

*GORBAI Gabriella*¹:

Az önreflexió megváltozott tartalma online oktatás idején a vallástanárok nézőpontjából

Abstract. The Changed Content of Self-Reflection during Online Teaching – The Perspective of Religion Teachers.

The spread of the coronavirus pandemic took its toll on all areas of life, and we can safely say that it has fundamentally altered education, too, throughout the globe. Teachers around the world exhibited a wide array of responses to the changed situation, some of them having no real problem with the transition to online teaching, while the majority of them having suffered a considerable loss of faith concerning their effectiveness as teachers when coming up against the changed environment and the new challenges.

Most teachers of religion were experiencing a sense of lack due to the enforced suspension of the day-to-day interpersonal relationships, considering that personal encounters have a particular relevance to religion as a subject on account of its pastoral care and spiritual aspects. Teachers did not only have to struggle with the new challenges emerging in their working environment, with problems around ensuring an appropriate technological background, or with the transformation of the existent teaching material for online use, but the adoption of a successful coping in a situation never dealt with before could be affected by certain (psychological) factors running much deeper such as their faith/beliefs, while the reasons for coming to a deadlock can often be traced back to the issues of professional identity, (sense of) mission, or religious spirituality.

¹ Egyetemi adjunktus, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Református Tanárképző és Zeneművészeti Kar; e-mail cím: gabriella.gorbai@ubbcluj.ro.

The present study points out that (self-)reflection increases teachers' efficiency and productiveness, and it is the author's belief that conscious reflection can seriously add to teachers' professional fulfilment during the crisis situation created by the virus, when online teaching methods have to be adopted, since reflection can put intrinsic motivation to work, as a result of which teachers can set a course to their own development. Further, we will present a reflection model that provides a content framework for reflection and wherein there is a possibility for a deeper-level reflection as well, thus going beyond the aspects of environment, behaviour, and views and reaching the levels of professional identity, mission, and religious spirituality.

Keywords: online teaching, teacher effectiveness, reflection, onion model

A 2020 első felében világszerte elterjedt koronavírus-járvány (COVID-19) az élet minden területén éreztette hatását. A fertőzés terjedésének megakadályozása végett bevezetett biztonsági intézkedések az oktatási intézményeket is érintették, és joggal mondhatjuk, hogy a járvány kitörése alapjaiban változtatta meg világszerte az oktatást. Az UNESCO adatai szerint 2020 tavaszán a világjárvány miatt 188 ország függesztette fel jelenléti oktatását.² Az online oktatásra való átállás váratlanul és bizonyos mértékig felkészületlenül érte közoktatási rendszerünket, a tanároknak mindössze néhány nap állt rendelkezésükre, hogy átgondolják, hogyan és milyen új platformon folytatják munkájukat a válsághelyzetben. Mivel eddig a digitális technológia nem volt integráltan jelen a hagyományos tantermi oktatásban,³ így az online oktatásra való áttérés még nagyobb nehézséget jelentett mind a tanárok, mind pedig a diákok és szülők számára.⁴

² VÁRADI J. – JÓZSA G. (2021): A kutatás előzménye, mintája és módszere, In: Váradi J. (szerk.): *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a hangversenylátogatásban.* (megjelenés alatt).

³ KÓRÓDI Kitti – JAGODICS Balázs – SZABÓ Éva (2020): Az észlelt tanári hatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész): A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata, In: *Iskolakultúra.* 30. 10. 38–52. DOI: 10.14232/iskkult.2020.10.38.

⁴ Jelen tanulmányban az online helyzet tanárookra vonatkozó következményeit és jellegzetességeit vizsgáljuk; az online oktatásra való áttérés nehézségeit a diákok és szülők szempontjából itt nem vizsgáljuk.

A (vallás)tanárok munkájának sikerességét,⁵ hatékonyságát számos tényező befolyásolhatja. A hatékonyságot meghatározó tényezők közül az egyik legfontosabb az a *kapcsolat*, amelynek során a tanítási-tanulási folyamat megvalósul. A tanár–diák kapcsolat ugyanis mediátorként játszik szerepet a tanulás eredményességében és a diákok, tanárok jóllétében is.⁶ A digitális eszközökön keresztül történő kommunikációban nagymértékben átalakult vagy elveszett a személyes kommunikáció számos fontos eleme, és a kialakult helyzetre minden tanár másként reagálhatott életkorától, tapasztalatától, a digitális platformok korábbi használati rutinjától, a tanított korosztálytól és a tantárgy jellegzetességeitől függően.

A vallásitanítás speciális jellegéhez hozzátartozik a csoporthoz való tartozás igényének kielégítése, a koinóniára való törekvés, a lelkigondozás, a személyes beszélgetések. Az óra felépítéséből nem hiányozhat az ima, éneklés, a kommunikációs formák között pedig kiemelt helye van a diskurzusoknak, az elbeszélésnek (a keresztyénség lényege nem más, mint elbeszélés), a drámának, szerepjátszásnak, a játéknak, a kreatív munkának, melyek a verbálisan átadott tanítói közlések mellett más oldalról tárják fel a Biblia igazságait. Az online közegbe való áttérés által az oktatás személytelenebbé vált, az emberi kapcsolatok háttérbe szorultak, így a vallásitanárok joggal érezhették azt, hogy a vallás mint tantárgy elvesztette lényegi sajátosságát. Érthető, ha sok vallásitanár ebben az időszakban megkérdőjelezte énhatékonyságát, munkája eredményességét.⁷

Az online oktatás ideje alatt a tevékenység fejlesztésének többféle módjával élhettek a tanárok, a módszertani továbbképzésektől, az online tréningeken át a kollegiális segítségig. Egyes kutatások szerint a külső beavatkozások akkor lehetnek hatékonyak, ha

⁵ Szerintünk a vallásitanár akkor tekinthető sikeresnek, ha diákjai elfogadják, kedvelik, ha az eredményesség részeként képes teljesítményre, órai aktivitásra sarkallni diákjait, illetve az oktatott tantárgy iránt pozitív attitűdöket kialakítani, ezeken a területeken pozitív változást előidézni a közös munka során, valamint, ha jó a vallásitanár közérzete szakmai tevékenységéhez kötődően.

⁶ ALDRUP, K. – CARSTENSEN, B. – KÖLLER, M. M. – KLUSSMANN, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test, In: *Frontiers in Psychology*. II. 892. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00892.

