerei és atudományos eredmények iskolai alkalmazása. Kézirat. TÁMOP4.1.2.B-2-13/1-2013-0008 „MENTOR(h)ÁLÓ PROGRAM” SZTE BTK, NeveléstudományiIntézet, Pedagógiai Értékelés Tanszék.
- Moon, J. (1999). *A handbook of reflective andexperiential learning*. Routledge.
- Mrázik, J. (2014). A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In: Arató Ferenc (Ed.) *Horizontok: A pedagógusképzésreformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. 77–87.
- Nagy, J. (1994). Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 94(1-2) 3–26.
- Pintér, H. (2015). A tudás reprezentációjának vizsgálata a SOLO taxonómia alkalmazásával. *Magyar Pedagógia*, 115(1) 19–45.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- 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>
- Silvia, P. J. & Phillips, A. G. (2011). Evaluating self-reflection and insight asself-conscious traits. *Personality and Individual Differences*, 50. 234–237.
- Simon, K. (2017). A tanárok reflexióértelmezése (pp. 5579). In. Hanák, Zs. (Ed.). *A magyar tudomány ünnepe 2015: Aziskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. Líceum Kiadó.
- 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>
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek,reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása: Alapozó tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relation:Interactions, transactions, and outcomes. In Pearson, D., Barr, R., Kamil, M. & Mosthenthal, P. (Eds.), *Handbook of reading research*. Longman. pp. 609–640.
- 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>
- van Beveren, L., G. Roets, A. Buysse & K. Rutten (2018). ‘Weall reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection inhigher education in social and behavioural sciences’. *Educational Research Review*, 24. 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>

- Walkington, J. (2005). Becoming a Teacher: Encouraging Development of Teacher Identity through Reflective Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 53–64. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341124>
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.

AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJÁHOZ 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.
- 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.
- Kiss-Kovács, R. (2018). Az önreflexió kérdőíves pilot vizsgálata tanárjelöltek körében. In A. Fehérvári, K. Széll & H. Misley (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 Reflexiós műveltségi modell megközelítéséből. In F. Mező (Ed.), *Tanulás és társadalom* (pp. 100–101). Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Akadémiai Bizottsága Pszichológiai Szakbizottsága.
- Molnár, E. K. & Kovács, R. (2017). Egy kutatásalapú gyakorlatra felkészítő kurzus tanulói kvalitatív értékelése. In É. D. Molnár & T. Vigh (Eds.), *PÉK 2017. XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program és absztraktkötet* (p. 28). SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Vigh, T. & Kiss-Kovács, R. (2018). Az értékelési kompetencia fejlődésének mérése és önértékelése tanárjelöltek körében. In A. Fehérvári, K. Széll & H. Misley (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.
- Vigh, 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.
- Vigh, 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.

AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJÁHOZ NEM KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

- Kiss-Kovács, R. (2019). Beszámoló a XVII. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról (PÉK 2019). Szeged, 2019. április 11-13. *Modern nyelvoktatás*, 25(3-4) 225–227.
- Kovács, R. (2016). Környezetismeret tankönyvek analitikus összehasonlítása a 4. évfolyamon megjelenő antropológia témakörben (p. 50). In. Molnár, Gy. & Bús, E. (Eds.), *PÉK 2016. XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Előadás-összefoglalók = CEA 2016 14. Conference on Educational Assessment: Program – Abstracts*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kovács, R. & Kiss, M. (2017). Az ökoszisztéma-szolgáltatásokhoz fűződő környezeti attitűdök vizsgálati perspektívái (p. 438). In. Kerülő, J., Jenei, T. & Gyarmati, I. (Eds.), *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem.
- Purevjav, D., Z. Orosz, G. & Kiss-Kovács, R. (2018). Hungarian teachers' perceptions: Professional development needs (p. 426). In. Fehérvári, A., Széll, K. & Misley, H. (Eds.) *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztrakt kötet*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK), MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.