

Segédlet a szintetizáló szemináriumhoz tanárjelöltek részére

Tanári reflexió

A REFLEXIÓ

Értékelő rendszer, reflexió – a fejlődés eszköze, híd elmélet és gyakorlat között

A szakember személyesen kialakított gyakorlati tudása és a korábbi tapasztalataiból származó nézetek együttesen alkotják a személy *értékelő rendszerét* (appreciative system), amely központi szerepű a tudás és cselekvés kapcsolatában és a fejlődésben. (Falus, 2001a, 2001b, 2006) Az értékelő rendszer - benne a korábbi tapasztalatokkal, a pedagógus személyiségével, a szerepelvárásokkal és ismeretekkel – az ismereteket és a gyakorlati tevékenységet értelmezi és elemezi. A folyamat során megszüri az új ismereteket, így közülük csak azok épülnek be, amelyeket az fontosnak és hasznosíthatónak talált. Ám azok az új információk, tapasztalatok, amelyek helyet találtak a rendszerben, magát az értékelő rendszert is módosítják. Ezáltal az fejlettebb szintre jut, és a későbbiekben így tölti be a szűrő, irányító szerepet. A folyamat segítségével a tanár tevékenysége tudatossá válik, döntései ésszerűek lesznek.

A reflektív gondolkodás, -tanár, -tanulás, -tanárképzés fogalmai az utóbbi évtizedekben a tanárképzési és pedagóguskutatási szakirodalom gyakori kifejezései. (Kimmel, 2002, 2006) Bár a fogalom nagymértékű elterjedése napjaink jellemzője, önmagában véve nem újkeletű, már Dewey-nál (1933, 1951) is megtalálható az említése. Felfogásában a reflexió tudásunk és vélekedésünk aktív, kitartó és pontos megvizsgálása, a belőlük származó következtetések megfontolásával együtt. Dewey olyan gondolkodási formának tekinti a reflexiót, amelyet egy adott helyzet hoz létre, majd a lehetséges cselekvések gondolati úton történő tesztelésével a szituáció világossá válhat és a probléma megoldható. (Kimmel, 2002, 2006; Szabó, 2000; Szivák, 2002) Schön (1987) „a reflektálást egyfajta kísérletként jellemzi, amelyben a reflexió szerepe nem más, minthogy lehetővé tegye a párbeszédet a reflektáló személy és a problémás szituáció között... Értelmezése szerint a szakértő elméleti és praktikus tudására

támaszkodva keretbe foglalja a problémát (kognitív struktúra, séma). A reflexiót olyan gondolkodásmódként értékeli, amelynek segítségével képesek vagyunk ésszerűen választani, döntésünkért felelősséget vállalni.” (Szivák, 2002.19) Későbbi kutatások a reflektivitást olyan eszközként írják le, amely lehetőséget biztosít a *rutintól való elrugaszkodásra, új szituáció megítélési módok kidolgozására*. Bizonyítottá vált, hogy ennek *eszközei a diskurzusok*, a beszélgetés dialógusai, amelyek segítik a reflektív gondolkodás fejlődését. (Szivák, 2002)

A tanítás komplex folyamat, sok esetben intuitív, kreatív rögtönzést, gyors reagálást is tartalmaz. Ezért fontos a jó gyakorlat megteremtése érdekében a kritikai gondolkodás, az eszközök, módszerek, eljárások mérlegre tétele. Ez a tanárokat arra készíti, hogy tevékenységüket, szerepüket kutatás tárgyává tegyék. A vizsgálódás önmegszólító kérdések köré szerveződik, önmagukkal való diskurzus keretében. (Villar, 1987) A párbeszéd hatására a tanári munka *implicit tudástartalmai* (prekonceptciók, minták, modellek) *fogalmi keretbe* kerülnek, és *explicitté*, hozzáférhetővé válnak. (Szabó, 2000)

A reflexió feltételei és gátjai

A reflexió pozitív tanári gyakorlatot alakító szerepéről a külföldi szakirodalomban már jelentek meg óvatosságra intő közlések is, amelyek a folyamatot gátló tényezőkre hívják fel a figyelmet. Ennek tükröződése a hazai irodalomban is megfigyelhető. (Kimmel, 2006; Szabó, 2000)

Dewey (1933) a reflektív gyakorló szakember számára feltételként négy fő tulajdonságot fogalmazott meg:

- a nyitottságot, amely rákérdez a megszokottra,
- a felelősségtudatot, amely mérlegeli a tevékenység hosszú- és rövidtávú következményeit,
- az elkötelezettséget (whole-heartedness),

