



EXPANZIÓ
HUMÁN TANÁCSADÓ

„REGIONÁLIS PEDAGÓGIAI SZOLGÁLTATÓ ÉS KUTATÓ KÖZPONT TOVÁBBFEJLESZTÉSE, TÉRSÉGI PEDAGÓGIAI
KÖZPONT KIALAKÍTÁSA A NYUGAT-DUNÁNTÚLON” CÍMŰ, TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 AZONOSÍTÓ-
SZÁMÚ PROJEKT RÉSZÉKÉNT A
REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN C. KUTATÁS BESZÁMOLÓJA

1052 BUDAPEST, VÁROSHÁZ U. 3-5. 2/4.

TEL.: (06-1) 411-1933, 411-1934. FAX: (06-1) 318-6906

WWW.EXPANZIO.HU EXPANZIO@EXPANZIO.HU

TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003

Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ továbbfejlesztése,
társégi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	2
1. Bevezető	5
2. A tanárok reflexió értelmezése, kutatási eredmények.....	7
2.1. Problémafelvetés.....	7
2.2. Kutatási kérdések, hipotézisek	8
2.3. Módszer	9
2.3.1. Eszköz.....	9
2.3.2. Eljárás.....	10
2.4. Minta.....	10
2.5. Eredmények.....	18
2.5.1. A kérdőív válaszainak statisztikai elemzése.....	18
2.6. Hipotézisek igazolása, következtetések levonása	38
2.7. Javaslatok.....	43
3. „Kritikus” kérdések a pedagógiai gyakorlatban	44
3.1. A kutatási részterület bemutatása, célja	44
3.1.1. A kutatási részterület szakmai problémaköre	44
3.1.2. Kutatási kérdések, hipotézisek	46
3.1.3. A kutatás módszere, kérdőív elemzése	47
3.2. A kutatás lebonyolítása és eredményei.....	50
3.2.1. Nyílt kérdések elemzése, feldolgozása	51
3.2.2. Kutató által feltett kérdések minősítésének kiértékelése	63
3.3. Összegzés, javaslatok megfogalmazása.....	69
4. A reflektív pedagógia társas jellegének vizsgálata a Nyugat-dunántúli régióban	71
4.1. Bevezetés.....	71
4.2. Kutatási terv.....	72
4.2.1. A kutatás célja	72
4.2.2. Módszerek.....	73
4.2.3. Az adatelemzés módja	75
4.3. Az értékkála adatainak elemzése	76
4.3.1. A tantestületek vizsgálata	76
4.4. A nyitott kérdésekre adott válaszok értékelése	83
4.4.1. A szakmai támogatást biztosító tantestület ismérvei.....	83

4.4.2. A reflexió akadályai a megkérdezettek szerint	86
4.4.3. Munkaterületek, amelyhez segítséget várnak a pedagógusok	91
4.4.4. A továbbképzések igényelt tartalma	96
4.4.5. A továbbképzések preferált formái	99
4.4.6. Milyen legyen a pedagógus munka külső támogató szervezete?	102
4.4.7. A nyitott kérdésekre adott válaszok legfőbb eredményei.....	105
4.5. Összegzés.....	107
4.5.1. A kutatás kérdései alapján	107
4.5.2. A kutatás hipotézisei alapján	109
4.5.3. Ajánlások a képzés és továbbképzés számára	110
5. Pedagógusok reflektivitásának és annak személyiségjegyekkel való összefüggéseinek vizsgálata.....	112
5.1. Kutatási kérdések, hipotézisek	114
5.2. Módszerek, a kutatásban használt eszközök.....	116
5.3. A kutatáshoz használt minta, adatforrások.....	116
5.4. Eredmények.....	117
5.4.1. A pedagógusok reflektív szemléletének vizsgálata.....	117
5.4.2. A reflektivitás és a személyiség összefüggéseinek vizsgálata	135
5.5. Hipotézisek igazolása.....	146
5.6. Következtetések, javaslatok	149
6. Az elkötelezettség és reflexió kapcsolata	151
6.1. A probléma bemutatása és a kutatás indoklása.....	151
6.2. A fogalmak meghatározása	152
6.2.1. Szakmai elkötelezettség.....	152
6.2.2. Reflexió.....	154
6.3. Hipotézisek	156
6.4. A kutatási módszerek bemutatása	156
6.4.1. A minta bemutatása.....	156
6.4.2. Eljárások, módszerek, eszközök eredményeinek bemutatása	157
6.5. Az eredmények elemzése	158
6.5.1. Az interjúk eredményeinek elemzése.....	158
6.6. Tanítók reflektív gondolkodása	165
6.6.1. A reflektív tanítás fogalma, célja, alkalmazásának gyakorlata	165
6.6.2. A metaforák elemzése	170

6.7. Ajánlások.....	176
7. Irodalomjegyzék	177
7.1. A tanárok reflexió értelmezése	177
7.2. „Kritikus” kérdések a pedagógiai gyakorlatban.....	178
7.3. A reflektív pedagógia társas jellegének vizsgálata a Nyugat-Dunántúli régióban ..	178
7.4. Pedagógusok reflektivitásának és annak személyiségjegyekkel való összefüggéseinek vizsgálata.....	180
7.5. Az elkötelezettség és reflexió kapcsolata	181
8. Mellékletek	182
8.1. A tanárok reflexió értelmezése	182
8.2. „Kritikus” kérdések a pedagógiai gyakorlatban.....	187
8.3. A reflektív pedagógia társas jellegének vizsgálata a Nyugat-Dunántúli régióban ..	211
8.4. Pedagógusok reflektivitásának és annak személyiségjegyekkel való összefüggéseinek vizsgálata.....	213
8.5. Az elkötelezettség és reflexió kapcsolata	222

1. Bevezető

Szakmai körökben ma már senki nem vitatja, hogy a reflexió az egyik legfontosabb eszköze a tanári munka eredményességének és a tanári pályafejlődésnek. Szakirodalmi említése Dewey munkásságához köthető, és azóta új és új aspektusait ismerhettük meg. A kétezres évek elejétől Magyarországon is beivódott a pedagógiai közbeszédbe. Definiálása, megközelítési módjai még az elméleti munkákban is nagyon sokszínűek, szerteágazók. A gyakorlatban megvalósuló működése, a szakemberek gondolkodásában és tevékenységében megjelenő reflexió, és annak fejlesztése pedig még több izgalmas kérdést vet fel.

Kutatócsoportunk által elfogadott az a kiindulópont, hogy a reflexió a tudatos pedagógiai tevékenység eszköze, amelyben a szakember elemzi a szituációt, a saját tevékenységét, és új megoldásokat talál és épít be a munkájába. Ezáltal gazdagodik a tevékenységrepertoárja (gyakorlata), és mellette az értelmezési kerete is, hiszen az elemzéshez saját kognitív struktúráin kívül külső erőforrásokat, új ismereteket is felhasznál. Így összességében a gyakorlati és elméleti eszközei egyaránt gazdagodnak, segítve a pályafejlődését.

Célunk, hogy mind többet tudjunk meg a földrajzi régiókban a gyakorló pedagógusok reflexióhoz fűződő viszonyáról, annak különböző aspektusairól. Eredményeinket szeretnénk felhasználni a tanárképzési és továbbképzési programjaink fejlesztéséhez. A gyakorló pedagógusok zöme 2006 óta ismerkedik a reflexió fogalmával, mivel a tanári mesterszak kimeneti követelményeinek megfelelően portfóliót készítettek azok a kollégák, akik kiegészítő képzésen vettek részt. Egy másik jelentős csoport 2013 körül találkozhatott a fogalommal, a tanári minősítő vizsgára készülve. Arról azonban nem tudunk sokat, hogy jelenleg a pedagógiai gyakorlatba mennyire épült be a reflektivitás.

Az első tanulmány, Simon Katalin munkája bemutatja a minta és a kutatás alapvető adatait, és választ keres arra, hogy milyen kép él a pedagógusok gondolkodásában reflexióról, miként értelmezik azt.

Az elméleti munkák alapján ma már az is világossá vált, hogy a reflektív gondolkodás fejlődése különböző lépcsőkön át valósul meg. A szakirodalom jellemzően három szintjét fogalmazza meg a reflexiónak. Farkas András arra volt kíváncsi, hogy a megkérdezett pedagógusokra vajon melyik szint a jellemzőbb, és hogy függ össze ez a minta különböző jellemzőivel.

Szintén elméleti kiindulópontoz köthető a reflexió diskurzuz jellege. Az elemzés valamilyen kérdés/válasz formában valósul meg, amely az egyén és szituáció között is végbemehet, de saját magával folytatott párbeszédben is megvalósulhat. Ám egyre többet olvashatunk arról, hogy a társas diskurzuz elősegíti a reflexiót és ezáltal a fejlődést, sőt az egész szakmai közösség fejlődését szolgálja. Kérdés, hogy milyen mértékben van benne a régió iskoláinak kultúrájában a támogató szakmai diskurzuz. A kérdés Köcséné Szabó Ildikó kutatási területéhez tartozik.

Mára már olyan publikációk is napvilágot láttak, amelyek a fonákját is vizsgálták a reflexió lehetőségének. Vannak ugyanis olyan tényezők, amelyek serkentik vagy gátolják a reflexió kialakulását. Ilyen tényező lehet a fentebb említett társas kontextus is, de összefüggést mutat az egyén én-hatékonyságával is. Ebben az esetben a reflexió fókuszában az egyén áll, és saját tevékenységét, annak sikerét/kudarcát elemzi és von le belőle következtetést. A problémát Ritter Andrea térképezte fel a régió pedagógusai között.

Az ötödik aspektus szintén az egyénben rejlő lehetőségekre figyel. Molnár Béla kutatásának központi fogalma az elköteleződés. A személyes hajtóerők valószínűleg magasabb motivációt biztosítanak a reflexióhoz, és az erősen elkötelezett pedagógusok nagyobb hajlandóságot mutatnak a gyakorlatukkal való szembenézésre.

2. A tanárok reflexió értelmezése, kutatási eredmények

2.1. Problémafelvetés

A tanári reflexió és a tanári tevékenységről való reflektív gondolkodás napjainkban került előtérbe, jóllehet maga a fogalom már Dewey-nál (1997) megjelent. Széles körű elterjedése feltételezhetően elsősorban a tanári portfólió készítéséhez köthető a hazai pedagógiai gyakorlatban. Mind a tanári mesterszak lezárásának, mind a pedagógus életpályán való előre lépésnek feltétele, hogy tanárjelöltként és majd később gyakorló tanárként képes legyen az egyén saját pedagógiai nézeteinek, gondolkodásának és tevékenységének kritikai elemzésére.

A reflexió fogalmát még a szakirodalom is többféle nézőpontból közelíti meg (pl. *Falus*, 2001; *Szivák*, 2003; *Kimmel*, 2006), így a reflektív gondolkodás elsajátítását sem könnyű irányítani. A pedagógiai tudás három részét különböztethetjük meg: a megtanult, elméleti; a tanárok saját maguk által kialakított, kontextus függő gyakorlati; és a saját gyakorlat révén elsajátított mesterségbeli tudást (*Falus*, 2001). A tanári reflexió illetve a reflektív gondolkodás megértésének és gyakorlásának alapja a megfelelő szintű és tartalmú elméleti tudás. Ennek megszerzésére szervezett keretek között csupán a bolognai típusú tanári mesterképzéssel, illetve a pedagógus életpálya modellel összefüggésben, és elsősorban a tanári portfólió készítésével kapcsolatban nyílt lehetőség. Képző intézményként azonban nap, mint nap szembesülünk azzal, hogy az önreflexió megfogalmazása milyen nehézségekbe ütközik még azok körében is, akik elméleti és gyakorlati képzésben részesülnek. Sok esetben csak magát a tevékenységet, illetve annak egyes részlépéseit képesek szavakba önteni. Az ezekkel kapcsolatos motivációnk, érzéseink, döntési folyamataink háttere gyakran rejtve marad. Ahhoz, ezen a téren hatékonyabban tudjuk fejleszteni őket, a reflektív gondolkodást nem csak a szakemberek szemszögéből, hanem a másik oldalról, a hétköznapi pedagógiai praxisból is érdemes megvizsgálni (v.ö.: *Szivák*, 2013).

Jelen kutatás egy, a reflexió témakörében folyó nagyobb kutatás részeként célul tűzte ki annak feltérképezését, hogy a hazai gyakorló pedagógusok hogyan értelmezik ezt a fogalmat, miként viszonyulnak hozzá, milyen kontextusban van jelen a pedagógiai gyakorlatban.

A kutatás eredményeként világosabban látható, hogy mely területeken van értelmezési probléma, miben közelítenek, és miben különböznek a gyakorló pedagógusok reflexióval kapcsolatos nézetei; milyen mértékben tér el a kezdő és a gyakorló pedagógusok reflektivitásról való gondolkodása. Ezeket az eredményeket elsősorban a pedagógusképzésben kívánjuk hasznosítani a reflektív gondolkodást fejlesztő oktatás során, de továbbképzések anyagába is beépíthetőnek tartjuk megállapításainkat.

2.2. Kutatási kérdések, hipotézisek

Kutatói kérdés:

Tisztában vannak-e a gyakorló pedagógusok a tanári reflexió fogalomkörével? Mikor és milyen forrásból szerezték az ismereteiket?

Hipotézisek:

- ✓ A tanári reflexió fogalmáról 1-6 éven belül hallott a legtöbb pedagógus.
- ✓ A tanári reflexió fogalmát elsősorban a tanári mesterképzéshez és/vagy a pedagógus életpályamodellhez kötik a pedagógusok.
- ✓ A pedagógusok tartalmilag eltérően definiálják a tanári reflexió fogalmát, mely abból is fakadhat, hogy elsősorban informális úton, egymás között próbálják azt értelmezni.
- ✓ A tanári reflexiót egy-egy folyamat végén tartják elsősorban szükségesnek a pedagógusok, s a leggyakrabban a saját maguknak feltett kérdésekre próbálnak választ adni.
- ✓ Többféle reflexiót segítő/gátló tényezőt sorolnak fel a pedagógusok, mint amennyit a szakma annak ítél.

2.3. Módszer

2.3.1. Eszköz

A hipotézisek igazolása a kutatócsoport által közösen megfogalmazott demográfiai (nem, életkor, iskolai végzettség, munkakör, pedagógus pályán eltöltött idő), valamint pedagógus portfólió készítéssel kapcsolatos kérdések mellett tíz, önálló megfogalmazású kérdést tartalmazó kérdőív segítségével történt. A részben nyílt és részben zárt lényegi kérdések a reflexió fogalmával való első találkozás időpontjára és forrására, saját megfogalmazású fogalom-meghatározásra, a reflektív gondolkodás szükségességére, céljára, területeire, eszközeire, segítő és gátló tényezőire vonatkoztak. A hipotézisek igazolásához valamennyi kérdés felhasználásra került (1. számú táblázat).

1. számú táblázat: Hipotézisek igazolásának módja

Hipotézis	Kérdőív kérdése(i)
1. A tanári reflexió fogalmáról 1-6 éven belül hallott a legtöbb pedagógus.	Mikor hallott/olvasott először a tanári reflexió fogalmáról?
2. A tanári reflexió fogalmát elsősorban a tanári mesterképzéshez és/vagy a pedagógus életpályamodellhez kötik a pedagógusok.	Véleménye szerint mikor van szükség tanári reflexióra? Hol találkozott – közel azonos időpontban - először a tanári reflexió fogalmával?
3. A pedagógusok tartalmilag pontatlanul definiálják a tanári reflexió fogalmát, mely abból is fakadhat, hogy elsősorban informális úton, egymás között próbálják azt értelmezni.	Mit gondol, mi a legfontosabb célja a tanári reflexiónak? Kérem, fogalmazza meg röviden egy mondatban! Ha valaki megkérdezné Öntől, hogy mit jelent a tanári reflexió, mit válaszolna egy mondatban?
4. A tanári reflexiót egy-egy folyamat végén tartják elsősorban szükségesnek a pedagógusok, s a leggyakrabban a saját maguknak feltett kérdésekre próbálnak választ adni.	Kérem, az alábbi skála mentén jelezze, hogy a következő területeken mennyire tartja fontosnak a reflektivitást! A tanítási folyamat alábbi szakaszaiban mennyire tartja fontosnak a reflexiót? Kérem, az alábbi skála mentén jelezze, hogy véleménye szerint a tanári reflexió során mennyire tartja fontosnak az alábbi eszközöket!
5. Többféle reflexiót segítő/gátló tényezőt sorolnak fel a pedagógusok, mint amennyit a szakma annak ítél.	Soroljon fel 5 olyan tulajdonságot, melyek véleménye szerint elősegíthetik a reflektív gondolkodást! Soroljon fel 5 olyan tényezőt, melyek véleménye szerint korlátozhatják a reflexiót?

2.3.2. Eljárás

Google-drive felületen létrehozott online kérdőív első körben elektronikusan történt kiküldésre felkérő levél kíséretében, Vas, Zala és Győr-Sopron-Moson megye iskoláinak 2014 decemberében. Mivel a kitöltési hajlandóság elmaradt az elvárthoz képest, ezért 2015 januárjában hólabda-módszer alkalmazásával: ismerős tanítók, tanárok, gyógypedagógusok személyes megkeresésével és a kutatásban való részvételre való felkérésével került sor a minta elemszámának bővítésére. Az adatgyűjtés folyamata 2015. január végén zárult.

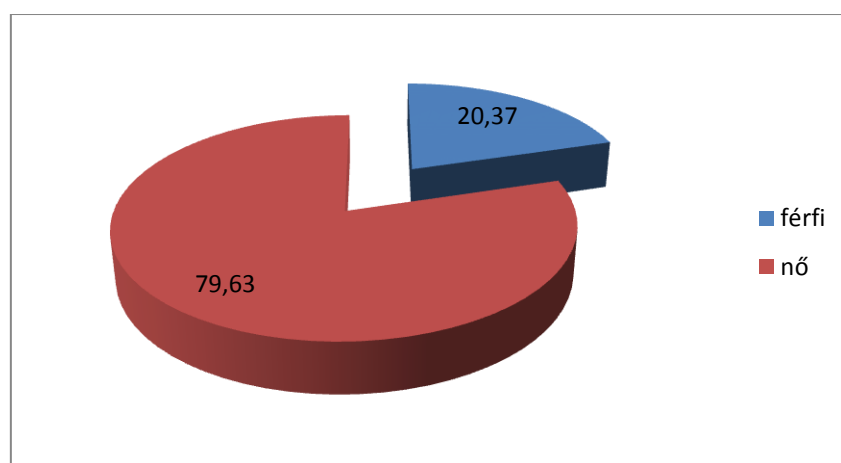
2.4. Minta

Az előirányzott legalább 100 főhöz képest - három megyére kiterjedően – végül 108 fő, különböző nemű, korú; eltérő végzettséggel és tapasztalattal rendelkező pedagógus (tanító, általános és középiskolai tanár, gyógypedagógus, egyéb) töltötte ki a kérdőívet.

A minta demográfiai megoszlása a következőképpen alakult.

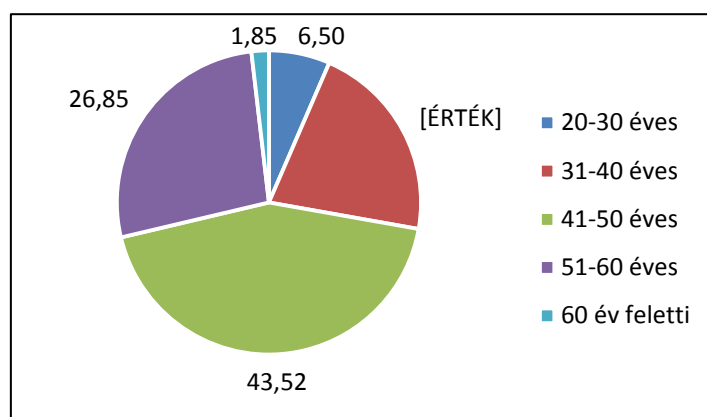
A 108 főből 22 fő volt a férfi és 86 a nő (1. számú ábra). A teljes pedagóguslétszám 83%-át nők teszik ki egy 2010-es felmérés alapján (*Balázs, Kocsis és Vágó, 2010*). A mintát tekintve jelen esetben a férfiak aránya valamivel kedvezőbb volt.

1. számú ábra: A minta nemek szerinti %-os megoszlása ($N_{\text{minta}}=108$)



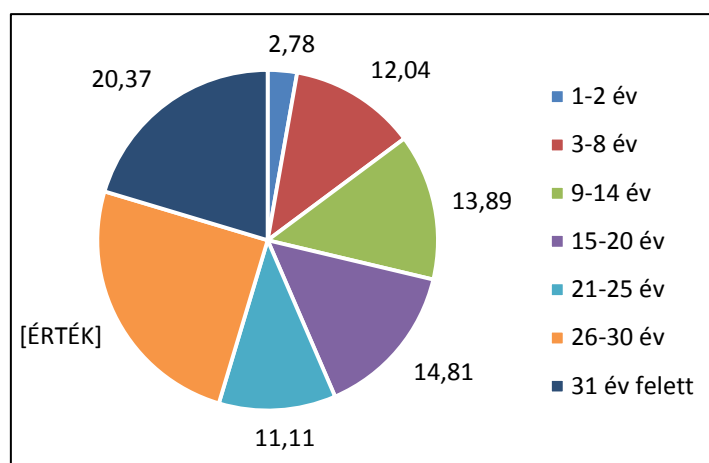
A mintában a pályakezdő pedagógusoktól a nyugdíj előtt állókig mindenféle korosztály képviseltette magát. 7 fő volt 20-30 év közötti; 23 fő 31-40 év közötti; 47 fő 41-50 év közötti; 29 fő 51-60 év közötti és 2 fő 60 év feletti. (2. számú ábra) A fent említett felmérés szerint „a tanárok közel egyharmada 50 évesnél idősebb, és mindössze tíz százalékuk fiatalabb 30 évesnél” (Balázs, Kocsis és Vágó, 2010. 301.). A mintát alkotó egyének közel fele 41-50 éves; valamivel több, mint egynegyede 41 év alatti és szintén valamivel több, mint egynegyede 50 év feletti volt. A korfát tekintve tehát a valódi helyzethez képest arányosabb mintával dolgozhattunk.

2. számú ábra: A minta korcsoport szerinti %-os megoszlása (N_{minta}=108)



A korcsoportba való tartozás széles spektrumából adódóan a pályán eltöltött évek tekintetében is megoszlott a minta. Az egyes sávok meghatározása a pedagógus életpályamodell alapul véve történt; figyelembe véve a gyakoronoki időt, a pedagógus I., illetve II. fokozatban eltöltendő minimális időt (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet). Ez alapján a minta alanyai közül 1-2 éve van a pályán 3 fő; 3-8 éve 13 fő; 9-14 éve 15 fő; 15-20 éve 16 fő; 21-25 éve 12 fő; 26-30 éve 27 fő, és 31 év feletti pedagógus munkaviszonnyal rendelkezik 22 fő (3. számú ábra).

3. számú ábra: A minta pedagóguspályán eltöltött idő szerinti %-os megoszlása

(N_{minta}=108)

Az életkor és a pedagóguspályán eltöltött idő között szignifikáns az összefüggés ($\chi^2=147,86$; $p<0,001$) (2-3. számú táblázat). Minél idősebb valaki, annál több éve dolgozik pedagógusként. Ez arra utal, hogy a mintába tartozó alanyok elkötelezettek a pálya iránt. (Megjegyzés: az adatok között található egy anomália – egyik kitöltő 31-40 év közöttinek vallotta magát, ugyanakkor - állítása szerint - több, mint 31 éve van a pályán.)

2. számú táblázat: A korcsoport és a pályán eltöltött idő összefüggése

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	147,864 ^a	24	,000
Likelihood Ratio	153,621	24	,000
Linear-by-Linear Association	69,271	1	,000
N of Valid Cases	108		

a. 26 cells (74,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

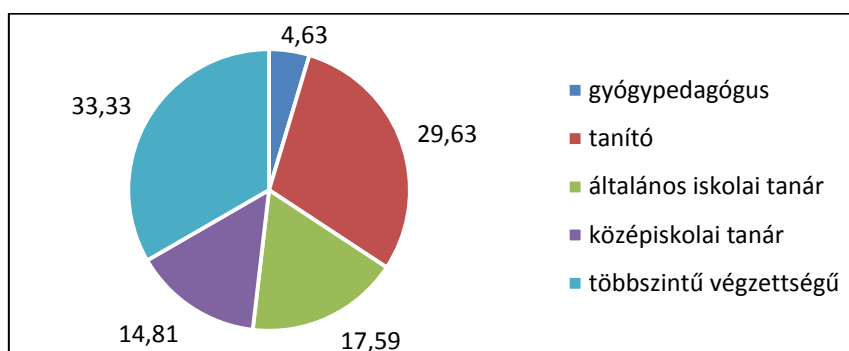
3. számú táblázat: A minta korcsoport és a pályán eltöltött idő együttes figyelembevétel szerinti megoszlása főben és %-ban (N_{minta}=108)

Korcsoport * Pályán eltöltött idő Crosstabulation

			Pályán eltöltött idő						Total	
			1-2 év	3-8 év	9-14 év	15-20 év	21-25 év	26-30 év		31 év felett
Korcsoport	20-30 éves	Count	1	5	0	0	0	1	0	7
		% within Korcsoport	14,3%	71,4%	,0%	,0%	,0%	14,3%	,0%	100,0%
		% within Pályán eltöltött idő	33,3%	38,5%	,0%	,0%	,0%	3,7%	,0%	6,5%
		% of Total	,9%	4,6%	,0%	,0%	,0%	,9%	,0%	6,5%
	31-40 éves	Count	2	7	10	3	0	0	1	23
		% within Korcsoport	8,7%	30,4%	43,5%	13,0%	,0%	,0%	4,3%	100,0%
		% within Pályán eltöltött idő	66,7%	53,8%	66,7%	18,8%	,0%	,0%	4,5%	21,3%
		% of Total	1,9%	6,5%	9,3%	2,8%	,0%	,0%	,9%	21,3%
	41-50 éves	Count	0	1	5	13	12	16	0	47
		% within Korcsoport	,0%	2,1%	10,6%	27,7%	25,5%	34,0%	,0%	100,0%
		% within Pályán eltöltött idő	,0%	7,7%	33,3%	81,3%	100,0%	59,3%	,0%	43,5%
		% of Total	,0%	,9%	4,6%	12,0%	11,1%	14,8%	,0%	43,5%
51-60 éves	Count	0	0	0	0	0	10	19	29	
	% within Korcsoport	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	34,5%	65,5%	100,0%	
	% within Pályán eltöltött idő	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	37,0%	86,4%	26,9%	
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	9,3%	17,6%	26,9%	
60 év feletti	Count	0	0	0	0	0	0	2	2	
	% within Korcsoport	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
	% within Pályán eltöltött idő	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	9,1%	1,9%	
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%	1,9%	
Total	Count	3	13	15	16	12	27	22	108	
	% within Korcsoport	2,8%	12,0%	13,9%	14,8%	11,1%	25,0%	20,4%	100,0%	
	% within Pályán eltöltött idő	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	2,8%	12,0%	13,9%	14,8%	11,1%	25,0%	20,4%	100,0%	

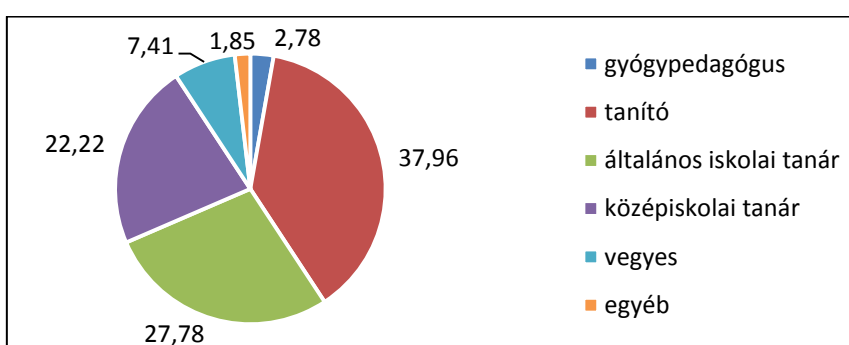
A mintába tartozó pedagógusok végzettségének meghatározása jelen esetben a végzettség(ek)re adott válaszok mellett a jelenlegi munkakör és a tanári mesterképzésben való részvétel együttes figyelembevételével történt az egyértelmű és pontos besorolás érdekében. (A kitöltők ugyanis maguk írhatták be ezeket az adatokat a kérdőívbe.) A „tisztá” kategóriák (tanító, általános iskolai tanár, középiskolai tanár, gyógypedagógus) mellett egy úgynevezett „többszintű végzettség” elnevezésű kategóriát is létrehoztunk. Ebbe azokat a pedagógusokat soroltuk, akik 1-8.; 5-12.; 1-12. évfolyamokon is taníthatnak diplomájuk alapján. Így végül a mintában 5 fő volt a gyógypedagógus; 32 fő a tanító; 19 fő az általános iskolai tanár; 16 fő a középiskolai tanár és 36 fő rendelkezett többszintű végzettséggel. A legnagyobb arányban ez utóbbi pedagógusok kerültek a mintába, melynek oka feltételezhetően az első diploma után a bolognai tanárképzés elvégzése az ezzel együtt járó előnyök (például rövidebb képzési idő, egyetemi végzettség szerzése stb.) kihasználása érdekében (15/2006. (IV.3.) OM rendelet 4. számú Melléklete). (4. számú ábra)

4. számú ábra: A minta végzettség szerinti %-os megoszlása (N_{minta}=108)



A jelenlegi munkakört figyelembe véve, a minta alanyai 1-12. osztályig tanítanak. 3 fő gyógypedagógus, 41 fő tanító, 30 fő általános és 24 fő középiskolai tanár. 8 fő vegyes kategóriába került besorolásra, ami egyrészt arra utal, hogy közülük 5 fő alsó és felső tagozaton is oktat. Másrészt a tanítás mellett – végzettségéből adódóan - más jellegű feladatokat is ellát: 2 fő tanító, illetve általános iskolai tanári diploma mellett gyógypedagógus is, 1 fő pedig iskolai könyvtáros a felső tagozaton való tanítás mellett. Végül az egyéb kategóriába 2 fő került: az egyikük jelenlegi munkakörének a nyugdíjast jelölte meg, a másik pedig a könyvtárost. (5. számú ábra)

5. számú ábra: A minta jelenlegi munkakör szerinti %-os megoszlása (N_{minta}=108)



A végzettség és a jelenlegi munkakör között szignifikáns az összefüggés ($\chi^2=231,45$; $p<0,001$). A vizsgálati személyek többségét tehát a diplomájának megfelelően foglalkoztatják. (4-5. számú táblázat)

4. számú táblázat: A minta végzettség és a jelenlegi munkakör együttes figyelembevétel szerinti megoszlása főben és %-ban (N_{minta}=108)

Munkakör * Végzettség Crosstabulation

			Végzettség					Total
			tanító	gyógypedagógus	általános iskolai tanár	középiskolai tanár	többosztályos végzettség	
Munkakör	Tanító	Count	32	0	0	0	9	41
		% within Munkakör	78,0%	,0%	,0%	,0%	22,0%	100,0%
		% within Végzettség	100,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	38,0%
		% of Total	29,6%	,0%	,0%	,0%	8,3%	38,0%
Gyógypedagógus	Gyógypedagógus	Count	0	3	0	0	0	3
		% within Munkakör	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Végzettség	,0%	60,0%	,0%	,0%	,0%	2,8%
		% of Total	,0%	2,8%	,0%	,0%	,0%	2,8%
Általános iskolai tanár	Általános iskolai tanár	Count	0	0	18	0	12	30
		% within Munkakör	,0%	,0%	60,0%	,0%	40,0%	100,0%
		% within Végzettség	,0%	,0%	94,7%	,0%	33,3%	27,8%
		% of Total	,0%	,0%	16,7%	,0%	11,1%	27,8%
Középiskolai tanár	Középiskolai tanár	Count	0	0	0	16	8	24
		% within Munkakör	,0%	,0%	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		% within Végzettség	,0%	,0%	,0%	100,0%	22,2%	22,2%
		% of Total	,0%	,0%	,0%	14,8%	7,4%	22,2%
Vegyes	Vegyes	Count	0	2	0	0	6	8
		% within Munkakör	,0%	25,0%	,0%	,0%	75,0%	100,0%
		% within Végzettség	,0%	40,0%	,0%	,0%	16,7%	7,4%
		% of Total	,0%	1,9%	,0%	,0%	5,6%	7,4%
Egyéb	Egyéb	Count	0	0	1	0	1	2
		% within Munkakör	,0%	,0%	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
		% within Végzettség	,0%	,0%	5,3%	,0%	2,8%	1,9%
		% of Total	,0%	,0%	,9%	,0%	,9%	1,9%
Total	Total	Count	32	5	19	16	36	108
		% within Munkakör	29,6%	4,6%	17,6%	14,8%	33,3%	100,0%
		% within Végzettség	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	29,6%	4,6%	17,6%	14,8%	33,3%	100,0%

5. számú táblázat: A végzettség és a munkakör összefüggése

Chi-Square Tests

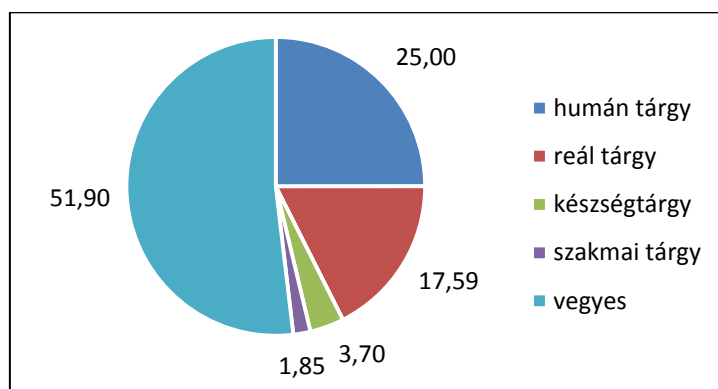
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	231,451 ^a	20	,000
Likelihood Ratio	188,955	20	,000
Linear-by-Linear Association	41,602	1	,000
N of Valid Cases	108		

a. 21 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

A demográfiai adatok mellett a kérdőív arra is rákérdezett, hogy milyen tantárgyakat tanítanak a kitöltők. Mivel az egyes tantárgyak nagyon sokféle variációban fordultak elő a válaszokban, ezért azok kódolásánál a klasszikus besorolás alkalmazása tűnt a legcélszerűbbnek. Ez alapján 27 fő tanít csak humán tantárgyakat, 19 fő reál tantárgyakat, 4 fő képzéstantárgyat és 2 fő szakmai tantárgyat. 56 fő pedig az előbbiekből legalább kétfélét, így ők a vegyes

kategóriába kerültek. Ennek a magas aránynak az oka a mintába tartozó tanítók száma. (6. számú ábra)

6. számú ábra: A minta tanított tantárgyak szerinti %-os megoszlása (N_{minta}=108 fő)



A fenti adatok mellett a hipotézisek igazolásához szükség volt arra az információra is, hogy a vizsgálati személyek kerültek-e már olyan pedagógiai élethelyzetbe, amikor formális úton kaptak kérést az önreflexió gyakorlására. A válaszadók közül 48 fő írt már pedagógiai portfóliót. Tanári mesterképzés zárásaként 24 fő készített ilyen dokumentumot; a válaszok alapján 5 fő esetében valószínűleg még folyamatban van a képzés. (Bár erre vonatkozóan nem állt rendelkezésre adat.) Pedagógus minősítő vizsga részeként pedig 33 fő vállalta a portfólió feltöltését. Közülük 9 fő bolognai tanárképzésben is részt vett. (6-8. számú táblázat; 7. számú ábra)

6. számú táblázat: A minta mesterképzésben való részvétel szerinti megoszlása

Tanári MA képzésben való részvétel

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	29	26,9	26,9	26,9
nem	79	73,1	73,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	

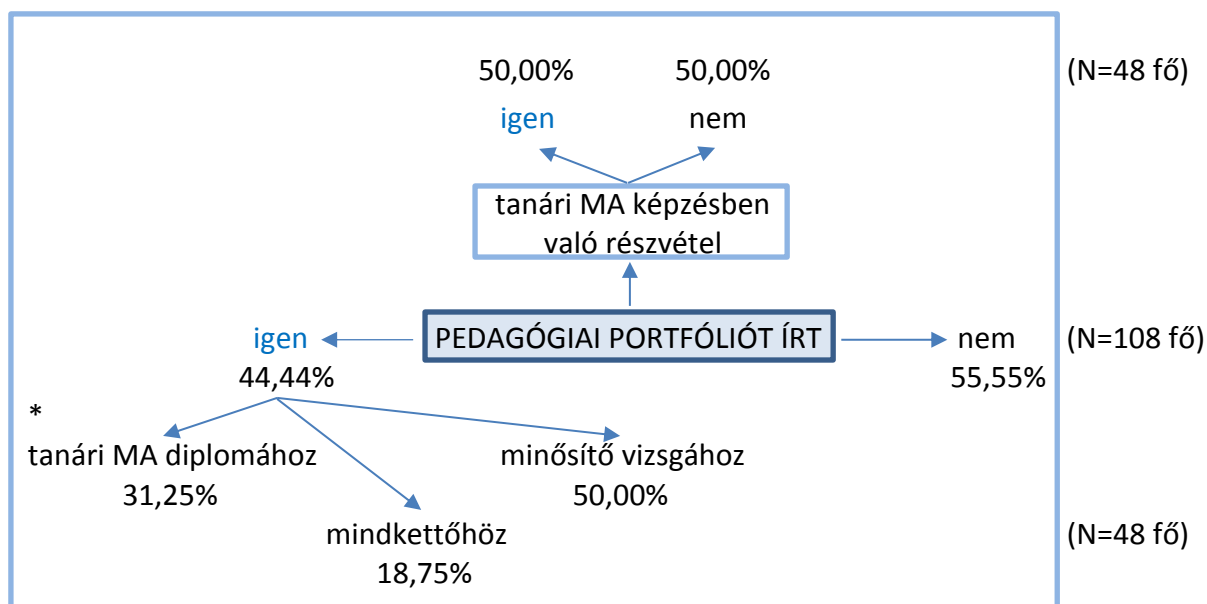
7. számú táblázat: A minta portfólió-készítés ténye szerinti megoszlása

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	48	44,4	44,4	44,4
nem	60	55,6	55,6	100,0
Total	108	100,0	100,0	

8. számú táblázat: A minta portfólió-készítés célja szerinti megoszlása

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid tanári MA diplomához	15	13,9	31,3	31,3
pedagógus minősítő vizsgához	24	22,2	50,0	81,3
mindkettőhöz	9	8,3	18,8	100,0
Total	48	44,4	100,0	
Missing System	60	55,6		
Total	108	100,0		

7. számú ábra: A minta portfólió írása szerinti megoszlása



A fentiek alapján megállapítható, hogy a 108 főből álló minta, ha nem is reprezentatív, összetételét tekintve – minden mért szempont szerint – heterogén. Tükrözi azokat a sajátosságokat, amelyek a mai pedagógustársadalmat jellemzik.

2.5. Eredmények

2.5.1. A kérdőív válaszainak statisztikai elemzése

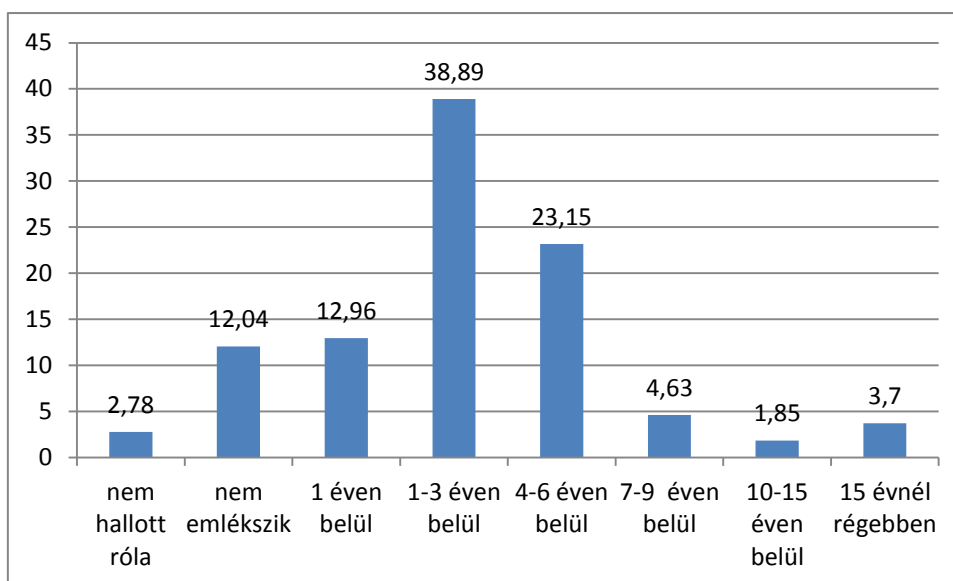
2.5.1.1. „Mikor hallott/olvasott először a tanári reflexió fogalmáról?”

A „Mikor hallott/olvasott először a tanári reflexió fogalmáról?” kérdéshez nyolc válaszlehetőséget adtunk meg előre a kérdőíven; a „nem hallott róla” és a „nem emlékszik” mellett hat időintervallumot megjelölve a viszonylag pontos behatárolás érdekében. Az arányos elosztás helyett egyre tágítottuk az időt, abból kiindulva, hogy évre pontosan egyre nehezebb visszaemlékezni, mikor talákoztunk először egy fogalommal.

Az előre megadott nyolc válaszlehetőségből értelemszerűen csak egyet lehetett kiválasztani, melynek lehetőségével mind a 108 alany élt. Közülük mindössze 3 fő (2,78%) nem hallott egyáltalán erről a fogalomról; és 13 fő (12,04%) nem emlékezett arra, hogy mikor is találkozott vele először. 14 fő (12,96%) egy éven belül ismerkedett meg a reflexióval. 42 fő (38,89%) az 1-3 éven belüli intervallumot jelölte meg; 25 fő (23,15%) a 4-6 éven belülit; 5 fő (4,63%) a 7-9 éven belülit; 2 fő (1,85%) a 10-15 éven belülit. 4 fő (3,70%) pedig 15 évnél régebbre tette a fogalom ismeretét. (8. számú ábra)

8. számú ábra: Mikor hallott/olvasott először a tanári reflexió fogalmáról?

(N_{minta}=108)



2.5.1.2. „Hol találkozott – közel azonos időpontban - először a tanári reflexió fogalmával?”

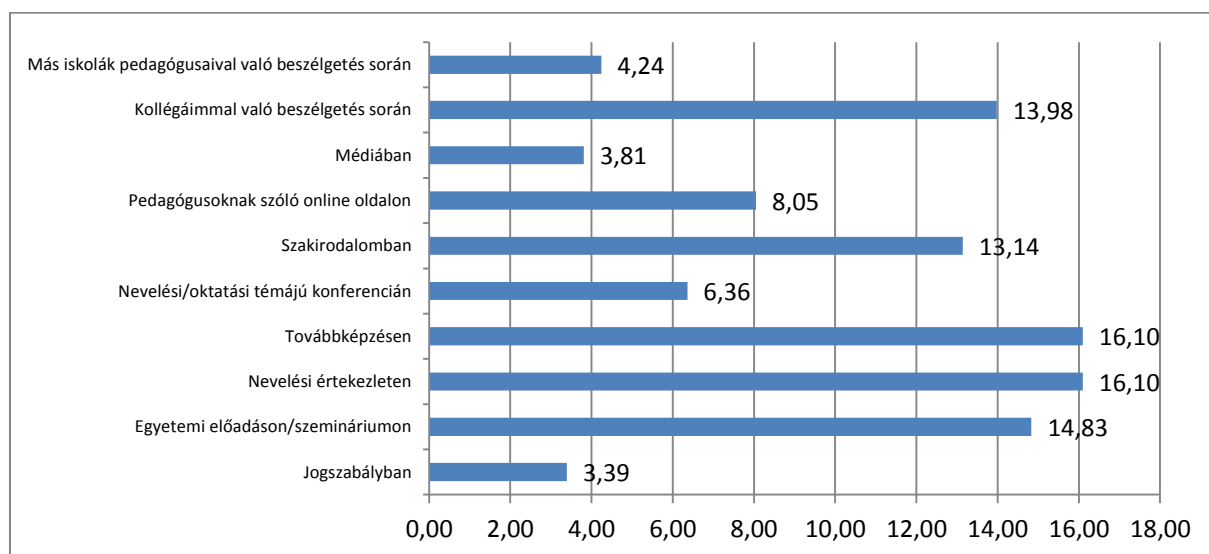
A „Hol találkozott – közel azonos időpontban - először a tanári reflexió fogalmával?” kérdés esetében tíz olyan válaszlehetőséget adtunk meg előre a kérdőíven, melyek formális, nonformális és informális tanulási szintereket egyaránt tartalmaztak (Pordány, 2006). Ezek mellett természetesen egyéb kategóriával is élhettek a kitöltők ennél a kérdésnél. 2 fő ezt a megoldást választotta, de válaszaik a tíz kategória valamelyikébe besorolhatók voltak. A minta valamennyi alanya értékelhető választ adott. Közülük 12 fő (11,11%) azonban nem emlékezett arra, hogy hol hallotta először a tanári reflexió fogalmát. 96 főtől (88,89%; $N_{\text{minta}}=108$) összesen 236 válasz érkezett. Egy fő átlagosan 2,46 jelölést adott, 1,87-os szórással. Egyetlen forrást jelölt meg 46 fő (47,92%); kettőt 11 fő (11,46%); hármat 14 fő (14,58%); négyet szintén 14 fő (14,58%); ötöt 5 fő (5,21%); hatot 1 fő (1,04%); hetet 3 fő (3,13%); nyolcat mindössze 1 fő (1,04%); és mind a tíz, felajánlott lehetőséget is csupán 1 fő (1,04%; $N=96$).

A megadott válaszlehetőségek között egy formális tájékoztatást biztosító képzés szerepelt. Az egyetemi oktatást a válaszadó pedagógusoknak csupán egy része jelölte meg (14,83%), ezen belül is elsősorban azok, akik tanári MA képzésben vettek részt (a 35-ből 25 fő).

A nonformális lehetőségek közül a legtöbb jelölés a nevelési értekezletre (16,10%) és a továbbképzésre (szintén 16,10%) érkezett. A legkisebb arányban a konferencia fordult elő (6,36%), valószínűleg azért, mert ezek az alkalmak talán kevesebb pedagógust érintenek.

A fogalom megismerése emellett önképzés keretében is történhet. A megkérdezettek egy része is így szerezte ismereteit a reflexióról. Az informális csatornák közül a megkérdezettek elsősorban saját kollégáikkal való beszélgetés során (13,98%) hallották először a reflexió fogalmát. Néhányan azonban más iskolákban tanítókkal is beszélgettek erről (4,24%). A legtöbben a szakirodalom tanulmányozása közben (13,14%) bukkantak rá. Néhányan pedig a médiában (3,81%) hallották, illetve valamilyen jogszabályban olvasták (3,39%; $N_{\text{jelölés}}=236$). (9. számú ábra)

9. számú ábra: A reflexió fogalmával való találkozás színtereinek gyakorisági előfordulása %-ban (N_{jelölés}=236)

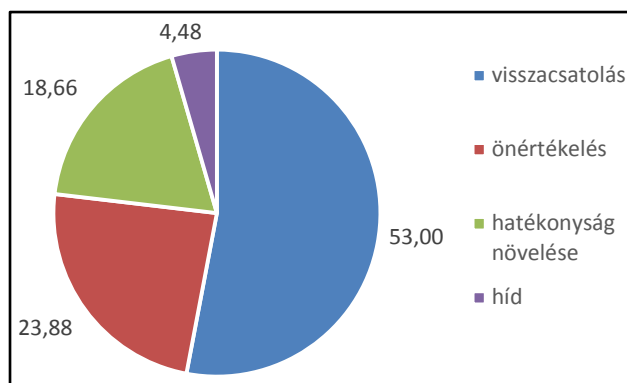


2.5.1.3. „Ha valaki megkérdezné Öntől, hogy mit jelent a tanári reflexió, mit válaszolna egy mondatban?”

A „Ha valaki megkérdezné Öntől, hogy mit jelent a tanári reflexió, mit válaszolna egy mondatban?” esetében arra kértük a válaszadókat, hogy saját szavaikkal próbálják meg definiálni a fogalmat.

A megkérdezett 108 főből 4-en (3,70%) nem akarták, vagy nem tudták meghatározni a fogalmat. A többiek (96,30%) egy vagy több sajátosságot kiemelve próbálták definiálni a reflexiót. Tartalomelemzés segítségével ezeket a sajátosságokat vettük számba, és megpróbáltuk tartalmilag különböző kategóriákba sorolni azokat.

Összesen 134 lényegi jegyet emeltek ki a vizsgálati személyek. 76 fő csak egyet (73,08%), 26 fő kettőt (25,00%) és 2 fő hármat (1,92%) (N_{minta}=104). Ezek alapján négy típusba voltak sorolhatók a meghatározások (10. számú ábra).

10. számú ábra: A reflexió fogalom-meghatározásának megoszlása %-ban (N_{hívószó}=134)

A legtöbb definiálás szerint: **A tanári reflexió visszacsatolás a pedagógus számára arról, hogy mennyire volt eredményes a munkája.** Összesen 71 fő (68,27%) mondatában voltak találhatóak olyan hívószavak, mint például visszajelzés, visszacsatolás, visszatekintés, visszaigazolás, elmélkedés, át-, végiggondolás, reakció, reagálás, vélemény, megjegyzés, észrevétel, kiegészítés, át-, megvizsgálás, elemzés, értékelés, összegzés, kritika, kontroll, melyek alapján kialakításra került ez a kategória. Néhány példa a konkrét válaszokból:

„Visszajelzés a tanárnak maga számára a tanítási folyamat minden részletéről.”

„A tanítási- tanulási folyamat átgondolása, kérdésekkel, melyet magunknak teszünk fel.”

„A tanár észrevételei, véleménye az általa végzett, végzendő tanári tevékenységről általában, vagy konkrét tanórára / tanítási folyamatra kivetítve.”

A másik típusú meghatározás alapján: **A tanári reflexió a pedagógus - tanári kompetenciáinak fejlesztése érdekében végzett - önértékelő tevékenysége.** 32 fő (30,77%) definíciójában találtunk erre utaló hívószavakat, melyek közül az alábbiak fordultak elő a leggyakrabban: önmegfigyelés, önvizsgálat, önelemzés, önellenőrzés, önértékelés, önkritika, önfejlesztés, fejlődés, továbbhaladás. A konkrét válaszok között szerepeltek például az alábbiak:

„Önkritikus, önfejlesztő gondolkodás nevelő-oktató tevékenység előtt, közben, után.”

„Milyen vagyok én? (erősségeim, gyengeségeim, önmagam elfogadása)”

„Önellenőrzés, a tanár kívülről tudja figyelni magát.”

A definíciók harmadik csoportjába azokat soroltuk, melyek alapján: **A tanári reflexió a pedagógiai tevékenység hatékonyabbá tételének eszköze.** 25 fő (24,04%) szerint az elemzésnek, értékelésnek akkor van értelme, ha minőségileg jobb munkára késztet. Erre utaltak a megkérdezettek válaszaiban az alábbi hívószavak: alakulás, változás, változtatás, javítás, megújí-

tás, előremutatás, hibákból tanulás, feladat-kijelölés, cselekvési javaslat, ésszerű döntés, eredményesség fokozása, tudatosabbá tétel, megoldás keresése, megvalósítási terv, rutintól való elszakadás. Néhány példa a kérdőívekből:

„Kritikai észrevételek és cselekvési javaslatok saját tevékenységemmel kapcsolatban.”

„A tanári munka tudatosabbá tételének módszere.”

„Újragondolva megújítani.”

Végül 6 fő (5,77%) szerint: **A tanári reflexió híd az elmélet és a gyakorlat között.** Olyan összekötő kapocs, melynek segítségével a tevékenység értelmezhetővé, elemezhetővé válik (Falus, 2001). Ennél a kategóriánál valamennyi definíció szinte szó szerint megegyezett, ezért csak egyet emelünk ki közülük:

„Az elméleti és gyakorlati tudás segítségével megfogalmazott problémafelvetés.”

($N_{\text{minta}}=104$)

2.5.1.4. „Véleménye szerint mikor van szükség tanári reflexióra?”

A „Véleménye szerint mikor van szükség tanári reflexióra?” – kérdés zárt volt, azért, hogy ne csak egy-két szituációt írjanak a válaszadók, illetve ne csupán az őket jelenleg érintő momentumokat emeljék ki. Ebben az esetben mind a pedagóguspályára való felkészülést, mind a gyakorló pedagógiai tevékenységet figyelembe véve tizenegy olyan válaszlehetőség került megadásra a kérdőíven, amikor indokolt a reflektivitás szükségessége. Ezek mellett egyéb kategóriával is élhettek a kitöltők ennél a kérdésnél, azért, hogy más indokok is felszínre kerülhessenek. Azonban csupán 1 fő (0,93%) választotta ezt a megoldást, és ő sem ilyen céllal, hanem annak jelzésül, hogy nem tud a kérdésre érdemben válaszolni. A minta többi alanya (107 fő: 99,07%; $N_{\text{minta}}=108$) a listából válogatva válaszolt, összesen 485 jelöléssel élve. Egy fő átlagosan 4,53 szituációt jelölt meg, 3,09-os szórással. Egyetlen választ adott 25 fő (23,36%); kettőt 7 fő (6,54%); hármat 15 fő (14,02%); négyet 13 fő (12,15%); ötöt szintén 13 fő (12,15%); hatot 8 fő (7,48%); hetet 6 fő (5,61%); nyolcat 4 fő (3,74%); kilencet 5 fő (4,67%); tízet 4 fő (3,74%); végül mind a tizenegy felkínált lehetőséget 7 fő (6,54%) választotta ($N_{\text{minta}}=107$).

A megadott válaszlehetőségeken belül négy a nevelési-oktatási folyamatban bekövetkezett változásra vonatkozott. Az összes jelölés 40,82%-a ($N_{\text{jelölés}}=485$) ezek közül tartalmazta vala-

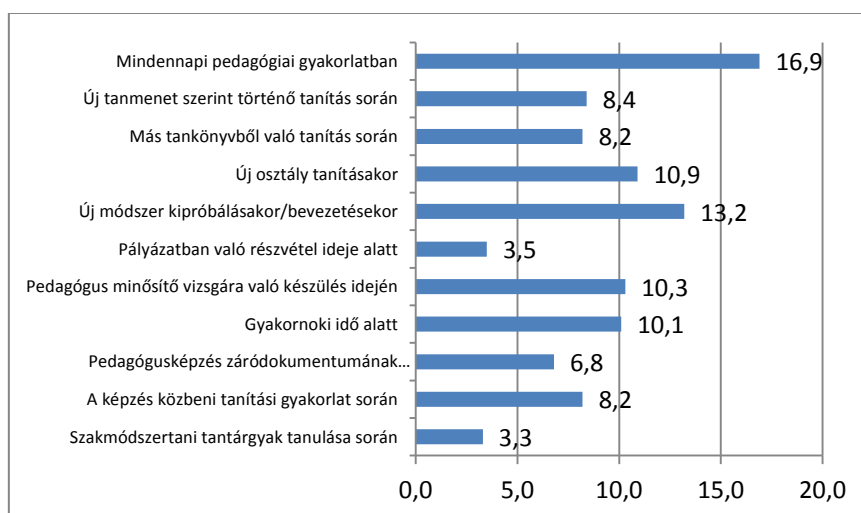
melyiket. Ezen belül a legtöbben új módszer alkalmazása (64 fő; 59,81%) esetében, illetve új osztály tanításakor (53 fő; 49,53%) tartanak leginkább szükségesnek a reflexiót. Új tanmenet bevezetése (41 fő; 38,32%) vagy más tankönyv használata (40 fő; 37,38%) azonban véleményük szerint már kevésbé igényel olyan nagy odafigyelést. ($N_{\text{minta}}=107$)

A válaszlehetőségek másik csoportjába azok tartoztak, melyek a pedagógus szakma elsajátítása közbeni folyamatos elemzés, értékelés szükségességét jelzik. Az összes jelölés 21,65 %-a ($N_{\text{jelölés}}=485$) szerint fontos, főleg tanítási gyakorlat (40 fő; 37,38%), illetve a gyakornoki idő alatt (49 fő; 45,79%) a reflexió. De csak kevesen vélték azt, hogy már a szakmódszertani tárgyak tanulása (16 fő; 14,95%) során is lehet reflektálni, feltehetően annak elméleti jellege miatt. ($N_{\text{minta}}=107$)

A harmadik csoportba azokat a szituációkat soroltuk, amelyek valamilyen megmérettetéshez kapcsolódóan várják el a reflektív tevékenységet. Az összes jelölés 20,62%-a ($N_{\text{jelölés}}=485$) ezek közül vonatkozott valamelyikre. Amíg a pedagógus minősítő vizsgára való készülés (50 fő; 46,73%) és a tanári MA záródokumentumának készítése (33 fő; 30,84%) során előtérbe kerül a reflexió, addig a válaszadók különböző pályázatokban való részvétel (17 fő; 15,89%) esetén már kevésbé tartották fontosnak azt ($N_{\text{minta}}=107$).

Végül a válaszlehetőségek között felkínáltuk a mindennapi pedagógiai gyakorlatot is, jelezve, hogy nem kell ahhoz semmilyen különösebb indok, hogy valaki folyamatos önvizsgálattal éljen. Az összes jelölés 16,91%-a ($N_{\text{jelölés}}=485$) (82 fő; 76,63%; $N_{\text{minta}}=107$) ezt a választ tartalmazta. (11. számú ábra)

11. számú ábra: A tanári reflexió szükségességét igénylő szituációk gyakorisági megoszlása %-ban ($N_{\text{jelölés}}=485$)



2.5.1.5. „Mit gondol, mi a legfontosabb célja a tanári reflexiónak?”

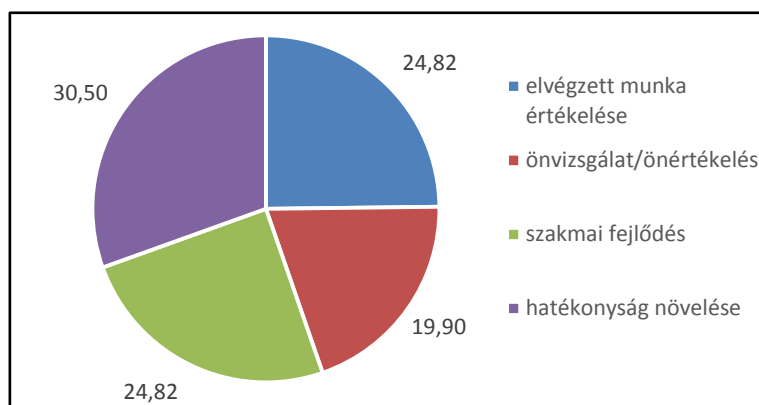
A „Mit gondol, mi a legfontosabb célja a tanári reflexiónak?” esetében nyílt kérdést alkalmaztunk, azért, hogy elgondolkodjanak ezen a vizsgálati személyek, és válaszaik a saját véleményüket tükrözze.

A 108 főből 4 fő kivételével (3,70%), akik közül 1 fő semmit nem írt, 2 fő nem tudott érdemben válaszolni, és 1 fő azt írta, hogy „A reflexiónak jelenlegi formájában semmi értelme”; a többiek (96,30%; $N_{\text{minta}}=108$) összesen 141 célt jelöltek meg. Ezen belül 70 fő (67,31%) egyet, 31 fő (29,81%) kettőt, 3 fő (2,88%) pedig hármat is írt ($N_{\text{minta}}=104$).

A kapott válaszok értékeléséhez tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk. A kategóriák nem lettek előre meghatározva, azok az adatfeldolgozás során kerültek kialakításra, törekedve arra, hogy egymástól jól elkülöníthetők, ugyanakkor valamiféle logikai összefüggésbe hozhatók legyenek egymással. Így végül a 141 válasz négy kategóriába került besorolásra (12. számú ábra).

12. számú ábra: A reflexió céljainak előfordulási gyakorisága %-ban a válaszokban

($N_{\text{válasz}}=141$)



A reflexió folyamatát követve az első kategória „**az elvégzett munka értékelése**” elnevezést kapta, olyan válaszok besorolásával, mint: visszajelzés, visszacsatolás, át-, végiggondolás, véleményalkotás, rálátás, elmélyülés, felülvizsgálat, elemzés, értékelés, kritikai gondolkodás, összegzés, összefoglalás, problémafeltárás, tanulságok levonása. A válaszok 24,82%-a tartozott ide. Közülük néhány példa:

„A tevékenység végiggondolása, a kitűzött célok teljesülésének vizsgálata, konklúzió levonása.”

*„A kritikai gondolkodás, az eszközök, módszerek, eljárások helyes megválasztása tere-
nén.”*

„A végzett munka magam felé való értékelése pozitív és negatív szempontból egyaránt.”

A második kategóriába az **„önértékelés, önvizsgálat”**-tal kapcsolatos célmeghatározások kerültek; az alábbi hívószavakat tartalmazva: önismeret, önmegismerés, önvizsgálat, önelemzés, önértékelés, önkritika, helyes énkép, öngazolás, önefogadás, önuralom, önirányítás. 19,86%-ban fordultak elő ilyen jellegű válaszok a kérdőíven, például az alábbiak:

„Önmagam elé tükröt tartok velem...”

„Önkritikus, önfejlesztő gondolkodás nevelő-oktató tevékenység előtt, közben, után.”

„Az hogy folyamatos önvizsgálatom során egyre jobban felismerjem, mikor tudok SNI-s gyerekeimnek a legnagyobb hasznára lenni.”

A harmadik kategória a **„szakmai fejlődés”** elérésére utaló válaszokat tartalmazta, melyek a fejlődés, változás, változtatás, megújulás, előbbre jutás, továbbépítkezés, önmaga alakítása, önfejlesztés mellett a tudatosabbá válást is hangsúlyozták. 24,82%-ban voltak ilyen jellegű válaszok a kérdőíveken. Ezen belül ilyen jellegű cél-meghatározásokat írtak a megkérdezett pedagógusok:

„A pedagógus tudatosabbá válása, saját munkájában való folyamatos fejlődés.”

„A reflexió célja, hogy a különböző módszerek alkalmazásában, valamint az eredményes tanulószervezésben fejlődjünk, előbbre jussunk.”

„Véleményem szerint az a legfontosabb célja, hogy a pedagógus tudatosan álljon hozzá a mindennapi tevékenységéhez, vállaljon felelősséget a munkájáért és tanulja meg elfogadni a hibáit, amiből a jövőre nézve tanulhat, ill. rendszeresen konzultáljon a kollégáival. A tanári fejlődés elengedhetetlen elemének tartom.”

A negyedik kategória a **„hatékonyság növelése”** címkét kapta. A válaszok 30,50%-a ($N_{\text{válasz}}=141$) arra hívta fel a figyelmet, hogy a reflexiónak csak akkor van értelme, ha jobbító szándékkal tesszük azt. Ezzel kapcsolatban a kérdőíveken olyan kulcskifejezések szerepeltek, mint hibák javítása illetve elkerülése, okulás, korrekció, változtatni tudás, jobbító szándék,

hatékonyabbá -, eredményesebbé tétel, sikeresebb tanítás, újabb célok, megoldás -, új utak keresése, konstruktív javaslatok, minőség fenntartása, magasabb szintű munka.

A kérdőíven található válaszok közül például az alábbiak kerültek ebbe a kategóriába:

„A tanári munka hatékonyabbá és céltudatosabbá tétele.”

„Legközelebb mit tennék másként, ha nem értem el a kitűzött célt.”

„Folyamatos törekvést arra, hogy a tanítás során megtaláljuk a leghatékonyabb utat a gyerekek jókedvű tanulására, a tananyag élményszerű elsajátítására.”

Amennyiben a kategóriákat tovább szűkítjük, a megjelölt célok 44,68%-a a pedagógusra; 55,32%-a pedig a pedagógiai tevékenységre vonatkozott ($N_{\text{válasz}}=141$).

2.5.1.6. „A következő területeken mennyire tartja fontosnak a reflexivitást?”

A „Következő területeken mennyire tartja fontosnak a reflexivitást?” kérdés keretében arra kértük a vizsgálati személyeket, hogy a kérdőíven felsorolt 14 területet egyenként ítélik meg - az alábbi ötfokú skálán: 1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos - fontosságuk szerint. Az egyes területek - a hipotézishez igazodva - úgy kerültek meghatározásra, hogy legyen közöttük a pedagógiai folyamat elején, közepén és végén aktuális tevékenység.

Mivel kötelezően kitöltendő kérdés volt ez is, mind a 108 fő valamennyi terület esetében jelezte azok fontosságának általa megítélt erősségét. Az átlagok 3,64-4,42; a szórások pedig 0,87-1,10 közé estek. A minimumérték minden esetben 1, a maximum pedig 5 volt (9. számú táblázat).

9. számú táblázat: A reflexió fontossága különböző területeken

Területek	minimum	maximum	átlag	szórás
tankönyvek/munkafüzetek használata	1	5	4,05	0,99
tananyag kiválasztása	1	5	4,25	0,94
NAT értelmezése	1	5	3,64	1,10
helyi tanterv készítése	1	5	4,08	0,93
tanmenet készítése	1	5	4,18	0,93
óraterv, óravázlat készítése	1	5	4,28	0,95
tanítási célok megfogalmazása	1	5	4,32	0,88

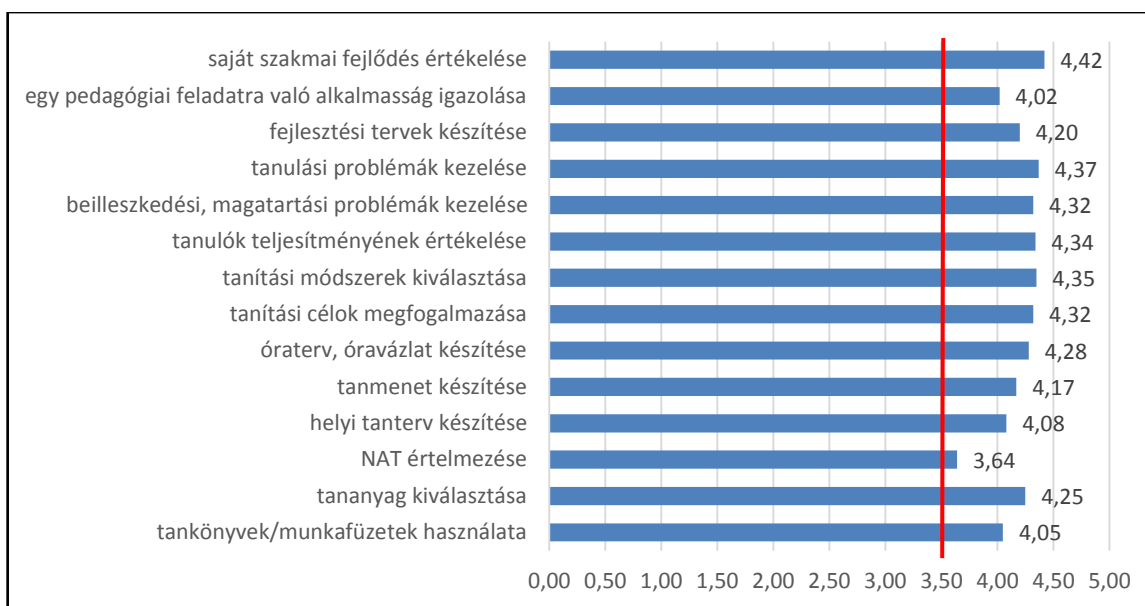
<i>Területek</i>	minimum	maximum	átlag	szórás
tanítási módszerek kiválasztása	1	5	4,35	0,87
tanulók teljesítményének értékelése	1	5	4,34	0,89
beilleszkedési, magatartási problémák kezelése	1	5	4,32	0,91
tanulási problémák kezelése	1	5	4,37	0,91
fejlesztési tervek készítése	1	5	4,20	0,92
egy pedagógiai feladatra való alkalmasság igazolása	1	5	4,02	0,98
saját szakmai fejlődés értékelése	1	5	4,42	0,88

A tervezési szakaszba nyolc terület tartozott. Közülük négy az előkészületi teendőket tartalmazta, négy pedig valamilyen pedagógiai dokumentum elkészítésére vonatkozott. Az előbbi esetében a legfontosabbnak a tanítási módszerek kiválasztását (4,35) és a tanítási célok megfogalmazását (4,32) tartották a megkérdezett pedagógusok. A tananyag kiválasztása valamivel gyengébb (4,25) erősséget ért el. A NAT értelmezése (3,64) viszont az egész lista tekintetében is a rangsorban az utolsó helyre került. Ennek oka valószínűleg az lehet, hogy a saját munkára való reflektálás során nem annyira az alaptantervben, hanem a helyi dokumentumokban leírtakat veszik alapul a pedagógusok. Ezen belül is az óraterv/óravázlat (4,28), illetve a fejlesztési terv (4,20) esetében tartották legfontosabbnak a reflexiót. A fontossági sorrendben hátrébb került a tanmenet (4,18) és a helyi tanterv (4,08).

A folyamatos pedagógiai tevékenységhez három terület került hozzárendelésre. Közülük a megkérdezettek előbbre helyezték a problémás helyzetek kezelését (tanulási problémák: 4,37); beilleszkedési, magatartási problémák: 4,32), mint a rutinszerűen végzett tevékenységet (tankönyvek/munkafüzetek használata: 4,05).

Végül, a folyamat eredményességének megállapítása során a saját szakmai fejlődés (4,42) esetében nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a vizsgálati személyek a reflexió szükségességének, mint az egy pedagógiai feladatra való alkalmasság igazolása (4,02) vonatkozásában. A saját munka megítélése mellett ugyanakkor a tanulói teljesítmények értékeléséhez (4,34) is fontosnak ítélték az elemző gondolkodást (13. számú ábra).

13. számú ábra: A reflexió fontosságának erőssége különböző területeken



2.5.1.7. „A tanítási folyamat alábbi szakaszaiban mennyire tartja fontosnak a reflexiót?”

„A tanítási folyamat különböző szakaszaiban mennyire tartja fontosnak a reflexiót?” kérdésre szintén ötfokú attitűdskála (1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos) segítségével válaszolhattak a vizsgálat alanyai.

Jelen esetben tizenegy mozzanat került kiemelésre a pedagógiai folyamat különböző szakaszaiból. Az attitűdskálán az átlagértékek 3,54-4,42; a szórások pedig 0,84-1,20 közé estek. A minimumérték valamennyi esetben 1, a maximum 5 volt. Összességében minden felsorolt helyzetben „általában fontos”-nak ítélték a megkérdezett pedagógusok a reflektív tevékenységet. (10. számú táblázat)

10. számú táblázat: A reflexió fontossága a pedagógiai folyamat különböző szakaszaiban

<i>Területek</i>	minimum	maximum	átlag	szórás
a tananyagban való előzetes tájékozódás során	1	5	3,54	1,20
a tanulócsoporthal való ismerkedés során	1	5	3,91	1,08
tervezés során	1	5	3,97	1,06
tanóra közben, a terv megvalósításával kapcsolatban	1	5	3,94	1,02
tanóra után közvetlenül	1	5	4,22	0,95
számonkéréssel összefüggésben	1	5	4,16	0,89
egy témakör lezárását követően	1	5	4,41	0,84
egy tanév anyagának a végén	1	5	4,42	0,91
négy évfolyam anyagának a lezárásaként	1	5	4,28	0,99
pedagógiai probléma felmerülésekor	1	5	4,17	0,93
pedagógiai probléma megoldását követően	1	5	4,29	0,90

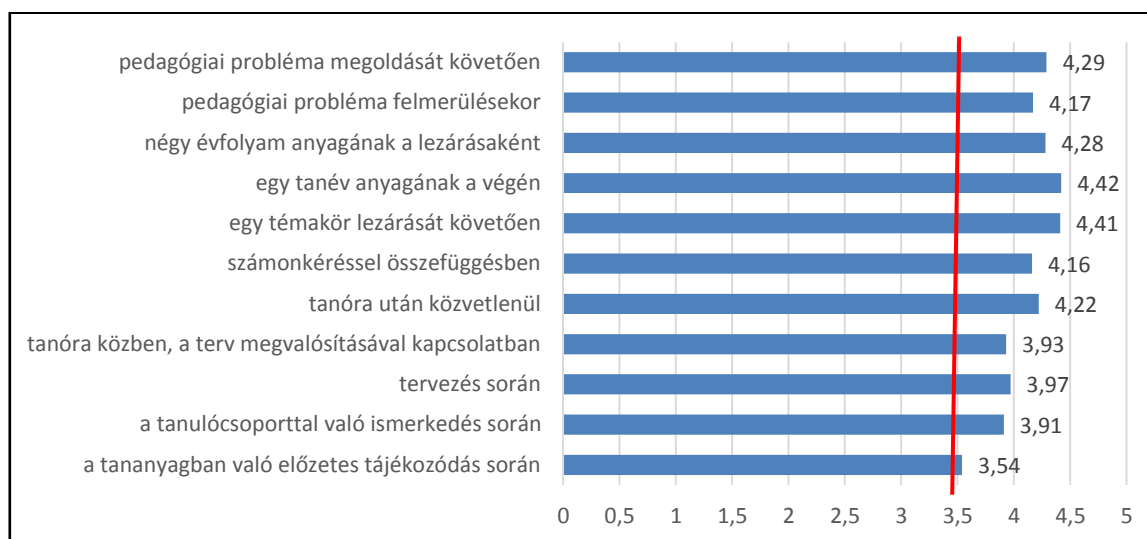
A vizsgálati személyeket alkotó pedagógusok elsősorban annak megállapítására érzik szükségét a reflektív tevékenységnek, hogy mit csináltak jól vagy rosszul. Egy feladat befejezését illetően egy-egy témakör lezárását követően (4,41), illetve a tanév végén (4,42) tartják legfontosabbnak a reflexiót. Emellett a tanórák után közvetlenül (4,22), továbbá egy osztály négy évig tartó tanítása (4,28) után is általában fontosnak vélik az elemző értékelést.

Egy pedagógiai probléma esetében is inkább annak megoldását követően (4,29), mint a kiváltó okok elemzése és a megszüntetésüket szolgáló javaslatok kidolgozása közben (4,17) reflektálnak a történésekre.

Egy tanév, vagy egy-egy tanóra előkészítése során, ezen belül a tervezéskor (3,97), a tanulócsoporthal való ismerkedéskor (3,91), továbbá a tananyagban való előzetes tájékozódáskor (3,54) szintén csökken a reflexió fontosságának erőssége. Az előzetes terv megvalósításának folyamatában, tanóra közben (3,94), illetve a számonkéréssel összefüggésben (4,16) ugyanakkor valamivel jellemzőbb a saját tevékenység eredményességének végiggondolása.

(14. számú ábra)

14. számú ábra: A reflexió fontosságának erőssége a pedagógiai folyamat különböző szakaszaiban



2.5.1.8. „A tanári reflexió során mennyire tartja fontosnak az alábbi eszközöket?”

„A tanári reflexió során mennyire tartja fontosnak az alábbi eszközöket?” kérdés esetében szintén ötfokú attitűdskálán (1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos) kértük a válaszokat a vizsgálat alanyaitól.

A kérdőíven tíz olyan eszközt/módszert soroltunk fel, melyek segítségével egy pedagógus a saját tevékenységének elemzését könnyebben és hatékonyabban tudja elvégezni. A lista elemei közül három a „fontos is, meg nem is” értékelést kapta; a többi az „általában fontos” kategóriába került. Az attitűdskálán az átlagértékek 3,03-4,47; a szórások pedig 0,81-1,15 közé estek. A minimumérték valamennyi esetben 1, a maximum 5 volt. Az „általában nem fontos” erősséget két elem esetében (önmagamnak feltett kérdések/tanulói reakciók megfigyelése) senki nem jelölte. (11. számú táblázat)

11. számú táblázat: A reflexió fontossága különböző eszközök/módszerek esetében

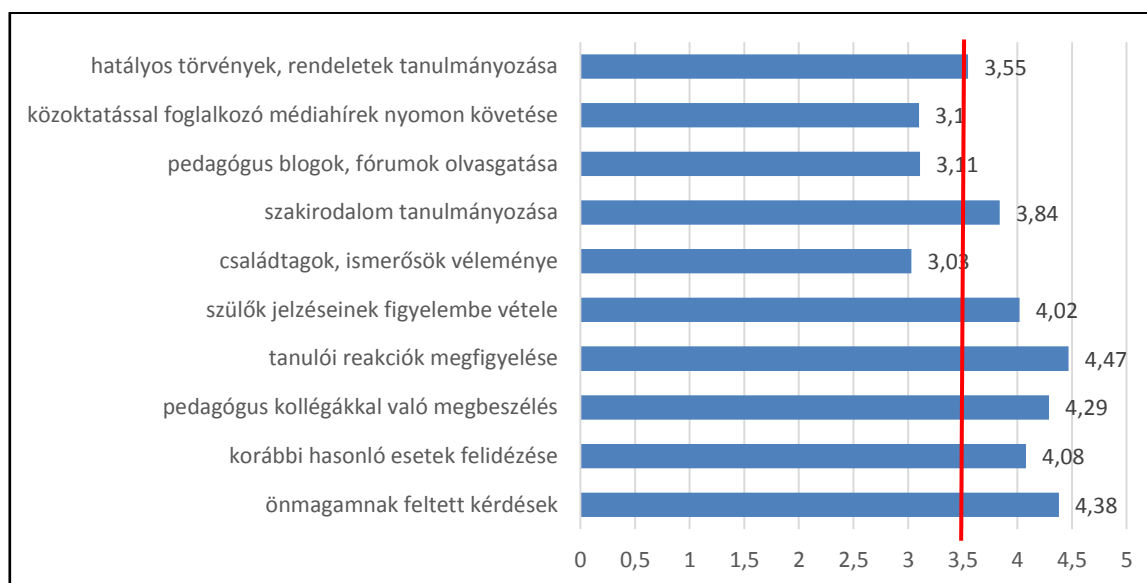
<i>Területek</i>	minimum	maximum	átlag	szórás
önmagamnak feltett kérdések	1	5	4,38	0,92
korábbi hasonló esetek felidézése	1	5	4,08	0,85
pedagógus kollégákkal való megbeszélés	1	5	4,29	0,82
tanulói reakciók megfigyelése	1	5	4,47	0,81
szülők jelzéseinek figyelembe vétele	1	5	4,02	0,95
családtagok, ismerősök véleménye	1	5	3,03	0,99
szakirodalom tanulmányozása	1	5	3,84	0,89
pedagógus blogok, fórumok olvasgatása	1	5	3,11	0,93
közoktatással foglalkozó média hírek nyomon követése	1	5	3,10	1,05
hatályos törvények, rendeletek tanulmányozása	1	5	3,55	1,15

A vizsgálat alanyai elsősorban azokat az eszközöket/módszereket tartották fontosnak munkájuk elemzése, értékelése során, melyek vagy saját korábbi tapasztalataikhoz kapcsolódnak, vagy olyan személyekhez, akik hiteles forrásnak tekinthetők egy-egy pedagógiai esemény kapcsán. Az előbbi esetben az önmaguknak feltett kérdéseket (4,38) előbbre mozdítónak vélik, mint a korábbi hasonló esetek felidézését (4,08). Az utóbbi vonatkozásában leginkább a tanulóktól jövő visszajelzésből (4,47) próbálnak következtetni arra, hogy megfelelően végzik-e munkájukat. Emellett fontosnak tartják egy-egy problémás helyzet pedagógus kollégákkal való megbeszélést (4,29). De bizonyos mértékig a szülőktől jövő jelzéseket is figyelembe veszik (4,02). A családtagok, ismerősök véleményére (3,03) azonban - valószínűleg az érintettség hiánya miatt - kevésbé hallgatnak.

A formális és informális csatornákon keresztül, pedagógiai tevékenységgel kapcsolatos információk figyelembe vétele kisebb mértékben jellemző a megkérdezett pedagógusokra. Amíg a szakirodalom (3,84), illetve a hatályos törvények rendeletek (3,55) tanulmányozására esetenként még fordítanak időt, addig a média híreket (3,10) kevésbé követik, illetve csak ritkán olvasnak pedagógus blogokat, fórumokat (3,11).

(15. számú ábra)

15. számú ábra: A reflexió fontosságának erőssége különböző eszközök/módszerek esetében

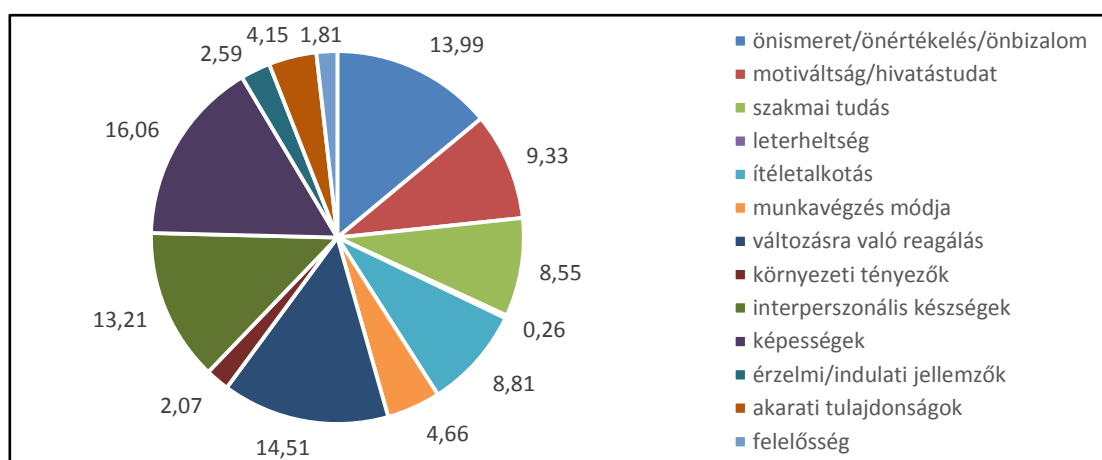


2.5.1.9. „ Soroljon fel 5 olyan tulajdonságot, melyek véleménye szerint elősegíthetik a reflektív gondolkodást!”

