

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Doktori Iskola vezetője:

Dr. Pukánszky Béla, DSc, egyetemi tanár

Dr. Bárdos Jenő, DSc, professzor emeritus, programigazgató

Zagyváné Szűcs Ida

A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére

Doktori (PhD) értekezés

Témavezetők: Dr. Simándi Szilvia Ildikó, Ütőné Dr. Visi Judit

Eger, 2019

Tartalom

| | |
|---|----|
| I. Bevezetés..... | 3 |
| 1. A kutatás indoklása..... | 3 |
| 2. A kutatás műfaja, jellemzői..... | 4 |
| 3. A kutatás módszerei | 5 |
| 4. A kutatás minőségi paraméterei | 8 |
| II. A kutatás szakaszai | 11 |
| 1. Első szakasz..... | 11 |
| 1.1. Elméleti alapozás | 11 |
| 1.1.1. A tanulás fogalmának értelmezése | 11 |
| 1.1.2. Az önszabályozó tanulás | 12 |
| 1.1.3. Reflexió, önreflexió, önértékelés..... | 17 |
| 1.1.4. Az önértékelés értelmezései | 22 |
| 1.1.5. Az önértékelés a felnőttek tanulásában | 26 |
| 1.1.6. A pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézeteinek vizsgálata | 33 |
| 1.1.7. Én, énkép, énhatékonyság | 37 |
| 1.1.8. A pedagógusok szakmai önértékelésének forrásai..... | 44 |
| 1.1.9. A magyar pedagógusokkal szemben támasztott szakmai elvárások | 45 |
| 1.1.10. A szakirodalom összegzése | 51 |
| 1.2. A pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézetei kvalitatív tartalomelemzés alapján..... | 52 |
| 1.2.1. A minta és mintavétel..... | 53 |
| 1.2.2. A tartalomelemzés bemutatása | 54 |
| 1.2.3. A tartalomelemzés eredményei | 54 |
| 1.3. Szintézis | 65 |
| 2. Második szakasz..... | 67 |
| 2.1. A kvantitatív kutatás módszerei | 67 |
| 2.2. Hipotézisek..... | 67 |
| 2.3. A mérőeszköz pszichometriai mutatói | 70 |
| 2.4. Mintavételi eljárás | 72 |
| 2.5. A minta bemutatása a demográfiai adatok alapján | 72 |
| 2.6. Az adatok feldolgozása | 77 |
| 2.7. Eredmények..... | 78 |

| | |
|---|-----|
| 2.7.1 Elvárások | 78 |
| 2.7.2. Az önértékelés és a külső értékelés kapcsolata | 90 |
| 2.7.3. A szakmai önértékelés..... | 95 |
| 2.7.4. A szakmai énhatékonyság észlelése | 113 |
| 2.7.5. A pedagógusok szakmai önfelldése, önszabályozó tanulása..... | 122 |
| 2.7.6. Egy speciális csoport | 135 |
| 2.8. Hipotézisek igazolása..... | 141 |
| 3. Harmadik szakasz..... | 148 |
| 3.1. A kvalitatív kutatás bemutatása | 148 |
| 3.2. Minta és mintavétel | 149 |
| 3.3. Kódolás | 150 |
| 3.4. A kvalitatív tartalomelemzés eredményei | 151 |
| 3.4.1. A kontextus szerepe..... | 151 |
| 3.4.2. A pedagógusok önértékelése és szakmai énhatékonysága..... | 155 |
| 3.4.3. A külső értékelés és a szakmai önértékelés eltérése..... | 159 |
| III. Összegzés és javaslatok | 166 |
| 1. Az eredmények összegzése | 166 |
| 2. Következtetések..... | 170 |
| 3. A kutatás korlátai, további kutatási lehetőségek | 173 |
| 4. A Javaslatok | 174 |
| Felhasznált irodalom..... | 176 |
| Mellékletek | 188 |
| Ábrák jegyzéke..... | 203 |
| Táblázatok jegyzéke | 205 |
| Köszönetnyilvánítás | 207 |
| Függelék | 208 |

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 színtről 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 fejlesztő munka 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 önmagunk számára: „Jobb pedagógus lesz-e belőlem, és ha igen, miért, ha részt veszek 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 sztenderdjeik 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, és ha igen, mennyire koherens nézetrendszerrel a szakmai önértékelésről.

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 pedagógus 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 énhatékonyságuk 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 önértékeléséről 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 vezetélméleti 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 térhódítása, értve ez alatt egyrészt a különböző tudományterületeket, másrészt a földrajzi expanziót (*Creswell*, 2012. 267.).

A fogalom definícióját (*Creswell és Plano*, 2007. 5.) a következőféleképpen 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 pozitivista, társas konstruktivista (social constructivist) és a 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 megközelítését teszi lehetővé, amely új módszertani megfontolásokat 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. és 3 szakasz) és a kvantitatív (2. szakasz) paradigma látószögéből levonható következtetések összehasonlítását,
- a kvantitatív (2. szakasz) szakasz eredményeit alá kívántuk támasztani a kvalitatív (3. szakasz) vizsgálat eredményeivel,

- egy olyan kvantitatív mérőeszközt kívántunk kifejleszteni, amelynek érvényessége a lehető legnagyobb mértékben alátámasztható,
- az eredményekre épülő javaslatinkat a felelősség teljes tudatával kívántuk megfogalmazni,
- végül, de nem utolsó sorban az vezérelt bennünket, hogy hozzájáruljunk a hazai neveléstudomány kutatómódszertanának 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 strukturált interjú | 2017. május–június | 6 fő |
| 2. | kvantitatív | egy modell megalkotása a pedagógusok szakmai önértékeléséről | online kérdőív | 2018. február–április | 670 fő |
| 3. | kvalitatív | a modell szereplőinek beazonosítása, egyéni nézetek feltárása | strukturált interjúk és fogalomtérkép | 2018. június, szeptember | 9 fő |

Kutatásunk szerkezetét a kval→KVAN→kval képlettel írhatjuk le. Ez azt jelenti, hogy a vizsgálati folyamat három 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 gyűjtünk adatokat. A kvantitatív adatok elemzése segítségével megalkottunk egy modellt. A harmadik kvalitatív szakaszban ennek elemeit

próbáltuk beazonosítani, ellenőrizve ezáltal annak létjogosultságát, illetve megvizsgálva annak az egyén szintjén megjelenő aspektusait.

A beágyazott szerkezet e típusának alkalmazása több célt is 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. A harmadik, kvalitatív szakasz az egyén szintjén kívánta megvilágítani modellünket, rávilágítva arra a fontos szempontra, hogy bármennyire is lehetségesek a kutatás vonatkozásában általánosítható eredmények, maga a téma, azaz a pedagógusok szakmai önértékelése nagyon is személyiségfüggő, és ennek következtében nem hanyagolhatjuk el az egyéni aspektusokat, nézeteket.

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 tárni, 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 dinamikus 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*, and the *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 átlássuk 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 forráspontok párhuzamos, együttes használatát jelenti egymás megerősítésére és támogatására a validitás biztosításának érdekében (Szabolcs, 2001). Ez az eljárás mód 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, 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→kval |
| 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 három egymást követő szakaszban. |
| | Helybeli dimenzió: Az adatok gyűjtése különböző helyeken. |
| Módszertani trianguláció | Módszerek közötti: félig strukturált interjúk, online kérdőív, strukturált interjúk, fogalomtérkép |
| | Módszereken belüli: Kvalitatív módszereken belül: MAXQDA 12 szoftverrel lekérdezett modellek, fogalomtérképek Kvantitatív módszerek belül: különböző kérdéstípusok, az SPSS 22-es szoftver lekérdezései |

Az elméleti triangulációt úgy kívántuk biztosítani, hogy egyrészt a szakirodalmi felderítése során több elméleti koncepciót vizsgáltunk meg a szakmai önértékelés vonatkozásában, másrészt az elméleti megközelítéseket összevetettük a pedagógusok nézeteivel. Az adatok triangulációjához három különböző fázisban, különböző

időszakokban és helyeken vettük fel adatainkat. A személybeli megkülönböztetés úgy valósult meg, hogy az első fázisban a minta teljesen eltért a második szakaszétól. A második és harmadik esetében ez nem így történt, hiszen a harmadik fázis mintáját a második szakaszból választottuk ki minta-előstrukturálással. 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, strukturált interjúk, fogalomtérkép), másrészt a kvalitatív és kvantitatív vizsgálatokon belül is többféle eljárást használtunk fel. A kvalitatív szakaszokban (1. és 3. szakasz) az adatok dokumentálásához, elemzéséhez és értelmezéséhez MAXQDA 12 szoftver segítségével történő lekérdezések, létrehozott modellek és a kézzel megrajzolt fogalomtérképek 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 doktori kutatás, nem tudtuk megvalósítani, de ennek kompenzálását jelenti az interpretáció argumentatív biztosítása (konferencián való megjelenés és megvitatás, műhelyvita és a disszertáció védeése) (Sántha, 2009. 115).

Kiemelt figyelmet fordítottunk a megbízhatóságra. A kvalitatív szakaszok 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 (lásd Függelék). 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. A harmadikban pedig a Cohen-kappa értékeinek meghatározásával állapítottuk meg a mutatót, ezzel biztosítva a megbízhatóság paraméterének az érvényesülését.

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 egyezésen 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.

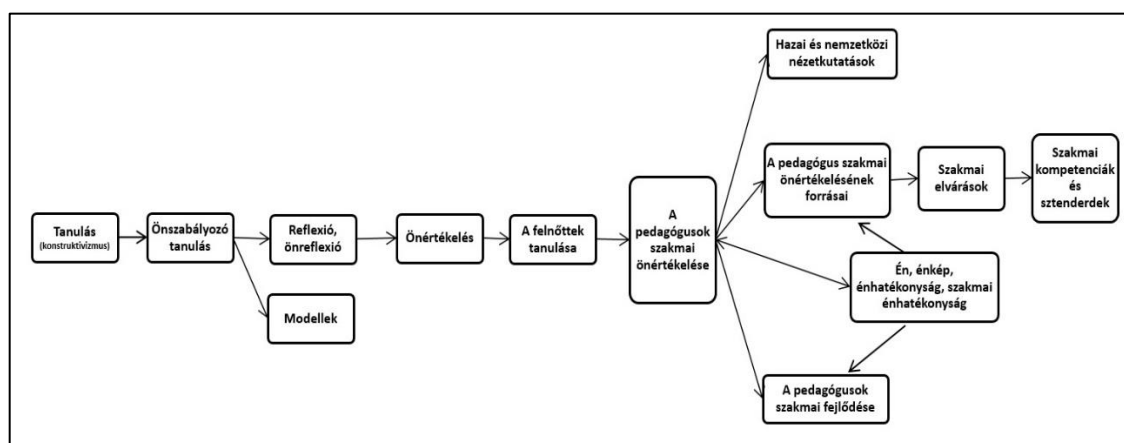
Mivel eredményeinket a szakaszoknak megfelelő sorrendben ismertetjük, ezért az értekezés további fejezeteiben bővebb információkat nyújtunk az egyes kutatási szakaszok paramétereiről, valamint a mintákról.

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 szakirodaloméval, 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 irányító rendszerében 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. Mivel 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 átalakul strukturálisan. Éppen ezért a megismerési folyamat előtt megkonstruált tudás a megismerési folyamat döntő tényezője, meghatározó jelentőséggel bír a tanulási folyamatokban, megismerése tehát nélkülözhetetlen (*Nahalka*, 2003. 71.).

A konstruktivista tanulásfelfogás másik központi eleme a fogalmi váltás. Előzménye *Piaget* (1929, idézi *Korom*, 2005. 16.) kognitív fejlődésemélete, 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 tudás struktúra globális változásának kutatására összpontosított, addig a kognitív fejlődépszichológusok a fogalmi váltás tudásterület-specifikus folyamataira koncentráltak. A kognitív-fejlődéslélektani 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, s 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 kompetencia-

fejlesztést 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 középpontjába. 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 az folyamatosságot a gyermekkori és a felnőttkori tanulás között (*Európai Bizottság, 2000*).

Az élethosszig tartó tanulóhoz 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 láttatják 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* Triadikus modellje (1989. 330.) Bandura szociális-tanuláseméletén alapul, és az önszabályozó tanulást a környezet hatására, a viselkedésből származó és a személyiség szintjén megnyilvánuló három tanulási forma interakciójaként értelmezi. Ezt továbbfejlesztette és kidolgozta az önszabályozó tanulás Ciklikus Modelljét (*Zimmerman, 2000. 15.*), amelynek lényege, hogy az egyén szintjén létrejövő metakognitív és motivációs folyamatok egymáshoz történő kapcsolódása révén valósul meg a tanulás. A 2009-ben publikált végleges változatban három, egymást ciklikusan váltó fázis különíthető el a modellen belül:

- 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 az önszabályozó tanulás két modelljét dolgozta ki. Az elsőben hat elemet különített el:

- a témához kötődő tudás és képességek,
- kognitív stratégiák,
- kognitív önszabályozó stratégiák,
- motivációk és éntudat,
- motivációs stratégiák,
- motivációs önszabályozó stratégiák (*Boekaerts*, 1996. 108.).

Ezek a komponensek alapvetően az önszabályozó tanulás két nagy működési mechanizmus köré szerveződnek: a kognitív és az affektív vagy motivációs önszabályozás köré. Az Adaptív Tanulási Modellt (*Boekaerts*, 1991. 2.) később átnevezte Kettős Önszabályozási Modellnek (Dual Processing self-regulation model), amely alapján az önszabályozó tanulásnak három célja van:

- a tudás és a képességek kiterjesztése,
- mindezek erőforrások vesztését eredményezik, ezáltal biztosítani kell egyfajta kényelmi állapotot bizonyos ésszerű 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 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, 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 érzelmek közötti viszonyokat írja le a mikro- és a makroszint interakcióján keresztül.

Az öt modell közös vonásokat hordoz abban a tekintetben, hogy kiemeli a hatékony tanulót, aki folyamatosan monitorozza és szabályozza saját tanulását, aminek eredménye, hogy többet és eredményesebben sajátít el a tanulás során. A kutatók hangsúlyozzák, hogy a tanulók önmaguk 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*).

Teljesen új szempont jelent meg 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), együttműködő szabályozás, vagy co-regulation (CoRL) és a megosztott önszabályozó tanulás (SSRL). Az önszabályozó tanulás az egyén olyan tevékenységét jelenti, amely lehetővé teszi a másokkal való 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 tanuló 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,

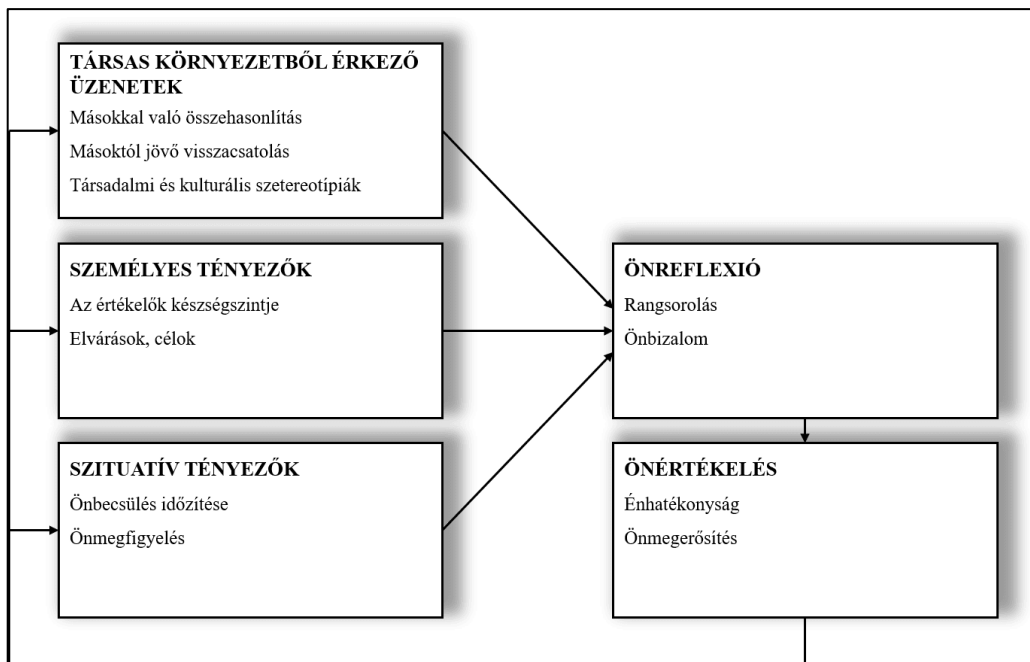
- 6) a következmények jelentőségét felméri,
- 7) önreflektív, a tanulásra vonatkozó metakognitív tevékenységet végez,
- 8) kialakult érdeklődéssel rendelkezik,
- 9) saját képességeiket reálisan ismeri,
- 10) a tanulással szembeni pozitív attitűddel rendelkezik.

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.

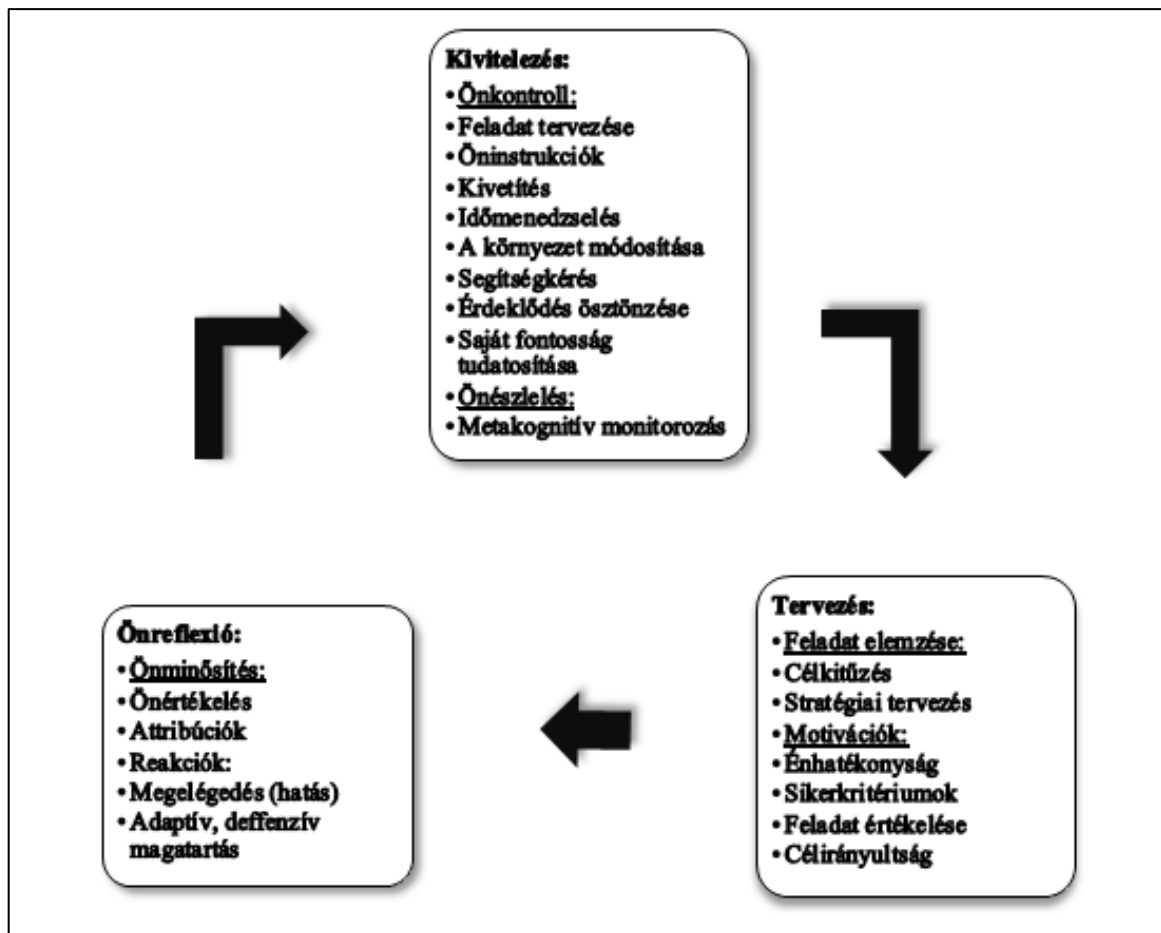
1.1.3. Reflexió, önreflexió, önértékelés

Az önszabályozás-modelleken belül jól kirajzolódott előttünk a feedback, azaz a visszacsatolás és az önértékelés szerepe. A továbbiakban azt kívántuk bemutatni, hogy hogyan valósul meg 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 az önreflexiót és az önértékelést folyamatba ágyazottan definiálja, 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 önmegelégedés, ami a személy önmagával való megelégedettségére 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 érhatékonyság 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 célirányultság, 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 a közben. Mindez folyamatos észlelést, értékelést jelent. Az egyén folyamatosan reflektál, majd értékeli, 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, hogy 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 tényezőknek (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, halogatás, 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) érzelemszabályozást 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 célok és a 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 azt 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 énefejlődés, 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. Következtetesként 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 és 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 széles körben az egyetemi oktatásban 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 tanulásáért vállalt felelősséget; az önértékelés képességének fejlesztése elengedhetetlen a szakmai fejlődés érdekében, és hogy a társak szerepe is fontos az önértékelésben. Ezt követően az önértékelés megjelent különböző tudományterületeken a felsőfokú oktatásban, 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 azonban már olyan mennyiségű ismerettel kellene rendelkezni, ami szinte lehetetlen. 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 készségké. 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 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 az 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, ez is 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, még hozzá 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-képzés ikerfogalma. Később elterjedt az *andragógia* kifejezés, amely az önnevelés, önoktatás, önképzés fogalmát hozzákapcsolta 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 felnövekvő 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 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 a felnőttkorban is folytatódik. Itt azonban érdemes tisztázni, hogy mit értünk a felnőttkor alatt. A felnőttiséget nem tekinthetjük csupán életkori kategóriának, hanem a felnövekvés utáni életszakaszt jelenti (Szabóné, 2009. 202). A tanulás szempontjából felnőttként kezelhető az a személy, aki képes felelősséget vállalni

saját tanulásaért (Knowles, 1980. 24.) Paterson szerint a felnőttek „azok az emberek (a legtöbb társadalom túlnyomó többsége), akiket felnőttstátusban lévőknek tekintünk, képesek az intellektuális adottságoknak, fizikai erőknak, 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 érettnak 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 tanulók pszichés sajátosságait, mert a tanulás, a tanítás folyamatában a felnőtt teljes személyiségevel 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 gondolkodású. 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 abban, 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, az ember szubjektív önértékelése, amelyek összefüggnek a tanulás eredményességével.

Nagyon fontos további tényező a felnőttek tanulásában az *én-azonosság 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 résztvevők 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 informáltnak lenni,
- szabadidős tevékenység keresése,
- otthon központú 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 tanuláshoz 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, azonban 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 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 múltbéli 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 vizsgálták 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 együtthatók 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.).

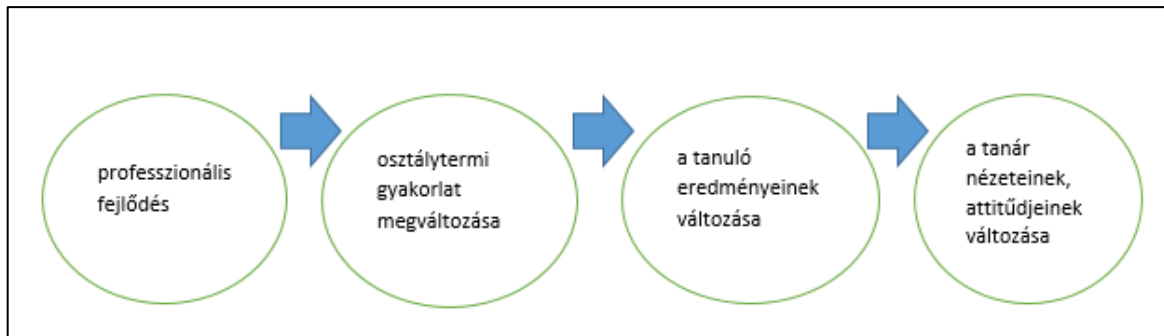
Az önértékelés szerepének az értelmezése a felnőttek tanulási folyamatán belül elvezet bennünket a munkavégzés világába. A szakirodalmi áttekintés során itt volt az a pont, amikortól szükségesnek láttuk leszűkíteni az önértékelést a szakmai önértékelés dimenzióira, tehát a továbbiakban szigorúan ebben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

Boud szerint ahhoz, hogy az önértékelés megvalósulhasson, nélkülözhetetlen a sztenderdek, kritériumok megismerése, valamint az a képesség, hogy az egyén saját tudását, teljesítményét a sztenderdekhez hasonlítsa, és megítélje, vajon milyen a saját teljesítménye. 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,
- önismeret-fejlesztésre, 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 eredményiben realizálódik. A folyamatos önértékelés révén mer a pedagógus innovatív lenni. Az önértékelés során tudatosan a pedagógusban, hogy milyen kiaknázatlan belső lehetőségei vannak. Ezen lehetőségek folyamatos kiaknázása nemcsak rövid távon, 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 pedagógus 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 fejlesztő programok. 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 eredményeznek 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 továbbképzések, hanem a siker megtapasztalása változtatja meg a pedagógus nézeteit, attitűdjeit. A tapasztalat önreflexióra, önértékelésre készíteti a pedagógust, vagyis a tapasztalat formálja nézeteit.

Az önértékelés és a szakmai fejlődés vonatkozásában utalnunk kell egy, a közelmúltban 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 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 a rá 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 érhetők 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 élethosszig tartó fejlődést. A pedagógusok énképnek 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 módszereit 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) személyiségtérképek (*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) tovább gondolta 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 értékelő rendszere (appreciative system) (*Zeichner és Liston*, 1996). *Shulman* (1986. 12.) mindezt a pedagógusok stratégiai tudásaként definiálja. *Falus Iván* (2003. 96–97.) hangsúlyozta, hogy ez az értékelő rendszer a pedagógus értékei, a szakmával kapcsolatos szerepelvárásai és a korábban szerzett tapasztalatai alapján alakul ki. Ez a lencseként működő értékelő rendszer szűri át a pedagógus elméleti ismereteit és gyakorlati tapasztalatait, de további elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok hatására maga az értékelő rendszer is módosul, amely tehát két vonatkozásban is nagyon fontos, egyrészt az elméleti és a gyakorlati tudás összekapcsolását segíti, másrészt az értékelő rendszert 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 van, hogy segítségével 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 mentor-tanárok 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 szerepmódel oldaláról közelíti meg a pedagógusok minőségi munkájának javítását Fűzi Beatrix és Suplitz Sándor. A pedagógusok mentorálásával kapcsolatos kutatásai alapján fogalmazta meg Fűzi Beatrix (2011), hogy önértékelésük 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 (Fűzi, 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 alkotó eleme a szubjektív tapasztalatok és tudástartalmak, készségek, viselkedések, meggyőződések köre, amelyek változnak a pedagógus önismeretének formálódása, önértékelése folyamatában, a másik pedig a társadalmilag releváns tapasztalatok és tudástartalmak.** A továbbiakban tehát e kettőség 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 iránta, 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. Szubjektív self a személy véleménye önmagáról,

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 struktúraként 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 élideállá válik, és motiváló szerepet tölt be, amennyiben a személy ennek elérésére törekszik. Az élideál kialakulásával jelenik meg az önértékelés funkciója, amelynek lényege, hogy a személy szükségleteit, tetteit a szociális normával, az élideállal 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 (önmotívumok és önismeretek), valamint az önreflektív 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 ének a kognitív pszichológiai megközelítés. A saját én vagy reális, vagy aktuális én az egyénről és viszonyrendszeréről kialakult kognitív hálózat. Az elvárt én a másokban rólunk kialakult ismeretek és minősítések. 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 egybevághóságát (kongruenciáját) mozdítja elő. Ugyancsak az önmegvalósítást segíti az aktuális (saját vagy reális) énkép és az életünk során szerzett tapasztalatok egybevághósága (*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 énről vonatkozó affektív-kognitív struktúrát, amely az egyén énről 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 szerveződése, reprezentációi. Sokan az ént nem egyetlen reprezentációs egységként gondolják el, hanem számos, önmagunkra vonatkozó reprezentációból összeálló rendszerként. Ezt támasztotta alá *Higgins* énképtérécek 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 rendelkezünk kellene (kötelezettségeink, feladataink, felelősségvállalásaink reprezentációja).

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

- valóságos saját, valóságos másik, amelyek a tulajdonképpeni énfogalom,
- ideális saját, ideális másik, elvárt saját, elvárt másik, amelyeket önrányító standardnak, vagy tanult életvezetési iránytűnek, röviden énképvezérfonalnak nevezünk.

Az énképtérzés elmélete szerint az emberek különböznek abban a tekintetben, hogy melyik énképvezérfonal követésére által motiváltak leginkább nagyobb teljesítményre. Az énfogalomtérzés elmélete szerint egyéni különbségek vannak abban, hogy kinél milyen énképvezérfonal érvényesül az önértékelési folyamat különböző szakaszaiban (*Higgins, 1987/2001. 348.*).

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 zavaraival 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 készenlétet, ezen keresztül alkalmazkodást és önkontrollt tesz lehetővé (*Kulcsár, 1976. 64–65.*).

A korábban már említett énképtérzés elméletben az aktuális és ideális, illetve az aktuális és elvárt énképek közötti eltérések összefüggései kerültek előtérbe: az előbbi a lehangoltsággal (depresszió), az utóbbi a szorongással jár együtt (*Higgins, 1987/2001*). *Ogilive* bevezette a nem kívánt én fogalmát. Az ideális énkép több mindent tartalmaz: önmagamról szóló képzeteket, emlékeket, amikor még „jó” voltam, internalizált képzeteket a „tökéletes” szülőkről, a helyzetek kulturálisan támogatott, erősen kívánatos fiktív kimeneteleiről (*Ogilive, 1987/2003*). A nem kívánt énkép sokkal kevésbé absztrakt, tartalmazza mások nemkívánatos vonásait, kedvezőtlen életkörülményeit, valamint a társadalmilag elfogadhatatlan tevékenységre készítő, de meg nem valósított impulzusok képzetait, félelmetes eseményeket, nem kívánt érzelmeket, amelyek előfordultak a személy

múltjában. *Ogilive* kiszámította a valós és az ideális, majd a valós és a nem kívánt énkép közötti távolságot. Ez utóbbi erősebb korrelációt mutatott az étellel való elégedettség pontszámával, mint a valós és az ideális énkép távolsága. Ebből azt a következtetést vontak le, hogy az elégedettség inkább a nem kívánt érzésektől és körülményektől való távolság, mintsem az ideális állapotokhoz való közelség szubjektív érzésétől függ.

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 érzései 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 változókényebb (*Linville*, 1987). A kevésbé komplex énképpel rendelkező személyek önértékelése és érzelmei negatív események következtében még negatívabb, pozitív események hatására pedig még pozitívabb irányba mozdulhat el.

Mitől függ az énképkomplexitás? Minél több tapasztalatot szerzünk különböző szerepekben, kapcsolatokban és helyzetekben, annál több lehetőség nyílik az énkép differenciáltabbá tételéhez. Ez egybevág a kognitív fejlődés azon elméleteivel, amelyek azt feltételezik, hogy a kognitív differenciálódás a tapasztalattal nő; valamint azzal a felfogással, hogy az énkép és az önértékelés a koraal egyre differenciáltabbá válik. Azok, akik több személyes és szakmai szerepet töltenek be, komplexebb énképpel rendelkeznek, mint akik élete mindössze néhány szerep köré összpontosul. Harmadszor az intellektuális és személyiség-hajlamok is hozzájárulnak az énkép kognitív differenciálódásához (*Linville*, 1985).

A szociális tanuláselmélet szerint az önismeret egyik legfontosabb aspektusa az énhatékonyság (*Bandura*, 1977). Ez az egyén arra vonatkozó megítélése, hogy mennyire lesz képes sikeresen végrehajtania 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 végrehajtásból 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, nem mindenki képes a pontos önértékelésre, az alulteljesítők hajlamosak túlbecsülni a teljesítményüket a magas szinten teljesítőkhöz 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 értékítéléshez, 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 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 énhatékonyság fogalmán belül külön részterület a szakmai énhatékonyság. A pedagógusok szakmai énhatékonyságának észlelése nem értelmezhető motivációik, a szakmai életben elért eredményeik, azok mások által történő elismertsége, a munkájukkal való elégedettség érzése nélkül. A szakmai énhatékonyság észlelése ugyanakkor vissza is hat motivációikra és további teljesítményeikre. Ha a pedagógus erős szakmai énhatékonysággal 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 énhatékonyságukban, a szakmai feladataik végrehajtásában való eredményességüket inkább annak feltételeként határozzák meg, hogy a feladataik végrehajtása során mennyiben segítették őt 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 énhatékonyságának észlelése és a tanulói eredményesség (*Bandura, 1997; Caprara, 2002*), a saját szakmai elkötelezettség a pedagógus szakmájával való elégedettségének kapcsolatát (*Caprara és mtsai, 2003a; Caprara és mtsai, 2003b*). Mindezek a kutatások igazolták is, hogy a szakmai énhatékonyság 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 énhatékonyság fogalmának definiálásával világossá vált előttünk, hogy az önmagunkról szerzett tudás kialakításában fontos szerepet kapnak a környezetünkből származó információk is. Az énhatékonyság 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, éni irányítókkal való egybevetést, vagyis hogy a pedagógus által kitűzött szakmai jellegű célokat szem előtt tartva végbemegy 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 önszabályozás kapcsolatát, hangsúlyozva a kognitív tényezők szerepét, kisebb figyelmet fordítva az affektív oldalra. A vizsgálatok fő fókusza 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. Doktori kutatásunk egyik fő fókusza a külső elvárások hatása a pedagógusok szakmai önértékelésére. A továbbiakban kutatásunk időszerűségének alátámasztására áttekintjük, hogy milyen külső szakmai elvárások léteztek a magyar pedagógusok számára az elmúlt harminc évben,

illetve a 2011/2013-ban bevezetett pedagógus-életpályamodell mennyiben hozott újat a pedagógusok számára.

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 az oktatási rendszert szabályozó, a mindenkori társadalmi igények, érdekek legfőbb hordozóit, a jogszabályokat vizsgáltuk meg.

Kronológiai szempontból kiindulási pontként 1985-öt választottuk. Az *1985-ös I. törvény a közoktatásról* megfelelő kiindulópontnak bizonyul abban a tekintetben, hogy megvizsgáljuk a rendszerváltás előtti időszak elvárásait, és kimutathassuk a rendszerváltás folyamán és az azt követő időszakban végbement változásokat, melyek 2013-ra teljesedtek ki a pedagógus-életpályamodell formájában. Már a jogszabályok elnevezése is tükrözi a társadalmi, politikai elvárásokat a pedagógusokkal szemben. 1985. évi I. törvény az *oktatásról*, 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 2011. évi CXCV. törvény a *nemzeti köznevelésről*, 326/2013. (VIII. 30.) *Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről* szóló törvény végrehajtásáról. Az elnevezések a törvény az *oktatásról*, törvény a *közoktatásról* és törvény a *köznevelésről* két változást mutatnak. A társadalom egyre inkább mint megrendelő kerül előtérbe az oktatás vonatkozásában. A második változás pedig az, hogy az oktatásról a nevelésre, személyiségfejlesztésre tevődik át a hangsúly.

A '80-as évek közepén alapvetően erkölcsi-politikai (tervekben foglalt követelmények legjobb tudása szerinti munkavégzés, emberi méltóság tiszteletben tartása, politikai-ideológiai fejlődés) elvárások fogalmazódtak meg, melyeknek alárendelődtek a szakmai követelmények (szakmai, pedagógiai, általános műveltség fejlesztése, diákokkal, szülőkkel való együttműködés). Ami az ellenőrzést, értékelést illeti, az *1985. évi oktatási törvény* kimondta az iskolák szakmai önállóságát, de ekkor még a szűkebb közoktatás-politikai, de a tágabb társadalmi környezet sem igazán tette lehetővé ennek tényleges megvalósulását (*Komlóssy, 1997. 127.*). Az 1985 előtt működő szakfelügyeletet szaktanácsadássá alakították át, és a megyei pedagógiai intézetek

felügyelete alá helyezték (11/1986. (VII.27.) MM rendelet). Az öngazgatáson alapuló logika szerint az „önfejlesztő iskolákat” gátolta a szakfelügyelet, hiszen az az oktatásirányítás és nem a szolgáltatást végző pedagógusok szempontjait követte. A tanácsadással a viszony épp fordítottá vált: az önmaga fejlesztésében érdekeltté tett pedagógus dönthette el, hogy van-e szüksége tanácsra, vagy nincs (Sáska, 2001. 35.). A változtatások fokozatosan történtek, mégis elmaradt a szaktanácsadói munka tartalmának, módszerének, eszközrendszerének kidolgozása (Kóczyán, 2005. 10.).