⁷ Romániában a lezárások utáni kötelező online oktatás egyes helyeken tovább folytatódott; a fertőzöttségi arányok függvényében voltak olyan települések, többek közt Kolozsvár is, ahol 2020 márciusa és 2021 márciusa közt, azaz egy év alatt, mindössze három hétig vehettek részt a tanulók jelenléti oktatásban.

a tanár egyéni problémájának megoldására fókuszálnak és a megoldáshoz szükséges belső erőforrásokat mozgósítják. Ilyen belső erőforrás a tanár iskolában szerzett élményeinek feldolgozása, önreflexiója.⁸

Az önreflexió növeli a tanári munka hatékonyságát, eredményességét, és úgy gondoljuk, hogy a vírus okozta krízishelyzetben, az online oktatás idején is a tudatos reflektálás hozzájárulhatott a tanárok szakmai kiteljesedéséhez. Jelen tanulmányban a vallás-tanárok énhatékonyságának, nevelői-oktatói tevékenységük hatékonyságának fokozását a többszintű tanulásmélet segítségével határozzuk meg, megjelölve a reflexió lehetséges tartalmait válsághelyzet idején.

Az önreflexió képessége, mint a személyes és szakmai fejlődés mozgatórugója

Schön meghatározása szerint a reflexió lehetővé teszi a párbeszédet a szituáció és a reflektáló személy között, így nem más, mint „tevékenységünk másokra és önmagunkra tett hatásainak szisztematikus számbavétele”.⁹ Calderhead és Gates szerint a reflexió lényege az, hogy a szakembert képessé teszi gyakorlatának elemzésére, megvitatására, kiértékelésére és annak megváltoztatására.¹⁰ A gyakorló szakember számára a gyakorlathoz mindig reflexió kellene, hogy kapcsolódjon. A reflexió folyamatban kölcsönös kapcsolatot fedezhetünk fel reflexió és gyakorlat között. Ez egy körkörös kapcsolat, mert a reflexió által új meglátásokkal gazdagodunk, melyekkel javítható a gyakorlatbeli viselkedésünk.

⁸ IKUTA, T. – TAKAHASHI, T. (2006): A Study of Japanese Teacher's Practical Knowledge by Means of an Ongoing Cognition Method. http://www.teacherresearch.net/tr_ikuta1.pdf [2012.12.29.]. KIMMEL M. (2006): A tanári reflexió korlátai, In: *Pedagógusképzés*. 3–4. 35–49. KORTHAGEN, F. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education, In: *Teaching and Teacher Education*. 20. 77–97.

⁹ SCHÖN, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London, Temple Smith. 87.

¹⁰ CALDERHEAD, J. – GATES, P. (1993): *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London, Palmer Press. 2.

Az önreflexió képessége, fejlettsége számos kutatás alapján kapcsolatba hozható a tanárok munkájának sikerességével, hatékonyságával. Falkenberg¹¹ szerint a reflexió belső motivációt mozgósít, melynek köszönhetően a tanár saját fejlesztésének/fejlődésének irányítójává válhat. Az önreflexió nélkülözhetetlen a tanári hivatásban, mert meghatározza a tanár hangulatát, azonnali reakcióit és ezen keresztül nevelési és oktatási módszerei hatékonyságát. Megerősítheti a tanárt tevékenységében, de rámutathat a fejlesztés szükségességére, irányára. Jelentőségét fokozza, hogy míg a külső beavatkozások korlátozott ideig vehetők igénybe, addig az élmények feldolgozásának és felhasználásának lehetősége folyamatosan rendelkezésünkre áll.¹²

Jennings és Greenberg¹³ szerint a reflexió a valóság érzékelésének képessége, ami a kompetens tanárok egyik fő jellemzője. A tantermi helyzetek eredményes kezelésének hátterében Suplicz,¹⁴ Ransford és munkatársai¹⁵ is a torzításoktól és attribúciós hibáktól mentes helyzetértékelést, reflexiót tartják meghatározónak. Wentzel¹⁶ középiskolások tanáraikról szóló jellemzése alapján következtet arra, hogy a diákok által kedvelt, ún. gondoskodó tanárok élen járnak a helyzetek azonnali kezelésében. Ugyanezt a jelenséget B. Nagy Éva a kiváló tanárok cselekvésben megmutatkozó bátorságaként definiálja. Csíkszentmihályi¹⁷ a tanárok flow-élményteremtő képességének elemeként tekint az

¹¹ FALKENBERG (2010): Teachers Taking Responsibility for Their Professional Development: Working on One's Knowing-to Act in the Moment, In: *The 35th Annual Conference of the ATEE*. Budapest.

¹² KIMMEL Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai, In: *Pedagógusképzés*. 33. 4.

¹³ JENNINGS, P. A. – GREENBERG, M. (2008): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Students and Classroom Outcomes, In: *Review of Educational Research*. 79. 491–525.

¹⁴ SUPLICZ Sándor (2012): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen, KLTE.

¹⁵ 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, In: *School Psychology Review*. 38. 4. 510–532.

¹⁶ WENTZEL, K. R. (1996): Social Goals and Social Relationships as Motivators of School Adjustment. In: Juvonen, J. – Wentzel, K. R. (szerk.): *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York: Cambridge University Press. 226–247.

¹⁷ CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2007): *A fejlődés útjai*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.

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 legtöbb szakirodalomból ismert reflexiók modell tulajdonképpen fázis-/szakaszmodell, amely a reflexiófolyamatot írja le,¹⁸ és nem ad választ a reflexió tartalmára vonatkozóan, vagyis arra a kérdésre, hogy a tanár mire legyen leginkább figyelmes, mire reflektáljon. Online oktatás idején, amikor az oktatói-nevelői munka formai keretei gyökeresen megváltoztak, talán még nagyobb nehézséget okozott a vallástanároknak beazonosítani, hol történt az elakadás, mire kell reflektálniuk: az online kompetenciák fejlesztésével nem oldható meg számos olyan probléma, melyekkel a tanár a környezetében találkozhat (pl. eszközhány, jól működő internetkapcsolat, táblagép, számítógép stb.) vagy amelyek a diákok viselkedését szabályozhatja. Ugyanakkor nézetei, elképzelései befolyásolhatják, hogy mit sajátít el az online kompetenciák terén, valamint a vallásos spiritualitása szintén meghatározhatja, hogy miként vélekedik, mit sajátít el, és mit alkalmaz a tevékenysége hatékonyságának fokozására online oktatás idején.

A reflexiók folyamat lehetséges tartalmának meghatározásában segítségünkre lehet a változás szintjeinek, az ún. hagymamodellek a vallástanárok reflexiójára átdolgozott változata.