A „Soroljon fel 5 olyan tulajdonságot, melyek véleménye szerint elősegíthetik a reflektív gondolkodást!” feladat esetében a megkérdezett 108 főből 7-en (6,48%) nem akartak, vagy nem tudtak írni egyetlen egy jellemzőt sem. A többiek (93,52%) általában – az instrukciónak megfelelően - 5 tulajdonságot, sajátosságot írtak, de volt, aki többet is felsorolt, és volt, aki kevesebbet. Összesen 386 lényegi jegyet emeltek ki a vizsgálati személyek. 4 fő csak egyet (3,96%), 8 fő kettőt (7,92%), 23 fő hármat (22,77%), 34 fő négyet (33,66%), 31 fő ötöt (30,69%) és 1 fő hatot (1,00%) ($N_{\text{minta}}=101$). (A szinonim fogalmakat egynek számoltuk egy-egy személy esetében.)

Tartomelemzés során Kimmel (2006) megállapításait vettük alapul, miszerint a reflektív pedagógus reális önértékeléssel, megfelelő önismerettel és önbizalommal, fejlett metakognitív, interperszonális és kommunikációs készséggel rendelkezik, felelősséget vállal tetteiért, érzelmileg kiegyensúlyozott, az érzelmi terhelésekre jól reagál, flexibilis, nyitott, szakmai tudása megfelelő, nézetektől, hiedelmektől mentes, van ideje és lehetősége a reflexióra, támogató környezet veszi körül az iskolában. Ennek segítségével 13 különböző kategóriát hoztunk létre a felsorolt tulajdonságok besorolására (16. számú ábra).

16. számú ábra: A reflexiót segítő tulajdonságok gyakoriságának %-os megoszlása

(N_{jellemzők}=386)

A vizsgálat alanyai közül a legtöbben bizonyos „**képességek**” meglétét tartották fontosnak a reflexió gyakorlásához. Összesen 62 fő (61,39%) sorolt fel ilyeneket a kérdőíven, melyeket két alkategóriába soroltunk. Az egyikbe a kommunikációs képességek kerültek (5 fő: 4,95%). A másikba a kognitív/metakognitív képességekre vonatkozó utalásokat gyűjtöttük össze (figyelem, koncentráció, megfigyelő képesség, arányérzék, helyzetfelismerő képesség, reális helyzetértékelés, elemzés, analizáló-szintetizáló képesség, lényegkiemelés, kategorizálás, összehasonlító elemzés, okkeresés, adott dolgokra való rálátás, rendszerszemlélet, problémamegoldás, kreativitás, találékonyság, önálló -, komplex -, logikus gondolkodás, tervezés, szervezés, előrelátás, megfontoltság, átgondoltság, tudatosság, mélység) (57 fő: 56,43%).

A második nagy kategóriában a „**változásra való reagálás**”-sal összefüggő sajátosságokat vettük figyelembe a kérdőíveken, összesen 56 fő (55,44%) válaszait elemezve. Ezeket is alkategóriákba soroltuk, igazodva a Kimmel-féle (2006) megnevezésekhez. A flexibilitás (rugalmasság) szükségessége 12 főnél (11,88%) jelent meg. A nyitottságot 33 fő (32,67%) tartotta segítő tényezőnek az alábbi jellemzőket írva: nyitott, fogékony az új módszerek iránt, innovatív, kísérletező, haladó. A megkérdezettek továbbá előnyösnek ítélték a fejlődőképességet. 11 fő (10, 89%) írta azt, hogy legyen igénye a fejlődésre, akarjon fejlődni, megújulni, javítani, változtatni.

A harmadik kategóriába azokat a jellemzőket soroltuk, amelyek a „**önismeret/önértékelés/öntudat**” szerepét hangsúlyozzák a reflektív tevékenység egyik segítő té-

nyezőjeként. 54 fő (53,46%) listájában voltak olvashatók az alábbi hívószavak: önismeret, önmegfigyelés, önellenőrzés, önkontroll, önelemzés, önértékelés, önvizsgálat, önkritika, reális önkép, pozitív énkép, önbizalom.

A negyedik kategórián belül az „**interperszonális készségek**”-eket vettük számba. 51 fő (50,49%) erre vonatkozóan az alábbi tulajdonságok valamelyikét is felsorolta a többi jellemző mellett: egyenesség, őszinteség, nyíltság, önzetlenség, figyelmesség, szeretet, becsületesség, tolerancia, elfogadás, empátia, megértés, alkalmazkodó képesség, támogató hozzáállás, segítőkészség, kompromisszumkészség, együttműködés, humor.

A megnevezett segítő tényezők gyakoriságát alapul véve az ötödik helyre került a „**motivált-ság/hivatástudat**” kategória. Összesen 36 fő (35,64%) írta azt, a reflektív tevékenység végzéséhez kellő indíttatásra van szükség, különben az ember nem szánna rá annyi időt és energiát. A besorolásnál az alábbi hívószavakat vettük alapul a kérdőívben: attitűd, motiváltság, kíváncsiság, érdeklődés, tudásszomj, hiányérzet, teljesítményorientáltság, elismerésre vágyás, ambíció, aktivitás, pálya –, szakma szeretete, hivatástudat, elkötelezettség, elhivatottság, hit, optimizmus, pozitív gondolkodás, sikeresség.

A tulajdonságok közül a hatodik helyen külön kiemelésre került az „**ítéletalkotás**”, mivel 34 fő (33,66%) válaszadó ennek mikéntjére utaló jellemzőket is írt a kérdőívre. Ezek között az alábbiak szerepeltek: realitás, objektivitás, tárgyilagosság, korrektség, következetesség, kiszámíthatóság, elfogulatlanság, megfelelő értékrend, mások véleményének meghallgatása, tanulói visszajelzések figyelése, információszerzés, intuíció, kritikai érzék.

Bizonyos képességek mellett, ha nem is olyan jelentős mértékben a megkérdezettek a „**szakmai felkészültség**”-et is fontosnak tartották ahhoz, hogy valaki képes legyen saját munkája elemzésére, értékelésére. 33 fő (32,67%) sorolt fel az alábbi hívószavak közül legalább egyet, mely alapján ebbe a kategóriába kerülhetett: szakmaiság, szakmai -, szaktárgyi – tantervi tudás, képzés, képzettség, szakmai sokszínűség, módszertanosság, tájékozottság, széles látókörűség, felkészültség, rátermettség, tapasztaltság, hitelesség, kongruencia, szakmai alázat, szakirodalom áttanulmányozása, résztvevők megismerése, tanulói ismeret.

A következő kategória a „**munkavégzés módja**”-t foglalta magában, utalva arra, hogy aki igényes a munkájára, annak fontos a kritikai elemzés. 18 fő (17,82%) válaszában találtunk erre vonatkozó utalásokat az alábbi jellemzők kiemelésével: precíz, pontos, alapos, igényes, lelkiismeretes, rendszeres, módszeres, gyakorlatias.

Több megkérdezett pedagógus vélte úgy, hogy a kedvező „**akarati tulajdonságok**” is hozzájárulhatnak a sikeres reflexióhoz. 16 fő (15,84%) sorolta fel a kérdőíven az önfegyelmet, fegyelmezettséget, magabiztosságot, határozottságot, kitartást, szorgalmat, asszertivitást, bátorságot.

A sorban a tizedik helyre kerültek az „**érzelmi/indulati jellemzők**”. 10 fő (9,90%) vélte úgy, hogy a türelem, a nyugodtság, az érzékenység befolyásolhatja a reflektív tevékenységet.

Az sem mindegy, hogy milyen „**környezeti tényezők**” mellett végzi valaki a pedagógiai tevékenységét. 8 fő (7,92%) írta, hogy a támogató hozzáállás, - szakmai közeg, a közösségi szellem, a kollegialitás, a lojalitás, az iskolai vezetés, a kollégákkal való kommunikáció, véleménycseré, a megerősítés és az alkotói szabadság hozzásegíthet a saját tevékenység reális értékeléséhez.

Végül, néhány válaszadó felsorolásában a reflexiót segítő tulajdonságok között megjelent a „**felelősség**” (felelősségérzet, felelősségtudat, felelősségvállalás; 7 fő: 6,93%); illetve a „**leterheltség**” (idő) (1 fő: 1,00%).

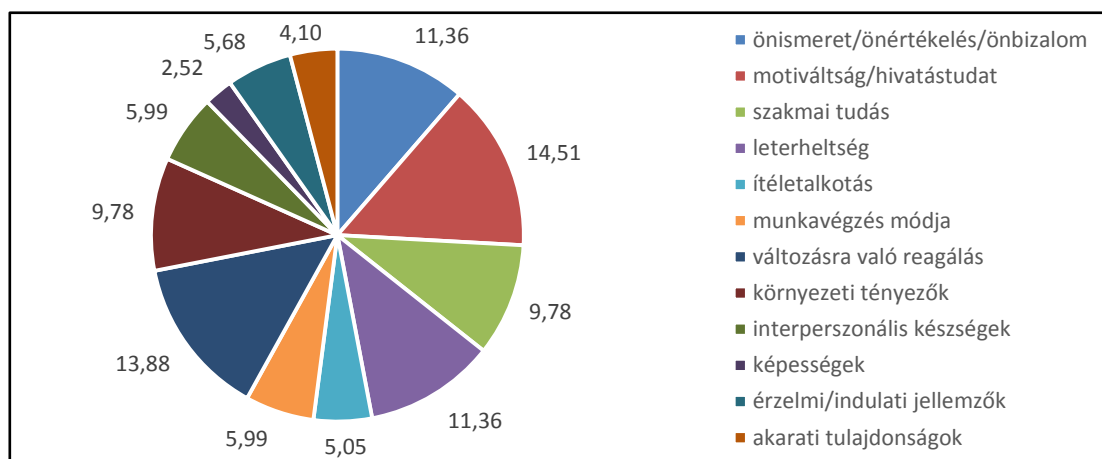
(N_{minta}=101)

2.5.1.10. „Soroljon fel 5 olyan tulajdonságot, melyek véleménye szerint korlátozhatják a reflexiót!”

A „*Soroljon fel 5 olyan tulajdonságot, melyek véleménye szerint korlátozhatják a reflexiót!*” feladat esetében a megkérdezett 108 főből 7-en (6,48%) nem akartak, vagy nem tudtak írni egyetlen egy hátráltató jellemzőt sem. A többiek (93,52%) általában – az instrukciónak megfelelően - 5 tulajdonságot, sajátosságot írtak, de volt, aki – szinonimákat használva - többet is felsorolt. (A szinonim fogalmakat egynek számoltuk egy-egy személy esetében.) Összesen 317 lényegi jegyet emeltek ki a vizsgálati személyek. 10 fő csak egyet (9,90%), 19 fő kettőt (18,81%), 34 fő hátrmat (33,66%), 24 fő négyet (23,76%), 13 fő ötöt (12,87%) és 1 fő hatot (1,00%) (N_{minta}=101).

A tartalomelemzés során megpróbáltuk ugyanazokat a kategóriákat használni, amelyeket a segítő tényezők esetében meghatároztunk. A megkérdezett pedagógusok válaszait így 12 kategóriába tudtuk besorolni (17. számú ábra).

17. számú ábra: A reflexiót korlátozó tulajdonságok gyakoriságának %-os megoszlása

(N_{jellemzők}=316)

A vizsgálati alanyok közül a legtöbben úgy gondolták, hogy azért nem végeznek reflektív tevékenységet a pedagógusok, mert egyrészt úgy érzik, hogy nincs erre szükségük a feladataik elvégzéséhez; másrészt nincs kedvük az ezzel járó feladatokkal is foglalkozni a többi napi teendőik mellett. A „**motiváltság**” kategóriába 46 fő (45,54%) alábbi válaszait soroltuk: motiválatlanság, érdektelenség, nyugdíj előtt állás, szükségtelennek/haszontalannak látás, nemtörődömség, kényelem, lustaság, restség, fásultság, beletörődés, közöny, közömbösség, kiégés, céltalan tevékenység, ad hoc tanítás, negatív attitűd, kedvetlen tanítás, fáradtság, kimerültség, kiábrándultság, pesszimizmus.

Sokan azért nem végeznek reflektív tevékenységet, mert elégedettek a munkájukkal, megszoktak egy kialakított módot. A rangsorban a második helyre került „**változásra való reagálás**” nem megfelelő módja 44 fő (43,56%) véleménye szerint szintén jellemezheti a pedagógusokat, akik nem eléggé flexibilisek (rugalmatlanok, merevek, konformisták – 12 fő: 11,88%); nem nyitottak az új irányába (nem fogadja el az újat, nem halad a korral, fél a változástól, maradi, konzervatív, korlátolt, kételkedő, elutasító, öntörvényű, makacs, önfejű, sablon könyveket, kész tanmeneteket használ – 15 fő: 14,85%); nem fejlődőképeseek (változni/fejlődni/megújulni nem akar, elégedett, berögződés, megszokás, rutin, automatizmus, reagálás lassúsága jellemzi – 17 fő: 16,83%).

A harmadik-negyedik helyen lévő kategóriák közül az egyik a „**leterheltség**”, melyen belül 36 fő (35,64%) hivatkozott: időhiányra, túlterheltségre, túlhajszoltságra, kapkodásra, magas heti

óraszámra, adminisztratív terhekre a korlátozó tényezők számbavétele során. Ezzel utalva arra, hogy a motiválatlanság abból is fakadhat, hogy annyi feladatot kell ellátni a pedagógusoknak, hogy a reflektálásra már vagy nem tudnak, vagy nem akarnak plusz időt és energiát szánni.

A másik pedig az **„önismeret/önértékelés, önbizalom”** kategória, mely esetében a besorolásnál az alábbi hívószavakat vettük alapul: önismeret -, önértékelés-, önbizalom hiánya, nem megfelelő önismeret, helytelen önértékelés, - önkritika, torz énkép, hamis kép önmagunkról, önmagunk túlértékelése, túlzott önbizalom, önhittség, önteltség, nagyképűség, nárcizmus, hiúság, beképzeltség. A megkérdezettek közül 36 fő (35,64%) jelezte ily módon, hogy a megfelelő reflexiónak az is gátat jelenthet, ha valaki túl-, vagy alulértékeli képességeit. Így munkája megítélése sem lesz reális.

Az ötödik-hatodik helyre kerülő egyik kategóriába a 31 fő (30,69%) által írt, **„ szakmai tudás”**-beli problémák utaló jellemzőket soroltuk az alábbi hívószavakkal: ismeret-, tudás-, kompetenciahiány, szakmai tájékozatlanság, tapasztalatlanság, hozzáértés hiánya, tudatlanság, tanulatlanság, alulképzettség, felszínes tudás, felkészületlenség, szakmai igénytelenség, tévedés, butaság, önálló gondolat hiánya, reflektív technikák hiánya, emberismeret hiánya, tanulók ismeretének hiánya; jelezve azt, hogy a kritikai elemzéshez elméleti ismeretekre is szükség van.

A másik kategórián belül a nem megfelelő oktatási kontextusra, a **„környezeti tényezők”**-re szintén 31 fő (30,69%) tett utalásokat a kérdőíven. A besorolásnál az alábbi hívószavakat vettük figyelembe: oktatáspolitikai, gyakori változások, átláthatatlan szabályok, bürokratikus -, tekintélyelvű vezetés, kollégák, diákok, szülők, elvárások, együttműködés -, kommunikáció -, szakmai párbeszéd hiánya, környezet passzivitása, visszajelzés hiánya, iskola működése, hagyományok, infrastruktúra, eszköztelenség, monotónia, konfliktus, stressz, rosszindulat, fenyegetettség, előrelépés hiánya, fizetés, korlátozás a munkahelyen, tananyag mennyisége, rosszul összeállított mérés-értékelés.

A hetedik-nyolcadik helyre kerülő **„munkavégzés módja”** kategóriához tartozóan az egyes feladatokhoz való nem megfelelő hozzáállás esetében szintén háttérbe szorul a reflexió, hiszen ebben az esetben nem szívesen tartunk tükröt magunk elé. 19 fő (18,81%) utalt ilyen jellegű korlátozó tényezőkre, mint készületlenség, pontatlanság, felületesség, nagyvonalúság, tervezés hiánya, igénytelenség, hanyagság, lezserség, hanyavetiség, rendetlenség.

A hetedik-nyolcadik helyen másrészt a reflektív tevékenységnek nem kedvező **„interperszonális készségek”** találhatók. Ezen belül 19 fő (18,81%) írta, hogy a társas kapcsolat terén gondot jelenthet a rossz szociabilitás, zárkózottság, visszahúzódás, szerénység, introvertáltság, empátia hiánya, sértődöttség, gőg, intolerancia, együttműködési készség hiánya, egoizmus.

A kilencedik helyre kerülő **„érzelmi/indulati jellemzők”** is megnehezíthetik a pedagógusok számára munkájuk kritikai elemzését. 18 fő (17,82%) tartja problémának az érzelmi bizonytalanságot, - labilitást, az érzelmi alapon hozott döntést, az érzéketlenséget, a félelmet, az indulatot, a haragot, az agressziót, a sikertelenség érzését, a kudarcélményt, a gyenge kudarc-tűrő képességet, a negatív életérzést és a depressziót.

Emellett a tízedik helyen lévő nem megfelelő **„ítéletalkotás”** is korlátozhatja a hatékony reflektálást. Ide soroltuk a tanulói visszajelzések figyelmen kívül hagyását, beszűkült látásmódot, mindenkinél jobban tudást, mások felett ítélkezést, kritikusságot, autokratikusságot, objektivitás hiányát, elfogultságot, következetlenséget 16 fő (15,84%) válaszait alapul véve.

A 12. helyen álló **„akarati tulajdonságok”** is gátat szabhatnak a reflektív tevékenységnek 13 fő (12,87%) véleménye szerint. Gondot jelenthet mind a túlzott határozottság, magabiztoság, elbizakodottság, mind a határozatlanság, bátortalanság, bizonytalanság, türelmetlenség. Végül, a 12. helyre csúszó nem megfelelő **„képességek”** közül a szétszórtság, átgondolatlanosság, tanulói jelzések észlelésének hiánya, tanár részéről nem egyértelmű megfogalmazás, rossz elemzőkészség, kreativitás hiánya, rendszerszerűség hiánya, döntésképtelenség 8 fő (7,92%) válaszaiban jelent meg.

2.6. Hipotézisek igazolása, következtetések levonása

A tanári reflexióval kapcsolatos **első hipotézis** az volt, hogy a fogalomról 1-6 éven belül hallott a legtöbb megkérdezett pedagógus. A feltételezés háttérében az állt, hogy a reflexió a tanári portfólió fogalmával összekapcsolódva került előtérbe napjainkban a közoktatásban. Ilyen dokumentumgyűjtemény készítésére először a 2006-ban indult bolognai típusú tanárképzés elvégzésével nyílt lehetőség (15/2006 (IV.3.) OM rendelet 4. számú Melléklete). Majd 2014-től, a pedagógus életpálya modellhez kapcsolódó minősítő vizsga részeként is reflexi-

ókkal kiegészített e-portfóliót kell összeállítani (*Antalné, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte és Wölfling, 2013*).

A hipotézis igazolásához a vizsgálat alanyainak arra kellett válaszolniuk, hogy mikor hallottak/olvastak először a tanári reflexió fogalmáról? A megkérdezett 108 főből 67 fő (62,04%) az 1-3 év, illetve a 4-6 év közötti időintervallumot jelölte meg alátámasztva feltételezésüket. Az mindenképpen pozitívum, hogy a mintában mindössze 3 fő (2,78%) számára volt ismeretlen a fogalom. Az azonban elgondolkodtató, annak ellenére, hogy a reflexió már 1933-ban Dewey-nál (1997) megjelent és a reflektív tanár fogalma 1983-tól ismert a szakirodalomban (*Schön, 1983*), mindössze 6 fő (5,55%) ismeri több, mint tíz éve.

A **második hipotézis** az volt, hogy a tanári reflexió fogalmát elsősorban a tanári mesterképzéshez és/vagy a pedagógus életpályamodellhez kötik a pedagógusok. A feltevés alapjául az a tapasztalati megfigyelés szolgált, hogy a pedagógusok jelentős része (a mintának is a 44,44%-a; N=108; lásd 7. számú táblázat, 7. számú ábra) portfólió összeállítással van/volt manapság elfoglalva, melyhez elengedhetetlen a reflexió írása. Ezen hipotézis igazolása két kérdésre adott válaszok elemzésével történt, melyek segítségével egyrészt arra kerestük a választ, hogy milyen forrásból szereztek tudomást a megkérdezettek a reflexió fogalmáról; másrészt mely szituációkban tartják fontosnak a tanári reflexiót, a kérdőíven megadott listákban indirekt, illetve direkt módon szerepeltetve a portfólió-készítést.

A reflexió fogalmáról a válaszok alapján a megkérdezett pedagógusok 1-10 közötti forrásból is tájékozódtak, nagy egyéni eltéréssel. Ezek között voltak formális, nonformális és informális csatornák egyaránt. A legtöbben a nevelési értekezleten (38 fő; 35,18%), a továbbképzésen (38 fő; 35,18%) és/vagy az egyetemi kontaktórákon (35 fő; 32,41%) hallottak a reflexióról (N=108). Feltételezhető, hogy napjainkban ezeken a színtereken kikerülhetetlen a tanár reflektív tevékenységéről való előadás, illetve diskurzus. Erre azonban a kérdőív külön nem kérdezett rá.

A második hipotézis igazolását segítő másik kérdőív-kérdés tizenegy szituációt leíró válaszlehetőségei közül a reflexió fontossága az összválaszok tükrében a pedagógus minősítő vizsgára való készülés esetében a 4. helyre, a tanári záróvizsga vonatkozásában pedig csupán a 9. helyre került. Az előbbi 50 fő (46,30%), az utóbbit pedig 33 fő (30,55%) jelölte meg a kérdőíven (N=108). Mind a gyakoriságot, mind a létszámot tekintve reflexió mindennapi pedagógiai gyakorlatban való alkalmazása került az élre.

A fenti két kérdés válaszait együttesen elemezve, nem állapítható meg egyértelműen, hogy a tanári reflexió fogalma összefonódott volna a portfólió-készítéssel, de az állítható, hogy azzal is összefüggésben jelen van a pedagógusok mindennapjaiban. A második hipotézis tehát csak részben igazolódott.

A **harmadik hipotézis** arra vonatkozott, hogy a pedagógusok tartalmilag pontatlanul definiálják a tanári reflexió fogalmát. A feltételezés hátterében az áll, hogy „a reflektív gondolkodás és gyakorlat egységes és kizárólagos meghatározása, leírása mind a mai napig várat magára” (Szivák, 2010. 8.).

A hipotézis igazolásához két nyílt kérdést tettünk fel a kérdőíven, egyrészt arra keresve a választ, a megkérdezett pedagógusok mit értenek magán a fogalmon, hogyan tudják azt ismereteik alapján definiálni; másrészt mit tartanak a tanári reflexió legfontosabb céljának.

A saját szavakkal megfogalmazott definíciókat négy kategóriába tudtuk besorolni, melyek alapján a tanári reflexió az elvégzett munka eredményéről való visszacsatolás; a pedagógus önértékelő tevékenysége; a pedagógiai tevékenység hatékonyabbá tételének eszköze; híd az elmélet és a gyakorlat között. Az újabb szakirodalmak ugyanezeket a sajátosságokra építve definiálják a fogalmat. Szivák (2010. 9.) szerint „a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését”. Egy másik szakember szerint pedig „a szakmai reflexió szándékos, céltudatos, strukturált, az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló, tanulással kapcsolatos, a változást és a fejlődést célzó, egy bizonyos cél elérésére irányuló gondolkodás” (Hunya, 2014).

Amennyiben a megkérdezett pedagógusok tanári reflexió céljára adott válaszait tekintjük, a fenti a sajátosságok köszönnek vissza. A válaszok ugyanis az alábbi négy kategóriába voltak besorolhatók: az elvégzett munka értékelése; önértékelés, önvizsgálat; szakmai fejlődés; hatékonyság növelése.

A harmadik hipotézis igazolásához azt is figyelembe vettük, hogy egy-egy alany összesen hányféle ismervet írt. Ennek alapján a feltételezésünk beigazolódott. Bár a tartalmi elemek megegyeznek az ismert definíciók elemeivel, ezek közül az egyik esetben 71 fő (68,27%), a másikban pedig 70 fő (67,31%) csak egyet említett közülük, háromnál többet pedig senki sem írt ($N_{\text{minta}}=108$).

A kutatás során azt is feltételeztük a **negyedik hipotézis** keretében, hogy a tanári reflexiót egy-egy folyamat végén, a terv megvalósítását követően tartják elsősorban szükségesnek a pedagógusok, s a leggyakrabban a saját maguknak feltett kérdésekre próbálnak választ adni.

A negyedik hipotézis igazolásához a kérdőíven három kérdés is hozzájárult, melyek ötfokú skálán kérték megítélni a felsorolt területeket, szituációkat, eszközöket.

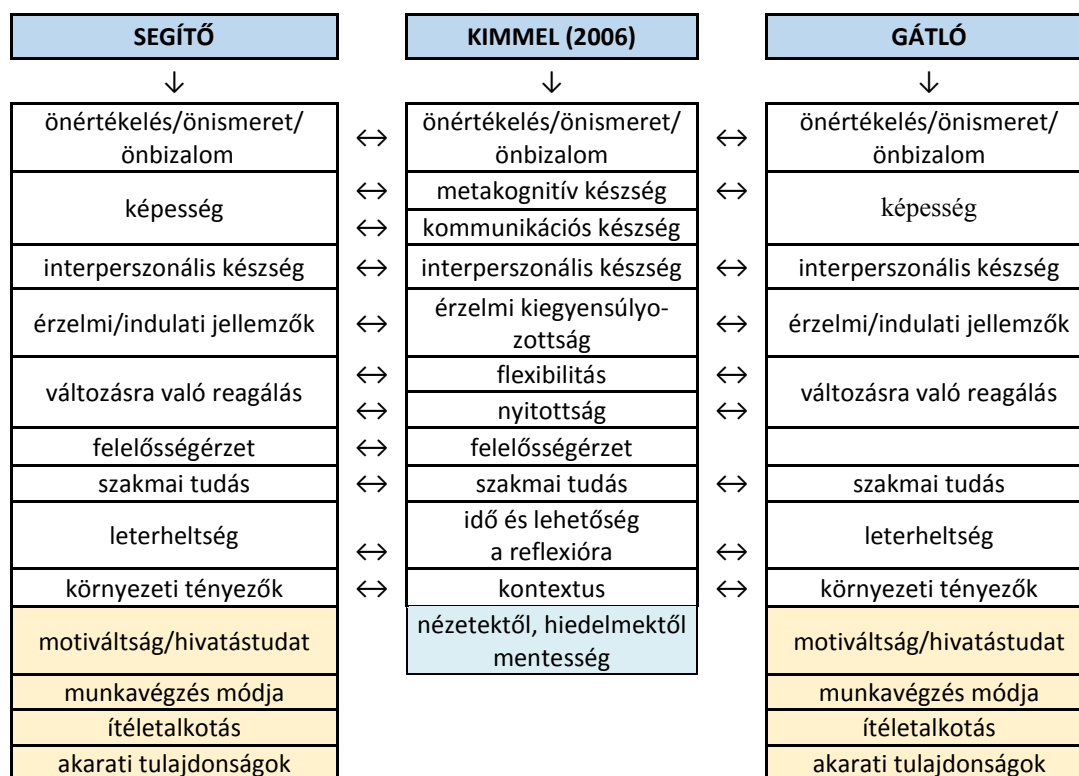
A reflexió fontosságát a legerősebbnek az alábbiak esetében ítélték a megkérdezett pedagógusok: a 14 felsorolt területek közül a saját szakmai fejlődés értékelés (4,42) során; a tizenegy szituációt tekintve pedig egy tanév anyagának a végén (4,42), illetve közel azonos erősséggel, egy témakör lezárását követően (4,41). A hipotézisünk első fele tehát beigazolódott, a folyamat végén kerül leginkább előtérbe a reflektív tevékenység.

A reflektív tevékenység során a tanulói reakciókból való következtetést (4,47) tartották legfontosabb eszköznek a vizsgálat alanyai, és nem az önmaguknak feltett kérdések segítségével történő kritikai elemzést (4,38). Mivel ez utóbbi a rangsorban a második helyre került, és az erősséget tekintve az „általában fontos” kategóriába, ezért, ha nem is teljes mértékben, de a hipotézis erre vonatkozó részét igazoltnak tekintjük.

Az **ötödik hipotézis** keretében azt feltételeztük, hogy többféle reflexiót segítő/gátló/ tényezőt sorolnak fel a pedagógusok, mint amennyit a szakma annak ítél. Azért véltük ezt helytállóknak, mert a mindennapi pedagógiai gyakorlatban, a szerteágazó feladatok mellett a reflektív tevékenység olyan plusz tehernek számíthat, hogy érzékenyen reagálnak rá az érintettek. A feltételezés igazolásához arra kértük a vizsgálat alanyait, hogy vegyék számba, mi minden szükséges ahhoz, hogy saját munkájukat kritikus szemmel legyenek képesek elemezni.

A mennyiséget tekintve a segítő tényezőkből összesen 386 db-ot, a gátló tényezőkből 316 db-ot tudtunk a listákon összeszámolni, mindkét esetben 101 fő válaszait elemezve. Ezeket kategóriákba soroltuk, melyek szakirodalommal való tartalmi egyezését az alábbi ábra szemlélteti (18. számú ábra):

18. számú ábra: A felsorolt reflexiót segítő és gátló tényezők megjelenése a szakirodalomban



A reflexió Kimmel (2006) által meghatározott feltételei közül, ha nem is mind külön kategóriaként, illetve nem azonos hangsúllyal, de megtalálható a vizsgálat alanyainak válaszaiban a segítő, és ellenkezőjét állítva a gátló tényezők között is, a nézetektől, hiedelmektől való mentességet kivéve. Ugyanakkor azt is jelezték a megkérdezettek, hogy a pedagógusok egy része nem kellően motivált és ezért nem is törekszik minőségi munkára. A reflektív tevékenység nem képzelhető el továbbá megfelelő ítéletalkotás nélkül és szükség van hozzá akarati tulajdonságokra is. A hipotézis a tekintetben tehát beigazolódtott, hogy más tényezők is felszínre kerültek, amelyek befolyásolják a reflektív gondolkodást.

2.7. Javaslatok

A kutatás során kiderült, hogy a megkérdezett pedagógusok ismerik a reflexió fogalmát. Az erről való ismereteik azonban nem túl régiek, részlegesek, illetve pontatlanok.

A reflektív tanár ma már elvárás a pedagógiai gyakorlatban, ezért szükséges az ehhez szükséges tudás és képességek kifejlesztése.

A reflexió elméletének és gyakorlatának megismerése a pedagógusképzés folyamatában kell, hogy elkezdődjön. A szükséges elméleti ismeretek után - mely a pedagógia kompetenciája - minél több lehetőséget kell a hallgatóknak biztosítani arra, előbb a szakmódszertani órákon, majd a tanítási gyakorlat során, hogy az önreflexió módszerét elsajátíthassa.

Mind emellett a gyakorló pedagógusokról sem szabad elfeledkezni. Továbbképzések segítségével el kell érni, hogy ne csak valamilyen apropó, például minősítő vizsgára való készüléskapcsán végezzenek reflektív tevékenységet, hanem ez beépüljön a mindennapjaikba. Ne csak egy-egy folyamat végén, hanem a pedagógiai tevékenység minden szakaszában szánjanak időt munkájuk kritikai elemzésére.

3. „Kritikus” kérdések a pedagógiai gyakorlatban

3.1. A kutatási részterület bemutatása, célja

A teljes kutatási program e részterülete arra kereste a választ, hogy a vizsgált régióban a gyakorló szakemberek körében a reflexió a tanári tevékenység mely területein és szintjein valósul meg. Célja volt a pedagógusok reflektív folyamatainak vizsgálatán keresztül az egyén pedagógiai-szakmai fejlődésének detektálása.

Az online kérdőíves módszerrel elvégzett kutatás (kérdőív¹ 10-27. kérdései) a reflektív folyamatot a gyakorló pedagógusok számára feltett kérdések és azok minősítése által kívánta tetten érni. A kutatás e része kétirányú megközelítést alkalmazott. Egyrészt megadott kontextushoz kapcsolódó nyitott kérdések megalkotását kérte a válaszadóktól (kérdőív 10-15. kérdései), másrészt előre megadott kutatói kérdések értékelésével kívánta vizsgálni a reflektív folyamatok jelenlétét, szintjét a tanári gondolkodásban. A válaszadók által minősítendő kérdések egyrészt a technikai, értelmező és kritikai reflexió hármass hierarchiájában, másrészt a tanítás különféle kontextusaiba illeszkedve (Liakopoulou, 2012) kerültek megfogalmazásra.

A teljes kutatási program törekvése szerint e részterület eredményei is a pedagógusképzés hatékonyságának növelését szeretné előmozdítani. Megállapításai képzési (továbbképzési) programok, tantárgyi tematikák kidolgozásához jelenthetnek iránymutatást, mely a tanító- és tanárjelöltek pedagógiai-szakmai professziójának felépítését és (pálya)fejlesztését a reflektív folyamatok tudatosítása által kívánja elősegíteni.

3.1.1. A kutatási részterület szakmai problémaköre

A kutatás a reflexióra két fogalmi síkon tekint. Egyrészt a pedagógus tudatos, elemző tevékenységeként, valamint a pedagógus viszonyulásait, gondolkodását és ebből fakadó tevékenységét érinti. A reflektív gondolkodás célja, hogy az egyén tudatos analízissal majd vá-

¹ A kutatási beszámoló 1. mellékletében

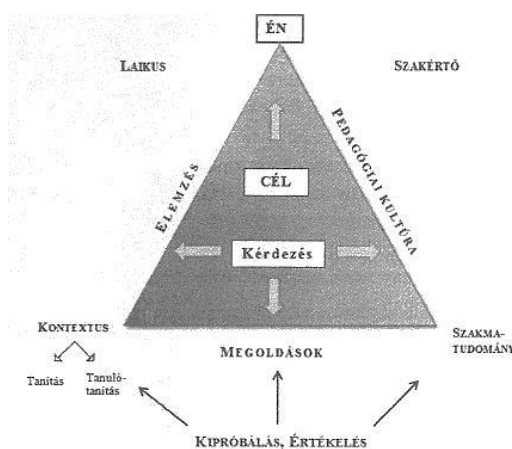
lasztással megtalálja az adott helyzetben a legmegfelelőbb, például módszertani megoldást, mely hosszabb távon a tapasztalatok szervezése és újjászervezése által a pedagógiai gondolkodás formálójává válik (Szivák, 2013). A reflexió alapvető eszköze az egyénnek önmagával és a társakkal folytatott beszélgetése, melynek része többek között az önmagának, társaknak feltett kérdések. Így kulcsa e folyamatnak a pedagógus kritikus gondolkodása többek között saját és pedagógustársai gyakorlatával szemben, ennek alapvető eszköze lehet a „kritikus kérdések” megfogalmazása.

A kutatás hátterének alapvetései között említendő az ún. reflektivitás stratégiai modellje (Szivák, 2013), mely a reflektív gondolkodás kiindulópontjaként a pedagógus személyiségét helyezi középpontba (19. ábra). Így nem a probléma, az adott szituáció, illetve a pedagógiai helyzetek megoldására irányuló gondolkodás kerül csupán a fókuszba. E stratégiai modell szerint a reflektív folyamatokban a tanítás és tanulás egyénileg megélt és megítélt kontextusa, a szakmai, tudományos és etikai tényezők valamint a pedagógiai céltételezések együttesen vannak jelen. Ezért fontos összetevője e modellnek az önismeret és én-hatékonyság problémaköre, melyet a kutatási program másik részterülete vizsgált alaposabban. E stratégiai modell második meghatározó eleme a kontextus, az adott tanítási-tanulási szituáció értelmezése és elemzése. Jellemző, hogy a pedagógus pálya első szakaszában (gyakornoki időszak) a pedagógus saját tanítási, értékelési, szervezési stb. tevékenységeit értelmezi, mely a későbbiekben fokozatosan a tanulók (az egyes tanulók) és a tanulás szempontjainak elemzése felé mozdul el. A kutatás igyekezett e folyamatot detektálni a feltett kérdések elemzése által. A tapasztaltabb pedagógusok a kipróbált és folyamatosan elemzett, eredményességük szempontjából értékelt megoldások következtében növelik hozzáértésüket, alakítják pedagógiai kultúrájukat, formálják meglévő nézeteiket.

A különféle reflektív gondolkodásra vonatkozó korábbi modellek (Dewey, Schön) összhangban vannak abban a tekintetben, hogy a reflexiót hármas hierarchiába helyezik. A *technikai*, vagy kezdő szint a tanítás aktuális tárgyi, módszertani elemeit érinti csupán. Az *értelmező*, tartalmi szinten már a pedagógiai helyzetek (kontextus) elméleti – gyakorlati összefüggései is előkerülnek. Az ún. *kritikai* (dialektikus) reflexió szintjén pedig szélesebb, az oktatás társadalmi, etikai kérdéseinek megítélése is közvetett vagy közvetlen módon a tanítási tevékenységekhez kapcsolódnak.

19. számú ábra: A reflektivitás stratégiai modellje

(Szivák, 2013, 261)



A kutatási program e része a három szintet nem önmagában, hanem a tanítás különböző helyzeteiben vizsgálta. Alkalmazott, továbbá kiegészített egy olyan rendszert (Liakopoulou, 2012), mely hatféle tanítási kontextust definiált. Ezek a tanítás tárgya, a tanterv és a tankönyvek, a tanítási célok, a tanítás módszerei, a tanítás és a tanulók értékelése és a tanulási folyamat irányítása.

3.1.2. Kutatási kérdések, hipotézisek

Kérdések

1. Az önállóan megfogalmazott tanári kérdések a tanítási tevékenységek és a folyamat vizsgált elemeinek szempontjaiból (*tanítás tárgya, tanterv és tankönyv, tanítási célok és módszerek, valamint az értékelés és a folyamat irányítása*) milyen sajátosságokat mutatnak? Felfedezhetők-e a gyakorló pedagógusok által feltett kérdések tartalmi irányában az aktuális oktatáspolitikai törekvésekre irányuló reflexiók?
2. A kérdőívben megfogalmazott, a tanárok által minősítendő kérdésekre adott visszajelzések mit mutatnak, és milyen következtetések levonására adnak lehetőséget a reflexió szintjeinek (technikai, értelmező és kritikai reflexió) és a vizsgált területek (*tanítás tárgya, tanterv és tankönyv, tanítási célok és módszerek, valamint az értékelés és a folyamat irányítása*) viszonylatában?

Hipotézisek

1. A gyakorló pedagógusok által önállóan feltett, a tanítás különféle kontextusaira vonatkozó kérdések mennyiségi szempontból összefüggést mutatnak a pedagógusok pályán eltöltött idejével.
2. Az önállóan megfogalmazott reflektív tanári kérdések száma alacsony, mely a vizsgált elemek szempontjaiból kategóriánként 1-2 kérdést jelent.
3. A magasabb képzettségi szinttel (mesterfokozat) rendelkező gyakorló pedagógusoknál összefüggés mutatkozik az értelmező és kritikai reflexió szintjén feltett kérdések számával.

3.1.3. A kutatás módszere, kérdőív elemzése

Az on-line kérdőív első kilenc kérdése olyan közös háttérváltozókra kérdezett rá, melyek a teljes kutatási program szempontjából lehetőséget adtak az összefüggések megfogalmazására. Ennek okán nem minden kutatási részterület használt fel minden háttérváltozót a saját területén. E kutatási részterület elsősorban a válaszadók életkori periódusára, a pályán eltöltött idejére, valamint a tanári mesterképzésben, illetve a portfólió készítésében szerzett korábbi tapasztalatokra koncentrált.

A kérdőív 10-15. kérdései fogadták a gyakorló pedagógusok adott témában (*tanítás tárgya, tanterv és tankönyv, tanítási célok és módszerek, valamint az értékelés és a folyamat irányítása*) feltett nyílt kérdéseit. A feladat érthetőségét biztosítandó egy bevezető leírás került e kérdőív szakasz elejére, mely elmagyarázta, hogy mit vár el a kutató a válaszadótól.

„A következő hat kérdés a tanítás néhány alapvető kategóriáit (pl. a tanítás tárgya, célja stb.) helyezi a középpontba. Arra kérjük, hogy minden kategóriához írja le azt/azokat a kérdéseket, amely/amelyek munkája során felmerülnek, illetve feltesz magában! A megfogalmazott kérdések saját belső gondolkodását tükrözzék, melyek például a tanítási órákra történő felkészülés, a kollégáikkal történő beszélgetés, vagy a szakmai döntések meghozatala során merülnek fel Önben - így nem a diákoknak az órán feltett kérdésekre gondolunk!”

Az elektronikus felület úgy lett kialakítva, hogy lehetőséget adjon hosszabb terjedelmű, nagyobb számban megfogalmazott kérdések beírására is. Megemlítendő, hogy a kutatócsoport

közös megbeszélésein rendszeresen visszatérő téma volt e forma alkalmazásának és későbbi kiértékelésének problémaköre. Napjainkban ugyanis fokozottan problémássá vált a pedagógiai kutatások megvalósításában a válaszadói hajlandóság jelentős mértékű romlása, mely számos tényezőre vezethető vissza. Ennek elemzése azonban nem tárgya e kutatásnak. Válaszolva a kockázatosabb nyílt kérdések alkalmazását, a csoport döntésének értelmében a kérdőív elejére kerültek ezek a „kérdések”.

A kérdőív 16-27. kérdései képviselték a másik megközelítést; a kutató által előre feltett kérdések válaszadói minősítésének gondolatkörét. A mérőeszköz e szakaszának megalkotásánál a koncepció a következő volt:

A kutatás elméleti alapját jelentő tanulmányban (Szivák, 2013, 268) idézett, Liakopoulou által kidolgozott (Liakopoulou, 2012) rendszert tekintette kiindulásnak a kutatás, mely a hármas hierarchiában megfogalmazott reflexiós szinteket a tanítási folyamat különféle kontextusai-ba helyezte. E táblázatban megfogalmazottak indították el a kutatói gondolkodást abba az irányba, hogy a tanulmány forrását, annak csak a szerkezetét felhasználva fogalmazzon meg a szintek és kontextusok összefüggésében kérdéseket és ezek minősítését kérje a gyakorló pedagógusoktól. A kutatócsoport két tagja hosszas együttgondolkodás eredményeként, közös egyetértésben alkotta meg a rendszert (12. táblázat), melyet a kérdőív a szintek és kontextusok bemutatása nélkül, feladatonként hat - hat, illetve egy esetben három kérdés megfogalmazásával "adott át" véleményezésre a válaszadóknak. Így a kérdőívet kitöltők számára nem vált tudatossá az sem, hogy a kérdések milyen szinthez, illetve melyik tanítási kontextushoz kapcsolódnak. Az egyes feladatok hat kérdése a kutatói elképzelés szerint valójában azonos kontextushoz tartozott – tehát ezek nem kerültek összekeverésre, csak a válaszadó nem volt ezzel tisztában, továbbá két-két-két kérdést fogalmazott meg a technikai, az értelmező, illetve a kritikai reflexió szintjéhez.

A kutatói gondolkodás ennél is tovább lépett. Azt feltételezte, hogy a kérdések válaszadói minősítése rutinszerű, sok esetben kevésbé átgondolt jelöléseket eredményez, mely bizonytalanná teheti a következtetések és összefüggések megfogalmazását. E tényező sajnos nem elhanyagolható veszélye, bizonytalansága a kutatások következtetései megítélésénél. Ennek okán arra kérte a válaszadókat, hogy feladatcsoportonként, a hat - hat kérdésből, annak sorszámát megjelölve tudatosan válasszon ki egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári

gondolkodását. Ennek háttérében a kutató egy tudatosabb döntést feltételezett, mint az egyes kérdések minősítése, hisz a hat kérdés újraolvasását és az egyén szempontjából történő együttértelmezését feltételezte. A kutatási elemzés is kiemelt hangsúlyt fordított ezekre a válaszokra.

A kutató és a kutatócsoport egy további tagja külön definíciókat alkotott meg a kutatás számára a tanítási kontextusok értelmezéséhez. Ezek a következők:

A tanítás tárgya: a tananyag. Ebben az esetben ezt szűken, egy tanítási órára értelmezzük. Így a tanítás tárgya a tanóra tartalma, az a tudás, amit a tanulók ezen az órán ismernek meg, és sajátítanak el.

Tanterv és tankönyvek: A tantervek az oktatás tartalmának kiválasztására és elrendezésére szolgáló dokumentumok. Egységes, alapvető tartalmat, követelményrendszert írnak le, amelyek alapot szolgáltatnak a tanár munkájához, egyben kötelezik is ennek betartására. Itt a központi és helyi tantervet egyaránt értjük a fogalom alatt. A tankönyveket szélesen értelmezzük, és ide soroljuk a munkafüzeteket, munkatankönyveket, és mindazokat az oktatási eszközöket, amelyet az adott tanulócsoport használ a tanulás segítésére.

Tanítási célok: Az adott tanítási egységhez (tanóra, tananyag) megfogalmazott célkitűzések, amelyek előrevetítik a folyamat kívánatos eredményeit.

Tanítás módszerei és munkaformák: Módszerek: a különböző célok érdekében végzett tanári és tanulói tevékenységek (például előadás, magyarázat, vita, kiselőadás, munkáltató módszerek, projekt, szerepjáték) Munkaformák: munkaszervezési módok. Pl. frontális munka, csoportmunka, egyéni munka, páros munka.

Értékelés: Visszacsatolás, visszajelentés a tanítási folyamatról, a megvalósult eredményekről, tanulói teljesítményről.

A folyamat irányítása: A tanár tanulói magatartást, illetve a teljes tanulási – tanítási folyamatot szabályozó tevékenysége.

12. táblázat: Reflexió szintjei és a tanítási kontextusok rendszerében megfogalmazott kérdések

	Technikai reflexió	Értelmező reflexió	Kritikai reflexió
Tanítás tárgya	<ol style="list-style-type: none"> 1. Milyen fogalmakat szeretnék megtanítani? 2. Milyen feladatokat választok az órára? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Milyen forrásokból lehetnek már ismeretei a tanulóknak ehhez a témához? 2. Miért lesz fontos a tanulóknak ez a tudás? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vannak újabb és érvényesebb kutatási eredmények a témában? 2. Vannak a közvélekedésben ezzel a témával kapcsolatosan félreértések?
Tanterv, tankönyvek, tervezési dokumentumok (tanmenet, óraterv, tematikus terv)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Van a választott tankönyvhöz kész kiadói tanmenet? 2. Mi a követelmény ebből a tárgyból? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A tervezés során, a tanmenetben eltérjek a tankönyví leckék sorrendjétől? 2. Tapasztalatom szerint ez egy nehezebb témakör. Mennyivel több órát szánjak rá a tanmenetben, és milyen hatással lesz ez a többi témakörre? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A NAT a kerettanterv és a helyi tanterv tartalmi elemei milyen mértékben vannak összhangban tanári meggyőződéssel szakmai elképzeléseimmel? 2. Lehet, hogy hibás a tankönyvben megfogalmazott tananyag?
Tanítási célok	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ehhez a tananyaghoz milyen célokat fogalmazok meg? 2. Megfelelően fogalmaztam meg az óra oktatási céljait? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ebből a csoportból vajon hány tanuló számára lesz megfelelő a cél? 2. Ezt az oktatási célt el lehet érni ebben a közösségben? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Milyen távú hatást tudok elérni a tanulóknak ezekkel a célokkal? 2. A tanulók milyen életerületeivel hozhatók kapcsolatba ezek a célok?
Tanítási módszerek és alkalmazott munkaformák	<ol style="list-style-type: none"> 1. Milyen munkaformát alkalmazok? 2. Hogyan osztom be a rendelkezésemre álló időt az órán? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Milyen munkaformában lenne célravezető megismertetni ebben az adott osztályban a tananyagot? 2. Hogyan jegyzik meg könnyen a tanulók ezt a tananyagot? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Milyen tanítási stratégiát alkalmazok legszívesebben? Mi jellemző rám? 2. Milyen hatást érek el a tanulói személyiségre, ha ezt a munkaformát választom?
Tanítás és a tanulók értékelése	<ol style="list-style-type: none"> 1. Milyen ellenőrzési / értékelési módot választok? 2. Legyen-e szóbeli / írásbeli számonkérés az órán? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mit várok el egy diáktól a szóbeli feleletnél? 2. Megfelelő-e az adott csoport számára a témázó dolgozatok értékeléséhez kialakított pontszámok? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi a tanári állásfoglalásom a diákok szóbeli és írásbeli teljesítményeinek arányairól? 2. Hogyan valósítható meg a tanulók szóbeli teljesítményeinek egységes elvek mentén történő értékelése?
Folyamat irányítása	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mit nézek el a fegyelmelzottség területén az órán és mit nem? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mit tehetek az órán a rendbontó, zavaró diákokkal? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mit tanul meg a diák a reakcióból?

3.2. A kutatás lebonyolítása és eredményei

A kutatási program eredményes megvalósításában támogatónk volt a Nyugat-magyarországi Egyetem Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központja, mely támogatás elsősorban a régió közoktatási intézményei felé a kutatásban történő részvétel felkérésére irányult, aki tájékoztatta az intézményeket a kutatási program céljairól, továbbá ezzel együtt kapták meg a kérdőív elektronikus felületének elérési útvonalát is. Az intézmények jellemzően saját kommunikációs formáikon (elsősorban e-mail) küldték ki a pedagógusoknak a kérdőív elérhetőségét. A kitöltés válaszdóknaként 35-40 percet vett igénybe, melyet a kutatócsoport érintett tagjai előre teszteltek. Technikailag az elektronikus felület a GOOGLE rendszerén belül, annak űrlapkészítő alkalmazásával készült.

Az előkészületek, továbbá a megadott határidő módosításának ellenére, feltételezve a korábban már említett alacsony válaszdói hajlandóságot, mint okot, csak 108 fő vállalkozott a kérdőív teljes körű kitöltésére. A kutatócsoport ennek többszörösével tervezett, mely nem volt megvalósítható. A minta nem tekinthető reprezentatívnak. Mindezek ellenére a program – e részterületre vonatkoztatva a megállapítást –, eredményesnek tekinthető. Ezt a to-

vábbiakban kifejtendő eredmények teszik igazolttá. A 108 válaszadó e kutatási részterület szempontjából meghatározó adatait a következő táblázat foglalja össze (13 számú. táblázat).

13. számú táblázat: A minta adatai (részlet)

Válaszadók száma		108	
	Férfi	22	20,37%
	Nő	86	79,63%
Életkori periódus	20-30 év	7	6,48%
	31-40 év	23	21,30%
	41-50 év	47	43,52%
	51-60 év	29	26,85%
	60 év feletti	2	1,85%
Pályán eltöltött idő:	1-2 év	3	2,78%
	3-8 év	13	12,04%
	9-14 év	15	13,89%
	15-20 év	16	14,81%
	21-25 év	12	11,11%
	26-30 év	27	25,00%
	31 év felett	22	20,37%
Tanári mesterképzésben részt vett-e?	igen	29	26,85%
	nem	79	73,15%
Készített-e Portfóliót?	igen	48	44,44%
	nem	60	55,56%
Portfólió típusa	diplomához készített portfólió	24	
	pedagógus életpálya minősítéséhez készített portfólió	33	
	Mindkettőt	9	

A minta részletes bemutatását, elemzését a kutatócsoport másik tagja végezte el, így ez a kutatási beszámoló nem érinti ezt ismételten.

3.2.1. Nyílt kérdések elemzése, feldolgozása

A 108 válaszadó számára a hat tanítási kontextust együttesen tekintve 1155 nyílt kérdés fogalmazódott meg. Ez a válaszadói teljesítmény a kutatói megítélés szerint várakozáson felüli, s egyben olyan tartalmi vizsgálatok és elemzések megvalósítását is indukálják, melyek túlmutatnak a jelen kutatás céljain és határain. Az összesített adatokat a 14.számú táblázat tartalmazza.

14. számú táblázat: Nyílt kérdések mennyiségi adatainak összesítése

Kérdés sorszáma a kérdőíven	10.	11.	12.	13.	14.	15.	Összesítés	Százalékok
Kérdés témaköre	tanítás tárgya	tanterv tankönyv	tanítási célok	Tanítási módszerek	értékelés	folyamat irányítása		
A témában feltett összes kérdés száma	217	217	173	185	185	178	1155	
Feltett kérdések átlaga személyenként	2,01	2,01	1,60	1,71	1,71	1,65	1,78	
A témákhoz kapcsolódó releváns kérdések száma	183	217	105	181	181	178	1045	90,48%
Technikai reflexió szintje (db)	75	95	85	77	77	64	473	40,95%
Értelmező reflexió szintje (db)	120	70	77	97	95	96	555	48,05%
Kritikai reflexió szintje (db)	22	52	11	11	13	18	127	11,00%
Nem kérdést írt (fő)	4	2	6	4	7	6	29	
Egyáltalán nem tett fel kérdést (fő)	4	3	3	6	5	10	31	

A kérdések rögzítése, értékelése és minősítése táblázatkezelő program segítségével történt. A feldolgozás első lépése a GOOGLE űrlap által legenerált táblázat Microsoft Excel formátumban történő letöltése volt, majd a feldolgozás céljából válaszadónként szét kellett válogatni az egy adatmezőbe került kérdéseket. Minden kérdésről egyesével több döntést kellett meghozni.

Kiszűrésre kerültek azok, akik nem írtak egyáltalán semmit az érintett feladatokhoz (kérdőív 10-15. kérdései). Átlagosan 5,1 válaszadó hagyta üresen a feladatokat a 108-ból, mely a kutatói várakozást messze felülmúlta. A kutatócsoport előzetes vélekedése, miszerint a válaszadók „megrettennek” a nyílt kérdésektől és ez kihat a kérdőív további részeinek válaszáira is, alaptalannak bizonyult. Annak ellenére állítható ez, hogy a tanítási kontextusonként feltett átlagos kérdésszám a legtöbb esetben 2 alatt maradt.

Voltak olyan válaszadók, akik „visszatérően” nem írtak be semmit a témakörökhöz. Ezek közül egy fő (7. sorszámú) egyetlen egy esetben sem írt kérdést, ketten (30. 33. sorszámú) öt témakört hagyott üresen, 1 fő (45. sorszámú) négy témakört, négy fő (14. 48. 36. 63. sorszámú) két témakört és három fő (34. 57. 67. sorszámú) pedig egy témakört nem érintett.

Nagyságrendjében az előző adathoz közeli mértékben (átlagosan 4,6 válaszadó) voltak olyanok, akik figyelemre méltó és elemzendő megállapításokat tettek, de ezeket kijelentések és nem kérdések formájában fogalmazták meg. A kutatói vélekedés alapján ezek a megállapítások is fontos információtartalommal bírnak a tanári reflexió vonatkozásában, ugyanakkor nyelvi értelemben nem feleltek meg a kutatási elképzeléseknek.

Az adatok kiértékelése során minden feltett kérdés minősítésre került abból a szempontból is, hogy az adott tanítási kontextus vonatkozásában releváns kérdés-e vagy sem. Az eredmé-

nyek azt mutatták, hogy a teljes feltett kérdésmennyiség 90,48 %-a megfelelt a témakörök tartalmi elvárásainak. Ebből – nem igazolható módon –, a kutatói tapasztalat alapján megfogalmazható, hogy azok a válaszadók, akik vállalták a kérdőív végig vitelét, pályájuk és a kutatási célok iránt feltételezhetően magas elkötelezettséggel bírnak; válaszaik átgondoltak, komolyak, és azok következtetések megfogalmazására alkalmasnak tekinthetők.

A válaszadó által megfogalmazott kérdések minősítésében a háromreflexiós szinthez (technikai, értelmező, kritikai) történő hozzárendelés jelentette az egyik legnagyobb kutatói feladatot mennyiségi és minőségi vonatkozásban egyaránt. Kijelenthető, hogy e besorolási döntések meghozatalához nem áll rendelkezésre objektív kategóriarendszer. Nem lehet azt állítani, hogy egy megfogalmazott nyelvi elem, jelen esetben egy válaszadói kérdés minden egyes esetben egyértelműen besorolható a három kategória egyikébe. Így feltételezhető, hogy különböző kutatói megfontolások a kérdések egy részénél a jelen kutatásban meghozott döntésektől eltérő módon kategorizálja a kérdéseket. Belátható, hogy a hasonló tartalmú megfogalmazások egy-egy nyelvi variánsa más kontextusba helyezi a mondat értelmét, s így két kutató ugyanarról a döntésről más véleményen van. Ugyanakkor a kérdések relatív értelemben nagy száma sok egyértelmű helyzetet is teremtett. A kutatócsoport két tagja egyeztetett ezen a területen, figyelembe vették egymás besorolási döntéseit, a konszenzus így növelte az egyes döntések érvényességét. Ehhez kapcsolódó további gondolat, hogy a 108 válaszadó hat témakörben feltett kérdéseinek minősítése hosszabb folyamat volt. A végző eredmények vonatkozásában, a válaszadónkénti összesítések tekintetében olyan tendenciák bontakoztak ki, melyek utólagosan jelezték a besorolási döntések jelentős részének (kutatói meghatározás szerint 85-90% egyértelmű besorolás) helyességét.

Megemlítendő, hogy az adott tartalmi szempont szerint nem relevánsnak ítélt kérdések is megkapták a három szintnek megfelelő besorolást. Ugyanis az volt a kutatói vélekedés, hogy a témához nem kapcsolódó kérdés ugyanúgy információkat hordoz a reflexiós szintről, így azok figyelembe vétele növeli a kutatás megállapításainak érvényességét. A nem releváns jelzés csak arra vonatkozik, hogy a válaszadó valamilyen okból (figyelmetlenség, esetleg szakmai hiányosságok okán) nem figyelt a kontextusra és nem megfelelő helyre sorolta be kérdését.

A hat tanítási kontextust együtt tekintve, az egyes reflexiós szintnek megfelelő iránykritériumok – a teljesség igénye nélkül –, a következők voltak:

Technikai reflexió (kezdő szint):

- ✓ A kérdések a konkrét tanítási tevékenységekre, (tantárgyi) tartalmakra koncentrálnak, adott döntések meghozatalára irányulnak
- ✓ Aktuális problémákkal foglalkoznak; a célok adott helyzetre utalnak
- ✓ Saját korábbi tapasztalataira koncentrálnak a kérdező, mint például tartalmi elemekre, módszertani megoldásokra, viselkedésre, készségekre
- ✓ Konkrét, adott problémahelyzetet helyez a középpontba, s annak praktikus megoldására kérdez rá
- ✓ A tanítás tartalmi, technikai, módszertani stb. kérdéseivel foglalkozik és nem a tanulással, a tanulói oldallal

Értelmező reflexió (tartalmi szint):

- ✓ Az adott problémát már kontextusban vizsgálja
- ✓ Nem konkrét, praktikus, hanem összefüggésekben megfogalmazott tartalmi problémákkal foglalkozik
- ✓ A kérdések a tanulási folyamat különféle összetevőinek stratégiai vizsgálatára irányulnak
- ✓ Foglalkozik az alkalmazott stratégia következményeivel is
- ✓ A pedagógiai helyzetek megítélésében az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolathoz viszonyít
- ✓ Időnként már megkérdőjelez korábban tanult gyakorlatot
- ✓ Többféle nézőpont jelenik meg a kérdésfelvetésben
- ✓ Tanítással kapcsolatos rutinok fedezhetők fel a kérdésekben
- ✓ Kollegiális kapcsolatokra, véleményekre utalnak
- ✓ A kérdések személyes, környezeti kapcsolatok jobb megértésére is irányulnak

Kritikai reflexió (dialektikus szint):

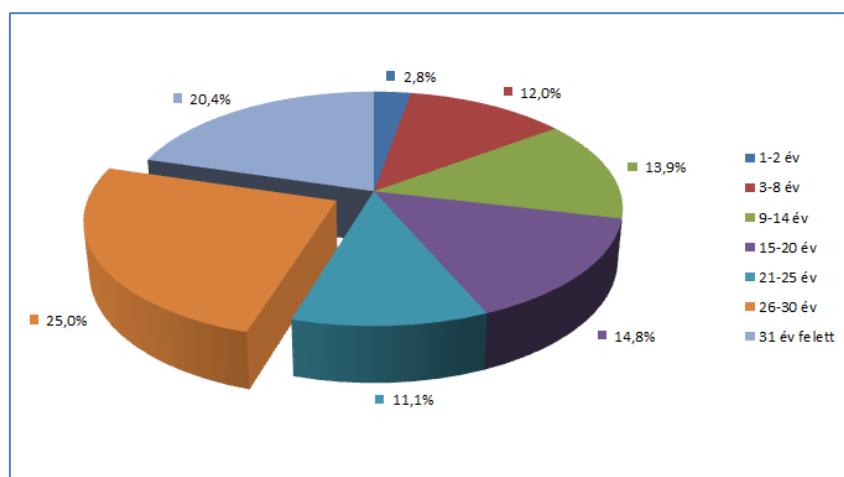
- ✓ Kritikai felvetések, megkérdőjelez korábban biztosnak tekintett megoldásokat

- ✓ Felveti az oktatás etikai, akár politikai vonatkozásait
- ✓ A kérdésekben megjelenik az esélyegyenlőség, méltányosság gondolatköre
- ✓ A tanulók és a tanulás filozófiai kérdéseivel foglalkozik, melyek a tanulási eredmények és a megszerzett tudás hosszú távú összefüggéseit vetik fel
- ✓ A problémákat többféle (szakmai, pedagógiai) szempont szerint járja körbe, döntései mögött megalapozott szakmai stb. elvek húzódnak, melyekre utal
- ✓ Értelmezi, illetve elemzi önmaga és / vagy a kollégák tevékenységét, ebben értékelő elemek jelennek meg (szakmai felelősség)
- ✓ Újraalkotja és újraértelmezi a történéseket a következtetések levonása érdekében

A válaszadók által feltett nyílt kérdések összesítése többféle szempont szerint történt. Egyrészt a tanítás kontextusainak rendszerében, másrészt külön válaszadónként is, mely már az egyes háttérváltozók szerint vizsgálta a kérdéseket.

A 15. táblázat a pedagógus pályán eltöltött idő szerinti bontásban mutatja a feltett kérdések számát, továbbá jelzi a háromreflexiós szint szerinti összes és átlagos kérdésszámokat is. A válaszadók pályán eltöltött ideje változatos képet mutat (20. ábra). Indirekt módon leképezi azt a tapasztalható tendenciát, miszerint a pályakezdő gyakoronokok száma alacsony az egyes tantestületekben.

20. számú ábra: Válaszadók száma a pályán eltöltött idő függvényében



A mintában a 21 gyakorlati év felett lévők (61 fő, 56%) voltak túlsúlyban, kimagaslóan a 26-30 éve pedagógusként dolgozók domináltak (27 fő, 25%). Az első hipotézisre adott vá-

laszként az átlagos kérdésszámok a mintában nem tükrözték vissza azt a kutatói feltételezést, miszerint a tapasztaltabbak több kérdést tesznek, és a reflexiós szintekhez rendelt kérdésszámok és százalékos arányok sem mutattak ilyen összefüggést. A válaszadók által feltett kérdések mennyisége – érthető módon – sok aktuális tényezőtől is függhet, többek között például a pillanatnyi, kitöltéskori szándékoktól, hangulattól. A kutatói feltételezés abból indult ki, hogy a hosszabb ideje pályán lévő tapasztalati tudása nagyobb, kevésbé szükséges a megerőltető gondolkodás a kérdésalkotásnál. Ebben a formában ez nem volt tetten érhető. A reflexiós szintek szerinti kérdésszámok korrelációt nem mutató képe arra enged következtetni, hogy más tényezők, és nem a pályán eltöltött idő befolyásolja a pedagógusok reflexiós szintjét.

15. számú táblázat: A feltett kérdések száma a válaszadók pályán eltöltött idejének összefüggésében

	Válaszadók száma a pályán eltöltött idő esetén (fő)	Feltett kérdések száma összesen	Átlagos kérdésszám	Ebből a technikai reflexió kérdéseinek száma összesen	Százalék technikai reflexió	Az értelmező reflexió kérdéseinek száma összesen	Százalék értelmező reflexió	A kritikai reflexió kérdéseinek száma összesen	Százalék kritikai reflexió
1-2 év	3	24	8,0	9	37,5%	13	54,2%	2	8,3%
3-8 év	13	124	9,5	57	46,0%	47	37,9%	20	16,1%
9-14 év	15	193	12,9	87	45,1%	87	45,1%	19	9,8%
15-20 év	16	132	8,3	44	33,3%	77	58,3%	11	8,3%
21-25 év	12	163	13,6	60	36,8%	86	52,8%	17	10,4%
26-30 év	27	293	10,9	113	38,6%	144	49,1%	36	12,3%
31 év felett	22	226	10,3	103	45,6%	101	44,7%	22	9,7%
Végösszeg	108	1155		473		555		127	

A tizenhatodik táblázat alapján látható, hogy a szakmai tapasztaltság és az életkori periódus változatos, olykor meglepő összefüggéseket mutat. Részben e tényező is magyarázatul szolgálhat arra, hogy miért nem mutatkozik összefüggés a feltett kérdésszám, a kérdések reflexiós szintje és a pályán eltöltött idő között. Hisz például a 41-50 éves korosztályban, ahol öt kategória jelenik meg a pályáivben egy alacsony elemszámú mintában is, a pedagógiai végzettség megszerzésének ideje, esetlegesen nem pedagógus munkakörben eltöltött korábbi évek (melyről nincsenek információk), jelentősen befolyásolhatják a tanári reflexióról való tudást, továbbá azokat a pedagógiai nézeteket, melyeket az érintettek egy adott képzési környezetben sajátítottak el esetenként évtizedekkel korábban.

16. számú táblázat: Az életkori periódusok és a pályán eltöltött idő kapcsolatrendszere

	Válaszadók száma az életkor és a pályán eltöltött idő esetén (fő)	Feltett kérdések száma összesen	Átlagos kérdésszám	A technikai reflexió kérdéseinek száma összesen	Százalék technikai reflexió	Az értelmező reflexió kérdéseinek száma összesen	Százalék értelmező reflexió	A kritikai reflexió kérdéseinek száma összesen	Százalék kritikai reflexió
20-30 év	6	52	8,7	19	36,5%	23	44,2%	10	19,2%
1-2 év	1	6	6,0	2	33,3%	4	66,7%	0	0,0%
3-8 év	5	46	9,2	17	37,0%	19	41,3%	10	21,7%
31-40 év	22	255	11,6	132	51,8%	111	43,5%	12	4,7%
1-2 év	2	18	9,0	7	38,9%	9	50,0%	2	11,1%
3-8 év	7	64	9,1	39	60,9%	20	31,3%	5	7,8%
9-14 év	10	132	13,2	69	52,3%	58	43,9%	5	3,8%
15-20 év	3	41	13,7	17	41,5%	24	58,5%	0	0,0%
41-50 év	48	514	10,7	180	35,0%	268	52,1%	66	12,8%
3-8 év	1	14	14,0	1	7,1%	8	57,1%	5	35,7%
9-14 év	5	61	12,2	18	29,5%	29	47,5%	14	23,0%
15-20 év	13	91	7,0	27	29,7%	53	58,2%	11	12,1%
21-25 év	12	163	13,6	60	36,8%	86	52,8%	17	10,4%
26-30 év	17	185	10,9	74	40,0%	92	49,7%	19	10,3%
51-60 év	30	316	10,5	138	43,7%	141	44,6%	37	11,7%
26-30 év	10	108	10,8	39	36,1%	52	48,1%	17	15,7%
31 év felett	20	208	10,4	99	47,6%	89	42,8%	20	9,6%
60 év feletti	2	18	9,0	4	22,2%	12	66,7%	2	11,1%
31 év felett	2	18	9,0	4	22,2%	12	66,7%	2	3,8%
Végösszeg	108	1155		473		555		127	

Ha megvizsgáljuk a mintában a 2006 óta mesterfokot szerettek és a portfóliót készítették számát, megoszlását a pályán eltöltött idő szerint (17. táblázat), akkor a kép tovább árnyalható. Ők azok, akik nem „kerülhették el” a reflexió fogalmát, akár a pedagógus életpálya minősítéséhez, akár a mesterszak lezárásához készítették is el dokumentumaikat. A pályán eltöltött idő szerint a portfóliót készítőik száma és az értelmező, illetve kritikai reflexió szintjén feltett kérdések számának vizsgálatakor pozitív korrelációs kapcsolat volt megfigyelhető². ($r_{x,y} = 0,911435$ (értelmező); $r_{x,y} = 0,957933$ (kritikai); $p=0,01$)

Ugyanez fogalmazható meg a mesterképzést végzők száma és a kritikai reflexió szintjén feltett kérdések számának összevetésekor is. ($r_{x,y} = 0,930428$; $p=0,01$)

17. számú táblázat: Pályán eltöltött idő, portfóliót írók száma

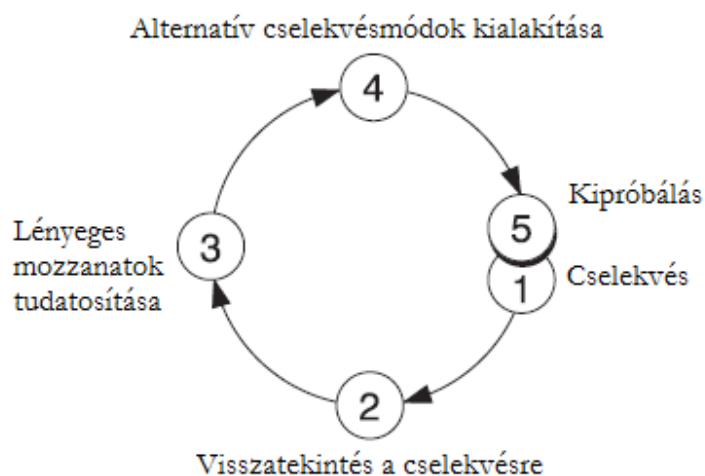
Pályán eltöltött idő	mesterképzést végzők száma	portfóliót írtak
1-2 év	1	0
3-8 év	6	5
9-14 év	4	6
15-20 év	3	3
21-25 év	3	7
26-30 év	8	18
31 év felett	4	9
Összesen:	29	48

² A kiértékelés a PSPP programmal készült.

Megfogalmazható, hogy a pedagógiai portfólió elkészítésének ténye növeli azt a hozzáértést és ezáltal a személyes pozitív viszonyulást is, mely szakmai, pedagógiai és módszertani szempontból hozzásegíti az egyént az elemző, a saját tanítási tevékenységét mélyebben vizsgáló gondolkodásmódhoz.

A válaszadók által feltett kérdések a reflexió strukturális folyamatában (Korthagen, F., Vasalos, 2005) jellemzően a második fázist képviselik (21. számú ábra). Különösen azok, amelyek a tanítási folyamat konkrét helyzeteiben, a tanári „cselekvés” következményeiként fogalmazták meg kérdéseiket. Figyelembe kell venni, hogy a reflexiót egy külső „kényszer” – nevezetesen a kérdőív kitöltése váltotta ki a válaszadóknál, így nem adhat pontos képet a belső, a tanári gondolkodásban közvetlenül jelenlévő reflexió folyamatáról. Másrészt a kitöltők nem kaptak támogató segítséget ahhoz, hogy kérdéseiket előre módszeresen végiggondolják és feltegyék. Úgy tekinthetők ezek a kérdések, mint az adott tanítási kontextusban, épp aktuálisan, spontán megszülető, rendezetlen, de különböző reflexiós szinten megfogalmazott gondolatok. Ugyanakkor éppen ez a spontán, nem (pl. mentori) támogatással megszülető, leírásra is került kérdések fontos információkat hordoznak. Tartalmi elemeik keresztmetszetet adnak a pedagógus-gondolkodás jelenlegi irányairól, problémahelyzetekről, a megfogalmazásaik pedig utalnak az egyén pedagógiai nézeteire, közvetetten pedig viszonyulásaik minőségére önmagukhoz, tevékenységeikhez, illetve a pályájukhoz.

21. számú ábra: ALACT modell a reflexió strukturált folyamata
(Korthagen, F., Vasalos, 2005)



Az egyes tanítási kontextusokban feltett kérdések felsorolását és egyenkénti minősítéseit a melléklet tartalmazza³. A válaszadók által feltett kérdések vizsgálata alapján két témakörben (tanítás tárgya és a tanítási célok) volt a legmagasabb a nem releváns kérdések aránya. Az átlagos kérdésszámokat a *14. számú táblázat* tartalmazza. A válaszadók átlagosan 48%-a tett fel csupán egy kérdést témakörönként, 28% két kérdést fogalmazott meg, 12% három, 8% négy, 2% öt kérdést tett fel átlagosan. A legtöbb egyénileg feltett kérdésszám 9 volt, melyet a tanterv – tankönyv témakörben fogalmazott meg 1 fő. A feltett kérdések válaszadónként is összesítésre kerültek. A mellékletben⁴ található lista életkor, azon belül pályán eltöltött idő szerint növekvő rendezést mutat, a feltett kérdések száma pedig csoportonként csökkenő sorrendben került megjelenítésre.

Az egyes témakörök rövid reflexiói, jellemző tartalmi elemei – **melyek az első és második kutatói kérdésre kívánnak válaszokat adni** – a következők:

Tanítás tárgya

- ✓ Ebben a kontextusban a technikai reflexió szintjén is különböző értelmezések születtek: néhányan a szaktárgyakkal kapcsolatos szakmai kérdéseket fogalmazták meg. (például: „Tízés átlépést hogyan készítek elő?; Milyen fajtái vannak a tulajdonosoknak?”)
- ✓ Jelentős számú válaszadó (a témakör 33 db feltett kérdése (15,2%) foglalkozott az általa tanítottak hosszú távú alkalmazhatóságával, hasznosságával. („Hol lesz gyakorlati haszna a tananyagoknak a diák számára?; Fontos-e tanítványaim jövőjében a tananyag?; Tudják-e hasznosítani a munkavállalóként?; Használható tudás birtokában lesznek-e diákjaim?”) Mindez felveti a gyakorlatban hasznosítható tudáselemek meglétének kételyeit magukban a pedagógusokban is. A kérdések azt sugallják, mintha maguk sem lennének meggyőződve arról, hogy a tananyagok miképp hasznosíthatók a diákjaik számára.
- ✓ A kérdések egy másik csoportja a tananyag és a tanulók életkori sajátosságainak kapcsolatait veti fel, ugyanakkor ennél szélesebb kontextusban is értelmezhető. („A tankönyvekben előforduló fogalmak a tanulók életkorának megfelelőek-e?; Miért nincs

³ 2. számú melléklet

⁴ 3. számú melléklet

a tananyag mennyisége összehangolva az életkorral?; Miért kell ugyanabból a tankönyvből tanulniuk ugyanazon a nehézségi fokon - ami számukra szinte megvalósíthatatlan?) E kérdések által tapasztalható, hogy a tanári viszonyulás a tanítás tárgyához egy „külső szemlélői” szerep, ahol az egyén „kénytelen” egyfajta végrehajtói, megvalósítói szerepben megtanítani mindazokat a tartalmi elemeket, melyek a tankönyvek közvetítenek. („Miért ilyen sok a tananyag, kevés időt hagyva a gyakorlásra és a tapasztalatszerzésre?; Miért nem lehet egy-egy témába belemélyedni?”)

- ✓ Az önreflexió, a saját tanítással kapcsolatos vizsgálat, kétely figyelhető meg néhány kérdésfeltevésben, mely így megerősíti, hogy a gyakorló pedagógusok körében jelen vannak a magasabb, kritikai szintű reflexió formái. („Elegendő-e a jelenlegi tudásom az SNI és BTM-s tanulók differenciált oktatásához?; Mi az a határ, ahol már gyógypedagógus segítsége nélkül a jelenlegi végzettségeimmel nem taníthatok?; Hogyan tudnám még ismereteimet bővíteni?)

Tankönyv, tantervek, tervezési dokumentumok

- ✓ Az aktuális oktatáspolitikai változások kritikai megnyilvánulásai e témakörben kerülnek igazán a felszínre. Érezhető, hogy a válaszadók kihasználják a kérdőív fórumát arra, hogy névtelenül feltehessék az őket foglalkoztató, munkájukat megnehezítő, a szakmaiságukkal ellentétesnek vélt irányok problémáit. A témakörben feltett kérdések közül 47 db (22%) ezzel a gondolatkörrel foglalkozik. („Miért kell központilag meghatározott kiadók könyvei közül választani? Miért nem lehet az évek óta jól bevált tankönyvcsaládot használni? Miért lett ilyen szűk a tankönyvválaszték? Jó-e az az oktatáspolitikai irányvonal, mely maximalizálta a választható tankönyvek körét? Lehet-e központosítani ennyire a tantervekkel a tartalmi szabályozást országos szinten? Mennyiben korlátozza a tanár szabad tankönyvválasztását a tankönyvvel kapcsolatos állami rendeletek, milyen bizonytalanságot teremt a "bizonytalan tankönyvpiac"?” A pedagógusi szerepnek e kérdéseken keresztül megjelenő sugallata egy a szabad döntésétől megfosztott, korlátok közé szorított pedagógus képe. A reflexió megjelenése már túllép a problémák érzékelésén, és az ideális helyzet ismeretén, hisz tudatosodnak a korlátozó tényezők a pedagógiai munkájukban.

- ✓ A kérdések másik jelentős csoportja (35 kérdés – 16%) a tervezési dokumentumokkal (tanterv, tanmenet) foglalkozik. A kérdések fő iránya, hogy a tantervben található elemek megvalósíthatók-e a gyakorlatban. („A tanterv reálisan megvalósítható-e időben, a tananyag nagyságában az általam tanított gyerekcsoportban?”) A tanterv olyan dokumentum a tanárok számára, melynek központi gondolata annak „betartása”, megvalósítása és megvalósíthatósága, „elvárásai”, az attól való eltérés lehetséges mértéke. E témakör kritikai szintű kérdésselvetései messzebbre mutatnak a napi gyakorlattól. („Miért nincsen egységes tanterv és tankönyv a különböző iskolákban az SNI-vel kapcsolatban?; A tantervek miért nem igazodnak a gyerekek mai viszonyihoz kellő mértékben?; Az egyszerű, természettudományos logikai gondolkodás miért nem hatja át a tantervet és a tankönyveket?”)

Tanítási célok

- ✓ Ebben a témakörben született számszerűen a legkevesebb kérdés, továbbá itt volt legrosszabb az arány a releváns és nem releváns kérdések vonatkozásában is (60,7%). Abból a szempontból is kiemelkedik e terület, hogy a technikai reflexió szintjére besorolt kérdések aránya itt a legmagasabb (49%). Mindez talán megerősíti azt a kutatói személyes, a tanárképzésben érzékelhető problémakört, miszerint az oktató—nevelő munkával kapcsolatos célok megfogalmazása, azok tudatossága az egyik legnehezebben értelmezhető, megvalósítható terület a hallgatók körében. Technikai szinten alapvető kérdéseket tettek fel a válaszadók. („A tanítási céljaink teljesíthetőek-e?; Elérem-e a célokat?; Mi legyen a cél?”) Jelentős számú kérdés foglalkozik – jellemzően az értelmező reflexió szintjén a célok helyességével, az adott közösségben elérhető célokkal, azok megvalósíthatóságával. Kritikai szinten, a tágabb tanítási környezet, sokféle nézőpont megjelenítése olvasható ki a feltett kérdésekből. („Az SNI oktatás során a fejlesztési célok miért nem veszik figyelembe az egyéni képességeket?; Mi a cél felszínes, ködös ismeretek, vagy szilárd tudás kialakítása?”)

Tanítási módszerek

- ✓ Ebben a témakörben érzékelhető, hogy a feltett kérdések zömmel nem visszatekintőek egy már megtörtént cselekvésre, inkább bizonytalanságot, kételyeket, a jövőbeli cselekvésekre irányulóan a „hogyanokban” történő eligazodás vágyát fogalmazzák

meg eltérő szinteken. A kérdések között alig található múlt idejű, visszatekintő kérdés. („Megfelelő mértékben alkalmazom-e a differenciálás módszerét? Milyen esetekben hasznosak a különböző tanulói munkaformák? Lehet-e IKT módszert sikeresen alkalmazni a tanórán?) E kérdések tehát jeleznek valamit, hiányokat, módszertani problémákat – a megalkotott kérdések „önreflexiója” a tudáshiányt vetítik ki. A kritikai reflexió szintjén a konkrét metodikai problémák szélesebb kontextusba kerülnek. („A "Z" generációhoz, melyhez a mostani gyerekek tartoznak, miért nem alkalmazkodnak a módszerek? Hol vannak a határai a humornak órán?”)

Értékelés

- ✓ A kérdések több mint 40 %-a technikai jellegű: Hogyan és mikor értékeljek? Milyenek legyenek a ponthatárok? Megfelelő mérőeszközt választottam-e? Ebben a témakörben is akadnak azonban olyan kérdések, melyek túlmutatnak a praktikus problémák és feladatok megoldásán: „Miért nem teszi lehetővé a rendszer az egyéni képességekhez igazodó képességfelmérést? Nem túlságosan érdemjegy-motivált-e jelenleg az értékelési rendszerünk?” Arra is találunk példát, amikor a kérdés nem a tanítási folyamatra irányul, hanem a pedagógus életpálya és minősítés területét érinti: „Biztos, hogy dokumentumelemzéssel és egy-két óralátogatással értékelhető a pedagógus munkája?”

Folyamat irányítása

- ✓ Ebben a témakörben a fegyelmezés, az órai léggör minősége, az érdeklődés és figyelem fenntartása, az időbeosztás kezelése a fő témák. Nagyobb számban figyelhető meg itt a cselekvésre visszatekintő, elemző kérdések. („Mennyire voltam segítő, támogató az órán? Mennyire volt ez az óravezetés gyermekközpontú?”) A kérdéseken keresztül megfogalmazott kételyek vannak azonban itt is túlsúlyban. A következetesség, a kihívásokra történő reagálás, a segítő – támogatói tanári attitűd, az engedékenység és határozottság, a türelem, az óravezetés mikéntje több kérdésben is visszatérő elem. Kritikai szinten komoly, filozófiai szintű felvetések születtek: „A tanári attitűdömben hogyan tudom erősíteni a kérdésalapú és a gondolkodást erősítő mechanizmusokat? Van-e válaszom a modern életfilozófiára? Kollégáim véleménye sze-

rint a szuggesztív tanáregyéniség frontális óravezetése, vagy a kooperatív módszerek hatékonyabbak az óravezetés során?”

