

# Az önreflexió és a tanári munka minősége közötti összefüggések empirikus vizsgálata

© FÜZI Beatrix

Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest

[fuzi.beatrix@tmpk.uni-obuda.hu](mailto:fuzi.beatrix@tmpk.uni-obuda.hu)

A tanári munka minősége és minősítése az egyik leginkább aktuális oktatásügyi kérdés Magyarországon. A minősítés szorosan összekapcsolódik a tervezett életpályamoddal, ami feltételezi, hogy a tanárok munkájuk színvonalát szakmai karrierjük során képesek folyamatosan növelni.

A pedagóguspálya során a tevékenység fejlesztésének számos módja lehet a módszertani továbbképzésektől, a tréningeken át a kollegiális segítségig. Egyes kutatások szerint a külső beavatkozások akkor lehetnek hatékonyak, ha a tanár egyéni problémájának megoldására fókuszálnak és a megoldáshoz szükséges belső erőforrásokat mozgósítják. Ilyen belső erőforrás a tanár iskolában szerzett élményeinek feldolgozása, önreflexiója (Ikuta & Takahashi, 2006; Kimmel, 2006; Korthagen, 2004). Falkenberg (2010) a reflexió belső motivációt mozgósító aspektusát emeli ki, mellyel a pedagógus saját fejlesztésének irányítójává válhat. Schratz (1998) elképzelései szerint a reflexiók a tanári tevékenység körkörös, spirális fejlődését teszik lehetővé.

Az önreflexió azért lényeges, mert rövidtávon meghatározza a tanár hangulatát, azonnali reakcióit és ezen keresztül nevelési és oktatási módszerei hatékonyságát, hosszú távon pedig saját sikerességéről alkotott elképzeléseit is. Megerősítheti a tanárt tevékenységében, de rámutathat a fejlesztés szükségességére, irányára. Az önreflexió jelentőségét az is fokozza, hogy míg a külső beavatkozások korlátozott ideig vehetők igénybe, addig az élmények feldolgozásának és felhasználásának lehetősége folyamatosan rendelkezésünkre áll.

Az önreflexió képessége, fejlettsége számos kutatás alapján kapcsolatba hozható a tanárok munkájának sikerével, minőségével. Jennings és Greenberg (2008) úgy említi, mint a valóság érzékelésének képességét, ami a kompetens tanárok gyakori jellemzője. A tantermi szituációk releváns, eredményes kezelésének hátterében Suplicz (2012), Ransford és munkatársai (2009) is a torzításoktól és attribúciós hibáktól mentes helyzetértékelést, reflexiót tartják meghatározónak. Wentzel (1996) középiskolások tanáiraikról szóló jellemzései alapján következtet arra, hogy a diákokban pozitív hatást keltő, ún. gondoskodó tanárok jeleskednek a helyzetek azonnali kezelésében. Ugyanezt a jelenséget B. Nagy Éva (2004) a kiváló tanárok cselekvésben megmutató bátorságaként definiálja. Csíkszentmihályi (2007) a tanárok flow-élményteremtő képességének elemeként tekint az azonnali reflexiókra és a belőlük fakadó gyors tanári visszajelzésekre.

A jól működő reflexió képes a tanítás hatékonyságát jelentősen meghatározó affektív elemeket összekötni a tanításhoz-tanuláshoz kötődő cselekvés és gondolkodás szintjével.

A fentiek alapján indokolt a tanári munka minőségének fejlesztését szolgáló lehetőségek – köztük az önreflexió – tanári munka minőségére gyakorolt tényleges hatásának empirikus vizsgálata.

## *A tanári munka sikerességének, minőségének vizsgálata*

Kutatásom során tanári munka sikerességének-minőségének megállapítása egy erre kidolgozott modell alapján történt (Füzi, 2012). Eszerint a tanári munka sikerének mutatója, hogy

- a diákok elfogadják-e, kedvelik-e tanárukat;
  - a pedagógus eredményes-e, ennek részeként képes-e teljesítményre, órai aktivitásra sarkallni diákjait, illetve az oktatott tantárgy iránt pozitív attitűdöket kialakítani, ezeken a területeken pozitív változást előidézni a közös munka során; továbbá hogy
- milyen a pedagógus közérzete szakmai tevékenységéhez kötődően.