A változás szintjeinek modellje

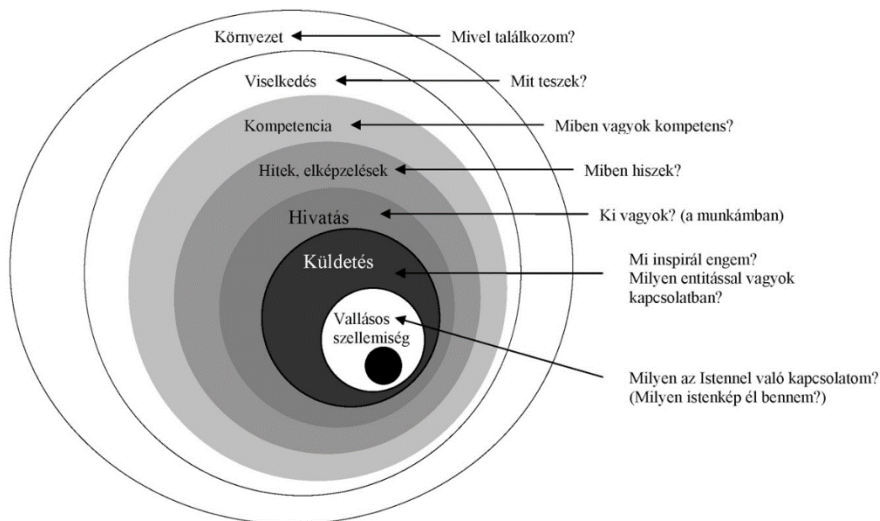
A változás szintjeinek a modellje kiegészíti a reflexió különböző folyamatmodelljeit azáltal, hogy segít a tanároknak abban, hogy meghatározzák azt, melyek a problémás szintjeik, valamint azt, hogy mely szinteken kell a reflexió különböző eszközeivel beavatkozni.¹⁹ Az online munkarendre való átállás nem a tanárok szabad elhatározásából, módszertani fejlesztési igényekre reagálva jött létre, hanem a járvány elleni védekezés során

¹⁸ Vö. POPE, M. – DENICOLO, P. (2001): *Transformative Education*. London, Philadelphia, Whurr. 63.

¹⁹ KORTHAGEN, F. A. – VASALOS, A. (2005): Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Development, In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. II. 1.

bevezetett kényszerű, de szükséges lépésként. Azt, hogy a tanárok mennyire érezték magukat hatékonyak ebben a krízishelyzetben, sok minden befolyásolhatta, a modell segítségével történő tudatos reflektálás által azonban könnyebben beazonosítható, hogy a szakmai működés mely szintjén van elakadás, így nagyobb az esély a viselkedés megváltoztatására, az alternatív cselekvésmódok kidolgozására.

A változás szintjeinek a modelljét (továbbiakban hagyammodell) a vallástanárok kompetenciaprofiljából kiindulva kiegészítettük a *vallásos szellemiség* szintjével, ezáltal biztosítva azt a többletet, amelyre a reflexió során a vallástanároknak szükségük lenne egy szakmai és spirituális kiteljesedéshez.²⁰ A vallásos szellemiség szintje a hagyammodell legbelsőbb, küldetés szintjére simul rá, és tovább gazdagítja a vallástanárok reflexiójának a tartalmát.



Forrás: Korthagen, F. — Gorbai G. ábrafelirattal azonos c. műve, 2011

1. ábra: *A hagyammodell hét lehetséges szintje*

A változás szintjeinek a modellje szerint a szakmáját gyakorló egyénben több olyan szint van, amelyre a reflexió során hatni lehet. A vallástanári reflexió tartalmát illetően a külső szinten a környezet, viselkedés, kompetenciák szintje található, a belső

²⁰ GORBAI Gabriella Márta (2013): *A mélyreflexió alkalmazási lehetőségei vallástanárjelöltek tevékenységének optimalizálásában*. Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó. 84.

szinteket pedig a nézetek, a hivatás, a küldetés (illetve a vallásos spiritualitás) szintjei képezik. Az egyes szinteken történő reflektálás más-más perspektívából járul hozzá a tanári viselkedés megértéséhez. Ugyanakkor a különböző szintek elemzéséből származó perspektívákat egymással párhuzamosan lehet/kell használni. A külső szintek befolyásolhatják a belsőket: a környezet befolyásolhatja a tanár magatartását, és egy ismételt magatartási mód befolyásolhatja egy olyan képességnek a kialakulását, amelyet más körülmények között is felhasznál. Ugyanakkor létezik egy ellenkező irányú befolyás, éspedig a belső szintektől a külsők felé. Például valakinek a magatartása befolyásolhatja a környezetet, és valakinek a képességei befolyásolják annak magatartásformáit.

A reflexió mód elsajátítása, önreflexió technikává válása rendszeres gyakorlást tesz szükségessé, mivel valódi szemléletformálás csakis ilyen feltételek megvalósulása esetén következhet be.

A reflexió megváltozott tartalma online oktatás idején a változás szintjeinek a modellje mentén

A református vallástanárokkal folytatott szakmai konferenciák, műhelymunkák²¹ során rákérdeztünk azokra a nehezítő tényezőkre, melyekkel az online oktatás ideje alatt a tanároknak szembe kellett nézniük. A szabadon kifejtett válaszaikban a vallástanárok *a gyerekekkel való személyes kapcsolat hiányát* nevezték meg a legfőbb nehezítő tényezőnek. A nehezítő tényezőket tartalmazó felsorolásban az eszközhiány, a tanulói aktivitás követésének sikertelensége, az online platformok alkalmazásának nehézségei stb. mellett a szakmai identitás megkérdőjelezése, a szerepzavar is megjelenik (például online térben hogyan lehet a hivatásgyakorláshoz szervesen hozzátartozó, lelkipozíciós feladatokat ellátni?).

²¹ 2021 januárjától több alkalommal szerveztünk online szakmai találkozót református vallástanárok számára. A soron következő találkozó témaválasztását meghatározta az, hogy a résztvevők mit/miket neveztek meg nehezítő tényezőként az online oktatás kapcsán a pandémia alatt. A szakmai találkozók témái 2021-ben: *Tanár és diák mentális egészségének a fenntartása, ápolása pandémia idején, Új utak a vallástanításban, Időmenedzsment dióhéjban, Távolléti oktatástámogató jelenlét.* Szervezők: Gorbai Gabriella és Püsök Sarolta, a BBTE Református Tanárképző és Zeneművészeti Kar tanárai.

A nehezítő tényezőkre módszeresen reflektálva, illetve amennyiben a reflexiós folyamatban a tanár mindig az adott problémának a szintjéből indul ki, akkor a reflexió a tanítás motorja lehet. A továbbiakban a vallásstanárok által megnevezett nehézségeket online oktatás idején a változás szintjeinek a modelljében az egyes szintekhez igazítjuk, tudva azt, hogy mindegyik szintet különböző módon kell megközelíteni. A viselkedést megváltoztatandó intervenció típusa nem ugyanolyan, mint az, amelyet akkor alkalmazunk, amikor a küldetés- vagy identitástudatra vonatkozó lényeges elemeket szükséges tudatosítanunk.

Kihívást jelent ugyanakkor, hogy a tanárok miként tudják a különböző szinteket online oktatás ideje alatt a megfelelő intervenciókkal összekapcsolni.