3.2.2. Kutató által feltett kérdések minősítésének kiértékelése

A kérdőív 16-27. kérdéseinek⁵ bemutatása, illetve a mögötte húzódó kutatói szándékok ismertetése az 1.3-as, a mérőeszközzel szemben szólt fejezetben már megtörtént. A válaszadói döntések adatait tartalmazó teljes táblázatot a melléklet tartalmazza⁶.

A kiértékelés hangsúlya arra irányult, hogy megvizsgálja a válaszadók döntéseit, összesítse, hogy témakörönként az egyes reflexiós szintre besorolt kérdéseket hogyan minősítették a gyakorló pedagógusok, továbbá összefüggéseket keressen a válaszadók által megfogalmazott és az általuk minősítendő kérdések tartalmi elemei között.

Az összefoglaló táblázatok témakörönként mutatják, hogy az ötfokozatú skálán (minősítés szintjei) az egyes kérdések esetében (pl. kérdőív 16. feladatának 1. kérdése (16/1...16/6) hányan jelölték az adott szintet rájuk legjellemzőbbnek. A jelölések darabszáma (fő) mellett megjelennek a választások százalékos értékei is. A könnyebb értelmezhetőség érdekében a kérdőív feladatainak sorszáma alatt az adott kérdés reflexiós szintjének jelzése is feltüntetésre került (T=technikai; É=értelmező, K=kritikai szintű kérdés). A kérdések kutatói besorolását a korábban bemutatott 12. táblázat tartalmazza. Az összefoglaló táblázatok utolsó oszlopai-ban található kérdésszám (pl. 17,19,21.) a kérdőíven található feladat sorszámát mutatja, mely témakörönként arra kérte a válaszadókat, hogy visszagondolva az előző hat (egy esetben három) kérdésre külön is válasszanak egyet, melyik kérdés jellemezte legjobban a tanári gondolkodásukat. E választások számát és arányait jelenítik meg ezek az oszlopok. Ez utóbbi feladatok célja újabb információhoz való jutás a kérdések minősítése által megnyilvánuló tanári reflexió szintjéről. A 4. számú melléklet összefoglaló táblázatában ezeket a választásokat színekkel megjelölt oszlopok mutatják. A zöld színnel kiemelték a technikai, a sárga színűek az értelmező, a pirossal jelöltek pedig a kritikai reflexió szintjén feltett kérdések választásait mutatják – vizuálisan is megkönnyítve az elemzést.

⁵ 1. Melléklet

⁶ 4. Melléklet

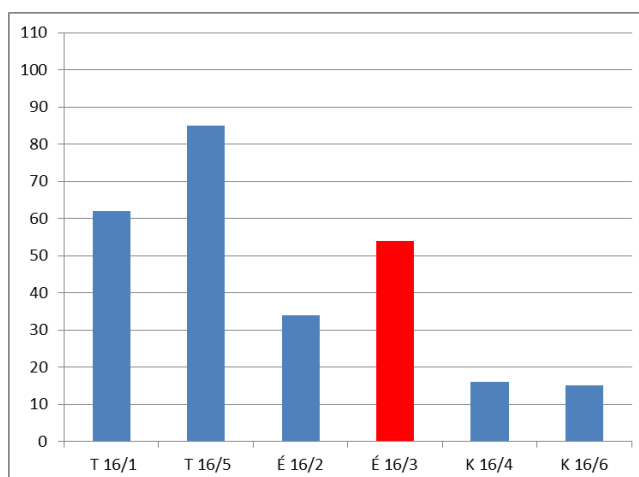
A 18. számú táblázat a tanítás tárgyával kapcsolatos besorolási döntések összesítését mutatja.

18. számú táblázat: Válaszadói besorolások - A tanítás tárgya

Minősítés szintjei	A tanítás tárgya												kérdésszám	17	
	16/1 T		16/2 É		16/3 É		16/4 K		16/5 T		16/6 K				
1	2	1,9%	1	0,9%	2	1,9%	2	1,9%	1	0,9%	5	4,6%	16/1	11	10,2%
2	4	3,7%	9	8,3%	3	2,8%	19	17,6%	0	0,0%	25	23,1%	16/2	6	5,6%
3	14	13,0%	21	19,4%	8	7,4%	34	31,5%	7	6,5%	36	33,3%	16/3	51	47,2%
4	26	24,1%	43	39,8%	41	38,0%	37	34,3%	15	13,9%	27	25,0%	16/4	2	1,9%
5	62	57,4%	34	31,5%	54	50,0%	16	14,8%	85	78,7%	15	13,9%	16/5	36	33,3%
													16/6	2	1,9%

A jelenlegi elemzés az összes témakör esetében a minősítés szintje szerinti ötödik – „szinte mindig” felteszi az adott kérdést a válaszadó – választásokat figyelte. Ennek egyik oka, hogy a válaszadók – a kutatói tapasztalatok szerint – a skála két szélső értékét jelölik meg határozott bizonyossággal, a többi elemet a pillanatnyi érzéseik által, kevésbé következetesen választják. Ahogy a 22. számú ábra mutatja, a kutatói feltételezéseknek megfelelően a tanítás tárgyára vonatkozóan a technikai reflexió szintjén feltett két kérdést jelölték legtöbbször a „szinte mindig felteszi a kérdést önmagának” című besorolással. A kritikai reflexió szintű kérdések a besorolások 15-16%-os arányt kaptak. A 22. ábra piros színnel kiemelt oszlopa mutatja jelen esetben a 17. kérdőív feladatra adott válaszok eredményét, miszerint a válaszadók – a technikai reflexiót jelző kérdések választásának túlsúlya ellenére – egy értelmező szintre besorolt kérdést jelöltek meg tanári gondolkodásuk legjellemzőbbjeként. A kezdeti kutatói elgondolást ez megerősíti, miszerint a több oldalról megközelített információszerzés mélyebb és talán hitelesebb következtetések levonását teszi lehetővé.

22. számú ábra: A tanítás tárgya (16. feladat) 5. szintű minősítéseinek összehasonlítása



Érdeemes felidézni, hogy ez a kérdés „Miért lesz fontos a tanulóknak ez a tudás” különböző megfogalmazásokban hangsúlyosan volt jelen (33 db erre irányuló gondolat) a pedagógusok által megfogalmazott kérdések között. A kutatás kétirányú megközelítése megerősíti, hogy a tanítás tárgyával kapcsolatban a tanári gondolkodás talán legközpontibb kérdése került a felszínre. Túl azon, hogy a tanári reflexió szintjéről ad információt sokkal tágabb továbbgondolást is igényel. Úgy tűnik ezáltal, hogy nemcsak a hétköznapi tanulói (több esetben szülői) gondolkodásban erősödik fel a tudás felhasználhatóságának, praktikusságának kérdése, hanem már a tanári gondolkodás egyik központi kérdése is.

A **tanítási célok** vonatkozásában az eredmények mást jeleznek (19. számú táblázat). A minősítési döntések egyenletesebb képet mutatnak a háromreflexiós szint vonatkozásában. A legtöbb ötös szintű választást ebben az esetben is egy technikai reflexióhoz tartozó kérdés kapta. A visszatekintő 19. számú feladat szoros eredménnyel egy kritikai reflexióhoz tartozó kérdést emelt ki, ennek tartalma viszont újabb megerősítését adja a tanítás tárgya témakörben történt választásnak.

19. számú táblázat: Válaszadói besorolások - A tanítási célok

Minősítés szintjei	Tanítási célok												kérdésszám	19	
	18/1 T		18/2 K		18/3 É		18/4 T		18/5 K		18/6 É				
1	2	1,9%	2	1,9%	4	3,7%	3	2,8%	3	2,8%	3	2,8%	18/1	15	13,9%
2	3	2,8%	5	4,6%	4	3,7%	8	7,4%	8	7,4%	1	0,9%	18/2	29	26,9%
3	18	16,7%	17	15,7%	23	21,3%	23	21,3%	26	24,1%	16	14,8%	18/3	13	12,0%
4	34	31,5%	38	35,2%	47	43,5%	38	35,2%	40	37,0%	38	35,2%	18/4	7	6,5%
5	51	47,2%	46	42,6%	30	27,8%	36	33,3%	31	28,7%	50	46,3%	18/5	16	14,8%
												18/6	28	25,9%	

„Milyen távú hatást tudok elérni a tanulókra ezekkel a célokkal?” kérdése ugyanúgy a tanulók szempontjából a hosszú távú célok és tudás problémakörét vetik fel. Nagyon közel van ehhez a 18/6-os kérdés gondolata, mely az osztálytermi kontextusban fejt ki ugyanezt: „Ezt az oktatási célt el lehet érni ebben a közösségben?” Mindez azért emelendő ki, mivel a nyílt kérdések között is jelentős számban találhatóak a célok helyességét vizsgáló felvetések – így a pedagógiai gondolkodás központi kérdései e témakörben is körvonalazódnak.

A **tantervvel és a tervezési dokumentumokkal** kapcsolatos feladatok (kérdőív: 20/1...20/6) minősítése során egy technikai probléma merült fel a mérőeszközzel (20. számú táblázat). Az eredmények értékelésekor derült ki, hogy a visszatekintő 21. feladatra csak az első 11 válaszadónak sikerült rögzítenie a választását, a többit nem tartalmazta az adatbázis. Ennek informatikai okai sajnos nem meghatározhatók.

20. számú táblázat: Válaszadói besorolások - Tanterv és tervezési dokumentumok

Minősítés szintjei	Tanterv és tervezési dokumentumok												kérdésszám	21	
	20/1 T		20/2 É		20/3 K		20/4 T		20/5 K		20/6 É				
1	2	1,9%	4	3,7%	10	9,3%	11	10,2%	3	2,8%	3	2,8%	20/1	2	1,9%
2	2	1,9%	24	22,2%	36	33,3%	11	10,2%	8	7,4%	3	2,8%	20/2	0	0,0%
3	16	14,8%	20	18,5%	25	23,1%	25	23,1%	38	35,2%	12	11,1%	20/3	0	0,0%
4	26	24,1%	38	35,2%	26	24,1%	27	25,0%	34	31,5%	45	41,7%	20/4	0	0,0%
5	62	57,4%	22	20,4%	11	10,2%	34	31,5%	25	23,1%	45	41,7%	20/5	1	0,9%
													20/6	8	7,4%

A témakörben egy technikai szintű kérdést választottak a legtöbben a minősítési skála ötödik szintjén. Az eredmény talán annak is köszönhető, hogy a kutató által feltett kérdések között nem szerepelt például a tankönyvekkel kapcsolatos aktuálpolitikai felvetés, mely a pedagógusok által feltett kérdések jelentős részében központi téma volt. Kiemelendő továbbá, hogy a kérdőíven szereplő összes kérdés közül a legkevesebb választást az a kritikai reflexió szintjén feltett kérdés kapta, mely a tankönyvekben megtalálható, esetlegesen szakmailag hibás tananyag lehetőségét vetette fel: „Lehet, hogy hibás a tankönyvben megfogalmazott tananyag?” A gyakorló pedagógusok úgy tűnik, kevésbé feltételezik és vizsgálják a szakmailag hibás tankönyvi tananyagok megjelenését, az általuk megfogalmazott kérdések alapján elsősorban annak életkori jellemzőivel, túlzott elméleti jellegével, a tananyagok mennyiségével kapcsolatban fogalmaznak meg kritikai észrevételeket.

Az **értékelés témakörében** a válaszadók egy értelmező reflexió szintjén megfogalmazott kérdést jelölték legtöbbször a minősítési skála ötödik fokán (21 számú táblázat). Ez a témazáró dolgozatok értékeléséhez kialakított ponthatárokkal kapcsolatban került megfogalmazásra.

21. számú táblázat: Válaszadói besorolások – értékelés

Minősítés szintjei	Értékelés												kérdésszám	23	
	22/1 T		22/2 K		22/3 É		22/4 T		22/5 É		22/6 K				
1	3	2,8%	3	2,8%	3	2,8%	4	3,7%	6	5,6%	3	2,8%	22/1	42	38,9%
2	2	1,9%	8	7,4%	7	6,5%	7	6,5%	6	5,6%	4	3,7%	22/2	7	6,5%
3	18	16,7%	30	27,8%	16	14,8%	22	20,4%	15	13,9%	21	19,4%	22/3	13	12,0%
4	41	38,0%	45	41,7%	39	36,1%	37	34,3%	31	28,7%	46	42,6%	22/4	9	8,3%
5	44	40,7%	22	20,4%	43	39,8%	38	35,2%	50	46,3%	34	31,5%	22/5	24	22,2%
													22/6	13	12,0%

Ugyanakkor a visszatekintő kérdésnél (23.) a válaszadók közel 39%-a egy technikai reflexiós szinten feltett kérdést emelt ki, melyhez hasonló megfogalmazás a nyílt kérdések között is gyakori volt. A mintára jellemző érdekesség, hogy az egyes reflexiós szinten, kiemelten a technikai és az értelmező szintet a válaszadók által minősített kutatói kérdések arányai nagyon közel vannak az általuk megfogalmazott nyílt kérdések szintekhez kapcsolódó arányaihoz. Megfogalmazható, hogy a kérdőív e két megközelítési formája részben visszaigazolja a nyílt kérdések besorolási döntéseit.

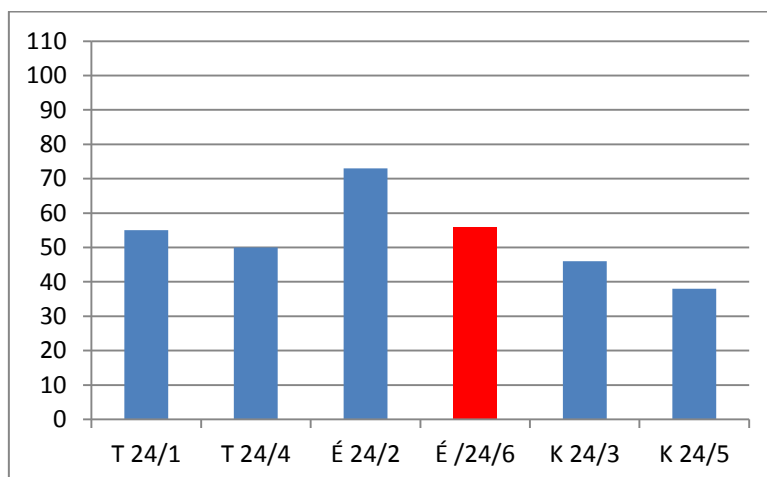
22. számú táblázat: Válaszadói besorolások - tanítási módszerek

Minősítés szintjei	Tanítási módszerek												kérdésszám	25	
	24/1 T		24/2 É		24/3 K		24/4 T		24/5 K		24/6 É				
1	4	3,7%	4	3,7%	3	2,8%	3	2,8%	1	0,9%	2	1,9%	24/1	8	7,4%
2	1	0,9%	1	0,9%	3	2,8%	1	0,9%	4	3,7%	3	2,8%	24/2	34	31,5%
3	16	14,8%	8	7,4%	15	13,9%	13	12,0%	22	20,4%	11	10,2%	24/3	5	4,6%
4	32	29,6%	22	20,4%	41	38,0%	41	38,0%	43	39,8%	36	33,3%	24/4	8	7,4%
5	55	50,9%	73	67,6%	46	42,6%	50	46,3%	38	35,2%	56	51,9%	24/5	18	16,7%
													24/6	35	32,4%

A **tanítási módszerek** témakörben mind a minősítési skála ötödik szintjén történő besorolás szempontjából, mind pedig a visszatekintő kérdés esetében egy-egy értelmező reflexiós szintű kérdés vált hangsúlyossá (22. számú táblázat). Sőt elmondható, hogy egyetlen válaszadónál a két döntés szinte ugyanarra a kérdésre esett. „A hogyan jegyzi meg könnyen a tananyagot” c. megfogalmazás a minta esetében a módszertani kérdések központi eleme. A vá-

laszadók által feltett nyílt önreflexív kérdések között jelentős számban a munkaformák kiválasztására és helyes alkalmazására irányultak a felvetések, így érthető, hogy a visszatekintő (25.) besorolási döntésnél is ez a gondolat kapta a legtöbb választást (23. számú ábra).

23. számú ábra: A tanítási módszerek (24. feladat) 5. szintű minősítéseinek összehasonlítása



A folyamat irányítása témakörben csak három kérdés minősítését várta a kérdőív a válaszadóktól (23. számú táblázat). Mindegyik szinten egy-egy kérdés került megfogalmazásra. Jellemzően a fegyelmezés problémaköre volt hangsúlyos. Nem véletlen, hisz a kutatói várakozás e témakörben, az erre irányuló nyílt kérdések hangsúlyát feltételezte, mely igazolni látszik a válaszadók által feltett 22 fegyelmezésre vonatkozó kérdés által.

23. számú táblázat: Válaszadói besorolások - folyamat irányítása

Folyamat irányítása									
Minősítés szintjei	26/1 T		26/2 K		26/3 É	kérdésszám	27		
	1	6	5,6%	2	1,9%			6	5,6%
2	14	13,0%	8	7,4%	15	13,9%	26/2	51	47,2%
3	21	19,4%	24	22,2%	23	21,3%	26/3	16	14,8%
4	33	30,6%	33	30,6%	30	27,8%			
5	34	31,5%	41	38,0%	34	31,5%			

A válaszadók besorolási döntései, illetve a visszatekintő választás (27. kérdés) ebben az esetben teljesen azonos döntést eredményezett, a kritikai szintű kérdés megjelölését. „Mit tanul meg a diák a reakcióból?”

3.3. Összegzés, javaslatok megfogalmazása

A nyílt, válaszadók által a különféle tanítási kontextusokra irányuló kérdések vonatkozásában megállapítható, hogy az eredmények nem erősítették meg a kutatás **első hipotézisét**, miszerint a pályán eltöltött idő és feltett kérdések száma összefüggést mutat. **Megerősítést nyert a harmadik hipotézis**, hogy a magasabb képzettség összefüggést mutat a reflexiónak a kérdéseken keresztül megnyilvánuló kritikai szintjével. Ugyanakkor egy másik összefüggés is felszínre került, miszerint a pedagógusok portfólió készítése, valamint az értelmező és kritikai szintű kérdések megfogalmazott mennyisége is szignifikáns kapcsolatot mutatott.

A témához kapcsolódó **második hipotézis** is megerősítést nyert, az átlagos kérdésszámok alacsonynak mondhatók, jellemzően az átlagos kérdésszám 2 alatt marad válaszadónként. Ugyanakkor a kérdések tartalmi vizsgálata – a jelen beszámoló kereteit is meghaladó mértékben – ad lehetőséget a kérdések tartalomelemzésére, további speciális következtetések levonására a reflexió szintjeire és folyamatára vonatkozóan.

A kérdőív által alkalmazott kétféle megközelítés kiértékelése sajnos nem teljes, melyet az idő rövidege és a feldolgozás egyéb körülményei okoztak. Ugyanakkor értékes adatbázis formálódott, mely további tartalomelemzésre ad lehetőséget. A következő tanulságok valamint a pedagógusképzésre és továbbképzésre vonatkozó javaslatok fogalmazhatók meg az eredmények alapján:

- ✓ A tanítási kontextusokhoz kapcsolódóan feltett nyílt kérdések és a válaszadói besorolási döntések egymást erősítve szolgáltatott információkat egyrészt a gyakorló pedagógusok gondolkodásáról, reflektív folyamatairól, másrészt arról is, (elsősorban a nyílt kérdések megfogalmazása) hogy melyek az egyes tanítási kontextusok hangsúlyos, központi problémái. Ennek megfelelően:
 - A tanítás tárgyával összefüggésben a tanítás hosszú távú alkalmazhatósága a fő problémakör, melyet meg is erősített a válaszadók minősítéseinek eredménye is.
 - A tankönyv és tervezési dokumentumok kérdéskörében egyrészt a tankönyv-választás szabadsága, valamint a tantervek gyakorlati megvalósíthatósága került középpontba.

- A tanítási célok témakörében a kitűzött célok helyessége, illetve a célok általi hosszú távú hatás gondolata vált hangsúlyossá, s ez igazolódott vissza a kérdések minősítésénél is.
 - A tanítási módszerek esetében a használt módszerek alkalmazásának bizonytalansága a központi kérdés.
 - Az értékelés esetében az értékelés formái kerültek középpontba.
 - A tanítás folyamatában pedig a fegyelmezés és annak különféle formáira irányultak a kérdések.
- ✓ A kutatásnak a pedagógusképzés és továbbképzés rendszerére megfogalmazható tanulsága, hogy a portfólió készítése egy olyan formának bizonyult, mely befolyásolja a reflexiós folyamatok fejlődését a pedagógusok esetében. Így javaslat, hogy a képzésben nem csak az értékelési portfóliót, hanem annak más formáit is a különféle szakmai pedagógiai-pszichológiai tárgyak vonatkozásaiban célszerű lenne nagyobb hangsúllyal alkalmazni. Mindez azt jelentené, hogy a „fejlődési” portfólió olyan hagyományos, vagy digitális gyűjtemény lehetne, melybe minden produktum bekerülhetne különféle szempontok alapján rendszerezve. A reflexiós folyamat fejlődéséhez elengedhetetlenek az olyan (szemináriumi) alkalmak, melyek például egymás dokumentumaik kérdések segítségével történő megvitatását, elemzését tennék lehetővé, kezdetben egy erre alkalmas vezető mentor moderálásával. Ennek következtében már a formális képzés bizonyos pontjain talán mérhetővé válnának a tanárjelöltek reflexiós folyamatának aktuális állapotai, s így kijelölhetőek lennének a továbbfejlődés akár egyéni irányai is.
- ✓ Mindezek a rövidebb ciklusú pedagógus továbbképzések keretében már nehezebben megvalósíthatók. Ugyanakkor olyan gyakorlatorientált képzések kidolgozásával, melyek kifejezetten a pedagógusok reflexiós folyamataival foglalkoznak a már pályán lévők szemlélete és erről való tudása is alakítható, mely nélkülözhetetlen eleme az életpályamodell egyes pontjain teljesítendő feladatoknak.

4. A reflektív pedagógia társas jellegének vizsgálata a Nyugat-dunántúli régióban

4.1. Bevezetés

Szakmai körökben ma már senki nem vitatja, hogy a *reflexió* az egyik legfontosabb eszköze a *tanári munka eredményességének és a tanári pályafejlődésnek*. A Magyarországon először 2006-ban megfogalmazott kompetencia alapú tanárképzés egyik lényeges elemeként került be a köztudatba, és napjainkra a tanári pályafejlődés és az életpályamodell egyik kulcsfogalmává vált. Az elmúlt egy-két évtized alatt számos elméleti és gyakorlati munka született a tanári reflexióval kapcsolatban. A reflexió értelmezését és pozitív hatásait megfogalmazó írások mellett nem egy olyan publikáció is született, amely annak a megvalósulását segítő/gátló feltételeket kutatja, illetve összegzi. (Szabó, 2000; Kimmel, 2006)⁷

Már a tanári reflexióval foglalkozó legkorábbi írásokban is hangsúlyozódik annak *diskurzus jellege*. Ahhoz, hogy a tanításra, tanulóra és főként a pedagógus saját tevékenységére objektíven tudjon ránézni az egyén, egy „külső szem” látásmódjára, visszajelzésére van szükség, amely kérdést tesz fel, válaszra és elemzésre ösztönöz, támogatja a tudatosulást. Ez a diskurzus megvalósulhat az egyénen, a pedagóguson belül, ill. a pedagógus és problémahelyzet között (Schön, 1987), de feltétlenül jó hatású lehet egy megfelelő szakmai tudással, támogató attitűddel rendelkező társ vagy közösség. Az újabb megfontolások előtérbe helyezik a *reflexió kollegiális jellegét*, mivel a munkatársak párbeszéde során új szempontok, megközelítések kerülnek az értelmezésbe, új keretet biztosítanak a problémának. Az új gondolkodási minták pedig segítenek elszakadni a rutintól. (Szivák, 2014)

A párbeszéd a tudatosulás és ezzel együtt a fejlődés eszköze lehet, amelyben a reflexszerűen végzett munka elemei explicitté válnak a pedagógus számára. (Hunya, 2014.) Mindemellett a dialógus során az egyén szembesül a tetteivel, tudásával, meggyőződéseivel, tanítási gyakorlatával, amiről számára negatív dolgok is felszínre kerülhetnek. Így ez a tükör kellemetlen ér-

⁷ Kimmel (2006) összefoglaló tanulmányában a reflexió gátjaiként bizonyos személyiségjegyek hiányát, az érzelmeket, a tudás hiányát, a nézeteket és a kontextust írja le. Szabó (2000) pedig a kontextust részletesen taglalva a tradíciót, a követelményeket, az időhiányt, a munkavégzés során magára maradt tanárt és a pedagógiai kultúrában megnyilvánuló bíráló attitűdöt hangsúlyozza.

zéseket kelthet, esetleg az *énkép stabilitását is veszélyezteti*. (Calderhead, 1989) Ezért fontos, hogy a közeg, ahol a reflektálás végbemegy biztonságos és támogató legyen, a kommunikáció jellege pedig a bíráló és kritizálás helyett jószándékú segítség. (Rogers, 1983, idézi Kimmel, 2006) A tanárok számára a *legközvetlenebb szakmai támogató kapcsolatok a tantestületen belül* találhatóak, távolabb, de még mindig személyes közelségben pedig a *szakmai szolgáltató szervezetek, továbbképzéssel foglalkozó intézmények* állnak. Kérdés, hogy az iskola szervezeti kultúrájában milyen mértékben épült be a reflexió, annak technikái, a diskurzusok csatornái és a bíráló attitűdtől mentes szakmai/kollegiális visszajelzések. A tantestületek azért is játszanak fontos szerepet a reflektálásban, és az általa bekövetkező tanári pályafejlődésben, mert a rutin, a megszokott gyakorlat felülvizsgálatát és változtatását a többség által képviselt, jól megtanult *szervezeti kultúra* ellenében nehéz megvalósítani. Napjainkban egyre többször halljuk a „tanuló szervezet”, „társas tanulás” fogalmakat is, amelyek erősítik az egyén reflektív gyakorlatát, és mindemellett a tantestület számára a közös célok kialakítását, közös identitás létrejöttét is elősegítik. (Hargreaves és Fullan, 1992, idézi Kimmel, 2006) A tanári reflexió egy *együttműködő, reflektív munkakultúrában tud igazán sikeres lenni, ahol összhangban valósul meg az egyén és az iskola szakmai fejlődése egyaránt*. (Valli, 2000). „A fentiekből pedig levonható az a következtetés, hogy nem elegendő a tanárképzésben minél több eszközzel támogatni a jelöltek reflexióját, arra is szükség lenne a sikerhez, az élethosszig tartó tanuláshoz, szakmai fejlődéshez, hogy az iskolák nevelőtestületében egy támogató, együttműködő, reflektív munkakultúra várja a kezdő tanárokat.” (Kimmel, 2006. 44)

4.2. Kutatási terv

4.2.1. A kutatás célja

A fenti elméleti megfontolások nyújtottak alapot ahhoz, hogy megvizsgáljuk tanárképzésünk és szakmai szolgáltatásunk földrajzi régiójában, hogy a pedagógusok tapasztalatai alapján milyen mértékben jellemző a *tantestületek működésére a reflexió támogatása*, mennyire vannak jelen benne a *szakmai diskurzus* formái. Kérdés az is, hogy a pedagógusok milyen *gátjait* látják a *reflexiónak*, milyen *segítségre* volna szükségük, és milyen *támogató szervezetet*, mi-

lyen továbbképzéseket tartanának ideálisnak a szakmai fejlődésükhöz. Válaszaik segítségével lehetőség nyílik arra, hogy a tanárképzést, a továbbképzést és a támogató szolgálat működését pontosabban tudjuk illeszteni a pedagógusok aktuális szükségleteihez pályafejlődésük érdekében. Ezért kutatásunk célja, hogy a fenti kérdésekre választ találjunk, és *az eredmények segítségével a képzés és támogatás tartalmait, módszereit, formáit hangoljuk a tanári pálya feladataihoz.*

4.2.2. Módszerek

A fenti célok érdekében a Nyugat- dunántúli Régió pedagógusai számára szerkesztett *online-kérdőív* segítségével gyűjtöttünk adatokat.

A kérdőív fő tartalmi elemei az alábbi kérdések megválaszolására vonatkoztak.

- ✓ Az iskola szervezeti kultúrája támogatja-e, és milyen mértékben támogatja a reflexiót a megkérdezettek körében?
- ✓ Milyen gátjai vannak a reflektív tanításnak a régió pedagógusai szerint?
- ✓ Milyen volna az ideális iskola, amely megfelelő támogatást nyújt számukra?
- ✓ Munkájukban mihez és milyen segítséget várnának leginkább a támogató szervezetektől, továbbképzésektől?

Az 24. sz. táblázatban összefoglaltuk a kutatás fő problémái és a fent idézett kiindulópontok alapján fogalmazott hipotéziseinket, és a hozzájuk rendelt kérdések számát.

24. számú táblázat: A hipotézisek és kérdések összefoglaló táblázata

előfeltevés	a vizsgálatára használt kérdések sorszáma
A válaszadók tantestületeiben nem, vagy csak kismértékben lelhető fel a szakmai diskurzus csatornáit, a pedagógusok reflektív gyakorlatukban magányosak.	39/ 1., 7., 8., 14., 15.,17.,18.,19.,20.; 40.
A megkérdezett pedagógusok számára a reflexió legfőbb akadálya a támogató kolleгиális diskurzus hiánya.	38.; 39/4.,5.,9.,10.,12.,13.; 40.
A pedagógusok a külső szakmai szervezetektől azt várják, hogy a praxisban felmerült konkrét problémáikra adjanak választ.	41., 42., 43.

A kérdőív szerkesztésénél dilemmát okozott az egyensúly megtalálása arra vonatkozóan, hogy a probléma feltárásához megfelelő típusú és mennyiségű kérdést fogalmazzunk meg, de annak kitöltése ne legyen túlságosan fárasztó és hosszadalmas a kitöltők számára. Ezzel szeretnénk volna fokozni a *kitöltési hajlandóságot*. Mivel ez a kérdőív három altémát jár körbe, önmérsékletet kellett tanúsítani a kérdések mennyiségét illetően. (ld. 1. sz. melléklet). A kérdőíven ehhez az altémához két kérdéstípust fogalmazzunk meg. Az egyikben arra kértük a kollégákat, hogy ötfokú *skálán értékeljék* az általunk megfogalmazott húsz állítást, amelyekben a kutatási célok fő csomópontjait jelenítettük meg. A skála fő kérdéscsoportjai:

- ✓ A kommunikáció és kollaboráció, mint a szakmai diskurzus lényeges eszközei milyen mértékben vannak jelen az iskolájukban? (39/1., 4., 15., 18., 19., 20.)
- ✓ A pedagógusok milyen mértékben érzékelnek segítő/támogató attitűdöt az iskolájukban? (39/4., 5., 9., 10., 12., 13.)
- ✓ Milyen mértékben érzik úgy, hogy a tantestület számára konszenzuson alapuló, közös célkitűzéseik vannak? (39/2., 3., 6., 16.)
- ✓ Mennyire támogatja a változást vagy a stagnálást az iskola működése? (39/8., 17.)
- ✓ Mennyire támogató az iskola vezetése a problémák feltárásában? (39/7.)
- ✓ Általános kérdés arra vonatkozóan, hogy mennyire érzik nehéznek a tevékenységüket a közelmúlttal összehasonlítva. (39/11.)

Hogy ne csak a kutatók által előre megfogalmazott formák alapján történhessen válaszadás, hanem a számunkra esetleg rejtett tartalmak is felszínre kerülhessenek, és bővebb információkat nyerjünk a témához további hat *nyitott kérdést* is feltettünk. A nyitott kérdések a reflexió gátló tényezőire (38.), a tantestület támogatására (40.), egy külső támogató szervezet jellemzőire (41.), a segítség igényelt területeire (42.) és a továbbképzésekre vonatkoznak (43.)

A kérdőív végső formába öntését a kutatócsoport tagjaival közösen végeztük, és a közzététel előtt próbakitöltéseket végeztünk. A Pedagógiai Szolgáltató és Kutatóközpont partnerintézményeinek címlistájára a főigazgató aláírásával ellátott levélben küldtük ki az on-line kérdőívek linkjét. (ld. 3. sz. melléklet) Sajnos a kétszeri felkérés és a határidő meghosszabbítása után a két hónap rendelkezésre álló idő alatt mindössze 108 pedagógus adott választ a kérdésekre. Az eredményeket szigorúan az adott mintára nézve tudjuk értelmezni, ám a képzés és továbbképzés számára így is mindenképp megfontolandónak véljük.

4.2.3. Az adatelemzés módja

Az adatgyűjtés lezárásával a kérdőívre adott válaszokat *excel formátumban* tároltuk és a minta elemszámára való tekintettel egyszerű *leíró statisztikai összesítést* és megoszlási arányt számoltunk. A *nyitott* kérdésekre adott válaszokat *tartalmi kódolásnak* vetettük alá. Voltak olyan válaszok, amelyek több, különböző tartalmi elemet tartalmaztak, így ezeket külön adatként kezeltük. Így a válaszadók és a válaszokban megjelenő tartalmi kategóriák száma nem azonos. A tartalmak kódolása a *Grounded theory* (Glaser, Strauss, 1967) eljárásához hasonlóan történt; az önálló adatokat jelentéstartalmuknak hasonlósága alapján fogalmakba soroltuk, és a hasonló jelentésű fogalmak alkotnak egy kategóriát. Törekedtünk arra, hogy a tartalmi kategóriák száma még kezelhető legyen, mindemellett megjelenjenek benne a válaszok fő mintázatai. A nyitott kérdések egymás utáni tartalmi vizsgálata visszamenőleg, a már elemzett adatokra nézve is finomította a struktúrát. A megbízhatóság további támogatására a kódolást kétszer egymás után végeztük el, és az elemzést azokra a kategóriákra alapoztuk, amelyek a különböző nyitott kérdések elemzésekor és a megismételt kódoláskor is állandónak bizonyultak.

A tartalmi kódolás után a már számként regisztrált válaszokat összegezni tudtuk, és százalékos megoszlásukat is ábráztuk. A nyitott kérdésre adott válaszok tartalmi kategóriáit összevetettük a minta három legjelentősebb számú csoportjával, a tanítók, általános- és középiskolai tanárok körével. Ebből, szintén a minta elemszámára figyelemmel finom különbségek állapíthatók meg az igényelt segítségre, továbbképzési tartalmakra és formákra vonatkozóan. A nyitott kérdések eredményei így is tájékoztató jellegűek, ám emellett feltétlenül figyelmet érdemlőek.

4.3. Az értékkála adatainak elemzése

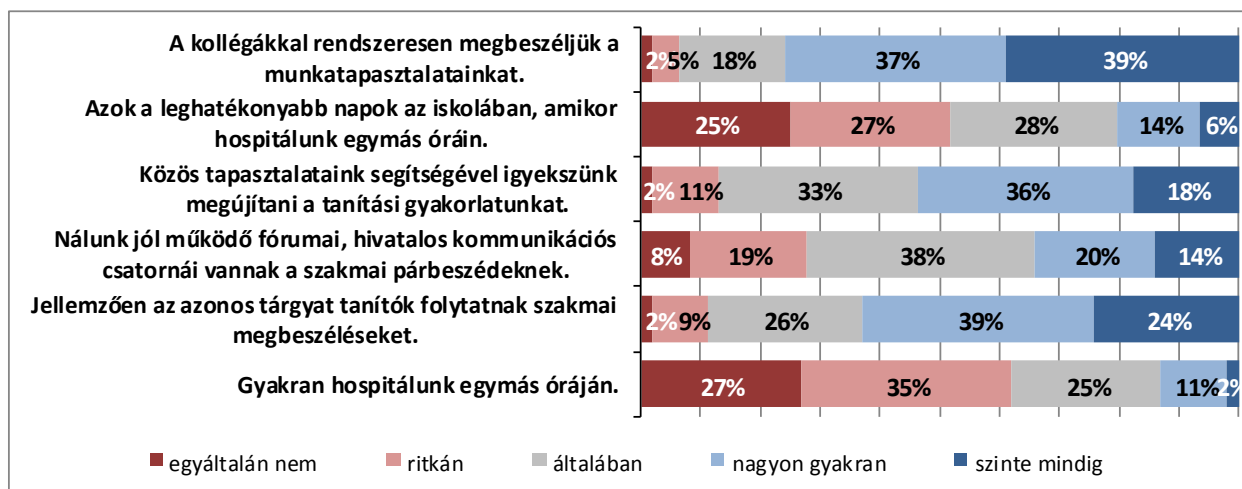
4.3.1. A tantestületek vizsgálata

A tantestületnek, mint a reflexiót *támogató legközvetlenebb szakmai közösségnek* a vizsgálatát az értékelési skálán három aspektusból vizsgáltuk. Az egyik, hogy a *szakmai diskurzus* lényeges eszközei milyen mértékben vannak jelen az oktatási intézményben, és ezek mentén milyen mértékű az *egységes célok* kialakítása, közös szakmai fejlődés. A másik a *társas támogatás attitűdjének* mértéke a tantestületben, beleértve a vezetést is, a harmadik pedig az *intézményi kultúra változásbefogadásának* mértékét vizsgálja.

4.3.1.1. A diskurzus csatornái a tantestületekben

Ahogy a bevezetőben is megfogalmaztuk a reflexió diskurzus jellege a szakemberek közti párbeszédben, illetve a cselekvésekben, vagy az azokra adott visszajelzésekben ölt testet, és segíti a pedagógus fejlődését. Az *egyéni* tudatosulás és tanulás mellett vagy inkább azzal összefonódva a teljes *tantestület szakmai fejlődése*, közös célok kikristályosítása és a közös identitás alakulása is végbemegy. Kérdés, hogy ez a két folyamat: az egyén és tantestület szakmai fejlődése milyen mértékben függ össze a valóságban, hogy ítélik meg ezt a pedagógusok? A szakmai diskurzusnak tapasztalataink szerint a leggyakoribb konkrét megnyilvánulási formái a szakmai beszélgetés, értekezlet, és a hospitálás. Ezért az értékelési skálán ezek rendszerességére és a pedagógusok szerinti hatékonyságra kérdeztünk rá. Az eredmények az 24. ábrán olvashatók.

24. számú ábra: A szakmai diskurzus lényeges elemeinek értékelése a tantestületben

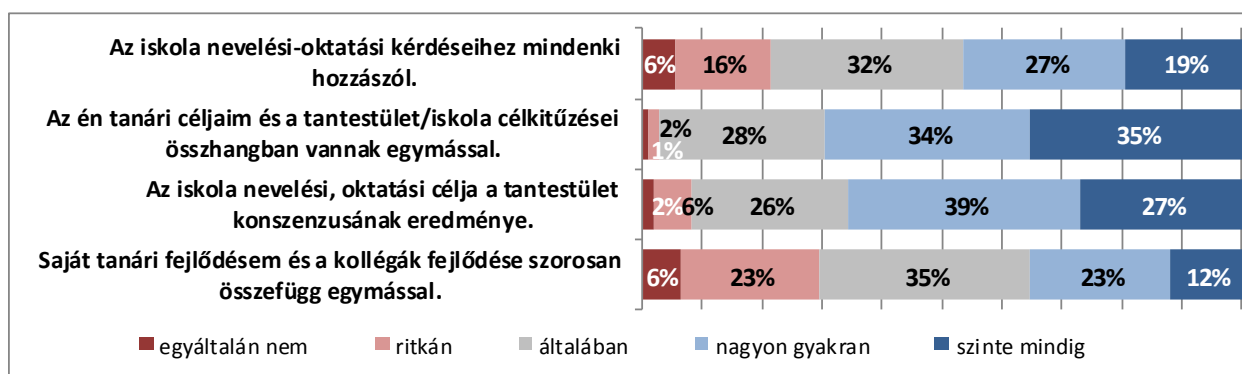


Az adatokból az látszik, hogy a *hospitálás alacsony mértékben* van jelen az oktatási intézmények életében, és a megkérdezettek nem is tulajdonítanak neki nagy hasznosságot. (20 és 13%) Mindkét ezzel kapcsolatos állítást a megkérdezettek több mint fele nagyon alacsonyra értékelte. A szakirodalom, különösen a mentorálásra, a pályafejlődés segítségére vonatkozó közlemények ugyanakkor nagy jelentőséget tulajdonítanak a tevékenységekről, egyes pedagógiai szituációkról szóló segítő párbeszédnek. (Korthagen és Vasalos, 2005.) A hospitálás emellett fontos terepe lehet az egymástól tanulásnak, az egységes színvonalú pedagógiai gyakorlat kialakulásának. A válaszok alapján úgy tűnik, ez a lehetőség valamiért nem épült be az iskolai közösségekbe. A *kommunikáció* gyakoriságára és rendszerességére vonatkozó válaszok ugyanakkor magas értékeket mutatnak. Ezen belül az általánosan megfogalmazott tapasztalatcsere és a szakterületenkénti diskurzusok a leggyakoribbak. Kissé alacsonyabb mértékben, de még mindig a válaszok több, mint felében domináns, hogy igyekeznek ezeket a közös tapasztalatokat a gyakorlat megújítása érdekében felhasználni. Az, hogy a kommunikációnak *rendszeres, kiépített fórumai* lennének, már alacsonyabb értéket kapott. Ebből az látszik, hogy a diskurzusok inkább informális úton mennek végbe, egyik jellemzőjük, hogy az egy tárgyat tanítók osztják meg tapasztalataikat egymással. A tematizált, konkrét célokat ki-tűző, egész munkaközösséget bevonó párbeszéd fontos terepei lehetnének a közös célok kialakításának, és egyben lehetőséget biztosítanának az egyénnek és közösségnek a visszajelzésre, fejlődésre.

4.3.1.2. Közös, konszenzuson alapuló célkitűzések a tantestületben

Ennek vizsgálatára négy értékelendő állítást fogalmaztunk meg. Az állításokat arra alapoztuk, hogy a mindenki által elfogadott célok a párbeszéd és a közös munka során kristályosodnak ki, ahol lehetőség van arra, hogy az egyén a saját elképzeléseit kommunikálja, visszajelzést adjon és kapjon, növekedjen az egyén és közösség szakmai tudatossága (ld. elméleti bevezető). Az egységes irányelvek egyben segítik az egyént a mindennapi döntések meghozatalában. Annak eredményeit, hogy a kollégák milyen mértékben érzékelik ezt az egységet, a 25. ábra mutatjuk be.

25. számú ábra: A közös célok jelenléte a tantestületekben

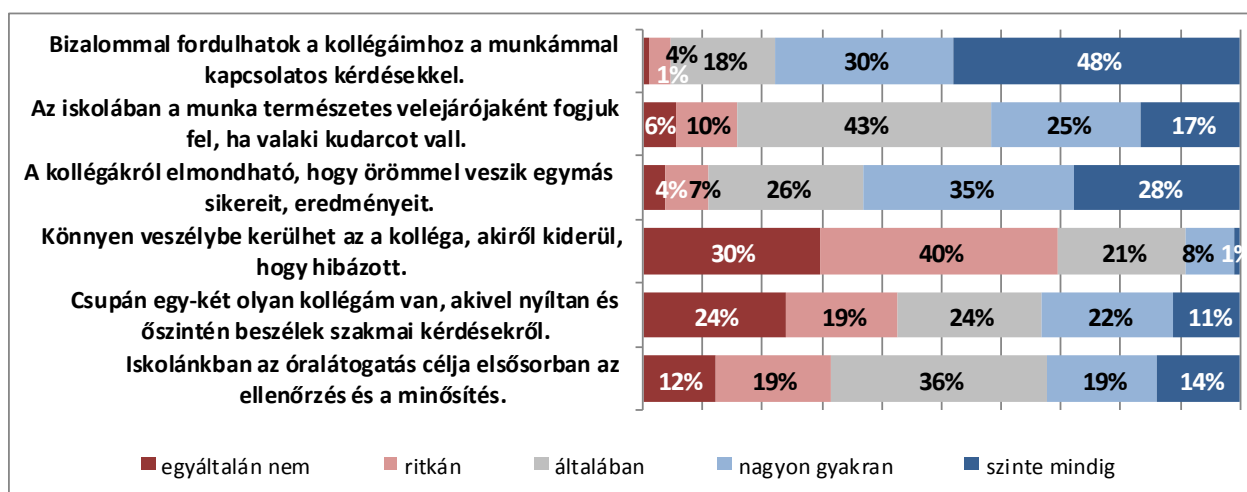


A válaszok megoszlása némi bizonytalanságot tükröz. Öröndetes, hogy a megkérdezettek magas arányban érzik úgy, hogy a saját céljaik és az iskolai célok megegyeznek, és a közös célok konszenzus eredményei, hiszen az egységesség, azonos szempontok szem előtt tartása növeli a pedagógiai hatékonyságot. Ám a válaszok szerint kisebb arányban jellemző, hogy ezeknek a közös céloknek a kialakításához mindenki hozzájárul. Azt pedig még kevésbé érzik megvalósulónak, hogy az egyén szakmai fejlődése és a társak, tantestület fejlődése egymást befolyásoló tényezők lehetnének. (Valli, 2000). Az egymástól tanulás, és tanuló szervezet magas pontszámmal való értékelése a válaszok kb. egyharmadát jellemzi. Ezek alapján még nem feltétlenül tudatosult a tantestületekben az egyén és szakmai közösség fejlődésének összefüggése.

4.3.1.3. A társas kapcsolatok attitűdje a tantestületben

Ahogy a bevezetőben is megfogalmaztuk, a reflexió támogató tényezőinek egyike a kontextusban lelhető fel, amelynek fontos összetevője az érzelmi biztonságot nyújtó légkör. A visszajelzések minősége, a támogató és nem bíráló kommunikáció, a tévedés lehetősége feltételei annak, hogy a problémák nyíltan a felszínre kerülhessenek, és megoldást találjanak. A probléma megfogalmazása, elméleti keretbe való helyezése, új utak megfogalmazása és kipróbálása (Hunya, 2014) folyamatában óhatatlanul benne rejlik a kudarc lehetősége is. Sok múlik azon, hogy ezeket a kísérleteket a közösség és a vezető mennyire támogatja. Állításaink a sikerek és kudarcok társak szerinti megítélésére, a bizalomra/biztonságra (26. ábra) és a vezetés problémáit feltáró viselkedésének mértékére (27. ábra) vonatkoztak.

26. számú ábra: A bizalomteli légkör mértéke a tantestületben



Örömteli eredmény, hogy a kitöltők tantestületében a kollégáknak csupán néhány százaléka érzi úgy, hogy nem fordulhat senkihez a közvetlen közelében szakmai kérdésekkel. A válaszadók zöme (78%) nem marad magára a tantestületben, bizalmasan tud beszélgetni a társakkal. Azért is fontos ez a tényező, mert a manapság egyre többet említett szakmai álláspont szerint a pedagógus hatékonyságát nem csupán kognitív képességei, hanem a nem-kognitív képességek (érzelmeik, belső energiák) is befolyásolják, amelyre nyilvánvaló hatást gyakorol a szervezeti klíma. (Halász, 2015) További finomításként a negatív előjelű állítással (Csupán egy-két olyan kollégám van...) a kitöltők 33 %-a ért egyet leginkább. A válaszok így azt jelzik, hogy valószínűleg nem a teljes tantestületre vonatkozik a nyílt szakmai diskurzus, hanem

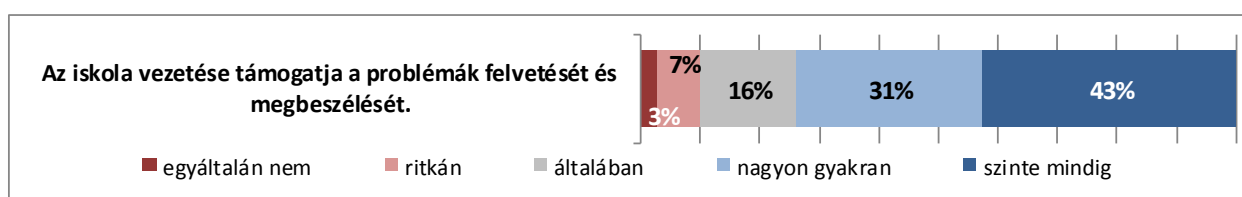
csak annak egy részére, bizonyos kollégákkal való kapcsolatra. Erősíteni látszik ezt az a tény is, ahogy az előzőkben bemutattuk, jellemzően a szaktárgyi munkaközösségekre vonatkozik a szakmai párbeszéd.

Szintén a társas háló és biztonságos légkör tényezőjeként kérdeztünk rá arra, hogy hogyan viszonyulnak a tantestületekben a *kudarchoz, hibához, illetve a sikerekhez*. A társak sikereiben 63 %-ban értékelték úgy, hogy pozitívan fogadják a másik eredményeit. A kudarc természetesként való elfogadása 42%-osnak mondható. A pozitív és negatív egyéni teljesítmény mellé a társak felsorakozását körülbelül fele-fele arányban érzékelik jónak a válaszadók. Kis mennyiségű eltérés látszik abban, hogy a pozitív teljesítmény mellé többen állnak oda, míg a kudarccal szembeni elfogadó attitűd alacsonyabb. Magas arányú azoknak a válaszoknak a száma, amelyekben az fogalmazódott meg, hogy a hibázás nem feltétlenül jelent közvetlen veszélyt az egyénre, és csupán 9 %-ban gondolják úgy, hogy hibázni veszélyes.

Mivel egymás munkájának a megtekintéséhez kitűzött cél befolyásolja, hogy milyen attitűddel történik a látogatás, úgy tűnik, hogy a tantestületek mintegy felét jellemzi az ellenőrző/minősítő magatartás az óralátogatások idején. Az adatközlők 33%-ban kifejezetten ezt a célt vélik megnyilvánulni az iskolájukban, és a másik oldalon, akik nem így látják 31 %-át adják a mintának.

Az iskola vezetése támogatja a problémák felvetését és megbeszélését.

27. számú ábra: Az iskolavezetés attitűdje a felmerülő problémákkal kapcsolatban.



Mivel a *vezetés* helyzeténél fogva jelentős hatást tud gyakorolni a tantestület működésére, megkérdeztük, hogy mennyire érzik úgy a pedagógusok, hogy a vezetés támogatja és kezdeményezi a diskurzust. A mintába került kollégák véleménye alapján ez magasan értékelt állítás, hiszen a válaszok túlnyomó része a legmagasabb számértékeket kapta.

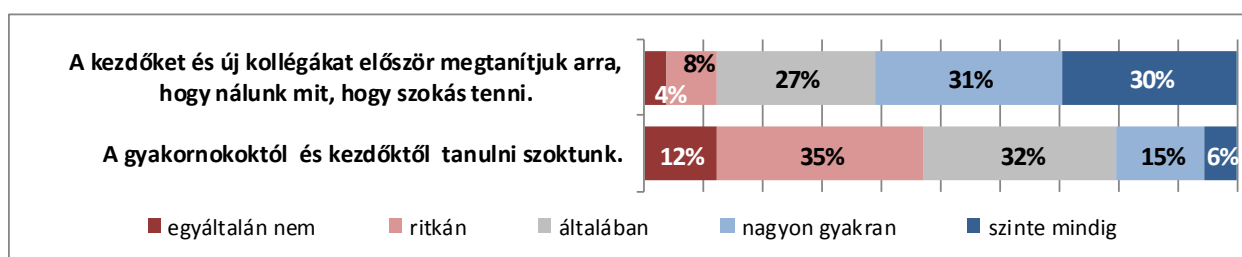
Összességében elmondható, hogy a pedagógusok zömének van legalább egy-két olyan kollégája, akihez bizalommal fordulhat szakmai kérdéseivel, és alacsony azoknak a száma, akik

úgy érzékelik, hogy a hibázás valódi veszélyt jelent. A megkérdezettek tantestületeiben a vezetés támogatja a problémák felszínre kerülését.

4.3.1.4. Az intézményi kultúra befogadó jellege

A reflexió szintén fontos feltétele, hogy az iskolai kontextus nyitott legyen a változásra, kíváncsi az újonnan érkezett egyénekre, és a velük együtt megjelenő elképzelésekre. Tanár és tanítvány, mentorált és mentor között mennyire jellemző a kétirányú diskurzus, az egymástól való kölcsönös tanulás. Az új szempont megjelenése gazdagítja-e, módosítja-e az iskola kultúráját vagy a már meglévő működés, a változatlan, jelen lévő rutin győzedelmeskedik? Két állítást fogalmaztunk meg a problémával kapcsolatosan, amit az 28. ábrán láthatunk.

28. számú ábra: Befogadó attitűd a változásra

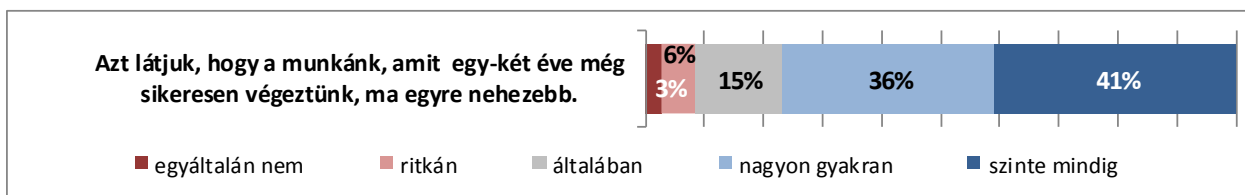


Az adatok egyértelműen azt jelzik, hogy a megkérdezettek környezetében a meglévő gyakorlathoz való ragaszkodás, a változatlan, jelen lévő rutin győzedelmeskedik. Az új kollégák „beszoktatása” a válaszok több mint a felében magas értéket kapott, és az az álláspont is 47 %-os értéket, amelyik tagadja az újaktól és kezdőktől való tanulás lehetőségét. Az adatok alapján kérdéses, hogy a szervezeti tanulás mennyire jellemzi az iskolák szervezeti kultúráját.

Csupán tájékozódásként és pihentető kérdésként fogalmaztunk meg a skálán a nyitott kérdések előtt azt az állítást, amely arra kérdez rá, hogy a pedagógusok mennyire látják nehéznek az utóbbi években munkájuk változását.

Azt látjuk, hogy a munkánk, amit egy-két éve még sikeresen végeztünk, ma egyre nehezebb.

29. számú ábra: A munka nehézségének megítélése a pedagógusok szerint



A válaszadók túlnyomórészt úgy érzékelik, hogy a munkájuk nehezebb, mint a korábbi években volt. Az adatok mindössze jelzésértékűek, további kutatásra inspirálóak. Részben fontos volna pontosabb méréssel megállapítani a megélt nehézségek valódi mértékét, és részletezni annak okait ahhoz, hogy megfelelő támogatást lehessen biztosítani a gyakorló pedagógusok számára.

4.3.1.5. Az értékskála legfőbb eredményei

Az értékskála állításai a tantestületek támogató jellegére, mint a reflexió kontextusának egyik legfontosabb összetevőjére kérdeztek rá. Az alábbiakban a főbb eredmények összesítésére törekszünk.

- ✓ A szakmai diskurzus és kollaboráció szempontjából a hospitálás nem mondható elterjedtnek az iskolák gyakorlatában, és a válaszadók nem értékelték magasra a szerepét.
- ✓ A szakmai kommunikáció mértéke jelentős az adatok szerint. Színterei közül fontos az egy szakot oktató kollégák közössége. Az egész közösségre kiterjedő, formális diskurzus csatornái alacsony százalékban kiépültek.
- ✓ Míg az iskola célkitűzéseit konszenzusosnak vélik a válaszadók (69 %), kisebb mértékben gondolják úgy, hogy ennek kialakításában mindenki részt vesz (46%).
- ✓ Saját céljaikat és az iskola célkitűzéseit összhangban látják (66%), ám a saját fejlődés és a kollégák fejlődése között jóval kisebb mértékben feltételeznek összefüggést (35%).
- ✓ A bizalommal való társakhoz fordulás lehetőségét magasra értékelték, szintúgy a sikerélményének megosztási lehetőségét is (78, 63 %), mindemellett a válaszadók

majdnem fele (43%) gondolja úgy, hogy a bizalma nem az egész tantestületre, csupán egy-két kollégájára vonatkozik.

- ✓ A vezetés támogatja a problémák feltárását a válaszadók körében.
- ✓ A vizsgált iskolákban a szervezeti kultúra inkább a stagnálásra, mint a változásra mutat.

A fenti eredmények alapján úgy tűnik, hogy a tantestületekben az egyének találnak lehetőséget szakmai párbeszédre, társaik támogatására, bár ezek a csatornák nem az iskola kultúrájába beépült tudatos szakmai diskurzusok, és jellemzően nem a tantestület egészére vonatkoznak, hanem informális úton végbemenő akciók. A tanulás/fejlődés fogalma is inkább az egyén, mint a szervezeti tanulás fogalmában értelmeződik.

4.4. A nyitott kérdésekre adott válaszok értékelése

A viszonylag kis létszámú minta eredményeit árnyalni tudjuk azokkal az kérdésekkel, amelyek megválaszolását a válaszadókra bíztuk. A 108 fő közül átlagosan 92-96 fő adott értékelhető választ. A válaszok átlagosan 1-2 adat azonosítására adtak lehetőséget, ám volt olyan is, ahol három-négy önálló elem is megjelent. Elsőként tekintsük át az ideális, szakmai munkát támogató tantestület jellemzőit!

4.4.1. A szakmai támogatást biztosító tantestület ismérvei

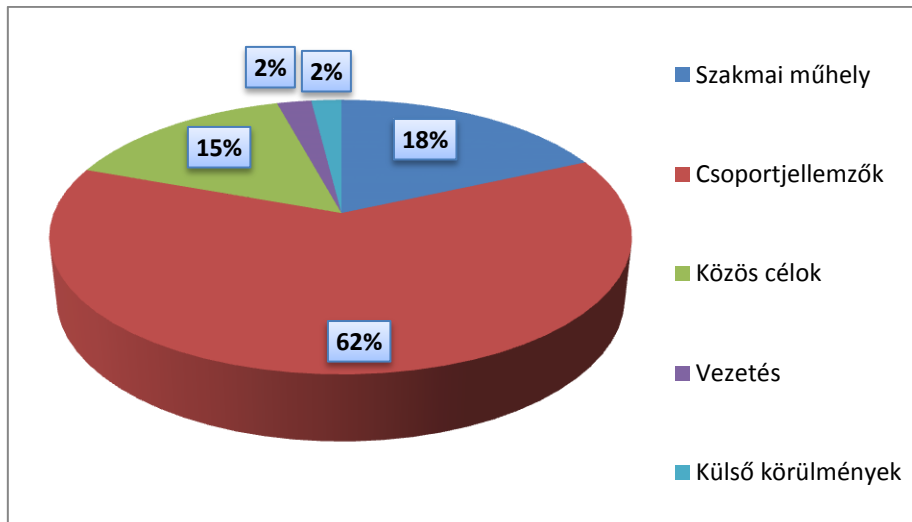
A kérdés megfogalmazásával arra szerettünk volna választ kapni, hogy mely tényezők jelennek meg feltételként a támogató tantestülettel kapcsolatban, és milyen arányban vannak jelen a pedagógusok válaszaiban. A nyitott kérdésekre adott válaszokból 355 adatot regisztráltunk, ami azt jelenti, hogy átlagosan 3,54 volt az egyénenkénti adatközlés. Ezeket fogalmak körébe soroltuk, és az a hasonló tartalmúak kerültek egy kategóriába.

1. A **szakmai műhely** körébe soroltuk azokat a válaszokat, amelyek tartalmukban *a jó információáramlás, szakmai műhely, továbbképzés, párbeszéd, közös problémamegoldás fogalmi köré szerveződtek*. Ezekben a válaszokban elsősorban a kognitív tényezők, az együttműködés és a fejlődés igénye nyilvánulnak meg. (pl.,„A szakmai

- együttműködés napi szinten.” „Folyamatos megújulás tudásmegosztás által.” „Lehetőséget teremt a szakmai fejlődésre megfelelő továbbképzések, szakmai műhelyek szervezésével. Szakmai párbeszéd folyik.” „Munkaértekezletek, tanárok közötti tapasztalatok cseréje.” „Együttgondolkodás, tapasztalatok átadása.” „Szakmai tanácskozások, innovációra való igény, egymástól tanulás, közös élmények.”)
2. A **csoportjellemezők** tartalmi kategóriájába tartoznak mindazok az adatok, amelyek a tantestületet, mint munkatársi közösséget írják körül. Elsődleges benne az emberi kapcsolatok minősége. Ebben az adathalmazban a nem-kognitív elemek dominálnak, mint például az érzelmek, identitás. Fogalmai a *sorsközösség vállalása (sikerek-kudarok közös megélése), összetartás, segítségnyújtás, támogató kommunikációs attitűd (nem minősít)*. (pl.„egymás munkáját elismerő kollégák” „Összhang, jó munkakapcsolat, őszinteség, szakmai féltékenység hiánya” „nyitottság, empátia, rugalmasság” „Bizalom, segítőkészség, elfogulatlanság” „kollegialitás, tolerancia, derűs légkör, egymás segítése, összetartás” „Elfogadó, támogató, dicsérő” „kommunikáció, nyílt, őszinte, elfogadó viszony” „nincs alá-fölérendeltség”)
 3. A **közös célok** tartalmi azt fejezik ki, hogy egységes, követhető szempontok, közös célok vezessék a munkát, és ehhez mindenki következetesen alkalmazkodjon. Kognitív és nem-kognitív elemeket egyaránt tartalmaz. Fogalmai a *következetesség, egységesség, közös stratégia*. (pl.„azonos értékrend, közös célok” „közös nyelv, közös cél” „Közös célok tiszteletben tartása, következetesség, egységesség” „közös fellépés a kezdeményezések érvényesítése érdekében”)
 4. A **vezetés** kategória viszonylag alacsony számban említett, lényege a megszólíthatóság, szakmaiság. (pl.„szakmailag felkészült vezetés” „igazgató nem követel értelmetlen adminisztrációt” „értekezleten hatékony munka és nem felesleges szócséplés folyik” „nyitott’ vezetőségi ajtók” „bármikor fordulhatunk igazgatóhoz, igazgatóhelyetteshez”)
 5. A **körülmények** kategóriába azokat az adatokat soroltuk, amelyek az iskola falain kívülre mutatnak, főként a pedagógus pálya helyzetére vonatkoznak. Kifejeződik benne a válaszadók közérzete, aktuális állapota, és mint ilyen a nem-kognitív dimenziót képviseli. Fogalmai a *megbecsültség, anyagi helyzet, adminisztrációs terhek, szülők*

együttműködése. (pl. „kiszámítható mindennapok, az iskola biztos anyagi háttere” „kevésbé leterhelt pedagógusok” „megfelelő anyagi háttér” „a szülők értik és elfogadják az iskola céljait”)

30. számú ábra: A szakmai támogatást nyújtó tantestület tényezői



Ahogy az ábrán látható az elsődleges szempont, hogy emberi kapcsolatokként megfelelően működő közeg vegye körül a pedagógusokat. A reflexió gátjaival foglalkozó irodalom (Kimmel, 2006) elsőként említi az érzelmi tényezők fontosságát. Az eredmények egybecsengenek azzal az elméleti megközelítéssel, hogy a tantestület társas légköre támogató, segítő legyen, amely lehetőséget biztosít a szakmai fejlődéshez szükséges próbálkozásokhoz, útkereséshez. Az adatok között megjelenik az a motívum, miszerint a szakmai tevékenység segítője a közös szakmai gyakorlat, diskurzus, és a közös célokhoz való következetes alkalmazkodás. Kis mértékben nyert említést a vezetés szerepe a folyamatban, illetve a különböző iskolán kívüli hatások. Az adatokból az a kép látszik kibomlani, hogy az érzelmi, társas légkör és támogatás az elsődleges a kiegyensúlyozott szakmai munkához, és erre épül a megfelelő szakmai diskurzus, a közös célok mentén végzett tevékenység. Megvizsgáltuk, hogy a mintán belül a munkakör szerinti három legnagyobb csoport, a tanítók, általános iskolai és középiskolai tanárok preferenciái között van-e különbség. Az eredmények a 31. ábrán láthatók.

25. számú táblázat: Munkakör szerinti különbségek a támogató tantestület értelmezésében

Munkakör	Tanító	Általános iskolai tanár	Középiskolai tanár
Szakmai műhely	20%	16%	16%
Csoportjellemezők	66%	59%	62%
Közös célok	13%	17%	18%
Vezetés	1%	5%	0%
Külső körülmények	1%	3%	4%
Összesen	100%	100%	100%

Az ábra alapján látható, hogy nagy vonalakban megegyeznek az elvárások a munkaköri csoportokban. Elsődleges tényező mindenütt a társas kapcsolatok minősége. A szakmai műhely, párbeszéd, közös tevékenységek a tanítókra jellemzőbbek, míg az általános iskolai tanárok, illetve a középiskolai tanárok számára a közös célok iránymutatása a fontosabb egy-két százalékkal. Az utóbbi csoportoknak kicsit magasabb elvárásai vannak a külső környezettel kapcsolatosan, és a vezetés fontosságát az általános iskolai tanárok írták le inkább.

4.4.2. A reflexió akadályai a megkérdezettek szerint

Szintén nyitott végű kérdést fogalmaztunk meg arra, hogy mit gondolnak a képzési, továbbképzési körzetben a pedagógusok arról, hogy milyen akadályokat kell legyőzni a reflektív gyakorlat kialakításához. Vajon mik azok a problémák, amelyekre a képzésnek nagyobb hangsúlyt kell fektetnie, hogy a problémamegoldás és fejlődés eszközeit biztosabban használják a leendő pedagógusok? Kíváncsiak voltunk arra is, hogy az irodalmi kategóriák közül melyek és milyen arányban jelennek meg a konkrét vizsgált közegben. 93 válaszadótól összesen 166 értékelhető adat érkezett, ami személyenként átlag 1,78 adatközlést jelent. A tartalmakat hat kategóriába tudtuk beosztani.

1. Az **időhiány, leterheltség** kategória jelentése az elvégzendő feladatok mennyiségének és a rendelkezésre álló idő konfliktusának feszültsége, ami gyakran stresszt okoz, túlterheltség, hajszolettség érzetét kelti. A hatékonyságot befolyásoló nem kognitív tényezők közé sorolhatók a válaszok. Fogalmai az *időhiány, magas elvárások, adminisztrációs terhek, fáradtság, stressz, magas óraszámok és osztálylétszám*. (pl. „időhiány”,

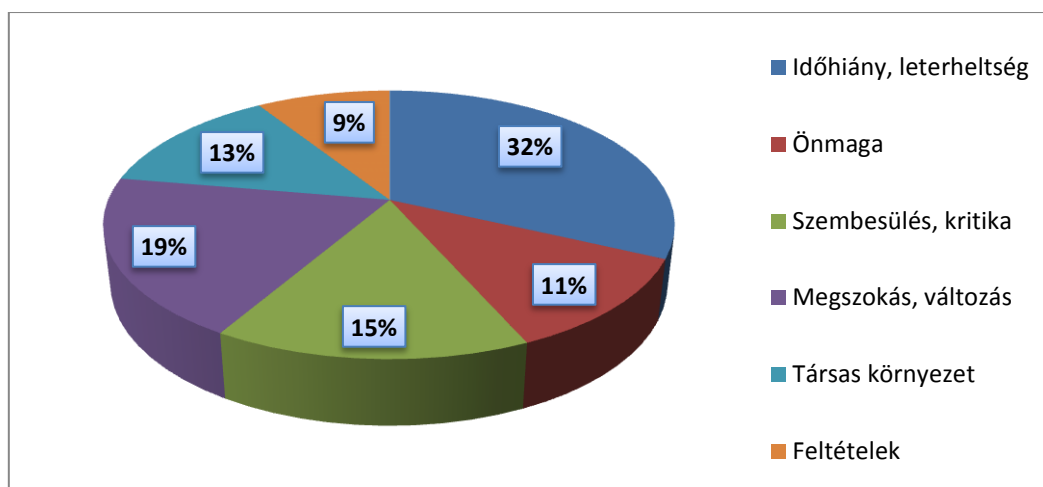
„Nagyon sok idővel kell rendelkeznie” „Rengeteg idővel és papírmunkával jár, ami nagy energiát fog felemészteni a lelkiismeretes pedagógusnál.” „Az állandó elemzés, értékelés sok időt igényel.” „stressz, túlhajszoaltság, időhiány” „A kiegész jelensége gátolja a változásokat.”)

2. Az **önmaga** legyőzésének feltételként való jelölése azokat az adatokat tartalmazza, amelyekben kifejeződött, hogy az egyén személyiségében is rejlenek olyan tényezők, amelyek befolyásolják a reflexió sikerességét. Fogalmai *önismeret, reális önértékelés, önbizalom, érzelmi stabilitás, hivatás*. (pl. „önmagát☺” „önértékelés alulértékelés”) „Önmagam megismerése kritikus szemmel.” „önbizalomhiány” „Ezt egyéni dolognak tartom, az a pedagógus, aki érzelmileg nem stabil, az önértékelése nem reális, annak elég sok nehézséget kell leküzdenie.” „saját gyengeségét” „A pedagógusnak meg kell ismernie önmagát.” „az önbizalom fenntartása a kudarcok ellenére is”)
3. A **szembesülés, kritika** jelentéselemei arra utalnak, hogy a szembesítés a problémával, önmagunkkal érzelmileg megterhelő dolog, veszélyeztetheti az énbiztonságunkat. Fogalmi köre *elviselni a hibát, kudarcot, elfogadni a kritikát, szembesíteni a problémával, a gyengeségeinkkel, kívülről, objektíven tekinteni magunkra, túlzások veszélye*. (pl. „Önmagával szemben kritikusan kell fellépnie, mintha kívülről nézné önmagát. A legnehezebb, hogy önkritikát kell gyakorolnia, az addigi nézeteit felül kell bírálnia.” „önkritika reális gyakorlása, hibák reális felismerése” „Szembesíteni a hibákkal nem könnyű” „kívülről tekinteni önmagamra, kritikusan, de tárgyilagosan mérlegelni a tevékenységet, hatékonyságot.” „kudarc” „Könnyen alul, vagy felül értékelhetjük magunkat.”)
4. A **megszokás, változás** tartalmi a rutinszerű működéstől való elszakadás nehézségét hangsúlyozzák. Részben az állandósághoz való ragaszkodás jelenik meg a válaszokban, illetve az a motívum is fellelhető, hogy nincs tudás vagy technika az új működésmód kialakításához, emellett folyamatos képzés, munka, erőfeszítés jellemzi a reflektív tevékenységet. Fogalmai *a rutin, ellenállás, változás nehézsége, tapasztalás, erőfeszítés, módszerek, technikák ismerete*. (pl. „Sokszor kell változtatni az eddigi módszertani szokásokon.” „Új típusú szemléletmód kialakítása.” „El kell rugaszkodni a megszokottól.” „tapasztalat hiánya” „a múlt beidegződései” „állandó felkészültséget igényel fo-

lyamatos továbbképzés” „a változás, fejlődés szinten tartása, reflektív technikák ismerete”)

5. A **társas környezet** is lehet gátló tényező a reflexióval szemben. Kifejeződik ebben a kategóriában, hogy a külső környezet eltérő volta gátat emel az egyén változásai elé. Fogalmai a *társas környezet szereplői, eltérő szemlélet, gondolkodásmód, megfelelő vitakultúra és kommunikáció hiánya, tudásmegosztás hiánya*. (pl. „A felmerülő problémák megoldásánál kevésbé tud építeni a tudásmegosztásra a kollégái körében.” „szülők, kollégák megnyerése” „A környezetemben milyen vélemények uralkodnak.” „esetleges kollegiális kritika” „rosszallás” „Falakba ütközhet a kollégákkal, a szülőkkel és a diákokkal. Nem minden ember nyitott az új dolgokra.” „Kollégák közötti ellentétek”)
6. A **feltételek** alatt az iskolától független tényezőket értjük, amik segíthetik, illetve gátolhatják a reflektív tanítást. Fogalmai az *oktatáspolitikai, vezetői elvárás, tankönyvpiac, eszközhány, továbbképzés*. (pl. „Tankönyvpiac korlátozása nem kedvez a reflektív tanításnak. Pénzhiányból fakadóan kevesebb eszköz fejleszhető, pl. papírhiány...” „állami beavatkozás a tanítási folyamatba” „A "le kell adni a tananyagot" elvárása” „szakirodalom hozzáférhetősége, technikai eszközök elavultsága” „Ha egy intézményben az igazgató kötelező jelleggel meghatároz módszereket. A tanmenetekbe bele kell írni olyan dolgokat, amelyeknek semmi értelme. Szabad tankönyvválasztás megszüntetése. Továbbképzéseken sokszor azok osztják az ésszt, akik életükben nem láttak diákat, csak elméleti szakemberek, a legnagyobb probléma pedig az erőltetett, koncepció nélküli integráció!”

31. számú ábra: A reflexiót nehezítő tényezők megoszlása



Az irodalom (Kimmel, 2006) a reflexió korlátaiként a következő tényezőket definiálja:

- ✓ bizonyos *személyiségvonások* megléte, amelyek az autonóm, nyitott, rugalmas személyiséget jellemzik, megfelelő önértékeléssel és önbizalommal rendelkezik
- ✓ az *érzelmi* terhelés és feszültségek feldolgozása, amit a szembesülés, kritika kelt-het
- ✓ a *tudás hiánya*, ami a reflexióról való és reflektáláshoz szükséges tudást, tapasztalatot, technikát jelenti
- ✓ a *nézetek, meggyőződések*, amik ellenállást tanúsítanak az újjal szemben, megnehezítik a rutintól való elszakadást
- ✓ a *kontextus*, ami az iskola működését jellemzi, beleértve a munkakultúrát, társasakat, az elszigetelten dolgozó pedagógusokat, a szükséges feltételeket – köztük kiemelten az idő szerepét.

Saját adatainkat a fenti elméleti kategóriák mentén kívánjuk értelmezni, azzal a megkülönböztetéssel, hogy az adott válaszok mennyiségét és tartalmát figyelembe véve bizonyos elméleti kategóriákat differenciáltabb bontásban mutatunk be. A 9. ábrán látható adatok azt mutatják, hogy a *kontextus* tényezőit érzékelik a kollégák a legsúlyosabb gátló tényezőnek. (54%) Ezen belül is az időhiány, leterheltség, stressz jelenik meg legnagyobb mértékben. Ezt követi a társas környezet működése, a másképp gondolkodás elutasítása, a bírálat, megfelelő diskurzus hiánya. A körülmények kategóriában az oktatáspolitikai és az iskola vezetése által irányított működési feltételeket nevezték meg a pedagógusok.

Az *autonóm személyiség*, érzelmi stabilitás hiánya az általunk megkérdezettek 26%-ánál fogalmazódott meg a reflexió akadályaként. A rutin és megszokás állandóságát és a tudás, reflektív technikák hiányát egy kategóriába soroltuk, mert a válaszokban gyakran együtt jelentek meg, és önmagában a tudáshiányra utaló adatok száma alacsony volt a többi tartalomhoz képest. Az elméleti rendszerhez viszonyítva a jelen minta válaszaiból kitűnik, hogy a legnagyobb arányú problémát a kontextusban érzékelik a pedagógusok, az időhiány és leterheltség fogalmának túlsúlyával, majd ezt követi a személyiség autonómiájának és érzelmi stabilitásának hiánya, illetve az állandósághoz való ragaszkodás.

Egy másik megközelítési mód, a kognitív/nem kognitív tényezők aránya szerint a jelen minta esetében a reflexió és fejlődés kapcsán a nem kognitív elemek kerültek kifejezésre nagyobb számban. A közérzetet befolyásoló hatások közül is a külső tényezők vannak túlsúlyban, amelyeket a pedagógusok az időhiány, túlterheltség, stressz fogalmaival írtak le. Ezt követték az érzelmi stabilitás, és a szembesülés kategóriái. Kisebb számban vannak jelen a kognitív elemek, a tudás, technikák, módszerek ismeretének hiánya.

A 26. táblázatról leolvasható, hogy a gátló tényezők aránya hogyan differenciálható tovább a munkakörönkénti csoportokban.

26. számú táblázat: A gátló tényezők aránya munkakörönként

Munkakör	Tanító	Általános iskolai tanár	Középiskolai tanár
Időhiány, leterheltség	34%	29%	25%
Önmaga	14%	8%	13%
Szembesülés, kritika	16%	10%	19%
Megszokás, változás	21%	14%	28%
Társas környezet	10%	18%	16%
Feltételek	4%	22%	0%
Összesen	100%	100%	100%

Az oktatás kontextusa az általános iskolai tanárok számára a legnagyobb probléma, (69%) ezen belül is a társas közeg és a feltételek válasza emelkednek ki a minta másik két csoportjával szemben. A második legtöbb válasz a tanítóktól érkezett ehhez a tartalomhoz. A minta belső megoszlását illetően ők látják a legnehezebbnek az időhiánnyal és túlterheltséggel való megküzdést. Úgy tűnik, az általános iskolában dolgozók számára az iskolai kontextus nagyobb kihívást jelent, mint a középiskolai tanároknak, mert ők jelezték a legkisebb arányban

(41%) ezt a tényezőt. Számukra a legfőbb nehézség a rutintól való elszakadás, illetve ők írták le a legtöbb olyan adatot, amelyek a személyiségre és érzelmi stabilitásra vonatkoznak (32%). Szinte azonos (30%) arányban fordul elő ez a tényező a tanítóknál, és jóval alacsonyabb számban (18%) fókuszálnak a személyiség belső stabilitására az általános iskolai tanárok.

Összesítve a minta mindhárom csoportjára igaz, hogy a reflexiót akadályozó tényezők közül a külső hatások, elsősorban az leterheltség és körülmények, ezt követően a közvetlen környezet szerepét érzik súlyosabbnak és kevésbé érzékelik jelenleg a személyben rejlő okokat a kollégák.

4.4.3. Munkaterületek, amelyhez segítséget várnak a pedagógusok

Ahogy a fentiekből is kiderült, a fejlődéssel, reflexióval kapcsolatban beszédes válaszok születtek, amelyekben kifejeződik, hogy milyen nehézségekkel néznek szembe a gyakorló szakemberek a munkájuk során. A következő nyitott végű kérdés az kutatja, hogy munkájuk mely területén volna leginkább szükségük a segítségre. Feltételezhetően a válaszok összefüggnek azokkal a gátló tényezőkkel, amelyeket az előző adatcsoportban vizsgáltunk. Ezzel hasznos információt nyújtanak a képzésnek és a szakmai szolgáltatásnak is. Összesen 134 értékelhető adatot kaptunk, a válaszadó személyek egyenkénti átlaga 1,37 adat. A válaszokat kilenc nagy tartalmi kategóriába rendeztük.

1. A **munkakörülmények** kategória kifejezi azokat a feltételeket, amelyek akár szervezeti/szervezési, akár dologi alapot biztosítanak a munkához, illetve ide soroltuk azokat a tényezőket is, amelyeket a tanári pályára általában tartanak jellemzőnek. A válaszok főként a társadalmi és szakmapolitikai hatásokat említi, amik a pedagógus munkáját, közérzetét befolyásolják, és ebben várnának módosítást. Fogalmai: *adminisztrációs terhek, anyagi/tárgyi feltételek, megbecsültség, előmenetel, biztonságérzet, tanulói létszám, tankönyvválasztás, külső ellenőrzés.* (pl. „Ha több önállóságot kaphatnánk a tankönyvek választása terén. Megszűnne az alsó tagozatban használt olvasókönyveknél a tartós tankönyv fogalma.” „Az oktatáspolitikai változások ritkulását várom, hogy a tanításra koncentrálhassak!” „Az oktatáspolitikai változások ritkulását várom, hogy a tanításra kon-

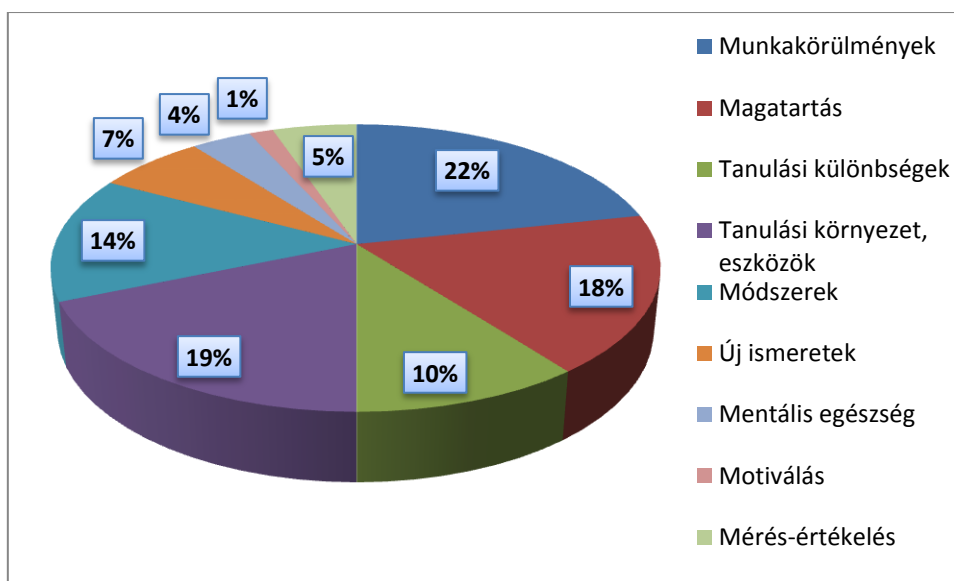
centrálhassak!” „megbecsülés - tisztelet megadása - anyagi juttatás” „én azt érezném támogatásnak, ha nem várnának el tőlem és a tanulóktól lehetetlent (kevés idő alatt, gyenge általános iskolai alapok mellett sok tananyag, amit begyakorolni sincs idő)” „kevesebb tanulói létszám biztosítása,“)

2. A **magatartás** kategóriájába azokat az adatokat soroltuk, amelyek főként nevelési problémák körében várnak segítséget. Jellemzően a tanulói magatartás különbözőségei okoznak nehézséget. A kategóriát alkotó fogalmak: *osztályfőnökség, agresszió, közösségfejlesztés, fegyelmezés, együttnevelés, konfliktuskezelés*. (pl. „osztályfőnöki munka, fegyelmezés” „Magatartás problémás gyermekek kezelése.” „A diákok közti konfliktusok hatékony kezelése.” „A fegyelmezési problémák megoldásához, hogy kezelni tudjam a kihívóan, tiszteletlenül, szemtelenül vagy deviánsan viselkedő diákokat.” „A különböző háttérű tanulók együttnevelése” „konfliktuskezelés- csoport/osztály közösség fejlesztése”)
3. A különbségek másik aspektusa a **tanulási különbségek** kategóriában jutott kifejezésre. Főként a különböző haladási ütemű, képességű diákokkal való foglalkozás, az integrált oktatás területét érintik. Gyakran kifejeződik azoknak a módszereknek és technikáknak a hiánya, amivel a probléma megoldható lenne. Nem egy esetben kifejeződött az az igény, amely nem annyira az elméleti ismereteket, hanem a „hogyan” (know-how) kérdésre adott válaszokat tartalmazza. Ezek alapján szükség volna gyakorlati példák megismerésére ezen a területen. Fogalmak: *speciális helyzetű, gyenge képességű tanulók, differenciálás*. (pl. „A differenciálás gyakorlati megoldásában, adott helyzeteket tekintve példának. Mindezt gyakorlati formában, a saját bőrömön megtapasztalva, nem elméleti előadásokon.” „differenciálási lehetőségek, felzárkóztatás, fejlesztés” „Az egyéni képességekhez igazodó haladás támogatása.” „Tanulási nehézséggel küzdő tanulók oktatása.” „A speciális helyzetű gyermekek tanulását segítő programok megismertetésében.”)
4. A **tanulási környezet, eszközök** válaszai a korszerű infrastruktúra kialakításához, főként IKT kompetenciáik fejlesztéséhez jelzik a segítség szükségességét, illetve újra megjelent a korszerű tankönyvek igénye. Fogalmak: *IKT, digitális kompetencia, tanulási környezet megújítása, szemléltető eszközök*. (pl. „tanulási környezet megújítása, tanulást támogató eszközökkel való rendelkezés” „Digitális kompetenciáim fejlesztéséhez.” „digitális tananyagok” „az IKT eszközök még hatékonyabb használata.” „Hatékony tanulásszervezés”)

„Az eszközök modernizálásához.” „A most használt tankönyv csomagom, amit muszáj volt megrendelnem,(nem is ismertem), használhatatlan.”)