A vizsgálat néhány olyan személyen belüli tényező tanári munka sikerességével-minőségével mutatott kapcsolatára is irányult, melyek előzetes feltételezéseim szerint jelentős mértékben befolyásolják azt, többek között például a tanár diákokkal kapcsolatos attitűdjei és a reflexió.

Sikeresnek – magas színvonalú munkát végzőnek – azokat a tanárokat tekintetem, akik esetében mindhárom tényező – kedveltség, eredményesség és jó közérzet – együtt járt. A számítások szerint a kedveltség, az eredményesség és a közérzet mutatószámai egyetlen faktorba tömörülnek, mely a variancia közel 70%-át magyarázza, ez a faktor kapta a sikeresség-minőség faktor megnevezést. A faktorpontok alapján a kutatásban résztvevő pedagógusokból három jól elkülöníthető csoport alakult ki: a sikeres, magas színvonalú pedagógiai munkát végző tanárok, a középmezőny és sikertelen, eredménytelen, gyenge minőségű munkát végzők.

Annak megállapítására törekedtem, hogy az eltérő színvonalú munkát végző pedagógusok csoportjának vannak-e közös reflexiók jellemzőik, illetve a csoportok között vannak-e markáns eltérések.

### *A kutatásban alkalmazott eszközök, módszerek*

Az adatgyűjtés tanárok és növendékeik körében történt, amelyet kiegészítettek a kutatói óralátogatások és az ún. szenzitív tanításelemzés (Suplicz, 2012) során szerzett tapasztalatok. Az eszközök között tanulói és tanári kérdőív, interjú is szerepelt. A kérdőívekben attitűdskálák, Q-rendezés, nyílt- és zártvégű kérdések, metafora, rangsorolás és az Oláh-féle flow-kérdőív is helyet kapott. Lehetőség nyílt az adatok kvalitatív és kvantitatív elemzésére is.

### *Tanári önreflexió vizsgálatának módszere*

A reflexiók vizsgálatára a Q-módszertan szemléletén alapuló Q-rendezést alkalmaztam, melynek előnye, hogy lehetővé teszi a szubjektív vélekedések statisztikai módszerekkel történő vizsgálatát. A Q-módszertan egy témakörrel kapcsolatos 25-120 állítás rangsorolását kéri a válaszadóktól úgy, hogy azokat egy megadott mátrixba kell rendezni. Mivel a mátrix a magára legkevésbé és leginkább jellemző dimenzió mentén differenciálásra szorítja a válaszadót, elkerülhető az attitűdskálák esetén gyakori probléma, hogy akár az állítások mindegyikét lehetséges

azonos súlyúként meghatározni. A válaszadó homlokzatóvását némileg csökkenti, hogy az állítások száma viszonylag nagy, fejbentartásuk nehéz.

A Q-módszertan fordított faktoranalízissel teszi lehetővé a szubjektív vélekedések statisztikai elemzését, ahol az állítások az esetek, a válaszadók a változók szerepét töltik be. A faktoranalízis feltételei teljesülnek, mivel az adatok normális eloszlásáról az ún. kényszerválasztásos mátrix gondoskodik. Az esetek és változók megfelelő arányát az állítások nagy száma biztosítja. Így tehát néhány személy vagy egy személy néhány rendezése már faktoranalízisnek vethető alá (Izsó & Horváth, 2006).