Felmerül a kérdés, hogy milyen célok irányában volt elvárás a fejlesztés és az önképzés. Az 1985-ös törvény azt is tartalmazta, hogy az intézmény *„meghatározza saját nevelési-oktatási feladatait, s a nevelő-oktató munka eredményességét elősegítő kísérleteket, kutatásokat folytathat”,* illetve *„a helyi szükségleteknek, a tanulók fejlettségének és érdeklődésének figyelembevételével kialakítja helyi nevelési rendszerét, továbbá kiegészítő tananyagot dolgozhat ki, és megválaszthatja a fakultációs irányokat”.* (1985. évi I. törvény 14. § (3) és (4) bekezdés). A szaktanácsadókra vonatkozóan pedig, hogy többek között feladatuk a *„pedagógiai módszerek, eszközök, eljárások megismertetése, terjesztése, egyéni szakmai tanácsadás”.*

A jogszabályok lehetővé tették az intézmények számára önálló pedagógiai programok kidolgozását. Elvárásként fogalmazódott meg tehát a fejlesztés, az innováció. A szaktanácsadók pedig, ahogy az elnevezésük is mutatja, tanácsot adtak a különböző programvariációk adaptálása és az önálló programkészítés vonatkozásában, a megfelelő szakirodalom kiválasztásában. Tulajdonképpen az intézményi önállóság következménye volt, hogy a fejlesztés mellett, amely a minőséget próbálta biztosítani, a hatékony nevelési-oktatási-pedagógiai tevékenység, a differenciált képességfejlesztés, a megfelelő eszközök kiválasztása és beszerzése is kiemelt szerepet kaptak az elvárások között. Hogy bevált-e a szaktanácsadói hálózat működtetése? Erre a kérdésre maguk a szaktanácsadók és a kutatók is kritikus válaszokat fogalmaztak meg (Kopcsa, 2003. 214.).

Az 1993. évi LXXIX. törvényben megfogalmazott pedagógusjogok és –kötelezettségek tekintetében határozottabban kirajzolódik előttünk az iskolák önállósága, mivel saját pedagógiai programot kellett kidolgozniuk, illetve helyi tantervet határozhattak meg. Alapvető elvárás volt a pedagógusokkal szemben a tanulók nevelése, tanítása a pedagógus saját világnézete és értékrendje szerint, de anélkül, hogy annak elfogadására készítené a tanulót. A törvény hangsúlyt fektetett a tanulók testi épségének megóvására, erkölcsi védelmére, személyiségének fejlesztésére, az ismeretek tárgyilagos és többoldalú közvetítésére, a tanulók egyéni képességének, szociokulturális helyzetének, sajátos

nevelési igényeinek figyelembevételére, a tehetségének kibontakoztatása, a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátására, a közösségfejlesztésre, a szülőkkel való kapcsolattartásra, a tanulók és szülei személyiségjogainak tiszteletben tartására, az erkölcsi nevelésre, valamint a pedagógus szakmai tudásának továbbfejlesztésére. A korábbiakhoz képest ez a törvény egy sokkal differenciáltabb elvárásrendszert fogalmazott meg. Kiemelnék a világnézeti semlegesség érvényesítését a nevelés során, a tanulókkal való egyéni bánásmódot, a tehetséggondozást, az ifjúságvédelmet, valamint a pedagógus szakmai továbbfejlesztését, mint új elvárásokat (1993. évi LXXIX. törvény). Ez a törvény mondta ki, hogy „a közoktatási intézmény jogi személy”. Ezzel az iskola birtokába jutott annak a jognak, hogy szervezetenként önmagát meghatározza. Ezzel egyértelművé vált, hogy az iskola kidolgozhatta saját stratégiáját, tehát meghatározhatta azokat a célokat, feladatokat, amelyeket meg akart valósítani, megvalósíthatónak tartott (Komlóssy, 1997.129.). Ezenkívül az iskoláknak meg kellett határozniuk saját értékrendjüket, természetesen figyelemben tartva a törvény által meghatározott kereteket. Szintén ez a törvény rendelkezett arról (40.§), hogy az iskoláknak intézményi minőségirányítási programmal kellett rendelkezniük, és ebben kellett meghatározniuk a vezetők és pedagógusok teljesítményértékelésének szempontjait. Ezt a paragrafust módosította a 2006. évi Köznevelési törvény 9. paragrafusa, mely szerint:

„Az intézményi minőségirányítási programnak tartalmaznia kell az intézményben vezetői feladatokat ellátók, továbbá a pedagógus munkakörben foglalkoztatottak teljesítményértékelésének szempontjait és az értékelés rendjét. A minőségirányítási programban rögzíteni kell a teljes körű intézményi önértékelés periódusát, módszereit és a fenntartói minőségirányítási rendszerrel való kapcsolatát. A minőségirányítási program végrehajtása során figyelembe kell venni az országos mérés és értékelés eredményeit. A nevelőtestület a szülői szervezet (közösség) véleményének kikérésével évente értékeli az intézményi minőségirányítási program végrehajtását, az országos mérés, értékelés eredményeit, figyelembe véve a tanulók egyéni fejlődését és az egyes osztályok teljesítményét.”

A törvény tehát összekapcsolta az iskolák által meghatározott elvárásokat, valamint az országos mérések és értékelések eredményeit, a tanulók egyéni fejlődését és az osztályok teljesítményét.

A köznevelési intézményrendszerben a 2000–2001-es tanévben indult el a Comenius 2000 I–II. Minőségfejlesztési program. Közel 500 intézményben kezdődött meg a program bevezetése. A törvény két területen határozta meg a minőségfejlesztés prioritásait: az intézmény minőségpolitikája, valamint a minőségfejlesztési rendszere (Tóth, 2010). A

program a pedagógus teljesítményét a befektetett/elvégzett munka, annak produktuma, valamint a partnerek ehhez kapcsolódó elégedettsége függvényeként definiálta.

| | | |
|-------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Pedagógiai tevékenység | belső szakmai szerepvállalás | |
| | belső megbízatásai | osztályfőnök |
| | | munkaközösségvezetés |
| | | DÖK |
| | innováció | pályázat |
| | | belső bevezetett újítás |
| | | belső képzés tartása |
| | képzés-önképzés | szakvizsga |
| | | kötelező továbbképzés |
| | | nyelvvizsga |
| | külső szakmai szerepvállalás | szakcikk |
| | | konferencia előadás |
| | | szakkönyv, tankönyv |
| szakvezetés | | |
| szaktanácsadó | | |
| szakértő | | |
| Pedagógiai eredmények | tanítás eredményessége | jegyek |
| | | bukások |
| | | beválás |
| | | belső mérés |
| | | külső mérés |
| | | országos kompetencia mérés |
| | nevelés | fegyelmezési ügyek |
| Elégedettség | szakmai közvélemény | vezetőségigazgató helyettes |
| | | munkaközösség-vezető |
| | | tantestületi rangsor |
| | laikus közvélemény | tanuló |
| | | szülők |
| | | dokumentált jogos tanulói panasz |
| Egyéb | dokumentált jogos szülői panasz | |
| | | |

5. ábra: Minőségfejlesztési modell (Veresné, 2013)

A modell (5. ábra) kerete volt az iskolák által egyénileg kidolgozott minőség-biztosítási rendszerének. A pedagógusokra vonatkozó általános értékelési területek a következők voltak: mesterségbeli tudás, nevelő-oktató munka tervezése, tanulásszervezés és -irányítás, tanulók értékelése, tanári munka eredményessége, tanórán kívüli nevelő-oktató munka, intézményi szintű programok szervezése és lebonyolítása, szakmai együttműködés az intézményen belül, szervezetfejlesztésben történő részvétel, önfejlesztés, tudásmegosztás, adminisztrációs feladatok elvégzése. Külön területet képeztek a vezetőhelyettesi, az osztályfőnöki, a munkaközösség-vezetői, és a minőségügyi vezetői és a gyermekvédelmi felelős irányában megfogalmazott elvárások (Veresné, 2013).

A törvény tehát lehetőséget adott az intézményeknek arra, hogy egy bizonyos kereten belül önmaguk határozzák meg a minőségirányítás rendszerét és azon belül a

pedagógusok iránt támasztott követelményeket a minél magasabb szintű teljesítmény érdekében. Ezek az elvárások a következők voltak: a törvényből adódóan a nevelésre vonatkoztatva világnézeti semlegesség, ugyanakkor saját meggyőződés kialakítása, magas szintű szakmai ismeretek, tervezés, tanulásszervezés és -irányítás, értékelés, eredményes tanulói teljesítmény, önfejlesztés, tanórán kívüli programok szervezése, lebonyolítása, szakmai együttműködés, szervezetfejlesztés, adminisztráció. Azt, hogy melyik iskola milyen hangsúlyokat helyezett ezekre a szempontokra, teljes mértékben saját pedagógiai programjuk és minőségbiztosítási rendszerük határozta meg.

A hazai oktatásban végbemenő változásokban nagy szerepe volt annak a neveléstudományi paradigmaváltásnak, amely a 80-as és 90-es évek során történt meg Magyarországon. 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 alapját a jelenleg érvényben lévő pedagógusok előmeneteli rendszerének. A munkát egy széleskörű, 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).

Még egy nagyon fontos tényezőt meg kell említenünk, ez pedig az oktatáspolitikai koncepció megváltozása. Az oktatás központosítása révén szűkült az iskolák autonómiája, a korábbi minőségbiztosítási modellt leváltotta egy centralizált irányítási rendszer, amelynek központi eleme az volt, hogy a többségében önkormányzati fenntartású intézmények állami irányítás, majd fenntartás alá kerültek, tankerületi rendszerbe szerveződtek. A másik elemként pedig a NAT, illetve a kerettanterv által szűkített mozgásteret kell megemlítenünk. 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 sztenderdek 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 végezhesék 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 elvárásrendszert 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, hogy 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 önmegelegedés 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 tanuláselmélet énkép fogalmához, 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 kapcsolódniak 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 szerepbe. 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, alkalmazzák-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 nézetei 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 minta és mintavétel

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 interjúalanyok személyes ismeretségi körünkből szolgáltattuk 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 legépelte interjúkban sorról sorra haladtunk, és rendeltünk kategóriákat szavak, mondatrészek vagy mondatok mellé. A kategóriákat egy szóval vagy szó szerkezettel 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 másodszor 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 fő kód menetén tudtuk értelmezni:

1. az önértékelés tudatossága,
2. az önértékelés alapja (elvárások),
3. az önértékelés ideje (mikor?),
4. az önértékelés nyomán megfogalmazott fejlesztési célok,
5. fejlesztési módok,
6. a pedagógusok minősítési eljárása mint külső értékelés,
7. az önértékelés során kifejezett érzelmek.

Az önértékelés tudatossága

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

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

Másrészt a kódolási folyamat során is kirajzolódott előttünk a tudatosság.

Mondjuk egy ilyen tanuló 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 támasztott, de belsők is, valamilyen értékítélet megfogalmazása, majd annak fényében valamilyen reagálás. Fontos eleme a rugalmasság és az alkalmazkodás.

Szakmai elvárások

A szakmai elvárások az *önértékelés alapja* fő kód 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 elvárások, a tantervben és iskolai dokumentumokban megfogalmazott elvárások, a vezetők elvárásai, valamely pedagógus példaképnek való megfelelés, a kollégák, a szülők, a diákok és a tágabb szakmai környezet (6. ábra).*

| Code System | 5. ese... | 6. ese... | 3. ese... | 4. ese... | 2. ese... | 1. ese... | SUM |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|
| ▲ Az önértékelés alapja | | | | | | | 0 |
| ■ Olvasott szakirodalom | | | | ■ | | | 2 |
| ■ Szakmai kompetenciák | | | ■ | | | | 2 |
| ■ Az állam, a fenntartó | | ■ | | | ■ | | 2 |
| ■ Saját céjai, elvárásai | ■ | ■ | ■ | | ■ | | 18 |
| ■ Az önértékelés alapja a tanterv és az is | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | 15 |
| ■ Az önértékelés alapja: vezetők | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 20 |
| ■ Az önértékelés alapja: példakép | | | | | | ■ | 2 |
| ■ Önértékelés alapja: a kollégák | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 14 |
| ■ Az önértékelés alapja: szülők | | | | ■ | | ■ | 4 |
| ■ Az önértékelés alapja: tágabb szakmai l | | | | | | ■ | 2 |
| ■ Az önértékelés alapja: diákok | | | ■ | ■ | ■ | ■ | 17 |
| Σ SUM | 20 | 12 | 11 | 19 | 22 | 14 | 98 |

6. 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 elvárások:

..... a másik pedig az, hogy milyen tudástartalmakat akarok velük megtanítani. Egy gondolkodásmódot akarok tanítani, és hogy ez átjött-e. Átjött-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 dolgot véghezviselek, 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 szólani, hogy ne rohangáljon, folyamatosan tartania kell az embernek magát, akkor elveszítem a hitelességemet a történetben. Hanem az, hogy emberi attitűdöt kell végig tanárként is kifeje mutatnom. Tehát az önértékelésnek az a része is fontos számomra, hogy ne veszítsem 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 érzelmeiken való uralkodást és megfelelő kezelését tartotta önmaga számára mérvadónak.

És amikor értek 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 csúcsán vagyok, és még szeretnék feljebb jutni, az az önértékelésemnek, de nemcsak a szakmai, hanem a saját énképemnek is nagyon-nagyon ártott. De természetesen ezen túltettem magam, nehezen ugyan, be kell, hogy valljam, de túltettem magam, és onnantól kezdve úgy mond 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.

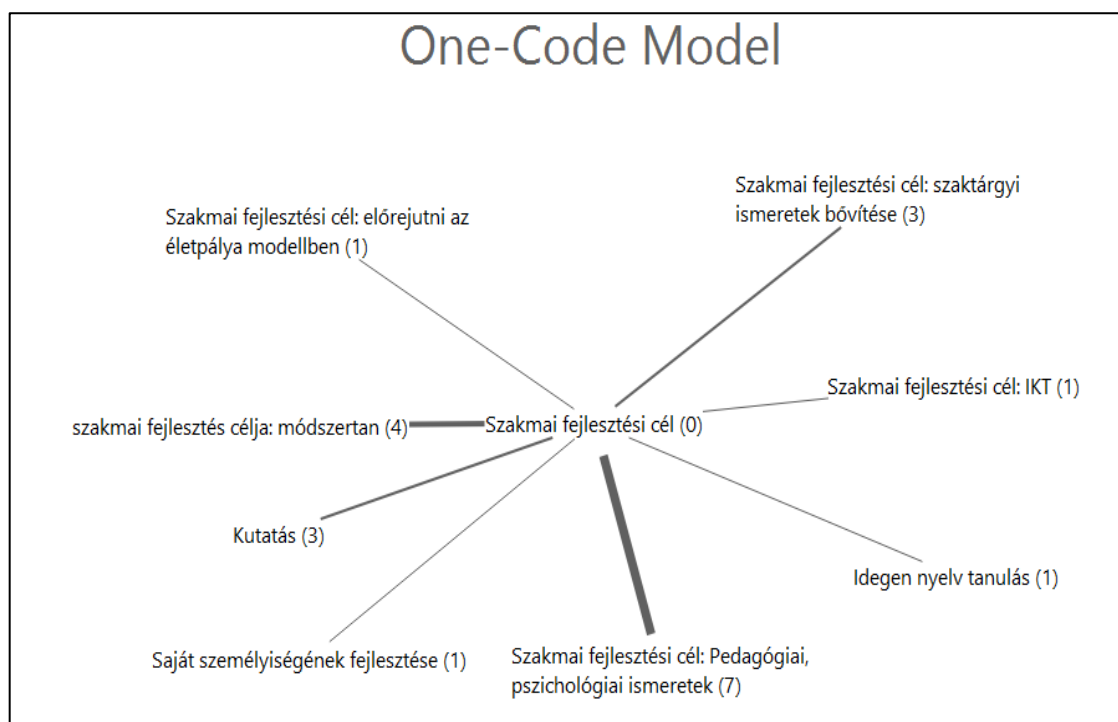
Azért kell tisztában lennie, mert saját magával kerülhet konfliktushelyzetbe. Elkövet olyan hibákat, hogy ha ezeket a dolgokat ismerte volna, akkor nem ment volna bele ebbe a csapdába, és ez azért szerintem vezethet önértékelési zavarokhoz is, illetve állandó konfliktushelyzetekben felemészti saját magát. 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 csússzal 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

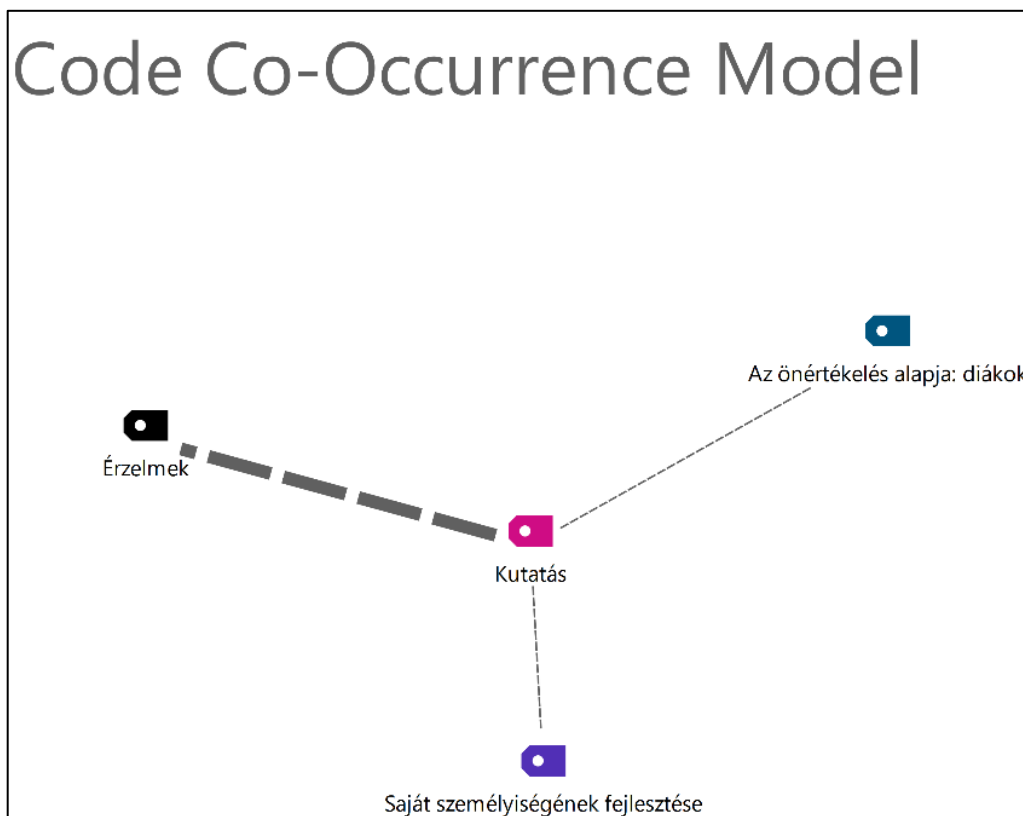
A szakirodalom rávilágított a *szakmai célok* fontosságára, ezért megvizsgáltuk annak alkódjait.



7. ábra: A szakmai fejlesztési cél alkódjai

A nyolc alkód (7. 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 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 azt, 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).



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

A 8. ábrán a vonalak vastagsága az alkódok közötti kapcsolat erősségére utal, vagyis a kutatás és az érzelmek igen erős kapcsolata jelent meg. Az érzelmek 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. Egy interjúalany definiálta fejlesztési módként azt.

Az önértékelés ideje (Mikor?)

Kutatásunkban mindegyik interjúalanyánál 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.)

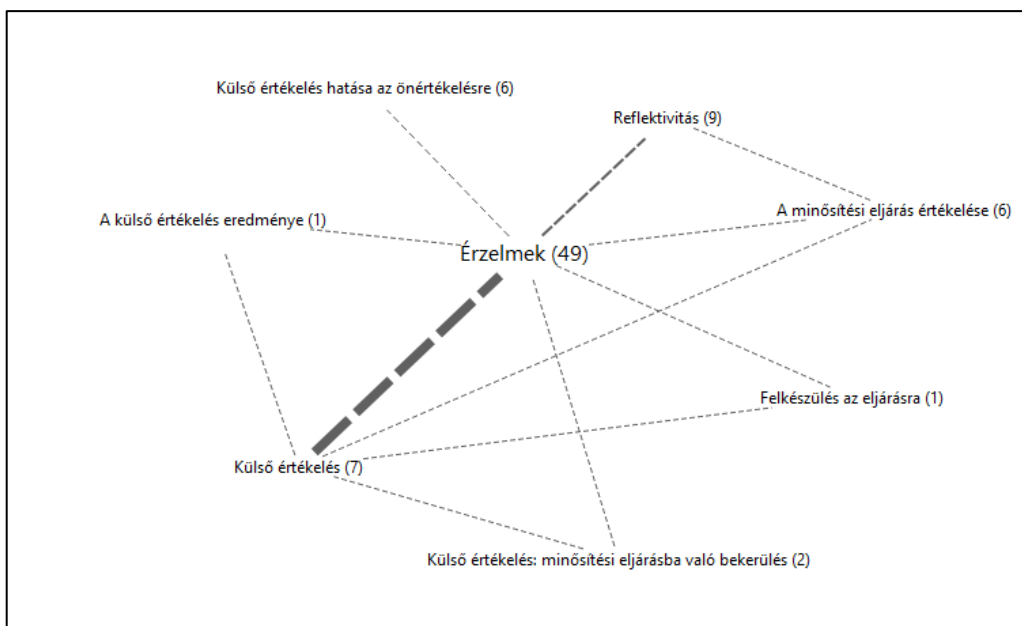
Azok a pedagógusok, akik kevesebb ideje vannak a pályán (1., 3., és 4. eset) inkább tanórák, egyes témák vagy témakörök lezárása után emelték ki a visszacsatolást, értékelést, illetve jövőbeli tevékenységük újragondolását, korrigálását. A tapasztaltabb pedagógusok hosszabb (féléves, éves, többéves) periódusokban 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 megemlítették 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 tartalomelemzés 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.



9. 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 (9. 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, segítek a tanulásban nekik, a felzárkóztatásban vagy tehetséggondozásban. 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 angyalként 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, tudatosságukat növelte.

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 értékelik. És biztos is 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 rosszulestet volna, és akkor el kezdtem 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 készíti 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 főköd után a második legtöbbször megjelenő kategória volt. Az

érzelmeik minden interjúalanyánál kimutathatók voltak, és alapvetően két csoportra osztottuk ezeket. 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 saját szakmai önértékeléséhez kötődtek.

Én mindig úgy éreztem, hogy egy órát úgy építetek föl, hogy a gyerekek legyenek a középpontban, 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 úgymond konstruktivista szellemiséget vigyem bele az órákba, és érzelmileg több töltés legyen.(5. eset 28.)

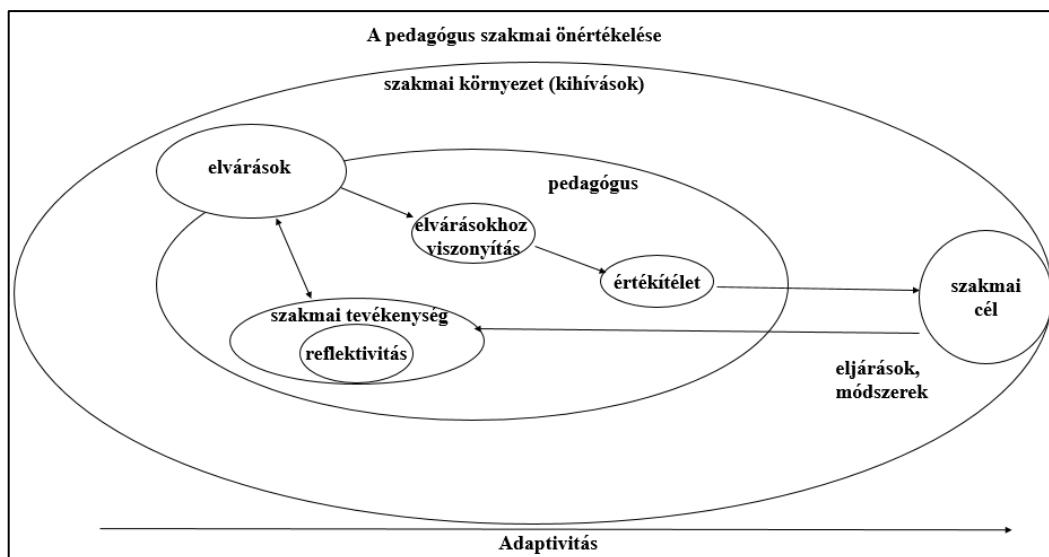
A negatív érzelmek is kapcsolódtak a minősítési rendszerhez, mert nem sikerült bekerülni, vagy nem tartja reálisnak a pedagógus az értékelést. A negatív érzelmek továbbá kötődtek a vezetőkhez, kollégákhoz és ahhoz, hogy a pedagógusmunka mekkora időbeli leterheltséget jelent. A minősítési rendszerhez, a vezetőkhez 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 vezetőkkel 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 vezetők kapcsolata azért is nagyon fontos, mert már korábban utaltunk rá, hogy a szakmai önértékelés alapját képző 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 **értékkövetés/ értékkövetések folyamatos (periodikus) meghozatalát** a pedagógus által, amely **tudatos tevékenység**. Az értékkövetés/értékkövetéseket 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 jellemzőjét

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 vezetők és a diákok elvárásai. **A külső elvárásokhoz szorosan kötődik a külső értékelés, ha van. A szakmai önértékelésnél az értékítélet vagy értékítéletek meghozatalakor** a második jellemző dolog, hogy a folyamat itt nem áll meg, hiszen a megalkotott értékítélet 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 mozgatórugói. **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 személyiség 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 és 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.



10. ábra: A szakmai önértékelés mint funkció

Közös elemként fogalmazhatjuk meg, hogy bármilyen irányból is indulunk, a pedagógus adaptivitása bontakozik ki előttünk (10. 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, értéktételek 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 értéktételek meghozatalának a tényét, de hogy az értéktételek 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 énhatékonyság 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 feljük 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 pedagógusok nézeteiben, 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 éhatékonyságuk személyes megítélése hat a pedagógusok önértékelésére.

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

H5: A pedagógusok szakmai önértékelése és önszabályozó képességük 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 éhatékonyság
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 éhatékonyság 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 rangsor kérdések voltak (*Falus és Ollé, 2008. 47–49.*). Az egyetértési és szubjektív gyakorisági skáláknál öt fokozatú 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 nem 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 kérdőívből 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 kérdőívnel hétfokozatú skálán történt a választás, addig mi a saját kérdőívünkönél 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 ugorhatott.

A kérdőív megszerkesztését, majd online formában történő megírását követően tesztelésre került sor. Tíz gyakorló pedagógust kértünk meg a kérdőív kipróbálásra.

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 mérőeszköz 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 folyamat jellegét, 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 öt fokozatú 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 összevessük 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. Mindkét 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 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.

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 mintában 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. A pedagógus kategóriákat 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 továbbítására kollégáik, ismerőseik számára.

2.5 A minta bemutatása a demográfiai adatok alapján

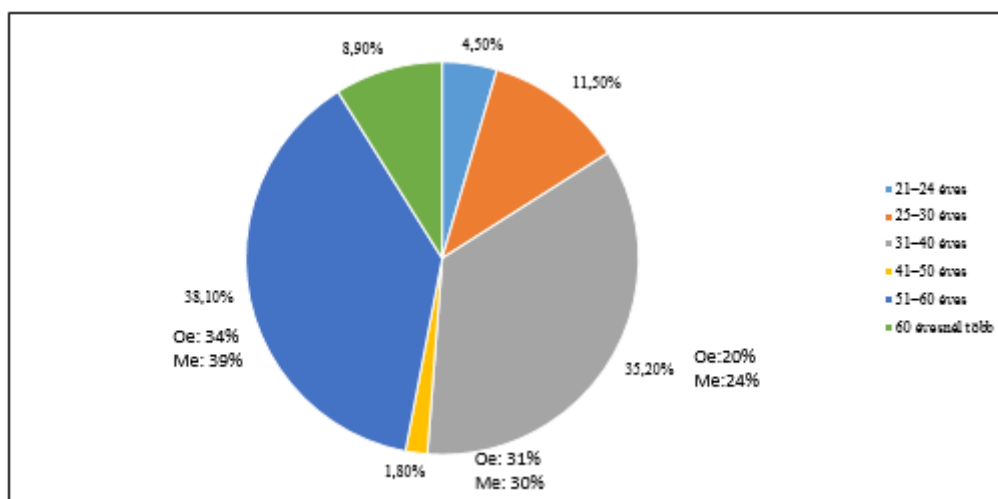
Bár kérdőívünk kitöltését 691 fő kezdte el, 21 személy válaszait elvetettünk, egyrészt azért, mert nem fejezték be a kitöltést, és a hiányzó adatok nagymértékben torzították volna az eredményeket, másrészt azért, mert a kitöltők között voltak olyanok is, akik nem ebben a földrajzi régióban dolgoznak, 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 |
| Összes | 670 | 100 |

Mintánkban az 51–60 és a 31–40 év közötti pedagógusok aránya volt a legmagasabb a 41-50 év közöttieké pedig a legalacsonyabb (7. táblázat).



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

Az országos és megyei eloszlás adatait figyelembe véve azonban a kép már sokkal árnyaltabb. A 11. ábrán csak azoknál a kategóriáknál tüntettük fel az országos és megyei adatokat, ahol nagyon nagyok voltak az eltérések.

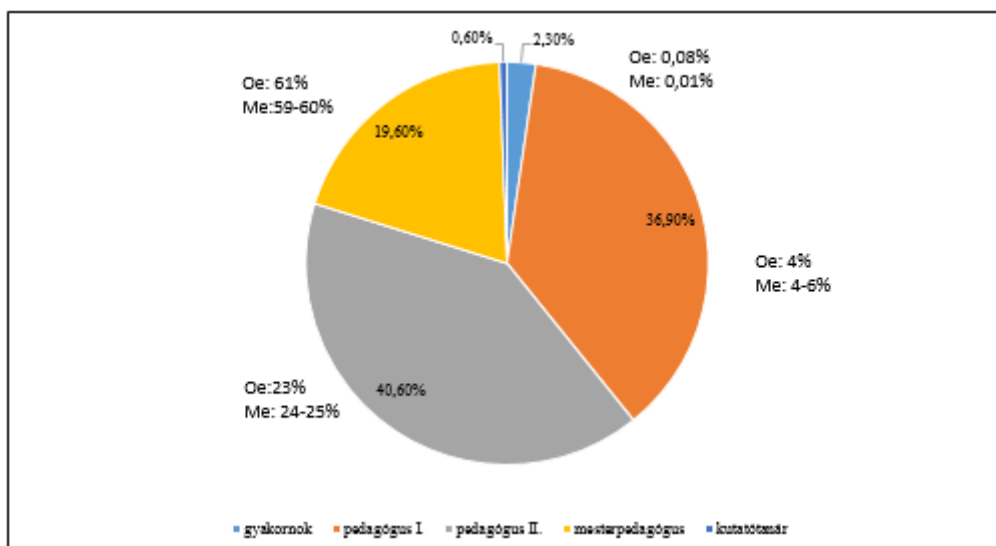
Az 50–59 éveseknél az országos eloszlás 34%, a 31–40 évesek esetében pedig 20% volt, vagyis a mintánkban az ezekbe a kategóriákba tartozók aránya jelentős mértékben meghaladta az országos adatokat. A legkevesebben a 41–50 év közöttiek töltötték ki a kérdőívet, ami az országos adatokhoz képest (31%) is 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) túlreprezentálták 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%) 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).



12. 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 (12. 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 és 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 (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 eljárásról részt vett és részt nem vett pedagógusok aránya. Közülük tehát 398 fő (59,4%) vett részt ilyen eljárásról 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 |
| Összes | 670 | 100 |

Végzettség alapján a mintában többségben voltak a középiskolai tanárok (8. táblázat). Igaz kis arányban, de bekerültek mérnökstanárok és művésztanárok is. 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 |
| Összes | 670 | 100 |

A kérdőívet kitöltők többsége szaktanárként és szaktanár és osztályfőnökként 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 nevezett meg csak egy beosztást (10. táblázat), ugyanakkor 54,3%-uk 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).

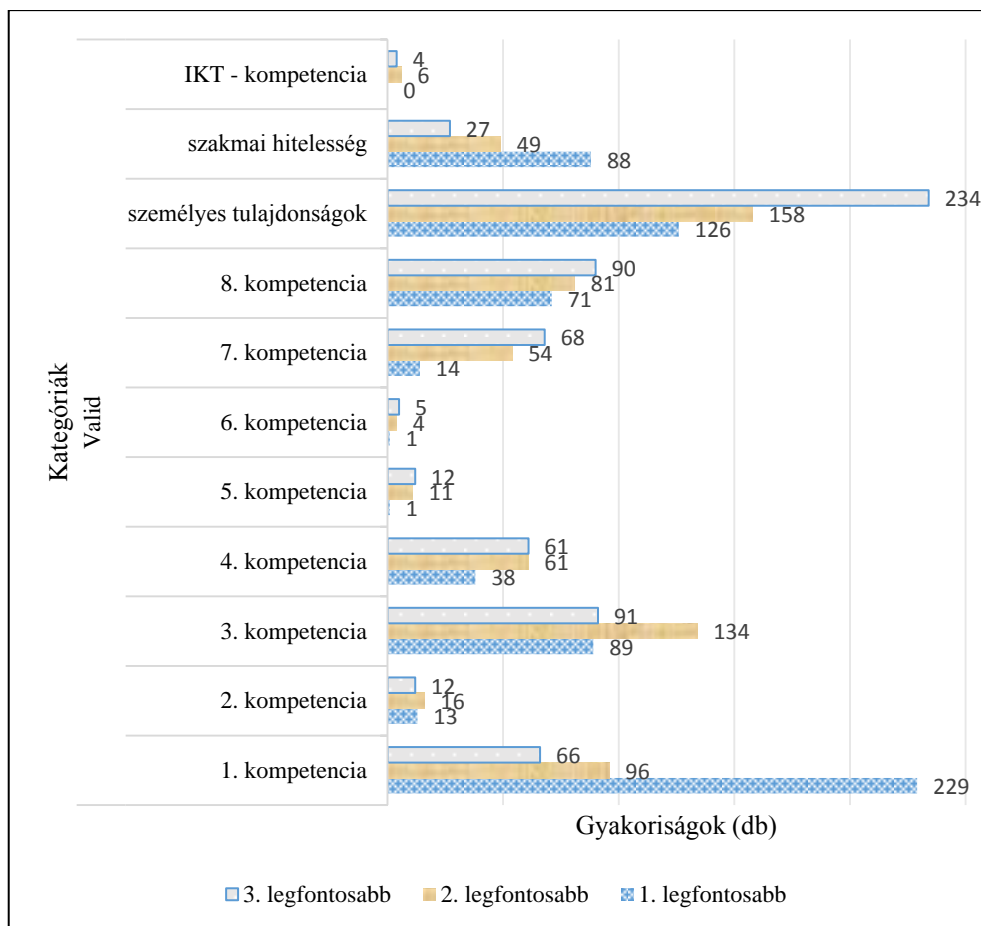
11. táblázat: A kutatásban alkalmazott statisztikai módszerek

| Leíró statisztikai módszerek | Matematikai statisztikai módszerek | |
|---|------------------------------------|---------------------------------------|
| Abszolút gyakoriság lekérdezések | Összefüggés-vizsgálatok | Különbözőségvizsgálatok |
| | Korrelációs számítás | Kétmintás <i>t</i> -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, empátia, rugalmasság, következetesség, kreativitás, pontosság, rugalmasság és 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.



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

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 (13. ábra). Szintén ide sorolta a válaszadók közül 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 elvárásaként 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., 3. és 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, de tetten érhetőek önértékelésükkor a pedagógus-kompetenciák mint referenciapontok.