5. A **módszerek** kategória azt az igényt fejezi ki, hogy a módszerek megújításához, a feladatok gyakorlati megvalósításához várnak hathatós segítséget a pedagógusok Fogalmak: *módszer, gyakorlat, kooperatív csoportmunka.* (pl. „módszertani ajánlások,” „Új tanítási-tanulási módszerek megismerése.” „A módszertani megújuláshoz.” „Módszertani kultúra.” „szakmódszertan”)
6. Az **új ismeretek** a megújító szándékot hangsúlyozza, amely a válaszok szintjén több területen is megfogalmazódik. Fogalmak: *új információk a szaktudomány területén, innováció, tudásmegosztás formái, tapasztalatszerzés.* (pl. „szakmai tudás fejlesztése” „szaktárgyi (nem pedagógia-elméleti) továbbképzés” „Rendkívül fontosnak tartanám a nyelvtanárrok esetében a célnyelvi ország rendszeres látogatását. Mivel a nemzetközi utak során is nagymértékű fejlődést lehet elérni. Támogatásra lenne szükség, hogy a szünetekben a nyelvtanár pedagógus elutazhasson LEGALÁBB 2 HETES TOVÁBBKÉPZÉSRE a szakjának megfelelő CÉLORSZÁGBA.” „Támogatna szakmai fejlődésünkben, más iskolák látogatásában, tapasztalatcserékben.”)
7. A **mentális egészség** válaszai a tanárok és tanulók lelki egészségére, pszichológiai ismeretekre helyezik a hangsúlyt. Fogalmak: *kudarcc, kiégés elleni technikák, pszichológia, mentális egészségvédelem.* (pl. „kudarcokhoz” „A pszichológiai részhez.” „mentális egészségvédelem” „továbbképzések (és itt most nem szakmai, hanem a pedagógus által választott bármilyen kurzusra gondolok, amiben úgy érzi kiteljesedhetne, mint ember pl. fotótanfolyam)”))
8. A **motiválás** tartalma a tanulók tanulás vagy tantárgy iránti attitűdjét fejezi ki. (pl. „diákok motiválása” „Tanulók hatékony motiválása”) Az ide sorolt válaszok száma viszonylag alacsony.
9. A **mérés-értékelés** adatai a *módszerek, formák, eljárások* területén jelzik a segítségességét. Kifejeződése viszonylag egyszerű, általános. (pl. „értékelés” „mérés” „mérés-értékelés” „ellenőrzés”)

32. számú ábra: Az igényelt segítség a pedagógus munkájának különböző területein



Ahogy az ábráról is leolvasható, az erre a kérdésre adott válaszokban is magas arányban jelenik meg a körülmények kategória, amelyben kifejeződik az, hogy a pedagógusok érzékelése szerint disszonancia van az elvárások és feltételek között. A főként *szakpolitikai és társadalmi hatások* kezelésében várnának segítséget. Egy másik nagy terület kimutatja, hogy problémát okoz a *tanulók különbségeiből* származó helyzetek megoldása. Ez részben *magatartási*, részben *tanulási* területen került említésre. Ebből úgy tűnik, hogy a pedagógusok 28%-ának nincsenek megoldásai a különbözőségek megnyilvánulási formáihoz. A frontális „egyen” módszerek és technikák nem válnak be a gyakorlatban. Látható, hogy az új tanulási környezet kialakításához – és ez nagyban jelent IKT környezetet -, új módszerek elsajátításához várnának támaszt. Ehhez adódik még azon válaszok csoportja, amiben új ismeretek igénye, a motiválás segítése és a mérés-értékelés nyilvánul meg. Ha a tanári tudás két nagy kategóriáját, az *elméleti és gyakorlati tudást* (Falus, 2006) tekintjük, a gyakorlati tudásra való igény a domináns a válaszokban. Ha a tanulási környezetre, a különbségek kezelésére, módszertani eljárásokra, motiválásra, mérés-értékelésre vonatkozó tudást összességében tekintjük, ezek jellemzően a pedagógus munka praxisához kötődnek, és a feladatok gyakorlati megvalósítására adnak lehetőséget. Mindezek a válaszok 67%-ában vannak jelen. Tisztán új ismeret igényéről (7 %) jóval kevesebb adat tanúskodik. Bár nem túl magas arányban, de mindenképp figyelemfelkeltő, hogy az iskolában a *mentális egészség* megőrzéséhez is szükség van segítségre.

Ha a *munkakörönkénti* mintacsoportokat figyeljük (ld. 35. ábra), az látható, hogy az általános iskola felső tagozatában a legnagyobb az aránya azoknak a válaszoknak, amelyek a körülmények és tanulói különbségek mentén várnak segítséget. Itt is nagyobb súlya van a felső tagozatban tanítóknak, mint az alsósoknak. Ahogy a reflexiót akadályozó, leküzdendő tényezőknél, itt is a középiskolai tanároknál a legkevésbé hangsúlyos a külső tényezők negatív befolyásának érzete. Elméleti tudásra, új ismeretek szerzésére a középiskolai tanárok és a tanítók egyenlő mértékben tartanak igényt, míg a felső tagozatban tanítók esetében ez a kategória üres maradt. Érdekes, hogy a tanulók közti akár magatartásbeli, akár tanulási különbségei az alsós tanítókat érintik a legérzékenyebben, és az iskolafokokon felfelé haladva egyre kevésbé várnak segítséget a tanárok ezen a területen, miközben a statisztikák szerint a tanulók közti eredményesség az évek múlásával növekszik. Kérdés persze, hogy miképp befolyásolja ezt a tényezőt az iskola szelekciós hatása.

27. számú táblázat: A segítséget igénylő munkaterületek munkakörönkénti megoszlása

Munkakör	Tanító	Általános iskolai tanár	Középiskolai tanár
Munkakörülmények	18%	34%	22%
Magatartás	16%	24%	11%
Tanulási különbségek	16%	3%	7%
Tanulási környezet, eszközök	20%	11%	22%
Módszerek	13%	13%	19%
Új ismeretek	11%	0%	11%
Mentális egészség	4%	3%	0%
Motiválás	0%	0%	7%
Mérés-értékelés	4%	13%	0%
Összesen	100%	100%	100%

A minta három csoportjánál a gyakorlati tudásra közel azonos mértékben látszik igény. Összességében a pedagógusok a munkakörülmények javításához és gyakorlati tevékenységükhez várnak legfőképp segítséget.

4.4.4. A továbbképzések igényelt tartalma

Ezek után tekintsük át, hogy milyen tartalmú továbbképzésekre tartanának igényt a régió pedagógusai! Vélhetően ezek összefüggést mutatnak a segítségre szoruló munkaterületekkel. A 155 értékelhető adat 96 válaszadótól érkezett, ami személyes átlagot tekintve 1,61 %.

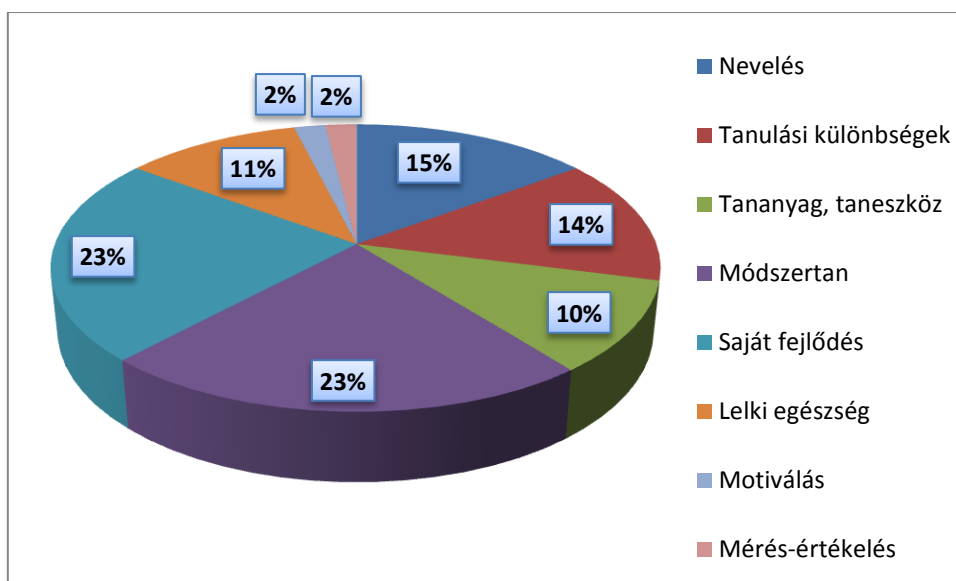
1. A **nevelési** tartalmak főként az előbb említett magatartási problémákra utalnak, és kifejeződésre kerül néhány adatban a családi háttér, mint hatótényező. Az előbbi kérdésnél megfogalmazott különbségek konkrét magatartási problémaként jelennek meg, amihez továbbképzési igények merültek fel. Fogalmai: *együttnevelés, beilleszkedés, szülő-nevelő, osztályfőnöki munka, tanulók megismerése, konfliktuskezelés, agresszió, kommunikáció, közösségépítés*. (pl. „Tanulók megismerésének módjai - nem tesztek általi módjai.” „Kapcsolattartás a családokkal.” „személyiségfejlesztés” „A nehezen kezelhető gyerekek kezelése.” „Módszertani ötletek a magatartási problémákkal küzdő gyerekekkel való bánásmóddhoz.” „Agressziókezelés. Családon belüli traumák következményeinek kezelése.”)
2. A **tanulási különbségek**hez az egyéni fejlesztési lehetőségek tartoznak, akár az átlag alatti, akár az átlagon felüli tanulási eredményesség okán. Fogalmai: *tanulási nehézség, tehetség gondozás, differenciálás, felzárkóztatás, integráció, fejlesztés, szövegértés, SNI* (pl. „A lemaradók felzárkóztatása” „Integráció a tanítás-tanulás folyamatában.” „Differenciálás.” „Tanulási nehézséggel küzdő tanulók oktatása.” „SNI-s diákok differenciált tanítása” „tehetség gondozás, differenciálás”)
3. A **tananyag, taneszköz** kategória új eszközök megismerésének és alkalmazásának, készítésének igényét is kifejezi. Az adatok az előbbieken tanulási környezetként nevezett, támogatásra szoruló munkaterületet erősítik. Fogalmak: *IKT, informatika, digitális tananyag, interaktív tananyag*. (pl. „számítógép, interaktív tábla használat,” „IKT- továbbképzésen. Téma: Az interaktív tábla használata; Prezi; A szövegszerkesztő program használatának új lehetőségei.” „Az interaktív tananyagok használata, készítése.” „digitális tananyagszerkesztés” „infokommunikációs”)
4. A **módszertan** megújulására, új eljárások megismerésére vonatkozó igény (tanulói aktivitás, önirányított tanulás) a kategória lényege. Fogalmak: *élménypedagógia, drámapedagógia, kooperatív technikák, alternatív módszerek, önszabályozó tanulás, tevékenység alapú oktatás, csoportmunka*. (pl. „Alternatív pedagógiai módszerek megismerése” „új

módszerek az oktatásban” „Földrajztanítás integráltan (ha nagyon kell)” „projektoktatás,” „Drámapedagógia. Élmény a tanításban, tanulásban” „módszertan/i”)

5. A **saját fejlődés**hez soroltuk mindazokat az adatokat, amelyek a pedagógus tudásának elmélyítésére, új tartalmak megismerésére vagy a pályafejlődés előmozdítására, előmenetelre vonatkoznak. Fogalmak: *minősítő vizsga, szaktárgy, új tartalmak, reflexió, mestertanár, portfólió, terepgyakorlat*. (pl. „Minősítő vizsgára való felkészítés.” „terepgyakorlat” „idegen nyelv aktuális változásai” „tanügyigazgatás” „szaktárgyamon belül nem hagyományos sportágak megismertetése” „Rajz szakmai.” „A Kárpát-medence természeti értékei” „portfólió készítés” „Környezeti neveléssel kapcsolatos. Régióink természeti értékeinek bemutatásával foglalkozóval. Nemzeti parkokban zajló továbbképzéseken. Elsősegély nyújtási továbbképzésen. Természettudományos laboratóriumokban véggezhető kísérletekkel kapcsolatban.”)
6. A **lelki egészség** testesíti meg annak a főként technikai jellegű tudásnak az elsajátítására való igényt, amely a pedagógus és tanuló lelki, mentális egyensúlyát segíti elő. Fogalmak: *kiegészítés, önismeret, pszichológia, mentálhigiéné*. (pl. „- önismereti csoport - kiegészítés” „stresszkezelési technikák” „pszichológia/i” „kiegészítés ellen” „Életvezetés, önismereti tréning, mentálhigiéné” „SLOW-mozgalmak az oktatásban, a pszichológia legújabb útjai...” „Meditáció- lelki egyensúly megteremtése”)
7. **Motiválás** (pl. „motiváció” „tanulók motiválása”)
8. **Mérés-értékelés** (pl. „mérés” „értékelés” „mérés-értékelés”)

A továbbképzések két leghangsúlyosabb témája a *módszertani tudás és a saját ismeretek megújítása*. Az utóbbi részben az új szaktudományos ismeretekre, eljárásokra vonatkozik, de fontos eleme az előmenetelt támogató tudás megszerzése. Valószínűleg összefügg ez az igény a közoktatásban végbemenő változásokkal, nevezetesen azzal, hogy a tanításban is jelen van a sürgető szemléletváltás szüksége, aminek módszertani vonzatai is vannak, és az életpályamodell bevezetésével a saját tanári fejlődés menedzselése is fókuszba került. Mivel ezekre a változásokra nem érzik magukat elég felkészültnek a pedagógusok a válaszok majdnem felét lefedi az igény ezek támogatására. Ahogy a tevékenységi területek közt megtalálható a nevelési problémák és tanulási különbségek kezelésének nehézsége, itt is láthatóvá vált a továbbképzés szükséglete.

33. számú ábra: A továbbképzések tartalmára vonatkozó igények megoszlása



Öröndetes és megfontolandó a *mentális egészség* megőrzéséről szóló továbbképzések megjelenése az ajánlásokban. Ez a terület viszonylag új dimenzió az iskola világában, ám mivel a jó közérzet befolyásolja mind a tanári, mind a tanulói teljesítményt, valószínűleg érdemes figyelembe venni, és a továbbképzések palettájára emelni ezt a tartalmat. Már azért is megfontolandó ez a javaslat, mert a reflexiót akadályozó tényezők közt a legnagyobb számban a pedagógusok túlterheltsége, az időhiány és a stressz okozta problémák szerepeltek.

28. számú táblázat: Az igényelt továbbképzési tartalmak megoszlása a munkaköri csoportokban

Munkakör	Tanító	Általános iskolai tanár	Középiskolai tanár
Nevelés	18%	20%	6%
Tanulási különbségek	21%	7%	6%
Tananyag, taneszköz	16%	5%	11%
Módszertan	25%	16%	29%
Saját fejlődés	12%	34%	26%
Lelki egészség	7%	14%	14%
Motiválás	0%	0%	9%
Mérés-értékelés	2%	5%	0%
Összesen	100%	100%	100%

A *munkakörönkénti* összehasonlításból látszik, hogy a saját fejlődés szem előtt tartása, új ismeretek szerzése az általános iskolai tanároknál és a középiskolai tanároknál jóval magasabb, mint a tanítóknál, és a lelki egészség megőrzése is ebben a két mintacsoportban a jel-

lemzőbb. Kérdés, hogy a válaszokban vajon az tükröződik-e, hogy ez a két csoport jobban kitett a jelen oktatási rendszert érintő változásoknak, mint tanító társaik, vagy más okok rejlenek mögötte. Ugyanakkor a tanulási különbségekről a tanítók szeretnék leginkább gyarapítani a tudásukat.

Összegezve látható, hogy jó lenne olyan továbbképzési programok kialakítása és közzététele, amelyek *rugalmasan követik* a közoktatás változásait, és annak igényeit. Jelen esetben a saját tanári fejlődés ismereteire, annak menedzselésére és megújuló módszertani szükségletekre látszik a legnagyobb igény.

4.4.5. A továbbképzések preferált formái

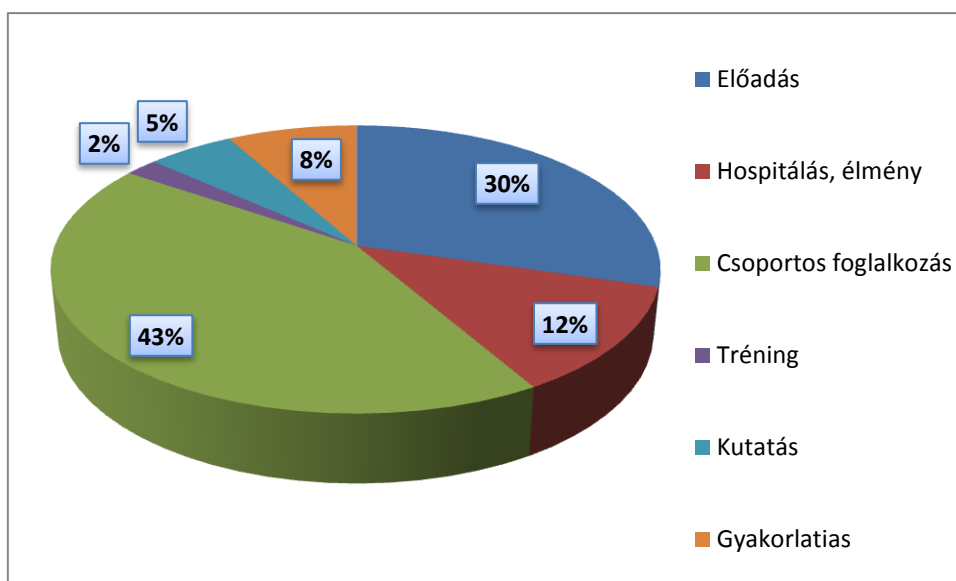
A továbbképzési tartalmak mellett kíváncsiak voltunk arra, hogy vajon milyen formát tartanának a leginkább alkalmasnak a pedagógusok a továbbképzésekhez. 92 kolléga válaszolt a kérdésre, összesen 149 értékelhető adatot kaptunk, ami személyenkénti átlagban 1,62 adatnak számít.

1. Az első kategóriát az **előadások** iránti igény jellemzi. Kifejezése többnyire általánosan, egy szóban fejeződik ki, így annak jellegéről többet nem tudunk. (pl. „előadások hallgatása” „előadás”)
2. A második kategóriát a **hospitálás, élmény** kategória köré gyűjthető adatok adják. Lényege a közvetlen tapasztalás, megfigyelés, amit valódi gyakorlati szituációban végezhetnek a kollégák, és fontos, hogy legyen mód ezeknek a tapasztalatoknak a megbeszélésére, társas feldolgozására is. Megjelenik benne az együttműködési igény, de mindenképp valami tapasztalás, megfigyelés az elsődleges, amiből indul. Fogalmak: *óralátogatás, hospitálás, terepgyakorlat, kirándulás, bemutató, kísérlet, esetmegbeszélés, tapasztalatcsere.*(pl. „óralátogatás” „élményszerű tanítás” „Ahol olyan szakemberek óráin vehetnék részt "diákként", a padban ülve, akik hatékonyak abban a bizonyos témában, munkafORMában, stb. Vagyis belülről tapasztalhatnám meg a módszereket, eljárásokat, melyeket elméletben már ismerek, de alkalmazni a tapasztalat hiánya miatt nem tudok, vagy nem merek.” „élmény alapú terepgyakorlat” „módszerek bemutatása” „hospitálások” Bemutató órák”)

3. A harmadik kategória – **csoportos foglalkozás** - az elsőhöz hasonlóan egyszerű, általános formában fejezi ki a tanfolyam munkaformáját. Bár összefüggést mutat a második kategóriával, abban különbözik tőle, hogy itt a társakkal való együttműködés, megbeszélés a lényeg, nem kapcsolódik bemutatáshoz. (pl. „csoportmunka” „csoportos munkavégzés” „csoportos megbeszélés” „műhelymunka” „szakmai fórum, ahol meg lehet vitatni a kérdéseket szakmai vezető segítségével.”)
4. A negyedik kategória a **tréning**. Említése nem magas számú. (pl. „csoporttréning” „csoportterápia”)
5. Az ötödik körben, szintén nem túl magas arányban jelennek meg a **kutatásra** vonatkozó igények. (pl. „Csoportos kutatás több óvodát vizsgálva.” „kutatás” „önálló kutatás”)
6. A hatodik kategória adatai pedig a továbbképzések **gyakorlatias** jellegét preferálják. (pl. „gyakorlati képzés” „módszertani segédletek” „Feltétlenül gyakorlati képzésben” „Leginkább a gyakorlati központú továbbképzéseket tartom hasznosnak.”)

Ha a különböző tartalmi kategóriák összefüggéseit tekintjük, akkor a gyakorlatiasság, élmény, hospitálás – a gyakorlatból való kiindulás a válaszok 1/5-ét jellemzi. Mindehhez hozzáadódik a tanulás csoportos jellege, a feladatok közös elvégzése, megvitatása, tapasztalatcsere formájában, és a tréning, amelyek összesen 65 %-ot tesznek ki. Ebből látható az együtt tanulás, egymástól tanulás igénye, és a főként *gyakorlati jellegű tudás* megszerzésére alkalmas technikák preferenciája. A hospitálást, mint a tanulás formai lehetőségét itt a nyitott kérdésre válaszolva körülbelül olyan arányban említették, mint az értékskálán a látogatást magasan értékelők. Az előadás hallgatása, mint egyéni tanulási, főként ismeretszerzési technika fele annyi említést kapott csupán.

34. számú ábra: A továbbképzésekkel szembeni formai igények



29. számú táblázat: A formai igények megoszlása munkakörönként

Munkakör	Tanító	Általános iskolai tanár	Középiskolai tanár
Előadás	28%	25%	34%
Hospitálás, élmény	13%	10%	6%
Csoportos foglalkozás	46%	48%	38%
Tréning	4%	0%	3%
Kutatás	4%	10%	6%
Gyakorlatias	6%	8%	13%
Összesen	100%	100%	100%

Nem csodálkozunk az eredmények *munkakörönkénti* differenciálódásán, miszerint középiskolában a legnagyobb az igény az előadás hallgatásra. Ám érdekes, hogy az általános iskola felső tagozatában tanítók igénylik leginkább a kutatási tevékenységet, magasabb arányban, mint a középiskolai tanárok. Az együttműködő technikák, csoportos tanulási módok legmagasabb arányban a tanítókat jellemzik (69%), de a két tanári csoportnál is kapott magasabb értéket (56 és 60%) az egyéni tanulási módokhoz viszonyítva.

4.4.6. Milyen legyen a pedagógus munka külső támogató szervezete?

A közvetlen tantestületi támogatás mellett a következő körben az iskolán kívüli *szakmai támogató szervezetek* helyezkednek el, amelyek funkciója, hogy segítséget nyújtsanak a gyakorló pedagógusok fejlődéséhez. Többek közt továbbképzések szervezésével, tanácsadással, szakmai szolgáltatással. Az ő tevékenységükre is vonatkoznak azok az adatok, amelyek a pedagógusok részéről a várt segítség lényegét, a továbbképzési tartalmakat és formákat fogalmazzák meg. Velük kapcsolatosan direkt módon is rákérdeztünk az igényekre, arra, hogy milyen legyen a pedagógusok által pozitív megítélés alá eső támogató szervezet. A 93 válaszadó összesen 199 adattal szolgált, ami személyenként átlagosan 2,14 adatnak számít. A tartalmi kategóriák megoszlása az alábbiakban olvasható.

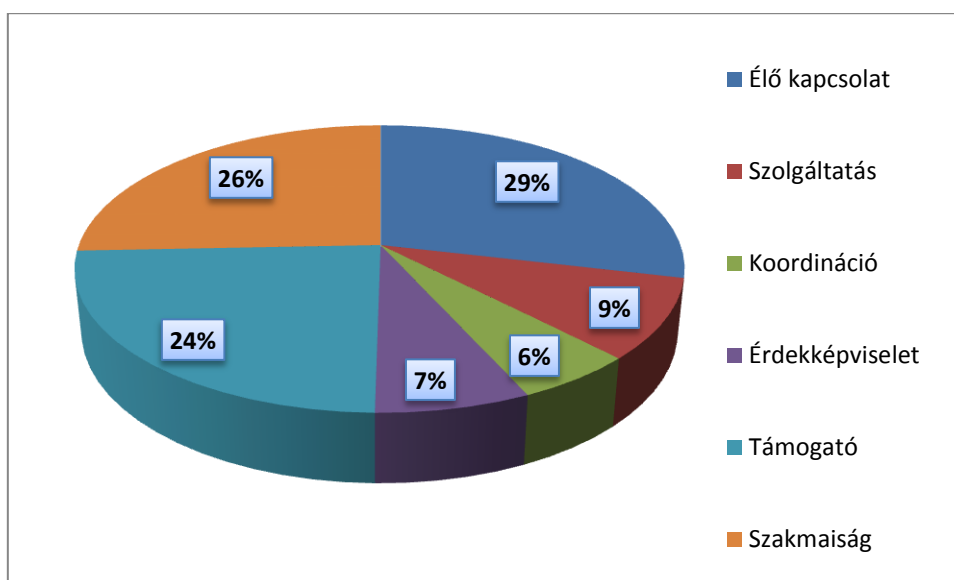
1. Az első kategória az **élő kapcsolat** címet kapta tőlünk, mert megnyilvánul benne a folyamatos, kétirányú működés igénye. Fontos, hogy lefedje az intézményi rendszert, ha lehet hálózatos legyen, az oktatási intézmények problémáira adjon választ, és gyorsan, rugalmasan reagáljon az iskolák igényeire. Fogalmak: *személyes, elérhető, gyors, napi szintű, pedagógust fókuszban tartó, aktualitás, meghallgatás.* (Pl. „Tiszteli és elismeri a kis falusi iskolákban, hátrányos településeken dolgozó pedagógusok munkáját is.” „Gyakorló pedagógusok ötletei alapján működő szervezet.” „Nem elméleti síkon, hanem gyakorlati szinten tudna segíteni, akár napi szinten.” „A tanári munka céljait és szükségleteit figyelembe véve támogatná az iskolai munkát.” „Könnyen elérhető, gyorsan reagáló, az aktuális problémákban tájékozott.” „Feltétlenül ismerje jól belülről az iskolát, az egyes pedagógusok leterheltségét.” „Partner státuszú.” „Jól ismeri a helyzetet és a megoldandó problémákat!”)
2. A második kategóriába a **szolgáltatás** jelleget kifejező adatok tartoznak. Azokat a válaszokat soroltuk ide, amelyek valamilyen, az iskola számára nehezen elérhető feltételek biztosítását igénylik, vagy valami olyan feladat megoldását, amivel az iskola bízna meg a támogató szervezetet, illetve szupervizori, iskolapszichológusi feladatokat is ellátna. Az adatok száma nem magas, ám a tartalom mégis figyelmet igényel. (pl. „bérletek vásárlásával, vagy edzőterem bérlésével, vagy szakoktatók bevonásával. Sportpszichológust, pszichológust biztosítana heti 1-2 alkalommal...” „A NAT-nak, a kerettanterveknek megfelelő, használható segédanyagokat kidolgozó háttérintézmény.” „Pszichológiai támoga-

tás, diákoknak és tanároknak egyaránt.” „Rekreációt segítő, kiégést megelőző segítségnyújtás.” „Szülőket "tanító" szervezet a nevelési problémákból adódó szorongások elkerülésére.”)

3. A **koordináció** kategória adatai azt hangsúlyozzák, hogy segítse az oktatás szereplőinek kapcsolattartását, illetve irányítsa azt. (pl. „segítene más iskolákban való hospitálásomban szakmai napokat tartanának” „Olyan online felület tart fenn, ahol szintén van lehetőség fórum formájában tartani a kapcsolatot a kollégákkal (más iskolákból is) akár szakonként osztva.” „Jó lenne a szülőkkal több fórumon találkozni.”)
4. Az **érdekképviselet** kategória adatai azt fejezik ki, hogy a támogató szervezet segítsen a pálya nehézségeinek, munka feltételeinek rendezésében.
(pl. „A pedagógusok érdekeit képviselné.” „Elvégzett munkát teljes időben számolják el! (Ebédeltetés)” „Nem az adminisztráción, és a hibák keresésén lenne a hangsúly...” „érdekeinket nézi”)
5. Az ötödik kategóriában a **támogató**, segítő attitűd igénye válik láthatóvá.
(pl. „Segítő, fejlesztő szándékkal közelítsen a pedagógusokhoz.” „támogató s nem értékelő lenne” „a segítő szándék kellene, hogy a legfontosabb legyen.” „Segítené az iskolát, támogatná, dicsérné, ösztönözné.” „Ténylegesen támogasson, ne értékelni, minősíteni akarjon.” „, és valóban a segítségünkre lenne.” „Ami a tanári munkát támogatja, mindenféle visszajelzések nélkül, ugyanis az olyan szervezetek, melyek értékeléseket készítenek az iskolákban tanító emberekről önmagukban kódolják, hogy nem lesz őszinte kapcsolat a szervezet és a pedagógus között.”)
6. A hatodik kategória a **szakmaiságot** hangsúlyozza. A támogató szervezetekben legyen jelentős szakértelem, amely segíti a pedagógus munkáját. Megjelenik benn a megújulás, előrevivő, fejlesztő hatás. Lényege a pedagógusok tanulásának, fejlődésének előmozdítása. Fogalmak: *megújulás, szakmaiság, továbbképzés, felkészült, tájékozott munkatársak, innovatív, fejlődést segítő*. (pl. „Segíti a pedagógusok felkészülését (adminisztráció, tanulási környezet megteremtése, kiegészítő taneszközök elkészítése, új szakmai ismeretek felvetése)” „ismeretadó, tájékoztató” „- szakmailag is kompetens, jó és hasznos továbbképzések, konferenciák szervezése” „felkészült munkatársak,” „útmutató, előadásokat tartó szerepű”)

Ha röviden akarnánk összegezni, azt mondhatnánk, hogy főként olyan segíteni akaró és segíteni tudó szervezet legyen, amelyik folyamatos, mindennapi kapcsolatban van a közoktatással. Segíteni tudó, mert benne kumulálódik a szakmai tudás (26%), akaró, mert támogató attitűddel bír, és nem bírál (24%), és folyamatosan figyel a pedagógusokra, kétoldalú információáramlás van köztük (29%). Tehát a válaszok szerint a támogató rendszer a szakértelemnek egy olyan bázisa, amely elérhető és probléma esetén a pedagógusok rendelkezésére áll, mindegy biztonságos hátteret biztosítva a munkához, akár napi szinten is. A válaszok alapján kisebb mértékben a különböző intézmények közt koordináló szerepet vállal, és a szakma érdekképviselőjét is ellátja, illetve szolgáltatásokat működtet.

35. számú ábra: A szakmai támogató szervezetekkel szembeni igény



30. számú táblázat: A támogató szervezet jellemzői a munkakörönkénti csoportokban

Munkakör	Tanító	Általános iskolai tanár	Középiskolai tanár
Élő kapcsolat	25%	33%	23%
Szolgáltatás	10%	0%	11%
Koordináció	6%	8%	4%
Érdekképviselő	10%	10%	2%
Támogató	29%	21%	17%
Szakmaiság	19%	27%	43%
Összesen	100%	100%	100%

A *munkaköri* megoszlásban a folyamatos kapcsolatot leginkább a felső tagozatban tanító tanárok igénylik, és az általános iskolában tanítók mindkét csoportja szeretné, ha az ő érdekeit nézné és képviselné a szervezet. A támogató attitűd a tanítóknál a legfontosabb szempont, míg a szakmaiságot a középiskolai tanárok várják el leginkább.

4.4.7. A nyitott kérdésekre adott válaszok legfőbb eredményei

Az előzetes koncepció alapján arra voltunk kíváncsiak, hogy jelenleg a régiókban dolgozó pedagógusok számára vajon melyek a legfőbb nehézségek, amelyek akadályozzák a munkájuk hatékonyságát és a reflektív tevékenységüket, mint a pályafejlődés eszközét. Ezt követően ránézhetünk arra, hogy milyen területen várnak segítséget, és milyen legyen szerintük az a szakmai társas közeg, amely a fejlődési folyamataikban támaszt tud nyújtani. Legközvetlenebb módon a tantestület, közvetettebb módon pedig a szakmai támogató szervezetek. Mivel a mintaszám alacsony, következtetéseink óvatosságra intenek, ám az eredményeket mégis érdemesnek véljük megfontolásra.

A *reflexió nehézségeire* nézve azt találtuk, hogy a legnagyobb leküzdésre váró akadályok az iskolai kontextusban kereshetők. Közülük is a legjelentősebb tényező az *időhiány és túlterheltség*. Érdekes, ellentmondásosnak tűnő helyzet, hogy az oktatáspolitikai az életpályamodell bevezetésével, annak szemléletével, a portfólió, mint reflektív dokumentum készítésével éppen a reflexiók képesség fejlődését kívánja előmozdítani, a gyakorló pedagógusok a jelen körülmények közt úgy érzik nincs lehetőség az elmélyült elemző munkavégzésre. A környezeti hatások közül csak ezután következik a direkt társas környezeti hatás, és indirekt módon a szembesülés, kritika, amely nyilván összefügg a bíráló vs. segítő diskurzusok jelenlétével.

Arra a kérdésre, hogy munkájuk *mely területén* volna szükség segítségre, a kialakult rangsor azt jelzi, hogy a *munkakörülményekben* várnak javulást, amelyek társadalmi és oktatáspolitikai hatásokat mutatnak. A legfőbb nehézséget a *tanulók közti különbségek* jelentik, részben magatartási, részben tanulási eredményesség vonatkozásában. További igény a módszertani és a tanulási környezet, eszközök megújításának lehetősége, különös tekintettel az IKT oktatásban való felhasználására. Ezeket az adatokat erősítették meg a továbbképzési tartalmakra és formákra vonatkozó válaszok is. A tartalmakat illetően jellemző a *gyakorlati tudás* szerzésének igénye, és megjelent az a motívum is, hogy segítse a tanár új ismeretekhez való jutá-

sát, és az életpályán való előrejutás menedzselését. A képzések formáit illetően inkább az *együttműködésen alapuló*, gyakorlathoz kötődő, *élményszerű* eljárásokat igénylik, kisebb mértékben az egyéni ismertszerzést támogató előadásokat. Újnak tűnő, ám figyelemre méltó elem a mentális egészség megőrzésére vonatkozó segítség és tudás szükséglete részben a pedagógusok számára, részben a pedagógusok általi tanulók támogatására.

A közvetlen társas közeget, a tantestületet illetően az igények elsősorban a *nem-kognitív* szférába tartozó tényezőket foglalják magukba, amelyek biztonságot nyújtanak a reflektív gyakorlathoz. Ezek a *csoportjellemzők* kategóriába tartozó fogalmak, a nyitott, elfogadó, támogató érzelmi légkör, az összetartozás igénye, a szakmai féltékenység hiánya. Ezt követik aztán a szakmai diskurzushoz kapcsolható *szakmai műhely* és *közös célok* kategóriái.

A közvetettebben kapcsolódó *szakmai támogató szervezetekkel* szembeni elvárás, hogy folyamatosan és rugalmasan reagáljon a közoktatás problémáira, és legyen elérhető a pedagógusok számára. Partneri kommunikáció jellemezze a pedagógusok és támogató szervezetek kapcsolatát, egyben szaktudással és támogató attitűddel bíró szervezetek legyenek.

Néhány motívum több kategóriában is felszínre került. Ezek közül az első, a *gyakorlati tudás* megújításának igénye. Elsősorban olyan új módszerekkel, eljárásokkal, tanulási környezetre és eszközökre vonatkozó tudással szeretnének megismerkedni, amelyek közvetlen gyakorlati hasznosításra adnak lehetőséget. A másik ilyen lényeges szempont az *együttműködés és tanulás* igénye, amely elsősorban a továbbképzések kapcsán (tehát nem feltétlenül a saját tantestületen belül) merült fel. Ezek alapján érdekes, hogy igénylik a kollégák a diskurzus és egymástól tanulás lehetőségét, ám ez látszólag a tantestületekben mégsem, vagy csak informális módon valósul meg. (ld. hospitálás megítélése az értékskálán). Szintén több kérdésre előbukkant (tantestület, támogató szervezet) igény, hogy a pedagógus munkájához segítő, támogató attitűdöt vár, és nem bíráló kritikát.

4.5. Összegzés

4.5.1. A kutatás kérdései alapján

- ✓ Az iskola szervezeti kultúrája támogatja-e, és milyen mértékben támogatja a reflexiót a megkérdezettek körében?

Kutatásunk első kérdése az volt, hogy az iskola szervezeti kultúrája biztosít-e *megfelelő környezetet a szakmai diskurzushoz*, támogatja-e ezzel a reflexiót. Ehhez megvizsgáltuk, hogy a diskurzus tapasztalataink szerinti *leggyakoribb formái*, a hospitálás és a megbeszélések milyen mértékűek a tantestületben a válaszadók megélései alapján. Azt találtuk, hogy a hospitálás nem jellemző és az adatok nem is értékelik túlságosan magasra a jelentőségét. A szakmai problémák megbeszélésére van lehetőség, ám jellemzőbb lehetőség erre az informálisan szerveződő párbeszéd, mint az egész tantestületet érintő, formálisan kiépített csatornák.

Kíváncsiak voltunk továbbá arra, hogy mennyire érzékelik egységesen elfogadottnak a kollégák a tantestület *célkitűzéseit*, és vajon látszik-e összefüggés az *egyéni fejlődés és tantestület szakmai fejlődése* között a pedagógusok értékelése alapján. A célok konszenzusos volta ugyanis sok szakmai párbeszéd vagy együttesen végzett munka és tapasztalat során tud kristályosodni. Ebben az adatok bizonytalanságról árulkodtak, hiszen inkább vallották a célokat mindenki által elfogadottnak, ám azt, hogy mindenki hozzászól a kialakításukhoz, jóval kevesebben értékelték jellemzőnek. Ugyanígy a saját céljuk és iskolai célok azonosságát többen ítélték reálisnak, de a saját fejlődés és tantestületi fejlődés összefüggését jóval kevesebben látták.

A reflexiót támogatja a *bizalomteli légkör*, amit a mintában szereplő pedagógusok jellemzőnek ítélték a tantestületeikben, és úgy értékelték, hogy a vezetés is támogató a problémák nyílt megbeszélésével szemben. Egyedül a látogatások céljánál oszlottak meg az értékek. A régi, hagyományos szemlélet szerint a látogatás célja a bírálat és ellenőrzés, az újabb gondolkodás szerint a visszajelzés lényege a fejlődés segítése. Nyilvánvaló, hogy a reflexió természetéből a második cél és attitűd adódik. A válaszok körülbelül egyharmada szólt emellett a szemlélet mellett, egy másik harmad inkább az ellenőrzést érzékelte, a harmadik rész pedig közepes vélekedést mutatott. Úgy tűnik, ebben a vonatkozásban nincs egységesen kialakult szemlélet.

Ugyan a *szervezeti kultúra* statikus vagy változó voltára csupán két állítást értékeltünk, de beszédes, hogy alacsony arányban gondolják úgy a pedagógusok, hogy a kezdőktől is lehet tanulni, és az újakat inkább „betanítják” az iskola rendjébe, holott a tanuló szervezeteknek éppen az az egyik jellemzője, hogy a tanár és tanuló közösen fejlődnek.

✓ Milyen gátjai vannak a reflektív tanításnak a régió pedagógusai szerint?

Az elméleti kategóriákkal összevetve a legnagyobb arányú válaszok a *kontextus* tényezőihez sorolhatók. Ezen belül is a legjellemzőbb az időhiány, leterheltség, stressz. Ezt követi a társas környezet működése, a másképp gondolkodás elutasítása, a bírálat, megfelelő kommunikáció hiánya. A körülmények kategóriában az oktatáspolitikai és az iskola vezetése által irányított működési feltételeket nevezték meg a pedagógusok.

Alacsonyabb mértékben jellemző az *autonóm személyiség*, érzelmi stabilitás hiánya, majd a rutin és megszokás állandósága és a tudás, reflektív technikák hiánya gyakran együtt jelentek meg a válaszokban. Az elméleti rendszerhez viszonyítva a jelen minta válaszaiból kitűnik, hogy a legnagyobb arányú problémát a kontextusban érzékelik a pedagógusok, az időhiány és leterheltség fogalmának túlsúlyával, majd ezt követi a személyiség autonómiájának és érzelmi stabilitásának hiánya, illetve az állandósághoz való ragaszkodás, bizonyos ismeretek, technikák hiánya.

✓ Milyen volna az ideális iskola, amely megfelelő támogatást nyújt számukra?

Elsősorban, mint jól működő emberi közösséget, társas kapcsolatokat jellemezték a válaszok. Az adatokból az a kép látszik kibomlani, hogy az érzelmi, társas légkör és támogatás az elsődleges a kiegyensúlyozott szakmai munkához, és erre épül a megfelelő szakmai diskurzus, a közös célok mentén végzett tevékenység. Az adatok között megjelenik az a motívum, miszerint a szakmai tevékenység segítője a közös szakmai gyakorlat, a párbeszéd, és a közös célokhoz való következetes alkalmazkodás. Kis mértékben nyert említést a vezetés szerepe a folyamatban.

✓ Munkájukban mihez és milyen segítséget várnának leginkább a támogató szervezetektől, továbbképzésektől?

A nyitott kérdésekre adott válaszok alapján a legjellemzőbb, hogy a tanulók közti különbségekől adódó problémák és feladatok megoldásához igényelnek segítséget a pedagógusok. Ezt követően az új módszerek és eljárások, a korszerű tanulási környezet kialakítása terén szeretnének fejlődni, különös tekintettel az IKT alkalmazásokra. Összességében elmondható,

hogy főként a *gyakorlati tevékenységükhöz* várnak új tudást a képzésektől. A válaszokban megjelent az az igény is, hogy a saját szakterületi tudásuk bővüljön, illetve az életpályán való előrelépés menedzseléséhez is szeretnének segítséget kapni. Új tartalom a továbbképzések közt a mentálhigiénés tudás igénye. A képzések formáját illetően domináns a társakkal való együttműködés, *közös tanulás*, bemutatás, hospitálás, élményszerű tanulás. A támogató szervezetektől azt várják, hogy folyamatos, partneri legyen a kapcsolata a pedagógusokkal, és rugalmasan reagáljon a közoktatás igényeire. Olyan válaszok is voltak, amelyek a napi szintű, élő kapcsolatot várnák, a támogató szervezetek felkereshetőségét és megszólíthatóságát.

4.5.2. A kutatás hipotézisei alapján

- ✓ A válaszadók tantestületeiben nem, vagy csak kismértékben lelhetőek fel a szakmai diskurzus csatornái, a pedagógusok reflektív gyakorlatukban magányosak.

Ez a hipotézisünk részben teljesült. Az adatok alapján örömmel nyugtázható, hogy a pedagógusok nem, vagy csak nagyon kis arányban érzik magányosnak magukat a tantestületben. Többnyire van kivel megbeszélni a szakmai kérdéseket. Az viszont jellemzőbb, hogy a szakmai diskurzusok hivatalos csatornái közül a hospitálás alacsonyán értékelt, és a jól kiépített csatornák is csupán a válaszok egyharmadát jellemzik. A kapcsolatok inkább informális úton szerveződnek.

- ✓ A megkérdezett pedagógusok számára a reflexió legfőbb akadálya a támogató kolleгиális diskurzus hiánya.

A második hipotézis nem igazolható. Az értékkála alapján is az látható, hogy a vizsgált pedagógusok körében létezik számukra támogatás a tantestületben. A reflexió akadályozó tényezői között ugyan megjelent a társas környezet gondolkodási különbsége, de nem ezt fejezték ki a válaszadók a legmagasabb számban. A megkérdezettek szerint a legfőbb akadályt az időhiányban és túlterheltségben látják a pedagógusok. A munkakör szerinti mintacsoportokat tekintve főként az általános iskolában tanítók, közülük is a felső tagozatos tanárok számára okoz ez leginkább problémát.

- ✓ A pedagógusok a külső szakmai szervezetektől azt várják, hogy a praxisban felmerült konkrét problémáikra adjanak választ.

A harmadik hipotézis mindhárom nyitott kérdésre adott válaszai alapján igazolódni látszik. A munkaterület nehézségeinél, a továbbképzések tartalmánál és formájánál, valamint a támogató szervezetekkel szembeni elvárásoknál is jellemező volt, hogy a gyakorlatban közvetlenül alkalmazható tudásra van igényük, és arra, hogy a támogató szervezetek az általuk megfogalmazott, gyakorlatban felmerült problémákat is figyelembe vegyék, és arra adjanak választ.

4.5.3. Ajánlások a képzés és továbbképzés számára

- ✓ A kollaboratív tanulási formák alkalmazása a képzésekben.

Úgy tűnik, hogy a továbbképzésekkel és támogató szervezetekkel szemben is van olyan elvárás a pedagógusok körében, amely a társakkal közösen végzett tevékenységet, tanulást preferálja.

- ✓ A képzésben és továbbképzésben a reflektív párbeszéd technikáinak gyakorlása a különböző kurzusokon, ill. problémák megoldásánál.

Részben a reflexió gátjai közt jelent meg a változás nehézségeinél, hogy nem mindenki számára ismertek azok a módszerek, amelyek a változást elősegítik. A tantestületekről szóló adatscsoportban pedig felszínre került, hogy a visszajelzések célja, a megnyilvánuló attitűd bíráló, kritizáló volta is gátat szab a hatékony megbeszéléseknek. Ezért érdemes volna a támogató, reflexiót segítő párbeszéd feladathelyzetekben való gyakorlása.

- ✓ A továbbképzések tantestületekre szabott kipróbálása és bevezetése.

A válaszokban igényként megjelent az együtt tanulás, ugyanakkor a tantestületekben ennek nem látszik kultúrája. A tantestületi körben tartott továbbképzések segítenék a szervezeti tanulást, amelyben megvalósulhat az egyéni és tantestületi szakmai fejlődés, és az előnyei megtapasztalása. Feltételezhetően növekedne a támogató (nem bíráló) attitűd aránya, csökkenne a tartózkodás egymás munkájának megtekintésétől, és több visszajelzés érkehetne a kollégáktól. Az az igény is visszhangra találna ebben a képzési módban, hogy a támogató szervezet gyorsan és rugalmasan reagál az iskola aktuális problémáira, működésében partneri szemlélet látszik, hiszen a továbbképzések tartalmát az iskola igényeihez lehet igazítani.

- ✓ A mentálhigiéné témakörében tréning és továbbképzés bevezetése, ill. fejlesztése.

Mind a képzés, mind a továbbképzés programjában jó volna helyet találni ennek a tartalomnak. Részben megjelent a válaszokban igényként, részben pedig azért, mert a tanulás és a tanulás eredményességét is befolyásolják a nem-kognitív összetevők.

5. Pedagógusok reflektivitásának és annak személyiségjegyekkel való összefüggéseinek vizsgálata

A tanárképzés és a tanártovábbképzés tartalmi sokaságában egyre többször találkozunk a reflektív gondolkodás fejlesztésének igényével és szándékával. Mindazok ellenére, hogy a reflektív gondolkodás elméletének és gyakorlatának egységes és kizárólagos leírása továbbra is hiányzik a pedagógiai gondolkodásból, kétségtelen, hogy a tanárrá válás folyamatának meghatározó eleméről van szó. A reflektivitás definiálásának nehézségeiből adódóan hiányzik az egységes definíció (Jay és Johnson, 2002), továbbá nem tudjuk pontosan mi minősül reflektív gondolkodásnak nincs közös nyelv, amely nehezíti a közös értelmezést és nehezen megfoghatósága miatt könnyen kieshet a látótérből, amikor az oktatás elszámoltathatóságáról van szó (Kimmel, 2006).

Napjainkban a reflektivitás újabb és újabb elemekkel bővül, hiszen minél több szintjének, fajtájának a megismerése vezet majd el a reflektív gondolkodás alaposabb megismeréséhez. Erre a több szempontúság figyelembe vételére törekedtünk az elemzésben is. Amit azonban a reflexiókról biztosan megállapíthatunk:

- ✓ értékelő rendszer alkalmazásával valósul meg, azaz a gyakorlati pedagógiai tudásra épül,
- ✓ hozzájárul a gyakorlat és a tudás fejlődéséhez,
- ✓ tapasztalatok értelmezése, a tapasztalati tanulás eszköze,
- ✓ szisztematikus fegyelmezett gondolkodást foglal magába,
- ✓ közösségben, másokkal folytatott interakciókban zajlik,
- ✓ beállítódás kell hozzá, amely értékeli az egyén és mások fejlődését,
- ✓ visszajelzések, reakciók helyes értelmezésére kiterjedő elemzéseket foglal magába,
- ✓ munkával és a helyzettel folyamatos értékelő viszonyban van (Falus, 2001, Rodgers, 2002, Sallai, 2004, Szabó László, 1999, Szivák, 2014).

Jelen tanulmányban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mennyire van jelen a pedagógusok gondolkodásában a saját tevékenységről való gondolkodás, mennyire jellemző az ön-elemzés gyakorlata, annak szempontrendszer, időbeni megjelenésének kérdése, illetve összefügg-e bizonyos személyiségjegyek meglétével.

Az elemzés fókuszában tehát a **reflektív tanítás szemlélete** áll, azaz a tanári gondolkodás és gyakorlat elemző formája, olyan stratégia, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (Szivák, 2003). Ennek a szemléletnek alapvetően két irányát különböztetjük meg: irányulhat a tanulók, tanulócsoporthoz történésére, másrészt a tanár saját személyére, nézeteire és tevékenységére. Elemzésünkben törekedtünk mindkét irány megismerésére. A kutatómunka során felállítottunk egy olyan definíciót, amely értelmezési keretet ad a problémakör vizsgálatához, meghatározva ezzel a kutatás alapfogalmának értelmezését. Ennek megfelelően **a reflektivitás egy adott problémafókuszú helyzetben megnyilvánuló elemző viszonyulása az egyénnek, melyben explicit és/vagy implicit jelleggel a lehetséges cselekvések gondolati síkon történő tesztelésével a probléma világossá és megoldhatóvá válik, s amely folyamatban meghatározó az egyén önmagához való viszonyulása.**

Az elemzésben használt megközelítést az teszi indokolttá, hogy a reflektivitás a pedagógusok gondolkodásának formáló eszközeként jelenik meg. Valószínűsíthető, hogy azok a tanárok hatékonyabbak, akik tudatosan reflektálnak, tudják mit, miért tesznek a tanítási órán. Egyes elméletek szerint az oktatás alapkövét a tervezés és elemzés (vagyis a mindkettőt magában foglaló reflektálás) alkotja.

A reflektív gondolkodás kiindulópontja Szivák (2014) szerint nem maga **a szituáció, hanem a személy**, akit a szituáció megélése önelemzésre mozgósít. Ezen értelmezés szerint a gondolkodás középpontjában nem a szituáció áll, hanem a szituáció sajátos egyéni megélése és megítélése, amely függ a személy értékeitől, tapasztalataitól, céljaitól. Így tehát az önismert, az én-hatékonyság érzése, amely az egyént magát definiálja a helyzet megélése, megítélése kapcsán, aki a reflektivitás meghatározó elemévé válik. Ezen szemléletet alapul véve a tanulmány második részében összefüggések feltárására törekedtünk az önelemző tevékenység és bizonyos személyiségjegyek között, mint például az intraperszonális intelligencia, interperszonális intelligencia, stressz-tűrő képesség, alkalmazkodási képesség és az általános érzelmi állapot. Már is megjegyeznénk, hogy ezen fogalmak személyiségjegyként nem minden esetben állják meg a helyüket, hiszen képességek, készségek együtteséről van szó, de a gondolkodásunk hátterének feltárására majd a tanulmány aktuális részében fog sor kerülni.

5.1. Kutatási kérdések, hipotézisek

A pedagógusok reflektív szemléletének megismeréséhez és annak bizonyos személyiségjegyekkel való összefüggésének a feltárásához kérdéscsoportokat alkottunk, az egyes kérdéscsoportokban pedig hipotéziseket fogalmaztunk meg.

A kérdéscsoport fókuszát tekintve arra irányulnak, hogy:

- 1. milyen célból tartják fontosnak a pedagógusok az önelemző tevékenységet és a tudatosságot munkájuk során, a tevékenység mely fázisában érzik annak fontosságát,*
- 2. milyen elemzési szempontok (források felhasználásával) szerint történik a pedagógusok saját tevékenységének elemzése, mire irányul elsősorban az elemzés a tanórát követően,*
- 3. mennyire jelennek meg a reflektív tanítás alapját képező elemző képesség elemei,*
- 4. milyen mentális, emocionális állapottal rendelkeznek a pedagógusok, mi alapján ítélik meg saját munkájuk sikerességét,*
- 5. mennyire jellemző, hogy megosztják egymással a munkájukkal kapcsolatos sikereiket és kudarcaikat,*
- 6. a felmerülő pedagógiai problémák megoldása esetén milyen forrásokra támaszkodnak elsősorban,*
- 7. milyen összefüggés mutatható ki bizonyos személyiségjegyek megléte és az önelemző tevékenység között?*

Hipotéziseink, amelyekkel a megfogalmazott kérdésekre feltételezett válaszokat adunk:

H1: A pedagógusok egyszerre több szempontból is fontosnak tartják a saját tevékenységről való gondolkodást.

H2: A pedagógusok munkájában meghatározó szerepet kap a tudatosság.

H3: A saját tevékenységről való gondolkodás a pedagógiai tevékenység több szakaszában jelen van.

H4: Az önelemzés fontosságának megítélése a pedagógiai tevékenység időbeliségét tekintve pedagógusok pályán eltöltött idővel arányosan nő.

H5: A pedagógusok saját munkájáról való gondolkodásban egyszerre több forrást is felhasználnak.

H6: A pedagógusok a saját munkájukról való gondolkodásban egyszerre több forrást is igénybe vesznek minél nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkeznek.

H7: A pedagógusok a tanórát követően a tanulókra és önmagukra egyaránt reflektálnak.

H8: Azok a pedagógusok, akik régebb óta vannak a pályán, egyszerre több szempontot figyelembe vesznek amikor elemzik saját tevékenységüket.

H9: A reflektív tanítás alapját képező elemző képesség elemei nagy arányban megjelennek a pedagógusok elemző tevékenységében.

H10: A pedagógusok saját munkájuk sikerességét elsősorban a tanulók tanulmányi eredményei alapján ítélik meg.

H11: A pedagógusok gyakran megosztják egymással saját munkájukkal kapcsolatos sikereiket.

H12: A pedagógusok a munkájuk során előforduló kudarcokról nem szívesen beszélnek.

H13: A pedagógiai problémák megoldásában meghatározó a pedagógusképzésben elsajátított ismeretek és az intézményi szokásrend.

H14: A pedagógusok saját munkájáról való elmélkedése és az intraperszonális intelligencia között összefüggés mutatható ki.

H15: A pedagógusok saját munkájáról való elmélkedése és az interperszonális intelligencia között összefüggés mutatható ki.

H16: A pedagógusok saját munkájáról való elmélkedése és az alkalmazkodóképesség között összefüggés mutatható ki.

H17: A pedagógusok saját munkájáról való elmélkedése és a stressz-tűrő képesség között nincs összefüggés.

H18: A pedagógusok saját munkájáról való elmélkedését befolyásolja az általános érzelmi hangulata.

5.2. Módszerek, a kutatásban használt eszközök

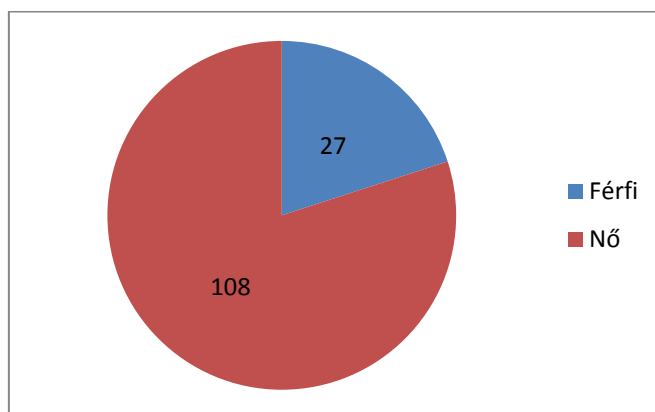
A kutatás kvantitatív elemzés módszerére épült. Cél az volt, hogy minél nagyobb elemszámmal tudjunk információt gyűjteni, ezért volt kézenfekvő a módszer kiválasztása.

Az adatgyűjtés módszere a kérdőív, amely attitűd jellegű kérdéseket tartalmazott. A kérdőív két nagyobb részből állt. A kérdések első csoportja a pedagógusok reflektív szemléletének és annak gyakorlatban való megvalósulásának megismerésére irányult. Az egyes kérdésekben likert skála mentén kellett állást foglalniuk a megkérdezetteknek az egyes állításokkal kapcsolatban. A kérdőív második részében olyan személyiségjegyek megismerésére törekedtünk, amelyekről a szakirodalomban olvashatunk, mint a reflektív szakember jellemzőiről többek között Kimmel (2006) írásában. Ezért kézenfekvőnek tűnt egy olyan személyiségvizsgáló eszköz alkalmazása, amely több területre is kiterjed. Ez a Bar-On által kifejlesztett érzelmi intelligencia mérő kérdőív, amely az interperszonális intelligencia, intraperszonális intelligencia, alkalmazkodó képesség, stressz-tűrő képesség mérését teszi lehetővé. A felhasznált kérdőív 121 kérdés segítségével méri az érzelmi intelligencia 5 faktorát és azok további 15 alszáláját. Az adatgyűjtés online módon történt.

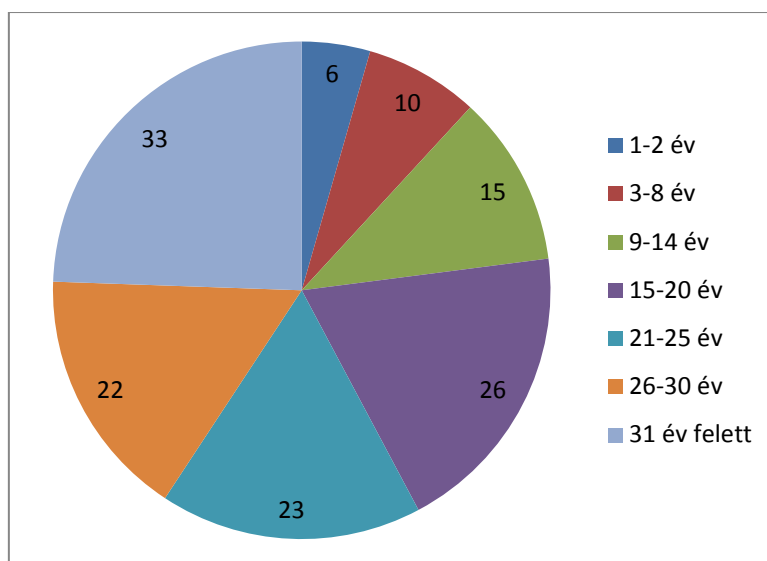
5.3. A kutatáshoz használt minta, adatforrások

A kutatásban 135 fő gyakorló pedagógus vett részt. A pedagógusok demográfiai adatai alapján 108 fő nő és 27 férfi vett részt a kérdőívet. A megkérdezettek 75%-a 20 éve van a pályán, tehát sokrétű tapasztalati bázissal rendelkezik.

36. számú ábra: A válaszadók nemi eloszlása



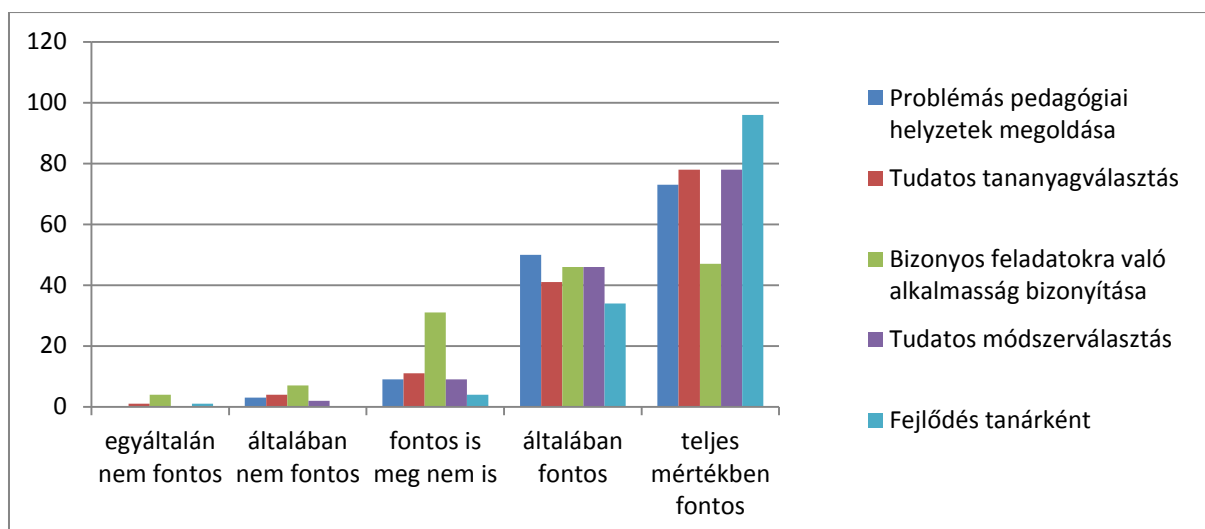
37. számú ábra: A válaszadók pályán eltöltött éveinek száma



5.4. Eredmények

5.4.1. A pedagógusok reflektív szemléletének vizsgálata

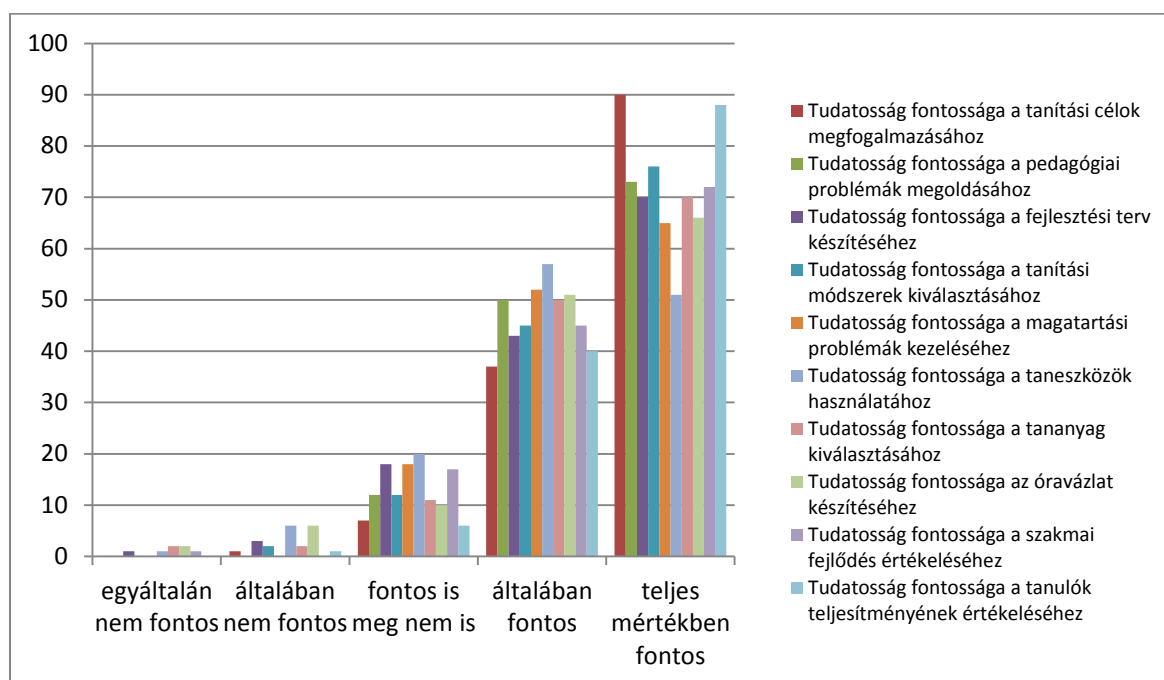
Az első kérdés arra irányult, hogy megismerjük a pedagógusok saját munkájukról való gondolkodásának gyakoriságát. Arra voltunk kíváncsiak, hogy melyek azok a területek, amelyeken elsősorban megjelenik a saját tevékenységről való gondolkodás, az önelemző tevékenység. Mint az alábbi ábrából látható, a válaszadók 71%-a teljes mértékben fontosnak tartja a saját munkáról való gondolkodást abból a szempontból, hogy tanárként fejlődni tudjon. További 57% érzi fontosnak ezt a tevékenységet olyankor, amikor tudatosan választja ki a tananyagot és a tanításhoz alkalmazott módszereket. Érdekes eredmény, hogy a válaszadók alkalmasságuk bizonyításaként nem tartják fontosnak a gondolkodást saját tevékenységükről. Megállapítható, hogy a megjelölt területeken nagy arányban tartották fontosnak a válaszadók a saját munkáról való gondolkodást.

38. számú ábra: Miért fontos a tanár számára a saját munkájáról való gondolkodás**31. számú táblázat: Miért fontos a tanár számára a saját munkájáról való gondolkodás?**

	Átlag
Problémás pedagógiai helyzetek megoldása	4,43
Tudatos tananyagválasztás	4,41
Bizonyos feladatokra való alkalmasság bizonyítása	3,93
Tudatos módszerválasztás	4,48
Fejlődés tanárként	4,66

A reflektív tanár tudatosan cselekszik, a mindenkori problémából kiindulva osztálytermi kutatásokat végez, s az ezekből leszűrt eredményeket igyekszik mások számára is hozzáférhetővé tenni (Medgyes, 1998, In: Ped. Lexikon 1998). Ebből a tudatosságból kiindulva a kérdőívben megfogalmaztunk 10 olyan pedagógiai tevékenységben jelen lévő helyzetet, amelyekben a kutató feltételezi, hogy az eredményes pedagógiai tevékenység szempontjából fontos szerepet kaphat a tudatosság. Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók teljes mértékben fontosnak tartják a tudatosságot a tanítási célok megfogalmazása (66%), a tanulók teljesítményének értékelése (65%) és a tanítási módszer kiválasztása szempontjából (56%). Érdekesen alakul a taneszközök kiválasztása tekintetében a tudatosság fontosságának megítélése, mint látható, ebben a kérdésben a legerősebb a véleménykülönbség a megkérdezettek között.

39. számú ábra: Mennyire tartja fontosnak a tudatosságot a megjelölt területeken?



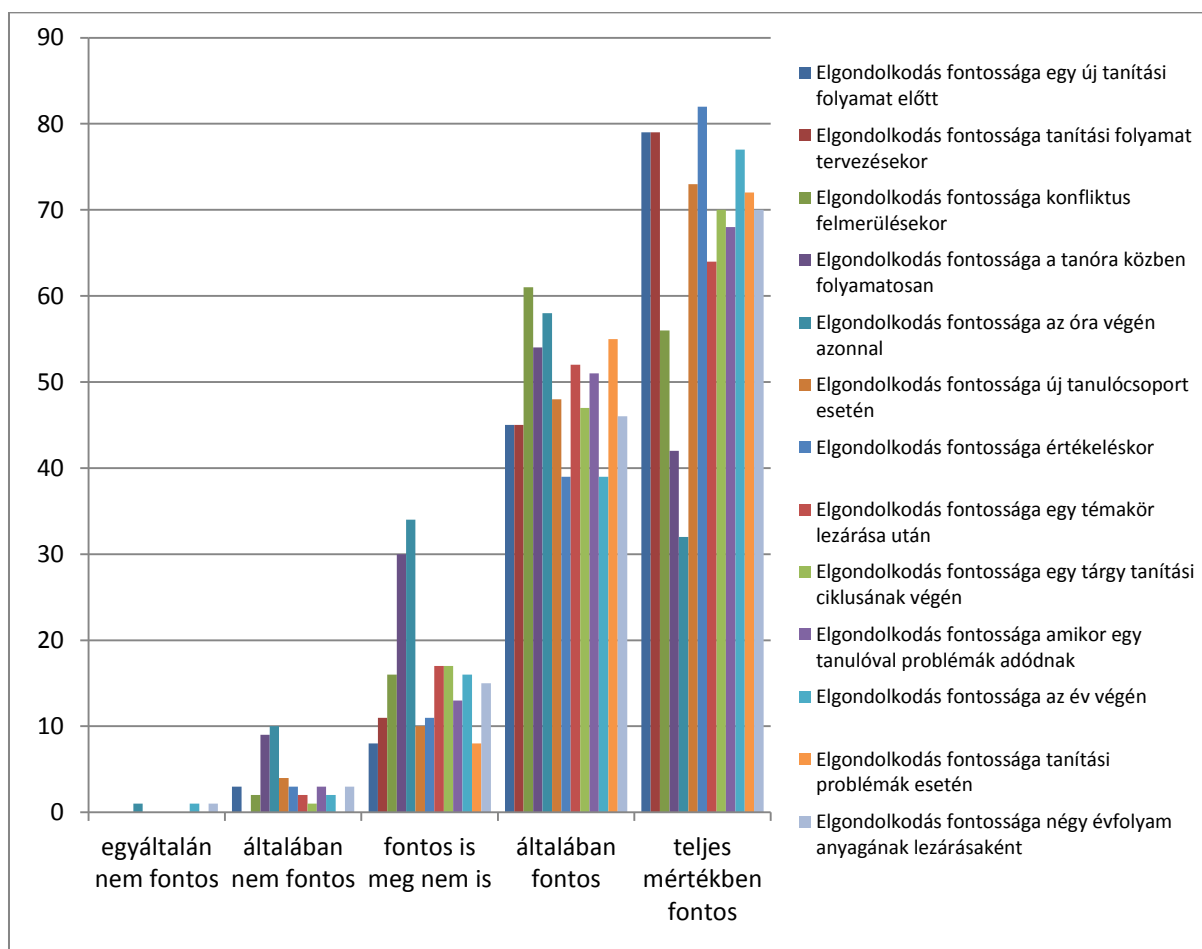
32. számú táblázat: Mennyire tartja fontosnak a tudatosságot a megjelölt területeken?

	Átlag
tanítási célok megfogalmazásához	4,60
pedagógiai problémák megoldásához	4,45
fejlesztési terv készítéséhez	4,32
tanítási módszerek kiválasztásához	4,44
magatartási problémák kezeléséhez	4,35
taneszközök (könyvek munkafüzetek) használatához	4,12
tananyag kiválasztásához	4,36
óravázlat készítéséhez	4,28
saját szakmai fejlődés értékeléséhez	4,39
tanulók teljesítményének értékeléséhez	4,59

A harmadik kérdésben azt kérdeztük, hogy mely esetekben tartják fontosnak a saját munkáról való gondolkodást elsősorban a tekintetben, hogy a tanítási folyamat mely szakaszában érzik annak fontosságát. Az alábbi ábra alapján látható, hogy teljes mértékben fontosnak a megkérdezettek 60%-a értékeléskor, 58%-a a tanítási folyamat előtt, annak tervezésekor és 57%-a a tanév végén tartja elsősorban fontosnak a saját munkáról való elmélkedést. Ugyanakkor kevésbé fontos tanóra végén (23%), óra közben (31%) és különféle konfliktushelyzetek megjelenésekor (41%). Megállapítható tehát, hogy sokkal inkább egy tanítási-tanulási folyamat

megkezdése előtt vagy azt követően, a folyamat lezárásaként jelennek meg a reflexiók. Nyilván ebben ott van az a fajta önértékelést, önelemzést magába foglaló folyamat, amely a tapasztalatok újrarendezésével egy újfajta, módosított stratégiát hoz majd létre a pedagógus gondolkodásában, lehetőséget adva ezáltal a korábbi hiányosságok kiküszöbölésére. Ezzel járulva hozzá ahhoz az önfejlesztő folyamathoz, amelyet az első kérdésben a válaszadók megjelöltek. Közvetlenül a tanóra végén és a tevékenység közbeni reflexió kevésbé jellemző.

40. számú ábra: Mely esetekben fontos, hogy elgondolkodjon saját munkáján?



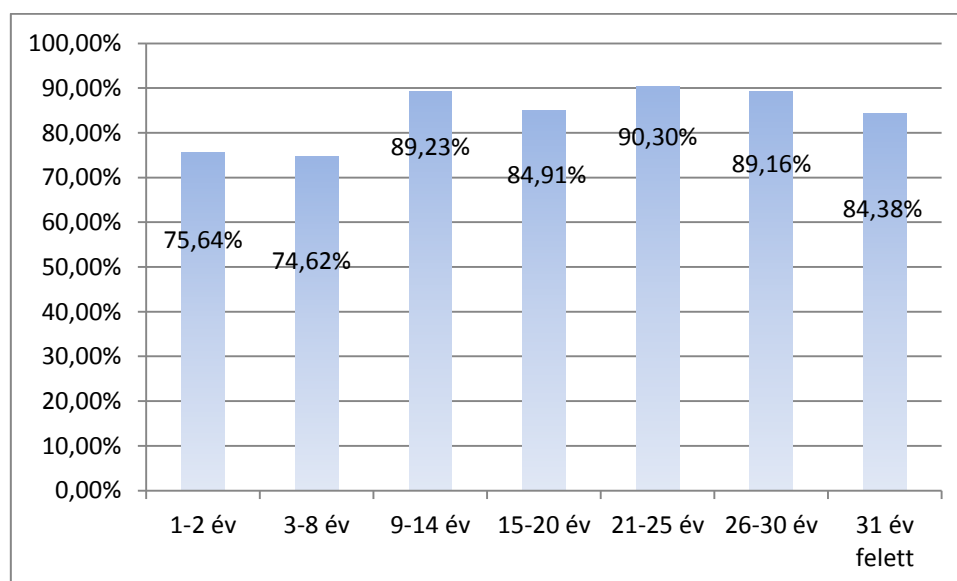
33. számú táblázat: Mely esetekben fontos, hogy elgondolkodjon saját munkáján?

	Átlag
egy új tanítási folyamat előtt	4,48
mikor tanítási folyamatot tervezek	4,50
amikor felmerül valamilyen konfliktus	4,27

folyamatosan a tanóra közben	3,96
ha vége van az órának, azonnal	3,81
egy új tanulócsoport esetén	4,41
értékeléskor	4,48
ha lezártunk egy témakört	4,32
egy tárgy tanítási ciklusának végén	4,38
amikor problémáim adódnak egy tanulóval	4,36
év végén	4,40
tanítási problémák esetén	4,47
négy évfolyam anyagának a lezárásaként	4,34

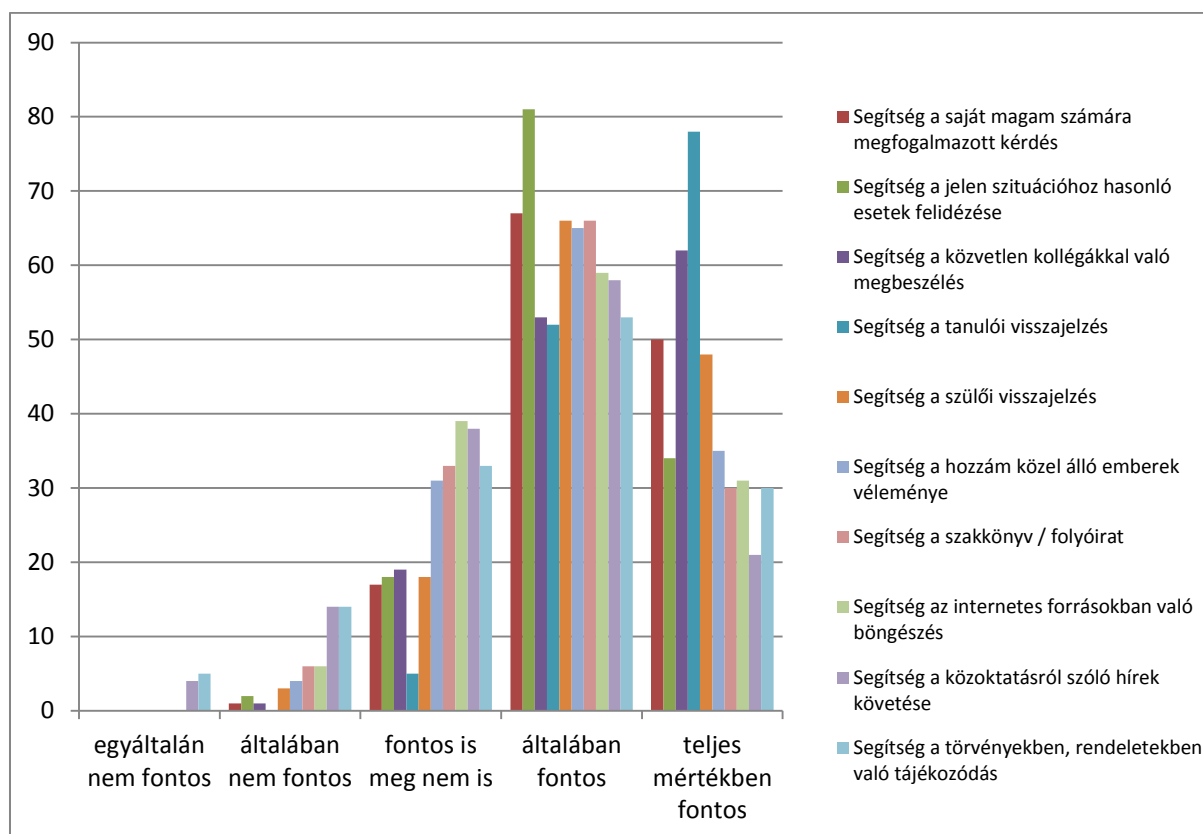
Ugyanebben a kérdéskörben megvizsgáltuk azt is, hogy a pályán eltöltött idő milyen összefüggésben áll a reflexiók megjelenésével, vagyis hogy mely szakaszokban gyakoribb a reflektálás a saját tevékenységre. Ebből adódóan azt néztük, hogy az előző kérdésben megfogalmazott tételekre általában fontos és teljes mértékben fontos választ adók hány éve vannak a pályán. Mint ahogyan az alábbi ábrából látható, tulajdonképpen 20 éves gyakorlat után nem találunk jelentős különbséget abból a szempontból a kollégák között, hogy a tanítási-tanulási folyamat mely szakaszában érzik fontosnak a reflektálást saját munkájukra.

41. számú ábra: A reflexiók megjelenése és a pályán eltöltött évek összefüggése



A reflektáló tulajdonképpen az önelemzés során tudatosan analizálja a tapasztalatait, és szükség esetén újjászervezi jelentésüket (Szivák, 2003). Az egyes szituációk értelmezése, elemzése segítségével szolgálhat egy adott helyzet megoldásában. Fontosnak tartottuk tehát megkérdezni a pedagógusokat, hogy milyen eszközöket, segítséget használnak fel ehhez az önelemzéshez. Az alábbi ábra szemlélteti, hogy általában fontosnak tartják az összes általunk megjelölt lehetőséget, teljes mértékben fontosnak jelölték meg a tanulók visszajelzését (57%) és általában fontosnak tartották (60%) a hasonló helyzetek felidézését. Viszont alacsony elemszám (15%) jelölte teljes mértékben fontosnak a közoktatásról szóló hírek követését, szakkönyvek, folyóiratok olvasását (22%) és a törvényekben, rendeletekben való tájékozódást (22%). Magyarázható ez talán azzal, hogy a pedagógusok túlterheltsége már nem teszi lehetővé ezeknek a gyorsan változó szabályozási feltételek változásainak követését.

42. számú ábra: Mennyire jelent segítséget a saját munkáról való gondolkodásban?

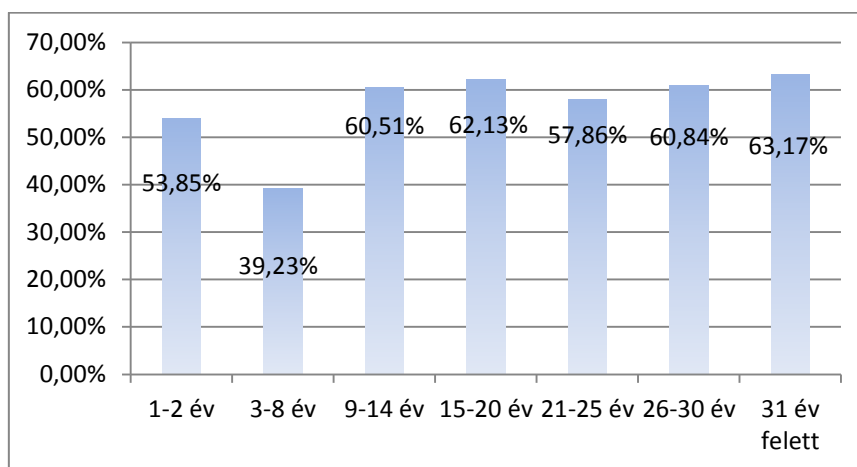


34. számú táblázat: Mennyire jelent segítséget a saját munkáról való gondolkodásban?