Az általam alkalmazott tanári kérdőívben kényszerválasztásos Q-rendezéssel a tanítással kapcsolatos élmények feldolgozásának módját, a tanári reflexió jellemzőit vizsgáltam. Ezzel a módszerrel nem csak a hasonló mértékben sikeres tanárok közös reflexiók jellemzői tárhatók fel, hanem mélyebben megismerhetők az egyének élmény-feldolgozási jellegzetességei. Néhány személy különböző kontextusokhoz kapcsolva is elvégezte a rendezést, mások pedig pár hónapos eltéréssel, de azonos helyzethez kötődően rendezték az állításokat. Az előbbtől a reflexiók sajátosságok kontextus függő mivoltáról, utóbbtól az időbeli stabilitásáról kívántam tájékozódni.

### *A vizsgált minta jellemzői*

Jelen tanulmányban a vizsgálati minta egy részével kapcsolatos adatok kerülnek bemutatásra. Huszonhárom pedagógus munkája minőségét kb. 1250 diákjuk véleményére támaszkodva és a tanárok önjellemzését is figyelembe véve állapítottam meg. Tizenhat tanárral kapcsolatos adatgyűjtésre kétszer, négy év eltéréssel került sor és hét tanár munkáját két éven át folyamatosan, tanévenkénti két adatgyűjtéssel követtem.

### *A reflexió és a tanári munka sikeressége-minősége közti kapcsolatok az eredmények tükrében*

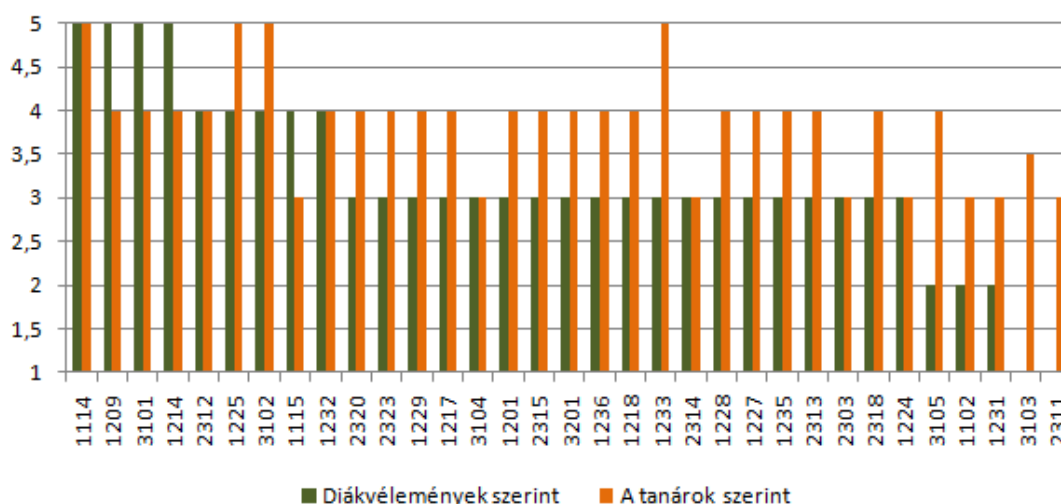
A tanárként szerzett élmények kezelésének, feldolgozásának jellemzőit, vagyis a tanári reflexiók sajátosságait több megközelítésből igyekeztem feltárni. A Q-módszertan elvei szerint felépített kérdésnél a válaszadók huszonhat reflexióval kapcsolatos állítást rangsoroltak egy megadott mátrix szerint (Fűzi, 2012). A Q-rendezés nem csak az ún. fordított faktoranalízis elvégzését tette lehetővé, hanem az adatok rangsorolt adatként való kezelését is.

Az elemzést ez utóbbi szerint annak a sorrendnek a megállapításával kezdtem, hogy a huszonhat állítást az egyes tanárcsoportokba tartozók átlagosan hol helyezték el az önmagukra legkevésbé jellemzőtől a leginkább jellemzőig terjedő skálán. E sorrend alapján a diákok észrevételei, visszajelzései a sikeres, magas minőségű munkát végzők számára fontosabbak (a 6. helyen szerepel), mint kevésbé színvonalas munkát végző kollégáik számára (akik átlagosan a 13. helyre sorolták). A sikeresebb tanárokat kudarcuk is aktivitásra serkentik, ellentétben sikertelenebb társaiknál.