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 |
| Példaképének | 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 életpályamodell 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) és 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. Mindenféléképpen 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).

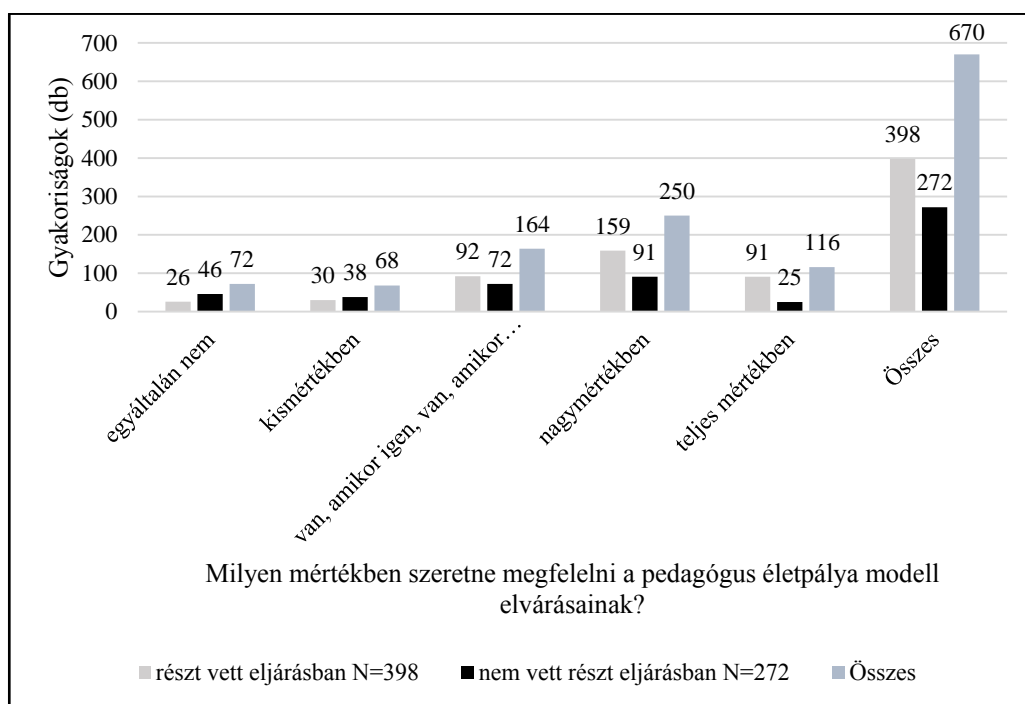
13. táblázat: Minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok válaszainak összehasonlítása kétmintás t-próbával

| Minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok válaszainak összehasonlítása kétmintás t-próbával – Pedagógusként milyen mértékben szeretne megfelelni a felsorolt elvárásoknak? Kérem, válaszát 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 |
| Példaképek | 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 a 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, ez azt jelenti, hogy ezeknél az elvárásoknál a két részminta szórásai különbözőek voltak, vagyis ezekben az esetekben a Welch-féle d-próbát végeztük el. A többi elvárás esetében (*A kompetencia mérések elvárásai*, a *Helyi, vagy központi vizsgakövetelmények*, *Helyi vezetők elvárásai*, a *Diákok*, *Önmaga elvárásai* és a *Példakép*) a két részminta szórásai nem különböztek egymástól, ezért ott 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.



14. ábra: A megfelelés igénye a pedagógus életpálya modell elvárásainak

Azok a pedagógusok, akik részt vettek az eljárásban, ott a *nagy mértékben* és a *teljes mértékben* való elfogadottság a válaszadók közül 250 főnél (65,32%) volt jelen, míg a minősítésben részt nem vett válaszadónál 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 aránya 304 fő (45,37%) volt. A 14. 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 a Tukey-féle posthoc elemzés segítségével megállapíthattuk, hogy 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. mestertanár | -0,850, $p=0,000$, $p < 0,05$ |
| pedagógus II. mestertanár | -0,483, $p=0,001$, $p < 0,05$ |
| pedagógus I. 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 év 26–30 év | -0,600, $p=0,011$, $p < 0,05$ |
| 11–15 év 26–30 év | -1,150, $p=0,000$, $p < 0,05$ |
| 11–15 év 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 pedagógus-kompetenciáknak 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 sztemderdek 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 sztemderdeket? Kérem, válaszát jelölje a megfelelő számmal! (1=egyáltalán nem ismerem..... 5=teljes mértékben ismerem)*), majd összehasonlítottuk azt a minősítési eljárásban részt vevők ugyanezen kérdésekre adott válaszaival.

16. táblázat: A szakmai kompetenciák ismerete teljes mintában

| <p>Ön mennyire ismeri a szakmai elvárásaként megfogalmazott pedagógus kompetenciákat és az önre vonatkozó sztemderdeket? Kérem, választ jelölje a megfelelő számmal! (1=egyáltalán nem ismerem..... 5=teljes mértékben ismerem) N=670</p> | | |
|---|-------|--------|
| Kategóriák | Átlag | Szórás |
| 1. kompetencia | 4,40 | 0,738 |
| 2. kompetencia | 4,41 | 0,743 |
| 3. kompetencia | 4,40 | 0,771 |
| 4. kompetencia | 4,30 | 0,830 |
| 5. kompetencia | 4,31 | 0,850 |
| 6. kompetencia | 4,29 | 0,870 |
| 7. kompetencia | 4,45 | 0,706 |
| 8. kompetencia | 4,56 | 0,697 |

A szakmai elvárásaként megfogalmazott kompetenciák ismerete elég egységes képet mutatott a teljes minta vonatkozásában (16. táblázat). 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, sztemderdekkel.*), 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 tanulók 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.

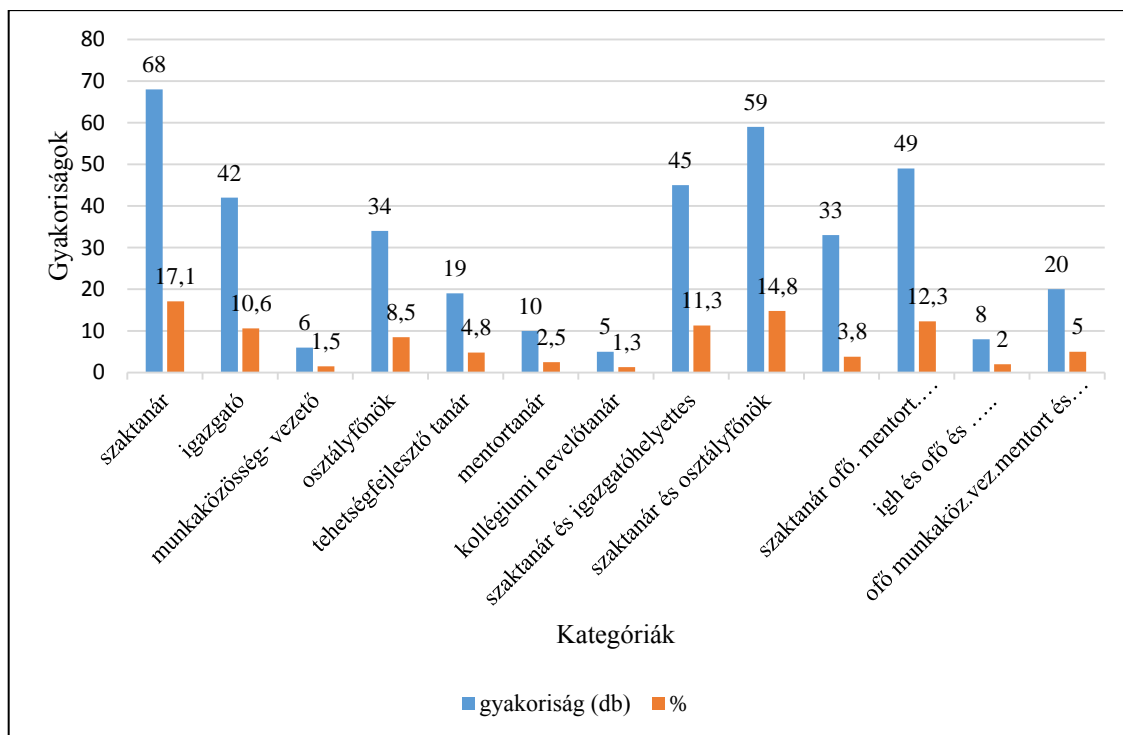
Ugyanezt megvizsgáltuk a két részmintán, vagyis a minősítési eljárásról részt vett és még részt nem vett pedagógusok esetében.

17. 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 (17. táblázat). Az eljárásban részt vett pedagógusok legalacsonyabb átlaga is magasabb volt (4,44), mint a minősítésen részt nem vett 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 teljes mintában és a nem minősített pedagógusok esetében a 6. kompetencia rendelkezett. A válaszadóknak a teljes mintából 49,85%-a (334 fő) választotta a *teljes mértékben ismerem* választ erre a kérdésre. Érdekesség, 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 ismerik az elvárásokat.



15. ábra: Beosztások az 5. kompetencia vonatkozásában, minősített pedagógusok esetében (N=398)

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, ahol közel fele a válaszadóknak osztályfőnök (15. ábra) volt.

Annak kiderítésére, hogy van-e szignifikáns különbség a minősített és a még nem minősített pedagógusok között a kompetenciák ismeretére vonatkozóan, kétféle t-próbát végeztünk. A Levene-teszt eredménye a 8. kompetencia kivételével mindenhol nagyobb volt, mint 0,05 ezért a szórás az egyes kompetenciák esetében a két csoportban megegyezett. Ezeknél elvégezhető volt a t-próba. A 8. kompetenciánál, mivel a Levene-teszt szignifikáns volt, a szórások különböztek. Ebben az esetben a Welch-féle d-próbát végeztük el.

18. 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 (18. 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.

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

| kompeten- ciák önérté- kelése | 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 (19. 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 hogy pontosan felmérjék, mely területeken értékelik őket, figyelembe veszik ezeket az elvárásokat saját

önértékelésükkor. Az *I. 7. és 8. kompetenciák* elvárásai ismeretének többszöri megjelenése jelentheti a pedagógusok által elsődlegesen fontosnak tartott szakmai területeket, 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 vettek. 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, 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 átlagai között, ezek mégsem nagyok. Kétmintás t-próba elvégzésével megvizsgáltuk, hogy az eltérés milyen erősségű, és mennyire szignifikánsan jellemzi az alapsokaságot.

20. 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 (20. táblázat) a Levene-teszt szignifikanciaszintje mindenütt kisebb volt, mint 0,05. Ebből következik, hogy a szórások az egyes csoportoknál különbözőek voltak, 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 rész-hipotézisét, amely szerint különbség van a minősítési vizsgán és eljárásán 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 minősítéskor 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. *Őn milyen mértékben elégedett-e 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.

21. 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 Tukey-féle posthoc-elemzés alapján, ahol $p > 0,05$, (21. táblázat) látható, hogy mely csoportok között volt szignifikáns különbség. Az átlagok alapján arra következtethetünk, 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.

22. táblázat: A külső értékelés eredménye az eredménnyel nem elégedettekénél

| 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 |
| Összes | 71 | 100 |

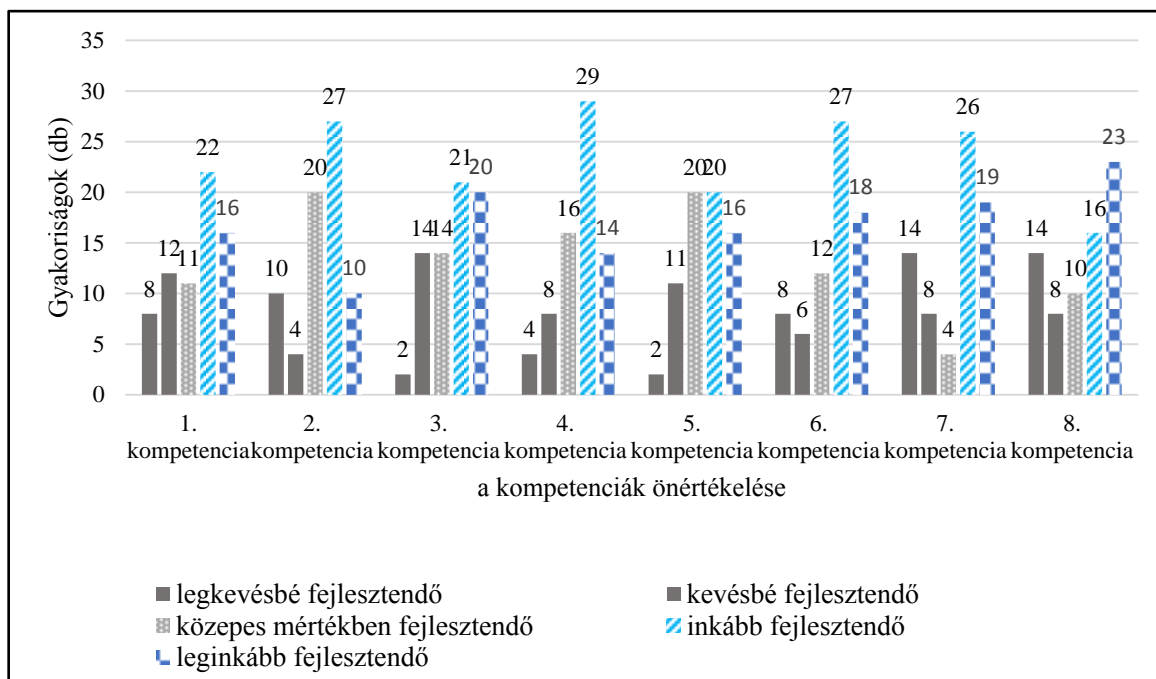
Külön megvizsgáltuk az elégedetleneket (22. táblázat). Közülük 33 fő (46,5%) 91–100% között, 26 fő (36,6%) 81–91% között teljesített. Ez az elégedetlenek 83,1%-a, vagyis hiába értek el jó eredményt, mégsem voltak elégedettek.

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

23. táblázat: A külső értékelés eredményével elégedettek eredményei

| kategóriák N=327 | gyakoriság | százalékos gyakoriság (%) |
|------------------|------------|---------------------------|
| 81–90% | 18 | 5,50 |
| 91–100% | 309 | 94,5 |
| összes | 327 | 100 |

Közülük a 327 főből 309 fő (94,5%) a legjobban, és 18 fő (5,5%) 81 és 90% között teljesített (23. táblázat), vagyis akik elégedettek, ott a jelentős többség jó eredményeket ért el.



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

Érdekes megvizsgálni a gyakoriságokat a külső értékelés eredményével nem elégedettekénél (III. 2. *Őn milyen mértékben elégedett-e 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 (16. ábra), megvizsgáltuk az egyes kompetenciák önértékelésének gyakoriságait (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!)*). Ebben az esetben a kompetenciák önértékelésénél az *inkább fejlesztendő* válasz volt többségben a 8. kompetencia kivételével, ahol a *leginkább fejlesztendő* válasz volt a domináns.

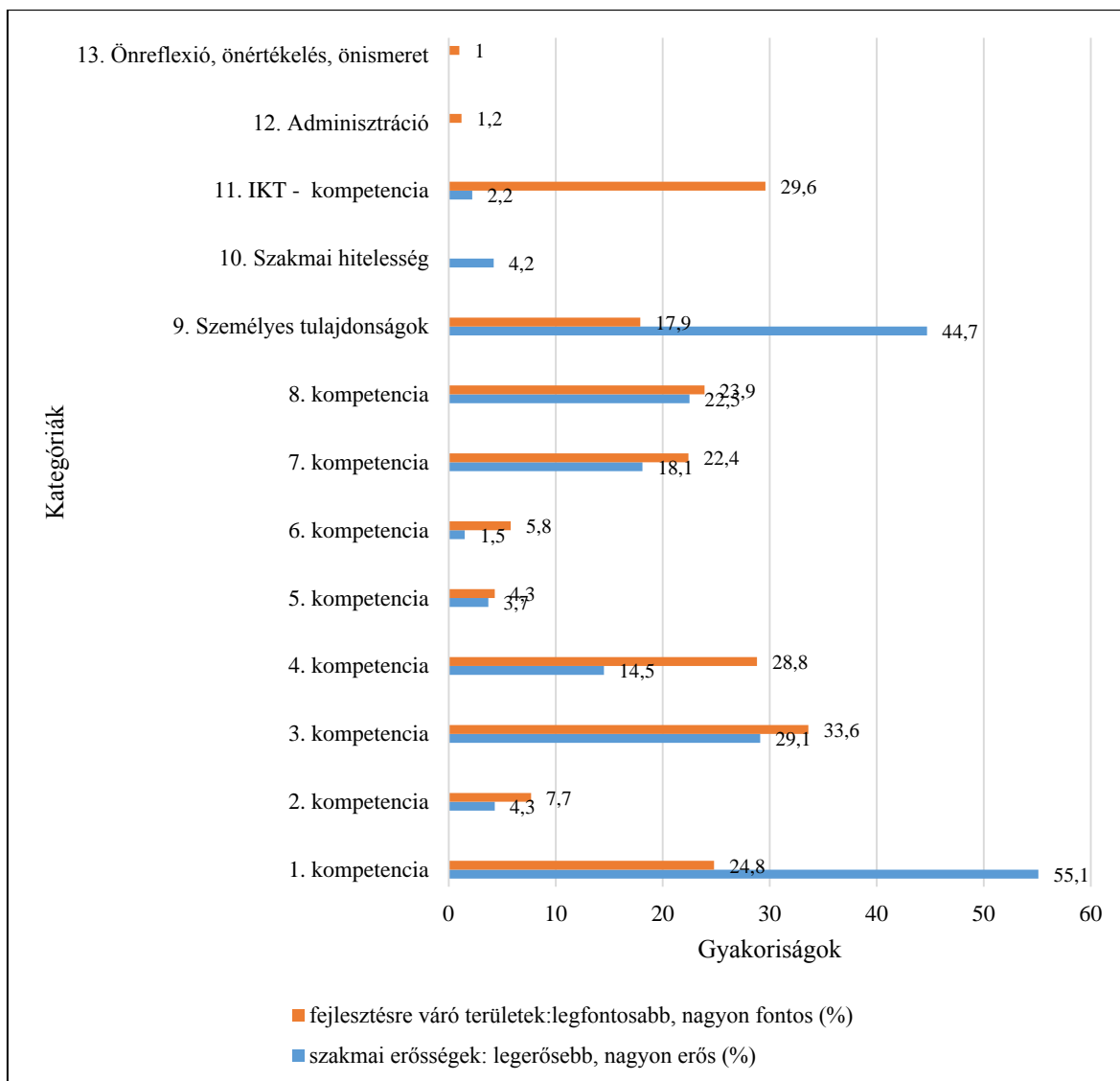
Akik jól szerepeltek a külső értékelésen, azok többsége elégedett volt az eredményével, voltak azonban olyanok is, akik annak ellenére, hogy jól szerepeltek, mégsem voltak elégedettek, és voltak olyanok is, akik bár gyengébben szerepeltek, mégis elégedettek voltak. Az, hogy a külső értékelésen való részvétel 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 nem. **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, szembesülnek 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, feltételezvé, 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 elérkezettnek 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)!).*



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

A válaszokat kategóriákba soroltuk, és a hozzájuk tartozó százalékos gyakorisággal számoltunk (17. ábra).

24. 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 |
| Összes | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

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%) (24. 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 mint legfontosabb elvárások (lásd 13. ábra).

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

25. 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 |
| Összes | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

A fejlesztésre váró területek esetében a *3. kompetencia* (a legfontosabb=102 fő, 15,2%, 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 (25. 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 erősséget, vagy mint fejlesztendő területet. A legfontosabb kategóriákat vizsgálva (erősségek, fejlesztendő területek) a *3. kompetencia (Tanulás támogatása)*, nemcsak erősség, hanem fejlesztendő terület is, vagyis ez az eredmény támasztja alá a pedagógus tevékenysége során a figyelme középpontjában a tanuló áll. A nyílt kérdéseket figyelembe véve válaszadóink tehát következetesek voltak, amikor erősségeiket és fejlesztésre váró területeiket mérlegelték.

26. 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 (26. táblázat). Az erősségeknél 21 megjelölés volt, a fejlesztendő területeknél pedig 25.

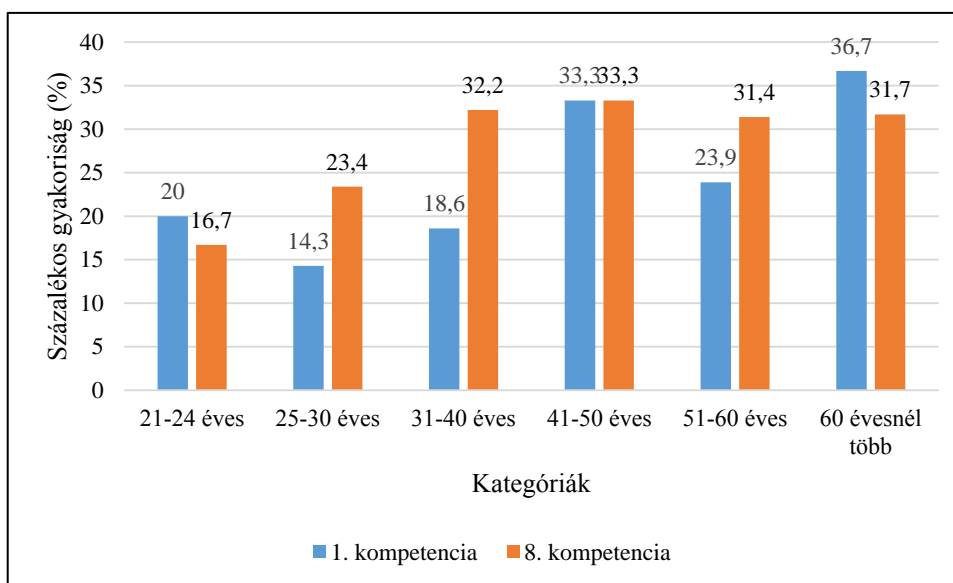
27. táblázat: A kompetenciák önértékelése zárt kérdésekkel

| 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)! | | | | | |
|--|-------|--------|--------|--------|----------------------|
| 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 kompetencia területeken 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-sel a legfejlettebb, 5-sel 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 (27.

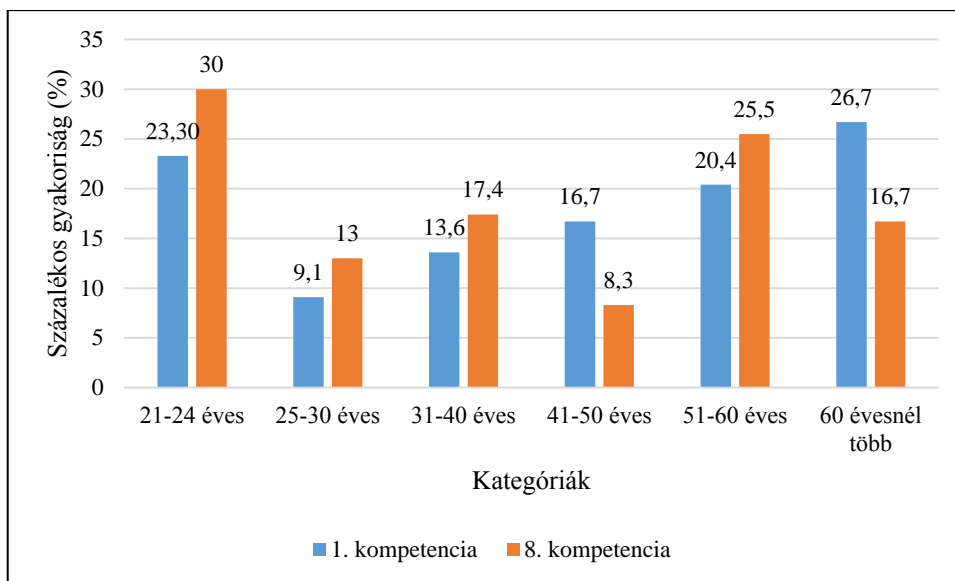
táblázat). A korábbi, nyílt kérdések esetében is megjelentek a 3. és 4. kompetenciák (lásd 15. ábra) mint legfontosabb fejlesztésre váró területek. Ugyanakkor sokatmondó volt az átlagos eltérés értéke, amelyik a legnagyobb a 8. kompetenciánál (szórás=1,529). Az 1 kompetenciánál is magas volt ez az érték (szórás=1,413). Következésképpen ebben a két esetben volt a legkülönbözőbb a válaszadók megoszlása a legkevésbé és a leginkább fejlesztésre váró kompetencia megjelöléskor.

Itt érdemesnek tartottuk megnézni, hogy milyen a pedagógusok megoszlása háttérváltozóink alapján a két kompetencia vonatkozásában.



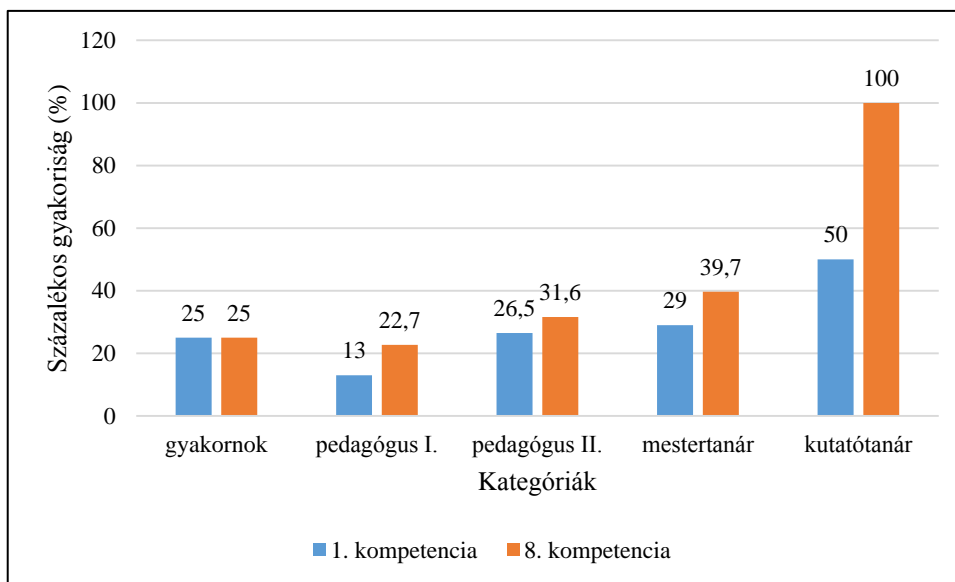
18. ábra: Az 1. és a 8. kompetencia mint leginkább fejlesztésre váró terület életkor alapján (N=670)

A 60 éves és annál idősebb korosztály az, amelyik a leginkább szeretne az 1. kompetencia vonatkozásában fejlődni (36,7%) (18. ábra). A 8. kompetenciát arányaiban a 41–50 évesek jelölték meg mint a leginkább fejlesztendő területet (33,3%), és megfigyelhető, hogy az életkor növekedésével minden korosztálynak több mint a 30%-a tartotta fontosnak ezt a kompetenciát.



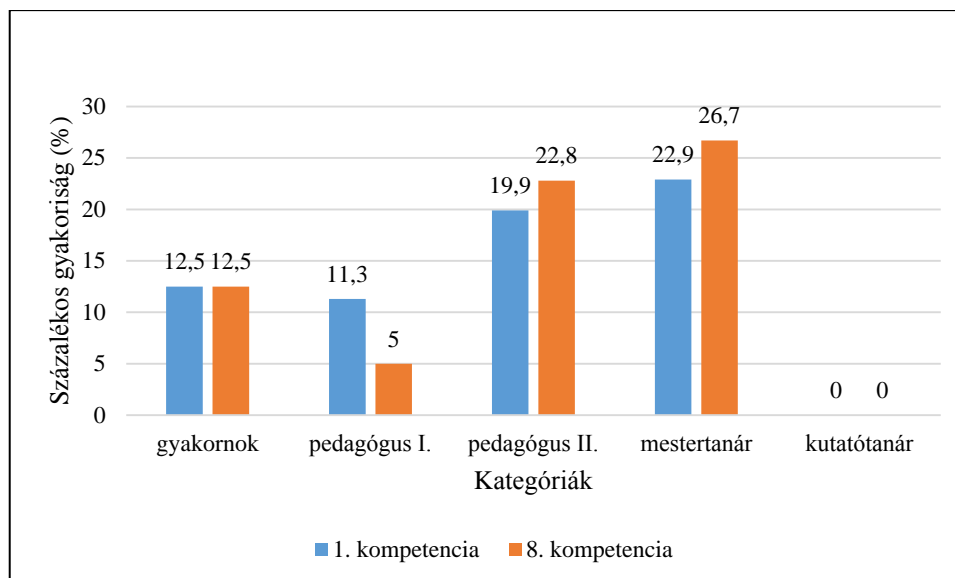
19. ábra: Az 1. és a 8. kompetencia mint legkevésbé fejlesztésre váró terület életkor alapján (N=670)

Az 51–60 évesek a leginkább megosztottak, mivel náluk a legkisebb a különbség azok között, aki a leginkább és a legkevésbé fejlesztendő területként nevezték meg az 1. kompetenciát (23,9%–20,4%) (19. ábra). A 8. kompetenciánál is az 51–60 évesek (31,4%–25,5%) a legmegosztottabbak.



20. ábra: Az 1. és a 8. kompetencia mint leginkább fejlesztésre váró terület pedagóguskategóriák alapján (N=670)

A pedagóguskategóriák esetében mindkét kompetencia a kutatótanárok számára volt a legfontosabb fejlesztendő terület (20. ábra).



21. ábra: Az 1. és a 8. kompetencia mint legkevésbé fejlesztésre váró terület pedagóguskategóriák alapján (N=670)

A mestertanárok számára a legkevésbé fontos mindkét kompetencia (21. ábra). A leginkább megosztottak az 1. kompetencia esetében a pedagógus I. (13%–11,3%), a 8. kompetenciánál pedig a pedagógus II. kategóriába tartozók (31,6%–22,8%) voltak.

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

28. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelésének összefüggései

| kategóriák N=670, **= p <0,01 | mutatók | 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 (28. táblázat) alapján levonhattuk azt a következtetést, hogy az egyes szakmai kompetenciák önértékelése között mérsékeltlen 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.

29. 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 |
| <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 megértési 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</p> | indirekt |

| szakmai kompetenciák | szakmai önértékelés jelenléte |
|---|-------------------------------------|
| szükség esetén más szakembertől segítséget kérni. 4.8 Felismeri a gyermekekben, a tanulóknál a tehetség ígértét, és tudatosan segíti annak kibontakozását. 4.9 Az együttnevelés keretei között is módot talál a gyermekek, a tanulók esetében az egyéni fejlődés lehetőségeinek megteremtésére. | |
| 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 5.6. Pedagógiai feladatai során figyelembe veszi és értékékként közvetíti a gyermekek, a tanulók és tanulóközösségek eltérő kulturális, társadalmi háttéréből adódó sajátosságokat. 5.8. Pedagógiai tevékenységében a nevelt, oktatót gyermekek, tanulók életkorából következő fejlődés-lélektani jellemzőik ismerete tükröződik. | indirekt |
| 6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése 6.9. Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését. | indirekt |
| 7. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás 7.4. Igényli a pedagógiai munkájával kapcsolatos rendszeres visszajelzéseket, nyitott azok befogadására. | direkt |
| 8. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért 8.1. Tisztában van személyiségének sajátosságaival, és alkalmazkodik a szerepelvárásokhoz. 8.4. Pedagógiai munkáját reflektivitás jellemzi. 8.5. Fontos számára szakmai tudásának folyamatos megújítása, a megszerzett tudását a pedagógiai gyakorlatában eredményesen alkalmazza. | 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 (29. táblázat, lásd Függelék, **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 a 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, az 5. kompetencia, 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 28. 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 nézetei 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 hatékonyak tartják magukat például az önálló tanulás képességének a kialakításában. A másik, szintén erős kapcsolat a 7. és 8. kompetenciák között ($r= 0,740$, $p=0,000$, $p < 0,01$) arra utalt, hogy akik nyitottnak érzik magukat szakmai kommunikációjukban, azok reflektívebbnek és a szakmai fejlődésre is nyitottabbaknak 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 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 hívni 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, jelentheti azt, hogy bár folyamatosan reflektálnak munkájukra, és értéklik 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 válasznál 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 mérsékelt erő 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 teljes mértékben a nyílt kérdésekre adott válasznál, 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.

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

| Kategóriák | gyakoriság (db) |
|---|-----------------|
| Elősegíti a szakmai fejlődést, motivál | 225 |
| Szakmai önismeretet fejleszt | 127 |
| Tudatossá 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 |
| Összes | 552 |

A 670 válaszadóból 552 adott értékelhető választ erre a kérdésre (30. 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 *tükröt 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 *főleg 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 mozgatórugójaként 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 elvárás rendszert, újabb szempontokat ismerek meg*,

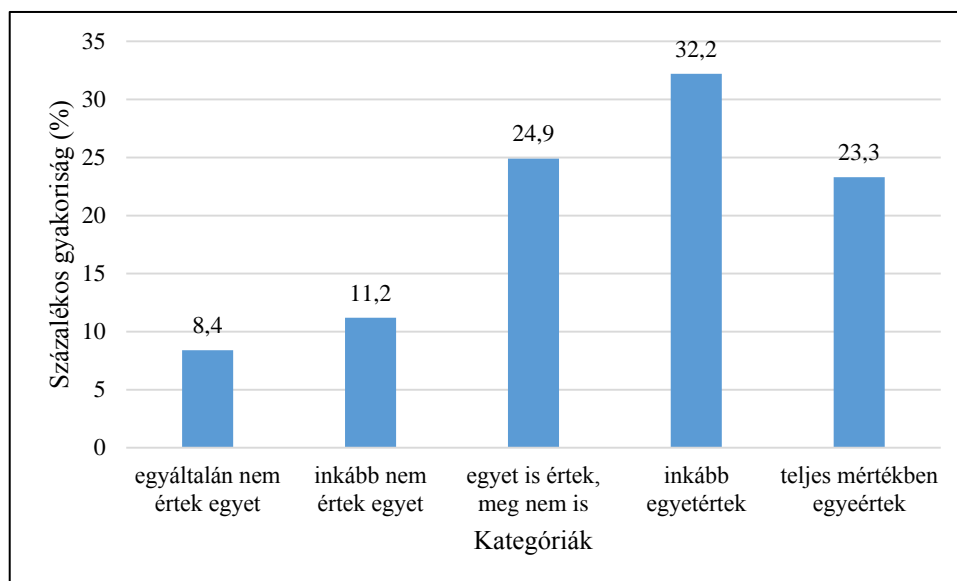
rávilágít a követelmények sokszínűségére, komplex rendszert nyújt a szakmai munkám áttekintéséhez.

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).

31. táblázat: Az önértékeléssel kapcsolatos nézetek

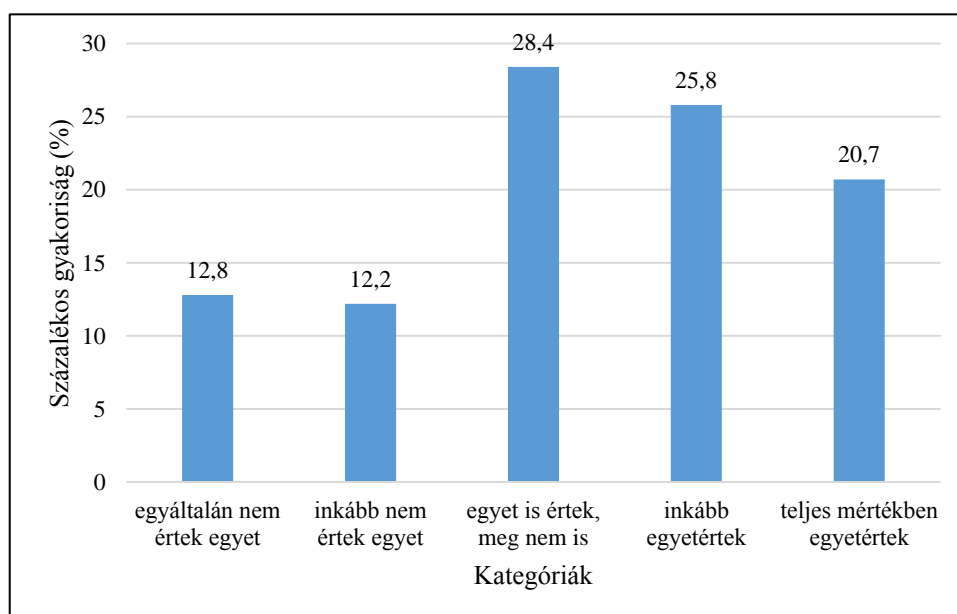
| Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? 1=egyáltalán nem értek egyet, 2=inkább nem értek egyet, 3=egyet is értek, meg nem is, 4=inkább egyetértek, 5= teljes mértékben egyetértek) N=670 | | |
|---|-------|--------|
| kategóriák | átlag | szórás |
| Fontosnak tartom, hogy rendszeresen értékeljem 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 pedagógus kompetenciák és sztenderdek ismerete segíti szakmai fejlődésemet | 3,53 | 1,098 |
| A szakmai önértékelést pályakezdésem óta alkalmazom. | 3,51 | 1,201 |
| A pedagógus kompetenciák és sztenderdek megismerése új szakmai célok kitűzésére ösztönöz. | 3,48 | 1,127 |
| A pedagógus kompetenciák 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 (31. 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 részük szerint a szakmai elvárásként definiált pedagóguskompetenciák és sztenderdek nem fedik le tevékenységük teljes spektrumát (átlag=3,37).