- és az egyenességet (directness), amelynek segítségével elfogulatlanul, érzelmektől mentesen vagyunk képesek reflektálni egy tárgyra. (Kimmel, 2006; Szabó, 2000)

Ezek hiányában a reflexió megvalósulási esélyei csökkennek. Ám a tanítási munka természete, a tanárképzés eljárásai, a tanári kiválasztás módozatai gyakran ellenható tényezőként állnak a reflexióval szemben. (Szabó, 2000) Részben nehéz rákérdezni az iskola és a tanári munka jelenségeire, mert megszokott, nem tudatosult, önkéntelenül elsajátított dolgokról van szó, amely természetesként jelenik meg számunkra. Másrészt a kérdezés, és a rá adható válaszok befolyással vannak önképünkre, amely stabilitása és pozitív értékelése érdekében törekszik az állandóságra, a változatlanságra. Az iskola hagyományai sem kedveznek a reflektív beállítódásnak. (Szabó, 2000)

Kimmel Magdolna (2006) főként angolszász közlemények alapján rendszerezte a tanári reflexió korlátait. Az első csoportba azokat a *személyiségvonásokat* sorolta, amelyek a felnőtt, érett, racionális, autonóm személyiség jegyeiként feltételei a reflexiónak: mint az önismeret, az önbizalom (a saját hatékonyságba vetett hit), az érzelmi kiegyensúlyozottság (érzelmi fegyelmezettség), a flexibilitás, a nyitottság, az interperszonális és kommunikációs képességek fejlettsége, a felelősségérzet, a fejlett metakognitív készségek és reális önértékelés. Kérdés, hogy a felsorolt fogalmak mind besorolhatók-e a személyiségjegyek közé. Gondoljunk itt elsősorban a készségek és képességek kategóriájára, amely nem illeszthető tisztán a személyiség terjedelmébe. Elfogadott azonban, hogy hiányukban a reflexió létrejötte már bizonytalanná válik, hatásfoka gyengül. Saját nézeteink, gondolkodásunk, tevékenységünk kritikai elemzés alá vonása ugyanis hatással van énképünkre. Ahhoz, hogy hajlamosak legyünk ezt a kockázatot felvállalva értelmezési keretünket, elképzeléseinket egy időre felfüggeszteni, más szempontok alapján elemezni, ahhoz érett, autonóm személyiségre van szükség.

A reflexió részben énképet fenyegető hatása, részben pedig diskurzus jellege miatt interperszonális feszültséghez, jelentős *érzelmi* terheléshez vezethet. Ugyanakkor „...az igazi reflektivitást csak az a problémahelyzet hívja elő, mely érzelmileg hat az egyénre.” (Schön 1987, idézi Szivák, 2002. 19) A

tanítás/tanulás emberi kapcsolatok igénybevételével működő folyamat, amely személyességénél fogva érzelmek nélkül elképzelhetetlen. A történetek feldolgozása, feltárása, elemzése során az érzelmek feltárása is szükségessé válik. Ennek segítségével vagyunk képesek eltávolodni a történetektől és valódi reflektivitással szemlélni a helyzetet. (Berman-Brown és McCartney, 1999) A reflexióhoz személyes biztonságérzetre van szükség. Furlong és Maynard (1995) szerint „Ez fokozottan igaz a tanítás esetében. A tanítás a teljes személyiséget teszi próbára, a tanításban elszenvedett kudarc az egész személyiséget rázza meg.” (Kimmel, 2006.39) Az érzelmeket és a hozzájuk kapcsolódó tényezőket sorolja a gátló tényezők második kategóriájába.

A problémák harmadik csoportja a *tudásra* fókuszál. A tanárnak meglehetősen szerteágazó, sokrétű tudásra van szüksége. Shulman (1986) szerint a szaktárgyi tudás mellett a pedagógiai tartalmi tudás és a tantervi tudás is elengedhetetlen a tanításhoz. A tartalmi tudásba a módszertani repertoár és a gyermekek ismerete, a tanulási folyamatok és azok segítése egyaránt beletartozik, míg a tantervi tudáshoz az eszközök, információhordozók és alkalmazásuk ismerete kötődik. Ezek az összetevők feltételei annak, hogy elemezni tudjuk a tanítási tevékenységet. (Falus, 2001 b, 2006) Calderhead (1989) különösen a kezdő tanárok esetében tartja a reflexió gátjának, hogy ismereteik mennyisége még nem elegendő. Részben az óra elemzésének és értékelésének kritériumai, részben alternatív megoldások, technikák birtoklása kellene ahhoz, hogy komplex módon legyenek képesek értelmezni tanítási óráikat. A kezdő tanárnak a tanított tárgyak reprezentációjáról, a tanítási módszerekről, a tanulók tanulási tevékenységéről szegényesebb tapasztalatai vannak, mint a gyakorló kollégáiknak. Ezek a hiányok korlátozzák a reflexiót, de paradox módon erre a készletre tapasztalat és reflexió útján lehet szert tenni. (Borko és Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Falus, 2006; Kimmel, 2006)