Meglepő eredmény, hogy mindhárom sikerességi csoportba sorolt tanárok úgy vélik, hogy jól ismerik és értik sikereik és kudarcuk okát. A sikeres tanárok esetén ez valószínűleg így van, hiszen a sikeresség egyik forrása, hogy a tantermi helyzetekre adott válaszaik relevánsak. A sikertelen tanárok esetében vélhetően az az ok, amit a

pedagógus sikerei, de főként kudarcai háttérben sejt, vagy nem felel meg a valóságnak, vagy valami miatt nem segíti elő az okok kezelésére is alkalmas tanári reakciót. Arra következtethetünk, hogy a sikeres tanárok helyzetértékelése valóságközelibb és a diákok értékelésével jelentős átfedésben lehet. Ezt támasztja alá az is, hogy összevetve a tanárok saját kedveltségükről való elképzelését a diákok véleményével, a sikeresség csökkenésével egyre nagyobb különbséget fedezhetünk fel a tanár és a tanulói vélekedés között, ráadásul a diákok megítélésével éppen ellentétes irányban. (1. ábra) A Wilcoxon-próba eredményei szerint az eltérés szignifikáns tanárok és tanulók véleménye között ( $p=0,0001$ ).

1. ábra. A tanárok kedveltsége a diákok és a tanárok megítélésében



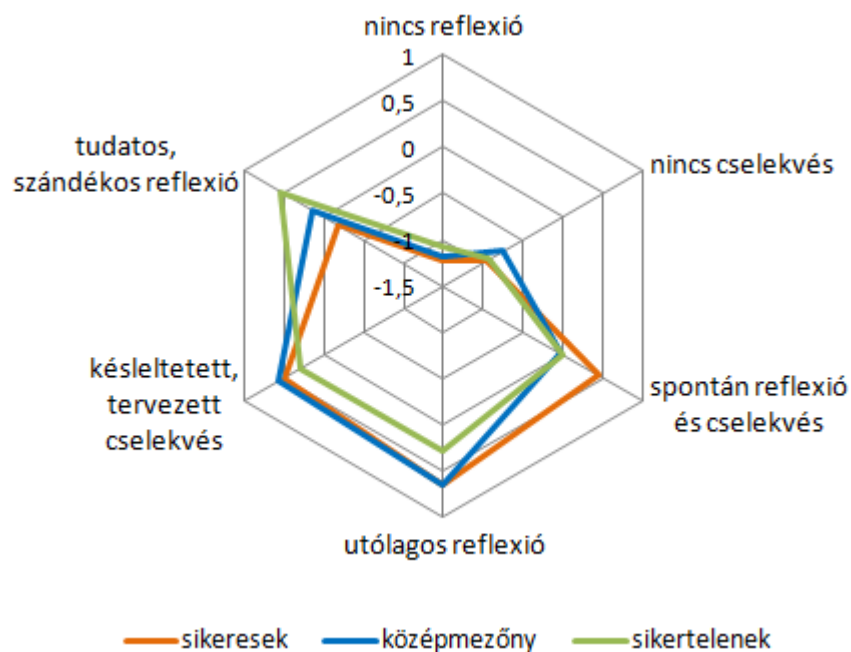
A reflexió sajátosságainak leírására mutatószámokat dolgoztam ki a reflexió időbeli lefolyása és cselekvést vagy gondolkodást előtérbe állító jellemzői alapján. A sikeresség-minőség és a reflexió mutatószámai közötti összefüggések alapján a következő megállapítások fogalmazhatók meg.