A megváltozott tanulási-tanítási környezet, mint nehezítő tényező

Online oktatás idején a gyermekek és tanárok tanulásának fizikai közegévé az intézmény helyett leggyakrabban az otthoni környezet vált. Ez nagyfokú változást hozott, ugyanis nemcsak a fizikai környezetet, körülményeket kellett a tanításra/tanulásra alkalmassá tenni, hanem olyan napirendet, légkört is ki kellett alakítani, amelyben a tanuló képes a feladatai elvégzésére koncentrálni, a tanár pedig az órát megtartani. Problémát okozott az eszközhiány, a táblagépek, asztali számítógép, internetkapcsolat hiánya vagy a rossz internetkapcsolat („Sokszor »kidobott« a net; amire sikerült újra csatlakoznom, már megtört a varázs, sokszor azt se tudtam, honnan folytassam, vagy a diákokkal történt ugyanez, így nehéz volt követni az órát.”).²² A tanulócsapat kialakítása (esetleg külön szoba), ahol a diák zavartalanul tanulhat, illetve a tanár nyugodt körülmények közt taníthat, szintén nehezítő körülményként jelentkezett, ahogy az a tanárok beszámolójában is megjelenik: „Nehéz volt összehangolni, hogy mindössze 60 négyzetméteren úgy tanítsak napi 5–6 órát, hogy ne zavarjam és ne zavarjanak a családtagjaim, hiszen férjem is otthonról dolgozott, két kiskorú, iskolás gyermekem pedig otthonról, szintén online tanult.”

Online oktatás idején a környezetre való reflektáláskor (Mivel találkozom?) a megfelelő intervenció a *megfelelő tanulási-tanítási környezet* biztosítása volt (elkülönített munkasorok, eszközök, jó internetkapcsolat stb.).

²² A vallásstanárok szabadon kifejtett válaszaiból: szakmai találkozók, 2021. január 15.

*A viselkedés, tevékenység monitorizálásának
hiánya, mint nehezítő körülmény*

A tanárok többsége viszonylag hamar ráértett arra, hogy online oktatás ideje alatt az addig rögzült iskolai reflexek nem fognak működni, a tényeket, adatokat nem lehet úgy számon kérni, ahogy sokan eddig tették az iskolában. Szinte lehetetlenné vált azokat a folyamatokat ellenőrizni, amelyeken a hagyományos pedagógiai modell alapszik. Például a diákok aktív részvételének a követése is nehézségre ütközött online oktatás idején. A visszajelzések az órai munka alapját adják, online térben azonban a konstruktív visszajelzések lehetősége eléggé korlátozott volt, a tanulók legtöbbször csak utólag, időben késleltetve kaptak visszajelzést a munkájukra, ami csökkentette a visszajelzés hatékonyságát.²³ A tanulókkal fenntartott szemkontaktus, a megfelelő időben mutatott gesztusok mind részét képezik az osztály menedzselésének, segítenek a figyelem fenntartásában. A digitális térben azonban az egyes monitorokon a diákok és a tanár máshol jelenik meg, így a vallásánár nem tudja szemkontaktussal vagy egyéb gesztusokkal jelezni, hogy kitől vár választ a kérdésre, ahogy azt sem tudja kommunikálni, hogy milyen érdeklődéssel figyel a diák esetleges válaszára.²⁴ A nem verbális jelzések alkalmazása nehezkesebb az online oktatás feltételei között, ennek nyomán a tanárok nagy része számolt be a valós interakciók ritkulásáról,²⁵ a humor és az érzelmek kifejezésének szűkített lehetőségeiről.²⁶ Az órai fegyelem és figyelem fenntartása a valós oktatási helyzetben szintén nagymértékben a tanár–diák kapcsolat minőségétől függ, amelynek építése alapvetően a nem verbális

²³ VAN DER KLEIJ, F. M. – FESKENS, R. C. W. – EGGEN, T. J. H. M. (2015): Effects of Feedback in a Computer-Based Learning Environment on Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis, In: *Review of Educational Research*. 85. 4. 475–511. DOI: 10.3102/0034654314564881.

²⁴ GHAMDI, A. – SAMARJI, A. – WATT, A. (2016): Essential Considerations in Distance Education in KSA: Teacher Immediacy in a Virtual Teaching and Learning Environment, In: *International Journal of Information and Education Technology*. 6. 1. 17–22. DOI: 10.7763/ijiet.2016.v6.651.

²⁵ VAN DER SPOEL, I. – NOROOZI, O. – SCHUURINK, E. – VAN GINKEL, S. (2020): Teachers' Online Teaching Expectations and Experiences during the COVID-19 Pandemic in the Netherlands, In: *European Journal of Teacher Education*. 43. 4. 623–638. DOI: 10.1080/02619768.2020.1821185.

²⁶ JERNBERG, K. A. (é. n.): *Students' Perceptions of Learner Empowerment and Involvement as Functions of Students' Expectations of Instructional Technology Use and Nonverbal Immediacy*.

kommunikáción alapul.²⁷ A tanítás megszervezésében, az óra menetének hatékony alakításában a kommunikáció főszerepet játszik. A tananyag átadásának ritmusát mindekelőtt az határozza meg, hogy a tanárnak vannak visszajelzései arról, hogy melyik tanuló hol tart a munkában, a megértési folyamatban, és ez általában a nem verbális kommunikáció jelein keresztül mutatkozik meg. Bár a digitális platformokon is van lehetőség jelentkezésre a kézfeltartás ikon használatával, vagy a párbeszéd ablak használatára, akár az újabb feladat kiadására is, de ezek sokkal direkter eszközök, kikökkentik a kommunikációt, és azt is igénylik, hogy a diákok nyíltan vállalják, ha nem értenek valamit. A digitális oktatási időszakban végzett holland vizsgálat szerint a tanárok 24%-a számolt be hasonló nehézségekről.²⁸ A műhelymunkák során a vallástanárok szabadon kifejtett válaszaiban is az tükröződik, hogy az egyik legnagyobb hiányérzetet online oktatás ideje alatt a valódi kommunikációs eszközök, a diákok munkájának folyamatos monitorozásának hiánya jelentette.

Online oktatás idején a *viselkedésre* való reflektáláskor (Mit teszek?) a megfelelő intervenció az új magatartásformák kipróbálása, ami az előre nem látható helyzetek menedzsmentjét jelenti. (Hogyan adok visszajelzést? Hogy monitorizálom az aktív részvételt? Milyen fegyelmzési formákat alkalmazok? stb.)

A megfelelő kompetenciák hiánya, mint nehezítő körülmény

Nem meglepő módon, az online oktatás idején problémát okozott a digitális eszközhasználat is, mert bár a tanárok és a diákok nagy része a mindennapokban is használja a különböző digitális eszközöket, ezek tanulási célú használata viszont nem, vagy csak kevéssé volt a járványhelyzet beálltáig jellemző.

Az egyik legfontosabb különbség a valós és digitális oktatás között az alkalmazható módszerek körét érintette. A jelenléti oktatásban jól bevált módszertani megoldások sok esetben nem, vagy csak rendkívül körülményesen, időigényesen „vihetők” át a digitális

²⁷ NURMI, J.-E. – KIURU, N. (2015): Students' Evocative Impact on Teacher Instruction and Teacher-Child Relationships: Theoretical Background and an Overview of Previous Research, In: *International Journal of Behavioral Development*. 39. 5. 445–457. DOI: 10.1177/0165025415592514.

