

ZAGYVÁNÉ SZÜCS IDA

A PEDAGÓGUSOK
SZAKMAI ÖNÉRTÉKELÉSÉNEK
VIZSGÁLATA

ZAGYVÁNÉ SZŰCS IDA

A PEDAGÓGUSOK
SZAKMAI ÖNÉRTÉKELÉSÉNEK
VIZSGÁLATA

ZAGYVÁNÉ SZŰCS IDA

**A PEDAGÓGUSOK
SZAKMAI ÖNÉRTÉKELÉSÉNEK
VIZSGÁLATA**



Eger, 2020

Szakmai lektor:
Köcséné dr. Szabó Ildikó

Nyelvi lektor:
Báthory Kinga

ISBN 978-963-496-171-0 (print)
ISBN 978-963-496-170-3 (online)

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Nyomdai előkészítés, borító: Csombó Bence
Megjelent: 2020-ban

Készült: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdájában, Egerben
Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOMJEGYZÉK

I. Bevezetés	7
1. A kutatás indoklása	7
2. A kutatás műfaja, jellemzői	8
3. A kutatás módszerei	9
4. A kutatás minőségi paraméterei	11
II. A kutatás szakaszai	14
1. Első szakasz.....	14
1.1. Elméleti alapozás.....	15
1.1.1. A tanulás fogalmának értelmezése	15
1.1.2. Az önszabályozó tanulás.....	16
1.1.3. Reflexió, önreflexió, önértékelés.....	19
1.1.4. Az önértékelés értelmezései.....	24
1.1.5. Az önértékelés a felnőttek tanulásában	27
1.1.6. A pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézeteinek vizsgálata	34
1.1.7. Én, énkép, énhatékonyság.....	37
1.1.8. A pedagógusok szakmai önértékelésének forrásai	42
1.1.9. A magyar pedagógusokkal szemben támasztott szakmai elvárások	43
1.1.10. A szakirodalom összegzése.....	45
1.2. A pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézetei kvalitatív tartalomelemzés alapján	46
1.2.1. A megkérdezett pedagógusok.....	47
1.2.2. A tartalomelemzés bemutatása.....	48
1.2.3. A tartalomelemzés eredményei.....	48
1.3. Szintézis	58
2. Második szakasz	61
2.1. A kvantitatív kutatás módszerei.....	61
2.2. Hipotézisek	61
2.3. A kérdőív pszichometriai mutatói.....	63
2.4. Mintavételi eljárás.....	65
2.5. A megkérdezett pedagógusok demográfiai adatok alapján	66
2.6. Az adatok feldolgozása	71
2.7. Eredmények	72
2.7.1. Elvárások.....	72
2.7.2. Az önértékelés és a külső értékelés kapcsolata.....	82

2.7.3. A szakmai önértékelés	87
2.7.4. A szakmai énhatékonyság észlelése	104
2.7.5. A pedagógusok szakmai önfejlődése, önszabályozó tanulása.....	112
2.7.6. Egy speciális csoport	120
2.8. Hipotézisek igazolása	126
III. Összegzés és javaslatok	133
1. Az eredmények összegzése	133
2. Következtetések	136
3. A kutatás korlátai, további kutatási lehetőségek.....	139
4. A Javaslatok.....	139
Felhasznált irodalom	142
Jogszabályok, állásfoglalások, útmutatók:	155
Mellékletek	156
Ábrák jegyzéke	170
Táblázatok jegyzéke.....	171
Köszönetnyilvánítás	173
Függelék.....	175

I. BEVEZETÉS

1. A kutatás indoklása

Hazánkban a 2010-es évek elején vezették be a pedagógusok előmeneteli rendszerét (*CXC. törvény a nemzeti köznevelésről*, 2011 és *326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről*, 2013), amelynek alapvető célja a pedagógus szakmai munkáját középpontba helyezve az oktatás színvonalának emelése. A gondolatot, hogy egy ország versenyképességét az oktatás minősége nagymértékben befolyásolja, a nemzetközi szakirodalomban már korábban megfogalmazták. Az oktatás minőségének pedig az egyik legfontosabb letéteményese a jó pedagógus (*Barber, Mourshed és Chijioko*, 2007; *OECD*, 2005). Ahhoz, hogy egy oktatási rendszer a jó szintről magas színvonalúra javuljon, fontos a pedagógushivatás fejlesztése (*Barber, Mourshed és Chijioko*, 2010). A nemzetközi trendeket követő hazai kutatások egyre nagyobb figyelmet fordítottak a pedagógusokra, bár hazánkban a tevékenységüknek és nézeteiknek a vizsgálata egészen a nyolcvanas évek végéig nyúlik vissza (*Falus és mtsai.*, 1989; *Golnhofer és Nahalka*, 2001). 2009 és 2011 között zajlott egy nagy ívű kutatás, amelynek keretein belül a nemzetközi tapasztalatok feltérképezése után egy fejlesztőmunka vette kezdetét. A kutatás alapkonceptiója a pedagógusképzés és -továbbképzés egységes szemlélete volt, vagyis egy olyan rendszer kidolgozását tűzték ki célul a szakemberek, amely a pedagógussá válás egész folyamatát lefedi, a pályára való felkészüléstől a pálya befejezéséig (*Kotschy*, 2011). A pedagógusok előmeneteli rendszere egyrészt egy minősítési rendszer tartalmi elemekkel, módszertannal és eljárásrenddel, amely a minőség biztosítására hivatott, másrészt egy szakmai életút lehetséges szakaszait feltáró életpályamodell. A személyes érintettség, azaz az életpályamodell minősítési fokozatainak teljesítése és a pedagógus szakvizsgára felkészítő kurzus orientáló hatása irányított bennünket kutatásunk témájához, a pedagógus szakmai önértékeléséhez. Konkrétan a következő kérdést fogalmaztuk meg: „Javul-e a pedagógusmunka minősége, és ha igen, miért, ha részt vesz a minősítési eljárásban?” Az értékelés témaköre, azon belül egy külső értékelés (minősítési eljárás) és az önértékelés összekapcsolása vezetett bennünket a szakirodalom alaposabb feltárására. Az első benyomások azt a következtetést engedték meg számunkra, hogy a szakmai önértékelés páratlan lehetőségeket rejt magában, bármilyen hivatásról is legyen szó. Ráközelítve a pedagógusok szakmai önértékelésére az élethosszig tartó tanulás perspektívájából, nemcsak a gyakorló pedagógusok szakmai fejlődése

szempontjából lehet gyümölcsöző kutatásunk, hanem a pedagógusképzés vonatkozásában is. Eredményeink segítségével mélyebb betekintést kívántunk nyerni a pedagógusok szakmai önértékelésének értelmezésébe nézeteik vizsgálatán keresztül: milyen elvárásoknak kívánnak megfelelni, mekkora ezen elvárásokon belül a külső értékelés által közvetített szakmai kompetenciák és sztenderdek súlya, mennyire egységesek a pedagógusok a szakmai önértékelés értelmezésében; ha nem egységesek, akkor melyek a csoportképző tényezők, valamint kijelenthető-e, hogy a szakmai önértékelésnek mint önálló szakmai kompetenciának van létjogosultsága.

2. A kutatás műfaja, jellemzői

Kutatásunk feltáró-leíró jellegű. Választott témánk tágabb kereteit úgy határozhatjuk meg, mint nézetkutatást. A pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézeteit kívántuk feltárni annak kiderítésére, hogy a pedagógusok rendelkeznek-e koherens nézetrendszerrel, és ha igen, mennyire koherens ez a rendszer a szakmai önértékelés terén.

A kutatási probléma vizsgálatához a következő kérdéseket fogalmaztuk meg:

Kutatási kérdés 1: Hogyan definiálható a szakmai önértékelés fogalma a szakirodalom és a gyakorló pedagógusok nézetei alapján?

Kutatási kérdés 2: Megjelennek-e a külső, deklarált szakmai elvárások a pedagógusok saját elvárásaiban? Ha igen, mennyiben befolyásolja szakmai önértékelésüket a szakmai elvárásként megfogalmazott pedagóguskompetenciák és sztenderdek ismerete?

Kutatási kérdés 3: Mennyiben befolyásolja a pedagógusok szakmai önértékelését a külső értékelés (minősítés) eredménye?

Kutatási kérdés 4: Milyen mértékben befolyásolja a pedagógusok szakmai önértékelését a szakmai éhhatékonyáguk észlelése?

Kutatási kérdés 5: Kimutatható-e a szakmai önértékelés és az önszabályozó tanulás képessége között kapcsolat?

Kutatási kérdés 6: A pedagógusok önértékelése és a külső értékelése (minősítési eljárás) egymáshoz való viszonyában vannak-e eltérések, azaz a külső értékeléshez képest alacsony vagy magas az önértékelésük? Ha igen, akkor mi ennek az oka?

Mindezen kérdések tisztázása útján, úgy gondoltuk, részletes képet rajzolhatunk a pedagógusok szakmai önértékelésről vallott nézeteiről, és a jövőben irányt adhatunk a téma további kutatására.

3. A kutatás módszerei

Munkánk során a kevert módszertan alkalmazása mellett döntöttünk. A kevert paradigma a 80-as évek végén, 90-es évek elején jelent meg először neveléstudományi, szociológiai, egészségügyi és vezetéselméleti kutatásokban. Maga a paradigma különböző fejlődési periódusokon ment át: a kialakulás szakaszát követték a vele kapcsolatos filozófiai, majd az azt követő módszertani viták. Jelenleg egyrészt a reflektív fejlődés időszakát éli, azaz visszatekint önmagára, és kiemeli az ellentmondásos vonatkozásokat, másrészt megfigyelhető a paradigma egyre szélesebb körben történő terjedése, illetve ez alatt egyrészt a különböző tudományterületeket, másrészt a földrajzi expanziót (Creswell, 2012. 267.).

A fogalom definícióját Creswell és Plano (2007. 5.) a következőképpen adta meg: „A kevert kutatás (Mixed Methods Design) esetében a kutató egy kutatás vagy kutatások sorozatában a kvalitatív és a kvantitatív módszereket kombinálva alkalmazza azon cél érdekében, hogy a kutatási problémát sokkal jobban megértse, illetve kiaknázza mind a kvalitatív, mind pedig a kvantitatív módszer előnyeit.”

Filozófiai értelemben a kevert módszertan hidat kíván képezni a tudományfilozófia pozitívista, társas konstruktívista (social constructivist) és transzformatív (transformative perspectives) megközelítései között (Greene, 2007), ezáltal kialakítva egy újfajta pragmatikus filozófiai nézőpontot, amelynek központi kérdése, hogy mi az, ami működik. A kutatási probléma és kérdések ilyen szempontból történő megközelítése teret ad mind az objektív, mind pedig a szubjektív tudásnak és ismereteknek (Morgan, 2007. 52.).

A kevert paradigma megpróbálja kihasználni a kvantitatív és a kvalitatív paradigmák előnyeit, másrészt minimalizálni a két megközelítés korlátait. A kutatási téma újfajta, sokkal komplexebb megközelítést teszi lehetővé, amely új módszertani kérdéseket vet fel. Olyan kutatások esetén lehet célravezető, ahol mind kvantitatív, mind pedig kvalitatív adatgyűjtésre lehetősége van a kutatónak. Gyakorlati szinten pedig egy sokkal átfogóbb képet alakíthat ki a kutató a vizsgált jelenséggel kapcsolatban (Creswell, 2012. 264.).

Saját kutatásunk esetében a következő okokból döntöttünk a kevert paradigma mellett:

- célul tűztük ki a kvalitatív (1. szakasz) és a kvantitatív (2. szakasz) paradigma látószögéből levonható következtetések összehasonlítását,
- egy olyan kvantitatív mérőszöveget kívántunk kifejleszteni, amelynek érvényessége a lehető legnagyobb mértékben alátámasztható,
- az eredményekre épülő javaslatainkat a felelősség teljes tudatával kívántuk megfogalmazni,
- végül, de nem utolsó sorban az vezérelt bennünket, hogy hozzájáruljunk a hazai neveléstudomány kutatásmódszertanának fejlődéséhez.

A kevert módszer egyik típusa a beágyazott kutatás (embeded/nested design). Ennek lényege, hogy a kétfajta megközelítést egymásba ágyazottan alkalmazzuk, s ezáltal teljesen új nézőpontból vizsgálhatjuk meg a kutatni kíván problémát. Megvalósulhat egymást követő, úgynevezett szekvenciális kutatási szerkezetben, de akár párhuzamos, konvergens felépítésben is. A beágyazott kutatás lényege, hogy létezik egy fő módszer, amely lehet kvalitatív vagy kvantitatív, és ebbe ágyazzuk be a másik eredményeit, majd értelmezzük a két módszer alkalmazása révén kapott eredményeket (*Creswell és mtai.*, 2011).

1. táblázat: A kutatás szakaszai, céljai, módszerei, időbeosztása és mintája

kutatás szakaszai	módszertan	cél	módszer	idő	minta
1.	kvalitatív	a kvantitatív szakasz mérőeszközének kidolgozása	pedagógusokkal készített félig struktúrált interjú	2017. május–június	6 fő
2.	kvantitatív	egy modell megalkotása a pedagógusok szakmai önértékeléséről	online kérdőív	2018. február–április	670 fő

Kutatásunk szerkezetét a kval→KVAN képlettel írhatjuk le. Ez azt jelenti, hogy a vizsgálati folyamat két szakaszra osztható (*1. táblázat*). A domináns vagy elsődleges módszertanunk kvantitatív, amelyben kutatási problémánk alapos vizsgálatára és kutatási kérdéseink megválaszolására tettünk kísérletet. Az első vizsgálati szakasz eredményeit, amelyben kvalitatív elemzést végeztünk, arra kívántuk felhasználni, hogy az ily módon kialakított szakmai önértékelésre vonatkozó fogalmat és a szakirodalom fogalmi definícióját alapul véve kifejlesszünk egy kvantitatív mérőeszközt, amelynek segítségével az elérhető legnagyobb mintából gyűjtsünk adatokat. A kvantitatív adatok elemzése segítségével megalkottunk egy modellt.

A beágyazott szerkezet e típusának alkalmazása két célt szolgált. Az első, kvalitatív szakasz eredményeivel az volt a célunk, hogy a pedagógusok nézetei alapján határoljuk körbe a szakmai önértékelés fogalmát. Az ily módon meghatározott fogalmat összevetettük a szakirodalomban fellelhető megközelítésekkel, így kívántuk biztosítani a kvantitatív mérőeszköz tartalmi érvényességét. A második, kvantitatív szakasz alkalmazásának a modellalkotás volt a célkitűzése. Hazánkban a szakmai önértékelés témaköre nem számít széles körben kutatott témának. A szakirodalmi elemzésből jó látható, hogy a magyarországi kutatások elsősorban a pedagógusok reflektivitását helyezték központba, ugyanakkor a szakmai önértékelés mint kutatási téma kevésbé kapott figyelmet, holott a pedagógusok hétköznapi gyakorlatában egyre kiemeltebb szerephez

jut. Vizsgálatunkkal egy új téma felé kívántunk nyitni, ehhez azonban több szempontot is figyelembe véve fel kívántuk tární, hogy milyen nézeteket vallanak a pedagógusok a szakmai önértékelésről. A beágyazott kutatást, annak lépésről lépésre történő megvalósítását e célból mindenképpen alkalmasnak találtuk. Másrészt a hazai neveléstudományi kutatásokon belül maga a kevert paradigma és azon belül a beágyazott kutatás kevésbé elterjedt, holott a nemzetközi szakirodalom szerint a humán tudományok területén egy új és dinamikusan fejlődő paradigmát láthatunk kibontakozni. Ezt támasztja alá, hogy olyan szaklapok tűzték ki célul a kevert paradigma jegyében megszületett munkák megjelentetését és népszerűsítését, mint a *Journal of Mixed Methods Research, Quality and Quantity, Field Methods* és a *International Journal of Multiple Research Approaches*, (Creswell, 2012. 265.)

Célkitűzéseink arra ösztönöztek bennünket, hogy időt és energiát nem kímélve minél szélesebb körű adatgyűjtésbe kezdjünk, megismerkedjünk a begyűjtött adatok különböző módszerekkel történő feldolgozásával. A komplex munka szükségessé tette számunkra, hogy tiszta és jól megjeleníthető modelleket alkossunk, valamint hogy átlásuk a kutatás folyamatának minden egyes részletét.

4. A kutatás minőségi paraméterei

A beágyazott felépítés a minőségi paraméterek biztosítására speciális eljárást igényelt, ez pedig a trianguláció, ami a különböző módszercsoportok, eljárások és technikák vagy forrásponatok párhuzamos, együttes használatát jelenti egymás megerősítésére és támogatására a validitás biztosításának érdekében (Szabolcs, 2001). Ez az eljárásmód a kutatási kérdések több módszerrel és több szempontból való megközelítését jelenti azért, hogy a kutató nehezebben fogadja el a kezdeti, könnyűnek látszó állításokat, ne vonjon le elhamarkodott következtetéseket, kritikus szemmel vizsgálódjon (Sántha, 2007). Flick a trianguláció négy típusát különböztette meg: az adatok triangulációját, a személyi, az elméleti és a módszertani triangulációt (2. táblázat) (Flick, 2002).

2. táblázat: A trianguláció szintjei és megvalósulása

A trianguláció szintjei	A trianguláció megvalósulása
Kevert kutatási paradigma	Beágyazott kutatás: kval→KVAN
Elméleti trianguláció	A témához kapcsolódó nemzetközi és hazai szakirodalom, valamint az első szakasz eredményeképpen meghatározott fogalmi meghatározás szintézise.
Adatok triangulációja	Személyi dimenzió: <ul style="list-style-type: none"> • intrakódolás (az adatok újrakódolása ugyanazon személy által bizonyos idő elteltével), • az első és második szakasz mintája nincs lefedésben egymással.
	Időbeli dimenzió: Az adatok gyűjtése két egymást követő szakaszban.
	Helybeli dimenzió: Az adatok gyűjtése különböző helyeken.
Módszertani trianguláció	Módszerek közötti: félíg strukturált interjúk és online kérdőív.
	Módszereken belüli: Kvalitatív módszeren belül: MAXQDA 12 szoftverrel lekérdezett modellek. Kvantitatív módszerek belül: különböző kérdéstípusok, az SPSS 22-es szoftver lekérdezései.

Az elméleti triangulációt úgy kívántuk biztosítani, hogy egyrészt a szakirodalmi felderítés során több elméleti koncepciót vizsgáltunk meg a szakmai önértékelés vonatkozásában, másrészt az elméleti megközelítéseket összevetettük a pedagógusok nézeteivel. Az adatok triangulációjához két különböző fázisban, különböző időszakokban és helyeken vettük fel adatainkat. A személybeli megkülönböztetés úgy valósult meg, hogy az első fázis mintája teljesen eltért a második szakasztól. A módszertani szempontból a módszerek közötti és az azokon belüli triangulációt kívántuk megvalósítani. Egyrészt igyekeztünk minél több és változatosabb módszert alkalmazni (félíg strukturált interjúk, online kérdőív), másrészt a kvalitatív és kvantitatív vizsgálatokon belül is többféle eljárást használtunk fel. A kvalitatív szakaszban (1. szakasz) az adatok dokumentálásához, elemzéséhez és értelmezéséhez a MAXQDA 12 szoftver segítségével történő lekérdezések és a létrehozott modellek elemzése biztosították a módszertani triangulációt. A kvantitatív vizsgálatnál (2. szakasz) pedig a különböző kérdéstípusok (zárt, nyílt, Likert-skála, metaforakérdések), valamint az SPSS 22 szoftverrel történő változatos lekérdezések biztosították a módszeren belüli triangulációt. Az online kérdőívnel még arra is külön figyelmet fordítottunk, hogy ugyanazt a témát (fontosnak tartott szakmai elvárások, szakmai önértékelés) nyílt és zárt kérdésekre adott válaszok segítségével is megvizsgáljuk. A személyi

triangulációt, lévén egy kutató által megvalósított kutatás, nem tudtuk megvalósítani, de ennek kompenzálását jelenti az interpretáció argumentatív biztosítása (konferencián való megjelenés és megvitatás, műhelyvita és a disszertáció védése) (Sántha, 2009. 115).

Kiemelt figyelmet fordítottunk a megbízhatóságra. A kvalitatív szakasz esetében a külső megbízhatóságot a szigorú dokumentáció révén kívántuk biztosítani (kutatói pozíció, környezet, elméleti bázis, a minta és a mintavétel, valamint a módszertan bemutatása). A dokumentációt támasztották alá a kódolási szabályzatok és a kutatás során vezetett naplók. A belső megbízhatóságot intrakódolással biztosítottunk. Az első szakaszban a megbízhatósági mutatót *Dafinoiu és Lungu* (2003, idézi *Sántha*, 2015. 77.) képlete ($km=2*n/i+j$) segítségével számoltuk ki.

Mivel beágyazott kutatásunk domináns módszertana a kvantitatív paradigmához kötődik, ezért a második szakaszban kiemelt szerepet tulajdonítottunk a pozitivistá tudományfilozófiai álláspont által meghatározó szerepet betöltő érvényesség, megbízhatóság és objektivitás kritériumainak. Az érvényesség esetében a tartalmi, a fogalmi és az egyezően alapuló érvényesség elvárásainak kívántunk megfelelni. A megbízhatóságot a próbalekérdezéssel biztosítottuk (N = 10).

Az objektivitás biztosításához több tényezőre is figyelmet fordítottunk. Többségében zárt végű kérdéseket alkalmaztunk. A mérés körülményeinél az objektivitást biztosította az anonimitás, a mérőeszköz online formátuma, a kérdőív egyéni, tértől és időtől való független kitöltése, a kérdőív tagolása az átláthatóság érdekében; bizonyos fogalmak mellé pontosítások kerültek, amelyek a jobb megértést segítették, főleg azoknál a pedagógusoknál, akik nem vettek részt minősítési eljárásban, nem ismerik az útmutatóban használt terminológiát.

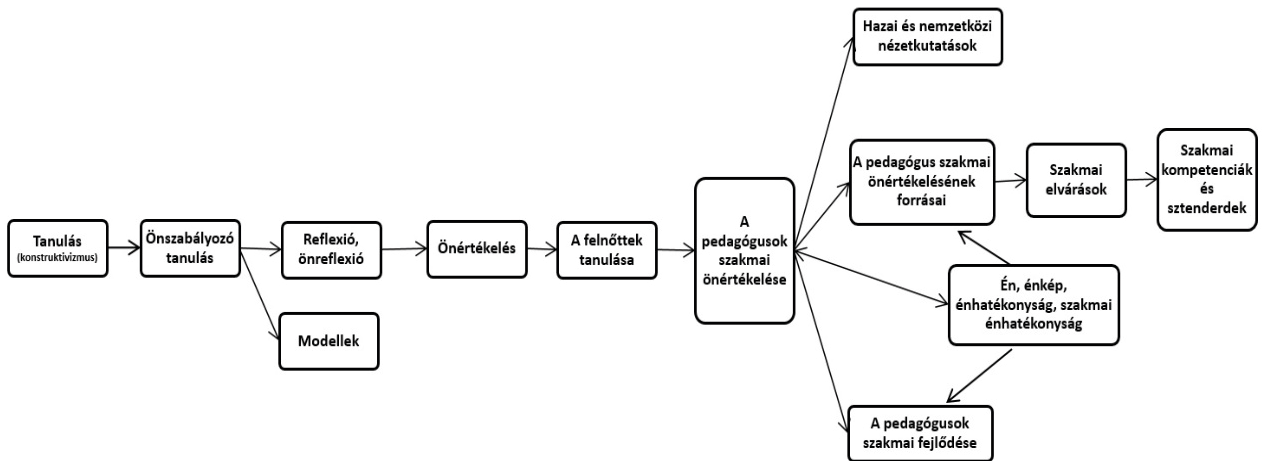
Mivel eredményeinket a szakaszoknak megfelelő sorrendben ismertetjük, ezért a dolgozat további fejezeteiben bővebb információt nyújtunk az egyes kutatási szakaszok paramétereiről, valamint a mintákról.

II. A KUTATÁS SZAKASZAI

1. Első szakasz

Az első vizsgálati szakaszban három célt tűztünk ki:

- a témánkhoz kapcsolódó szakirodalom áttekintését,
- a pedagógusok nézeteinek feltárását a szakmai önértékelésre vonatkozóan,
- majd e két terület összevetését és a kapott eredmények szintézisét.



1. ábra: A szakirodalom feltárásának fogalomtérképe

Az első cél elérése érdekében először is egy fogalomtérképet készítettünk, amelynek alapján fokozatosan bontottuk ki a pedagógusok szakmai önértékelésére vonatkozó kutatások eredményeit, több irányból megközelítve azt (1. ábra).

Következő lépésként félig strukturált interjúkkal feltártuk a pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézeteit, majd ezek kvalitatív tartalomelemzése révén született megállapításainkat összevetettük a szakirodalomával, így mind az elmélet, mind pedig a gyakorlat oldaláról kiindulva egy érvényes mérőeszközt fejlesztettünk ki.

1.1. Elméleti alapozás

1.1.1. A tanulás fogalmának értelmezése

A tanulás egy rendszerben vagy annak irányítórendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló tartós és adaptív változás. A pszichológiai felfogás szerint a rendszer maga az ember, az irányítórendszer az idegrendszer, a környezet az ember természeti, társadalmi és tárgyi környezete, a kölcsönhatás az ember tárgyi és szociális cselekvése. A tartósság azt jelenti, hogy a tanulás eredménye később is előhívható, az adaptivitás pedig azt hangsúlyozza, hogy a tanulás eredményeként létrejövő változás az embert a környezethez jobban alkalmazkodóvá teszi (*Nahalka*, 2006. 9–10.). Történelmi koronként többféleképpen értelmezték a tanulás fogalmát. A tudománytörténeti fejlődést elfogadva kutatásunk elméleti alapjának a konstruktivizmust tartjuk, így érdemes körüljárni, hogy az mit is ért tanulás alatt.

A huszadik század végén megjelenő új irányzat szerint a belső elképzelések, a hitek, a megkonstruált tudás képezik a megismerés lényegét (*Glaserfeld*, 1996. 193; *Nahalka*, 2002). Az új tudás elsajátítása nem egyszerűen a külső információk, hatások asszimilálásával történik, hanem egy aktív feldolgozási folyamatban, amelynek során akár a belső rendszer is strukturálisan átalakul. Éppen ezért a megismerési folyamat előtt megkonstruált tudás a megismerési folyamat döntő tényezője, meghatározó jelentőséggel bír a tanulási folyamatokban, feltárása tehát nélkülözhetetlen (*Nahalka*, 2003. 71.).

A konstruktivista tanulásfelfogás másik központi eleme a fogalmi váltás. Előzménye *Piaget* (1929, idézi *Korom*, 2005. 16.) kognitív fejlődéstudományi elmélete, amely szerint a külvilágból érkező információkat, új tapasztalatokat az egyén a meglévő sémáiba rendezi (asszimilálja) akkor, ha az információk és a séma megfeleltethetők egymásnak. Ha a megfelelő sémákba nem illeszthetők be az új tapasztalatok, akkor a kognitív rendszer megváltoztatására (akkomodációjára) van szükség. A gondolkodás lényege ezen elmélet szerint a gondolkodási műveletek kialakulása, ami a tárgyakon végzett viselkedések belső leképzése révén valósul meg. Míg *Piaget* elsősorban a tudásstruktúra globális változásának kutatására összpontosított, addig a kognitív fejlődéstudományi szakemberek a fogalmi váltás tudásterület-specifikus folyamataira koncentráltak. A kognitív-fejlődéstudományi vizsgálatok ezért mindig konkrét, jól behatárolható témákhoz, tantárgyi tartalmakhoz kötődtek. *Carey* (1985, idézi *Korom*, 2005. 23.) hívta fel a figyelmet arra, hogy az értelmi fejlődés során az ismeretrendszer nemcsak gazdagodik, hanem át is alakul. A kognitív pszichológia szerint a kognitív fejlődés során sajátos folyamatok mennek végbe. Ez a mennyiségi és minőségi átalakulás a szakértővé válás folyamata.

1.1.2. Az önszabályozó tanulás

A konstruktivizmus eszménye az önszabályozó tanulás. A tanuló ember önmaga megismerésével, adottságainak, képességeinek felmérésével, tudatosításával és mindezen ismereteinek a tanulási folyamatokban való tudatos alkalmazásával jelentős mértékben fokozhatja e folyamatok eredményességét, hatékonyságát (Molnár, 2003. 156.).

A kilencvenes évek végén, kétezres évek elején alakult ki az élethosszig tartó tanulás koncepciója, amely a tanulási stratégiákat és az élethosszig tartó kompetenciafejlesztést állította középpontba (Európai Bizottság, 2000). Ez a koncepció azt feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését a formális oktatási struktúrából kilépve, hanem az egész életén át folytatódik. Az önálló tanulásirányítás kerül a figyelem homlokterébe. Ez azt jelenti, hogy a tanuló személye áll a tanulási folyamat középpontjában, ő a saját tanulásának aktív irányítója, és annak alanyaként maga felelős a sikerességéért is. Az élethosszig tartó tanulás koncepciója teremti meg a folyamatosságot a gyermekkori és a felnőttkori tanulás között (Európai Bizottság, 2000).

Az élethosszig tartó tanuláshoz nélkülözhetetlen bizonyos kulcskompetenciák elsajátítása. Ennek elsődleges színtere a közoktatás (iskolai oktatás), továbbfejlesztésük pedig a felnőttoktatás keretében történik. A kompetenciákon belül a tanulási képesség játssza a fő szerepet, amelyet főleg gyermek- és ifjúkorban kell kialakítani, de felnőttkorban is folyamatosan fejlesztendő. A tanulási képesség vonatkozásában a leglényegesebb cél, hogy a felnőtt képes legyen megvalósítani az önszabályozó tanulást (European Commission, 2004).

A tanulás önszabályozásának értelmezésére több definíció is született. Az egyik korai meghatározás Zimmerman és Martinez-Pons (1988. 24., idézi D. Molnár, 2014. 34.) nevéhez fűződik: „*az önszabályozott tanulás olyan folyamat, amely során a tanuló belső, személyes céljaitól vezérelve szabályozza kognitív és metakognitív folyamatait, motivációját, viselkedését, és amely komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség révén valósul meg*”. A későbbi értelmezések hasonlóan látják az önszabályozó tanulás folyamatát. McCombs és Marzano (1990. 53.) definíciója szerint az önszabályozó tanulás „*önirányított metakognitív, kognitív, affektív és viselkedési folyamat összessége*”. Winne és Perry (2000. 533.) szerint az önszabályozó tanulás azt jelenti, hogy a „*tanuló metakognitívan vezetett tanulásában, intrinzik motivációja van, és tanulása stratégiai lépéseken keresztül megvalósított*”.

Az önszabályozó tanulásra vonatkozóan több modellt is kidolgoztak a kutatók. Zimmerman ciklikus modellje (2000. 15.), majd annak végleges változata (2009) Bandura szociálistanulás-elméletén alapul, és az önszabályozó tanulást a környezet hatására, a viselkedésből származó és a személyiség szintjén megnyilvánuló három tanulási forma interakciójaként értelmezi. A modell lényege, hogy az egyén szintjén létrejövő metakognitív és motivációs folyamatok egymáshoz történő kapcsolódása révén valósul meg a tanulás, amelynek során három egymást ciklikusan váltó fázis különíthető el:

- a tervezési fázis (*Forethought phase*),
- a kivitelezési fázis (*Performance or Volitional Control phase*),
- az önreflexiós fázis (*Self-reflection phase*) (Zimmerman és Moyran, 2009. 300–301).

Boekaerts kettős önszabályozási modelljében (Dual Processing self-regulation model) (Boekaerts, 1996. 108.) a tanulás két nagy működési mechanizmus köré szerveződik: a kognitív és az affektív vagy motivációs önszabályozás köré. Az adaptív tanulási modellben (Boekaerts, 1991. 2.) az önszabályozó tanulásnak három célját határozta meg:

- a tudás és a képességek kiterjesztése;
- mindezek erőforrások vesztését eredményezik, ezáltal biztosítani kell egyfajta kényelmi állapotot bizonyos észszerű határok között;
- támogatni az egyén elköteleződését olyan tevékenységek segítségével, amelyek az egyén figyelmét a „jólétről” a szakmai fejlődés irányába vezetik.

Ez utóbbi cél is kiemeli az érzelmek jelentőségét, hiszen amikor negatív érzelmeket él át a tanuló, akkor elsősorban a kényelmi állapot irányába hajlamos elindulni (Boekaerts, 2011. 410–411.).

Boekaerts modelljével szemben Winne és Hadwin koncepciója hangsúlyozza a metakogníciót és az önszabályozó tanulót, és őt mint aktív szereplőt írja le, aki képes irányítani saját tanulását a monitorozás és a metakognitív stratégiák által (Winne és Hadwin, 1998. 278.). Ők négy fázist különítenek el az önszabályozó tanulásban:

- feladatmeghatározás,
- célkitűzés és tervezés,
- tanulási taktikák és stratégiák alkalmazása,
- metakognitív módon megvalósuló adaptív tanulás, amelynek során a tanuló hosszú távú változtatásokat határoz el motivációjában és stratégiáiban a jövőre nézve.

A négy fázisban öt tényező befolyásolja az önszabályozó tanulást (COPES):

- a körülmények (Conditions) – a rendelkezésre álló források a feladat megoldásához,
- a műveletek (Operations) – kognitív folyamatok, taktikák és stratégiák, amelyeket a tanuló alkalmaz a feladat végrehajtásának megtervezéséhez,
- a termékek (Products) – a műveletek során létrejövő információk, pl. új tudás,
- az értékelések (Evaluations) – visszacsatolás arról, hogy a termékek és az elvárások, melyek lehetnek külső (tanár, társ által megfogalmazott), de a tanuló által megfogalmazott belső elvárások is, milyen viszonyban vannak egymással,
- az elvárások (Standards) – azok a kritériumok, amelyek mentén a Termékek monitorozása történik (Winne és Hadwin, 1998. 281.).

Winne (2001. 164.) különösen nagy figyelmet fordított arra, hogyan működnek a kognitív folyamatok a tervezés, a végrehajtás és az értékelés során. Kiemelt szerepet

tulajdonított az elvárásoknak (Standards), amelyek meghatározzák a feladat végrehajtásához szükséges célok kijelölését, a végrehajtás monitorozását és értékelését.

Pintrich önszabályozó tanulás modelljében (*Pintrich*, 2000. 454.) is négy fázis különíthető el:

- tervezés és aktiválás,
- monitorozás,
- kontrollálás,
- reakció és reflektálás.

Mind a négy fázisban működnek a kognitív, az affektív, a viselkedést és a kontextust szabályozó mechanizmusok.

Efklides MASRL-modellje (*Efklides*, 2011. 8.) az önszabályozó tanulás Metakognitív és Affektív Modelljeit kapcsolta össze. Két szintet különít el, az első a személyi vagy makroszint, amely az adott tanuló tulajdonságait jelenti, magába foglalva a kogníciót, a motivációt, az énképet, az érzelmet, az akaratot, a metakogníciót mint tudást és a képességet. A személyi szint központi elemei a tanuló által a feladatra vonatkozó megfogalmazott célok, ugyanis ezek irányítják az összes többi területet. A második a mikroszint, ahol a feladattípus és a tanuló személyes tulajdonságai között interakció lép életbe. Egyszerűbben fogalmazva, a tanuló figyelme a feladatmegoldás specifikus mechanizmusaira irányul, és az általános tanulási cél egy sokkal specifikusabb célban ölt testet. Ebben az esetben a mikroszintű monitorozás a fő folyamat, a motiváció és az érzelmi reakciók a metakogníciós források és a visszacsatolások alapján változnak. A MASRL-modell tehát a metakogníció, a motiváció és az érzelmelek közötti viszonyokat írja le a mikro- és a makroszint interakcióján keresztül.

A bemutatott modellek közös vonásokat hordoznak abban a tekintetben, hogy kiemelik a hatékony tanulót, aki folyamatosan monitorozza és szabályozza saját tanulását, aminek eredménye, hogy többet és eredményesebben sajátítja el a tanulás során. A kutatók hangsúlyozzák, hogy a tanulók maguk a visszacsatolás forrásai, és ez újnak számít (*Pintrich*, 2000; *Zimmerman* és *Schunk*, 2001). *D. Molnár Éva* az önszabályozó tanulás elméleteinek újszerűségét abban látja, hogy annak két nagyobb területét, a kognitív és a motivációs területeket összekapcsolják, és együttesen értelmezik. A hatékony tanulást a tanuló saját céljaitól irányított, a figyelmével és akaratával végrehajtott, illetve önreflexivitása révén értékelt folyamatnak tekintik. A tanulás önszabályozása révén a tanulók kognitív képességeiket, motivációs/emóciós készségeiket és viselkedésüket egyaránt képesek szabályozni (*D. Molnár*, 2013).

Egy teljesen új szempont is megjelent az újabb kutatásokban. *Järvelä* és *Hadwin* (2013) az önszabályozó tanulás lehetőségeit tárták fel a tanulás társas és interaktív vonatkozásainak bemutatásával IKT-eszközök alkalmazása révén és a számítógép által támogatott

kollaboratív tanulási környezetben. A Socially Shared Regulated Learning Modellben a kollaboráció, vagyis az együttműködés három módját különítik el: önszabályozó tanulás (SRL), az együttműködő szabályozás vagy co-regulation (CoRL) és a megosztott önszabályozó tanulás (SSRL). Az önszabályozó tanulás az egyén olyan tevékenységét jelenti, amely lehetővé teszi a társak közötti interakcióhoz való alkalmazkodást a csoportmunka során. Az együttműködő önszabályozás (CoRL) szélesebben értelmezi a tanuló megfelelő stratégiai tervezését, feladat-végrehajtását, reflektálását és alkalmazkodását a csoport más tagjaival való együttműködés során. A megosztott önszabályozó tanulás szintén a csoporton belüli együttműködésben értelmezhető. A különbség az, hogy itt a csoporttagok közötti kölcsönös együttműködés során alakul ez ki, míg az együttműködő önszabályozás esetében a folyamat a csoport egy tagja vagy tagjai által irányított (Panadero, 2017. 422.).

Az önszabályozó tanulók jellemzőit Zimmerman (1995. 218.) foglalta össze:

1. a tanulás a tanulók által kezdeményezett,
2. képesek személyes céljaik megfogalmazására,
3. kitartanak feladataik végrehajtása mellett,
4. önállóak,
5. hatékony tanulási stratégiákat alkalmaznak,
6. a következmények jelentőségét felmérik,
7. önreflektívek, a tanulásra vonatkozó metakognitív tevékenységet végeznek,
8. kialakult érdeklődéssel rendelkeznek,
9. saját képességeiket reálisan ismerik,
10. a tanulással szemben pozitív attitűddel rendelkeznek.

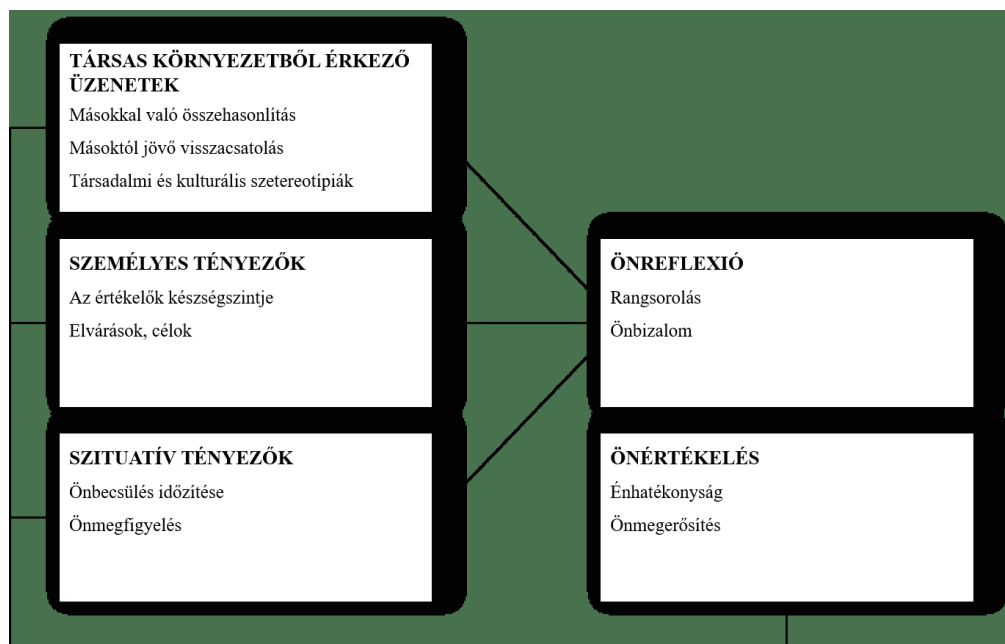
A legújabb kutatások eredményeit figyelembe véve kiegészíthetjük a felsoroltakat azzal a megjegyzéssel, hogy az önszabályozó tanuló képes nemcsak önmagára figyelni a tanulás folyamán, hanem egy adott csoporton belül a csoport tevékenységére is reflektálni a közösen kitűzött célokat figyelembe véve, és szabályozni nemcsak önmaga, hanem a csoport egészének tevékenységét is.

Az önszabályozó tanulás tehát aktív, konstruktív folyamat. A szabályozás jelenti a célkitűzést, monitorozást, a megismerés kontrollálását, a motiváció és viselkedés összhangba hozatalát a külső környezeti és belső elvárásokkal, lehetőségekkel. Ezek a cselekedetek állandó összeköttetést biztosítanak az egyén és a kontextus, illetve elért teljesítményük között. A szabályozási folyamat lényeges eleme az önreflexió és az önértékelés.

1.1.3. Reflexió, önreflexió, önértékelés

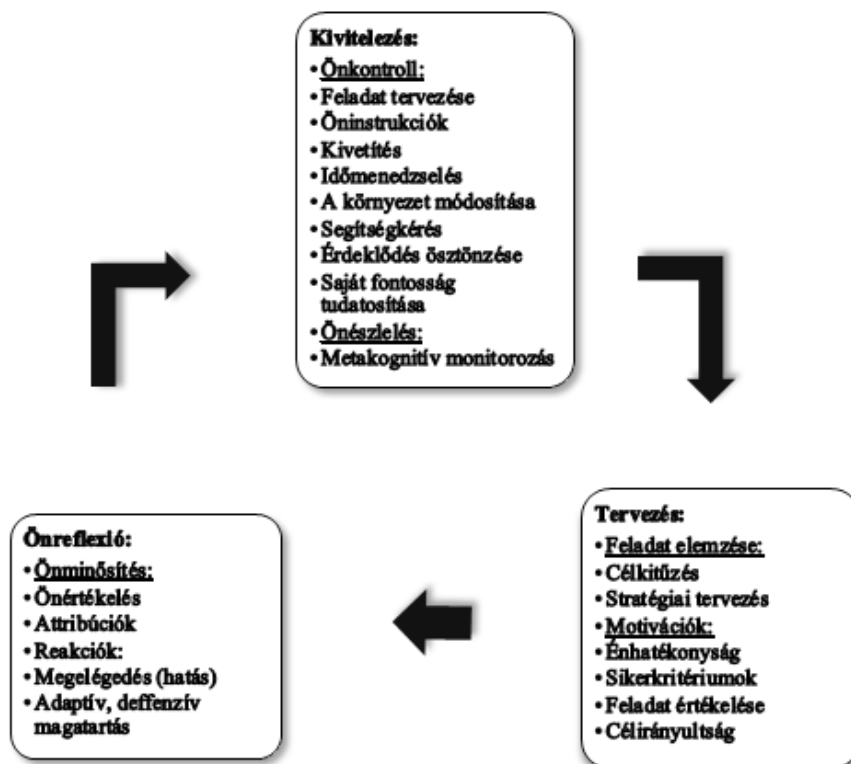
Az önszabályozás-modelleken belül jól kirajzolódott előttünk a feedback, azaz a visszacsatolás és az önértékelés szerepe. A továbbiakban azt kívántuk bemutatni, hogy hogyan

valószínűleg az önreflexió és az önértékelés az önszabályozáson belül. Ehhez öt modellt is felhasználtunk. Az első kettőben közös, hogy a *Bandura*-féle társas tanulás koncepciójára alapoznak.



2. ábra: Az önértékelés visszatekintő modellje (Athanasou, 2005. 292.)

Az első az önértékelés visszatekintő modellje, amelyet *Athanasou* (2005) dolgozott ki. Ebben a modellben *Athanasou* szerint az önértékelés valamilyen képességet jelöl (2. ábra). A felnőttek önszabályozó tanulásán belül az önértékelés két dimenzióját különítette el, az önreflexiót és a tényleges önértékelést. E tényleges önértékelés (self-evaluation) jelenti magát az értékítéletet, önminősítést, amelyet az egyén állapít meg az önmaga által elért eredményről. A másik az önreflexió (self-assessment), amely ennek az értékítéletnek a momentumát megelőzi. Az önértékelés megtörténhet hivatalos nyilvános keretek között, és lehet nem hivatalos, privát észlelése a teljesítménynek. Ez a modell is folyamatba ágyazottnan definiálja az önreflexiót és az önértékelést, és az egymásutániségra helyezi a hangsúlyt. Az önreflexió (self-assessment) maga a visszacsatolás az önszabályozásban. Az önértékelés (self-evaluation) az önmagunkkal kapcsolatos érzelmeinket és értékítéleteinket foglalja magába. Az önreflexió a szabályozási folyamat kognitív, metakognitív jellegét biztosítja, míg az önértékelés az affektív, érzelmi oldalt jeleníti meg. Az önértékelés során keletkezett érzelmek és értékítéletek következménye az önmegelegedés, ami a személy önmagával való megelegedtségére vagy elégedetlenségére vonatkozik.



3. ábra: Az önszabályozó tanulás ciklikus modellje
(Zimmerman és Moyran, 2009. 300.)

A másik modell a korábban már említett ciklikus modell (Zimmerman és Moyran, 2009. 300.), ahol az önszabályozó tanulás ciklikusan visszatérő folyamatok együtteseként jelenik meg, és amelynek szintén központi eleme a feedback, vagyis az önreflexió és az ahhoz kapcsolódó önértékelés (3. ábra). Az első fázisnak (Tervezés) két nagy komponense van: a feladatelemzés és az egyén önmotivációját fenntartó források. A feladatelemzés jelenti a feladat részekre bontását és a cselekvés stratégiai tervezését, vagyis itt fogalmazzák meg a célokat és az elérésükhöz szükséges utakat. Ez jelenti az célokhoz és a tanulási környezethez igazodó módszerek kiválasztását. Mivel ebben a fázisban a tanuló előre tervez, így hangsúlyos szerepet kap az, hogy milyen az önmagáról kialakított képe (az énéhatékonyság észlelése); melyek az önmaga számára megfogalmazott sikerkritériumok, amelyek elérésével a feladatot teljesítettnek tartja; a megvalósítandó feladat értékelése, azaz hogy az egyén a feladatot mennyire tartja fontosnak; valamint a célrányultság, azaz hogy mi a tanulás célja. Ez utóbbi kétféle lehet. Lehetséges, hogy

a tanuló számára a tanulás folyamata a fontos, de az is, hogy számára az eredménye jelent prioritást. A második fázisban (Kivitelezés) az egyén kidolgozza a feladat megoldásának stratégiáját, a feladatra koncentrálni, miközben állandóan figyelemmel kíséri a változásokat, amelyekhez alkalmazkodni igyekszik. Egymással párhuzamosan két tevékenység valósul meg: az önkontrollé és az önértékelés. Ez nem más, mint a monitorozás. A harmadik fázis (Önreflexió) ezzel párhuzamosan zajlik. Ezen belül valósul meg az önértékelés. Lényege, hogy az egyén önmaga végzi a visszacsatolást, amely nem a folyamat végén történik meg, hanem közben. Mindez folyamatos észlelést, értékelést jelent. Az egyén folyamatosan reflektál, majd értékkel, következtetéseket von le, minősíti a teljesítményét (self-judgement). Az önminősítést annak alapján teszi meg, hogy összehasonlítja saját teljesítményét bizonyos elvárásokkal. Az értékelő önszabályozáson belül három típus különböztethető meg:

- az egyén egy általa kiválasztott elváráshoz méri teljesítményét,
- az adott képesség minden komponensének tökéletes ismerete számára a mérvadó,
- másokhoz (osztálytársak, csoporttársak, testvérek) hasonlítja a teljesítményét (Bandura, 1986, idézi Zimmerman és Moyran, 2009. 303.).

Az, hogy mihez viszonyítja önmagát az egyén, hatással van az általa megfogalmazott sikerkritériumok teljesítésére és a motivációjára. A teljesítmény minősítése mellett az önértékelés részét képezik az attribúciók, azaz azok a nézetek, amelyek az egyén szerint a feladat végrehajtást eredményezték vagy akadályozták. Másképp fogalmazva: az egyén minek tulajdonítja sikerét vagy sikertelenségét. Ha nézetei szerint kontrollálható tényezők a sikerének az okai, akkor a motivációt fenn tudja tartani a kívánt cél elérésére. Azonban ha nem kontrollálható tényezők (például tehetség hiánya), akkor az alááshatja a motivációt. Az önminősítés mellett a harmadik fázis másik fontos elemét képezik a reakciók. Ha a minősítés pozitív, akkor az elégedettséget okoz, amely nem más, mint kognitív és affektív reakció az önminősítés eredményére. Az elégedettség érzése adaptív magatartásra ösztönzi a tanulót, azaz tovább folytatja a sikeres tanulási stratégia alkalmazását, vagy hajlandó azt módosítani a siker érdekében. A defenzív magatartás esetében az egyén megpróbálja elkerülni a jövőben várható elégedetlenség érzését, egyfajta védőpajzsként kihátrál a tanulásból. A defenzív magatartás jellemzői a feladatkerülés, a tehetetlenség, a halogatás, az apátia. Fontos leszögezni, hogy a reakciók mindkét formája függ az önminősítéstől (Zimmerman és Moyran, 2009. 304.; Molnár, 2009. 351.).

Az önértékelést követő kontrollált viselkedést írja le Rosenbaum (1988, idézi Dávid, 2015. 51.) tanult leleményességről alkotott fogalma. Ez pedig nem más, mint egy folyamatszabályozó kogníció, amely akkor lép működésbe, ha a tanulás nem hatékony. Ilyenkor a tanulással kapcsolatos szokásrendszer változtatására van szükség. Mindez háromféle elemet foglal magába:

1. a káros viselkedés monitorozását,
2. problémamegoldó stratégiák alkalmazását,
3. érzelmszabályozást és más önkontroll-stratégiák alkalmazását.

Cowan hangsúlyozta, hogy az önszabályozáson belül az önreflexió és az önértékelés összekapcsolódása révén a belső és a külső elvárások összhangba hozatala történik meg. Ő a következőféleképpen képzei el a strukturált reflektív tevékenység és az önértékelés összekapcsolódását:

1. feedback igénye,
2. adott munkára vonatkozóan erősségek, fejlesztésre váró területek,
3. reflektálás az elért eredményekre – szelektálás – portfólió összeállítása,
4. reflektálás a kitűzött feladat megvalósítása előtt,
5. reflektálás a folyamatra és eredményre a megvalósítás után, előretekintés (*Cowan*, 1998. 45.).

A saját célokat és azok külső környezettel való összhangba hozását hangsúlyozta *Pintrich* és *Zucho* (2002. 253.) és *Nicol* és *Macfarlane-Dick* (2006. 214.) is, akik szerint az önszabályozás feltételei a saját célkitűzések, amelyekhez az egyén viszonyítja teljesítményét. A külső elvárások, célok azok, amik segítik az egyént az önszabályozás során. A feedback lehet belső és külső. Az önszabályozó tanuló képes lefordítani saját maga számára a külső feedbacket, és azt összhangba hozni saját belső céljaival.

Ugyancsak az önértékelés és az önreflexió központi szerepét emelte ki *Nagy József* személyiségmodellje. Ez a kognitív pedagógiai alapú megközelítés a pedagógia, a nevelés alapvető feladataként határozza meg az énfejlődés, az önreflektív képességek és az éntudat fejlődésének elősegítését. *Nagy József* szerint a személyiség egy négy szintből álló genetikus, tapasztalati, értelmező és önértelmező komponensrendszer, amelynek szabályozását az affektív apparátus, a habitus, a világtudat és az éntudat valósítja meg (*Nagy*, 2000. 315.). Az én fejlődésének kulcsa az önreflektív szabályozás, mely lehetővé teszi az egyén társadalmi adaptációját. Az önreflektív képességek közül kiemelkedik az önértékelő, önmegismerő és önfejlesztő képesség. Az önértékelés segítségével a viselkedésszabályozás információit önmagunkhoz, éntudatunkhoz viszonyítjuk. Ez hat az éntudatunkra, és meghatározza további viselkedésünket. Az önértékelésnek három változata érdemel említést: a visszacsatoló, mely a döntések következményeit elemzi abból a szempontból, hogy a saját viselkedést hogyan lehetne, kellene módosítani. Az önvizsgálat viselkedésünk utólagos elemzése abból a szempontból, hogy azt hogyan lehetne módosítani hasonló helyzetekben. Az önelemzés saját személyiségünk (felkészültségünk, szokásaink, meggyőződéseink) értékelése (*Nagy*, 2000. 314.). Az önértékelés így vezet az önmegismerő képesség, az önismeretek és az önmotívumok növekedéséhez, hierarchizálódásához. Az önismeret a spontán önfejlődést szolgálja. Az önfejlesztő képesség a tudatos célszerű

változtatás kulcsa. Az önfejlesztő személyiség saját viselkedését, problémáit, konfliktusait tanulási lehetőségként kezeli. Nála már az önreflexió magas szintje valósul meg.

A felvázolt modellek alapján megállapítottuk, hogy az önreflexió és az önértékelés szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Mindenképpen a fejlődés motorjaiként működnek, legyen szó az önszabályozó tanulásról vagy a személyiség fejlődéséről. A kutatók nem egységesek annak megítélésében, hogy az önreflexió és önértékelés milyen mértékben kapcsolódnak egymáshoz, rész-egész viszonyt alkotnak-e egymással, van-e valamilyen sorrendiség közöttük, vagy éppen a fejlődés valamelyik szintjét jelentik. Következtetésként megfogalmazhattuk, hogy a személyiség rendkívül bonyolult rendszer, amelyben a két fogalom összefonódik egymással. Az önreflexió inkább a kognitív, az önértékelés pedig az affektív oldalt képviseli. Az önreflexió a történetekre való visszacsatolás, az önértékelés inkább az egyén által történő minősítés, értékítélet, amely esetében fontos a valamihez való hasonlítás, legyen az külső, mások által meghatározott vagy az egyén önmaga számára meghatározott elvárás.

1.1.4. Az önértékelés értelmezései

Az önértékelés fogalmi dimenzióinak további vizsgálatához elengedhetetlen egy kis történeti áttekintés arra vonatkozóan, hogy mikor is jelent meg a neveléstudományban, és hogyan, milyen kontextusban értelmezték a kutatók. Segítségül hívtuk *David Boud Enhancing Learning through Self Assessment* (Boud, 1995) című munkáját, amelyben a szerző végigvezet bennünket az önértékelés-kutatás rövid történetén és dilemmáin.

Az önértékelés kutatása az egyetemi oktatásban széles körben a 60-as évektől van jelen, de egyes kutatók már a 30-as években is foglalkoztak vele az USA-ban. A vizsgálatok elsősorban a diákok önértékelését vették górcső alá. Ebben az időben a fő kérdés az volt, hogy a diákok mennyire pontosan tudják előre megjósolni a teljesítményüket. A tanárok értékelésével való összevetetés alapján a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a diákok reálisan tudják előre jelezni a várható eredményüket. A 70-es években még mindig megmaradt ez a kutatási irány, de az érdeklődés középpontjába az került, hogy az önértékelésbe való bevonódás hogyan hat a diákok jövőbeli feladatvégzésére. Ezzel párhuzamosan vetődött fel egy új szempont, azaz a társak önértékelésben játszott szerepe. A 70-es évek végétől az önértékelésnek a pedagógusok tevékenységére gyakorolt hatása került a vizsgálatok fókuszába. A 80-as években *Heron* (1989. 81.) kidolgozta a szakmai fejlődés elméleti modelljét, amelyben három tényezőt emelt ki: az önértékelést végző személy elfogadja a saját tanulásaért vállalt felelősséget; az önértékelés képességének fejlesztése elengedhetetlen a szakmai fejlődés érdekében; a társak szerepe is fontos az önértékelésben. Ezt követően az önértékelés megjelent a felsőfokú oktatásban különböző tudományterületeken, majd később a szakmára történő felkészítésben is (Boud, 1995. 176.).

Az önértékelés fogalmának számos értelmezése létezik. Egyesek szerint *ismereteket, nézeteket* foglal magába. Ahhoz azonban, hogy az egyén képes legyen értékelni saját ismereteit, tudását, mindent meg kellene tanulnia. Manapság ehhez azonban már olyan mennyiségű ismerettel kellene rendelkezni, ami ezt szinte lehetetlenné teszi. Ehhez kapcsolódik egy másik probléma, a tudás értelmezésének átalakulása. A konstruktivista szemlélet szerint egyéni tudásról beszélhetünk, vagyis hogy a valóság hogyan képződik le a tudatunkban. Ez azt jelenti, hogy az ismeretek mellett megjelennek a nézetek is, ezek pedig minden ember esetében különbözőek lehetnek. Mindez felveti azt a kérdést, hogy ki mondja meg mindezek alapján, hogy mi az a tudás, vagy milyen az a nézet, amit értékelnünk kell.

Egy másik értelmezés szerint az önértékelés *készségeket* jelent. Az oktatásnak az a feladata, hogy ne csak arra készítse fel a diákokat, hogy a jelen problémáira válaszokat adjanak, hanem arra is, hogy a jövő problémáira is képesek legyenek megoldásokat találni. Ehhez pedig készségekre van szükség, amelyek által megszerezhető a jövő számára fontos új tudás, ismeret. Vagyis fontos az információk begyűjtése, értékelése, a kritikus gondolkodás készsége. Mindezeket felhasználjuk arra, hogy ismereteket szerezzünk általuk. Vagyis a készségek és az ismeretek szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Leginkább a transzferábilis készségek azok, amelyek fejlesztése fontos (Boud, 1995. 177.).