22. 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 az szakmai önértékelés tevékenységét nem sokan végzik pályakezdésük óta (átlag=3,51) (22. ábra). A válaszadók közül a *teljes mértékben egyetért* és az *inkább egyetért* választ együttesen 372 fő (55,5%), egy kicsivel több mint fele választotta.



23. 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) (23. ábra). A válaszadók közül 312 fő (46,5%) támogatná ezt a tevékenységet.

32. 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 egyetértek | teljes mértékben egyetértek |
| 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 (32. 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 a (átlag=2,87, lásd. 31. táblázat) 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 sztemderdek nem fedik le tevékenységük teljes spektrumát. Nyílt kérdéssel próbáltuk meg körbejárni a hiányosságokat (II. 7. *Ön szerint vannak-e olyan pedagógus jellemzők, 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.

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

| Ön szerint vannak-e olyan pedagógus jellemzők, 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 33. táblázatban egyes esetekben megjelöltük azokat a kompetenciákat, ahol a kategóriák leginkább tetten érhetőek voltak. A személyiségtulajdonságok igen nagy halmazzal 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 értékesebb 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 energia ráfordításába 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 felkészültnak 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 ítélték 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 reálisabb szakmai önismeret és önértékelés kulcsa és az egészséges szakmai önfejlesztés kiindulópontja.**

2.7.4. A szakmai énhatékonyság észlelése

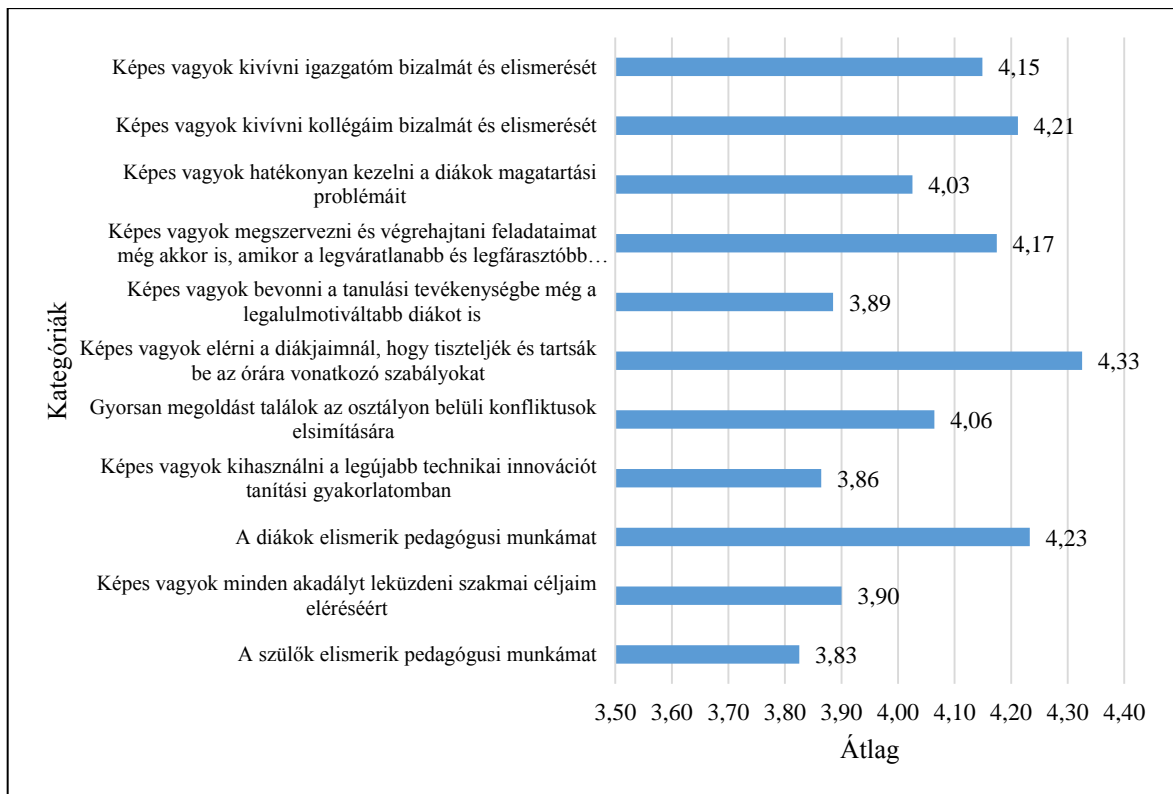
A külső értékelést vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a külső mérce, ahogyan a szakirodalmi feldolgozás és a kvantitatív vizsgálat folyamán is utaltunk rá, egy komplex rendszer, amelyben megjelennek bizonyos deklarált vagy nem deklarált elvárások, a mások véleménye az egyénről (kollégák, vezetők), az egyén 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. |

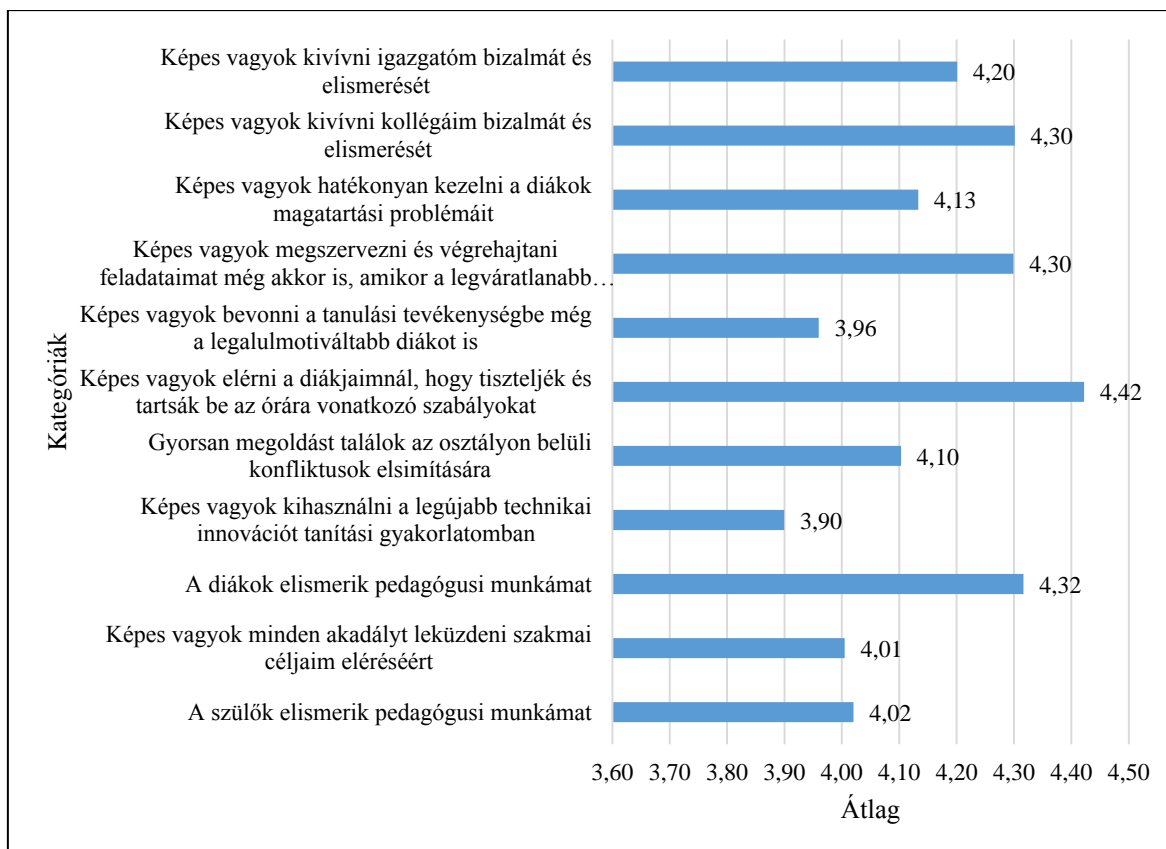
24. ábra: A szakmai énhatékonyság dimenziói

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 (24. ábra).



25. ábra: Szakmai énhatékonyság észlelése teljes mintában (N=670)

A teljes mintában a válaszadók átlagai 3,83 és 4,33 között mozogtak (25. ábra). A pedagógusok a szakmai énhatékonyságukat 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 érzik magukat az együttműködésen alapuló hatékony szakmai munka területén (*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)).



26. 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 (26. 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.

34. táblázat: Minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok szakmai énhatékonyságának 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 |

A Levene-teszt szignifikanciaszintje (34. táblázat) 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 tartják be az órára vonatkozó szabályokat (6.)*, *Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákot 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 kétmintás t-próba. Az egyezés pedig *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 eléréséért (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 találnak meg (8.), Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését (10.), Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését (11.)*), és az eltérés 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 alapsokaságot (*1. p=0,000; 2. p=0,000; 8. p=0,000; 10. p=0,000*). A pedagógus-diák viszonyában a szakmai énhatékonyság 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 énhatékonyságának észlelését.**

A továbbiakban a szakmai énhatékonyság észlelésének és a pedagógus kompetenciák önértékelésének kapcsolatát próbáltuk meg felfedni korrelációs vizsgálattal.

35. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelése és a személyes énhatékonyság észlelésének összefüggése

| N=670 **=p <0,01 | | Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért | Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban | Képes vagyok bevinni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákat 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 eléréséért* és 3. ($r=-0,133$, $p=0,001$); 4. ($r=-0,104$, $p=0,007$) és 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 (35. 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 diákokat is* esetében szintén negatív és gyenge kapcsolat volt a *3. kompetenciával* ($r = -0,102$, $p = 0,008$) 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 (lásd 35. táblázat). 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 életpályamoddal elvárásainak való megfelelés között, másrészt pedig abból, hogy van-e

kapcsolat a szakmai éhatékonyság észlelése és a minősítésen részt vett pedagógusok ott elért eredményének megítélése között.

36. táblázat: A szakmai éhatékonyság észlelése és a pedagógus életpályamodell elvárásainak való megfelelés összefüggése teljes mintában és a minősítésben részt vetteknel

| szakmai éhatékonyság személyes észlelése | mutatók *=p <0,05 **=p <0,01 | A pedagógus életpályamodell elvárásainak való megfelelés N=670 | A pedagógus életpályamodell elvárásainak való megfelelés N=398 |
|---|------------------------------------|---|---|
| A szülők elismerik pedagógusi munkámat | r | 0,236** | 0,245** |
| | p | 0,000 | 0,000 |
| Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért | r | 0,234** | 0,265** |
| | p | 0,000 | 0,000 |
| A diákok elismerik pedagógusi munkámat | r | 0,085* | 0,098 |
| | p | 0,028 | 0,051 |
| Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban | r | 0,091* | 0,021 |
| | p | 0,018 | 0,674 |
| Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására | r | 0,138** | 0,147** |
| | p | 0,000 | 0,003 |
| Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartás be az órára vonatkozó szabályokat | r | 0,139** | 0,095 |
| | p | 0,000 | 0,058 |
| Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákokat is | r | 0,150** | 0,165** |
| | p | 0,000 | 0,001 |
| Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg | r | 0,206** | 0,188** |
| | p | 0,000 | 0,000 |
| Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit | r | 0,144** | 0,154** |
| | p | 0,000 | 0,002 |
| Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését | r | 0,198** | 0,160** |
| | p | 0,000 | 0,001 |
| Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését | r | 0,197** | 0,139** |
| | p | 0,000 | 0,005 |

A 36. táblázatban a teljes minta és a minősítési eljárásban részt vett pedagógusainak válaszait láthatjuk. Gyenge, illetve nagyon gyenge és pozitív irányú kapcsolat volt kimutatható minden esetben a szakmai éhatékonyság személyes észlelése és a pedagógus-előmeneteli rendszer elvárásainak való megfelelés között a teljes mintában. A minősítési eljárásban részt vettek esetében *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 *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 *Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért* esetében 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 éhatékonyság megítélésében, és ez elsősorban a saját célok és a szülők visszajelzése szempontjából fontos a pedagógusoknak.

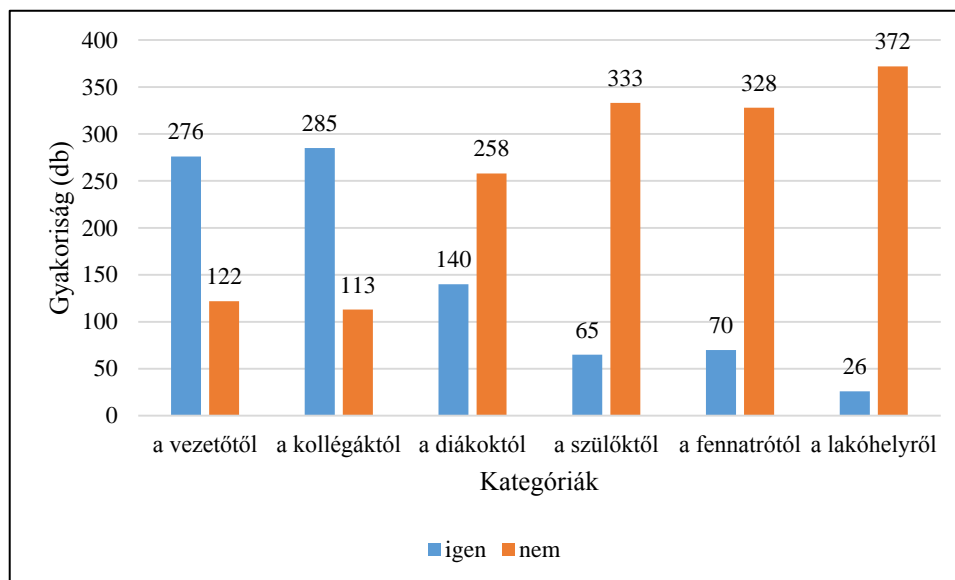
Másodsorban megvizsgáltuk a személyes éhatékonyság észlelése és a minősítés eredményével való elégedettség kapcsolatát.

37. táblázat: A szakmai éhatékonyság észlelése és elégedettség a külső értékelés eredményével

| szakmai éhatékonyság személyes észlelése N=398 | mutatók *= $p < 0,05$ **= $p < 0,01$ | Elégedettség 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 bevonnai a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákokat is | r | 0,209** |
| | p | 0,000 |
| 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 éhatékonyság észlelése kategória és a minősítés eredményével való elégedettség vonatkozásában gyenge vagy nagyon gyenge pozitív kapcsolat volt kimutatható (37. 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 bevonnai a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákokat is*, $r=0,209$, $p=0,000$;

Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését, $r=0,141$, $p=0,005$). A legerősebb volt a kapcsolat 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. **Vizsgálataink tehát egyértelműen azt támasztották alá, hogy a szakmai éhatékonyság 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.



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

A személyes éhatékonyság 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, válaszát 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) (27. 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.

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 a 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 kollégák 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

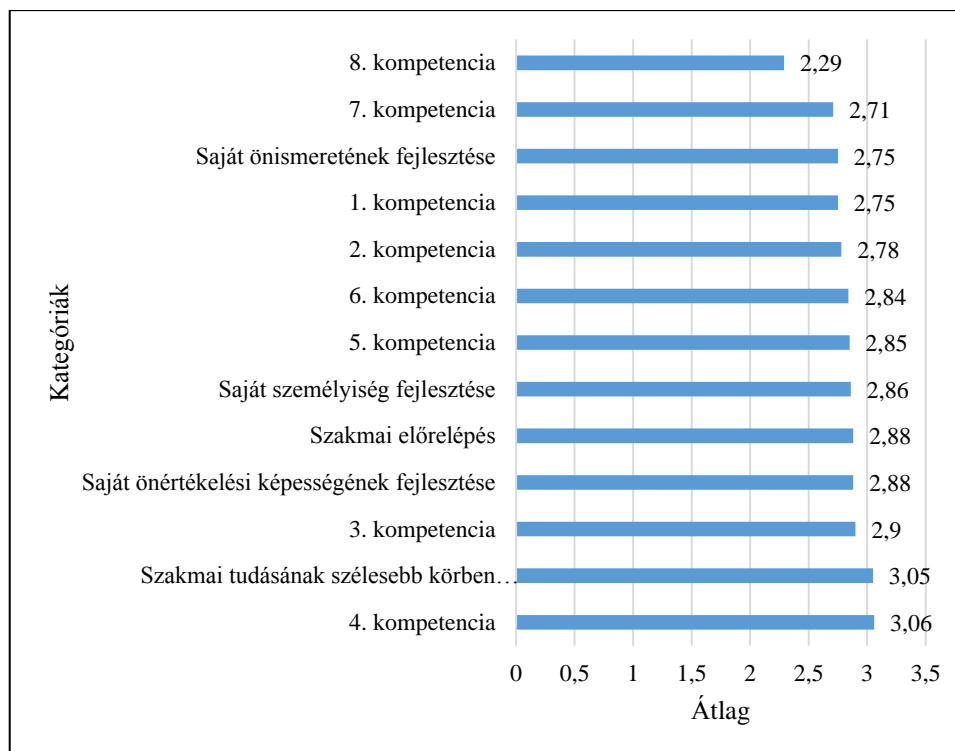
A korábbiakban megállapítottuk, hogy a pedagógusok a számukra fontosnak tartott elvárások mentén határozzák meg erősségeiket és fejlesztésre váró területeiket. Ezt a perspektívát tovább gondolva merült fel az a kérdés, hogy működik-e és hogyan az önszabályozó tanulás a pedagógusoknál. Ezt konkrétan úgy fogalmaztuk meg, hogy a szakmai önértékeléskor beazonosított leggyengébb területeteket és fejlesztési céljaikat összefüggésbe lehet-e hozni (II. 3. *Kérem, értékelje Önmagát az alábbi kompetencia területeken 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)!)).

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

| Fejlesztésre váró területek az önértékeléskor (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!) N=670 | | | Önfejlesztési célok (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!) 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 (38. táblázat). Az első három helyen a 4. a 3. és az 5. kompetencia álltak.



28. ábra: Kitűzött önfelvezetési 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 (28. 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.

39. 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 39. táblázat mutatja. Lefedettség 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 az 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*), 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.

40. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelése és a Saját önismeretének és a Saját önértékelési képességének fejlesztésének fejlesztése 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 (40. 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 pedagógus személyiség 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.

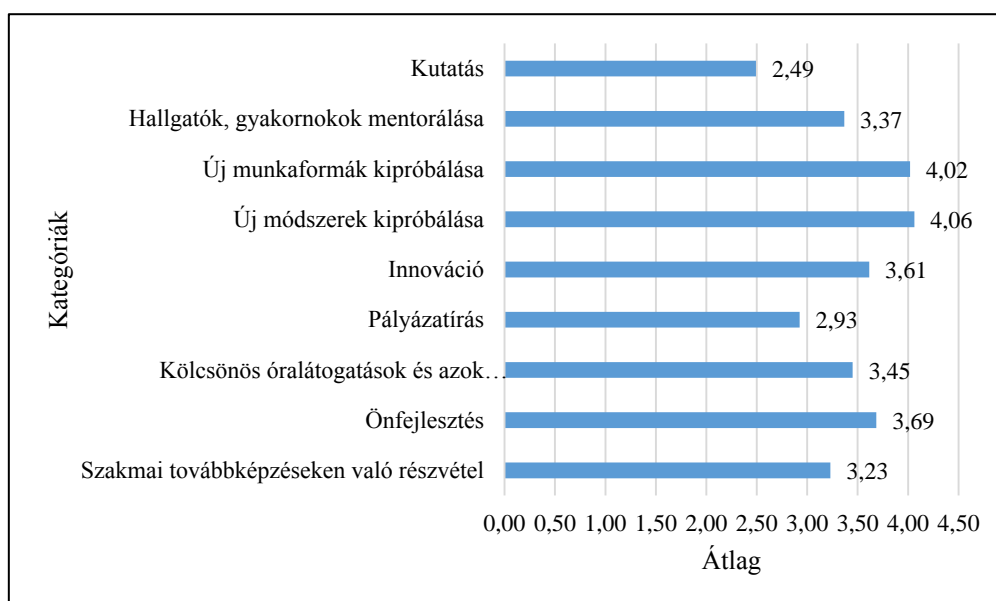
41. táblázat: Az önfejlesztési célok összefüggései

| kategóriák N=670 | mutatók | 1. komp. | 2. komp. | 3. komp. | 4. komp. | 5. komp. | 6. komp. | 7. komp. | 8. komp. | Saját személyiség fejlesztése | Saját önismeretének fejlesztése | Saját önértékelési képességének fejlesztése | Szakmai tudásának szélesebb körben történő megosztása | Szakmai előrelépés |
|---------------------------------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|---------------------------------|---|---|--------------------|
| 1. komp. | r | 1 | 0,707** | 0,630** | 0,513** | 0,525** | 0,527** | 0,528** | 0,544** | 0,520** | 0,523** | 0,522** | 0,338** | 0,234** |
| | P | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| 2. komp. | r | 0,707** | 1 | 0,673** | 0,578** | 0,540** | 0,610** | 0,519** | 0,589** | 0,512** | 0,510** | 0,618** | 0,405** | 0,211** |
| | P | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| 3. komp. | r | 0,630** | 0,673** | 1 | 0,717** | 0,695** | 0,688** | 0,573** | 0,568** | 0,583** | 0,547** | 0,581** | 0,373** | 0,191** |
| | P | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| 4. komp. | r | 0,513** | 0,578** | 0,717** | 1 | 0,713** | 0,661** | 0,505** | 0,496** | 0,511** | 0,523** | 0,486** | 0,273** | 0,155** |
| | P | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| 5. komp. | r | 0,525** | 0,540** | 0,695** | 0,713** | 1 | 0,732** | 0,597** | 0,595** | 0,566** | 0,546** | 0,554** | 0,321** | 0,117** |
| | P | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,002 |
| 6. komp. | r | 0,527** | 0,610** | 0,688** | 0,661** | 0,732** | 1 | 0,662** | 0,586** | 0,594** | 0,600** | 0,635** | 0,369** | 0,179** |
| | P | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| 7. komp. | r | 0,528** | 0,519** | 0,573** | 0,505** | 0,597** | 0,662** | 1 | 0,665** | 0,622** | 0,587** | 0,578** | 0,399** | 0,191** |
| | P | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| 8. komp. | r | 0,544** | 0,589** | 0,568** | 0,496** | 0,595** | 0,586** | 0,665** | 1 | 0,627** | 0,635** | 0,610** | 0,402** | 0,184** |
| | P | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Saját személyiség fejlesztése | r | 0,520** | 0,512** | 0,583** | 0,511** | 0,566** | 0,594** | 0,622** | 0,627** | 1 | 0,845** | 0,735** | 0,413** | 0,241** |
| | P | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Saját önismeretének fejlesztése | r | 0,523** | 0,510** | 0,547** | 0,523** | 0,546** | 0,600** | 0,587** | 0,635** | 0,845** | 1 | 0,831** | 0,422** | 0,273** |
| | P | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Saját | r | 0,522** | 0,618** | 0,581** | 0,486** | 0,554** | 0,635** | 0,578** | 0,610** | 0,735** | 0,831** | 1 | 0,481** | 0,333** |

| kategóriák N=670 | mutatók | 1. komp. | 2. komp. | 3. komp. | 4. komp. | 5. komp. | 6. komp. | 7. komp. | 8. komp. | Saját személyiség fejlesztése | Saját önismeretének fejlesztése | Saját önértékelési képességének fejlesztése | Szakmai tudásának szélesebb körben történő megosztása | Szakmai előrelépés |
|---|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|---------------------------------|---|---|--------------------|
| önértékelési képességének fejlesztése | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 |
| Szakmai tudásának szélesebb körben történő megosztása | r | 0,338** | 0,405** | 0,373** | 0,273** | 0,321** | 0,369** | 0,399** | 0,402** | 0,413** | 0,422** | 0,481** | 1 | 0,433** |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 |
| Szakmai előrelépés | r | 0,234** | 0,211** | 0,191** | 0,155** | 0,117** | 0,179** | 0,191** | 0,184** | 0,241** | ,273** | 0,333** | 0,433** | 1 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,002 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | |

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

Korrelációs vizsgálattal megnéztük az önfejlesztési célok egymással való kapcsolatát (41. táblázat). 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.**



29. ábra: Az önfejlesztés módszerei (N=670)

Az önfejlesztés módszerei közül az *Új módszerek* (átlag=4,06), *Új munkaformák kipróbálása* (átlag=4,02) és az *Önfejlesztés* (átlag=3,69) kapták a legmagasabb átlagot (29. 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 az életkorral ($r=-0,233$, $p=0,000$, $p < 0,01$) és a pedagóguskategóriával ($r=-0,146$, $p=0,000$, $p < 0,01$), az

Önfejlesztés 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 önfejlesztési módszernél varianciaanalízis (One-way ANOVA) segítségével megvizsgáltuk a pedagóguskategóriák vonatkozásában, hogy elkülönülnek-e, és ha igen, akkor milyen mértékben a részminták.

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

| | |
|-----------------------------------|---|
| Önfejlesztés | 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 42. táblázatban csak azokat a csoportokat jelenítettük meg, ahol Tukey-féle posthoc-ellenőrzés 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 pedagógus II., a pedagógus I. és mestertanár kategóriába tartozók, az *Új munkaformák kipróbálása* esetében pedig a pedagógus I. és pedagógus II., valamint a pedagógus I. és a mestertanárok között voltak szignifikáns különbségek. A három leginkább preferált szakmai fejlesztési módszer tehát a leginkább a pedagógus I. kategóriába tartozókra jellemző.

43. táblázat: A szakmai fejlesztési célok és a fejlesztési módszerek összefüggése

| szakmai fejlesztési célok | | szakmai fejlesztés módszerei *=p<0,05, **=p<0,01 | | | | | | | | |
|---|---|--|--------------|---|--------------|-----------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------------|---------|
| N=670 | | Szakmai továbbképzéseken való részvétel | Önfejlesztés | Kölcsönös óralátogatások és azok megbeszélése | Pályázatírás | Innováció | Új módszerek kipróbálása | Új munkaformák kipróbálása | Hallgatók, gyakorolók mentorálása | Kutatás |
| 1. kompetencia | r | 0,368** | 0,328** | 0,154** | -0,009 | 0,093* | 0,220** | 0,237** | 0,072 | 0,081* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,824 | 0,016 | 0,000 | 0,000 | 0,064 | 0,036 |
| 2. kompetencia | r | 0,303** | 0,254** | 0,264** | 0,017 | 0,089* | 0,188** | 0,214** | 0,019 | 0,096* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,661 | 0,021 | 0,000 | 0,000 | 0,616 | 0,013 |
| 3. kompetencia | r | 0,309** | 0,309** | 0,194** | 0,028 | 0,104** | 0,208** | 0,267** | -0,009 | 0,042 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,469 | 0,007 | 0,000 | 0,000 | 0,823 | 0,276 |
| 4. kompetencia | r | 0,263** | 0,260** | 0,136** | -0,004 | 0,126** | 0,194** | 0,254** | 0,016 | 0,005 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,910 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,681 | 0,902 |
| 5. kompetencia | r | 0,197** | 0,203** | 0,079* | -0,060 | 0,062 | 0,094* | 0,138** | 0,003 | 0,064 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,042 | 0,122 | 0,108 | 0,015 | 0,000 | 0,931 | 0,096 |
| 6. kompetencia | r | 0,214** | 0,187** | 0,036 | -0,008 | 0,096* | 0,129** | 0,188** | 0,046 | 0,123* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,349 | 0,845 | 0,013 | 0,001 | 0,000 | 0,239 | 0,001 |
| 7. kompetencia | r | 0,212** | 0,195** | 0,110** | -0,067 | 0,023 | 0,114** | 0,152** | 0,101** | 0,091* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,004 | 0,082 | 0,560 | 0,003 | 0,000 | 0,009 | 0,019 |
| 8. kompetencia | r | 0,153** | 0,095* | 0,138** | 0,023 | 0,022 | 0,053 | 0,083* | 0,064 | 0,042 |
| | p | 0,000 | 0,014 | 0,000 | 0,556 | 0,565 | 0,172 | 0,032 | 0,098 | 0,283 |
| Saját személyiség fejlesztése | r | 0,221** | 0,253** | 0,170** | 0,046 | 0,084* | 0,133** | 0,146** | 0,091* | 0,057 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,236 | 0,031 | 0,001 | 0,000 | 0,018 | 0,139 |
| Saját önismeretnek fejlesztése | r | 0,257** | 0,223** | 0,137** | 0,037 | 0,075 | 0,102** | 0,122** | 0,055 | 0,097* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,338 | 0,051 | 0,009 | 0,002 | 0,154 | 0,012 |
| Saját önértékelési képességek fejlesztése | r | 0,240** | 0,198** | 0,148** | 0,038 | 0,066 | 0,126** | 0,174** | 0,067 | 0,091* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,321 | 0,086 | 0,001 | 0,000 | 0,081 | 0,018 |
| Szakmai tudásának szélesebb körben történő megosztása | r | 0,161** | 0,151** | 0,138** | 0,100** | 0,143** | 0,176** | 0,191** | 0,099* | 0,086* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,009 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,010 | 0,026 |
| Szakmai előrelépés | r | 0,308** | 0,273** | 0,189** | 0,225** | 0,240** | 0,278** | 0,295** | 0,225** | 0,314* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |

A szakmai fejlesztés területei és módszerei közötti kapcsolatok vizsgálatához korrelációs vizsgálatot végeztünk (43. táblázat). 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 (39. táblázat.). Ugyancsak gyenge pozitív összefüggés állt fenn a pedagógusok szakmai önértékelése és a fejlesztési módszerek között (43. táblázat). 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, amely szerint a pedagógusok szakmai önértékelése és önszabályozó képességük között összefüggés van, tehát 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 $KMO=0,874$ ($KMO > 0,6$) (lásd Függelék, Adattáblák, **KMO és Bartlett's teszt eredménye**), ezért változóink alkalmasnak bizonyultak a faktoranalízisre. Az Anti-image eljárással az eredetileg 32 változónkat 6 faktorba tudtuk rendezni. A főkomponens módszerrel 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 faktorsúlyok alapján a kompetenciák önértékelésénél és a fejlesztési céloknál *6.* (0,850) és *2. kompetenciák* fejlesztése (0,845), a *Saját önértékelési képességének fejlesztése* (0,840), *Saját önismeretének fejlesztése* (0,836), *Saját személyiség fejlesztése* (0,834) bírt a legnagyobb faktorsúlyokkal. 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 faktorsúlyai alátámasztották következtetésünket a pedagógus személyiségfejlesztésének fontosságáról.**

A második faktor a szakmai kompetenciák ismerete, és ezekből is a faktorsúlyok 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

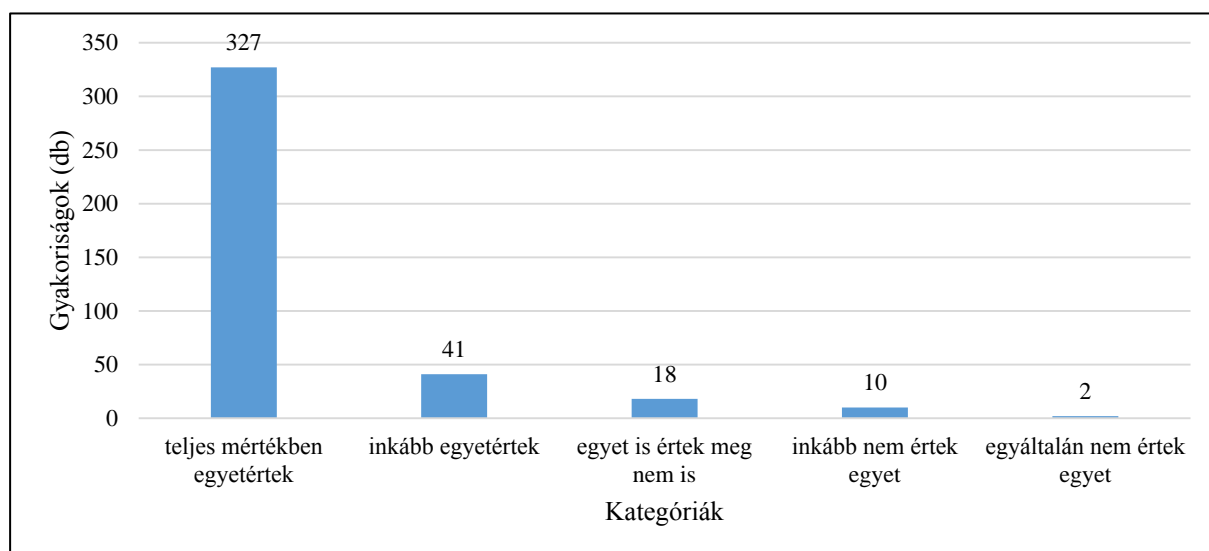
eredménye (0,824) és az azzal való elégedettség szintje (0,822) volt a legkevésbé meghatározó.

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 (22. és 23. ábra), 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 reflektivitás orientált 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 (43. táblázat), 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 koordinátarendszerre. 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 húzódott. Erre két magyarázat lehetséges. Az egyik, 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.



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

Mintánkban 71 fő nem volt teljesen elégedett a külső értékelés eredményével (30. 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 22. táblázat).

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

| A kompetenciák önértékelésének átlagai minősítésen részt vett pedagógusoknál (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)!) | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 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 az minősítésen részt vett összes és a teljes mértékben elégedett pedagógus 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 (44. táblázat).

45. 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 (45. 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 bevinni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákat 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; átlag-teljes mértékben elégedett=4,02; átlag-nem elégedett=3,69).

46. 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 eredményé vel 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 (46. 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, pedagógus kategória 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 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.

47. 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. |
| 1. 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 |
| 2. 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) (47. táblázat).

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

| kategóriák | F (p) |
|-----------------------------|-----------------|
| 1. kompetencia önértékelése | 200,277 (0,000) |
| 2. kompetencia önértékelése | 64,017 (0,000) |
| 3. kompetencia önértékelése | 42,083 (0,000) |
| 4. kompetencia önértékelése | 99,188 (0,000) |
| 5. kompetencia önértékelése | 32,391 (0,000) |
| 6. kompetencia önértékelése | 62,085 (0,000) |
| 7. kompetencia önértékelése | 123,219 (0,000) |
| 8. kompetencia önértékelése | 169,567 (0,000) |

Az F értékei alapján az 1., 8. és a 7. kompetenciák önértékelése játszották a legmeghatározóbb szerepet a klaszterstruktúra kialakításában (48. táblázat).

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

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

| | | | | | | | | | | | | |
|---|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|
| A szülők elismerik pedagógusi munkámat Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért 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 találhatnak 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 | | | | | | | | | | | | |
| Ward Method | | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. |
| 1 | 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 (49. táblázat).