²⁸ VAN DER SPOEL – NOROOZI – SCHUURINK – VAN GINKEL (2020), 623–638.

platformokra. Ezért a módszertani eszköztár jelentős csökkenése és szükségyszerű, szinte azonnali átalakítása nem kis nehézséget okozott a vallásanárok számára a karantén időszakában végzett munka során. Különösen azoknak a tanároknak volt nehéz, akik korábban kevésbé éltek a digitális eszközök kínálta lehetőségekkel, nem ismerték vagy nem használták ezeket a platformokat. Sokan közülük jelentős hatékonyságcsökkenésről számoltak be. A helyzetet sok esetben súlyosbította, hogy: „Minden osztályban akad olyan diák, aki nem érti a platform működését, így nekem kellett őt/őket irányítgatnom, mikor én magam is csak éppen, hogy elsajátítottam a rendszer használatát.”²⁹

Karantén idején a kompetenciákra való reflektáláskor (Miben vagyok kompetens?) az intervenció típusai közt első helyre kerültek a képzések, online tréningek, ahol a tanár elsajátíthatta a megfelelő digitális kompetenciákat, a szoftverek, különböző digitális platformok készség szintű használatát.

A nézetek, hiedelmek, mint a tanítást nehezítő tényezők válsághelyzet idején

A valós oktatási helyzetben és online tanítás esetén egyaránt helytálló az a megfigyelés, miszerint, ha a tanár szeretné megváltoztatni a viselkedését, vagy bővíteni kompetenciáit, fontos kérdés az, hogy ő képes-e erre. És annak érdekében, hogy ezt a képességet kialakítsa magában, a *hiedelmek* szintjét is figyelembe kell venni. Ha valaki meg van győződve arról, hogy online oktatásban nem lehetséges a fegyelmzés, a diákok aktivizálása, vagy ha azt képzei, hogy ő nem fogja tudni az online platformokat alkalmazni, vagy hogy a vallásoktatás csakis jelenléti formában kivitelezhető, akkor nehézkes vagy sikertelen lesz a magatartás megváltoztatására tett törekvés vagy az új kompetenciák integrálása.

Ezen a szinten a reflexiót követő beavatkozás módja az ún. *fogalmi váltás (conceptual change)*,³⁰ melynek lényege, hogy a tanár megpróbálja a létező nézeteit megváltoztatni. Ez elsősorban azoknak a gyakran implicit (tudattalan) hiedelmeknek a tudatosítását jelenti,

²⁹ A vallásanárok szabadon kifejtett válaszaiból: szakmai találkozó, 2021. március.

³⁰ GALLIMORE, R. – THARP, R. (1992): Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling and Literate Discourse, In: Mol, L. C. (szerk.): *Vigotsky and Education. Instructional Indications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press. 175–205.

amelyek bizonyos szerepet játszanak a különböző magatartási helyzetek megítélésében. Ezt követi a különböző hiedelmek hátrányaira való reflektálás és értékelés, egy kritikus nézőpontot kialakítása ezek iránt, illetve egy alternatív viselkedés begyakorlása.

*A szakmai identitás támogatása online oktatás idején.
A hivatás (Ki vagyok a munkámban?)*

A pandémia ideje alatt, a megváltozott körülmények hatására sok tanárban felmerült a kérdés: „Ki is vagyok én a munkámban, a hivatásomban?”, vagyis a szakmai identitás kérdése (megkérdőjelezése) is előtérbe került. „Mi/ki vagyok én? Újabb és újabb digitális platformokat alkalmazó robot?” „Úgy érzem, ha a digitális képzettség terén nem vagyok teljesen a toponon, akkor nem érek semmit. Most minden erről szól...” „Jelenléti oktatás idején nap mint nap valódi, spontán létrejött lelkigondozói helyzetben találtam magam egy-egy téma kibontása során. A személyes kapcsolatok hiánya online oktatás idején a munkámnak ezt a részét szinte teljesen háttérbe szorította, és ez nagyon elszomorít engem.” „A tanulók hitbeli és életvezetési kérdésekben is hozzám fordultak nem-egyszer, amikor jelenléti oktatásban voltunk; ez sajnos online oktatásban nem valósulhatott meg. Maradt a Facebook Messengeren és a WhatsAppon való kommunikálás, de az nem az igazi.”³¹

Korthagen³² hipotézise szerint, ha a tanárok szakmai fejlődése stagnál, akkor meglehet, hogy ez amiatt van, hogy egy adott szinten megjelenő problémát nem terjesztenek ki mélyebb szintre. Az online oktatásra való áttérés, a személyes interakció hiánya a vallástanárok szerepét és feladatkörét is átírta, a szakmai identitás „újragondolására” készítette őket.

A karantén idején sok tanár a bizonytalanságtól szenvedett, és olyan kérdésekkel küszködött az identitás szintjén, mint: „Hajlandó – és képes – vagyok-e arra a magatartásra, amelyre nyilvánvalóan szükség van ahhoz, hogy az online oktatás idején is helyt álljak?” „Megfelel nekem ez a magatartás?”

³¹ A vallástanárok szabadon kifejtett válaszaiból: szakmai találkozók, 2021. március.

³² KORTHAGEN (2004), 77, 89.

A pedagógiai szakirodalom eddig viszonylag kevés figyelmet fordított a szakmai identitás és küldetés szintjeibe való beavatkozásokra. Kivételt képez Palmer,³³ aki a „belülről való” tanításra koncentrált, és hangsúlyozza a tanítás hivatását, örömeit és bánatait. Szerinte „a jó tanítást nem lehet leszűkíteni a technikára; a jó tanítás a tanár identitásából és feddhetetlenségéből ered.”³⁴ Newman³⁵ a tanárok ideáljait és vágyait tanulmányozta, és azt, hogy miként lehetne ezeket a tanári munkavégzés során hasznosítani.

*Alapqualitások, melyek lokalizálva a hagyománymodell-hivatás szintjén
a szakmai identitás támogatói lehetnek válsághelyzet idején*

A pozitív pszichológia képviselői hangsúlyozzák azt, hogy a lélektan a múltban túlságosan is az egyén traumáira és hibáira figyelt oda (amit következképpen ki kell „javítani”). Seligman és Csikszentmihályi³⁶ szerint ez a hagyományos gondolkodás nem hatékony: ők azt állítják, hogy a lélektannak nem igazán sikerült hozzájárulni az emberek jólétéhez, és keveset foglalkozott azzal, hogy mi tart testileg-lelkileg szellemileg egészségben, megelégedetten, és milyen belső erők szükségeltetnek ahhoz, hogy a legnehezebb létfeltételek között is megállhassunk a lábunkon. Seligman felhívta a pszichológus világ figyelmét arra, hogy ne vesszünk bele a negatívumok, a problémák, a hiányok vizsgálatába, hanem próbáljuk a megtartó erőket keresni, azokat az erényeket és erősségeket, amelyek nem engednek, hogy pesszimizmusba, reményvesztettségbe hulljunk, és ebben a rossz lelkiállapotban esetleg megbetegedjünk, vagy a negatívumok irányába sodródjunk. Sokkal inkább a személyes erősségekből kell kiindulnunk, például amit a jellemerőségeknek nevezünk, mint a lelkesedés, szeretet, bátorság, elszántság, kreativitás, rugalmasság, alkalmazkodókészség, bizakodás, hit, remény.