A *nézetekről, hiedelmekről*, mint az új információ befogadásának szűrőjéről a korábbiakban már esett szó. Így könnyű belátni, hogy az állandósult pszichés konstruktumok megnehezítik a reflexió folyamatát is. Ezek ugyanis, mint egy

szemüveg, átszínezik a jelenségeket, és ennek megfelelően értelmezzük a tanár/tanuló szerep, a tudás, a tanítás/tanulás történéseit. Ha értelmezési keretünk szerint valamit a tanári szerep részének tekintünk, úgy bekerülhet a reflexió körébe, de ha rajta kívülállónak gondoljuk, az elemzési folyamatok sem vonatkoznak rá. (Schön, 1983) A konstruktivizmus eredményeinek hatására ma a pedagógiában elterjedt felfogás a tudás egyedi konstruktumként való értelmezése. Moon (2004) felhívja a figyelmet arra, hogy ezt a tényezőt a tanárnak is szem előtt kell tartania, és amennyiben reflektív tanítási gyakorlatot végez, úgy a konstrukciós folyamat velejárójaként értelmezi az egyéni haladási ütemet és megoldásokat, elfogadja a hibázást és a zsákutcákat. Ám kerülendő a relativisztikus konstruktivizmus, amely teljesen szabad utat enged az egyéni értelmezéseknek, és tudásnak minősít minden megoldást, akár ismeretelméleti megalapozás nélkül is. (Kimmel, 2006)

A tanári reflexió további gátló tényezője maga az *oktatás kontextusa*, az iskola intézményének működése, a hosszú időn át hagyományozódó rend, tradíció. *„E paradigma helyzetét gyengítik az iskolának, mint munkahelynek a szervezeti sajátosságai is. A negyvenöt perces tanórák „egységcsomagjaiban, az oktatási rituálék által közvetített tudásátadás, nehezítve a rendelkezésre álló idő (mindenkori) szűkössége, a kudarcok halmozódása által, nehezen tűri a leállást, kitérőt, a keresést, a töprengő elmélyedést, azaz tehát úgy látszik, hogy a tanítás szervezeti kontextusától mintha idegen lenne a keresés, a kutatás szelleme.”*(Szabó, 2000. 139-140) Befolyásoló tényező az is, hogy milyen elvárásokat fogalmaz meg az iskola a tanárokkal szemben. A tananyag „letanítása”, a kimeneti követelményekhez való alkalmazkodás nem inspiráló környezet az elemzés, értelmezés számára. Sajnos az iskolák jelentős hányadát jellemzi a szakmai párbeszéd hiánya, amely a kollégák egymás közti, illetve a vezetők és tanárok viszonyáról is elmondható. A reflexióról szóló fejezetben már olvashattuk, hogy a reflexió a szakemberek közötti és a helyzet - tanár közötti diskurzus folyamatában jön létre. Ezek elmaradása megfosztja a tanári szakmát a visszajelzéstől, lefékezi, megakasztja a reflektív munkavégzés kialakulását és folyamatát. Ha mégis van visszajelzés, de az nem megfelelően alkalmazott, és az ítékezés eszközeként működik, úgy –érthetően- erős érzelmi ellenállást vált ki.

(Rogers, 1983) Helyette támogatáson, együttműködésen alapuló szervezeti kultúra kialakítása a kívánatos. Ezek mellett a megfelelő párbeszéd létrejöttéhez közös nyelv alkalmazása is szükséges, mert csak ez biztosít egyértelmű értelmezési keretet tevékenységünkhöz. (Schön, 1983)