	Átlag
saját magam számára megfogalmazott kérdések	4,23
olyan esetek felidézése, amelyek hasonlóak a jelen szituációhoz	4,09
közvetlen kollégákkal való megbeszélés	4,30
a tanulói visszajelzések	4,54
a szülői visszajelzések	4,18
hozzám közel álló (nem feltétlenül szakmabeli) emberek véleménye	3,97
szakkönyvek, folyóiratok	3,89
internetes forrásokban való böngészés	3,85
közoktatásról szóló hírek követése	3,58
törvényekben, rendeletekben való tájékozódás	3,66

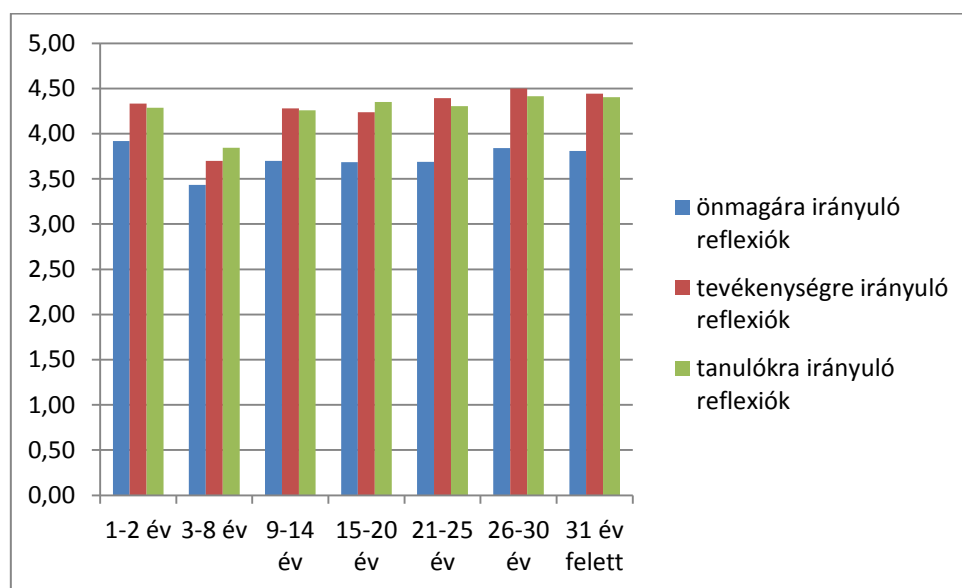
Hasonlóan a korábbi kérdéshez itt is kíváncsiak voltunk, hogy a források felhasználása az önelemzésben hogyan változik, gazdagodik-e az idő függvényében. Az alábbi ábra azt szemlélteti, hogy a pályán eltöltött idő hogyan függ össze a források felhasználásának gyakoriságával. Vagyis mindazon válaszokat vettük figyelembe, amelyekben az előző kérdésben általában fontosnak vagy teljes mértékben fontosnak tartották az egyes forrásokat. Az eredmény a 41. sz. ábrán bemutatott eredményekhez hasonló, mint látható, körülbelül 10 éves gyakorlat után már nincs jelentős különbség az önelemzéshez felhasznált források felhasználásának megítélése között.

43. számú ábra: Az önelemzéshez felhasznált források és a pályán eltöltött évek összefüggése



A reflexió irányát tekintve irányulhat a pedagógusnak saját magára, a tanulókra és arra a tevékenységre, amelyet a pedagógus végez. A kérdőívben mindhárom irányba vonatkozó tényezőket soroltunk fel, majd ezeket csoportosítva vizsgáltuk meg, hogy melyik irány a leggyakoribb a megkérdezettek körében. Feltételeztük, hogy ez az irányulás a pályán eltöltött évek gyakoriságával összefügg, azaz aki régebb óta van a pályán, annál magas arányban jelen van mindhárom irányba való reflexió. Ahogyan az alábbi ábra szemlélteti, a pedagógusok önmagára való reflektálása közepes mértékben van jelen, átlaga egyik esetben sem éri el a 4-es értéket. Ugyanakkor a tanulóról és a tevékenységről való gondolkodás magasabb mértékben van jelen, s egymáshoz nagyon közeli értékeket vesz fel.

44. számú ábra: Mely elemzési szempontokat vesz figyelembe egy tanóra után?



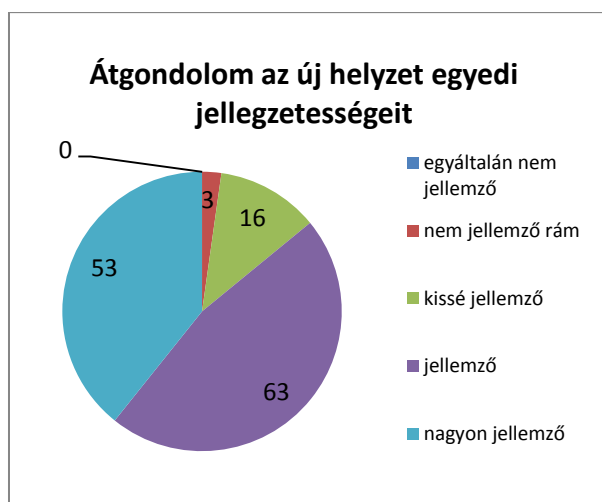
Kíváncsiak voltunk továbbá arra is, hogy mennyire van jelen a pedagógusok gondolkodásában a reflektivitás alapját képező elemző képesség, amely olyan elemekből tevődik össze, mint a probléma felismerése, átgondolása és lebontása, okainak feltárása, megoldás kiválasztásának módja, a következmények átgondolása. Az eredményeket a könnyebb áttekinthetőség miatt táblázatban foglaltuk össze néhány lényeges elem gyakoriságát pedig a táblázatot követő grafikonok szemléltetik.

35. számú táblázat: Mennyire vannak jelen a pedagógusok gondolkodásában az elemző képesség elemei?

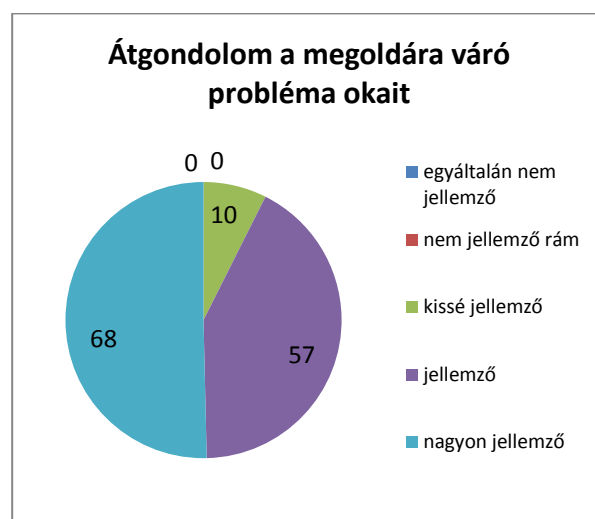
Válaszok	egyáltalán nem jellemző	nem jellemző	kissé jellemző	jellemző	nagyon jellemző	Átlag
Következtetéseimet a későbbi munkában érvényesítem	0,00%	0,00%	5,93%	43,70%	50,37%	4,44
Tanulók reakcióit figyelembe veszem	0,00%	0,00%	15,56%	51,11%	33,33%	4,18
Tanulók teljesítményét figyelembe veszem	0,00%	0,00%	10,37%	59,26%	30,37%	4,20
Saját sikereimet figyelembe veszem	2,96%	13,33%	34,07%	37,78%	11,85%	3,42
Kollégák véleményét figyelembe veszem	3,70%	15,56%	35,56%	42,22%	2,96%	3,25
Átgondolom a megoldásra váró probléma okait	0,00%	0,00%	7,41%	42,22%	50,37%	4,43
Átgondolom a korábbi, hasonló problémahelyzetek megoldásait	0,74%	2,96%	11,85%	44,44%	40,00%	4,20
Átgondolom az új helyzet egyedi jellegzetességeit	0,00%	2,22%	11,85%	46,67%	39,26%	4,23
Átgondolom a szándékolt következményeket	0,00%	0,00%	15,56%	49,63%	34,81%	4,19
Átgondolom a nem szándékolt, de lehetséges következményeket	0,00%	2,22%	17,78%	53,33%	26,67%	4,04

Ezen tényezők meglétének mértékét szemléltetik az alábbi grafikonok, amelyeket áttanulmányozva azt láthatjuk, hogy a válaszadók többsége jellemző vagy a nagyon jellemző választ adták a feltett kérdésekre. Jelezve ezzel az elemző képesség elemeinek nagymértékben való meglétét.

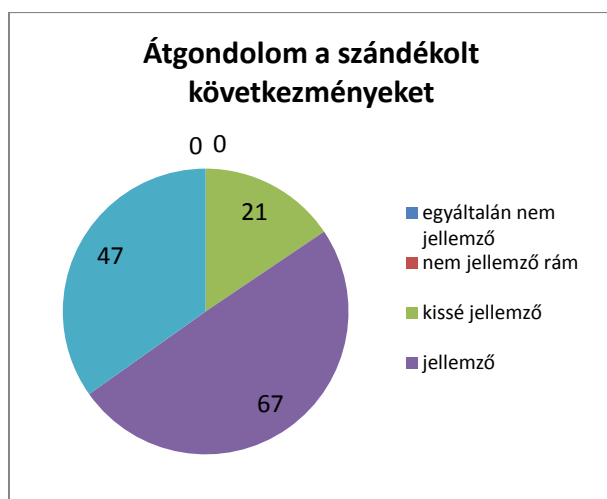
45. számú ábra



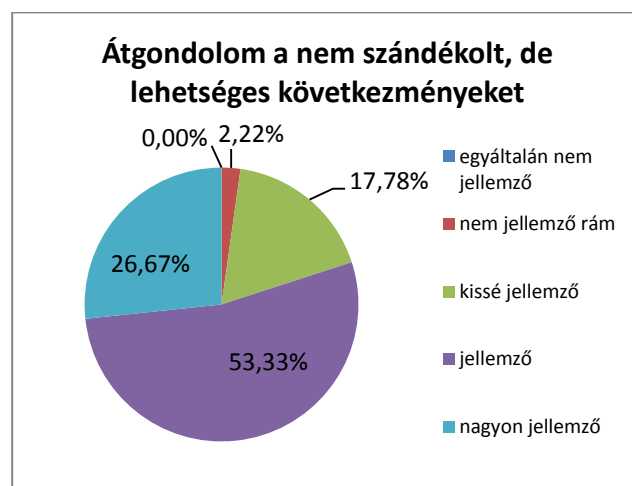
47. számú ábra



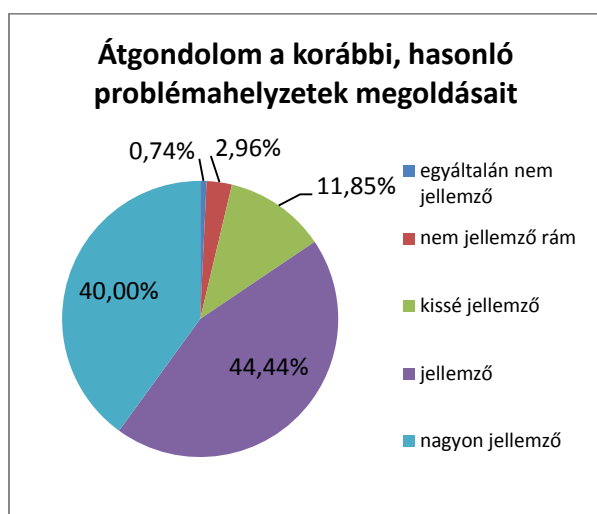
46. számú ábra



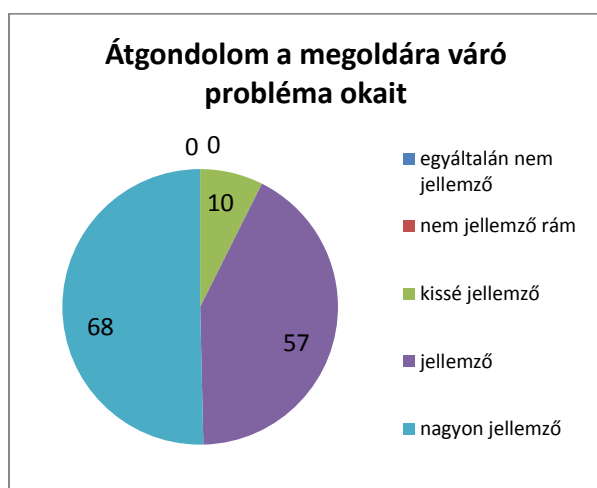
48. számú ábra



49. számú ábra



50. számú ábra



A következő kérdés a pedagógusok mentális, emocionális állapotának megismerésére irányult, amely befolyásoló eleme lehet a hatékonyság kérdésének. Köztudott ebben az átalakuló világban, a pedagógus pálya megújításának folyamatában a pedagógusok nagyfokú leterheltsége. A kezdő szakasz a pedagóguskutatások szerint mindig is bizonytalansággal teli időszak a pályaszakaszok tekintetében, éppen ezért fontos a pedagógusok ez irányú megismerése. Kíváncsiak voltunk, milyen emocionális jellemzői vannak a vizsgált csoportnak, mennyire feszültek, mekkora a szorongásuk mértéke, illetve mennyire derűsek, elégedettek a munkájukkal kapcsolatosan. A mentális állapot megismeréséhez állításokat fogalmaztunk meg, melyek mentén önbevallásos alapon, introspektív módon kellett a kitöltőknek állást foglalniuk az egyes kérdésekben. Az eredményeket az alábbi táblázat tartalmazza. A pozitív emóciókat magában hordozó állítások dominanciája állapítható meg. Ennél jelentősen alacsonyabb mértékben jelennek meg a negatív emocionális tünetek.

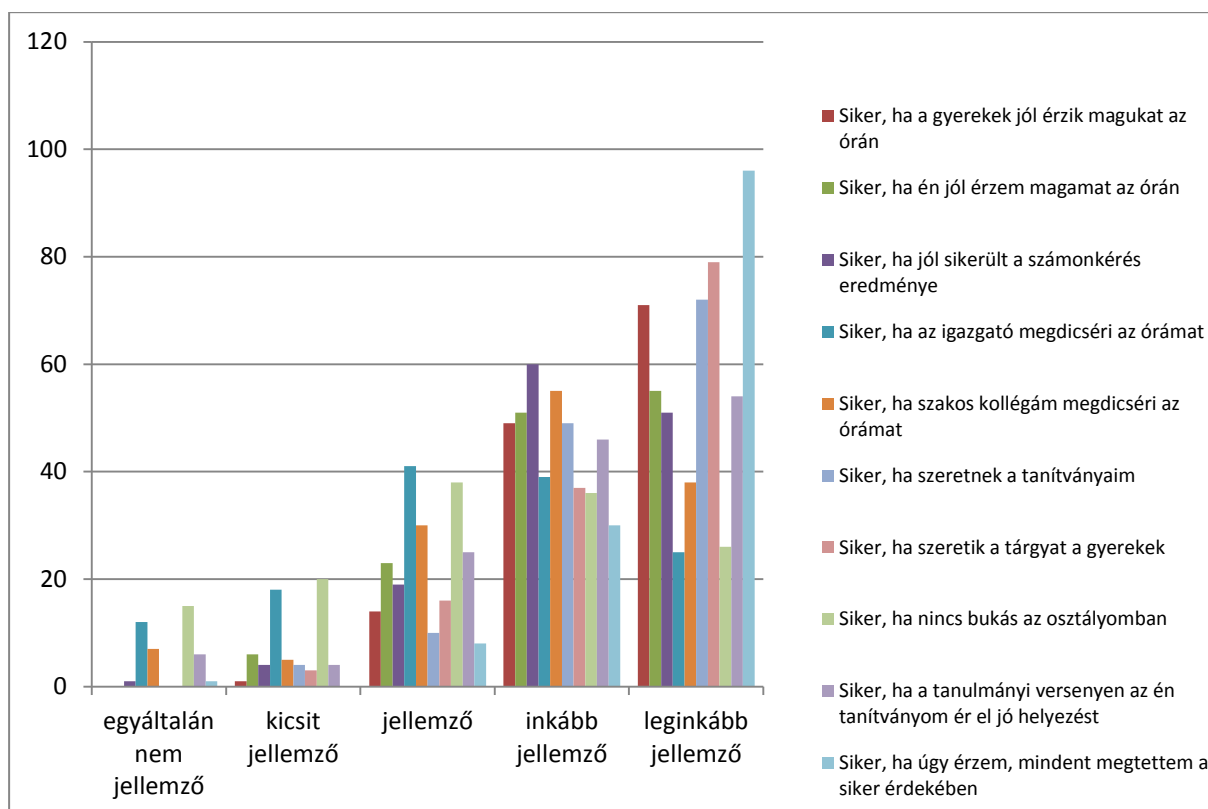
36. számú táblázat: A pedagógusok mentális állapotmutatói

Válaszok	egyáltalán nem jellemző	nem jellemző	kissé jellemző	jellemző	nagyon jellemző	Átlag
Nagyon jól tudom érezni magam, amikor jól sikerült egy-egy óra	0,00%	0,00%	1,48%	20,74%	77,78%	4,76
Elégedettséggel tölt el, ha szépen haladok a tananyaggal	0,00%	1,48%	7,41%	31,11%	60,00%	4,50
Szorongok, mert sokszor bizonytalan vagyok abban, amit csinálok	44,44%	34,81%	12,59%	5,19%	2,96%	1,87
A problémák sikeres megoldása hozzájárul a szakmai fejlődéshez	0,00%	0,74%	10,37%	46,67%	42,22%	4,30
Pedagógiai probléma esetén igyekszem tudatosan választani a megoldási lehetőségek közül	0,00%	1,48%	6,67%	44,44%	47,41%	4,38
A váratlan helyzetek képesek nagyon elbizonytalanítani	31,11%	35,56%	19,26%	11,85%	2,22%	2,19
Gyakran szorongok amiatt, hogy hiányos a tárgyi tudásom	53,33%	31,11%	7,41%	6,67%	1,48%	1,72
Elégedett vagyok, mert úgy érzem, szeretnek a gyerekek	0,74%	2,22%	6,67%	55,56%	34,81%	4,21
Örülök, hogy ezt a pályát választottam	0,74%	2,22%	11,11%	31,11%	54,81%	4,37
Örömmel telnek a napjaim a nehézségeim ellenére	2,22%	3,70%	11,85%	45,93%	36,30%	4,10
Jó stratégiáim vannak a nehézséget jelentő osztálytermi helyzetek kezelésére	1,48%	1,48%	18,52%	54,07%	24,44%	3,99

Válaszok	egyáltalán nem jellem- ző	nem jellem- ző	kissé jellem- ző	jellemző	nagyon jellemző	Átlag
A tanórai pedagógiai jellegű problémák kezelése gondot jelent számomra	39,26%	41,48%	10,37%	5,93%	2,96%	1,92
Mindig rájövök, hogy egy problémás tanórai helyzet miért alakult ki	0,00%	5,93%	30,37%	48,15%	15,56%	3,73
Szükségem lenne javaslatokra, tanácsokra a nehézséget jelentő osztálytermi helyzetek hatékonyabb kezeléséhez	22,22%	38,52%	28,89%	8,89%	1,48%	2,29

A pedagógus munkájának eredményessége szempontjából érdekes lehet a kérdés, hogy vajon ők maguk mikor érzik sikeresnek a saját munkájukat. Ehhez 10 értékelési szempontot határoztunk meg, azaz el kellett döntenie a kérdezettnek, hogy milyen esetekben érzi sikeresnek a munkáját. Az alábbi ábrán látható, hogy fontos szerepet kap az az önértékelés, amelyet saját tevékenységével kapcsolatban érez, hiszen amikor érzése szerint mindent megtesz a sikeres munka érdekében (71%), az az élmény adja a siker érzését. A második leggyakrabban előforduló válasz, hogy akkor érzi sikeresnek a munkáját, ha a gyerekek szeretik a tantárgyat (58%). Ez igencsak elgondolkodtató, hiszen vannak kevésbé kedvelt tantárgyak a gyerekek körében, ami felvetheti bizonyos tantárgyaknál a pedagógus elégedettség-érzésének esetleges tartós hiányát. Legkevésbé azt tartották fontos szempontnak a megkérdezettek, hogy az igazgató megdicséri-e a munkájukat (18%), ill. elgondolkodtató eredmény, hogy az sem határozza meg a sikert, hogy milyen arányú a bukás az osztályban (19%).

51. számú ábra: Mikor érzi a pedagógus sikeresnek a munkáját?



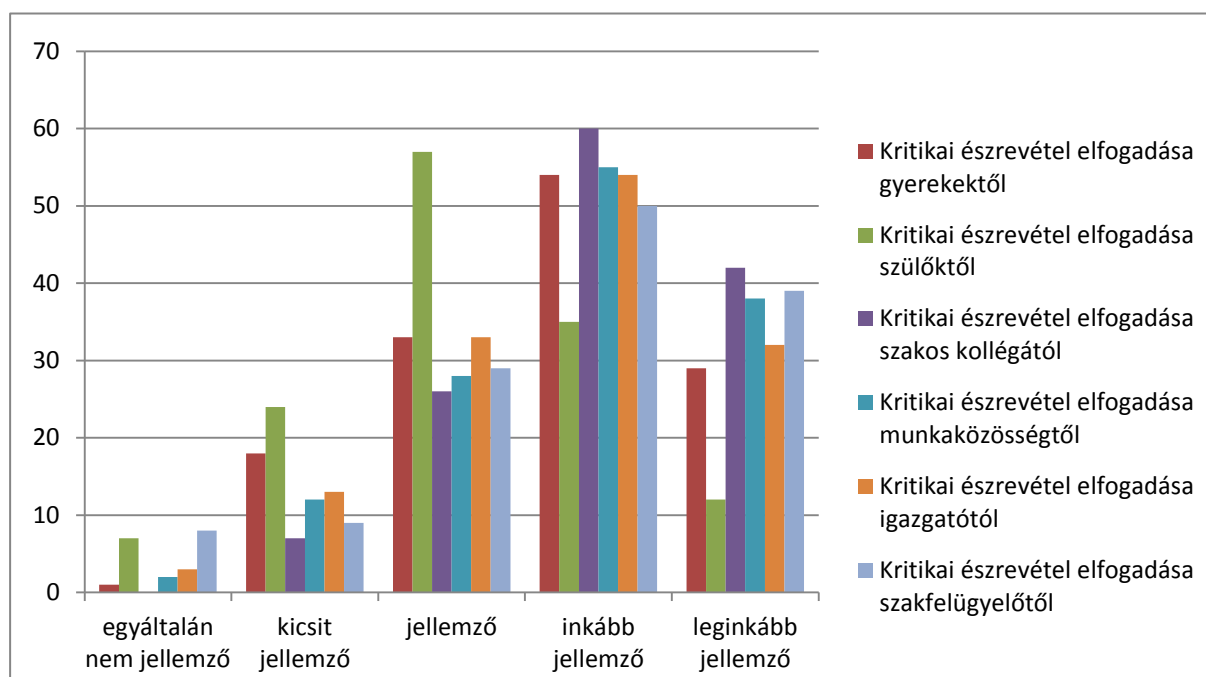
37. számú táblázat: Mikor érzi a pedagógus sikeresnek a munkáját?

	Átlag
ha a gyerekek jól érzik magukat az órán	4,41
ha én jól érzem magamat az órán	4,15
ha jól sikerült a számonkérés eredménye	4,16
ha az igazgató megdicséri az órát	3,35
ha szakos kollégám megdicséri az órát	3,83
ha szeretnek a tanítványaim	4,40
ha szeretik a tantárgyat a gyerekek	4,42
ha nincs bukás az osztályomban	3,28
ha a tanulmányi versenyen az én tanítványom ér el jó helyezést	4,02
ha úgy érzem, mindent megtettem a sikeresség érdekében	4,63

A reflektív szemlélet magában hordozza azt a képességet, amely tartalmazza az elemzés, a választás és a felelősségvállalás képességét. Meghatározóak lehetnek azok a visszajelzések, amelyeket a pedagógus a közvetlen és tágabb környezetétől kap (kollégák, igazgató, munka-

közösség, szülők, tanulók). Az alábbi ábrán látható, hogy a válaszadók 42%-a fogadja el közepes mértékben a szülők részéről érkező kritikai észrevételeket. Jellemzően inkább (75%) a szakos kollégák véleményére adnak a megkérdezett pedagógusok, a gyerekek véleménye 61%-ban meghatározó, 68 %-ban pedig a munkaközösség, illetve az igazgató (63%). Kiegészítendő ezt a kérdést megjegyezzük, hogy a kérdőívben nyílt kérdés formájában megkérdeztük, hogy milyen feltételei vannak annak, hogy a pedagógusok elemezzék saját munkájukat, többen válaszolták a visszacsatolások fontosságát.

52. számú ábra: Mennyire fogadja el a kritikai észrevételeket az alábbi személyektől?



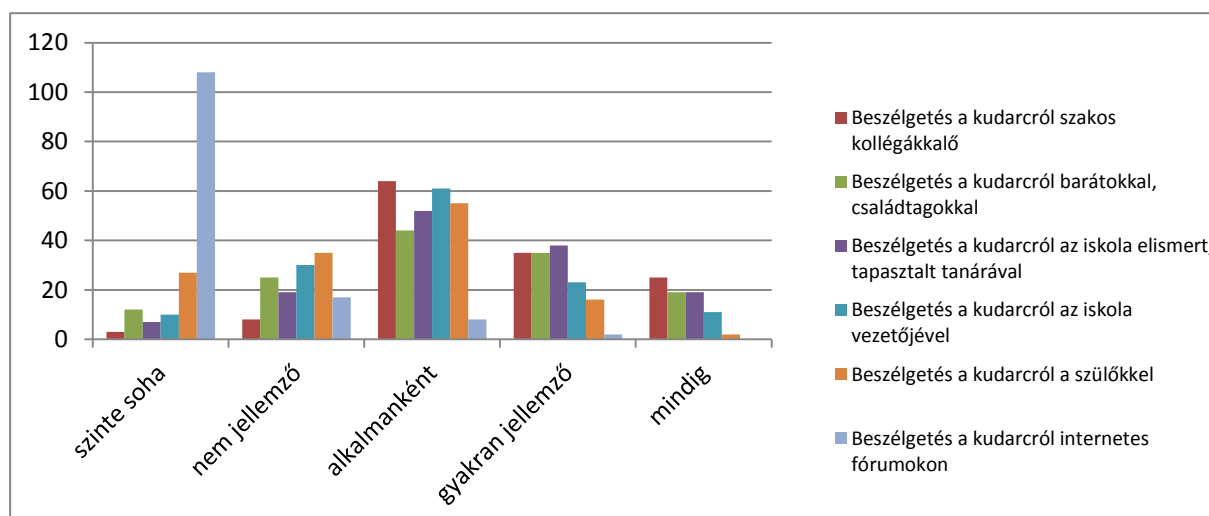
38. számú táblázat: Mennyire fogadja el a kritikai észrevételeket az alábbi személyektől?

	Átlag
a gyerekek fogalmazzák meg	3,68
a szülők fogalmazzák meg	3,16
szakos kolléga fogalmazza meg	4,01
munkaközösség fogalmazza meg	3,85
igazgató fogalmazza meg	3,73
szakfelügyelő fogalmazza meg	3,76

A reflektivitásnak van egyfajta kollegiális jellege, hiszen a pedagógusok a reflexió eszközével élnek, amikor saját maguk között megbeszélve, kollegiális keretek között el tudják dönteni,

hogy a problémás eseteknek milyen megoldása a legcélravezetőbb (Szivák, 2003). Éppen ezért megkérdeztük mennyire jellemző, hogy beszélnek-e a pedagógusok a munkájukkal kapcsolatos kudarcokról és sikerekről. Az alábbi ábrán látható, hogy a kudarcokról való beszélgetés nagyobb arányban fordul elő alkalmi jelleggel (38%). Az eredményekből látható, hogy a válaszadók nagy többsége szinte sosem veszi igénybe erre a célra az internetes fórumokat. Ennek magyarázata lehet egyrészt az időhiány, másrészt pedig feltételezhetjük ennek a gyakorlatnak a hiányát a pedagógusok körében, ill. hogy hazánkban még nem annyira elterjedt ez a fajta internet felhasználási lehetőség. A megkérdezettek csupán 18%-a beszél mindig a kudarcairól szakos kollégákkal. A gyakorlat számára tanulságos információk ezek, hiszen azt láthatjuk, hogy a pedagógusok nem szívesen osztják meg egymással a nehézségeiket, ami azt jelenti, hogy lehetőség sem adódik a problémamegoldásban a társas támogatás megvalósulásának.

53. számú ábra: Szokott-e beszélgetni a tanítással kapcsolatos kudarcairól?

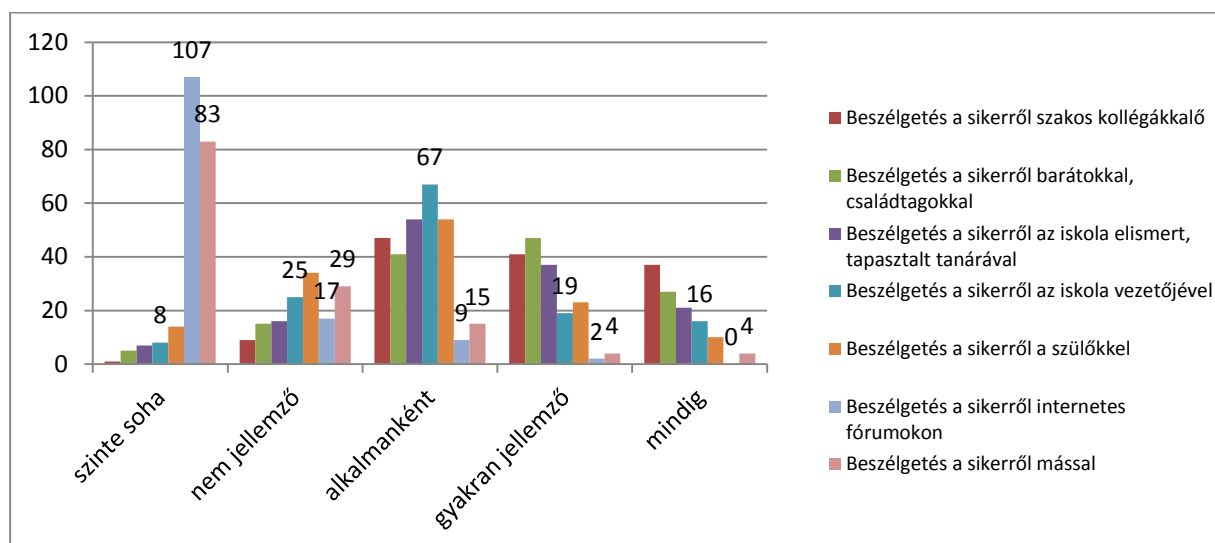


39. számú táblázat: Szokott-e beszélgetni a tanítással kapcsolatos kudarcairól?

	Átlag
szakos kollégákkal	3,53
barátokkal, családtagokkal	3,18
az iskola elismert, tapasztalt tanárával	3,32
az iskola vezetőjével	2,96
a szülőikkel	2,49
különböző internetes fórumokon	1,29
mással	1,60

Ugyanez a kérdést feltettük a sikerekről való beszélgetéssel kapcsolatban is. Az eredmények meglepő módon nagyon hasonlítanak az előző kérdésre adott válaszokkal. S ami igazán meglepő, hogy a sikerekről való beszélgetés előfordulási aránya még alacsonyabb, mint a kudarcokról való beszélgetés. A sikerekről való beszélgetés legjellemzőbb az iskola vezetőjével (49%), és szinte soha nem kerül erre sor internetes fórumokon (79%) és más személyekkel (61%).

54. számú ábra: Szokott-e beszélgetni a tanítással kapcsolatos sikereiről?



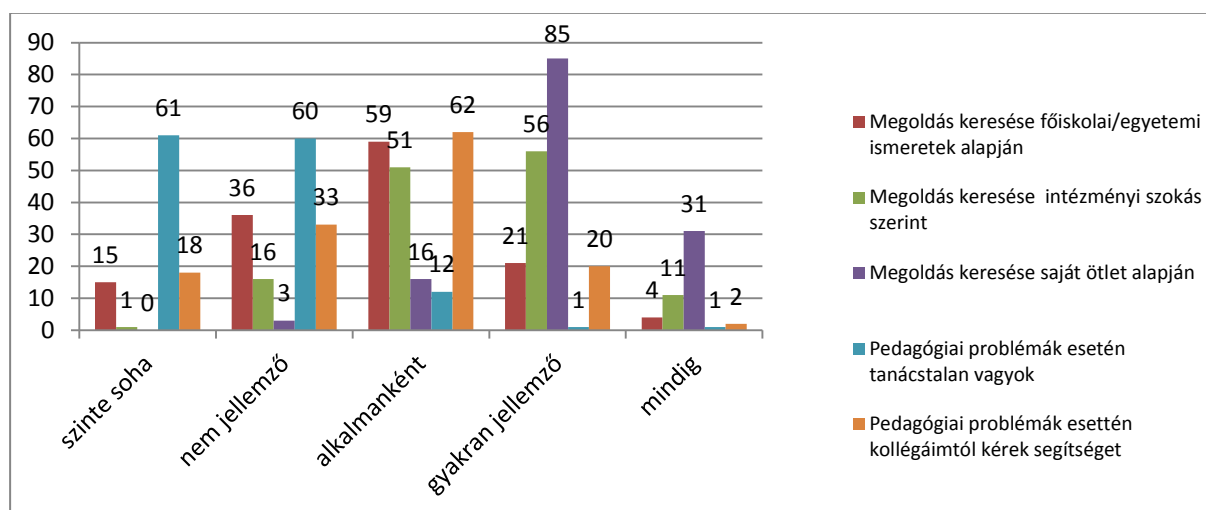
40. számú táblázat: Szokott-e beszélgetni a tanítással kapcsolatos sikereiről?

	Átlag
szakos kollégákkal	3,77
barátokkal, családtagokkal	3,56
az iskola elismert, tapasztalt tanárával	3,36
az iskola vezetőjével	3,07
a szülőkkel	2,86
különböző internetes fórumokon	1,30
mással	1,64

A reflektivitás egyik összetevője az elemző képesség, amely lényeges elemei közé tartozik a probléma felismerése, annak meghatározása és lebontása, a probléma elemzése, a megoldási módok felállítása és kiválasztása. Törekedtünk megismerni a pedagógusok pedagógiai problémákkal szembeni attitűdjeit. Mint látható, 85%-ban a pedagógusok saját ötleteikre

támaszkodnak, 49%-ban intézményi szokások szerint járnak el. Alacsony szinten jelenik meg a pedagógusképzésben szerzett ismeretek felhasználása és a kollégáktól való segítségkérés, továbbá minimális mértékben fordul elő, hogy a pedagógus tanácstalan lenne egy-egy problémás helyzetben.

55. számú ábra: Milyen forrásokra támaszkodik a tanórán felmerülő problémák esetén?



41. számú táblázat: Milyen forrásokra támaszkodik a tanórán felmerülő problémák esetén?

	Átlag
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél a főiskolán/egyetemen elsajátított ismereteim alapján keresem a megoldást.	2,73
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél az intézményi szokás szerint járok el.	3,44
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél saját ötletből származó megoldást keresek.	4,07
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák során tanácstalan vagyok.	1,67
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél kollégáimtól kérek segítséget.	2,67

5.4.2. A reflektivitás és a személyiség összefüggéseinek vizsgálata

A tanulmány második része a reflektív gondolkodás és a személyiség összefüggéséről szól. A szakirodalomban több forrásban is olvashatjuk a reflektív szakember jellemzőit (Rodgers, 2002, Schön, 1983, Valli, 1997).

A reflektív pedagógus eszménye (Schön, 1983) tulajdonképpen a nyolcvanas években formálódott, mely szerint a pedagógus annak következtében, hogy folyamatosan értékeli önmagát, folyamatosan tanul is belőle. A pedagógus saját gyakorlatát értékeinek, ismereteinek, elméleteinek és tapasztalatainak szűrőjén keresztül elemzi. Ezek együtt adják a pedagógus értékelési rendszerét, amely a személyes tapasztalatokból, az átvett ismeretekből és az értékekből adódik össze. A pedagógus gyakorlati kompetenciája Schön szerint a reflektív és kreatív problémamegoldás során fejlődik (Kimmel, 2006). Minden gyakorlati problémamegoldás növeli, bővíti előzetes tapasztalati tudását, amely a következő problémamegoldás során az elméleti tudás mellett tudásbázisként szolgál.

Az elméleti tudás bővítése tehát csak az egyik tényezője a gyakorlat megújításának. Ezen elmélet szerint a középpontban a gyakorló szakember praxisa áll. Az elmélet elismeri a gyakorló szakember alkotó munkáját, megvilágítja, hogy a gyakorlat nem az elméleti ismeretek mechanikus alkalmazása. Elismeri a gyakorló szakember tapasztalati tudását, amelynek ugyanolyan fontos szerep jut, mint az elméleti tudásnak.

Dewey négy tulajdonságot említ, amely a reflektív szakembert jellemzi: nyitottság, felelősségtudat, „teljes-szívűség” és az egyenesség. Schön szerint a reflexió feltétele az érett személyiség, önbizalom, rugalmasság, nyitott gondolkodásmód, autonóm személyiség. Berstein-Colton (1993) (idézi Kimmel, 2006) listája a reflektív szakemberről: saját hatékonyságba vetett hit, a gondolkodás rugalmassága, a társadalmi felelősségérzet, a tudatosság, vagyis a saját gondolkodási, döntéshozatali folyamatok reflexiója, a metakognitív készségek fejlettsége. Kimmel (2006) felsorolja azokat a személyiségvonásokat, amelyek hiánya korlátozza a reflexiót.

Ezek a tulajdonságok teszik lehetővé Kimmel (2006) szerint az értelmezési keretváltást a reflektív dialógus során, ami a sikeres reflexió talán legdöntőbb momentuma. A dialógusba becsátkozás megfelelő személyes érettséget, jó interperszonális és kommunikációs készséget

feltételez. A személyes érettség, mint a professzionális fejlődés egyik feltétele jelenik meg Kagan (Kagan, 1992, idézi Kimmel, 2006) elméletében is

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a reflektív szakember jellemzői a felnőtt, érett, racionális, autonóm személyiség jegyei: önismeret, önbizalom, érzelmi kiegyensúlyozottság, flexibilitás, nyitottság, az interperszonális és kommunikációs készségek fejlettsége, felelősségérzet, fejlett metakognitív készségek és a reális önértékelés képessége (Kimmel, 2006).

Ebből adódóan törekedtünk arra, hogy feltárjuk a reflektív gondolkodás és a fent sorolt személyiségjegyek összefüggéseit. Kézenfekvőnek tűnt egy olyan mérőeszköz felhasználása a mérés során, amely egyszerre több személyiségjegyet viszonylag objektív megismerését is lehetővé teszi. Ehhez Bar-On által kidolgozott érzelmi intelligencia kérdőívet használtuk fel, amely 5 főtényt és további 15 tulajdonság mérését teszi lehetővé. A kérdőív egyszerre alkalmas több tulajdonság mérésére, ez tette indokolttá a vizsgálatban való felhasználását.

BAR-ON (2006) úgy határozta meg az érzelmi intelligenciát, mint az olyan tudás és képességek halmaza, amelyek hatással vannak arra, hogy valaki meg tudja birkózni a környezeti hatásokkal. Ezeket öt területre osztotta fel: inter- és intraperszonális intelligencia, alkalmazkodó, stresszkezelő és általános hangulati érzelmi intelligencia (Balázs, 2013).

Az öt főtényt számos, szorosan kapcsolódó kompetenciát, készséget és moderátort tartalmaz.

1. Intrapersonális készségek

- ✓ önbecsülés (tudatában lenni annak, hogy megértjük és elfogadjuk magunkat)
- ✓ érzelmi öntudat (érzelmeink megértése)
- ✓ magabiztosság (érzéseink és önmagunk határozott kifejezése)
- ✓ függetlenség (önálló és másoktól független, szabad érzelmek kialakítása)
- ✓ önmegvalósítás (a potenciális célok meghatározása és megvalósítása, aktualizálása)

2. Interperszonális készségek

- ✓ empátia (annak tudatos kezelése és megértése, hogy mások hogyan érzik magukat)
- ✓ társadalmi felelősségvállalás (érzelmi és szociális azonosulás más társadalmi csoportokkal)
- ✓ interperszonális kapcsolat (kölcönösen kielégítő kapcsolatok)

3. A stressz kezelése

- ✓ stresszkezelés (érzelmeink hatékony és építő jellegű irányítása)
- ✓ impulzus-kontroll (ösztönkésztetéseink irányítása)

4. Alkalmazkodóképesség

- ✓ valóságérzékelés (érzelmeink tesztelése és a valós gondolkodással való párhuzamba állítása)
- ✓ rugalmasság (a változásokkal való megküzdés, alkalmazkodás a mindennapi életben)
- ✓ problémamegoldás (a problémák hatékony megoldása intraperszonális és interperszonális helyzetekben)

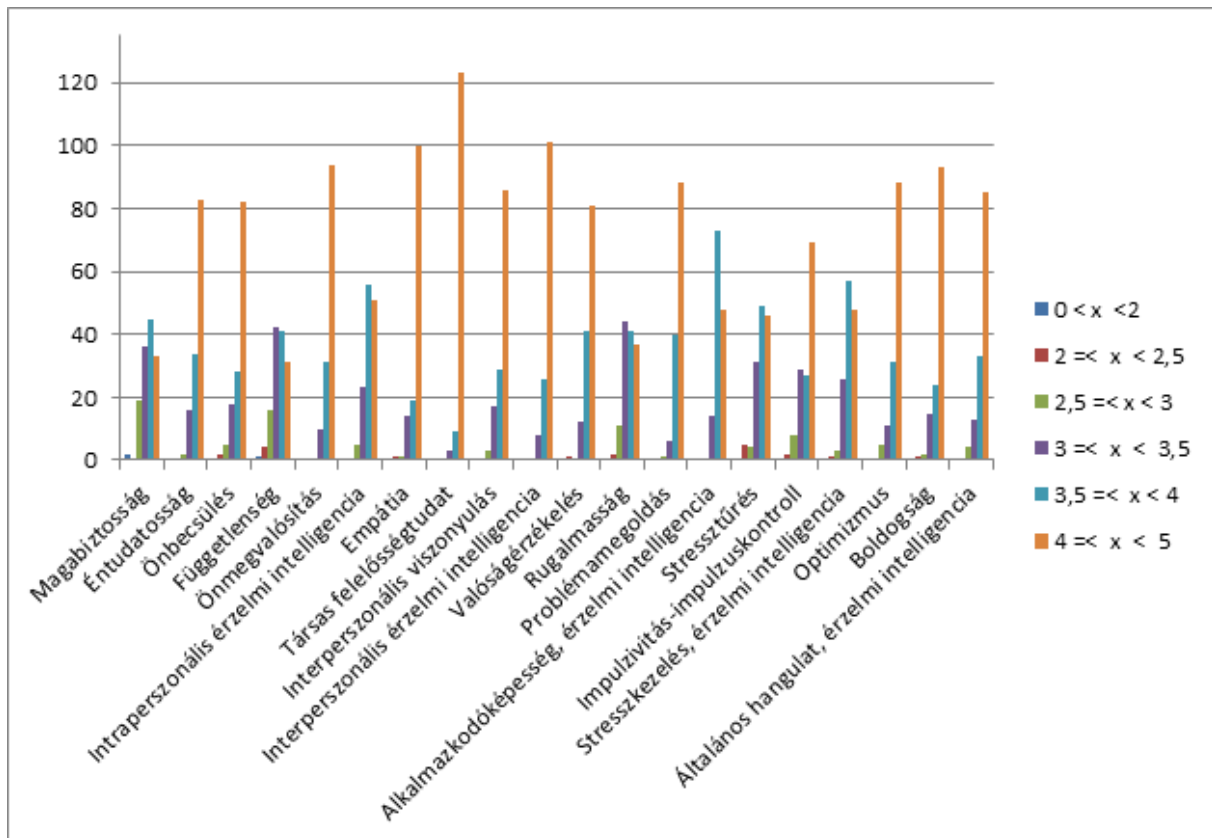
5. Általános hangulat

- ✓ optimizmus (pozitív kilátások észlelése)
- ✓ boldogság (érzés, amely szerint általában elégedettebbek vagyunk magunkkal, másokkal és az élettel)

A teszt lehetővé teszi ezeknek az összetevőknek a mérését, azokat főcsoportokba rendezve megadni az érzelmi intelligencia 5 fő tényezőjét. Ezeknek az értékeknek a mintában való eloszlását az alábbi ábra szemlélteti.

A mintában kiemelkedően magas a társas felelősségtudatot magába foglaló interperszonális intelligencia. Az 5 fő tényező közül az intraperszonális intelligencia és a stresszkezelés mutatói alacsonyabbak a másik 3 fő tényezőhöz képest.

56. számú ábra: Az érzelmi intelligencia megoszlása a mintában



A mérés során arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyes intelligencia faktorok összefüggenek-e a saját tevékenységről való gondolkodás gyakoriságával és az önelemző képesség meglétével a személyen belül. Ehhez korrelációs számításokat végeztünk, melynek eredményeit az alábbi táblázat foglalja össze.

Az eredményekből látható, hogy a korreláció értéke egy helyen haladta meg a 0.5 értéket, a többi korrelációs érték nem éri el ezt az értéket sem. Viszonylag nagy arányban található olyan összefüggések, ahol a korreláció 0.3 és 0.5 között van, jelezve ezzel a laza kapcsolatot a két tényező között.

42. számú táblázat: Az érzelmi intelligencia 5 főfaktorának és a saját tevékenységről való gondolkodás összefüggései

A kérdés fókusza	Kérdés	Intraperszo- nális intelli- gencia	Interperszonális intelligencia	Alkalmazkodó- képesség	Stresszkezelés	Általános hangulat
Miért fontos a saját munkáról való gondolkodás?	hogyan tudatosan válasszam ki a tananyagot			0,35		
	hogyan tudatosan válasszak módszereket		0,32	0,39		
	hogyan tanárként fejlődni tudjak általa		0,35	0,34		
Mennyire fontos a tudatosság?	saját szakmai fejlődés értékeléséhez		0,33	0,40		
Mikor fontos a saját munkáról való gondolkodás?	mikor tanítási folyamatot tervezek		0,34	0,37		
	ha vége van az órának, azonnal		0,30			
	ha lezártunk egy témakört		0,34			
	egy tárgy tanítási ciklusának végén		0,40	0,35		
	tanítási problémák esetén		0,33	0,31		
	négy évfolyam anyagának a lezárásaként				0,31	
Mennyire fontos forrás a saját munkáról való gondolkodásban?	saját magam számára megfogalmazott kérdések		0,33	0,34		0,34
	olyan esetek felidézése, amelyek hasonlóak a jelen szituációhoz					
	közvetlen kollégákkal való megbeszélés			0,31		0,31
	szakkönyvek, folyóiratok		0,33			
Általában mire irányul a reflexió?	feszült voltam	-0,35				
	tanításom változatos volt			0,30		
	a gyerekek érdeklődését sikerült-e felkelteni		0,33	0,31		
	a gyengébb teljesítményű tanulók megfelelően haladtak		0,31	0,33		

Mennyire vannak jelen az elemző képesség elemei a gondolkodásban?	A saját tevékenységem elemzése során megfogalmazott következtéseket a későbbi munkában érvényesítem.	0,37	0,56	0,46		0,37
	Tevékenységem elemzésekor a tanulók reakcióit veszem figyelembe.		0,39	0,35		
	Tevékenységem elemzésekor átgondolom a megoldásra váró probléma okait.	0,30	0,39	0,39		
	Tevékenységem elemzésekor átgondolom a korábbi, hasonló problémahelyzetek megoldásait.		0,32			
	Tevékenységem elemzésekor átgondolom az új helyzet egyedi jellegzetességeit.	0,36	0,42	0,39		0,41
	Problémahelyzet megoldásakor átgondolom a szándékolt következményeket.		0,38	0,39		
	Problémahelyzet megoldásakor átgondolom a nem szándékolt, de lehetséges következményeket.			0,37		
	Mennyire igazak az alábbi állítások?	Nagyon jól tudom érezni magam, amikor jól sikerül egy-egy óra.		0,34	0,31	
Szorongok, mert sokszor bizonytalan vagyok abban, amit csinálok.		-0,49		-0,40	-0,44	-0,39
A problémák sikeres megoldása, hozzájárul a szakmai fejlődésemhez.			0,47	0,35		0,34
Ha pedagógiai problémával állok szembe, akkor igyekszem tudatosan választani a			0,41	0,37		0,31

	megoldási lehetőségek közül.					
	A váratlan helyzetek képesek nagyon elbizonytalanítani.	-0,48			-0,43	-0,40
	Gyakran szorongok amiatt, hogy hiányos a tárgyi tudásom.	-0,48		-0,41	-0,46	-0,41
	Elégedett vagyok, mert úgy érzem, hogy szeretnek a gyerekek.		0,41			0,39
	Örülök, hogy ezt a pályát választottam.		0,41	0,33		0,37
	Örömmel telnek a napjaim, annak ellenére, hogy vannak nehézségeim.		0,35			0,40
	Jó stratégiáim vannak a nehézséget jelentő osztálytermi helyzetek kezelésére.	0,47	0,44	0,39	0,35	0,43
	A tanórai pedagógiai jellegű problémák kezelése gondot jelent számomra.	-0,39			-0,37	-0,32
	Mindig rájövök, hogy egy problémás tanórai helyzet miért alakult ki.	0,39		0,37		
	Szükségem lenne javaslatokra, tanácsokra a nehézséget jelentő osztálytermi helyzetek hatékonyabb kezeléséhez.	-0,40			-0,34	
Mikor érzi sikeresnek a munkáját?	ha a gyerekek jól érzik magukat az órán		0,39			
	ha én jól érzem magamat az órán		0,38			
	ha szeretnek a tanítványaim		0,33			
	ha úgy érzem, mindent megtettem a sikeresség érdekében		0,36			
Beszél-e a sikeres	szakos kollégákkal		0,39	0,30		0,37

íról?	az iskola elismert, tapasztalt tanárával		0,34			
Mennyire igazak az alábbi állítások?	A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél saját ötletből származó megoldást keresek.	0,38				
	A tanórán felmerülő pedagógiai problémák során tanácstalan vagyok.	-0,51		-0,33	-0,37	-0,35

A leggyakrabban előforduló intelligencia faktor, amely korrelál a saját tevékenységről való gondolkodással az interperszonális érzelmi intelligencia és az alkalmazkodóképesség. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy ezen főfaktorok közül mely faktorok (tulajdonságok) a legerősebbek, azaz melyek azok az érzelmi intelligencia sajátosságok, amelyek a legszükségesebb velejárói az önelemző képesség gyakoriságának. Ezt szemlélteti az alábbi táblázat.

43. számú táblázat: Az interperszonális intelligencia és az alkalmazkodóképesség intelligencia 5 faktorának és a saját tevékenységről való gondolkodás összefüggései

	Empátia	Társas felöltségtudat	Interperszonális viszonyulás	Interperszonális érzelmi intelligencia	Valóságérzékelés	Rugalmasság	Problémamegoldás	Alkalmazkodóképesség, érzelmi intelligencia
Miért fontos a saját munkáról való gondolkodás?					0,32			
								0,35
		0,36		0,32	0,44		0,39	0,39
		0,37		0,35	0,32		0,45	0,34
Mennyire fontos a tudatosság?							0,37	
		0,30					0,36	
							0,38	

	Em- pátia	Társas fe- lelősségt udat	Interper- szonális viszonyu- lás	Interper- szonális érzelmi intelli- gencia	Valóságér- zékelés	Rugal- masság	Probléma- megoldás	Alkalmazkodó- képesség, ér- zelmi intelli- gencia
							0,39	
			0,34	0,33	0,34		0,44	0,40
					0,32			
					0,34		0,38	
			0,31	0,34	0,40		0,44	0,37
			0,33	0,30				
Mikor fon- tos a saját munkáról való gon- dolkodás?		0,33	0,31	0,34			0,34	
		0,37	0,39	0,40			0,43	0,35
		0,35		0,33	0,32			0,31
					0,31			0,31
		0,36	0,31	0,33	0,35		0,39	0,34
Mennyire fontos for- rás a saját munkáról való gon- dolkozásb an?							0,33	
								0,31
			0,35	0,33				
							0,33	
					0,33			
							0,36	0,30
Általában mire irá- nyul a ref- lexió?		0,43		0,33			0,32	0,31
		0,31					0,31	
							0,43	
		0,38		0,31			0,40	0,33
							0,35	
	0,47	0,54	0,42	0,56	0,35		0,47	0,46

	Em- pátia	Társas fe- lelősségt udat	Interper- szonális viszonyu- lás	Interper- szonális érzelmi intelli- gencia	Valóságér- zékelés	Rugal- masság	Probléma- megoldás	Alkalmazkodó- képesség, ér- zelmi intelli- gencia
Mennyire vannak je- len az elemző képesség elemei a gondolko- dásban?	0,31	0,38	0,31	0,39	0,36		0,31	0,35
	0,31	0,42		0,39	0,39		0,45	0,39
		0,37		0,32			0,34	
		0,38	0,39	0,42	0,36		0,42	0,39
		0,41		0,38	0,39		0,49	0,39
					0,36		0,39	0,37
Mennyire igazak az alábbi állí- tások?			0,33	0,34	0,36			0,31
					-0,37	-0,33		-0,40
	0,38	0,45	0,35	0,47			0,45	0,35
	0,35	0,34	0,33	0,41	0,31		0,45	0,37
					-0,43			-0,41
		0,32	0,39	0,41				
	0,30	0,39	0,34	0,41	0,36			0,33
				0,35				
Mikor érzi sikeresnek a munká- ját?	0,34		0,35	0,39				
	0,33		0,37	0,38				
		0,31		0,33				
	0,30	0,36		0,36				
Beszél-e a kudarcai- ról?						0,36		
Beszél-e a sikereiről?	0,30		0,38	0,39			0,37	0,30
		0,35		0,34				
Mennyire igazak az								-0,33

	Em- pátia	Társas fe- lelősségt udat	Interper- szonális viszonyu- lás	Interper- szonális érzelmi intelli- gencia	Valóságér- zékelés	Rugal- masság	Probléma- megoldás	Alkalmazkodó- képesség, ér- zelmi intelli- gencia
alábbi állí- tások?								

A korrelációs értékekből látható, hogy a saját tevékenységről való gondolkodásban legnagyobb szerepet az egyén problémamegoldó képessége, a valóságérzékelése és a társas felelősségtudata adja.

A problémamegoldó személy meglehetősen jó a problémák felismerésében és azonosításában. A problémamegoldás kapcsolatban van a tudatossággal, a fegyelmezettséggel, módszerességgel kitartó és szisztematikussággal a problémák megközelítésében. Ez a készség kapcsolódik ahhoz a vágyhoz, hogy a személy a legjobbat tegye, és inkább vállalja a problémát, mintsem elkerülje azt. A valóságérzékelő személy képes értékelni az összhangot között, amit tapasztal és ami a valóságban van. Ezek a személyek általában jók a problémák felismerésében, képesek az adott szituáció „behangelésére”. A hangsúly a pragmatizmuson, objektivitáson, az észlelés megfelelőségén és az ötletek hitelességén van. A társas felelősségtudatú személyek együttműködőek, konstruktív tagjai a csoportjaiknak, gyakran jellemzik őket felelősnek és megbízhatónak. Ez a képesség felelősségteljes cselekvést jelent akkor is, ha az nem jár személyes haszonnal.

Vagyis megállapítható, hogy a megfelelő problémamegoldás, a valóságérzékelés és a társas felelősségtudat az a három személyiségjegy, amely a vizsgált mintán leginkább összefüggésbe hozható a pedagógusok saját tevékenységéről való gondolkodással.

5.5. Hipotézisek igazolása

H1: A pedagógusok egyszerre több szempontból is fontosnak tartják a saját tevékenységről való gondolkodást.

A H1 hipotézisünk beigazolódt, hiszen a válaszadók átlagosan több mint fele (54%) a megjelölt öt területen fontosnak tartja a saját tevékenységről való gondolkodást.

H2: A pedagógusok munkájában meghatározó szerepet kap a tudatosság.

A H2 hipotézisünk szintén beigazolódn látszik, a tudatosság szerepét általában vagy teljes mértékben fontosnak tartották a pedagógusok, elsősorban a tanítási célok meghatározásában és a tanulói teljesítmény értékelése kapcsán.

H3: A saját tevékenységről való gondolkodás a pedagógiai tevékenység több szakaszában jelen van.

A H3 hipotézis részben igazolódt be. A tanítási-tanulási folyamat több szakaszában jelen van a saját tevékenységről való gondolkodás, de ez inkább a nagyobb egységek megkezdése, ill. azok lezárása után. A közvetlenül tanóra utáni és a tanóra közbeni reflektálás kevésbé jellemző a vizsgált csoportra.

H4: Az önelemzés fontosságának megítélése a pedagógiai tevékenység időbeliségét tekintve a pedagógusok pályán eltöltött idejével arányosan nő.

A H4 hipotézisünk nem igazolódt be, mivel az eredmények azt mutatják, hogy körülbelül 10 év pedagógiai gyakorlat után már nincs jelentős változás a tevékenység előtti, közbeni és a végén végrehajtott önelemző tevékenység gyakoriságát illetően.

H5: A pedagógusok saját munkájáról való gondolkodásban egyszerre több forrást is felhasználnak.

A H5 hipotézisünk beigazolódt, a vizsgált csoport átlagosan 40%-ban általában felhasználja a munkájáról való gondolkodásban a környezetből érkező visszajelzéseket, megfogalmaz kérdéseket saját maga számára, segítségül hívja a hasonló történéseket, ill. szakirodalmi forrásokat, törvényi változásokat.

H6: A pedagógusok a saját munkájukról való gondolkodásban egyszerre több forrást is igénybe vesznek, minél nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkeznek.

A H6 hipotézisünk nem igazolódott be, mivel hasonlóan a H4-ben megfogalmazott eredményekhez bizonyos pályán eltöltött évek után már nincs változás a források felhasználásában.

H7: A pedagógusok a tanórát követően a tanulókra és önmagukra egyaránt reflektálnak.

H8: Azok a pedagógusok, akik régebb óta vannak a pályán, egyszerre több szempontot figyelembe vesznek, amikor elemezik saját tevékenységüket.

A két hipotézis nem igazolódott be, hiszen a pedagógusok reflexiói elsősorban a tevékenységre és a tanulóra irányulnak, s kevésbe önmagukra (H7), és ez a pályán eltöltött idő függvényében sem változik jelentősen (H8).

H9: A reflektív tanítás alapját képező elemző képesség elemei nagy arányban megjelennek a pedagógusok elemző tevékenységében.

A H9 hipotézisünk beigazolódott, hiszen a reflektív gondolkodás alapját képező elemző képesség összetevői jellemző vagy nagyon jellemző módon megjelentek a vizsgált pedagógusok gyakorlatában.

H10: A pedagógusok saját munkájuk sikerességét elsősorban a tanulók tanulmányi eredményei alapján ítélik meg.

A H10 hipotézis részben igazolódott be, mert a tanulók eredményei nem kimagaslóan eredményezik a pedagógusok sikerélményét. A válaszokból kiderül, hogy fontos annak az érzése, hogy a pedagógus mindent megtett a siker érdekében, s hogy a gyerekek jól érezzék magukat a tanórán és szeressék a tantárgyat.

H11: A pedagógusok gyakran megosztják egymással saját munkájukkal kapcsolatos sikereiket.

H12: A pedagógusok a munkájuk során előforduló kudarcokról nem szívesen beszélnek.

A két hipotézis nem igazolódott be. Az eredmények azt mutatják, hogy ugyanolyan arányban beszélnek a pedagógusok a sikereikről (H11), mint a kudarcaikról (H12). Meglepő módon nagyon alacsony arányban szerepel a válaszok között az internetes fórumokon történő tapasztalatcsere.

H13: A pedagógiai problémák megoldásában meghatározó a pedagógusképzésben elsajátított ismeretek és az intézményi szokásrend.

A H13 hipotézisünk nem igazolódott be, mivel sem a képzés során elsajátított ismeretek, sem az intézményi szokásrend nem elsődleges a pedagógiai problémák megoldásában. A leggyakrabban alkalmazott segítség a saját ötletek felhasználása egy-egy adott helyzetben.

H14: A pedagógusok saját munkájáról való elmélkedése és az intraperszonális intelligencia között összefüggés mutatható ki.

H15: A pedagógusok saját munkájáról való elmélkedése és az interperszonális intelligencia között összefüggés mutatható ki.

H16: A pedagógusok saját munkájáról való elmélkedése és az alkalmazkodóképesség között összefüggés mutatható ki.

H17: A pedagógusok saját munkájáról való elmélkedése és a stressz-tűrő képesség között nincs összefüggés.

H18: A pedagógusok saját munkájáról való elmélkedését befolyásolja az általános érzelmi hangulata.

A pedagógusok saját tevékenysége és a vizsgált személyiségjegyek között nem minden esetben mutatható ki összefüggés. A munkáról való gondolkodás nem függ össze az intraperszonális intelligenciával (H14), a stressz-tűrő képességgel (H17), nem függ az általános érzelmi hangulattal (H18). Laza a kapcsolat, de kimutatható az interperszonális intelligencia (H15) és az alkalmazkodóképesség (H16) között.

5.6. Következtetések, javaslatok

A reflektív gondolkodás nem csupán az egyén fejlődését szolgálja, hanem az intézmény fejlődésének is záloga lehet. Ebből adódóan fontos üzenet lehet a pedagógusképzők számára, hogy a reflektív szemlélet alapfogalmainak megismerése kihagyhatatlan részévé kell, hogy váljon a pedagógusképzési tartalmaknak. Elsajátítása azonban nem lehet pusztán elméleti jellegű a szakmára való felkészítésben, hanem a reflektív gondolkodás gyakoroltatása, a reflexiók szakszerű megfogalmazása is váljon mielőbbi gyakorlattá a képzésben részt vevő hallgatók számára. Ebben fontos szerepe van a portfóliónak, azonban nem elhanyagolható tény, hogy a tanítóképzésben és az óvodapedagógusok képzésében ez még mindig nem terjedt el megfelelő mértékben. A képzési programokba nagyobb hangsúllyal kell szerepelnie a reflektivitás témakörnek, s legfőképpen a reflektivitás fejlesztésének.

Javaslat: A reflektív szemlélet kialakításához újra kell gondolni a képzési tartalmakat, elméleti és gyakorlati szinten egyaránt szükséges a reflektivitás értelmezésének, elemeinek, folyamatának megismerése, annak gyakorlatba való átültetése már a pedagógusképzés folyamatában.

A pedagógusképző intézmények feladata lenne, hogy megtanítsák a leendő pedagógusokat a reflektálásra. Tudatosítani kell, hogy a reflektálás olyan folyamat, amely nem indul el automatikusan, épp ellenkezőleg, erőfeszítést igénylő folyamatról van szó. Ebből adódóan szükséges olyan segítségnyújtás, amely hozzásegíti a hallgatót, hogy megértse mit jelent a reflexió, milyen kérdésfeltevésekkel járhatja körül saját tevékenységének eredményességét és sikerességét

Javaslat: Olyan kurzusok tematikájának kidolgozása, esetleg a már gyakorlatilag megvalósuló pályaszocializációt szolgáló kurzusok tematikájának átdolgozása, amelyek célirányosan segítik a reflektív gondolkodás kialakulását a pedagógusjelöltben.

Az eredmények alátámasztják azt a tényt, hogy a pedagógusok nem szívesen beszélnek sem a sikereikről, sem a kudarcaikról. Mindez magyarázható talán azzal, hogy értik a reflexió fontosságát, mégis bizonytalanság érzése kíséri ezeket a megnyilatkozásokat. Talán nem túlzás feltételezni a kitérüléstől való félelem érzésének meglétét az egyénben, s mellette a kritikától való félelmet. Mindez természetesen fejleszthető, hiszen a reflektív gondolkodás elsajátításában meghatározó lehet a reflexiók értékelése.

Javaslat: A pedagógusképzésben folyó túlzottan elméletorientált képzés helyett több gyakorlati jellegű kiscsoportos formában való oktató-nevelő tevékenység megvalósítása, amely lehetőséget ad a hallgatók számára a szereplésre, a megnyilatkozások gyakorlására, fejlesztve ezáltal olyan személyiségjegyeket, amelyek hozzásegítik majd a hallgatót a szorongásmentes fellépésre .

Fontos szerepe van a reflektív szemléletben annak a kollegialitásnak, amely sok szempontból biztonságot és támogatást jelent egy kezdő pedagógus számára. Ebből adódóan szükségesnek látszanak olyan tréningek, amelyek segítik egy-egy közösség hatékonyabb együttműködését, akár olyan szempontból is, hogy kimondottan a reflektív szemlélet elsajátítására alkalmas továbbképzési programok kerülnek számukra kidolgozásra. Kiváló fórumot teremtenének ezzel a szakmai eszmecserére, ahol a pedagógusok megoszthatnák egymással a tapasztalataikat, véleményt cserélhetnének a tanórák és foglalkozások történéseivel, elemzésével kapcsolatosan.

Javaslat: Intézményi szinten olyan fórumok szervezése, amelyek lehetőséget biztosítanak a pedagógusjelöltek számára a véleménycserére, ahol megoszthatják egymással tapasztalataikat egy-egy pedagógiai problémával kapcsolatban.

6. Az elkötelezettség és reflexió kapcsolata

6.1. A probléma bemutatása és a kutatás indoklása

Első körben befejeződött a pályán lévő pedagógusok portfólióinak elkészítése. Egy pályázat keretében lezajlott a programba bekerült gyakornokok vizsgáztatása. Mindkét esetben a pedagógustól megkívánják a reflektivitást. A gyakornokok reflektivitását önértékelő kérdéssor segítette, s a mentornak bátorítania kellett a gyakornok reflexióját a sikertelen tervekkel és a megoldások specifikumaival kapcsolatban.

A tanári nézeteket kutatók közös megállapításai között többször szerepel, hogy a tanároknál kialakul egy nézetrendszer, amely segítséget nyújt nekik a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és meghatározza gyakorlati tevékenységüket. Falus (2001) azt is megfogalmazta, hogy a pedagógusok csak a nézeteikkel, gyakorlati pedagógiai tudásukkal összeegyeztethető módszereket és eljárásokat fogják értelemszerűen alkalmazni a gyakorlatukban. A pedagógusokat támogathatja az osztálytermi gyakorlat megfigyelése és elemzése, a reflektív tanításra való törekvés, a saját tevékenységre való reflexió, hogy megismerjék, tudatosítsák, és szükség szerint megváltoztassák saját nézeteiket, és ennek következtében osztálytermi tevékenységüket; végső soron az osztálytermi gyakorlat reflexiója visszahatással lehet a gondolkodásra, a pedagógusok nézeteinek tartalmára.

Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk a tanítók reflektív gondolkodásának és elkötelezettségének tartalmát, jellemzőit, a reflexió szerepét pedagógiai munkájukban. Kutatócsoportunk arra vállalkozott, hogy a kérdőíves kikérdezés mellett kvalitatív pedagóguskutatást is végezzen strukturált interjúkkal és metaforaelemzéssel.

6.2. A fogalmak meghatározása

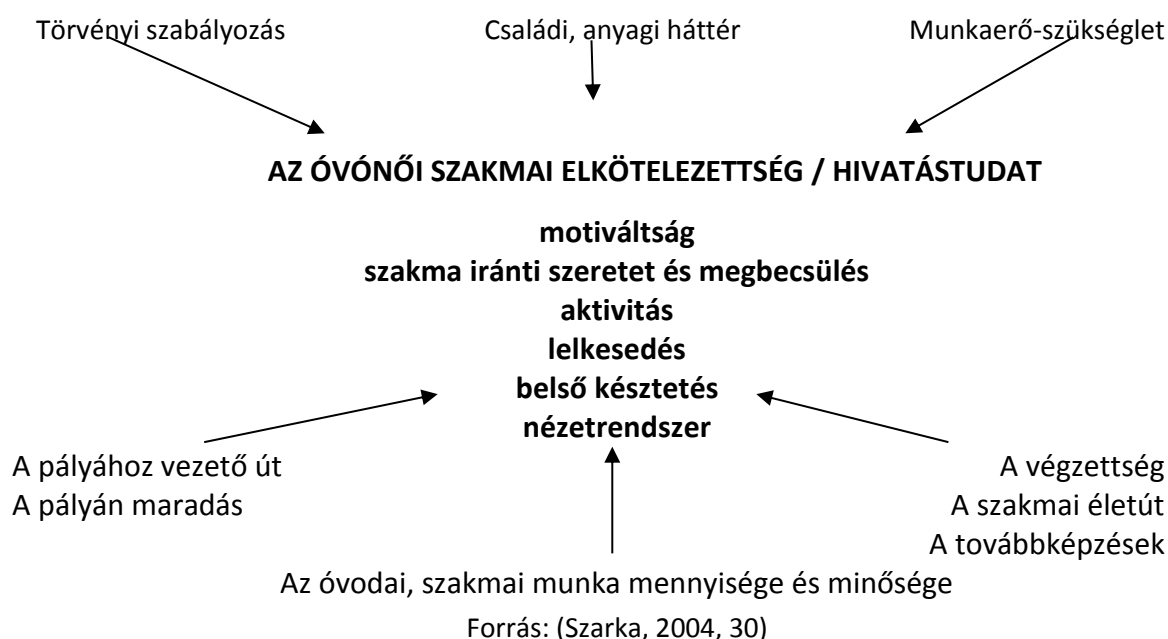
6.2.1. Szakmai elkötelezettség

Szarka Júlia kutatásai szerint „az elkötelezett személy:

1. Hisz a feladat céljaiban és értékeiben, erőfeszítést tesz a minimális elvárásokon túl;
2. Pszichológiai értelemben kötődik a foglalkozásához, melynek tárgya lehet az intézménye, a rábízott gyermek és a szakmája egyaránt;
3. Felelősséget vállal, a feladat céljai erkölcsileg interiorizálódnak benne;
4. Elfogadja a pályából adódó feladatokat, belső készletet, ragaszkodást érez valamely eszme képviselőjéhez;
5. Azonosul a feladattal, eredményekkel és azok felelősségével, magasabb minőségű kapcsolatot tart a munka tárgyával, a körülményeivel és a végző személyekkel;
6. Önállóan végzi feladatait, szabadságot kér a tervezésben, a munkafolyamat meghatározásában, a döntésekben és azok befolyásolásában;
7. Kitartását a feladattal való kapcsolatban maradás vágya tükrözi.” (Szarka, 2005, 2004, 39-40.)

Az 57. sz. ábra, az óvodapedagógusok szakmai elkötelezettségét szemlélteti, amely „elsősorban az utóbbi évtizedek hazai kutatásainak összefoglalásaként született. A hivatástudattal kapcsolatba hozható területeket mérték ezekben, de fogalmi meghatározásokat, elemzéseket alapvetően nem tartalmaznak. Az ábrázolt rendszer sajátossága, hogy némileg tükrözi a fogalmak és az összefüggések körüli bizonytalanságokat, inkább az elkötelezettséggel is kapcsolatba hozható „felsorolásokra és megérzésekre” szorítkozik, amely a kutatás kezdetét jellemezte.” (Szarka, 2004, 29)

57. számú ábra: Elkötelezettség a hazai szakirodalomban



„A pedagógus szakmai elkötelezettsége [...] anyagi vagy egzisztenciális érdektől – kisebb-nagyobb mértékben vagy teljesen – független ragaszkodás valamely eszme képviselőéhez, illetve valamely tevékenység végzéséhez (a nevelés eszményéhez vagy a nevelői munkához). Az elkötelezettség szoros kapcsolatban áll a hivatástudattal vagy hivatásérzettel. A hivatástudat nem más, mint mentális (értelmi) és/vagy emocionális (érzelmi) úton létrehozott azonosulás valamely munka vagy tevékenység alapeszményével. Ennek értelmében az elkötelezettség a hivatástudat gyakorlati kifejeződése, azaz olyan magatartásforma, amelynek révén az elkötelezett személy folyamatosan megfeleltetheti a hivatástudatában foglalt egzisztenciális önképnek. [...] Amikor a pedagógusok közvetlenül tapasztalják erőfeszítéseik sikerességét, munkájukhoz, munkahelyükhöz, tanítványaikhoz való elkötelezettségük erőt nyer.” (Szarka, 2004, 40-41)

Kutatásunkban azt keressük, mi jellemzi ma itt, a Nyugat-Dunántúlon az elkötelezett tanítókat. A szakmai elkötelezettség alkotóelemei, a szakmai elkötelezettségre ható tényezők rendszere érvényre jut-e a 6-10 éves korosztály nevelésével foglalkozó pedagógusok esetében. A sikeres, eredményes munka, amely fejleszthető még elkötelezettebbé teszi gyermekeink tanítóit.

6.2.2. Reflexió

Terjedelmi korlátok miatt a reflexiónak a fogalmát csak oly mértékben szeretnénk felvázolni, amennyiben kapcsolat mutatható ki a szakmai elkötelezettséggel, részletes kifejtésre nem vállalkozhatunk.

„A reflexió szintjeinek [sajátos] megközelítését adhatja Korthagen (2004) „Hagyománymodell”-je, melyben a pedagógusok pszichikus képződményeinek rendszerét vázolja fel.” (Szivák, 2010, 19) Korthagen a tudatosságot nem csak a tevékenység szintjén értelmezi, hanem a pedagógus szakmai identitásának és küldetéstudatának szintjén is. (Fúzi, 2012, 34)

Szarka Júlia modelljében is szerepe volt a szakmai elkötelezettség kialakulásában a nézeteknek.

Griffith és Tann (1992) modelljében a reflexiónak öt különböző típusa szerepel a következők szerint:

- ✓ Azonnal és automatikusan, tudatosság nélkül működő reflexió, mely közvetlenül a cselekvésben nyilvánul meg. Például a tanár válaszol a tanulóknak, vagy spontán kezel egy helyzetet.
- ✓ Tudatosan átgondolt reflexió, mely rövid töprengés után a tevékenység gyors megváltoztatásához vezet. Például a tanár a tanulók viselkedését figyelembe véve megváltoztatja a tanítás módszerét vagy ütemét.
- ✓ Kötetlen reflexió a tevékenységről. A tanár szabadon gondolkodik az órák eseményeiről, élményeiről.
- ✓ Szisztematikus reflexió, mikor a tanár csaknem kutatói elmélyültséggel elemzi tevékenységét.
- ✓ Hosszú távú reflexió, melynek során tudományos elméleteket is felhasználva a tanár saját elméletét átalakítja.” (Fúzi, 2012, 31)

A reflexió, amely a tevékenységet megelőzi és követi az érzelmek mellett számottevő szerephez jut a racionalitás, a gondolkodás, a döntés.

„Nagy Mária (2001) ezt a reflexiótípust tartja megfelelőnek arra, hogy a pedagógusok tudatosítsák a foglalkozásokon megvalósított tevékenységük, viselkedésük mozgatórugóit, feltárják annak ok-okozati viszonyait. Mason (2002) a tudatos és szisztematikus elemzéstől azt

reméli, hogy így képessé válnak a pedagógusok tevékenységük indoklására, például egy adott helyzetben alkalmazott módszereikkel kapcsolatban. Falus Iván (2001) szerint a reflexiónak ki kell terjednie a tevékenységen kívül az azt előkészítő tervekre is. Így biztosítható, hogy a tapasztalatok, a visszajelzések befolyást gyakoroljanak a tanítás következő fázisára és betöltsék tevékenységfejlesztő funkciójukat.” (Fúzi, 2012, 33)

A tudatos reflexió folyamatának lépéseit Szivák Judit (2003) a következő lépésekben látja: a probléma felismerése és összevetése más, de hasonló esetekkel, a helyzet sajátosságainak felderítése, megoldási lehetőségekkel kísérletezés, a következmények várható és nem várható elemeinek átgondolása.

„Tókos Katalin (2005) a reflexió gyakorlatának a módszerekkel vagy a tanári tevékenységnek bármely elemével való kísérletezést tekinti, melytől a pedagógus eredményességet remél. Lénárd Sándor (2009) úgy véli, hogy a kollégáktól való tanulás is a reflexió körébe sorolható.” (Fúzi, 2012, 35)

Az önreflexió és a szakmai fejlődés fogalma összefonódik, a szakmai fejlődés sikereit is magában foglalják. A fejlődés, az önbizalom, az önreflexió révén eredményez egy még erősebb ragaszkodást a tanítói pályához.

Köcséné Szabó Ildikó (2011) a reflexió helye a tanítási óra kapcsán összefoglalja, hogy a *”tanítási óra közbeni gyors reagálás és megfelelő döntéshozatal gyorsan mozgósítható, sok elemből álló sémarendszert követel, amit a tanárjelöltek és a kezdők számára még nem áll rendelkezésre. A cselekvés közbeni reflexió szakértő szintű tanári feladat, amely a gyakorlat során alakul. Ebből az tűnik ki, hogy a tanári fejlődés szintjei is befolyással vannak a reflexióra. (Kimmel, 2006)” (Köcséné, 2011, 147)*

6.3. Hipotézisek

1. A tanítók szakmájuk iránt elkötelezettek. Szarka Júlia (2004) bizonyította az óvónők esetében a szakmai elkötelezettség jellegzetes alkotóelemeinek és hatótényezőinek létét. Kutatásunkban tanítók esetében is szeretnénk ezeket az alkotóelemeket és hatótényezőket megglelni.
2. Minden tanítónak van jövőképe, amelyben elsősorban a tanító pályán maradás érvényesül.
3. A tanítók ismerik, találkoztak a reflektív tanítás fogalmával.
4. Értik a reflektív tanítás célját.
5. Munkájuk során gyakran reflektálnak élményeikre, pedagógiai helyzetekre, szituációkra.
6. A jövőképpel rendelkező tanítók alkalmazzák a reflexiót.
7. A tanítók érzékenyek a tanulói jellemzőkre. A tervezés során, a pedagógiai folyamatok közben tekintettel vannak a gyermekek sajátosságaira.
8. A sikerélmény segíti a tanítókat, hogy munkájuk eredményesebb, hatékonyabb legyen.
9. A kezdő tanítók a tanítási órákon a gyors reagálásra kevésbé képesek, hiszen nincs mozgósítható sémarendszerük.

6.4. A kutatási módszerek bemutatása

6.4.1. A minta bemutatása

A szóbeli kikérdezésbe tanítói oklevéllel rendelkező és a 6-10 éves korosztály nevelésében, oktatásában munkakört betöltő személyeket válogattunk be. Az interjúk elkészítéséhez 34 tanítót kerestünk meg kérésünkkel, közülük 16 fő vállalkozott a beszélgetésre. Strukturált és strukturálatlan interjú ötvöztésével, metaforaelemzéssel a kutatócsoportból a tanulmány szerzője foglalkozott.

A kikérdezettek közül a legfiatalabb 24 éves volt, a legidősebb 59, az átlagos életkor 39 év lett. Az életkorból adódóan tanítói munkakörben átlagosan 15 évet töltöttek el, pályakezdő fiatal pedagógus 5 fő volt. Az alsó tagozaton nevelő-oktatók fele nagyobb városban dolgozott, míg a másik fele kisvárosban, faluban látta el feladatát. Kutatásunkba Nyugat-Magyarország három megyéjének pedagógusait terveztük bevonni, de Győr-Moson-Sopron megyéből nem sikerült interjúalanyokat találni. A megkérdezettek főként Vas megyében dolgoznak, kisebb részben zalai iskolákban nevelnek.

6.4.2. Eljárások, módszerek, eszközök eredményeinek bemutatása

A kvalitatív kutatásunkban az interjúk többféle lehetőségének ötvözését szerettük volna célszerűen alkalmazni, melyek elemzése a kutatócsoportunk kvantitatív eredményeinek alátámasztására is szolgálhat, illetve újabb adatokhoz is juthatunk általuk.

Fenomenológiai alapú mélyinterjú (Seidman, 2002) készítését terveztük először, amelynek szerkezete alapján 3-5 napos követéssel kívántunk adatokat gyűjteni. Elképzelésünk szerint háromszor másfél órában beszélgettünk volna fókuszált élettörténekről (korai családi, baráti élmények a pályaválasztásában), majd a következő alkalommal a résztvevő konkrét élményeit tártuk volna fel az elkötelezettség és a reflektivitás témáiban, majd az értelmezésre történő reflektálással fejeztük volna be kutatásunkat.

A próbainterjú után be kellett látnunk, hogy más módszerekkel tudjuk kutatási feladatunkat elvégezni. Így konkrét kérdéseket tartalmazó adatgyűjtési eszközt állítottunk elő, az interjúk fajtáinak ötvözése vált megvalósíthatóvá. A strukturált interjú fő témaköreihez (Alapadatok, Az elkötelezettségről szóló nézetek, A reflektív gondolkodás és gyakorlat feltárása) alapján szükséges volt a kérdések tervezése (1. sz. melléklet), ezt egészítettük még ki a „strukturálatlan beszélgetés” lehetőségeivel. Fajtáját tekintve ezek alapján a „szakmai mélyinterjú” (Nádasi, 1996, 195) megnevezés illik az alkalmazott eljárásra.

„A tanárok implicit teóriáinak, nézeteinek feltárása kapcsán az egyik legújabb módszer együttes a metaforatechnika, mely azon alapul, hogy mivel a hitek, meggyőződések és ismeretek rendszere a legkevésbé verbalizálható és tudatosítható tartalmak, így egy hasonlatra épülő képalkotással lehetne azokat megjeleníteni, feltárni.” (Szivák, 2010, 34.)

Fogalmak képi hasonlat formájában történő megfogalmazása fordult elő az interjúnk kérdés-sorában. Az interjúk során a következő két metafora megfogalmazására kértük a beszélgetőtársakat a következők szerint:

„Az elkötelezett tanítók olyanok, mint, mert”

„A munkájukra, tanóráikra, élményeikre reflektáló tanítók olyanok, mint, mert”

6.5. Az eredmények elemzése

6.5.1. Az interjúk eredményeinek elemzése

Az interjúk szövegeit elemezve, azokban megtalálhatók a szakmai elkötelezettség alkotóelemei.