A harmadik értelmezési kör, amikor az önértékelés alatt *kompetenciák* együttesét értjük. A kompetencia fogalma tágabb, mint a készségeké. Kompetens egy személy egy adott foglalkozásban, ha rendelkezik bizonyos készségek, ismeretek, nézetek és attitűdök repertoárjával, amelyeket széles kontextusban fel tud használni. A kompetenciák fejlesztésénél különösen hangsúlyos az önértékelés. Itt is felmerül a kérdés, hogy ki alakítja ki, határozza meg az értékelés kritériumait, az elvárásokat. Általában ezek külső szakértők. Itt fontos szempont, hogy milyen az értékeltek viszonya az elvárásokhoz, be lehet-e vonni őket azok kidolgozásába. Az értékeltek, a diákok is kritikai észrevételeket fogalmazhatnak meg az elvárásokkal kapcsolatban, és ez különösen azért fontos, mert a diákokat a kritikus gondolkodásra készítjük fel, hát hol máshol lenne az észrevételeiknek helye, mint az elvárások megfogalmazásakor. Csakúgy, mint a készségek esetében, itt is felvetődött az a kérdés, ki tudja előre megmondani, hogy a jövőben egy adott szakmában ki lesz kompetens. A világ változik, és vele együtt maguk a kompetenciák is. Az adaptivitás kulcsa egyfajta folyamatos párbeszéd. Boud szerint a kompetenciaalapú oktatás csak akkor lehet a jövő záloga, ha önmaga is kritikus és önreflektív, vagyis lételeme az önértékelés. Mindez egy további gondolatot is felvet a jövőre vonatkoztatva. Vajon tényleg a kompetenciaalapú oktatás lesz a jövő kulcsa? Jelen helyzetben erre az a válasz fogalmazható meg, hogy felül kell emelkedni az ismeret, nézetek, készségek jelenlegi értelmezésén. A minőséget lehet, hogy inkább az önértékelés mint a tanulás új módszere fogja biztosítani (Boud, 1995. 177.).

Így jutottunk el a negyedik megközelítéshez, ami az önértékelést mint *módszert* értelmezi az értékelésen belül, amelyet a tanár alkalmaz a tanítási folyamat során (*Black és Wiliam*, 1998; *Andrade és Boulay*, 2003; *Noonan, és Randy*, 2005; *Panadero, Brown és Courtney*, 2014). Az önértékelés (self-assessment) ebben az értelmezésben a formatív értékelés során valósul meg, amikor a tanulók reflektálnak munkájuk minőségére, és ítéletet alkotnak arról, hogy milyen mértékben sikerült megvalósítani a kitűzött célt, majd ennek tükrében felülvizsgálják addigi tanulási tevékenységüket. A hangsúly itt azon van, hogy ez a formatív értékelés része. Az önértékelésnek módszerként történő értelmezése jól illeszkedik azokhoz a kutatásokhoz, amelyeknek fő fókusza a pedagógus önszabályozó tanulása, tanítása, és amelyek szerint a pedagógus tanítás során fejlődő önszabályozó tanulása egyrészt segítheti önismeretének fejlesztését, a saját tanulás iránti motivációját, másrészt a pedagógus modellként hat a tanulókra támogatva a tanulók önszabályozásának a fejlődését (*Butler*, 2003; *Butler és mtsai.*, 2004; *Manning és Payne*, 1993; *Randi*, 2004, *Peeters és mtsai.*, 2013).

Az önértékelés (self-assessment) *Boud* (1995. 5.) szerint, mint minden más értékelés, tartalmaz két fő elemet: a teljesítményértékelés sztenderdjeinek meghatározását, majd azt követően pedig ezek alapján a teljesítmény minőségének a megítélését. Ideális esetben az önértékeléskor maga az értékelt személy is részt vesz mindkét tevékenységben.

Az önértékelés három fő lépésből épül fel:

- Az elvárások megfogalmazása: vagy a tanár, vagy a tanuló, vagy együtt pontosan és egyértelműen megfogalmazzák az adott feladatra vonatkozó elvárásokat.
- Az adott feladatra vonatkozó tanulási tevékenység egyéni értékelése az előre meghatározott elvárások alapján (folyamat közbeni értékelés).
- Felülvizsgálat: a tanulás közben megtörtént visszacsatolások alapján az egész tevékenység értékelése. Itt ki kell emelnünk, hogy a visszacsatolás egyaránt irányul a „végtermékre”, magára a feladat-végrehajtás egész folyamatára, illetve annak részfeladataira (*Hattie és Timperley*, 2007. 91–93.).

Ez a három lépés folyamatos információval látja el a tanulót saját tanulási folyamatáról (*Andrade*, 2010. 94.). *Andrade és Du* (2007. 162.) is kiemelik, hogy az önértékelés a formatív értékelés kiegészítéseként kell hogy működjön, amelynek során az értékelt személy maga is reflektál, és értékeli a munkájának és tanulásának a minőségét, megítéli, hogy az explicit módon megfogalmazott célkitűzéseknek, kritériumoknak milyen mértékben sikerült megfelelni, beazonosítja erősségeit és gyenge pontjait, majd ennek ismeretében felülvizsgálja tevékenységét, tanulását.

Az önértékelésnek mint módszernek a definiálása elválaszthatatlan egy újabb értelmezéstől, méghozzá az önszabályozó tanuláson belül játszott szerepétől. Ebben

a kontextusban már mint *funkció* jelenik meg a tanulás minőségének a javítását szolgálva. Az önszabályozás során az egyén különböző stratégiák alkalmazása révén ellenőrzés alatt tartja gondolatait, cselekedeteit, érzelmeit és motivációit annak érdekében, hogy az önmaga által kitűzött céljait elérje (Zimmerman, 2000. 19.). Ebben az értelemben az önértékelés egy olyan folyamat, amellyel a tanulók szabályozzák saját tanulásukat. Alonso-Tapia és Panadero (2013. 563–564.) szerint itt kapcsolódik össze egymással az önértékelésnek mint módszernek és mint készségnek a fogalmi értelmezése. Szerintük amikor a tanár az önértékelést mint módszert alkalmazza, akkor valójában magát az önszabályozás készségét kívánja fejleszteni a tanulóknál annak érdekében, hogy önszabályozó tanulókká váljanak. Ez jelenti azt, hogy képesek a tervezésre, a monitorozásra és az értékelésre, vagyis az önszabályozó tanulás metakognitív folyamatai fejlődnek ezáltal a tanulóknál (Winne és Hadwin, 1998. 280.). Éppen ezért a tanárok képzésénél, továbbképzésénél nagyon fontos erre felhívni a figyelmet, és a két fogalmat egymással összekapcsolva használni (Alonso-Tapia és Panadero, 2013. 555).

1.1.5. Az önértékelés a felnőttek tanulásában

Mivel kutatási témánk a felnőtt pedagógusok szakmai önértékelése, így elengedhetetlen volt, hogy tisztázzuk a felnőttkori tanulás sajátosságait, valamint az önértékelés abban játszott szerepét.

Nagyon sokáig a felnőttnevelés volt az elfogadott fogalom a szakirodalomban. Ezt fokozatosan szorította ki a felnőttképzés, majd a felnőttoktatás-felnőttképzés ikerfogalma. Később elterjedt az *andragógia* kifejezés, amely az önnevelés, önképzés fogalmát hozza kapcsolatba a felnőttképzés fogalmköréhez (Gellért, 1970. 23). Több elmélet létezik a felnőttoktatás helyéről az oktatási rendszerben és a neveléstudományban. Ezek közül sokáig a legelterjedtebb volt az a nézet, amelyik szerint a nevelési-oktatási-képzési tevékenységet, valamint a neveléstudományt egyaránt a pedagógia szó jelöli, a felnőttképzés vagy andragógia pedig ennek egyik alrendszere. Egy másik álláspont szerint mind a pedagógia (a felnővekvő nemzedékek nevelése), mind az andragógia (a felnőtt nemzedékek nevelése) egyenrangú része az egyetemes embernevelésnek, amelyet antropagógiának neveztek el. Idetartozik még az öregkori nevelés, a geronto-andragógia vagy gerontagógia is (Óhidy, 2006. 89.). Egy harmadik megközelítés a tudomány és a technika fejlődésével párhuzamosan jelent meg. Az információrobbanás és az élethosszig tartó tanulás koncepciójának előtérbe kerülése a tudományok egymáshoz való viszonyában változásokat eredményeztek. Egyszerre zajlott bizonyos integrálódás, differenciálódás és új hatértudományok megjelenése. Így vált az andragógia az egész életen át tartó tanulás felnőttkori szakaszának szabályszerűségeivel foglalkozó tudományággá, csakúgy, mint a gyermekkorban a pedagógia vagy az időskorban a gerontogógia. Ebben az értelmezésben az andragógia a humán

tudományok rendszerében a pedagógia szerves folytatása (Lada, 2006, 20–21.). Farkas Éva meghatározása szerint az *andragógia* görög eredetű szó, a felnőttnevelés tudományát jelenti, amely a felnőttnevelés társadalmi funkcióival, a felnőtt korosztály iskolai és iskolán kívüli oktatásának és képzésének cél- és feladatrendszerével, a felnőttek tanulásának és tanításának eszközeivel és módszereivel foglalkozik (Farkas, 2013. 12).

A fentiekben már említett élethosszig tartó tanulás koncepciója azt feltételezi, hogy a tanulás, a kompetenciafejlesztés felnőttkorban is folytatódik. Itt azonban érdemes tisztázni, hogy mit értünk felnőttkor alatt. A felnőttiséget nem tekinthetjük csupán életkori kategóriának, hanem a növekedés utáni életszakaszt jelenti (Szabóné, 2009. 202). A tanulás szempontjából felnőttként kezelhető az a személy, aki képes felelősséget vállalni saját tanulásáért (Knowles, 1980. 24.) Paterson szerint a felnőttek „azok az emberek (a legtöbb társadalom túlnyomó többsége), akiket felnőttstátusban lévőnek tekintünk, képesek az intellektuális adottságoknak, fizikai erőknél, jellemző vonásoknak, hiedelmeknek, hajlamoknak, szokásoknak és viselkedéseknek legszélesebb lehetséges változatait tanúsítani és tanúsítják is. Mi helyesen tartjuk őket felnőttnek az életkoruk alapján, s indokoltan várjuk el tőlük, hogy az érettség alapvető minőségeit mutassák. Azonban a felnőttek nem feltétlenül érettek. De feltételezhetően érettnél kellene lenniük (és képesek is volnának elérni az érettség állapotát), és ez az a szükséges feltételezés, ami az ő felnőttiségüket igazolja.” (Paterson, 1979. 13.; Szabóné, 2009. 202.).

A XIX. és a XX. század fordulóján jelentkező ún. reformpedagógia híres jelmondatát – „a gyermek nem kis felnőtt” – fordította meg az andragógia, a felnőtt nem nagyra nőtt gyermek, akkor sem, ha történetesen tanul, tehát vannak a felnőttekre jellemző tanulási sajátosságok (Csoma, 2006. 15.). A felnőtt tanuló esetében fontos hangsúlyozni a tanuló pszichés sajátosságait, mert a tanulás, a tanítás folyamatában a felnőtt teljes személyiséggel vesz részt, teljes személyisége érintettségével (Maróti, 2005. 99.).

A személyiség néhány fontos tényezőjét vizsgálva nézzük meg, mennyiben különbözik egymástól az ifjak és a felnőttek tanulása. Az első tényező az érdeklődés, a motiváció. A felnőtt tanulók érdeklődése az iskolai tanulmányokkal együtt fejlődik, az életkor növekedésével és a látókör bővülésével az érdeklődésbeli különbségek fokozatosan átalakulnak, változnak. A dolgozó emberek tanulási érdeklődése munkatevékenységük talaján bontakozik ki. Az érdeklődés ilyen alakulása azt eredményezi, hogy a felnőtt tanuló praktikus gondolkodásává válik. A praktikus kifejezés az érdeklődés tartalmát fejezi ki, a gondolkodást a motívumok oldaláról mutatja be. A praktikusság itt azt jelenti, hogy a dolgozó ember igyekszik élethelyzetéből fakadó igényeinek és szükségleteinek kielégítésére, s az erre irányuló tevékenységének eredményeit közvetlenül kívánja látni. A tanulás eredményeit munkájában és az élet minden területén alkalmazni kívánja. Pontos elképzelései vannak a megtanultak hasznáról, alkalmazási lehetőségeiről, és magabiztosan képes mérlegelni,

hogy azt, amit megtanult, milyen mértékben és hol, hogyan alkalmazhatja. Élet- és munkatapasztalatai birtokában feljogosítva érzi magát arra, hogy mérlegelését reálisnak tekintse, s végül döntsön arról, hogy a vállalt tanulás megéri-e a fáradságot. Az *érdeklődés praktikussága* tulajdonképpen a tanulási tevékenység, valamint a társadalmi és munkatevékenység viszonyát, közvetlen, szerves kapcsolatát fejezi ki (Csoma, 2006. 13–14.).

Az andragógia humanisztikus megközelítése szerint a felnőttek tanulásának mozgatórugója az *önkép* (Brundage és MacKeracher, 1980; Jarvis, 2004). A felnőtt tanuló legfontosabb személyiségvonásai az önképe, a szubjektív önértékelése, amelyek összefüggnek a tanulás eredményességével.

Nagyon fontos további tényező a felnőttek tanulásában az *énazonosság folyamatos biztosítása* folyamatos önreflexió révén, amely egyre inkább az egyén állandó tanulási feladatává válik. Az identitás fogalmához nemcsak a szubjektíve fontos, hanem a társadalmilag releváns tapasztalatok és tudástartalmak is hozzátartoznak. Az identitás normatív kategória is, tehát a felnőttoktatásban részt vevők számára az önmagukkal való foglalkozás nem lehet öncél. A személy gyarapodása tudásban, készségekben, meggyőződésekben és viselkedésben csak akkor számít fejlődésnek, ha megfelel a társadalmi normáknak. Ez jelenti tehát az identitás egyensúlyának megteremtésére való törekvést (Siebert, 1993. 72.). A felnőttek tanulásában új tanulási stratégiák jelennek meg, melyekben a személyiség belső erőinek nagyobb szerepet tulajdonítanak, a tanulási környezet mint külső környezeti meghatározó mellett megnő a személyiség belső erőinek a szerepe (Réthy, 2003. 41.; O'Neil és Drillings, 1994/1999. 62–72.).

A felnőttek tanulásában Boshier és Collins (1983. 165.) a tanulásban való részvétel *fő indítékait* hat faktor segítségével határozták meg (EPS Education Participation Scale):

- *Társas kapcsolatok keresése:* azokat a felnőtteket jellemzi e motívum, akik szeretnek csoportban, másokkal együtt tanulni.
- *Társas ösztönzés keresése:* sokan azért kapcsolódnak be valamilyen tanulási programba, mert magányosak vagy unatkoznak, esetleg kapcsolati problémáik vannak.
- *Szakmai előrelépés:* e tényező azoknak fontos, akik meg akarják tartani munkahelyüket, esetleg jobb munkát vagy előléptetést szeretnének.
- *Közösségi munka:* a társadalmilag hasznos tevékenységért elkötelezettek fordulnak elő magas számban e tényező mentén, azért tanulnak, hogy közösségi munkájukat hatékonyabban végezhessék.
- *Külső elvárások:* e kategóriába azok tartoznak, akik a családból vagy a munkahelyről eredő nyomás hatására vesznek részt képzéseken, és tanulásukat egyáltalán nem érzik „önkéntesnek”, sőt kényszerként élik meg.
- *Tudásvágy:* sokan a tanulás kedvéért tanulnak, nem számít nekik a tudás gyakorlati hasznosíthatósága.

Peter Jarvis (2004) szerint tipikus motívumok a felnőttek tanulásában:

- új munkára készülés,
- segítség a jelenlegi munkában,
- jól informálnak lenni,
- szabadidős tevékenység keresése,
- otthonközponjú tevékenység végzése,
- más, mindennapos feladatok ellátása,
- külső elvárásoknak történő megfelelés,
- új emberek megismerése,
- menekülés a napi rutin elől.

E felsorolt tanulási motívumok különböznek az egyes társadalmi rétegek esetében: az alacsony társadalmi és gazdasági szinten élők számára a tanulás elsősorban a mindennapi élethez szükséges készségek elsajátítása miatt szükséges. Ezenkívül fontos a tanulóhoz való hozzáállás megértéséhez megvizsgálni a tanulók életkörülményeit, különösen az átmeneti időszakban, a különleges élethelyzetekben (például munkahelyváltás) (*Jarvis*, 2004.73.).

Ahogy már azt korábban említettük, az andragógia humanisztikus irányzata szerint a tanulásra ösztönző erők közül nem a külső irányítás, a jutalom vagy a szankciók hatása, hanem a személyközi, interperszonális energiák a legfontosabbak (*Brundage és MacKeracher*, 1980). Motivációs tényezőként *Rogers* a tanulási környezet kedvező pszichoszociális légkörét emelte ki, melyet empátia, elfogadás, kongruencia, bizalom jellemez (*Rogers*, 1983/1986, idézi *Szabóné*, 2009. 204.). Hatékonyabb a tanulás a felnőtt számára, ha a tanár részéről támogatást, megértést, kevés szervezést és kevés jelentéstulajdonítást tapasztal (*Rudas*, 1990. 127–129.). Felnőtteknél nagyon ösztönző a csoportban történő tanulás és a csoportmunkára épülő módszerek alkalmazása (*Maróti*, 2005. 89–119.).

Bármennyire is fontosak a motívumok, nem szabad elfelejteni, hogy ezek nem választhatók el a kognitív tényezőktől. A felnőtt tanulók gondolkodásában is különbségek vannak a gyermekekhez képest. *Rubinstein* a gondolkodás két szintjét különböztette meg. Az egyik: a szemléletes gondolkodás, „*a maga elemi formájában*”, amelyet más szempontból cselekvési és gyakorlati gondolkodásnak is nevez, a másik az elvont, elméleti gondolkodás. A szemléletes gondolkodás „*közvetlenül azzal a partikuláris gyakorlati szituációval van kapcsolatban, amelyben a cselekvés végbemegy*”. Ez a gondolkodási szint közvetlenül gyakorlati feladatok megoldására irányul, praktikus és partikuláris gondolkodásnak is nevezhetjük. Az elvont, elméleti gondolkodás a gyakorlat egészére támaszkodik, külön elméleti tevékenységként kiválik a gyakorlati tevékenységből, és elvont, elméleti, a gyakorlattal csupán közvetve kapcsolatos feladatok megoldására irányul. A felnőtteknél a pragmatikus érdeklődés erőteljes jelenléte miatt a praktikus gondolkodás

kerül előtérbe. A felnőttek képesek eljutni ugyan *az elméleti gondolkodás bizonyos fokáig*, de ha munkavégzésük nem kívánja meg az elméleti gondolkodást, megrekednek ezen a fokon, mert nem ébred fel bennük az igény a tanulásra és tapasztalataik elméleti szintű általánosítására. Idegenné válik számukra az elméleti gondolkodás, a problémák elméleti megoldásával nem tudnak mihez kezdeni, és feleslegesnek érzik az „elméletieskedést”. Ezért a fixálódott praktikus, partikuláris gondolkodás miatt a gondolkodó ember csak bizonyos szintű absztrakciókra és általánosításokra képes, és nem tud kilépni a partikuláris, gyakorlati szituációk viszonylag szűk világából (*Rubinstein*, 1964. 87.). A felnőttek tanítási-tanulási folyamatában tehát fontos feladat eljutni a fixált praktikus-partikuláris színvonalról az elméletire.

A felnőtt és a gyermek tanulók közötti különbségekre mutat rá egy másik fogalom, *az önszabályozó tanulás*, amely a motiváció és a megismerés összekapcsolása egy szélesebb kontextusban. A tanulási motiváció itt az egyén önszabályozó folyamatainak részeként jelenik meg, amelyben a tanuló metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból aktív részese saját tanulási folyamatának (*Réthy*, 2003. 51.). A felnőtt tanuló már mint önszabályozásra képes egyén monitorozza saját tevékenységét, és előrevetíti, mi lehet majd a tevékenységének az eredménye. A felnőttoktatás bármilyen szintjén, a munkahelyen, de akár az informális tanulás keretei között is megvalósulhat ez az *önértékelés*. Miért fontos az önértékelés? A felnőttek értékelik önmagukat annak érdekében, hogy bizonyos múltbeli vagy jövőbeli szituációkban megvalósított vagy megvalósítandó tevékenységüket szélesebb kontextusban értelmezzék. Mérlegelik a sikerek lehetőségét, megbecsülik a feladat elvégzésére (és ez lehet tanulás is) felhasznált vagy felhasználandó időt, energiát. A kérdés az, hogy milyen szintű az önértékelés képessége a felnőtt tanulók esetében, illetve mennyire képesek a pontos önértékelésre. A korábbiakban már említettük, hogy az önértékelést milyen sok tényező befolyásolja. Egyes kutatók úgy gondolják, hogy a felnőttek tanulásában az önértékelés nem rendelkezik az érvényesség kritériumával (*Knowles, Holton és Swanson*, 1998. 130.; *Van Lange és Sedikides*, 1998. 676.). Az emberek mindig felülértékelik önmagukat. *Mihal és Graumenz* (1984) egyetemista hallgatók önértékelési képességét vizsgálta meg abban a tekintetben, hogy mennyire pontosan tudják megjósolni a vizsgán nyújtott teljesítményüket. *Obach* (2003. 337.) longitudinális vizsgálatának központi kérdése az volt, hogy az önértékelés mennyire határozza meg a jövőbeli teljesítményt. *Obach* azt a következtetést vonta le, hogy az önértékelés nagyon is befolyásolja a jövőbeli teljesítményt, de ennek oka lehet egyrészt az önértékelés stabilitása, másrészt az önbeteljesítő jóslat. Két különböző metavizsgálat is foglalkozott az önértékelés és a külső értékelés kapcsolatával. *Falchikov és Boud* (1989. 419.), valamint *Mabe és West* (1982. 282.) kutatásai szerint van összefüggés az önértékelés képessége és a külső értékelés között, de arra is van bizonyíték, hogy az önértékelés képessége személyfüggő.

Mindezen eredmények mellett azt is figyelembe kell vennünk, hogy a statisztikai elemzések, a korrelációs együttathatók megbízhatósága kérdéses, ugyanis minden nevelési vagy oktatási esemény egyedi és megismételhetetlen. Legyen szó az önértékelés kvantitatív vagy kvalitatív kutatásáról, minkét megközelítési mód magában hordoz bizonyos fokú megbízhatatlanságot (*Athanasou*, 2005. 304.).

Az önértékelés szerepének az értelmezése a felnőttek tanulási folyamatán belül elvezet bennünket a munkavégzés világába. A szakirodalmi áttekintés során itt volt az a pont, amikortól szükségesnek láttuk leszűkíteni az önértékelést a szakmai önértékelés dimenzióira, tehát a továbbiakban szigorúan ebben a kontextusban értelmeztük a fogalmat.

Boud szerint ahhoz, hogy az önértékelés megvalósulhasson, nélkülözhetetlen a szten-derdek, kritériumok megismerése, valamint az a képesség, hogy az egyén saját tudását, teljesítményét a szten-derdekhez hasonlítsa, és megítélje, vajon milyen a saját teljesítmé-nye. Ha az önértékelő személy részt vesz a kritériumok kidolgozásában, az még inkább növeli az önértékelés hitelességét. A kidolgozásban való részvétel további lehetőségeket nyújt az egyének számára saját nézeteik, véleményük kicserélésére, ütköztetésére, s ezzel is hozzájárul saját gyakorlatuk fejlesztéséhez. Az önértékelésben rejlő lehetőségeket *Boud* a következőképpen foglalta össze. Fel lehet használni:

- önmonitorozásra, a fejlődési folyamat figyelemmel kísérésére,
- jó tanulási technikák, tanulási stratégiák elsajátítására,
- helyzetfelmérésre, erősségek, gyenge pontok feltárására a követelmények alapján,
- más értékelési módok kiváltására,
- a szakmai fejlődés elősegítésére, elsősorban az önreflexióra,
- a tanult ismeretek, képességek integrálására,
- portfólió készítése esetén a már elért eredmények tudatosítására,
- az önismeret fejlesztésére, személyiségfejlesztésre (*Boud*, 1995. 170.).

Szintén az önértékelésben rejlő lehetőségek kiaknázását szorgalmazta *Hoover* és *Carroll*. Szerintük az önértékelés hatékony módja annak, hogy segítsék a tanárt szakmai fejlődésében, ami pedig a diákok elért eredményeiben realizálódik. A folyamatos önértékelés révén mer a pedagógus innovatív lenni. Az önértékelés során tudatosul a pedagógusban, hogy milyen kiaknázatlan belső lehetőségei vannak. Ezen lehetőségek folyamatos kiaknázása nemcsak a rövid távú, hanem az egész életen át történő szakmai fejlődésének is a motorja. A külső értékelés nem mindig valósul meg, ezért az önértékelés folyamatos lehetőségek tárházát nyitja meg a pedagógusok előtt, és meggyőzi őket a kutatási eredmények hitelességéről. Olyan tapasztalatra tehetnek szert általa, amely segít nekik eldönteni, hogy saját mindennapi gyakorlatukban milyen új dolgokkal érdemes kísérletezni, és melyekkel nem. Az önértékelés növeli a tanár szakma iránti elkötelezettségét (*Hoover* és *Carroll*, 1987. 181.).

A felsorolt lehetőségek a szakmai fejlesztés új modelljének kidolgozását tették lehetővé a pedagógusok számára. A hagyományos felfogás szerint a pedagógus-továbbképzések célja, hogy változásokat idézzenek elő az osztálytermi tevékenységükben, nézeteikben, attitűdjeikben, és ezen keresztül a tanulók teljesítményében. A kutatások bebizonyították, hogy ez a felfogás nem vezet eredményre (Huberman és Candall, 1983; Huberman és Miles, 1984; Guskey és Huberman, 1995). Guskey egy alternatív modellt dolgozott ki az előbb említett célok elérésére. Szerinte a továbbképzések eredménytelenségének több oka is lehet. Az első, hogy nem a pedagógusok igényeihez igazodnak a fejlesztőprogramok. A második ok, hogy nem motiválják kellőképpen őket a változásra. És végül pedig a továbbképzések szervezői egy adott tananyagban vagy új módszerben gondolkoznak, ezeket szeretnék megismertetni. Azt gondolják, hogy ezek alkalmazása majd nagy változást eredményez a diákok teljesítményében is. Guskey szerint a továbbképzések szervezésénél abból kell kiindulni, hogy a pedagógusok számára fontos a szakmai fejlődés, a tanítványaik eredményessége, és ezért jelentkeznek továbbképzésekre. A másik ok szimplán pragmatikus természetű. Praktikus és hatékony ötleteket szeretnének gyűjteni annak érdekében, hogy megkönnyítsék napi munkájukat (Fullan és Miles, 1992. 746.). Guskey alternatív modellje újraértelmezte a pedagógus változását.



4. ábra: A szakmai fejlődés modellje (Guskey, 2002. 383.)

A modell szerint a pedagógusok attitűdjeiben és nézeteiben mindjárt azután történik változás, hogy megbizonyosodnak a tanulók teljesítményének javulásáról (4. ábra). A tanulói eredmények javulása pedig valamilyen új módszer, tananyag vagy valamilyen szervezési mód alkalmazása által következik be (Guskey, 2002. 383.). A lényeg, hogy nem a továbbképzés, hanem a siker megtapasztalása változtatja meg a pedagógus nézeteit, attitűdjeit. A tapasztalat önreflexióra, önértékelésre készíti a pedagógust, vagyis a tapasztalat formálja nézeteit.

Az önértékelés és a szakmai fejlődés vonatkozásában utalnunk kell egy, a közel-múltban megjelent publikációra (Rapos, 2016. 83.), amelyben a szerző a Folyamatos Szakmai Fejlődés (FSZF) vonatkozásában a nemzetközi szakirodalom összefoglalására

vállalkozott, s amelyben a pedagógusok tanulásának egyfajta útjával szemben a sokféle út jövőbeli lehetőségeit tárta elénk. A szerző hivatkozott a *MacGilchrist, Myers és Reed* (2004. 3.) által megnevezett, a konkrét munkavégzés több formájához kötött tanulási formákra. Ezek között a kutatók többek között megemlítik az önértékelést.

1.1.6. A pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézeteinek vizsgálata

A témát elsőként *Harris és Brown* vizsgálta meg (*Harris és Brown*, 2009). Ők az értékelés céljaira vonatkozó nézeteket kutatták. A pedagógusok értékelési gyakorlatára és az arra vonatkozó nézeteikre fókuszált *James és Pedder* (2006). Ezeket szerintük két tényező befolyásolja: a tanítási, tanulási célok és az elszámoltathatóság (*James és Pedder*, 2006). *Remesal* (2007) úgy gondolta, hogy a célok biztosítják a tanulás és tanítás szabályozását, az elszámoltathatóság inkább az iskola és a tanulók segítségét. A legújabb kutatások arra összpontosítottak, hogy a pedagógus önmagáról alkotott képe hogyan befolyásolja a tanítást és a diák képességeinek megítélését. *Yeung, Craven és Kaur* (2014) véleménye szerint azok a pedagógusok, akik pozitív énképpel rendelkeznek, jóval rugalmasabban alkalmazzák a diák- és a tanárközpontú tanítási stratégiákat annak függvényében, hogy milyen tárgyat tanítanak, és hogy milyen tanítási célokat tűznek ki.

A pozitív énhatékonyság és az énkép szerepét emelte ki *Roche és Marsh*. Nemcsak a tanárképzésben részt vevő hallgatók számára cél a pozitív énhatékonyság, hanem hosszabb távon a tapasztalt pedagógusoknál is, amelynek révén pozitív eredmények érhetőek el a tanítás során (*Roche és Marsh*, 2000). Az eddigi kutatások is azt bizonyították, hogy a pedagógusok énképe hatással van az éppen aktuális osztálytermi tanítási folyamatokra. Ha tehát a tanári tevékenység megváltoztatását célozzuk meg, akkor azt a tanításra és tanulásra vonatkozó nézetek megváltoztatásával kell kezdeni (*Gow és Kember*, 1993; *Ho, Watkins és Kelly*, 2001).

Szintén a nézetek, az önértékelés szerepét hangsúlyozta *Zheng* (2009) a pedagógusok gondolkodásának irányításában, problémamegoldásában, a tanítás stratégiai kivitelezésében és a tanár napi osztálytermi gyakorlatában. Ezek a hitek hosszabb távon befolyásolják a pedagógus szakmai fejlődését, és fontos indikátorai is lehetnek a saját professzionalizmusának. Ezért fontos, hogy a pedagógus értékelje saját tanításra vonatkozó nézeteit, és felhasználja erősségeit (amit ő az erősségének ítél meg) a tanítás során. Így válhat központi kérdéssé az önértékelés, a reflexió. Ez teszi számára lehetővé az élet-hosszig tartó fejlődést. A pedagógusok énképének fejlesztését szolgáló stratégiák, valamint a hatékonyság értékelése a tanárképzés alapvető részévé kell hogy váljon. A kutatás szerepe tehát abban fogalmazható meg, hogy az énképre, valamint az énhatékonyságra vonatkozó kutatások eredményeit jobban ki kell aknázni annak érdekében, hogy hatékonyabbá váljon a tanulók tanulása (*Zheng*, 2009).

A hazai szakirodalomban viszonylag kevés anyag található a pedagógusok szakmai jellegű önértékelésének kutatására vonatkozóan. Az egyik irányt képviselik a pedagógusok önismeretének fejlesztési lehetőségei, amellyel *Bagdy Emőke* foglalkozott. Szerinte az önismeret vizsgálatának módszerei a pedagógiában a következők lehetnek:

1. önjellemzés,
2. társak jellemzése,
3. befejezetlen mondatok módszere,
4. önértékelés és társak értékelése,
5. önleírás,
6. önportré,
7. tulajdonságlisták,
8. rangsorolás,
9. szortírozás,
10. személyiségterképek (*Bagdy és Telkes*, 1988, idézi *Szász*, 2006. 6.).

Ezekon kívül a pedagógusszerepek tipizálása és tükörként történő felhasználása, valamint a pedagógus saját pályaképének tudatos áttekintése szintén a szakmai önismeret fejlesztését segíthetik elő (*Szász*, 2006.7.).

A hazai kutatók elsősorban a reflektív tanítás és az önreflexió dimenzióit tárták fel, és ezek mentén említették meg a szakmai önismeret és a reális önértékelés fogalmait. Minden, a reflektivitással kapcsolatos kutatás kiindulópontja az volt, hogy a tanításnak tudatos, reflektív tevékenységnek kell lennie, mert ez az, ami a tanári professzió alapját képezi (*Calderhead és Gates*, 1993). A reflektivitás két szintjét különböztette meg *Van Manen* (1995. 37.). Az első a tanítás során szerzett tapasztalat és a tényleges választási lehetőségek természete és minősége. A második a cselekvés etikai, morális vonatkozásainak átgondolása. *Carr és Kemmis* (1986. 34.), valamint *Fullan* (1993. 15.) szerint a reflektivitás magasabb szintje az, ami a tanári pályát morális professzióvá teszi. *Schön* (1987) továbbgondolta a tanári reflexivitásról megfogalmazott elméleteket. Szerinte a pedagógusok nem annyira rutinszerű, hanem inkább tudatos cselekvéseket hajtanak végre a tanítás során. Ez teszi a munkájukat professzionális művészetté. *Schön* vezette be a tevékenység közbeni (reflexion in action) és a tevékenység utáni (reflexion on action) reflexió fogalmát. A kettő közötti folyamatos átjárás biztosítja a pedagógus magas szintű, már-már a művészet szintjén történő munkavégzését. A pedagógusok a reflexió e két típusa révén nézeteik, tudásuk és értékeik szűrőjén keresztül értelmezik tapasztalataikat. Ez a pedagógusok értékelőrendszere (appreciative system) (*Zeichner és Liston*, 1996). *Shulman* (1986. 12.) mindezt a pedagógusok stratégiai tudásaként definiálja. *Falus Iván* (2003. 96–97.) hangsúlyozta, hogy ez az értékelőrendszer a pedagógus értékei, a szakmával kapcsolatos szerepelvárásai és a korábban szerzett tapasztalatai alapján alakul ki. Ez a lencseként működő értékelőrendszer szűri

át a pedagógus elméleti ismereteit és gyakorlati tapasztalatait, de további elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok hatására maga az értékelőrendszer is módosul, amely tehát két vonatkozásban is nagyon fontos: egyrészt az elméleti és a gyakorlati tudás összekapcsolását segíti, másrészt az értékelőrendszert központba állító reflektív folyamatok biztosítják a pedagógus folyamatos szakmai fejlődését.

Szivák Judit szerint a reflektív tanítás tehát olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodás és gyakorlat, kognitív stratégia, amely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (*Szivák, 2014. 14.*). Ugyanebben a munkájában fogalmazta meg, hogy a reflektív tanítás és az önreflexió jelentősége abban áll, hogy segítségükkel rajzolódik ki a pedagógus előtt egy szakmai önarckép, amely segíti őt további szakmai fejlődésében (*Szivák, 2014. 26.*).

2012-ben publikálták egy olyan hazai kutatás eredményeit, amelyik a mentortanárok mentoráláshoz szükséges kompetenciáikra, szakmai felkészültségükre és bizonyos személyiségtulajdonságok meglétére vonatkozó önértékelését vizsgálta. A kérdőíves felmérés alapján a kitöltő csoport tagjai tanári felkészültségüket és kompetenciáikat jó színvonalúnak ítélték meg. A magas szintű végeredmények mellett az oktatás eredményességében mégis kevésbé érezték jónak magukat a pedagógusok. A szerzők szerint ez arra utalt, hogy a munka hatékonyságának elemzésében, önreflexióban fejlődési-fejlesztési tennivalók akadnak (*Tóth-Márhoffer és Paksi, 2012. 39.*).

Egy másik, a pedagógusok gyakornoki rendszerével kapcsolatos kutatás a gyakornokok és mentoraik önértékelésével kapcsolatosan tett megállapításokat. Két célcsoport állt a kutatások fókuszában: a gyakornokok és a mentoraik. A bemeneti és kimeneti mérések összehasonlításával vonták le a kutatók azt a következtetést, hogy a gyakornokok önértékelése a pilotprogram során megalapozottabbá vált, szakmai kommunikációjuk fejlődött (*Gál, 2015. 484.*). A mentorok írásbeli beszámolóit, reflektív naplóit szerint a kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás, konfliktuskezelés kompetenciái az átlagosnál nagyobb mértékben fejlődtek a mentoroknál, és ez nagymértékben hatott osztálytermi gyakorlatukra is (*Simon és mtsai., 2015. 447.*).

A tanári szerepmódelld oldaláról közelíti meg a pedagógusok minőségi munkájának javítását *Füzi Beatrix* és *Suplitz Sándor*. A pedagógusok mentorálásával kapcsolatos kutatásai alapján fogalmazta meg *Füzi Beatrix* (2011), hogy a pedagógusok önértékelése során működésbe léphetnek bizonyos önvédelmi mechanizmusok, ahogy mindenki másnál, és azzal nem kívánnak foglalkozni, ami leginkább sérti, zavarja őket. Ezért biztosíthat megfelelő segítséget számukra a külső támogatás, amelynek során a személy méltóságát őrző elhárító mechanizmusok kevésbé aktivizálódnak, ha nem a tanár(jelöltek) személyét éri kritika, hanem a szenzitív tanításelemzés révén (*Suplitz, 2011*) csupán a tanári szerepben megnyilvánuló elemek módosítását kérik tőlük (*Füzi, 2015*).

Még egy kutatást érdemes megemlítenünk, bár nem annyira az önértékeléshez, mint inkább az értékeléshez kapcsolódik. Egy 2016-os kutatás, amelyik a magyar pedagógusok nézeteit az iskolai eredményességgel kapcsolatban vizsgálta, rámutatott arra, hogy létezik a körükben egy olyan nézetrendszer, amely szerint az iskola eredményessége az egyes pedagógusokon múlik, azaz a kvalitásukon és a szakértelmükön. E nézetrendszer kutatás által alátámasztott léte is bizonyíték volt arra vonatkozóan, hogy a szakmai öntudat, önismeret és indirekt módon a szakmai önértékelés jelen van a pedagógusok gyakorlatában (*Nahalka és Sipos, 2016*).

A pedagógusok élethosszig tartó tanulásának/folyamatos szakmai fejlődésének értelmezése révén a pedagógus személyisége mint kulcsfontosságú tényező rajzolódik ki előttünk. **A személyiség, azaz az identitás két alkotóeleme a szubjektív tapasztalatok és tudástartalmak, készségek, viselkedések, meggyőződések köre, amelyek változnak a pedagógus önismeretének formálódása, önértékelése folyamatában, illetve a társadalmilag releváns tapasztalatok és tudástartalmak.** A továbbiakban tehát e kettőségek jegyében irányult figyelmünk egyrészt az énré (self), másrészt pedig a társadalom irányából érkező elvárásokra.

1.1.7. Én, énkép, énhatékonyság

Elméleti kitekintésünk folyamán értelmezni kívántuk egy, az önértékeléssel kapcsolatban sokszor felmerülő fogalmat, az én (self) fogalmát. Az önértékelés tárgya maga az egyén, a tanuló pedagógus. Mivel a neveléstudomány határtudományai a pszichológia és a szociológia, így e két tudományterület értelmezéseit alapvetően figyelembe kellett vennünk az önértékelés részletes megvilágításához. Az angol terminológiában nagyon sok szót használnak a kutatók az énré: self-concept, self-awareness, self-image, self knowledge, self experiences, self-percept, self-understanding; mégis az éntudat (self-concept) kifejezés a legelterjedtebb a szakirodalomban. A magyarban a szaknyelv által leggyakrabban használt kifejezés az énkép. Ennek alakulásában a szociális visszajelzések nagyon fontos szerepet játszanak. *Kulcsár Zsuzsanna* (1976. 54.) a szociálpszichológiai értelmezést fejtette ki részletesen. Eszerint a gyermek önmagára mint tárgyra reagál, s önmaga iránt attitűdöket alakít ki (*Mead, 1934/1973. 177.*). Erre akkor képes, ha tapasztalta szociális környezetének reá vonatkozó reakcióit. *Mead* szerint mindenki úgy reagál önmagára, ahogyan környezete viselkedik vele, olyan képet alakít ki önmagáról, amelyet a környezetet minősítő reakciói fejeznek ki. Amennyiben a személy több szociális csoport tagja, több énképet alakít ki, családi selfje a szülői attitűdjét, iskolai selfje a tanárok, társak attitűdjét tükrözi.

Lundholm (1940 idézi *Kulcsár, 1976. 54.*) selfelmélete tett elsőként különbséget a szubjektív és az objektív self között. A szubjektív self a személy véleménye önmagáról, az objektív mások véleménye a személyről. Az énkép alakulásának két tényezője: az aktív,

önindította mozgás és a szociális feedback. A két tényező egymással szoros kölcsönhatásban tölti be szerepét, de ellentmondásba is kerülhet. *Sarbin* (1952, idézi *Kulcsár*, 1976. 55.) hangsúlyozta a szomatoszenzoros élmények, a mozgásos tapasztalatok és a szociális feedback együttes szerepét az énkép létrejöttében. Az énképet egy egységes kognitív struktúráként értelmezte, amelyet elsősorban a szociális visszajelzések határoznak meg. A szociális feedback amellet, hogy az énkép alakulásának döntő tényezője, szociális normát közvetít. A pozitív minősítés normát épít be, a negatív pedig negatív értéket, tilalmat közöl. Az aktuális énkép mellett így az ideális személyiség képe is beépül a kognitív struktúrák körébe. Az ideális személyiség képe énídeállá válik, és motiváló szerepet tölt be, amennyiben a személy ennek elérésére törekszik. Az énídeál kialakulásával jelenik meg az önértékelés funkciója, amelynek lényege, hogy a személy szükségleteit, tetteit a szociális normával, az énídeállal veti egybe, és ahhoz igazítja. Az önértékelés funkciója tehát az önkontroll, a magatartás önszabályozásának alapja (*Kulcsár*, 1976. 55.).

Secord és *Backman* szerint az énkép meghatározásában a szociális környezet a kiindulópont, mivel az egyén elsősorban a környezetével való interakciója során tanulja meg önmagát szemlélni (*Secord* és *Backman*, 1972). Az énképet a személy önmagával szembeni kognitív, affektív és viselkedéses elemeket tartalmazó attitűdjeként értelmezik, melyet a környezetével fogad el érvényesnek önmagára nézve. A self tehát az egyén olyan belső megjelenítéseként értelmezhető, amely különböző tapasztalatokat, elvont gondolati ítéleteket foglal magába.

Az énkép és az önismeret szociális interakció következményeként alakul ki, s ebben fontos szerep jut a társas tükörnek. Az önismereti munka nem más, mint a társas tükörben láttatott viselkedések háttérének felderítése, megismerése, tudatosítása, viselkedésünk okainak (történetének) megértése, ellenőrzése, saját lehetőségeink kreatív potenciáljaink felszabadítása, az ideális és a reális közötti lehetséges és kiegyensúlyozott belső viszony kimunkálása olyan folyamat során, melyet csoportos (társas) önismereti útnak nevezhetünk olyan céllal, amelyben a tanulás iránya a fejlődés, változás (*Bagdy* és *Telkes*, 1988. 114.).

Az énkép egyidejűleg változó és állandó. Miközben a szűkebb és tágabb környezet nagymértékben alakítja, módosítja az önmagáról alkotott képet, az egyén egyre inkább a fenntartásra törekszik (*Kiss*, 1978. 11.). *Nagy József* (1994. 6.) szerint az én tanult komponensrendszer, amely az éntudat (önmotivumok és önismeretek), valamint az önréflexív képességek által valósul meg.

A szakirodalom sokféle énről beszél. *Brookover* és *mtsai*. (1964. 277.) megkülönböztették egymástól az általános énképet és a speciális énképet. A speciális énkép az adott tantárgyra vonatkozó képességek megítélésére vonatkozott. Kutatásuk alapján többek között azt a következtetést vonták le, hogy a speciális énkép, amely speciális területekhez kötődik, jobban korrelál az adott területen elért teljesítményekkel, mint az általános énkép.

Egy másik leírását adta az énnak a kognitív pszichológiai megközelítés. A saját én, vagy reális én, vagy aktuális én az egyénről és viszonyrendszeréről kialakult kognitív hálózat. Az elvárt én a másokban rólunk kialakult ismeretek és minősítések rendszere. Az ideális én azokat az összetevőket tartalmazza, amelyeket ideálisnak tartunk, amilyenek lenni szeretnénk. *Rogers* (1959, idézi *Carver* és *Scheier*, 2006. 382.) szerint az önmegvalósítás az aktuális és az ideális énkép egybevágóságát (kongruenciáját) mozdítja elő. Ugyancsak az önmegvalósítást segíti az aktuális (saját vagy reális) énkép és az életünk során szerzett tapasztalatok egybevágósága (*Carver*, 2006. 382.).

Nagyon közel állnak egymáshoz az énkép, énfogalom, énreprezentáció, énséma és önismeret fogalmai. Az önismeret az önmagunkról való tudást jelöli, azt, hogy ismerjük képességeinket, adottságainkat, vágyainkat, céljainkat, tudatában vagyunk személyiségünk pozitívumainak, de korlátainak, hiányosságainak is (*Dévai*, 1980, idézi *Tókos*, 2005). Az énfogalom az énről való tudásunkat, önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket, vágyainkat és értékrendszerünket jelenti (*Sallay*, 2001, idézi *Tókos*, 2005). A legújabb kognitív modellek az énreprezentációt úgy határozták meg, mint az énnel kapcsolatos affektív-kognitív struktúrát, amely az egyén énnel kapcsolatos tapasztalatait szervezetté és koherenssé teszi, hangsúlyozva az én reprezentációjának fogalmi szintjét (*Markus* és *Nurius*, 2003, idézi *Tókos*, 2005.). Az énfogalom mellett igen elterjedt az énsémák kifejezés, amelyek tudásstruktúrák, az önmagunkról szerzett információk mentális szerveződésai, reprezentációi. Sokan az ént nem egyetlen reprezentációs egységként gondolják el, hanem számos, önmagunkra vonatkozó reprezentációból összeálló rendszerként. Ezt támasztotta alá *Higgins* énképzélethez kapcsolódó elmélete, amely szerint az énkép három tartománya különböztethető meg: valóságos, ideális és elvárt. Ugyanakkor beszélt a nézőpont fontosságáról is: saját és a jelentős másik nézőpontja. Ennélfogva tehát létezik:

- valóságos énkép: azok a jellemzők, amelyekkel saját magunk vagy valaki más szerint ténylegesen rendelkezünk;
- ideális énkép: azok a tulajdonságaink, amelyekkel rendelkezni szeretnénk, vagy valaki más szeretné, ha rendelkeznenék azokkal;
- elvárt énkép: azokat a jellemzőket képviseli, amelyekkel saját magunk vagy valaki más szerint rendelkezniünk kellene (kötelezettségeink, feladataink, felelősségvállalásaink reprezentációja).

Ha az énkép három tartományát a két nézőponttal kombináljuk, akkor az énkép-reprezentációk hat alapvető típusát kapjuk:

- valóságos saját, valóságos másik, amelyek a tulajdonképpeni énfogalom;
- ideális saját, ideális másik, elvárt saját, elvárt másik, amelyeket önmegvalósító standardnak vagy tanult életvezetési iránytűnek, röviden énképzélethez kapcsolódóknak nevezzük.

A kutatók az 50-es évektől kezdve elsősorban a valós én és az ideális énkép viszonyát vizsgálták. Ezek eredményei szerint a pozitív énkép az alkalmazkodóképességgel korrelál. Az önértékelés magas foka jó alkalmazkodást garantál. A szélsőségesen pozitív vagy negatív énkép kialakulása az alkalmazkodás zavaaraival jár együtt. A merev selfstruktúrával jellemezhető ember elhárítja az énképének ellentmondó információkat, énképe ellentmondás-mentességét elhárító mechanizmusokkal biztosítja. Ezzel szemben az én és énídeál-diszkrepancia közepes foka, az énkép plaszticitása a megfelelő önismeret, az új énvonatkozású információk felvételére és feldolgozására irányuló készenléte, ezen keresztül alkalmazkodást és önkontrollt tesz lehetővé (*Kulcsár, 1976. 64–65.*).

Az énképpel kapcsolatban fontos még megemlítenünk az énképkomplexitást. *Linville, (1987/2003)* szerint az én több és egymástól határozottabban elkülönülő kognitív énképaspektus formájában reprezentálódik. Az énkép nagyobb komplexitása azt jelenti, a személy több és egymástól jól elkülöníthető énképaspektus formájában szerzi önismeretét. A nagyobb énképkomplexitás védelmet nyújt a stresszhelyzetekben lévő emberek számára. A nagyobb énképkomplexitással jellemezhető személyek érzése és gondolatai nagyobb valószínűséggel kötődnek kizárólag az éppen kiugró énképaspektushoz. A kevésbé komplex énképpel rendelkező személyek az életesemények hatására jelentősebb érzelmi ingadozásokat élnek át, önértékelésük is változékonnyabb (*Linville, 1987*). A kevésbé komplex énképpel rendelkező személyek önértékelése és érzelmei negatív események következtében még negatívabb, pozitív események hatására pedig még pozitívabb irányba mozdulhatnak el.

A szociális tanuláselmélet szerint az önismeret egyik legfontosabb aspektusa az énhatékonyság (*Bandura, 1977*). Ez az egyén arra vonatkozó megítélése, hogy mennyire lesz képes sikeresen végrehajtani az előtte álló feladatot (*Bandura 1986*). Az énhatékonyság meghatározása során *Bandura* különbséget tett a következményelvárások (outcome expectancies) és a hatékonyságelvárások (efficacy expectations) között. A következményelvárás a személynek arra vonatkozó becslése, hogy valamely viselkedése milyen eredménnyel vagy következménnyel jár. A hatékonyságelvárás a személy azon meggyőződése, hogy sikeresen képes végrehajtani azt a viselkedést, amely a kívánt eredményt eléréséhez szükséges. *Bandura* szerint az énhatékonyság fogalma elsősorban annak megítélésére vonatkozik, hogy a személy mennyire lesz képes megfelelően cselekedni konkrét várható jövőbeli helyzetekben, ezért elsősorban azokra a folyamatváltozókra összpontosított, amelyek az énhatékonyság érzésének viszonylagos erejét befolyásolhatják, illetve az énhatékonyság azon különféle paramétereire, amelyek konkrét helyzetekben hatással lehetnek a teljesítményre. Az énhatékonyságot befolyásoló tényezők: a feladat végrehajtásából származó visszajelzések (korábbi sikerek, kudarcok), másoktól származó megerősítések, sikeres mások megfigyelése vagy behelyettesítő tapasztalatok (annak megfigyelése, hogy

mások milyen kompetensen tudnak egy cselekvést végrehajtani) és az érzelmi izgalmi szint (arousal). A magas arousal rontja a teljesítményt, alacsonyabb sikerelváráshoz vezet.

Athanasou (2005) az énhatékonyság és az önértékelés estében is ugyanazon tényezőket tartotta meghatározónak:

- a társas környezetből érkező üzenetek: másokkal való összehasonlítás, másoktól származó visszacsatolás, társadalmi és kulturális sztereotípiák;
- személyes tényezők: az egyén képes-e az önértékelésre – kutatások bizonyítják, hogy nem mindenki képes a pontos önértékelésre, az alulteljesítők hajlamosak túlbecsülni a teljesítményüket a magas szinten teljesítőkhez viszonyítva;
- kitűzött célok és elvárások;
- adott szituációból származó tényezők: milyen területek értékelése történik meg, az önértékelést a tanulás előtt vagy után történik meg, ismeri-e az egyén az értékelés szempontjait az önértékelés előtt, van-e valamilyen társadalmi elvárás, amely szorosan kötődik az értékítélthez, az értékelés szempontjai norma- vagy kritériumorientáltak, és végül az önértékelés formái és módja is meghatározó (*Athanasou*, 2005. 293–296.).

Az énhatékonyság fogalmának teljes körbejárásához érdemesnek tartottuk megvizsgálni a kollektív énhatékonyság fogalmát. Az eddigiek során ugyanis az egyént állítottuk vizsgálódásaink középpontjába. Az egyén és annak önmagába vetett hite nélkülözhetetlen egy szervezet sikeres munkájához. Ugyanakkor fontos lehet az adott szervezet kollektív hite saját munkájának sikerességében. Maga *Bandura* (1977. 203., 1986, idézi *Stajkovic* és *Luthans*, 1988. 73.) is megkülönböztette az egyén énhatékonyságát a kollektív énhatékonyságtól. Ez utóbbi a csoport tagjainak az értékítéleteit öleli fel a közösség képességeiről. Ezek az értékítéletek meghatározzák, hogy a csoport milyen célokat tűz ki maga elé, és mennyi erőt és energiát fektet be a kitűzött célok elérése érdekében; valamint kudarc esetén megmarad-e az összetartása vagy erodálódik. A magas kollektív hatékonyságú csoportok nagyobb teljesítményre képesek, és nagyobb az összetartásuk, mint az alacsony kollektív hatékonyságúaké. A közös tudás, felelősség, a többszörös kapcsolódások a szervezeten belül, a kölcsönös függőségi viszonyok, ezek mind megteremtik az egyének személyes hatékonysága és a szervezet eredményes tevékenysége közötti kapcsolatot (*Stajkovic* és *Luthans*, 1998. 73.). A közösség hatékonysága tehát nem más, mint egy adott társadalmi egység (család, csoport, szervezet vagy közösség) ítéleteinek összessége arra vonatkozóan, hogy mennyire hatékonyan tud tevékenykedni egy adott területen (*Caprara* és *mtsai.*, 2006. 475.). Egy közösség kollektív hatékonyságába vetett hite nem egyenlő az azt alkotó egyének énhatékonyságának az összességével (*Bandura*, 2001. 266.). A közösség saját hatékonysága erősen hat a közösséget alkotó egyének énhatékonyságára, és nagymértékben befolyásolja a munkával való elégedettséget is.

Az éhatékonyság fogalmán belül külön részterület a szakmai éhatékonyság. A pedagógusok szakmai éhatékonyságának észlelése nem értelmezhető motivációik, a szakmai életben elért eredményeik, azok mások által történő elismertsége, a munkájukkal való elégedettség érzése nélkül. A szakmai éhatékonyság észlelése ugyanakkor vissza is hat motivációikra és további teljesítményeikre. Ha a pedagógus erős szakmai éhatékonysággal rendelkezik, akkor az erősíti a szakma iránti elkötelezettségét, a szakmai közösséghez, a tanítványokhoz, szülőkhöz való kötődését, és ösztönzi őt arra, hogy minél hatékonyabb tanulási környezetet alakítson ki. Azok a pedagógusok, akik kételkednek saját szakmai éhatékonyságukban, a szakmai feladataik végrehajtásában való eredményességüket inkább annak feltételeként határozzák meg, hogy a feladataik végrehajtása során mennyiben segítette őket az iskola mint szervezet, a vezetők, kollégák, a tanulók és a szülők, vagyis az egész iskolára úgy tekintenek, mint a szakmai feladataik végrehajtását segítő komplex rendszerre (Caprara és mtsai., 2006. 475.).

Számtalan kutatásban vizsgálták meg a pedagógus szakmai éhatékonyságának észlelése és a tanulói eredményesség (Bandura, 1997; Caprara, 2002), a saját szakmai elkötelezettség és a pedagógus szakmájával való elégedettség kapcsolatát (Caprara és mtsai., 2003a; Caprara és mtsai., 2003b). Mindezek a kutatások igazolták is, hogy a szakmai éhatékonyság észlelése és az előbb említett tanulói teljesítmény és a szakma iránti elköteleződés kölcsönösen erősítik egymást (Caprara és mtsai., 2006. 476).

1.1.8. A pedagógusok szakmai önértékelésének forrásai

Az elméleti alapozásunk során eddig számba vettük azokat a modelleket, amelyek az önszabályozó tanulást írják le. Kimutattuk, hogy a modelleken belül az önértékelés viszi előre a fejlődést. Rámutattunk arra, hogy az önértékelés egyik legfontosabb forrása az önmagunkról szerzett tudás, amely a jövőbeli tanulási célok szem előtt tartásával, a tanulási folyamat folyamatos monitorozása (önreflexió) révén alakul, formálódik. A kognitív oldal mellett nagyon fontosak az érzelmek. Az énkép, énreprezentációk, valamint az éhatékonyság fogalmának definiálásával világossá vált előttünk, hogy az önmagunkról szerzett tudás kialakításában fontos szerepet kapnak a környezetünkből származó információk is. Az éhatékonyság fogalmi kibontásakor már utaltunk rá, hogy a társas környezetből, az adott szituációból származó információk, a külső vagy belső elvárások, valamint a személyes tényezők mind hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyént bőséges információval lássák el önmaga értékeléséhez. Mindezt lefordítva a pedagógus szakmai önértékelésekor:

- a pedagógus számba veheti a napi sikereit és kudarcait,
- a kollégákkal hasonlítja magát össze,
- a kollégák, tanulók, szülők szóbeli visszajelzése is adhat információt,

- a külső szakmai elvárásokat tartja szem előtt,
- nem hagyhatjuk figyelmen kívül a saját belső normákkal, éirányítókkal való egybevetést, vagyis hogy a pedagógus által kitűzött szakmai jellegű célokat szem előtt tartva végbemegegy egy mérlegelési folyamat a pedagógus tudatában, nézetrendszerében (*Eliot és Diane*, 2001. 208.).

Mindezek a felsorolt tényezők a pedagógusok önértékelésének forrásai.

Az eddig bemutatott szakirodalom alapján is elmondható, hogy nagyon sok kutatás vizsgálta az önreflexió és az önszabályozás kapcsolatát, hangsúlyozva a kognitív tényezők szerepét, kisebb figyelmet fordítva az affektív oldalra. A vizsgálatok fő fókuszusa az önértékelés lehetséges forrásai, azon belül a pedagógus saját tevékenységének megítélése voltak. Viszonylag kevesebb kutató foglalkozott a tanulók irányából (*Cashin*, 1988; *Husain és Khan*, 2016; *Freiberg és Snead*, 2017), a szülőktől (*Peterson*, 1989; *Ostrander*, 1995; *Fan és Williams*, 2010; *Master*, 2013) direkt módon történő visszacsatolások és a külső kritériumok (*Van Diggelen és mtsai.*, 2013) hatásának vizsgálatával. Kutatásunk egyik fő fókuszusa a külső elvárások hatása a pedagógusok szakmai önértékelésére. A továbbiakban röviden szertnének ismertetni a jelenleg érvényben lévő, a pedagógusok szakmai munkájának megítéléséhez alapul szolgáló külső szakmai elvárásokat, amelyek a 2011/2013-ban bevezetett pedagógus-életpályamodell szakmai kompetenciái.