Az eredmények szerint a magas és alacsony színvonalon tevékenykedő tanárok között egyedül a reflexiók időbeli lefolyása mentén lehetett szignifikáns különbséget ( $p=0,005$ ) megragadni. (2. ábra) A sikeres tanárok, szemben a sikertelenül dolgozó kollégáikkal, sokkal inkább hagyatkoznak a spontán reakcióikra: a tantermi szituációkat helyben kezelik, reflexióik a jelenre vonatkoznak és ha kell, azonnal módosítanak az órájuk menetén. Az interjúk szerint vállalják az esetleges tévedés kockázatát is, mert nagyobb hibának érzik a pillanat nyújtotta nevelési lehetőség kihagyását és elég jónak érzik diákjaikkal való kapcsolatukat ahhoz, hogy hibás reakcióikat később korigálhassák.

A tudatos, tevékenységfejlesztésre irányuló, tanórákat követő reflexió leginkább a gyenge minőségű pedagógiai munkát végzők sajátja – bár a különbség nem szignifikáns – és e töprengések középpontjában módszereik, eszközhasználatuk tökéletesítése áll. Vélhetően sok töprengéssel és pontos tervezéssel próbálják megelőzni gyakran megélt kudarcaikat és orvosolni nehézségeiket. A sikertelen tanárok magukra leginkább jellemzőnek az új dolgokkal való kísérletezést tartják. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a sikertelen tanárok kudarcaik orvoslására komoly tudatos erőfeszítéseket tesznek. A viselkedés, a tevékenység szintjén és a kognitív szinten mozgó elemek – új módszerek, eszközök – módosításától remélnék változást. S minthogy ezek az erőfeszítések nem teljesítik be a hozzájuk fűzött reményeket, ezért a megoldás inkább a diákokkal és a szereppel kapcsolatos

érzelmek szintjén keresendő, tekintve, hogy esetükben a diákok ezen a területen jeleznek problémát és maguk a tanárok ettől zárkoznak el leginkább, erre vonatkoznak az elhárításai is.

2. ábra. A reflexió mutatószámai sikerességi csoportonként



Az eredmények ellentmondanak annak a szakirodalomban fellelhető feltételezésnek, hogy a reflexiók tudatossága, szándékossága a magasabb színvonalú tanári munka jellemzője lenne (Falus, 2001; Nagy, 2001).

A reflexió mutatószámait a tanári közérzet és a diákokkal kapcsolatos attitűd mutatószámaival korreláltatva azt az eredményt kaptuk, hogy

- ✓ a tanári tevékenység fejlesztésének elutasítása negatív kapcsolatban áll a tanári jövőképpel ( $r = -0,384$   $p < 0,05$ ), vagyis aki nem szándékozik hosszú ideig a pedagóguspályán maradni, az kevésbé fektet energiát munkája jobbításába, aki viszont hosszútávra tervezi tanári pályafutását – legyen akár sikeres, akár sikertelen –, dolgozik tevékenysége csiszolásán.
- ✓ az iskolai, tantermi szituációk azonnali, spontán kezelését előnyben részesítő pedagógusok, vélhetően személyiségük fokozottabb bevonódása, interperszonális képességeik eredményesebb alkalmazása folytán, nagyobb mértékben élik meg saját kiteljesedésüket tanári szerepükben ( $r = 0,392$   $p = 0,027$ ).
- ✓ a helyzetek azonnali kezelését tükröző pontérték az elégedettség mutatóval pozitívan ( $r = 0,381$   $p < 0,05$ ), míg a tanári apátia-mutatóval negatívan korrelál ( $r = -0,413$   $p < 0,05$ ). Tehát a szituációkat spontán, gyorsan, hatékonyan kezelő tanárok elégedettebbek.
- ✓ a diákokból kevesebb ötletet meríteni képes tanárok módszerválasztásukban tudatosabbak ( $r = -0,489$   $p = 0,005$ ).