A szakmai elkötelezettséggel kapcsolatosan megfogalmazták, hogy a nehéz körülmények ellenére is végzik a nevelő-oktató tevékenységet a 6-10 éves korosztályban, még akkor is, ha ezt nem fizetik meg, még akkor is, ha letelt a munkaidő.

A K1.25 számú kezdő tanító így vall az elkötelezettségről:

„Elkötelezettség a választott hivatás, a gyerekek, és tanítás-nevelés iránt. Úgy gondolom, hogy az elkötelezettség egy bizonyos fajta ragaszkodás is, amiben mind benne van a tanulók iránti hűség, lojalitás, mind az odaadással való tanítás is. Kezdő pedagógusként, ez nagyfokú kitartást igényel.”

A K1.24 számú szintén kezdő tanító is szakmája iránt elkötelezett: szavaiból kitűnik, hogy életformaként éli át a tanítói szerepét, s nagyon tisztában van munkájának felelősségével.

Mindezekről ő így beszélt:

„Joggal mondják, hogy ez a pályahivatás. Amíg hallgatóként voltam gyakorlaton nem is igazán éreztem még annak súlyát, mennyire fontos minden apróság a tanítás során. S hogy mit jelent számomra az elkötelezettség a munkámban? A tanító nem csak bemegy, megtartja az óráit, majd hazamegy. A tanító felkészül az órára, s azután végiggondolja, s levonja a következtetéseket. Nem csak a tananyagról, hanem a tanulókról is. A tanítónak minden pillanatban készen kell állnia egy-egy váratlan kérdés megválaszolására vagy helyzet megoldására az órákon kívül is. Az osztályomban több hátrányos helyzetű és SNI-s tanuló is van. Minden

tanulóhoz más-más út vezet, s nekünk pedagógusoknak meg kell találnunk minden utat, hogy a gyermek bízjon bennünk, elfogadjon minket. Ha ez sikerült, akkor örömmel fog tanulni, betartja a szabályokat, mert nem szeretne nekünk csalódást okozni. Ez nem olyan munka, amiben tudunk pihenőt tartani, vagy egyet kikapcsolódni, ha elfáradtunk. Számos esetben visszük haza a feladatokat, melyek megoldásra várnak. Nem csak dolgozatokat, füzeteket, hanem gyermekeket aggasztó kérdéseket. Sokat töprengünk azon, hogy egy-egy tanuló esetében milyen nevelési módszert alkalmazunk, hogyan bánjunk a gyermek-vel. Mindeközben fontos megjegyezni, hogy minden mozdulatunkkal és szavunkkal példák vagyunk.”

A tapasztaltabb tanítók elbeszéléséből a T32.54 számú pályához való ragaszkodása emelhető ki, amiben a sok változással kapcsolatos „elkeseredés” is megfogalmazásra került:

„Elkötelezettség egyenlő kitartás az eredeti szándék mellett, megbirkózás egy feladattal a nehézségek ellenére is. A tanítói pályát illetően azt jelenti, hogy egyrészt nem hagyom el a pályát. A 32 év alatt értek kudarcok is, csábító tényezők is pl. 90-es években a külföldi cégek indulása után ötszörös fizetésért tudtam volna elhelyezkedni humán osztályon, végül mégis maradtam, mert én valóban TANÍTANI szeretek, és valóban a kisgyermek korosztályt. Ez hiányzott volna. Az is eszembe jut ezzel kapcsolatban, hogy ennyi év alatt munkakörünk szabályozásában is többször volt kisebb nagyobb változás, volt amit könnyebben, volt amit nehezebben lehetett elfogadni, de kollégáimmal együtt zokszó nélkül csináljuk „amit kell”.“

Az interjúalanyok mindegyike szeret tanítóként dolgozni, ezért választották ezt a hivatást, másra nem cserélnék, jövőbeli terveikben a pályán maradásról szóltak, még akkor is ragaszkodnak hivatásukhoz, ha a társadalom egyre kritikusabban, téveszméket megfogalmazva viszonyul a pedagógusokhoz.

Mindenki hivatásként tekint foglalkozására, ahogyan a T18.44 számú interjúalany is.

Véleménye szerint *„a tanítói pálya egy hivatás. Nem szakma, mesterség, hanem annál sokkal komplexebb dolog. A tanító mindenben példa tanítványai és szülei számára, legalábbis ideális esetben. Az élet minden területén való megfelelés lehetetlen, de valahogy tőle mégis ez az elvárás. Különösen falun, ahol a hétköznapokat, szabadidőt is együtt, „szem előtt” tölti diákjaival. A hivatástudat érzelmi alapokhoz köthető, nem munkaidőre korlátozódó dolog, hanem valamennyi tevékenységre, magatartásformára kiterjed. Ide tartozik a szakmai fejlődés is, minden, ami a tanító lényével kapcsolatos.”*

Hit

Az értékekben, a nevelés fontosságába vetett hit csendül ki az interjúalanyok szavaiból, valamint az, hogy a tanítónak sokat kell tennie a célok eléréséért. Olykor a tanítók feladatait is általánosan megadták a kérdezettek.

Mi jelent a T34.55 számú tanító szerint? Így fogalmazott:

„Hit abban, hogy mindenkihez vezet valamilyen út, a feladat annak megtalálása. Hit abban, hogy mindenkiben van valamilyen érték, s a megtalált úton ezt kell felszínre hozni ahhoz, hogy az egyén önmagában bízva elhiggye, hogy feladata van.”

Hasonlóan beszélt a T18.47 számú pedagógus, aki az önmagunk munkájába vetett hitről is beszélt:

„Az embernek biztonságot, fogódzókát nyújt. A kicsi gyermek hisz a tanítójának és hisz a tanítójában, a tanítónak pedig hinni kell a gyerekekben. Fontos, hogy a tanító is higgyen magában és kellő önbizalommal végezze a munkáját, mert csak így lesz hiteles, s csak így tudja a gyermek önmagába vetett hitét is erősíteni.”

A fentiekhez hasonlóan adta meg a véleményét a T18.45 számú pedagógus, szerinte

„A hit az egyik mozgatórugója az emberi cselekedeteknek. A közösen végzett tevékenységek alatt alakuljon ki a tanítóban és a gyerekekben is az a bizonyosság, hogy hisznek egymás és önmaguk képességeiben. Önbizalmuk fejlődik, hitelessé válnak egymás iránt.”

A kötődés

Az anyagi érdektől független ragaszkodás a foglalkozáshoz, pszichológiai értelemben vett kötődésre vonatkozó mondatok is elhangoztak az interjúk során.

„A kötődés az az érzelmi állapot, amely a tanítói hivatáshoz, a tanulókhöz, a pedagógus tevékenységhez bilincsel” vélekedett a T36.59 számú nevelő a fogalomról.

A tanítónak tanítványaihoz is kötődni kell, ez is megjelent a beszélgetésekben, nem csupán a T18.47 számú pedagógusnál, hanem másoknál is, de most tőle idézzük gondolatait:

„Az alsós tanulók még nagyon kötődnek a tanítóikhoz. Sokszor azért tesznek meg valamit, mert a tanítójuk mondta, s csak úgy hajlandóak megoldani a feladatokat, ahogyan a tanítójuk megmutatta. Ez a kötődés nagyon fontos, a gyermekeknek biztonságot ad, csak így tudja magát kipróbálni, s így fejlődhet harmonikusan a személyisége.”

Felelősség

Minden interjút adott személy a felelősséget fontos tényezőnek tarja, elsősorban a gyermek iránt érzett felelősséget, a személyiségfejlesztés egész életre kiható felelősségét emelték ki, ahogyan tette ezt a T18.45 számú kolleganő:

A felelősségnek „nagyon nagy szerepe van, mert a tanító által közvetített szokásokat, értékrendet, normákat a gyerekek továbbviszik, mivel a család után az iskola a szocializáció fontos területe. Az alapozás szakasza az 1-4. évfolyamon történik, ami nagyban hat a későbbi tanulási folyamatra is.”

De volt, aki a tanulói felelősségről, és annak kialakításáról is említést tett, miként a T18.44 számú tanítónő, szerinte ugyanis a felelősség

„Mindenre kiterjedő: testi épség, tanulás folyamata, érzelmi fejlődés, stb.... Jórészt a pedagógusé, de fokozatosan egyes részekben a tanulók felelősségét is növeljük. Kooperatív csoportmunka példaként jó erre.”

Önállóság

Tanítókra, de a tanulókra egyaránt érvényes gondolatokat fogalmazott meg az egyik tapasztalt kolléganő. Szerinte az önállósághoz kell

„Egészséges önbizalom, kellő önismeret, hogy segítség nélkül, egyéni megoldásokkal végezzem tanítói munkámat, de azt is felismerjem, ha mégis szükségem van a segítségre.”

Az önálló munkával ismerkedő kezdő tanító (K3.26 számú) nagyon élvezi azt, de meg is dolgozik azért, hogy sikeres legyen az önálló tanítói munkája, erről így beszélt:

„Élvezem és jellemző rám, hogy önállóan dolgozom. Nem erősségem a kérdezés, szeretem megvalósítani a saját elképzeléseimet, gondolataimat. Alapvető keretekről, szokásokról informálódok, de szeretem a magam útját járni (persze visszacsatolásokat, pozitív megerősítéseket igényelek). Merész vagyok, szeretem bevállalni a nehéznek tűnőt is, és utána, ha megszakadok is véghezviszem.”

Az önálló tevékenység szeretetéről számol be a T18.44 számú pedagógusnő, aki örül annak, hogy ezen a pályán lehet és kell is önállóan dolgozni, s tanítványait is szeretné önállóvá nevelni:

„Szerencsére maximálisan élhetek az önálló munkavégzés lehetőségével. Nem kell minden döntési helyzetnél a vezető véleményét kérni. A gyerekek önállóságának fejlesztése fontos feladat. Azt tapasztalom, hogy a mostani gyerekek nagyon önállótlank, teljesen kiszolgálják

őket, apró dolgokat sem akarnak megoldani, mindenhez a felnőtt segítségét kérik. Ezen próbálok változtatni.”

Két megnyilatkozó példaként említi a gyakornoki rendszer bevezetésének eredményei között azt, hogy a pályakezdő nem marad egyedül, kap segítséget, fokozatosan válik önállóvá a tanítói pályán.

Ők ketten egymás véleményét erősítve ezt az álláspontot alakították ki:

Az önállóság kialakulása egy folyamat, minden gyereknél más-más időben nyilvánul meg. A magabiztosság, a dönteni tudás az alapja. Pályakezdő tanítóként az önállóság az, aminek kevésbé vagyunk a birtokában, ezért tartom jónak a mentor-rendszert. Vallom, hogy ebben a rendszerben előbb önállóvá válnak a gyakornokok. Hasznos lett volna a mi időnkben is! – fejtegette ki gondolatait a T18.45 számú tanítónő.

„Tanítói munkám során önállóan kell döntéseket hoznom, megterveznem a munkámat, beszélnem a szülőkkel stb., melynek megtanulása nem volt könnyű a pályám elején. Ezért jónak tartom a gyakornoki idő bevezetését, ahol a pályaszocializációt egy mentor segíti.

Fontosnak tartom a tanulók önállóságának kialakítását, fejlesztését is. Ez bizalommal párosul, ami a gyermekben jó érzést kelt. Az önállóság kialakítása egy folyamat, fokozatosságot igényel és figyelembe kell venni a tanulók egyéni sajátosságait.” – az önállóság jelmondatai-ként kezelhetnénk T18.47 tanító-tanár mondatait, hiszen tanítói önállóságról, a kezdő tanító megsegítéséről és a tanulók önállóságra neveléséről is szól egyszerre.

Azonosulás – Elfogadás

A tanulók különbözőségeinek elfogadásáról és a megfelelő fejlesztésükről mindenki beszélt.

Kitartás

A kitartás szó értelmezésében kétféle magyarázat öltött testet, az első szerint a feladattal való kapcsolatban maradás vágya jellemzi a tanítókat, illetve a tanulókat, másrészt a pályán maradás szándéka. Ez a kettősség előfordul a T18.47 számú tanítóval folytatott beszélgetésben is:

„A tanítói munka nagy kitartást, s türelmet igényel. Naponta adódnak nehézségek, problémák, de a tanulóba és a magunkba vetett hit átlendít ezeken. A gyerekekben is ki kell alakítani ezt a tulajdonságot. Ha valami nem sikerül egyszer-re, akkor próbálkozzanak többször, bízzanak magukban.”

Pályára lépés, pályán maradás, szakmai életút

A kezdő, és a nyugdíj előtt álló tanítók vallottak arról is, hogy miért választották a pedagógusi pályát, miért tanítói munkakörben helyezkedtek el, miért maradnak a tanítói pályán. A beszélgetésekben megjelenő momentumok is igazolják a megkérdezettek szakmai elkötelezettségét.

Az egyik kezdő pedagógus pályaválasztását a munka szépsége, kreatív jellege vonzotta, de szerencsére a kiváló tanári minta is segítette a döntés meghozatalát (K1.25 számú):

„A tanítói pálya számtalan szépséget és nehézséget rejt magában, ezzel minden tanító szakos hallgatónak tisztában kell lennie. A munka kreativitást, határozottságot, kitartást és felelősséget igényel. Az általános és középiskolai tanárim kitűnő példát mutattak a nevelés terén. A pályaválasztás előtti időben, a környezetemben lévő kisgyermekkel való foglalkozás is segített eldönteni, hogy ezt a pályát válasszam.”

Jelentős nevelési feladatot lát az iskolai munkán egy másik gyakornok (K1.24):

„A mai társadalomban egyre kevesebb idő jut a gyermekekre. A szülő dolgozik, a gyermeket beülteti a számítógép vagy televízió elé, s elfeledkezik arról, hogy rajta múlik, milyen felnőtté válik. Fontosnak tartom emiatt, hogy az iskolában sokkal több figyelem jusson a gyermekekre, s személyre szabottan neveljük, tanítsuk őket. Kellő lelkesedést és tenni akarást érzek magamban ahhoz, hogy jó példát mutatva tudjam elindítani őket az életben.”

Egy humánus, a másokon segítség gondolata táplálta harmadik fiatal kollegánk szakmaválasztását, de jó munkahelyi közérzetéhez, megbecsültségéhez elengedhetetlen a jó iskolavezetés is (K4.27):

„Szeretek segíteni másoknak, átadni a tudásom, tapasztalataim, Imádom a gyerekeket, velük és köztük lenni. Váratlan helyzetekben nagyon sokat kap az ember tőlük.

Ez a pálya folyamatosan tanít, ezzel együtt érek, változok, fejlődök. A mostani munkahelyemen jól érzem magam, mert jó viszonyt ápolok a vezetőséggel, megbecsülnek, szeretnek, elismerik a munkám.”

Sokaknál megjelent a pozitív példa akár a pedagógus foglalkozású szülők, rokonok, tanárok révén, a jó tanulmányi eredmények, a gyermekkori vágyak, és élmények:

„Gyerekkori vágy vált valóra azzal, hogy tanító lehettem. El sem tudnám képzelni, hogy mást csináljak. Az iskola varázsa teljesen magával ragadott. Sokan mondják, hogy mások a gyerekek, szülők, már ez sem a régi, de számomra akkor is ez az út vezet tovább. Falumban, saját

iskolámban dolgozom 1992 óta. Nagyon szerencsésnek érzem magam, hogy tanító társaimmal mindenben segítjük egymást, elsődleges erő, ami itt tart, az ők.” (T18.44)

A megkérdezettek közül 2 fő készült más pályára, a tanítóképzés, a képzésben elvégzett gyakorlatok hatására nem bánták meg döntésüket, élvezik, hogy tanítói pályán működhetnek.

A pályára kerülését az alábbiak szerint ismertette a T13.39. számú pedagógus:

„Itt ragadtam... Operaénekes szerettem volna lenni, aztán amikor azon a területen összevarodtak a dolgok, anyukám hatására elkezdtem a tanító szakot, hogy valamilyen kerete legyen az életemnek, amíg kiderül, mi is lesz velem. A tanítási gyakorlat aztán magával ragadott...”

„Sok nehézséget éltem meg az iskolai munka során. Rengeteg méltatlan helyzet van, és a szakmai együttműködés sok kívánnivalót hagy maga után. A gyakori politikai változtatás/beavatkozás sem kedvez a pedagógusok nyugodt munkájának, pedig szerintem annál fontosabb, hogy kiegyensúlyozott felnőttek között nevelkedjenek a gyerekek, nincs...”

Nem tudom, hova mennék, mit tudnék mást csinálni. Gondolkodtam már ezen, de alapvetően nagyon hűséges típus vagyok. Másrészt szeretem a megszokott, biztonságot nyújtó kereteket, persze, mindig feszegetem azt a területet, ahol már akadályoznak a keretek. Meg még talán nem is futottam ki magam, mint tanár. Elképzelhető, hogy más pályán is megállnám a helyem, de nem tudom, mi volna az.”

Következtetés (1):

A hipotézisek között megfogalmaztuk, hogy a tanítók szakmájuk iránt elkötelezettek, ezt igazolni látjuk. Az interjúkból származó szövegrészletek bizonyították a tanítók estében is a szakmai elkötelezettség jellegzetes alkotóelemeinek és hatótényezőinek meglétét.

Jövőkép

Minden interjúalany a következő öt évben szeretne a pályán maradni. Lesz, aki az öregségi nyugdíjra a jogosultságot megszerzi, ő nyugdíjas lesz. Van, aki a napköziben dolgozik, ő szeretne osztálytanítói feladatokat ellátni. Többen szeretnének mesterpedagógus beosztást elnyerni. De van középvezetői beosztásában továbbra is szívesen tevékenykedő kolleganő, illetve tudatosan iskolavezetői feladatokra készülő kezdő pedagógus is.

Következtetés (2):

Második hipotézisünk is igaznak bizonyult, mert minden tanítónak van jövőképe, amelyben elsősorban a tanító pályán maradás érvényesül.

6.6. Tanítók reflektív gondolkodása

A 16 interjúalany mindegyike hallott már a reflektív gondolkodásról. A legtöbben a pedagógusok portfóliójának készítésekor találkoztak ezzel a kifejezéssel. Számosan a mesterképzésben tanultak erről, voltak, akik külön tantárgyként is tanultak a témáról, valamint a mesterképzés végén a blokkszeminárium alatt tudtak meg sok hasznos információt a tanári portfólió elkészítése kapcsán. A kikérdezettek egy kisebb csoportja szintén egy szervezett képzés keretében, a mentorképzés alatt foglalkoztak a reflexióval. A kezdő tanítók a szakmai gyakorlatuk során a mentoroktól is hallottak már a reflektálás hasznosságáról, de az összefüggő szakmai gyakorlaton is reflektálni kellett a hallgatóknak tanítási óráikra, problémák megoldására, a pedagógiai szituációkra. Néhányan a képzéseken tanulóktól is sokat hallottak e körülről.

6.6.1. A reflektív tanítás fogalma, célja, alkalmazásának gyakorlata

A reflektív gondolkodás fogalmát mindannyian jól értelmezve megfogalmazták, mely szerint a reflektív tanítás biztosítja a pedagógiai munka állandó önellenőrzését és az ezen alapuló fejlesztést.

A továbbiakban bemutatásra kerül néhány fogalom-meghatározás.

A kezdő tanítók közül (K1.24 számú tanító) ebben a definícióban az önellenőrzés megtalálható, de a cél ismertetése elmarad, de később a tanári reflexió céljáról szólva helyére kerül ez is:

„Önmagáról és a munkájáról alkotott saját véleménye, meglátása, tapasztalata, melyekben következtetéseket von le.”

„A fejlődés és fejlesztés [a legfontosabb célja a tanári reflexiónak]. Saját magunk és a tanulók, sőt a tananyag vagy akár az iskola számára is. Mivel tehetjük még eredményesebbé, hatékonyabbá.”

Egy másik pályakezdő (K1.25) esetében azonban erről is, vagyis a fejlődésről is szó van:

„Önkritika, ami segíti a pedagógust az önfejlődésben.”

31 éve a pályán lévő tanító (T31.49) meghatározása a következőkben adja meg a fogalmat:

„Egy komplex önértékelési módszer, ami sokat segít abban, hogy saját munkánkat tökéletesítsük. Feltételezi egy olyan képesség meglétét, amellyel képesek vagyunk önmagunkat kívülről tekinteni, hibáinkat észrevenni.”

A tudatosan elemző gondolkodás került szavakba öntve egy másik nagy tanítási gyakorlati tapasztalattal bíró kolleganőnél (T30.50):

„Befelé figyelés, önelemzés, válasz a külső jelzésekre. Tudatos törekvés a fejlődésre, megújulásra.”

Egy részletező definíciót hallhattunk a T13.39 számú kolléganőtől:

„Visszatekintés egy elvégzett feladatra – a megvalósult tevékenységek, azok lépései, hangulata, eredményessége szempontjából összevetés az eredeti tervekkel – a kettő különbsége lehetséges okainak feltárása – tanulságok megfogalmazása a jövőre nézve, hasonló tevékenységek tervezésekor, megvalósításakor (önismeret, óra- vagy tevékenység szervezési kérdések, tanári magyarázat minősége, hossza, időgazdálkodás, a tanítványokkal való együttműködés sikeressége stb.)”

Arra a kérdésre, hogy mikor van szükség a reflexióra több válasz is érkezett, a legtöbb hosszú felsorolásból áll, de van rövid, de helytálló, igaz állítás is.

Az előző kérdések hatására nagyon leszűkítette a lehetőségeket válaszában a K4.27 számú kezdő tanító, szerinte ugyanis csak:

„Portfólió készítés során, minősítő eljárás során.”

A kezdők közül többen csak azt fogalmazták meg, hogy az óráik után van rá szükség. A tanítási tapasztalattal rendelkezők körében, de két kezdő pedagógus esetében is megjelenik a reflexió folyamatos, állandó jelenléte:

„Minden nap végig kell gondolnunk, hogy amit csináltunk, tanítottunk, mondtunk, helyes volt-e, kell-e rajta változtatni, módosítani a következő alkalommal.” (K1.24)

„A tanári munka során folyamatosan. Pl. egy-egy óra után, egy-egy témakör lezárása után, a tanulók értékelése után, nevelési helyzetek megoldása után stb.” (T18.47)

A szavakat hallgatva a fásultság, a rutin elleni eszközként is alkalmazható a tanári reflexió, T32.54 szerint erre ez is jó lehetőség:

„Tulajdonképpen nap mint nap reflexiót végzek. Gondolatban. Szinte minden nap foglalkozok az aznap történetekkel, hazaérvén sem tudok kikapcsolni, tovább foglalkoztat gondolatban, amit aznap csináltunk. Észrevettem, hogy sokkal többet „agyalok” rajt, ha valamivel nem vagyok megelégedve, mint ha igen.

Ha különösen izgat egy probléma, közvetlen kollégáimmal is szoktam róla beszélgetni, jól oldottam-e meg. Minden ilyen esetben másnap, vagy az első adandó alkalommal tanítói munkámban is visszatérek rá. Ezenkívül még jóleső elégedettséget is szoktam érezni, ha valami nagyon jól sikerül, és ezzel legalább gondolati szinten foglalkozok. Észrevettem, hogy ez milyen hasznos a fásultság elkerüléséhez.”

A kollégák bevonása a probléma megbeszélésébe egy másik iskolában tanító pedagógus életében is komoly szerepet kap (T18.44):

„Ha nem is minden tanóra, vagy helyzet után, de legtöbbször reflektálok. Ha valami érdekes helyzet, probléma élmény ér, meg szoktam osztani kollégáimmal, gyakran kérem a véleményüket, de ez természetesen kölcsönös. Havonta tartok bemutató órákat egy pályázat keretében, ezt minden alkalommal workshop követi, így más iskolák pedagógusaival is elemezzük az órát. A tanmenetembe besúrtam egy megjegyzés rovatot, ide röviden bejegyzem a reflexióimat, hogy tudjak vele segíteni az alattam lévő évfolyamon tanítónak.”

6.6.1.1. A tanórai a helyzetek azonnali kezelése

Az interjúalanyok mindegyike, legyenek ők kezdő vagy tapasztalt pedagógusok a tanórai a helyzetek azonnali kezelését fontosnak tartják, a terveiken azonnal változtatást hajtanak végre, ugyanakkor a tanórák utólagos átgondolását is fontosnak tartják ezek után. A kezdők

általában a fáradt, dekoncentrált, figyelmetlen tanulók miatt érzik szükségesnek a változtatásokat, addig a pályán régóta működők a gyerekekhez igazítják a folytatást.

Gyakornok mondta:

„Előfordult már, igyekszem az előre eltervezett célokat megtartani. Viszont vannak olyan esetek, mikor a tanulók fáradtabbak, nehezebben koncentrálnak, ilyenkor pár perc pihenő, mozgás segíthet az óra folytatásában.” (K1.25)

Gyakorlott tanító (T18.44) tanulói sajátosságokra figyelő attitűdje alapján ezen okok miatt változtat az óráján:

„Rugalmas vagyok, nem erőltetem mindenáron a tervezett dolgomat. Ha azt látom, hogy nem megy úgy a tanóra, ahogy terveztem, változtatok. Ennek okai legtöbbször a tanulók tudásához, magatartásához kapcsolódóak. Gyakran túltervezem az óráimat, ilyenkor szelektálok a feladatok között, SNI tanulóknál gyakran módosítok, könnyíték az eredeti feladaton. Ha nem úgy megy segédeszközt iktatok be. Nem az a célom, hogy a saját tervem megvalósítsam, hanem az, hogy a gyerekekhez igazítva, hogyan lehet a tanóra a leghatékonyabb minden tanuló számára.”

6.6.1.2. Reflektálás az élményekre

A kikérdezett kolleganők élményeik vizsgálatkor (sikeres, esetleg rosszul sikerült óra esetében) a tanulókkal kapcsolatos elemek átgondolása sokszor szerepet játszott, de a módszertani újításokra is összpontosítottak. Az interjúban elhangzottak alapján diákjai nézőpontját sok tanító figyelembe veszi.

T34.55 számú kollega a sikeres tanórájának okaiként a következőket nevezte meg:

- ✓ „előzetes ismeret „ismerete”
- ✓ a tanulók képességeinek ismerete
- ✓ a tananyag ismerete
- ✓ megfelelő szervezés
- ✓ változatos munkaformák
- ✓ érdekességek megismertetése”

A T18.45 számú pedagógus listájában is szerepelnek a tanulói sajátosságok:

- ✓ „Átgondolt tervezés, alapos előkészülés,
- ✓ jó csoportszervezés,
- ✓ életkori sajátosságoknak megfelelt,
- ✓ mindenki a neki tetsző és megfelelő feladatot végezhette a csoportjában.”

A következő listában is fontos, hogy a gyermekkel kapcsolatos elemeket jól gondolja át a pedagógus, hogy hatékonyabb, eredményesebb legyen az órája, foglalkozása, a listát T18.44 számú „tanár” állította össze:

- ✓ „Saját tudás, tájékozottság, kreativitás,
- ✓ Gyerekek pillanatnyi állapota, tudása,
- ✓ Tanítói rugalmasság,
- ✓ Érdekes eszközök, nem csupán könyv, füzet,
- ✓ Cselekvési helyzetek biztosítása,
- ✓ Kooperatív csoportok önálló működése.”

Következtetés (3):

A tanítók mindegyike ismeri, már találkozott a reflektív tanítás fogalmával.

Értik a reflektív tanítás célját.

Munkájuk során gyakran, folyamatosan reflektálnak élményeikre, a pedagógiai helyzetekre, szituációkra.

A jövőképpel rendelkező tanítók gyakran alkalmazzák a reflexiót.

A tanítók érzékenyek a tanulói jellemzőkre. A tervezés során, a pedagógiai folyamatok közben tekintettel vannak a gyermekek sajátosságaira.

A 8. hipotézis, miszerint a sikerélmény segíti a tanítókat, hogy munkájuk eredményesebb, hatékonyabb legyen csak részben igazolható. Fúzi Beatrix kutatásából megismerhettük, hogy *„a sikeres tanárok a helyzetek gyors kezelésével, spontán reflexióikkal tűnnek ki. A tudatoság legnagyobb mértékben – bár nem szignifikánsan – a sikertelen tanárok jellemzője. A tevékenységet követő, kötetlen reflexió tekintetében nincs számottevő különbség a vizsgált tanárok között. A sikeres tanárok tehát intuícióikra, spontaneitásukra alapozva, megtalálják a*

tanórai helyzetek kezelésének megnyugtató módját, érzelmeik bátrabb felvállalása, kifejezése jellemzi őket. A sikertelen pedagógusok reflexiójával kapcsolatos Q-rendezés elemzéséből kiderül, hogy a diákoktól érkező jelzéseket és azok értelmezését kerülik, ugyanakkor reflexióik intenzív módszertani fejlesztésre ösztönzik őket.” (Fúzi, 2012, 176-177)

Az utolsó hipotézis, amely szerint a kezdő tanítók a tanítási órákon a gyors reagálásra kevésbé képesek, hiszen nincs mozgósítható sémarendszerük, megalapozott adatok hiányában nem értelmezhető. A kezdő tanítók is arról nyilatkoztak, hogy óra közben eltérnek a megtervezett folyamattól, ha szükséges. A gyakorlatban ezt órai megfigyeléssel lehetne megvizsgálni.

6.6.2. A metaforák elemzése

Az interjúk során a következő két metafora megfogalmazására kértük a beszélgetőtársakat a következők szerint:

„Az elkötelezett tanítók olyanok, mint .., mert”

„A munkájukra, tanóráikra, élményeikre reflektáló tanítók olyanok, mint, mert..”

A kérdés megfogalmazása szerint általánosságban írtak a tanítók az elkötelezett tanítókról és a reflektáló tanítókról. Érdekesebb lett volna azonban arra kérni őket, hogy saját magukat vegyék alapul a metafora megírásakor.

A 16 interjúalanyból 15-en fogalmaztak meg formailag megfelelő választ, de közülük egy esetben csak egy metaforát mondott el a résztvevő. Tartalmi szempontból nem sorolható a metaforák közé az egyik megoldás:

„Az elkötelezett tanítók olyanok, mint én, mert magas fokú toleranciával, megértéssel. A gyermeket helyezik előtérbe.”

Az összes többi esetben a válaszadók kapcsolták a hasonlatokhoz magyarázatokat.

A metaforákban megjelenő költői képek mindegyike a pozitív jelentésükkel hívják fel magukra azonnal a figyelmünket.

A metaforákat különválasztottuk a kezdő és tapasztalt tanítók szempontjából.

A metaforákat és magyarázataikat vizsgálva észrevehető, hogy azok nem csupán az elkötelezett, reflektív tanítókat jellemzik, hanem utalnak a tanítói munka céljára, faladataira, a tanár-diák kapcsolat jellemzőire is.

44. számú táblázat: Kezdő tanítók metaforái az elkötelezett tanítóról

édesanyák	nevelnek, oktatnak, szeretnek, védelmeznek és az élet nagy dolgaira készítik fel „gyermeküket”
én (Nem vehető figyelembe.)	magas fokú toleranciával, megértéssel. A gyermeket helyezik előtérbe
életművészek	minden pillanatuk döntő erejű

A kezdő tanítók metaforáiból a nevelési, tanítási tevékenység iránti elköteleződés jelenik meg, részben a vissza nem térő pedagógiai szituációkban sikeresen és eredményesen helytálló pedagógus képe tükröződik. Talán azért is fogalmazhatta meg a pályája elején járó, hogy „minden pillanatuk döntő erejű”, mert érzi hivatásának fontosságát, súlyát. Érdekli, hogy vajon ő az adott percben helyes döntéseket hoz-e. S ennek kettős hatása döntően kijelölheti a továbbiakat: egyrészt a tanuló későbbi fejlődésére, másrészt a saját tanítói pályafutására gondolva.

45. számú táblázat: Tapasztalt tanítók metaforái az elkötelezett tanítóról

tyúkanyók	szeretik, vezetik, tanítják a kicsiket, fokozatosan megismertetik velük a világot
versenyzők	mindent alárendelnek a céljuknak
élsportolók	önmaguk számára vonzó a munkájuk, amit jó lelkiismerettel végeznek. Szeretik, amit csinálnak, és ez érződik is rajtuk. És ami nagyon fontos: mindezt a gyerekek is megérik.
hangyák	aprólékos munkával, de minden körülmények között

	igyekeznek elvégezni a maguk által, maguk elé kitzúzott feladatokat.
hangyák	mert szorgalmasan, folyamatosan végzik a rájuk bízott feladatot
kertészek	gondosan megfigyelik, megismerik virágaikat. Kiválasztják, milyen földbe ültetik őket, és a földet úgy készítik elő, hogy a virágok mély gyökereket vethessenek. Igényeikhez mérik a vizet, a tápanyagot és a fényt. Óvják, és csak olyan próbának teszik ki őket, melyről tudják, hogy erőfeszítéssel ugyan, de sikeresen megoldhatóak. Levágják vadhajtásaikat, hogy gondozhassák azokat, melyek virágba szökkenhetnek.
kertészek	akik öntözik, ápolják, óvják, a rájuk bízott növényeket, kiirtják közülük a gyomokat, s folyamatosan képzik magukat, mert egészséges, érett növényeket szeretnének termesztetni, s ez nemcsak a növényeknek jó, hanem jó a kertésznek és a kertészetnek is.
kertész	a kis palántákból minél szebb, minél többet érő felnőtteket szeretnének nevelni.
tenger	néha a felszín, néha a mély van előtérben, de kiapadni sosem fognak, szeretetből, ötletből, tudásból. Rengeteg hajó halad át rajtuk, próbálnak utat mutatni nekik
napraforgók	az energiát és 'fényt' adó források felé fordulnak, bármerről is érkezzenek azok, de a gyökereik stabilan tartják őket a helyükön
sziklák	akárhogy kínozza az időjárás, szilárdan állnak és nem mozdulnak

A tapasztalt pedagógusok körében a tyúkanyóhoz való hasonlat pozitív érzelmek meglétéről tanúskodik, és egyben ad egy lehetőséget a tanár funkcióját tekintve, s ez gondozáshoz, óváshoz, biztonságérzethez, a szülő szerepéhez kapcsolódik inkább, mint a tananyagra, a tanításra fókuszáló oktató feladatköréhez.

Az élsportoló és versenyző hasonlatban a cél, a cél elérése jelentkezik, amiért mindent meg kell tenni. A hasonlatban az is megjelenik, hogy kedvvel végzett tevékenységről van szó.

Az állathasonlatban, a hangyák, szorgalmas, felelősségteljes, állandó, folyamatos munkájára utalnak a magyarázatok.

A kertész metaforák általában gyakoriak - így ebben a vizsgálatban is háromszor fordult elő - a pedagógiai tevékenységgel összefüggésben. Pozitív végkicsengését a magyarázatokban leljük meg, amelyekben a nevelő szakmai ismeretén nyugvó hozzáértés garantálja a tanulók megfelelő személyiségfejlődését.

A tenger hasonlatban a ki nem apadó gyermekszeretet és tudás jellemzi az elkötelezett tanítót, másrészt, ahogyan a tengeren a hajók sok útvonalon közlekedve érik el céljaikat, úgy a pedagógus az egyéni tanulói jellemzők alapján (differenciálás) segítenek a gyermekeknek a saját fejlődési útjaik megtalálásában, és céljaikhoz való megérkezésükben.

A tárgyakat megidéző hasonlatokban egyszerre jelentkezik az állandóság iránti vágy, illetve a biztos pont, amelyeket a napraforgó gyökérzete jelent, a szikla állandósága jelenít meg, fontos értékekre, állandó, egyetemes, humánus alapértékekre gondolhatunk. A napraforgó ugyanakkor mindig képes a források felé fordulni, és állandóan töltekezni.

46. számú táblázat: Kezdő tanítók metaforái a reflektáló tanítóról

háziasszonyok a konyhában	mert folyamatosan tapasztalnak, fejlődnek, ízlelnek, s a kudarcok után válnak egyre rutinosabbá.
gyónók a gyóntatószékben	önvizsgálatot tartanak, okokat keresnek, és igyekeznek a jobbra törekedni
a felelősségteljes pedagógusok	tesznek szakmai fejlődésük érdekében
medikusok	az élethosszig tartó tanulást választották

Pedagógusi pályafutásuk kezdetén állók metaforáinak magyarázataiból kitűnik, hogy a reflektivitás fő funkciójában a fejlődést, az állandó tanulási folyamatot látják. Sikerekből, kudarcokból, vagyis a tapasztalatokból tanulva lehetünk még eredményesebbek, miközben ezt önvizsgálattal érhetjük el.

47. számú táblázat: Tapasztalt tanítók metaforái a reflektáló tanítóról

kertészek	ami hasznos, jó azt ápolgatja, ami káros azt megpróbálja kigazolni
szereelő	javítással foglalkoznak
kutatók	vizsgálati eredményeiket többször is ellenőrzik, több oldalról is megvizsgálják, mert a végső konklúzió megállapításához szükség van alapos mérlegelésre, így szűrhetjük ki leginkább a hibáinkat
kutatók	addig nem lépnek tovább, amíg a mérlegelés, önvizsgálat során meg nem találják a megoldás, a változtatás módját. A siker pedig ösztönzi őket az új feladatok kipróbálására.
kisgyerekek	a kudarcok óvatossá, a sikerek magabiztossá, boldogabbá teszi őket
a jó szülők	mindig tanítványaik javát akarják.
számítógép	mindent elraktároz, az adott helyzetben megkeresi a megoldást és az felidézhető.
megújuló energiaforrás	minél többet merítünk belőlük, annál több érték termelődik újra. A reflexió értelmét abban látom, hogy az élmények, problémák mentén új értékek jönnek létre.

GPS	folyamatosan figyelik és értékelik az utat, amelyen haladnak, az eredmények alapján képesek a legjobb útszakaszok kiválasztására, akadályok esetén az újratervezésre, s mindig képesek megújulni, hogy a modern kor kihívásainak megfeleljenek
malmok	sokat jár az agyuk, de a végére csak megőrlik a búzát (megérlelik a saját megoldásaikat)
kolibri	képes szárnyalás közben megállni és egyhelyben gondolkodni.

Sokévnnyi tapasztalat birtokában lévő pedagógusok is – a kezdőkhöz hasonlóan - a reflektív gondolkodás értelmét abban látják, hogy az fejlődést hoz, eredményesebbé, sikeresebbé válhatnak általa.

Több metafora magyarázatában is megjelenik az adott pillanathoz kötődő reflektálás:

- ✓ a kolibri képes szárnyalni, de közben képes megállni és gondolkodni,
- ✓ a GPS folyamatosan figyeli a megtervezett út, és a megtett út viszonyát, s ha változnak a körülmények a jó GPS újratervezi a hátralévő utat,
- ✓ a számítógép az elraktározott állományából mindig az aktuális elemeket idézi fel, hogy megoldja a problémát,
- ✓ s a jó kutató is módosítja a kutatását, amíg nem lel rá a megoldásra.

A helyzetek azonnali kezelését tükröző magyarázatok többször is megjelennek a tapasztalattal rendelkező tanítók körében.

Következtetések (4):

A metaforákban megjelenő költői képek mindegyike pozitív jelentésű. A metaforákat és magyarázataikat vizsgálva észrevehető, hogy azok nem csupán az elkötelezett, reflektív tanítókat jellemzik, hanem utalnak a tanítói munka céljára, feladataira, a tanár-diák kapcsolat jellemzőire is, s nagyon érzékletesen jelenítik meg a tanítók teóriáit, nézeteit. A helyzetek

azonnali kezelését igénylő magyarázatok sokszor megjelennek a tapasztalattal rendelkező tanítók körében.

6.7. Ajánlások

A pedagógusként átélt események, élmények feldolgozásának mélysége, időbeli lefutása meghatározza a tanárok sikerességét, kedveltségét, eredményességét és közérzetét, szakmai elkötelezettségét.

A tanítóképzésben szisztematikusan fel kell készíteni a hallgatót, a reflektív tanításra, ezért be lehet vezetni a Reflektív pedagógia stúdiumot, amit már a mesterképzésben a tanárjelöltek tanulnak.

A Didaktika tananyagát is módosítani szükséges, hogy a hallgatók többek között a gyakorlatok során úgy tervezzék meg a tanítási óráikat, hogy a tanulók tevékenységének megtervezésére fektessenek nagyobb hangsúlyt, a tanulói sajátosságokhoz való alkalmazkodás legyen a felkészülés legfontosabb szempontja. Éljék át saját maguk a módszerválasztás hatásait.

Az önreflexió fejlesztése különös hangsúlyt követel a pedagógiai, a szakmódszertani tantárgyak oktatásában, valamint a gyakorlati képzés formáiban. Közös fórumon a különböző területek képviselői (pedagógia oktatója, módszertanos, szakvezető) részt vállalnának az önreflexió fejlesztéséből.

A pályán lévő tanítókat szakmai szervezetek munkájába be kell vonni, hogy ott a szakmai találkozók, workshopok, fórumok segítsék elő szakmai fejlődésüket.

7. Irodalomjegyzék

7.1. A tanárok reflexió értelmezése

- ✓ Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő és Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf (letöltve: 2013. december 10.)
- ✓ Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2010, szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. 2010. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> (letöltve: 2015. március 2.)
- ✓ Calderhead, J. (1994): Images of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1, 1–8. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9190053R> (letöltve: 2015. március 2.)
- ✓ Dewey, J. (1997): *How we think*. Courier Dover Publications. http://www.academia.edu/1748275/How_We_Think_Dewey_1933 (letöltve: 2014. október 30.)
- ✓ Falus Iván (2001): Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21-28.
- ✓ Hunya Márta (2014): Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. <http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (letöltve: 2014. október 30.)
- ✓ Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 35-49.
- ✓ Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. SzIE GTK, Gödöllő, 25–33.
- ✓ Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London. Temple Smith.
<https://www.questia.com/library/93948198/the-reflective-practitioner-how-professionals-think> (letöltve: 2015. január 14.)
- ✓ Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 57-67.

- ✓ Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Géniusz könyvek, Budapest, <http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese> (letöltve: 2014. október 30.)
- ✓ Szivák Judit (2013): A reflektív gondolkodás stratégiai modellje. In: Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Líceum Kiadó, Eger, 257-279.
- ✓ 15/2006. (IV.3.) OM rendelet 4. számú Melléklete. http://www.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Felveteli/2015/Jogszab/15_2006_PED.pdf (letöltve: 2015. március 02.)
- ✓ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR (letöltve: 2014. október 30.)

7.2. „Kritikus” kérdések a pedagógiai gyakorlatban

- ✓ Korthagen, F., Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In: *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1. February 47–71.
- ✓ Liakopoulou, M. (2012): The Role of Field Experience in the Preparation of Reflective Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6). 42-54.
- ✓ Szivák Judit (2013): A reflektív gondolkodás stratégiai modellje. In: Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Líceum Kiadó, Eger. 257-279.

7.3. A reflektív pedagógia társas jellegének vizsgálata a Nyugat-Dunántúli régióban

- ✓ Calderhead, J. (1989): Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, No. 1. 43-51.
- ✓ Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- ✓ Glaser B. G. és Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Chicago. ABC
- ✓ Halász Gábor (2015): *Pedagógus szakma, pedagógus munka és személyes adottságok: a pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása*. Kézirat
- ✓ Hargreaves, A. és Fullan M.G. (szerk.) (1992): *Understanding Teacher Development*. Cassell, New York
- ✓ Hunya Márta (2014): *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. <http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>. letölt.: 2015.03.28.
- ✓ Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*. 3-4. 35-49.
- ✓ Korthagen, F. és Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, February 47–71.
- ✓ Rogers, C. (1983): *Freedom to Learn for the 80's*. Merrill Press, Columbus, OH.
- ✓ Schön, D.A. (1987): *EDucating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey Buss Publishers, San Francisco.
- ✓ Szabó László Tamás (2000): A reflektív paradigma neveléstudományi szempontból – egy fogalom színe és visszája. *Pedagógusképzés*. 1-2. 133-140.
- ✓ Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- ✓ Valli, L. (2000): Connecting teaching development and school improvement: ironic consequences of a preservice action research course. *Teaching and Teacher Education*. No. 16. 715-730.

7.4. Pedagógusok reflektivitásának és annak személyiségjegyekkel való összefüggéseinek vizsgálata

- ✓ Balázs László (2013): A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálata az iskolában. PhD disszertáció, Pécs
- ✓ BAR-ON, R. (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, Suplemento, 13-25.
- ✓ Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2, 21-28.
- ✓ Jay, J. K., Johnson, K.L. (2002): Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, No. 18. 73-85
- ✓ Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés* 3-4.sz. 35-49.
- ✓ Rodgers (2002): Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflectiv Thinking. *Teachers College Record*, No. 4. 842-866.
- ✓ Sallai Éva (2004): Régi és új kompetencia-elemek a pedagógusok felkészültségében, In: Szabó Ildikó, Szekszárdi Júlia (szerk.) *Pedagógusok szakmai világképe*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), 2004.
- ✓ Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London. Temple Smith
- ✓ Szabó László Tamás (1999): A reflektív tanítás. *Educatio*, 8. 500-506.
- ✓ Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest
- ✓ Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Eötvös Kiadó, Budapest
- ✓ Valli, L. (1997): *Listening to other Voices: a Description of Teacher Reflection in the United States*. Peabody
- ✓ *Journal of Education*, No. 1. 67-88.

7.5. Az elkötelezettség és reflexió kapcsolata

- ✓ Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, No. 2. pp. 21-27.
- ✓ Lénárd Sándor (2009): A reflektív pedagógus. *A pedagógus elhivatottsága a változó közoktatásban: XV. Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok* c. konferencián elhangzott előadás, pp. 10-18.
- ✓ Fúzi Beatrix (2012): *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. Doktori (PhD) disszertáció, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- ✓ Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai, *Pedagógusképzés*, No. 3-4. pp. 35-49.
- ✓ Köcséné Szabó Ildikó (2011): A tanárrá válás folyamatának néhány kognitív tényezője. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió Változó tanárképzés I.*, Savaria University Press, Szombathely.
- ✓ Nádas Mária (1996): A kikérdezés. In: Falus Iván (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 171-211.
- ✓ Nagy Mária (2001): Tanárok – a világban és az osztályteremben. In: Báthory Z. – Falus I.: (szerk.) (2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 235-250.
- ✓ Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. (Ford.: Szabolcs Éva) Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- ✓ Szarka Júlia (2004): *Az óvónők szakmai elkötelezettsége*. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- ✓ Tókos Katalin (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 12. szám pp. 65-71.
- ✓ Szivák Judit (2003): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- ✓ Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, (k.h.n.).

8. Mellékletek

8.1. A tanárok reflexió értelmezése

KÉRDŐÍV A TANÁRI REFLEXIÓRÓL

1. Kérjük, adja meg a nemét!

nő férfi

2. Válassza ki a listából életkori periódusát!

20-30 31-40 41-50 51-60 60 év feletti

3. Kérjük, adja meg a pedagógus pályán eltöltött idejét!

1-2 év; 3-8 év; 9-14 év; 15-20 év 21-25 év 26-30 év
 31 év felett

4. Jelölje be jelenlegi munkakörét! Ha párhuzamosan több munkakörben is dolgozik, akkor mindegyik Önre érvényeset. Amennyiben nem szerepel a felsorolásban, kérjük, írja be az egyéb rovatba!

tanító; általános iskolai tanár középiskolai tanár gyógypedagógus
 egyéb: _____

5. Milyen végzettséggel / végzettségekkel rendelkezik (szak / szakpár/további szakok)?

6. Milyen tantárgyakat tanít jelenleg? Amennyiben munkaköre alapján jelenleg nem tart órákat, adja meg pedagógiai tevékenységének legfontosabb elemeit, kulcsszavait!

7. Részt vett-e tanári mesterképzésen 2006 óta?

- igen nem

8. Készített-e tanári portfóliót?

- igen nem

9. Ha az előző kérdésre „igen” a válasza, akkor jelölje be az Önre érvényes esetet (eseteket)!

- diplomához készített portfólió
 pedagógus életpálya minősítéshez készített portfólió

A kérdőív következő tíz kérdése a tanári reflexió fogalmkörét helyezi a középpontba, annak érdekében, hogy képet kaphassunk arról, e fogalmat hogyan értelmezik a gyakorló pedagógusok. Nem a lexikális tudásra vagyunk kíváncsiak, hanem arra, amit gondolnak vele kapcsolatban. Ilyen válaszokat várunk Öntől is. Arra kérjük, hogy az egyes kérdések utáni instrukciót is olvassa el figyelmesen, mert válaszának megadására különböző módokon lesz lehetősége.

10. Mikor hallott/olvasott először a tanári reflexió fogalmáról?

- a) Eddig még nem találkoztam ezzel a fogalommal
- b) 1 éven belül
- c) 1-3 éven belül
- d) 4-6 éven belül
- e) 7-9 éven belül
- f) 10-15 éven belül
- g) 15 évnél régebben
- h) Nem emlékszem

11. Hol találkozott – közel azonos időpontban - először a tanári reflexió fogalmával?

Amennyiben még nem találkozott konkrétan a tanári reflexió fogalmával, a következő kérdést hagyja ki, de a többire próbáljon meg válaszolni. Amennyiben ismerős a fogalom, ennél a kérdésnél több választ is megjelölhet.

- a) Jogszabályban
- b) Egyetemi előadáson/szemináriumon
- c) Nevelési értekezleten
- d) Továbbképzésen

- e) Nevelési/oktatási témájú konferencián
- f) Szakirodalomban
- g) Pedagógusoknak szóló online oldalon
- h) Médiában
- i) Kollégáimmal való beszélgetés során
- j) Más iskolák pedagógusaival való beszélgetés során
- k) Nem emlékszem
- l) Egyéb _____

12. Ha valaki megkérdezné Öntől, hogy mit jelent a tanári reflexió, mit válaszolna egy mondatban?

13. Véleménye szerint mikor van szükség tanári reflexióra?

- a) Szakmódszertani tantárgyak tanulása során
- b) A képzés közbeni tanítási gyakorlat során
- c) Pedagógusképzés záródokumentumának készítése során
- d) Gyakornoki idő alatt
- e) Pedagógus minősítő vizsgára való készülés idején
- f) Pályázatban való részvétel ideje alatt
- g) Új módszer kipróbálásakor/bevezetésekor
- h) Új osztály tanításakor
- i) Más tankönyvből való tanítás során
- j) Új tanmenet szerint történő tanítás során
- k) Mindennapi pedagógiai gyakorlatban
- l) Egyéb _____

14. Mit gondol, mi a legfontosabb célja a tanári reflexiónak? Kérem, fogalmazza meg röviden egy mondatban!

15. Kérem, az alábbi skála mentén jelezze, hogy a következő területeken mennyire tartja fontosnak a reflektivitást: 1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos

(Minden sorban egy jellemző választ meg kell jelölnie!)

tankönyvek/munkafüzetek használata	1	2	3	4	5
tananyag kiválasztása	1	2	3	4	5
NAT értelmezése	1	2	3	4	5
helyi tanterv készítése	1	2	3	4	5
tanmenet készítése	1	2	3	4	5
óraterv, óravázlat készítése	1	2	3	4	5
tanítási célok megfogalmazása	1	2	3	4	5
tanítási módszerek kiválasztása	1	2	3	4	5
tanulók teljesítményének értékelése	1	2	3	4	5
beilleszkedési, magatartási problémák kezelése	1	2	3	4	5
tanulási problémák kezelése	1	2	3	4	5
fejlesztési tervek készítése	1	2	3	4	5
egy pedagógiai feladatra valóalkalmasság igazolása	1	2	3	4	5
saját szakmai fejlődés értékelése	1	2	3	4	5

16. A tanítási folyamat alábbi szakaszaiban mennyire tartja fontosnak a reflexiót? Kérem, az alábbi 5-fokú skálán jelölje választát:

1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos

a tananyagban való előzetes tájékozódás során	1	2	3	4	5
a tanulócsoporthal való ismerkedés során	1	2	3	4	5
tervezés során	1	2	3	4	5
tanóra közben, a terv megvalósításával kapcsolatban	1	2	3	4	5
tanóra után közvetlenül	1	2	3	4	5
számonkéréssel összefüggésben	1	2	3	4	5
egy témakör lezárását követően	1	2	3	4	5
egy tanév anyagának a végén	1	2	3	4	5
négy évfolyam anyagának a lezárásaként	1	2	3	4	5
pedagógiai probléma felmerülésekor	1	2	3	4	5
pedagógiai probléma megoldását követően	1	2	3	4	5

17. Kérem, az alábbi skála mentén jelezze, hogy véleménye szerint a tanári reflexió során mennyire tartja fontosnak az alábbi eszközöket:

1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos

önmagamnak feltett kérdések	1	2	3	4	5
korábbi hasonló esetek felidézése	1	2	3	4	5
pedagógus kollégákkal való megbeszélés	1	2	3	4	5
tanulói reakciók megfigyelése	1	2	3	4	5

szülők jelzéseinek figyelembe vétele	1	2	3	4	5
családtagok, ismerősök véleménye	1	2	3	4	5
szakirodalom tanulmányozása	1	2	3	4	5
pedagógus blogok, fórumok olvasgatása	1	2	3	4	5
közoktatással foglalkozó médiahírek nyomon követése	1	2	3	4	5
hatályos törvények, rendeletek tanulmányozása	1	2	3	4	5

18. Soroljon fel 5 olyan tulajdonságot, melyek véleménye szerint elősegíthetik a reflektív gondolkodást!

19. Soroljon fel 5 olyan tényezőt, melyek véleménye szerint korlátozhatják a reflexiót?

Köszönjük, hogy időt szánt a kérdések megválaszolására, támogatva ezzel munkákat!

8.2. „Kritikus” kérdések a pedagógiai gyakorlatban

1. számú melléklet (a kérdőív szöveges változatának részlete)

10. Fogalmazzon meg kérdéseket a tanítás tárgyával kapcsolatban! (például: A tananyag, amit tanítok. Az a tudás, amit a tanulók elsajátítanak a tanítás/tanulás során.)

11. A tantervvel és tankönyvekkel kapcsolatban: (Aminek segítségével tanítok. Dokumentumok és eszközök.)

12. A tanítási célokkal kapcsolatban: (Amiket kitűzök magam és a diákok elé, amelyek előrevetítik a kívánt eredményeket.)

13. A tanítás módszereivel és munkaformákkal kapcsolatban: (Ahogy tanítok. Módszerek: a különböző célok érdekében végzett tanári és tanulói tevékenységek)

14. Az értékeléssel kapcsolatban: (Ahogy megfogalmazom az eredményeket.)

15. A folyamat irányításával kapcsolatban: (Ahogy vezetem az órát. A tanulói magatartást szabályozó tevékenységem.)

16. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet.

1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig

1. Milyen fogalmakat szeretnék megtanítani?

1 2 3 4 5

2. Milyen forrásokból lehetnek már ismeretei a tanulóknak ehhez a témához?

1 2 3 4 5

3. Miért lesz fontos a tanulóknak ez a tudás?

1 2 3 4 5

4. Vannak újabb és érvényesebb kutatási eredmények a témában?

1 2 3 4 5

5. Milyen feladatokat választok az órára?

1 2 3 4 5

6. Vannak a közvélekedésben ezzel a témával kapcsolatosan félreértések?

1 2 3 4 5

17. Az előző hat kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását! A kérdés sorszámával válaszoljon!

18. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet.

1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig

1. Ehhez a tananyaghoz milyen célokat fogalmazok meg?

1 2 3 4 5

2. Milyen távú hatást tudok elérni a tanulókra ezekkel a célokkal?

1 2 3 4 5

3. Ebből a csoportból vajon hány tanuló számára lesz megfelelő a cél?

1 2 3 4 5

4. Megfelelően fogalmaztam meg az óra oktatási céljait?

1 2 3 4 5

5. A tanulók milyen életterületeivel hozhatók kapcsolatba ezek a célok?

1 2 3 4 5

6. Ezt az oktatási célt el lehet érni ebben a közösségben?

1 2 3 4 5

19. Az előző hat kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását! A kérdés sorszámával válaszoljon!

20. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet.

1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig

1. Mi a követelmény ebből a tárgyból?

1 2 3 4 5

2. A tervezés során, a tanmenetemben eltérjek a tankönyvi leckék sorrendjétől?

1 2 3 4 5

3. Lehet, hogy hibás a tankönyvben megfogalmazott tananyag?

1 2 3 4 5

21. Az előző hat kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását!
A kérdés sorszámaival válaszoljon!

22. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet:

1 egyáltalán nem; **2** ritkán; **3** általában; **4** nagyon gyakran; **5**. szinte mindig

1. Milyen ellenőrzési / értékelési módot választok?

1 2 3 4 5

2. Mi a tanári állásfoglalásom a diákok szóbeli és írásbeli teljesítményeinek arányairól?

1 2 3 4 5

3. Mit várok el egy diákomtól a szóbeli feleletnél?

1 2 3 4 5

4. Legyen-e szóbeli / írásbeli számonkérés az órán?

1 2 3 4 5

5. Megfelelőek-e az a dott csoport számára a témazáró dolgozatok értékeléséhez kialakított ponthatárok?

1 2 3 4 5

6. Hogyan valósítható meg a tanulók szóbeli teljesítményeinek egységes elvek mentén történő értékelése?

1 2 3 4 5

23. Az előző hat kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását!
A kérdés sorszámaival válaszoljon!

24. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet:

1 egyáltalán nem; **2** ritkán; **3** általában; **4** nagyon gyakran; **5**. szinte mindig

1. Milyen munka formát alkalmazok?

1 2 3 4 5

2. Hogyan jegyzik meg könnyen a tanulók ezt a tananyagot?

1 2 3 4 5

3. Milyen tanítási stratégiát alkalmazok legszívesebben? Mi jellemző rám?

1 2 3 4 5

4. Hogyan osztom be a rendelkezésemre álló időt az órán?

1 2 3 4 5

5. Milyen hatást érek el a tanulói személyiségre, ha ezt a munka formát választom?

1 2 3 4 5

6. Milyen munka formában lenne célra vezető megismertetni ebben az a dott osztályban a tananyagot?

1 2 3 4 5

25. Az előző hat kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását!
A kérdés sorszámával válaszoljon!

26. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet: 1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig

1. Mit nézek el a fegyelmezettség területén az órán és mit nem?

1 2 3 4 5

2. Mit tanul meg a diák a reakcióból?

1 2 3 4 5

3. Mit tehetek az órán a rendbontó, zavaró diákokkal?

1 2 3 4 5

27. Az előző három kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását!
A kérdés sorszámával válaszoljon!

2. számú melléklet (tanítási kontextusonként a kérdéseket tartalmazó táblázatok)

A tanítás tárgya (10. kérdés)

Válaszadó	10. Fogalmazzon meg kérdéseket a tanítás tárgyával kapcsolatban!	Kérdésszám	Releváns Igen / nem	Technikai (T), Értelmező (É), Kritikai (K) szint
1	Mit nem tanít a ma iskolája? Miért nem tanul minden gyermek lovagolni?	2	i	k
2	Hogyan tudom minnél érdekesebben elmondani a dikoknak? Mi az, mire feltétlenül szükség van az érettségéhez? Milyen gyakorlati alkalmazások vannak?	3	n	é
3	A NAT által előírt továbbhaladási minimum követelmény mindenhol elsajátítható? Hasznos tudást alakítok-e ki a tanulókban?	1	i	é
4	A rendszerszintű gondolkodás felépítéséhez pontos fogalmakat alakítok-e ki Figyelembe veszem-e a tanulók sajátos képességeit és életkori sajátosságait	3	i	k
5	Miért van szükség a rendszeres testmozgásra Milyen hatást vált ki a szervezetünkre a heti legalább 3 alkalommal végzett aktív mozgás Kit nevezhetünk edzettnek	3	n	é
6	Hogyan tudom a helyesírást, szövegértést leghatékonyabban fejleszteni	1	i	t
7	Miért van erre minden diáknak szüksége? Vajon mennyit értett ebből meg X.Y.	3	i	é
8	Érdemes-e ennyi időt fordítani valamire, amikor sokkal fontosabb dolgokra kellene az idő Hogyan tegyem a gyerekekhez közelállóvá a tananyagot Mennyit változtathatok rajta	2	i	t
9	Elegendő-e a matematika tantárgy óraszám a kitűzött célok megvalósításához (Tanulócsoport képessége - tananyag mennyisége)	1	n	t
10	Szükség van-e erre a tananyagra Hol lesz gyakorlati haszna a tananyag a diák számára Milyen kompetenciákat fejleszt	4	i	é
11	Az SNI-s gyerekek számára nélkülözhetetlen-e A tananyag mennyisége mennyire megfelelő A megszerzett tudás mennyire alkalmazható	2	i	t
12	Mindenkinek kötelező-e ugyanazt tanulnia	1	i	é
13	Fontos-e tanítványaim jövőjében a tananyag Tudják-e hasznosítani a munkavállalóként	2	i	k
14	Mennyire hatékony a tananyag a meghatározott célok eléréséhez	2	n	é
15	Mennyire tudják a diákok felhasználni és bővíteni megszerzett tudásukat továbbtanulásuk, munkájuk és az életben való boldogulásuk terén	2	i	k
16	Releváns-e a tananyag, amit tanítok Használható tudás birtokában lesznek-e diákjaim	2	i	é
17	A tananyag, amit tanítok: lehetne-e kevesebb a tantervi tananyag? Tanulói tudás: lehet, hogy a kevesebb tananyag alaposabb ismeretet nyújtana?	2	i	t
18	Mennyire tudják a tanulók alkalmazni az órán megszerzett tudásukat? Nem elavult a tananyag, amit a diákok elsajátítanak?	2	i	é
19	Életkori sajátosságának megfelelő-e? Tükrözi-e a mindennapi élet eseményeit? Tudja-e később (felölt korában) hasznosítani?	3	i	é
20	Jó módszerekkel alkalmazok-e? A tananyag az adott életkoron milyen módszerekkel tanítható hatékonyan?	1	n	t
21	Az osztály összetételéhez igazodva a tananyagot milyen mélységben tudom tanítani? Miért tanítom az összefüggéseket?	2	i	é
22	Hol a határa az egyéniség kidomborításának a tantervi kööttségekben? Mit akarok megtanítani? Mi ezzel a célom?	2	n	k
23	Hogyan tudom leghatékonyabban átadni az ismereteket? Mik lesznek a téma feladatai? Mik azok a feladatok, amikkel a legjobban elérem a célokat, tehát elsajátítják a tanulók az ismeretanyagot?	5	n	é
24	Testnevelés: Ez a gyakorlati elősegíti - e a vállöv izomzatának erősítését? Földrajz: Képesek - e tanulók a hétköznapi életben alkalmazni az irányítót?	2	i	é
25	Gyakorlati értéke a tananyagnak? A tanulók életkoruk megfelelő-e a tananyag? Tizesátlépést hogyan készítek elő?	1	i	é
26	Elegendő? Feltétlenül szükséges? Korszerű-e? Onállóan is meg tudják keresni?	2	i	t
27	Hogyan lehet aktualizálni és a mai gyerekekhez közelebb hozni az anyag bizonyos részeit?	1	i	é
28	Hogyan lehet motiválni a motiválatlan tanulókat? Melyek a tananyag súlypontjai? Mit tanítsak meg a jó képességű tanulóknak és mit az átlagos képességű tanulóknak? Mi használható ebből a tananyagból a mindennapokban? Milyen szinten kérjem számon a tananyagot? (ismeret, tudás...)	1	i	é
29	Hogyan tudom érdekesebbé, érthetőbbé tenni a tananyagot? Hogyan tudom megmutatni a tanultak hétköznapi alkalmazhatóságát?	0		
30	Megfelelő-e a módszerek a tananyag elsajátításához? Kellően felkeltik-e az egyes feladatok a tanulók érdeklődését? Mennyi a magyarázat és a tevékenység helyes aránya? Megfelelő-e a választott munkaforma?	2	i	t
31	Elegendő időt szán minden tanuló a házi feladataik elvégzésére? Kellő mértékben igazodik-e a tanulók életkori sajátosságaihoz? A munka világában hasznosítható tudást kapnak-e a diákjaim?	1	i	t
32	A tankönyvekben előforduló fogalmak a tanulók életkorának megfelelőek-e? Elegendő idő van-e az új ismeretek elsajátítására?	2	i	é
33	Milyen mértékben tanítom az angol nyelv dialektusait és hétköznapi, nyelvtanilag és szóhasználatban kevésbé igényes fordulatát? Hasznos-e a tantárgy a későbbi életkúhoz? Milyen mélységben szükséges tanulniuk a tananyagot?	1	i	t
34	Használható-e a mindennapi életben? Logikus gondolkodást fejleszt? Van-e értelme? Kapcsolódik-e más tárgyakhoz?	4	i	é
35	Miért nincs a tananyag mennyisége összehangolva az életkorral? A modern pedagógiai módszerek alkalmazhatóságát hogyan lehet összeegyeztetni az elsajátítandó ismeret mennyiségével? Miért nem követi a tananyag a gyorsan változó világ eseményeit?	2	i	t
36	Megfelel-e a mai kor követelményeinek a tanítandó anyag? Mennyire használható tudást adok át?	1	i	k
37		1	i	é

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

45	Hogy kapcsolódik a tantárgy tanításához e kérdőív kitöltése?	1	n	k
46	A gyakorlatban alkalmazható tudás begyakorlásához miért nincs elég idő?	1	i	é
47	Az elsajátított tudás mennyire alkalmazható a mindennapokban?	1	i	é
48		0		
49	Aktuális?	4	i	é
	Életszerű?		i	é
	Gyakorlatias?		i	é
	Felkészít a továbbtanulásra?		i	é
50	Mennyire van szüksége a diákoknak az anyag ezen részére? Hogyan fogják hasznosítani az életben?	4	i	é
	Mennyire kell nagy hangsúlyt fektetnem erre az anyagrésze?		i	t
	Mennyire sikerült demonstrálnom, begyakoroltatnom a diákokkal az anyagot?		i	t
	Milyen további gyakorlásra lesz még szükség?		i	t
51	Miért kap az oktatás során egyre kisebb szerepet a frontális oktatás?	1	n	é
52	A tananyag nem mindig a diákok szintjének megfelelő.	0		
53	Az alsós gyermekeknek miért ilyen magasak a követelmények?	1	n	é
54	A tananyag elsajátítása során milyen mélységben kell elsajátítani a gyerekeknek a tananyag tartalmát?	3	i	é
	Kinek mit tudok belőle átadni, hogy képességeinek megfelelően tudja az ismereteket kezelni?		i	é
	A gyakorlatban hogyan lehet ezt hasznosítani?		i	é
55	A gyermek életkori sajátosságainak megfelelőek az adott feladatok?	1	i	é
56	Élég időm marad-e a felkészülésre az iskolában kötelezően eltöltött órák után?	1	i	t
57	Miért nem gondolnak az integrált sérült gyerekekre is?	2	i	k
58	Miért kell ugyanaból a tankönyvből tanulni ugyanazon a nehézségi fokon-ami számukra szinte megvalósíthatatlan?	2	i	é
	Szükséges-e ennyi tananyag?		i	é
59	Mennyi legyen az elmélet és a gyakorlat aránya?	7	i	é
	Mit kell tanítanom?		i	t
	Mit tudnak a gyerekek mindezek alapjaként?		i	t
	Hogyan tudom a gyerekeket kellő módon motiválni?		n	t
	Milyen munkaforma a legcélszerűbb?		n	t
	Visszacsatolást, ellenőrzést miként alkalmaznak?		i	t
	A valósághoz miként köthető a tananyag?		i	é
Milyen házi feladatot célszerű adni?	i	t		
60	Miért ilyen sok a tananyag, kevés időt hagyva a gyakorlásra és a tapasztalatszerzésre?	1	i	é
61	Egyes diákoknak esetleg unalmas a tanultak egy része, ill. annak ismétlése, míg másoknak több időre lenne szüksége, hogy a számukra teljesen ismeretlen vagy kevésbé begyakorolt tananyagot elsajátítsák?	2	i	é
	A könyv és munkafüzet összes feladatát átveszem a tanulókkal, melyeket kiegészíték máshonnan vett anyagokkal. Nem vesznek el kicsit a tanulók a sokféle információban, ill. mindenki tud fejlődni?		i	é
62	Miért ennyi idő alatt kell ezt a mennyiségű tananyagot megtanítani?	1	i	t
63	Miért kell szinte mindegyik évfolyamot más tanterv szerint tanítani? A jelenlegi a negyedik hat év alatt.	1	n	k
64	Miért kell digitális eszközök használatát erőltetni irodalom tanításakor?	1	i	k
65	Mennyi a hasznosítható tudás a tananyag elsajátítása során, ill. a tanulók mennyit tudnak alkalmazni későbbi tanulmányaik során ebből?	1	i	é
66	A tananyag túlszűfolt, nehezen érthető. Ott lett az egész elrontva, mikor 6. osztályban a NAT bevezetésekor csökkentették az óraszámokat, egy nagy rohanás az egész általános iskolai földrajztanítás. Nincs idő ismételni, gyakorolni, ami a rögzítés kulcsa.	0		
67	Mindenkinek mindent?	1	i	é
68	Hogyan lehet élményszerűen megtartani az órát?	2	i	t
	Hogyan tudom a tanítványaimat megfelelő módon fejleszteni?		i	é
69	Milyen mélységben raktározódott el a tananyag?	4	i	é
	Milyen lelkiállapotot idézett elő?		i	é
	Emlékezni fognak-e erre a gyerekek 10 év múlva?		i	é
	Hasznosítani tudják-e majd az általam közvetített ismeretanyagot felnőtt korukban?		i	é
70	Melyek a tanulók előzetes ismeretei?	4	i	t
	A tudásszint feltérképezése, valamint a szakvélemény alapján meghatározni a fejlesztés területeit, a kiindulási szintet. Ki hol tart, mire kell figyelni vele kapcsolatban, mi volt neki nehéz, mi az ami már megy, és mi az ami nehézség számára.		n	
	Ki mennyire képes az önállóagra, az együttműködésre?		n	é
	Egyéb órákon hogyan teljesít?		n	é
	Milyen segítséget kap, kapott?		n	é
	Mi a NAT2012 kerettanterve minden esetben elégséges ismeretanyagot rejt magában?		1	i
71	Milyen tanulást segítő, motiváló és szórakoztató anyagot tudok biztosítani?	1	i	t
72	Releváns-e a tananyag a való életben?	2	i	é
73	Megfelel-e a tananyag a vizsgákon számonkért anyaghoz képest?	2	i	é
74	Tananyagot tanítunk, vagy gyerekeket?	2	i	k
	Az a tudás, amit a tanulók elsajátítanak a tanítás/tanulás során, vagy az, amit alkalmazni tudnak a gyakorlatban?		i	é
75	Mindig alkalmazkodik-e a tananyag az életkori sajátosságokhoz?	4	i	é
	A másik iskolából érkező tanulók miért nem ugyanazt tanulták?		i	é
	A tanulók alkalmazható tudást szereznek-e az iskolai oktatás során?		i	é
	Hasznosnak is használják-e az internet lehetőségeit a kollégák és a tanulók?		i	é
76	A mindennapi életben hol tudják alkalmazni a megszerzett ismereteket?	3	i	é
	A továbbtanuláshoz mely ismeretekre van szüksége?		i	é
77	Mely ismeretek alapkövetelmények?	1	i	t
78	Hogyan fogják a tanulók a megszerzett tudást hasznosítani?	2	i	é
	Miért kell mindent felszínesen tudni?		i	é
79	Miért nem lehet egy-egy témába belemélyedni?	4	i	é
	Hány tanítási óra áll rendelkezésünkre?		i	t
	Minimum- maximum követelmény?		i	t
	Mire épül? Mi fog rá épülni?		n	t
80	Értékelés módja?			
80	Megfelel-e a tananyag mennyiségében és minőségében, mélységében az általánosan tanított tanulók életkori, értelmi és érzelmi szintjének?	3	i	é
	Miért egy bizonyos anyagot tanítok? Az hogyan kapcsolódik az egyes évfolyamokon egy nagy egész részébe?		i	é
81	Mik azok az elemek, amik újként (akor kihívásait értem ez alatt) mindenképpen érinteni kell?	1	i	é
82	Miért okoz sok gyerekeknek ennyi nehézséget a matematika és fizika tananyag?	3	i	é
	Milyen életkori sajátosságokat kell figyelembe vennem a tananyag tanításánál?		i	t
	Milyen munkaformák a legalkalmasabbak a téma elsajátításához?		n	t
83	Milyen motiváló eszközöket lehet alkalmazni a tanulók figyelmének felkeltéséhez?	2	n	t
	Mi a tanulók meglévő tudása a tárgyban?		i	t
84	Milyen szinten akarom, hogy elsajátítsanak valamit?	3	i	t
	Mikor írta Arany János a Toldi című elbeszélő költeményét?		i	t
85	Milyen békéfeltételeket kellett elfogadnia Magyarországnak a trianoni békeszerződés során?	3	i	t
	Milyen fajtái vannak a tulajdonneveknek?		i	t
86	Miért kerül egy tanítási óra anyagába az ókori Kelet és Mezopotámia?	1	i	é
87	Miért ilyen nagy a tananyag mennyisége?	1	i	é
88	Mit tanítunk?	2	i	t
89	A tananyag összhangban van-e a tantervi előírásokkal?	1	i	t
90	Mit szeretnék megtanítani az órán?	1	i	t
	Hol tartok a tanmenethez képest?	2	i	t
	Mi a célom az órán?	n		

Tanterv – tankönyv (11. kérdés)

Válaszadó	11. Fogalmazzon meg kérdéseket a tantervvel és tankönyvekkel kapcsolatban!	Kérdésszám	Releváns Igen / nem	Technikai (T), Értelmező (É), Kritikai (K) szint
1	Mikor próbálták ki az új tankönyveiket a szerzők? Lehet-e központosítani ennnyire a tantervekkel a tartalmi szabályozást országos szinten?	2	i	é
2	Mire van szükség az érettséghez? Mit tudok felhasználni a tankönyvből? Szükség van-e változtatásokra a tapasztalatok alapján	3	i	é
3	Miért kell központosított meghatározott kiadók könyvei közül választani? Miért nem lehet az évek óta jól bevált tankönyvsaladót használni? Miért hiányosak még novemberben is a tankönyvek?	3	i	k
4	A korszerű tudást és képességrendszer kapcsolata megjelenik-e a tantervben? A tankönyvekben lévő feladatok szolgálják-e a képességfejlesztést? A követelmények szintje és a tankönyvi struktúra támogatja-e egymást? Az ICT jelenlétének fontossága tükröződik-e a tanmenetekben, tantervekben?	4	i	é
5	Elvégezhető-e az előírt tananyag mennyiség a megemelt óraszámokban, ha a kötelezően előírt úszás, stb is szerepel a sportágak között? Mi a célja a 4-5. testnevelés órának, ha a sportolónak nem kell járniuk? (felzárkóztatás, muszáj járni?) Általában összehasonlással (évfolyamon belül) lehet megoldani helyhiány, vagy az alacsony létszám miatt. Aki nem sportol, többségében nem túl ügyes, nekik mi ad motivációt a délutáni szabadidejük "kellemes" eltöltéséhez?	3	i	k
6	A tanmenet összeállításánál mekkora rugalmasságot kaphatok vajon, amivel igazodni tudok diákjaim képességéhez?	1	i	é
7		0		
8	Van aki úgy gondolja, lehet a tanterv szerint haladni? Miért lett ilyen szűk a tankönyvválaszték?	2	i	é
9	Mennyire térhetek el az előírt tananyagtól, ha úgy gondolom, hogy arra szükség van?	1	i	t
10	Jó-e az az oktatáspolitikai irányvonal, mely maximalizálta a választható tankönyvek körét?	1	i	k
11	Könnyen felismerhetők-e a különböző tankönyvek kivülről? A korosztály nyelvi szintjének megfelelő szövegezésűek-e? Könnyen kezelhetőek? Tartósak? Jól láthatóak-e az oldalszámok? Elegendő és a feladathoz adekvát illusztrációt tartalmaz-e? Színes, vonzó, érdekes a gyerekek számára? Pontos, érthető utasításokat tartalmaz? Alkalmas-e differenciált oktatásra?	9	i	t
12	Megfelel-e a tanterv követelményrendszerének? A tankönyveket mennyire sikerül beépíteni a tanulás folyamatába?	2	i	é
13	A tantervi követelmények miért nem differenciáltak? Miért bonyolultak időnként a minta feladatok és a magyarázatok a tankönyvekben?	2	i	é
14	Miért nem taníthatok olyan könyvből, amit szeretnék? Miért kell olyan könyvet használni, amihez SEMMILYEN modern segédanyag nincs?	2	i	k
15	Megfelel-e a mai elvárásoknak? Miért nem én dönthetem el, hogy milyen tankönyvet használjak?	2	i	é
16	Kiválaszthatom-e a számomra, a csoport számára és a kitűzött célok elérésére azt a tankönyvet, amit a legmegfelelőbbnek tartok? Módosíthatom-e a tantervet a csoport képességeinek ismeretében?	2	i	é
17	Szükség van-e az új tankönyveknek, ha ezek nem annyira jók, mint amelyek forgalomban lehetnének?	1	i	k
18	Miért nem lehet azt a tankönyvet, interaktív tananyagot használni -ami egy logikusan felépített, gondolkodtató, fejlesztő hatású eszköz volt?	1	i	k
19	Mikor lesz végre új tankönyv a tanulók segítségére?	1	i	é
20	Képességeink megfelelőek-e a feladatok? Érthetőek a szöveges feladatok? Napiaink dolgait tükrözik-e?	3	i	t
21	Változtatások-e a tankönyvi feladatok?	1	i	t
22	A minimum tantervi követelményeknek megfelelő-e minden tanuló? A tantervi követelményekhez képest melyik tanuló képes plusz ismereteket, készségeket elsajátítani? Kellőképpen terhelem-e őt?	2	i	é
23	Miért akarnak ilyen sok lexicális anyagot a diákokba sulykolni? Mik a követelmények?	1	i	é
24	Mennyire egyezik a véleményem és a tapasztalataim a tantervben leírtakkal? Ha nem egyezik, miben változtatnék? Mi az a téma, ami több időt igényel? Mennyit időzhetek a témánál? Ha egyszer van jól bevált tankönyv, miért nem lehet abból tanítani? Muszáj-e mindig ragaszkodni a tanterv követelményeihez?	5	i	t
25	Megvalósítható-e a tanterv a tankönyvi tananyag feldolgozásában? Elegendő-e a tankönyv ábra és képanyaga a lecke szemléltetéséhez?	2	i	t
26	Miért nincs tankönyv? Milyen tudásra építhetek?	1	i	t
27	A tankönyv lépései megfelelőek-e? Milyen lépéseket kell beiktatnom, mit hagyhatok el? Mely feladatok segítik a feldolgozást?	3	i	t
28	Ónálló ismeretszerzést melyik feladat, link stb. segíti?	2	i	t
29	Miért kellett a Mozaik nyelvtankönyveit kivonni a választási lehetőségek közül?	1	i	k
30		0		
31	A digitális tábla használata hasznos-e alacsony óraszám mellett a nyelvtanításban? Miért csökken a matematikaórák, magyarórák száma?	1	i	é
32	Miért nem csökken a tananyag? Miért nem életszerűek az egyes feladatok? Miért nem választhatok olyan tankönyvet, amelyet szeretnék?	4	i	k
33		0		
34	Miért nem használhatom a már eddig jól bevált tankönyveket feladatgyűjteményeket? Kellőképpen segítik-e az eszközök a munkámat?	1	i	k
35	A tananyagrészek egymásra épülése megfelelő-e? Az egyes tantárgyak integrációja mennyire valósul meg? Áttekinthető-e a tankönyv felépítése?	4	i	t
36	A tankönyvpiac szűkülése a taneszközök minőségének romlásával jár? Felkelti-e a tankönyv a tanuló érdeklődését a tantárgy iránt?	1	i	k
37	Tartalmaznak-e a tankönyvek elég feladatot? Mennyire kell kiegészíteni a tankönyveket?	3	i	t
38	Miért nincs nagyobb szabadság a tankönyvek kiválasztásánál?	1	i	k
39	Mi élvezzen előbbséget: a nyelv gyakoroltatása és megértése (figyelembe véve a különböző felkészültségű és képességű tanulókat), vagy a könyvben történő, minden áron végrehajtott "haladás"?	1	i	t
40	Könnyen átlátható-e a tankönyv szerkesztése? Megfelelő és érthető feladatok találhatóak-e benne?	2	i	t
41	Jó-e a tanterv? Használható tudást ad-e? Miért nincs tankönyv?	2	i	é
42	Miért íródik a legtöbb tankönyv felnőtt nyelvezettel? Az egyszerű, természetudományos logikai gondolkodás miért nem hatja át a tantervet és a tankönyveket? A tantervi miért nem igazodnak a gyerekek mai viszonyához kellő mértékben?	3	i	k
43	Nem elavult-e mostani tanterv?	1	i	k
44	Megfelel-e a nemzetközi mérések elvárásainak a követelményrendszerének?	1	i	é
45	Miért ezekből a tankönyvekből kell tanítanunk?	1	i	k
46	A tankönyvekben miért nincs több egyszerű gyakorló feladat?	1	i	t