1.1.9. A magyar pedagógusokkal szemben támasztott szakmai elvárások

A 2000-es években végzett nemzetközi kutatások, felmérések (*European Commission* 2004; *OECD*, 2005; *Barber és mtsai.*, 2007; *OECD*, 2010; *Barber és mtsai.*, 2010), valamint a rájuk épülő európai uniós elvárások kiindulópontként szolgáltak a 2010-es évek magyarországi változásaihoz, a pedagóguspálya és minőségi követelményeinek előtérbe kerüléséhez. Magyarországon az elmúlt harminc évben a pedagógusok minőségi munkájával kapcsolatos elvárások explicit formában rendszerbe foglalva nem jelentek meg. A 80-as évektől egészen 2013-ig nem létezett részletesen kidolgozott szakmai elvárásrendszer, ezért a külső elvárásokat egyrészt az oktatási rendszert szabályozó, a mindenkori társadalmi igények, érdekek legfőbb hordozói, a jogszabályok, másrészt pedig az éppen érvényben lévő tantervek jelenítették meg közvetett formában.

A hazai oktatásban jelentős változások történtek a 80-as és 90-es évek során. E változások egyik oka a neveléstudomány területén végbement paradigmaváltás volt. Az új paradigma szerint a pedagógus minőségi munkájának kulcsa mesterségbeli tudása és ezen belül szakmai kompetenciái. Hazánkban a 2000-es évek közepén *Falus Iván* és munkatársai kezdték meg a tanári kompetenciák feltárását. 2008-ban megtörtént ezek szintjeinek, a sztenderdjeinek kidolgozása. Ezek a kompetenciák és sztenderdjeik képezik az alapját a jelenleg érvényben lévő pedagógusok előmeneteli rendszerének. A munkát egy széles

körű, nemzetközi tapasztalatokat feltáró kutatómunka előzte meg, melynek célja a főként az Európai Unióban meglévő eredmények számbavétele volt (Falus, 2011). A nemzetközi és hazai kutatások eredményeként kidolgozták a pedagógusok jelenleg érvényben lévő előmeneteli rendszerét, mely törvényi formában 2011-ben lépett hatályba (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről és annak végrehajtási rendelete a 326/2013. Korm. rendelet). Ennek értelmében a pedagógusok besorolása a következő szinteken lehetséges:

- gyakornok,
- pedagógus I.,
- pedagógus II.,
- mesterpedagógus,
- kutatótanár.

Az előmeneteli rendszer alapját képező kompetenciákat, az azok alátámasztására szolgáló szakmai koncepciót a Kotschy Beáta szerkesztésében megjelent *Pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei* (Kotschy, 2011) című könyvben olvashatjuk, amelynek alapján készült el az *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez* (2013) című dokumentum, majd ennek ötödik, javított változata (2018) (lásd Függelék).

E változások hátterének megvilágításához meg kell említenünk, hogy átalakult közben a magyar oktatáspolitikai koncepció is. A korábbi decentralizált oktatási rendszert felváltotta az oktatás központosítása, amelynek révén szűkült az iskolák autonómiaja. A többségében önkormányzati fenntartású intézmények állami irányítás, majd fenntartás alá kerültek, tankerületi rendszerbe szerveződtek. E központosított rendszer másik pillére a NAT, illetve az arra épülő kerettantervek, amelyek az iskolák helyi tantervének 10%-os mozgásteret biztosítottak, ezzel jelentősen csökkentve tartalmi vonatkozásokban is az iskolák önállóságát. Ebben a szervezeti és tartalmi kontextusban történt meg a pedagógusok előmeneteli rendszerének bevezetése. Magyarországon tehát a jelen pillanatban ezek a kompetenciák és sztenderdjeik képezik a pedagógussal szemben állított szakmai elvárásokat. A kompetenciák a tudás, az attitűdök és a képességek azon összességét jelentik, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógusok magas szinten végezhessék szakmai munkájukat. A kompetenciák szintjei a sztenderdek, melyek az életpályán való előrelépés megfelelő szintjei.

- 1. kompetencia:** Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
- 2. kompetencia:** Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
- 3. kompetencia:** A tanulás támogatása
- 4. kompetencia:** A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási

- nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5. **kompetencia:** A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
 6. **kompetencia:** Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
 7. **kompetencia:** Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
 8. **kompetencia:** Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (lásd Útmutató..., 2013., 2018. 16.)

A jogszabály tehát egy teljesen új szakmai elvárásrendszerrel fogalmazott meg a pedagógusok számára, amelyek a szakmai kompetenciákat tekintik a pedagógusok eredményes munkája biztosítékának. A jogszabály alapja egy több évet magába foglaló kutatási folyamat, amelynek eredményeit a *Pedagógia és pedagógusok* (Falus és mtsai., 1989), *A pedagógusok pedagógiája* (Golnhoffer és Nahalka, 2001), *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei* (Kotschy, 2011) című munkák foglalják össze. A kidolgozott elvárásrendszer nem személyes tulajdonságok, végrehajtott feladatok vagy elért eredmények alapján írja le a pedagógus számára a szakmai elvárásokat, hanem szakmai kompetenciák mentén. Maguk a kompetenciák nem egymástól függetlenül és elszigetelten jelennek meg a pedagógus személyiségében és pedagógiai tevékenységében, hanem integráltan, egymást kiegészítve. A kompetenciák (ismeret, képesség, attitűd) megléte a pedagógus tevékenységében indikátorok segítségével mutathatók ki. Az indikátorok funkcionális (egy feladat vagy probléma megoldását biztosító) és integrációs struktúrái alkotják a sztenderdeket (Kotschy, 2011. 5–7.). Jelenleg ez a hivatalos szakmai elvárásrendszer. Azt, hogy a pedagógusjelöltek és a gyakorló pedagógusok milyen mértékben felelnek meg ezeknek az elvárásoknak, a felsőoktatásban a Képzési és Kimeneti Követelményekre épülő portfólióvédés, az oktatás rendszerén belül pedig a pedagógusok előmeneteli rendszere, hétköznapi nevén a minősítés, a tanfelügyeleti rendszer, valamint az önértékelés rendszere biztosítja. Ennek következtében mind a tanárképzésben, mind pedig a pedagógus-továbbképzésben a pedagóguskompetenciák fejlesztése került előtérbe.

1.1.10. A szakirodalom összegzése

Szakirodalmi feltárásunk célja az önértékelés fogalmának és szerepének tisztázása volt. Természetesen maga az önértékelés mibenlétének megragadása egy szélesebb kontextust igényelt. Az önszabályozó tanulás volt számunkra a kiindulópont, amelyen belül az önértékelés mint állandó folyamat biztosítja a rendszer, vagyis a tanuló adaptivitását, fejlődését. A tanuló fogalmát leszűkítettük a felnőttre és azon belül is a pedagógusra. Megállapítottuk,

hogyan a pedagógus „tanuló” szakmai fejlődéséhez elengedhetetlen az önértékelés, folyamatosan jelen van az önszabályozás rendszerén belül, szorosan összekapcsolódik az önreflexióval (self-assessment), és nem mást jelent, mint az egyén saját tanulására vonatkozó értékítéletét (self-evaluation), amelynek következtében születik meg az önmegelégedés vagy elégedetlenség, illetve azt követően az adaptív vagy defenzív magatartás. Az önreflexió és önértékelés együttléte biztosítja a rendszer korrekcióját, új kihívásokhoz való alkalmazkodását. Azt is megállapítottuk, hogy a megfelelő önismeret és reális önértékelés segíti a pedagógust szakmai arcképének megrajzolásában, identitásának definiálásában. A szakirodalom feltárása során felmerült, lévén a személyiségről van szó, az én (self) fogalmának részletesebb megismerése. A pszichológiai megközelítésből kiindulva jutottunk el a szociális tanulásmélethez, amely egy új dimenziót tárt elénk, ez pedig az énhatékonyság. Áttekintettük az énhatékonyság alakulását befolyásoló tényezőket. Ezek közül kiemelkednek a személyiségből adódó jegyek és az, hogy mások milyen visszacsatolásokat nyújtanak az egyén felé, azaz milyen a saját énhatékonyságának észlelése, de nem tekinthetünk el azon csoport kollektív hatékonyságától sem, amelynek ez az egyén a tagja. Ez utóbbival jelen kutatásunkban nem foglalkoztunk, egy jövőbeli kutatás témáját jelentheti számunkra.

Az önértékeléssel kapcsolatos kutatások eredményeit három téma köré csoportosíthatjuk. Az egyik az énhatékonyság észlelése és az önértékelés szoros kapcsolódásának vizsgálata. A második a külső értékelés és az önértékelés egymáshoz való viszonyának vizsgálata az önértékelés pontosságát tekintve. A harmadik téma a reflektivitás és önreflektivitás témaköre, ahol az önértékelést megemlítik, de nem kerül kiemelt szerephez. Bár a külföldi kutatásoknál megjelent az az irányzat, amely a külső értékelés és az annak során megjelenő elvárások, valamint az önértékelés viszonyát vizsgálja, hazánkban ilyen nagyobb ívű vizsgálatok nem születtek még. Éppen ezért irányítottuk figyelmünket a külső szakmai elvárásokra. Részletesebb történeti áttekintést adtunk a magyar pedagógusok számára megfogalmazott külső szakmai elvárásokról az elmúlt harminc év távlatában.

A szakirodalom feltárása mellett nem lett volna teljes a kép, ha nem kérdezzük meg magukat a pedagógusokat, hogy vajon mit értenek ők szakmai önértékelés alatt, alkalmaznak-e azt a fajta szakmai önértékelést, amit ők maguk a fogalom alatt értenek, és milyen szakmai elvárásoknak kívánnak megfelelni. Ezek voltak tehát azok a kérdések, amelyek kutatásunk további irányát meghatározták.

1.2. A pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézeti kvalitatív tartalomelemzés alapján

Az elméleti alapozás után kvalitatív tartalomelemzést végeztünk annak feltárására, hogy mit is értenek a pedagógusok a szakmai önértékelés fogalmán. Kutatásunkat részben egy

már korábban publikált tanulmányban ismertettük, ezért most a lényegi bemutatásra törekszünk (Zagyváné, 2018). Ebben a vizsgálati szakaszban mérvadó volt számunka *Philipp Mayring* Step by step modellje (Mayring, 2014), amely a kvalitatív kutatás minőségi követelményeit szigorú szabályok által vezérelt tevékenységek formájában kívánja biztosítani. Félig strukturált interjúkat készítettünk annak felderítésére, hogy mikor és milyen körülmények között végeznek szakmai önértékelést a pedagógusok, milyen elvárások alapján teszik azt, valamint hogy hatással van-e és ha igen, akkor milyen mértékben szakmai fejlődésükre az önértékelés.

1.2.1. A megkérdezett pedagógusok

Mintánk tulajdonságait az alábbi táblázat foglalja össze:

3. táblázat: Az első kvalitatív szakasz mintája

Interjúalanyok	Neme	Iskolatípus	A pályán eltöltött évek	Kategória	Minősítésen részt vett	Szak	PhD hallgató	Település
1. eset	nő	gimnázium	12 év	pedagógus I.	nem	biológia, kémia és környezettan	nem	kisváros
2. eset	nő	általános iskola	7 év	pedagógus I.	nem	idegen nyelv, testnevelés, gyermek- és ifjúságvédelem	igen	község
3. eset	nő	szakiskola	6 év	pedagógus I.	nem	történelem	nem	kisváros
4. eset	férfi	kollégium	2 év	pedagógus I.	igen	ember- és társadalomismeret, szervező tanár	igen	megyei jogú város
5. eset	nő	gimnázium	23 év	pedagógus II.	igen	történelem, idegen nyelv	igen	község
6. eset	nő	szakgimnázium	25 év	mesterpedagógus	igen	biológia, földrajz	nem	kisváros

Hat pedagógussal készítettünk interjúkat ($N = 6$), akik a pályán eltöltött idő, iskolatípus, pedagóguskategória, szak, jövőbeli tudományos célok és településtípus vonatkozásában heterogén képet mutattak. Célunk az volt, hogy a lehető legváltozatosabb nézőpontokat derítsük fel (3. táblázat). A mintavételi stratégiánk ún. rétegzett, kényelmi stratégia (Sántha, 2006) volt. Az interjúalanyokat személyes ismeretségi körünkből szólítottuk meg, akik önként vállalták az interjú elkészítését. Három pedagógus nem vett még részt minősítő eljárásban (külső értékelésben). A vizsgálat során igyekeztünk elsősorban az önértékelésre vonatkozó elméletekben megjelenő fogalmakat, úgymint énkép, önreflexió,

önértékelés és szakmai elvárások, valamint az interjúalanyok életrajzi hátterét is feltárni annak kiderítésére, hogy milyen tényezők határozzák meg a szakmai önértékelésüket.

A hat interjút hanghordozón rögzítettük, legépeztük, kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá a MAXQDA 12-es szoftver segítségével (az interjú kérdéseit lásd Mellékletek 1.).

1.2.2. A tartalomelemzés bemutatása

Munkánk során az induktív kódolási logika mentén haladtunk. Először az elméletből származó fő kategóriákat határoztuk meg, amely az induktív kódoláson belül deduktív elem (Creswell, 2014. 248.; Mayring, 2014, 80–81.). Így jutottunk el *a szakmai elvárásokhoz* és *a szakmai célokhoz*. Innen már induktív kódolással történt a két nagy terület kategóriáinak a kialakítása. A kódolást kódolási szabályzat alapján végeztük (Mayring, 2014. 81.), ami azt jelentette, hogy a legépezt interjúkban sorról sorra haladtunk, és rendeltünk kategóriákat szavak, mondatrészek vagy mondatok mellé. A kategóriákat egy szóval vagy szószervezettel jelöltük. A kódolás során először nyílt, axiális, végül pedig szelektív kódolást végeztünk. A jobb átláthatóság érdekében külön színekkel különítettük el a kódokat. Mindezzel párhuzamosan feljegyzéseket, emlékeztetőket írtunk, amelyek segítségével saját, a kutatás során megfogalmazott gondolatainkat próbáltuk rögzíteni, így próbálva megvilágítani a kutató viszonyának folyamatos alakulását a kutatás tárgyához, illetve alátámasztani, hogy a kódok kialakításakor, strukturálásakor és az eredmények értelmezésekor milyen elemző-értékelő folyamatok zajlottak le a kutatóban. A megbízhatóság érdekében intrakódolást végeztünk, vagyis másodszer is lekódoltuk a szövegeket, majd megbízhatósági mutatót számoltunk, amelynek képlete: $km=2*n/i+j$ (Sántha, 2015. 77.). A megbízhatósági mutatók értéke minden esetben 0,92 és 1 közé esett, így a kódolás megbízhatónak minősül.

1.2.3. A tartalomelemzés eredményei

A pedagógusok szakmai önértékelését 7 főképp meneten tudtuk értelmezni:

11. az önértékelés tudatossága,
12. az önértékelés alapja (elvárások),
13. az önértékelés ideje (mikor?),
14. az önértékelés nyomán megfogalmazott fejlesztési célok,
15. fejlesztési módok,
16. a pedagógusok minősítési eljárása mint külső értékelés,
17. az önértékelés során kifejezett érzelmek.

Az önértékelés tudatossága

A tudatosság mint főköd megjelenését két tényező támasztotta alá. Egyrészt maguk az interjúalanyok definiálták az önértékelés fogalmát.

„A saját magamról gondolt dolgok, meg az, hogy mások engem hogyan ítélnek meg, hogyan értékelnek.” (3. eset 46.)

Másrészt a kódolási folyamat során is kirajzolódott előttünk a tudatosság.

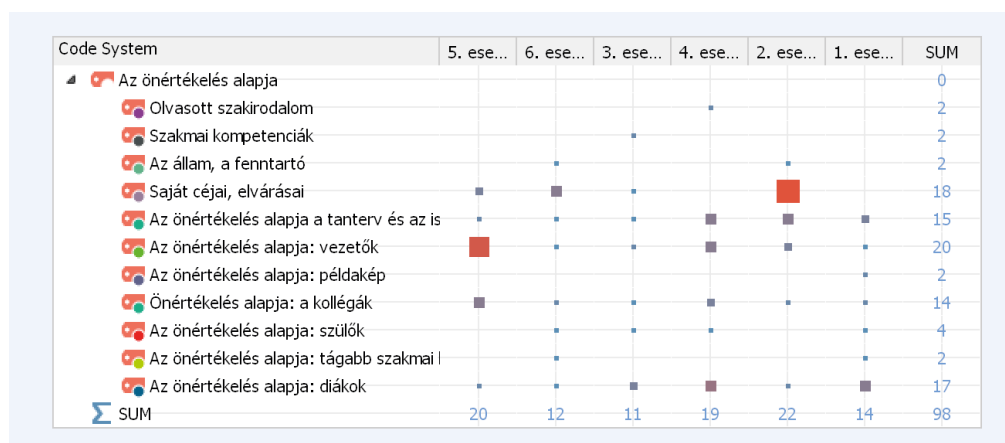
„Mondjuk egy ilyen tanulás kísérletes órán. Akkor ott rögtön várom azt, hogy hogyan reagálnak, és mit várnak. Kémián, de bioszon is vannak ilyenek. Kifejezetten gyakorlati tevékenységek során, hogy volt-e értelme.” (1. eset 21.)

„Úgy gondolom, hogy fontos az, ami az én fejemben van, azt meg tudom-e valósítani.” (2. eset 43.)

Az interjúalanyok szerint a szakmai önértékelés fogalma a következő: meghatározott időközönként rátekintés, reflektálás a tanári tevékenységre, és bizonyos elvárások alapján, amelyek lehetnek kívülről támasztottak, de belső is, valamilyen értékítélet megfogalmazása, majd annak fényében valamilyen reagálás. Fontos eleme a rugalmasság és az alkalmazkodás.

Szakmai elvárások

A szakmai elvárások az önértékelés alapja főköd mentén jelentek meg. Itt a következő alkódokat hoztuk létre: az olvasott szakirodalom, a pedagógus szakmai kompetenciák, az állam és a fenntartó elvárásai, saját célok és elvárásai, az önértékelés alapja a tanterv és az is, az önértékelés alapja: vezetők, az önértékelés alapja: példakép, Önértékelés alapja: a kollégák, az önértékelés alapja: szülők, az önértékelés alapja: tágabb szakmai, az önértékelés alapja: diákok



5. ábra: Az önértékelés alapja alkódjai

A generált adatok egy-egy kód dominanciáját is kimutatták, így a legmeghatározóbb külső elvárások a vezetők, a diákok és a tantervben, illetve az iskolai dokumentumokban rögzített elvárások voltak. A vezetők elvárásai és a saját célok közel hasonló arányban voltak jelen. Bizonyos elvárások, pl. a vezetők, a diákok, a tanterv és iskolai dokumentumok, valamint a kollégák mint a szakmai önértékelés alapjai, minden interjúalanynál kimutathatóak voltak. A saját célokat és elvárásokat csak négy interjúalany fogalmazta meg.

Kérdésként merült fel, hogy mely pedagógusoknál kerültek előtérbe a saját célok és elvárások. Ők (2., 3., 5. és 6. eset) mind a négyen nők, és eltérő szakmai tapasztalattal rendelkeznek (6-tól 25 éves tapasztalat). A válaszaik a személyiségükre irányították figyelmünket. Egyik interjúalanyunknak a diákok tanulásának irányítása, a folyamatos szakmai megújulás és a hitelesség a legfontosabb saját elvárás:

„... a másik pedig az, hogy milyen tudástartalmakat akarok velük megtanítani. Egy gondolkodásmódot akarok tanítani, és hogy ez átvitt-e. Átvitt-e például az érettségihez szükséges tudástartalom neki. Tudnak-e olyan képességeket kialakítani, amelyekre nekik szükségük van. Ez bennem fogalmazódik meg mint elvárás, és amikor egy dolgozata van, visszakapom-e én az elvárásaimat.” (2. eset 12.)

„Mert például a folyamatos megújulás magammal szemben azért egy elvárás.” (2. eset 16.)

„Azt, hogy nem lehetek mindig pedagógus. Nem vehetek föl egy olyan kabátot az iskolában, hogy én most pedagógus vagyok, és onnantól kezdve vigyázni kell a gyerekekre a folyosón, rá kell szólni, hogy ne rohangáljon, folyamatosan tartania kell az embernek magát, akkor elveszítem a hitelességemet a történetben. Hanem az, hogy emberi attitűdöt kell végig tanárként is kifele mutatnom. ... Tehát az önértékelésnek az a része is fontos számomra, hogy ne vesztsem el pedagógusként sem az emberi mivoltomat, szaktanárként sem legyek más ember, mint amikor az utcán összefut velem a gyerek.” (2. eset 53.)

Egy másik válaszadónk neveltetéséből vezette le saját elvárásait, ezek pedig a környezetének segítése, támogatása.

„Tehát az az igazság, hogy nekem, saját magam számára, lehet, hogy a neveltetéséből is adódik, hogy de én egy borzasztó szociális lény vagyok. Én nagyon sokszor magam elé tudom helyezni bárki másnak a problémáját vagy gondját. Nekem nagyon fontos az, hogy mások számára segítséget tudjak adni. És mondjuk talán ez az egyik olyan dolog, amit mindenféle körülmények között gyakorlatilag mindennap szempontnak tartok saját magam életében, mert ez fontos nekem, hogy tudjak más embereket segíteni. Ezt úgy érzem, hogy engem is visz előre.” (3. eset 16.)

Volt olyan interjúalanyunk, akinél az eddigi negatív élettapasztalatok és az önismeret jelentek meg mint iránymutatók, ezért a saját érzelmeken való uralkodást és azok megfelelő kezelését tartotta önmaga számára mérvadónak.

„És amikor érték kudarcok, mert nem tudtam eljutni olyan pedagógus minősítési fokozatba, amibe szerettem volna pusztán adminisztratív – szerintem – butaságok miatt, illetve amikor még magasabb szintre készültem, a doktori iskolába, és ott én kaptam a vezetőség részéről negatív visszajelzéseket, tényleg újból a szakmai feltékenységgel volt kapcsolatos, az az önértékelésemnek nagyon rosszat tett. A negatív külső értékelés, akkor, amikor úgy gondoltam, hogy én a pályám csúcán vagyok, és még szeretnék feljebb jutni, az az önértékelésemnek, de nemcsak a szakmai, hanem a saját képemnek is nagyon-nagyon ártott. De természetesen ezen túltettem magam, nehezen ugyan, be kell hogy valljam, de túltettem magam, és onnantól kezdve úgymond nem érdekelt már a külső értékelés, hanem azt gondolom, hogy tisztában vagyok a képességeimmel és azzal, hogy mik a terveim, mik a céljaim, és kizárom most már a külső értékelést.” (5. eset 7.)

Szintén az élettapasztalat és az önismeret fontosságát támasztotta alá a konfliktusok megfelelő kezelésére, valamint a család és a munka közötti megfelelő egyensúly megtalálására való törekvés.

„Azért kell tisztában lennie, mert saját magával kerülhet konfliktushelyzetbe. Elkövet olyan hibákat, hogy ha ezeket a dolgokat ismerte volna, akkor nem ment volna bele ebbe a csapdába, és ez azért szerintem vezethet önértékelési zavarokhoz is, illetve állandó konfliktushelyzetekben felemészti saját magát. Tehát én úgy vagyok ezzel, hogy szeretem tudni, hogy hol a helyem, illetve azt, hogy milyen közegben mozgok. Mi az, amit megtehetek, mi az, amit nem tehetek meg. Mi az, amiért felemelhetem a hangomat, mi az, amiért jobb, ha csendben maradok, mert tőlem függetlenül, nem írható felül az a dolog, ami éppen történik. Tehát a tanórán kívül nagyon sok minden van.” (6. eset 14.)

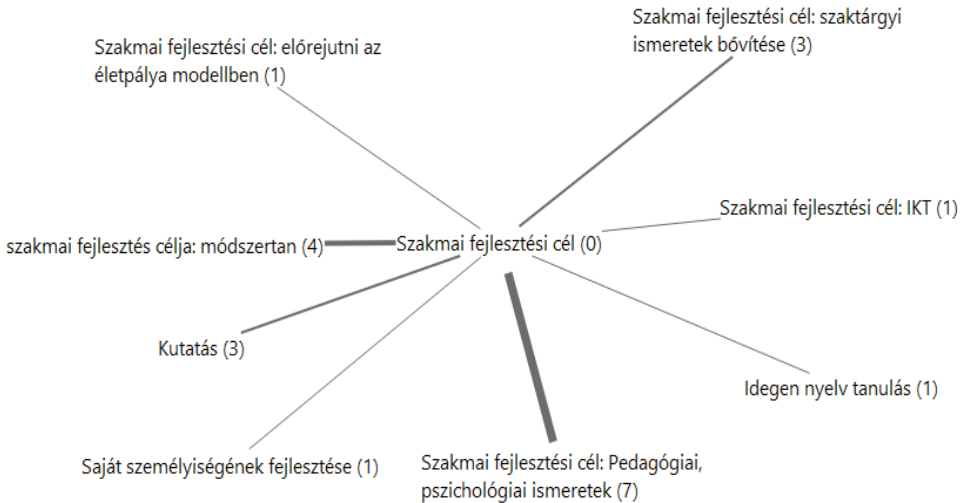
„Én inkább időrendben, beosztásban szoktam gondolkodni. Tehát tudom azt, hogy milyen feladataim vannak, ezt körülbelül tudom, hogy milyen időtartam alatt tudom megcsinálni, és inkább így rangsorolok. Tehát mindenféleképpen fontos az, hogy a családra kellő idő jusson. ... nagyon fontos, hogy ne csússzál meg. Én az az igazság, hogy fegyelmezett vagyok önmagammal szemben. Tehát vannak ellazulások, de észben tartom, hogy vannak dolgaim akár több síkon is.” (6. eset 18.)

A fenti idézetekből is látható, hogy interjúalanyaink esetében a saját célok és elvárások megfogalmazása feltételez bizonyos mennyiségű élettapasztalatot és önismeretet.

Szakmai célok

A szakirodalom rávilágított a *szakmai célok* fontosságára, ezért megvizsgáltuk annak alkódjait.

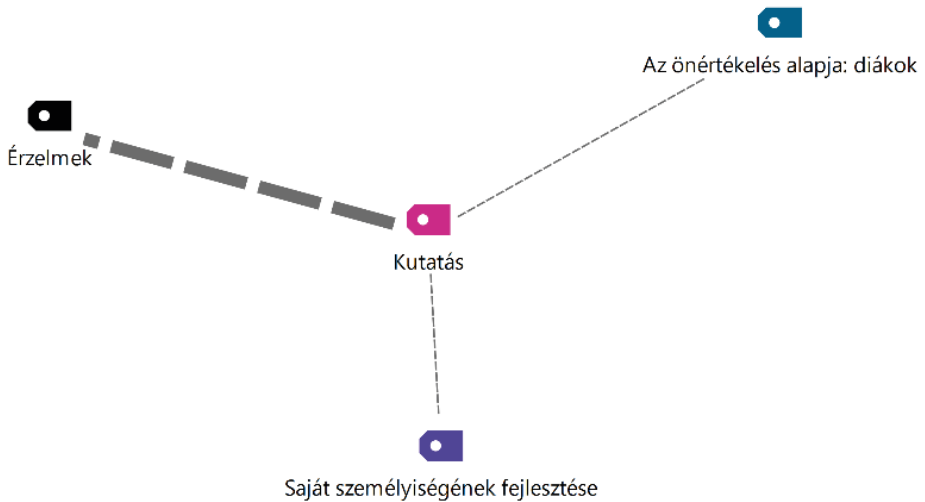
One-Code Model



6. ábra: A szakmai fejlesztési cél alkódjai

A nyolc alkód (6. ábra) a következők voltak: *idegen nyelv elsajátítása, előrelépés a szakmai ranglétrán, saját személyiség fejlesztése, kutatás, önismeret és saját pedagóguskompetenciák megismerése, szaktárgyi ismeretek fejlesztése, pedagógiai és pszichológiai ismeretek gazdagítása, módszertani ismeretek elmélyítése, és végül IKT-készségek fejlesztése*. A felsorolt alkódok közül a pedagógiai-pszichológiai, a módszertani és a szaktárgyi tudás bővítése jelent meg a legmarkánsabban. Voltak olyan interjúalanyok, akik többféle célt is megfogalmaztak önmaguknak, és nemcsak egyszer említették azokat, hanem többször is az interjú során. A többszöri megfogalmazás a beszélő számára a fontosságot jelenti. Így kiemelkedett az 1. eset, ahol többször is megemlítette az interjúalany a módszertani fejlesztés, vagy a 3. eset a kutatás fontosságát. Minden esetben megjelöltek minimum két eltérő fejlesztési célt. A legtöbbet (4) a második interjúalany említette. A módszertani fejlesztés a 2 és 6 éve pályán lévőknel, valamint a gyedről visszatérő kollégánál kapott hangsúlyos szerepet, vagyis a szakmai tapasztalat idővel meghozza magával a módszertani repertoár kialakulását. A kutatás mint szakmai cél azoknál az interjúalanyoknál játszott fontos szerepet, akik doktori iskolába járnak (3. eset, 4. eset és 5. eset).

Code Co-Occurrence Model



7. ábra: A kutatás mint szakmai fejlesztési cél kapcsolódása más kategóriákhoz

A 7. ábrán a vonalak vastagsága az alkódok közötti kapcsolat erősségére utal, vagyis a kutatás és az érzelmekek igen erős kapcsolata jelent meg. Az érzelmekek az interjúalanyok lelkesedését, elköteleződését fejezik ki. Szerintük a kutatás elősegíti szakmai fejlődésüket, így járulnak hozzá kollégáik és a diákok fejlődéséhez.

„... végül most így a saját általános iskolánkat fogjuk kutatás alá vetni. Tényleg mik azok a területek, amelyeken lehetne még fejleszteni.” (3. eset 42.)

„Most neveléstudományi doktori iskolába járok. Idén végeztem a harmadévvvel. A pálya mint kollégiumi nevelőtanárt érdekel engemet, tehát úgy gondolom, hogy nagyon is inkább sokszor ilyen személyiségfejlesztő jellege van, mert folyamatosan diákok között vagyok. Sokszor az ő velük való kapcsolat is, úgy érzem, hogy rám is hatással van, és fejleszti a személyiséget, és ebből a szempontból úgy gondolom, ez egy jó pálya, a kollégiumi nevelő, én szeretem ezt csinálni. Szeretnék ledoktorálni, és egy ideig a pályán maradni.” (4. eset 55.)

„És természetesen a doktori iskolát szeretném csinálni, olvasni hozzá, mert ezt nagyon élvezem, és ebből nagyon sokat tudok tanulni.” (5. eset 32.)

A szakmai fejlesztés módja

A válaszadók hét különböző fejlesztési módot neveztek meg (8. ábra), és ezek elsősorban a hagyományos módszerek, azaz a *másoktól* – és itt elsősorban a kollégáktól, vezetőktől – *való tanulás*, valamint a *továbbképzések*. Megjelentek még az *önerő*, az *egyetemi képzés*, a *szakirodalom olvasása* és a *kutatás*.

A kutatás mint újfajta önfejlesztési mód is kimutatható volt a válaszokban, de az interjúalanyok ezt nem fejlesztési módként, hanem fejlesztési célként fogalmazták meg. Mindössze egy interjúalany definiálta fejlesztési módként ezt.

Az önértékelés ideje (Mikor?)

Kutatásunkban mindegyik interjúalanynál kimutatható volt, hogy az önértékelés kapcsolódik az időhöz. Egyrészt a periódusokhoz kötöttség, másrészt a folytonosság volt kimutatható náluk.

„Amikor megtartasz egy órát, akkor, amikor kijössz, akkor rögtön érzed, legalábbis én úgy gondolom, érezzük, hogy ez most sikerült ez az óra, vagy nem sikerült ez az óra, Úristen, ez dögunalom volt, így biztos, hogy legközelebb nem csinálom; az elején ilyen is előfordult.” (1. eset 6.)

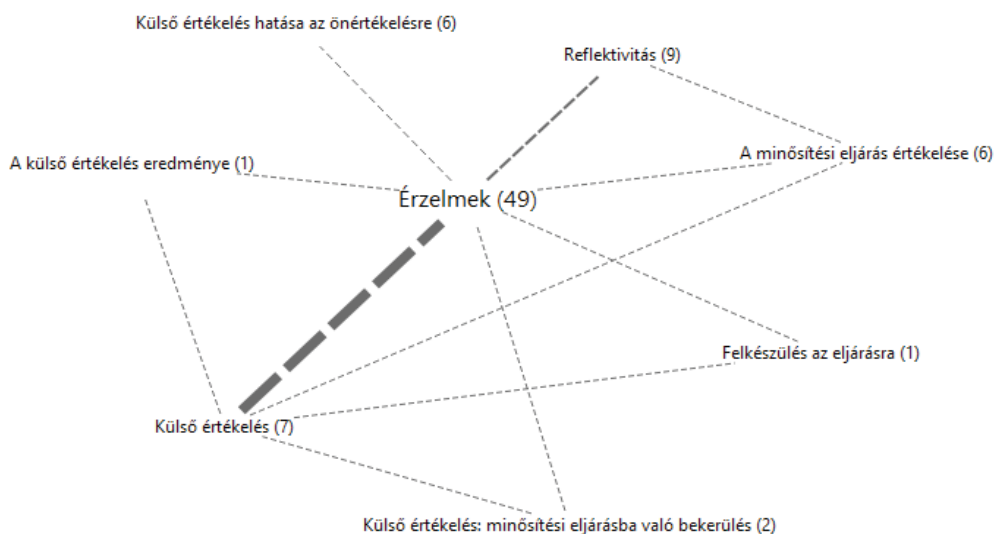
„Jelenti azt, amikor egy jelentést kell félévente csinálni arról, hogy mit végeztünk el. Illetve év elején és év végén a tervezésbe is és annak az ellenőrzésébe, illetve a folyamatos ... ugye magamnak, hogy ott tartok vagy nem tartok, ahol szeretnék. Visszajelzések... ugye, belső, illetve külső visszajelzések. Az önértékelés leginkább ez, hogy hol tartok magamban. Ezt jelenti számomra.” (2. eset 4.)

Azok a pedagógusok, akik kevesebb ideje vannak a pályán (1., 3. és 4. eset) inkább tanórák, egyes témák vagy témakörök lezárása után emelték ki a visszacsatolást, értékelést, illetve jövőbeli tevékenységük újragondolását, korrigálását. A tapasztaltabb pedagógusok hosszabb (féléves, éves, többéves) periódusokban gondolkodtak. Volt olyan interjúalanyunk (5.) is, aki egy áttekintő elemzést adott a pályáivéről, bemutatva motivációit, érzelmeit, a pályáról kialakított filozófiáját.

Az interjúkban tehát a szakmai önértékelés idődimenziója kimutatható volt. Az idő két szempontból volt megragadható, ezek pedig a periodikusság és a folytonosság. A periódusok a tanórák, témák, félévek, tanévek. A folytonosság inkább ezeknek a periódusoknak az egymásra épülésében volt kimutatható. A pályán eltöltött évek határozzák meg, hogy ki mekkora hangsúlyt helyez a periódusokra. A tapasztaltabb pedagógusok is megemlítték az önértékelést rövidebb időközönként (tanórák, témazárók után), de náluk a pályára való rátekintés már sokkal fontosabb volt.

A külső értékelés

A külső értékelést, és itt most a pedagógus-előmeneteli rendszer keretén belül megvalósuló minősítést értjük alatta, külön kategóriaként vettük fel a tartomelemzés során, és nem soroltuk be az elvárásokhoz. Tettük ezt azért, mert interjúalanyaink közül nem mindenki vett még részt minősítésen, másrészt mivel önmaguktól nem említették ezt a kategóriát, külön kérdéssel kívántuk felderíteni a külső értékelés szerepét. A minősítés még akkor is hat vagy hatott a pedagógusra, ha nem vett részt ilyen eljárásban (1., 2. és 3. eset). Ez azért volt lehetséges, mert a tantestületekben azok, akik részt vettek az eljárásokban, szakmai és emberi segítséget kértek, kaptak kollégáiktól. Megosztották gondolataikat, tapasztalataikat egymással. Ez a tapasztalatcsere kialakított egy képet a külső értékelésről a kollégákban még akkor is, ha nem vettek még részt benne. A külső értékelés alkategóriái a következők voltak: *a pedagógus szakmai kompetenciák megismerése (mint külső elvárások), a minősítési eljárásba való bekerülés, a minősítési eljárás értékelése és a minősítési eljárás során megállapított külső eredmény értékelése.* Feltételezéseinket alátámasztotta az a tény, hogy az érzelmek nagyon erősen kötődnek a külső értékeléshez.



8. ábra: A külső értékelés és az érzelmek viszonya

A felkészülés az eljárásra, a minősítési eljárás értékelése, a minősítési eljárásba való bekerülés és a külső értékelés eredménye direkt és indirekt módon is kapcsolódnak az érzelmekhez (8. ábra). Az elemzés során ellentmondó érzelmek rajzolódtak ki előttünk. A negatív érzelmek a külső értékelés érvényessége kapcsán fogalmazódtak meg.

„A bemutató foglalkozásomon valójában nekem mint kollégiumi nevelőtanárnak az volt az érzésem, hogy a két foglalkozás alatt akarnak engemet minősíteni, pedig a munkámnak a 80 vagy a 85%-a, ... 95%-a az nem ott zajlik, nem a foglalkozásokon. 90%-ban én ott vagyok a gyerekekkel, segíték a tanulásban nekik, a felzárkóztatásban vagy tehetség gondozásban. Elviszem őket városi programokra, vagy átbeszélünk adott problémákat. Tehát nem a két foglalkozás alatt lehet igazán minősíteni a kollégiumi nevelőtanár munkáját, mert a munkája nagy része nem ott zajlik.” (4. eset 39.)

„Nem adott semmit. Amit ott megmutattam vagy megvalósítottam az óravázlatokban, azt nem lehet úgy megvalósítani a hétköznapi gyakorlatban, mint ahogy az oda le van írva. Mert sem a technikai feltételek nem adottak, sem a gyermekek nem fognak olyan szinten koncentrálni, és olyan angyalokként részt venni az órákon, mint azokon az órákon. Tehát ez egy áltevékenység volt.” (5. eset 22.)

Ugyanakkor a válaszadók közül voltak olyanok, akik elismerték (2 fő), hogy hasznos volt a külső értékelés számukra, növelte a tudatosságukat.

„Igen, úgy érzem, hogy változott a pedagógiai tevékenységem, mert a nyolc kompetenciánál nagyon részletesen le van írva, hogy melyek azok az attitűdök, készségek, képességek, ismeretek, amelyekkel egy pedagógusnak rendelkeznie kell. Számomra jó volt látni, hogy igen, nekem ezekre is oda kell figyelnem. Lehet, hogy korábban kevésbé figyeltem oda, nem tartottam annyira fontosnak. Most már tudatosult bennem, hogy igen, ezek is részei a pedagógiai kompetenciának, a pedagógiai munkának, akkor ezekre is figyeljek oda. Tehát abból a szempontból jó volt, hogy lássam meg, hogy mit kell tudnom.” (4. eset 41.)

„Azt jelentette első körben, és ha valaki végiggondolja ezeket az indikátorokat, szerintem másnál is ezt jelenti, hogy egyrészt vissza kell tekintened a pályán, másrészt pedig a munkádat tudatosabban kell végezned. Tehát azt, hogy még jobban tudjad azt, hogy mit miért csinálsz. Tehát nekem inkább ezt jelentette. Tehát itt nem az indikátoroknak való megfelelés, hanem az, hogy mi minden szempontrendszer van, ami alapján a te munkádat értékeli. És biztos vannak olyan szempontrendszerek, amiket mindig is szem előtt tartottam, de biztos, hogy vannak olyan szempontok, ami miatt elsiklott a figyelmed, vagy nem tartottad olyan fontosnak, és mégis, hogy ha végiggondolod, a munkád fontos része kell hogy legyen.” (6. eset 36.)

A külső értékelés eredményéhez való viszony azt a következtetést engedte meg számunkra, hogy a külső értékelésen elért eredmény és a szakmai önértékelés között lehetséges bizonyos összefüggés.

„Hát szerencsére meg tudom mondani, 99%-ot kaptam. Úgy gondolom, hogy ha kevesebbet kaptam volna, 90 alatt, vagy nem tudom, akkor nagyon rosszul esett volna, és akkor elkezdtem volna keresni magamban a hibát, hogy mit nem írtam oda, miért volt ez. Így amikor megláttam az eredményt, akkor azt mondtam, hogy jól van, mertek volna gyengébbet adni. És

igazából izgultam nagyon, amikor megnyitottam, hogy megnézzem az eredményt. Bizonyára azért, mert a pedagógus mindig a legjobbat akarja önmagából kihozni.” (5. eset 24.)

A külső értékelés nagyon fontos a pedagógusok számára, még akkor is, ha az érvényességével kapcsolatban kételyek merülnek fel. Tudatosításra, átgondolásra, összegzésre készítettük őket, és befolyással van önértékelésükre, további szakmai fejlődésükre.

Érzelmek

Vizsgálatunk során számunkra egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az érzelmek kulcsfontosságúak a szakmai önértékelésben. Ennek bizonyítéka, hogy az érzelmek a szakmai önértékelés alapja főként a második legtöbbször megjelenő kategória volt. Az érzelmek minden interjúalanyánál kimutathatók voltak, és alapvetően két csoportra osztottuk ezeket a megjelenéseket. Tizenkilenc esetben pozitív, negyvenegy esetben pedig negatív érzelmek voltak kimutathatók. Négy esetben nem tudtuk eldönteni, hogy milyen előjelű érzelméről van szó.

A pozitív érzelmek elsősorban a diákokhoz, a szakmai célokhoz, a kutatáshoz és a saját szakmai önértékeléshez kötődtek.

„Én mindig úgy éreztem, hogy egy órát úgy építék föl, hogy a gyerekek legyenek a közép-pontban, és inkább beszélgetős legyen az az óra, és inkább megérintse őket érzelmileg is akár, és rájöjjenek, hogy jó dolog ezeken gondolkodni stb. Ebben az irányban szeretnék még továbbhaladni, hogy sokkal inkább ezt az úgynevezett konstruktivista szellemiséget vigyem bele az órákba, és érzelmileg több töltés legyen.” (5. eset 28.)

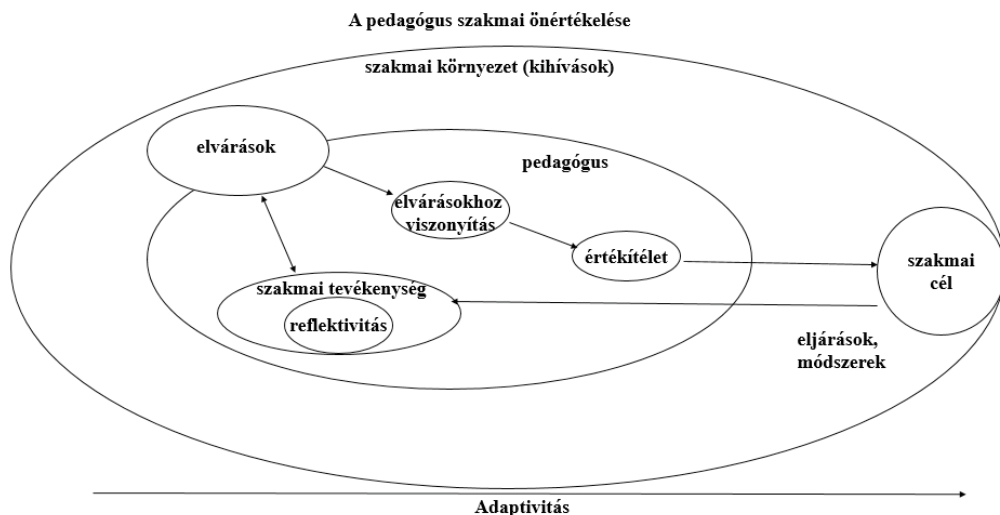
A negatív érzelmek is kapcsolódtak a minősítési rendszerhez: vagy ahhoz, hogy nem sikerült bekerülni, vagy nem tartja reálisnak a pedagógus az értékelést. A negatív érzelmek továbbá kötődtek a vezetőkhöz, kollégákhoz és ahhoz, hogy a pedagógusmunka mekkora időbeli leterheltséget jelent. A minősítési rendszerhez, a vezetőkhöz és a kollégákhoz kapcsolódó negatív érzelmek 3 esetben voltak kimutathatók. Közülük egy nem vett részt minősítési eljárásban, de a kollégái sorsán látta, hogy milyen leterheltséget jelentett nekik, valamint sérelemként élte meg, hogy szakmai tapasztalatai alapján nem választották be az eljárásba. A másik két kolléga a minősítési eljárás érvényességét kérdőjelezte meg. Szerintük nem azt méri a rendszer, amit kellene. A vezetővel kapcsolatban azért fogalmazták meg negatív érzéseiket a pedagógusok, mert úgy érezték, hogy azt a munkát, amit ők elvégeztek, nem megfelelően ismerik el. A kollégákhoz kapcsolódó negatív érzelmekben is a szakmai munkába befektetett erőfeszítések el nem ismerése jelent meg erőteljesen. Mindez felveti annak a kérdését, hogy ismerik-e a pedagógusok egymás munkáját, vagy csak magukra zárják az osztályterem ajtaját, és teszik a dolgukat. Az érzelmek és a vezetőik kapcsolata azért is nagyon fontos, mert már korábban utaltunk rá, hogy a szakmai önértékelés alapját képező elvárásokban döntő részben jelennek meg a vezetők elvárásai.

A pedagógusok szakmai önértékelését a rendelkezésre álló adatok elemzése és értelmezése alapján a következőkben fogalmazhattuk meg. A **szakmai önértékelés** jelenti a pedagógus szakmai tevékenységére vonatkozó **értékkítélet/értékkítéletek folyamatos (periodikus) meghozatalát** a pedagógus által, amely **tudatos tevékenység**. Az értékkítéletet/értékkítéleteket megelőzi a pedagógus tevékenységére történő reflektálás. Ez a reflektálás az önértékeléssel együtt megvalósul a hétköznapi szintjén, de kitérhet a pedagógus egész pályájára. A szakmai önértékelésnél három nagyon fontos jellemzőt kell megemlítenünk. Az egyik, hogy **elvárások mentén történik**, és a külső és belső elvárások egyaránt fontosak a pedagógus számára. A belsőben visszatükröződnek a külső elvárások, de megfogalmazódnak a pedagógus egyéni életútja által befolyásolt és létrehozott célok és törekvések is. A belső elvárások megfogalmazásához nélkülözhetetlen egy bizonyos szintű szakmai önismeret, amelynek elmélyülését segíti a szakmai tapasztalat. A külső elvárások esetében különösen fontosak az oktatást szabályozó különböző szintű dokumentumokban megfogalmazottak és a társadalom érdekeit visszatükrözőek. Ezek manifesztálódnak az oktatást szabályozó törvényekben, tantervekben és az adott iskola vagy intézmény működését szabályozó dokumentumokban. A külső elvárások közül kiemelkedően fontosak még a vezetői és a diákok elvárásai. **A külső elvárásokhoz szorosan kötődik a külső értékelés, ha van. A szakmai önértékelésnél az értékkítélet vagy értékkítéletek meghozatalakor** a második jellemző dolog, hogy a folyamat itt nem áll meg, hiszen a megalkotott értékkítélet alapján a **pedagógus különböző szakmai célokat fogalmaz meg** önmaga számára. Ezek az elvárásokhoz való jobb igazodás érdekében, **különböző fejlesztési módok aktív alkalmazása** révén realizálódnak, vagyis az alkalmazkodás, az adaptivitás szolgálatában állnak. Harmadik tényezőkét pedig nagyon fontos megemlíteni azt az **érzelmi beágyazottságot**, amely a szakmai önértékelés esetében jól kimutatható, vagyis az érzelmek, a személyiség fejlődésének alapvető mozgatórugója. Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a **szakmai önértékelés a reflexióval együtt a pedagógus önszabályozó tanulásának és szakmai fejlődésének alapvető motorja**.

1.3. Szintézis

A szakirodalom és a pedagógusok nézeteinek kvalitatív módszerrel történő feltárását követően megfogalmazhattuk következtetéseinket. A szakmai önértékelés fogalma több oldalról megközelíthető, és ez a komplexitás alapvetően a pedagógus személyiségének összetettségét hangsúlyozza. Az elméleti munkák pszichológiai, szociológiai, pedagógiai és andragógiai szempontból keresnek utat a pedagógus személyiségéhez. A különbségeket úgy ragadhatjuk meg, hogy a pszichológiai dimenzió az egyén belső lelki folyamatainak az irányából, a szociológiai dimenzió a társas szakmai környezet és kapcsolatok oldaláról értelmezi a fogalmat. A pedagógiai dimenzió a tanulás és azon belül az önszabályozott

tanulás keretei között, az andragógiai dimenzió pedig már kifejezetten a felnőttekre vonatkozó felelősségteljes és tudatos tevékenységként határozza meg a szakmai önértékelést, amely szorosan köthető a munkavégzéshez.



9. ábra: A szakmai önértékelés mint funkció

Közös elemként fogalmazhatjuk meg, hogy bármilyen irányból is indulunk, a pedagógus adaptivitása bontakozik ki előttünk (9. ábra), azaz a szakmai környezet adta kihívásokhoz való alkalmazkodás képessége. A rendszerszerű folyamat mozgatóeleme a szakmai önértékelés, amely célvezérelt. Bár az önértékelésnek is sokféle megközelítése létezik (tudás, képesség, kompetencia, módszer), mi mégis inkább a funkció megközelítést alkalmazzuk, amely ötvözi az említett értelmezéseket, és amelyik a pedagógus önszabályozó tanulását vagy másképpen fogalmazva szakmai fejlődését biztosítja. A rendszer működéséhez elengedhetetlen a szakmai önértékelés alkotóelemeinek elkülönítése. Ezek pedig az elvárások és azok ismerete, a reflektálás adott szakmai tevékenységre, értékítélet meghozatala (az elvárásokhoz való viszonyítást), új célok kitűzése, a célok eléréséhez fejlesztési módok mellérendelése. Mindezekre jellemző az érzelmi beágyazottság. A kvalitatív tartalomelemzés eredményei megerősítették ezen elemek meglétét és az értékítélet meghozatalának a tényét, de hogy az értékítélet meghozatala milyen elvárások mentén és hogyan is történik, arra az eredményeink nem adtak teljes körű választ ebben a szakaszban. Felvillantottak olyan tényezőket, mint a vezetők, diákok esetleg a külső szakmai minősítésben meglévő elvárások. Kvantitatív kutatásunkban (2. szakasz) tehát kiemelt területként foglalkoztunk az elvárásokkal, azon belül is a jelenleg érvényes külső szakmai elvárások (pedagóguskompetenciák és sztenderdek) ismeretével, a külső szakmai

elvárások mentén történő önértékeléssel, az ehhez való személyes viszonyulással, majd vizsgálódásunk fókuszát kitégítettük az elvárások szélesebb körére, vagyis a szakmai éhatékonyság forrásaira.

2. Második szakasz

2.1. A kvantitatív kutatás módszerei

A mérőeszköz egy háromnegyed részben saját szerkesztésű online kérdőív, amelyet Google űrlap segítségével készítettünk el. A kérdőív szerkesztésekor az előzetes kvalitatív kutatásunk megállapításaiból indultunk ki. A kvalitatív tartalomelemzéssel arra kerestük a választ, hogyan határozzák meg maguk a pedagógusok a szakmai önértékelés fogalmát. Az önértékelésnél számos tényezőt vesznek figyelembe, különös tekintettel a felénk irányuló szakmai elvárásokat és azokon belül azokat a kritériumokat, szakmai kompetenciákat, amelyek alapján minősítik őket a pedagógusok előmeneteli rendszerében. Kvantitatív vizsgálatunk első felében tehát a minősítés kritériumainak ismerete, maga a minősítés eredménye került figyelmünk középpontjába. A második szakaszban arra voltunk kíváncsiak, hogy a külső szakmai elvárások mellett megjelennek-e olyanok is a pedagógusok nézetében, amiket az előbbiek nem fednek le. Ezért emeltük be a saját szakmai énhatékonyság észlelését. E két nagy kérdéskör és azok részletes lebontása irányított bennünket hipotéziseink megfogalmazásakor.

2.2. Hipotézisek

H1: A szakmai elvárások ismerete hat a pedagógusok önértékelésére.

H1/1: A pedagógusok számára megfogalmazott szakmai elvárások (kompetenciák, sztemderdek) nagyobb mértékben vannak jelen a saját szakmai fejlődést befolyásoló elvárások között a minősítésen átesett, mint az eljáráson át nem esett pedagógusoknál.

H1/2: A pedagógusok számára megfogalmazott szakmai elvárásokat (kompetenciák, sztemderdek) jobban ismerik azok a pedagógusok, akik már átestek a minősítési vizsgán vagy eljáráson.

H1/3: A minősített pedagógusok esetében a minősítési útmutatóban megfogalmazott szakmai elvárások pontos ismerete és a szakmai önértékelés között összefüggés van.

H2: A pedagógusok szakmai önértékelésére hat a külső szakmai értékelés (minősítő vizsga/minősítési eljárás).

H2/1: Különbség van a minősítési vizsgán és eljáráson átesett pedagógusok szakmai önértékelése és azok önértékelése között, akik még nem vettek részt minősítésen.

H2/2: A külső minősítésen elért eredmény megítélése és az önértékelés között összefüggés van.

H3: A pedagógusok szakmai énhatékonyságának személyes megítélése hat a pedagógusok önértékelésére.

H4: A pedagógusok szakmai énhatékonyságának megítélése és külső értékelése között összefüggés van.

H5: A pedagógusok szakmai önértékelése és önszabályozó képessége között összefüggés van.

H5/1: A pedagógusok önértékelése és az általuk megfogalmazott szakmai fejlődési célok tartalma között összefüggés van.

H5/2: A pedagógusok önértékelése és az önfejlesztés módja között összefüggés van.

Mindezek alapján a kérdőív hat részből állt (a kérdőív kérdéseit lásd Mellékletek 2.):

1. Elvárások
2. Önértékelés
3. Külső értékelés
4. Szakmai énhatékonyság
5. Fejlesztési célok
6. Általános adatok

4. táblázat: A kérdőív kérdései

A kérdőív logikai részei	Kérdések száma	Itemek száma összes	Itemek száma zárt kérdésekre adott válaszokban	Itemek száma nyílt kérdésekre adott válaszokban
Elvárások	3	27	24	3
Önértékelés	6	34	23	11
Külső értékelés	7	19	16	3
Szakmai énhatékonyság észlelése	1	11	11	0
Fejlesztési célok	2	24	24	0
Általános adatok	9	18	18	0
Összes	28	133	116	17

A kérdések száma 28, a választható itemek száma 133 volt (4. táblázat). A kérdések közül 5 nyílt és 22 zárt kérdést tettünk fel. A nyílt kérdésekre egy-egy szóval lehetett válaszolni. Két esetben volt lehetősége a válaszadónak hosszabban kifejteni a véleményét. A zárt kérdések típusai feleletválasztó (egy- és többválasztó), mérték- és skála-, valamint sorrend- és rangsorkérdések voltak (Falus és Ollé, 2008. 47–49.). Az egyetértési és szubjektív gyakorisági skáláknál ötfokozatú Likert-skálát alkalmaztunk.

Az elvárások esetében lehetőséget kívántunk adni nyílt kérdések és rangsorolás segítségével először a számukra fontos szakmai elvárások megfogalmazására, majd zárt kérdésekkel kívántuk feltárni a külső szakmai elvárásokhoz, illetve azokon belül a pedagógus-életpályamodell által megfogalmazott elvárásokhoz való viszonyulásukat.

A szakmai önértékelés vonatkozásában kiindulásként fontosnak ítéltük meg annak felmérését, hogy a pedagógusok ismerik-e vagy sem a minősítési eljárás alapját képező

szakmai kritériumokat, ezekre zárt kérdések formájában kérdeztünk rá. A szakmai önértékelésnél is ugyanazt a logikát követtük, mint az elvárásoknál. Először nyílt kérdésekkel igyekeztünk feltárni az általuk megnevezett szakmai erősségeiket és fejlesztésre váró területeiket, majd zárt kérdésekkel térképeztük fel saját önértékelésüket a szakmai kompetenciák tükrében.

A szakmai énhatékonyság mérésére *Caprara és mtsai.* Pedagógusok szakmai énhatékonyságának észlelése (2003a) című kérdőívéből a 19., 10., 32., 20., 23., 38., 52., 69., 72., 57., 87. kérdéseket használtuk fel. Ezeket saját magunk fordítottuk le. Ennek a mérőeszköznek a kérdéseit *Caprara és munkatársai* a pedagógusok szerepeit, feladatait és az őket érő szakmai kihívásokat figyelembe véve *Bandura* (1997) útmutatásai alapján, más a pedagógusok szakmai énhatékonyságának mérését szolgáló mérőeszközök (*Tschannen és mtsai.*, 1998) figyelembevételével dolgozták ki. Fontos szempontként jelenítették meg a didaktikai feladatok megoldását, a fegyelem fenntartását, a pedagógus munkájának elismerését a kollégák és a szülők által, a modern technológiai fejlesztések beépítését a szakmai munkába (*Caprara és mtsai.*, 2006). Míg az eredeti kérdőívnél hétfokozatú skálán történt a választás, addig mi a saját kérdőívünknel ötfokozatút alkalmaztunk az eredmények könnyebb összehasonlíthatósága érdekében.

A fejlesztési célok esetében zárt kérdéseinkkel arra kerestük a választ, hogy a szakmai önértékelésük eredményével szembesülve, szakmai önfejlődésük érdekében milyen témakörben és milyen szervezeti formában kívánnak tevékenykedni a pedagógusok.

A kérdőívet úgy programoztuk, hogy az a kitöltő, aki nem vett részt még minősítési eljárásban, az Önértékelés után a Szakmai énhatékonyság részre ugorhasson.

A kérdőív megszerkesztését, majd online formában történő megírását követően tesztelésre került sor. Tíz gyakorló pedagógust kértünk meg a kérdőív kipróbálására. Észrevételeik és véleményük elsősorban a kérdőív hosszúságára, néhol pedig túlzottan szakszerű nyelvezetére vonatkoztak. Elvégeztük a próbatesztek elemzését is az érvényesség és a megbízhatóság szempontjából. A tapasztalatokat figyelembe véve módosításokat végeztünk, majd megtörtént a válaszok felvétele 2018. február 10-től március 19-ig.