³³ PALMER, P. J. (1998): *The Courage to Teach*. San Francisco, Jossey-Bass. 9.

³⁴ I. m. 10.

³⁵ NEWMAN, C. S. (2000): Seeds of Professional Development in Pre-Service Teachers: A Study of Their Dreams and Goals. In: *International Journal of Educational Research*. 33. 2. 125–217.

³⁶ SELIGMAN, M. E. P. – CSIKSZENTMIHÁLYI M. (2000): Positive Psychology: An Introduction. In: *American Psychologist*. 55. 1. 5–14.

Ezek a jellembeli erősségek úgy működnek, mint az egyén és a környezet kapcsolata, és ez adja azt az érzést, hogy: „Ez vagyok én”. Az többszintű tanulás megközelítésében ezeket *alapkvalitásoknak* tekintjük, mert ezek a tulajdonságok az egyén belsejében, alapjában rejlnek, és a hagyományokban a hivatás szintjén lokalizálhatók. Az alapkvalitások, amelyek szorosan kapcsolódnak az *erények* fogalmához, veleszületettek, ezek határozzák meg azt, hogy „ki vagy”, míg a kompetenciák (például, a „fegyelmezés” vagy „digitális könyv megszerkesztése” Book Creator programmal) nagymértékben elsajátíthatók, még idősebb korban is.

Több különbség is van a kompetenciák és az alapkvalitások között. Például nagyon fontos az, hogy az alapkvalitásokat széles körben alkalmazzák, szinte minden területen. Más szóval: igen magas az „áttételi értékük” (*transfer value*).

1. táblázat: *A kompetenciák és alapkvalitások közötti különbségek*

Kompetenciák	Alapkvalitások
Osztható	Oszthatatlan
Tanulható	Már benned van
Terüleetspecifikus	Nagy átviteli értéket képvisel
A cselekvés kérdése	A lét kérdése

Forrás: Korthagen, F. – Vasalos, A. (2008)

Tanárként, bármilyen keményen dolgoznánk a kompetenciáinkon, mégis a személyes tulajdonságaink azok, amelyek szint hoznak a szakmai életünkbe.

Az alapkvalitások tudatos kiaknázása és alkalmazása a szakmai életben a változásokra való adaptív reagálást segíti elő. A szakmai identitás szintjén történő reflexióban a lehetséges intervenciók közt, tehát, elsődleges helyet kap az, hogy a (vallás)tanárok minél több alapkvalitást ismerjenek fel magukban (bátorság, rugalmasság, alkalmazkodókészség, gyors helyzetfelismerés stb.), azokat mozgósítsák, és ezek segítségével, szándékaikban és tetteikben egyaránt, bátran vállalják a megküzdést a kritikus élethelyzetben.

A reflexió tartalma a küldetés szintjén online oktatás idején

A hagyományok-küldetés szintjén a tanár általában a következő, ún. segítő kérdések mentén reflektál: Miért lettem/vagyok tanár/vallás tanár? Mi inspirál engem? Mi a személyes inspirációm gyökere? Válsághelyzet idején a vallás tanárok is az átlagosnál többször éltek át bizonytalanságot, szorongást, pánikot, reményvesztettséget, elvesztették a kapcsolatot egykori pedagógiai ideáljaikkal. Ezért különösen fontos, hogy a reflexió a küldetés szintjét is érintse, és hogy a tudatos reflektálás által a tanárok kapcsolatban maradjanak (vagy újra kapcsolatba kerüljenek) pedagógiai ideáljaikkal. A vallás tanárok küldetés tudatával kapcsolatban gyakori válaszok: „gyermekszeretet”; „a segíteni akarás”; „lelkigondozói módon támogassam a rám bízottakat”; „hogy a tanulókat hitből fakadó döntéseik meghozatalában segítsen”; „a tanulók istenképének alakulására pozitív módon hatással legyek”.

Mivel a változás szintjeinek a modelljét teljes mértékben áthatja a reflexió és önreflexió, ezáltal a tanárok újra gondolhatják, alakíthatják a segítő kérdésekre adandó válaszaikat. A legbelső kör, a küldetés szintje fedi le azt a területet, amely előzetes tudás vagy ismeret nélkül is megjelenik már a tanári hivatást választók körében. Amennyiben ez a küldetés vagy elhivatottság nem érhető tetten, úgy a belső magra épülő szintek nem működhetnek ugyanolyan eredményesen, mint amikor a „hagyma” minden rétege egy-egy szerves építőelemként jelenik meg a tanári tevékenységben. Az egyes körök hiányában a teljes kör darabjaira hullhat, és nem értelmezhető egységként. A modellt koherenssé, komplex egységgé teszi, hogy az egymást fedő rétegeket összefűzi és áthatja a reflexió és az önreflexió.

Reflexió a vallásos spiritualitás szintjén

A szakmai és spirituális kiteljesedéshez szükségesnek tartjuk, hogy a vallás tanárok a vallásos szellemiség szintjére is reflektáljanak, hiszen az ő munkájuknak ideális (de nem minden!) esetben spirituális dimenziói is vannak. A vallás tanár nem redukcionista emberképből építi fel a világot, hanem emberképébe beletartozik a spirituális dimenzió is.

Számára nem az önmegvalósítás a cél, vagyis az önmagunkban rejlő potenciálok mindenáron való megvalósítása és az ebben való segítség, hanem az önmeghaladás, az öntranszcendencia és valami olyanhoz való kapcsolódás, ami nagyobb önmagunknál.