50. 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 diákat 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 szüleik, a másik oldalon pedig a kollégák és az igazgató véleményének a fontosságát támasztották alá (50. 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) |

31. 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 (31. 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 irányú, 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, sztenderdek) 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) (13. táblázat), 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) szeretnének megfelelni ezeknek az elvárásoknak (15. táblázat). **Ezzel alátámasztottuk első hipotézisünk első részhipotézisét.**

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

A szakmai kompetenciák ismeretét elemezve (18. táblázat) megállapítottuk, hogy azok, akik részt vettek a minősítésen, jobban ismerik az elvárásokat. **A részt vett és részt nem vett pedagógusok 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 kompetenciák és sztenderdjeik között nagyon gyenge, szinte elhanyagolható pozitív összefüggés áll fenn (19. táblázat), 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 együttműködés 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 önértékelése 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 (20. táblázat). 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 elégedettséggel, A varianciaanalízis eredményei (21. táblázat) arról győztek 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 (22. táblázat), elégedettek: 327 főből 18 fő (5,5%) 81 és 90% között teljesített (23. táblázat)). **Második hipotézisünk második részhipotézise tehát bebizonyosodott.** Egészében véve a második hipotézisünket csak részben tudtuk alátámasztani. Maga a minősítés mint procedúra 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 (35. táblázat). 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 diákot 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 énhatékonyságuk megítélése és külső értékelése között összefüggés van.

A pedagógusok szakmai énhatékonyságának észlelése és a külső értékelés kapcsolatát három vonatkozásában vizsgáltuk. Egyrészt a szakmai énhatékonyságának észlelésére vonatkozó kategóriák tekintetében az alapsokaságra 95%-os valószínűséggel jellemző eltérések voltak a minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok között (34. táblázat), 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 (36. táblázat). 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 eléréséért* eseteiben volt ($r=0,265$; $N=398$; $p<0,01$), 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 diákat is*, ($r=0,209$; $p<0,01$); *Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését*, $r=0,141$; $p<0,01$). A legerősebb volt a kapcsolat 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 diákat is* eseteiben. **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 jellegéből azt a következtetést vontuk le, hogy maga a minősítési vizsga/eljárás elsősorban a saját szakmai céljainak megvalósítása és a szülők megítélése szempontjából lehet fontos a pedagógusoknak, míg az eljárásen elért eredmény a diákokkal végzett közös munkáról (fegyelmezés, motiválás) jelenthet visszacsatolást.

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

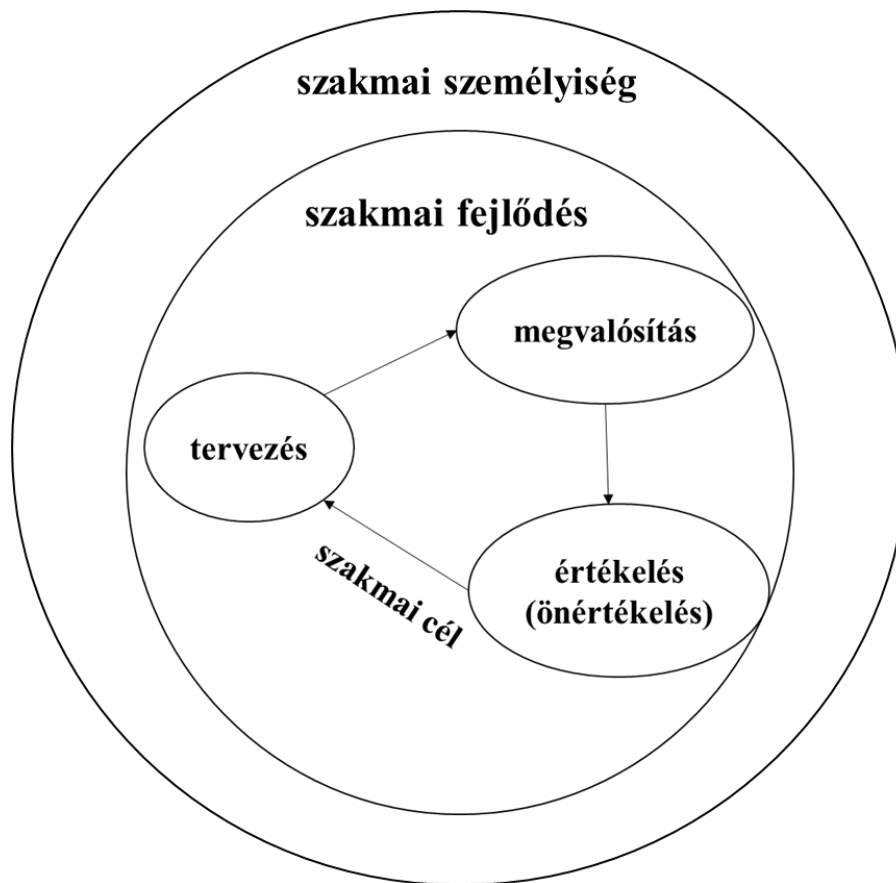
H5/1: A pedagógusok önértékelése és az általuk megfogalmazott szakmai fejlődési célok tartalma között összefüggés van.

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 (39. táblázat). **Ezzel ötödik hipotézisünk első részhipotézisét alátámasztottuk.**

Külön figyelmet érdemel az összes kompetencia és a *Saját önismeret fejlesztése* és a *Saját önértékelési képesség fejlesztése* kategóriákkal (40. táblázat) való gyenge pozitív irányú kapcsolata, ami a pedagógusszemélyiség és a szakmai önértékelés összefüggésének vitathatatlan bizonyítéka.

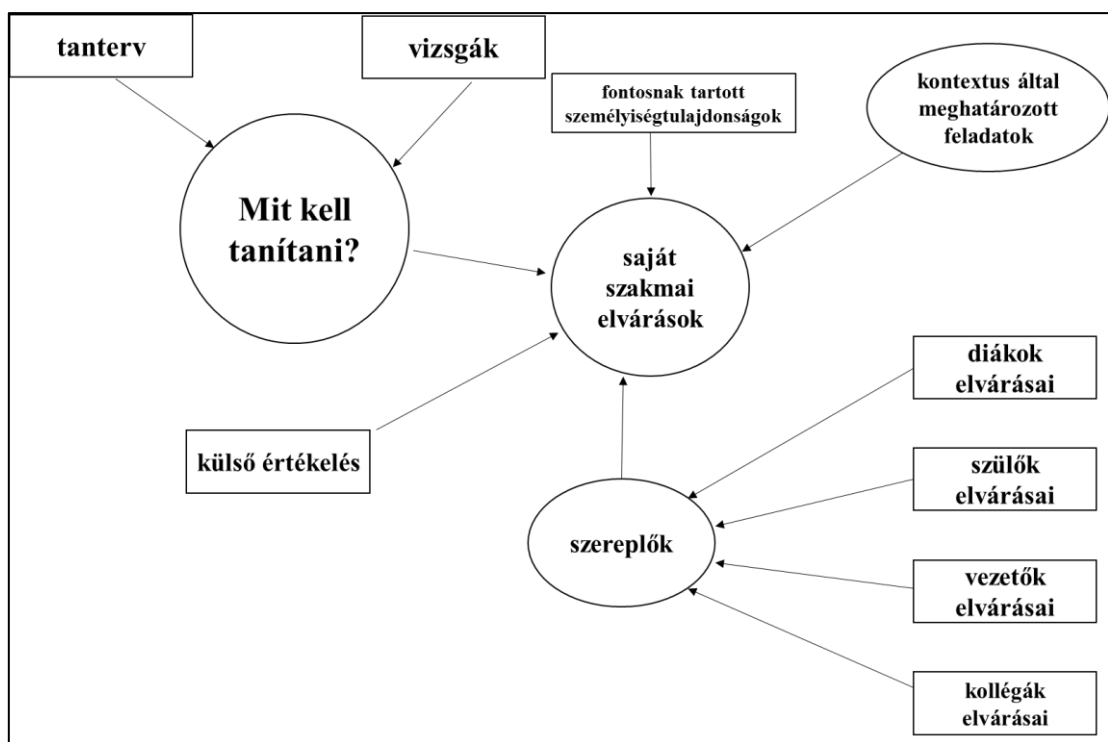
H5/2: A pedagógusok önértékelése és az önfejlesztés módja között összefüggés van.

A pedagógusok szakmai önértékelése és a fejlesztési módszerek kapcsolatát is kimutattuk a *Pályázatírás* mint fejlesztési mód kivételével (43. táblázat). 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 (42. táblázat). **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, 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.



32. 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 (32. ábra).



33. ábra: A szakmai önértékelés az elvárások vonatkozásában

Kutatási eredményeink élesen kirajolták előttünk a szakmai önértékelés másik dimenzióját, vagyis azt, hogyan zajlik a szakmai önértékelés a hétköznapi életben (33. ábra). Itt 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.

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 győztek meg bennünket, hogy **a szakmai kompetenciák és azoknak 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.** Kutatásunk harmadik szakaszában mélyfúrásokat kívántunk végezni egyrészt a saját elvárásokat meghatározó egyéb források részletesebb feltárására, másrészt e források és a szakmai önértékelés kapcsolatának megértésére.

3. Harmadik szakasz

3.1. A kvalitatív kutatás bemutatása

A kvantitatív kutatásunk eredményei rámutattak az elvárások szerepére. Ideális esetben, reális önértékelésnél a külső és a saját elvárások lefedik egymást, nem ideális esetben eltérések lehetségesek. Számunkra fontos volt, hogy megvizsgáljuk az egyéni nézeteket is, feltárjuk, megértsük; és azokat is mérlegelve terjesszünk javaslatokat a pedagógusok szakmai önértékelésnek segítéséhez. Vizsgálatunk fő irányát az jelentette, hogy a szakmai kompetenciák egyéni leszűrődése mellett megjelenő egyéb elvárások milyen mértékben játszanak szerepet a szakmai önértékelésben, és ezen belül a szakmai énhatékonyság forrásai milyen variációkban érhetők tetten az önértékelés során. Ezen célok mentén a kvantitatív dominanciájú vizsgálatra egy harmadik fázist, azaz egy kvalitatív elemzést építettünk.

A kvalitatív tartalomelemzés során a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Milyen mértékben határozza meg a pedagógus önmaga számára megfogalmazott elvárásait az a kontextus, amelyben dolgozik?
- Tetten érhetők-e az egyéni nézetekben az énhatékonyság észlelésének forrásait? Ha igen, milyen mintázatok formájában?
- A külső értékelés és a szakmai önértékelés eltérésének mik lehetnek az okai?

A fenti dilemmák tisztázására strukturált interjúkat készítettünk kilenc pedagógussal (az interjú kérdéseit lásd Mellékletek 3.). Ezek mellett arra is megkértük a válaszadókat, hogy gondolattérképpel ábrázolják a szakmai önértékeléséről megfogalmazott nézeteiket (lásd Mellékletek). A gondolattérkép mellett azért döntöttünk, mert a viszonylag kevés számú interjúalanyunk több lehetőséget kívántunk adni nézeteik megfogalmazására, kifejezésére, rendszerezésére. A gondolattérképek interjúalanyok általi értelmezését csakúgy, mint az interjúkat diktafonon rögzítettük, majd legépeztük. Ezek után kvalitatív tartalomelemzést végeztünk.

3.2. Minta és mintavétel

Ebben a szakaszban a kvantitatív rész mintájából történt meg az interjúalanyok kiválasztása. A mintavételi eljárásnak ezt a típusát minta-előstrukturálásnak nevezzük, amelynek célja, hogy az eseteket összehasonlítsuk meghatározott dimenziók mentén (Sántha, 2009. 93.). Kiindulásként a dimenziók a következők voltak: nem elégedett a minősítés eredményével, magas/pozitív és alacsony/negatív önértékelés, valamint a szakmai énhatékonyság forrásainak két nagy köre: a diák-(szülő) és kolléga-igazgató orientáltság. Az interjúk elkészítésekor nehézséget jelentett, hogy bár a kvantitatív szakaszban néhányan önkéntes alapon megadták az e-mail címüket, mégis nehezen álltak rendelkezésre, amikor eljött a tényleges kikérdezés ideje. Itt elsősorban a külső értékelés eredményével nem elégedettekre gondolunk. Több esetben nem kaptunk visszajelzést a felkérő levelünkre, de olyan pedagógus is akadt, aki az utolsó pillanatban elállt az interjútól. Ezért végül úgy döntöttünk, hogy mintánkat kiterjesztjük, és megszólítottunk olyan pedagógusokat is, akik nem vettek még részt a minősítési eljárásban, illetve részt vettek, és elégedettek az ott elért eredményükkel, remélve, hogy információkat kapunk szakmai önértékelésükről az előbb említett dimenziók mentén. Az adatok felvételére 2018. június 14. és szeptember 30. között került sor.

51. táblázat: A kvalitatív interjúk résztvevői

| interjú alany | neme | pályán eltöltött év | fokozat | szak | iskola típus | település |
|---------------|------|---------------------|---------------|--|------------------|-------------------|
| 1. eset | nő | 35 év | mestertanár | magyar–népművelés | gimnázium | város |
| 2. eset | nő | 32 év | pedagógus I. | biológia–kémia | szakiskola | megyei jogú város |
| 3. eset | nő | 20 év | pedagógus II. | történelem–idegennyelv | gimnázium | város |
| 4. eset | nő | 28 év | pedagógus II. | tanító | általános iskola | község |
| 5. eset | nő | 1,5 év | gyakornok | magyar–kommunikáció–mozgóképkultúra és média | szakgimnázium | város |
| 6. eset | nő | 15 év | pedagógus II. | ének–idegennyelv | szakgimnázium | megyei jogú város |
| 7. eset | nő | 26 év | pedagógus II. | matematika–informatika–fizika | szakgimnázium | város |
| 8. eset | nő | 28 év | pedagógus II. | idegennyelv–történelem | gimnázium | megyei jogú város |
| 9. eset | nő | 26 év | pedagógus II. | idegennyelv–történelem | általános iskola | város |

Mind a kilenc pedagógus nő volt. Szakmai tapasztalat alapján kettő kivételével húsz, vagy annál több éve vannak a pályán (51. táblázat). Pedagógusfokok tekintetében a kutatótanár kivételével minden fokozat megjelent, de többségben voltak a pedagógus II. kategóriában lévők. Két pedagógus általános iskolában, a többiek középiskolában tanítanak. Településtípus vonatkozásában öten városban, ketten községben és ketten megyei jogú városban dolgoznak. Az interjúalanyok közül 7 fő vett részt minősítési eljárásban (1., 3., 4., 6., 7., 8., és 9. esetek), és a kvantitatív kutatásunk alapján 3 fő nem volt elégedett az ott elért eredményével (4., 6., és 9. esetek).

3.3. Kódolás

A kvalitatív tartalomelemzést MAXQDA 12 elemző szoftverrel végeztük. Az elemzés első fázisában a legépelet szövegek kódolására került sor.

| Code System | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | SUM |
|-----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| szakmai önértékelés | | | | | | | | | | 45 |
| elvárások | | | | | | | | | | 187 |
| külső kollégák, a szakma | | | | | | | | | | 6 |
| szülők | | | | | | | | | | 40 |
| érettségi | | | | | | | | | | 4 |
| iskolavezetés | | | | | | | | | | 68 |
| társadalmi elvárások | | | | | | | | | | 29 |
| külső értékelés | | | | | | | | | | 41 |
| diákok | | | | | | | | | | 96 |
| saját elvárások | | | | | | | | | | 43 |
| kollégák | | | | | | | | | | 26 |
| új célok | | | | | | | | | | 15 |
| a kihívásokat a kontextus határoz | | | | | | | | | | 12 |
| SUM | 90 | 61 | 68 | 86 | 66 | 33 | 61 | 88 | 59 | 612 |

34. ábra A priori és a nyílt kódolás fő- és alkódjai

Két logika, deduktív (priori) és induktív alapján végeztük a kódolást (34. ábra). A priori technika alapját az első, kvalitatív szakasz és a második, kvantitatív szakasz fő- és azok alkódjai adták (Sántha, 2009. 76.), amelyek a következők voltak:

szakmai önértékelés (fő kód)

elvárások (főkód)

- *szülők*
- *érettségi*
- *iskolavezetés*
- *külső értékelés*
- *diákok*
- *kollégák*
- *új célok* (főkód)

A három fő kategóriába nem illeszkedő szövegrészek kiesésének megakadályozása érdekében induktív logika mentén kódoltuk le azokat. Az így létrehozott új kódok:

- *önérvényesítés (főkód)*
- *a kihívásokat a kontextus határozza meg (főkód)*

Az elvárásoknál pedig két új alkódot hoztunk létre:

- *külső kollégák és a szakma*
- *saját elvárások*

52. táblázat: A Cohen-kappa értéke az intrakódolás után

| esetek | Cohen-kappa értéke |
|---------|--------------------|
| 1. eset | 0,96 |
| 2. eset | 0,99 |
| 3. eset | 0,97 |
| 4. eset | 0,98 |
| 5. eset | 0,98 |
| 6. eset | 0,98 |
| 7. eset | 0,95 |
| 8. eset | 0,97 |
| 9. eset | 0,98 |

A magasabb megbízhatóság érdekében intrakódolást végeztünk, vagyis kétszer kódoltuk le a szövegeket, majd megbízhatósági mutatót számoltunk. A Cohen-kappa értékei a kódolás megbízhatóságát támasztották alá (52. táblázat).

3.4. A kvalitatív tartalomelemzés eredményei

3.4.1. A kontextus szerepe

Arra vonatkozóan, hogy az a közeg, ahol a pedagógus a munkáját végzi, mennyire befolyásolja saját elvárásainak a megfogalmazásában, nem tettünk fel kérdést, mégis a kilenc válaszadó közül hatan megemlítették.

| Code System | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | SUM |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| a kihívásokat a kontextus határozza meg | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| Σ SUM | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 12 |

35. ábra A saját elvárásokat meghatározó kontextus szerepének megítélése

A kontextus alatt több dolgot is értettek a pedagógusok (35. ábra). Egyrészt iskolatípust, azon belül évfolyamokat (nyolcosztályos gimnázium alsó évfolyamai vagy négyosztályos gimnázium tagozatos és fakultációs csoportjai), a diákok tudásszintjét, a szakot, vagyis hogy milyen tantárgyakat tanítanak, és a diákok neveltségi szintjét, amely nézeteik szerint erősen összefügg az iskolatípussal és a családi háttérrel.

... .. egy általános iskolában voltam, ez egy körzeti iskola volt, kicsi falvakból, ez 700–800 főt jelent. Úgy kell elképzelni, hogy második osztálytól nyolcadik osztályig általános angol nyelvoktatás. Aztán dolgoztam gimnázium és szakközépiskolában. Most jelenleg csak szintiszta gimnáziumi képzésben. Más a pedagógiai kihívás egy motivált, ambiciózus társasággal, más egy a szakmáját előtérbe helyező tizenévesssel (6. eset. 30.).

Visszamennék még a kezdőtanári korszakomhoz. Én akkor főleg fizikát tanítottam. És fizikából például nagyon sok versenyeredményünk volt akkor. Nyolcosztályos gimnáziumban a kicsiket tanítottam kilencedikig. Ott nagyon sok versenyeredményünk volt, a mai napig megvannak az oklevelek. Én azt imádtam csinálni, főleg kísérletezős versenyek voltak. Volt, ami nekem nagyon jól bejött. Szerettem, tehát nagyon sok versenyeredményünk volt. Az elmúlt tizenegy évben a középiskolában ott is volt versenyeredményünk. Ott a gyerek csípőből kirázta. Ott más rendszerben versenyeztettünk, más kategóriában, mint a gimnazisták. Ahhoz képest ők jók voltak. Nem tudtam felkészíteni őket, ahogy szerettem volna, és azt az eredményt nem tudtam belőlük kihozni, amit szerettem volna (7. eset 8.).

Az előző munkahelyemen a neveltségi szint az nagyon alacsony volt. Ott azért sok mindent meg kellett tanítani, a tisztálkodástól kezdve az öltözködésig minden, aztán még egyéb dolgokat is, ami úgy nagyon furcsa volt, hogy mi közöm nekem ehhez. Mert egy közösségben, ha valaki büdös, izzadság szagú, akkor azt valahogy kezelni kell. Egy közösségben, ha valakinek nincsen pénze és nagyon szegény, akkor azt, hogy kezelik a közösség tagjai (7. eset 10.).

Nagyon nehéz szociokulturális háttérrel rendelkeznek a gyerekek. Minden kis előrelépés, ami akár az illemtanban, akár a viselkedésben, a higiéniaiban, a táplálkozásban, az életmódban pozitív, előremutató, kevesebbet hiányoznak, aktívabban részt vesznek bármilyen programban, vagy fel lehet az érdeklődésüket egy kicsit kelteni valami iránt, az már nekünk örömet okoz. És ezt meg kellett nekünk is tanulni, illetve folyamatosan tanuljuk egymástól is a kollégákkal, hogy ezt valóban így értékeljék, mert ez nagyon nehéz. (4. eset 9.).

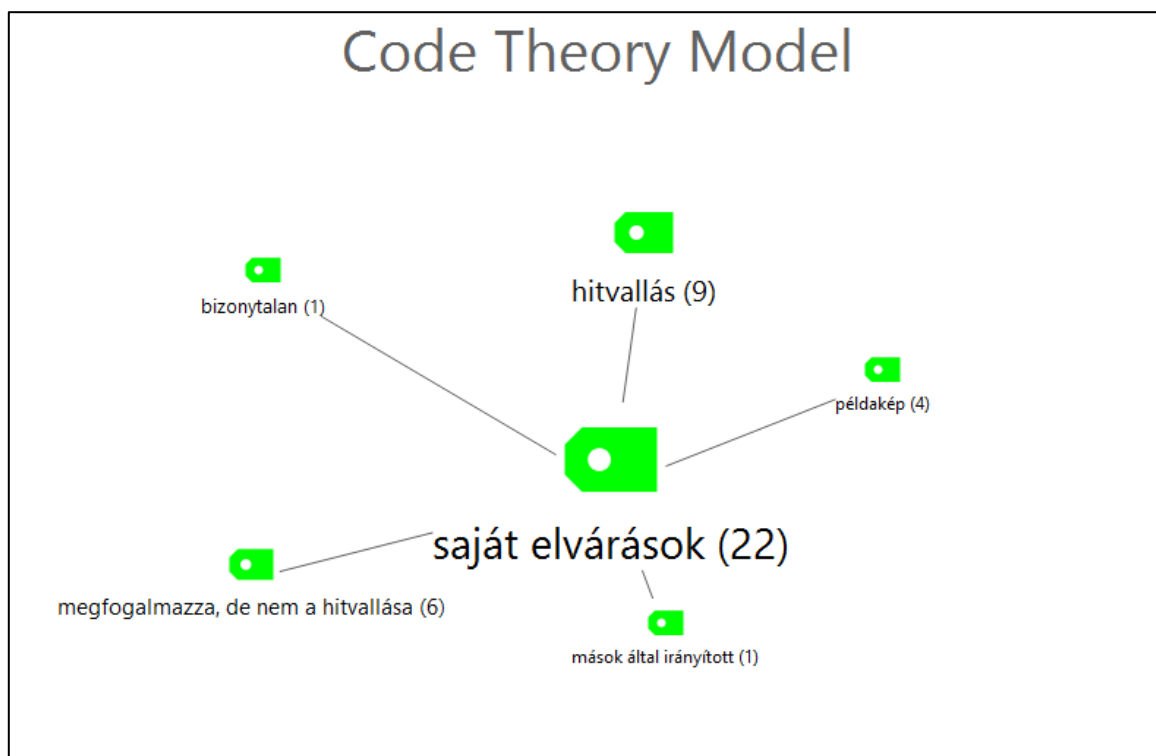
Lehet, hogy ezzel nem leszek népszerű, de az én lehetőségeim korlátozottak. Itt a mi tantestületünkben én ezt annyira nem tapasztalom, de egy évig egy másik városban tanítottam, és akkor mindjárt az elején kezdőtanárként felfogtam, hogy attól függően, hogy egy tanárnak milyen a végzettsége, milyen szakot tanít, nagyon nagy különbségek vannak. Akkor vezették be ezt a rendszert, hogy aki egyetemi végzettségű, több fizetést kap, mint aki főiskolai végzettségű. És ott a közgazdasági szakközépiskolában mondták a tanárok, hogy amikor ők végeztek, akkor ebből nem lehet egyetemi szakot csinálni. Ha akart volna sem tudott volna egyetemi végzettséget szerezni. Akkor miért legyen ő hátrányos? Teljesen igaza volt. Az, hogy

ennyiféle szak van egy iskolában, mindegyik szaknak megvan a maga igaza, és nagyon sajnálom az igazgatóságot, hogy igazságot kell tenni közöttük, mert nem lehet. És éppen ezért én soha nem mérem magam másokhoz meg a mások versenyeredményéhez, mert tudom, hogy ha én indulok, akkor én mindig érek el és általában szép eredményt (8. eset 6.).

Úgy gondolom, hogy próbálom a koromat kihasználva motiválni a diákságot. Nehéz osztályokat kaptam, sok a viselkedészavaros, figyelemhiányos, SNI-s BTM-es diák. Tényleg sok, és a nehéz osztályokban is elértem, hogy egy félév–év alatt, hogy megszeressenek és hogy nem is a tantárgy iránti szeretet, de ha már engem tisztelnek és elfogadnak, akkor már könnyebben megy a tanítás (5. eset 15.).

..... ahhoz képest, hogy jó csoport vagy gyenge csoport van a kezem alatt (9. eset 42.)

A kontextus fontosságának az említése átvezetett bennünket a saját elvárásokhoz. Itt utalnunk kell a kvantitatív kutatásunk azon adataira, amelyek azt támasztották alá, hogy a pedagógusok elsősorban a saját elvárásaiknak szeretnének megfelelni, valamint ezek nagy része az általuk fontosnak tartott személyiségtulajdonságok (lásd 13. ábra).



36. ábra: A saját elvárások alkódjai

A saját elvárások megfogalmazása többféleképpen történt. Az 36. ábrán a kódok mellett a megemlézések száma látható. Öt pedagógus a szakmai hitvallását mondta el (1. 2. 3. 5. és 7. esetek).

A tiszta lelkiismeret, és hogy önmagunk céljainak és szándékainak feleljünk meg. A világnézetem az keresztény beállítottságú, és az a maximális erkölcsösséget jelenti, illetve azt, hogy a munkánkat mindig tökéletesen végezzük. Minden egyes pillanatban nagyon figyeljünk oda a másik emberre, hogy annak mik az érdekei, ugyanakkor a saját érdekeinket sem szabad alárendelni. Tehát a szeretet is sugározni kell, a tudást is. Szerintem úgy kell tanítani, hogy az irodalmi műveken keresztül, azok lényegén keresztül a személyiséget formáljam. Tehát az általam közvetített érték interiozálódjon, vésődjön be, legyen a személynek a része. Én magam az éveken keresztül folyamatosan látom azt, hogy hogyan változik az emberségük a tanulóknak. Ha elkövet hibát, képes legyen bocsánatot kérni és változtatni például. Tehát ez egy óriási dolog, amikor beismeri valaki a hibáját, és képes ezen változtatni. Még nagyobb dolog, ha ezt teljes közösségben tapasztalom. (1. eset 6.).

Két pedagógus (2. és 8. eset) említette a hitvallás szükségességét, de nem fejtette ki.

... ha valakinek van egy belső erős önértékelése, és tudja, hogy mit akar, és tudja, hogy ahhoz képest ő hol áll vagy mit csinál, ez egy pillér, de nem ... ettől nem fogok összeomlani, és nem fogok kicsattanni, ez egy pillér egy visszacsatolás, de az én utamtól ne tud eltéríteni (3. eset 22.).

Három pedagógus esetében példaképek személyében nevezték meg a saját elvárásokat, úgy, mint saját szülők vagy pedagógusok.

... amikor én diák voltam, voltak olyan mintapedagógusok, akiket én szerettem volna követni a pályám során, és nekem céлом volt az, hogy olyanná váljak, mint ők. Én mindig erre törekszem, és amikor a visszajelzésben látom azt, hogy visszajönnek azok az értékek, azok a jellemzők, amik ott nekem mintaként szolgáltak, nekem ez számít (3. eset 5.).

Egy pedagógusnál nagyon érezhető volt a bizonytalanság a saját elvárásaival kapcsolatban.

Ez optimális esetben felülről is, meg... itt érzek egy kis már kormányzati szinten ... tehát nem iskola szinten, hanem úgy az oktatási rendszer oldaláról. Még olyan konfúz az egész. Nem mindig érzem, hogy akkor kell a kompetencia, vagy nem kell, hogy hogy, vagy mint ... (8. eset 23.)

Egy pedagógusnál pedig inkább a különböző befolyásoló tényezők hatása volt nagyon érezhető, az alábbi idézet a diákok szüleinek hatását támasztja alá.

Mind a kettő nagyon fontos. Nyilván a kis életüket, a pályájukat, nagyon fontos, hogy a tudásuk gyarapodjon. Emberi, értékrendbeli, meg az, hogy egyfajta tudásvágy, egy önállóságra nevelést is szeretnék elérni. Komplex dolog ez. Prioritást egyértelműen nem élvez... nyilván, hát azért vagyunk itt, az oktatásért, tehát ezt előrehelyezném, de

semmiképpen sem az emberi vonatkozások hátrányára. Van olyan fiú az osztályomban, aki egyértelműen nem való a gimnáziumba, és az édesanyja azt mondta, hogy ez a szociális közeg, társaság annyira inspiráló számára, hogy higgyem el, hogy meg fog komolyodni, és hogy ő ezt az ívet hagy járja be, adjunk neki időt, tehát hogy egy gerinces nemes lelkű ember legyen belőle. Ez azért a családi háttéren is múlik (6. eset 8.).

Az interjúalanyaink tehát nagyon különböztek egymástól, volt, akinek szilárd és koherens nézetei vannak saját pedagógusi identitására vonatkozóan, voltak, akik érezték a koherens nézetek fontosságát, de nem fogalmazták meg ezeket, és voltak, akik nem is érezték az identitásukra vonatkozó nézetek megfogalmazásának szükségességét. Mindebből azt a következtetést vontuk le, hogy a pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézeteit a koherencia szempontjából az határozza meg, hogy milyen erősségű pedagógusidentitással rendelkezik. A hitvallás megfogalmazása az identitás erősségének a mutatója.

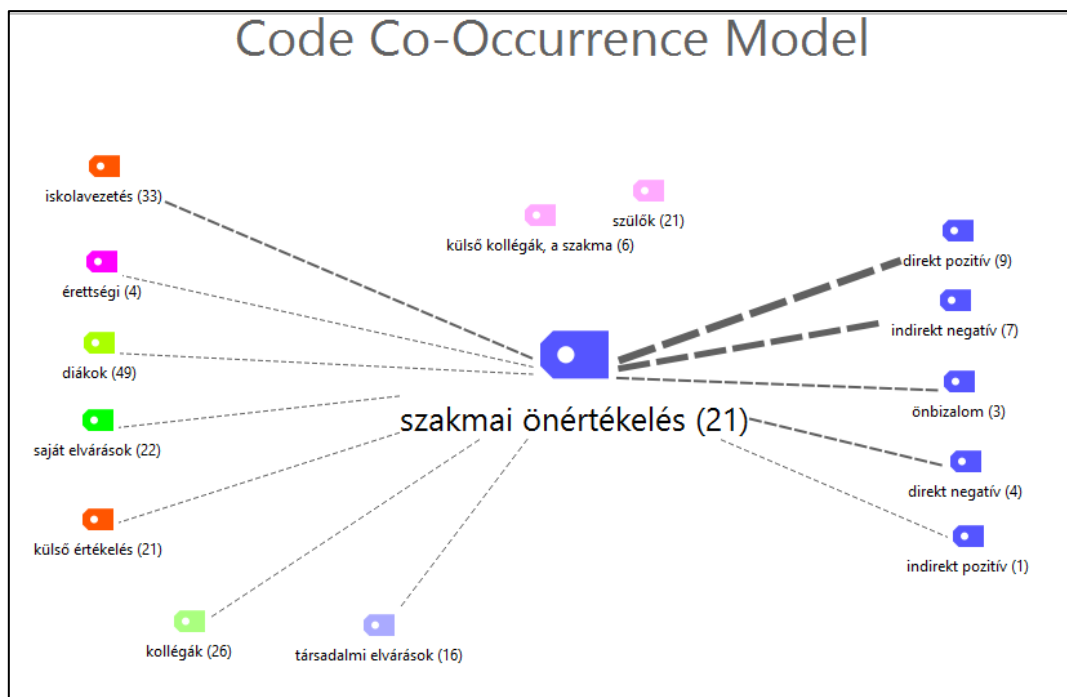
3.4.2. A pedagógusok önértékelése és szakmai énhatékonysága

Arra vonatkozóan, hogy a direkt megnyilatkozásokon kívül hogyan is értékelik a pedagógusok önmagukat a lekódolt szövegek elemzése révén kerestük a válaszokat. A szakmai önértékelés két alkódját hoztuk létre: pozitív és negatív szakmai önértékelés:

| Code System | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | SUM |
|---------------------|----|---|---|----|---|---|---|---|---|-----|
| szakmai önértékelés | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 |
| direkt negatív | | | 1 | 1 | 1 | | | | | 4 |
| indirekt pozitív | | | | | | 1 | | | | 1 |
| indirekt negatív | 1 | | 1 | 1 | | | | | | 7 |
| önbizalom | 1 | | | | | | | | | 3 |
| direkt pozitív | | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 9 |
| SUM | 11 | 4 | 8 | 10 | 6 | 4 | 0 | 2 | 0 | 45 |

37. ábra: A szakmai önértékelés alkódjai

A kódolás során azonban további alkódok kialakítására volt szükség. Voltak, akik csak a pozitív szakmai önértékelést (2. eset) fejezték ki direkt módon, voltak olyanok, akik direkten és indirekten is (4. eset) megfogalmazták azt (37. ábra). Mások a negatív szakmai önértékelést fejezték ki direkt módon, vagyítve indirekt negatívval és kompenzálva direkt pozitívval (7. 6. estek), vagy fordítva: direkt pozitív indirekt negatívval (8. eset). Két pedagógus nem válaszolt a szakmai önértékelést firtató kérdésre (1. és 3. esetek). Egy esetben indirekt módon fogalmazta meg a válaszadó negatív (9. eset) szakmai önértékelését, itt a jelzés nagysága a többszöri megemlítést jelenti, és végül az 5. esetnél igen szélsőségesen direkt pozitív és direkt negatív módon is kifejtette a pedagógus az önértékelését.



38. ábra: A szakmai önértékelés és az elvárások összefüggései

Érdeemesnek tartottuk megvizsgálni, hogy a szakmai önértékelés és az elvárások milyen erősségű kapcsolatban vannak egymással (38. ábra). A szakmai önértékelés esetében a két legjellemzőbb forma a direkt pozitív és az indirekt negatív önértékelés volt. Az önbizalom, valamint a direkt negatív és indirekt pozitív önértékelés már kevésbé erősen voltak jelen az önértékelésben. A másik oldalon az elvárások és a szakmai önértékelés kapcsolata rajzolódott ki előttünk. Elsősorban az iskolavezetés elvárásai mutattak erős kapcsolatot a szakmai önértékeléssel. Érdekes, hogy a kvantitatív szakaszban olyannyira fontosnak tartott saját elvárások, de akár a diákok elvárásai itt gyengébb hangsúllyal jelentek meg (lásd 12. táblázat). Ennek okát abban láttuk, hogy a strukturált interjú mint módszer talán több lehetőséget adott a pedagógusoknak annak kifejtésére, hogy a mindennapi életben a különböző elvárásokat hogyan rangsorolják, másrészt elgondolkodtató lehet az oktatás centralizációjának a vezetőkön keresztül ily módon érvényesülő indirekt hatása.