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

47	Miért nem taníthat a pedagógus abból a tankönyvből amiből szeretne? Van-e így szerepe a tankönyveknek? Valóban ezt kell tanítanom?	2	i	k
48	Minden eleme hasznos az előírt tananyagban? Ebben az órászámban? Nem lenne jobb kevesebb tényt és több gondolkodást tanítani? Ha "végiptankönyv" felkészítettem az érettségi vizsgára?	4	i	t
49	Eleg gyakorló feladatot tartalmaz? Kellően változatos anyagokat hoz-e a könyv?	2	i	t
50	Megfelelően magyaráz-e? Kellően mennyiségű input-ot ad-e a diákoknak? Milyen egyéb kiegészítésre van hozzá szükség?	4	i	t
51	Miért nincsen egységes tanterv és tankönyv a különböző iskolákban az SNI - vel kapcsolatban?	1	i	k
52	kísérleti tankönyvek átdolgozása	0		
53	A kísérleti tankönyveket szerintem lehetne még egy kicsit jobban át gondolni. A tantervből mi az az ismeret, melynek átadására több időt szánok?	1	i	k
54	Milyen a felépítése a könyvnek, munkafüzetnek? Milyen képességfejlesztő feladatokat találhatók benne?	3	i	t
55	Miért kell a tankönyveket egységesíteni? A tankönyvek megválasztásánál miért nem érvényesülhet a tanári szabadság?	2	i	k
56	A kísérleti tankönyvek és a hozzájuk tartozó tanmenetek mennyire lesznek hosszútávúak? Mikor kapunk hozzájuk több módszertani segítséget, tanári kézikönyveket, szakmai továbbképzéseket?	2	i	é
57	Az életkori sajátosságokat miért nem veszik figyelembe -/a tananyag túl tudományosan fogalmazott /, különösen egy hallássérült számára?	1	i	k
58	Mi a fontosabb: a tankönyv, vagy a pedagógus személyisége, viszonyulása a gyerekekhez? Mit tartalmaz a tanterv e tananyaghoz kapcsolódóan?	1	i	k
59	Milyen szinteket kell elérnem mindebben? A tankönyv mennyiben elégíti ki a feladathoz kapcsolódó problémák megoldását? Kell-e kiegészítő feladatokat készítenem?	4	i	t
60	Miért kell ilyen gyakran változtatni a tankönyveket az alsó tagozaton, ahol alapkészségeket fejlesztünk? A könyv, amit előző tanévben kiválasztottam és megrendeltem, illeszkedik-e a szeptemberben megismert csoportom szintjéhez?	1	i	k
61	Elegendő-e az az idő, amit az egyes egységek megtanítására fordítok? Látják a tanulók a könyv szerzői által összeállított egységek logikáját? Hatékonyan használják-e a tanulók a tankönyv segítő oldalait, melyek az önálló tanulást hivatottak segíteni.	4	i	t
62	Miért nem illeszkedik tökéletesen a kerettantervhez, miért csak részben? Egyes témák miért maradnak ki?	2	i	t
63	Miért nincsenek szakmai tankönyvek? Valaki igazán írhatna minden tantárgyhoz egyet.	1	i	k
64	Történelemből el tudják sajátítani a gyerekek, meg tudják érteni pl. 6.-ban a felvilágosodás korát az új tanterv szerint? A tantervi változások valóban eljutnak-e az azt alkalmazókhöz és alkalmazják-e a mindennapi munkájuk során?	1	i	t
65	Mennyiben korlátozza a tanár szabad tankönyvválasztását a tankönyvvel kapcsolatos állami rendeletek, milyen bizonytalanságot teremt a "bizonytalan tankönyvpiac"?	2	i	k
66	A tankönyvek a kerettanterv előírásaira támaszkodhatnak és fából nehéz vaszarikát összehozni. Egyedül megoldásnak a régi hagyományos tan 1978-as tantárgyfelosztást látom, csökkentett tananyaggal, de a régi órászámokkal. S korunk kihívásaihoz igazodva, az elektronikusan megszerezhető információk beépítésével. Persze ehhez az alapokhoz kéne visszanyúlni, 5. osztályba minden gyermek úgy lépjen, tudjon írni, olvasni, szöveget értelmezni, mert aki számára egy hosszú szó kiolvása gondot jelent, az a tanuló egy 2 oldalas leckét sosem fog megtanulni	0		
67	Kinek a feadata az eszközök biztosítása?	1	i	é
68	Értik-e a gyerekek, hogy mit várnak el tőlük?	2	i	t
69	Miért nem mer minden tanár a tanulóhoz igazodva válogatni a tankönyvek anyagában?	2	i	é
70	Biztosan ez a legmegfelelőbb-e?	1	i	t
71	Az adott csoporthoz, illetve egyénhez melyek a megfelelő, a fejlettségüknek megfelelő könyvek? Melyek tartalmazzák az évfolyamnak megfelelő anyagot, valamint melyek azok amelyek a fejlettségi szintjének legjobban megfelel?	2	i	é
72	A NAT2012 kerettanterve alapján készült tankönyvek 1-1 órai tananyaga minden esetben megtanítható? A tankönyvek ábrája minden esetben jól használható?	2	i	t
73	Megfelel-e a tankönyvek színvonala? Hogyan követhető a tanterv egy különböző szinten álló diákcsoportban? Mennyire bővítsük/szűkítsük le a tankönyv anyagát az egyes tanuló csoportokban?	1	i	é
74	Mi a tanterv szerepe a tanítás folyamatában? Elegendő eszköz-e a tankönyv a tanítás folyamatában?	2	i	t
75	Jó-e a két tanévre tervezett tanterv? Nem lenne jobb egy tanévre lebontani?	1	i	é
76	Hogyan sikerül betartanom a tanmenetet? A diákok képességeit vegyem előtérbe a tanmenet rováására, vagy tartsam szigorúan a tanmenetet?	2	i	t
77	Tanulók életkorának megfelelő a tananyag? Mennyire szemléletes a tankönyv? Hogyan könnyíti a tanulási folyamatot a tanuló számára?	2	i	é
78	A tankönyv nekem csak eszköz, de a tanulóknak mankó. Miért nem lehet gyerekközeli tankönyveket írni, használni? Jól állók-e tanmenethez képest?	1	i	k
79	Le vagyok-e maradva? Ha ismertem volna a tankönyvet, megrendeltem volna? Másk tankönyvben milyen feladatokat oldanak meg?	4	i	t
80	A tanterv reálisan megvalósítható-e időben, a tananyag nagyságában az általam tanított gyerekcsoportban? Hogyan lehet a tankönyv illusztrációt a tanítási folyamatban ismeretszerzésre, feladatokra felhasználni? A tankönyv megfelelő-e vizuálisan, megfogalmazásában, elrendezésében a tanulók életkori szükségleteinek? Mik azok a módszerek, amelyek elsajátításával a tanuló önállóan is képes a tankönyvet használni?	4	i	t
81	Mindig ilyen kevés lesz a tantárgy órászáma? Elegendő-e a gyakorló feladat amelyeket a tankönyv/munkafüzet tartalmaz a biztos tudás eléréséhez?	2	i	t
82	Hogyan haladjak a a tantervnek megfelelően az osztály képességeinek figyelembe vételével? Milyen kiegészítő anyagokat használnak a tankönyvhöz?	2	i	t
83	Milyen egyéb segédanyagokra van szükségem az általam választott tankönyvön kívül? Milyen gyakorisággal ajánlatos használni az interaktív táblát? Milyen vizuális források találhatóak a történelem tankönyvben? Milyen írott forrásokat célszerű felhasználni a tankönyv segítségével?	1	i	t
84	Miért maradtak ki fontos fogalmak az átdolgozott könyvekből? Miért nem szerepel több forráselemzésre tanító feladat az általános iskolai történelemkönyvekben?	1	i	é
85	Mi értelme volt a sok papírmunkának pl. nem szakrendszerű oktatás bevezetésének, ha pár éven belül megszűnt?	1	i	k
86	Megfelel-e a tanulók életkori sajátosságainak? A tankönyvek mennyire segítik elő a tanulók képességeinek fejlődését?	2	i	é
87	Milyen feladatokat választok az órára? Milyen előzetes kutatómunkával készüljenek a tanulók?	2	i	t
88	Hova szeretnék eljutni a tematikus tervben? Hány órára van az adott témakörre?	3	i	t
89	A tankönyvben milyen feladatok állnak rendelkezésemre? A tankönyvek szerkesztésénél nem lehetne-e fejlesztésre szoruló gyerekek részére megjelölt "speciális" feladatokat kijelölni? Lehetne-e szerkeszteni a BTM-s és SNI-s gyermekek részére olyan megvehető munkafüzetet ami lehetővé tenné az egyéni haladási ütemet? (a fejlesztő foglalkozások nem napi szintűek pld. gyógytanpedagógussal , így az osztálytanító feladata az egyénre szabott feladatok elkészítése a differenciáláshoz és a folyamatos haladáshoz)	3	i	k
90	Miért nincsenek eszközök az egyes fejezetek tanításához mellékelve legalább évfolyam szinten? Mely tankönyvszállad kiadványa felelnek meg legjobban az igényeinknek? Hogyan lehet a tanított anyagot az adott tankönyvhöz és a tantervhez igazítani?	3	i	t
91	Nyelvórán: Sikerül-e befejezni az adott könyvet? Mit érdemes választani a differenciáláshoz? Megfelelő-e haladásának üteme tanulóm számára?	3	i	t
92	Tudok-e megfelelően differenciálni a tankönyv segítségével? Eleg szemléletes-e?	2	i	é
93	Miért nem a jobb tankönyvek maradtak a választhatók között?	1	i	k
94	Korszerűek a tanterveink?	2	i	k
95	Alkalmazkodik a tananyag a mi korunkhoz, gyerekekhez?	2	i	t

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

96	Milyen eszközökkel teszem szemléletesebbé a tanórát? (Interaktív tábla)	2	i	t
	Mivel lehet a tankönyvekben leírt anyagot kiegészíteni? (Projekt módszer alkalmazásával rendszerezni az eddig tanultakat. A csoportok egymást tanítva rögzítik a tananyagot és a közös munka adja ki majd a végeredményt, a produktumot.)		i	t
97	Ki a felelős azért az órási hibáért, hogy az idei tanévben nem rendelhetjük a Mozaik Kiadó tankönyveit a természetismeret tantárgy tanításához?	3	i	k
	A választható kiadványok kiadói fejlesztik-e a természetismeret tankönyvek képi és ábraanyagát? A választható tankönyvek természetismeret digitális szemléltető anyagai interaktívabbá válnak-e a következő tanévre?		i	k
98	Érdekes-e tankönyvet rendelni?	2	i	t
	Miért nem fejlesztik jobban a digitális tananyagokat?		i	k
99	Jól "bevált", kipróbált és eredményes tankönyvek helyett miért választhatok csak 2-féle tankönyvből, amiből az egyik kísérleti, s először dolgozhatok belőle?	1	i	k
100	Miért kell ennyire beszűkíteni a tanárok saját szellemiségét, kreativitását? Hogyan tudnám jobban képviselni a dokumentumokban leírtakat?	2	i	k
101	Mennyiben térhetek el a kísérleti matematika tankönyvtől, ha az véleményem szerint az alapműveleteket nem tanítja kellő alaposággal?	1	i	t
102	Miért nem lehet a különböző tantárgyak tanterveit, tanmeneteit a tananyagoknak megfelelően összehangolni? pl.: százalékszámítás-tömegszázalék)	4	i	é
	Miért várnak el lehetetlen feladatokat? (pl.: technika óra, tárgykészítés, 25 fő - 45 perc?)		i	k
	A technika órák miért nem a gyakorlati ismeretszerzés a célja az elméleti oktatás helyett? Hogyan lehet megfelelő eszközök nélkül kísérletezni, kémia órát tartani?		i	k
	Melyek a tanterv pozitív illetve negatív tulajdonságai?		i	é
103	Van-e kapcsolat a különböző tantárgyak között?	2	i	t
104	Megfelelően tudom használni a tankönyveket a célom eléréséhez?	1	i	t
105	Megfelel-e a tankönyv nyelvezete a diákok életkori sajátosságainak?	5	i	é
	A kép- és ábraanyag pusztán illusztrál-e vagy gondolatébresztő-e?		i	t
	Megfelelő-e a tananyag elrendezése?		i	t
	Szükség van-e egyáltalán irodalom tankönyvre, vagy elég lenne-e egy bővebb szöveggyűjtemény?		i	é
	A tanterv biztosít-e elegendő szabadságot a szaktanárok számára, hogy az adott osztályok ismeretében válassza ki a tananyagot és annak mennyiségét?		i	é
106	Miért átgondolatlan sok tankönyv? A tanterv lépései logikusan egymásra épülnek-e?	1	i	é
107	Magában foglalja-e az éves követelményeket a helyi tantervnek megfelelően?	7	i	t
	Az adott óraszámban megvalósítható-e?		i	t
	A tankönyv felépítése logikus, egymásra épülő?		i	t
	A gyerekek életkori sajátosságainak megfelel-e?		i	é
	Kellő számú gyakorló feladatot tartalmaz?		i	t
	A feladatok alkalmasak-e differenciálásra, változatosak-e?		i	t
108	Milyen elvárásai vannak a tantervnek? Milyen a tankönyv színvonala, amiből tanítok? Mennyi hibát tartalmaz?	2	i	t
			i	é
A témában feltett összes kérdés/mondat száma		217		
Feltett kérdések átlaga személyenként		2,01		
Releváns kérdések száma		217	100%	
Technikai reflexió szintje		95	43,8%	
Értelmező reflexió szintje		70	32,3%	
Kritikai reflexió szintje		52	24,0%	
Nem tett fel kérdést/nem kérdést írt.		5		
Az egyénenként feltett kérdések darabszámának megoszlása:				
		1	40	
		2	36	
		3	13	
		4	10	
		5	2	
		6	0	
		7	1	
		8	0	
		9	1	

A tanítási célok (12. kérdés)

Válaszadó	12. Fogalmazzon meg kérdéseket a tanítási célokkal kapcsolatban!	Kérdésszám	Releváns Igen / nem	Technikai (T), Értelmező (É), Kritikai (K) szint
1	Hogyan hozhatók egységbe a távlatos célok a rövidebb távú célokkal? Tudnak a pedagógusok operacionalizálni?	2	i	é
2	Mit tegyek, hogy mindenki megértse a minimumot? Hogyan motiváljam a diákokat?	2	i	k
3	A céloknál miért kell, hogy befolyásoljon a középiskolai felvételi? Gyermekcsoportra vonatkoztatva kellene a célokat meghatározni elsősorban. A fogalmi rendszert optimálisan alakítom-e ki a képességek fejlesztése érdekében?	1	i	é
4	A tanulói tudás kialakításában figyelembe veszem-e a tapasztalati konkrét tudásból való általánosításig eljutó folyamatot (absztrakció)? Az elsajátítás során olyan légkört alakítok-e ki, amely a belső motivációra épít?	3	i	é
5	Ha túlsúlyos és kevésbé mozgékony a tanuló, a miként lehet megoldani a differenciált követelmény állítást, értékelést? A tehetséges - sportoló - tanulók fejlődését szolgáló terhelést hogyan lehet adagolni egy tanulócsoporthoz belülről a kevésbé ügyesekkel?	2	n	é
6	Sikerül-e olyan célokat állítanom diákjaim elé, amely serkenti őket, sarkallja újabb célok eléréséhez?	1	i	é
7		0		
8	A bizonyos tanítási célok elérésében mennyire tudok gyermekcentrikusan célokat kitűzni? Csak tantervcentrikusan tudok gondolkodni?	2	i	é
9	Hogyan biztosítsak a tanulóknak megfelelő motivációt a kitűzött cél elérése érdekében?	1	i	é
10	Nem magasak-e az elvárásaim a tanulókkal szemben ismervé képességeiket?	1	i	t
11	A tanulók tudásában és személyiségfejlődésében megfelelő változásokat érek-e el a tanítási-tanulási folyamatban? Élrelem-e az oktatási-, nevelési-, személyiségfejlesztési célokat? Milyen szándékokat, érzelmeket, viszonyulásokat akarok kialakítani a tanulóknak? Milyen automatizált magatartásformákat akarok kialakítani a tanulóknak? Milyen összefüggések, gondolatok, üzenetek megértését kívánom előmozdítani? Mit tudjanak megcsinálni a tanulók a tanulási folyamat végére?	6	i	é
12	A tanítási céljaink teljesíthetőek-e?	1	i	t
13	Miért nincsenek összhangban a gyakorlati élettel?	1	i	é
14	Miért tartalmaz az érettségi követelményrendszer annyi anyagot, ami az adott időkeretben megtaníthatatlan, megtanulhatatlan?	1	n	k
15	Tudom-e teljesíteni, reálisak-e a célok? Milyen feladatokat határozzak meg a célok eléréséhez?	2	i	t
16	A kitűzött célokat a csoporton belül egységesen kell-e elérni vagy differenciálhatók a tanulók képességeinek figyelembevételével?	1	i	é
17	Mi a fontosabb: jó érettségi, vagy jó felvételi vagy használható tudás?	1	i	k
18	Cél olyan gyerekek nevelése, akik képesek önállóan gondolkodni, kreatív módon alkotni.	0		
19	A megszerzett ismeretek be tudnak-e épülni más tanítási óra ismeretanyagába? Az információ bőségből tudnak-e szelektálni a tanulók?	2	n	é
20	Elsajátították-e a tananyagot? Megértették-e?	2	n	t
21	Megfelelő tudásra tesznek-e szert a diákok? Képességeikhez mérten (differenciáltan) jól dolgoznak-e, egyéni képességeikhez képest fejlődjenek-e?	1	n	t
22	A minimum ismereteket jó szinten mindenki elsajátította? Tanórán munkájuk kiterjed-e, jó együttműködés, kommunikáció, aktivitás jellemzi őket? Matematikai kompetenciák, logikus és kritikus gondolkodások, összefüggések felismerése, térlátás stb. kellően fejlődik-e?	4	n	t
23	Gondolkodó vagy végrehajtó embereket nevelünk? Mi a célom az anyaggal? Ezt el tudom-e érni?	1	i	k
24	Milyen módszerekkel érem el a céljaimat? A gyerekek vevők lesznek-e a célomra?	3	n	t
25	El tudom-e érni a tankönyv tananyagának feldolgozásával, hogy a távoli kotinensek tipikus tájait be tudják - e mutatni a tanulók?	1	n	t
26	Haszná?	1	n	é
27	Hova akarok eljutni? Mennyi idő alatt jutok el a kitűzött célhoz	2	i	t
28	Körütekintően terveztem? Milyen hiba csúszott a megvalósításba? Tapasztalatszerzésre elegendő időt fordítottam? Elegendő tanulói tevékenységet terveztem? Hogyan lehet önálló gondolkodásra nevelni?	4	n	t
29		1	i	é
30		0		
31	Minden tanuló eljuttatható-e a középfokú nyelvviszga szintjére idegen nyelvekből?	1	i	é
32	A kitűzött célokat milyen feladatokkal, munkaformákkal, módszerekkel tudom elérni? Mennyi idő (hány óra) szükséges a cél eléréséhez?	2	i	t
33		0		
34	Lesz-e elegendő idő egy adott anyaggrész begyakorlására, úgy, hogy arra a következő években építeni lehessen?	1	n	t
35	Mi az adott tanóra célja az ismeretátadásban, képesség-, készségfejlesztésben? Mi az adott feladat célja?	2	i	t
36	Kommunikáció "szaknyelven". Szövegértés fejlesztése	0		
37	Készítsen fel a mindennapokban használható és a jövőben bővíthető nyelvtudásra.	0		
38	Megfelelő feladattípusokat választok-e a kívánt cél elérésének érdekében?	1	i	t
39	A praktikus, általános nyelvtudás vagy az alkalmazott (nyelvviszga-centrikus) felkészítés a fontosabb?	1	i	é
40	Minden diák egyforma szintre jusson el év végére vagy saját magához képest a lehető legmagasabb szintre? Használható tudást ad-e?	1	i	é
41	Élrelem-e a célokat? Megfelelő-e a célkitűzés?	3	i	t
42	Sikerülhet-e hagyományos tananyaggal és módszerekkel az elvont és a logikus gondolkodás kialakítása? Mi az, amivel minden diáknak rendelkeznie kell, amikor kilép a rendszerből?	2	n	é
43	Vajon sikerül megszeretnem a mozgást?	1	n	t
44	Segít-e tanítványaimat az érvényesülésben?	1	n	é
45		0		
46	Miért nem tudja a tanuló alkalmazni a matematikai alapműveleteket más, pl. történelem órán?	1	n	é
47	A megtanult lényegkiemelési, megismerési módokat mennyire alkalmazzák más tantárgyak tanulásakor?	1	n	é
48	Az év végi számonkérésekre és az érettségire elérendő tudásszint elegendő a mindennapi élethez informatikából?	1	n	é
49	Az életre vagy a vizsgára készítek? Mennyiben járul hozzá az adott anyag, módszer a diákok sikeres vizsgájához, az életben való boldogulásukhoz?	1	i	é
50	Az adott célt milyen módszerekkel fogom elérni? Kellő mennyiségű módszert alkalmazok-e a különböző tanulási képességű diákok számára? Az adott módszer mennyiben járul hozzá a cél minél előbbi eléréséhez?	4	i	t
51	Az SNI oktatás során a fejlesztési célok miért nem veszik figyelembe az egyéni képességeket?	1	i	k
52	A tanítási célokat a gyakorlatban jobban meg tudjuk valósítani.	0		
53	A kitűzött céljainkat próbálom megvalósítani.	0		
54	Mindenki képességeinek megfelelően el tudja-e sajátítani az átadott ismereteket? Milyen képességfejlesztő feladatokat tudok beépíteni?	2	n	é
55	Képesek vagyunk-e az egységes célokat elérni?	1	i	é
56	A kísérleti tankönyvekből megtanított tananyag mennyire lesz elegendő az osztályomnak a felső tagozatban elvárt követelményrendszernek?	1	n	é
57	Nem túl magasra tették-e a mércét? Nem egy biztosabb áttekinthető tudásra lenne-e nagyobb szükség, mint végig vágatni a tananyagot?	2	i	é
58	Kell-e mereven ragaszkodni az eredetileg kitűzött célokhöz? Jól tűzöm ki a feladatokat?	1	i	é
59	A célok, a módszerek és az eszközök összhangban vannak-e? A differenciálást figyelembe vettem-e céljaim meghatározásakor?	3	i	é
60	Hogyan tudom mindig helyesen megfogalmazni a tanítási célokat úgy, hogy az adott csoport összetételének megfelelő legyenek?	1	i	é

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

61	Elfogadják-e a tanulók azt, hogy szigorúan és következetesen számon kérek mindent, amit megtanítottok? Látják-e, hogy a sok kiegészítés és gyakorlás azt a célt szolgálja, hogy fejlődjön a nyelvtudásuk? Sikerül mindig mindenkivel a képessége szerint differenciáltan foglalkozni?	3	n	é
			i	é
62	Mi a cél felszínese, ködös ismeretek, vagy szilárd tudás kialakítása?	1	i	k
			n	k
63	Mért kell szakmunkásoknak majdnem technikus szintű tudást adni?	1	n	k
			i	k
64	Visznek-e magukkal az életükbe valamit az irodalom órákról? Amilyen célokat tűztek a tanítás során valóban megvalósulnak-e az egyre fogyó tantárgyi órák keretein belül, valódi, alkalmazható tudás tud lenni?	1	i	é
			n	t
65	Beintegrált osztályokban félánalfabéta tanulók hagyják el 8. osztályos korukban az alapfokú képzést, vagy olyan tudást szerezzen, amire a középiskola építhet?	2	i	k
			n	t
66	Megfelelően differenciáltak? Világos volt-e a tanulók számára az óra célja?	1	n	t
			i	t
67	Sikerült-e elérni az órán a célokat? Hogyan tudom őket a leghamarabb elérni?	2	i	t
			n	t
68	Hogyan tudom őket minél kevesebb kudarcral elérni? Hogyan tudom őket elérni úgy, hogy közben ne fáradjak el a végtelenségig?	3	i	é
			n	t
69	Mely területen kell fejlődni? Mik a hiányosságok?	6	i	é
			n	t
70	Mi az ami nehezen megy? Mi az amit még gyakorolni kell? Mért fontos? Mi az amit már elért?	6	n	t
			i	t
71	Sikerül minden esetben pontosan meghatároznom a célokat? Diákjaim értékrendjét sikerül befolyásolnom?	2	i	t
			n	é
72	Hogyan juttathatok mindenkit sikerélményhez a képességeinek megfelelően? Az érettségi vizsga ill. nyelvvizsga mögött tényleges használt tudás álljon.	1	n	t
			i	t
73	Milyen technikai eszközök bevonása szükséges a hatékony tanításhoz? Mit szeretnék elérni a tanítási folyamat során?	2	i	t
			n	t
74	Milyen eredménnyel lennék elégedett? Az előírt ismeretanyagot minél változatosabban, érdekesebben tudom-e megtanítani?	2	n	t
			i	é
75	Tudok-e számukra alkalmazható tudást nyújtani? Hogyan javulhat a szövegértésük?	3	i	é
			n	é
76	Hogyan teljesíthetnének jobban a kompetenciaméréseken? A gyengébb tanulók felzárkóztatása vagy a jobb tanulók tudásának bővítése kapjon prioritást az adott tanórán?	1	i	t
			n	t
77	Minden tanuló számára teljesíthető a tűzött cél? A tanítás célja a tudás, de melyik a fontosabb a lexikális, vagy az alkalmazni tudó tudás?	2	i	é
			n	é
78	Mért nincs elég idő arra, hogy a problémamegoldó gondolkodás természetes legyen a gyerekeknek? Mit szeretnék elérni?	2	i	t
			n	t
79	Honnán- hova szeretnék eljutni? Milyen reális célokat lehet megfogalmazni adott tanulócsoporthoz?	2	i	é
			n	é
80	Milyen területeket kell fejleszteni ehhez: a diákoknak magukban, a tanárnak magában, és együtt? (pl. iráskép, tanulási technikák, munkatechnikák)	1	i	t
			n	t
81	Hogyan valósítam meg a differenciált óra vezetését? Hogyan tartom fenn a folyamatos tantárgy iránti érdeklődést?	2	n	t
			i	é
82	Fluency or accuracy? Milyen memoriterek kell megtanulni a hetedik évfolyam során?	2	i	t
			n	t
83	Milyen fogalmakat kell elsajátítani a nyolcadikos évfolyam során történelemből? Kommunikáció, önkifejezés, véleményalkotás kerülhetne jobban előtérbe?	1	i	é
			n	t
84	Megfelelően alkalmazkodik-e a tanórára tűzött célom az általam tanított gyerekek haladási üteméhez? Az országos mérések kiértékelésénél mennyire veszik figyelembe, hogy egy iskolában milyen arányban vannak tanulási nehézséges és sajátos nevelési igényű tanulók?	1	n	k
			i	é
85	A célok összhangban vannak-e a követelményekkel, a tanuló fejlődésével? Az egyes tananyagokhoz milyen célokat fogalmazok meg?	2	i	t
			n	t
86	Elérhető-e ezek az adott osztályban? Mi a maximum és minimum követelmény?	1	i	é
			n	t
87	A tűzött célokat nagyban befolyásolhatja a családi háttér? Milyen lehetőségeim vannak (eszközök, technikai háttér, speciális fejlesztő tankönyvek) a célok kivitelezéséhez ?	2	i	t
			n	t
88	Minden tanuló a legjobbat tudja-e kihozni magából? Elég-e motivált-e? Minden tanulót eljuttatom-e a számára elérhető maximális szintre? Kihozom-e belőle a legtöbbet?	1	i	é
			n	é
89	Kevés a heti tanórák száma. A tananyag mellett jut-e elég idő a nevelési célok megvalósítására is? Napjainkban nagyon fontos az oktatási és képzési célok mellett.	1	i	é
			n	k
90	Eredményes az oktatási folyamat? Élrem az órára tűzött céljaimat?	2	i	t
			n	t
91	Milyen ismeretekkel, készségekkel, képességekkel kell rendelkeznie a diákoknak, hogy sikeresen tanuljon az órából? Hol és hogyan használja fel a kapott ismeretet, tudást? Mitől lesz sikeres az óra?	3	n	é
			n	t
92	Sikerül-e az erőltetett tempó ellenére megszerettni a tanulókkal a természetismeret és a biológia tantárgy eszközeivel a természetes környezetünket? Sikerül-e a többség természetes affinitását megtartani, vagy fokozni környezetünk és az élővilág iránt?	2	n	é
			i	é
93	Hogyan fejleszthető eredményesen a tanulók szövegértése? Pontosan meghatározom az adott óra feladatát? Kellően motiváltam-e tanulóimat?	1	n	é
			i	t
94	Megfelelően előkészítettem a feladatmegoldást? Többféle módon közelítettem a problémát? Elég időt adtam a megoldásra?	5	n	t
			n	t
95	Milyen gyorsan tudom elérni a tűzött célt? Hogyan tudunk megfelelni az elvárt céloknak? Milyen eszközöket tudok felhasználni a tűzött cél érdekében?	3	i	t
			n	t
96	Hogyan tudnám tanítványaimat az önálló gondolkodásra és problémamegoldásra egyre jobban rávezetni? Hogyan tudom elérni, hogy a gyerekek gyakorlatban alkalmazható tudásra tegyenek szert?	1	n	é
			n	é
97	Milyen eszközeim vannak a figyelem felkeltésére, a tantárgy megszeretetésére? Kinek kellene biztosítani a megfelelő feltételeket ahhoz, hogy érdemi munkát lehessen végezni?	3	n	t
			n	k

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

103	Mit tudjanak megcsinálni a tanulók a tanulási folyamat végére? Milyen szándékokat, érzelmeket, viszonyulásokat akarnak kialakítani a tanulóknak?	2	i	t												
104	Az általam alkalmazott munkaformákkal elérem-e a céltom?	1	i	t												
105	Minden diák érdekeltetését fel lehet-e kelteni a tananyag iránt? Hogyan lehet ezt megvalósítani a magasabb létszámú osztályokban? Milyen mértékű otthoni tanulás várható el a diákoktól a tananyag elsajátítása érdekében?	2	i	é												
106	Sikerül-e? A gyerekek képesek-e felidézni, alkalmazni a tanultakat?	1	i	t												
107	Értelmezni tudják-e az összefüggéseket? Felismernek-e egy adott problémát, keresnek-e rá megoldást, és azt végre is hajtják?	3	n	t												
108	Milyen céljaim vannak az adott tananyaggal?	1	i	t												
<p>A témában feltett összes kérdés/mondat száma 173 Feltett kérdések átlaga személyenként 1,60 Releváns kérdések száma 105 60,7% Technikai reflexió szintje 85 49,1% Értelmező reflexió szintje 77 44,5% Kritikai reflexió szintje 11 6,4% Nem tett fel kérdést/nem kérdést írt: 9</p> <p>Az egyénenként feltett kérdések darabszámának megoszlása:</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>1</td><td>53</td></tr> <tr><td>2</td><td>29</td></tr> <tr><td>3</td><td>11</td></tr> <tr><td>4</td><td>3</td></tr> <tr><td>5</td><td>1</td></tr> <tr><td>6</td><td>2</td></tr> </table>					1	53	2	29	3	11	4	3	5	1	6	2
1	53															
2	29															
3	11															
4	3															
5	1															
6	2															

A tanítási módszerek (13. kérdés)

Válaszó	13. Fogalmazzon meg kérdéseket a tanítási módszerekkel és a munkaformákkal kapcsolatban!	Kérdésszám	Releváns Igen / nem	Technikai (T), Értelmező (É), Kritikai (K) szint
1	Tudnak a pályán lévő pedagógusok szervezési módokat és módszereket szimultán módon alkalmazni? Egy adott feladattípus megoldásához mi a legcélravezetőbb?	1	i	k
2	Milyen órán célszerű önállóan dolgozniuk a diákoknak? Mi az, amit feltétlenül nekem kell elmondanom	3	i	t
3	Hogyan lehet új anyag elsajátításánál kooperatív technikát alkalmazni? Az iskolában hogyan lehet megvalósítani a projektet?	2	i	t
4	A kooperatív munkaformát új tananyag fogalmi rendszerezésénél és a fogalmak nyitott kialakításánál jó-e használni? A tudásmegosztásnak milyen formái léteznek? Az internet vagy e-learning felület működtetése milyen új tapasztalatokkal gazdagítja a tanulási folyamat sikerességét?	3	i	é
5	Hatékony lehet az a csoportmunka, amelyben a gyengébb és a kiemelkedő teljesítményű tanuló együtt versenyez?	1	i	é
6	Megtaláltam-e az adott téma megtanulásához a legmegfelelőbb módszert?	1	i	t
7		0		
8	Hogy tudnám még logikusabban, érthetőbben, gyermekei fejlei felfoghatóbban feldolgozni az adott témát?	1	i	é
9	Szeretem a kooperatív munkaformákat alkalmazni. De ezek időigényesek, az egyes tananyagok elsajátítására pedig kevés idő jut. Hogyan lehet ezt kiküszöbölni?	1	i	é
10	Megfelelő mértékben alkalmazom-e a differenciálási módszereit?	1	i	t
11	Milyen munkaforma felel meg legjobban az oktatási célnak, a tananyag jellegének, a tanulók sajátosságainak és a rendelkezésre álló időnek? Az adott munkaforma megválasztásának milyen előnyei és hátrányai vannak?	3	i	é
12	Sikerült-e összehangolni az oktatás módszereit az óra céljával a tanulók sajátosságaival, a tartalom jellegzetességeivel?	1	i	é
13	Miként függ mikor, milyen módszert, munkaformát áll hatékonyabbnak?	1	i	é
14	A gyengébbeknek mért nem hasznos a csoportmunka? Miért nincs idő a frontális tanításon kívül már módszerek alkalmazására?	1	i	é
15	Jól döntöttem-e a módszer megválasztásában? Az osztályomban bevállal-e az új tanulás szervezési módszer? Tanítványaim számára hatékony-e?	3	i	t
16	Milyen források állnak rendelkezésre a tanítási módszerek megújítására, a módszerek felhasználásának rugalmas, hatékony alkalmazására?	1	i	é
17	Az újszerű tanulás szervezési eljárások mennyire segítik a célok megvalósulását?	1	i	é
18	A hagyományos (frontális)óravezetés milyen mértékben használható a mai gyerekek körében?	1	i	é
19	A tanórán használt módszerek mennyire tudják a csoport tagjait mozgósítani? Személyem, előadásom mennyire tudja lekötni a tanulók figyelmét?	2	i	é
20	Milyen esetekben hasznosak a különböző tanulói munkaformák? Milyen eszközök használata célra vezető? Érdekes-e az óra?	3	i	t
21	Elegendő csoportmunkát adok-e? Az alkalmazott módszerek mennyire felelnek meg az óra céljának, a tanulócsoporthoz?	1	i	é
22	Az egyéni fejlesztés érdekében mikor alkalmazhatok differenciált feladatort, mennyiségi, vagy minőségi differenciálást legyen-e? Lehet-e IKT módszert sikeresen alkalmazni a tanórán? Páros munka, vagy csoportmunka lehetőségét ki tudom-e használni?	4	i	t
23	Célszerű-e állandóan újítani? Kell-e mindig modern technika a tanításhoz? Hogyan tudom a gyerekek koncentrációját és figyelmét még jobban fenntartani?	2	i	é
24	Jól sikerül-e tanítani? Kötetlen formában is lehet jól és hatékonyan tanítani? Mennyire hatásosak a drámapedagógia módszerei a tanítás során? Mennyire fontos a tapasztalat a gyerek tanulásában?	5	i	é
25	Mely arányban szükséges változtatni (mhez képest) a munkaformák fajtáit, a módszerek tömekegét?	1	i	é
26	Hogyan tudnám javítani a figyelmet, növelni az érdeklődést?	1	i	é
27	Milyen módszerrel tudom feldolgozni a szorzást, írásbeli műveleteket? Mikor alkalmazok csoportmunkát?	2	i	t
28	Melyik az adott tananyag elsajátításához leghatékonyabb, legérdekesebb módszer, munkaforma?	1	i	t
29	30-35 fős osztályban hatékony csoportmunka megvalósítása?	1	i	t
30		0		
31	Elegendő ismeret van-e a kooperatív tanulásról? Milyen munkaformákat, módszereket választok a cél eléréséhez? A különböző tanulási típusú gyerekekhez megfelelő módszereket választottam-e? A tanulók milyen kompetenciát fejlesztenek a választott munkaformák, módszerek? Hogyan tudok 37 tanulóval csoportmunkában dolgozni?	4	i	é
33		0		
34	Mit tegyek, hogy mindenki önállóan megírja a házi feladatot, megértse a diákok, hogy gyakorlás nélkül nincs eredmény? Mennyire szolgálják az alkalmazott munkaformák a kívülről célok elérését?	1	i	t
35	Kell-e változtatni a módszereken, munkaformákon? Melyik munkaforma a legcélravezetőbb?	3	i	é

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

36		0		
37	Használom-e eléggé a mindennapi munkám során a differenciálást?	2	i	é
38	Kapnak-e elég időt tanítványaim a saját erősségük megmutatására?	1	i	t
39	Mikor, milyen munkaforma a legmegfelelőbb?	1	i	t
39	A magyarázat mely mértékben történjen példák segítségével és mennyire vezessük rá a tanulókat az összefüggések önálló felismerésére?	1	i	é
40	Elég változatosak a módszereim?	3	i	é
40	Könnyen értelmezhetőek azok a diákoknak?	3	i	é
40	Kellő ismeretel szereznek?	3	n	é
41	Jó-e a csoportmunka?	3	i	k
41	Kell-e páros munka?	3	i	k
41	Frontális munka megfelelő-e?	3	i	é
42	Motiválatlan diákokkal, milyen módszer a célravezető?	3	i	é
42	A projekt munkák, kooperatív munkák eredménye kétséges, ha közben a minimum ismeretek elsajátítására törekszem?	3	i	é
42	Hogy tud differenciálni egy pedagógus, heti másfél óras tárgy esetén 30-as osztálylétszám mellett?	3	i	é
43	Nincs e szükség több csoport bontásra?	1	i	é
44	Mennyire hatékony az adott feltételek közt?	1	i	é
45		0		
46	A projekt módszer nagyon hatékony, de sok felkészülést és pénzt igényel, ezt miért nem biztosítják számunkra?	1	i	k
47	Melyek a hatékony tanulásszervezési eljárások?	1	i	é
48	Eléget kísérletezünk kémiából? Nem kaphatnánk egy laboránst, ha már a törvény szerint járna?	1	i	k
49	Végezzek a kijelölt tananyaggal vagy változatos munkafarmákat alkalmazva lassabban haladjak?	1	i	é
50	A tanulási módszerek tárházából mit tudnák még hasznosítani, alkalmazni az órán?	1	i	é
50	Milyen más módszerrel lehet még megközelíteni az adott témát, hogy az auditív, a motoros és a szenzoros stílusú gyerek is megkapja a saját tanulási módszeréhez legjobban illeszkedő oktatást?	2	i	é
51	Egy egyéni rehabilitáció során miért nincsenek konkrétan meghatározva a munkafarmák?	1	i	k
52	A kooperatív technika alkalmazásához megfelelő anyagok biztosítása.	0		
53	A tanítási módszereket és munkafarmákat igyekszem változatosan alkalmazni.	0		
54	Milyen szempont alapján differenciáljak?	3	i	t
54	Milyen kooperatív technikákat tudok alkalmazni munkám során?	3	i	t
54	Mennyire tudom felkelteni a tanulók érdeklődését?	3	i	é
55	A változatos munkafarmák hogyan hatnak a tanulók aktivitására?	1	i	é
56	A sok differenciált csoportmunkának, melyet az osztályban végzünk, meglesz-e a kívánt eredménye?	2	i	é
57	Képesek lesznek a gyerekek az önálló tanulás elsajátítására, az önálló információszerezésre?	1	i	é
57	A "Z" generációhoz, melyhez a mostani gyerekek tartoznak, miért nem alkalmazkodnak a módszerek?	1	i	k
58	Kell-e állandóan változtatni a módszereket csak azért, mert most ez a "mód", és mindenki erre ösztökél?	1	i	k
59	Matematika órán mikor van lehetőségem a frontális munkavégzéstől eltérő munkafarmát alkalmazni?	2	i	t
59	Rajz órán a választott munkaforma biztosítja-e a megfelelő légkört a feladat elvégzéséhez?	2	i	t
60	A tanítási módszereimmel és az alkalmazott munkafarmákkal minden tanulónak tudom biztosítani a fejlődését?	1	i	é
61	Elég igazalmas az órán alkalmazott módszerek, le tudom-e kötni a diákok figyelmét a magyarázatokkal?	6	i	t
61	Segítenek ezek abban, hogy a gyakorlatban is tudják azt alkalmazni, amire a magyarázat kitér?	6	i	é
61	A sok-sok feladat, ami a gyakorlatot szolgálja, túl sok idejét elveszi és így kedvét szegi a tanulóknak?	6	i	é
61	Szívesen foglalkoznak a tárggyal?	6	i	é
61	A szorgalmi feladatok elég motiválóak számukra?	6	n	é
61	Van elegendő idő a házi feladat megoldása mellett a tanultak memorizálására, az abban való elmélyülésre?	6	n	é
62	Ami nincs benn a könyvekben, de a kerettantervben igen ott milyen módszerrel dolgozzuk fel?	2	i	t
63	En a kísérletezésre gondolom, mások is?	0		
64	Vajon az eltérő tantervű gyerekek ilyen integrált oktatása eredményes és hatékony-e?	1	i	k
65	Elég korszerű módszerekkel tanítom-e gyerekeket?	2	i	é
65	Mennyire eredményesek ezek?	2	i	é
66	Szerintem minden pedagógus saját maga dönthesse el, milyen módszerrel is tud eredményes lenni. Aki évtizedek óta igényesen tanít a régi módszerekkel, arra ne erőltessünk rá semmi újat, mert nem biztos, hogy azt is olyan jól fogja csinálni, mint eddig tette. Aki fogékony az újra, azt meg hagyjuk dolgozni, ha jól csinálja. A lényeg új és a tanulói tudásában mérhető. En bevezetnék tankönyvekben egy egységes mérést, legalább az érettségi tárgyakból, hol tart a tanuló, miben kell erősítenie, mert annak semmi értelme, hogy az iskolák saját maguk számára dolgozzanak ki méréseket, ezeken nagy mértékben megy a túprozás, a fényezés, semmi köze sok esetben a realitáshoz.	0		
67	Elegendő önállóságot adok?	1	i	é
68	Összhangban volt-e a feladat és a választott módszer?	3	i	é
68	Megfelelő volt-e az irányított és az önálló munka aránya?	3	i	é
68	Mindenki a képességeinek megfelelő feladatot kapta?	3	i	é
69	Hogyan tudom a legmegfelelőbbet kiválasztani?	2	i	t
70	Honnan tudnék újabb, sokkal hatékonyabb, modernebb módszereket megtanulni és alkalmazni?	2	i	é
70	Mely munkaforma, módszer lesz a leghatékonyabb az adott tevékenységhez, fejlesztési célhoz?	1	i	t
71	30 fő feletti osztályokban sikeres lehet a kompetencia alapú oktatás minden esetben?	2	i	é
72	KT használatához mikor történik meg az osztályterem további fejlesztése?	2	i	k
72	Változatos módszereket alkalmazok-e az órán?	1	i	t
73	A csoportmunka, projektmunka minden esetben alkalmazható-e a tanításban?	2	i	t
73	A video és interaktív tábla használatakor milyen számonkérési módszerek léteznek?	2	i	t
74	Milyen tanári tevékenységekkel érem el leginkább a kitűzött tanítási célokat?	2	i	t
74	Milyen tanulói tevékenységekkel érem el leginkább a kitűzött tanítási célokat?	2	i	t
75	Helyes munkamódszerekkel tanítok?	2	i	t
75	Megfelelő arányban használom-e a különböző módszereket?Az alkalmazott módszerek alkalmasak-e minden tanuló számára?	2	i	é
76	30 fős létszám esetén melyik munkaforma a leghatékonyabb, hogyan tudok minél több tanulót dolgoztatni egyszerre?	2	i	t
76	30 fős létszám esetén hogyan lehet hatékonyan megoldani a differenciálást?	2	i	t
77	Tevékenységjelölőpontú-e?	4	i	t
77	A különböző tevékenységek megfelelően szolgálnak-e a tanóra céljait?	4	i	é
77	Logikusan követik-e egymást?	4	i	é
78	Bármilyen munkafarmát, módszert használ a tanár, mindig van, vannak potyautasok. Van-e módszer ami mindenkinek érdekes és mindenkit inspirál?	1	i	é
79	Frontális vagy csoport munka a célszerű?	3	i	t
79	Projekt tervezése szöba jöhet?	3	i	t
79	Kooperatív munkaforma alkalmazható?	3	i	t
80	Mely munkafarmákra alkalmas elsősorban az adott tanulócsoporthoz?	4	i	é
80	Mennyire fontos a tanulóknak a "mintakövetés"?	4	i	é
80	Adott mintát mennyire tudatosan tudnak alkalmazni?	4	i	é
81	Mennyi időt igényelnek a különböző technikák, és azok rutinná gyakorlása?	1	i	t
82	Az általam tanított tanítványok közül a frontális munka, a csoportmunka vagy az önálló munka a legcélravezetőbb a gyakorló feladatok megoldásánál?	1	i	t
82	Mikor alkalmazzak frontális, kooperatív, projekt módszert?	2	i	t
82	Milyen módszereket alkalmazzak az önálló ismeretszerzéshez?	2	i	t
83	Mi a hatékonyabb egyes célok eléréséhez: egyéni vagy csoport, ill. pár munka?	1	i	t
84	Mikor érdemes használni a csoportmunkát?	2	i	t
84	Mikor érdemes frontális munkában dolgozni?	2	i	t
85	Digitális táblát elérhetővé lehet tenni minden osztály számára, minden órán?	1	i	é
86	Milyen mértékben kell differenciálnom a tanórán, hogy az SNI-s és normál képességű gyerekekkel együttesen tudjak haladni és sikeresen feldolgozzuk az éves tananyagot?	1	i	é
87	Kooperatív technika mindig?	1	i	é
88	Alkalmazom-e változatos módszereket?	3	i	t
88	Megtalálom-e a tanuló számára leghatékonyabb módszert?	3	i	é
88	Miert szükségesek a változatos munkafarmák a tanítás során?	3	i	é
89	Megfelelő-e a differenciálás az osztályban?	2	i	t
89	Elegendő-e az idő az új anyag elsajátítására és a gyakorlásra egyaránt?	2	i	t
90	Melyik a leghatékonyabb munkaforma, hogy a célt elérjem?	1	i	é

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

91	A differenciálás hány "szinten" működhet úgy, hogy az "egészséges" legyen mindenki számára? A tehetséggondozás órai keretben kivitelezhető-e a differenciálás(BTM, SNI) mellett?	2	i	é
92	Mennyire hatékonyak és "modernek" a használt tanítási módszerek?	1	i	é
93	Változatosság-e? Tanulómat önálló felfedezésre ösztönzik-e? Eléggé differenciáltak-e?	3	i	é
94	Jut-e idő az ismétlésre? Matematikából a szinttartás miatt alsó tagozatban nagyon fontos. Személyesen tudom-e bemutatni a tananyagot?	3	i	t
95	Csoportmunka esetén megfelelő ismeretanyaghoz jut-e minden gyerek?	1	i	é
96	Körszerűen tanítok? Milyen módszert alkalmazok a tanórán? (frontális-, csoport munka, projekt módszerrel, egyéni munka, magyarázat, beszélgetés, ellenőrzés, önellenőrzés) Fontos- e a projekt módszer és kooperatív technika alkalmazása tanórán?	2	i	t
97	Miként fordítsak időt vizsgálódásokra, kísérletezésre az órási lexikális ismeretanyag tengerében? Tantárgyamat tanító kollégáim, alkalmaznak-e kooperatív tanulási formákat a végősig kiélezett időkeretben?	3	i	t
98	Eredményes-e a csoportmunka nagy osztálylétszám esetén? Jobban elmélyül-e a szerzett ismeret, ha a tanulók önállóan kutatnak a témában?	2	i	é
99	Frontális osztálymunkával, párban, vagy csoportmunkával lenne-e eredményesebb a az ismeretszerzés?	1	i	t
100	Hogyan tudom színesebbé tenni az órát? Hol vannak a határai a humornak órán?	2	i	k
101	Hogyan lehet egy nagy létszámú osztályban, egy (szociális és képességbeli hátránnyokkal rendelkező) tanuló, aki a többiekől nagyon le van maradva, differenciáltan foglalkoztatni?	1	i	é
102	Miért nem végzünk több tanuló kísérletet? Miért nincsenek megfelelő termek kialakítva a csoportmunkához? Miért nem támogatjuk eléggé a segítő párok tevékenységét? Projekt feladatok elvégzésére miért csak szakköri keretben van lehetőség?	4	i	é
103	Megfelelő arányban alkalmazom a különböző munkaformákat? Figyelek-e a munkaformák kiosztásánál a tanulók eltérő képességére?	2	i	t
104	Elég szer használok-e változatos munkaformákat? Biztosan alkalmazom-e a kooperációs technikákat?	2	i	t
105	Milyen módszerekkel differenciálható a tananyag nagy létszámú osztályok esetében? Hogyan teremthető meg a hagyományos és modern módszerek egyensúlya a tanítási órán? Hogyan teremthető meg a tanórán a különböző egyéni - csoportos munkaformák egyensúlya?	3	i	é
106	Jók-e módszereim? Különböző tanulási módszereket elsajátítottak-e a gyerekek?	1	i	t
107	Az önellenőrzést alkalmazzák-e? Önállóan is el tudja-e végezni a feladatát, vagy csak segítséggel? Az elsajátított ismereteket képes-e alkalmazni?	4	i	t
108	Milyen munkaformákat alkalmaznak az órán?	1	i	t
<p>A témában feltett összes kérdés/mondat száma 185</p> <p>Feltett kérdések átlaga személyenként 1,71</p> <p>Releváns kérdések száma 104 97,8%</p> <p>Technikai reflexió szintje 77 41,6%</p> <p>Értelmező reflexió szintje 97 52,4%</p> <p>Kritikai reflexió szintje 11 5,9%</p> <p>Nem tett fel kérdést/nem kérdést írt: 9</p> <p>Az egyénenként feltett kérdések darabszámának megoszlása:</p> <p>1 49</p> <p>2 25</p> <p>3 17</p> <p>4 6</p> <p>5 1</p> <p>6 1</p>				

Tanulás és tanítás értékelése (14. kérdés)

Válaszadó	14. Fogalmazzon meg kérdéseket az értékeléssel kapcsolatban!	Kérdésszám	Releváns Igen / nem	Technikai (T), Értelmező (É), Kritikai (K) szint
1	Vajon elég gyakran alkalmazzák az iskolákban a nevelők a fejlesztő, formatív értékelést?	1	i	é
2	Milyen feladatokat tehettek a dolgozatba? Hogyan súlyoztam a feladatokat?	2	i i	t t
3	A készségtárgyak értékelésénél szöveges értékelést vagy jeggyel történő értékelést érdemes alkalmazni. A központi mérésekénél a tanulók képességeit jobban figyelembe kellene venni. Hogyan tudok eljutni oda, hogy a házi feladat szerves része legyen az órai munkának, a tanulási folyamatnak? Hogyan kellene korszerűsíteni a házi feladatok módszertanát?	0		
4	A blended képzés során tapasztalt visszajelzési technika hogyan segítheti elő a formatív értékelés elterjedését, amely nem jegy centrikus? Az értékelés és önértékelés összekapcsolódása megvalósítható-e egy virtuális térben is? Motiválja-e a diákokat az iskolán kívüli virtuális térből érkező tanári instrukció vagy támogató visszajelzés?	5	i i i	t é é
5	Szükség van az egyéni teljesítmények mérésére - rendszeresen évi két alkalommal - mindenki számára közzétett formában? Értékelhető-e közzé tett formában az egyéni fejlődés vagy visszaesés?	2	i i	t é
6	Sikerül-e úgy értékelnem a diákjaim munkáját, hogy az minden esetben pozitív, előremutató legyen?	1	i	t
7		0		
8	Szükség van-e alsó tagozatban a jeggyel való értékelésre?	1	i	é
9	A tanulók teljesítményét saját képességeikhez képest értékeljem, vagy egymáshoz viszonyítva azonos "mérc" alapján? Csoportmunka értékelése során nehéz az egyes teljesítményeket értékelni. Mi a jó módszer?	2	i i	t t
10	Élég változatos-e az értékelési kultúrámban?	1	i	é
11	Mi a céloom az értékeléssel? Diagnosztikus, formatív vagy szummatív értékelést célszerű-e alkalmazni? Az értékelés a tanulót további tanulásra, korrekcióra ösztönzi-e? Az értékelésnek van-e motiváló vagy magatartásmódosító, személyiségformáló hatása?	4	i i i	t t é
12	Mennyire motiváló az értékelésünk?	1	i	é
13	A szóbeli értékeléssel (pozitív és negatív) miért nem érünk el jobb eredményt?	1	i	t
14	Tudja valaki, hogy mennyi időt tölt egy tanár az értékeléssel?	1	i	k
15	Miért kell mindig osztályoznom? Objektív tudok-e maradni? Vajon valóban erre képesek a tanítványaim?	3	i i i	t t é
16	A számonkérés és értékelés milyen új, eddig még nem alkalmazott módjai állnak rendelkezésre, és ezek hogyan növelhetik a tanulók motiváltságát?	1	i	t
17	Értékeléseim reálisak-e?	1	i	t
18	Miért nem tudtál úgy teljesíteni, ahogyan szeretted volna?	1	i	t
19	Sikerül-e egyensúlyban tartani az elméleti és a gyakorlati feladatokat? Mennyire épül be a megszerzett tudás a más órákon (magyar, történelem) már tanultak közé?	2	i n	t é
20	Megfelelőek-e az ítéletek? A feladatok tükrözik-e a követelményeket? Érvényesül-e a fokozatosság elve?	3	i i i	t t t
21	Igazságos vagyok-e? Volt-e azonnali visszacsatolás a tanórán?	1	i	é
22	Személyre szabott, fejlesztő hatású volt-e az értékelés egyes eleme? Motiváló hatású-e? A tanórai felelés, írásbeli számonkérés a tantervi követelményeknek megfelelő, fejlesztő vagy az adott pillanatbeli állapotokról tájékoztató-e?	4	i i i	t t é
23	Nem biztos, hogy a hagyományos értékelés a legjobb megoldás, de érettek vagyunk-e az áryaialásokra?	1	i	é
24	Kell-e mindig értékelni? Mennyire jó az osztályzás? Hogyan mutat reális képet a gyerekekről az értékelés? Mik legyenek a ponthatárok írásbeli értékelésnél? Szóbeli vagy írásbeli értékelés mutat-e a tananyag elsajátításából reálisabb képet? Előre tudják-e a tanulók, hogy értékelés lesz, vagy ne?	6	i i i i i	t t é t é
25	A képességhez mérten állítottam - e össze a dolgozatot, majd az értékelési rendszert?	1	i	t
26	Korrektt értékelés?	1	i	t
27	Az órai munka alapján mennyire tudom reálisan megítélni a gyerekek teljesítményét? Milyen módszerrel győződjek meg arról, hogy elsajátították a tananyagot?	2	i i	t t
28	Pozitív megerősítéssel bírnak! Mit oldott meg a diákom már jól, a hibákból hogyan tanulhat?	1	i	é
29	Hogyan lehet változatos értékelési módokat használni nagy létszám esetén is?	1	i	é
30		0		
31	Validak-e az általam összeállított mérőeszközök?	1	i	é
32	Melyik értékelési mód lenne, a legcélravezetőbb? Melyik fejlesztő hatású? Mikor adjak javítási lehetőséget? Miért nincs elég idő a diagnosztizáló értékelésre?	4	i i i i	t é t é
33		0		
34		0		
35	Egyszerű, lényegre törő értékelés a szülőnek, részletekre is kitérő, a fejlesztendő területeket is meghatározó a pedagógusnak (magamnak).	0		
36	Személyre szabott.	0		
37	Többet kellene szóban feleltetnem a tanítványaimat, vajon miért jut rá kevés idő?	1	i	é
38	Van-e értelme a készségtárgyak osztályzással történő értékelésének?	1	i	k
39	A kisebb hibákat mennyire számítsam be a pontszámba? Mennyire demotiváló a precíz, de a lelkesedést letörő szigorú értékelés?	2	i i	t é
40	Mennyire szükséges a gyakori osztályozás?	1	i	t
41	Miért maradt el az óra végi értékelés? Megfelelő volt-e a tanulói értékelés?	2	i i	t é
42	Miért egyszerűsítjük le a tesztekre az értékelést? Kell-e szóbeli felelet, ha igen, akkor az értékelés szempontjai változnak-e egyéni differenciálás miatt?	2	i i	é é
43	Szükség van-e a testnevelés tantárgyban jeggyel történő osztályzásra?	1	i	k
44	A valós tudást mérni-e, s mennyire konvertálható?	1	i	é
45		0		
46	Miért nem kaphat elégtelent az a tanuló, aki nem teljesíti a minimumszintet, miért bennünk keresik a hibát,	1	i	k
47	Honnan hova sikerült eljuttatnom a tanulókat?	1	i	é
48	Mennyire kiismerhetőek a számonkérési módszereim?	1	i	é
49	Biztos, hogy dokumentumelemzéssel és egy-két óralátogatással értékelhető a pedagógus munkája? Ha valaki jól adminisztrálja magát, nem biztos, hogy jut ideje a nevelésre!	1	i	k
50	A számonkérések típusai megfelelnek-e a leadott anyagnak? Azt kérdeztem-e, amit meg is tanítottam? Az értékelés, a pontszámok kialakítása tükrözi-e a diákok tudását? Milyen területeken kell még az egyes diákokat fejleszteni?	4	i i i n	t t é é

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

51	Miért nem teszi lehetővé a rendszer az egyéni képességekhez igazodó képességfelmérést?	1	i	k
52	Értékelésnél a diákokat motiválni lehet bármilyen apró dologgal, dicsérlettel.	0		
53	Az értékelésnél is többféle megoldást alkalmazom.	0		
54	Milyen szempontsört állítok fel, ami alapján értékelek?	4	i	t
	Hogyan végezzenek a tanulók önértékelést?		i	é
	A tanítás-tanulás folyamatában mikor értékeljek?		i	t
	Milyen mérőeszközöket választok?		i	t
55	Mindig figyelembe veszem-e a "gyermeket" az értékelésnél?	1	i	é
56	Mennyire fontos az érdemjegyek adása a 2. évfolyam első félévében?	1	i	t
57	Miért nem humánusabb az értékelés?-pl szöveges?	2	i	é
	Az SNI-s tanulók sikerélményére, hogy az ő önbizalmukkal mi lesz az állandó rossz jegyek miatt-senki sem gondol?		i	k
58	Mikor döntök jól? Ha a jobb jegyet adom azért, hogy motiváló hatású legyen, vagy ha a rosszabbat, hogy figyelmeztető legyen?	1	i	k
59	Reális értékek-e?	3	i	é
	A differenciálás lehetőségével miként élhetek az értékelés során?		i	t
60	Miként tud motiváló lenni az értékelésem?	1	i	é
61	Motiválom-e tanítványaimat az értékelésemmel?	4	i	é
	A számonkérés különböző formái alkalmasak arra, hogy mindenki megmutathassa, miben jó, mi az, amit sikerült elsajátítania?		i	é
	Nem követelek túl sokat és túl szigorúan?		i	t
	Alkalmazok elég dicséretet és pozitív visszajelzést?		i	t
62	Az értékelés személyre szabott és hasznos útmutató a jövőre nézve?	1	n	é
63	Biztos, hogy ennyi idő alatt komolyabb összefüggéseket elvárhatunk?	1	i	k
64	Hogyan lehet egy érettségén 20%-ra keveset adni?	1	i	é
65	Miért nehéz ma eredményt elérni a helyesírás tanításban?	1	i	t
66	Osztályzattal vagy szöveges értékeléssel vagy ezek ügyes kombinálásával értékelem a kisgyermeket?	0		
67	Az értékelés mindig legyen objektív, s ne az legyen a szempont, hogy a szülőnek, az igazgatónak megfeleljünk. Mert sajnos egyre gyakoribb ez a szemlélet.	1	i	t
68	Biztos, hogy azt kell mérnem amit mérek?	1	i	é
69	Ösztönző volt-e az értékelés?	4	i	t
	Biztosan megfelelő-e az általam használt módszer?		i	t
	Elég idő volt-e arra, hogy méréssel meg tudjam ítélni az eredményeket?		i	t
	A mérés eredménye nem befolyásolja-e esetleg negatív irányba a mért tanulót adott pillanatban?		i	é
70	Elég-e az értékelésem ahhoz, hogy megfogalmazzam a konklúziót?	3	i	é
	A mérés mely területek elmaradását mutatja?		i	é
	Arányában hol mutatkozik elmaradás?		i	é
71	Összevetve a korábbi mérés eredményeivel, hol mutatkozik változás, és mennyiben?	2	i	é
72	Ebből a gyermekek számára is érthető következtetés, célkitűzés megfogalmazása.	2	i	t
73	A szóbeli vagy az írásbeli számonkérés legyen-e gyakoribb?	1	i	t
74	A digitális anyagokat mennyiben használjuk fel a számonkérésben?	1	i	é
75	Mindig következetes és igazságos-e az értékelés?	2	i	t
76	Hogy történhet objektív teljesítmény mérés a szóbeli feleleteknél és fogalmazásoknál?	2	i	é
77	Hogyan értékeljek?	5	i	t
	Mikor értékeljek?		i	t
	Ki értékeljek?		i	t
	Mit értékeljek?		i	t
78	Ki értékeljen, én, vagy a tanulók magukat, esetleg egymást?	2	i	t
79	Megfelelően értékelek-e?	2	i	t
80	Figyelembe veszem-e minden tényezőt?	2	i	é
81	Mennyire legyen hangsúlyos a témazáró dolgozat eredménye?	2	i	t
82	Legyen-e lehetőség javító felmérést írni?	1	i	é
83	A tudást értékeljük vagy a tanulót?	1	i	é
84	Miért alakul ki dac egyes gyerekeknél a mérés, értékelés kapcsán?	1	i	é
85	Célok, követelmények megvalósultak-e?	3	i	t
86	Milyen felmérést állítsak össze, milyen feladatokkal?	3	i	t
87	Sikerült-e a tematikus terv céljait elérnem?	3	n	t
88	Kell-e ennyi mérés?	3	i	é
	Hogyan lehet(ne) a szűkös időkeretbe beilleszteni a hosszabb verbális számonkérést?		i	é
	Az írásbeli értékelés hegemoniáját a produktum kimenetelű értékelésnek kellene felváltani - ezt milyen lépésekben lehet megvalósítani?		i	é
89	Technika órákon a helyes értékelés a tanuló képességeihez alakított értékelés?	2	i	é
90	A tantárgyakat egységesen kell-e értékelni minden osztályban, vagy a tanulók képességeihez mérten kellene felállítani az érdemjegyek határát?	2	i	é
91	Mennyire alkalmasak az értékelő módszerek a tanulók személyiségének fejlesztésére?	2	i	é
92	Fejlesztik-e a tanulók önértékelését?	2	i	é
93	Hogyan tudok mindig valami pozitívumot közvetíteni a diákok felé?	2	i	é
94	Önmagához, egy alap elváráshoz vagy a Gauss görbéhez viszonyítsak?	1	i	é
95	Milyen módon érdemes a tollbamondás dolgozatokat értékelni?	1	i	t
96	Célravezető a dicsérlettel való ösztönzés?	1	i	é
97	Mekkora mértékű legyen az SNI-s és normál témazáró dolgozat közötti eltérés?	1	i	é
98	A szülő számára mennyire kielégítő a szöveges értékelés?	1	i	k
99	Alkalmazod-e a folyamatos értékelést az állandó visszacsatolás érdekében?	4	i	é
	Motiváló hatású-e az értékelés?		i	é
	Elősegíti-e az értékelés a reális énkép alakulását?		i	é
100	Használod-e a diagnosztikus mérést és értékelést a fejlesztés további irányának kijelölése érdekében?	1	i	é
101	Megfelelő-e az egyensúly az írásbeli és szóbeli számonkérés között?	1	i	é
102	Szóbeli vagy írásbeli felelettel ellenőrizzem a tudást?	1	i	t
103	Mindenkit egyéni fejlődési üteméhez képest értékelhetek?	2	i	é
104	Az eredmények értékelésekor (szóbeli) motiválhatóak a gyerekek a jobb teljesítményre?	2	i	é
105	Az általam használt értékelési mód megfelelő-e?	2	i	t
106	Szükséges-e intézményi szinten korlátozni a százalékhatárokat és ezáltal egységesíteni az értékelést?	1	i	k
107	Tanulóimnak ill. szüleiknek világosan mutatja-e értékelésem, miben jók és miben kell fejlődniük?	1	i	é
108	Kévs időm van az értékelésre? Fontosnak tartom az óra minden mozzanatában, a tanóra végén főleg.	3	i	t
109	Megfelelő nehézségű feladatsort állítottam össze?	3	i	t
110	Évfolyamszinten állítottuk össze? Az értékelésnél a százalék a fontos számomra, nem az osztályzat, a személyre szabott értékelés.	1	i	é
111	Értékelhetem a gyerekeket saját képességeihez viszonyítva?	1	i	é
112	Milyen értékelési típust használok? (diagnosztikus, formatív, szummatív)	3	i	t
113	Eredmények értékelése normatív vagy kritérium alapú?	3	i	é
114	Miért fontos a tanulói értékelés-önértékelés-reflexió?	1	i	é
115	Tantárgyaimat tanító kollégáim értékelik-e osztályzattal a csoportmunkát végző tanulókat külön-külön?	1	i	é
116	Minden tanulót pontosan tudja-e, a teljesítményének valós értékét?	2	i	é
117	Célszerűbb lenne-e a gyengén teljesítők eredményét saját teljesítményükhöz mérni?	2	i	é
118	Elegendő időt kaptak tanítványaim az elvárt eredmények eléréséhez?	2	i	t
119	Értékelésem motiváló hatású, vagy "én nem tudom...", érzést vált ki bennük?	2	i	é
120	Melyek legyenek a tantárgyi kritériumok?	1	i	t

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

101	Alsó tagozaton milyen arányban használjam az írásbeli és szóbeli számonkérést?	1	i	é
102	Miért nem értékeljük a tanulókat minden óra végén?	6	i	t
	Miért nem használjuk többet a szóveges értékelést?		i	é
	Miért nem a pozitívumokat emeljük ki az értékelés során?		i	é
	Milyen következtetéseket vonok le a mérés során?		i	t
	Mi tudok változtatni a mérési eredmények kiértékelése után?		i	é
	Milyen eredményt tartok megfelelőnek?		i	é
103	Mindenki kap-e visszajelzést a munkájáról?	2	i	é
	Milyen módszerekkel lehetne még értékelni?		i	t
104	Mindig objektíven értékelek?	1	i	é
105	Reálisak-e a mérések során kapott eredmények?	7	i	é
	Megfelelő-e a mérés-értékelés jelenlegi rendszere?		i	é
	Nem túlságosan érdemjegy-motivált-e jelenleg az értékelési rendszerünk?		i	k
	Nem lenne-e célravezetőbb egy vizsga-rendszer?		i	k
	A visszacsatolás módja eredményesebbé tehetné-e az értékelést?		i	é
	Használhatnák-e változatosabb módszereket a konkrét órai teljesítmény értékelésére?		i	t
	Milyen fajta értékelési módok hatnak motiválón a gyerekekre		i	é
106	Egységesek vagyunk-e?	1	i	é
107	A mérés, értékelés változatos formában van-e alkalmazva?	5	i	t
	Pontos információt ad a tanulók tudásáról, képességeiről?		i	é
	Segítségét nyújt a tanítás és a fejlesztés tervezéséhez?		i	é
	A tanulók képesek az önellenőrzésre, önértékelésre?		i	é
	Az értékelés személyre szóló?		i	t
108	Hogyan értékelem a tanulókat?	1	i	t
A témában feltett összes kérdés/mondat száma		185		
Feltett kérdések átlaga személyenként		1,71		
Releváns kérdések száma		181	97,8%	
Technikai reflexió szintje		77	41,6%	
Értelmező reflexió szintje		95	51,4%	
Kritikai reflexió szintje		13	7,0%	
Nem tett fel kérdést/nem kérdést írt:		11		
Az egyénenként feltett kérdések darabszámának megoszlása:				
		1	55	
		2	20	
		3	8	
		4	8	
		5	3	
		6	2	
		7	1	

Folyamat irányítása (15. kérdés)

Válaszadó	15. Fogalmazzon meg kérdéseket a folyamat irányításával kapcsolatban!	Kérdésszám	Releváns Igen / nem	Technikai (T), Értelmező (É), Kritikai (K) szint
1	Valóban figyelnek-e a tanulók válaszaira a tanítók?	1	i	é
2	Mivel tudom lekötni a diákokat? Mire fognak figyelni? Hogyan kell viselkednem, hogy rend legyen?	3	i i i	t t t
3	Milyen csoportokat alakítsak ki a tanórán, hogy a magatartási problémáival küzdő gyerekek lehetőleg ne egy csoportba kerüljenek, és egész órán figyeljenek? Milyen stílusban tanítam a problémás gyerekeket?	2	i i	t t
4	Találok-e olyan eszközt, feladatot, tanári megnyilvánulást, amely segíti a problémás helyzetek megoldását? Ha a differenciáláshoz nem áll rendelkezésemre megfelelő tanulási környezet, akkor hogyan oldható fel a tudásdifferenciálás alapján való haladás? A tanári attitűdomben hogyan tudom erősíteni a kérdésszerű és a gondolkodást erősítő mechanizmusokat?	3	i i i	é é k
5	Elfogadható-e a saját "öröme" mozgó, feladatot végző gyerek munkája, ha csoportban kellene dolgoznia? A szorongásos, félelmet, gátlást érző gyermeket szabad-e határozott keménységgel rábíjni a feladat elvégzésére?	2	i i	é k
6	Az eltervezett feladatokkal sikerül-e minden tanuló érdeklődését fenntartanom a tanítási óra alatt?	1	i	t
7		0		
8	Mennyire volt ez az órávezetés gyermekközpontú? Mik a hatékony fegyelmezés eszközei?	1	i	é
9	Hogyan biztosítom, hogy egy gyerek sem unatkozzon órán? Kell-e jutalmazni/büntetni?	3	i i i	t t t
10	Következőre alkalmazom-e a tanórákon a közösen megalkotott magatartási szabályokat?	1	i	é
11	Figyelembe veszem-e a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek sajátosságait? Megeremtelmem-e a tanítási-tanulási folyamat megfelelő körülményeit? Eredményre vezetőek-e a fegyelmezési módszereim? Ha nem, miért?	4	i i i i	é t t é
12	A tananyag érdekessége mennyire befolyásolja a tanulók hozzáállását a tanórához?	1	i	é
13	Miért csak a folyamatos ellenőrzés a célravezető a fegyelmezésnél?	1	i	é
14		0		
15	Mennyire voltam segítő, támogató az órán? Megfelel-e az életkoruknak, személyiségüknek az attitűdóm?	2	i i	é k
16	Milyen új módszerek léteznek a tanulók érdeklődésének és aktivitásának fejlesztésére?	1	i	é
17	Milyen típusú órávezetésem felel meg a diákok igényeinek jobban?	1	i	é
18	Az előzőekben megfogalmazott célok érdekében a pedagógus szerepe az előkészítő szerep legyen, melynek segítségével a tanórán irányít. A gyermek szerepe a felfedezés, amit a tanító utasításai szerint végez.	0		
19	Jó választás, hogy a tanulók a feladataikat az esetek többségében csoportmunkában oldják meg?	1	i	t
20	Helyes szakkifejezéseket használok-e? Motiváltam-e a tanulókat?	2	i i	t t
21	Következőre vagyok-e? Mennyit magyarázok, közlök? Mennyire engedem a tanulókat felfedezni? A tanulók tévedéseit hogyan használom fel a magyarázatban? Az órán a légkör oldott, vagy feszélyezett? A humor felüti-e fejét? A tanulói rendbontást, felesleges beszédet lekezelem?	1	i	é
22	Tudok-e reagálni az összes kihívásra? Van-e válaszom a modern életfilozófiára? Elérem-e a céljaimat órán? Mennyire vagyok következetes? Figyeltek rám a gyerekek? Érdekes volt-e az óra? Tudtam-e adekvát módon fegyelmezni, lekötöni az osztály egészének rövid ill. hosszú távú figyelmét?	6	i i i i i i i	t é é t é t
23	Tudok-e reagálni az összes kihívásra? Van-e válaszom a modern életfilozófiára?	2	i i	é k
24	Elérem-e a céljaimat órán? Mennyire vagyok következetes? Figyeltek rám a gyerekek? Érdekes volt-e az óra?	4	i i i i	t é t t
25	Tudtam-e adekvát módon fegyelmezni, lekötöni az osztály egészének rövid ill. hosszú távú figyelmét?	1	i	é
26	Mit tudnék javítani?	1	i	é
27	Milyen volt az óra légköre? Mennyire voltak motiváltak? Munkaszervezésem eléri a célját?	1	i	t
28	A tanulói tevékenységek mennyisége elegendő-e? Ez önmagában szabályozó erővel bír-e?	3	i i i	t t t
29	Milyen eszközökkel lehet a magatartászavaros gyereket rávenni arra, hogy ne bontsa szét az órát, hanem működjön együtt?	1	i	é
30		0		
31	Elég következetes vagyok-e a számonkérésben? Hogyan tudom biztosítani, hogy a tanulók motiváltak legyenek?	1	i	é
32	Hogyan tudom elérni, hogy a tanulók minél aktívabb résztvevői legyenek a tanulásnak? Milyen kérdéseket tegyek fel? Mikor jutalmazok és mikor büntessek a viselkedésüket?	4	i i i i	é t t t
33		0		
34	Hogyan tudom fenntartani a tanulók figyelmét? Még tudom-e oldani a differenciálást? Fenn tudom-e tartani a tanulók érdeklődését?	2	i i	t t
35	Mozgalmassak-e az órák? Nincsenek-e üres járatok az egyes feladatok között? A tanulók a képességi szintjüknek megfelelő feladatokat kapták-e?	4	i i i i	t é t é
36		0		
37	Jut-e elég idő a páros munkára, a csoportokban való együttműködésre?	1	i	t
38	Milyen más módszerrel tudnám a gyerekek magatartását szabályozni, mint a fegyelmezés?	1	i	é
39	Milyen legyen a frontális magyarázat, a tanárral történő interakció és a csoportmunka aránya?	1	i	é
40	Hogyan lehetek következetesebb? Milyen módszerrel érhetem el a teljes figyelmet?	1	i	é
41	Jó volt-e az időbeosztás? Elegendő idő volt a tananyag elsajátítására? Tudtam fegyelmezni? Kellő volt a figyelem?	4	i i i i	t t t t
42	Mekkora szabadságot adhatok tanulócsoportonként illetve egyénileg a diákoknak az órai viselkedés általános szabályain túl? Miért kéne kiiktatni a frontális munkaformát, ha a mérések nem igazolják, hogy minden esetben helyettesíthető kooperatív formákkal?	2	i i	é k

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

43	Megértik-e a tanulók hogy mit is szeretnék, mit várok tőlük?	1	i	t
44	Felkészültem-e eléggé a tananyag átadására?	1	i	t
45		0		
46	Ha a tanuló folyamatosan zavarja az óra menetét, társait, mit tehetek?	1	i	t
47	Hogyan sikerül lekötönm a kevésbé érdeklődő tanulókat?	1	i	é
48		0		
49	Mennyi tananyagtól független problémával foglalkozhatok?	1	i	é
50	Kellően segítők vagyok-e?	4	i	é
	Monitorozom-e a diákokat?		i	é
	Inkább irányító vagy segítők szerepem volt-e az órán?		i	é
	Mennyire tudtak a diákok maguk dolgozni akár egyénileg, párban vagy csoportban?		i	t
51	Miért nincsen több fegyverkezési eszköz a pedagógusok kezében?	1	i	é
52	Az óravezetés gyakorlatias legyen, a diákok szintjének megfelelő.	0		
53	Az órát következetesen, inkább szigorúbban, de harmónikus légkörben igyekszem vezetni.	0		
54	Mennyire tudom felkelteni a tanulók figyelmét?	4	i	é
	Elérem-e a céloom a differenciálással?		i	é
	Hogyan segíttem a tanulásban lemaradókat?		i	é
	Olyan légkört tudok-e teremteni, amelyben kreatívan alkothatnak a tanulók?		i	é
55	Mindig figyelembe veszem -e a tanuló aktuális léleklapotát?	1	i	é
56	Elegendő időm jut-e a tananyag megtanítása mellett a gyerekek egyéb problémáinak meghallgatására, egyéb személyes dolgaiban való segítségadásra?	1	i	é
57		0		
58	Mennyit foglalkozom magatartási problémákkal a tanítási órán, a tananyag elsajátítása helyett?	1	i	t
59	Miként tudom azt elérni, hogy a gyerekek magukénak érezzék a feladat elvégzésének szükségességét?	2	i	é
60	Nem szabályozom-e túl a folyamatot?	1	i	k
61	Minden tanulót sikerült kellően aktivizálnom?	1	i	t
61	Több humor és közvetlenebb magatartás előnyösebb lenne?	4	i	k
	Mérnek a tanulók kérdezni, ha valamit nem értenek?		i	t
	Elbátortalanítom a tanulókat a határozottságommal?		i	é
	A hibák javítása és a problémák megbeszélése biztos pozitív hatással van a tanulóakra?		i	é
62	Differenciált oktatás, a feladatmegválasztásnál szükséges - e?	2	i	é
63	Ha igen milyen mértékben?	0		
64	Fontos a közvetlen, asszertív viselkedés az osztályfőnöki és erkölcsstan órákon?	1	i	k
65	Irányító vagy megfigyelő, magyarázó tanító legyek-e?	1	i	k
66	Igazából számomra problémát e vonatkozásban a túlerőitett, semmire nem jó integráció jelent. Mi annak idején semmi képzést nem kaptunk ilyen gyermekekre, páran gyorstalpalón elvégeztek ugyan képzéseket, de sok értelmet nem látták, mert olyanok akarták nekik elmagyarázni az integrációt, akik hús-vér gyermeket életükben nem láttak. Nekem meggyőződésem, hogy eltérős tanulóm szegregált osztályokban sokkal jobban tudnának haladni gyógypedagógus, tehát szakember irányításával. A tanulókat hogyan tudja fegyvelmezni a pedagógus, azt embere válogatja. Van aki alkalmas erre, van aki teljeséggel alkalmatlan. Mindannyiunknak vannak problémái, néha sikerül a konfliktusokat kezelni, néha nem. Az integráció nem mutat előre e vonatkozásban sem.	0		
67		0		
68	Megfelelő volt-e az időbeosztás?	2	i	t
69	Érvényesült-e a személyes bánásmód?	2	i	é
70	Nem vagyok-e túl engedékeny?	2	i	é
71	Megfelelő-e a szigorom az adott tanóra hatékonyságához?	2	i	é
72	Elsősorban a megfelelő szintű, változatos feladatok adásával fegyvelmezek. Dicséret, biztatás, követelés. Kedvenc tevékenység előrevetítése óra végén. Lazítás, pihenés beiktatása. Nem ragaszkodom mereven elképzeléseimhez, néha kedvükre teszek, amikor nagyon fáradtak változtatok a feladatsoron.	0		
73	Tudok-e váltani az órai vezetésben, ha látom, hogy a gyermekek fáradtak?	2	i	é
74	A figyelmeneteket be tudom-e vonni az órai munkába?	2	i	é
75	Higgadtan, azonnal és jól kezelem-e a felmerülő problémákat?	1	i	é
76	Menet közben alakítható-e a tanóra folyamata a tanulói igényekhez?	1	i	é
77	Fegyvelmezek, vagy lássam el elegendő munkával a tanulókat?	1	i	é
78	Elég rugalmas vagyok-e?	3	i	k
79	Érthetőek-e a kérdéseim?	3	i	t
80	Használom-e kellő mértékben a humort?	3	i	é
81	A tanórán nem dolgozó tanulót hogyan vegyem rá, hogy odafigyeljen?	2	i	t
82	Az ügyesebb, gyorsabb tanuló idejét hogyan szervezzem, hogyan tudom megoldani, hogy ő gyorsabban tudjon haladni?	2	i	é
83	Tanulók számára érthetőek, követhetőek a tanári közlések?	3	i	é
84	Azonosulnak-e a tanulók a kitűzött célokkal?	3	i	é
85	Mi motiválja a tanulót a tanulási folyamatban való részvételre?	1	i	é
86	Mivel tudom minden tanulóval a leghosszabb ideig a kölcsönös figyelmet fenntartani?	1	i	é
87	Helyes volt-e a tervezett idő?	2	i	t
88	Mire kell legközelebb jobban figyelnem?	2	i	é
89	Mindig eléggé türelme vagyok-e?	2	i	é
90	Tudok-e ember maradni a "tanárlarc" mögött?	2	i	k
91	Jól bánok-e az idővel?	5	i	t
92	Hagyok-e elég érlelő csendet a válaszokra?	5	i	t
93	Nem pörgetem-e én magam is az amúgy is pörgő gyerekeket?	5	i	é
94	A tanulók magatartására milyen hatással munkájuk folyamatos ellenőrzése és értékelése (beleértve a házi feladatok és az órai munka tevékenységét is)?	1	i	é
95	Személyiségem mennyire hat a tanulóakra?	4	i	k
96	Mennyire hatásos a kommunikációm?	4	i	é
97	Képes vagyok-e az egyenrangú partneri viszony kiépítésére?	4	i	é
98	Lehetőséget adjak-e véleményelmondásra?	4	i	t
99	Hol a határ ahol kényelmesen érzik magukat, de nem feqvelmeztenek?	1	i	é
100	Milyen módszerek vannak az órai motivációra?	2	i	t
101	Milyen módszerekkel lehet a tanulók figyelmét hosszú távon is fenntartani?	2	i	t
102	Miért nem hatásos egyes gyermekeknél a problémák megbeszélése, miért pereg le róluk a segítők szándék?	1	i	é
103	Kell-e ennyi beavatkozás, irányítás az órákban, mint amennyit most teszek?	2	i	k
104	Hagyjak-e nagyobb teret a diákok öntevékeny munkavégzésére?	2	i	k
105	A tanítási órát ellehetetlenítő tanulóknak miért van látszólag több joga?	1	i	é
106	Figyelek-e a tanulók reakcióira?	2	i	t
107	Tudom-e az óra menetét a céljaimnak megfelelően irányítani?	2	i	t
108	Eléggé motiváltak-e a tanulók?	1	i	t
109	Tudom-e kezelni az adott konfliktushelyzeteket?	2	i	é
110	Tudtam-e az időtervem szerint haladni?	2	i	t

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

91	Az órávezetésben megengedett a rugalmasság (gyerekek adott "izgágóságához" igazítva az órávezetést pld. mozgásos gyakorlatok mondókára a matematika órán)? Humorral is lehet fegyelmezni?	2	i	é														
92	Megfelelő-e a konfliktuskezeléshez alkalmazott módszereim? Miért nem kap kellő felkészítést egy leendő pedagógus ebben a témában tanulmányai során?	1	i	k														
93	Mennyire vonom be tanulóimat az óra folyamatába, mennyire teszem lehetővé, hogy önálló felfedezéseket tegyenek? Nem irányítom-e túl az órát?	2	i	é														
94	Meddig tudom az órát ilyen intenzitással vezetni, hogy nincs idő mással foglalkozni, hamar elrepül az idő?	1	i	é														
95	Tudok az idővel gazdálkodni?	1	i	t														
96	Miért fontos az RJR - modell alkalmazása? (egy önállóan megoldandó tanulási helyzetben alkalmazzák saját gondolkodásuk és a tanulási folyamat megfigyelésére) Képessé válnak-e a tanulók arra, hogy az új információt hozzáadják a már korábban megszerzett tudásukhoz? Miért fontos, hogy a gyermekek is aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban?	3	i	é														
97	Tantárgyaimat tanító kollégáim milyen arányban használják kooperatív technikákat a tanítási folyamatban? Kollégáim véleménye szerint a szuggesztív tanáregyéniség frontális órávezetése, vagy a kooperatív módszerek hatékonyabbak az órávezetés során?	2	i	k														
98	Mivel tudnám lekötöni azoknak a tanulóknak a figyelmét, akik csak rövid ideig képesek koncentrálni, és nem érdekli őket az adott téma?	1	i	é														
99	Minden tanuló azonos esélyt kap a szereplésre? Hogyan fegyelmezzek?	1	i	é														
100	Szükséges-e fegyelmezni órán? Milyen eszközöket használhatok fel az órai irányításhoz?	3	i	t														
101	Hogyan tudnám a figyelemzavarral küzdő gyerekeket jobban bevonni a tanulásba?	1	i	é														
102	Hogyan tudom elérni, hogy ne kelljen fegyelmezni az órán? Milyen időközönként kell ellenőriznem, hogy megértették-e a tananyagot? Milyen szabályokat kell megfogalmaznom csoportmunka végzésekor? Hogyan tudom a feladatokat úgy összeállítani, hogy mindenki megfelelő feladatot kapjon és aktívan részt vegyen a csoportmunkában?	4	i	t														
103	Következetes vagyok-e a magatartás szabályozásában? Letudom-e kötni a tanulók figyelmét?	2	i	k														
104	Lehetek-e laissez faire egyes órákon vagy mindig autokratikusnak kell-e maradnom?	1	i	k														
105	Milyen fegyelmzési eszközökkel lehetnék hatékonyabb? Érdemes-e a diákokkal megértőnek lenni, vagy visszaélnék vele? Mi a célra vezetőbb: szigorúnak vagy engedékenynek lenni? Hogyan lehetne a diákok órai aktivitását növelni? Megfelelő-e az órávezetési rutinom? Mennyire térhetek el a tervezettől a felmerülő problémák esetén?	6	i	é														
106	Mit néztek el?	1	i	t														
107	A gyermekek személyiségének, tudásszintjének és képességeinek megfelelő? A tanulási/tantárgyi célokat és a követelményeket figyelembe veszi? Kellőképpen differenciált, cselekedtető, sokszínű módszereket alkalmaz?	3	i	é														
108	Megfelelő-e az órávezetésem? Mennyire alkalmazkodik a tanulók személyiségéhez?	2	i	t														
<p>A témában feltett összes kérdés/mondat száma 178 Feltett kérdések átlaga személyenként 1,65 Releváns kérdések száma 178 100% Technikai reflexió szintje 64 36,0% Értelmező reflexió szintje 96 53,9% Kritikai reflexió szintje 18 10,1% Nem tett fel kérdést/nem kérdést írt: 15</p> <p>Az egyénenként feltett kérdések darabszámának megoszlása:</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tbody> <tr><td>1</td><td>48</td></tr> <tr><td>2</td><td>23</td></tr> <tr><td>3</td><td>9</td></tr> <tr><td>4</td><td>10</td></tr> <tr><td>5</td><td>1</td></tr> <tr><td>6</td><td>2</td></tr> <tr><td>7</td><td>0</td></tr> </tbody> </table>					1	48	2	23	3	9	4	10	5	1	6	2	7	0
1	48																	
2	23																	
3	9																	
4	10																	
5	1																	
6	2																	
7	0																	

3. számú melléklet (a válaszadók által írt kérdések összesített, rendezett táblázata)

Válaszó sorszáma	Életkor	Pályán eltöltött idő	A feltett kérdések száma	Technikai	Értelmező	Kritikai
72	20-30 év	1-2 év	6	2	4	0
100	20-30 év	3-8 év	14	7	4	3
40	20-30 év	3-8 év	10	4	6	0
92	20-30 év	3-8 év	10	5	3	2
29	20-30 év	3-8 év	6	1	4	1
51	20-30 év	3-8 év	6	0	2	4
103	31-40 év	1-2 év	12	5	5	2
26	31-40 év	1-2 év	6	2	4	0
107	31-40 év	15-20 év	25	12	13	0
56	31-40 év	15-20 év	8	2	6	0
81	31-40 év	15-20 év	8	3	5	0
96	31-40 év	3-8 év	18	10	8	0
84	31-40 év	3-8 év	13	13	0	0
9	31-40 év	3-8 év	10	8	2	0
104	31-40 év	3-8 év	7	4	2	1
21	31-40 év	3-8 év	6	4	2	0
85	31-40 év	3-8 év	6	0	6	0
63	31-40 év	3-8 év	4	0	0	4
24	31-40 év	9-14 év	28	16	11	1
50	31-40 év	9-14 év	22	12	10	0
2	31-40 év	9-14 év	16	11	5	0
69	31-40 év	9-14 év	16	7	9	0
76	31-40 év	9-14 év	14	7	7	0
90	31-40 év	9-14 év	10	7	3	0
62	31-40 év	9-14 év	9	3	5	1
108	31-40 év	9-14 év	8	5	3	0
86	31-40 év	9-14 év	7	1	4	2
53	31-40 év	9-14 év	2	0	1	1
35	41-50 év	15-20 év	17	11	6	0
77	41-50 év	15-20 év	12	2	10	0
8	41-50 év	15-20 év	10	1	7	2
73	41-50 év	15-20 év	9	4	5	0
25	41-50 év	15-20 év	8	5	3	0
47	41-50 év	15-20 év	7	0	5	2
55	41-50 év	15-20 év	7	0	5	2
48	41-50 év	15-20 év	7	3	3	1
87	41-50 év	15-20 év	6	0	3	3
101	41-50 év	15-20 év	6	1	5	0
45	41-50 év	15-20 év	2	0	1	1
30	41-50 év	15-20 év	0	0	0	0
7	41-50 év	15-20 év	0	0	0	0
11	41-50 év	21-25 év	30	14	15	1
105	41-50 év	21-25 év	28	5	21	2
102	41-50 év	21-25 év	27	13	10	4
61	41-50 év	21-25 év	23	6	16	1
32	41-50 év	21-25 év	22	11	8	3
98	41-50 év	21-25 év	10	1	8	1
65	41-50 év	21-25 év	8	1	5	2
34	41-50 év	21-25 év	7	5	1	1
10	41-50 év	21-25 év	6	3	2	1
66	41-50 év	21-25 év	2	1	0	1

REFLEKTÍV PEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

52	41-50 év	21-25 év	0	0	0	0
33	41-50 év	21-25 év	0	0	0	0
54	41-50 év	26-30 év	19	9	10	0
79	41-50 év	26-30 év	18	16	2	0
82	41-50 év	26-30 év	15	9	5	1
88	41-50 év	26-30 év	14	5	9	0
75	41-50 év	26-30 év	14	5	8	1
93	41-50 év	26-30 év	12	4	8	0
68	41-50 év	26-30 év	12	5	7	0
71	41-50 év	26-30 év	11	4	7	0
19	41-50 év	26-30 év	10	3	7	0
37	41-50 év	26-30 év	9	3	6	0
23	41-50 év	26-30 év	9	0	6	3
1	41-50 év	26-30 év	9	0	5	4
89	41-50 év	26-30 év	9	8	1	0
17	41-50 év	26-30 év	7	1	3	3
31	41-50 év	26-30 év	6	0	6	0
43	41-50 év	26-30 év	6	2	1	3
14	41-50 év	26-30 év	5	0	1	4
91	41-50 év	3-8 év	14	1	8	5
41	41-50 év	9-14 év	18	9	6	3
42	41-50 év	9-14 év	15	0	10	5
97	41-50 év	9-14 év	13	2	7	4
83	41-50 év	9-14 év	8	4	4	0
38	41-50 év	9-14 év	7	3	2	2
4	51-60 év	26-30 év	21	1	17	3
80	51-60 év	26-30 év	21	4	16	1
28	51-60 év	26-30 év	15	12	2	1
27	51-60 év	26-30 év	12	11	1	0
49	51-60 év	26-30 év	10	2	7	1
3	51-60 év	26-30 év	9	4	2	3
44	51-60 év	26-30 év	6	1	4	1
46	51-60 év	26-30 év	6	2	2	2
64	51-60 év	26-30 év	6	1	1	4
36	51-60 év	26-30 év	2	1	0	1
22	51-60 év	31 év felett	22	10	12	0
59	51-60 év	31 év felett	21	15	5	1
20	51-60 év	31 év felett	16	12	4	0
70	51-60 év	31 év felett	16	7	9	0
15	51-60 év	31 év felett	14	7	3	4
74	51-60 év	31 év felett	14	11	2	1
94	51-60 év	31 év felett	11	5	5	1
99	51-60 év	31 év felett	10	7	2	1
78	51-60 év	31 év felett	8	0	7	1
12	51-60 év	31 év felett	8	3	5	0
16	51-60 év	31 év felett	8	1	6	1
57	51-60 év	31 év felett	8	0	4	4
95	51-60 év	31 év felett	8	5	2	1
13	51-60 év	31 év felett	7	1	6	0
39	51-60 év	31 év felett	7	3	4	0
58	51-60 év	31 év felett	7	1	3	3
60	51-60 év	31 év felett	6	1	4	1
6	51-60 év	31 év felett	6	5	1	0
106	51-60 év	31 év felett	6	3	3	0
18	51-60 év	31 év felett	5	2	2	1
5	60 év feletti	31 év felett	13	2	9	2
67	60 év feletti	31 év felett	5	2	3	0
		Összesen	1155	473	555	127

4. számú melléklet (a válaszadói döntések adatait tartalmazó táblázat)

Válaszó azonosító	16. kérdés - Tanítási tértípus	17.	18. kérdés - Tanítási célok	19.	20. kérdés - Tantany, tantonyok	21.	22. kérdés - Értékelés	23.	24. kérdés - Tanítási módszerek	25.	26. Folyamat irányítása	27.
1	1. Milyen típusú az eszközök használata?	2. Milyen típusú az eszközök használata?	3. Milyen típusú az eszközök használata?	4. Milyen típusú az eszközök használata?	5. Milyen típusú az eszközök használata?	6. Milyen típusú az eszközök használata?	7. Milyen típusú az eszközök használata?	8. Milyen típusú az eszközök használata?	9. Milyen típusú az eszközök használata?	10. Milyen típusú az eszközök használata?	11. Milyen típusú az eszközök használata?	12. Milyen típusú az eszközök használata?