A vallástanár–diák kapcsolat lelkigondozói jellegű, tehát segítő kapcsolat. A vallásos spiritualitás szintjén történő reflexió válsághelyzet (online oktatás) idején tehát azért fontos, mert a segítő (vallástanár) lehet a „legjobb gyógyszer”, ugyanakkor viszont sokat árthat is, ha a saját spirituális jólléte nem teljes, vagy akár a betegséggel kapcsolatos „teológiája” reflektálatlan marad.³⁷

„A spiritualitás lehetővé teszi az ember számára, hogy mindennapi tapasztalatainak tömegét összefüggő, értelmet adó egésszé rendezze. Olyan valóságértelmezést tesz lehetővé, amely tájékozódási alapot nyújt az élet számára, és így megtartó erejű. A teljes élet utáni vágy keretekre talál. Ez egyik döntő feltétele annak, hogy életünk kiegyensúlyozott legyen... A segítő gyakorlatnak latensen vagy nyíltan mindig spirituális dimenziója is van. Ez jelentkezhethet a segítségre szoruló explicit vagy érzékelhető, de ki nem mondott kérdésfeltevéseiben. És jelentkezik a segítő spirituális habitusában. Bálint Mihály óta tudjuk, hogy a segítő személyiségének, amelynek a spiritualitás vagy annak hiánya is része, milyen jelentős befolyása van a segítségre. Nem szólam, hanem tény, hogy az orvos, a segítő (az egyik) legjobb gyógyszer.”³⁸

A vallásos spiritualításra való reflektáláskor pedig az alábbi kérdések szolgálnak a reflexió támaszpontjául:

- Hogyan értékelhető teológiailag a pandémia?
- Teológiailag alátámasztható-e az a nézet, hogy a „katasztrófák” istenítéletek vagy Isten büntetései?
- Miért enged meg Isten katasztrófákat és szenvedést?

³⁷ A vallástanárok közül meglepően sokan tekintenek úgy a betegségre, a pandémiára, mint istenítéletre vagy Isten büntetésére.

³⁸ HÉZSER Gábor (2008): A spiritualitásról – gondolatok nemcsak protestánsoknak... In: *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Teologia Reformata Transylvanica*. 1–2. 197–210.

- Milyen szerepe van a keresztyén hitnek olyan krízisek esetén, mint a koronavírus-pandémia?
- Mit jelent a koronavírus-pandémia a protestáns egyházaknak és az erdélyi vallás-oktatásnak?
- Mit tanulunk a pandémia idején szerzett tapasztalatainkból? Mit viszünk magunkkal a jövőbe?³⁹

A vallásánárnak (segítőnek), annak érdekében, hogy segíthessen, tisztánlátásra van szüksége, ebben segít a (támogatott vagy az ön-) reflexió. Ilyenformán a reflexió nemcsak a szakmai hatékonyság növelésének az eszköze online oktatás idején, hanem a tanítványok irányába tett felelősségvállalás fontos lépcsőfoka is.

„... a kollektív megmérgetetés helyzetébe kerültünk napjainkban. A pandémia az emberiségre kiterjedő krízisbe sodorta életünket. Valóban kihelyezett élet-halál helyzetekkel szembesülhetünk. A személyes és kollektív tehetetlenség, pánik, biztonságvesztés állapotát éljük át. Ki-ki a saját személyiségének küzdő erőivel szembesülhet. A krízishelyzet jól követhetővé teszi, vajon a halálveszélyt hordozó helyzetekben milyen módon viselkedünk, hogyan nyilvánul meg az a cselekvési bátorságunk, amelynek az élet megvédése ad értelmet és értéket. A COVID-19 vírus alattomos támadó agresszivitásának tudata és pusztító erejének megtapasztalása olyan életbátorság-próbának, kollektív teszthelyzetnek feleltethető meg, amelyben ráismerhetünk, vajon fent tudunk-e lenni az Ember magasán (mint ezt Áprily Lajos költő megfogalmazta), méltósággal, realitás-mértékhatárok megtartásával, a halálfélelem kordában tartásával. Azzal a lelki paranccsal, amely által magunkért és embertársainkért, családunkért, szeretteinkért egyaránt szükségesnek és kötelezőnek érezzük a felelősségvállalást.”⁴⁰

⁴⁰ HOFMANN, B.: A Kurhessen-Waldeck-i Tartomány Protestáns Egyház *püspökönjének* tézisei. A pandémia-impulzus személyes teológiai alapértelmezéshez. Aktuell | Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck (ekkw.de). Kurhessen-Waldeck, Ev. Kirche. Ford. Hézser G. [2022. 03. 01.].

Összegzés

A koronavírus-járvány elterjedése az élet minden területén érezte hatását, és joggal mondhatjuk, hogy alapjaiban változtatta meg világszerte az oktatást is. A megváltozott helyzetre a tanárok különbözőképpen reagáltak, voltak, akiknek nem okozott túl nagy gondot az online oktatásra való áttérés, viszont a tanárok többségének a megváltozott környezet és az új kihívások hatására jelentősen megrendült a saját tanári hatékonyságukba vetett hitük.⁴¹

Az online oktatásra való átállás pozitív hozadéka, hogy felgyorsította azoknak a módszereknek, eszközöknek az alkalmazását, melyek a fejlett oktatási rendszerű országokban már régóta bevált szokásként vannak jelen, ezzel eddig nem látott tempójú digitális fejlődésnek téve ki az érintett tanárokat, valamint a tanulókat és a szülőket is. Valójában a digitális oktatás alternatív, egyéni tanulmányi úttá vált, amelynek során a tanár mint segítő, facilitátor van jelen a tanulási folyamatban.

A vallástanárok jelentős része mégsem részesítette előnyben az online oktatást, mert hiányérzetet okozott a megszokott személyközi kapcsolatok megszűnése, ami a tanár–diák viszonyban alapvető jelentőségű. A vallás, mint tantárgy esetében – annak lelkipozíciói, spirituális jellege miatt – hatványozott jelentősége van a személyes találkozásoknak, s így nem véletlen, hogy a szakmai találkozók alkalmával a tanárok egyöntetűen a személyes kapcsolat hiányát neveztek meg legfőbb nehezítő körülményként az új helyzethez való alkalmazkodásban. A tanároknak nemcsak a munkakörnyezetben megjelent új kihívások, a megfelelő technikai háttérrel kapcsolatos problémák, valamint a meglévő tananyag online felhasználására való átalakítása okozott problémát, hanem a sikeres megküzdést olyan mélyebben meghúzó (pszichológiai) tényezők is befolyásolhatják, mint az, hogy a megváltozott helyzet hatására milyen hitek/hiedelmek/nézetek élnek a bennük a tanításról, a tanár–diák kapcsolatáról, saját magukról.

⁴¹ Az énhatékonyságot mint pszichológiai fogalmat Albert Bandura vezette be szociális kognitív elméletének kidolgozásakor, annak a meggyőződésnek a leírására, amelyet az emberek egy bizonyos helyzetben alakítanak ki arról, hogy cselekedeteik mennyire lesznek sikeresek. Összefoglalja: BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.

Továbbá az elakadás (eredménytelenség, énhatékonyság csökkenése) bizonyos esetekben visszavezethető a szakmai identitás (Ki vagyok én a munkámban a megváltozott élethelyzetben?), a küldetés (elveszett kapcsolat az egykori pedagógiai ideállal) vagy a vallásos spiritualitás (Milyen az Istennel való kapcsolatomban a pandémia idején? Mi az én személyes „teológiám” a betegségről, a szenvedésről, a halálról? Hogyan tudom ebben a megváltozott élethelyzetben is az evangéliumot – örömmel – hirdetni a tanítványaim között? Milyen istenképet közvetítek?) kérdésköréhez.