Schön (1983) a cselekvés és reflexió kapcsolatát az idő két metszetében fogalmazza meg. Ezek a cselekvés előtti, valamint a cselekvés utáni gondolkodás (reflection on action), a másik pedig a cselekvés közbeni reflexió (reflection in action). (Falus, 2001 b, 2006; Kimmel, 2006) Egyes szakemberek szkeptikusak abban a tekintetben, hogy a cselekvés közbeni gondolkodás sikeres lehet, mert a két tényező egyidejű jelenlétét inkább egymás gátlásaként értelmezik. Polányi (1994) azzal érvel, hogy ha a figyelmünket leköti egy részlet, a cselekvés gördülékenysége csorbát szenved, darabolttá válik, így kevésbé sikeres. Az óra utólagos elemzése és a tervezés folyamata inkább ad teret a reflektív gondolkodásnak. A tanítási óra közbeni gyors reagálás és megfelelő döntéshozatal gyorsan mozgósítható, sok elemből álló sémarendszert követel, ami a tanárjelöltek és 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)

| Egy tanulási egység (tanóra) tervezésének, megvalósításának, elemzésének és értékelésének dokumentálása | | | | |
|---|--|------|---------|-----|
| Elkészítési/értékelési szempontok | | igen | részben | nem |
| 1 | A szerző az óraterv <i>bevezetőjében</i> rögzíti azokat a kiindulópontokat, amelyek világossá teszik a <i>tervezés szempontjait</i> . | | | |
| 2 | Az óraterv leírása tartalmazza a tervezés szempontjainak <i>indoklását</i> . (Mit és miért tervez megvalósítani az órán?) | | | |
| 3 | Az óraterv tartalmazza a tanórai <i>tevékenységeket</i> , feladatokat, műveleteket, folyamatokat a tanár és a diák oldaláról. | | | |
| 4 | Az óraterv tartalmazza a <i>feltételeket</i> és a lehetséges <i>problémákat</i> . | | | |
| 5 | Az óratervben a szerző bemutatja, hogy miként jelenik meg az órán a <i>tanulói tervezés</i> , a <i>tanulás nyomon követése</i> , a <i>saját tanulás ellenőrzése, értékelése</i> . | | | |
| 6 | Az óraterv készítője bemutatja, elemzi és értékeli azokat az információkat, <i>tanulságokat</i> , amelyet számára az óraterv készítése jelentett, beleértve a személyes <i>reflexiókat</i> . | | | |
| 7 | A szerző az óra elemzésének <i>bevezetőjében</i> rögzíti azokat a <i>kiindulópontokat</i> , amelyek világossá teszik az óra <i>elemzésének szempontjait</i> . | | | |
| 8 | Az óraelemzés tartalmazza az elemzés szempontjainak <i>indoklását</i> . (Mit és miért fog elemezni?) | | | |
| 9 | Az óraelemzés tartalmazza az óra pontos <i>céljait</i> , a várható eredményeket. | | | |
| 10 | Az óraelemzés tartalmazza az órai <i>tevékenységeket</i> , feladatokat, műveleteket, folyamatokat a tanár és a diák részéről egyaránt. | | | |
| 11 | A megtartott óra elemzése tartalmazza az <i>akadályokat</i> , <i>problémákat</i> . | | | |
| 12 | Az óraelemzésben a szerző bemutatja, hogy miként jelent meg az órán a <i>tanulói tervezés</i> , a <i>tanulás nyomon követése</i> , a <i>saját tanulás ellenőrzése és értékelése</i> . | | | |
| 13 | Az óraelemzés készítője bemutatja, elemzi és értékeli az azokat az információkat, amelyet az óraelemzés elkészítése jelentett, mindez tartalmazza a <i>személyes reflexiókat</i> . | | | |

| Reflexió a tanítási gyakorlatról | | | | |
|----------------------------------|---|------|---------|-----|
| Értékelési szempontok | | igen | részben | nem |
| 1 | A reflexió bemutatja a szerző <i>előzetes elvárásait</i> , saját <i>tanulási céljait</i> , <i>megszerzett tapasztalatait a feldolgozott témákról</i> . | | | |
| 2 | A reflexió tartalmazza szerzőjének <i>értékelését</i> a kurzus témáinak feldolgozásáról, a <i>saját tanulási folyamatáról</i> , a megismert, kipróbált <i>módszerekről, technikákról</i> . | | | |
| 3 | A reflexió bemutatja a szerző saját tanári tudásának és gondolkodásának <i>megerősítéseit, változásait, alakulását</i> a gyakorlat folyamán. | | | |
| 4 | A reflexió szerzője megfogalmazza, hogy milyen <i>elképzelései</i> vannak, milyen <i>lehetőségeket lát</i> arra vonatkozóan, hogy a megszerzett ismereteket és tapasztalatokat beépítse a <i>saját szakmai gyakorlatába</i> . | | | |

Javasolt irodalom:

Bárdossy - Dudás - Pethőné - Priskinné (összeáll.) (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással. Lépésről Lépésre a Kritikai Gondolkodásért Egyesület, Budapest.

Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus Iván (szerk.) (2007): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus I., Kimmel M. (2003): A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Kagan, S.(2001): Kooperatív tanulás. Ökonet Kft., Budapest.

Szivák Judit (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.