51	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
52	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
53	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
54	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
55	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
56	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
57	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
58	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
59	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
60	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
61	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
62	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
63	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
64	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
65	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
66	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
67	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
68	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
69	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
70	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
71	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
72	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
73	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
74	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
75	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
76	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
77	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
78	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
79	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
80	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
81	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
82	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
83	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
84	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
85	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
86	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
87	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
88	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
89	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
90	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
91	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
92	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
93	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
94	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
95	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
96	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
97	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
98	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
99	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
100	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
101	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
102	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
103	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
104	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
105	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
106	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
107	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
108	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

8.3. A reflektív pedagógia társas jellegének vizsgálata a Nyugat-Dunántúli régióban

1. számú melléklet: A kutatási eszköz altémára vonatkozó kérdései

1. Hogy véli, milyen nehézsége(ke)t kell leküzdenie annak, aki elköteleződik a reflektív tanítás iránt?

A következőkben a munkavégzés társas közegéről olvashat néhány állítást. Kérjük, olvassa el őket figyelmesen, és a saját megéléseinek, tapasztalatainak megfelelően értékelje őket.

A kérdőív végén saját szavaival fogalmazza meg, hogy személy szerint Ön milyen szakmai társas támogatást tartana megfelelőnek a tanári munkavégzéséhez!

2. Kérem, értékelje az alábbi állításokat annak megfelelően, hogy azok milyen mértékben jellemzők Önre és tantestületére!

(1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig)

A kollégákkal rendszeresen megbeszéljük a munkatapasztalatainkat.	
Az iskola nevelési-oktatási kérdéseire mindenki hozzászól.	
Az én tanári céljaim és a tantestület/iskola célkitűzései összhangban vannak egymással.	
Bizalommal fordulhatok a kollégáimhoz a munkámmal kapcsolatos kérdésekkel.	
Az iskolában a munka természetes velejárójaként fogjuk fel, ha valaki kudarcot vall.	
Az iskola nevelési, oktatási célja a tantestület konszenzusának eredménye.	
Az iskola vezetése támogatja a problémák felvetését és megbeszélését	
A kezdőket és új kollégákat először megtanítjuk arra, hogy nálunk mit, hogy szokás	

tenni.	
A kollégákról elmondható, hogy örömmel veszik egymás sikereit, eredményeit.	
Könnyen veszélybe kerülhet az a kolléga, akiről kiderül, hogy hibázott.	
Gyakran hospitálunk egymás óráján.	
Azt látjuk, hogy a munkánk, amit egy-két éve még sikeresen végeztünk, ma egyre nehezebb.	
Csupán egy-két olyan kollégám van, akivel nyíltan és őszintén beszélek szakmai kérdésekről.	
Iskolánkban az óralátogatás célja elsősorban az ellenőrzés és a minősítés.	
Azok a leghatékonyabb napok az iskolában, amikor hospitálunk egymás óráin.	
Közös tapasztalataink segítségével igyekszünk megújítani a tanítási gyakorlatunkat.	
Saját tanári fejlődésem és a kollégák fejlődése szorosan összefügg egymással.	
A gyakornokoktól és kezdőktől tanulni szoktunk.	
Nálunk jól működő fórumai, hivatalos kommunikációs csatornái vannak a szakmai párbeszédnek.	
Jellemzően az azonos tárgyat tanítók folytatnak szakmai megbeszéléseket.	

3. Kérem, gondoljon egy olyan tantestületre, amelyben biztonságban, szakmai támogatás mellett végezheti a munkáját! Sorolja fel ennek leglényegesebb sajátosságait!

4. Az Ön véleménye szerint ideálisan milyen volna egy iskolán kívüli, pedagógus munkát segítő/támogató szervezet?

5. Tanári tevékenységének mely területéhez várna leginkább támogatást?

6. Milyen továbbképzési programon venne részt szívesen?

1. annak témája szerint:
2. tevékenysége/munkaformája szerint (előadások hallgatása, önálló kutatás, csoportos munkavégzés a tanártársakkal...stb)

8.4. Pedagógusok reflektivitásának és annak személyiségjegyekkel való összefüggéseinek vizsgálata

1. Neme: nő férfi
2. Életkor: 21-30 31-40 41-50 51-60 60-
3. Pályán eltöltött idő:
 - 1-2 év; 3-8 év; 9-14 év; 15-20 év 21 évnél több
4. Munkakör:
 - tanító; általános iskolai tanár középiskolai tanár gyógypedagógus
 - egyéb (pl. szakmai tanár / szakoktató; kollégiumi nevelőtanár; könyvtáros tanár stb.)
5. Milyen végzettséggel / végzettségekkel rendelkezik (szak / szakpár)? _____

6. Milyen tantárgyakat tanít? _____

7. Vett-e részt tanári mesterképzésben? igen nem
8. Készített-e portfóliót? igen nem
9. Ha az előző kérdésre "igen" a válasza, akkor jelölje be az Önre érvényes esetet (eseteket)!
 Ha igen: diplomához életpálya minősítéshez

10. Az Ön megítélése szerint miért lehet fontos a tanár számára a saját munkájáról való gondolkodás? Az alábbi skála mentén kérem, értékelje az alábbi válaszokat!

1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos

hogyan tudjak oldani problémás pedagógiai helyzeteket	1	2	3	4	5
hogyan tudatosan válasszam ki a tananyagot	1	2	3	4	5
hogyan bizonyítani tudjam az alkalmasságom bizonyos feladatokra	1	2	3	4	5
hogyan tudatosan válasszak módszereket	1	2	3	4	5
hogyan tanárként fejlődni tudjak általa	1	2	3	4	5

11. Kérem, értékelje az alábbi skála segítségével, hogy munkájának felsorolt területein mennyire tartja hangsúlyosnak a tudatosságot!

1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos

tanítási célok megfogalmazásához	1	2	3	4	5
pedagógiai problémák megoldásához	1	2	3	4	5
fejlesztési terv készítéséhez	1	2	3	4	5
tanítási módszerek kiválasztásához	1	2	3	4	5
magatartási problémák kezeléséhez	1	2	3	4	5
taneszközök (könyvek munkafüzetek) használatához	1	2	3	4	5
tananyag kiválasztásához	1	2	3	4	5
óravázlat készítéséhez	1	2	3	4	5
saját szakmai fejlődés értékeléséhez	1	2	3	4	5
tanulók teljesítményének értékeléséhez	1	2	3	4	5

12. Az Ön számára mely esetekben fontos, hogy elgondolkodjon saját munkáján? Kérem, az alábbi öt fokú skálának megfelelően jelölje válaszait!

1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos

egy új tanítási folyamat előtt	1	2	3	4	5
mikor tanítási folyamatot tervezek	1	2	3	4	5
amikor felmerül valamilyen konfliktus	1	2	3	4	5
folyamatosan a tanóra közben	1	2	3	4	5
ha vége van az órának, azonnal	1	2	3	4	5
egy új tanulócsoporthoz	1	2	3	4	5
értékeléskor	1	2	3	4	5
ha lezártunk egy témakört	1	2	3	4	5
egy tárgy tanítási ciklusának végén	1	2	3	4	5

amikor problémáim adódnak egy tanulóval	1	2	3	4	5
év végén	1	2	3	4	5
tanítási problémák esetén	1	2	3	4	5
négy évfolyam anyagának a lezárásaként	1	2	3	4	5

13. Kérem, értékelje, hogy tanári munkájáról szóló gondolkodásában az Ön számára mennyire jelentenek fontos eszközöket (segítséget) az alább felsorolt lehetőségek!

1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos

5: teljes mértékben fontos

saját magam számára megfogalmazott kérdések	1	2	3	4	5
olyan esetek felidézése, amelyek hasonlóak a jelen szituációhoz	1	2	3	4	5
közvetlen kollégákkal való megbeszélés	1	2	3	4	5
a tanulói visszajelzések	1	2	3	4	5
a szülői visszajelzések	1	2	3	4	5
hozzám közel álló (nem feltétlenül szakmabeli) emberek véleménye	1	2	3	4	5
szakkönyvek, folyóiratok	1	2	3	4	5
internetes forrásokban való böngészés	1	2	3	4	5
közoktatásról szóló hírek követése	1	2	3	4	5
törvényekben, rendeletekben való tájékozódás	1	2	3	4	5

14. Véleménye szerint milyen feltételei vannak annak, hogy a pedagógusok elemezzék saját tevékenységüket? (Több választ is írhat!)

.....

.....

.....

15. Egy tanóra után melyek azok az elemzési szempontok, amelyeket igyekszik átgondolni?

1-szinte soha, 2-nem jellemző, 3-alkalmanként, 4-gyakran jellemző, 5- mindig

feszült voltam	1	2	3	4	5
magabiztos voltam	1	2	3	4	5
tanításom változatos volt	1	2	3	4	5
a gyerekek érdeklődését sikerült-e felkelteni	1	2	3	4	5
türelmes voltam	1	2	3	4	5
hangszínem, hangerőm megfelelő volt	1	2	3	4	5
az óra szervezettsége megfelelő volt	1	2	3	4	5
az óra előkészítése megfelelő volt	1	2	3	4	5
magyarázatom érthető volt	1	2	3	4	5
a kérdéseim minőségét, hatását	1	2	3	4	5
a tanulók hozzászóltak-e	1	2	3	4	5
a tanulók milyen kérdéseket fogalmaztak meg	1	2	3	4	5
a tanulók fegyelmezettek voltak	1	2	3	4	5
a tanulók értették az órán elhangzottakat	1	2	3	4	5
a gyengébb teljesítményű tanulók megfelelően haladtak	1	2	3	4	5
a kiemelkedő képességű tanulók megfelelően haladtak	1	2	3	4	5
az óra légköre, hangulata jó volt	1	2	3	4	5
az óra időbeosztása, tempója megfelelő volt	1	2	3	4	5

16. Mennyire jellemzőek Önre az alábbi állítások?

1-egyáltalán nem jellemző, 2-nem jellemző rám, 3-kissé jellemző, 4-jellemző, 5-nagyon jellemző

A saját tevékenységem elemzése során megfogalmazott következtetéseket a későbbi munkában érvényesítem.	1	2	3	4	5
Tevékenységem elemzésekor a tanulók reakcióit veszem figyelembe.	1	2	3	4	5
Tevékenységem elemzésekor a tanulók teljesítményét veszem figyelembe	1	2	3	4	5
Tevékenységem elemzésekor saját sikereimet veszem figyelembe.	1	2	3	4	5
Tevékenységem elemzésekor a kollégák véleményét veszem figyelembe.	1	2	3	4	5
Tevékenységem elemzésekor átgondolom a megoldásra váró probléma okait.	1	2	3	4	5
Tevékenységem elemzésekor átgondolom a korábbi, hasonló problémahelyzetek megoldásait.	1	2	3	4	5
Tevékenységem elemzésekor átgondolom az új helyzet egyedi jellegzetességeit.	1	2	3	4	5
Problémahelyzet megoldásakor átgondolom a szándékolt következményeket.	1	2	3	4	5
Problémahelyzet megoldásakor átgondolom a nem szándékolt, de lehetséges következményeket.	1	2	3	4	5

17. Mennyire igazak Önre az alábbi állítások?

1-egyáltalán nem jellemző, 2-nem jellemző rám, 3-kissé jellemző, 4-jellemző, 5-nagyon jellemző

Nagyon jól tudom érezni magam, amikor jól sikerül egy-egy óra.	1	2	3	4	5
Elégedettséggel tölt el, ha szépen haladok a tananyaggal.	1	2	3	4	5
Szorongok, mert sokszor bizonytalan vagyok abban, amit csinállok.	1	2	3	4	5
A problémák sikeres megoldása, hozzájárul a szakmai fejlődésemhez.	1	2	3	4	5
Ha pedagógiai problémával állok szembe, akkor igyekszem tudatosan választani a megoldási lehetőségek közül.	1	2	3	4	5
A váratlan helyzetek képesek nagyon elbizonytalanítani.	1	2	3	4	5
Gyakran szorongok amiatt, hogy hiányos a tárgyi tudásom.	1	2	3	4	5
Elégedett vagyok, mert úgy érzem, hogy szeretnek a gyerekek.	1	2	3	4	5
Örülök, hogy ezt a pályát választottam.	1	2	3	4	5
Örömmel telnek a napjaim, annak ellenére, hogy vannak nehézségeim.	1	2	3	4	5
Jó stratégiáim vannak a nehézséget jelentő osztálytermi helyzetek kezelésére.	1	2	3	4	5
A tanórai pedagógiai jellegű problémák kezelése gondot jelent számomra.	1	2	3	4	5
Mindig rájövök, hogy egy problémás tanórai helyzet miért alakult ki.	1	2	3	4	5
Szükségem lenne javaslatokra, tanácsokra a nehézséget jelentő osztálytermi helyzetek hatékonyabb	1	2	3	4	5

kezeléséhez.					
A pedagógiai problémák kezelésekor fel tudom használni a tanárképzés során szerzett ismereteimet.	1	2	3	4	5

18. Mikor érzi sikeresnek a munkáját?

1-egyáltalán nem jellemző, 2-kicsit jellemző, 3-jellemző, 4- inkább jellemző, 5-leginkább jellemző

ha a gyerekek jól érzik magukat az órán	1	2	3	4	5
ha én jól érzem magamat az órán	1	2	3	4	5
ha jól sikerült a számonkérés eredménye	1	2	3	4	5
ha az igazgató megdicséri az órát	1	2	3	4	5
ha szakos kollégám megdicséri az órát	1	2	3	4	5
ha szeretnek a tanítványaim	1	2	3	4	5
ha szeretik a tantárgyat a gyerekek	1	2	3	4	5
ha nincs bukás az osztályomban	1	2	3	4	5
ha a tanulmányi versenyen az én tanítványom ér el jó helyezést	1	2	3	4	5
ha úgy érzem, mindent megtettem a sikeresség érdekében	1	2	3	4	5

19. Mennyire fogadja el a kritikai észrevételeket a munkájával kapcsolatban az alábbi személyektől?

1-egyáltalán nem jellemző, 2-kicsit jellemző, 3-jellemző, 4- inkább jellemző, 5-leginkább jellemző

a gyerekek fogalmazzák meg	1	2	3	4	5
a szülők fogalmazzák meg	1	2	3	4	5
szakos kolléga fogalmazza meg	1	2	3	4	5
munkaközösség fogalmazza meg	1	2	3	4	5
igazgató fogalmazza meg	1	2	3	4	5
szakfelügyelő fogalmazza meg	1	2	3	4	5

20. Szokott-e beszélni a tanítással kapcsolatos kudarcairól?

1-szinte soha, 2-nem jellemző, 3-alkalmanként, 4-gyakran jellemző, 5-mindig

szakos kollégákkal	1	2	3	4	5
barátokkal, családtagokkal	1	2	3	4	5
az iskola elismert, tapasztalt tanárával	1	2	3	4	5
az iskola vezetőjével	1	2	3	4	5
a szülőkkel	1	2	3	4	5
különböző internetes fórumokon	1	2	3	4	5
továbbképzésen/esetmegbeszélő csoporton	1	2	3	4	5
mással:	1	2	3	4	5

21. Szokott-e beszélni a tanítással kapcsolatos sikereiről?

1-szinte soha, 2-nem jellemző, 3-alkalmanként, 4-gyakran jellemző, 5-mindig

szakos kollégákkal	1	2	3	4	5
barátokkal, családtagokkal	1	2	3	4	5
az iskola elismert, tapasztalt tanárával	1	2	3	4	5
az iskola vezetőjével	1	2	3	4	5
a szülőkkel	1	2	3	4	5
különböző internetes fórumokon	1	2	3	4	5
továbbképzésen/esetmegbeszélő csoporton	1	2	3	4	5
mással:	1	2	3	4	5

22. Az alábbi állítások mennyire jellemzőek Önre?

1-egyáltalán nem jellemző, 2-kicsit jellemző, 3-jellemző, 4- inkább jellemző, 5-leginkább jellemző

A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél a főiskolán/egyetemen elsajátított ismereteim alapján keresem a megoldást.	1	2	3	4	5
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél az intézményi szokás szerint járok el.	1	2	3	4	5
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél saját ötletből származó megoldást keresek.	1	2	3	4	5
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák során tanácsatlan vagyok.	1	2	3	4	5
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél kollégáimtól kérek segítséget.	1	2	3	4	5

23. Kérem, hogy gondosan olvassa el az alábbi állításokat, majd a mondatok végén jelölje be azt a válaszlehetőséget, amit Önre a leginkább jellemzőnek tart. Befejezés előtt szíveskedjen még egyszer ellenőrizni, hogy egyetlen tétel se maradjon megválaszolatlanul!

1-egyáltalán nem jellemző, 2-nem jellemző, 3-kissé jellemző, 4- jellemző, 5-nagyon jellemző

1. Nehezen tudom megértetni magam másokkal.	1	2	3	4	5
2. Elég könnyen ki tudom fejezni, hogy mit érzek.	1	2	3	4	5
3. A legtöbb helyzetben magabiztos vagyok.	1	2	3	4	5
4. Jobban szeretem az olyan munkát, ahol megmondják, hogy mit kell tennem.	1	2	3	4	5
5. Megpróbálom a lehető legértelmesebb módon élni az életemet.	1	2	3	4	5
6. Nehezen értem meg mások érzéseit.	1	2	3	4	5
7. Szívesen segítek másokon.	1	2	3	4	5
8. Nehezen tudom kimutatni az érzéseimet.	1	2	3	4	5
9. Megpróbálom fantáziálás és álmodozás nélkül látni a dolgokat, úgy, ahogy azok a valóságban vannak.	1	2	3	4	5
10. Nehezen vágok bele új dolgokba.	1	2	3	4	5
11. A nehézségek leküzdésében szeretek lépésről-lépésre haladni.	1	2	3	4	5
12. Tudom, hogyan kezeljem a nyugtalanító helyzeteket.	1	2	3	4	5
13. Nehéz visszafogni magam, ha feldühítenek.	1	2	3	4	5
14. A legtöbb helyzetben magabiztos vagyok.	1	2	3	4	5
15. Nehezemre esik élvezni az életet.	1	2	3	4	5
16. Ha valakire dühös vagyok, azt megmondom neki.	1	2	3	4	5
17. Tisztában vagyok az érzéseimmel.	1	2	3	4	5
18. Önbizalomhiányban szenvedek.	1	2	3	4	5
19. Amikor másokkal együtt dolgozom, inkább az ő elképzeléseikre támaszkodom, mint a sajátomra.	1	2	3	4	5
20. Nem igazán tudom, hogy mihez értek.	1	2	3	4	5
21. Nagyon jól megértem mások érzéseit.	1	2	3	4	5
22. Nyugodt szívvel kihasználom az embereket; különösen akkor, ha ezt megérdemlik.	1	2	3	4	5
23. A legbensőbb érzéseimet nehezen tudom megosztani másokkal.	1	2	3	4	5
24. Nehéz megértenem az érzéseimet.	1	2	3	4	5
25. Általában nehezemre esik alkalmazkodni a körülményekhez.	1	2	3	4	5
26. Ha egy nehéz problémával szembesülök, szeretek annyi információt összegyűjteni a helyzetről, amennyit csak tudok.	1	2	3	4	5

27. Úgy gondolom, hogy a nehéz helyzeteken is úrrá tudok lenni.	1	2	3	4	5
28. Ha elkezdek beszélni, nehezen hagyom abba.	1	2	3	4	5
29. Azt hiszem, hogy a nehéz helyzeteken is úrrá tudok lenni.	1	2	3	4	5
30. Nehezemre esik mosolyogni.	1	2	3	4	5
31. Ha valakivel nem értek egyet, azt a szemébe mondom.	1	2	3	4	5
32. Érzéseimet nehezen tudom megosztani másokkal.	1	2	3	4	5
33. Jó az önbecsülésem.	1	2	3	4	5
34. Jobban szeretem, ha mások döntenek helyettem.	1	2	3	4	5
35. Az utóbbi néhány évben nem értem el túl sokat.	1	2	3	4	5
36. A barátaim legbensőbb dolgaikat is elmesélik nekem.	1	2	3	4	5
37. Mások nem bíznak bennem.	1	2	3	4	5
38. Meglehetősen vidám személy vagyok.	1	2	3	4	5
39. Voltak olyan szokatlan és furcsa élményeim, amiket nem tudok megmagyarázni.	1	2	3	4	5
40. Nehezen változtatok meg a véleményemet.	1	2	3	4	5
41. Szeretem átlátni a feladatot, mielőtt megpróbálnám megoldani.	1	2	3	4	5
42. Tudom kezelni a stresszes helyzeteket, anélkül hogy túl idegessé válnék.	1	2	3	4	5
43. A megfontolatlanságom sokszor okoz problémát.	1	2	3	4	5
44. A legtöbb dologban optimista vagyok.	1	2	3	4	5
45. Elég vidám egyéniség vagyok.	1	2	3	4	5
46. Nehezen tudok nemet mondani.	1	2	3	4	5
47. Érzéseimet nehezen értem meg.	1	2	3	4	5
48. Nem tudom magam elfogadni.	1	2	3	4	5
49. Nehezen tudok egyedül dönteni.	1	2	3	4	5
50. Nem okoz örömet számomra az amit csinálok.	1	2	3	4	5
51. Érzékenyen reagálok mások érzéseire.	1	2	3	4	5
52. Én még akkor is megállnék segíteni egy síró gyermeknek, hogy megtalálja a szüleit, ha éppen nagyon sietnem kellene valahová.	1	2	3	4	5
53. Könnyen barátkozom másokkal.	1	2	3	4	5
54. Az emberek nem értik a gondolkodásmódomat.	1	2	3	4	5
55. Könnyen alkalmazkodom az új körülményekhez.	1	2	3	4	5
56. Mikor felmerül egy probléma, az első dolgom, hogy leállok és átgondolom.	1	2	3	4	5
57. Nehezen viselem a stresszes helyzeteket.	1	2	3	4	5
58. Ha magyarázok valamit, többnyire rám szoktak szólni, hogy halkabban beszéljek.	1	2	3	4	5
59. Általában bizakodó vagyok.	1	2	3	4	5
60. Elégedett vagyok az életemmel.	1	2	3	4	5
61. Sokan azt hiszik, nem vagyok elég rámenős.	1	2	3	4	5
62. Nehezen tudom kifejezni a legbensőbb érzéseimet.	1	2	3	4	5
63. Nehezen elfogadni magamat olyannak amilyen vagyok.	1	2	3	4	5
64. Inkább beosztott típus vagyok, mintsem vezető.	1	2	3	4	5
65. Nem hoznak igazán lázba azok a dolgok amik fontosak számomra.	1	2	3	4	5
66. Mások érzéseit igyekszem tiszteletben tartani.	1	2	3	4	5
67. Érdekel, hogy mi történik másokkal.	1	2	3	4	5
68. A barátaim szívesen megosztják velem a legbensőbb érzéseiket.	1	2	3	4	5
69. Gyakran elvesztem a kapcsolatot a körülöttem történő dolgokkal.	1	2	3	4	5
70. Nem vagyok képes változtatni a már régen kialakult szokásaimon.	1	2	3	4	5
71. Amikor egy problémát meg kell oldani, minden lehetőséget mérlegelek és a lehető legjobb mellett döntök.	1	2	3	4	5
72. Úgy érzem, hogy nem tudok a félelmeimen úrrá lenni.	1	2	3	4	5
73. Türelmetlen vagyok.	1	2	3	4	5
74. Általában kitartó vagyok, akkor is ha a dolgok rosszabbra fordulnak.	1	2	3	4	5

75. Mások jól szórakoznak a társaságomban.	1	2	3	4	5
76. Nehezen tudok kiállni az igazamért.	1	2	3	4	5
77. Érzéseimmel tisztában vagyok.	1	2	3	4	5
78. Meg vagyok elégedve saját magammal.	1	2	3	4	5
79. Ragaszkodó vagyok.	1	2	3	4	5
80. Próbálom fenntartani azokat a tevékenységeket, amelyekben örömöm lelem.	1	2	3	4	5
81. Bizonyos helyzetekben biztos, hogy megszegném a törvényt, ha tudnám, hogy megúszom.	1	2	3	4	5
82. Nehezen jövök ki másokkal.	1	2	3	4	5
83. A fantáziám és a képzeletem gyakran elragad.	1	2	3	4	5
84. Általában nehezen változtatok a mindennapos tevékenységeimen.	1	2	3	4	5
85. Ha egy probléma merül fel, nehezen tudom eldönteni, hogy melyik a legjobb megoldás.	1	2	3	4	5
86. Nehéz helyzetekben is meg tudom őrizni a nyugalmam.	1	2	3	4	5
87. Nagyon indulatos vagyok, nehezen tudom kontrollálni magam.	1	2	3	4	5
88. Általában bízok benne, hogy a dolgok jobbra fordulnak, még akkor is ha időnként csalódás ér.	1	2	3	4	5
89. Hajlamos vagyok a depresszióra.	1	2	3	4	5
90. Nehezen tudom megfogalmazni azt, hogy mit érzek.	1	2	3	4	5
91. Jól érzem magam a bőrömben.	1	2	3	4	5
92. Úgy érzem, inkább nekem van szükségem másokra, mint másoknak rám.	1	2	3	4	5
93. Nem tudom, hogy mihez kezdjek az életemmel.	1	2	3	4	5
94. Nem tudok tisztelni másokat.	1	2	3	4	5
95. A közeli kapcsolataim sokat jelentenek nekem és a barátaimnak.	1	2	3	4	5
96. Még akkor is tudatában vagyok, hogy mi történik velem, ha ki vagyok borulva.	1	2	3	4	5
97. Nehezen változtatok meg az elképzeléseimet.	1	2	3	4	5
98. A felmerülő problémák megoldásához igyekszem az összes lehetőséget végiggondolni.	1	2	3	4	5
99. Nehezen tudok a kellemetlen dolgokkal szembesülni.	1	2	3	4	5
100. Lobbanékony természetű vagyok.	1	2	3	4	5
101. Bízom benne, hogy a legelkeserítőbb helyzeteket is képes vagyok megoldani.	1	2	3	4	5
102. Nem vagyok túlságosan elégedett az életemmel.	1	2	3	4	5
103. Elégedett vagyok a külsőmmel.	1	2	3	4	5
104. Szerintem fontos, hogy az ember törvénytisztelő legyen.	1	2	3	4	5
105. Jó a kapcsolatom másokkal.	1	2	3	4	5
106. Hajlamos vagyok túlzásokba esni.	1	2	3	4	5
107. Nehezen tudnék alkalmazkodni ahhoz, ha el kellene hagynom az otthonomat.	1	2	3	4	5
108. Általában megtorpanok, amikor egy probléma kezelése során többféle megoldást is át kell gondolnom.	1	2	3	4	5
109. Bízom benne, hogy képes vagyok kezelni a legtöbb nyugtalanító problémát.	1	2	3	4	5
110. Ingerlékeny vagyok.	1	2	3	4	5
111. Mielőtt belekezdenék valamibe, általában úgy érzem, hogy nem fog sikerülni.	1	2	3	4	5
112. Minden jó és rossz tulajdonságomat mérlegelve, elégedett vagyok magammal.	1	2	3	4	5
113. Nehezen tudom elviselni, ha más embereket szenvedni látok.	1	2	3	4	5
114. Mások szerint társaságkedvelő és könnyen barátkozó vagyok.	1	2	3	4	5
115. Könnyen abba tudom hagyni az ábrándozást, és rá tudok hangolódni a pillanatnyi helyzetre.	1	2	3	4	5
116. Könnyen dühbe gurulok.	1	2	3	4	5

117. Imádom a hétvégéket és a nyaralást.	1	2	3	4	5
118. A barátaimmal nem tartok szoros kapcsolatot.	1	2	3	4	5
119. Nehezen tudom a helyes nézőpontból szemlélni a dolgokat.	1	2	3	4	5
120. Szeretek szórakozni.	1	2	3	4	5
121. Aggóató természetű vagyok.	1	2	3	4	5

8.5. Az elkötelezettség és reflexió kapcsolata

1. számú melléklet: Az interjú kérdéssora

Alapadatok

1. Kérem, adja meg, hogy ön hány éves:
2. Kérem, adja meg, hogy milyen szintű felsőfokú végzettséggel rendelkezik, milyen tagozaton, mikor szerezte:
3. Jelenleg folytat-e felsőfokú – pedagógiai – tanulmányokat:
4. Idegen nyelv ismerete:
nyelvvizsgával igazolt (alap-, közép- vagy felsőfok):
érti és beszéli, vizsga nélkül:
felsőfokú tanulmányok nyelvi záróvizsgálata szintjén:
nincs
5. Hány éves tanítói szakmai gyakorlata van. Kérem, az eltöltött évek számát adja meg:
6. Iskolai beosztása:
vezető
vezetőhelyettes
beosztott
7. Változott-e az iskolai beosztása az utóbbi 5 évben?
8. Melyik szakmai munkaközösségnek tagja?
Nem vagyok tagja munkaközösségnek.
iskolai szintű, és ez a következő:.....
helyi (kerületi) szintű
regionális szintű
egyéb, éspedig:.....
9. Tagja-e valamely szakmai szervezetnek, egyesületnek (pl. Magyar Pedagógiai Társaság)?

tagja, és pedig:.....

nem tagja

szeretne-e tagja lenni, ahol szakmai segítséget kaphat, ahol a minősítésekhez segítséget kaphat

10. Milyen továbbképzéseken vett részt az utóbbi öt évben, kérem a továbbképzés időtartamát (hány órás volt) is adja meg:
11. Részt vett továbbképzésen az elmúlt öt évet megelőzően?
12. Előreláthatólag ez év őszétől részt vesz-e továbbképzésen?

Az elkötelezettségről alkotott nézetek

1. Mit jelent önnek ez a fogalom: elkötelezettség, tanítók elkötelezettsége a pálya iránt?
2. Mit gondol a tanítók hivatástudatáról?
3. Hogyan viszonyul a társadalom a tanítókhhoz?
4. A következő fogalmakról ön mit gondol? Elsősorban a tanítói munkában mi lehet a szerepük?
 - a) Hit
 - b) Kötődés
 - c) Azonosulás
 - d) Elfogadás
 - e) Felelősség
 - f) Kitartás
 - g) Önállóság
5. Miért lépett a tanítói pályára, ha hosszú ideje tanító, miért tanít, miért maradt az iskolában?
6. Fogalmazza meg, hogy öt év múlva várhatóan hol és milyen munkakörben, beosztásban fog dolgozni!

7. Kérem, fejezze be az elkezdett mondatot olyan metaforával, ami először az eszébe jut, ezután indokolja meg a metaforáját!

Az elkötelezett tanítók olyanok, mint....., mert.....

A reflektív gondolkodásról

1. Hallott már a tanári reflexió fogalmáról? Mikor, hol hallott, esetleg olvasott róla először?
2. Mit jelent a tanári reflexió, hogyan fogalmazná meg a saját szavaival?
3. Ön szerint mikor van szükség tanári reflexióra?
4. Mit gondol, mi a legfontosabb célja a tanári reflexiónak?
5. Mit gondol a tanári reflexióról? Hogyan jelentkezik ez az Ön tanítói munkájában?
6. Előfordul, hogy az óráján eltér a tervétől? Milyen ok miatt változtat? Milyen gyakran fordul elő egy tanóráján? Mennyire jellemzi önt általában, hogy megváltoztatja az eltervezett tanóráját?
7. a) Ismertesse, hogy milyen volt a legutóbbi emlékezetesen jól sikerült órája! Ha nem volt ilyen, akkor általában mikor érzi jól sikerültnek az óráját?
b) Milyen hatással volt a jól sikerült óra élménye önre? Milyen érzéseket, gondolatokat keltett Önben?
c) Más ez az élmény az adott pillanatban, mint később visszatekintve rá?
Közben:
Utána:
d) Milyen tényezőknek tulajdonítja a sikerét?
e) Miből gondolja, hogy ez volt a siker oka, kiváltója?
f) Tudta-e később alkalmazni e tapasztalatát? Változtatott-e tanítási gyakorlatán, hozzáállásán?

8. Vázzon fel egy emlékezetesen rosszul sikerült óráját!

a) Hogyan hatott ez önre?

Közben:

Utána:

- b) Milyen okok váltották ki a sikertelenségét?
 - c) Miből gondolta azt, hogy sikertelen volt?
 - d) A későbbiekben tudta alkalmazni a közben keletkezett tapasztalatát? Változott-e tanítási gyakorlatán, hozzáállásán?
9. Szokott foglalkozni az órák élményeivel utólag? Ha igen, miért, mennyit, hogyan foglalkozik az órái utólagos elemzésével, értékelésével?
10. Mennyi időt fordít tanóráinak, problémamegoldásainak utólagos elemzésre, értékelésre?
11. Milyen hasznát látja elemző értékelő tevékenységének?
12. Kérem, fejezze be az elkezdett mondatot olyan metaforával, ami először az eszébe jut, ezután indokolja meg a metaforáját!

A munkájukra, tanóráikra, élményeikre reflektáló tanítók olyanok, mint....., mert.....

13. A témákkal kapcsolatban fontosnak tart-e még valamit elmondani, de azt a kérdésekben nem érintettük?

2. számú melléklet: 1. kérdőív

1. Kérjük adja meg nemét! nő férfi
2. Válassza ki a listából életkori periódusát!: 20-30 31-40 41-50 51-60 60-
3. Kérjük adja meg a pedagógus pályán eltöltött idejét!
4. 1-2 év; 3-8 év; 9-14 év; 15-20 év 21-25 év 26-30 év
 30 év felett
5. Jelölje be jelenlegi munkakörét!
6. tanító; általános iskolai tanár középiskolai tanár gyógypedagógus egyéb (pl. szakmai tanár / szakoktató; kollégiumi nevelőtanár; könyvtáros tanár stb.)
7. Milyen végzettséggel / végzettségekkel rendelkezik (szak / szakpár)? _____

8. Milyen tantárgyakat tanít? _____

9. Vett-e részt tanári mesterképzésben 2006 óta? igen nem
10. Készített-e portfóliót? igen nem
11. Ha az előző kérdésre "igen" a válasza, akkor jelölje be az Önre érvényes esetet (eseteket)!
 diplomához életpálya minősítéshez

A következő hat kérdés a tanítás néhány alapvető kategóriáit (pl. a tanítás tárgya, célja stb.) helyezi a középpontba. Arra kérjük, hogy minden kategóriához írja le azt/azokat a kérdéseket, amely/amelyek munkája során felmerülnek, illetve feltesz magában! A megfogalmazott kérdések saját belső gondolkodását tükrözzék, melyek például a tanítási órákra történő felkészülés, a kollégáikkal történő beszélgetés, vagy a szakmai döntések meghozatala során merülnek fel Önben - így nem a diákoknak az órán feltett kérdésekre gondolunk!

-
12. *Fogalmazzon meg kérdéseket a tanítás tárgyával kapcsolatban! (például: A tananyag, amit tanítok. Az a tudás, amit a tanulók elsajátítanak a tanítás/tanulás során.*
13. *A tantervvel és tankönyvekkel kapcsolatban: (Aminek segítségével tanítok. Dokumentumok és eszközök.)*
14. *A tanítási célokkal kapcsolatban: (Amiket kitűzök magam és a diákok elé, amelyek előrevetítik a kívánt eredményeket.)*
15. *A tanítás módszereivel és munkaformákkal kapcsolatban: (Ahogy tanítok. Módszerek: a különböző célok érdekében végzett tanári és tanulói tevékenységek)*
16. *Az értékeléssel kapcsolatban: (Ahogy megfogalmazom az eredményeket.)*
17. *A folyamat irányításával kapcsolatban: (Ahogy vezetem az órát. A tanulói magatartást szabályozó tevékenységem.)*
18. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? *Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet: 1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig*
1. Milyen fogalmakat szeretnék megtanítani?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 2. Milyen forrásokból lehetnek már ismeretei a tanulóknak ehhez a témához?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 3. Miért lesz fontos a tanulóknak ez a tudás?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 4. Vannak újabb és érvényesebb kutatási eredmények a témában?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 5. Milyen feladatokat választok az órára?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
-

6. Vannak a közvélekedésben ezzel a témával kapcsolatosan félreértések?

1 2 3 4 5

19. Az előző hat kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását! A kérdés sorszámával válaszoljon!

20. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet: **1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig**

1. Ehhez a tananyaghoz milyen célokat fogalmazok meg?

1 2 3 4 5

2. Milyen távú hatást tudok elérni a tanulókra ezekkel a célokkal?

1 2 3 4 5

3. Ebből a csoportból vajon hány tanuló számára lesz megfelelő a cél?

1 2 3 4 5

4. Megfelelően fogalmaztam meg az óra oktatási céljait?

1 2 3 4 5

5. A tanulók milyen életterületeivel hozhatók kapcsolatba ezek a célok?

1 2 3 4 5

6. Ezt az oktatási célt el lehet érni ebben a közösségben?

1 2 3 4 5

21. Az előző hat kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását! A kérdés sorszámával válaszoljon!

22. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet: **1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig**

1. Mi a követelmény ebből a tárgyból?
- 1 2 3 4 5
2. A tervezés során, a tanmenetemben eltérjek a tankönyvi leckék sorrendjétől?
- 1 2 3 4 5
3. Lehet, hogy hibás a tankönyvben megfogalmazott tananyag?
- 1 2 3 4 5
4. Van a választott tankönyvhöz kész kiadói tanmenet?
- 1 2 3 4 5
5. A NAT a kerettanterv és a helyi tanterv tartalmi elemei milyen mértékben vannak összhangban tanári meggyőződésemmel szakmai elképzeléseimmel?
- 1 2 3 4 5
6. Tapasztalatom szerint ez egy nehezebb témakör. Mennyivel több órát szánjak rá a tanmenetemben, és milyen hatással lesz ez a többi témakörre?
- 1 2 3 4 5
23. Az előző hat kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását! A kérdés sorszámával válaszoljon!
24. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? *Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet: 1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig*
1. Milyen ellenőrzési / értékelési módot választok?
- 1 2 3 4 5
2. Mi a tanári állásfoglalásom a diákok szóbeli és írásbeli teljesítményeinek arányairól?
- 1 2 3 4 5
3. Mit várok el egy diákomtól a szóbeli feleletnél?
- 1 2 3 4 5
4. Legyen-e szóbeli / írásbeli számonkérés az órán?
- 1 2 3 4 5

5. Megfelelőek-e az adott csoport számára a témazáró dolgozatok értékeléséhez kialakított ponttáblák?

1 2 3 4 5

6. Hogyan valósítható meg a tanulók szóbeli teljesítményeinek egységes elvek mentén történő értékelése?

1 2 3 4 5

25. Az előző hat kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását! A kérdés sorszámával válaszoljon!

26. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? *Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet: 1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig*

1. Milyen munkaformát alkalmazok?

1 2 3 4 5

2. Hogyan jegyzik meg könnyen a tanulók ezt a tananyagot?

1 2 3 4 5

3. Milyen tanítási stratégiát alkalmazok legszívesebben? Mi jellemző rám?

1 2 3 4 5

4. Hogyan osztom be a rendelkezésemre álló időt az órán?

1 2 3 4 5

5. Milyen hatást érek el a tanulói személyiségre, ha ezt a munkaformát választom?

1 2 3 4 5

6. Milyen munkaformában lenne célravezető megismertetni ebben az adott osztályban a ... tananyagot?

1 2 3 4 5

27. Az előző hat kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását! A kérdés sorszámával válaszoljon!

28. Szakmai munkája során milyen mértékben jellemző Önre, hogy felteszi (Önmagának) a következő kérdéseket? *Minden kérdés esetében válassza ki a legjellemzőbbet:*
1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig

1. Mit nézek el a fegyelmezettség területén az órán és mit nem?

1 2 3 4 5

2. Mit tanul meg a diák a reakcióból?

1 2 3 4 5

3. Mit tehetek az órán a rendbontó, zavaró diákokkal?

1 2 3 4 5

29. Az előző három kérdés közül válasszon egyet, amelyik leginkább tükrözi tanári gondolkodását! A kérdés sorszámával válaszoljon!

A kérdőív következő tíz kérdése a tanári reflexió fogalomkörét helyezi a középpontba, annak érdekében, hogy képet kaphassunk arról, e fogalmat hogyan értelmezik a gyakorló pedagógusok. Nem a lexikális tudásra vagyunk kíváncsiak, hanem arra, amit gondolnak vele kapcsolatban. Ilyen válaszokat várunk Öntől is. Arra kérjük, hogy az egyes kérdések utáni instrukciót is olvassa el figyelmesen, mert válaszának megadására különböző módokon lesz lehetősége.

30. Mikor hallott/olvasott először a tanári reflexió fogalmáról? (Egy válasz)

- i) Eddig még nem találkoztam ezzel a fogalommal
- j) 1 éven belül
- k) 1-3 éven belül
- l) 4-6 éven belül
- m) 7-9 éven belül
- n) 10-15 éven belül
- o) 15 évnél régebben
- p) nem emlékszem

31. Hol találkozott – közel azonos időpontban először a tanári reflexió fogalmával? Amennyiben még nem találkozott konkrétan a tanári reflexió fogalmával, a következő kérdést hagyja ki, de a többire próbáljon meg válaszolni. Amennyiben ismerős a fogalom, ennél a kérdésnél több választ is megjelölhet.

- m) jogszabályban
- n) egyetemi előadáson/szemináriumon
- o) nevelési értekezleten
- p) továbbképzésen
- q) nevelési/oktatási témájú konferencián
- r) szakirodalomban
- s) pedagógusoknak szóló online oldalon
- t) médiában
- u) kollégáimmal való beszélgetés során

- v) más iskolák pedagógusaival való beszélgetés során
- w) egyéb (rövid válasz)
- x) nem emlékszem

32. Ha valaki megkérdezné Öntől, hogy mit jelent a tanári reflexió, mit válaszolna egy mondatban? (rövid válasz)

33. Véleménye szerint mikor van szükség tanári reflexióra? (Több válasz is lehetséges!)

- m) szakmódszertani tantárgyak tanulása során
- n) a képzés közbeni tanítási gyakorlat során
- o) pedagógusképzés záródokumentumának készítése során
- p) gyakornoki idő alatt
- q) pedagógus minősítő vizsgára való készülés idején
- r) pályázatban való részvétel ideje alatt
- s) új módszer kipróbálásakor/bevezetésekor
- t) új osztály tanításakor
- u) más tankönyvből való tanítás során
- v) új tanmenet szerint történő tanítás során
- w) mindennapi pedagógiai gyakorlatban
- x) egyéb, éspedig (rövid válasz)

34. Mit gondol, mi a legfontosabb célja a tanári reflexiónak? Kérem, fogalmazza meg röviden egy mondatban!

35. Kérem, az alábbi skála mentén jelezze, hogy a következő területeken mennyire tartja fontosnak a reflektivitást:

1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos

tankönyvek/munkafüzetek használata	1	2	3	4	5
tananyag kiválasztása	1	2	3	4	5
NAT értelmezése	1	2	3	4	5
helyi tanterv készítése	1	2	3	4	5
tanmenet készítése	1	2	3	4	5
óraterv, óravázlat készítése	1	2	3	4	5
tanítási célok megfogalmazása	1	2	3	4	5
tanítási módszerek kiválasztása	1	2	3	4	5
tanulók teljesítményének értékelése	1	2	3	4	5
beilleszkedési, magatartási problémák kezelése	1	2	3	4	5
tanulási problémák kezelése	1	2	3	4	5
fejlesztési tervek készítése	1	2	3	4	5
egy pedagógiai feladatra való alkalmasság igazolása	1	2	3	4	5
saját szakmai fejlődés értékelése	1	2	3	4	5

36. A tanítási folyamat alábbi szakaszaiban mennyire tartja fontosnak a reflexiót? Kérem, az alábbi 5-fokú skálán jelölje választát:

1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos

a tananyagban való előzetes

tájékozódás során	1	2	3	4	5
a tanulócsoporthal való ismerkedés során	1	2	3	4	5
tervezés során	1	2	3	4	5
tanóra közben, a terv megvalósításával kapcsolatban	1	2	3	4	5
tanóra után közvetlenül	1	2	3	4	5
számonkéréssel összefüggésben	1	2	3	4	5
egy témakör lezárását követően	1	2	3	4	5

egy tanév anyagának a végén	1	2	3	4	5
négy évfolyam anyagának a lezárásaként	1	2	3	4	5
pedagógiai probléma felmerülésekor	1	2	3	4	5
pedagógiai probléma megoldását követően	1	2	3	4	5

37. Kérem, az alábbi skála mentén jelezze, hogy véleménye szerint a tanári reflexió során mennyire tartja fontosnak az alábbi eszközöket:

1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos

önmagamnak feltett kérdések	1	2	3	4	5
korábbi hasonló esetek felidézése	1	2	3	4	5
pedagógus kollégákkal való megbeszélés	1	2	3	4	5
tanulói reakciók megfigyelése	1	2	3	4	5
szülők jelzéseinek figyelembe vétele	1	2	3	4	5
családtagok, ismerősök véleménye	1	2	3	4	5
szakirodalom tanulmányozása	1	2	3	4	5
pedagógus blogok, fórumok olvasgatása	1	2	3	4	5
közoktatással foglalkozó média hírek					
nyomon követése	1	2	3	4	5
hatályos törvények, rendeletek					
tanulmányozása	1	2	3	4	5

38. Soroljon fel 5 olyan tulajdonságot, melyek véleménye szerint elősegíthetik a reflektív gondolkodást! (rövid válasz)

39. Soroljon fel 5 olyan tényezőt, melyek véleménye szerint korlátozhatják a reflexiót?

40. Hogy véli, milyen nehézsége(ke)t kell leküzdenie annak, aki elköteleződik a reflektív tanítás iránt?

A következőkben a munkavégzés társas közegéről olvashat néhány állítást. Kérjük, olvassa el őket figyelmesen, és a saját megéléseinek, tapasztalatainak megfelelően értékelje őket.

A kérdőív végén saját szavaival fogalmazza meg, hogy személy szerint Ön milyen szakmai társas támogatást tartana megfelelőnek a tanári munkavégzéséhez!

41. Kérem, értékelje az alábbi állításokat annak megfelelően, hogy azok milyen mértékben jellemzők Önre és tantestületére!

(1 egyáltalán nem; 2 ritkán; 3 általában; 4 nagyon gyakran; 5. szinte mindig)

A kollégákkal rendszeresen megbeszéljük a munkatapasztalatainkat.	
Az iskola nevelési-oktatási kérdéseire mindenki hozzászól.	
Az én tanári céljaim és a tantestület/iskola célkitűzései összhangban vannak egymással.	
Bizalommal fordulhatok a kollégáimhoz a munkámmal kapcsolatos kérdésekkel.	
Az iskolában a munka természetes velejárójaként fogjuk fel, ha valaki kudarcot vall.	
Az iskola nevelési, oktatási célja a tantestület konszenzusának eredménye.	
Az iskola vezetése támogatja a problémák felvetését és megbeszélését	
A kezdőket és új kollégákat először megtanítjuk arra, hogy nálunk mit, hogy szokás tenni.	
A kollégákról elmondható, hogy örömmel veszik egymás sikereit, eredményeit.	
Könnyen veszélybe kerülhet az a kolléga, akiről kiderül, hogy hibázott.	

Gyakran hospitálunk egymás óráján.	
Azt látjuk, hogy a munkánk, amit egy-két éve még sikeresen végeztünk, ma egyre nehezebb.	
Csupán egy-két olyan kollégám van, akivel nyíltan és őszintén beszélek szakmai kérdésekről.	
Iskolánkban az óralátogatás célja elsősorban az ellenőrzés és a minősítés.	
Azok a leghatékonyabb napok az iskolában, amikor hospitálunk egymás óráin.	
Közös tapasztalataink segítségével igyekszünk megújítani a tanítási gyakorlatunkat.	
Saját tanári fejlődésem és a kollégák fejlődése szorosan összefügg egymással.	
A gyakoronoktól és kezdőktől tanulni szoktunk.	
Nálunk jól működő fórumai, hivatalos kommunikációs csatornái vannak a szakmai párbeszédnek.	
Jellemzően az azonos tárgyat tanítók folytatnak szakmai megbeszéléseket.	

42. Kérem, gondoljon egy olyan tantestületre, amelyben biztonságban, szakmai támogatás mellett végezheti a munkáját! Sorolja fel ennek leglényegesebb sajátosságait!
43. Az Ön véleménye szerint ideálisan milyen volna egy iskolán kívüli, pedagógus munkát segítő/támogató szervezet?
44. Tanári tevékenységének mely területéhez várna leginkább támogatást?
45. Milyen továbbképzési programon venne részt szívesen
1. annak témája szerint:
 2. tevékenysége/munkaformája szerint (előadások hallgatása, önálló kutatás, csoportos munkavégzés a tanártársakkal...stb)

3. számú melléklet: 2. kérdőív

1. Neme: nő férfi
2. Életkor: 21-30 31-40 41-50 51-60 60-
3. Pályán eltöltött idő:
 1-2 év; 3-8 év; 9-14 év; 15-20 év 21 évnél több
4. Munkakör:
 tanító; általános iskolai tanár középiskolai tanár gyógypedagógus egyéb (pl. szakmai tanár / szakoktató; kollégiumi nevelőtanár; könyvtáros tanár stb.)
5. Milyen végzettséggel / végzettségekkel rendelkezik (szak / szakpár)? _____

6. Milyen tantárgyakat tanít? _____

7. Vett-e részt tanári mesterképzésben? igen nem
8. Készített-e portfóliót? igen nem
9. Ha az előző kérdésre "igen" a válasza, akkor jelölje be az Önre érvényes esetet (eseteket)!
 Ha igen: diplomához életpálya minősítéshez
10. Az Ön megítélése szerint miért lehet fontos a tanár számára a saját munkájáról való gondolkodás? Az alábbi skála mentén kérem, értékelje az alábbi válaszokat!
1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos
1. hogy meg tudjak oldani problémás pedagógiai helyzeteket
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
2. hogy tudatosan válasszam ki a tananyagot
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|

3. hogy bizonyítani tudjam az alkalmasságom bizonyos feladatokra
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
4. hogy tudatosan válasszak módszereket
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
5. hogy tanárként fejlődni tudjak általa
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
11. Kérem, értékelje az alábbi skála segítségével, hogy munkájának felsorolt területein mennyire tartja hangsúlyosnak a tudatosságot! *1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos*
1. tanítási célok megfogalmazásához
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
2. pedagógiai problémák megoldásához
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
3. fejlesztési terv készítéséhez
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
4. tanítási módszerek kiválasztásához
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
5. magatartási problémák kezeléséhez
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
6. taneszközök (könyvek munkafüzetek) használatához
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
7. tananyag kiválasztásához
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
8. óravázlat készítéséhez
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
9. saját szakmai fejlődés értékeléséhez
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
10. tanulók teljesítményének értékeléséhez
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
12. Az Ön számára mely esetekben fontos, hogy elgondolkodjon saját munkáján? Kérem, az alábbi ötfokú skálának megfelelően jelölje válaszait! *1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos*
1. egy új tanítási folyamat előtt
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
2. mikor tanítási folyamatot tervezek
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
3. amikor felmerül valamilyen konfliktus
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
4. folyamatosan a tanóra közben
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
5. ha vége van az órának, azonnal
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|

6.	egy új tanulócsoport esetén	1	2	3	4	5
7.	értékeléskor	1	2	3	4	5
8.	ha lezártunk egy témakört	1	2	3	4	5
9.	egy tárgy tanítási ciklusának végén	1	2	3	4	5
10.	amikor problémáim adódnak egy tanulóval	1	2	3	4	5
11.	év végén	1	2	3	4	5
12.	tanítási problémák esetén	1	2	3	4	5
13.	négy évfolyam anyagának a lezárásaként	1	2	3	4	5

13. Kérem, értékelje, hogy tanári munkájáról szóló gondolkodásában az Ön számára mennyire jelentenek fontos eszközt (segítséget) az alább felsorolt lehetőségek! 1: egyáltalán nem fontos 2: általában nem fontos 3: fontos is, meg nem is 4: általában fontos 5: teljes mértékben fontos

1.	saját magam számára megfogalmazott kérdések	1	2	3	4	5
2.	olyan esetek felidézése, amelyek hasonlóak a jelen szituációhoz	1	2	3	4	5
3.	közvetlen kollégákkal való megbeszélés	1	2	3	4	5
4.	a tanulói visszajelzések	1	2	3	4	5
5.	a szülői visszajelzések	1	2	3	4	5
6.	hozzám közel álló (nem feltétlenül szakmabeli) emberek véleménye	1	2	3	4	5
7.	szakkönyvek, folyóiratok	1	2	3	4	5
8.	internetes forrásokban való böngészés	1	2	3	4	5
9.	közoktatásról szóló hírek követése	1	2	3	4	5
10.	törvényekben, rendeletekben való tájékozódás	1	2	3	4	5

14. Véleménye szerint milyen feltételei vannak annak, hogy a pedagógusok elemezzék saját tevékenységüket? (Több választ is írhat!)

15. Egy tanóra után melyek azok az elemzési szempontok, amelyeket igyekszik átgondolni?

1-szinte soha, 2-nem jellemző, 3-alkalmanként, 4-gyakran jellemző, 5- mindig

feszült voltam	1	2	3	4	5
magabiztos voltam	1	2	3	4	5
tanításom változatos volt	1	2	3	4	5
a gyerekek érdeklődését sikerült-e felkelteni	1	2	3	4	5
türelmes voltam	1	2	3	4	5
hangszínem, hangerőm megfelelő volt	1	2	3	4	5
az óra szervezettsége megfelelő volt	1	2	3	4	5
az óra előkészítése megfelelő volt	1	2	3	4	5
magyarázatom érthető volt	1	2	3	4	5
a kérdéseim minőségét, hatását	1	2	3	4	5
a tanulók hozzászóltak-e	1	2	3	4	5
a tanulók milyen kérdéseket fogalmaztak meg	1	2	3	4	5
a tanulók fegyelmezettek voltak	1	2	3	4	5
a tanulók értették az órán elhangzottakat	1	2	3	4	5
a gyengébb teljesítményű tanulók megfelelően haladtak	1	2	3	4	5
a kiemelkedő képességű tanulók megfelelően haladtak	1	2	3	4	5
az óra légköre, hangulata jó volt	1	2	3	4	5
az óra időbeosztása, tempója megfelelő volt	1	2	3	4	5

16. Mennyire jellemzőek Önre az alábbi állítások? *1-egyáltalán nem jellemző, 2-nem jellemző rám, 3-kissé jellemző, 4-jellemző, 5-nagyon jellemző*

A saját tevékenységem elemzése során megfogalmazott következtetéseket a későbbi munkában érvényesítem.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Tevékenységem elemzésekor a tanulók reakcióit veszem figyelembe.	1	2	3	4	5		
Tevékenységem elemzésekor a tanulók teljesítményét veszem figyelembe	1	2	3	4	5		
Tevékenységem elemzésekor saját sikereimet veszem figyelembe.	1	2	3	4	5		
Tevékenységem elemzésekor a kollégák véleményét veszem figyelembe.	1	2	3	4	5		
Tevékenységem elemzésekor átgondolom a megoldásra váró probléma okait.	1	2	3	4	5		
Tevékenységem elemzésekor átgondolom a korábbi, hasonló problémahelyzetek megoldásait.	1	2	3	4	5		
Tevékenységem elemzésekor átgondolom az új helyzet egyedi jellegzetességeit.	1	2	3	4	5		
Problémahelyzet megoldásakor átgondolom a szándékolt következményeket.	1	2	3	4	5		
Problémahelyzet megoldásakor átgondolom a nem szándékolt, de lehetséges következményeket.			1	2	3	4	5

17. Mennyire igazak Önre az alábbi állítások? *1-egyáltalán nem jellemző, 2-nem jellemző rám, 3-kissé jellemző, 4-jellemző, 5-nagyon jellemző*

Nagyon jól tudom érezni magam, amikor jól sikerül egy-egy óra.	1	2	3	4	5
Elégedettséggel tölt el, ha szépen haladok a tananyaggal.	1	2	3	4	5
Szorongok, mert sokszor bizonytalan vagyok abban, amit csinálok.	1	2	3	4	5
A problémák sikeres megoldása, hozzájárul a szakmai fejlődésemmhez.	1	2	3	4	5

Ha pedagógiai problémával állok szembe, akkor igyekszem tudatosan választani a megoldási lehetőségek közül.	1	2	3	4	5
A váratlan helyzetek képesek nagyon elbizonytalanítani.	1	2	3	4	5
Gyakran szorongok amiatt, hogy hiányos a tárgyi tudásom.	1	2	3	4	5
Elégedett vagyok, mert úgy érzem, hogy szeretnek a gyerekek.	1	2	3	4	5
Örülök, hogy ezt a pályát választottam.	1	2	3	4	5
Örömmel telnek a napjaim, annak ellenére, hogy vannak nehézségeim.	1	2	3	4	5
Jó stratégiáim vannak a nehézséget jelentő osztálytermi helyzetek kezelésére.	1	2	3	4	5
A tanórai pedagógiai jellegű problémák kezelése gondot jelent számomra.	1	2	3	4	5
Mindig rájövök, hogy egy problémás tanórai helyzet miért alakult ki.	1	2	3	4	5
Szükségem lenne javaslatokra, tanácsokra a nehézséget jelentő osztálytermi helyzetek hatékonyabb kezeléséhez.	1	2	3	4	5
A pedagógiai problémák kezelésekor fel tudom használni a tanárképzés során szerzett ismereteimet.	1	2	3	4	5

18. Mikor érzi sikeresnek a munkáját? *1-egyáltalán nem jellemző, 2-kicsit jellemző, 3-jellemző, 4- inkább jellemző, 5-leginkább jellemző*

ha a gyerekek jól érzik magukat az órán	1	2	3	4	5
ha én jól érzem magamat az órán	1	2	3	4	5
ha jól sikerült a számonkérés eredménye	1	2	3	4	5
ha az igazgató megdicséri az órát	1	2	3	4	5

ha szakos kollégám megdicséri az órát	1	2	3	4	5
ha szeretnek a tanítványaim	1	2	3	4	5
ha szeretik a tantárgyat a gyerekek	1	2	3	4	5
ha nincs bukás az osztályomban	1	2	3	4	5
ha a tanulmányi versenyen az én tanítványom ér el jó helyezést	1	2	3	4	5
ha úgy érzem, mindent megtettem a sikeresség érdekében	1	2	3	4	5

19. Mennyire fogadja el a kritikai észrevételeket a munkájával kapcsolatban az alábbi személyektől? *1-egyáltalán nem jellemző, 2-kicsit jellemző, 3-jellemző, 4- inkább jellemző, 5-leginkább jellemző*

a gyerekek fogalmazzák meg	1	2	3	4	5
a szülők fogalmazzák meg	1	2	3	4	5
szakos kolléga fogalmazza meg	1	2	3	4	5
munkaközösség fogalmazza meg	1	2	3	4	5
igazgató fogalmazza meg	1	2	3	4	5
szakfelügyelő fogalmazza meg	1	2	3	4	5

20. Szokott-e beszélni a tanítással kapcsolatos kudarcairól? *1-szinte soha, 2-nem jellemző, 3-alkalmanként, 4-gyakran jellemző, 5-mindig*

szakos kollégákkal	1	2	3	4	5
barátokkal, családtagokkal	1	2	3	4	5
az iskola elismert, tapasztalt tanárával	1	2	3	4	5
az iskola vezetőjével	1	2	3	4	5
a szülőkkal	1	2	3	4	5
különböző internetes fórumokon	1	2	3	4	5
továbbképzésen/esetmegbeszélő csoporton	1	2	3	4	5
mással:	1	2	3	4	5

21. Szokott-e beszélni a tanítással kapcsolatos sikereiről? *1-szinte soha, 2-nem jellemző, 3-alkalmanként, 4-gyakran jellemző, 5-mindig*

szakos kollégákkal	1	2	3	4	5
barátokkal, családtagokkal	1	2	3	4	5
az iskola elismert, tapasztalt tanárával	1	2	3	4	5
az iskola vezetőjével	1	2	3	4	5
a szülőkkal	1	2	3	4	5
különböző internetes fórumokon	1	2	3	4	5
továbbképzésen/esetmegbeszélő csoporton	1	2	3	4	5
mással:	1	2	3	4	5

22. Az alábbi állítások mennyire jellemzőek Önre? *1-egyáltalán nem jellemző, 2-kicsit jellemző, 3-jellemző, 4- inkább jellemző, 5-leginkább jellemző*

A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél a főiskolán/egyetemen elsajátított ismereteim alapján keresem a megoldást.	1	2	3	4	5
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél az intézményi szokás szerint járok el.	1	2	3	4	5
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél saját ötletből származó megoldást keresek.	1	2	3	4	5
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák során tanácstalan vagyok.	1	2	3	4	5
A tanórán felmerülő pedagógiai problémák kezelésénél kollégáimtól kérek segítséget.	1	2	3	4	5

23. Kérem, hogy gondosan olvassa el az alábbi állításokat, majd a mondatok végén jelölje be azt a válaszlehetőséget, amit Önre a leginkább jellemzőnek tart. Befejezés

előtt szíveskedjen még egyszer ellenőrizni, hogy egyetlen tétel se maradjon megválaszolatlanul! *1-egyáltalán nem jellemző, 2-nem jellemző, 3-kissé jellemző, 4-jellemző, 5-nagyon jellemző*

1. Nehezen tudom megértetni magam másokkal.	1	2	3	4	5
2. Elég könnyen ki tudom fejezni, hogy mit érzek.	1	2	3	4	5
3. A legtöbb helyzetben magabiztos vagyok.	1	2	3	4	5
4. Jobban szeretem az olyan munkát, ahol megmondják, hogy mit kell tennem.	1	2	3	4	5
5. Megpróbálom a lehető legértelmesebb módon élni az életemet.	1	2	3	4	5
6. Nehezen értem meg mások érzéseit.	1	2	3	4	5
7. Szívesen segítek másokon.	1	2	3	4	5
8. Nehezen tudom kimutatni az érzéseimet.	1	2	3	4	5
9. Megpróbálom fantáziálás és álmodozás nélkül látni a dolgokat, úgy, ahogy azok a valóságban vannak.	1	2	3	4	5
10. Nehezen vágok bele új dolgokba.	1	2	3	4	5
11. A nehézségek leküzdésében szeretek lépésről-lépésre haladni.	1	2	3	4	5
12. Tudom, hogyan kezeljem a nyugtalanító helyzeteket.	1	2	3	4	5
13. Nehéz visszafogni magam, ha feldühítenek.	1	2	3	4	5
14. A legtöbb helyzetben magabiztos vagyok.	1	2	3	4	5
15. Nehezemre esik élvezni az életet.	1	2	3	4	5
16. Ha valakire dühös vagyok, azt megmondom neki.	1	2	3	4	5
17. Tisztában vagyok az érzéseimmel.	1	2	3	4	5
18. Önbizalomhiányban szenvedek.	1	2	3	4	5
19. Amikor másokkal együtt dolgozom, inkább az ő elképzeléseikre támaszkodom, mint a sajátomra.	1	2	3	4	5
20. Nem igazán tudom, hogy mihez értek.	1	2	3	4	5
21. Nagyon jól megértem mások érzéseit.	1	2	3	4	5

22. Nyugodt szívvel kihasználom az embereket; különösen akkor, ha ezt megérdemlik.
- 1 2 3 4 5
23. A legbensőbb érzéseimet nehezen tudom megosztani másokkal.
- 1 2 3 4 5
24. Nehéz megértenem az érzéseimet.
- 1 2 3 4 5
25. Általában nehezemre esik alkalmazkodni a körülményekhez.
- 1 2 3 4 5
26. Ha egy nehéz problémával szembesülök, szeretek annyi információt összegyűjteni a helyzetről, amennyit csak tudok.
- 1 2 3 4 5
27. Úgy gondolom, hogy a nehéz helyzeteken is úrrá tudok lenni.
- 1 2 3 4 5
28. Ha elkezdek beszélni, nehezen hagyom abba.
- 1 2 3 4 5
29. Azt hiszem, hogy a nehéz helyzeteken is úrrá tudok lenni.
- 1 2 3 4 5
30. Nehezemre esik mosolyogni.
- 1 2 3 4 5
31. Ha valakivel nem értek egyet, azt a szemébe mondom.
- 1 2 3 4 5
32. Érzéseimet nehezen tudom megosztani másokkal.
- 1 2 3 4 5
33. Jó az önbecsülésem.
- 1 2 3 4 5
34. Jobban szeretem, ha mások döntenek helyettem.
- 1 2 3 4 5
35. Az utóbbi néhány évben nem értem el túl sokat.
- 1 2 3 4 5
36. A barátaim legbensőbb dolgaikat is elmesélik nekem.
- 1 2 3 4 5
37. Mások nem bíznak bennem.
- 1 2 3 4 5
38. Meglehetősen vidám személy vagyok.
- 1 2 3 4 5
39. Voltak olyan szokatlan és furcsa élményeim, amiket nem tudok megmagyarázni.
- 1 2 3 4 5
40. Nehezen változtatok meg a véleményemet.
- 1 2 3 4 5
41. Szeretem átlátni a feladatot, mielőtt megpróbálnám megoldani.
- 1 2 3 4 5
42. Tudom kezelni a stresszes helyzeteket, anélkül hogy túl idegessé válnék.

	1	2	3	4	5
43. A megfontolatlanságom sokszor okoz problémát.	1	2	3	4	5
44. A legtöbb dologban optimista vagyok.	1	2	3	4	5
45. Elég vidám egyéniség vagyok.	1	2	3	4	5
46. Nehezen tudok nemet mondani.	1	2	3	4	5
47. Érzéseimet nehezen értem meg.	1	2	3	4	5
48. Nem tudom magam elfogadni.	1	2	3	4	5
49. Nehezen tudok egyedül dönteni.	1	2	3	4	5
50. Nem okoz örömet számomra az amit csinálok.	1	2	3	4	5
51. Érzékenyen reagálok mások érzéseire.	1	2	3	4	5
52. Én még akkor is megállnék segíteni egy síró gyermeknek, hogy megtalálja a szüleit, ha éppen nagyon sietnem kellene valahová.	1	2	3	4	5
53. Könnyen barátkozom másokkal.	1	2	3	4	5
54. Az emberek nem értik a gondolkodásmódomat.	1	2	3	4	5
55. Könnyen alkalmazkodom az új körülményekhez.	1	2	3	4	5
56. Mikor felmerül egy probléma, az első dolgom, hogy leállok és átgondolom.	1	2	3	4	5
57. Nehezen viselem a stresszes helyzeteket.	1	2	3	4	5
58. Ha magyarázok valamit, többnyire rám szoktak szólni, hogy halkabban beszéljek.	1	2	3	4	5
59. Általában bizakodó vagyok.	1	2	3	4	5
60. Elégedett vagyok az életemmel.	1	2	3	4	5
61. Sokan azt hiszik, nem vagyok elég rámenős.	1	2	3	4	5
62. Nehezen tudom kifejezni a legbensőbb érzéseimet.	1	2	3	4	5
63. Nehéz elfogadni magamat olyannak amilyen vagyok.	1	2	3	4	5
64. Inkább beosztott típus vagyok, mintsem vezető.	1	2	3	4	5
65. Nem hoznak igazán lázba azok a dolgok, amik fontosak számomra.	1	2	3	4	5

-
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 66. Mások érzéseit igyekszem tiszteletben tartani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. Érdekel, hogy mi történik másokkal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68. A barátaim szívesen megosztják velem a legbensőbb érzéseiket. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69. Gyakran elvesztem a kapcsolatot a körülöttem történő dolgokkal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70. Nem vagyok képes változtatni a már régen kialakult szokásaimon. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71. Amikor egy problémát meg kell oldani, minden lehetőséget mérlegelek és a lehető legjobb mellett döntök. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72. Úgy érzem, hogy nem tudok a félelmeimen úrrá lenni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73. Türelmetlen vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74. Általában kitartó vagyok, akkor is ha a dolgok rosszabbra fordulnak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75. Mások jól szórakoznak a társaságomban. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76. Nehezen tudok kiállni az igazamért. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77. Érzéseimmel tisztában vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78. Meg vagyok elégedve saját magammal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79. Ragaszkodó vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80. Próbálom fenntartani azokat a tevékenységeket, amelyekben örömöm lelem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81. Bizonyos helyzetekben biztos, hogy megszegném a törvényt, ha tudnám, hogy megúszom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82. Nehezen jövök ki másokkal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83. A fantáziám és a képzeletem gyakran elragad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84. Általában nehezen változtatok a mindennapos tevékenységeimen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85. Ha egy probléma merül fel, nehezen tudom eldönteni, hogy melyik a legjobb megoldás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86. Nehéz helyzetekben is meg tudom őrizni a nyugalmam. | | | | | |
-

	1	2	3	4	5
87. Nagyon indulatos vagyok, nehezen tudom kontrollálni magam.					
	1	2	3	4	5
88. Általában bízok benne, hogy a dolgok jobbra fordulnak, még akkor is ha időnként csalódás ér.					
	1	2	3	4	5
89. Hajlamos vagyok a depresszióra.					
	1	2	3	4	5
90. Nehezen tudom megfogalmazni azt, hogy mit érzek.					
	1	2	3	4	5
91. Jól érzem magam a bőrömben.					
	1	2	3	4	5
92. Úgy érzem, inkább nekem van szükségem másokra, mint másoknak rám.					
	1	2	3	4	5
93. Nem tudom, hogy mihez kezdjek az életemmel.					
	1	2	3	4	5
94. Nem tudok tisztelni másokat.					
	1	2	3	4	5
95. A közeli kapcsolataim sokat jelentenek nekem és a barátaimnak.					
	1	2	3	4	5
96. Még akkor is tudatában vagyok, hogy mi történik velem, ha ki vagyok borulva.					
	1	2	3	4	5
97. Nehezen változtatom meg az elképzeléseimet.					
	1	2	3	4	5
98. A felmerülő problémák megoldásához igyekszem az összes lehetőséget végig gondolni.					
	1	2	3	4	5
99. Nehezen tudok a kellemetlen dolgokkal szembesülni.					
	1	2	3	4	5
100. Lobbanékony természetű vagyok.					
	1	2	3	4	5
101. Bízom benne, hogy a legelkeserítőbb helyzeteket is képes vagyok megoldani.					
	1	2	3	4	5
102. Nem vagyok túlságosan elégedett az életemmel.					
	1	2	3	4	5
103. Elégedett vagyok a külsőmmel.					
	1	2	3	4	5
104. Szerintem fontos, hogy az ember törvénytisztelő legyen.					
	1	2	3	4	5
105. Jó a kapcsolatom másokkal.					
	1	2	3	4	5
106. Hajlamos vagyok túlzásokba esni.					
	1	2	3	4	5

107. Nehezen tudnék alkalmazkodni ahhoz, ha el kellene hagynom az otthonomat.	1	2	3	4	5
108. Általában megtorpanok, amikor egy probléma kezelése során többféle megoldást is át kell gondolnom.	1	2	3	4	5
109. Bízom benne, hogy képes vagyok kezelni a legtöbb nyugtalanító problémát.	1	2	3	4	5
110. Ingerlékeny vagyok.	1	2	3	4	5
111. Mielőtt belekezdnek valamibe, általában úgy érzem, hogy nem fog sikerülni.	1	2	3	4	5
112. Minden jó és rossz tulajdonságomat mérlegelve, elégedett vagyok magammal.	1	2	3	4	5
113. Nehezen tudom elviselni, ha más embereket szenvedni látok.	1	2	3	4	5
114. Mások szerint társaságkedvelő és könnyen barátkozó vagyok.	1	2	3	4	5
115. Könnyen abba tudom hagyni az ábrándozást, és rá tudok hangolódni a pillanatnyi helyzetre.	1	2	3	4	5
116. Könnyen dühbe gurulok.	1	2	3	4	5
117. Imádom a hétvégéket és a nyaralást.	1	2	3	4	5
118. A barátaimmal nem tartok szoros kapcsolatot.	1	2	3	4	5
119. Nehezen tudom a helyes nézőpontból szemlélni a dolgokat.	1	2	3	4	5
120. Szeretek szórakozni.	1	2	3	4	5
121. Aggódó természetű vagyok.	1	2	3	4	5