Jelen tanulmányban rámutattunk arra, hogy az (ön)reflexió növeli a tanári munka hatékonyságát, eredményességét, és úgy gondoljuk, hogy a vírus okozta krízishelyzetben, az online oktatás idején is a tudatos reflektálás hozzájárulhat a tanárok szakmai kiteljesedéséhez, hiszen a reflektálás olyan belső motivációt mozgósít, melynek köszönhetően a tanár saját fejlesztésének/fejlődésének irányítójává válhat.

Korthagen modellje (a változás szintjeinek a modellje vagy „hagymamodell”) olyan tartalmi keretet biztosít a reflexióhoz, melyben lehetőség adódik a mélyebb szintű reflexióra is (nemcsak a környezet, viselkedés, kompetenciák, hanem a nézetek, szakmai identitás, küldetés, vallásos spiritualitás szintjeire is). Úgy gondoljuk, hogy a modell a megváltozott oktatási viszonyok közt is segít a tanároknak abban, hogy meghatározzák azt, melyek a problémás szintjeik, valamint azt, hogy mely szinteken kell a reflexió különböző eszközeivel beavatkozni. Azt, hogy az online oktatás idején a tanárok mennyire érezték magukat hatékonyak, sok minden befolyásolhatta, a modell segítségével történő tudatos reflektálás által azonban könnyebben beazonosítható, hogy a szakmai működés mely szintjén van elakadás, s így nagyobb az esély a viselkedés megváltoztatására, az alternatív cselekvésmódok kidolgozására.

Felhasznált irodalom

- ALDRUP, K. – CARSTENSEN, B. – KÖLLER, M. M. – KLUSMANN, U. (2020): Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test, In: *Frontiers in Psychology*. 11. 892. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00892.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2007): *A fejlődés útjai*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- BAGDY Emőke (2021): Szívbe vésett erő: az életbátorság, In: *Életbátorság. Hogyan ne adjuk fel nehéz helyzetekben?* Budapest, Kulcslyuk Kiadó. 7–34.

- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- CALDERHEAD, J. – GATES, P. (1993): *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London, Palmer Press.
- FALKENBERG (2010): *Teachers Taking Responsibility for Their Professional Development: Working on One's Knowing-to Act in the Moment*, In: *The 35th Annual Conference of the ATEE*. Budapest.
- GALLIMORE, R. – THARP, R. (1992): Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling and Literate Discourse, In: Mol, L. C. (szerk.): *Vygotsky and Education. Instructional Indications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press. 175–205.
- GHAMDI, A. – SAMARJI, A. – WATT, A. (2016). Essential Considerations in Distance Education in KSA: Teacher Immediacy in a Virtual Teaching and Learning Environment, In: *International Journal of Information and Education Technology*. 6. 1. 17–22. DOI: 10.7763/ijiet.2016.v6.651.
- GORBAI Gabriella Márta (2013): *A mélyreflexió alkalmazási lehetőségei vallástanárjelöltek tevékenységének optimalizálásában*. Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó.
- HÉZSER Gábor (2008): A spiritualitásról – gondolatok nemcsak protestánsoknak... In: *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Theologia Reformata Transylvanica*. 1–2. 197–210.
- HOFMANN, B.: A Kurhessen-Waldeck-i Tartomány Protestáns Egyház püspöknőjének tézisei. A pandémiainpulzus személyes teológiai alapértelmezéshez. Aktuell | Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck (ekkw.de) Kurhessen-Waldeck, Ev. Kirche. Ford. Hézszer G. [2022. 03. 01.].
- IKUTA, T. – TAKAHASHI, T. (2006): A Study of Japanese Teacher's Practical Knowledge by Means of an Ongoing Cognition Method. http://www.teacherresearch.net/tr_ikuta1.pdf [2012.12.29.].
- JENNINGS, P. A. – GREENBERG, M. (2008): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Students and Classroom Outcomes, In: *Review of Educational Research*. 79. 491–525.
- JERNBERG, K. A. (é. n.): *Students' Perceptions of Learner Empowerment and Involvement as Functions of Students' Expectations of Instructional Technology Use and Nonverbal Immediacy*.
- KIMMEL Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai, In: *Pedagógusképzés*. 33. 4.
- KÓRÓDI Kitti – JAGODICS Balázs – SZABÓ Éva (2020). Az észlelt tanári hatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész): A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata, In: *Iskolakultúra*. 30. 10. 38–52. DOI: 10.14232/iskkult.2020.10.38.
- KORTHAGEN, F. A. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education, In: *Teaching and Teacher Education*. 77, 89.

- KORTHAGEN, F. A. – VASALOS, A. (2005): Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Development, In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 11. 1.
- NEWMAN, C. S. (2000): Seeds of Professional Development in Pre-Service Teachers: A Study of Their Dreams and Goals, In: *International Journal of Educational Research*. 33. 2. 125–217.
- NURMI, J.-E. – KIURU, N. (2015). Students' Evocative Impact on Teacher Instruction and Teacher–Child Relationships: Theoretical Background and an Overview of Previous Research, In: *International Journal of Behavioral Development*. 39. 5. 445–457. DOI: 10.1177/0165025415592514.
- PALMER, P. J. (1998): *The Courage to Teach*. San Francisco, Jossey–Bass.
- POPE, M. – DENICOLO, P. (2001): *Transformative Education*. London, Philadelphia, Whurr.
- 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, In: *School Psychology Review*. 38. 4. 510–532.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London, Temple Smith.
- SELIGMAN, M. E. P. – CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2000): Positive Psychology: An Introduction, In: *American Psychologist*. 55. 1. 5–14.
- SUPLICZ Sándor (2012): Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. Doktori értekezés. Debrecen, KLTE.
- SZABÓ Lajos: *Teológia és praxis*. <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/teol/szabo.htm> [2021.01.25.].
- VAN DER KLEIJ, F. M. – FESKENS, R. C. W. – EGGEN, T. J. H. M. (2015). Effects of Feedback in a Computer-Based Learning Environment on Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis, In: *Review of Educational Research*. 85. 4. 475–511. DOI: 10.3102/0034654314564881.
- VAN DER SPOEL, I. – NOROOZI, O. – SCHUURINK, E. – VAN GINKEL, S. (2020). Teachers' Online Teaching Expectations and Experiences during the COVID-19 Pandemic in the Netherlands, In: *European Journal of Teacher Education*. 43. 4. 623–638. DOI: 10.1080/02619768.2020.1821185.
- VÁRADI J. – JÓZSA G. (2021). A kutatás előzménye, mintája és módszere, In Váradi J. (szerk.): *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a hangversenylátogatásban*. (megjelenés alatt).

WENTZEL, K. R. (1996): Social Goals and Social Relationships as Motivators of School Adjustment. In Juvonen, J. – Wentzel, K. R. (szerk.): Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment. New York, Cambridge University Press. 226–247.