Azt is megnéztük, hogy a szakmai önértékelés és a különböző elvárások pontosan mely területeken kapcsolódtak egymáshoz:

53. táblázat: Kódok együttjárása a szakmai önértékelés és az elvárások vonatkozásában

| Code System | direkt negatív | indirekt pozitív | indirekt negatív | direkt pozitív |
|------------------------------------|----------------|------------------|------------------|----------------|
| elvárások\külső kollégák, a szakma | 0 | 0 | 0 | 0 |
| elvárások\szülők | 0 | 0 | 0 | 0 |
| elvárások\érettségi | 0 | 0 | 1 | 0 |
| elvárások\iskolavezetés | 1 | 0 | 2 | 0 |
| elvárások\társadalmi elvárások | 0 | 0 | 2 | 0 |
| elvárások\külső értékelés | 0 | 1 | 0 | 0 |
| elvárások\diákok | 1 | 0 | 0 | 1 |
| elvárások\saját elvárások | 0 | 0 | 0 | 1 |
| elvárások\kollégák | 1 | 0 | 0 | 0 |

Direkt módon a pozitív szakmai önértékelés a diákok és a saját elvárások vonatkozásában jelent meg (53. táblázat). Indirekt pozitív hatást gyakorolt a külső értékelés. Direkt negatív szakmai önértékelés jelent meg az iskolavezetéssel, a diákokkal és a kollégákkal kapcsolatban, indirekt negatív pedig az érettségivel, az iskolavezetéssel és a társadalmi elvárásokkal kapcsolatosan. A szülőkkel és a külső kollégákkal kapcsolatban nem jelentek meg kapcsolatok a szakmai önértékelés vonatkozásában, vagyis a pedagógusok megemlégették ezeket a forrásokat mint elvárásokat, hogy fontosak számukra, de hogy ezek mennyiben befolyásolják őket az önértékelésben, azt nem fogalmazták meg.

| Code System | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | SUM |
|---------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| szakmai önértékelés | 4 | 2 | 4 | 5 | 3 | 2 | | 1 | | 21 |
| direkt negatív | | | 2 | 1 | 1 | | | | | 4 |
| indirekt pozitív | | | | | | 1 | | | | 1 |
| indirekt negatív | 4 | 1 | 1 | 1 | | | | | | 7 |
| önbizalom | 3 | | | | | | | | | 3 |
| direkt pozitív | | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | | 1 | | 9 |
| elvárások | 25 | 19 | 18 | 24 | 21 | 10 | 21 | 29 | 20 | 187 |
| külső kollégák, a szakma | | | 1 | 5 | | | | | | 6 |
| szülők | 4 | 2 | 2 | 5 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 21 |
| kimondja, hogy fontos, di | 1 | | | 2 | | | | | | 3 |
| negatív | 2 | 2 | | 3 | | | | | | 7 |
| pozitív | | | 2 | | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 9 |
| érettségi | 2 | | | | | | | | 2 | 4 |
| iskolavezetés | 5 | 3 | 3 | 2 | 5 | 2 | 4 | 6 | 3 | 33 |
| számára fontos | 5 | 3 | 1 | 2 | 1 | | 2 | | | 14 |
| nem hiteles | | | | | 1 | | | | | 1 |
| támogató | | | 1 | | 2 | 2 | 3 | 1 | | 9 |
| nem támogató | 1 | | 1 | | 1 | | | 5 | 3 | 11 |
| társadalmi elvárások | 4 | 2 | | 2 | | | | 6 | 2 | 16 |
| negatív | 2 | 1 | | 2 | | | | 4 | 1 | 10 |
| pozitív | | | 2 | | | | | 1 | | 3 |
| külső értékelés | 4 | 1 | 6 | 3 | 3 | 1 | 2 | | 1 | 21 |
| csalódás | 3 | 1 | | | 1 | | | | | 5 |
| elégedett | | | 5 | | | | 2 | | 1 | 8 |
| nem értett vele egyet | 1 | | | 3 | 2 | 1 | | | | 7 |
| diákok | 8 | 4 | 2 | 6 | 4 | 4 | 7 | 8 | 6 | 49 |
| saját elvárások | | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 6 | 22 |
| bizonytalan | | 1 | | | | | | | | 1 |
| kollégák | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 4 | 2 | 26 |
| Σ SUM | 81 | 51 | 58 | 72 | 57 | 28 | 48 | 74 | 49 | 518 |

39. ábra: A szakmai önértékelés és a szakmai énhatékonyság összes alkódjának megjelenése a kilenc interjúalanyánál

Mindezek után kézenfekvő volt a kérdés, hogy lehet-e csoportosítani a harmadik kutatási szakasz interjúalanyait. A csoportosítást a főkérdések és azok alkódjainak elemzése alapján végeztük el (39. ábra). Két esetben csak indirekt módon további alkódok voltak segítségünkre az önértékelés meghatározásához. A többi esetben az önértékelés direkt/indirekt kódjainak arányából határoztuk meg azt, hogy pozitív, vagyis magas, vagy negatív, azaz alacsony a válaszadó szakmai önértékelése. A másik dimenziót a kolléga-igazgató, valamint a diákok és szülei jelentették mint a szakmai énhatékonyság forrásai.

54. táblázat: A minta elemeinek besorolás a kvantitatív kutatás elméleti modelljébe

| esetek | szakmai önértékelés | személyes énhatékonyság legfőbb forrása |
|---------|---------------------------|---|
| 1. eset | negatív (alkódok alapján) | saját elvárások (10), diákok (6), iskolavezetés (3), kollégák (2), külső értékelés (1), szülők (1) |
| 2. eset | pozitív | társadalmi elvárások (11), saját elvárások (9), diákok (8), iskolavezetés (6), kollégák (4), szülők (2) |
| 3. eset | pozitív (alkódok alapján) | diákok (7), saját elvárások (6), iskolavezetés (4), külső értékelés (2), kollégák (3), szülők (1) |
| 4. eset | pozitív | diákok (4), iskolavezetés (2), külső értékelés (1), kollégák (1), szülők (1), saját elvárások (1) |
| 5. eset | negatív | iskolavezetés (5), diákok (4), kollégák (4), saját elvárások (3), külső értékelés (3), szülők (3) |
| 6. eset | pozitív | diákok (6), szülők (5), külső értékelés (3), iskolavezetés (2), kollégák (2), saját elvárások (2) |
| 7. eset | negatív | külső értékelés (6), kollégák (4), saját elvárások (4), iskolavezetés (3), diákok (2), szülők (2) |
| 8. eset | pozitív | saját elvárások (8), diákok (4), iskolavezetés (3), kollégák (3), szülők (2), külső értékelés (1), |
| 9. eset | negatív | diákok (8), iskolavezetés (5), külső értékelés (4), szülők (4), kollégák (3) |

A szakmai énhatékonyság forrásainál a mellettük megnevezett számok voltak a mérvadók. Ezeket összeadtuk, és így határoztuk meg, hogy az adott interjúalanynál a diákok és szülei vagy a kolléga és az igazgató elvárásai voltak-e a dominánsabbak. Mindezek alapján tehát a válaszadók közül 2 pedagógus (1. és 9. eset) volt sorolható az alacsony szakmai önértékelésű és diák (szülő)-orientált kategóriába, 2 fő (5. és 7. esetek) az alacsony szakmai önértékelésű és kolléga-igazgató orientált kategóriába, 4 pedagógus a magas szakmai önértékelésű, kolléga-igazgató orientált csoportba (2., 3., 4. és 8. esetek) (54. táblázat). Egy pedagógus (6. eset) magas szakmai önértékeléssel rendelkezik, de nála a külső értékelés igen erősen orientáló hatással bírt. Mivel kvantitatív kutatásunk egyik következtetése szerint (H4) a külső értékelésben részt vett pedagógusok a diákokkal végzett munka értékeléseként tartják számon a külső értékelés eredményét, így a 6. esetben a diákok, szülők és a külső értékelés

említésének számait összeadtuk. Ennek alapján tehát a 6. interjúalanyunkat a magas szakmai önértékeléssel bíró, de diák (szülő) orientált csoportba soroltuk.

A 4. interjúalany a kvantitatív kutatásban az alacsony szakmai önértékelésűek között szerepelt, a kvalitatív tartalomelemzés szerint azonban pozitív/magas a szakmai önértékelése. A 4. interjúalanyunk saját maga adott választ erre az anomáliára, kiemelve maximalizmusát, ugyanakkor rávilágítva arra a dilemmára, hogy mindig 100%-osnak értékelhetjük-e magunkat, illetve egyáltalán értékelhetjük-e magunkat 100%-ra:

A minősítési eljárásban szerzett eredményemnek csak egy szegmensével nem voltam elégedett. Az önképzésre való törekvésre nem kaptam 100%-ot. Akinek több végzettsége van, mint nekem, az szerintem festi magát, de mindegy. Az önértékelési kérdőívet, ahogy kitöltöttük, mert most a belső önértékelési rendszerben én már benne voltam. És akkor mondta az igazgatóhelyettes, hogy én nagyon-nagyon kritikus voltam magammal, bezzeg a többiek nem ennyire. Tudom, hogy én kritikus vagyok, de így sem volt 100%-ban reális. Nem mondja senki, hogy mindig a tantervi követelményekkel ő 5-ös. Nem létezik, mindig kell frissíteni. Úgyhogy mondtam neki, hogy lehettem volna kritikusabb, tehát az úgy jó volt. Ez jelenti, hogy maximalista vagyok. Mindig úgy voltam, hogy ha valamit meg kell csinálni, azt maximálisan csinálom, nálam az ilyen köztes dolgok nem működnek. (4. eset 25.)

| | |
|--|--|
| magas szakmai önértékelés, kolléga-szülő-igazgató orientáltság (2., 3., és 8. esetek) | alacsony szakmai önértékelés, kolléga-szülő-igazgató orientáltság (5. és 7. esetek) |
| magas szakmai önértékelés, diákorientáltság (6. és 4. eset!) | alacsony szakmai önértékelés, diákorientáltság (1. és 9. esetek) |

40. ábra: Az interjúalanyok besorolása a szakmai önértékelés és a szakmai énhatékonyság észlelése alapján

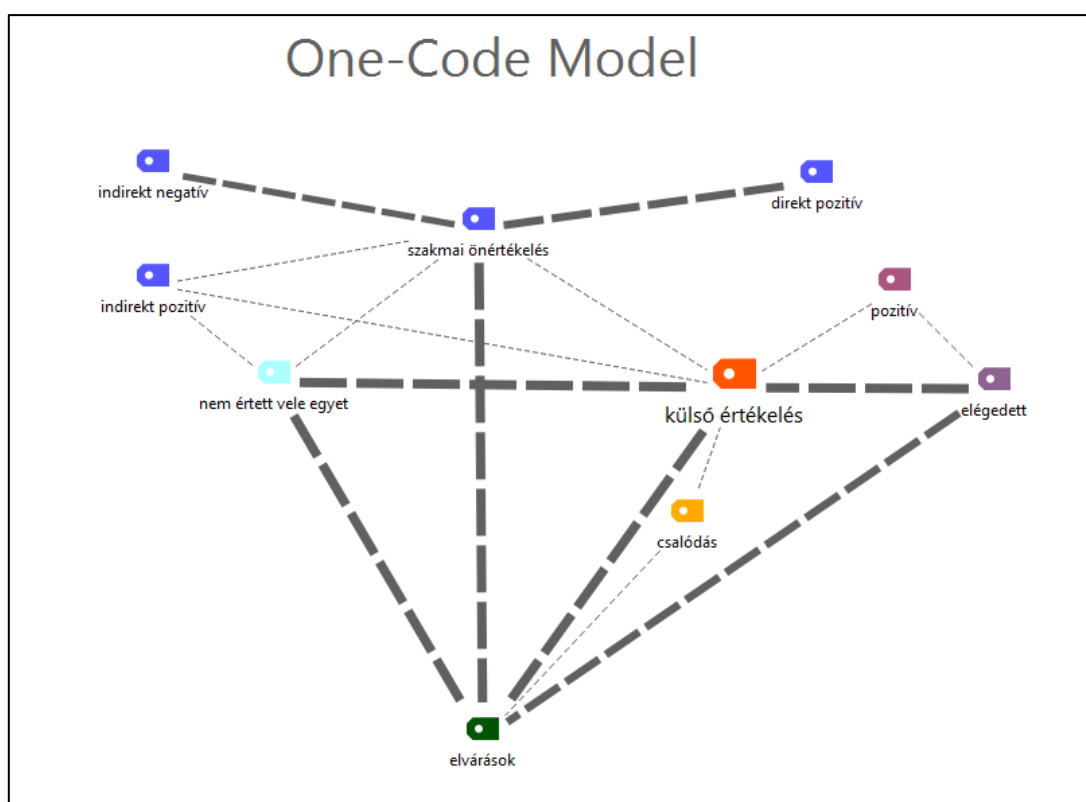
Elemzésünk eredményeként egy igen változatos mintázat rajzolódott ki előttünk két dimenzió mentén (40. ábra). Az egyik a magas/pozitív és alacsony/negatív önértékeléssel bíró pedagógusok köre, a másik a diákok és szüleik visszajelzéseit előtérbe helyező, valamint a vezetők és kollégák visszajelzéseit előtérbe helyezők köre. Érdekesség, hogy a saját elvárások elsődlegessége két pedagógusnál jelent meg (1. eset és 8. eset), az egyik alacsony/negatív, a másik magas/pozitív szakmai önértékeléssel bír.

3.4.3. A külső értékelés és a szakmai önértékelés eltérése

A beágyazott kutatásunk elején fogalmaztuk meg azt a kérdést, hogy ha a pedagógus külső értékelése és a saját önértékelése között eltérés mutatható ki, akkor mi lehet ennek az

oka. Reális szakmai önértékelés esetében a külső értékelés eredményével való elégedettség valósul meg. Kvantitatív elemzésünkben rámutattunk egy speciális csoportra, azaz a külső értékelés eredményével nem elégedettek. Jól látható volt, hogy a 71 nem elégedett pedagógus között voltak olyanok, akik a legjobb eredményeket érték el (lásd 21. táblázat), mégsem voltak elégedettek. Kutatásunk harmadik szakasza további lehetőségeket biztosított számunkra, hogy ezt a kérdéskört alaposabban megvizsgáljuk. Egyrészt az interjúk, másrészt a gondolatterképek alapján kívántuk tisztázni ezt a kérdéskört.

Az interjúk főködjai között az *elvárásoknál* külön alkódban volt megjeleníthető a *külső értékelés*, ami itt egyértelműen a minősítő vizsgát vagy eljárást jelentette.



41. ábra: A külső értékelés kapcsolatai

A 41. ábrán jól látható, hogy a külső értékelés a pedagógusok szakmai önértékelésében mint elvárás kimutatható volt, de nem tulajdonítottak neki kimagasló szerepet. Inkább indirekt hatást gyakorolt a szakmai önértékelésre a külső értékelés eredménye. Ennek három alkódját alakítottuk ki: az *elégedett*, *nem elégedett vele* és a *csalódás*. Az elégedettek (1., 3., és 7. esetek) szakmai hitelességük visszaigazolását kapták meg a külső értékelés segítségével.

Elfogadták, tehát, hogy ez pedagógiai és irodalmi tevékenységet jelent, és kellő súllyal értékelték. Semmilyen kritika nem ért, és nem mondtak olyat, ami hiányzott volna (1. eset 12.).

Nekem életem egyik legszebb napja volt. Mert fontos számomra, hogy azokat az értékeket meglássák a munkámban, amiket a nagy őseimtől, a tanáraimtól, a gimis tanáraimtól szerettem volna átvenni, és amikor ezt a szemembe mondják azon két óra alapján, meg amit leírtam a portfóliómban, ennél nagyobb öröm szerintem kevés van egy tanár számára. Tehát nekem nagyon jó érzés volt (3. eset 21.).

Én nagyon elégedett vagyok velem, és én vágytam már erre, hogy valaki azt mondja, hogy jól csinálod. Most lehet, hogy nagyképűségnek tűnik, de ez nagyon fontos. Én erre vágytam, és ami érdekes volt, hogy a szakmaiságom, vagyis a nyolcas kompetenciában 100%-ot hoztak ki. Hát majdnem szemberöhögtem magam, mert akkor én már gondolkoztam azon, hogy már most befejezem ezt az egészet, mert már nem érdekel. És annak ellenére, amit leírtam, meg előadtam magam, ők nem ezt látták (7. eset 18.).

A 7. interjúalany már a pálya elhagyásán gondolkozott, amikor a minősítési eljárásról részt vett. Különös, hogy éppen egy külső értékelés térítette vissza, és győzte meg arról, hogy a pályán a helye. Elkeseredésének oka az előző munkahelyén a vezetői és a kollégái érdektelensége volt. Munkahelyet váltott, azóta már jól érzi magát a pályán.

Nekem ez a minősítés volt, hogy azt mondtam, hogy jó, nekem innen (előző munkahely) mennem kell. Amit nekem a minősítésen elmondtak, hogy akkor döbbsentem rá, hogy nekem, ha ez a minősítés nem lett volna, akkor rég itt hagyom a pályát. Tehát nem lett volna... úgy lelépül az ember, hogy soha senki nem értékeli a munkádat (7. eset 14.).

Akik nem voltak elégedettek (4., 6. és 9. esetek), azok kételyeiket a külső értékelés hitelességével kapcsolatosan fogalmazták meg.

A minősítési eljárásban szerzett eredményemnek csak egy szegmensével nem voltam elégedett. Az önképzésre való törekvésre nem kaptam 100%-ot. Akinek több végzettsége van, mint nekem, az szerintem festi magát, de mindegy (4. eset 24.).

Nyilván nekem is volt, ahol megkérdőjeleztem, nyilván nem firtattam ezt. Válaszoltam az ott feltett kérdésekre a védés folyamán. Voltak kérdőjelek nyilván, de most nem azt mondom, hogy annyiban maradt, de én elfogadtam. Egy külső szakmai bizottság 3–4 főből az elmondottak alapján így vélekedik, akkor én azt elfogadtam. Nyilván másképp látja az ember önmaga, a saját szempontjából (6. eset 38.).

Nyilván számít, hiszen voltak benne belső kollégák és külső kolléganő, nagyon szimpatikus, kedvesen elbeszélgettünk, csak hogy egymás munkáját hogy is lehetne jogunk százalékolni egy pároldalas portfólió alapján, azt nem tudom. Erről lehetne sokat beszélgetni (6. eset 40.).

Énnekem csak egy kicsit az motoszkál a fejemben, hogy amikor elkezdődött az értékelés, mindenki az első körben 100%-ot kapott, ami amúgy teljesen lehetetlen, mert olyan ember nincs. És egyszer, valamikor előhalásszák ezt, amikor valakinek a munkáját minősítjük, vagy rangsorba állítjuk, akkor első körben mindenki szuper volt, a másodikban már mindenki kezd reálisabban értékelni, és akkor ez háttérbe szorítja azokat, akiket később értékelték. No, nem megyek ettől a pataknak, de ez olyan furcsa (9. eset 34.)

A külső értékelés eredményével elégedetleneket abból a szempontból is megvizsgáltuk, hogy a saját elvárásaik mennyire kaptak explicit kifejezést. A három nem elégedett pedagógus esetében közös vonás volt, hogy a saját elvárások kevesebbszer (4. és 6. eset) vagy egyáltalán nem (9. eset) jelentek meg (lásd 54. táblázat), mint bármely más elvárások.

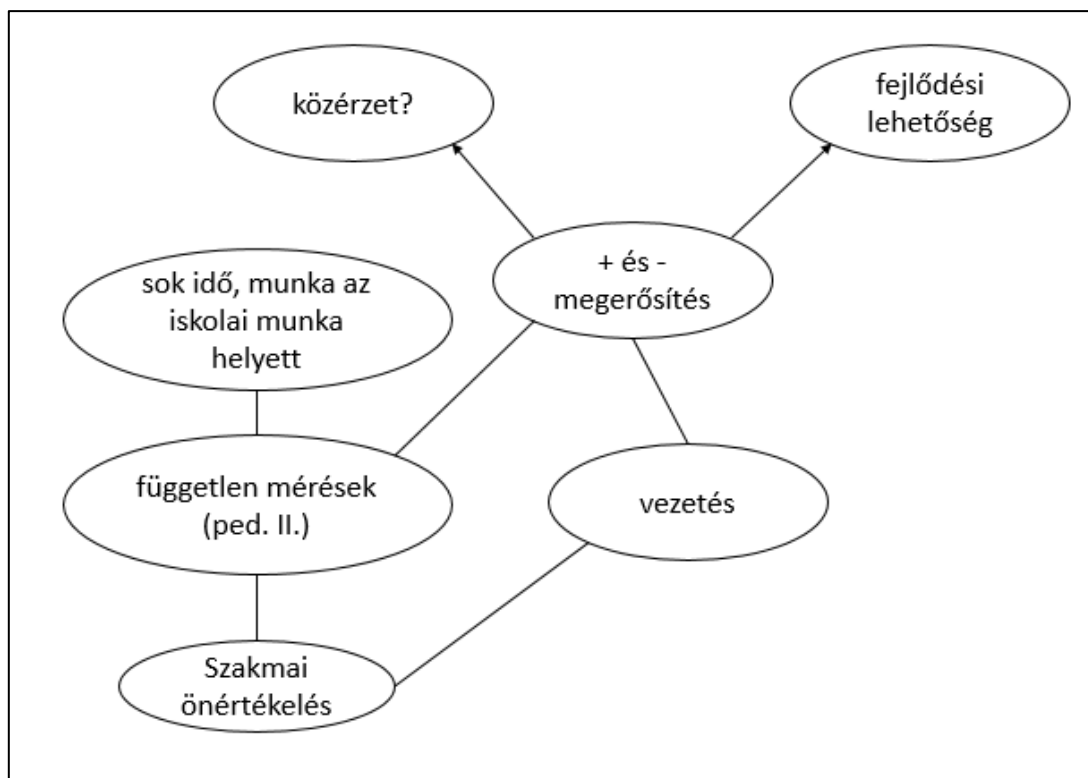
55. táblázat: A nem elégedettek szakmai önértékelése

| a szakmai önértékelés | esetek |
|--|-----------------|
| pozitív, magas szakmai önértékelésűek | 4. és 6. esetek |
| negatív, alacsony szakmai önértékelésűek | 9. eset |

A nem elégedett interjúalanyaink tehát kvalitatív eredményeink alapján is besorolhatók abba a csoportosításba, amelyet a kvantitatív vizsgálat 71 nem elégedett pedagógusára alakítottunk ki. A két pozitív vagy magas szakmai önértékelésű tanár közül az egyik a diákok és szüleik, a másik a kollégák-igazgató elvárásait tartja mérvadónak önmaga számára (55. táblázat). Az egy negatív vagy alacsony szakmai önértékelésű pedagógus a diákok (szülők) elvárásait tartja elsődlegesnek. Mindhárman a minősítés hitelességet kérdőjelezték meg: egy tartalmi vonatkozásból (4. eset), kettő pedig mérés módszertani szempontból (6. és 9. eset).

A minősítési eljárásban szerzett eredményemnek csak egy szegmensével nem voltam elégedett. Az önképzésre való törekvésre nem kaptam 100%-ot. Akinek több végzettsége van, mint nekem, az szerintem festi magát, de mindegy (4. eset 24.).

... .. én persze nem hiszem, hogy a pedagóguslét ennyire számszerűsíthető lehet. (6. eset 38.).



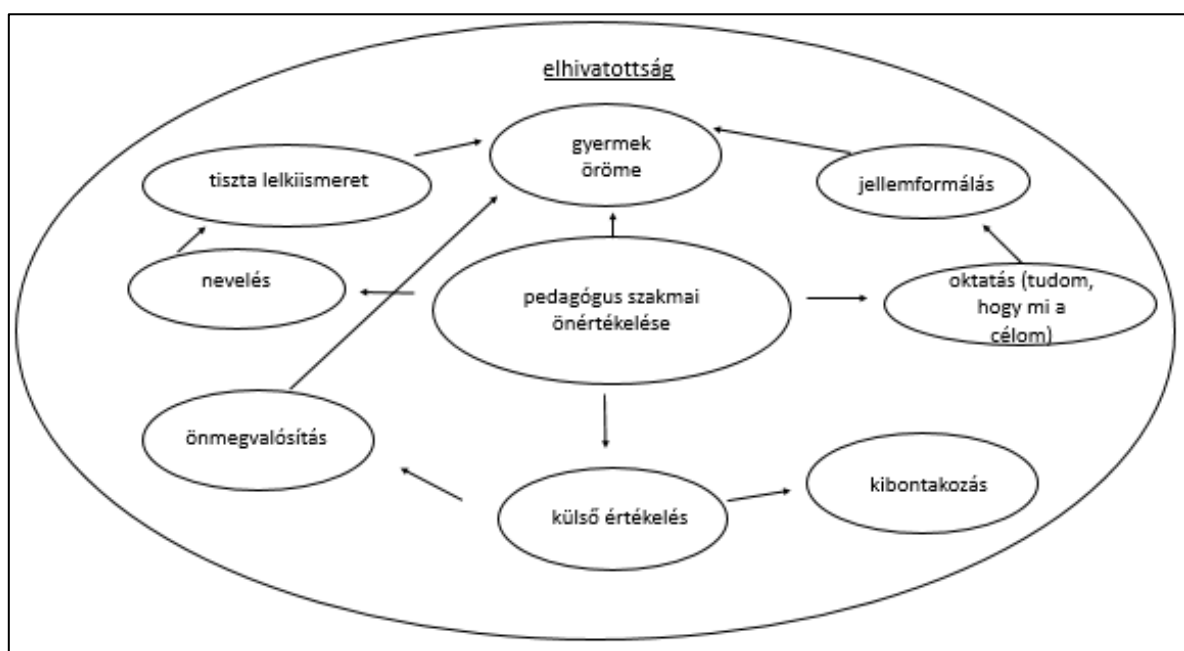
42. ábra: Gondolattérkép részlet-külső értékelés (9. eset)
 (Az interjúalany saját készítésű gondolattérképe alapján)

Énnekem csak egy kicsit az motoszkál a fejemben, hogy amikor elkezdődött az értékelés, mindenki az első körben 100%-ot kapott, ami amúgy teljesen lehetetlen, mert olyan ember nincs. És egyszer, valamikor előhalásszák ezt, amikor valakinek a munkáját minősítjük vagy rangsorba állítjuk, akkor első körben mindenki szuper volt, a másodikban már mindenki kezd realisabban értékelni, és akkor ez háttérbe szorítja azokat, akiket később értékelték. No nem megyek ettől a pataknak, de ez olyan furcsa (9. eset 34.) (42. ábra).

Kutatásunk harmadik szakaszában a kvantitatív szakasz mintájából kiválasztott pedagógusok nézeteit elemeztük. Eredményeink alapján kijelenthető, hogy a környezet, vagyis a tanítás kontextusa befolyásolja a pedagógusok szakmai önértékelését, pontosabban az általuk előnyben részesített elvárások körét, amelyhez viszonyítják eredményeiket. A kontextus összetevői az iskolatípus, azon belül az évfolyam, a tagozat, a pedagógus által tanított tantárgy, a gyerekek tudásszintje, neveltségi szintje és családi háttere.

Sokkal árnyaltabb kép rajzolódott ki előttünk, mint amit a kvantitatív kutatás statisztikai adatai lehetővé tettek. Az árnyalatok egyik körét a szakmai önértékelés direkt vagy indirekt megjelenési formái adták. A másik körben a szakmai énhatékonyság észlelésének forrásait jeleníthettük meg plasztikusabban. Jól elkülöníthetők voltak a saját elvárások, a diákok, a szülők, kollégák, iskolavezetők, a külső értékelés, és néhol még a tágabb szakmai és

társadalmi közeg elvárásai is kimutathatók voltak. Az elvárások sajátos együttjárása volt kimutatható: diákok-szülők, kollégák-vezetők, külső értékelés-diákok. Számunkra meglepő eredmény, hogy bár a pedagógusok saját elvárásaiknak és azon belül az általuk fontosnak tartott személyiségtulajdonságoknak kívánnak megfelelni, ebben a mintában mégis nagyon meghatározó volt a vezetők elvárásainak való megfelelési igény. Mindez a szakmai önértékelésben a vezetők felelősségteljes szerepének tudatosítását veti fel. A kvantitatív kutatásunk eredményeit megerősítette a kvalitatív tartalomelemzés, vagyis a külső értékelés elvárásainak való megfelelés igénye inkább közvetve jelenik meg a pedagógusok szakmai önértékelésében. A külső értékelés, azaz a minősítés mind pozitív, mind negatív kontextusban jelen van a pedagógusok nézeteiben. Pozitív hozadéka a megerősítés, tudatosítás, a szakmai hitelesség alátámasztása, bizonyos esetekben kompenzáció a vezetés vagy kollégák visszacsatolásának elmaradása miatt. Negatív hozadéka a túl sok idő- és energiabefektetés, amelynek nincs meg a megfelelő kompenzációja, valamint a tartalmi és módszertani érvényesség vonatkozásában felmerülő hiányérzet. A külső szakmai értékelés és a szakmai önértékelés eltéréseinek tehát létezik **egy külső**, magából az értékelési rendszerből származó **oka**. Ugyanakkor van egy másik, **belső ok** is, ez pedig, hogy a saját elvárások nem vagy csak kevésbé élveznek prioritást a pedagógus nézetrendszerében. Vagyis ha a reális önértékelést mint fejlesztési célt határozzuk meg, akkor a saját elvárások felszínre hozatala, tudatosítása kell, hogy a kiindulópont legyen.



43. ábra: Gondolattérkép-hitvallás-saját elvárások (1. eset)
(Az interjúalany saját készítésű gondolattérképe alapján)

A saját elvárások vizsgálata révén a szakmai önértékelésre vonatkozó nézetek koherenciájának a kérdésére is választ kaptunk. A saját elvárások többszöri kifejezésére az 1., 2., 3., 7. és 8. esteknél került sor (lásd 54. táblázat). Közülük a saját pedagógusi hitvallásukat az 1. (43. ábra) 2. 3. és 7. interjúalanyok fejtették ki, és ők mindannyian elégedettek a külső értékelésük eredményével. Az 1. interjúalany szilárd belső értékrendje, pedagógusképe a következő hitvallásban rajzolódott ki.

... ez egy elhivatottságból fakadó pálya, és csak úgy lehet végezni, ha az ember nem is emberi véleményekre ad, hanem azt képzelem el, hogy végül is a Jó Isten mit szólna ahhoz a tevékenységhez, amit mi az egész életünkön át végzünk. És hogy ha én magabiztossággal és tiszta lelkiismerettel tekintek végül is az Istennek a szemébe, akkor azt mondhatom, hogy megtettem mindent az embertársaimért, a diákjaimért, kollégáimért, az irodalomért. Fenntartottam azokat az értékeket, amiket én a tanításom során a művészeti alkotásokban találkozom. Tehát fenntartottam azt, hogy emberségesnek lenni, mindig szeretni. Végül is minden irodalmi mű arról szól, hogy a szeretethiány milyen rombolást végez az emberi lélekben. Gondoljunk József Attilára vagy az összes többi költőre. A szeretet az egyszerűen kulcskérdés. És a másik, hogy a tanulóimat lelkiismeretes tanulásra szeretném bírni. Illetve tudja azt, hogy a helye hol van a világban... (1. eset 16.).

A hitvallás szerepe olyannyira fontos számára, hogy ez segíti őt szakmai feladatai végrehajtásában. Hisz benne, hogy amit pedagógusként tesz, az minőségi szakmai munka. Ez a pozitív hit szerinte átsugárzott a minősítési eljárás során is. Ezzel magyarázható, hogy a kvantitatív szakasz eredményeinek látszatra ellentmondóan a szakmai önértékelés erőteljesebb hatását láttuk kibontakozni a külső értékelésre vonatkozóan. Valójában interjúalanyunk „átvitte” hitvallását a bizottságnak. Az eljárásról így vélekedett:

Nem soroltak fel hiányosságot. Elfogadták, ez pedagógia és irodalmi tevékenységet jelent és kellő súllyal értékelték. Semmilyen kritika nem ért és nem mondtak olyat, ami hiányzott volna (1. eset. 12.).

Lehet valaki alacsony vagy magas szakmai önértékeléssel rendelkező, és származhatnak szakmai énhatékonyságának forrásai akár a diákoktól, akár a kollégáktól, szülőktől, vezetőktől, külső értékelés eredményéből vagy más tényezőktől; a saját elvárások építik fel identitását, és azok belső szerkezete pedagógus nézeteinek koherenciáját, legyen szó akár pedagógus szakmai önértékelésről, akár bármilyen más szakmai kérdésről.

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 értékelése, 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 három 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 szakmai szerepeivel 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 (*1. kutatási szakasz 1.3. fejezet*):

- elvárások megléte és azok ismerete (*1., 2. és 3. kutatási szakasz*)

- külső deklarált szakmai elvárások, pl. pedagóguskompetenciák és sztenderdjei, vezetők, kollégák, tanulók, szülők, külső társadalmi környezet elvárásai (1., 2. és 3. kutatási szakasz)
- belső elvárások, pl. példakép, saját megfogalmazott elvárások (1., 2. és 3. kutatási szakasz)
- reflektálás a megvalósult szakmai munkára (1. és 2. kutatási szakasz)
- az elvárások és a megvalósult munka eredményének összevetése (1., 2. és 3. kutatási szakasz) változatos módszerekkel
- értékítélet meghozatala (1., 2. és 3. kutatási szakasz)
- új szakmai célok kitűzése (1. és 2. kutatási szakasz)
- az új célokhoz vezető módszerek kiválasztása, alkalmazása (1. és 2. kutatási szakasz)
- a szakmai szerepekhez és elvárásokhoz kapcsolódó személyes tulajdonságok (1., 2. és 3. kutatási szakasz) és érzelmek (1. kutatási szakasz), 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 nézeteiben, de nem ezek képezik a számukra legfontosabb elvárások körét (13. ábra). 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 eljárásen megmérettettek (12. és 13. táblázat). 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 (13. ábra, 19. 24. 28. táblázatok). 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 (18. 19. 20. és 21. táblázat). 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 elvárássra 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 (20. 21. 22. 23. és 54. táblázatok). 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 (Függelék, Adattáblák, **A szakmai kompetenciák összefüggései**).

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 tényezők 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 (25. ábra, és 35. táblázat). Ezt erősítette meg az az eredményünk is, amely szerint a külső értékelés eredménye és a személyes énhatékonyság kapcsolatát vizsgálva a diákokhoz kötődő tevékenységek esetében mutatható ki kapcsolat (37. táblázat és Függelék, Adattáblák, **Rotálás utáni Komponens Mátrix**)

A pedagógus saját elvárásaiban leszüremlenek még a tanítás kontextusában megjelenő más szereplők elvárásai is, ők a kollégák, a vezetők a szülők (Függelék, Adattáblák, **Rotálás utáni Komponens Mátrix**).

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 (37., 38. és 42. táblázatok). 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 (40.

táblázat). A szakmai önértékelés a szakmai személyiség része. A faktoranalízis pedig a szakmai önértékelés és fejlesztési célok meghatározó szerepét támasztotta alá az önszabályozás során (Függelék, Adattáblák, **A faktorok kommunalitásértékei és Rotálás utáni Komponens Mátrix**). A fejlesztési célokhoz a pedagógusok fejlesztési módokat rendelnek. A szakmai önértékelést önmagukban végzett tevékenységként értelmezik (42. táblázat), annak képességét továbbképzéseken való részvétel segítségével kívánják fejleszteni (43. táblázat).

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?

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 (47. 48. 49. 50. táblázatok), valamint a kutatás harmadik szakaszának eredményei (30, 31. ábrák) alapján elmondható, hogy a pedagógus szakmai önértékelésében változatos mintázatok jelennek meg: pozitív/magas vagy alacsony/negatív szakmai önértékelés, keverve a szakmai énhatékonyságának domináns forrásaival. A külső és a belső értékelés eltéréseinek okát abban találtuk felfedezni, hogy a saját elvárások nem vagy alig vannak jelen a pedagógus elvárásaiban. **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.** Az 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 felismerése 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 elérésére. 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 (ez alatt magát a tanuló 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 tanulóval 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 egymással, 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.

Kutatás-módszertani 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

Doktori kutatásunk korlátját jelentette a kvantitatív szakaszban alkalmazott mintavételi eljárás. Ennek oka, hogy az adatok felvételekor nem álltak rendelkezésre a reprezentatív mintavétel biztosításához statisztikai adatok. Ebből következően az iskolavezetők jóindulatától függött, hogy továbbítják-e kérdőívünket vagy nem. Többségükben készségesek voltak, de sajnos volt olyan is, aki elutasította kérésünket. A harmadik kvalitatív szakaszban, ahol a minősítés eredményével nem elégedett pedagógusokat szerettük volna megvizsgálni, nehézségeink voltak a potenciális interjúalanyok meggyőzésével. Ennek abban láttuk érthető magyarázatát, hogy esetleg szégyellték a minősítés eredményét, vagy kellemetlen emlékeket hagyott bennük a minősítés, és nem akarták ezeket az interjú alatt újra átélni.

További nehezítő körülmény volt a téma kötődése elsősorban a pszichológiához. Gyakran éreztük úgy, hogy a pedagógia és a pszichológia keskeny mezsgyéjén járunk, és nagyon oda kellett figyelni arra, hogy pedagógiai kutatás lévén nem léphettünk át bizonyos határokat.