2.3. A kérdőív pszichometriai mutatói

Mérőeszközünk minőségi mutatóinak meghatározásához három szempont érvényesülését tartottuk szem előtt. Az első, hogy érvényes legyen a mérés, azaz azt mérjük vele, amit mérni szeretnénk. A tartalmi érvényességet úgy próbáltuk biztosítani, mivel beágyazott kutatásról van szó, hogy a kérdőív kidolgozásához kiindulásként használtuk fel a pedagógusok szakmai önértékelésről vallott nézeteinek a feltérképezését kvalitatív tartalomelemzés segítségével. Ez számunkra lehetővé tette a szakmai önértékelés fogalmának meghatározását, figyelembe véve annak folyamatjellegét, alapját,

következményeit. Szintén a tartalmi érvényességet biztosította a szakirodalom feltárása és az önértékelésre, szakmai önértékelésre vonatkozó elméletek feltérképezése, valamint ezek összekapcsolása a kvantitatív tartalomelemzés eredményeivel.

5. táblázat: A mérőeszköz skáláinak belső konzisztenciája

Skálák	Próbatesztelés N = 10		Végleges skálák N = 670	
	Cronbach-alfa	Itemek száma (db)	Cronbach-alfa	Itemek száma (db)
Elvárások	0,729	13	0,846	13
Szakmai kompetenciák ismerete	0,943	8	0,918	8
Szakmai kompetenciák alapján történő önértékelés	0,935	8	0,943	8
Szakmai önértékelés megítélése	0,711	13	0,892	13
Külső értékelés megítélése	0,774	8	0,837	7
Szakmai énhatékonyság megítélése	0,882	11	0,842	11
Fejlesztési célok tartalma	0,967	13	0,927	13
Fejlesztési célok megvalósításának módja	0,440	9	0,825	9

A fogalmi érvényesség és a megbízhatóság megállapítása érdekében először is próbalekérdézet végeztünk (N = 10). Célunk ezzel az volt, hogy megvizsgáljuk, vajon az elméleti és empirikus alapokon az ötfokozatú Likert-skálákba beválogatott tételek valóban egy-egy skálába tartoznak-e. A mért eredmények segítségével kiszámítottuk a skálák belső konzisztenciáját (5. táblázat). Ennek mutatója a Cronbach-alfa (koefficiens), amely az összegző skálákra kiszámítható megbízhatósági mutató (Fábián, 2014). A próbalekérdés során a Külső értékelés megítélése skálából ki kellett zárunk egy kérdést (*Nem örültem, hogy bekerültem a minősítési eljárásba.*), a fejlesztési célok megvalósítási módjának vizsgálatára kidolgozott skála belső konzisztenciája nem érte el a 0,71-et, így annak teljes átdolgozására került sor. A végleges kérdőív skáláinak belső konzisztenciája mindenhol meghaladta a 0,71-et.

A szakmai énhatékonyság mérésére a korábban említett, a Pedagógusok szakmai énhatékonyságának észlelése című kérdőív kijelölt kérdéseinek adaptált változatát használtuk fel, ezért lehetőségünk volt arra, hogy összevevük a próbalekérdés (10 fő) során felhasznált adaptált skálát az eredeti, standardizált mérőeszköz skálájával az érvényesség és megbízhatóság megállapítása érdekében.

6. táblázat: Az adaptált skála összevetése az eredeti skálával
(Caprara és mtsai., 2003. 26.)

Mérőeszköz	Átlag	Szórás	Cronbach-alfa
Pedagógusok szakmai énhatékonyságának észlelése (11 egység) N = 670	5,53	0,71	0,80
adaptált skála (11 egység) N = 10	3,88	0,90	0,882

A 6. táblázatban látható az eredeti és az adaptált skála átlagának jelentős eltérése. Ennek oka az, hogy míg az eredeti 7 fokozatú volt, addig a mi mérőeszközünk 5 fokozatú. A két mérőeszköz esetében a Cronbach-alfa hasonló értékeket vett fel. A végleges kérdőív skáláinak belső konzisztenciája, valamint az adaptált skála külső érvényessége bebizonyosodott, tehát mérőeszközünk érvényesnek és megbízhatónak bizonyult.

A második minőségi paraméter, azaz a megbízhatóság érdekében, ami azt jelenti, hogy ha megismételjük a mérést ugyanazzal a mérőeszközzel rövid időn belül, akkor ugyanazt az eredményt kapjuk, a korábban már említett próbatesztelést alkalmaztuk.

Az objektivitás biztosításához több tényezőre is figyelmet fordítottunk. Többségében zárt végű kérdéseket alkalmaztunk. A mérés körülményeinél az objektivitást biztosította az anonimitás, a mérőeszköz online formátuma, a kérdőív egyéni, tértől és időtől független kitöltése, a kérdőív tagolása az átláthatóság érdekében, bizonyos fogalmak mellé pontosítások kerültek, amelyek a jobb megértést segítették, főleg azoknál a pedagógusoknál, akik nem vettek részt minősítési eljárásban, nem ismerik az útmutatóban használt terminológiát.

Mérőeszközünk „jóságát” következetesen átgondolt és végrehajtott tevékenységekkel és eljárásokkal kívántuk biztosítani, a statisztikai mutatók pedig alátámasztották annak érvényességét és megbízhatóságát.

2.4. Mintavételi eljárás

A mintába olyan közoktatási intézmények pedagógusait választottuk ki, akik Magyarország két nagy régiójában, Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön élnek. Így vizsgálatunkat hat megyére Heves, Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén, Jász-Nagykun-Szolnok, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékre terjesztettük ki. A Központi Statisztikai Hivatal adatbázisa alapján ezekben a megyékben az alapsokaság 45 637 fő (KSH, 2017/2018).

Intézménytípus vonatkozásában az alap- és középfokú oktatási intézmények pedagógusait kerestük meg. Tanítási gyakorlat vonatkozásában a kezdőtől a pályája végén járó pedagógusig mindenkit igyekeztünk megszólítani. Másik fontos szempont volt a minta

meghatározásakor, hogy bekerüljenek minősítési eljárásban részt vett és még részt nem vett pedagógusok is. A pedagóguskategóriákat tekintve is törekedtünk a heterogenitásra, azaz a gyakornoktól a kutatótanárral bezárólag mindenkit próbáltunk megszólítani.

A mintavétel hólabda eljárással történt (*Babbie, 2008. 206.*) egyrészt a KIR nyilvános adatbázisának felhasználásával, ahol közoktatási intézmények és igazgatóik elérhetősége található meg, másrészt közvetlen ismerősök és azok ismerőseinek megszólításával. Ezeket az embereket kértük meg a kérdőív kitöltésére, illetve arra, hogy továbbítsák kollégáik, ismerőseik számára.

2.5. A megkérdezett pedagógusok demográfiai adatok alapján

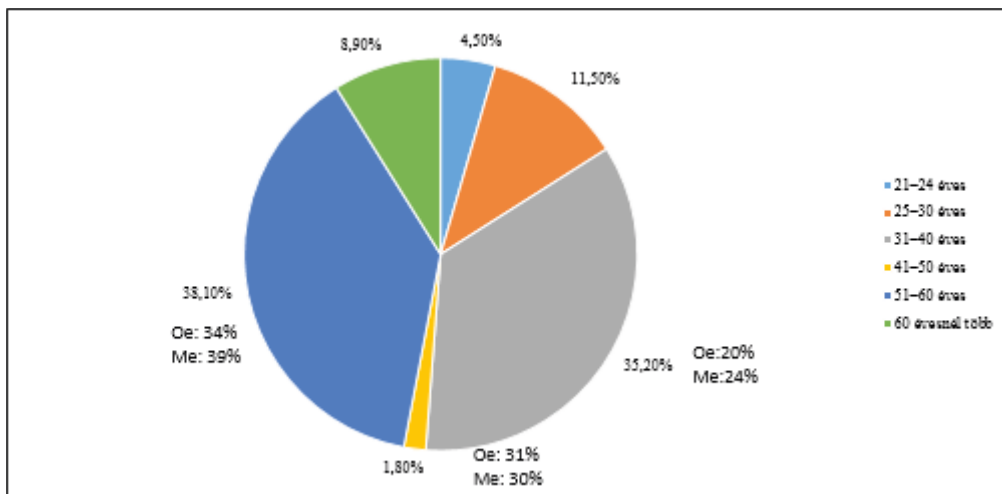
Bár kérdőívünk kitöltését 691 fő kezdte el, 21 személy válaszait elvetettünk, egyrészt azért, mert nem fejezték be a kitöltést, és a hiányzó adatok nagymértékben torzították volna az eredményeket, másrészt azért, mert a kitöltők között voltak olyanok is, akik nem ebben a földrajzi régióban dolgoznak, bár itt laknak. A minta létszáma így 670 fő lett. Mérésünk nem tekinthető reprezentatívnak semmilyen szempontból. A régió adatait több esetben is összehasonlítottuk az országos eloszlás adataival, amelyek a Közoktatás Indikátorrendszere 2017 című kiadványban, másrészt pedig a KSH egyedi lekérés alapján biztosított adattábláiban olvashatók (*Hajdú és mtsai., 2018; KSH, 2017/2018*). A válaszadókból 536 fő (80%) nő és 134 fő (20%) férfi. Ez megfelel az országos eloszlás adatainak, amelyek 2003 óta a főállású pedagógusok esetében nem változtak.

Életkor alapján öt kategóriába soroltuk a kitöltőket (*7. táblázat*).

7. táblázat: A minta eloszlása életkor alapján

Kategóriák	Gyakoriság (db)	Százalékos gyakoriság (%)
21–24 éves	30	4,5
25–30 éves	77	11,5
31–40 éves	236	35,2
41–50 éves	12	1,8
51–60 éves	255	38,1
60 évesnél több	60	8,9
<i>Összes</i>	<i>670</i>	<i>100</i>

Mintánkban az 51–60 és a 31–40 év közötti pedagógusok aránya volt a legmagasabb, a 41-50 év közöttieké pedig a legalacsonyabb.



10. ábra: A minta eloszlása életkor alapján (N = 670)

Az országos és megyei eloszlás adatait figyelembe véve azonban a kép már sokkal árnyaltabb. A 10. ábrán csak azoknál a kategóriáknál tüntettük fel az országos és megyei adatokat, ahol nagyon nagyok voltak az eltérések.

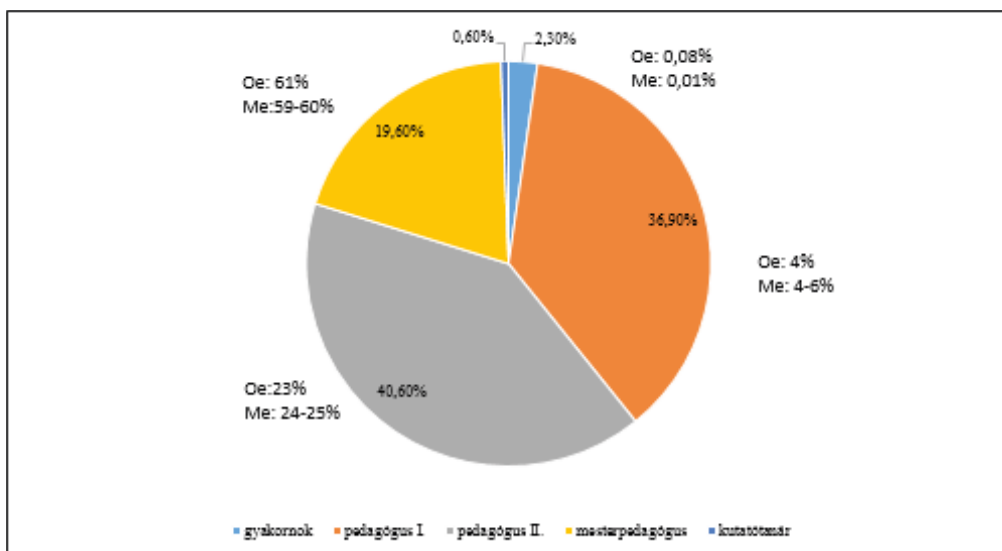
Az 50–59 éveseknél az országos eloszlás 34%, a 31–40 évesek esetében pedig 20% volt, vagyis a mintánkban az ezekbe a kategóriákba tartozók aránya jelentős mértékben meghaladta az országos adatokat. A legkevésbé a 41–50 év közöttiek töltötték ki a kérdőívet, ami az országos adatokhoz képest (31%) is igen alacsonynak számít. A 21–24 éves (országos eloszlás = 1%) és a 25–30 éves (országos eloszlás = 5%) korosztályok az országos adatokkal magasabb arányban, a 60 évesnél idősebbek pedig közel azonos arányban (országos eloszlás = 9%) jelentek meg a mintában (KSH, 2017/2018).

A megyei adatokhoz viszonyítva mintánkban az 50–59 éves korosztály Heves megye (megyei eloszlás = 39%) kivételével mindenhol 1–2%-kal magasabb arányban volt jelen. A 31–40 évesek jelentősen (minimum 10–11%-kal) túlréprezentálták magukat a megyei adatokhoz képest. A 41–50 évesek megyei eloszlása 29–33% között mozgott, vagyis mintánkban ez a korosztály túlságosan alulreprezentálta magát. A 21–24 évesek megyei eloszlása 1% volt minden megyében, a 25–30 évesek megyei adatai 3–4% között mozogtak, a 60 évesnél idősebbek aránya a vizsgált megyék esetében 7–10% között volt. A korosztályok alapján országos és megyei viszonylatban az 51–60 és a 31–40 évesek felülreprezentálták magukat, a 41–50 évesek viszont túlságosan is alacsony arányban jelentek meg a mintában.

Felmerül a kérdés, hogy a 41–49 éves korosztály ilyen alacsony arányú megjelenésének lehet-e valamilyen speciális oka. A 2003 és 2016 közötti időszakban jellemző volt, hogy a 30 évesnél fiatalabb pedagógusok aránya csökkent, és hasonló történt a 30–39 éves korosztály esetében is. Viszonylag jelentősen nőtt az 50 évnél idősebb pedagógusok aránya. A 40–49 éveseknél is növekedés volt, de kisebb mértékű. Az elvándorlás mint meghatározó demográfiai tényező e térségben tehát nem ezt a korosztályt érintette és érinti (KSH, 2017).

Mintánkban a pedagóguskategóriákat tekintve 272 fő (40,6%) a pedagógus II., 247 fő (36,9%) a pedagógus I., 131 fő (19,6%) a mestertanár, 16 fő (2,4%) a gyakornok és 4 fő (0,6%) a kutatótanár kategóriába tartozott. Az országos adatok szerint a pedagógusok fokozatok alapján történő eloszlása a következő:

- pedagógus I. fokozatban 61%,
- pedagógus II. fokozatban 23%,
- gyakornok fokozatban 4%,
- mestertanár fokozatban 4%,
- kutatótanár fokozatban 0,08%
- egyéb 7% (KSH, 2017/2018).



11. ábra: A minta eloszlása pedagóguskategóriák alapján (N = 670)

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy mintánkban a legnagyobb arányban az országos adatokat figyelembe véve a kutatótanárok, a mestertanárok, majd a pedagógus II. kategóriába tartozók jelentek meg (11. ábra).

A megyei adatokat vizsgálva a pedagógus I. kategóriába tartozók minden megyében 59-61%-át teszik ki a pedagógusoknak, tehát jelentősen alacsonyabb arányban képviseltették magukat a mintában. A pedagógus II. kategóriába tartozók 24-25%-os megyei arányaihoz képest mintánkban a 40,6%-os jelenlét jóval meghatározóbb volt. A mestertanárok (megyei eloszlások = 4-6%), a kutatótanárok (megyei eloszlások = 0-0,1%) aránya a mintánkban szintén magasabb, a gyakornokoké (megyei eloszlások = 4%) viszont alacsonyabb volt.

A korábban feltett kérdésünkre a választ, vagyis hogy mivel is magyarázható a 41-50 éves korosztály alacsony jelenléte, csak részben tudtuk kikövetkeztetni. Mivel a hólabda eljárást alkalmaztuk, és pontosan nem tudhatjuk, hogy eljutottak-e a kérdőívek minden általunk megcélzott csoporthoz, lehetséges, hogy voltak olyan iskolavezetők, akik nem továbbították a kérdőívet a tantestület minden egyes tagjának. Egy kizáró tényezőt azonban sikerült alaposabban megvizsgálnunk, és kijelenthető, hogy a régiót érintő elvándorlás nem játszott szerepet e korosztály a mintában történő alacsony szintű megjelenésében. Mintánkban az a tendencia látszott kirajzolódni, hogy minél magasabb fokozatban van egy pedagógus, és minél hosszabb ideje van a pályán, annál nagyobb motivációt érzett a kérdőív kitöltésére.

Területi eloszlást tekintve mintákban 234 fő (34,9%) Heves, 158 fő (23,6%) Borsod-Abaúj-Zemplén, 142 fő (21,2%) Jász-Nagykun-Szolnok, 66 fő (9,9%) Hajdú-Bihar, 46 fő (6,9%) Nógrád és 24 fő (3,6%) Szabolcs-Szatmár megyében lakik. A megyei létszámokra vonatkozó adatokhoz viszonyítva Heves (5%) és Jász-Nagykun-Szolnok (2%) megyék pedagógusai voltak a leginkább hajlandók kitölteni a kérdőívet. Hajdú-Bihar (1%), Borsod-Abaúj-Zemplén (1%) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (0,24%) megyékben volt a legalacsonyabb a kitöltési hajlandóság.

Települések vonatkozásában a legtöbben, 252 fő (37,6%) városban, azt követően 214 fő (31,9%) községben, és végül 204 fő (30,4%) megyei jogú városban lakik. Vizsgálatunk szempontjából lényeges a minősítési eljárásban részt vett és részt nem vett pedagógusok aránya. Közülük tehát 398 fő (59,4%) vett részt ilyen eljárásban, és 272 fő (40,6%) pedig nem.

Iskolatípus vonatkozásában a válaszadók 67%-a (449 fő) általános iskolában, 25,2%-a (169 fő) középiskolában (gimnázium, szakgimnázium, szakközép- és szakiskola), 4,5%-a (30 fő) kevert típusú iskolában (általános iskola és középfokú intézmény), 1,2%-a (8 fő) kollégiumban és 2,1%-a (14 fő) egyéb intézményben dolgozik.

8. táblázat: A minta eloszlása végzettség alapján

Kategóriák N = 670	Gyakoriság (db)	Százalékos gyakoriság (%)
középiskolai tanár	235	35,1
általános iskolai tanár	206	30,7
tanító	147	26
egyéb	28	4,2
mérnökstanár	20	3
művésztanár	6	0,9
<i>Összes</i>	<i>670</i>	<i>100</i>

Végzettség alapján a mintában többségben voltak a középiskolai tanárok (8. táblázat). Igaz, kis arányban, de bekerültek mérnökstanárok és művésztanárok is a mintába. Iskolai beosztás tekintetében lett a legváltozatosabb a kép.

9. táblázat: A minta eloszlása beosztás alapján

Kategóriák N = 670	Gyakoriság (db)	Százalékos gyakoriság (%)
szaktanár	116	17,3
szaktanár és osztályfőnök	103	15,4
pedagógus, osztályfőnök, tehetségfejlesztő tanár és mentortanár	83	12,4
szaktanár és igazgatóhelyettes	73	10,9
igazgató	72	10,7
osztályfőnök	56	8,4
szaktanár, osztályfőnök és szakmacsoport-vezető	52	7,8
osztályfőnök, szakmacsoport-vezető és/vagy mentor, tehetségfejlesztő tanár	39	5,8
tehetségfejlesztő tanár	32	4,8
igazgatóhelyettes, osztályfőnök és egyéb feladatok	14	2,1
mentortanár	14	2,1
munkaközösség-/szakmacsoport-vezető	10	1,5
kollégiumi nevelőtanár	6	0,9
<i>Összes</i>	<i>670</i>	<i>100</i>

A kérdőívet kitöltők többsége szaktanárként (116 fő/17,3%), illetve szaktanár és osztályfőnökként (103 fő/15,4%) definiálta magát (9. táblázat).

10. táblázat: A válaszadók által megnevezett feladatkörök száma

egy feladatkör (db)	két feladatkör (db)	három feladatkör (db)	négy feladatkör (db)	összes (db)
306	176	66	122	670

A válaszadók 45,6%-a (306 fő) nevezett meg csak egy beosztást (10. táblázat), ugyanakkor 54,3%-uk (364 fő) nevezett meg egynél többet, ami vizsgálatunk szempontjából azért fontos, mert a több feladat nagyobb rálátást jelent a szakmára, és így a szakmai önértékelés is szélesebb szakmai kontextusban értelmezhető. Érdekes még, hogy viszonylag jelentős arányban (22,7%) képviseltették magukat igazgatók és igazgatóhelyettesek.

A minta csak a nemi összetételét tekintve reprezentatív, ezért az alapsokaságra általánosítható következtetéseket nem tesz lehetővé, de nagyságánál fogva alkalmas arra, hogy a témával kapcsolatos gondolkodás lehetséges aspektusait érzékeltesse.

2.6. Az adatok feldolgozása

A kutatásnak ebben a szakaszában az adatok feldolgozásához SPSS 22 adatelemző szoftver segítségével a következő statisztikai módszereket alkalmaztuk: leíró statisztikai és matematikai statisztikai módszerek (11. táblázat).

11. táblázat: A kutatásban alkalmazott statisztikai módszerek

Leíró statisztikai módszerek	Matematikai statisztikai módszerek	
Abszolút gyakoriság lekérdezések	Összefüggés-vizsgálatok	Különbözőségvizsgálatok
	Korrelációs számítás	Kétmintás t-próba
Relatív gyakoriság lekérdezések	Keresztábra-elemzés	ANOVA: egyszempontú varianciaanalízis
Átlag lekérdezések	Faktoranalízis	
Szóródás és szóródási terjedelem lekérdezések	Klaszteranalízis	
Átlagos eltérés lekérdezések		

2.7. Eredmények

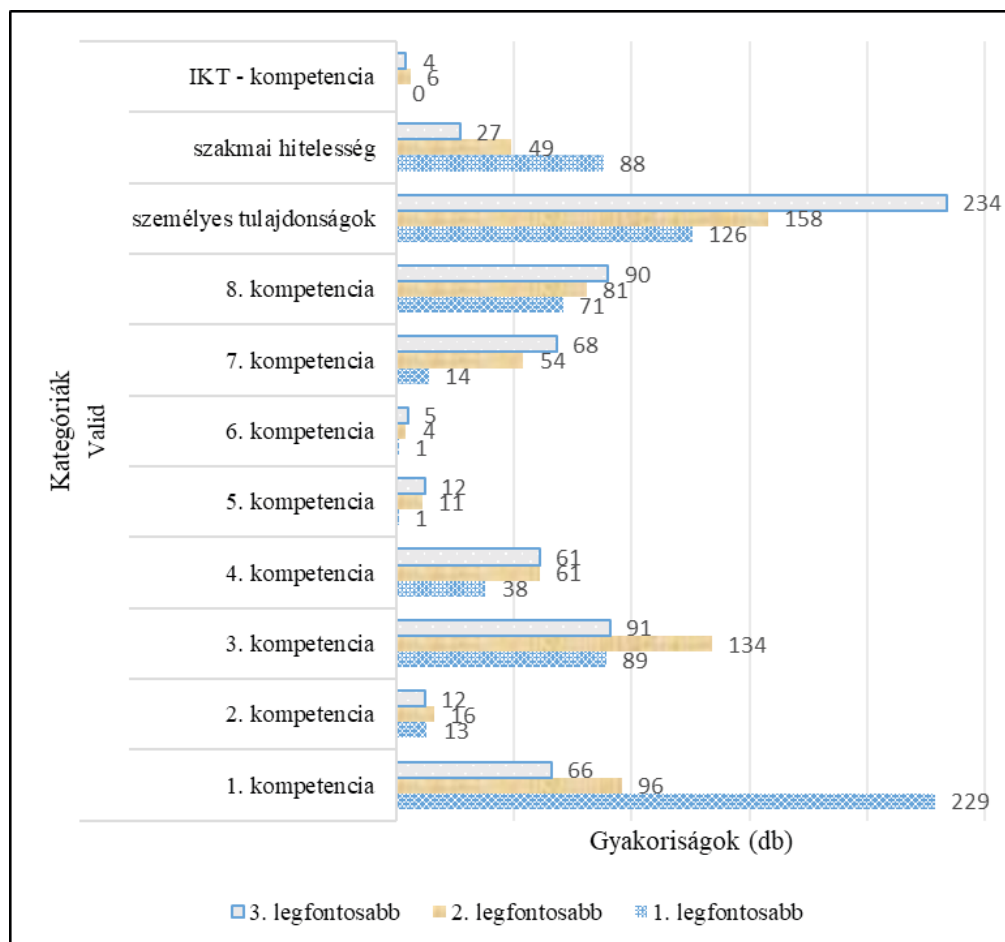
2.7.1. Elvárások

Kutatásunk során először nyílt kérdésekkel térképeztük fel, hogy a pedagógusok milyen elvárásokhoz igazítják szakmai teljesítményüket (*I.1. Ön mint pedagógus milyen szakmai elvárásokat fogalmaz meg önmaga számára?*). Az általuk megfogalmazott elvárásokban tetten érhetők-e a pedagógusok szakmai kompetenciái, és ha igen, akkor van-e eltérés a minősítésen részt vett és még részt nem vett pedagógusok között ezen a téren? Rangsorolásra kértük őket, hogy nevezzék meg a számukra az elsődlegesen, másodlagosan és harmadlagosan legfontosabb elvárásokat. A nyílt kérdésekre adott rövid válaszokat lekódoltuk, majd kategóriákba soroltuk. Összesen tizenegy kategóriát alakítottunk ki, amelyeknek részét képezte a nyolc szakmai kompetencia (Útmutató..., 2013., 2018. 16.). A kilencedik csoportot a *Személyes tulajdonságok* képezték. Ezek közül a leggyakrabban előfordulók a tolerancia, az empátia, a rugalmasság, a következetesség, a kreativitás, a pontosság, a rugalmasság és a humorérzék voltak. A tizedik kategóriát alkotta a *Szakmai hitelesség*, a tizenegyediket pedig az *IKT-kompetencia fejlesztése*. Meg kell még említenünk az *egyéb, éspedig* kategóriát, ahol igen kevesen, de megemlítették a körülöttünk lévő tágabb és szűkebb értelemben vett és gyorsan változó társadalmi közeg elvárásait, beleértve a saját családot, az évszázadok alatt leülepedett szakmai tapasztalatokat, illetve mivel egyházi iskolák pedagógusai is kitöltötték a kérdőívet, ott megjelent a saját Istennek való megfelelés igénye.

Az első, legfontosabb kategóriák közül kiemelkedett az *1. kompetencia*, vagyis a *Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás*, 670 főből 229 (34,2%) sorolta ezt a kompetenciát az első helyre (*12. ábra*). Szintén ide sorolta a válaszadókból 126 fő (18,8%) az előbb említett *Személyes tulajdonságokat*. Ugyancsak az első helyen, de harmadikként 89 fő (13,3%) nevezte meg a *3. kompetenciát*, a *Tanulás támogatását*. Nagyon szorosan, de követte azt a *Szakmai hitelesség*, 88 fő (13,1%) sorolta azt ide. A második legfontosabb elvárásként a *Személyes tulajdonságokat* 158 fő (23,6%), a *3. kompetenciát* 134 fő (20%) és az *1. kompetenciát* 96 fő (14,3%) említette. A harmadik legfontosabb elvárás szerintük a *Személyes tulajdonságok* kategória volt. 234 fő (34,9%) sorolt ide bizonyos tulajdonságokat. 91 fő (13,6%) a *3. kompetenciát* és 90 fő, (13,4%) a *8. kompetenciát* nevezte meg a harmadik helyen.

Levonhattuk tehát a következtetést, hogy az első három legfontosabb elvárás a mintában szereplő pedagógusok számára az *1.*, a *3.* és a *8. kompetencia*, valamint a *Személyes tulajdonságok*. Ez lehetővé tett számunkra egy másik következtetést is: a megnevezett elvárások nagy része jól beilleszthető a szakmai kompetenciák rendszerébe, vagyis már itt kimutatható, hogy a pedagógusok kisebb vagy nagyobb mértékben, de meg kívánnak felelni a pedagógus-előmeneteli rendszer elvárásainak, vagy

megfordítva, akár részt vettek minősítési eljárásban, akár nem, tetten érhetők önértékelésükkor a pedagóguskompetenciák mint referenciapontok.



12. ábra: A legfontosabbnak tartott elvárások (N = 670)

A nyílt kérdéseket követően a zártakra adott válaszok segítségével próbáltuk meg kideríteni a pedagógusok által legfontosabbnak tartott elvárásokat (I.2. *Pedagógusként milyen mértékben szeretne megfelelni a felsorolt elvárásoknak? Kérem, válaszát a megfelelő számmal jelölje! [1 = egyáltalán nem ... 5 = teljes mértékben]*).

12. táblázat: A pedagógusok megfelelési igénye az elvárásoknak

Pedagógusként milyen mértékben szeretne megfelelni a felsorolt elvárásoknak? Kérem, válaszát a megfelelő számmal jelölje! (1 = egyáltalán nem ... 5 = teljes mértékben)			
kategóriák	átlag teljes minta N = 670	átlag minősítésen részt vettek N = 398	átlag minősítésen nem vettek részt N = 272
Önmaga elvárásainak	4,90	4,90	4,89
A pedagógiai programnak	4,42	4,57	4,21
Helyi tantervnek	4,41	4,50	4,28
A diákoknak	4,37	4,32	4,44
A helyi vezetők elvárásainak	4,24	4,33	4,10
Példaképeznek	4,22	4,19	4,26
Helyi vagy központi vizsgakövetelményeknek	4,20	4,32	4,02
A szülők elvárásainak	3,93	4,05	3,76
A kompetenciamérések elvárásainak	3,90	4,03	3,71
Kerettantervnek	3,88	4,00	3,69
NAT-nak	3,77	3,93	3,53
Kollégák elvárásainak	3,64	3,73	3,51
A pedagógus-életpálya-modell elvárásainak	3,40	3,65	3,04

A legfontosabbnak az *Önmaguk számára megfogalmazott elvárásokat* tartották a válaszadók, akár a teljes mintát (átlag = 4,90), akár a minősítésen részt vettek (átlag = 4,90), akár a minősítésen részt nem vettek (átlag = 4,89) vizsgáljuk (12. táblázat). Az első nyílt kérdésre adott válaszok mutatták meg, hogy mit is tartanak mérvadónak önmaguk számára. Mindenféleképpen azok a *Személyes tulajdonságok*, amelyek alkalmassá teszik az embert a pedagógus hivatásra: következetesség, tolerancia, pontosság, rugalmasság, kreativitás, humorérzék. Ugyancsak a saját elvárások nagy részét képezi a szakmai tudás (1. kompetencia), a tanulás támogatása (3. kompetencia), a folyamatos önfejlesztés és a szakmai elhivatottság (8. kompetencia). A *Pedagógiai program* és a *Helyi tanterv elvárásai*, amelyek egymással rész-egész viszonyt képeznek, szintén fontos mérceként állnak a teljes mintában (átlag = 4,42; átlag = 4,41) és a minősített pedagógusok (átlag = 4,57; átlag = 4,50) előtt. A nem minősítetteknél a diákoknak való

megfelelés igénye (átlag = 4,44) áll a rangsor második helyén, lekörözve a *Helyi tantervet* és a *Pedagógiai programot*. A *Pedagógus-életpályamodell elvárásai* kapták a legalacsonyabb értékeket a teljes mintában (átlag = 3,40), a minősítésen átesetteknél (átlag = 3,65) és a minősítésen részt nem vettekénél (átlag = 3,04).

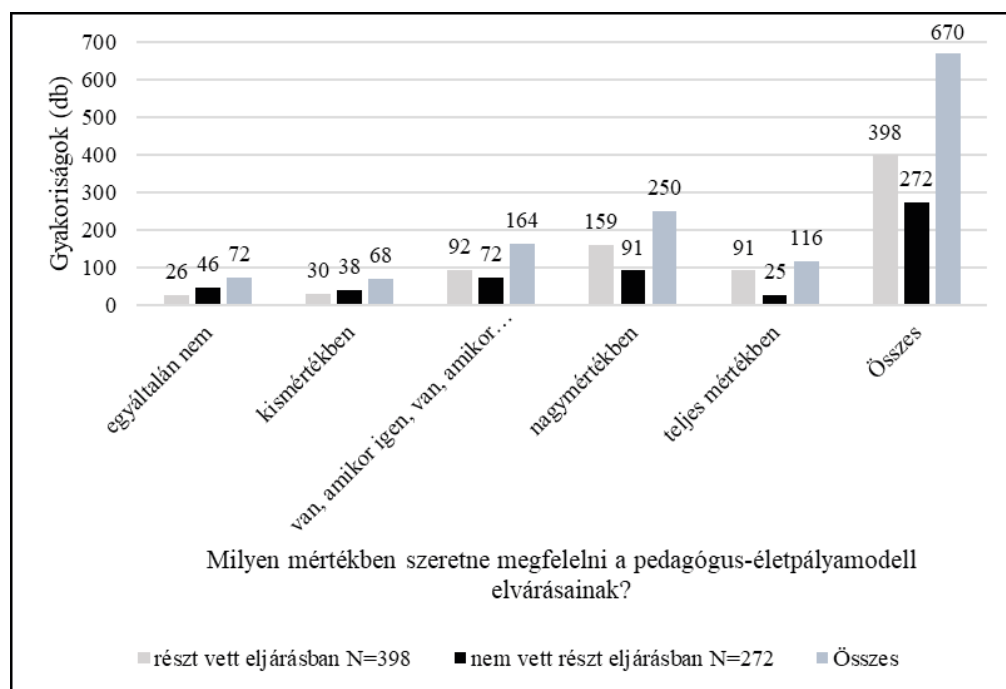
13. táblázat: Minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok válaszainak összehasonlítása kétmintás t-próbával

Minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok válaszainak összehasonlítása kétmintás t-próbával – Pedagógusként milyen mértékben szeretne megfelelni a felsorolt elvárásoknak? Kérem, választát a megfelelő számmal jelölje! (1 = egyáltalán nem ... 5 = teljes mértékben) N = 670			
kategória	t-próba (p < 0,05)	kategória	Welch-féle d-próba (p < 0,05)
A kompetenciamérések elvárásai	t (668) = 4,377, p = 0,000	NAT	t (525,925) = 4,820, p = 0,000
Helyi vagy központi vizsgakövetelmények	t (668) = 4,205, p = 0,000	Kerettanterv	t (547,795) = 4,195, p = 0,000
Helyi vezetők elvárásainak	t (668) = 3,361, p = 0,001	Helyi tanterv	t (504,402) = 3,448, p = 0,001
Diákoknak	t (668) = -2,137, p = 0,033	Pedagógiai program	t (451,468) = 5,393, p = 0,000
Önmaga elvárásainak	t (668) = 0,275, p = 0,783	Szülők elvárásainak	t (493,386) = 3,959; p = 0,000
Példaképének	t (668) = -0,868, p = 0,386	Kollégák elvárásainak	t (508,709) = 2,952, p = 0,003
		A pedagógus-életpályamodell elvárásai	t (540,487) = 6,548, p = 0,000

Kétmintás t-próbát végeztünk a minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok részmintáinak összehasonlítására (13. táblázat). A Levene-teszt szignifikanciaszintje hét elvárásnál (*NAT*, *Kerettanterv*, *Helyi tanterv*, *Pedagógiai program*, *Szülők elvárásai*, *Kollégák elvárásai* és *A pedagógus-életpályamodell elvárásai*) kisebb volt, mint 0,05, ezért ezekben az esetekben a Welch-féle d-próbát végeztük el. A többi elvárás esetében (*A kompetenciamérések elvárásai*, a *Helyi vagy központi vizsgakövetelmények*, *Helyi vezetők elvárásai*, a *Diákok*, *Önmaga elvárásai* és a *Példakép elvárásai*) el tudtuk végezni a t-próbát. A minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok átlagai az *Önmaga elvárásainak* és a *Példaképnek való megfelelés* kivételével minden esetben szignifikánsan különböztek egymástól. Ez mutathatja egyrészt, hogy a minősítési eljárás, az arra való felkészülés önmagában egy fejlesztő folyamat, amelynek során a pedagógus számára fontosabbá váltak a külső elvárások. Mindezek

származhatnak a központi irányítástól, az iskolától, a vezetőktől, a diákoktól, szülőktől vagy kollégáktól. Másrészt jelentheti ez a különbség azt is, hogy azok a pedagógusok, akik elsőként jelentkeztek a minősítési eljárásra, többnek vagy jobbnak érzik magukat, és szükségesnek tartották, hogy e minőség kifejeződjön egy magasabb kategória (erkölcsi elismerés) és az azzal járó fizetésemelés (anyagi elismerés) által. Vizsgálatunk során arra nem kérdeztünk rá, hogy miért jelentkeztek a pedagógusok a minősítési eljárásra: kötelezettségből, vagy valamilyen bizonyítási vágy vezette őket. Mindezek a felvetések tehát tisztázást érdemelnek egy további kutatásban.

Mivel figyelmünk fókuszában a külső értékelés szakmai elvárásai álltak, ezért azt is megnéztük, hogy külön csoportként az eljárásban részt vevők esetében hogyan alakult ezeknek az elvárásoknak az elfogadottsága.



13. ábra: A megfelelés igénye a pedagógus-életpályamodell elvárásainak

Azok a pedagógusok, akik részt vettek az eljárásban, ott a *nagymértékben* és a *teljes mértékben* való elfogadottság a válaszadók közül 250 főnél (65,32%) volt jelen, míg a minősítésben részt nem vett válaszadóknál ez az arány 116 fő (46,32%) volt. Ugyanakkor a *van, amikor igen, és van, amikor nem* válaszok esetében, amely nem egyértelmű állásfoglalást fejezett ki, viszonylag magas volt az egész mintában a válaszadók száma, és az *egyáltalán nem* és *kismértékben* válaszokkal együtt ezek száma 304

fő (45,37%) volt. A 13. ábra szemléletesen mutatja, hogy az ezt az elvárást elfogadók aránya fordított irányban változott attól függően, hogy valaki részt vett vagy nem vett részt minősítésen.

Független változók alapján is megvizsgáltuk, hogy az életpályamodell elvárásainak milyen mértékben kívánnak megfelelni a pedagógusok. Varianciaanalízis (One-way ANOVA) segítségével megállapítottuk, hogy a pedagóguskategória ($F = 12,138$, $p = 0,000$, $p < 0,05$) és a pályán eltöltött évek ($F = 7,135$, $p = 0,000$, $p < 0,05$) vonatkozásában lehet eltérő részmintákról beszélni. A pedagóguskategóriák esetében három csoport átlagai között voltak jelentős különbségek.

14. táblázat: A pedagógus-életpályamodell elvárásainak való megfelelés igénye a teljes mintában pedagóguskategória alapján

pedagóguskategóriák N = 670	átlagok közötti különbségek (MD) és azok szignifikanciaszintje
pedagógus I. és mestertanár	-0,850, $p = 0,000$, $p < 0,05$
pedagógus II. és mestertanár	-0,483, $p = 0,001$, $p < 0,05$
pedagógus I. és pedagógus II.	-0,368, $p = 0,003$, $p < 0,05$

A pályán eltöltött évek esetében hat pár kategóriánál jelentek meg erőteljesen az átlagok közötti eltérések (14. táblázat). A részminták esetében a mestertanárok átlaga volt a legmagasabb (átlag = 3,93), a pedagógus I. kategóriába tartozóké a legalacsonyabb (átlag = 3,08).

15. táblázat: A pedagógus-életpályamodell elvárásainak való megfelelés igénye a teljes mintában a pályán eltöltött évek alapján

pályán eltöltött év N = 670	átlagok közötti különbségek (MD) és azok szignifikanciaszintje
5–10 és 26–30 év	-0,600, $p = 0,011$, $p < 0,05$
11–15 és 26–30 év	-1,150, $p = 0,000$, $p < 0,05$
11–15 és 31–35 év	-0,699, $p = 0,004$, $p < 0,05$
11–15 és 36 évnél több	-0,634, $p = 0,012$, $p < 0,05$
16–20 és 26–30 év	-0,719, $p = 0,000$, $p < 0,05$
21–25 és 26–30 év	-0,699, $p = 0,001$, $p < 0,05$

A pályán eltöltött idő vonatkozásában a 11–15 (átlag = 2,7) és a 26–30 éve pályán lévők (átlag = 3,92) átlagai között volt a legnagyobb eltérés (15. táblázat). A 11–15 éve pályán lévők azok, akik a legkevésbé szeretnék megfelelni az életpályamodell elvárásainak. Jelenleg még ők a pedagógus I. kategóriában vannak. Figyelembe véve, hogy a pedagógusok 80%-a nő, és ha beszámítjuk a gyermekvállalás éveit is (minimum 2–6 év), akkor valószínű, hogy úgy érzik, a központi szabályzók által meghatározott feltételek még nem érvényesek rájuk.

Adatainkból azt is leolvashatjuk, hogy az életpályamodell elvárásainak a 26–30 éve pályán lévő mestertanárok kívánnak megfelelni a leginkább. Ez nem meglepő, hiszen a 2014 óta kiadott központi keretszámok számukra biztosítottak kedvező feltételeket.

A pedagógusok – bár lehet, hogy megfogalmazott nézeteikben nem mindig jelent meg direkt módon, de – a szakmai elvárásokként megfogalmazott pedagóguskompetenciáknak többségükben meg kívánnak felelni. Ezek a kompetenciák egyrészt kimutathatók a nyílt kérdésekre adott válaszok alapján, másrészt a zárt kérdésekre adott válaszok is ezt támasztották alá. A külső értékelésben (minősítési eljárásban) való részvétel hatással van arra, hogy milyen elvárásoknak szeretnék megfelelni. Előtérbe kerülnek számukra a külső elvárások (központi, helyi). A szakmai elvárásként megfogalmazott kompetenciák és sztenderdek nagyobb mértékben vannak jelen a saját szakmai fejlődést befolyásoló elvárások között a minősítésen átesett pedagógusoknál, mint a még nem minősítetteknél. Az életpályamodell elvárásait leginkább a 26–30 éve pályán lévő mestertanárok tartják mérvadónak, a legkevésbé a 11–15 éve pályán lévő pedagógus I. kategóriába tartozók. Első hipotézisünk első részhipotézisét tehát alátámasztottuk.

Annak megállapítására, hogy a külső elvárások ismerete hogyan hat a szakmai önértékelésre, először a pedagóguskompetenciák ismeretét elemeztük egész mintán (I. 3. *Ön mennyire ismeri a szakmai elvárásként megfogalmazott pedagóguskompetenciákat és az önre vonatkozó sztenderdeket? Kérem, választ jelölje a megfelelő számmal! (1 = egyáltalán nem ismerem ... 5 = teljes mértékben ismerem)*), majd összehasonlítottuk azt a minősítési eljárásban részt vevők ugyanezen kérdésekre adott válaszaival.

A szakmai elvárásként megfogalmazott kompetenciák ismerete elég egységes képet mutatott a teljes minta vonatkozásában. Az átlagok 4,29 és 4,56 közé estek. Ezt megerősítette az a tény is, hogy a kérdőív Önértékelés részében külön is rákérdeztünk egyetértési skálában a kompetenciák ismeretére (II.5. *Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? 1 = egyáltalán nem értek egyet, 2 = inkább nem értek egyet, 3 = egyet is értek, meg nem is, 4 = inkább egyetértek, 5 = teljes mértékben egyetértek. – Tisztában vagyok a pedagógusok minőségi munkáját meghatározó szakmai kompetenciákkal, sztenderdekkel.*), és ebben az esetben a válaszok átlaga 4,10 volt a teljes mintában.

A 8. kompetencia, vagyis az *Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért* kritériumait ismerik a legjobban bevallásuk szerint a pedagógusok (átlag = 4,56). A legalacsonyabb átlagot a 6. kompetencia, vagyis a *Pedagógiai folyamatok és a tanuló személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése* kapta (átlag = 4,29). A szórás is ennél a kompetenciánál volt a legmagasabb, vagyis ennek az ismeretében különböznek leginkább a pedagógusok.

Ugyanezt megvizsgáltuk a két részmintán, vagyis a minősítési eljárásban részt vett és még részt nem vett pedagógusok esetében.

16. táblázat: A szakmai kompetenciák ismerete minősítési eljárásban részt vett és részt nem vett pedagógusok csoportbontásában

Kategóriák	Minősítésen részt vett N = 398		Minősítésen részt nem vett N = 272	
	átlag	szórás	átlag	szórás
1. kompetencia	4,55	0,707	4,18	0,728
2. kompetencia	4,59	0,688	4,14	0,741
3. kompetencia	4,57	0,761	4,17	0,724
4. kompetencia	4,46	0,795	4,07	0,826
5. kompetencia	4,44	0,807	4,13	0,880
6. kompetencia	4,46	0,808	4,04	0,896
7. kompetencia	4,57	0,669	4,28	0,726
8. kompetencia	4,67	0,657	4,40	0,723

A két részmintában mindenhol 4,00 felett voltak az átlagok, vagyis az egész mintára vonatkozóan elmondható, hogy a válaszadók jól ismerik a szakmai elvárásként megfogalmazott pedagóguskompetenciákat, de a részminták esetében különbség volt kimutatható (16. táblázat). Az eljárásban részt vett pedagógusok legalacsonyabb átlaga is magasabb volt (4,44), mint a minősítésen részt nem vettek legmagasabb átlaga (4,40). Míg a minősített pedagógusoknál a kompetenciák ismeretének átlagai 4,44 és 4,67 közé estek, addig a nem minősített pedagógusokéi 4,07 és 4,40 közé. Akár a teljes mintát, akár pedig a csoportokat vizsgáltuk, a leginkább ismert elvárások a 8. kompetencia kritériumai voltak.

A leggyengébb átlagértékkel a teljes mintában és a nem minősített pedagógusok esetében a 6. kompetencia rendelkezett. A teljes mintából a válaszadóknak a 49,85%-a (334 fő) választotta a *teljes mértékben ismerem* választ erre a kérdésre. Érdekes, hogy

a minősített pedagógusoknál az 5. kompetencia, *A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység* kritériumai voltak a legkevésbé ismertek. A minősítési eljárásban részt vettek (398 fő) közül 236 fő (59,3%) úgy nyilatkozott, hogy teljes mértékben, 118 fő (29,6%) pedig nagyjából ismeri az elvárásokat.

A válaszadók közül 203 fő (46,7%) osztályfőnöki beosztást is betölt, így további kutatás tárgyát képezheti, hogy miért pont ennek a kompetenciának az ismerete a legalacsonyabb a minősítésen átesett pedagógusok esetében, akiknek közel fele maga is osztályfőnök volt.

Annak kiderítésére, hogy van-e szignifikáns különbség a minősített és a még nem minősített pedagógusok között a kompetenciák ismeretére vonatkozóan, kétmintás t-próbát végeztünk.

17. táblázat: A szakmai kompetenciák ismeretének különbözősége minősítésben részt vett és részt nem vett pedagógusoknál

A kompetenciák ismerete minősítésen részt vett és még részt nem vett pedagógusoknál igen N = 398 nem N = 272		
kategóriák	t-próba	Welch-féle d-próba
1. kompetencia ismerete	igen átlag = 4,55 nem átlag = 4,17 t (668) = 6,757, p = 0,000	
2. kompetencia ismerete	igen átlag = 4,59 nem átlag = 4,14 t (668) = 8,142, p = 0,000	
3. kompetencia ismerete	igen átlag = 4,57 nem átlag = 4,17 t (668) = 6,749, p = 0,000	
4. kompetencia ismerete	igen átlag = 4,46 nem átlag = 4,07 t (668) = 6,196, p = 0,000	
5. kompetencia ismerete	igen átlag = 4,44 nem átlag = 4,12 t (668) = 4,877, p = 0,000	
6. kompetencia ismerete	igen átlag = 4,46 nem átlag = 4,03 t (668) = 6,503, p = 0,000	
7. kompetencia ismerete	igen átlag = 4,57 nem átlag = 4,27 t (668) = 5,436, p = 0,000	
8. kompetencia ismerete		igen átlag = 4,67 nem átlag = 4,40 t (545,428) = 4,975, p = 0,000

Minden kompetencia ismeretére elmondható a kétmintás t-próba és a Welch-féle d-próba mutatói alapján, hogy a minősítésen részt vett és még részt nem vett csoportok átlaga szignifikánsan különbözik egymástól a minősítettek javára, és ez a megállapítás 100%-ban érvényes az alapsokaságra (17. táblázat). Vagyis összefüggés van a minősítés és a kompetenciák ismerete között. Első hipotézisünk második részhipotézisét tehát alátámasztottuk: akik részt vettek minősítésen, azok jobban ismerik a szakmai elvárásokat.

Logikai alapon feltételeztük, hogy van valamilyen összefüggés a szakmai elvárások pontos ismerete és azok szakmai önértékelése között, hiszen ha valaki jelentkezett minősítési vizsgára vagy eljárásra, az valószínűleg tanulmányozta előtte a felkészülést segítő és az elvárásokat tartalmazó útmutatót, illetve a portfólió felületét. A következőkben megvizsgáltuk, hogy kimutatható-e ez az összefüggés. Ehhez a minősítésen átesett pedagógusok önértékelését vetettük össze korrelációs vizsgálattal.

18. táblázat: A szakmai kompetenciák ismeretének és a kompetenciák önértékelésének összefüggése minősített pedagógusoknál

kompetenciák önértékelése	A kompetenciák ismerete minősített pedagógusoknál N = 398 (* =p < 0,05, **p < 0,01)							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	0,087	0,071	0,081	0,093	0,102*	0,089	0,127*	0,139**
2.	0,119*	0,002	0,027	0,057	0,082	0,066	0,128*	0,106*
3.	-0,031	-0,053	-0,043	-0,013	-0,034	-0,010	0,042	-0,003
4.	0,040	-0,014	-0,004	-0,040	-0,053	0,042	0,072	0,003
5.	0,105*	0,071	0,007	0,032	0,043	0,065	0,101*	0,049
6.	0,091	0,077	0,062	0,050	0,042	0,022	0,089	0,131**
7.	0,061	0,045	0,002	0,007	0,032	0,038	0,084	0,087
8.	0,133**	0,057	0,089	0,060	0,062	0,066	0,133**	0,095

Elmondhatjuk, hogy nagyon gyenge, szinte elhanyagolható összefüggések voltak kimutathatók bizonyos nem azonos kompetenciaterületekre vonatkozó elvárások ismerete és önértékelése között (18. táblázat). Érdekes, hogy ezeknél a kapcsolatoknál többször is megjelent három kompetenciaterület (1., 7. és 8. kompetenciák) elvárásainak az ismerete. Mindez arra világít rá, hogy a pedagógusok elsősorban a szakmai, szaktárgyi, tantervi tudás, a nevelés-oktatás során megvalósuló szakmai kommunikáció, együttműködés és a szakmai önfejlesztés szűrőjén keresztül értékelik tevékenységüket.

- 1. kompetencia ismerete → 2. kompetencia önértékelése ($r = 0,119$, $p=0,017$, $p < 0,05$)
- 1. kompetencia ismerete → 5. kompetencia önértékelése ($r = 0,108$, $p=0,032$, $p < 0,05$)
- 1. kompetencia ismerete → 8. kompetencia önértékelése ($r = 0,133$, $p=0,008$, $p < 0,01$)
- 7. kompetencia ismerete → 1. kompetencia önértékelése ($r = 0,127$, $p=0,011$, $p < 0,05$)
- 7. kompetencia ismerete → 2. kompetencia önértékelése ($r = 0,128$, $p=0,010$, $p < 0,05$)
- 7. kompetencia ismerete → 5. kompetencia önértékelése ($r = 0,101$, $p=0,044$, $p < 0,05$)
- 8. kompetencia ismerete → 1. kompetencia önértékelése ($r = 0,139$, $p=0,005$, $p < 0,01$)
- 8. kompetencia ismerete → 2. kompetencia önértékelése ($r = 0,106$, $p= 0,034$, $p < 0,05$)
- 8. kompetencia ismerete → 6. kompetencia önértékelése ($r = 0,131$, $p=0,009$, $p < 0,01$)

Első hipotézisünk harmadik részhipotézisét nem tekintjük alátámasztottnak. Az elvárások ismerete nem hat a pedagógusok szakmai önértékelésére, hanem inkább a tudatosítást biztosíthatja számukra az önértékelés során, vagyis abban segít, hogy pontosan felmérjék, mely területeken értékelik őket, figyelembe veszik ezeket az elvárásokat saját önértékelésükkor. Az 1., 7. és 8. kompetenciák elvárásai ismeretének többszöri megjelenése jelentheti a pedagógusok által leginkább fontosnak tartott szakmai területet, amelyek szűrőjén elsődlegesen értékelik szakmai munkájukat, vagyis ez a szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás, a szakmai együttműködés keretei, valamint a szakmai önfejlesztés igénye.

A pedagógusok saját elvárásaiban jelen vannak a külső elvárásként megfogalmazott szakmai kompetenciák és sztenderdek, a minősítésen részt vett pedagógusok esetében ezek sokkal erősebben megjelennek, mint a minősítésen részt nem vettekénél. A minősítésen részt vett pedagógusok jobban ismerik az életpályamodell elvárásait, mint a még nem minősítettek. A külső elvárásként megfogalmazott kompetenciák ismerete nem hat az önértékelésre, hanem jelenlétük inkább azt bizonyítja, hogy ezek az elvárások beépülnek a szakmai önértékelés folyamatába, ezek mentén is értékelik saját magukat a pedagógusok.

2.7.2. Az önértékelés és a külső értékelés kapcsolata

Ennél a kérdéskörnél két részterületet vizsgáltunk. Egyrészt azt, hogy a külső értékelésen való részvétel (minősítés) befolyásolja-e a pedagógusok szakmai önértékelését, másrészt, hogy a külső értékelésen elért eredmény megítélése hogyan alakul, hogyan viszonyulnak a pedagógusok az eredményhez.

Az önértékelés és a külső értékelés kapcsolatára fókuszálva a zárt kérdésekre adott válaszokat (II. 3. *Kérem, értékelje Önmagát az alábbi kompetencia területeken a megfelelő szám megadásával [1 – a legkevésbé fejlesztésre váró terület, 5 – a leginkább fejlesztésre váró terület!]*) összevetettük aszerint, hogy részt vettek-e a pedagógusok minősítési eljárásban

vagy nem. Az átlagokat összehasonlítva látható volt, hogy bár vannak eltérések a két csoport között, ezek mégsem nagyok. Kétmintás t-próba elvégzésével megvizsgáltuk, hogy az eltérés milyen erősségű, és mennyire szignifikánsan jellemzi az alapsokaságot.

19. táblázat: Minősítésben részt vett és részt nem vett pedagógusok
önértékelésének összehasonlítása

Vett-e részt minősítési eljárásban?	N	Átlag	Szórás	Welch-féle d-próba	df	r	
1. kompetencia önértékelése	<i>igen</i>	398	3,17	1,509	0,027	641,323	0,978
	<i>nem</i>	272	3,17	1,262			
2. kompetencia önértékelése	<i>igen</i>	398	3,20	1,460	0,516	651,179	0,606
	<i>nem</i>	272	3,14	1,171			
3. kompetencia önértékelése	<i>igen</i>	398	3,39	1,393	-0,287	661,769	0,774
	<i>nem</i>	272	3,42	1,049			
4. kompetencia önértékelése	<i>igen</i>	398	3,36	1,274	-1,335	631,672	0,182
	<i>nem</i>	272	3,49	1,103			
5. kompetencia önértékelése	<i>igen</i>	398	3,25	1,352	-1,580	646,190	0,115
	<i>nem</i>	272	3,40	1,109			
6. kompetencia önértékelése	<i>igen</i>	398	3,28	1,346	0,611	632,091	0,541
	<i>nem</i>	272	3,22	1,164			
7. kompetencia önértékelése	<i>igen</i>	398	3,27	1,467	0,166	630,493	0,869
	<i>nem</i>	272	3,25	1,276			
8. kompetencia önértékelése	<i>igen</i>	398	3,22	1,631	0,298	640,165	0,766
	<i>nem</i>	272	3,18	1,370			

Vizsgálatunkban (19. táblázat) a Levene-teszt szignifikanciaszintje mindenütt kisebb volt, mint 0,05, vagyis nem a kétmintás t-próba, hanem a Welch-féle d-próba volt elvégezhető. Mivel ennél a próbánál a szignifikanciaszint (p) mindenhol igen magas értéket vett fel, ezért elmondható, hogy a minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok önértékelése nem különbözik egymástól szignifikánsan, vagyis a pedagóguskompetenciák önértékelésénél nem játszik fontos szerepet, hogy valaki külső minősítésen átesett-e vagy nem. Ezzel második hipotézisünk első részhipotézisét, amely szerint különbség van a minősítési vizsgán és eljáráson átesett pedagógusok szakmai önértékelése és azok önértékelése között, akik még nem vettek részt minősítésen, nem sikerült alátámasztani.

A külső értékelésen, azaz minősítési vizsgán vagy minősítési eljárásán 398 pedagógus vett részt, közülük (III. 1. *Kérem, jelölje meg, hogy minősítésekor milyen eredményt ért el! 50–60%, 61–70% 71–80%, 81–90%, 91–100%*) 4 fő 61–70%, 10 fő 71–80%, 44 fő 81–90% és 340 fő 91–100% közötti eredményt ért el. A 398 főből 327 fő (82,2%) teljes mértékben elégedett, 41 fő (10,3%) inkább elégedett, 18 fő (4,5%) elégedett meg nem is, 10 fő (2,5%) inkább nem elégedett és 2 fő (0,5%) egyáltalán nem elégedett az eredménnyel (III. 2. *Ön milyen mértékben elégedett az eljárás során szerzett minősítésével [1 = egyáltalán nem elégedett, 5 = teljes mértékben elégedett]?*).

Korrelációs vizsgálat alapján az eredmény és annak megítélése között közepesen erős pozitív összefüggés volt kimutatható ($r = 0,452$, $p = 0,000$ $p < 0,01$) (lásd Függelék Adattáblák, A külső értékelés eredménye és az azzal való elégedettség összefüggése). Ez azt jelenti, hogy nem minden pedagógus elégedett az eredményével még akkor sem, ha a legjobbat érte el, és nem minden pedagógus elégedetlen az eredményével még akkor sem, ha a leggyengébb szinten teljesített. A külső értékelés eredményének a megítélését varianciaanalízissel (One-way ANOVA) is elemeztük annak megállapítására, hogy elkülöníthetők-e részminták, és hogy a különbségük mennyire szignifikáns.