A Q-rendezés fordított faktoranalízisei alapján a sikeresnek talált tanárok között kimutatható hasonlóságok a reflexiójukkal kapcsolatban: spontán reakcióikat többnyire jó hatásfokúnak tartják, később is reflektálnak tapasztalatokra és visszaforgatják ezeket a tevékenységükbe, mind azonnal, mind pedig később a

tervezés szakaszában, a diákok jelzései lényegesek számukra. A sikertelen tanárok közötti hasonlóság az élményeik feldolgozása vonatkozásában igen csekély, reflexiójuk működése leginkább egyénenkénti elemzés útján ismerhető meg. A sikertelen tanárok között gyakorinak mondható a tanár-diák hangulati kölcsönhatás elutasítása és a diákok jelzései iránti érdeklődés teljes hiánya.

A longitudinális áttekintés szerint a vizsgált tanárok reflexiói meglehetősen stabilak: sem az idő múlásával nem változnak, sem a diákokhoz kötődő érzelmektől nem függenek.

## Következtetések

Tekintve, hogy az azonnali, spontán reakciók, reflexiók mutatnak szignifikáns kapcsolatot az elfogadó tanár-diák viszonytal, az optimistább tanári jövőképpel és tantermi eredményességgel, ezért úgy vélem, a tanárképzésnek az intuíciók felvállalásában, kifejezésében kellene segítenie a hallgatókat. Ebben támaszkodni lehet egyfelől a szerepjátékokra és drámapedagógiai módszerek adta lehetőségekre és a tanárjelöltek értékrendjének kialakulását és megszilárdítását szolgáló elemekre, a szenzitív tanításelemzés (Suplicz, 2011) visszajelzéseire, melyek megalapozzák a spontán reakcióik vállalásához szükséges bátorságot, magabiztosságot.

## Irodalomjegyzék

- B. NAGY Éva (2004): *Erősségek az iskolában. Érzelem és minőség* – Gallup Közoktatási Konferencia. Budapest, 2010. július 13.  
[http://oktatas.gallup.hu/Conf\\_prog/04erzelem/eload\\_Bnagye.htm](http://oktatas.gallup.hu/Conf_prog/04erzelem/eload_Bnagye.htm) [2012.12.14.]
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2007): *A fejlődés útjai*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- FALKENBERG (2010): Teachers taking responsibility for their professional development: working on one's knowing-to act in the moment. In *35th Annual Conference of the ATEE* (p. 202). Budapest.
- FALUS Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, (2), 21-27.
- FÜZI Beatrix (2012): *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest: ELTE.
- IKUTA, T., & TAKAHASHI, T. (2006): *A study of Japanese teacher's practical knowledge by means of an on-going cognition method*. [http://www.teacherresearch.net/tr\\_ikuta1.pdf](http://www.teacherresearch.net/tr_ikuta1.pdf) [2012.12.29.]
- IZSÓ Lajos, & HORVÁTH Ádám Gaszton (2006): Szubjektív vélekedés-rendszerek objektív vizsgálatának lehetőségei a Q-módszertan segítségével. *Alkalmazott Pszichológia*, (4), 109-138.
- JENNINGS, P. A., & GREENBERG, M. (2008): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Students and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- KIMMEL Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, (3-4), 35-49.
- KORTHAGEN, F. (2004): I search of the essence of a good teacher: towards for a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- NAGY Mária (2001): Tanárok – a világban és az osztályteremben. In Báthory Z., & Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 235-250). Budapest: Osiris.

- RANSFORD, C., GREENBERG, M. T., DOMITROVICH, C. E., SMALL, M., & JACOBSON L. (2009): The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on implementation of a social emotional curriculum. *School Psychology Review*, 38 (4), 510-532.
- SCHRATZ, M. (1998): *Unterrichtsforschung. Fernuniversität in Hagen*. Hagen: Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften.
- SUPLICZ Sándor (2011): A szerepszemélyiség fejlesztése – szenzitív (mikro)tanítás-elemzés. In Tóth Péter & Duchon Jenő (szerk.): *Empirikus kutatások a szakképzésben és a szakmai tanárképzésben*. Budapest: Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet.
- SUPLICZ Sándor (2012): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: KLTE.
- WENTZEL, K. R. (1996): Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In Juvonen, J., & Wentzel, K. R. (Eds.): *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226-247). New York: Cambridge University Press.