A kutatás további lehetőségeire egyrészt a pedagóguskutatással foglalkozó szakemberek számára megfogalmazott javaslataink világítanak 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 pedagógus kompetencia 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 pedagógus-képzés 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. Ösztönözní 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 feltáró kutatások után a reflektivitásra épülő szakmai önértékelés mint önálló szakmai kompetencia beépítését a szakmai kompetenciák közé, vagy a 8. kompetencián belül az indikátorok segítségével a szakmai önértékelés (ismeret, képesség, attitűd) határozottabb megjelenítését.
3. A külső szakmai értékelés (minősítési eljárás) korrekciója. Itt egyrészt az érvényességre gondoltunk. Ténylegesen lefednek-e mindent a kompetencia-területek? 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: 201.09.07., 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 Education*, 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 L. 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): *Research 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-korrektció. Önismereti játékmódszerrel a serdülőkorban*. Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Dévai Margit (1980): *Énkép-korrektció. 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-tarto/memorandum-tanulas
- European Commission (2004): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Letöltés dátuma: 2018. 03. 05, forrás: www.atee1.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_alkalmaznak_lehetsgei_az_egeszsggyi_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 pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztemderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Letöltés dátuma: 2018. 09. 12, forrás: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf
- Falus Iván, Golnhofner 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 Socialforschung. 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>
- Füzi Beatrix (2011): *Tanárok mentorálásának gyakorlata*. DSGI Kiadó, Székesfehérvár.
- Füzi Betarix (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>

- Golnhofer 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 indikátor-rendszer 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.
- Higgins, E. T. (1987/2001): Énképeltérések: elmélet az én és az érzelmek kapcsolatáról. In: Szakács Ferenc és Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Személyiségelméletek*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- 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.
- Kóczián Ágnes (2005): Iskolaértékelés, hatékonyságelemzés. *Továbbképzési Füzetek*, 65. sz. Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet. Budapest. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10, forrás: <http://mediatar.eti.hu/medialib/1496A3C2-49A1-753B-9620-2D8971CB4BE3.pdf>.
- Komlóssy Ákos (1997): Az iskolai stratégiáról. *Magyar Pedagógia*, 97. évf. 2. sz. 127–135.
- Kopcsa József (2003): Beszámoló a középiskolai fizikári ankét és eszközkiállításról. *Fizikai Szemle*. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10, forrás: <http://fizikaiszemle.hu/archivum/fsz0306/kopcsa0306.html>
- 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-ssoar-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 tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 37–57.
- Nicol, D. J. és Macfarlane-Dick, D. (2006): Formative assessment and self-regulated 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 retaining 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>
- Ogilive, D. M. (1987/2003): A nemkívánt én: A személyiségkutatás elhanyagolt változója. In: V. Komlósi Annamária és Nagy János (szerk.): *Énelméletek Személyiség és Egészség*. Eötvös Kiadó, Budapest, 322–336.
- 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/00000/00035/00108/2006-11-31-Ohidy-Lifelong.html>
- Ostrander, L. P. (1995): Multiple judges of teacher effectiveness: Comparing teacher self-assessments 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: [file:///C:/Users/User/Downloads/PanaderoBrownandCourtney2014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/PanaderoBrownandCourtney2014%20(1).pdf)
- 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. 5, 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 Zuchowicz, 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 Rea-son, 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.
- Sáska Géza (2001): Autonómiák kora. *Educatio*, 2002/1. sz. 28–48. Forrás: epa.oszk.hu/01500/01551/00019/pdf/42.pdf
- 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 gyakornoki 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: file:
[///C:/Users/User/Downloads/2013-0002_mentoralas_pedagogiaja%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2013-0002_mentoralas_pedagogiaja%20(4).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://rmsz.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 László (2010): Minőségfejlesztés, segédlet a kompetencia alapú pedagógusképzés módszertani megújulásához. *Segédlet a kompetencia alapú pedagógusképzés módszertani megújulásához*. NYME-PSZK. Letöltés dátuma: 2018. október 10, forrás:
<http://pszk.nyme.hu/tamop412b/minosegfejlesztes/index.html>
- Tóth-Márhoffer Márta és Paksi László (2012): Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáink 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:
[file:///C:/Users/User/Downloads/Teacher_Efficacy_Its_Meaning_and_Measure%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Teacher_Efficacy_Its_Meaning_and_Measure%20(3).pdf)
- 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.
- Veresné Kis Krisztina (2013): Pedagógus- és vezetőértékelési rendszer. Dobó István Gimnázium, Eger.
- 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. (1989): A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81. No. 3, 329–339. Letöltés dátuma: 2018. 05. 10, forrás: <https://pdfs.semanticscholar.org/e1ff/53e710437e009f06bc264b093a2ba9523879.pdf>
- 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:

11/1986. (VII.27.) MM rendelet a szaktanácsadásról

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, A pedagógus jogai és kötelességei. Letöltés dátuma: 2015. 07.10, forrás:

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf,

Európai, Bizottság (2000). Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Letöltés dátuma: 2017. március 21, forrás: www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-életen-at-tarto/memorandum-tanulas

European Commission. (2004). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Letöltés dátuma: 2018. március 5, forrás: www.atee1.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/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>

2006. évi Közoktatási törvény, Letöltés dátuma: 2015.07.12. Letöltés dátuma: 2015. 07.02, forrás: www.complex.hu/kzldat/t0600071.htm/t0600071.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_1,00.html

2011. évi CXC. 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](https://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. 7, 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, milyen?
- Mit sikerült megvalósítania 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 eljáráson? 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 énhatékonyágának 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 kompetencia mérés 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, választ 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, szttenderdekkkel | | | | | |
| 2. A pedagógus-kompetenciák lefedik a pedagógus teljes tevékenységét. | | | | | |
| 3. A pedagógus minősítési vizsga/minősítési eljárás mint külső | | | | | |

| | egyáltalán nem érték egyet | inkább nem érték egyet | egyet is érték, meg nem is | inkább egyétérték | teljes mértékben egyétérték |
|--|-------------------------------|---------------------------|-------------------------------|----------------------|-----------------------------------|
| értékelés érvényesen és megbízhatóan méri a pedagógust. | | | | | |
| 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 pályakezdésem óta alkalmazom. | | | | | |
| 11. | | | | | |

| | egyáltalán nem érték egyet | inkább nem érték egyet | egyet is értek, meg nem is | inkább egyetérttek | teljes mértékben egyetérttek |
|---|----------------------------|------------------------|----------------------------|--------------------|------------------------------|
| 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 töltsse 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-e az eljárás során szerzett minősítésével (1=egyáltalán nem elégedett, 5=teljes mértékben elégedett)?

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

1 2 3 4 5

3. Ha Ön az 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. | | | | | |

| | egyáltalán nem értékek egyet | inkább nem értékek egyet | egyet is értek, meg nem is | inkább egyetértek | teljes mértékben egyetértek |
|---|------------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------|-----------------------------|
| 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 | | |
| 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 pedagógus jellemzők, tevékenységek, amelyeket ön értékesnek tart, de nem méltányolják sehol?

.....

IV. Szakmai énhatékonyság

1. Ön milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? Kérem, válaszát 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 diákot is. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb 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 kollégaim 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, választát 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, Kutató tanár fokozat) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

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

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Szakmai továbbképzéseken való részvétel (tanúsítvánnyal záródó, szakviz-szával 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. Pályázatírásban 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, és pedíg:..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

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
mérnök tanár
művész tanár
Egyéb:.....

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

szak tanár
igazgató
igazgató-helyettes
munkaközösség/ szakmacsoport-vezető
osztályfőnök
tehetségfejlesztő tanár
mentortanár
kollégiumi nevelőtanár
egyéb

2. sz. Melléklet: A 3. szakasz (kvalitatív interjú) kérdései

- *Hogyan értékeli önmagát mint pedagógus?*
- *Minek alapján ítéli meg szakmai munkáját?*
- *Mennyire veszi figyelembe saját önértékelésénél azt, hogy a diákjaival milyen tanulmányi eredményeket ért el (osztályzatok, mérések eredményei, versenyeredmények, nyelvvizsga stb.)?*
- *Mennyire veszi figyelembe saját önértékelésénél azt, hogy a diákjaival más az ismeretgyarapításon kívüli eredményeket ért el (viselkedés, fegyelem, érdeklődés stb.)?*
- *Ön figyelembe veszi-e saját önértékelésénél a szülők Önről alkotott véleményét, ha igen, mennyiben?*
- *A kollégáinak Önről mint pedagógusról alkotott véleményét mennyire tartja fontosnak a saját szakmai önértékelésében?*
- *A vezetőinek (igazgató, igazgatóhelyettes, munkaközösség- vagy szakmacsoport-vezető) Önről mint pedagógusról alkotott véleményét mennyire tartja fontosnak saját szakmai önértékelésben?*
- *Ha részt vett a minősítési eljárásban, akkor az ott elért eredménye mennyire határozza meg a szakmai önértékelését?*

Ábrák jegyzéke

| | |
|--|-----|
| 1. ábra: A szakirodalom feltárásának fogalomtérképe | 11 |
| 2. ábra: Az Önértékelés Visszatekintő Modellje (<i>Athanasou</i> , 2005. 292.) | 18 |
| 3. ábra: Az önszabályozó tanulás Ciklikus Modellje (<i>Zimmerman és Moyran</i> , 2009. 300.) | 19 |
| 4. ábra: A szakmai fejlődés modellje (<i>Guskey</i> , 2002. 383.) | 33 |
| 5. ábra: Minőségfejlesztési modell (<i>Veresné</i> , 2013) | 48 |
| 6. ábra: Az önértékelés alapja alkódjai | 55 |
| 7. ábra: A szakmai fejlesztési cél alkódjai | 58 |
| 8. ábra: A kutatás mint szakmai fejlesztési cél kapcsolódása más kategóriákhoz | 59 |
| 9. ábra: A Külső értékelés és az érzelmek viszonya | 62 |
| 10. ábra: A szakmai önértékelés mint funkció | 66 |
| 11. ábra: A minta eloszlása életkor alapján (N=670) | 73 |
| 12. ábra: A minta eloszlása pedagóguskategóriák alapján (N=670) | 75 |
| 13. ábra: A legfontosabbnak tartott elvárások (N=670) | 79 |
| 14. ábra: A megfelelés igénye a pedagógus életpályamodell elvárásainak | 82 |
| 15. ábra: Beosztások az 5. kompetencia vonatkozásában, minősített pedagógusok esetében (N=398) | 87 |
| 16. ábra: A külső értékelés eredményével nem elégedettek szakmai önértékelése (N=71) | 93 |
| 17. ábra: Erősségek, fejlesztendő területek nyílt kérdések alapján (N=670) | 96 |
| 18. ábra: Az 1. és a 8. kompetencia mint leginkább fejlesztésre váró terület életkor alapján (N=670) | 100 |
| 19. ábra: Az 1. és a 8. kompetencia mint legkevésbé fejlesztésre váró terület életkor alapján (N=670) | 101 |
| 20. ábra: Az 1. és a 8. kompetencia mint leginkább fejlesztésre váró terület pedagóguskategóriák alapján (N=670) | 101 |
| 21. ábra: Az 1. és a 8. kompetencia mint legkevésbé fejlesztésre váró terület pedagóguskategóriák alapján (N=670) | 102 |
| 22. ábra: A szakmai önértékelést pályakezdése óta alkalmazza (N=670) | 109 |
| 23. ábra: Szívesen venne részt a szakmai önértékelést támogató tevékenységben (N=670) | 109 |
| 24. ábra: A szakmai énhatékonyság dimenziói | 113 |
| 25. ábra: Szakmai énhatékonyság észlelése teljes mintában (N=670) | 114 |
| 26. ábra: Szakmai énhatékonyság észlelése minősített pedagógusoknál (N=398) | 115 |
| 27. ábra: A minősítés utáni visszajelzések (N=398) | 121 |
| 28. ábra: Kitűzött önfejlesztési célok (N=670) | 124 |
| 29. ábra: Az önfejlesztés módszerei (N=670) | 129 |
| 30. ábra: Elégedettség a külső értékelés eredményével (N=398) | 135 |
| 31. ábra: Négy főcsoport | 140 |
| 32. ábra: A szakmai önfejlesztés dimenziója a szakmai személyiség vonatkozásában | 146 |
| 33. ábra: A szakmai önértékelés az elvárások vonatkozásában | 147 |
| 34. ábra A priori és a nyílt kódolás fő- és alkódjai | 150 |
| 35. ábra A saját elvárásokat meghatározó kontextus szerepének megítélése | 151 |

| | |
|---|-----|
| 36. ábra: A saját elvárások alkódjai | 153 |
| 37. ábra: A szakmai önértékelés alkódjai..... | 155 |
| 38. ábra: A szakmai önértékelés és az elvárások összefüggései | 156 |
| 39. ábra: A szakmai önértékelés és a szakmai énhatékonyság összes alkódjának megjelenése a kilenc interjúalánynál | 157 |
| 40. ábra: Az interjúalányok besorolása a szakmai önértékelés és a szakmai énhatékonyság észlelése alapján..... | 159 |
| 41. ábra: A külső értékelés kapcsolatai | 160 |
| 42. ábra: Gondolattérkép részlet-külső értékelés (9. eset) (<i>Az interjúalány saját készítésű gondolattérképe alapján</i>)..... | 163 |
| 43. ábra: Gondolattérkép-hitvallás-saját elvárások (1. eset) (<i>Az interjúalány saját készítésű gondolattérképe alapján</i>) | 164 |

Táblázatok jegyzéke

| | |
|---|-----|
| 1. táblázat: A kutatás szakaszai, céljai, módszerei, időbeosztása és mintája | 6 |
| 2. táblázat: A trianguláció szintjei és megvalósulása | 8 |
| 3. táblázat: Az első kvalitatív szakasz mintája | 53 |
| 4. táblázat: A kérdőív kérdései | 68 |
| 5. táblázat: A mérőeszköz skáláinak belső konzisztenciája | 70 |
| 6. táblázat: Az adaptált skála összevetése az eredeti skálával (<i>Caprara és mtsai</i> , 2003. 26.) | 71 |
| 7. táblázat: A minta eloszlása életkor alapján | 73 |
| 8. táblázat: A minta eloszlása végzettség alapján | 76 |
| 9. táblázat: A minta eloszlása beosztás alapján | 77 |
| 10. táblázat: A válaszadók által megnevezett feladatkörök száma | 77 |
| 11. táblázat: A kutatásban alkalmazott statisztikai módszerek | 78 |
| 12. táblázat: A pedagógusok megfelelési igénye az elvárásoknak..... | 80 |
| 13. táblázat: Minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok válaszainak összehasonlítása kétmintás t-próbával | 81 |
| 14. táblázat: A pedagógus életpályamodell elvárásainak való megfelelés igénye a teljes mintában pedagóguskategória alapján | 83 |
| 15. táblázat: A pedagógus életpályamodell elvárásainak való megfelelés igénye a teljes mintában a pályán eltöltött évek alapján..... | 83 |
| 16. táblázat: A szakmai kompetenciák ismerete teljes mintában | 85 |
| 17. táblázat: A szakmai kompetenciák ismerete minősítési eljárásban részt vett és részt nem vett pedagógusok csoportbontásában | 86 |
| 18. táblázat: A szakmai kompetenciák ismeretének különbözősége minősítésben részt vett és részt nem vett pedagógusoknál | 88 |
| 19. táblázat: A szakmai kompetenciák ismeretének és a kompetenciák önértékelésének összefüggése minősített pedagógusoknál..... | 89 |
| 20. táblázat: Minősítésben részt vett és részt nem vett pedagógusok önértékelésének összehasonlítása | 91 |
| 21. táblázat: A külső értékelés eredményének megítélése varianciaanalízissel elemezve..... | 92 |
| 22. táblázat: A külső értékelés eredménye az eredménnyel nem elégedetteknel..... | 93 |
| 23. táblázat: A külső értékelés eredményével elégedettek eredményei | 93 |
| 24. táblázat: Önértékelés, nyílt kérdések-erősségek..... | 97 |
| 25. táblázat: Önértékelés, nyílt kérdések-fejlesztésre váró területek | 98 |
| 26. táblázat: Önreflexió, önismeret, önértékelés megjelenése teljes mintában | 99 |
| 27. táblázat: A kompetenciák önértékelése zárt kérdésekkel | 99 |
| 28. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelésének összefüggései | 102 |
| 29. táblázat: A szakmai kompetenciák és a szakmai önértékelés kapcsolódási pontjai..... | 103 |
| 30. táblázat: Az önértékelés funkciói a nyílt kérdésekre adott válaszokban (N=670) | 107 |
| 31. táblázat: Az önértékeléssel kapcsolatos nézetek | 108 |
| 32. táblázat: A pedagóguskompetenciák önértékelése és a szakmai önértékeléshez szükséges támogatás megítélése | 110 |
| 33. táblázat: Jellemzők, tevékenységek, amelyeket hiányolnak a pedagógusok | 111 |

| | |
|---|-----|
| 34. táblázat: Minősítésen részt vett és részt nem vett pedagógusok szakmai éhatékonyságának összehasonlítása..... | 116 |
| 35. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelése és a személyes éhatékonyság észlelésének összefüggése..... | 117 |
| 36. táblázat: A szakmai éhatékonyság észlelése és a pedagógus életpályamodell elvárásainak való megfelelés összefüggése teljes mintában és a minősítésben részt vettekénél | 119 |
| 37. táblázat: A szakmai éhatékonyság észlelése és elégedettség a külső értékelés eredményével | 120 |
| 38. táblázat: A szakmai önértékelésnél megjelölt fejlesztésre váró területek és az önfejlesztési célok összehasonlítása..... | 123 |
| 39. táblázat: Összefüggés a szakmai kompetenciák önértékelése és a fejlesztési célok között..... | 125 |
| 40. táblázat: A szakmai kompetenciák önértékelése és a Saját önismeretének és a Saját önértékelési képességének fejlesztésének összefüggései | 125 |
| 41. táblázat: Az önfejlesztési célok összefüggései..... | 127 |
| 42. táblázat: A leginkább előnyben részesített fejlesztési módok átlagainak az alapsokaságra jellemző különbözősége a pedagóguskategóriák alapján a Tukey-féle posthoc-elmélet alapján ($p < 0,05$), (N=670)..... | 130 |
| 43. táblázat: A szakmai fejlesztési célok és a fejlesztési módszerek összefüggése | 131 |
| 44. táblázat: A kompetenciák önértékelésének átlagai minősítésen részt vett pedagógusoknál..... | 136 |
| 45. táblázat: A szakmai éhatékonyság személyes észlelésének átlagai minősítésen részt vett pedagógusoknál | 136 |
| 46. táblázat: Fejlesztésre váró területek minősítésen részt vett pedagógusoknál..... | 137 |
| 47. táblázat: A két klaszter átlagainak megoszlása – A szakmai önértékelés | 138 |
| 48. táblázat: A kompetenciák önértékelése (one-way ANOVA) | 138 |
| 49. táblázat: A két klaszter átlagainak a megoszlása – A szakmai éhatékonyság forrása..... | 139 |
| 50. táblázat: A szakmai éhatékonyság észlelése (one-way ANOVA) | 139 |
| 51. táblázat: A kvalitatív interjúk résztvevői | 149 |
| 52. táblázat: A Cohen-kappa értéke az intrakódolás után | 151 |
| 53. táblázat: Kódok együjtjárása a szakmai önértékelés és az elvárások vonatkozásában | 157 |
| 54. táblázat: A minta elemeinek besorolás a kvantitatív kutatás elméleti modelljébe..... | 158 |
| 55. táblázat: A nem elégedettek szakmai önértékelése | 162 |

Köszönetnyilvánítás

Doktori értekezésem elkészítéséhez szeretném megköszönni témavezetőim, Ütőné Dr. Visi Judit és Dr. Simándi Szilvia Ildikó támogatását. Szakmai és lelki jó tanácsaikra 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 Professor Úr által vezetett kutatásokban való részvétel lehetőséget biztosított számomra, hogy a pedagóguskutatás számos szegmensébe bepillantást nyerhessek, valamint kutatómódszer-tanilag 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 és elsősorban Dr. Bárdos Ilona Kingának, aki kiemelt figyelemmel kísérte végig doktori tanulmányaimat és kutatásomat. És végül, de nem utolsósorban családom támogatását is nagyon köszönöm, akik biztosították számomra a gondtalan tanulást, kutatást.

Függelék

1. **Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, Ötödik, javított változat, 24–26. oldal Oktatási Hivatal, www.oktatas.hu**

1.) A pedagóguskompetenciák indikátorlistája

1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás

- 1.1. Pedagógiai tevékenysége biztos szaktudományos tudást tükröz.
- 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.
- 1.3. Ismeri és tudatosan felhasználja szakterülete, tantárgya kapcsolatait más műveltségterületekkel, tantárgyakkal.
- 1.4. Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket.
- 1.5. Ismeri a szakterülete, tantárgya szempontjából fontos információforrásokat, azok pedagógiai felhasználásának lehetőségeit, megbízhatóságát, etikus alkalmazását.
- 1.6. Fogalomhasználata szakszerű, az adott pedagógiai helyzethez igazodó.

2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók

- 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.
- 2.2. Egységes rendszerbe illesztve tervezi az adott pedagógiai céloknak megfelelő stratégiát, folyamatot, munkaformát, módszereket, eszközöket.
- 2.3. Pedagógiai fejlesztési terveiben kiemelt szerepet kap a gyermekek, tanulók tevékenysége.
- 2.4. Tervező tevékenységében épít a szociális tanulásban rejlő lehetőségekre.
- 2.5. A gyermekek, tanulók optimális fejlődését elősegítő, az egyéni fejlődési sajátosságokhoz igazodó, differenciált tanítási-tanulási folyamatot tervez.
- 2.6. Terveiben szerepet kap a gyermekek, tanulók motiválása, motivációjuk fejlesztése.
- 2.7. Tervező tevékenysége során a tanulási folyamatba illeszti a foglalkozáson, a tanórán kívüli ismeret- és tapasztalatszerzési lehetőségeket.
- 2.8. Megtervezi a gyermekek, a tanulók és nevelt, oktatott csoportok értékelésének módszereit, eszközeit.
- 2.9. A gyermekek, a tanulók fejlettségére is figyelemmel bevonja őket a nevelés-oktatás és a tanulás-tanítás tervezésébe.

3. kompetencia: A tanulás támogatása

- 3.1. A tanulás támogatása során épít a gyermekek, tanulók egyéni céljaira és szükségleteire, a gyermek- és tanulócsoporthoz sajátosságaira.
- 3.2. Figyelembe veszi a gyermekek, a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát.
- 3.3. Felkelti és fenntartja a gyermekek, a tanulók érdeklődését.
- 3.4. Nyugodt és biztonságos nevelési, tanulási környezetet teremt.

- 3.5. Feltárja és szakszerűen kezeli a tanulási folyamat során tapasztalt megértési nehézségeket.
- 3.6. Ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat a hagyományos és az info-kommunikációs eszközök célszerű, kritikus, etikus használatára a tanulás folyamatában.
- 3.7. Fejleszti a gyermekek, a tanulók tanulási képességeit.
- 3.8. Az önálló tanuláshoz szakszerű útmutatást és megfelelő tanulási eszközöket biztosít.
- 3.9. A gyermekek, a tanulók hibázásait, tévesztéseit a tanulási folyamat szerves részeinek tekinti, és a megértést elősegítő módon reagál rájuk.
- 3.10. Támogatja a gyermekek, a tanulók önálló gondolkodását, elismeri, és a tanítás-tanulási folyamat részévé teszi kezdeményezéseiket és ötleteiket.

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

- 4.1. A nevelés-oktatás folyamatában a gyermekek, a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és testi sajátosságaira egyaránt kiemelt figyelmet fordít.
- 4.2. Tudatosan teremt olyan pedagógiai helyzeteket, amelyek segítik a gyermekek, a tanulók komplex személyiségfejlődését.
- 4.3. Tiszteletben tartja a gyermekek, a tanulók személyiségét, tudatosan keresi a bennük rejlő értékeket, a gyermekekhez, a tanulókhöz felelősen és elfogadóan viszonyul.
- 4.4. Megismerteti a gyermekekkel, a tanulókkal az érintett korosztályra a tantervi, tartalmi szabályozókban meghatározott egyetemes emberi, európai és nemzeti értékeket és azok tiszteletére neveli őket.
- 4.5. Tudatos értékválasztásra és a saját értékrendjük kialakítására ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat.
- 4.6. Tudatosan alkalmazza a gyermekek, a tanulók sokoldalú megismerését szolgáló pedagógiai-pszichológiai módszereket.
- 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.
- 4.8. Felismeri a gyermekekben, a tanulóknál a tehetség ígérteit, és tudatosan segíti annak kibontakozását.
- 4.9. Az együttnevelés keretei között is módot talál a gyermekek, a tanulók esetében az egyéni fejlődés lehetőségeinek megteremtésére.

5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység

- 5.1. A pedagógus az általa vezetett, fejlesztett gyermek- és tanulócsoporthoz fejlesztés a közösségfejlesztés folyamatának ismeretére, és a csoportok tagjainak egyéni és csoportos szükségleteire, sajátosságaira alapozza.
- 5.2. Megteremti az általa irányított nevelési, oktatási folyamat során az együttműködési képességek fejlődéséhez szükséges feltételeket.
- 5.3. Szakszerűen és eredményesen alkalmazza a konfliktusok megelőzésének és kezelésének módszereit.
- 5.4. Ösztönzi a gyermekek, a tanulók közötti véleménycserét, fejleszti kommunikációs képességeiket, fejleszti a tanulóknál az érvelési kultúrát.

- 5.5. A gyermekek, a tanulók nevelése, oktatása során a közösség iránti szerepvállalást erősítő pedagógiai helyzeteket teremt.
- 5.6. Pedagógiai feladatai során figyelembe veszi és értékékként közvetíti a gyermekek, a tanulók és tanulóközösségek eltérő kulturális, társadalmi háttéréből adódó sajátosságokat.
- 5.7. A gyermekeket, tanulókat egymás elfogadására, tiszteletére, kölcsönös támogatására, előítélet-mentességre neveli.
- 5.8. Pedagógiai tevékenységében a nevelt, oktatott gyermekek, tanulók életkorából következő fejlődés-lélektani jellemzőik ismerete tükröződik.

6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése

- 6.1. A tantervi tartalmakat a gyermekek, a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez is igazodva eredményesen és adaptívan alkalmazza.
- 6.2. Változatos pedagógiai értékelési módszereket alkalmaz, a nevelési-oktatási folyamatban célzottan alkalmazza a diagnosztikus, a fejlesztő és összegző értékelési formákat.
- 6.3. Változatos, a szakterülete, a tantárgya sajátosságainak és az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használ.
- 6.4. Pedagógiai céljainak megfelelő ellenőrzési, értékelési eszközöket választ vagy készít.
- 6.5. A gyermekeknek, a tanulóknak személyre szabott értékelést ad.
- 6.6. A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.
- 6.7. Az értékelési módszerek alkalmazása során figyelembe veszi azok várható hatását a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére.
- 6.8. A gyermekek, a tanulók számára adott visszajelzései rendszeresek, egyértelműek, tárgyilagosak.
- 6.9. Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését.
- 6.10. Az intézményi pedagógiai programmal összhangban alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszert és módszereket, azok szempontjait megismerteti a gyermekekkel, a tanulókkal, a szülőkkel.

7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás

- 7.1. A gyermekek, a tanulók nevelése-oktatása érdekében kezdeményezően együttműködik a pedagógustársaival, a pedagógiai munkát segítő szakemberekkel és szülőkkel.
- 7.2. A gyermekekkel, a tanulókkal történő együttműködés elveit és formáit az alkalmazott pedagógiai program és az intézményi dokumentumok keretei között a gyermekek, a tanulók személyiségfejlődését figyelembe véve alakítja ki és valósítja meg.
- 7.3. Tevékenysége során az intézményi pedagógiai programhoz igazodóan és a pedagógiai céljainak megfelelően érthetően és hitelesen kommunikál.
- 7.4. Igényli a pedagógiai munkájával kapcsolatos rendszeres visszajelzéseket, nyitott azok befogadására.
- 7.5. Szakmai megbeszéléseken kifejti, képviseli az álláspontját, képes másokat meggyőzni, és ő maga is meggyőzhető.

8. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

- 8.1. Tisztában van személyiségének sajátosságaival, és alkalmazkodik a szerepelvárásokhoz.
- 8.2. A pedagógiai feladatok megoldásában együttműködik pedagógustársaival, munkaközösségeivel, a nevelő-oktató munkát segítő munkatársaival, a gyermek, tanuló fejlődését támogató más szakemberekkel.
- 8.3. Részt vesz szakmai kooperációkban, problémafelvetéseivel, javaslataival kezdeményező szerepet is vállal.
- 8.4. Pedagógiai munkáját reflektivitás jellemzi.
- 8.5. Fontos számára szakmai tudásának folyamatos megújítása, a megszerzett tudását a pedagógiai gyakorlatában eredményesen alkalmazza.

2. Az 1. (kvalitatív) szakasz kódolási jegyzőkönyvei

Codebook

New project (1. szakasz) második kódolás
2017.07.03.

Code System

| | |
|--|----|
| 1 Önértékelés tudatossága | 0 |
| 1.1 Tudatos önértékelés | 21 |
| 2 Fejlesztési mód | 0 |
| 2.1 Továbbképzések | 7 |
| 3 Szakmai fejlesztési cél | 0 |
| 3.1 Szakmai fejlesztési cél: Pedagógiai, pszichológiai ismeretek | 2 |
| 4 Az önértékelés alapja | 0 |
| 4.1 Az önértékelés alapja: diákok | 17 |
| 5 Érzelmek | 64 |
| 6 Külső értékelés | 7 |

1 Önértékelés tudatossága

1.1 Tudatos önértékelés

2. eset 45. sor Tudatos összegzése, hogy ő mit ért önértékelésen, a külső értékelések mennyire épülnek be második kódolásnál is.

2. eset 49. sor is.

2. eset 53. sor

3. eset 23. sor vége

3. eset 47. sor saját fogalmi meghatározás az önértékelésre, második kódolásnál megerősítés

5. eset 5. sor fogalmi meghatározás, második kódolás megerősítés

5. eset 26. és 28. sor saját önértékelést ad

5. eset 36. sor Az önértékelés definíciója: a szakmai fejlesztés egyik módja

6. eset 4. sor definíciót ad, második kódolás megerősítette

2. eset 45. sor megint definiálja az önértékelést, második kódolás

2. eset 49. sor az önértékelés definiálása, második kódolás

3. eset önértékeli magát

4. eset önértékeli magát 42. és 48. sorok erős a reflektivitás és a diákközpontúság

6. eset 22. sor értékeli önmagát

2 Fejlesztési mód

2.1 Továbbképzések

1. eset nem megy el
csak nézegeti

3 Szakmai fejlesztési cél

3.1 Szakmai fejlesztési cél: Pedagógiai, pszichológiai ismeretek

6. eset 37. sor cél a közösség fejlesztése
2. eset 21. sor itt tanórán kívüli tevékenységek, iskolán kívüli tevékenységeket ért alatta.
második kódolásnál

4 Az önértékelés alapja

4.1 Az önértékelés alapja: diákok

2. eset 33 sor a külső értékelés (minősítés) hogyan épülnek be a belső értékelésbe)
43. sor szintén
6. eset 10 sor itt ő a differenciálásra gondol

5 Érzelmek

5. eset 28. és 31. sorok érzelmek a diákoknál is fontosak
6. eset 18. 20. 26. 30. 32. 38. 42. sor az idő, vagyis az idő hiánya, mint frusztráló tényező

6 Külső értékelés

Minősítési eljárás az összes 7

Codebook
Kvalitatív 1. szakasz
2018.12.12.

Code System

| | |
|--|----|
| 1 Önértékelés tudatossága | 1 |
| 1.1 Tudatos önértékelés | 42 |
| 2 Fejlesztési mód | 0 |
| 2.1 Továbbképzések | 6 |
| 3 Szakmai fejlesztési cél | 0 |
| 3.1 Szakmai fejlesztési cél: Pedagógiai, pszichológiai ismeretek | 7 |
| 4 Az önértékelés alapja | 0 |
| 4.1 Az önértékelés alapja: helyi kritérium rendszer | 4 |
| 4.2 Az önértékelés alapja: saját kitűzött célok | 14 |
| 4.3 Az önértékelés alapja: diákok | 27 |
| 5 Külső értékelés | 7 |
| 5.1 Külső értékelés hatása az önértékelésre | 6 |

1 Önértékelés tudatossága

1.1 Önértékelés tudatossága\Tudatos önértékelés

- 2. eset 45. sor Tudatos összegzése, hogy ő mit ért önértékelésen, a külső értékelések mennyire épülnek be.
- 2. eset 49. sor is.
- 2. eset 53. sor
- 3. eset 23. sor vége
- 3. eset 47. sor saját fogalmi meghatározás az önértékelésre
- 5. eset 5. sor fogalmi meghatározás
- 5. eset 36. sor Az önértékelés definíciója: a szakmai fejlesztés egyik módja
- 6. eset 4. sor definíciót ad

2 Fejlesztési mód

2.1 Fejlesztési mód\Továbbképzések

- 1. eset nem megy el csak nézegeti

3 Szakmai fejlesztési cél

3.1 Szakmai fejlesztési cél\Szakmai fejlesztési cél: Pedagógiai, pszichológiai ismeretek

- 6. eset 37. sor cél a közösség fejlesztése

4 Az önértékelés alapja

4.1 Az önértékelés alapja\Az önértékelés alapja: helyi kritérium rendszer

4.2 Az önértékelés alapja\Az önértékelés alapja: saját kitűzött célok

- 2. eset: hogyan válik a külső elvárás belső elvárássá 10. sor

4.3 Az önértékelés alapja\Az önértékelés alapja: diákok

- 2. eset 33 sor a külső értékelés (minősítés) hogyan épülnek be a belső értékelésbe)
- 43. sor szintén
- 6. eset 10 sor itt ő a differenciálásra gondol

5 Külső értékelés

Minősítési eljárás az összes 7

5.1 Külső értékelés\Külső értékelés hatása az önértékelésre

Adattáblák

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

Reliabilitás mutatók

```
RELIABILITY N=10
/VARIABLES=Nat Keret_tantervnek Helyi_tantervnek
A_kompetencia_mérések_elvárásai Helyi_vagy_központi_vizsgakövetelmények
Pedagógiai_programnak Helyi_vezetők_elvárásainak A_szülők_elvárásainak
A_diákoknak Önmaga_elvárásainak Kollégák_elvárásainak
A_pedagógus_életpálya_modell_elvárásainak Példaképének
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=MEANS.
```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Cases | Valid | 10 | 100,0 |
| | Excluded ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 10 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,729 | ,664 | 13 |

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Elvarasok_ismerete1 Elvarasok_ismerete2 Elvarasok_ismerete3
Elvarasok_ismerete4 Elvarasok_ismerete5 Elvarasok_ismerete6
Elvarasok_ismerete7 Elvarasok_ismerete8
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=MEANS.
```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Cases | Valid | 10 | 100,0 |
| | Excluded ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 10 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,943 | ,946 | 8 |

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Első_kompetencia2.3 Második_kompetencia Harmadik_kompetencia
Negyedik_kompetencia Ötödik_kompetencia Hatodik_kompetencia
Hetedik_kompetencia Nyolcadik_kompetencia
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=MEANS.

```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Cases | Valid | 10 | 100,0 |
| | Excluded ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 10 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,935 | ,941 | 8 |

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Egyetértés2 Egyetértés3 Egyetértés4 Egyetértés5 Egyetértés6
Egyetértés7 Egyetértés8 Egyetértés9 Egyetértés10 Egyetértés11
Egyetértés12 Egyetértés13 Egyetértés14
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=MEANS.

```


Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Cases | Valid | 10 | 100,0 |
| | Excluded ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 10 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,711 | ,732 | 13 |

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Egyetérítés8 Egyetérítés7 Egyetérítés6 Egyetérítés5  
Egyetérítés4 Egyetérítés3 Egyetérítés2 Egyetérítés1.3.4  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR  
/SUMMARY=MEANS.
```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Cases | Valid | 6 | 60,0 |
| | Excluded ^a | 4 | 40,0 |
| | Total | 10 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,774 | ,778 | 7 |

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Milyenmértékbenkellfejéődnie1.5.1 Ftartalom2 Ftartalom3  
Ftartalom4 Ftartalom5 Ftartalom6 Ftartalom7 Ftartalom8 Ftartalom12  
Ftartalom13 Ftartalom11 Ftartalom10 Ftartalom9  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

```

/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=MEANS.