20. táblázat: A külső értékelés eredményének megítélése varianciaanalízissel elemezve

A külső értékelés eredménye és az azzal való elégedettség különbözősége N = 398	
Elégedettség a külső értékelés eredményével	71–80% (átlag = 3,00) és 81–90% (átlag = 3,93, MD = -0,933, p = 0,000)
	71–80% (átlag = 3,00) és 91–100% (átlag = 4,87, MD = -1,874, p = 0,000)
	81–90% (átlag = 3,93) és 71–80% (átlag = 3,00), MD = 0,933, p = 0,000)
	81–90% (átlag = 3,93) és 91–100% (átlag = 4,87), MD = -0,940, p = 0,000)
	91–100% (átlag = 4,87) és 71–80% (átlag = 3,00, MD = 1,874, p = 0,000)
	91–100% (átlag = 4,87) és 81–90% (átlag = 3,93, MD = 0,940, p = 0,000)

Szignifikáns különbségek voltak kimutathatóak a pedagógusok között annak tekintetében, hogyan ítélik meg a minősítésen elért eredményeiket ($F = 68,870$, $p = 0,000$, $p < 0,05$). A 20. táblázatban látható, hogy mely csoportok között volt szignifikáns különbség. Az átlagok alapján arra következtethettünk, hogy a legelégedettebbek a 91–100% között teljesítők, a legelégedetlenebbek a 71–80% között teljesítők voltak.

Érdekesség, hogy a leggyengébben teljesítők (61–70%, átlag = 4,00) többnyire elégedettek voltak a teljesítményükkel. Homogenitás alapján három különböző csoportot lehetett elkülöníteni: a 71–80% között teljesítők, akik a legelégedetlenebbek, a 81–90% és a 61–70% között teljesítők, akik nagyjából elfogadták az eredményüket, valamint a 91–100% között teljesítők, akik a legelégedettebbek.

21. táblázat: A külső értékelés eredménye az értékeléssel nem elégedetteknel

kategóriák N = 71	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
61–70%	2	2,8
71–80%	10	14,1
81–90%	26	36,6
91–100%	33	46,5
<i>Összes</i>	<i>71</i>	<i>100</i>

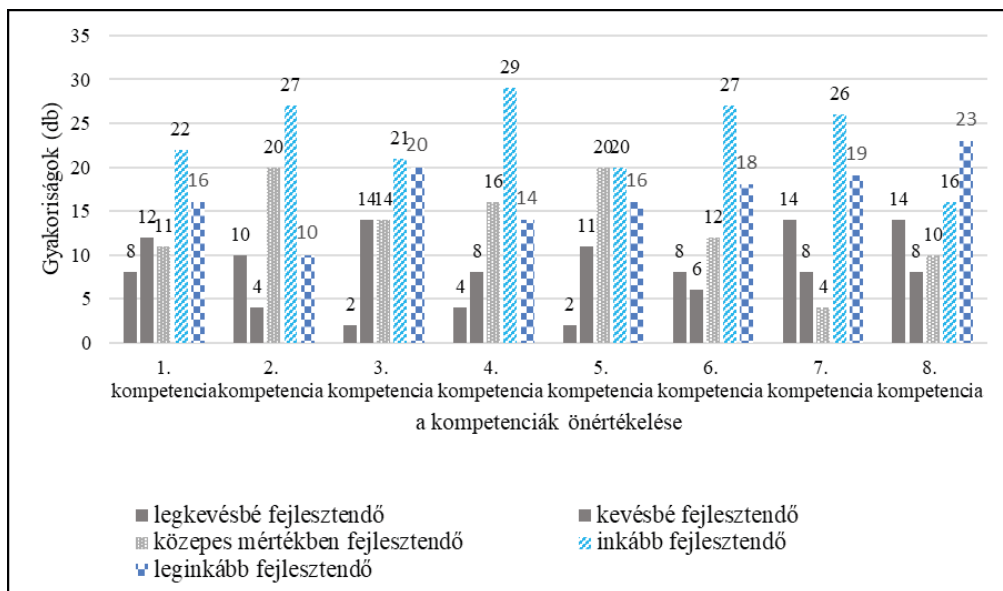
Külön megvizsgáltuk az elégedetleneket (21. táblázat). Közülük 33 fő (46,5%) 91–100% között, 26 fő (36,6%) 81–91% között teljesített. Ez az elégedetlenek 83,1%-a, vagyis hiába értek el jó eredményt, mégsem voltak elégedettek.

Nem lenne teljes a kép, ha nem ejtenénk szót az elégedettekről.

22. táblázat: A külső értékeléssel elégedettek eredményei

kategóriák N = 327	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
81–90%	18	5,50
91–100%	309	94,5
<i>összes</i>	<i>327</i>	<i>100</i>

Közülük a 327 főből 309 fő (94,5%) a legjobban és 18 fő (5,5%) 81 és 90% között teljesített (22. táblázat), vagyis akik elégedettek, ott a jelentős többség jó eredményeket ért el.



14. ábra: A külső értékelés eredményével nem elégedettek szakmai önértékelése (N = 71)

Érdekes megvizsgálni a gyakoriságokat a külső értékelés eredményével nem elégedetteknel (III. 2. *Ön milyen mértékben elégedett az eljárás során szerzett minősítésével (1 = egyáltalán nem elégedett, 5 = teljes mértékben elégedett)?*). Ők egyáltalán nem elégedett, inkább nem elégedett, elégedett, meg nem is, inkább elégedett válaszokat adtak (14. ábra). Megvizsgáltuk az egyes kompetenciák önértékelésének gyakoriságait (II. 3. *Kérem, értékelje Önmagát az alábbi kompetenciaterületeken a megfelelő szám megadásával [1 – a legkevésbé fejlesztésre váró terület, 5 – a leginkább fejlesztésre váró terület!]*). Ebben az esetben a kompetenciák önértékelésénél az inkább fejlesztendő válasz volt többségben a 8. kompetencia kivételével, ahol a leginkább fejlesztendő válasz volt a domináns.

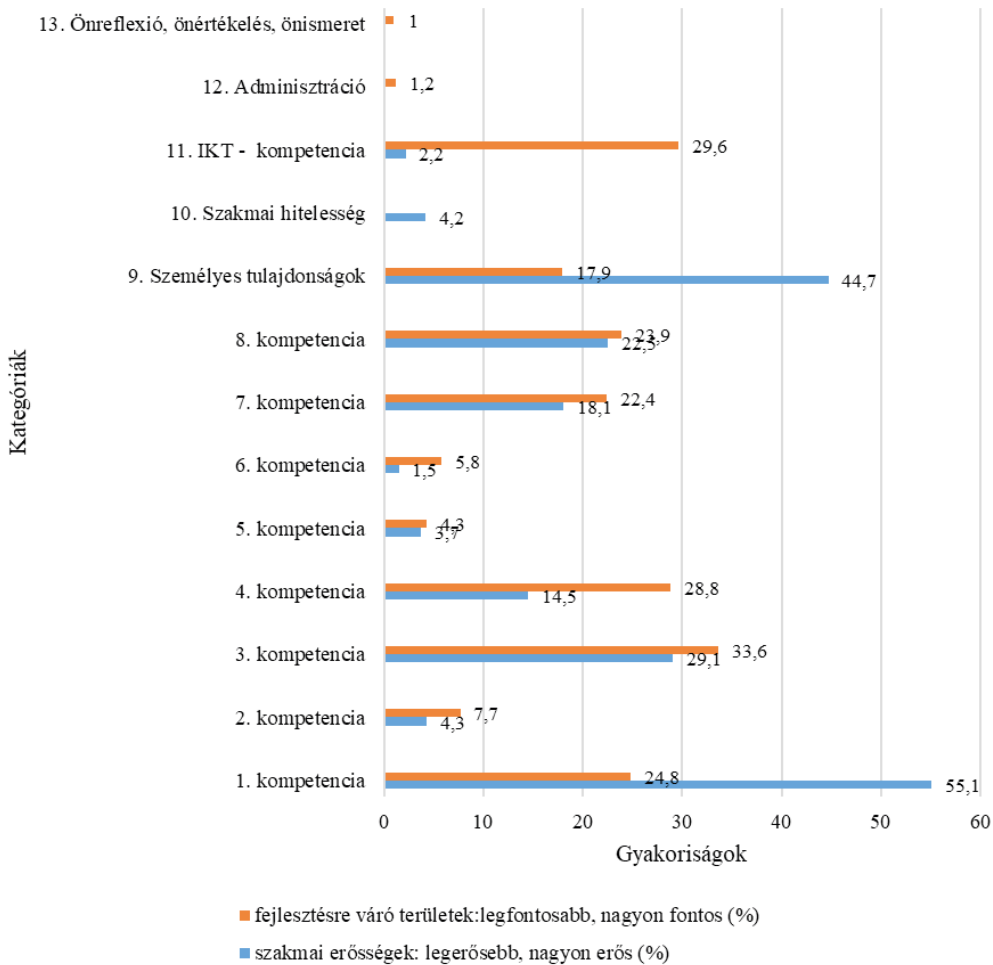
Akik jól szerepeltek a külső értékelésen, azok többsége elégedett volt az eredményével; voltak azonban olyanok is, akik annak ellenére, hogy jól szerepeltek, mégsem voltak elégedettek; és voltak olyanok is, akik bár gyengébben szerepeltek, mégis elégedettek voltak. Azt, hogy a külső értékelésen való részvétel mennyiben tesz különbséget a minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok szakmai önértékelésben, kétmintás t-próbával vizsgáltuk.

Ennek alapján megállapítható volt, hogy a minősítésen átesett és át nem esett pedagógusok átlaga kismértékben különbözött egymástól, de ez nem volt szignifikáns különbség, vagyis a pedagóguskompetenciák önértékelésénél nem játszott fontos szerepet, hogy valaki külső minősítésen részt vett vagy sem. Ezért el kellett vetnünk

a második hipotézisünk első részhipotézisét. Ugyanakkor bebizonyosodott, hogy a külső minősítésen elért eredmény és annak megítélése között létezik közepes erősségű, az alapsokaságra is jellemző kapcsolat, és hogy elkülöníthetők bizonyos csoportok attól függően, hogy mennyire elégedettek a pedagógusok az eredménnyel. Többségében a legelégedettebbek a 91–100%-ot elérik. A 71–80%-ot elérik a legkevésbé elégedettek. **Ezzel a második részhipotézisünket alátámasztottuk.** Nem tekinthetünk el attól azonban, hogy a kapcsolat jellege nem zárja ki azt, hogy kiváló eredményt elérik között is vannak elégedetlenek és fordítva. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy a minősített pedagógusok a külső értékeléssel párhuzamosan önértékelést is végrehajtanak, szembe-sülnek azzal, hogy a külső szemlélők bizonyos területeken másként ítélik meg szakmai munkájukat, mint saját maguk. Kérdőívünkben nem kérdeztük meg, hogy az egyes kompetenciaterületeket a minősítő bizottság hogyan értékelte, feltételezván, hogy nem kapunk pontos választ a kérdésre. Dokumentumelemzés segítségével azonban ez a kutatás további dimenzióját jelentheti. **A második hipotézist, amely szerint a pedagógusok szakmai önértékelésére hat a külső szakmai értékelés (minősítő vizsga/minősítési eljárás), alátámasztottuk, bár hangsúlyoznunk kell, hogy nem maga a külső értékelésen való részvétel ténye, hanem annak eredménye és értelmezése befolyásolja a szakmai önértékelést.**

2.7.3. A szakmai önértékelés

Elemzésünkben már nagyon sokszor említettük a pedagógusok szakmai önértékelését, és ez az a pont, ahol elérkeztünk láttuk az időt, hogy azt mélyebb elemzésnek vessük alá. Itt először az önértékelést vizsgáltuk meg a nyílt és a zárt kérdésekre adott válaszok alapján. Fontos szempont volt számunkra, hogy a nyílt kérdésre adott válaszok mennyire felelnek meg a zárt kérdésekre adottaknak, vagyis hogy a válaszadók mennyire voltak következetesek szakmai erősségeik és fejlesztésre váró területeik megfogalmazásakor (*II.1. Ön miben látja szakmai erősségeit? Kérem, osztályozza a felsorolt erősségeket [5 – a legerősebb terület]!*, valamint *II. 2. Ön az elkövetkező időszakban milyen területeken szeretne fejlődni? Kérem, rangsorolja ezeket 1-től 5-ig [5 – a legfontosabb]!*)



15. ábra: Erősségek, fejlesztendő területek nyílt kérdések alapján (N = 670)

A válaszokat kategóriákba soroltuk, és a hozzájuk tartozó százalékos gyakorisággal számoltunk (15. ábra).

23. táblázat: Önértékelés, nyílt kérdések – erősségek

Ön miben látja szakmai erősségeit? Kérem, osztályozza a felsorolt erősségeket (5 – a legerősebb terület)! N = 670					
az önértékelés területei	a legerősebb	nagyon erős	elég erős	erős	kevésbé erős
	százalékos gyakoriság (%)				
1. kompetencia	34,2	20,9	12,4	8,5	7,5
2. kompetencia	1,9	2,4	5,1	5,1	3,5
3. kompetencia	10,4	18,7	16,9	13,6	9,1
4. kompetencia	6,1	8,4	9	11	9,4
5. kompetencia	1,5	2,2	4	3	3
6. kompetencia	0,6	0,9	1,3	4,5	3,4
7. kompetencia	8,1	10	13,4	10,6	15,8
8. kompetencia	11,6	10,9	10,1	10	10,3
9. Személyes tulajdonságok	21,3	23,4	24,8	28,2	32,2
10. Szakmai hitelesség	3,3	0,9	1,2	0,6	0,4
11. IKT-kompetencia	0,9	1,3	1,2	3,1	3,4
12. Adminisztráció	0	0	0	0,3	1,2
13. Önreflexió, önértékelés, önismeret	0	0	0,6	1,5	1
<i>Összes</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

A legjobbnak a kitöltők a nyílt kérdésekre adott válaszok alapján az *1. kompetencia* (*Szaktudományos, szaktárgyi és tantervi tudás*) területén tartották magukat (legerősebb = 229 fő, 34,2%, nagyon erős = 140 fő, 20,9%) (23. táblázat). A második helyre sorolták a *Személyes tulajdonságokat* (legerősebb = 143 fő, nagyon erős = 21,3%, 157 fő, 23,4%). A harmadik legerősebb terület a *3. kompetencia* (*Tanulás támogatása*) volt. Ezt a legerősebb kategóriaként 70 fő (10,4%), és nagyon erős kategóriaként 125 fő (18,7%) nevezte meg. Itt utalnánk a pedagógusok által legfontosabbnak tartott elvárásokra, ahol szintén ezek a kategóriák jelentek meg.

Ugyanezt a módszert alkalmaztuk a fejlesztendő területek esetében. A két nyílt kérdésre adott válaszok kategóriái megegyeztek egymással.

24. táblázat: Önértékelés, nyílt kérdések – fejlesztésre váró területek

Ön az elkövetkező időszakban milyen területeken szeretne fejlődni? Kérem, rangsorolja ezeket 1-től 5-ig (5 – a legfontosabb)! N = 670					
az önértékelés területei	a legfontosabb	nagyon fontos	fontos	kevésbé fontos	a legkevésbé fontos
	százalékos gyakoriság (%)				
1. kompetencia	14,2	10,6	11,8	11,8	15,5
2. kompetencia	4,3	3,4	2,4	4,6	4,2
3. kompetencia	15,2	18,4	14,5	11,6	7,5
4. kompetencia	12,1	16,7	16,4	11,2	10,3
5. kompetencia	1,9	2,4	3,0	2,8	4,0
6. kompetencia	2,2	3,6	4,6	4,2	3,9
7. kompetencia	10,2	11,2	8,4	13,7	11,6
8. kompetencia	10,2	13,7	13,4	12,8	14,9
9. Személyes tulajdonságok	8,5	9,4	13,9	19,1	20,4
10. Szakmai hitelesség	0	0	0,0	0,1	0,1
11. IKT-kompetencia	19,7	9,9	9,0	6,4	3,7
12. Adminisztráció	0,9	0,3	1,8	9,0	2,5
13. Önreflexió, önértékelés, önismeret	0,6	0,4	0,9	0,6	1,2
<i>Összes</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

A fejlesztésre váró területek esetében a *3. kompetencia* (a legfontosabb = 102 fő, 15,2%, nagyon fontos = 123 fő, 18,4%), az *IKT-készségek* (a legfontosabb = 132 fő, 19,7%, nagyon fontos = 66 fő, 9,9%) és a *4. kompetencia* (a legfontosabb = 81 fő, 12,0%, nagyon fontos = 112 fő, 16,7%) voltak a legfontosabb területek (24. táblázat). A legerősebb és a leginkább fejlesztendő területek esetében az első három helyen megjelenő kategóriáknál a *3. kompetencia* az, ahol közel hasonlóak voltak az értékek, vagyis a *Tanulás támogatása* területén érezték úgy a pedagógusok, hogy bár sokuk számára ez erős területnek számít, mégis ezt szeretnék továbbfejleszteni. Az összes kategória esetében ugyanezt állapíthattuk meg az *5., 7. és 8. kompetenciáknál*. Arányaiban a mintánkban a legnagyobb eltérések az *1., 4., 6. kompetenciák*, a *Személyes tulajdonságok* és az *IKT-készségek* esetében voltak kimutathatók. A pedagógusok az általuk fontosnak tartott elvárásokat nevezték meg vagy mint erösséget, vagy mint fejlesztendő területet. A legfontosabb kategóriákat vizsgálva (erösségek, fejlesztendő területek) a *3. kompetencia (Tanulás támogatása)* nemcsak erösség, hanem fejlesztendő

terület is, vagyis ez az eredmény támasztja alá, hogy a pedagógus tevékenysége során a figyelmé középpontjában a tanuló áll. A nyílt kérdéseket figyelembe véve válaszadóink tehát következetesek voltak, amikor erősségeiket és fejlesztésre váró területeiket mérlegelték.

25. táblázat: Önreflexió, önismeret, önértékelés megjelenése teljes mintában

kategóriák N = 670	legjobb	nagyon jó	elég jó	jó	kevésbé jó	Összes (db)
erősségként	0	0	4	10	7	21
	legfontosabb	nagyon fontos	fontos	kevésbé fontos	legkevésbé fontos	
fejlesztésre váró területként	4	3	6	4	8	25

Mivel kutatásunk központi témája az önértékelés, a nyílt kérdésekre adott válaszoknál külön kategóriaként vettük fel az *Önreflexió, önismeret és önértékelés* kategóriát. Sem az erősségeknél, sem a fejlesztésre váró területeknél nem jelentek meg erőteljesen (25. táblázat). Az erősségeknél 21 megjelölés volt, a fejlesztendő területeknél pedig 25.

26. táblázat: A kompetenciák önértékelése zárt kérdésekkel

II.3. Kérem, értékelje Önmagát az alábbi kompetenciatereken a megfelelő szám megadásával (1 – a legkevésbé fejlesztésre váró terület, 5 – a leginkább fejlesztésre váró terület)!					
kompetenciák N = 670	átlag	medián	módusz	szórás	szóródási terjedelem
1. kompetencia	3,17	3	4	1,413	4
2. kompetencia	3,17	3	4	1,350	4
3. kompetencia	3,40	4	4	1,264	4
4. kompetencia	3,41	4	4	1,208	4
5. kompetencia	3,31	3	4	1,260	4
6. kompetencia	3,26	3	4	1,275	4
7. kompetencia	3,26	4	4	1,392	4
8. kompetencia	3,20	3	5	1,529	4

A nyílt és a zárt kérdések összevetésénél is a következetesség csak részben volt kimutatható, hiszen a zárt kérdéseknél nem jelent meg három kategória (*Szakmai hitelesség, Személyiség tulajdonságok, Adminisztráció*). A zárt kérdésekre (II. 3. Kérem, értékelje

Önmagát az alábbi kompetenciaterületeken a megfelelő szám megadásával [1 – a legkevésbé fejlesztésre váró terület, 5 – a leginkább fejlesztésre váró terület!]) adott válaszok esetében a legkevésbé fejlesztésre váró terület az átlagok alapján az 1. (átlag = 3,17), a 2. (átlag = 3,17) és a 8. kompetencia (átlag = 3,20) voltak. Itt meg kell jegyeznünk, hogy az átlag értékeinél fordított skálát alkalmaztunk, vagyis 1-gyel a legfejlettebb, 5-tel a leggyengébb területeket jelölték, ezért itt az átlag értéke minél kisebb, annál fejlettebb területet jelöl. A zárt kérdésekre adott válaszoknál a leginkább fejlesztésre váró területként a 4. (átlag = 3,41) és a 3. (átlag = 4,40) kompetenciákat nevezték meg (26. táblázat). A korábbi, nyílt kérdések esetében is megjelentek a 3. és 4. kompetenciák (lásd 15. ábra) mint legfontosabb fejlesztésre váró területek. Ugyanakkor sokatmondó volt az átlagos eltérés értéke, amelyik a legnagyobb a 8. kompetenciánál (szórás = 1,529) volt. Az 1. kompetenciánál is magas volt ez az érték (szórás = 1,413). Következésképpen ebben a két esetben volt a legkülönbözőbb a válaszadók megoszlása a legkevésbé és a leginkább fejlesztésre váró kompetencia megjelöléskor.

Kérdésként fogalmaztuk meg, hogy a kompetenciák önértékelése között létezik-e valamilyen kapcsolat. Ehhez korrelációs vizsgálatot végeztünk.

27. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelésének összefüggései

kategóriák N = 670, ** = p < 0,01	mutatók	1. kompetencia önértékelése							
		1. kompetencia önértékelése	2. kompetencia önértékelése	3. kompetencia önértékelése	4. kompetencia önértékelése	5. kompetencia önértékelése	6. kompetencia önértékelése	7. kompetencia önértékelése	8. kompetencia önértékelése
1. kompetencia önértékelése	r	1	0,739**	0,700**	0,581**	0,640**	0,646**	0,661**	0,756**
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
2. kompetencia önértékelése	r	0,739**	1	0,752**	0,621**	0,674**	0,687**	0,669**	0,734**
	p	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
3. kompetencia önértékelése	r	0,700**	0,752**	1	0,688**	0,695**	0,678**	0,599**	0,681**
	p	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
4. kompetencia önértékelése	r	0,581**	0,621**	0,688**	1	0,745**	0,687**	0,575**	0,617**
	p	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
5. kompetencia önértékelése	r	0,640**	0,674**	0,695**	0,745**	1	0,743**	0,674**	0,691**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
6. kompetencia önértékelése	r	0,646**	0,687**	0,678**	0,687**	0,743**	1	0,692**	0,697**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
7. kompetencia önértékelése	r	0,661**	0,669**	0,599**	0,575**	0,674**	0,692**	1	0,740**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
8. kompetencia önértékelése	r	0,756**	0,734**	0,681**	0,617**	0,691**	0,697**	0,740**	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

A korrelációs táblázat (27. táblázat) alapján levonható az a következtetés, hogy az egyes szakmai kompetenciák önértékelése között mérsékeltén erős vagy erős pozitív összefüggés áll fenn. Az összefüggés minden esetben szignifikáns, azaz 99%-osan jellemzi az alapsokaságot. A legerősebb volt a kapcsolat az 1. és 8. ($r = 0,756$, $p = 0,000$), a 2. és 3. ($r = 0,752$, $p = 0,000$), a 4. és 5. ($r = 0,745$, $p = 0,000$), az 5. és 6. ($r = 0,743$, $p = 0,000$) és a 7. és 8. ($r = 0,740$, $p = 0,000$) kompetenciák önértékelése között. Azt, hogy mennyire járnak együtt ezek a kompetenciák, a későbbi faktoranalízis segítségével vizsgáltuk tovább. A korrelációs eredmények értelmezéséhez azonban fontos megvizsgálunk a kompetenciák kapcsolódását a szakmai önértékeléshez.

28. táblázat: A szakmai kompetenciák és a szakmai önértékelés kapcsolódási pontjai

szakmai kompetenciák	szakmai önértékelés jelenléte
<p>1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás</p> <p>1.2. Ismeri az intézményében folyó pedagógiai munka tartalmi meghatározására és szervezésére vonatkozóan alkalmazott, a Kormány és az oktatásért felelős miniszter által kiadott tantervi szabályozó dokumentumokat és az intézménye pedagógiai programjának a saját szakterületére vonatkozó főbb tartalmait.</p> <p>1.4. Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket.</p>	indirekt
<p>2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók</p> <p>2.1. Tervei készítése során figyelembe veszi az intézménye vonatkozásában alkalmazott tantervi, tartalmi és az intézményi belső elvárásokat, valamint az általa nevelt, oktatott egyének és csoportok fejlesztési céljait.</p> <p>2.2. Egységes rendszerbe illesztve tervezi az adott pedagógiai céloknak megfelelő stratégiát, folyamatot, munkaformát, módszereket, eszközöket.</p> <p>2.5. A gyermekek, tanulók optimális fejlődését elősegítő, az egyéni fejlődési sajátosságokhoz igazodó, differenciált tanítási-tanulási folyamatot tervez.</p> <p>2.7. Tervező tevékenysége során a tanulási folyamatba illeszti a foglalkozáson, a tanórán kívüli ismeret- és tapasztalatszerzési lehetőségeket.</p> <p>2.8. Megtervezi a gyermekek, a tanulók és nevelt, oktatott csoportok értékelésének módszereit, eszközeit.</p> <p>2.9. A gyermekek, a tanulók fejlettségére is figyelemmel bevonja őket a nevelés-oktatás és a tanulás-tanítás tervezésébe.</p>	direkt

szakmai kompetenciák	szakmai önértékelés jelenléte
<p>3. kompetencia: A tanulás támogatása</p> <p>3.1. A tanulás támogatása során épít a gyermekek, tanulók egyéni céljaira és szükségleteire, a gyermek- és tanulócsoporthoz sajátosságaira.</p> <p>3.5. Feltárja és szakszerűen kezeli a tanulási folyamat során tapasztalt megérzési nehézségeket.</p> <p>3.7. Fejleszti a gyermekek, a tanulók tanulási képességeit.</p> <p>3.8. Az önálló tanuláshoz szakszerű útmutatást és megfelelő tanulási eszközöket biztosít.</p> <p>3.9. A gyermekek, a tanulók hibázásait, tévesztéseit a tanulási folyamat szerves részeinek tekinti, és a megértést elősegítő módon reagál rájuk.</p> <p>3.10. Támogatja a gyermekek, a tanulók önálló gondolkodását, elismeri, és a tanítás-tanulási folyamat részévé teszi kezdeményezéseiket és ötleteiket.</p>	indirekt
<p>4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség</p> <p>4.1 A nevelés-oktatás folyamatában a gyermekek, a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és testi sajátosságaira egyaránt kiemelt figyelmet fordít.</p> <p>4.2 Tudatosan teremt olyan pedagógiai helyzeteket, amelyek segítik a gyermekek, a tanulók komplex személyiségfejlődését.</p> <p>4.7 Felismeri a gyermekek, a tanulók személyiségfejlődési – és az esetleg jelentkező tanulási – nehézségeit, s képes számukra hatékony segítséget nyújtani, vagy szükség esetén más szakembertől segítséget kérni.</p> <p>4.8 Felismeri a gyermekekben, a tanulóknál a tehetség ígéretét, és tudatosan segíti annak kibontakozását.</p> <p>4.9 Az együttnevelés keretei között is módot talál a gyermekek, a tanulók esetében az egyéni fejlődés lehetőségeinek megteremtésére.</p>	indirekt
<p>5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység. A pedagógus az általa vezetett, fejlesztett gyermek- és tanulócsoporthoz fejlesztését a közösségfejlesztés folyamatának ismeretére, és a csoportok tagjainak egyéni és csoportos szükségleteire, sajátosságaira alapozza</p> <p>5.6. Pedagógiai feladatai során figyelembe veszi és értékékként közvetíti a gyermekek, a tanulók és tanulóközösségek eltérő kulturális, társadalmi háttéréből adódó sajátosságokat.</p> <p>5.8. Pedagógiai tevékenységében a nevelt, oktatott gyermekek, tanulók életkorából következő fejlődéslélektani jellemzőik ismerete tükröződik.</p>	indirekt
<p>6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése</p> <p>6.9. Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését.</p>	indirekt
<p>7. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás</p> <p>7.4. Igényli a pedagógiai munkájával kapcsolatos rendszeres visszajelzéseket, nyitott azok befogadására.</p>	direkt

szakmai kompetenciák	szakmai önértékelés jelenléte
<p>8. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért</p> <p>8.1. Tisztában van személyiségének sajátosságaival, és alkalmazkodik a szerepelvárásokhoz.</p> <p>8.4. Pedagógiai munkáját reflektivitás jellemzi.</p> <p>8.5. Fontos számára szakmai tudásának folyamatos megújítása, a megszerzett tudását a pedagógiai gyakorlatában eredményesen alkalmazza.</p>	direkt

A pedagógusok szakmai kompetenciáinál a szakmai önismeret, önreflexió és önértékelés több kompetenciába ágyazottan érhető tetten. Ennek alátámasztására elemeztük a szakmai kompetenciákat és sztenderdjeiket indikátoraik alapján (28. táblázat, Útmutató..., 2013., 2018. 24–27.). A direkt/indirekt megjelenésen azt értjük, hogy az indikátorok mennyire fókuszálnak a pedagógusra (direkt), és mennyire inkább a munkája során áttételesen megjelenő (indirekt), a szakmai önértékelést feltételező tevékenységekre. Direkt módon ez a 2., 7. és 8. kompetenciáknál mutathatók ki. A 2. kompetencia (*Pedagógiai folyamatok tervezése*) esetében a tervezés nélkülözhetetlen részeként, akár a tanóra, egy-egy téma, a tanév vagy az intézmény fejlesztéstervéről legyen szó, felmerül az önreflexió, önértékelés, hiszen hogyan tudna a pedagógus tervezni ezeken a területeken, ha nincs tisztában saját képességeivel, tudásával, céljaival. A 7. kompetenciában (*Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás*) a saját pedagógiai munkájával kapcsolatos visszajelzésekre való nyitottság mutat rá az önreflexió és önértékelés fontosságára. A 8. kompetencia (Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért) esetében is közvetlenül jelennek meg a fogalmak, hiszen a szakmai elhivatottság, a reflektivitás igénye az önfejlesztés elengedhetetlen feltételei (Kotschy, 2011, lásd az önszabályozás modelljeinél). Indirekt módon az 1., 3., 4., 5. és 6. kompetenciáknál mutathatók ki az önismeret, önreflexió és önértékelés. Speciális az 1. kompetencia (*Szaktárgyi, tantervi tudás*), ugyanis az elsajátítandó tudás, annak tantervi megjelenítése valójában a pedagógus szakmai tudásának meghatározó része, és az önszabályozó tanulás folyamatában a cél (**Mit kell tanítani? Milyen tudással kell felvértezni a diákokat?**) oldalán jeleníthető meg. A 3. (*Tanulás támogatása*), az 5. (*A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység*) és 6. kompetenciáknál (*Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése*) nagyon fontos elvárás, hogy a pedagógus képes legyen a tanulók és közösségeik önszabályozó tanulásának kialakítására és támogatására a kívánt tudás elsajátításához (Kotschy, 2011). Ezt csak akkor tudja elérni, ha önmaga is tisztában van azzal, hogy milyen az önszabályozó tanulás működési mechanizmusa (Falus, 2003. 224.). A 4. kompetencia

esetében, ahol a tanulók személyre szabott megismerése és fejlesztése, és az *5. kompetencia* esetében, ahol a közösség fejlesztése a központi feladat, ugyanez az indirekt hatás érvényesül. Ezért tartottuk érdemesnek figyelemmel kísérni, hogy ezek a kompetenciák kapcsolatba hozhatók-e egymással a szakmai önértékelés tekintetében. Korrelációs vizsgálatunk alapján (lásd *27. táblázat*) megállapíthattuk, hogy azon kompetenciák között, amelyekben direkt vagy indirekt módon jelen van az önismeret, önreflexió és az önértékelés, erős vagy igen erős pozitív kapcsolat volt kimutatható ($p = 0,000$), és ez 99%-an jellemzi az alapsokaságot. Az *1. és a 8. kompetencia* erős pozitív kapcsolata ($r = 0,756$, $p = 0,000$) arra enged következtetni bennünket, hogy a pedagógusok nézeti szerint magas szintű tantárgyi, tantervi tudáshoz csakis folyamatos fejlesztés révén lehet eljutni. Különösen erős volt a *2. és a 3. kompetencia* kapcsolata ($r = 0,752$, $p = 0,000$, $p < 0,01$), vagyis azok a pedagógusok, akik a pedagógiai tervezésben jónak tartják magukat, azok a tanulás támogatását is erős kompetenciájuknak tartják, és hatékonyan tartják magukat például az önálló tanulás képességének a kialakításában. A másik, szintén erős kapcsolat a *7. és a 8. kompetenciák* között ($r = 0,740$, $p = 0,000$, $p < 0,01$) arra utalt, hogy akik nyitottnak érzik magukat szakmai kommunikációjukban, azok reflektívabbnak és a szakmai fejlődésre is nyitottabbnak gondolják magukat. A *8. és a 2. kompetenciák* kapcsolata ($r = 0,734$, $p = 0,000$, $p < 0,01$) azt a következtetést engedte meg számunkra, hogy azok, akik megtesznek mindent a szakmai fejlődésükért, jónak tartják magukat a tervezésben, tehát a saját fejlődésüket is tudatosabban tudják irányítani. A célok elérése érdekében tehát a pedagógiai folyamatok tervezése került a középpontba, amely egy komplex folyamat, és mindenféleképpen tudatos tevékenységet jelent. A tudatosság pedig az önismeret fejlesztése, az önreflexió és önértékelés tevékenysége révén valósulhat meg. Ugyanakkor egy másik dologra is fel kell hívnunk a figyelmet: a nyílt kérdésekre adott válaszok száma elgondolkodtató, hiszen az a tény, hogy 670 válaszadóból csak 21–25 pedagógus nevezte meg az önismeretet, önreflexiót és önértékelést mint erősséget, jelentheti azt, hogy bár folyamatosan reflektálnak munkájukra, és értékelik azt a hétköznapi gyakorlatában, mégis annak kifejezése, megfogalmazása, vagyis tudatos elvégzése még mindig nem jellemző a pedagógusok többségére.

A pedagógusok szakmai önértékelését nyílt és zárt kérdésekkel vizsgáltuk. **Következetesség volt kimutatható mintánkban, amikor a nyílt-nyílt (elvárások, erősségek és fejlesztésre váró területek) és a zárt-zárt (erősségek és fejlesztésre váró területek) kérdésekre adott válaszokat hasonlítottuk össze egymással. A nyílt és a zárt kérdésekre adott válaszok összehasonlításakor csak részben volt kimutatható a következetesség.** Ennek egyik magyarázata, hogy a nyílt kérdésekre adott válaszoknál olyan kategóriák is megjelentek (személyes tulajdonságok, szakmai hitelesség, IKT-készségek, adminisztráció, önreflexió, önértékelés és önismeret), amelyeket a zártak megfogalmazásakor nem

feltételeztünk. Ha azonban csak a hivatalos szakmai kompetenciákat vizsgáltuk, akkor az erősségek és fejlesztésre váró területek vonatkozásában egyértelmű volt számunkra a következetesség. A kompetenciák önértékelésénél mérsékeltén erős vagy erős pozitív irányú összefüggések voltak kimutathatók, amelyek alapján feltételezzük azok együttjárását. A szakmai önismeret, önreflexió és önértékelés direkt módon csak nagyon keveseknél jelent meg a teljes mintában a nyílt kérdésekre adott válaszoknál, ugyanakkor a zárt kérdésekre adott válaszok esetében a minősítésen részt vett pedagógusoknál a belső összefüggések vizsgálata során bebizonyosodott, hogy kompetenciákba ágyazottan, direkt vagy indirekt módon jelen vannak a pedagógusok nézeteiben. Ezt támasztotta alá a korrelációs vizsgálat eredménye.

Azt, hogy a pedagógusok szakmai életében az önértékelés milyen szerepet játszik, nyílt kérdéssel próbáltuk meg feltérképezni. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusok véleménye szerint segíti-e őket, és ha igen, akkor hogyan, illetve, ha nem, akkor miért nem (II. 4. *Kérem, fejezze be a következő mondatot! Szakmai munkámat az önértékelés úgy segíti, hogy...*). A nyílt kérdésekre adott válaszok kódolásánál kilenc kategóriát alakítottunk ki. Bár kutatásunk e része a kvantitatív adatokra összpontosít, mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül az önértékelés funkcióit, amelyeket megneveznek a pedagógusok.

29. táblázat: Az önértékelés funkciói a nyílt kérdésekre adott válaszokban (N = 670)

Kategóriák	gyakoriság (db)
Elősegíti a szakmai fejlődést, motivál	225
Szakmai önismeretet fejleszt	127
Tudatosá tesz	108
Negatív megítélés (sok időt vesz el, erőltetett, álszent)	32
Egyfajta összegzés, visszatekintés a pályára	27
Valamilyen szakmai területet fejleszt (pedagógiai értékelés, kritikus gondolkodás, tervezés, szakmai együttműködés, tudásmegosztás)	20
Bemutat egy új elvárásrendszert	8
A szakmai munka dokumentálására ösztönöz	3
Eredményesebbé teszi az oktatást	2
<i>Összes</i>	<i>552</i>

A 670 válaszadóból 552 adott értékelhető választ erre a kérdésre (29. táblázat). A pedagógusok legnagyobb része az önértékelés szakmai fejlődést elősegítő szerepét hangsúlyozta (225 fő), vagyis hogy a fejlesztésre váró területek mentén az önfejlesztés

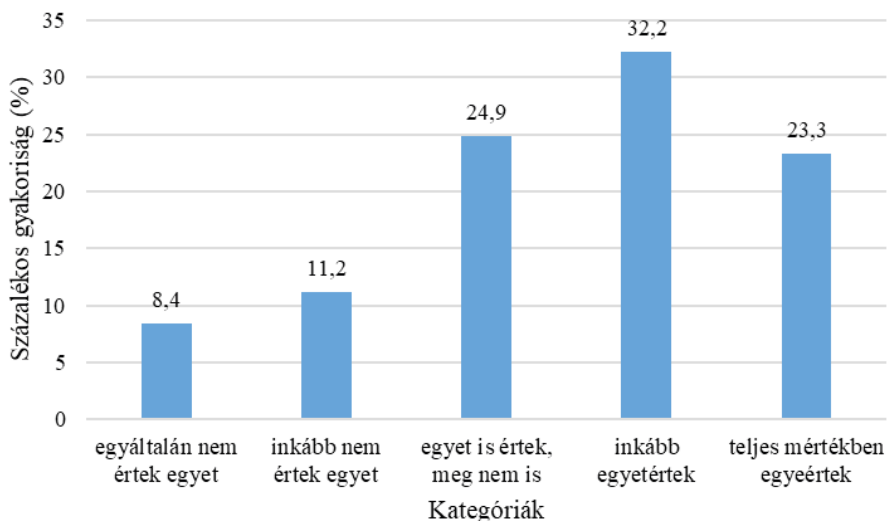
lehetőségeinek a felkutatása, a hibák javítása kerül előtérbe. Sokan emelték ki a szakmai önismeret bővítésében játszott szerepét (127 fő). Itt olyan érdekes vélemények is megfogalmazódtak, hogy *tüköröt tart az önértékelés, vagy megismerhetik a pedagógusok, hogyan látják őket a vezetőik, kollégáik*. A harmadik legfontosabb funkció a szakmai tudatosság, a folyamatos önreflexió, kontroll (108 fő). Voltak olyanok is, akik szerint az önértékelés *főleges időpocsékolás, nyűg, elterel a valódi szakmai munkától, erőltetett és álszent, vagyis nem valódi értékelés* (32 fő). Meg kell még említenünk olyan szempontokat is, amelyek kevesek válaszában fogalmazódtak meg, de mindenképpen figyelemre méltóak. Ilyen például, hogy *a pálya összegzését teszi lehetővé, megerősítve őket abban, amit eddig hittek, tettek* (27 fő). Bár a szakmai fejlődést elősegítő funkcióba tartoznak, de mégis kiemelten fogalmazták meg *a tervezés, az értékelés, a kritikus gondolkodás, az együttműködés és a tudásmegosztás kompetenciáinak fejlesztését* a pedagógusok számára (20 fő). Két pedagógusnál fogalmazódott meg az oktatás mint rendszer eredményességének növelése az önértékelés által, vagyis ők már az oktatási rendszer egyik mozgórugójaként látják saját magukat. Végül, de nem utolsósorban, utalás történt a rendszer újszerűségére is. Egy másfajta koordinátarendszerben érzik magukat, ahol az önreflexió, önértékelés hangsúlyos szerepet kap, és a szempontok újszerűségét fogalmazzák meg: *bemutat egy új elvárásrendszert, újabb szempontokat ismerek meg, rávilágít a követelmények sokszínűségére, komplex rendszert nyújt a szakmai munkám áttekintéséhez*.

A továbbiakban zárt kérdésekkel vizsgáltuk a pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézeteit, ötvözve a szakmai elvárások ismeretével, a külső értékeléshez fűződő viszonyukkal. (II.5. *Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? 1 = egyáltalán nem értek egyet, 2 = inkább nem értek egyet, 3 = egyet is értek, meg nem is, 4 = inkább egyetértek, 5 = teljes mértékben egyetértek*).

30. táblázat: Az önértékeléssel kapcsolatos nézetek

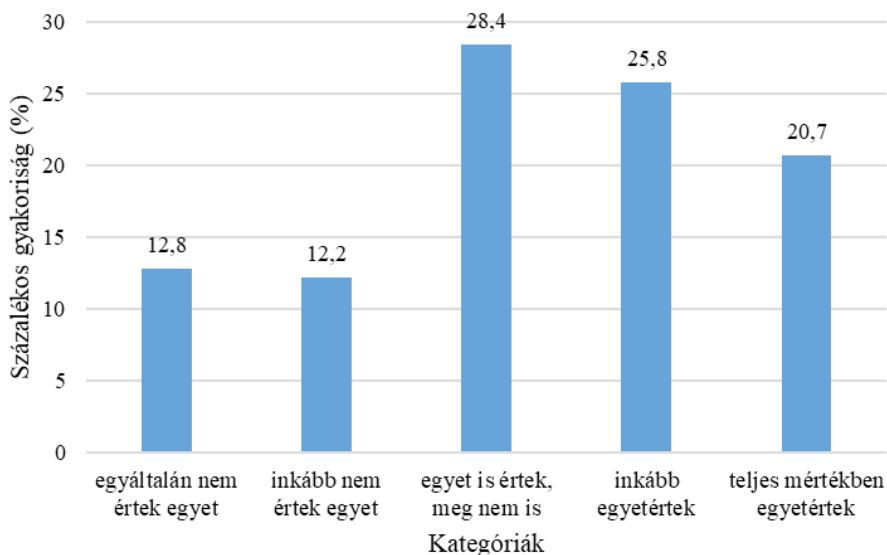
Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? 1 = egyáltalán nem értek egyet, 2 = inkább nem értek egyet, 3 = egyet is értek, meg nem is, 4 = inkább egyetérték, 5 = teljes mértékben egyetérték) N = 670		
kategóriák	átlag	szórás
Fontosnak tartom, hogy rendszeresen értékeljem saját szakmai munkámat.	4,28	0,907
Tisztában vagyok a pedagógusok minőségi munkáját meghatározó szakmai kompetenciákkal, sztenderdekkel.	4,10	0,891
A szakmai önértékelés segíti szakmai fejlődésemet.	3,89	1,068
A szakmai önértékelés segít új szakmai célok kitűzésében.	3,88	1,063
A szakmai önértékelés segíti szakmai önismeretem elmélyítését.	3,83	1,070
A pedagógusoknak szüksége van külső támogatásra szakmai önértékelésük fejlesztéséhez.	3,81	1,005
A pedagóguskompetenciák és sztenderdek ismerete segíti szakmai fejlődésemet.	3,53	1,098
A szakmai önértékelést pályakezdésem óta alkalmazom.	3,51	1,201
A pedagóguskompetenciák és sztenderdek megismerése új szakmai célok kitűzésére ösztönöz.	3,48	1,127
A pedagóguskompetenciák lefedik a pedagógus teljes tevékenységét.	3,37	1,124
Szívesen vennék részt szakmai önértékelésemet támogató tevékenységekben.	3,29	1,281
Intézményemben rendszeresen szervezett keretek között értékelem saját szakmai munkámat.	3,13	1,265
A szakmai fejlődésemhez fontosnak tartom a minősítési eljárást mint külső értékelést.	2,87	1,408
A pedagógus minősítési vizsga/minősítési eljárás mint külső értékelés érvényesen és megbízhatóan méri a pedagógust.	2,58	1,213

A válaszadók többsége számára (30. táblázat) a rendszeres szakmai önértékelés fontos a szakmai munka során (átlag = 4,28). Ez a szakmai fejlődésük motorja (átlag = 3,89), hiszen elsősorban új célok felé viszi őket (átlag = 3,88), ugyanakkor mélyíti szakmai önismeretüket (átlag = 3,83). A megkérdezettek inkább úgy gondolták, hogy nagyon is tisztában vannak a szakmai elvárásokkal (átlag = 4,10), bár nem az ezeknek való megfelelés minden esetben számukra a mérce. A külső értékelést sokan nem tartották fontosnak a szakmai fejlődésükben (átlag = 2,87), ennek egyik oka lehet, hogy nem tartják a minősítési eljárást érvényes és megbízható mérésnek (átlag = 2,58). Egy bizonyos részükhöz szerint a szakmai elvárásként definiált pedagóguskompetenciák és sztenderdek nem fedik le tevékenységük teljes spektrumát (átlag = 3,37).



16. ábra: A szakmai önértékelést pályakezdése óta alkalmazza (N = 670)

Ami pedig a szakmai önértékelés mikéntjét illeti, bizonytalanok voltak a pedagógusok. Inkább egyfajta önmaguk által végzett tevékenységként képzelik el, és nem mint külsőleg irányítottat. Ezt támasztotta alá, hogy a szakmai önértékelés tevékenységét nem sokan végzik pályakezdésük óta (átlag = 3,51) (16. ábra). A válaszadók közül a *teljes mértékben egyetért* és az *inkább egyetért* választ együttesen 372 fő (55,5%), egy kicsivel több mint fele választotta.



17. ábra: Szívesen venne részt a szakmai önértékelést támogató tevékenységben (N = 670)

Az sem biztos, hogy szeretnék igénybe venni az önértékeléshez külső szakmai támogatást (átlag = 3,29) (17. ábra). A válaszadók közül 312 fő (46,5%) támogatná ezt a tevékenységet.

31. táblázat: A pedagóguskompetenciák önértékelése és a szakmai önértékeléshez szükséges támogatás megítélése

kategóriák N = 670	A pedagógusoknak szüksége van a külső támogatásra a szakmai önértékelésük fejlesztéséhez (átlag)				
	egyáltalán nem értek egyet	inkább nem értek egyet	egyet is értek meg nem is	inkább egyetérttek	teljes mértékben egyetérttek
1. kompetencia önértékelése	2,78	3,43	2,86	3,27	3,23
2. kompetencia önértékelése	3,33	3,41	2,88	3,25	3,23
3. kompetencia önértékelése	3,44	3,61	3,28	3,41	3,43
4. kompetencia önértékelése	3,22	3,65	3,2	3,42	3,53
5. kompetencia önértékelése	3,44	3,59	3,13	3,34	3,31
6. kompetencia önértékelése	3,89	3,37	3,04	3,34	3,23
7. kompetencia önértékelése	3,56	3,31	3,11	3,25	3,36
8. kompetencia önértékelése	2,67	3,35	2,98	3,28	3,29

A fenti táblázatban (31. táblázat) az egyes kompetenciák átlagai láthatók annak függvényében, hogy ki milyen mértékben értett egyet a szakmai önértékeléshez szükséges támogatással. Mivel fordított skálát alkalmaztunk az önértékelésnél, ezért minél kisebb az átlag értéke, annál kevésbé fejlesztendő területnek ítélték meg azt a pedagógusok. Azok, akik a szakmai, szaktárgyi és tantervi tudás (1. kompetencia, átlag = 2,78) és a szakmai fejlődésért vállalt elkötelezettség (8. kompetencia, átlag = 2,67) területén erősebbnek ítélték meg magukat, azok többségükben egyáltalán nem tartották fontosnak a szakmai önértékelés fejlesztésében adott külső támogatást. Érdekes, hogy a pedagógiai folyamatok értékelése területén (6. kompetencia, átlag = 3,89), ahol viszonylag alacsonyra értékelték önmagukat a pedagógusok, a többség nem igényelne külső támogatást. Az is különös, hogy a 3. (átlag = 3,61) és 4. kompetenciák (átlag = 3,65) esetében, ahol szintén alacsonyabbra értékelték önmagukat, ott az *inkább nem értek egyet* választ jelölték meg. Azok, akik teljes mértékben egyetértenek a támogatással, minden kompetencia estében alacsonyabbra értékelték önmagukat (átlagok = 3,23-tól 3,51-ig).

Eddigi elemzésünk során kiderült, hogy nem tartják fontosnak (átlag = 2,87, lásd. 30. táblázat) a külső értékelést a pedagógusok. Mélyebb vizsgálatot érdemelt, hogy mit

hiányolnak belőle. Az előbb már utaltunk arra, hogy bizonyos része a pedagógusoknak úgy vélte, hogy a pedagóguskompetenciák és sztenderdek nem fedik le tevékenységük teljes spektrumát. Nyílt kérdéssel próbáltuk meg körbejárni a hiányosságokat (II. 7. *Ön szerint vannak-e olyan pedagógusjellemzők, tevékenységek, amelyeket ön értékesnek tart, de nem méltányolják sehol? Melyek ezek?*). Erre a kérdésre csak a minősítésen részt vett pedagógusoknak volt lehetősége megfogalmazni véleményüket. 398 főből 239 fő adott választ, ebből 56 fő vélte úgy, hogy nincsenek ilyenek, 39 fő csak *igennel* válaszolt, de nem fejtette azt ki, és 151 fő fogalmazta meg a hiányokat.

32. táblázat: Jellemzők, tevékenységek, amelyeket hiányolnak a pedagógusok

Ön szerint vannak-e olyan pedagógusjellemzők, tevékenységek, amelyeket ön értékesnek tart, de nem méltányolják sehol? N = 151		
kategória	kompetencia	gyakoriság (db)
Személyes tulajdonságok		76
Plusz munka anyagi elismerés nélkül		15
Személyre szabott figyelem	4. kompetencia	13
A tanár-diák kapcsolat minősége	7. kompetencia	13
Intenzív munka		6
A tanításon kívüli tevékenységek köre		6
A felkészülésre, a megvalósításra, a diákokra és önmagára szánt idő mennyisége		6
A folyamatos képzés, tanulás	7. kompetencia	4
Közösségteremtés, osztályfőnöki tevékenység	5. kompetencia	4
Túl sok a szubjektív elem		3
A NEVELÉS		3
Nehéz körülmények		2
Közéleti tevékenység		1
Vannak, de nem adott választ		39
Nincsenek ilyen tevékenységek vagy tulajdonságok		56

A 32. táblázatban egyes esetekben megjelöltük azokat a kompetenciákat, ahol a kategóriák leginkább tetten érhetőek voltak. A személyiségtulajdonságok igen nagy halmazt alkottak, a következőket említették a pedagógusok: kitartó, szorgalmas, elhivatott, türelmes, lemondó, korrekt, lojális, terhelhető, megbízható, rugalmas, empatikus, pozitív a kisugárzása, követhető és stabil értékrendje van, nyitott a változásra és a változtatásra, önzetlen, hűséges és alázatos.

A NEVELÉS szó ily módon írására egy idézet ad magyarázatot: *„Ami nem látható egy minősítési eljárás során, az a mindennapi élet. Ami nem feltétlen látványos, de a gyerekek szempontjából, a nevelés szempontjából sokkal értékeesebb lehet. Kire fognak évek múlva pozitívan visszagondolni a tanulóink?”*

Az adatok alapján három következtetést vonhattunk le. Az egyik, hogy ténylegesen lehetnek olyan területek, amelyek még a kompetenciák körébe sem sorolhatók be, mint például az intenzív munka. A másik, hogy ha be is sorolhatók, nehéz ezeknek a megfelelő indikátorokkal történő kimutatása, vagy maga az eljárás nem tud elég részletes képet adni bizonyos személyiségtulajdonságokról, tevékenységekről. És végül nem szabad elfelejtenünk, hogy emberekről van szó, akik különböznek egymástól testi, fizikai és lelki adottságaikban. Ami az egyik pedagógusnak komoly idő- és energiaráfordításába kerül, azt esetleg egy másik pedagógus könnyedén megcsinálja. Tehát egyetérthetünk azokkal a véleményekkel is, amelyek szerint sok szubjektív tényezőt is mérlegelni kell. Mindezek a következtetések a reális önértékelés fontosságát hangsúlyozzák, amelynek révén az egyén önmagát állítja a középpontba, ismerve kapacitásait, lehetőségeit, mérlegelve azokat, és összehasonlítva olyan elvárásokkal, amelyek egy külső minősítési eljárásban esetleg rejtve maradnak, vagy meg sem jelennek.

Összegzésként elmondhatjuk tehát, hogy akár nyílt, akár zárt kérdésekkel vizsgáltuk, a pedagógusok következetesek voltak a válaszadásban. Az 1. és 8. kompetenciákat tartották a legerősebbeknek, vagyis szakmailag felkészültek és elhivatottnak tartották önmagukat. Fejlesztésre váró területeik elsősorban az IKT-kompetencia, a módszertani repertoár (3. kompetencia) és a szakmai tudás (1. kompetencia) területei voltak. A nyílt kérdésekre adott válaszok rávilágítottak néhány területre, amelyekről a pedagógusok úgy érzik, hogy nem jelennek meg erőteljesen a hivatalos elvárásokban. Ilyenek a személyiségtulajdonságok, a szakmai hitelesség, az IKT-kompetencia, a pontos adminisztráció és maga az önreflexió, az önértékelés és az önismeret. Itt utalnunk kell arra a nyílt kérdésre, amely azt kívánta feltárni, hogy milyen elvárásoknak kívánnak megfelelni. Ott is megnevezték a személyiségtulajdonságokat, a szakmai hitelességet és az IKT-kompetenciát. Az önértékelést, bár tudatában vannak, hogy sok szempontból hasznos lehet számukra, például elősegíti szakmai fejlődésüket, **nem biztos, hogy tudatosan alkalmazzák.** Önértékelési képességük fejlesztéséhez külső segítséget igényelnének, főleg azokon a területeken, amelyeket fejlesztendőnek ítélt meg. A külső értékelés számukra egyfajta tudatosítás. Akik átestek minősítésen, azok elfogadják, hogy bizonyos területeken fejlődniük kell, de **nem biztos, hogy az önértékelésük során kijelölt fejlesztésre váró és a külső értékelés által alacsonyabbra értékelt területek megegyeznek egymással.** Megfogalmazott nézeteik alapján nem tartják fontosnak és mérvadónak a külső értékelést. A reális önértékelés fontosságát hangsúlyozza az a tény, hogy a külső

értékelés nem minden szegmensét mutatja meg a pedagógusok munkájának. Bizonyos szubjektív elemek, amelyek az egyén önmagához való viszonyítása során merülnek fel, nem fejezhetőek ki a külső értékelés során. Mindezek számbavétele, tudatosítása a realisabb szakmai önismeret és önértékelés kulcsa és az egészséges szakmai önfejlés és kiindulópontja.

2.7.4. A szakmai énhatékonyság észlelése

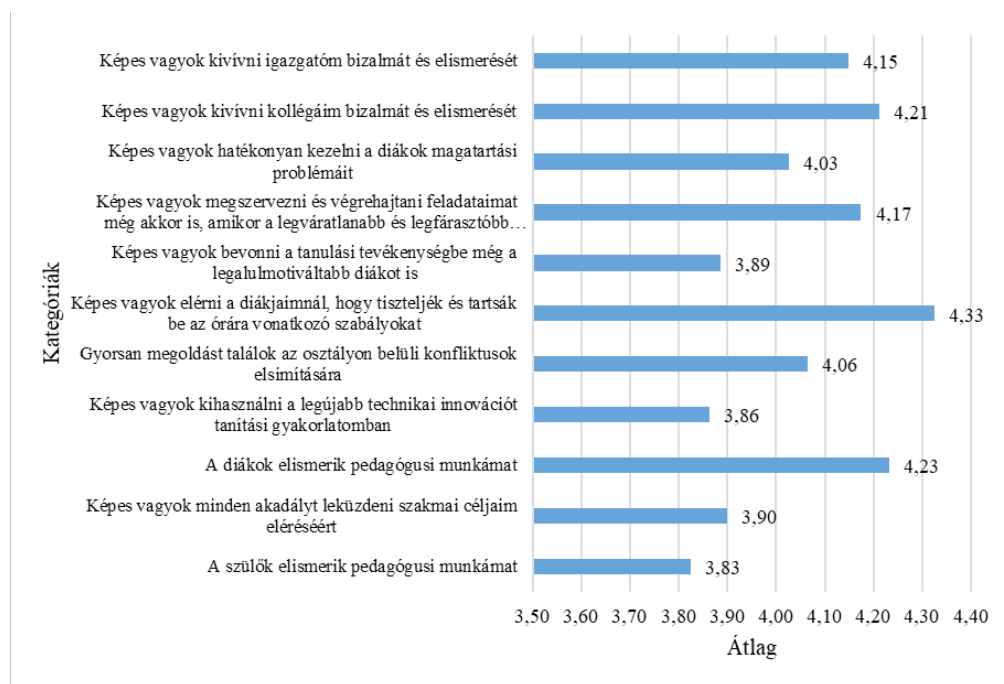
A külső értékelést vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a külső mérce, ahogyan a szakirodalmi feldolgozás és a kvantitatív vizsgálat folyamán is utaltunk rá, egy komplex rendszer, amelyben megjelennek bizonyos deklarált vagy nem deklarált elvárások, a mások véleménye az egyénről (kollégák, vezetők), az egyén által levont következtetések a másokkal való összehasonlítás során, a szubjektíven megélt szakmai sikerek vagy kudarcok. Míg egyik pedagógusnak egy jó versenyeredmény jelenti a sikert, a másiknak az, hogy személyes példamutatásának eredményét véli felfedezni a gyermek viselkedésében. És még egy tényező, a társas közeg, amelyben él a pedagógus, az is befolyásolja, hogy ő milyen elvárásokat tart mérvadónak önmaga számára (Bandura, 1977, 1986; Caprara és *mtsai.*, 2006). A továbbiakban tehát logikusan adódott a kérdés, vajon a külső elvárások hogyan szűrődnek le az egyénben. A kívülről jövő (hatóságok, diákok, szülők, kollégák, vezetők), de belsővé vált elvárások sora, vagyis a szakmai énhatékonyság észlelése kapcsolatban áll-e, és ha igen, akkor milyenben a pedagógusok szakmai önértékelésével.

Ehhez először magát a szakmai énhatékonyság észlelését vizsgáltuk meg a korábban hivatkozott Caprara és *munkatársai* által kifejlesztett kérdőív (2003b) egyetértési skálájának a segítségével. A szakmai énhatékonyság fogalmának könnyebb értelmezéséhez szempontokat állapítottunk meg, és ezek alapján osztályoztuk a kijelentéseket.

dimenziók	kijelentések
pedagógus-diák	3.; 5.; 6.; 7.; 9.
pedagógus-szülő	11.
pedagógus-kollégák	1.
pedagógus-vezetők	2.
pedagógus-szakmai feladat	4.
pedagógus-önmaga	10.
pedagógus-tanítási környezet	8.

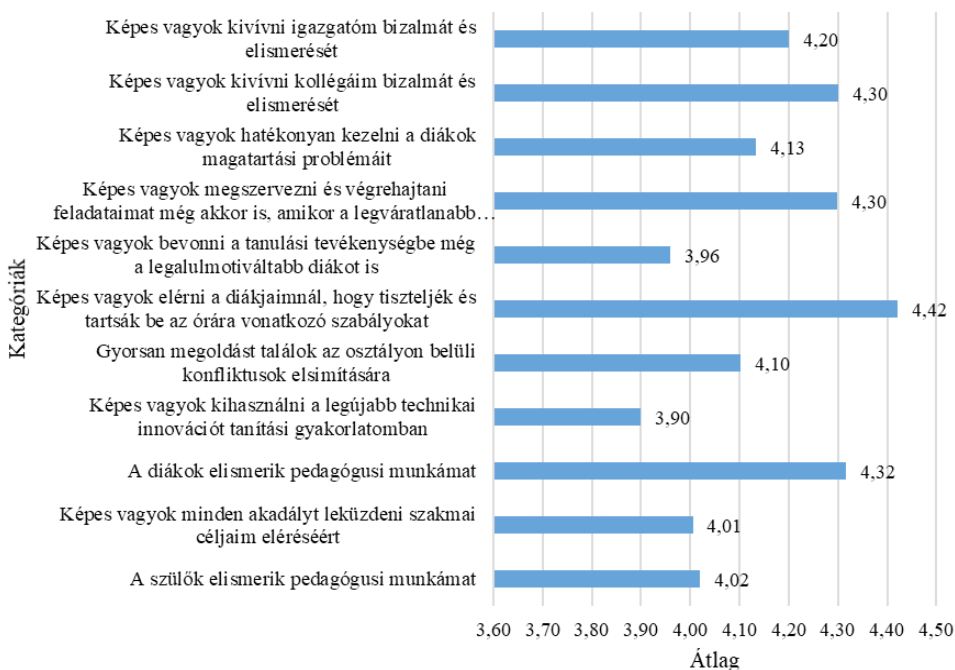
18. ábra: A szakmai énhatékonyság dimenziói

Fontos szempontok lehetnek a pedagógusok számára a pedagógus-diák, a pedagógus-szülő, a pedagógus-kollégák, a pedagógus-vezetők, a pedagógus-szakmai feladat, a pedagógus és önmaga, a pedagógus és tanítási környezet viszonyának a megítélése (18. ábra).



19. ábra: Szakmai éhatékonyság észlelése teljes mintában (N = 670)

A teljes mintában a válaszadók átlagai 3,83 és 4,33 között mozogtak (19. ábra). A pedagógusok a szakmai éhatékonyságukat elsősorban a diákokkal végzett közös munka szűrőjén észlelik. A diákok dominanciájának érzékelését erősíti, hogy rájuk öt állítás is vonatkozik a kérdőív e részében. A leghatékonyabbnak az együttműködésen alapuló hatékony szakmai munka területén érzik magukat (*Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartssák be az órára vonatkozó szabályokat* [átlag = 4,33], *A diákok elismerik pedagógusi munkámat* [átlag = 4,23]). Ezt követi a kollégák elismerése (*Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését*, [átlag = 4,21]), és csak ezután saját maguk és a feladat megoldása (*Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg* [átlag = 4,17]).



20. ábra: Szakmai énhatékonyság észlelése minősített pedagógusoknál (N = 398)

A minősítésen részt vett pedagógusoknál ugyanezek a kategóriák kapták a legmagasabb értékeket, de az átlagok itt kicsit magasabbak voltak (20. ábra). Ezek a mutatók egyébként összhangban álltak a pedagógusok által fontosnak tartott elvárásokkal (nyílt kérdések), azaz a *Személyes tulajdonságokkal*, amelyek révén elérhető a *Szakmai kommunikáció és együttműködés* (7. kompetencia), a *Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudással* (1. kompetencia), valamint a *Tanulás támogatásával* (3. kompetencia).

Kétféle t-próbát végeztünk annak megállapítására, hogy a minősítésben részt vett és részt nem vett csoportok között mennyire jellemző a különbség a szakmai énhatékonyság észlelésében. A Levene-teszt szignifikanciaszintje (Lásd Függelék, Adattáblák, *Minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok szakmai énhatékonyságának összehasonlítása*) 5 esetben, azaz a pedagógus-diák relációban (*A diákok elismerik pedagógusi munkámat* [3.], *Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására* [5.], *Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat* [6.], *Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákat is* [7.], *Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit.*[9.]) nagyobb volt, mint 0,05 ($p > 0,05$). Ezeknél a kategóriáknál kijelenthetjük, hogy a két csoportnál megegyezett a szórás, vagyis ezeknél elvégezhető volt a kétféle t-próba.

Az egyezés pedig a *Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására* (5. $p = 0,125$) kivételével szignifikáns volt (3. $p = 0,000$; 6. $p = 0,000$; 7. $p = 0,008$; 9. $p = 0,000$). A többi kategóriánál (pedagógus-szülők, pedagógus-tanítási környezet, pedagógus-önmaga, pedagógus-szakmai feladat, pedagógus-kollégák, pedagógus-vezetők) a szórás csoportonként eltérő volt (*A szülők elismerik pedagógusi munkámat [1.], Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréseért [2.], Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban [4.], Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg [8.], Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését [10.], Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését [11.]*), és az eltérés a Welch-féle d-próba mutatói alapján a *Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban* (4. $p = 0,255$) és a *Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését* (11. $p = 0,070$) kivételével szignifikánsnak bizonyult, vagyis minimum 95%-osan jellemzi az alaposkaságot (1. $p = 0,000$; 2. $p = 0,000$; 8. $p = 0,000$; 10. $p = 0,000$). A pedagógus-diák viszonyában a szakmai éhatékonyság észlelése nem különbözött jelentős mértékben a minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok csoportjainál. A többi relációban viszont igen. A különbség a tanítási környezet és az igazgató vonatkozásában nem volt szignifikáns. Következésképpen az, hogy valaki részt vett-e minősítésen, csak bizonyos részterületeken befolyásolja a pedagógus szakmai éhatékonyságának észlelését.

A továbbiakban a szakmai éhatékonyság észlelésének és a pedagóguskompetenciák önértékelésének kapcsolatát próbáltuk meg felfedni korrelációs vizsgálattal.

33. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelése és a személyes éhatékonyság észlelésének összefüggése

N = 670 **= $p < 0,01$		Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréseért	Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban	Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákokat is
3. kompetencia önértékelése	r	-0,133**	-0,140**	-0,102**
	p	0,001	0,000	0,008
4. kompetencia önértékelése	r	-0,104**		-0,124**
	p	0,007		0,001
5. kompetencia önértékelése	r	-0,117**		
	p	0,002		

A *Képes vagyok minden akadályt leküzdeni céljaim eléréseért* és a *3.* ($r = -0,133$, $p = 0,001$); a *4.* ($r = -0,104$, $p = 0,007$) és az *5. kompetenciák* ($r = -0,117$, $p = 0,002$) között negatív gyenge kapcsolat volt kimutatható, és ez ($p < 0,01$) 99%-os valószínűséggel általánosítható az alapsokaságra (33. táblázat). Vagyis a *Tanulás támogatása (3. kompetencia)*, az *Egyéni bánásmód és személyre szabott figyelem (4. kompetencia)*, valamint a *Közösségépítés (5. kompetencia)* területén úgy érzik a pedagógusok, hogy az adott kompetenciaterület minél inkább fejlesztésre vár, annál kevésbé lehetséges, hogy kitűzött szakmai céljaikat elérjék azokon a területeken. Különösen érdekes, hogy ez a három kompetenciaterület a diákokra fókuszál egyenként vagy közösségben, és a szakmai énhatékonyság észlelésének ez a kategóriája a pedagógust mint önmagát szemlélő, önértékelő egyént helyezi középpontba. Ugyancsak gyenge és negatív irányú kapcsolat állt fenn a *Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban* és a *3. kompetencia* esetében ($r = -0,140$, $p = 0,000$). Itt is ($p < 0,01$) 99%-os a valószínűsége, hogy ez igaz az alapsokaságra. A *Tanulás támogatásánál*, a módszertani fogások alkalmazásánál érezték úgy, hogy ha fejlesztésre szorulnak ezen a területen, akkor az éppen a technikai innovációk tanításba történő beépítése lehet. A *Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákat is* esetében szintén negatív és gyenge kapcsolat volt a *3.* ($r = -0,102$, $p = 0,008$) és a *4. kompetenciákkal* ($r = -0,124$, $p = 0,001$), és ez 99%-os ($p < 0,01$) valószínűséggel bizonyult igaznak az alapsokaságra. Ez azt jelenti, hogy a diákok teljes körű bevonása a tanulásba nehézségeket okozhat, és a pedagógusok ezt módszertani hiányosságaiknak és az egyéni bánásmód nem tökéletes kivitelezésének tulajdonítják. A többi kompetencia önértékelésének és a szakmai énhatékonyság észlelésének vonatkozásában nem volt kimutatható kapcsolat.

A pedagógusok szakmai énhatékonyságának személyes megítélése és szakmai önértékelése között csak bizonyos kompetenciák (*3., 4. és 5. kompetencia*) esetében volt összefüggés kimutatható. A kapcsolatok gyenge, szinte elhanyagolható erőssége alapján el kellett vetnünk harmadik hipotézisünket. Ugyanakkor ezek az összefüggések a diákok körül szerveződnek, vagyis kirajzolódik előttünk, hogy a pedagógusok számára a pedagógus-diák kapcsolat alapvetően fontos és lényeges a szakmai énhatékonyság észlelésében.

A pedagógusok szakmai énhatékonyságának észlelése és a külső értékelés közötti kapcsolat bizonyításához már fejezetünk első részében sikerült bizonyítékot szolgáltatnunk. Érdekes ezt a kapcsolatot tovább elemezni egyrészt abból a szempontból, hogy van-e kapcsolat a szakmai énhatékonyság észlelésének kategóriái és a pedagógus-életpályamodell elvárásainak való megfelelés között, másrészt pedig abból, hogy van-e kapcsolat a szakmai énhatékonyság észlelése és a minősítésen részt vett pedagógusok ott elért eredményének megítélése között.

Gyenge, illetve nagyon gyenge és pozitív irányú kapcsolat volt kimutatható minden esetben a szakmai énhatékonyság személyes észlelése és a pedagógus-előmeneteli rendszer elvárásainak való megfelelés között a teljes mintában (Lásd Függelék Adattáblák, A szakmai énhatékonyság észlelése és a pedagógus-életpályamodellel elvárásainak való megfelelés összefüggése teljes mintában és a minősítésben részt vetteknel). A minősítési eljárásban részt vettek esetében az *A diákok elismerik a munkámat*, a *Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim leküzdéséért*, a *Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban* és a *Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat* kategóriáknál nem volt szignifikáns az összefüggés. A legerősebb kapcsolat az *A szülők elismerik pedagógusi munkámat* ($r = 0,236$; $N = 670$; $p = 0,000$, $p < 0,01$), ($r = 0,245$; $N = 398$; $p = 0,000$, $p < 0,01$) és a *Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért* eseteiben volt ($r = 0,234$; $N = 670$; $p = 0,000$, $p < 0,01$), ($r = 0,265$; $N = 398$; $p = 0,000$; $p < 0,01$), és ez 99%-osan jellemző az alapsokaságra. Ez azt jelenti, hogy a minősítési eljárás szerepet játszik a szakmai énhatékonyság megítélésében, és ez elsősorban a saját célok és a szülők visszajelzése szempontjából fontos a pedagógusoknak.

Másodsorban megvizsgáltuk a személyes énhatékonyság észlelése és a minősítés eredményével való elégedettség kapcsolatát.

34. táblázat: A szakmai énhatékonyság észlelése és elégedettség a külső értékelés eredményével

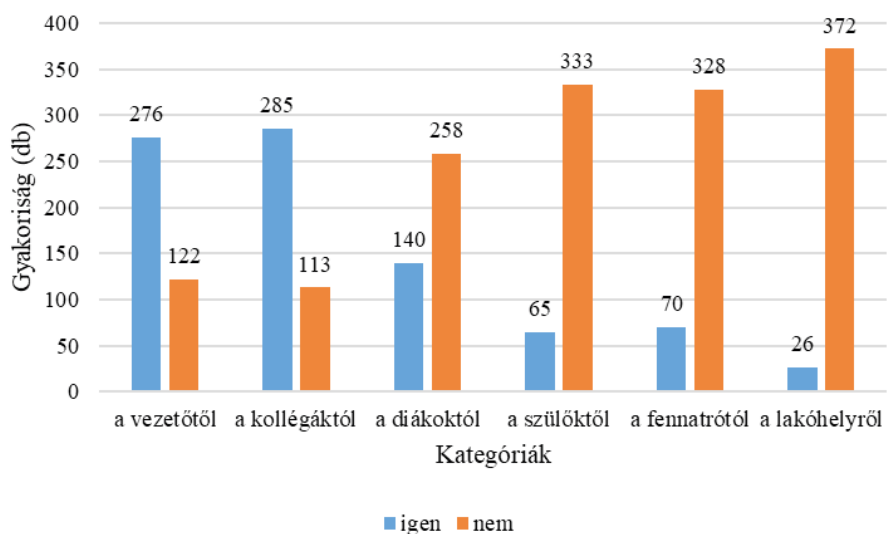
szakmai énhatékonyság személyes észlelése N = 398	mutatók * = $p < 0,05$ ** = $p < 0,01$	Élégedettség a külső értékelés eredményével
A szülők elismerik pedagógusi munkámat.	r	0,098
	p	0,051
Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért.	r	0,042
	p	0,403
A diákok elismerik pedagógusi munkámat.	r	0,125*
	p	0,013
Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban.	r	0,022
	p	0,658
Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására.	r	0,131**
	p	0,009
Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat.	r	0,210**
	p	0,000
Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákot is.	r	0,209**
	p	0,000

szakmai énhatékonyság személyes észlelése N = 398	mutatók * = $p < 0,05$ ** = $p < 0,01$	Elégedettség a külső értékelés eredményével
Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg.	r	0,104*
	p	0,038
Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit.	r	0,091
	p	0,069
Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését.	r	0,141**
	p	0,005
Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését.	r	0,087
	p	0,083

Minden, a szakmai énhatékonyság észlelése kategória és a minősítés eredményével való elégedettség vonatkozásában gyenge vagy nagyon gyenge pozitív kapcsolat volt kimutatható (34. táblázat), de csak négy esetben 99%-nál magasabb az esélye annak, hogy a kapcsolat jellemzi az alapsokaságot (*Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására*, $r = 0,131$, $p = 0,009$; *Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat*, $r = 0,210$, $p = 0,000$; *Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákot is*, $r = 0,209$, $p = 0,000$; *Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését*, $r = 0,141$, $p = 0,005$). A legerősebb a *Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat* és a *Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákot is* eseteiben volt a kapcsolat. Vizsgálataink tehát egyértelműen azt támasztották alá, hogy a szakmai énhatékonyság személyes észlelésének bizonyos aspektusai és a pedagógusok külső értékelése között létezik gyenge vagy igen gyenge kapcsolat, és ezzel részben igazoltuk a negyedik hipotézisünket. A szakmai elvárásoknak való megfelelés (külső értékelés során) elsősorban a saját célok megvalósítása és a szülők megítélése szempontjából fontos a pedagógusoknak. A külső értékelésen elért eredmény azonban a diákokkal végzett közös munka megítélését jelenti számukra, és nem gondolják, hogy az eredmény a szakmai munka más dimenzióit is mutatná.

A személyes énhatékonyság észlelésének kérdésköre egy másik területre is ráirányította figyelmünket. Ez pedig nem más, mint a külső értékelés utáni visszacsatolások a referenciaszemélyektől. Mérőeszközünkben megkérdeztük a minősített pedagógusokat a minősítési vizsga vagy eljárás utáni visszacsatolásokról (III. 5. *Ha ön részt vett minősítési vizsgán, vagy eljárásban, történt-e valamilyen visszacsatolás az eljárás után? [Kérem, választát jelölje 1-sel {igen} vagy 2-sel {nem}!]*). A legtöbb visszajelzés a kollégáktól érkezett (gyakoriság = 285), őket követték a vezetők (gyakoriság = 276), majd a diákok (gyakoriság = 140) (21. ábra). Az adatok alapján úgy tűnik, hogy az iskola falain kívül már

hirtelen lecsökken az érdeklődők köre. Elgondolkodtató, hogy voltak olyan pedagógusok, akik nem kaptak visszacsatolást a saját vezetőiktől (gyakoriság = 122) vagy kollégáiktól (gyakoriság = 113). Korábban utaltunk már a vezetők által támasztott elvárások szerepére, talán az ő megerősítésük hiánya is szerepet játszhat a minősítési eljárás mint külső értékelés fontosságának a megkérdőjelezésében.



21. ábra: A minősítés utáni visszajelzések (N = 398)

A visszacsatolások tartalmára egy nyílt kérdésre adott válaszokból (III. 6. Amennyiben bármelyik választ is megjelölte, kérem, röviden fejtse ki milyen jellegű visszacsatolás történt.) vontunk le következtetéseket. A 273 értékelhető válaszból többségében szóbeli gratulációt, dicséretet, további sikeres munkára való biztatást kaptak a pedagógusok (gyakoriság = 235). Voltak olyanok, akik csak a kötelező tudomásulvételt és a formális átsorolást nyugtázhatták (gyakoriság = 19). Hét pedagógus érezte úgy, hogy azóta többen kikérik a véleményét szakmai kérdésekről. Ugyancsak hét fő mondta azt, hogy utána szóban megbeszélte a minősítés tapasztalatait kollégáival, diákjaival. Három fő esetében a vezető megfogalmazta magasabb elvárásait. Egy-egy pedagógus utalt a munkájára vonatkozó irigy megjegyzésekre és a minősítésen elért eredménye miatti csalódásra a kollégái körében. Többségében tehát pozitív visszacsatolást, megerősítést kaptak a pedagógusok a minősítési eljárás vagy vizsga után, ugyanakkor utalnunk kell itt a minősítés korábban említett gyenge elfogadottságára és támogatására is, amelynek egyik oka a vezetők vagy a kollégák megerősítésének hiánya lehet.

A szakmai énhatékonysággal kapcsolatos adataink alapján tehát elmondható, hogy a külső értékelés befolyásolja a pedagógusok önértékelését bizonyos vonatkozásokban. Az ott elért eredmény a saját céljaik megerősítését és a diákokkal való közös munka eredményének elismerését jelenti számukra. Továbbá szakmai énhatékonyságuk fontos forrását jelenti egyrészt az általuk fontosnak tartott személyes tulajdonságok megléte, amelyek segítik őket a szakmai kommunikációban és a diákok mint egyének és mint közösség tanulásának támogatásában.

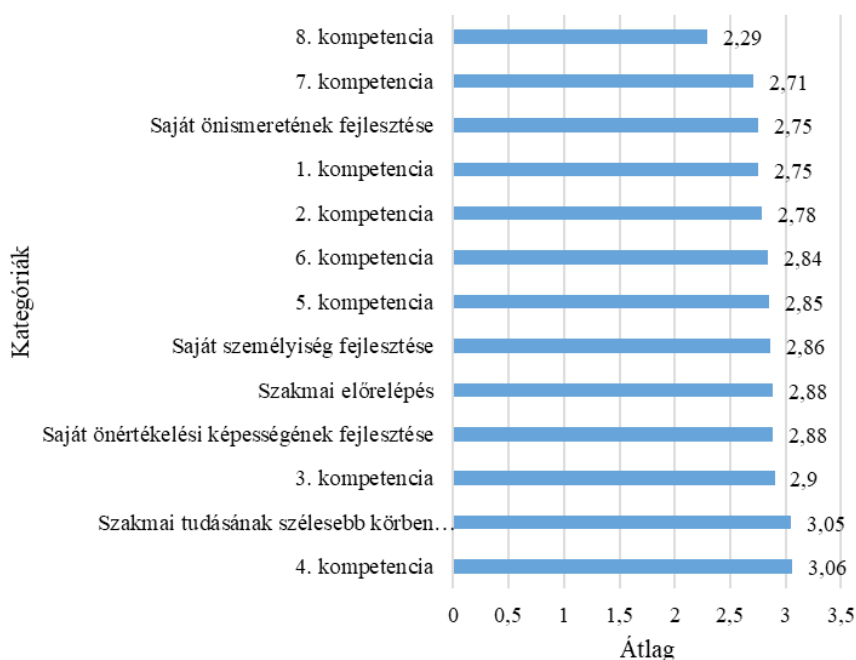
2.7.5. A pedagógusok szakmai önfejlődése, önszabályozó tanulása

A korábbiakban megállapítottuk, hogy a pedagógusok a számukra fontosnak tartott elvárások mentén határozzák meg erősségeiket és fejlesztésre váró területeiket. Ezt a perspektívát továbbgondolva merült fel az a kérdés, hogy működik-e és hogyan az önszabályozó tanulás a pedagógusoknál. Ezt konkrétan úgy fogalmaztuk meg, hogy a szakmai önértékeléskor beazonosított leggyengébb területeteket és fejlesztési céljaikat összefüggésbe lehet-e hozni (II. 3. *Kérem, értékelje Önmagát az alábbi kompetencterületeken a megfelelő szám megadásával [1 – a legkevésbé fejlesztésre váró terület, 5 – a leginkább fejlesztésre váró terület]!* V. 1. *Milyen mértékben érzi úgy, hogy fejlődnie kell az alábbi területeken? Kérem, válaszát jelölje 1-től 5-ig [1 – nem kell fejlődnie, 5 – leginkább fejlődnie kell]!*).

35. táblázat: A szakmai önértékelésnél megjelölt fejlesztésre váró területek és az önfejlesztési célok összehasonlítása

Fejlesztésre váró területek az önértékeléskor (II.3. <i>Kérem, értékelje Önmagát az alábbi kompetencia-területeken a megfelelő szám megadásával (1 – a legkevésbé fejlesztésre váró terület, 5 – a leginkább fejlesztésre váró terület!)</i>) N = 670			Önfejlesztési célok (V. 1. <i>Milyen mértékben érzi úgy, hogy fejlődnie kell az alábbi területeken? Kérem, válaszát jelölje 1-től 5-ig [1 – nem kell fejlődnie, 5 – leginkább fejlődnie kell]!</i>) N = 670		
kategória	átlag	szórás	kategória	átlag	szórás
4. kompetencia	3,41	1,208	4. kompetencia	3,06	1,142
3. kompetencia	3,40	1,264	3. kompetencia	2,90	1,131
5. kompetencia	3,31	1,260	5. kompetencia	2,85	1,165
6. kompetencia	3,26	1,275	6. kompetencia	2,84	1,134
7. kompetencia	3,26	1,392	2. kompetencia	2,78	1,165
8. kompetencia	3,20	1,529	1. kompetencia	2,75	1,170
1. kompetencia	3,17	1,413	7. kompetencia	2,71	1,196
2. kompetencia	3,17	1,350	8. kompetencia	2,29	1,247

A fejlesztésre váró területeknél a zárt kérdések a szakmai kompetenciákra vonatkoztak. A fejlesztési célok esetében ezekbe beépítettünk újabb kategóriákat is. Akár az önértékelésnél, akár a fejlesztési céloknál kérdeztünk rá, azonos rangsort állítottak fel a pedagógusok a kompetenciákra vonatkozóan (35. táblázat). Az első három helyen a 4. a 3. és az 5. kompetencia álltak.



22. ábra: Kitűzött önfejlesztési célok (N = 670)

A három prioritást élvező szakmai kompetencia mellett fontosnak tartották a pedagógusok a *Szakmai tudásának szélesebb körben történő megosztását* és a *Saját önértékelési képességének fejlesztését*. A *Saját önismeret fejlesztése* azonban csak az utolsó helyen jelent meg (22. ábra).

A szakmai önértékelés és a fejlesztési célok átlagainak összehasonlítása után megnéztük, hogy a szakmai kompetenciák önértékelése és a kijelölt szakmai fejlesztési célok között van-e statisztikailag alátámasztható összefüggés, és ha igen, akkor milyen irányú. A korrelációs vizsgálat alapján megállapítottuk, hogy gyenge, pozitív irányú összefüggés áll fenn a két vizsgált terület között. Ez a kapcsolat szignifikánsan, 99%-osan jellemzi az alapsokaságot ($p < 0,01$), a 8 pedagógus szakmai kompetencia, a *Saját személyiség fejlesztése*, a *Saját önismeretének fejlesztése* és a *Saját szakmai önértékelési képességének fejlesztése* vonatkozásában.

36. táblázat: Összefüggés a szakmai kompetenciák önértékelése és a fejlesztési célok között

önértékelési terület N = 670	fejlesztési cél	r	p (p < 0,01)
3. kompetencia önértékelése	3. kompetencia fejlesztése	0,359**	0,000
6. kompetencia önértékelése	3. kompetencia fejlesztése	0,299**	0,000
7. kompetencia önértékelése	7. kompetencia fejlesztése	0,295**	0,000
6. kompetencia önértékelése	2. kompetencia fejlesztése	0,291**	0,000
3. kompetencia önértékelése	1. kompetencia fejlesztése	0,289**	0,000

A legerősebb kapcsolatokat a 36. táblázat mutatja. Lefedettségi volt kimutatható a 3. kompetencia (*Tanulás támogatása*) és a 7. kompetencia (*Szakmai együttműködés és kommunikáció*) esetében, vagyis ebben a két esetben minél nagyobb igényként jelenik meg a kompetenciák fejlesztése, annál valószínűbb, hogy fejlesztési célként jelölik meg ugyanazt a területet, és ez 99%-san jellemzi az alapsokaságot. Az adatok egy másik szempontra is rávilágítottak. Korábban megneveztük azokat a kompetenciákat, amelyek a szakmai önértékeléshez direkt vagy indirekt módon kapcsolódnak. Az adatokból az is látható, hogy a 2. (*Pedagógiai folyamatok tervezése*), a 3. (*Tanulás támogatása*), a 6. (*Pedagógiai folyamatok értékelése*) és a 7. (*Kommunikáció és szakmai együttműködés*) kompetenciák egymással való kapcsolata az önértékelés és fejlesztési cél viszonylatában elvitathatatlan.

Külön érdemes figyelmet fordítani az egyes kompetenciák önértékelése és a *Saját önértékelési képesség fejlesztése* összefüggéseire.

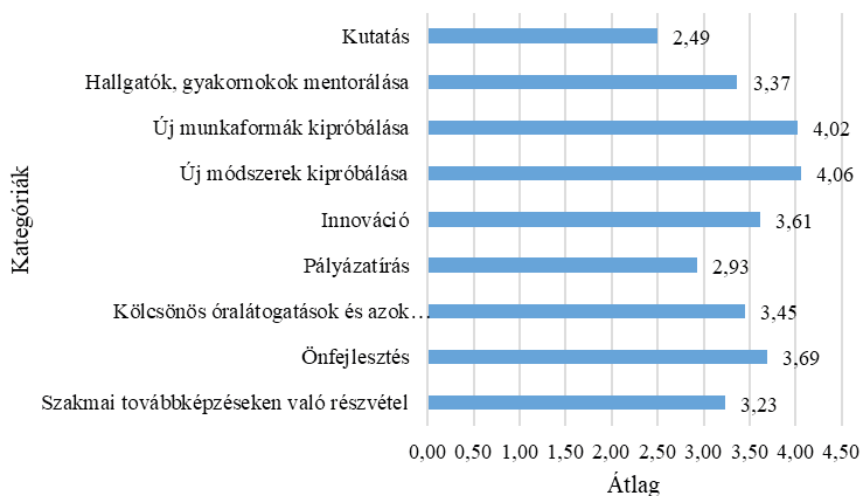
37. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelésének és a Saját önismeretének és a Saját önértékelési képessége fejlesztésének összefüggései

N = 670 (** = p < 0,01)	Saját önismeretének fejlesztése	Saját önértékelési képességének fejlesztése
1. kompetencia önértékelése	0,185**	0,188**
2. kompetencia önértékelése	0,196**	0,203**
3. kompetencia önértékelése	0,256**	0,264**
4. kompetencia önértékelése	0,212**	0,186**
5. kompetencia önértékelése	0,204**	0,213**
6. kompetencia önértékelése	0,264**	0,233**
7. kompetencia önértékelése	0,238**	0,206**
8. kompetencia önértékelése	0,238**	0,211**

Itt is az összes kompetencia estében kimutatható volt a gyenge, pozitív irányú kapcsolat a *Saját önismeret fejlesztése* és a *Saját önértékelési képesség fejlesztése* kategóriákkal (37. táblázat).

Bizonyos szakmai kompetenciák és az azokra vonatkozó fejlesztési célok összefüggései azt támasztották alá, hogy működik az önszabályozó tanulás a pedagógusoknál. Az összes szakmai kompetencia kapcsolata a pedagógusszemélyiség olyan elemeivel, mint a szakmai önismeret és a szakmai önértékelés pedig azt igazolták, hogy a különböző kompetenciaterületek önértékelése a pedagógus szakmai személyiségének csak egyik részét képezik.

Korrelációs vizsgálattal megnéztük az önfejlesztési célok egymással való kapcsolatát (Lásd Függelék Adattáblák, *Az öbfejlesztési célok összefüggései*). Ennek során kiderült, hogy az önfejlesztési célok között erős pozitív és szignifikáns ($p < 0,01$) kapcsolatok álltak fenn. A legerősebb a *Saját önismeret fejlesztése* és a *Saját személyiség fejlesztése* ($r = 0,845$, $p = 0,000$, $p < 0,01$), a *Saját önismeret fejlesztése* és a *Saját önértékelési képesség fejlesztése* ($r = 0,831$, $p = 0,000$, $p < 0,01$) és a *Saját önértékelési képesség* és a *Saját személyiség fejlesztése* ($r=0,735$, $p = 0,000$, $p < 0,01$) között volt. Ez azt jelenti, hogy azok a pedagógusok, akik számára prioritással bír a *Saját szakmai önértékelésük fejlesztése*, nagyon fontosnak tartják, hogy a *Saját személyiségüket* és a *Saját szakmai önismeretüket* is fejlesszék. Vagyis az előbbi vizsgálatunk is megerősítette, hogy a pedagógusok nézetei szerint a szakmai önértékelés alapvetően a pedagógus személyiségfejlődésének a záloga, és az önértékelést nem elsősorban vagy direkt módon a kompetenciák mentén végzik, bár ezek hatásai kimutathatók az önértékelési folyamatban, hanem önmagukat mint személyiséget értékelik. Ezt az is alátámasztja, hogy a személyiségvonások nagyon fontos szerepet játszanak a saját elvárásaik között.



23. ábra: A szakmai önfejlesztés módszerei (N = 670)

Mielőtt a szakmai önfeljesztés módszereit megvizsgálánk, fontos tisztázni, hogy mit is értünk a szakmai önfeljesztés és önmagában az önfeljesztés fogalmi alatt. A szakmai önfeljesztés jelenti azon tevékenységek körét, amelyek segítségével a pedagógus hiányosságait megpróbálja leküzdeni. Ezen belül megjelennek olyanok, amelyek valamilyen külső támogatással valósulnak meg, például a továbbképzések. Vannak azonban olyan tevékenységek, amelyek révén a pedagógus önmaga küzdi le hiányosságait, vagy másokkal való együttműködés során próbál azok ellen tenni (új módszerek, munkaformák kipróbálása, innováció, kutatás, mentorálás, pályázatírás). Önmagában az önfeljesztés alatt tehát azt értjük, amikor a pedagógus saját maga keres például egy adott probléma megoldására papíralapú vagy online szakirodalmat. Magyarázattal tartozunk a pályázatírás fogalmával kapcsolatban is. Az utóbbi években egyre több pedagógus kapcsolódik be különböző pályázatokba. Úgy gondoljuk, hogy a pályázati dokumentumok megismerése, egy adott pályázat koncepciójának a kidolgozása, megvalósítása és értékelése és maga az adminisztrációs folyamat is a szakmai önfeljesztés egyik módja. A szakmai önértékelés fogalmi meghatározása után tehát nézzük a vizsgálatunk eredményeit. A szakmai önfeljesztés módszerei közül az *Új módszerek* (átlag = 4,06), az *Új munkaformák kipróbálása* (átlag = 4,02) és az *Önfeljesztés* (átlag = 3,69) kapták a legmagasabb átlagot (23. ábra), a *Kutatás* (átlag = 2,49) és a *Pályázatírás* (átlag = 2,93) a legalacsonyabbakat. Az *Új módszerek* kipróbálása az életkorral ($r = -0,232$, $p = 0,000$, $p < 0,01$) és a pedagóguskategóriával ($r = -0,118$, $p = 0,002$, $p < 0,01$) járt együtt, az *Új munkaformák* kipróbálása szintén az életkorral ($r = -0,233$, $p = 0,000$, $p < 0,01$) és a pedagóguskategóriával ($r = -0,146$, $p = 0,000$, $p < 0,01$), az *Önfeljesztés* pedig az életkorral ($r = -0,246$, $p = 0,000$, $p < 0,01$), a végzettséggel ($r = 0,146$, $p = 0,000$, $p < 0,01$), az iskolatípussal ($r = 0,166$, $p = 0,000$, $p < 0,01$) és a pedagóguskategóriával ($r = -0,079$, $p = 0,040$, $p < 0,05$). A három leginkább preferált önfeljesztési módszernél varianciaanalízis (One-way ANOVA) segítségével megvizsgáltuk a pedagóguskategóriák vonatkozásában, hogy elkülönülnek-e, és ha igen, akkor milyen mértékben a részminták.

38. táblázat: A leginkább előnyben részesített fejlesztési módok átlagainak az alapsokaságra jellemző különbözősége a pedagóguskategóriák alapján a Tukey-féle posthoc-ellenőrzés alapján ($p < 0,05$), ($N = 670$)

Önfeljesztés	pedagógus I (átlag = 3,86)- pedagógus II (átlag = 3,48), MD = 0,377, $p = 0,005$
Új módszerek kipróbálása	pedagógus I. (átlag = 4,24)- pedagógus II. (átlag = 3,99), MD = 0,258, $p = 0,034$
	pedagógus I. (átlag = 4,24)- mestertanár (átlag = 3,89), MD = 0,350, $p = 0,014$

Új munkaformák kipróbálása	pedagógus I. (átlag = 4,24)- pedagógus II. (átlag = 3,92), MD = 0,323, p = 0,006
	pedagógus I. (átlag = 4,24)- mestertanár (átlag = 3,81), MD = 0,430, p = 0,002

Az *Új módszerek kipróbálása* ($F = 3,234$; $p = 0,012$), az *Új munkaformák kipróbálása* ($F = 4,493$; $p = 0,001$) és az *Önfejlesztés* ($F = 5,011$; $p = 0,001$.) módszereinél szignifikáns, az alapsokaságra 95%-osan jellemző különbség ($p < 0,05$) volt a pedagóguskategóriák tekintetében a pedagógusok között (a teljes adattáblát lásd Függelék Adattáblák, **Az Önfejlesztés, az Új módszerek kipróbálása, az Új munkaformák kipróbálása különbözősége pedagóguskategóriák alapján**). A 38. táblázatban csak azokat a csoportokat jelenítettük meg, ahol Tukey-féle posthoc elemzés alapján kimutathatók voltak az alapsokaságra ($p < 0,05$) 95%-os valószínűséggel jellemző részminták közötti eltérések. Az *Önfejlesztés* estében a pedagógus I. és pedagógus II. kategóriákba tartozók, az *Új módszerek kipróbálása* estében a pedagógus I. és a pedagógus II., a pedagógus I. és a mestertanár kategóriába tartozók, az *Új munkaformák kipróbálása* esetében pedig a pedagógus I. és a pedagógus II., valamint a pedagógus I. és a mestertanár között voltak szignifikáns különbségek. A három leginkább preferált szakmai fejlesztési módszer tehát a leginkább a pedagógus I. kategóriába tartozókra jellemző.

A szakmai fejlesztés területei és módszerei közötti kapcsolatok vizsgálatához korrelációs vizsgálatot végeztünk (Lásd Függelék Adattáblák, **A szakmai fejlesztési célok és a fejlesztési módszerek összefüggése**). A pedagógusok minden kompetenciaterület fejlesztéséhez elsősorban a szakmai továbbképzéseken való részvételt és az önfejlesztést tartják a legmegfelelőbb módszernek. Ezek esetében igen gyenge vagy gyenge pozitív kapcsolat volt kimutatható minden fejlesztendő területtel. Kiemelkedtek az 1. ($r = 0,368$ $p = 0,000$), a 2. ($r = 0,303$ $p = 0,000$), a 3. *kompetencia* ($r = 0,309$ $p = 0,009$) és a *Szakmai előrelépés* ($r = 0,308$ $p = 0,000$), ahol elsősorban *Szakmai továbbképzések* révén szeretnék fejleszteni önmagukat a pedagógusok. Ez az alapsokaságot 99%-os valószínűséggel jellemzi. Ez azt jelenti, hogy a szakmai, szakmódszertani és tantervi tudás, a pedagógiai folyamatok tervezése, a tanulás támogatása kompetenciák fejlesztéséhez és a pedagóguskarrier építéséhez elsősorban a szakmai továbbképzések által nyújtott lehetőségeket kívánják kiaknázni a pedagógusok. Az önfejlesztés (szakmai anyagok önálló olvasása) módszerét szintén a szakmai tudás ($r = 0,328$; $p = 0,000$) és a tanulás támogatásának képessége ($r = 0,309$; $p = 0,000$) tekintetében kívánják alkalmazni. A *Kutatás* mint a szakmai fejlődés módszere a szakmai előrelépés ($r = 0,314$, $p = 0,000$) lehetőségét jelenti a pedagógusok számára. A *Saját önismeret* ($r = 0,257$, p

= 0,000) és a *Saját önértékelési képességek* ($r = 0,240$, $p = 0,000$) fejlődése érdekében a *Szakmai továbbképzéseken való részvételt* tartják a legmeghatározóbb módszernek, és ez is 99%-ban ($p < 0,01$) jellemzi az alapsokaságot.

Az ötödik hipotézisünk mindkét részhipotézisét alátámasztottuk. Gyenge pozitív összefüggés volt kimutatható a pedagógusok szakmai önértékelése és az általuk megfogalmazott szakmai fejlődési célok között. Ugyancsak gyenge pozitív összefüggés állt fenn a pedagógusok szakmai önértékelése és a fejlesztési módszerek között. Itt egyedül a *Pályázatírás* mint fejlesztési módszer esett ki, ahol negatív irányú összefüggés volt kimutatható bizonyos kompetenciák (*1., 4., 5., 6. és 7. kompetenciák*) esetében. Az ötödik hipotézisünket tehát, amely szerint a pedagógusok szakmai önértékelése és önszabályozó képességük között összefüggés van, alátámasztottuk. Bár gyenge erősségűek a kapcsolatok, mégis azt a következtetést engedték meg számunkra, hogy a szakmai önfejlesztés dimenziója több forrásból táplálkozik, amelynek egyike és talán legmeghatározóbb része a már korábban említett személyiségfejlesztés. Eredményeink arra is választ adtak, hogy bár a pedagógusok a szakmai önértékelést önmagukban végzett tevékenységként tartják számon, önértékelési képességük fejlesztéséhez külső segítséget igényelnének, és ezt továbbképzések keretén belül képzelik el.

Annak alátámasztására, hogy igaz-e ez a következtetésünk, és hogy milyen további forrásai vannak a szakmai önértékelésnek, faktoranalízist végeztünk, a minősítésen részt vett pedagógusok válaszait elemeztük.

A $KMO = 0,874$ ($KMO > 6$), ezért változóink alkalmasnak bizonyultak a faktoranalízisre. Az Anti-image eljárással az eredetileg 32 változónkat 6 faktorba tudtuk rendezni. A főkomponensmódszerrel kiválasztott 6 faktor a teljes variancia 67,853%-át magyarázta, vagyis elérte a minimumként megfogalmazott 60%-ot (lásd Függelék Adattáblák, **A faktoranalízis eredménye**). A faktorok kommunalitásértékeit vizsgálva megállapíthattuk (lásd Függelék Adattáblák **A faktorok kommunalitásértékei**), hogy a hat faktor kialakításában a legmeghatározóbb szerepet az *1. kompetencia ismerete* (77,8%), a *3. kompetencia önértékelése és fejlesztése* (77,5%) és a *személyes énhatékonyság észlelése az igazgató megítélése alapján* (77,4%) játsszák. Ha a faktorok sajátértékeit abból a szempontból vizsgáljuk, hogy mely változók varianciáját magyarázzák nagyobb arányban, mint 70%, akkor az önértékelés és a fejlesztési célok esetében (8 eset) elvitathatatlan ez a magyarázó erő.

A hat faktorra Varimax rotálást alkalmaztunk (lásd Függelék Adattáblák, Rotálás utáni Komponens Mátrix). A rotáció után a következő elnevezésekkel láttuk el a faktorokat:

Az első faktor a *Szakmai kompetenciák önértékelése és fejlesztési célkitűzések*.

A második faktor a *Szakmai kompetenciák ismerete*.

A harmadik faktor a *Nevelés és oktatás mint feladat*.

A negyedik faktor a *Diákokkal és szülőkkel való kapcsolat*.

Az ötödik faktor a *Kollégák és az igazgató megítélése*.

A hatodik faktor a *Külső értékelés*.

A factorsúlyok alapján a kompetenciák önértékelésénél és a fejlesztési céloknál a 6. (0,850) és a 2. kompetenciák fejlesztése (0,845), a *Saját önértékelési képességének fejlesztése* (0,840), a *Saját önismeretének fejlesztése* (0,836), a *Saját személyiség fejlesztése* (0,834) bírt a legnagyobb factorsúlyokkal. A 6. kompetencia esetében (*Pedagógiai folyamatok értékelése*) az értékelés szélesebb értelemben véve jelent meg mint alapvető kompetencia. A 2. kompetencia, azaz a *Pedagógiai folyamatok tervezése* meghatározó kapcsolatban állt az értékeléssel és a szakmai önértékeléssel, ezzel is alátámasztva, hogy a tervezési folyamatok alapja az értékelés. **A saját önértékelési képesség, az önismeret és a személyiségfejlesztés factorsúlyai alátámasztották következtetésünket a pedagógus személyiségfejlesztésének fontosságáról.**

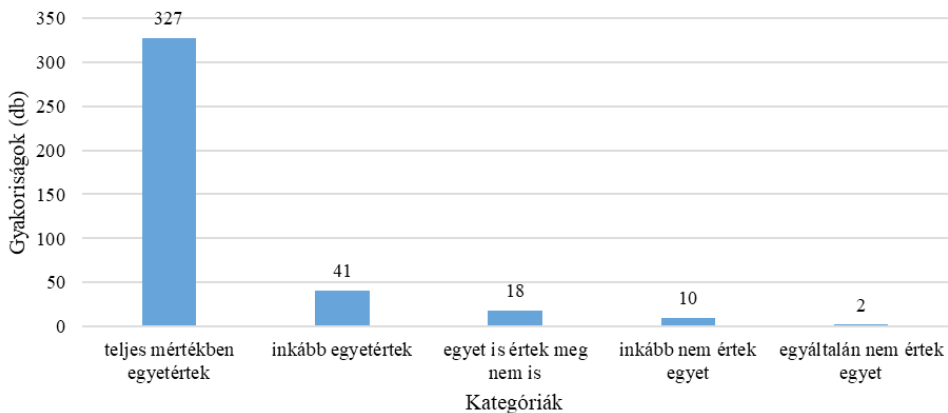
A második faktor a szakmai kompetenciák ismerete, és ezekből is a factorsúlyok alapján az 1. kompetencia ismerete volt a legmeghatározóbb (0,867), vagyis a szaktudományi, szaktárgyi és tantervi terminológia és a mögötte meghúzódó tudástartalom pontos felmérése a szakmai önértékelés második legfontosabb forrása. Ezt követi a nevelés és oktatás mint feladat. Itt elsősorban a fegyelmezés (0,802) és a konfliktuskezelés sikere (0,753) volt a mérvadó, és csak ezt követte a tanításban-tanulásban megvalósított siker. Fontossági sorrendben a Diákokkal (0,777) és Szülőkkel (0,721) való kapcsolat következett, majd a Kollégák és az Igazgató (0,841) elismerése (0,811). A faktorok közül a Külső értékelés eredménye (0,824) és az azzal való elégedettség szintje (0,822) volt a legkevésbé meghatározó.

A pedagógusok a szakmai önértékelést, a szakmai önismeretet és a személyiségfejlesztést mint három egymáshoz szorosan kötődő egységet kezelik, és a szakmai fejlődés elsődleges motorjaként tartják számon. Itt hivatkoznánk korábbi megállapításunkra, amely szerint a pedagógusok deklarált nézeteiben a szakmai önértékelés fontos tényezője a szakmai fejlődésnek, ugyanakkor elsősorban önmagukban végzett tevékenységként tartják számon. Bizonytalanok abban, milyen módon végezzék azt, nem igazán tartanak igényt külső támogatásra. Ugyanakkor már előkutatásunkban (*Zagyváné, 2017*) is egy ellentmondásos és bizonytalan kép rajzolódott ki előttünk a szakmai önértékelésről. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a pedagógusok nem a képzésük során sajátították el ezt a képességet, hanem ez egy új fogalom számukra. Nem a reflektívitasorientált képzésben sajátították el a szakma alapjait. Sokan közülük a minősítési eljárásra készülve írtak először reflexiókat a tanóráikhoz, foglalkozásaikhoz, ezen a területen tehát igényelnék a fejlesztést. A képet az is árnyalja, hogy amikor direkt módon kérdeztünk rá hiányosságaik fejlesztési lehetőségeire, akkor a szakmai

önértékelés, önismeret és a személyiségfejlesztés legfőbb módszereként a továbbképzéseket jelölték meg, tehát elsősorban külső segítséget várnak ezeken a területeken. Ez az ellentmondás ezért mindenképpen a bizonytalanságot mutatja. **A szakmai önértékelés és önfejlesztés második forrását az elvárások, azaz a szakmai kompetenciák ismerete, azon belül is a szaktudományi, szaktárgyi, tantervi tudás ismerete jelenti. Sorrendben a harmadik forrás maga a nevelői-oktatói tevékenység, a tapasztalatok, a sikerek és kudarcok.** Itt fontos a nevelés és oktatás sorrendje, vagyis a nevelés segítségével megteremtett konfliktusmentes, együttműködő légkör az, ami megteremti az oktatás feltételeit. **Csak mindezek után következik az, hogy a külső aktorok, elsősorban a diákok és szülők, majd pedig vezetők és kollégák hogyan vélekednek a pedagógus munkájáról.** A külső értékelés és annak eredménye inkább mint tudatosítás játszik szerepet a szakmai fejlesztési célok kitűzésében, egyfajta ráerősítést jelent a már meglévő nézetekhez. Ennek több oka is lehetséges. Az egyik ilyen lehet a külső értékelés mint új minőségbiztosítási eszköz megjelenése az oktatásban. 2013 óta még viszonylag kevés idő telt el, a pedagógusok többsége több mint 15 éve pályán van, nem az új rendszerben szocializálódtak. Nem könnyű, de nem lehetetlen áthangolni magukat egy új koordinátarendszere. További okokra a már korábban említett nyílt kérdésekre adott válaszok világíthatnak rá. És végül, de nem utolsó sorban olyan okok is lehetségesek, amelyekre a válaszadóink egy speciális csoportjának részletesebb vizsgálata világíthat rá, ők az elégedetlenek.

2.7.6. Egy speciális csoport

A vizsgálatok során számunkra kiderült, hogy a minősítési vizsgán vagy eljárásban részt vett pedagógusok két nagy csoportra bonthatók. Voltak, akik meglelégedéssel nyugtázták a külső értékelés eredményét (teljes mértékben elégedett), és elfogadták azt. Ez azt jelenti, hogy a külső és a saját elvárások lefedték egymást, azaz reális az önértékelésük. Voltak azonban olyan pedagógusok, akik ilyen-olyan mértékben, de mégsem voltak elégedettek az eredménnyel. Vagyis ők azok, akiknél a szakmai önértékelés és a külső értékelés megítélése között ellentmondás húzódtott. Erre két magyarázat lehetséges. Az egyik, hogy azért voltak elégedetlenek, mert túl jó lett a külső eredmény a saját önértékelésükhöz képest. A másik, hogy túl alacsonynak ítélték meg a külső értékelés eredményét a saját önértékelésükhöz képest. Vagyis a külső értékelés és az önértékelés során támasztott elvárások nem fedték le egymást. Korrelációs elemzésünk bebizonyította, hogy a külső értékelés eredménye minél jobb, annál nagyobb a pedagógus azzal való elégedettsége ($r = 0,452$ $p = 0,000$ $p < 0,01$), és ez 99%-os valószínűségben jellemzi az alapsokaságot, de a közepesen gyenge érték arra hívta fel a figyelmünket, hogy ez nem minden esetben van így.



24. ábra: Elégedettség a külső értékelés eredményével (N = 398)

Mintánkban 71 fő nem volt teljesen elégedett a külső értékelés eredményével (24. ábra). A 71-ből 33 fő (46,5%) 91–100%-os értékelést, 26 (36,6%) 81–90%-os, 10 fő (14,1%) 71–80%-os és 2 (2,8%) 61–70%-os értékelést kapott (lásd 21. táblázat).

39. táblázat: A kompetenciák önértékelésének átlagai minősítésen részt vett pedagógusoknál

A kompetenciák önértékelésének átlagai minősítésen részt vett pedagógusoknál (II. 3. Kérem, értékelje Önmagát az alábbi kompetenciaterületeken a megfelelő szám megadásával [1 – a legkevésbé fejlesztésre váró terület, 5 – a leginkább fejlesztésre váró terület!])								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Minősítésen részt vett összes N = 389	3,17	3,20	3,39	3,36	3,25	3,28	3,27	3,22
Teljes mértékben elégedett N = 327	3,14	3,17	3,35	3,30	3,19	3,22	3,24	3,19
Nem elégedett a minősítés eredményével N = 71	3,31	3,32	3,61	3,63	3,49	3,58	3,39	3,37

Az egyes kompetenciák önértékelésének átlagai náluk magasabbak voltak, mint a minősítésen részt vett összes és a teljes mértékben elégedett pedagógusok átlagai, vagyis úgy ítélték meg, hogy esetükben nagyobb mértékben várnak fejlesztésre az egyes kompetenciák, mint azoknál, akik jó eredményeket értek el, és elégedettek a külső értékelés eredményeivel. A leginkább fejlesztésre váró területeik a nem elégedettekénél a 3., 4. és 6. kompetenciák voltak (39. táblázat).

40. táblázat: A szakmai énhatékonyság személyes észlelésének átlagai minősítésen részt vett pedagógusoknál

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Minősítésen részt vett összes N = 389	4,02	4,01	4,32	3,90	4,10	4,42	3,96	4,30	4,13	4,30	4,20
Teljes mértékben elégedett N = 327	4,03	4,03	4,34	3,90	4,13	4,46	4,02	4,34	4,15	4,34	4,23
Nem elégedett a minősítés eredményével N = 71	3,99	3,89	4,21	3,90	3,96	4,24	3,69	4,13	4,04	4,13	4,07

Összehasonlítottuk a szakmai énhatékonyság észlelésének átlagait a minősítésben részt vett, a teljes mértékben elégedett és a nem elégedett részminták esetében (40. táblázat). Itt is jól látható volt, hogy ők alacsonyabbra értékelték szakmai énhatékonyságukat, mint azok, akik elégedettek voltak a külső értékelés eredményével. A legalacsonyabbra a 7. kategóriát (*Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákot is*) értékelték (átlag = 3,69), és ugyancsak ezen a területen volt a legnagyobb az átlagok közötti eltérés a három csoport között. (átlag – összes = 3,96; átlag – teljes mértékben elégedett = 4,02; átlag – nem elégedett = 3,69).

41. táblázat: Fejlesztésre váró területek minősítésen részt vett pedagógusoknál

Fejlesztésre váró területek minősítésen részt vett pedagógusoknál (V. 1. Milyen mértékben érzi úgy, hogy fejlődnie kell az alábbi területeken? Kérem, választát jelölje 1-től 5-ig [1 – nem kell fejlődnie, 5 – leginkább fejlődnie kell]!)								
	2. komp.	3. komp.	4. komp.	6. komp.	8. komp.	Saját önértékelési képességének fejlesztése	Saját személyiség fejlesztése	Saját önismeretének fejlesztése
Minősítésen részt vett összes N = 389	2,78	2,90	3,06	2,84	2,29	2,88	2,86	2,75
Teljes mértékben elégedett N = 327	2,42	2,64	2,82	2,59	1,91	2,64	2,67	2,51
Nem elégedett a minősítés eredményével N = 71	3,13	3,21	3,32	3,21	2,68	3,31	3,42	3,14

Külön megvizsgáltuk nézeteiket a fejlesztésre váró területeikről. Jól látható (41. táblázat), hogy a magasabb átlagértékek szerint nagyobb mértékben szükséges fejleszteniük a mért területeket, és azok közül is a személyiség fejlesztése kapta a legmagasabb értéket (átlag – nem elégedett = 3,42).

Leíró statisztikai elemzésekkel vizsgáltuk meg, hogy van-e valamilyen speciális körülmény, ami megmagyarázza elégedetlenségüket. Életkor alapján a 31–40 (36,6%) és az 51–60 éves (35,2%) csoportokba, pedagóguskategória alapján többségében a pedagógus II. kategóriába tartozók (64,8%), iskolatípus alapján az általános (56,3%) és a középiskolában dolgozók (32,4%), megyék alapján Heves (28,2%) és Borsod-Abaúj-Zemplén megyék (25,4%), településtípus alapján a községekben lakó (42,3%), végzettség alapján a középiskolai tanárok (38%) és beosztás alapján pedig a szaktanári (16,9%), szaktanári és igazgatóhelyettes beosztásban (15,5%) tevékenykedő pedagógusok tartoztak a legtöbben ebbe a csoportba.

Annak érdekében, hogy meghatározott változók alapján a pedagógusokat viszonylag homogén csoportokba rendezzük, klaszteranalízist végeztünk. Ezen belül is a hierarchikus módszert alkalmaztuk, azaz adatok elemzése során hoztunk létre az osztályokat. A Ward-féle eljárás során minden klaszterre kiszámoltuk az összes változó átlagát, majd minden megfigyelési egységre meghatároztuk a négyzetes euklideszi távolságot. Minden lépésnél azt a két klasztert vontuk össze, amelyeknél a klaszteren belüli szórásnégyzet növekedése a legkisebb. Először is a 8 szakmai kompetencia önértékelését vizsgáltuk meg a minősítési eljárás eredményével nem elégedett pedagógusoknál. A dendogramból (lásd Függelék Adattáblák, **Klaszteranalízis dendogram – A szakmai önértékelés**) látható, hogy az összevonások révén két klasztert alakítottunk ki.

42. táblázat: A két klaszter átlagainak megoszlása – A szakmai önértékelés

1. kompetencia önértékelése 2. kompetencia önértékelése 3. kompetencia önértékelése 4. kompetencia önértékelése 5. kompetencia önértékelése 6. kompetencia önértékelése 7. kompetencia önértékelése 8. kompetencia önértékelése * Ward Method									
Ward Method		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
klaszter	átlag	2,00	2,44	2,81	2,69	2,75	2,75	2,19	1,88
	N	32	32	32	32	32	32	32	32
	szórás	0,142	0,200	0,203	0,165	0,162	0,242	0,248	0,154
klaszter	átlag	4,38	4,05	4,26	4,41	4,10	4,26	4,38	4,59
	N	39	39	39	39	39	39	39	39
	szórás	0,087	0,110	0,115	0,080	0,141	0,102	0,079	0,080
összes	átlag	3,31	3,32	3,61	3,63	3,49	3,58	3,39	3,37
	N	71	71	71	71	71	71	71	71
	szórás	0,162	0,144	0,140	0,133	0,133	0,151	0,177	0,181

Az átlagok alapján az egyik klaszter a magas önértékelésűek csoportja (1. klaszter), a másik pedig az alacsony önértékelésűek csoportja (2. klaszter) (42. táblázat).

43. táblázat: A kompetenciák önértékelése (one-way ANOVA)

kategóriák	F (p)
kompetencia önértékelése	200,277 (0,000)
kompetencia önértékelése	64,017 (0,000)
kompetencia önértékelése	42,083 (0,000)
kompetencia önértékelése	99,188 (0,000)
kompetencia önértékelése	32,391 (0,000)
kompetencia önértékelése	62,085 (0,000)
kompetencia önértékelése	123,219 (0,000)
kompetencia önértékelése	169,567 (0,000)

Az F értékei alapján az 1., a 8. és a 7. kompetenciák önértékelése játszották a legmeghatározóbb szerepet a klaszterstruktúra kialakításában (43. táblázat).

Ezt követően a szakmai énhatékonyság személyes észlelését elemeztük (lásd Függelék, Adattáblák, Klaszteranalízis dendrogram – A szakmai énhatékonyság).

44. táblázat: A két klaszter átlagainak a megoszlása –
A szakmai énhatékonyság forrása

<p>A szülők elismerik pedagógusi munkámat. Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréseért. A diákok elismerik pedagógusi munkámat. Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban. Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására. Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat. Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákat is. Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találják meg. Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit. Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését. Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését. * Ward Method</p>												
Ward Method		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
–	átlag	3,75	3,69	4,13	3,50	3,63	4,06	3,44	3,94	3,69	4,19	4,31
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	szórás	0,149	0,176	0,087	0,168	0,178	0,162	0,155	0,174	0,105	0,070	0,083

2	átlag	4,18	4,05	4,28	4,23	4,23	4,38	3,90	4,28	4,33	4,08	3,87
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
	szórás	0,160	0,110	0,104	0,113	0,107	0,094	0,136	0,110	0,099	0,153	0,161
összes	átlag	3,99	3,89	4,21	3,90	3,96	4,24	3,69	4,13	4,04	4,13	4,07
	N	71	71	71	71	71	71	71	71	71	71	71
	szórás	0,113	0,101	0,069	0,106	0,105	0,091	0,105	0,100	0,081	0,090	0,099

Ebben az esetben is az összevonások révén két klasztert alakítottunk ki. Az elnevezésnél azt néztük meg elsősorban, hogy az adott klaszteren belül mely változók átlagai voltak magasabbak, így az egyiket nem diákorientált (kollégák és igazgató) (1. klaszter), a másikat diák- (szülő) orientált (2. klaszter) csoportoknak neveztük el (44. táblázat).

45. táblázat: A szakmai énhatékonyság észlelése (one-way ANOVA)

kategóriák	F (p)
Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat	22,403 (0,000)
Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákok is	80,744 (0,000)
Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit	30,869 (0,000)
Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására	40,373 (0,000)
Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban	40,822 (0,000)
A diákok elismerik pedagógusi munkámat	13,972 (0,000)
A szülők elismerik pedagógusi munkámat	9,663 (0,003)

Az egyszempontú varianciaanalízis (one-way ANOVA) F értékei alapján a klaszterképzés központjai egyértelműen az egyik oldalon a diákok és szülei, a másik oldalon pedig a kollégák és az igazgató véleményének a fontosságát támasztották alá (45. táblázat).

magas szakmai önértékelés, kolléga-igazgató orientáltság (20 fő)	alacsony szakmai önértékelés, kolléga-igazgató orientáltság (27 fő)
magas szakmai önértékelés, diákorientáltság (12 fő)	alacsony szakmai önértékelés, diákorientáltság (12 fő)

25. ábra: Négy főcsoport

Mindezek alapján tehát négy főcsoportot hoztunk létre a külső értékelés eredményével nem elégedett pedagógusok között: 1. magas szakmai önértékeléssel rendelkező, a kollégák és vezetők elismerését kereső pedagógusok, 2. magas szakmai önértékeléssel rendelkező, a diákok (szülők) elismerését kereső pedagógusok, 3. alacsony szakmai önértékeléssel rendelkező, a kollégák és vezetők elismerését kereső pedagógusok és az 4. alacsony szakmai önértékeléssel rendelkező, a diákok (szülők) elismerését kereső pedagógusok (25. ábra).

A szakmai önértékelés és a szakmai énhatékonyság észlelése közötti kapcsolatot korrelációs vizsgálattal elemeztük (lásd Függelék Adattáblák, **A kompetenciák önértékelése és a személyes énhatékonyság észlelésének összefüggései a nem elégedetteknel**). A legerősebb kapcsolatok, amelyek pozitív irányúak, közepes vagy gyenge erősségűek voltak a *Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit* és a *6. kompetencia* ($r = 0,480$; $p = 0,000$, $p < 0,01$), a *7. kompetencia* ($r = 0,460$; $p = 0,000$, $p < 0,01$) és az *1. kompetencia önértékelése* ($r = 0,430$; $p = 0,000$, $p < 0,01$) között álltak fenn. Minél inkább úgy érezték a pedagógusok, hogy fejlődniük kell a pedagógiai folyamatok értékelése, a szakmai kommunikáció és a szakmai tudás területén, annál inkább képesnek érezték önmagukat az diákok fegyelmezési problémáinak megoldására. Ez azt vizionálja előttünk, hogy a diákok fegyelmezésére számukra megoldásként adódik a hatékonyabb kommunikáció, a megfelelő értékelés és jobb szaktárgyi tudás. Szintén közepesen erős kapcsolat volt kimutatható a *Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg* és az *5. kompetencia* önértékelése között ($r = 0,432$; $p = 0,000$, $p < 0,01$). A pedagógusok a rugalmas feladatmegoldáshoz az oktatás-nevelés területén a közösség fejlesztésének a kompetenciáját tartották fontosnak.

2.8. Hipotézisek igazolása

H1: A szakmai elvárások ismerete hat a pedagógusok önértékelésére.

H1/1: A pedagógusok számára megfogalmazott szakmai elvárások (kompetenciák, szten-derdek) nagyobb mértékben vannak jelen a saját szakmai fejlődést befolyásoló elvárások között a minősítésen átesett, mint az eljáráson át nem esett pedagógusoknál.

Nyílt és zárt kérdések segítségével kimutattuk, hogy a szakmai kompetenciák és sztenderdjeik jelen vannak a pedagógusok szakmai önértékeléséhez szükséges saját elvárások között. Különbséget tártunk fel a minősítési vizsgán vagy eljárásban részt vett (átlag = 3,65) és részt nem vett (átlag = 3,04) pedagógusok között annak tekintetében, hogy az életpályamodell elvárásainak mennyire szeretnének megfelelni (minősítésen részt vett; minősítésen részt nem vett, ($t [540,487] = 6,548$, $p = 0,000$ [$p < 0,05$])). Az is világossá vált, hogy pedagóguskategóriák vonatkozásában a leginkább a mestertanárok (átlag = 3,93), a legkevésbé a pedagógus I. kategóriába tartozók (átlag = 3,08), a pályán eltöltött idő vonatkozásában a leginkább a 26–30 éve pályán lévők (átlag = 3,92), a legkevésbé

a 11–25 éve pályán lévők (átlag = 2,7) szeretnék megfelelni ezeknek az elvárásoknak. **Ezzel alátámasztottuk első hipotézisünk első részhipotézisét.**

H1/2: A pedagógusok számára megfogalmazott szakmai elvárásokat (kompetenciák, szten-derdek) jobban ismerik azok a pedagógusok, akik már átestek a minősítési vizsgán vagy eljáráson.

A szakmai kompetenciák ismeretét elemezve megállapítottuk, hogy azok, akik részt vettek a minősítésen, jobban ismerik az elvárásokat. **A részt vett és részt nem vett peda-gógusok közötti eltérések általánosíthatók az alapsokaságra, és ezzel alátámasztottuk első hipotézisünk második részhipotézisét.**

H1/3: A minősített pedagógusok esetében a minősítési útmutatóban megfogalmazott szakmai elvárások pontos ismerete és a szakmai önértékelés között összefüggés van.

A minősítésen átesett pedagógusok szakmai kompetenciákra vonatkozó ismeretének és önértékelésének vizsgálata során megállapítottuk, hogy egymástól eltérő kompeten-ciák és sztenderdjeik között nagyon gyenge, szinte elhanyagolható pozitív összefüggés áll fenn, és nem az összes, hanem csak néhány, és nem azonos kompetenciák esetében. **Első hipotézisünk harmadik részhipotézisét így el kellett vetnünk.** Bizonyos kompetenciák ismeretének (1., 7. és 8. kompetenciák) többszöri előfordulása azt a következtetést engedte meg számunkra, hogy a pedagógusok főképp ezeknek a szűrőjén értékelik szakmai munkájukat, vagyis a szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudásra, a szakmai együtt-működés kereteire, valamint a szakmai önfejlesztés igényére fókuszálnak, és ezek mentén végeznek tudatosan valamilyen mértékű szakmai önértékelést. **Az első hipotézisünket tehát részben sikerült alátámasztani.** A szakmai elvárások ismerete nem a szakmai önértékelés minőségére hat, hanem az elvárások értékelésben játszott szerepét hangsúlyozza.

H2: A pedagógusok szakmai önértékelésére hat a külső szakmai értékelés (minősítő vizsga/minősítési eljárás).

H2/1: Különbség van a minősítési vizsgán és eljáráson átesett pedagógusok szakmai önértéke-lése és azok önértékelése között, akik még nem vettek részt minősítésen.

A minősítési vizsgán/eljárásban (külső értékelés) való részvétel és a pedagógusok szakmai önértékelésére között nem volt kimutatható összefüggés. A Welch-féle d-próba szignifikanciaszintje ($p < 0,05$) minden kompetencia esetében magas értéket vett fel, így nem volt kimutatható jelentős, az alapsokaságra jellemző különbség a minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok között az önértékelésben. **Második hipotézisünk első részhipotézisét így el kellett vetnünk.**

H2/2: A külső minősítésen elért eredmény megítélése és az önértékelés között összefüggés van.

Ami a minősítés eredményét illeti, kimutatható volt közepes erősségű pozitív összefüggés az eredmény megítélése és az önértékelés vonatkozásában ($r = 0,452$, $p = 0,000$,

$p < 0,01$), vagyis a jó eredmény a külső értékelésen többnyire együtt jár az elégedettség-gel. A varianciaanalízis eredményei arról győzték meg bennünket, hogy vannak a legjobb eredményt elérők között elégedetlenek és a legalacsonyabb eredményt elérők között is elégedettek (71–80% [átlag = 3,00] és 91–100% [átlag = 4,87, MD = -1,874, $p = 0,000$, $p < 0,05$]). Vagyis a belső elvárások és a külső elvárások ezeknél az eseteknél nem esnek egybe (elégedetlenek: 33 fő [46,5%] 91–100% között, 26 fő [36,6%] 81–91% között teljesített, elégedettek: 327 főből 18 fő [5,5%] 81 és 90% között teljesített). **Második hipotézisünk második részhipotézise tehát bebizonyosodott.** Egészében véve a második hipotézisünket csak részben tudtuk alátámasztani. Maga a minősítés mint procedura nem befolyásolja a pedagógus szakmai önértékelését. Inkább a vizsgán vagy eljáráson elért eredmény értelmezése révén tudatosul a minősített pedagógus számára, hogy lehetséges, hogy egy külső szem bizonyos területeken másként ítéli meg a munkáját. **A második hipotézisünket részben, de alátámasztottuk.**

H3: A pedagógusok szakmai énhatékonyságának személyes megítélése hat a pedagógusok önértékelésére.

A pedagógusok szakmai énhatékonyságának személyes megítélése és a szakmai önértékelés kapcsolata csak bizonyos kompetenciák esetében volt kimutatható. A kapcsolat gyenge, szinte elenyésző erőssége miatt (*Képes vagyok minden akadályt leküzdeni céljaim eléréséért* és a 3. [r = -0,133, $p = 0,001$]; 4. [r = -0,104, $p = 0,007$] és 5. *kompetenciák önértékelése* [r = -0,117, $p = 0,002$], a *Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban* és a 3. *kompetencia önértékelése* [r = -0,140, $p = 0,000$], a *Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákok is* és a 3. *kompetencia* [r = -0,102, $p = 0,008$], valamint a 4. *kompetencia* önértékelése [r = -0,124, $p = 0,001$]) **harmadik hipotézisünket el kellett vetnünk.**

H4: A pedagógusok szakmai énhatékonyságának megítélése és külső értékelése között összefüggés van.

A pedagógusok szakmai énhatékonyságának észlelése és a külső értékelés kapcsolatát három vonatkozásában vizsgáltuk. Egyrészt a szakmai énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategóriák tekintetében az alapsokaságra 95%-os valószínűséggel jellemző eltérések voltak a minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok között, de csak négy területen (*A szülők elismerik pedagógusi munkámat* [1. $t = 6,109$, $p = 0,000$], *Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért* [2. $t = 3,702$, $p = 0,000$], *Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg* [8. $t = 5,011$, $p = 0,000$], *Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését* [10. $t = 3,987$, $p = 0,000$]). **Ezzel negyedik hipotézisünk**

első részhipotézisét csak részben igazoltuk. Másrészt gyenge vagy nagyon gyenge pozitív, az alapsokaságot 99%-osan jellemző összefüggést mutattunk ki minősített pedagógusok esetében a szakmai énhatékonyság bizonyos kategóriái és az előmeneteli rendszer elvárásainak való megfelelés között. A legerősebb kapcsolatok a minősített pedagógusoknál (*A szülők elismerik pedagógusi munkámat* [$r = 0,245$; $N = 398$; $p < 0,01$] és *Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréseért* [$r = 0,265$; $N = 398$; $p < 0,01$]) arra utalnak, hogy a minősítési eljárás szerepet játszik a szakmai énhatékonyság megítélésében, és ez elsősorban a saját célok megvalósítása és a szülők visszajelzése szempontjából fontos a pedagógusoknak. **A negyedik hipotézis második részhipotézisét is csak részben tudtuk igazolni.** Harmadszor csak négy, a szakmai énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategória és a minősítés eredményével való elégedettség vonatkozásában volt kimutatható (36. táblázat) gyenge vagy nagyon gyenge pozitív kapcsolat (*Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására* [$r = 0,131$; $p < 0,01$]; *Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat*, [$r = 0,210$; $p < 0,01$]; *Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákokat is*, [$r = 0,209$; $p < 0,01$]; *Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését* [$r = 0,141$; $p < 0,01$]). A legerősebb a *Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat* és a *Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákokat is* eseteiben volt a kapcsolat. **Negyedik hipotézisünk harmadik részhipotézise részben bizonyosodott be.** Mivel csak bizonyos esetekben voltak kimutathatók összefüggések a különböző szempontok vizsgálatakor, ezért **negyedik hipotézisünket részben tekintjük igazoltnak.** Az összefüggések jellegeből azt a következtetést vontuk le, hogy maga a minősítési vizsga/eljárás elsősorban a saját szakmai céljaik megvalósítása és a szülők megítélése szempontjából lehet fontos a pedagógusoknak, míg az eljáráson elért eredmény a diákokkal végzett közös munkáról (fegyelmezés, motiválás) jelenthet visszacsatolást.

H5: A pedagógusok szakmai önértékelése és önszabályozó képessége között összefüggés van.

H5/1: A pedagógusok önértékelése és az általuk megfogalmazott szakmai fejlődési célok tartalma között összefüggés van.

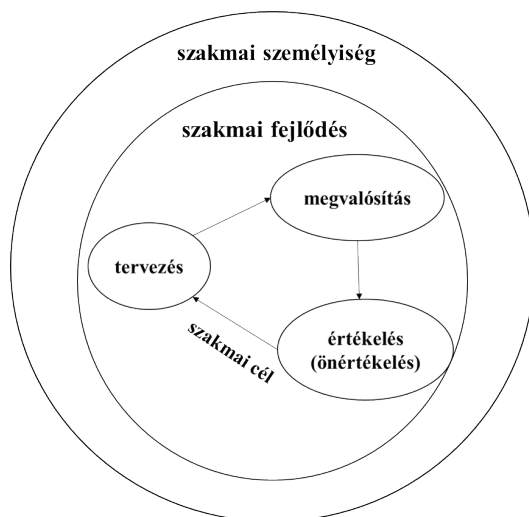
A pedagógusok szakmai önértékelése és az általuk megfogalmazott szakmai fejlődési célok között gyenge pozitív összefüggés volt kimutatható (3. kompetencia önértékelése és 3. kompetencia fejlesztése [$r = 0,359$; $p < 0,001$], 6. kompetencia önértékelése és 3. kompetencia fejlesztése [$r = 0,299$; $p < 0,000$], 7. kompetencia önértékelése és 7. kompetencia fejlesztése [$r = 0,295$; $p < 0,001$], 6. kompetencia önértékelése és 2. kompetencia fejlesztése [$r = 0,291$; $p < 0,000$] és a 3. kompetencia önértékelése és 1. kompetencia fejlesztése [$r = 0,289$; $p <$

0,01]). A 3. kompetencia (*Tanulás támogatása*) és a 7. kompetencia (*Szakmai együttműködés és kommunikáció*) esetében kimutatható az azonos kompetenciaterületek együttjárása. **Ezzel ötödik hipotézisünk első részhipotézisét alátámasztottuk.**

Külön figyelmet érdemel az összes kompetenciának a *Saját önismeret fejlesztése* és a *Saját önértékelési képesség fejlesztése* kategóriákkal való gyenge pozitív irányú kapcsolata, ami a pedagógusszemélyiség és a szakmai önértékelés összefüggésének vitathatatlan bizonyítéka.

H5/2: A pedagógusok önértékelése és az önfejlesztés módja között összefüggés van.

A pedagógusok szakmai önértékelése és a fejlesztési módszerek kapcsolatát is kimutattuk a *Pályázatírás* mint fejlesztési mód kivételével. Az összes kompetenciánál a továbbképzések és az önfejlesztés esetében volt kimutatható gyenge pozitív kapcsolat, ami az alapsokaságot 99%-os valószínűséggel jellemzi. A *Saját önismeret* ($r = 0,257$, $p = 0,000$) és a *Saját önértékelési képességek* ($r = 0,240$ $p = 0,000$) fejlődése érdekében a *Szakmai továbbképzéseken való részvételt* tartják a legmeghatározóbb módszernek, és ez is 99%-ban jellemzi az alapsokaságot. Háttérváltozók, azaz az életkor, a pályán eltöltött évek, a pedagóguskategória és az iskolatípus összefüggéseit is sikerült alátámasztanunk a fejlesztési módszerekkel. Megállapítottuk, hogy a pedagógus I. kategóriába tartozók azok, akik a három leginkább alkalmazott módszert (*Önfejlesztés*, *Új módszerek kipróbálása*, *Új munkaformák kipróbálása*) preferálják. **Az ötödik hipotézisünk második részhipotézisét tehát alátámasztottuk. A két részhipotézis igazolásával kijelenthetjük, hogy a pedagógusok szakmai önértékelése és önszabályozó képességük között összefüggés van.** A fejlesztési céloknál megjelent a szakmai kompetenciák köre és a személyiségfejlesztés (szakmai önismeret és önértékelési képesség) igénye is. Mindez összefüggésben van azzal, hogy a saját elvárásokban intenzíven vannak jelen a személyiségtulajdonságok. A faktoranalízis eredményei (első faktor: a *Szakmai kompetenciák önértékelése és fejlesztési célkitűzések*; második faktor: a *Szakmai kompetenciák ismerete*; harmadik faktor: a *Nevelés és oktatás mint feladat*; negyedik faktor: a *Diákokkal és szülőkkel való kapcsolat*; ötödik faktor: a *Kollégák és az igazgató megítélése*; hatodik faktor: a *Külső értékelés*) megerősítették a szakmai önértékelés, a fejlesztési célok és az önszabályozó tanulás kapcsolatát, másrészt a szakmai önértékelés, a szakmai önismeret és a személyiségfejlesztés együttjárását. A fejlesztési módoknál a továbbképzések és az önképzés volt a hangsúlyos. A szakmai önértékelés fejlesztéséhez a továbbképzéseket részesítették előnyben.

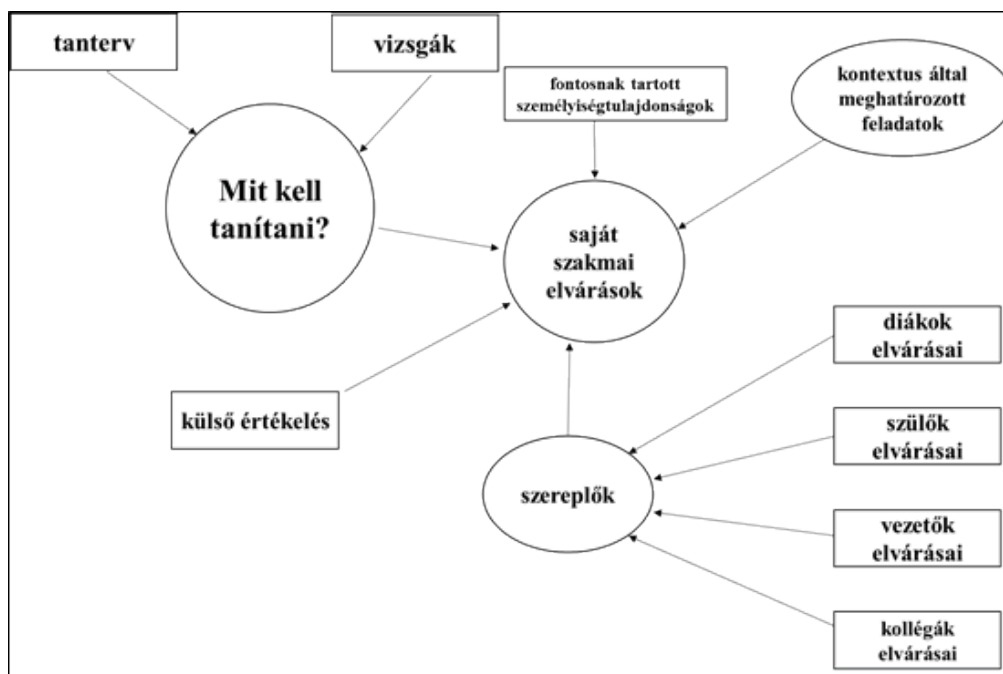


26. ábra: A szakmai önfejlesztés dimenziója a szakmai személyiség vonatkozásában

Teljesen, illetve részben alátámasztott hipotéziseink alapján elmondhatjuk, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése egy komplex rendszerként értelmezhető, amelyben központi tényező a szakmai önértékelés és az ahhoz kapcsolódó fejlesztési célok. A rendszer két dimenzió mentén írható le: egyfelől a tervezés, megvalósítás és értékelés, azaz az önszabályozás vonatkozásában. Ezt alátámasztja az az eredményünk, hogy a szakmai önértékelésen belül is a pedagógiai folyamatok értékeléshez és a tervezéshez kapcsolódó célok a leghangsúlyosabbak. Ez nem direkt, hanem indirekt módon utal az önértékelés fontosságára. Ez az eredmény a kvantitatív kutatás kiindulópontjaként megfogalmazott szakirodalmi elemzés és kvalitatív feltáró kutatás szintézisében megfogalmazott megállapításainkat megerősítette. Következésképpen a szakmai önértékelésnek mint önálló kompetenciának van létjogosultsága. Ezt támasztotta alá további eredményünk is, vagyis hogy az önértékelés, az önismeret és a személyiségfejlesztés egymáshoz szorosan kapcsolódnak (26. ábra).

Kutatási eredményeink élesen kirajolták előttünk a szakmai önértékelés másik dimenzióját, vagyis azt, hogyan zajlik a szakmai önértékelés a hétköznapi életben (27. ábra). Itt a kiindulópont az, hogy mi jelenik meg a pedagógusok nézeteiben mint saját elvárás. Nagyon fontosak azok a **személyiségtulajdonságok**, amelyek a pedagógus által elképzelt ideál jellemzői. Továbbá nélkülözhetetlen a szakmai elvárások ismerete, azon belül a pedagógusok szerint meghatározó a szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás, vagyis hogy **mit tanítanak**. A saját elvárások tágabb körébe tartoznak a **tényleges gyakorlati tevékenység során felmerülő feladatok**, vagyis a **kontextusba ágyazott tevékenységek** és a **szereplők**, azaz a diákok, a szülők, a kollégák, közöttük az igazgató visszacsatolásai, valamint

az egyéb tényezők, például a külső értékelésből származó visszacsatolás (ha létezik ilyen). Eredményeink a **hogyanra** is választ adnak. A szakmai önértékelés mint a szakmai fejlődés legfontosabb ösztönzője jelent meg a pedagógusok nézeteiben, ugyanakkor saját **maguk** által elvégzett tevékenységként fogalmazták meg, tehát megvalósult tevékenységeiket saját leszűrt elvárásokhoz kívánják mérni. Az önértékelés készségének fejlesztését fontosnak tartották, és ehhez külső támogatásra lenne szükségük.



27. ábra: A szakmai önértékelés az elvárások vonatkozásában

Kutatásunk e szakaszában két fő irányból, a külső szakmai elvárások és a szakmai énhatékonyság észlelése mentén folytattuk vizsgálatainkat. A szakmai elvárások megismerése és az azok mentén történő önértékelés, az ahhoz való személyes viszony feltárása után a szakmai énhatékonyság tágabb kontextust jelentett a szakmai önértékelést meghatározó nézetek feltárásához. Empirikus kutatásunk eredményei arról győzték meg bennünket, hogy a szakmai kompetenciák és azok belső leképződése mellett a saját elvárások más forrásokból is származhatnak. Egy speciális csoport részletesebb vizsgálata pedig arra mutatott rá, hogy a szakmai önértékelés folyamatában bizonyos mintázatok jelenhetnek meg.

III. ÖSSZEGZÉS ÉS JAVASLATOK

1. Az eredmények összegzése

Kutatásunk fő célkitűzése a pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézeteinek feltárása volt. A kutatási probléma a pedagógiai gyakorlat révén merült fel. A hazai oktatási rendszer minőségi javulását célzó és a pedagógusok szakmai értékelését megvalósító pedagógusok előmeneteli rendszerének bevezetése, valamint az abban való részvétel során szerzett személyes tapasztalatok vezettek el bennünket a szakmai önértékelés kérdésköréhez. Mivel korábban nem létezett hazánkban a pedagógusoknak hivatalos külső értékelés, és maga a szakmai önértékelés sem volt jelen a magyar oktatási rendszerben, így indokoltnak bizonyult a téma alapos vizsgálata. Kutatási stratégiánkat a kevert paradigma mentén valósítottuk meg beágyazott kutatásként. A különböző módszerek és eljárások alkalmazásától kutatásunk minőségi paramétereinek biztosítását vártuk. Ehhez a trianguláció változatos fajtáit használtuk fel. Mivel a vizsgálatok fő része kvantitatív paradigmára épült, ott külön kiemelt figyelmet fordítottunk a megbízhatóság, érvényesség és objektivitás elvárásaira a kutatási stratégia elvárásainak megfelelően. A különböző kutatási szakaszokkal az eredmények szilárd egymásra épülését kívántuk biztosítani. Vizsgálataink alapján megállapítható, hogy a két szakasz eredményei egymással konvergáltak. Kutatási kérdéseinkre a válaszok a következők:

Kutatási kérdés 1: Hogyan definiálható a szakmai önértékelés fogalma a szakirodalom és a gyakorló pedagógusok nézetei alapján?

A külföldi és a hazai szakirodalom, valamint a gyakorló pedagógusok nézetei alapján egy definíciót fogalmaztunk meg.

A pedagógus szakmai önértékelése egy olyan tevékenység, amelynek során a pedagógus összehasonlítja a szakmai szerepével és az azok eredményességével kapcsolatos elvárásokat saját munkájának mutatóival. A szakmai önértékelés szerepe a pedagógus önszabályozó tanulásának elősegítése, célja a szakmai környezet kihívásaihoz való alkalmazkodás. Ez az alkalmazkodás biztosítja a szakmai fejlődést, és ennek révén valósul meg az élethosszig tartó tanulás, szakmai személyiségének fejlődése. A szakmai önértékelés egy komplex rendszer, mely alkotóelemekre bontható:

- elvárások megléte és azok ismerete:

- » külső deklarált szakmai elvárások, pl. pedagóguskompetenciák és sztenderdjei, vezetők, kollégák, tanulók, szülők, külső társadalmi környezet elvárásai;
- » belső elvárások, pl. példakép, saját megfogalmazott elvárások;
- reflektálás a megvalósult szakmai munkára;
- az elvárások és a megvalósult munka eredményének összevetése változatos módszerekkel;
- értékítélet meghozatala;
- új szakmai célok kitűzése;
- az új célokhoz vezető módszerek kiválasztása, alkalmazása;
- a szakmai szerepekhez és elvárásokhoz kapcsolódó személyes tulajdonságok és érzelmek, amelyekbe beágyazottan zajlik a szakmai önértékelés.

Kutatási kérdés 2: Megjelennek-e a külső, deklarált szakmai elvárások a pedagógus saját elvárásaiban? Ha igen, mennyiben befolyásolja szakmai önértékelésüket a szakmai elvárásként megfogalmazott pedagóguskompetenciák és -sztenderdek ismerete?

A kutatás kvantitatív fő szakaszának eredményei alapján kijelenthető, hogy a külső, deklarált szakmai elvárások belsővé vált elvárásokként jelennek meg a pedagógusok nézetében, de nem ezek képezik a számukra legfontosabb elvárások körét. A saját elvárásokon belül elsősorban az általuk fontosnak tartott személyiségtulajdonságok a mérvadók. A külső, deklarált szakmai elvárások azoknál a pedagógusoknál jelennek meg erősebben, akik már a külső minősítési eljáráson megmérettettek. Ez bizonyítékul szolgál a minősítési eljárás szakmai fejlesztő hatására, már csak azzal is, hogy a pedagógus jobban megismeri a szakmai terminológiát. A szakmai elvárások közül is első számú elvárás önmaguk számára a tananyag (*1. kompetencia*, MIT?), hogy birtokában vannak-e annak az ismeretnek, amit tanítaniuk kell. Csak ezután jön számításba náluk, hogy hogyan tanítsanak.

Kutatási kérdés 3: Mennyiben befolyásolja a pedagógusok szakmai önértékelését a külső értékelés (minősítés)?

Nem a minősítés maga, hanem az ott szerzett eredmény van hatással a pedagógusok szakmai önértékelésére. A tudatosítás szerepét látja el a külső szakmai értékelés. A tudatosítás pedig egy elemzési folyamat. Ismernie kell a pedagógusnak a külső szakmai elvárásokat, és részletesen, elvárásról elvárásra haladva kell önmagát mérnie ezekhez. A minősítésen részt vett pedagógusok két csoportra bonthatók: elégedettek és nem elégedettek a külső értékelés eredményével. Az elégedettség azt jelenti, hogy a pedagógus saját elvárásai és a külsők lefedték egymást. A nem elégedettek esetében a saját és a külső elvárások között eltérés van, vagyis nincs közöttük lefedettség. A saját elvárások lehetnek magasabbak vagy alacsonyabbak, mint a külsők. A tudatosítás első körét jelenti a külső

elvárások megismerése és az azokhoz való viszonyítás, a második köre, amikor a pedagógus rádöbben, hogy önmaga elvárásai milyen viszonyban állnak a külsőkkel.

A külső szakmai elvárásokban kimutatható a szakmai önértékelés, ami annak mint önálló szakmai kompetenciának a létjogosultságát támasztja alá.

Kutatási kérdés 4: Milyen mértékben befolyásolja a pedagógusok szakmai önértékelését a szakmai énhatékonyságuk észlelése?

A szakmai énhatékonyság észlelésének elemzése kitérítette vizsgálatunk fókuszát a külső, deklarált szakmai elvárásoktól azon tényezőkre irányába, amelyek ezeken kívül még leszüremlenek a pedagógus saját elvárásaiban. Eredményeink alapján kijelenthető az alapsokaság vonatkozásában, hogy a szakmai énhatékonyság elsődleges forrásai a diákok. A pedagógusok az alapján mérik munkájuk sikerét, hogy mennyire hatékonyak a diákok egyéni tanulásának támogatása, személyiségformálása és a közösségépítés területén. Ezt erősítette meg az az eredményünk is, amely szerint a külső értékelés eredménye és a személyes énhatékonyság közötti kapcsolatot vizsgálva a diákokhoz kötődő tevékenységek esetében mutatható ki kapcsolat.

A pedagógus saját elvárásaiban leszüremlenek még a tanítás kontextusában megjelenő más szereplők elvárásai is, ők a kollégák, a vezetők, a szülők.

Kutatási kérdés 5: Kimutatható-e a szakmai önértékelés és az önszabályozó tanulás képessége között kapcsolat?

A pedagógusok által megjelölt szakmai fejlesztési célok és módok relevánsnak bizonyultak. Azokon a területeken jelöltek ki fejlesztési célokat, amelyeket saját elvárásaikban fontosnak tartottak. A fejlesztési célokban a szakmai kompetenciák, elvárások és a személyiségfejlesztés igénye jelentek meg. A személyiségfejlesztésnél a szakmai önismeret és önértékelés egymáshoz szorosan kapcsolódtak. A szakmai önértékelés a szakmai személyiség része. A faktoranalízis pedig a szakmai önértékelés és fejlesztési célok meghatározó szerepét támasztotta alá az önszabályozás során. A fejlesztési célokhoz a pedagógusok fejlesztési módokat rendelnek. A szakmai önértékelést önmagukban végzett tevékenységként értelmezik, annak képességét továbbképzéseken való részvétel segítségével kívánják fejleszteni.

Kutatási kérdés 6: A pedagógusok önértékelése és a külső értékelés (minősítési eljárás) egymáshoz való viszonyában vannak-e eltérések, azaz a külső értékeléshez képest alacsony vagy magas az önértékelésük? Ha igen, akkor mi ennek az oka?

A harmadik kutatási kérdésünk részben választ adott erre a kérdésre. Vannak olyan pedagógusok, akiknél a külső értékelés eredménye és a szakmai önértékelés nincsenek fedésben. A klaszteranalízis alapján elmondható, hogy a pedagógus szakmai önértékelésében

változatos mintázatok jelennek meg: pozitív/magas vagy alacsony/negatív szakmai önértékelés, keverve a szakmai énhatékonyágának domináns forrásaival. E változatos mintázat felveti a reális önértékelés szükségességét. **A reális önértékelés akkor valósul meg, ha a külső értékelés és az önértékelés eredménye egymással a legnagyobb lefedettségben van, azaz a külső bizottság által értékelt pedagógus elégedett az értékelés eredményével.** Ennek pedig az a feltétele, hogy a pedagógus ismerje mind a külső, mind a saját elvárásait, **harmonizálni tudja ezeket egymással.** A létrejött koherens elvárásrendszer a pedagógus szakmai identitásának lényege, a reális önértékelés alapja. **A harmonizációt elősegítheti a pedagógus reflektív gyakorlatának fejlesztése, pl. szenzitív tanításelemzés (Suplitz, 2011), a társak értékelése, a tanulóktól származó visszacsatolások figyelembevétele, másrészt a külső értékelés időről időre történő felülvizsgálata abból a szempontból, hogy mennyire illeszkedik a szakmai tevékenység minden szegletéhez.** Kutatásunk fontos eredménye, hogy a pedagógust mint szakmai személyiséget helyeztük jelenlegi kutatásunk végpontjába. Ez pedig további kérdéseket vet fel. A személyiség bonyolult elhárító mechanizmusai mennyire teszik lehetővé a reális önértékelést? Mi validálja a pedagógus önmagával kapcsolatos megállapításait? Hogyan lehet az énvédő mechanizmusok tiszteletben tartásával rávenni a pedagógust, hogy belássa saját korlátait? Hogyan lehet támogatni őt abban, hogy a realitásokhoz közelítsük önértékelését? Honnan lehet tudni, hogy egy külső értékelés reális, és szabad-e rá támaszkodni? Mindezek a felvetések további vizsgálatokat igényelnek.

2. Következtetések

Kutatásunk eredményei alapján a pedagógus személyiségének összetett képe bontakozott ki előttünk.

Következtéseink a pedagógus szakmai önértékeléséről:

1. A szakmai önértékelés során a pedagógus közvetlen információt kap saját tanulásáról, szakmai fejlődéséről a szakma kontextusában. A fejlődéshez szükséges a szakma által elfogadott és szakmai minimumként meghatározott rögzített elvárások ismerete, de ezek mellett fontos, hogy meg kell hogy jelenjenek az egyén által fontosnak tartott elvárások is. Ha nincsenek vagy nem ismertek a pedagógus számára a saját elvárásai, akkor nem is lehet a két rendszer összhangjáról beszélni. A saját elvárások koherens rendszere a pedagógus szakmai identitásának meghatározó eleme.
2. A szakmai önértékelés meghatározó szerepet tölt be a szakmai fejlődés folyamatán belül. Az önértékelés maga is a tanulás motorja, amelynek során a tanuló (pedagógus) folyamatos visszacsatolást kap magáról a tanulásról (folyamatról, tanulási szükségletekről) és az elvárásokról. A további tanulási szükségletek fel-

ismerése motiváló tényezőként hat a tanulásra. Az önértékelés a folyamatra összpontosít. Nem egy külső értékelő vagy értékelők elvárásai az elsődlegesek, hanem az az út, amelyet a tanuló felnőtt bejár, magában hordozva ezzel a hibázás lehetőségét. Ebben a kontextusban a szakmai önértékelés mint kompetencia, leírható. Jelenti a tanuló önmagáról való tudásának, önértékelési képességének és az azt kísérő attitűdöknek a komplex rendszerét. Így valósul meg a szakmai személyiség fejlődése.

A szakmai önértékelés mint kompetencia egy lehetséges leírása:

Ismeret:

A pedagógus ismeri a vele szemben megfogalmazott elvárásokat. Ezek több forrásból származhatnak (diákok, szülők, lokális környezet, vezetők, kollégák, külső szakmai). A pedagógus rendelkezik szakmai önismerettel, amely magába foglalja az önmagáról mint pedagógusról való tudását, saját elvárásait, képességeit, motívumait, céljait, céljainak elérési módját; ismeri az önértékelés lehetséges módszereit, azok előnyeit, hátrányait.

Képesség:

A pedagógus képes az elvárásokat figyelembe véve megtervezni, megvalósítani és értékelni saját szakmai tevékenységét. Képes adaptívan, az adott kontextushoz igazodva felmérni a saját szakmai szükségleteit, erősségeit, fejlesztendő területeit; differenciálni célkitűzéseit, felmérni lehetőségeit, és alkalmazni a rendelkezésére álló erőforrásokat céljai elérése érdekében. Képes konstruktív módon a vele szemben megfogalmazott elvárásokat értékelni, azokkal kapcsolatban javaslatokkal élni.

Attitűd:

Nyitott a környezetében megjelenő szakmai igényekre. Fontosnak tartja az igényekre való megfelelő válaszok adását, ezért a szakmai önértékelést tudatosan alkalmazza, szakmai fejlődésének motorjaként tartja számon. Elvárja mások szakmai kritikáját, és azt – mérlegelve – beépíti szakmai fejlődésébe. Önmaga is hajlandó szakmai vonatkozású észrevételekkel mások fejlődését támogatni. A hibázást a tanulási folyamat részeként értékeli.

3. Az önértékelés fejleszti a reflektivitást, önreflexiót, hiszen a pedagógus visszacsatol a tevékenységére.
4. A szakmai önértékelésnél szerencsés, ha a tanulót (ezalatt magát a tanulót pedagógust értjük) bevonják az elérendő célok, kritériumok kidolgozásába, az még inkább elmélyíti a tanulás iránti elkötelezettséget, hiszen maga is tisztában van azzal, hogy a kitűzött cél milyen mértékben járul hozzá valamilyen számára fontos, minőségileg új dolog megvalósításához. Ellenkező esetben a pedagógus megkérdőjelezheti az elvárások hitelességét.

5. A szakmai önértékelés segíti a tanulással kapcsolatos felelősség és autonómia erősítését, ezzel hozzájárulva az élethosszig tartó tanulás képességének a fejlődéséhez. Itt példaként említhetjük a finn modellt, amelynek egyik nagyon fontos eleme az egyéni szakmai fejlődési út. Ebben az egyéni fejlődési útban az egyéni célok, a szakmai reflexió és önértékelés is központi szerepet tölt be, szemben az előre lefektetett sztenderdizált követelményekkel (*Kálmán, 2011. 158.*).
6. Nem célszerű, hogy a szakmai önértékelés a szummatív értékelés alapja legyen, de célszerű, hogy a formatív, segítő értékelés eszköze, a tanulás indikátora vagy éppen egy külső formális értékeléshez valamilyen viszonyítási alap legyen.
7. A külső értékelés és az önértékelés összekapcsolása esetében a szakmai elvárások ismerete hozzájárul a szaknyelvi terminológia elsajátításához, és segíti az önértékelést.
8. Az önértékelés kiindulópontként szolgálhat a formatív értékelés további alternatíváinak kidolgozásához. Ilyen lehet például a társértékelés.

Következtések az alapsokaság szakmai önértékelésről vallott nézeteiről:

1. A pedagógusok fontosnak tartják a szakmai önértékelést mint szakmai fejlődésük mozgatórugóját.
2. Az önértékelésük során az oktatáshoz szükséges személyiségtulajdonságokat mérlegelik elsősorban. Csak ezután értékelik szaktárgyi, szaktudományi és tantervi tudásukat. A tanulás támogatása, az egyéni különbségek figyelembevétele és az erre épülő fejlesztés csak ez után jelenik meg náluk. Ez utóbbi elgondolkodtató, hiszen napjainkban, amikor a technikai eszközök által biztosított tudásforradalom zajlik, a „mindent megtanítani, amit én is tudok” szemlélet a meghatározó. A szaktárgyi, szaktudományi és tantervi tudás fejlesztése a szakmai fejlődésért vállalt elkötelezettséggel szorosan összefüggnek, és ez is alátámasztja következtetésünket. A másik következtetésünk ezzel összefüggésben, hogy a pedagógustevékenység más területei nem kapnak kellő hangsúlyt a szakmai önértékelésben.
3. A külső értékeléssel kapcsolatban megfogalmazott pedagógusnézetek segítséget nyújthatnak a külső értékelés tartalmi és módszertani megújításához, frissítéséhez.

Kutatásmódszertani következtetések:

1. A beágyazott kutatás lehetővé tette egy létező pedagógiai jelenség, a pedagógusok szakmai önértékelése sokoldalú, szisztematikus feltárását, leírását.
2. A kvantitív kutatási szakasz eredményei bizonyos szintű általánosítások megfogalmazását, a kvalitatív vizsgálatok pedig az egyéni nézetek beazonosítását biztosították.

3. A kvantitatív vizsgálat során megvalósult elemzések rávilágítottak a kifejlesztett mérőeszköz továbbfejlesztésének lehetőségeire.

A kutatási kérdésekre adott válaszok és következtetéseink alapján új tudományos eredményként értékeljük a szakmai önértékelés mint funkció bemutatását, a pedagógusok szakmai önértékelésének fogalmi meghatározását, az önértékelés mint lehetséges szakmai kompetencia leírását. Módszertani szempontból a kombinált módszer és azon belül a beágyazott kutatás a hazai pedagóguskutatásokban innovatív jellegűnek tekinthető, ezért annak következetes alkalmazását a szakmai önértékelés vizsgálatára is új tudományos eredményként értékeljük. Ezek alapján fogalmaztuk meg javaslatainkat a tudományos közélet, a pedagógusképzők, -továbbképzők, valamint a pedagógusok előmeneteli rendszerét kidolgozó fejlesztők számára.

3. A kutatás korlátai, további kutatási lehetőségek

Kutatásunk korlátját jelentette a téma kötődése elsősorban a pszichológiához. Gyakran éreztük úgy, hogy a pedagógia és a pszichológia keskeny mezsgyéjén járunk, és nagyon oda kellett figyelniünk arra, hogy pedagógiai kutatás lévén nem léphettünk át bizonyos határokat.

A kutatás további lehetőségeire egyrészt a pedagóguskutatással foglalkozó szakemberek számára megfogalmazott javaslataink világitanak rá. Az életpályamodell bevezetése óta nem sok idő telt még el. Mostanra teremődtek meg egy olyan kutatás feltételei, amelynek során ugyanannak a csoportnak a felkészültségét lehetne megmérni a minősítés előtt, majd után. Ily módon egzaktabban kimutatható lenne a minősítés hatása az önértékelés és egyéb tényezők fejlődésére. Továbbá végig ott volt a gondolatunkban az elméleti bevezetőben említett kollektív énhatékonyság fogalma, vagyis hogy a pedagógus nem egyedül foglalkozik a gyerekekkel, hanem egy tantestület tagjaként. Ez pedig bizonyosan befolyásolja szakmai önértékelését és szakmai fejlődésének lehetőségeit. Ennek felderítése azonban már egy újabb kutatás tárgya lehet, amelyben a tantestületeket mint közösségeket kell majd megvizsgálunk.

4. A Javaslatok

A pedagóguskutatással foglalkozó szakemberek számára:

1. A pedagógusok szakmai kompetenciáit kiegészítve a szakmai önértékelés mint önálló pedagóguskompetencia értelmezése.

2. Az új kompetencia további kutatások által történő részletesebb feltárása. Jelenlegi kutatásunk kiindulási pontja ezeknek a jövőbeli kutatásoknak.
3. A szakmai önértékelés fejlesztése nemzetközi gyakorlatának feltérképezése, meglévő jó gyakorlatok hazai adaptálásának mérlegelése, kipróbálása.

Amennyiben ezek a feltételek teljesültek, csak akkor lenne értelme a szakmai önértékelés fejlesztésének módszereit tudatosan és szisztematikusan beépíteni a pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés rendszerébe.

A pedagógusképzők számára:

1. A kutatások eredményeire építve a képzőintézmények tantervében kiemelt figyelmet kellene fordítani a szakmai önértékelés fejlesztésére a képzésbe történő belépéstől kezdve. Ez a kompetenciaalapú tanárképzés továbbfejlesztéseként jelenne meg. A pedagógusképzés esetében fontos felhívni a figyelmet arra, hogy nemcsak az egyetemi képzés, hanem a tanítási gyakorlatok esetében is célszerű lenne a szakmai önértékelés fejlesztése, ezzel kölcsönösen erősítve egymás hatását (vö.: *Kálmán és mtsai.*, 2015. 53–64).
2. A már meglévő és alkalmazott módszerek mellett (pl. önjellemzés, kérdőívek, portfólió) érdemes lenne feltérképezni a szakmai önértékelés más módszereit (tanulási napló, értékelési táblázat, egyéni fejlesztési tervek [Personal Study Plan], [*Kálmán*, 2011. 154. idézi {*Zagyváné*, 2017}], GROW-módszer [*Castley*, 2005]), eljárásait (egyéni tanulási tanácsadó rendszer) és alkalmazásuk lehetőségeit a hallgatók tanulási folyamatában, a tapasztalatokat pedig felhasználni a képzés során.
3. Kidolgozni, kipróbálni és a tapasztalatok leszűrését követően beépíteni a hazai mentorképzés tantervébe egy olyan modult, amely a szakmai önértékelés fejlesztését célozza meg. A mentorok kulcsszerepet játszanak az elméleti és gyakorlati képzés összekapcsolásában.
4. Az egyetemi képzés módszertana vonatkozásában érdemes továbbgondolni a formatív értékelés lehetőségeit. Az önértékelés mellett a társértékelés is nagyon sok potenciált rejt magában. A társértékelés a tanulásban betöltött szerep mellett növeli a tanulótársak fejlődése iránti felelősséget, erősítve ezzel az értékelők szociális kompetenciáit.
5. Ösztönözni a hallgatókat arra, hogy ne csak önmaguk vagy társaik értékelésére használják fel az említett módszereket, hanem majdani tanítványaiknál is alkalmazzák azokat, elősegítve önszabályozó tanulóvá válásukat.

A pedagógus-továbbképzők számára:

1. Figyelembe véve a pedagógusok demográfiai sajátosságait és fejlesztési igényeit, számukra olyan továbbképzések szervezése, amelyeken önismeretük és önértékelési képességeik fejlesztése a cél.
2. Az iskolavezetők számára kifejezetten vezetői képzések segítségével tudatosítani a szakmai önértékelés szerepét a szakmai fejlődésben, valamint hogy megfelelő motivációs technikák elsajátítása révén ösztönözhetik kollégáik szakmai önértékelésének fejlesztését.

A jelenleg érvényben lévő pedagógusok előmeneteli rendszerének kidolgozói számára:

1. Megfontolni a minősítési eljárást (nem a minősítési vizsga) szummatívról formatív értékeléssé átalakítani. Ezzel az eljárás szakmai fejlesztő jellegét hangsúlyosabbá tenni.
2. A külső szakmai értékelés (minősítési eljárás) korrekciója. Itt egyrészt az érvényességre gondoltunk. Ténylegesen lefednek-e mindent a kompetenciaterületek? Lehetséges-e, hogy valakit 100%-ra értékeljenek? Másrészt megfontolandó a külső értékeléssel járó és a pedagógusra háruló adminisztratív terhek átgondolása.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Alonso-Tapia, J. és Panadero, E. (2013): Self assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it happens, How is it Acquired and what to do to Develop it in our Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576. Letöltés dátuma: 2018. augusztus 5, forrás: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>.
- Andrade, H. (2010): Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In: Andrade, H. J. és Cizek, G. J. (szerk.): *Handbook of Formative assessment*. Routledge, New York, 90–105.
- Andrade, H. és Boulay, B. (2003): Gender and the role of rubric-referenced self-assessment in learning to write . *Journal of Educational Research*, 97, 21–34.
- Andrade, H. és Du, Y. (2007): Student responses to criteria-referenced self-Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159–181.
- Athanasou, J. A. (2005): Self-evaluations in adult education and training. *Australian Journal of Adult Learning*, 3/45, 291–303. Letöltés dátuma: 2018. január 12, forrás: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797616.pdf>
- Babbie, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke és Telkes József. (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 2, 191–215. Letöltés dátuma: 2018. március 10, forrás: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., NJ.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Barber, M., Mourshed, M. és Chijioke, C. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top* . McKinsey&Company, London. Letöltés dátuma: 2018. 09. 07., forrás: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Barber, M., Mourshed, M. és Chijioke, C. (2010): *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey&Company, London. Letöltés dátuma: 2018. 11. 10, forrás: http://iel.immix.ca/storage/6/1304014879/McKinsey_Full_Report_Nov_2010%282%29.pdf

- Black, P. és Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–73.
- Boekaerts, M. (1991): Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction*, Volume 1., Issue 1., 1–17. Letöltés dátuma: 2018. 12. 10, forrás: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0959475291900162?via%3Dihub>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1. 100–112. Letöltés dátuma: 2018. 02. 11. forrás: <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>. © 1996 Hogrefe Publishing
- Boekaerts, M. (2011): Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In: Zimmerman, B. J. és Schunk, D. H. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, New York, 408–425.
- Boshier, R. és Collins, J. B. (1983): The Education Participation Scale, factor structure and sociodemographic correlates for 12000 learners. *International Journal of Lifelong Education*, 2(2), 163–167.
- Boud, D. (1995): *Enhancing Learning through Self Assessment*. RoutledgeFalmer, New York.
- Brookover, W. B., Shailer, T. és Paterson, A. (1964): Self-concept and school achievement. *Sociology of Education*, 37. 271–278.
- Brundage, D. H. és MacKeracher, D. (1980): *Adult learning principles and their application to program planning*. Ontario Ministry of Education, Toronto.
- Butler, D. L. (2003): *Self-regulation and collaborative learning in teachers' professional development*. Paper presented at the biannual meetings of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI). Padua, Italy.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S. és Beckingham, B. (2004): Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher ducation*, 20(5), 435–455.
- Calderhead, J. és Gates, P. (1993): *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. Falmer Press, London.
- Caprara, G. V. (2002): Personality psychology: Filling the gap between basic processes and molar functioning, Vol 2. In: Hofsten, C. V. és Bakman, L. (szerk.): *Psychology at the turn of the Millennium: Social, developmental and clinical perspectives*. Psychology Press, EastSussex, UK, Vol 2, 201–224.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L. és Rubanacci, A. (2003a): Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XV111, n 1, 15–31. Letöltés dátuma: 2018. 03. 10. forrás: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/CapraraEtAl2003.pdf>

- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. és Steca, P. (2003b): Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, Vol 95, n 4, 821–832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. Steca, P. és Malone, P. S. (2006): Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44. 473–490. Letöltés dátuma: 2018. 05. 06., forrás: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000847>
- Carey, S. (1985): *Conceptual change in childhood*. MIT Press, Cambridge.
- Carr, W. és Kemmis, S. (1986): *Becoming critical: Education, knowledge and action research*, RoutledgeFarmer, London.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2006): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cashin, W. E. (1988): *Student ratings of teaching: A summary of the research. (IDEA paper no. 20)*. Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development. Manhattan.
- Castley, A. (2005): *Learning through Reflection – A guide for the reflective practitioner*. University of Warwick. Letöltés dátuma: 2018. 06. 10., forrás: <https://warwick.ac.uk/services/ldc/resource/evaluation/tools/self/>
- Cowan, J. (1998): *On becoming an innovative university teacher*. SRHE and Open University Press, Buckingham.
- Creswell, J. W. (2012): *Reserch design, Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. Sage Publications, Inc., California, USA.
- Creswell, J. W. (2014): *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4th ed.* London: SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. és Plano Clark, V. (2007): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, Sage Publications. California.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L. és Clegg Smith, K. (2011): *Best Practices for Mixed Methods Research*. Letöltés dátuma: 2018. október 10., forrás: https://www2.jabsom.hawaii.edu/native/docs/tsudocs/Best_Practices_for_Mixed_Methods_Research_Aug2011.pdf
- Csoma Gyula (2006): Tud-e az ember felnőttkorban tanulni? In: Koltai Dénes és Lada László (szerk.): *Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- D. Molnár Éva (2013). *Tudatos fejlődés Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- D. Molnár Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (2013. kiad.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 29–54.

- Dafinoiu, I. és Lungu, O. (2003): *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în științele sociale*. Perter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Dávid Mária (2015): *Tanulásmódszertan, Az önszabályozó tanulás kialakításának elméleti aspektusai és pszichológiai háttere*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Dévai Margit (1980): *Énkép-korrekció. Önismereti játékmódszerrel a serdülőkorban*. Pest. Budapest: Megyei Pedagógiai Intézet.
- Efklides, A. (2011): Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25. Letöltés dátuma: 2018. 06. 12., forrás: http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Efklides%20%282011%29.pdf
- Eliot, R. S. és Diane, M. M. (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Letöltés dátuma: 2017. 03. 21., forrás: www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tartol/memorandum-tanulas
- European Commission (2004): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Letöltés dátuma: 2018. 03. 05., forrás: www.atel1.org/uploads/.../common_eur_principles_en.p...
- Fábián Gergely (2014): *Alkalmazott kutatás módszertan*. Debrecen: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. Letöltés dátuma: 2018. október 12., forrás: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010_0020_alkalmazott_magyar/14_a_szocildiagnosztika_s_alkalmazsnak_lehetsgei_az_egszsggyi_szocilis_munkban.html
- Falchikov, N. és Boud, D. (1989): Student Self-assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59/4., 395–430. Letöltés dátuma: 2018. 01. 20., forrás: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543059004395>
- Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítástanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 91–100.
- Falus Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – szttenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Letöltés dátuma: 2018. 09. 12., forrás: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf
- Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária és Szokolszky Ágnes. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok, Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata, Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Fan, W. és Williams, C. M. (2010): The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74.
- Farkas Éva (2013): A szak- és felnőttképzés gyakorlata. SZTE JGYPK, Szeged. Letöltés dátuma: 2019. 03. 12., forrás: http://www.jgypk.hu/dft/wp-content/uploads/2014/10/tankonyv_farkas_eva_szakkepzes.pdf
- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Freiberg, J. és Snead, L. O. (2017): Rethinking Student Teacher Feedback: Using a Self-Assessment Resource With Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 17 Oct 2017. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10., forrás: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487117734535>
- Fullan, M. G. (1993): Why Teachers Must Become Change Agents. *The Professional Teacher*, 12–17. Letöltés dátuma: 2018. 04. 11., forrás: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar93/vol50/num06/Why-Teachers-Must-Become-Change-Agents.aspx>
- Fullan, M. G. és Miles, M. B. (1992): Getting reform right: what works and what doesn't. *PhiDelta Kappan*, 73,10, 745–752. Letöltés dátuma: 2018. augusztus 10., forrás: <http://www.bnaimitzvahrevolution.org/wp-content/uploads/2012/07/Fullan-Miles-Getting-Reform-Right-1-copy.pdf>
- Fűzi Beatrix (2011): *Tanárok mentorálásának gyakorlata*. DSGI Kiadó, Székesfehérvár.
- Fűzi Beatrix (2015): A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek, *Neveléstudomány*, 2015//4. 38–56.
- Gál Gyöngyi (2015): A gyakornokok fejlődése az adatok tükrében. In: Falus Iván (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest, 473–484.
- Gellért László (1970): Mi az andragógia? *Köznevelés*, 4. sz. 23–24.
- Glaserfeld, E. (1996): Aspects of Radical Constructivism. In: Parkman, M. (szerk.): *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Spain: Gedisa Editorial, 191–208. Letöltés dátuma: 2018. 08. 15., forrás: <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/191.pdf>
- Golnhöfer Erzsébet és Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gow, L., és Kember, D. (1993): Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20–23. Letöltés dátuma: 2018. 09. 05., forrás: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1993.tb>

- Greene, J. C. (2007): *Mixed Methods in Social Inquiry*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Guskey, T. R. (2002): Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8,3/4, 381–391. Letöltés dátuma: 2018. 03. 03., forrás: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. és Huberman, M. (1995): *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. Teachers College Press, New York.
- Hajdú Tamás, Herman Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia. (2018): *A Közoktatás indikátorrendszere 2017*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.
- Harris, A. és Brown, G. T. L. (2009): The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16(3), 365–381.
- Hattie, J. és Timperley, H. (2007): The Power of Feedback . *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, 81–112. Letöltés dátuma: 2018. 03. 10., forrás: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>.
- Heron, J. (1989): Assessment revisited. In: Boud, D. (szerk.): *Developing Student Autonomy in Learning (2nd edition)*. Kogan Page, London, 77–90.
- Ho, A., Watkins, D. és Kelly, M. (2001): *The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme Higher Education*. Kluwer Academic Publishers, 143–169.
- Hoover, N. L. és Carroll, R. G. (1987): Self-assessment of classroom instruction: An Effective Approach to Inservice Education. *Teaching and Teacher Education*, 3, 3, 179–191.
- Huberman, M. és Candall, D. (1983): *People, Policies and Practice: examining the chain of school improvement, 9, Implications for Action: a study of dissemination efforts supporting school improvement*. Andover, The NETWORK Inc., MA.
- Huberman, M. és Miles, M. B. (1984): *Innovation Up Close: how school improvement works*. Plenum, New York.
- Husain, M. és Khan, S. (2016): Students' feedback: An effective tool in teachers' evaluation system. *International Journal of Applied Basic Medical Research*, Jul-Sep; 6(3) 178–181. Letöltés dátuma: 2018. 09. 21., forrás: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4979299>
- James, M. és Pedder, D. (2006): Professional learning as a condition for assessment for learning. In: J. Gardner (Szerk.), *Assessment for learning: theory, policy and practice*. Sage, London. 27–43.

- Järvelä, S. és Hadwin, A. (2013): New frontiers: regulating learning in CSCL, *Educational Psychology*, 48(1), 25–39.
- Jarvis, P. (2004): *Adult Education and Lifelong Learning*, RoutledgeFalmer. London, New York.
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaképzés-kompetenciák-sztenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 139–163.
- Kálmán Orsolya, Kovács István Vilmos, Kopp, Erika, Lénárd Sándor, és Rapos Nóra (2015): Ajánlás a pedagógusképző programok minőségfejlesztéséhez. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 33–82.
- Kiss Tihamér (1978): *Az énkép kialakulása és fejlődése*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Knowles, M. S. (1980): *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Englewood Cliffs, Cambridge Adult Education, NJ.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. és Swanson, R. A. (1998): *The adult learner, 5th edition* Butterworth-Heinemann, Woburn, MA.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Letöltés dátuma: 2018. október 10., forrás: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf
- Kulcsár Zsuzsanna (1976): *Személyiség pszichológia*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Lada László (2006): Andragógia, a felnőttkori tanulás-tanítás tudománya. In: Koltai Dénes és Lada László (szerk.): *Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Linville, P. W. (1987/2003): Az énrendszer és az egészség. In: V. Komlósi Annamária és Nagy János (szerk.): *Énelméletek Személyiség és Egészség*. Eötvös Kiadó, Budapest, 383–413.
- Lundholm, H. E. (1940): Reflections upon the nature of the psychological self. *Psychological Review*, 47, 110–127.
- Mabe, P. A. és West, S. G. (1982): Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, Vol 67(3), Jun 1982, 280–296.
- MacGilchrist, B., Myers, K. és Reed J. (2004): *Intelligens iskola*. Paul Chapman Publishing Ltd. Letöltés dátuma: 2018. 04. 11, forrás: http://fszk.hu/images/stories/Az_intelligens_iskola_-_6.fejezet_-_vgleges.pdf

- Manning, B. H., és Payne, B., D. (1993): A Vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and selfregulation. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 361–371.
- Markus, H. és Nurius, P. (2003): A lehetséges énképek. In: V. Komlósi Annamária és Nagy János (szerk.): *Énelméletek. Személyiség és egészség*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 292–322.
- Maróti Andor (2005): *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről*. Nyitott Könyv, Budapest.
- Master, B. (2013): *What Can Parents Tell Us About Teacher Quality? Examining the Contributions of Parent Perspectives in Comparison to a Portfolio of Alternative Teacher Evaluation Measures*. Stanford University, Stanford, CA. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10., forrás: https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/3.14.2013.Parentpaper_Workingdraft_0.pdf
- Mayring, P. (2014): *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Letöltés dátuma: 2018. 10. 11., forrás: URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssolar-395173>
- McCombs, B. L. és Marzano, R. J. (1990): Putting the Self in Self-regulated Learning: The self as Agent in Integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51–69.
- Mead, G. H. (1934/1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat, Budapest.
- Mihal, W. L. és Graumenz, J. L. (1984): An assessment of the accuracy of a self-assessment of career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 245–253.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 155–175.
- Molnár Éva. (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 4. szám 343–364. Letöltés dátuma: 2018. 08. 10., forrás: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar_MP1094.pdf
- Morgan, D. (2007): Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 48–76.
- Nagy József (1994): Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 94. évf. 1–2. szám, 3–26.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2003): Nevelési nézetek kutatása, *Iskolakultúra*, 5. sz. 69–75. Letöltés dátuma: 2018. 12. 12., forrás: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00071/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_05_069-075.pdf

- Nahalka István (2006): A tanulás pedagógiai értelmezése, In: Nahalka István (szerk.) (2006): *Hatékony tanulás A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. 9–19. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Nahalka István és Sipos Judit (2016): Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tökéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 37–57.
- Nicol, D. J. és Macfarlane-Dick, D. (2006): Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 2, 199–218.
- Noonan, B. és Randy Duncan, C. (2005): Peer and Self-Assessment in High Schools, Practical Assessment. *Research and Evaluation*, Volume 10, Number 17, 1–8. Letöltés dátuma: 2018. 08. 20., forrás: <http://pareonline.net/pdf/v10n17.pdf>
- O’Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (1994/1999): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó: Budapest.
- Obach, M. (2003): A longitudinal-sequential study of perceived academic competence and motivational beliefs for learning among children in middle school. *Educational Psychology*, 23(3), 323–338.
- OECD (2005): Teachers matter: Attracting, developing and retainig effective teachers. Letöltés dátuma: 2016. 08. 22., forrás: <http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
- OECD (2010): PISA 2009 Results. Paris: OECD. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10., forrás: <http://www.oecd.org/document/61/0,3746>
- Óhidy Andrea (2006): Lifelong learning – az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 11. sz, 109–120. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10., forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00108/2006-11-3l-Ohidy-Lifelong.html>
- Ostrander, L. P. (1995): Multiple judges of teacher effectiveness: Comparing teacher selfassessments with the perceptions of principals, students, and parents. Charlottesville: doktori disszertáció, University of Virginia, VA.
- Panadero, E. (2017): Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front Psychol.* 2017, 8. 422. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10., forrás: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28503157>
- Panadero, E., Brown, G. és Courtney, M. (2014): Teachers’ reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 365–383. Letöltés dátuma: 2018. 07. 23., forrás: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-015-0282-5>

- Paterson, R. W. (1979): *Values, Education and the Adult*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Peeters, J., Backer, D. F., Romero, R. V., Kindekens, A., Buffel, T. és Lombaerts, K. (2013): The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. 5th World Conference on Educational Sciences – WCES 2013, Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 1963–1970, Letöltés dátuma: 2019. 06. 05., forrás: www.sciencedirect.com
- Peterson, K. D. (1989): Parent surveys for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2(3), 239–249.
- Piaget, J. (1929): *The Child's Conception of the World*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. és Pintrich, P. R. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. Academic Press, CA, San Diego, 452–503.
- Pintrich, P. R. és Zucho, A. (2002): Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In: Smart, J. C. és Tierney, W. (szerk.): *Higher Education: handbook of theory and research*. Agathon Press, New York.
- Randi, J. (2004): Teachers as self-regulated learners. *Teacher College Record*, 106(9), 1825–1853.
- Rapos Nóra (2016): A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 79–102.
- Remesal, A. (2007): Educational reform and primary and secondary Teachers' concept of assessment, the Spanish instance, building upon Black and William (2005). *Curriculum Journal*, 18, 27–38.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Roche, L. A. és Marsh, H. W. (2000): Multiple dimensions of university teacher self-concept: Construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *Instructional Science*, 28, 439–468.
- Rogers, C. (1959): A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework. In: Koch, S. (szerk.): *Psychology, A Study of a Science. Vol. III: Formulations of the Person and the Social Context*. McGraw-Hill, New York.
- Rogers, C. R. (1983/1986): *A tanulás szabadsága a 80-as években*. Kézirat, Szeged.
- Rosenbaum, M. (1988): Learned resourcefulness, stress, and self-regulation. In: Fisher, S. és Reason, J. (szerk.): *Handbook of life stress, cognition and health*. John Wiley and Son, Chichester, UK, 483–496.

- Rubinstein, S. L. (1964): *Az általános pszichológia alapjai I–II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rudas János (1990): *Delfi örökösei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sallay Hedvig (2001): A self vizsgálata: kérdések, problémák és kihívások. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. sz. 15–28.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2007): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 168–177.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógia kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sarbin, T. R. (1952): A preface to a psychological analysis of the self. *Psychological Review*, 59., 11–22.
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning the professions*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Secord, P. F. és Backman, C. W. (1972): *Szociálpszichológia*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Shulman, L. (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Siebert, H. (1993): *Theorien für die Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn, Obb.
- Simon Gabriella, Szabados Tímea és Tartsayné Németh Nóra. (2015): Együttműködés, társas tanulás és tudásmegosztás a mentori-gyakornoki programban. In: Falus Iván (szerk): *A pedagógusok gyakoronoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Stajkovic, A. és Luthans, F. (1988): Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4):62–74,. Letöltés dátuma: 2018. 01. 10., forrás: https://www.researchgate.net/publication/232549620_Social_cognitive_theory
- Suplitz Sándor (2011): A szerepszemélyiség fejlesztése szenzitív (mikro)tanítás - elemzés, Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia, Budapest. Letöltés dátuma: 2019. 07. 07. forrás: http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/Toth_Peter-Duchon_Jeno-Empirikus_kutatasok_a_szakkepzesben_es_a_szakmai_tanarkepzesben.pdf
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabóné Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés*, 2–3., 199–220.

- Szász Judit (2006): Önismeret és tanítás-önismerettanítás. *Magiszter*, ősz. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10., forrás: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2006/osz/5.pdf>
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Tókos Katalin (2005): A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben., *Új pedagógiai szemle*, 55. évf. 10.sz. 42–60. Letöltés dátuma: 2018. 03. 10., forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html>
- Tóth-Márhoffer Márta és Paksi László (2012): Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinca önértékelése, *Iskolakultúra*, 12., 29–40. Letöltés dátuma: 2018. 04. 12., forrás: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00160/pdf/iskolakultura_2011-12.pdf
- Tschannen, M., Moran, A., Woolfolk, H. és Wayne K. H. (1998): Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, Vol. 68, No. 2, 202–248. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10., forrás <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543068002202>
- Van Diggelen, M., den Brok, P. és Beijaard, D. (2013): Teachers' use of a self-assessment procedure: the role of criteria, standards, feedback and reflection. *Teachers and Teaching theory and practice, Formative assessments and Teacher Professional Learning*, Volume 19, Issue, 2., 115–134. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10., forrás: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2013.741834?src=recsys&journalCode=ctat20>
- Van Lange, P. A. M. és Sedikides, C. (1998): Being more honest but not necessarily more intelligent than others: Generality and explanations for the Muhammad Ali effect. *European Journal of Social Psychology*, 28, 675–680.
- Van Manen, M. (1995): On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 1, No. 1, 33–50.
- Winne, P. H. (2001): Self-regulated learning viewed from models of information processing. In: Zimmerman, B. J. és Schunk, D. H. (szerk.): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Lawrence Erlbaum Associates, New York, 153–190.
- Winne, P. H. és Hadwin, A. F. (1998): Studying as self-regulated engagement in learning. In: Hacker, D. és Graesser, D. J. (szerk.): *Metacognition in educational theory and practice*. Hillsdale, Erlbaum, NJ. 277–304.
- Winne, P. H. és Perry, N. E. (2000): Measuring self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-regulation*. Academic Press, San Diego, 532–567.
- Yeung, A. S., Craven, R. G. és Kaur, G. (2014): Self-concept-Teachers' self-concept and valuing of learning: relations with teaching approaches and beliefs about students.

- Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 3, 305–320. Letöltés dátuma: 2018. 09. 07., forrás: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.905670>
- Zagyváné Szűcs Ida (2017): Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és Gyakorlat*, 15. évf., 1–2 sz., 175–193. Letöltés dátuma: 2018. 09. 10., forrás: http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/2067665298
- Zagyváné Szűcs Ida (2018): A pedagógusok szakmai önértékelése egy kvalitatív vizsgálat tükrében. *Képzés és Gyakorlat*, 16. évf., 2. sz., 205–229. forrás: http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/1873853381
- Zeichner, K. és Liston, D. (1996): *Reflective Teaching: an introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Zheng, H. (2009): A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4, 73–80. Letöltés dátuma: 2018. 11. 11., forrás: <https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/255675/200901-article9.pdf?sequence=1>
- Zimmerman, B. J. (1995): Self-regulation involves more than metacognition: A social-cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217–221.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): Academic Press, San Diego, CA. 13–39.
- Zimmerman, B. J. és Martinez-Pons M. (1988): Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 3. sz. 284–290.
- Zimmerman, B. J. és Moyran, A. R. (2009): Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In: Hacker, D. J. és Graesse, J. D. (szerk.): *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge, New York, 299–316. Letöltés dátuma: 2017. 07. 12., forrás: https://zodml.org/sites/default/files/%5BDouglas_J._Hacker,_John_Dunlosky,_Arthur_C._Graes_0.pdf
- Zimmerman, B. J. és Schunk, D. H. (2001): *Selfregulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

JOGSZABÁLYOK, ÁLLÁSFOGLALÁSOK, ÚTMUTATÓK:

- Európai Bizottság (2000).** Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Letöltés dátuma: 2017. március 21., forrás: www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eten-at-tarto/memorandum-tanulas
- European Commission. (2004).** Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Letöltés dátuma: 2018. március 5., forrás: www.ateel.org/uploads/.../common_eur_principles_en.p...
- OECD (2005): Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers,** Letöltés dátuma: 2015. 06. 22., forrás: <http://www.oecd.org/edu/school/attracting-developingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
- OECD (2010): PISA 2009 Results. Paris, OECD.** Letöltés dátuma: 2018. 08. 02., forrás: http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1,00.html
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.** Letöltés dátuma: 2016. 06. 10., forrás: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.** Letöltés dátuma: 2015. 07. 05., forrás: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR
- Tanulók, pedagógusok száma évfolyamonként, KIRSTAT-2017, KIR2-INT,** Letöltés dátuma: 2018. 02. 22., forrás: http://www.kir.hu/kir_stat/
- Magyarország 2017,** Központi Statisztikai Hivatal, Magyarország 2017, Budapest, Letöltés dátuma: 2019. 03. 17., forrás: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2017.pdf>,
- Oktatási Hivatal: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, Ötödik, javított változat.** Letöltés dátuma: 2018. 10. 07., forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_5.pdf
- Fő munkaviszony keretében alkalmazott pedagógusok száma 2017/18** nevű egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány, Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) 2019. március 27.

MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet: Az 1. szakasz (kvalitatív interjú) kérdései

- Szokott-e önértékelést végezni a szakmai munkája során? Egyáltalán jelen van-e a hétköznapi gyakorlatában a szakmai szempontú önértékelés?
- Mit gondol a szakmai önértékelés fogalmáról?
- Milyen szempontokat vesz alapul, amikor értékeli szakmai munkáját?
- Milyen gyakran végez önértékelést?
- Tudna-e példát mondani arra, amikor tudatosan átgondolta tevékenységét, és értékelte azt?
- Milyen következtetéseket vont le a jövőre nézve az önértékelést követően?
- Fogalmazott-e meg valamilyen szakmai célt a jövőre nézve? Ha igen, milyet?
- Mit sikerült megvalósítani a kitűzött céljából/céljaiból?
- Hogyan próbálta a kitűzött célt/célokat megvalósítani?
- Milyen segítséget vett igénybe célja/céljai megvalósításához?
- Vannak-e olyan területek, amelyeken szeretne fejlődni, vagy megfogalmazódtak-e olyan igényei, hogy jó lenne valamiben fejlődni, de nem kifejezetten a szaktárgyához kapcsolódó területek ezek?
- Ön hallott-e a pedagógusok előmeneteli rendszeréről?
- Vett-e rész ilyen eljárásban? Amennyiben részt vett, mennyiben érzi relevánsnak a szakmai kompetenciákat mint elvárásokat?
- Ha nem vett részt: ismeri-e a jelenleg érvényes hivatalos pedagógus szakmai kompetenciákat?
- Mérlegel-e vagy mérlegelt-e ezek közül az elvárások közül bármelyiket is, amikor szakmai szempontból értékeli/értékelte önmagát?
- Ön szerint mik lennének azok a vonások, tulajdonságok, amelyek leírnak egy jó pedagógust?
- Az ön számára kiknek vagy kinek a véleménye fontos a saját munkájával kapcsolatban?

2. sz. melléklet: A 2. szakasz (online kérdőív) mérőeszköze

Pedagógusok szakmai önértékelése

Kedves Pedagógus Kolléga!

Az alábbiakban a doktori kutatásomhoz készített kérdőív kitöltésére szeretném megkérni. Kutatásom témája a pedagógusok szakmai önértékelése. A kérdőív segítségével arra keresem a választ, hogy a pedagógusok számára megfogalmazott szakmai elvárások, az ezek alapján történő minősítés és a pedagógusok éhhatékonyaságának személyes megítélése milyen mértékben befolyásolja a szakmai önértékelésüket. A kérdőív öt fejezetből és az általános adatok részéből áll. Kitöltése körülbelül 15 percet vesz igénybe. A kérdőívek kitöltése anonim, de mivel a kutatásomnak lesz egy interjúkra épülő része is, ezért ha abban szívesen részt kívánna venni, akkor az e-mail-címét külön is megadhatja. Természetesen a kutatás során birtokomba került személyes adatokat bizalmasan kezelem, azokat harmadik félnek nem adom ki. A kitöltés befejezését követően az internetes felületen visszajelzést fog kapni arról, hogy sikeres volt-e a válaszok rögzítése. Arra kérem Önt, hogy a kérdőívet véleményét, nézeteit őszintén megfogalmazva töltsse ki!

Együttműködését és válaszait köszönöm!
Zagyváné Szűcs Ida

Amennyiben szívesen részt venne a kérdőívre épülő interjú elkészítésében, kérem, itt adja meg e-mail-címét!

I. Elvárások

1. Ön mint pedagógus milyen szakmai elvárásokat fogalmaz meg önmaga számára?
Kérem, rangsorolva adja meg a válaszokat (1. legfontosabb)!

1. legfontosabb

.....

2. legfontosabb

.....

3. legfontosabb

.....

2. Pedagógusként milyen mértékben szeretne megfelelni a felsorolt elvárásoknak?
 Kérem, válaszát a megfelelő számmal jelölje
 (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)!

1. NAT-nak	1	2	3	4	5
2. Kerettantervnek	1	2	3	4	5
3. Helyi tantervnek	1	2	3	4	5
4. A kompetenciamérés által támasztott elvárásoknak	1	2	3	4	5
5. Helyi vagy központi vizsgakövetelményeknek	1	2	3	4	5
6. Pedagógiai programnak	1	2	3	4	5
7. A helyi vezetők által támasztott elvárásoknak	1	2	3	4	5
8. A szülők elvárásainak	1	2	3	4	5
9. A diákoknak	1	2	3	4	5
10. Önmaga elvárásainak	1	2	3	4	5
11. Kollégák elvárásainak	1	2	3	4	5
12. A pedagógus-életpályamodell elvárásainak	1	2	3	4	5
13. Egy ön által példaképnek tartott pedagógus képének	1	2	3	4	5
Egyéb, éspedig					
.....					

3. Ön mennyire ismeri a pedagógusok szakmai elvárásaként megfogalmazott kompetenciákat? Kérem, válaszát jelölje a megfelelő számmal
(1 = egyáltalán nem ismerem... 5 = teljes mértékben ismerem)!

1.	Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás	1	2	3	4	5
2.	Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók	1	2	3	4	5
3.	A tanulás támogatása	1	2	3	4	5
4.	A tanulók személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség	1	2	3	4	5
5.	Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység	1	2	3	4	5
6.	Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése	1	2	3	4	5
7.	Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás	1	2	3	4	5
8.	Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	1	2	3	4	5

II. Önértékelés

1. Ön miben látja szakmai erősségeit? Kérem, osztályozza a felsorolt erősségeket (5 – a legerősebb terület)!

5.
4.
3.
2.
1.

2. Ön az elkövetkező időszakban milyen területeken szeretne fejlődni? Kérem, rangsorolja ezeket 1-től 5-ig (5 – legfontosabb)!

5.
4.
3.
2.
1.

3. Kérem, értékelje Önmagát az alábbi kompetencia területeken a megfelelő szám megadásával (1 – a legkevésbé fejlesztésre váró terület, 5 – a leginkább fejlesztésre váró terület)!

1 = a legkevésbé fejlesztésre váró terület 5 = leginkább fejlesztésre váró terület

1. Szakmai feladataim ismerete, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudásom	1	2	3	4	5
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók (tanmenetek, óratervek, egyéb programok tervezése és értékelése)	1	2	3	4	5
3. A tanulás támogatása (módszertani felkészültség)	1	2	3	4	5
4. A tanulók személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség	1	2	3	4	5

5. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység	1	2	3	4	5
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése (mint szaktanár és mint osztályfőnök)	1	2	3	4	5
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás (kollégákkal, szülőkkel, gyermekekkel való kommunikáció, konfliktuskezelés)	1	2	3	4	5
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (tanfolyamok, továbbképzések, önképzés)	1	2	3	4	5

4. Kérem, fejezze be a következő mondatot!

Szakmai munkámat az önértékelés úgy segíti, hogy

.....

5. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?

	egyáltalán nem értek egyet	inkább nem értek egyet	egyet is értek, meg nem is	inkább egyetértek	teljes mértékben egyetértek
1. Tisztában vagyok a pedagógusok minőségi munkáját meghatározó szakmai kompetenciákkal, sztenderdekkel.					
2. A pedagógus-kompetenciák lefedik a pedagógus teljes tevékenységét.					
3. A pedagógus minősítési vizsga/ minősítési eljárás mint külső értékelés érvényesen és megbízhatóan méri a pedagógust.					

	egyáltalán nem értékek egyet	inkább nem értékek egyet	egyet is értékek, meg nem is	inkább egyetértékek	teljes mértékben egyetértékek
4. A pedagógus-kompetenciák és -sztenderdek ismerete segíti szakmai fejlődésemet.					
5. A pedagógus- kompetenciák és -sztenderdek megismerése új szakmai célok kitűzésére ösztönöz.					
6. A szakmai fejlődésemhez fontosnak tartom a minősítési eljárást mint külső értékelést.					
7. Fontosnak tartom, hogy rendszeresen értékeljem saját szakmai munkámat.					
8. A pedagógusoknak szüksége van külső támogatásra szakmai önértékelésük fejlesztéséhez.					
9. Szívesen vennék részt szakmai önértékelésemet támogató tevékenységekben.					
10. A szakmai önértékelést pályakezdem óta alkalmazom.					
11. Intézményemben rendszeresen szervezett keretek között értékelem saját szakmai munkámat.					
12. A szakmai önértékelés segíti szakmai önismeretem elmélyítését.					
13. A szakmai önértékelés segíti szakmai fejlődésemet.					
14. A szakmai önértékelés segít új szakmai célok kitűzésében.					

6. Ön részt vett minősítési eljárásban? *

igen

nem

III. Külső értékelés

Kérem, ezt a részt csak akkor töltse ki, ha részt vett minősítési vizsgán vagy eljárásban!

1. Kérem, jelölje meg, hogy minősítésekor milyen eredményt ért el!

50–60%

61–70%

71–80%

81–90%

91–100%

2. Ön milyen mértékben elégedett az eljárás során szerzett minősítésével

(1 = egyáltalán nem elégedett, 5 = teljes mértékben elégedett)?

egyáltalán							teljes mértékben
nem	1	2	3	4	5		elégedett vagyok
vagyok elégedett							

3. Ha Ön 1-4 között választott, kérem, fejtse ki röviden, hogy miért nem vagy nem teljesen elégedett az eredménnyel!

.....

.....

.....

4. Kérem, a következő állításokat csak akkor értékelje, ha részt vett minősítési eljárásban! Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?

	egyáltalán nem értek egyet	inkább nem értek egyet	egyet is értek, meg nem is	inkább egyetértek	teljes mértékben egyetértek
1. Elégedettség töltött el a minősítési eljárás után.					
2. A minősítési vizsga/minősítési eljárás után magabiztosabbá váltam.					
3. A minősítési vizsga/eljárás után elbizonytalanodtam.					
4. A minősítési vizsga/minősítési eljárás után javult szakmai önértékelésem.					
5. A minősítési vizsga/minősítési eljárás után úgy érzem, hatékonyabban végzem a munkámat.					
6. A minősítési eljárás segített új szakmai célok kitűzésében.					
7. Örültem, hogy bekerültem a minősítési eljárásba.					
8. Nem örültem, hogy bekerültem a minősítési eljárásba, számomra kötelező volt.					

5. Ha ön részt vett minősítési vizsgán vagy eljárásban, történt-e valamilyen visszacsatolás az eljárás után? (Kérem, válaszát jelölje 1-sel vagy 2-sel!)

	1 igen	2 nem
1. visszacsatolás a vezetők részéről		
2. visszacsatolás a kollégák részéről		
3. visszacsatolás a diákok részéről		

	1 igen	2 nem
4. visszacsatolás a szülők részéről		
5. visszacsatolás a fenntartó részéről		
6. visszacsatolás a lakóhelye részéről		

6. Amennyiben bármelyik választ is megjelölte, kérem, röviden fejtse ki, milyen jellegű visszacsatolás történt!

.....

.....

.....

7. Ön szerint vannak-e olyan pedagógusjellemzők, tevékenységek, amelyeket ön értékesnek tart, de nem méltányolják sehol?

.....

.....

.....

IV. Szakmai énhatékonyság

1. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? Kérem, választát a megfelelő számmal jelölje (1 – egyáltalán nem értek egyet ... 5 – teljes mértékben egyetértek)!

1. A szülők elismerik pedagógusi munkámat.	1	2	3	4	5
2. Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért.	1	2	3	4	5
3. A diákok elismerik pedagógusi munkámat.	1	2	3	4	5
4. Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban.	1	2	3	4	5
5. Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására, a nem megfelelő magatartású tanulók kezelésére (erőszak, zaklatás, rongálás).	1	2	3	4	5
6. Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat.	1	2	3	4	5

7. Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységekbe még a legalulmotiváltabb diákat is.	1	2	3	4	5
8. Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlannabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg.	1	2	3	4	5
9. Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit.	1	2	3	4	5
10. Képes vagyok kivívni a kollégáim bizalmát és elismerését.	1	2	3	4	5
11. Képes vagyok kivívni az igazgatóm bizalmát és elismerését.	1	2	3	4	5

V. Fejlesztési célok

1. Milyen mértékben érzi úgy, hogy fejlődnie kell az alábbi területeken? Kérem, választ jelölje 1-től 5-ig (1 – nem kell fejlődnie, 5 – leginkább fejlődnie kell)!

1. Szakmai feladataim ismerete, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudásom	1	2	3	4	5
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók	1	2	3	4	5
3. A tanulás támogatása	1	2	3	4	5
4. A tanulók személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.	1	2	3	4	5
5. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység	1	2	3	4	5
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése	1	2	3	4	5

7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás	1	2	3	4	5
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	1	2	3	4	5
9. Saját személyiségének fejlesztése	1	2	3	4	5
10. Saját önismeretének fejlesztése	1	2	3	4	5
11. Saját önértékelési képességének fejlesztése	1	2	3	4	5
12. Szakmai tudásának szélesebb körben történő megosztása	1	2	3	4	5
13. Szakmai előrelépés (Mester-, Kutatótanár fokozat)	1	2	3	4	5

2. A jövőre vonatkozóan milyen mértékben fogalmazódtak meg önben további szakmai tervek az alábbi területeken? Kérem, válaszát jelölje 1-től 5-ig (1 – legkevésbé, 5 – leginkább)!

1. Szakmai továbbképzéseken való részvétel (tanúsítvánnyal záródó, szakvizsgával záródó, további végzettség megszerzése)	1	2	3	4	5
2. Valamely szakterület önálló fejlesztése (szakirodalom olvasása – online, papír)	1	2	3	4	5
3. Kölcsönös óralátogatásokon való részvétel, a látottak megbeszélése	1	2	3	4	5
4. Pályázati írásban való részvétel	1	2	3	4	5
5. Innováció (új módszer, eszköz, eljárás fejlesztése)	1	2	3	4	5
6. Új módszerek kipróbálása	1	2	3	4	5
7. Új munkaformák kipróbálása	1	2	3	4	5
8. Hallgatók, gyakornokok mentorálása	1	2	3	4	5
9. Kutatás	1	2	3	4	5
Egyéb, éspedig.....					

Általános kérdések

1. Az ön neme

férfi

nő

2. Az ön életkora

25–30 éves

31–40 éves

41–50 éves

51–60 éves

60 évesnél idősebb

3. Az ön pedagógus fokozata

gyakornok

pedagógus I.

pedagógus II.

mesterpedagógus

kutatótanár

4. Hány éve van a pedagógus pályán?

5–10 éve

11–15 éve

16–20 éve

21–25 éve

26–30 éve

31–35 éve

36 évnél több

5. Melyik iskolatípusban tanít?

általános iskola

középiskola (gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola)

általános iskola és középiskola (gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola)

kollégium

egyéb

6. Melyik megyében tanít?

Kiválasztás

7. Milyen településen tanít?

megyei jogú város

város

község

főváros

8. Jelenleg milyen végzettséggel foglalkoztatják?

tanító

általános iskolai tanár

középiskolai tanár

mérnöktanár

művésztanár

Egyéb:.....

9. Jelenleg önnek milyen megbízatásai vannak az intézményben, ahol tanít? Több választ is megjelölhet.

szaktanár

igazgató

igazgatóhelyettes

munkaközösség/ szakmacsoport-vezető

osztályfőnök

tehetségfejlesztő tanár

mentortanár

kollégiumi nevelőtanár

egyéb

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: A szakirodalom feltárásának fogalomtérképe	14
2. ábra: Az önértékelés visszatekintő modellje (Athanasou, 2005. 292.).....	20
3. ábra: Az önszabályozó tanulás ciklikus modellje (Zimmerman és Moyran, 2009. 300.)	21
4. ábra: A szakmai fejlődés modellje (Guskey, 2002. 383.).....	33
5. ábra: Az önértékelés alapja alkódjai	49
6. ábra: A szakmai fejlesztési cél alkódjai	52
7. ábra: A kutatás mint szakmai fejlesztési cél kapcsolódása más kategóriákhoz.....	53
8. ábra: A külső értékelés és az érzelmek viszonya	55
9. ábra: A szakmai önértékelés mint funkció	59
10. ábra: A minta eloszlása életkor alapján (N = 670)	67
11. ábra: A minta eloszlása pedagóguskategóriák alapján (N = 670)	68
12. ábra: A legfontosabbnak tartott elvárások (N = 670)	73
13. ábra: A megfelelés igénye a pedagógus-életpályamodellel elvárásainak	76
14. ábra: A külső értékelés eredményével nem elégedettek szakmai önértékelése (N = 71)	86
15. ábra: Erősségek, fejlesztendő területek nyílt kérdések alapján (N = 670)	88
16. ábra: A szakmai önértékelést pályakezdése óta alkalmazza (N = 670)	100
17. ábra: Szívesen venne részt a szakmai önértékelést támogató tevékenységben (N = 670).....	100
18. ábra: A szakmai énhatékonyság dimenziói.....	104
19. ábra: Szakmai énhatékonyság észlelése teljes mintában (N = 670)	105
20. ábra: Szakmai énhatékonyság észlelése minősített pedagógusoknál (N = 398).....	106
21. ábra: A minősítés utáni visszajelzések (N = 398)	111
22. ábra: Kitűzött önfejlesztési célok (N = 670).....	113
23. ábra: A szakmai önfejlesztés módszerei (N = 670).....	115
24. ábra: Elégedettség a külső értékelés eredményével (N = 398).....	121
25. ábra: Négy főcsoport	125
26. ábra: A szakmai önfejlesztés dimenziója a szakmai személyiség vonatkozásában..	131
27. ábra: A szakmai önértékelés az elvárások vonatkozásában.....	132

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: A kutatás szakaszai, céljai, módszerei, időbeosztása és mintája.....	10
2. táblázat: A trianguláció szintjei és megvalósulása.....	12
3. táblázat: Az első kvalitatív szakasz mintája	47
4. táblázat: A kérdőív kérdései.....	62
5. táblázat: A mérőeszköz skáláinak belső konzisztenciája.....	64
6. táblázat: Az adaptált skála összevetése az eredeti skálával (Caprara és mtsai., 2003. 26.).....	65
7. táblázat: A minta eloszlása életkor alapján	66
8. táblázat: A minta eloszlása végzettség alapján	70
9. táblázat: A minta eloszlása beosztás alapján	70
10. táblázat: A válaszadók által megnevezett feladatkörök száma.....	71
11. táblázat: A kutatásban alkalmazott statisztikai módszerek.....	71
12. táblázat: A pedagógusok megfelelési igénye az elvárásoknak	74
13. táblázat: Minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok válaszainak összehasonlítása kétmintás t-próbával	75
14. táblázat: A pedagógus-életpályamodellel elvárásainak való megfelelés igénye a teljes mintában pedagóguskategória alapján.....	77
15. táblázat: A pedagógus-életpályamodellel elvárásainak való megfelelés igénye a teljes mintában a pályán eltöltött évek alapján.....	77
16. táblázat: A szakmai kompetenciák ismerete minősítési eljárásban részt vett és részt nem vett pedagógusok csoportbontásában.....	79
17. táblázat: A szakmai kompetenciák ismeretének különbözősége minősítésben részt vett és részt nem vett pedagógusoknál	80
18. táblázat: A szakmai kompetenciák ismeretének és a kompetenciák önértékelésének összefüggése minősített pedagógusoknál	81
19. táblázat: Minősítésben részt vett és részt nem vett pedagógusok önértékelésének összehasonlítása	83
20. táblázat: A külső értékelés eredményének megítélése varianciaanalízissel elemezve ..	84
21. táblázat: A külső értékelés eredménye az értékeléssel nem elégedetteknel	85
22. táblázat: A külső értékeléssel elégedettek eredményei	85
23. táblázat: Önértékelés, nyílt kérdések – erősségek.....	89
24. táblázat: Önértékelés, nyílt kérdések – fejlesztésre váró területek.....	90
25. táblázat: Önreflexió, önismeret, önértékelés megjelenése teljes mintában	91
26. táblázat: A kompetenciák önértékelése zárt kérdésekkel	91

27. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelésének összefüggései	92
28. táblázat: A szakmai kompetenciák és a szakmai önértékelés kapcsolódási pontjai....	93
29. táblázat: Az önértékelés funkciói a nyílt kérdésekre adott válaszokban (N = 670)....	97
30. táblázat: Az önértékeléssel kapcsolatos nézetek	99
31. táblázat: A pedagóguskompetenciák önértékelése és a szakmai önértékeléshez szükséges támogatás megítélése	101
32. táblázat: Jellemzők, tevékenységek, amelyeket hiányolnak a pedagógusok	102
33. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelése és a személyes énhatékonyság észlelésének összefüggése.....	107
34. táblázat: A szakmai énhatékonyság észlelése és elégedettség a külső értékelés eredményével.....	109
35. táblázat: A szakmai önértékelésnél megjelölt fejlesztésre váró területek és az önfejlesztési célok összehasonlítása.....	112
36. táblázat: Összefüggés a szakmai kompetenciák önértékelése és a fejlesztési célok között	114
37. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelésének és a Saját önismeretének és a Saját önértékelési képessége fejlesztésének összefüggései	114
38. táblázat: A leginkább előnyben részesített fejlesztési módok átlagainak az alapsokaságra jellemző különbözősége a pedagóguskategóriák alapján a Tukey-féle posthoc elemzés alapján ($p < 0,05$), (N = 670)	116
39. táblázat: A kompetenciák önértékelésének átlagai minősítésen részt vett pedagógusoknál.....	121
40. táblázat: A szakmai énhatékonyság személyes észlelésének átlagai minősítésen részt vett pedagógusoknál	122
41. táblázat: Fejlesztésre váró területek minősítésen részt vett pedagógusoknál	122
42. táblázat: A két klaszter átlagainak megoszlása – A szakmai önértékelés.....	123
43. táblázat: A kompetenciák önértékelése (one-way ANOVA)	124
44. táblázat: A két klaszter átlagainak a megoszlása – A szakmai énhatékonyság forrása.....	124
45. táblázat: A szakmai énhatékonyság észlelése (one-way ANOVA).....	125

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

E könyv doktori értekezésem rövidített változata. Elkészítéséhez szeretném megköszönni témavezetőim, Útőné dr. Visi Judit és dr. Simándi Szilvia Ildikó támogatását. Szakmai és lelki jótanácsaikra mindig számíthattam. Folyamatosan, lelkiismeretesen kísérték végig utamat a doktori képzés ideje alatt. Támogató észrevételeikkel, konstruktív javaslataikkal nagymértékben hozzájárultak kutatásom megvalósításához. Külön köszönettel tartozom dr. Falus Ivánnak. A Professzor úr által vezetett kutatásokban való részvétel lehetőséget biztosított számomra, hogy a pedagóguskutatás számos szegmensébe bepillantást nyerhessek, valamint kutatómódszertanilag fejlődhessek. Külön köszönettel tartozom az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája oktatóinak és hallgatóinak, akik mint szakmai közösség támogatták munkámat. Meg kell említenem a Pedagógia Tanszék munkatársait is, különös tekintettel dr. Mogyorósi Zsoltra és Orgoványi-Gajdos Juditra, akik abban segítettek, hogy a kérdőívemet minél több pedagógushoz juttathassam el. Köszönettel tartozom mindazoknak a pedagógus kollégáknak, akik kérdőívemet kitöltötték, és szívesen fogadták felkérésemet az interjúk elkészítéséhez. Külön köszönetemet szeretném kifejezni a munkahelyemen, az Egri Dobó István Gimnáziumban dolgozó pedagógustársaimnak, akik kiemelt figyelemmel kísérték végig doktori tanulmányaimat és kutatásomat. És végül, de nem utolsósorban köszönöm Köcséné dr. Szabó Ildikó fejlesztő, támogató szakmai lektori véleményét.

FÜGGELÉK

Adattáblák

A 2. (kvantitatív szakasz SPSS 22-es szoftver) lekérdezései

Minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok
szakmai éhatékonyságának összehasonlítása

Vett-e részt minősítési eljárásban?	N	Átlag	Szórás	Levene-teszt		t-próba/d-próba			
				F	Sig.	t	df	p	
1.	igen	398	4,02	0,914	24,512	0,000	6,271	668	0,000
	nem	272	3,54	1,051			6,109	527,339	0,000
2.	igen	398	4,01	0,889	8,578	0,004	3,701	668	0,000
	nem	272	3,75	0,888			3,702	583,076	0,000
3.	igen	398	4,32	0,721	2,517	0,113	3,588	668	0,000
	nem	272	4,11	0,746			3,565	569,029	0,000
4.	igen	398	3,90	0,863	11,548	0,001	1,179	668	0,239
	nem	272	3,81	1,037			1,140	510,413	0,255
5.	igen	398	4,10	0,779	0,025	0,875	1,536	668	0,125
	nem	272	4,01	0,810			1,524	566,870	0,128
6.	igen	398	4,42	0,733	1,836	0,176	4,049	668	0,000
	nem	272	4,18	0,770			4,011	562,799	0,000
7.	igen	398	3,96	0,902	0,992	0,320	2,640	668	0,008
	nem	272	3,78	,862			2,663	599,510	0,008
8.	igen	398	4,30	0,793	5,784	0,016	5,011	668	0,000
	nem	272	3,99	0,754			5,059	601,032	0,000
9.	igen	398	4,13	0,787	3,214	0,073	4,134	668	0,000
	nem	272	3,87	0,857			4,068	548,769	0,000
10.	igen	398	4,30	0,695	6,496	0,011	4,002	668	0,000
	nem	272	4,08	0,709			3,987	574,703	0,000
11.	igen	398	4,20	0,898	4,711	0,030	1,812	668	0,071
	nem	272	4,07	0,890			1,815	585,718	0,070

Képes vagyok bevonn a tanulási tevékeny- ségbe még a legalulmo- tívtalabb diákokot is	Pearson Correlation	,089*	,094*	,135**	,139**	,052	,120**	,156**	,221**	,194**	,096*	,122**	,150**	,114**
	Sig. (2-tailed)	,021	,015	,000	,000	,181	,002	,000	,000	,000	,013	,002	,000	,003
Képes vagyok megszer- vezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratala- nabb és legfárasztóbb feladatok találtnak még	Pearson Correlation	,063	,077*	,151**	,101**	-,020	,152**	,121**	,180**	,095*	,126**	,106**	,206**	,116**
	Sig. (2-tailed)	,105	,045	,000	,009	,613	,000	,002	,000	,014	,001	,006	,000	,003
Képes vagyok hatéko- nyan kezelni a diákok magatartási problémáit	Pearson Correlation	,122**	,114**	,172**	,061	,062	,123**	,120**	,191**	,103**	,151**	,071	,144**	,092*
	Sig. (2-tailed)	,002	,003	,000	,114	,110	,001	,002	,000	,007	,000	,066	,000	,017
Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését	Pearson Correlation	,179**	,176**	,210**	,132**	,120**	,183**	,219**	,176**	,040	,107**	,254**	,198**	,035
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,002	,000	,000	,000	,304	,006	,000	,000	,363
Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését	Pearson Correlation	,206**	,205**	,224**	,157**	,095*	,136**	,269**	,122**	,026	,075	,097*	,197**	,040
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,014	,000	,000	,001	,507	,051	,012	,000	,306
	N	670	670	670	670	670	670	670	670	670	670	670	670	670

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A szakmai énhatékonyság észlelése és a pedagógus -életpályamodellelvárásainak való megfelelés összefüggése teljes mintában és a minősítésben részt vetteknel

A szakmai énhatékonyság észlelése és a pedagógus-életpályamodellelvárásainak való megfelelés összefüggése teljes mintában és a minősítésben részt vetteknel			
szakmai énhatékonyság személyes észlelése	mutatók	A_pedagógus_életpályamodellelvárásainak	
A szülők elismerik pedagógusi munkámat	r	,236**	,245**
	p	,000	,000
	N	670	398
Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért	r	,234**	,265**
	p	,000	,000
	N	670	398
A diákok elismerik pedagógusi munkámat	r	,085*	,098
	p	,028	,051
	N	670	398
Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban	r	,091*	,021
	p	,018	,674
	N	670	398
Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására	r	,138**	,147**
	p	,000	,003
	N	670	398
Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat	r	,139**	,095
	p	,000	,058
	N	670	398
Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákokat is	r	,150**	,165**
	p	,000	,001
	N	670	398
Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg	r	,206**	,188**
	p	,000	,000
	N	670	398
Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit	r	,144**	,154**
	p	,000	,002
	N	670	398
Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését	r	,198**	,160**
	p	,000	,001
	N	670	398
Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését	r	,197**	,139**
	p	,000	,005
	N	670	398

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

A szakmai énhatékonyság és a minősítési eljárásban való részvétel, valamint a szakmai énhatékonyság és a külső értékelés eredményével való elégedettség összefüggései

A szakmai énhatékonyság észlelése és a minősítési eljárásban való részvétel összefüggése teljes mintában			A szakmai énhatékonyság és külső értékelés eredményével való elégedettség összefüggése
szakmai énhatékonyság személyes észlelése	mutatók	Vett-e részt minősítési eljárásban? N = 670	Elégedettség a külső értékelés eredményével N = 398
A szülők elismerik pedagógusi munkámat	p	0	,098
	r	,000	,051
Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréseért	p	-,142**	,042
	r	,000	,403
A diákok elismerik pedagógusi munkámat	p	-,138**	,125*
	r	,000	,013
Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban	p	-,046	,022
	r	,239	,658
Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására	p	-,059	,131**
	r	,125	,009
Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartásuk be az órára vonatkozó szabályokat	p	-,155**	,210**
	r	,000	,000
Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákokat is	p	-,102**	,209**
	r	,008	,000
Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg	p	-,190**	,104*
	r	,000	,038
Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit	p	-,158**	,091
	r	,000	,069
Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését	p	-,153**	,141**
	r	,000	,005
Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését	p	-,070	,087
	r	,071	,083

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

8. kompetencia	r	,544**	,589**	,568**	,496**	,595**	,586**	,665**	1	,627**	,635**	,610**	,402**	,184**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
Saját személyiség fejlesztése	r	,520**	,512**	,583**	,511**	,566**	,594**	,622**	,627**	1	,845**	,735**	,413**	,241**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Saját önismeretének fejlesztése	r	,523**	,510**	,547**	,523**	,546**	,600**	,587**	,635**	,845**	1	,831**	,422**	,273**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
Saját önértékelési képességének fejlesztése	r	,522**	,618**	,581**	,486**	,554**	,635**	,578**	,610**	,735**	,831**	1	,481**	,333**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
Szakmai tudásának szélesebb körben történő megosztása	r	,338**	,405**	,373**	,273**	,321**	,369**	,399**	,402**	,413**	,422**	,481**	1	,433**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
Szakmai előrelépés	r	,234**	,211**	,191**	,155**	,117**	,179**	,191**	,184**	,241**	,273**	,333**	,433**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

** : Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

7. kompetencia	r	,212**	,195**	,110**	-,067	,023	,114*	,152**	,101**	,091*
	p	,000	,000	,004	,082	,560	,003	,000	,009	,019
	N	670	670	670	670	670	670	670	670	670
8. kompetencia	r	,153**	,095*	,138**	,023	,022	,053	,083*	,064	,042
	p	,000	,014	,000	,556	,565	,172	,032	,098	,283
	N	670	670	670	670	670	670	670	670	670
Saját személyiség fejlesztése	r	,221**	,253**	,170**	,046	,084	,133**	,146**	,091*	,057
	p	,000	,000	,000	,236	,031	,001	,000	,018	,139
	N	670	670	670	670	670	670	670	670	670
Saját önismeretének fejlesztése	r	,257**	,223**	,137**	,037	,075	,102**	,122**	,055	,097*
	p	,000	,000	,000	,338	,051	,009	,002	,154	,012
	N	670	670	670	670	670	670	670	670	670
Saját önértékelési képességének fejlesztése	r	,240**	,198**	,148**	,038	,066	,126**	,174**	,067	,091*
	p	,000	,000	,000	,321	,086	,001	,000	,081	,018
	N	670	670	670	670	670	670	670	670	670
Szakmai tudásának szélesebb körben történő megosztása	r	,161**	,151**	,138**	,100**	,143**	,176**	,191**	,099*	,086*
	p	,000	,000	,000	,009	,000	,000	,000	,010	,026
	N	670	670	670	670	670	670	670	670	670
Szakmai előrelépés	r	,308**	,273**	,189**	,225**	,240**	,278**	,295**	,225**	,314**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	670	670	670	670	670	670	670	670	6+J12:N4370

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A faktoranalízis eredménye
(SPSS 22 szoftver lekérdezése alapján)

Total Variance Explained ^a									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative%	Total	% of Variance	Cumulative%	Total	% of Variance	Cumulative%
1	8,854	27,669	27,669	8,854	27,669	27,669	7,437	23,241	23,241
2	5,362	16,756	44,425	5,362	16,756	44,425	5,606	17,519	40,760
3	3,421	10,692	55,117	3,421	10,692	55,117	2,968	9,276	50,036
4	1,461	4,566	59,683	1,461	4,566	59,683	2,524	7,887	57,923
5	1,422	4,443	64,126	1,422	4,443	64,126	1,668	5,214	63,136
6	1,192	3,727	67,853	1,192	3,727	67,853	1,509	4,716	67,853
7	0,975	3,046	70,899						
8	0,875	2,734	73,634						
9	0,782	2,444	76,078						
10	0,679	2,121	78,199						
11	0,658	2,058	80,257						
12	0,634	1,982	82,239						
13	0,539	1,685	83,925						
14	0,504	1,575	85,500						
15	0,482	1,508	87,008						
16	0,402	1,255	88,262						
17	0,397	1,241	89,504						
18	0,365	1,140	90,644						
19	0,348	1,087	91,731						
20	0,324	1,013	92,743						
21	0,306	0,957	93,701						
22	0,281	0,877	94,578						
23	0,274	0,857	95,435						

Total Variance Explained ^a									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative%	Total	% of Variance	Cumulative%	Total	% of Variance	Cumulative%
24	0,245	0,765	96,200						
25	0,208	0,650	96,850						
26	0,192	0,601	97,451						
27	0,170	0,532	97,982						
28	0,163	0,511	98,493						
29	0,144	0,450	98,943						
30	0,132	0,413	99,356						
31	0,118	0,370	99,726						
32	0,088	0,274	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. Vett-e részt minősítési eljárásban? = igen

A faktorok kommunalitásértékei
(SPSS 22 szoftver lekérdezése alapján)

	Initial	Extraction
1. kompetencia ismerete	1,000	0,778
2. kompetencia ismerete	1,000	0,729
3. kompetencia ismerete	1,000	0,668
4. kompetencia ismerete	1,000	0,751
5. kompetencia ismerete	1,000	0,763
6. kompetencia ismerete	1,000	0,703
7. kompetencia ismerete	1,000	0,652
8. kompetencia ismerete	1,000	0,670
Külső értékelés eredménye	1,000	0,698
Elégedettség a külső értékelés eredményével	1,000	0,709
A szülők elismerik pedagógusi munkámat	1,000	0,551
A diákok elismerik pedagógusi munkámat	1,000	0,675
Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban	1,000	0,298
Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására	1,000	0,631
Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat	1,000	0,666
Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákokat is	1,000	0,642
Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg	1,000	0,415
Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit	1,000	0,733
Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért	1,000	0,518
Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését	1,000	0,758
Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését	1,000	0,774
1. kompetencia önértékelése és fejlesztése	1,000	0,641
2. kompetencia önértékelése és fejlesztése	1,000	0,727

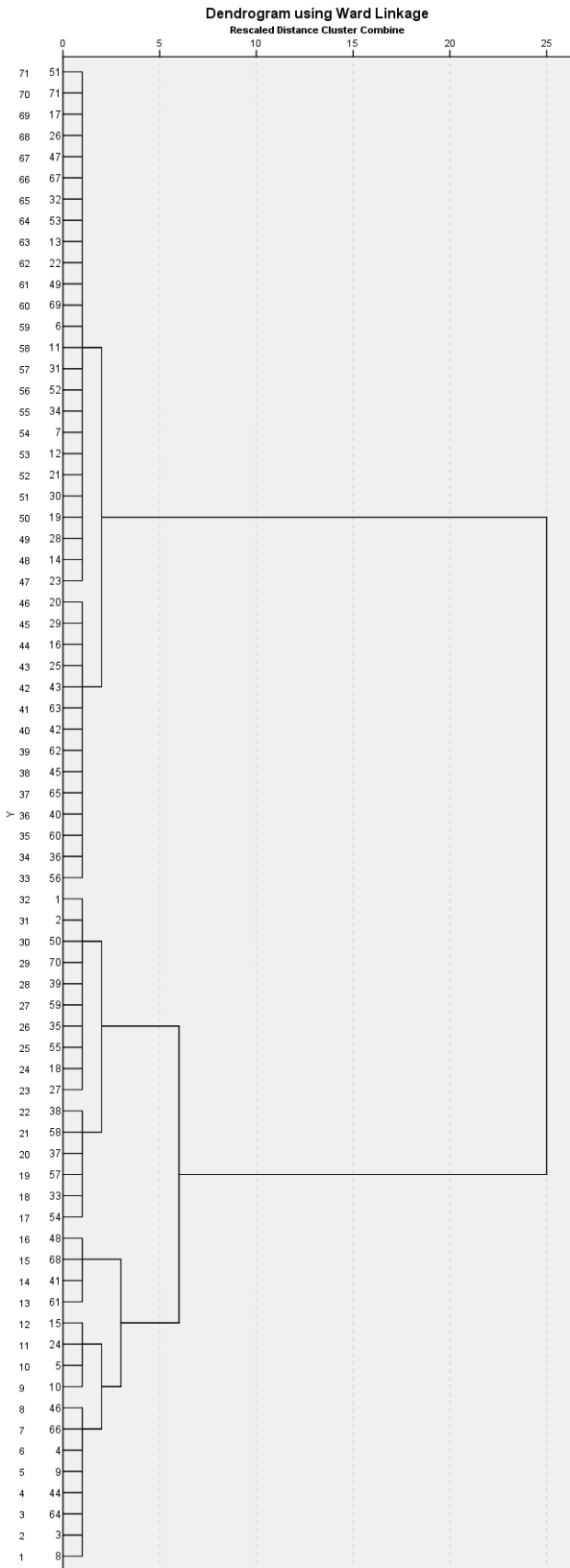
	Initial	Extraction
3. kompetencia önértékelése és fejlesztése	1,000	0,775
4. kompetencia önértékelése és fejlesztése	1,000	0,720
5. kompetencia önértékelése és fejlesztése	1,000	0,768
6. kompetencia önértékelése és fejlesztése	1,000	0,755
7. kompetencia önértékelése és fejlesztése	1,000	0,677
8. kompetencia önértékelése és fejlesztése	1,000	0,633
Saját személyiség fejlesztése	1,000	0,738
Saját önismeretének fejlesztése	1,000	0,742
Saját önértékelési képességének fejlesztése	1,000	0,755

Rotálás utáni Komponens Mátrix
(SPSS 22 szoftver lekérdezése alapján)

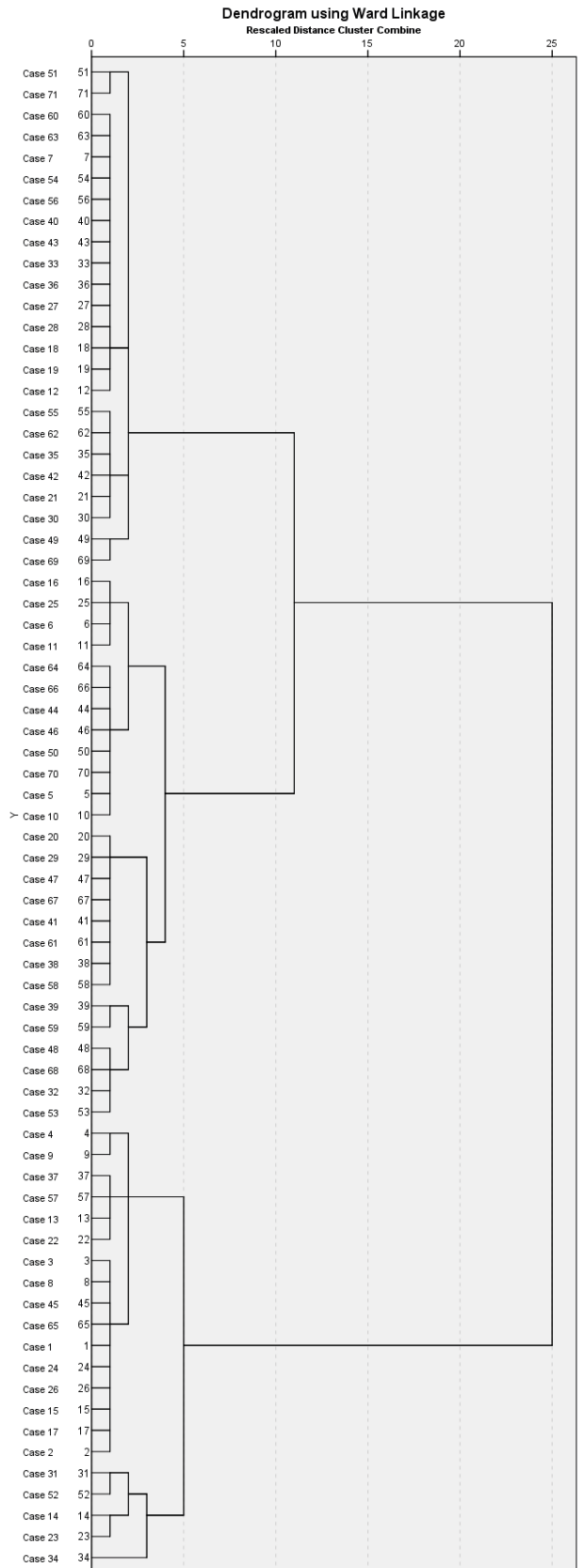
	Component					
	1	2	3	4	5	6
6. kompetencia	0,850	-0,133	-0,105	-0,053	-0,033	-0,012
2. kompetencia	0,845	0,004	-0,087	-0,027	-0,006	-0,069
Saját önértékelési képességének fejlesztése	0,840	-0,001	0,097	-0,188	-0,035	-0,062
Saját önismeretének fejlesztése	0,836	-0,011	0,071	-0,182	-0,054	-0,057
Saját személyiség fejlesztése	0,834	-0,070	0,047	-0,161	-0,031	-0,092
3. kompetencia	0,829	-0,130	-0,210	-0,102	0,076	0,104
1. kompetencia	0,792	-0,050	0,021	0,075	-0,067	0,034
5. kompetencia	0,790	-0,045	-0,375	-0,010	0,014	-0,010
4. kompetencia	0,776	-0,034	-0,314	-0,056	0,057	0,107
8. kompetencia	0,776	0,016	0,051	-0,009	-0,061	-0,154
7. kompetencia	0,757	-0,112	-0,076	0,037	-0,280	-0,078
1. kompetencia ismerete	-0,079	0,867	0,009	0,074	0,116	0,008
2. kompetencia ismerete	-0,113	0,837	-0,030	0,098	-0,029	0,057
4. kompetencia ismerete	-0,094	0,831	0,204	0,029	-0,089	-0,033
5. kompetencia ismerete	-0,076	0,827	0,266	-0,040	0,016	-0,019
6. kompetencia ismerete	-0,092	0,822	0,110	-0,022	0,075	0,016
8. kompetencia ismerete	0,041	0,809	0,005	0,077	0,016	0,094
3. kompetencia ismerete	-0,021	0,796	-0,029	0,174	-0,021	0,053
7. kompetencia ismerete	-0,008	0,793	0,059	0,070	0,112	0,054
Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit	-0,118	0,092	0,802	0,232	0,105	0,041
Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására	-0,041	0,144	0,753	0,129	0,150	0,038
Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat	-0,101	0,045	0,741	0,248	0,143	0,151

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákokat is	-0,080	0,151	0,566	0,516	-0,083	0,138
Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg	-0,106	0,096	0,470	0,414	0,050	0,015
A diákok elismerik pedagógusi munkámat	-0,103	0,006	0,173	0,777	0,165	0,063
A szülők elismerik pedagógusi munkámat	-0,111	0,048	0,101	0,721	-0,009	0,074
Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért	-0,154	0,069	0,232	0,603	0,246	-0,106
Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban	0,027	0,165	0,198	0,468	0,084	-0,071
Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését	-0,046	0,030	0,139	0,213	0,841	0,003
Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését	-0,160	0,099	0,186	0,150	0,811	0,084
Külső értékelés eredménye	-0,021	0,035	0,122	-0,023	0,042	0,824
Elégedettség a külső értékelés eredményével	-0,148	0,133	0,084	0,051	0,028	0,812
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.						
a. Vett-e részt minősítési eljárásban? = igen						
b. Rotation converged in 6 iterations.						

Klaszteranalízis dendrogram – A szakmai önértékelés



Klaszteranalízis dendrogram – A szakmai énhatékonyság



A kompetenciák önértékelése
és a személyes énhatékonyság észlelésének összefüggései a nem elégedetteknl
Correlations

		A diákok elismerik pedagógusi munkámat	Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találnak meg	Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit
1. kompetencia önértékelése	Pearson Correlation	-0,047	0,238*	0,443**
	Sig. (2-tailed)	0,695	0,046	0,000
	N	71	71	71
2. kompetencia önértékelése	Pearson Correlation	0,124	0,335**	0,378**
	Sig. (2-tailed)	0,304	0,004	0,001
	N	71	71	71
3. kompetencia önértékelése	Pearson Correlation	-0,002	0,195	0,304**
	Sig. (2-tailed)	0,988	0,103	0,010
	N	71	71	71
4. kompetencia önértékelése	Pearson Correlation	0,033	0,110	0,354**
	Sig. (2-tailed)	0,788	0,362	0,002
	N	71	71	71
5. kompetencia önértékelése	Pearson Correlation	0,254*	0,432**	0,438**
	Sig. (2-tailed)	0,033	0,000	0,000
	N	71	71	71
6. kompetencia önértékelése	Pearson Correlation	0,199	0,396**	0,480**
	Sig. (2-tailed)	0,096	0,001	0,000
	N	71	71	71

		A diákok elismerik pedagógusi munkámat	Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találnak meg	Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit
7. kompetencia önértékelése	Pearson Correlation	0,166	0,392**	0,460**
	Sig. (2-tailed)	0,167	0,001	0,000
	N	71	71	71
8. kompetencia önértékelése	Pearson Correlation	0,105	0,186	0,395**
	Sig. (2-tailed)	0,385	,121	0,001
	N	71	71	71

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