```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Cases | Valid | 10 | 100,0 |
| | Excluded ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 10 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,967 | ,967 | 13 |

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Fc2 Fc3 Fc4 Fc5 Fc6 Fc9 Fejlesztésicélok1.5.2 Fc8 Fc7
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=MEANS.

```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Cases | Valid | 10 | 100,0 |
| | Excluded ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 10 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,440 | ,499 | 9 |

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Szakmaiénhatékonyság4.1 Szé2 Szé3 Szé4 Szé5 Szé6 Szé7 Szé8
Szé9 Szé10 Szé11
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=MEANS.

```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Cases | Valid | 10 | 100,0 |
| | Excluded ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 10 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,882 | ,883 | 11 |

RELIABILITY N=670

```

/VARIABLES=Nat Keret_tantervnek Helyi_tantervnek
A_kompetencia_mérések_elvárásai Helyi_vagy_központi_vizsgakövetelmények
Pedagógiai_programnak Helyi_vezetők_elvárásainak A_szülők_elvárásainak
A_diákoknak Önmaga_elvárásainak Kollégák_elvárásainak
A_pedagógus_életpálya_modell_elvárásainak Példaképeinek
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid | 669 | 99,9 |
| | Excluded ^a | 1 | ,1 |
| | Total | 670 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,846 | 13 |

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Elvarasok_ismerete1 Elvarasok_ismerete2 Elvarasok_ismerete3
Elvarasok_ismerete4 Elvarasok_ismerete5 Elvarasok_ismerete6
Elvarasok_ismerete7 Elvarasok_ismerete8
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid | 657 | 98,1 |
| | Excluded ^a | 13 | 1,9 |
| | Total | 670 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,918 | 8 |

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Első_kompetencia2.3 Második_kompetencia Harmadik_kompetencia
Negyedik_kompetencia Ötödik_kompetencia Hatodik_kompetencia
Hetedik_kompetencia Nyolcadik_kompetencia
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid | 670 | 100,0 |
| | Excluded ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 670 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,943 | 8 |

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Első_kompetencia2.3 Második_kompetencia Harmadik_kompetencia
Negyedik_kompetencia Ötödik_kompetencia Hatodik_kompetencia
Hetedik_kompetencia Nyolcadik_kompetencia
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid | 669 | 99,9 |
| | Excluded ^a | 1 | ,1 |
| | Total | 670 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,892 | 13 |

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Elégedettség3.3 Egyetérítés1.3.4 Egyetérítés2 Egyetérítés3  
Egyetérítés4 Egyetérítés5 Egyetérítés6 Egyetérítés7  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid | 381 | 56,9 |
| | Excluded ^a | 289 | 43,1 |
| | Total | 670 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,837 | 8 |

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Szakmaiéhatékonyság4.1 Szé2 Szé3 Szé4 Szé5 Szé6 Szé7 Szé8  
Szé9 Szé10 Szé11  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid | 669 | 99,9 |
| | Excluded ^a | 1 | ,1 |
| | Total | 670 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,842 | 11 |

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Milyenmértékbenkellfejődni1.5.1 Ftartalom2 Ftartalom3  
Ftartalom4 Ftartalom5 Ftartalom6 Ftartalom7 Ftartalom8 Ftartalom12  
Ftartalom9 Ftartalom10 Ftartalom11 Ftartalom13  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid | 656 | 97,9 |
| | Excluded ^a | 14 | 2,1 |
| | Total | 670 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,927 | 13 |

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Fejlesztésicélok1.5.2 Fc2 Fc3 Fc4 Fc5 Fc6 Fc7 Fc8 Fc9  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid | 669 | 99,9 |
| | Excluded ^a | 1 | ,1 |
| | Total | 670 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,825 | 9 |

A pedagógusok eloszlása életkor alapján a vizsgált régióban
(Központi Statisztikai Hivatal egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány)

| Korcsoport | Ország összesen | Ebből | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------|----------------------|-----|--------------|-----|--------------|-----|--------------|-----|----------------------|-----|------------------------|-----|
| | | Borsod-Abaúj-Zemplén | % | Heves | % | Nógrád | % | Hajdú-Bihar | % | Jász-Nagykun-Szolnok | % | Szabolcs-Szatmár-Bereg | % |
| Kevesebb mint 25 éves | 1 936 | 106 | 1 | 45 | 1 | 32 | 1 | 84 | 1 | 72 | 1 | 91 | 1 |
| 25–29 éves | 8 079 | 349 | 3 | 188 | 4 | 104 | 3 | 354 | 4 | 260 | 4 | 371 | 4 |
| 30–34 éves | 13 692 | 899 | 8 | 341 | 7 | 239 | 8 | 749 | 8 | 504 | 8 | 961 | 9 |
| 35–39 éves | 20 519 | 1 432 | 12 | 535 | 10 | 315 | 11 | 1 216 | 13 | 775 | 12 | 1 511 | 15 |
| 40–44 éves | 26 146 | 1 755 | 15 | 740 | 14 | 414 | 14 | 1 475 | 16 | 927 | 15 | 1 659 | 16 |
| 45–49 éves | 27 346 | 1 895 | 16 | 866 | 17 | 447 | 15 | 1 553 | 17 | 989 | 16 | 1 596 | 16 |
| 50–54 éves | 29 382 | 2 159 | 18 | 985 | 19 | 559 | 19 | 1 651 | 18 | 1 175 | 19 | 1 608 | 16 |
| 55–59 éves | 28 521 | 2 168 | 19 | 980 | 19 | 595 | 20 | 1 499 | 16 | 1 041 | 17 | 1 625 | 16 |
| 60–64 éves | 13 656 | 887 | 8 | 430 | 8 | 259 | 9 | 724 | 8 | 506 | 8 | 756 | 7 |
| Több mint 64 éves | 853 | 55 | 0 | 31 | 1 | 17 | 1 | 19 | 0 | 32 | 1 | 27 | 0 |
| Összesen | 170 130 | 11 705 | 100 | 5 141 | 100 | 2 981 | 100 | 9 324 | 100 | 6 281 | 100 | 10 205 | 100 |

A pedagógusok eloszlása pedagóguskategóriák vonatkozásában a vizsgált régióban
(Központi Statisztikai Hivatal egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány)

| Korcsoport | Ország összesen | Ebből | | | | | | | | | | | |
|-----------------|-----------------|----------------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|----------------------|------------|---------------|------------------------|
| | | Borsod-Abaúj-Zemplén | % | Heves | % | Nógrád | % | Hajdú-Bihar | % | Jász-Nagykun-Szolnok | % | | Szabolcs-Szatmár-Bereg |
| Gyakornok | 7 401 | 415 | 4 | 198 | 4 | 115 | 4 | 351 | 4 | 254 | 4 | 339 | 3 |
| Pedagógus I. | 103 579 | 7 176 | 61 | 3 076 | 60 | 1 766 | 59 | 5 613 | 60 | 3 790 | 60 | 6 228 | 61 |
| Pedagógus II. | 39 311 | 2 888 | 25 | 1 296 | 25 | 783 | 26 | 2 302 | 25 | 1 536 | 24 | 2 450 | 24 |
| Mesterpedagógus | 7 455 | 516 | 4 | 290 | 6 | 128 | 4 | 435 | 5 | 297 | 5 | 470 | 5 |
| Kutatótanár | 139 | 4 | 0,034 | 4 | 0,1 | | 0 | 6 | 0,06 | 3 | 0,05 | 2 | 0,02 |
| Egyéb | 12 245 | 706 | 6 | 277 | 5 | 189 | 6 | 617 | 7 | 401 | 6 | 716 | 7 |
| Összesen | 170 130 | 11 705 | 100 | 5 141 | 100 | 2 981 | 100 | 9 324 | 100 | 6 281 | 100 | 10 205 | 100 |

A pedagógus életpályamodellel elvárásainak való megfelelés igénye pedagógus kategóriák alapján (One-way ANOVA)

| Descriptives | | | | | | | | |
|---|-----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| A pedagógus életpálya modell elvárásainak | | | | | | | | |
| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| gyakornok | 16 | 3,13 | 1,408 | ,352 | 2,37 | 3,88 | 1 | 5 |
| pedagógus I. | 247 | 3,08 | 1,243 | ,079 | 2,93 | 3,24 | 1 | 5 |
| pedagógus II. | 272 | 3,45 | 1,189 | ,072 | 3,31 | 3,59 | 1 | 5 |
| mestertanár | 131 | 3,93 | ,870 | ,076 | 3,78 | 4,08 | 1 | 5 |
| kutatótanár | 4 | 4,00 | 1,155 | ,577 | 2,16 | 5,84 | 3 | 5 |
| Total | 670 | 3,40 | 1,199 | ,046 | 3,31 | 3,49 | 1 | 5 |

| Multiple Comparisons | | | | | | |
|--|-------------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| Dependent Variable: A pedagógus életpálya modell elvárásainak *. The mean difference is significant at the 0.05 level. | | | | | | |
| Tukey HSD | | | | | | |
| (I) Pedagógus kategória | (J) Pedagógus kategória | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| gyakornok | pedagógus I. | ,044 | ,299 | 1,000 | -,77 | ,86 |
| | pedagógus II. | -,324 | ,299 | ,815 | -1,14 | ,49 |
| | mestertanár | -,806 | ,307 | ,067 | -1,65 | ,03 |
| | kutatótanár | -,875 | ,649 | ,661 | -2,65 | ,90 |
| pedagógus I. | gyakornok | -,044 | ,299 | 1,000 | -,86 | ,77 |
| | pedagógus II. | -,368* | ,102 | ,003 | -,65 | -,09 |
| | mestertanár | -,850* | ,125 | ,000 | -1,19 | -,51 |
| | kutatótanár | -,919 | ,585 | ,517 | -2,52 | ,68 |
| pedagógus II. | gyakornok | ,324 | ,299 | ,815 | -,49 | 1,14 |
| | pedagógus I. | ,368* | ,102 | ,003 | ,09 | ,65 |
| | mestertanár | -,483* | ,123 | ,001 | -,82 | -,15 |
| | kutatótanár | -,551 | ,585 | ,880 | -2,15 | 1,05 |
| mestertanár | gyakornok | ,806 | ,307 | ,067 | -,03 | 1,65 |
| | pedagógus I. | ,850* | ,125 | ,000 | ,51 | 1,19 |
| | pedagógus II. | ,483* | ,123 | ,001 | ,15 | ,82 |
| | kutatótanár | -,069 | ,589 | 1,000 | -1,68 | 1,54 |
| kutatótanár | gyakornok | ,875 | ,649 | ,661 | -,90 | 2,65 |
| | pedagógus I. | ,919 | ,585 | ,517 | -,68 | 2,52 |
| | pedagógus II. | ,551 | ,585 | ,880 | -1,05 | 2,15 |
| | mestertanár | ,069 | ,589 | 1,000 | -1,54 | 1,68 |

A_pedagógus_életpálya_modell_elvárásainak

Tukey HSD^{a,b}

| Pedagógus kategória | N | Subset for alpha = 0.05 |
|---------------------|-----|----------------------------|
| | | 1 |
| pedagógus I. | 247 | 3,08 |
| gyakornok | 16 | 3,13 |
| pedagógus II. | 272 | 3,45 |
| mestertanár | 131 | 3,93 |
| kutatótanár | 4 | 4,00 |
| Sig. | | ,186 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15,250.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

A pedagógus életpályamodellnek való megfelelés igénye a pályán eltöltött évek alapján

Descriptives

A pedagógus életpálya modell elvárásainak

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|---------------|-----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| | | | | | 1-4 éve | 17 | | |
| 5-10 éve | 71 | 3,32 | 1,285 | ,152 | 3,02 | 3,63 | 1 | 5 |
| 11-15 éve | 62 | 2,77 | 1,323 | ,168 | 2,44 | 3,11 | 1 | 5 |
| 16-20 éve | 78 | 3,21 | 1,252 | ,142 | 2,92 | 3,49 | 1 | 5 |
| 21-25 éve | 80 | 3,23 | 1,263 | ,141 | 2,94 | 3,51 | 1 | 5 |
| 26-30 éve | 132 | 3,92 | ,768 | ,067 | 3,79 | 4,06 | 2 | 5 |
| 31-35 éve | 110 | 3,47 | 1,098 | ,105 | 3,27 | 3,68 | 1 | 5 |
| 36 évnél több | 120 | 3,41 | 1,240 | ,113 | 3,18 | 3,63 | 1 | 5 |
| Total | 670 | 3,40 | 1,199 | ,046 | 3,31 | 3,49 | 1 | 5 |

ANOVA

A pedagógus életpálya modell elvárásainak

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 67,427 | 7 | 9,632 | 7,135 | ,000 |
| Within Groups | 893,767 | 662 | 1,350 | | |
| Total | 961,194 | 669 | | | |

Multiple Comparisons

Dependent Variable: A_pedagógus_életpálya_modell_elvárásainak
Tukey HSD

| (I) Hány éve tanít | (J) Hány éve tanít | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|--------------------|--------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| 1-4 éve | 5-10 éve | -,089 | ,314 | 1,000 | -1,04 | ,87 |
| | 11-15 éve | ,461 | ,318 | ,834 | -,51 | 1,43 |
| | 16-20 éve | ,030 | ,311 | 1,000 | -,92 | ,98 |
| | 21-25 éve | ,010 | ,310 | 1,000 | -,93 | ,95 |
| | 26-30 éve | -,689 | ,299 | ,294 | -1,60 | ,22 |
| | 31-35 éve | -,237 | ,303 | ,994 | -1,16 | ,68 |
| | 36 évnél több | -,173 | ,301 | ,999 | -1,09 | ,74 |
| 5-10 éve | 1-4 éve | ,089 | ,314 | 1,000 | -,87 | 1,04 |
| | 11-15 éve | ,550 | ,202 | ,118 | -,06 | 1,16 |
| | 16-20 éve | ,119 | ,191 | ,999 | -,46 | ,70 |
| | 21-25 éve | ,099 | ,189 | 1,000 | -,48 | ,67 |
| | 26-30 éve | -,600* | ,171 | ,011 | -1,12 | -,08 |
| | 31-35 éve | -,149 | ,177 | ,991 | -,69 | ,39 |
| | 36 évnél több | -,084 | ,174 | 1,000 | -,61 | ,44 |
| 11-15 éve | 1-4 éve | -,461 | ,318 | ,834 | -1,43 | ,51 |
| | 5-10 éve | -,550 | ,202 | ,118 | -1,16 | ,06 |
| | 16-20 éve | -,431 | ,198 | ,365 | -1,03 | ,17 |
| | 21-25 éve | -,451 | ,197 | ,299 | -1,05 | ,15 |
| | 26-30 éve | -1,150* | ,179 | ,000 | -1,69 | -,61 |
| | 31-35 éve | -,699* | ,185 | ,004 | -1,26 | -,14 |
| | 36 évnél több | -,634* | ,182 | ,012 | -1,19 | -,08 |
| 16-20 éve | 1-4 éve | -,030 | ,311 | 1,000 | -,98 | ,92 |
| | 5-10 éve | -,119 | ,191 | ,999 | -,70 | ,46 |
| | 11-15 éve | ,431 | ,198 | ,365 | -,17 | 1,03 |
| | 21-25 éve | -,020 | ,185 | 1,000 | -,58 | ,54 |
| | 26-30 éve | -,719* | ,166 | ,000 | -1,22 | -,21 |
| | 31-35 éve | -,268 | ,172 | ,776 | -,79 | ,26 |
| | 36 évnél több | -,203 | ,169 | ,931 | -,72 | ,31 |
| 21-25 éve | 1-4 éve | -,010 | ,310 | 1,000 | -,95 | ,93 |
| | 5-10 éve | -,099 | ,189 | 1,000 | -,67 | ,48 |
| | 11-15 éve | ,451 | ,197 | ,299 | -,15 | 1,05 |
| | 16-20 éve | ,020 | ,185 | 1,000 | -,54 | ,58 |
| | 26-30 éve | -,699* | ,165 | ,001 | -1,20 | -,20 |
| | 31-35 éve | -,248 | ,171 | ,833 | -,77 | ,27 |
| | 36 évnél több | -,183 | ,168 | ,958 | -,69 | ,33 |
| 26-30 éve | 1-4 éve | ,689 | ,299 | ,294 | -,22 | 1,60 |
| | 5-10 éve | ,600* | ,171 | ,011 | ,08 | 1,12 |
| | 11-15 éve | 1,150* | ,179 | ,000 | ,61 | 1,69 |
| | 16-20 éve | ,719* | ,166 | ,000 | ,21 | 1,22 |
| | 21-25 éve | ,699* | ,165 | ,001 | ,20 | 1,20 |
| | 31-35 éve | ,452 | ,150 | ,055 | ,00 | ,91 |
| | 36 évnél több | ,516* | ,147 | ,011 | ,07 | ,96 |

| (I) Hány éve tanít | (J) Hány éve tanít | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|--------------------|--------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| 31–35 éve | 1–4 éve | ,237 | ,303 | ,994 | -,68 | 1,16 |
| | 5–10 éve | ,149 | ,177 | ,991 | -,39 | ,69 |
| | 11–15 éve | ,699* | ,185 | ,004 | ,14 | 1,26 |
| | 16–20 éve | ,268 | ,172 | ,776 | -,26 | ,79 |
| | 21–25 éve | ,248 | ,171 | ,833 | -,27 | ,77 |
| | 26–30 éve | -,452 | ,150 | ,055 | -,91 | ,00 |
| | 36 évnél több | ,064 | ,153 | 1,000 | -,40 | ,53 |
| 36 évnél több | 1–4 éve | ,173 | ,301 | ,999 | -,74 | 1,09 |
| | 5–10 éve | ,084 | ,174 | 1,000 | -,44 | ,61 |
| | 11–15 éve | ,634* | ,182 | ,012 | ,08 | 1,19 |
| | 16–20 éve | ,203 | ,169 | ,931 | -,31 | ,72 |
| | 21–25 éve | ,183 | ,168 | ,958 | -,33 | ,69 |
| | 26–30 éve | -,516* | ,147 | ,011 | -,96 | -,07 |
| | 31–35 éve | -,064 | ,153 | 1,000 | -,53 | ,40 |

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

A_pedagógus_életpálya_modell_elvárásainak

Tukey HSD^{a,b}

| Hány éve tanít | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|----------------|-----|-------------------------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 11–15 éve | 62 | 2,77 | | |
| 16–20 éve | 78 | 3,21 | 3,21 | |
| 21–25 éve | 80 | 3,23 | 3,23 | |
| 1–4 éve | 17 | 3,24 | 3,24 | |
| 5–10 éve | 71 | 3,32 | 3,32 | 3,32 |
| 36 évnél több | 120 | 3,41 | 3,41 | 3,41 |
| 31–35 éve | 110 | | 3,47 | 3,47 |
| 26–30 éve | 132 | | | 3,92 |
| Sig. | | ,070 | ,922 | ,105 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 57,406.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

A kompetenciák ismerete - Kétmintás t-próba

| Vett-e részt minősítési eljárásban? | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------------------------------|-----|------|----------------|-----------------|
| 1. kompetencia ismerete igen | 398 | 4,55 | ,707 | ,035 |
| nem | 272 | 4,17 | ,726 | ,044 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | Lower | | Upper |
| 1. kompetencia ismerete | Equal variances assumed | ,961 | ,327 | 6,757 | 668 | ,000 | ,380 | ,056 | ,270 | ,490 |
| | Equal variances not assumed | | | 6,723 | 571,974 | ,000 | ,380 | ,057 | ,269 | ,491 |

Group Statistics

| Vett-e részt minősítési eljárásban? | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------------------------------|-----|------|----------------|-----------------|
| 2. kompetencia ismerete igen | 398 | 4,59 | ,689 | ,035 |
| nem | 272 | 4,14 | ,739 | ,045 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | Lower | | Upper |
| 2. kompetencia ismerete | Equal variances assumed | ,008 | ,928 | 8,142 | 668 | ,000 | ,454 | ,056 | ,345 | ,564 |
| | Equal variances not assumed | | | 8,035 | 554,747 | ,000 | ,454 | ,057 | ,343 | ,566 |

Group Statistics

| Vett-e részt minősítési eljárásban? | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------------------------------|-----|------|----------------|-----------------|
| 3. kompetencia ismerete igen | 398 | 4,57 | ,761 | ,038 |
| 3. kompetencia ismerete nem | 272 | 4,17 | ,724 | ,044 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| 3. kompetencia ismerete | Equal variances assumed | ,058 | ,809 | 6,749 | 668 | ,000 | ,396 | ,059 | ,281 | ,511 |
| | Equal variances not assumed | | | 6,811 | 600,591 | ,000 | ,396 | ,058 | ,282 | ,510 |

Group Statistics

| Vett-e részt minősítési eljárásban? | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------------------------------|-----|------|----------------|-----------------|
| 7. kompetencia ismerete igen | 398 | 4,57 | ,669 | ,034 |
| 7. kompetencia ismerete nem | 272 | 4,27 | ,724 | ,044 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| 7. kompetencia ismerete | Equal variances assumed | 2,880 | ,090 | 5,436 | 668 | ,000 | ,296 | ,054 | ,189 | ,403 |
| | Equal variances not assumed | | | 5,357 | 551,629 | ,000 | ,296 | ,055 | ,187 | ,404 |

Group Statistics

| Vett-e részt minősítési eljárásban? | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------------------------------|-----|------|----------------|-----------------|
| 8. kompetencia ismerete igen | 398 | 4,67 | ,657 | ,033 |
| nem | 272 | 4,40 | ,722 | ,044 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| 8. kompetencia ismerete | Equal variances assumed | 19,565 | ,000 | 5,064 | 668 | ,000 | ,273 | ,054 | ,167 | ,378 |
| | Equal variances not assumed | | | 4,975 | 545,428 | ,000 | ,273 | ,055 | ,165 | ,380 |

| kompetenciák | átlag | szórás | t | p |
|----------------|-------|--------|-------|-------|
| 1. kompetencia | | | | |
| igen N=398 | 4,55 | ,707 | 6,757 | 0,000 |
| nem N=272 | 4,17 | ,726 | | |
| 2. kompetencia | | | | |
| igen N=398 | 4,59 | ,689 | 8,142 | 0,000 |
| nem N=272 | 4,14 | ,739 | | |
| 3. kompetencia | | | | |
| igen N=398 | 4,57 | ,761 | 6,749 | 0,000 |
| nem N=272 | 4,17 | ,724 | | |
| 4. kompetencia | | | | |
| igen N=398 | 4,46 | ,795 | 6,196 | 0,000 |
| nem N=272 | 4,07 | ,826 | | |
| 5. kompetencia | | | | |
| igen N=398 | 4,44 | ,806 | 4,877 | 0,000 |
| nem N=272 | 4,12 | ,878 | | |
| 6. kompetencia | | | | |
| igen N=398 | 4,46 | ,808 | 6,503 | 0,000 |
| nem N=272 | 4,03 | ,894 | | |
| 7. kompetencia | | | | |
| igen N=398 | 4,57 | ,669 | 5,436 | 0,000 |
| nem N=272 | 4,27 | ,724 | | |
| 8. kompetencia | | | | |
| igen N=398 | 4,67 | ,657 | 4,975 | 0,000 |
| nem N=272 | 4,40 | ,722 | | |

A kompetenciák önértékelése – Kétmintás t-próba

Group Statistics

| Vett-e részt minősítési eljárásban? | | N | Mean | Std. Deviation | (Welch-féle) d-próba | df | r |
|-------------------------------------|------|-----|------|----------------|----------------------|---------|------|
| 1. kompetencia önértékelése | igen | 398 | 3,17 | 1,509 | ,026 | 668 | ,979 |
| | nem | 272 | 3,17 | 1,262 | | | |
| 2. kompetencia önértékelése | igen | 398 | 3,20 | 1,460 | ,495 | 668 | ,621 |
| | nem | 272 | 3,14 | 1,171 | | | |
| 3. kompetencia önértékelése | igen | 398 | 3,39 | 1,393 | -,287 | 661,769 | ,774 |
| | nem | 272 | 3,42 | 1,049 | | | |
| 4. kompetencia önértékelése | igen | 398 | 3,36 | 1,274 | -1,335 | 631,672 | ,182 |
| | nem | 272 | 3,49 | 1,103 | | | |
| 5. kompetencia önértékelése | igen | 398 | 3,25 | 1,352 | -1,580 | 646,190 | ,115 |
| | nem | 272 | 3,40 | 1,109 | | | |
| 6. kompetencia önértékelése | igen | 398 | 3,28 | 1,346 | ,611 | 632,091 | ,541 |
| | nem | 272 | 3,22 | 1,164 | | | |
| 7. kompetencia önértékelése | igen | 398 | 3,27 | 1,467 | ,166 | 630,493 | ,869 |
| | nem | 272 | 3,25 | 1,276 | | | |
| 8. kompetencia önértékelése | igen | 398 | 3,22 | 1,631 | ,298 | 640,165 | ,766 |
| | nem | 272 | 3,18 | 1,370 | | | |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | r | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| 7. kompetencia önértékelése | Equal variances assumed | 20,088 | ,000 | ,161 | 668 | ,872 | ,018 | ,110 | -,197 | ,233 |
| | Equal variances not assumed | | | ,166 | 630,493 | ,869 | ,018 | ,107 | -,192 | ,227 |
| 8. kompetencia önértékelése | Equal variances assumed | 33,509 | ,000 | ,289 | 668 | ,773 | ,035 | ,120 | -,202 | ,271 |
| | Equal variances not assumed | | | ,298 | 640,165 | ,766 | ,035 | ,117 | -,194 | ,264 |
| 1. kompetencia önértékelése | Equal variances assumed | 28,416 | ,000 | ,026 | 668 | ,979 | ,003 | ,111 | -,215 | ,221 |
| | Equal variances not assumed | | | ,027 | 641,323 | ,978 | ,003 | ,108 | -,208 | ,214 |
| 2. kompetencia önértékelése | Equal variances assumed | 34,250 | ,000 | ,495 | 668 | ,621 | ,053 | ,106 | -,156 | ,261 |
| | Equal variances not assumed | | | ,516 | 651,179 | ,606 | ,053 | ,102 | -,148 | ,253 |
| 3. kompetencia önértékelése | Equal variances assumed | 50,054 | ,000 | -,273 | 668 | ,785 | -,027 | ,100 | -,223 | ,168 |
| | Equal variances not assumed | | | -,287 | 661,769 | ,774 | -,027 | ,094 | -,213 | ,158 |
| 4. kompetencia önértékelése | Equal variances assumed | 11,525 | ,001 | -1,300 | 668 | ,194 | -,123 | ,095 | -,310 | ,063 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,335 | 631,672 | ,182 | -,123 | ,092 | -,305 | ,058 |
| 5. kompetencia önértékelése | Equal variances assumed | 22,855 | ,000 | -1,523 | 668 | ,128 | -,151 | ,099 | -,345 | ,044 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,580 | 646,190 | ,115 | -,151 | ,095 | -,338 | ,037 |

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | r | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| 6. kompetencia önértékelése | Equal variances assumed | 12,760 | ,000 | ,595 | 668 | ,552 | ,060 | ,100 | -,137 | ,257 |
| | Equal variances not assumed | | | ,611 | 632,091 | ,541 | ,060 | ,098 | -,132 | ,251 |

A szakmai kompetenciák ismerete és önértékelése összefüggései

Correlations^a

| | | 1. kompetencia ismerete | 2. kompetencia ismerete | 3. kompetencia ismerete | 4. kompetencia ismerete | 5. kompetencia ismerete | 6. kompetencia ismerete | 7. kompetencia ismerete | 8. kompetencia ismerete |
|-----------------------------------|------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,087 | ,071 | ,081 | ,093 | ,102* | ,089 | ,127* | ,139** |
| | Sig. (2- tailed) | ,082 | ,155 | ,105 | ,064 | ,042 | ,078 | ,011 | ,005 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| 2. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,119* | ,002 | ,027 | ,057 | ,082 | ,066 | ,128* | ,106* |
| | Sig. (2- tailed) | ,017 | ,962 | ,591 | ,259 | ,101 | ,191 | ,010 | ,034 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| 3. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | -,031 | -,053 | -,043 | -,013 | -,034 | -,010 | ,042 | -,003 |
| | Sig. (2- tailed) | ,534 | ,293 | ,390 | ,796 | ,504 | ,841 | ,407 | ,954 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| 4. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,040 | -,014 | -,004 | -,040 | -,053 | ,042 | ,072 | ,003 |
| | Sig. (2- tailed) | ,423 | ,774 | ,942 | ,422 | ,290 | ,406 | ,154 | ,951 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| 5. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,105* | ,071 | ,007 | ,032 | ,043 | ,065 | ,098 | ,049 |
| | Sig. (2- tailed) | ,037 | ,159 | ,895 | ,521 | ,397 | ,195 | ,050 | ,331 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| 6. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,091 | ,077 | ,062 | ,050 | ,042 | ,022 | ,089 | ,131** |
| | Sig. (2- tailed) | ,068 | ,126 | ,219 | ,324 | ,405 | ,662 | ,076 | ,009 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| 7. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,061 | ,045 | ,002 | ,007 | ,032 | ,038 | ,084 | ,087 |
| | Sig. (2- tailed) | ,221 | ,366 | ,966 | ,886 | ,519 | ,452 | ,095 | ,083 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| 8. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,133** | ,057 | ,089 | ,060 | ,062 | ,066 | ,133** | ,095 |
| | Sig. (2- tailed) | ,008 | ,253 | ,076 | ,231 | ,215 | ,188 | ,008 | ,058 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |

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

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

a. Vett-e részt minősítési eljárásban? = igen

A szakmai kompetenciák önértékelésének összefüggései

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

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

A 2., 3., 4., 6. és 8. kompetenciák önértékelésének összefüggései

| A 2., 3., 4., 6. és 8. kompetenciák önértékelésének összefüggése | | | | | | |
|--|---|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| | | 2. kompetencia önértékelése | 3. kompetencia önértékelése | 4. kompetencia önértékelése | 6. kompetencia önértékelése | 8. kompetencia önértékelése |
| 2. kompetencia önértékelése | p | 1 | 0,752** | 0,621** | 0,687** | 0,734** |
| | r | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| 3. kompetencia önértékelése | p | 0,752** | 1 | 0,688** | 0,678** | 0,681** |
| | r | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| 4. kompetencia önértékelése | p | ,621** | ,688** | 1 | ,687** | ,617** |
| | r | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| 6. kompetencia önértékelése | p | ,687** | ,678** | ,687** | 1 | ,697** |
| | r | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| 8. kompetencia önértékelése | p | ,734** | ,681** | ,617** | ,697** | 1 |
| | r | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |

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

A külső értékelés eredménye és az azzal való elégedettség összefüggése

| Correlations ^a | | | |
|---|---------------------|------------------------------|---|
| | | Külső értékelés eredménye | Elégedettség a külső értékelés eredményével |
| Külső értékelés eredménye | Pearson Correlation | 1 | ,452** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 398 | 398 |
| Elégedettség a külső értékelés eredményével | Pearson Correlation | ,452** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 398 | 398 |
| ** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). | | | |
| a. Vett-e részt minősítési eljárásban? = igen | | | |

A szakmai énhatékonyság észlelése – Kétmintás t-próba

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

A kompetenciák önértékelése és a szakmai éhatékonyság észlelésének összefüggései

Correlations

| **= $p < 0,01$, *= $p < 0,05$ | | 1. kompetencia önértékelése | 2. kompetencia önértékelése | 3. kompetencia önértékelése | 4. kompetencia önértékelése | 5. kompetencia önértékelése | 6. kompetencia önértékelése | 7. kompetencia önértékelése | 8. kompetencia önértékelése | A szülők elismerik pedagógusi munkámat |
|--|------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|
| A diákok elismerik pedagógusi munkámat | Pearson Correlation | -0,047 | 0,124 | -0,002 | 0,033 | 0,254* | 0,199 | 0,166 | 0,105 | 0,754** |
| | Sig. (2- tailed) | 0,695 | 0,304 | 0,988 | 0,788 | 0,033 | 0,096 | 0,167 | 0,385 | 0 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |
| Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találnak meg | Pearson Correlation | 0,238* | 0,335** | 0,195 | 0,11 | 0,432** | 0,396** | 0,392** | 0,186 | 0,377** |
| | Sig. (2- tailed) | 0,046 | 0,004 | 0,103 | 0,362 | 0 | 0,001 | 0,001 | 0,121 | 0,001 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |
| Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit | Pearson Correlation | 0,443** | 0,378** | 0,304** | 0,354** | 0,438** | 0,480** | 0,460** | 0,395** | 0,331** |
| | Sig. (2- tailed) | 0 | 0,001 | 0,01 | 0,002 | 0 | 0 | 0 | 0,001 | 0,005 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |

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

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

A szakmai éhatékonyság észlelése és az elvárások összefüggései teljes mintában

Correlations

| | | Nat | Keret_tanternenek | Helyi_tanternenek | A_kompetencia_mérések_elvárásai | Helyi_vagy_központi_vizsgakövetelmények | Pedagógiai_programmak | Helyi_vezetők_elvárásainak | A_szülők_elvárásainak | A_diákoknak | Önmaga_elvárásainak | Kollégák_elvárásainak | A_pedagógus_életpálya_modell_elvárásainak | Példaképek |
|---|---------------------|--------|-------------------|-------------------|---------------------------------|---|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-------------|---------------------|-----------------------|---|------------|
| A szülők elismerik pedagógusi munkámat | Pearson Correlation | ,152** | ,120** | ,148** | ,156** | ,174** | ,200** | ,176** | ,341** | ,198** | ,052 | ,092* | ,236** | -,016 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,177 | ,017 | ,000 | ,684 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréseért | Pearson Correlation | ,053 | ,054 | ,087* | ,138** | ,069 | ,071 | ,145** | ,250** | ,133** | ,107** | -,021 | ,234** | ,139** |
| | Sig. (2-tailed) | ,167 | ,159 | ,024 | ,000 | ,073 | ,065 | ,000 | ,000 | ,001 | ,006 | ,579 | ,000 | ,000 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| A diákok elismerik pedagógusi munkámat | Pearson Correlation | ,044 | ,033 | ,033 | ,072 | ,104** | ,035 | ,073 | ,279** | ,228** | ,109** | ,105** | ,085* | ,073 |
| | Sig. (2-tailed) | ,255 | ,393 | ,390 | ,063 | ,007 | ,365 | ,059 | ,000 | ,000 | ,005 | ,007 | ,028 | ,061 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban | Pearson Correlation | ,019 | ,005 | ,069 | ,108** | ,007 | ,096* | ,130** | ,172** | ,107** | ,107** | ,013 | ,091* | ,002 |
| | Sig. (2-tailed) | ,615 | ,905 | ,073 | ,005 | ,847 | ,013 | ,001 | ,000 | ,006 | ,005 | ,730 | ,018 | ,961 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására | Pearson Correlation | ,060 | ,055 | ,125** | ,067 | ,072 | ,091* | ,087* | ,141** | ,119** | ,094* | ,062 | ,138** | ,088* |
| | Sig. (2-tailed) | ,121 | ,156 | ,001 | ,082 | ,062 | ,018 | ,024 | ,000 | ,002 | ,015 | ,107 | ,000 | ,023 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat | Pearson Correlation | ,118** | ,132** | ,119** | ,105** | ,051 | ,142** | ,143** | ,268** | ,162** | ,117** | ,076* | ,139** | ,067 |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 | ,001 | ,002 | ,007 | ,184 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,002 | ,048 | ,000 | ,082 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| Képes vagyok bevonní a tanulási tevékenységbe még a leg- alulmotiváltabb diákok 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 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |

| | | Nat | Keret_tanternek | Helyi_tantervnek | A_kompetencia_mérések_elvárásai | Helyi_vagy_központi_vizsgakövetelmények | Pedagógiai_programnak | Helyi_vezetők_elvárásainak | A_szülők_elvárásainak | A_diákoknak | Önmaga_elvárásainak | Kollégák_elvárásainak | A_pedagógus_életpálya_modell_elvárásainak | Példaképek |
|---|---------------------|--------|-----------------|------------------|---------------------------------|---|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-------------|---------------------|-----------------------|---|------------|
| Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg | 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 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| Képes vagyok hatékonyan 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 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 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 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 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 és az elvárások összefüggései a minősítésben részt vett pedagógusoknál

Correlationsa

| | | Nat | Keret tantervnek | Helyi tantervnek | A kompetencia mérések elvárásai | Helyi vagy központi vizsgakövetelmények | Pedagógiai programnak | Helyi vezetők elvárásainak | A szülők elvárásainak | A diákoknak | Önmaga elvárásainak | Kollégák elvárásainak | A pedagógus életpálya modell elvárásainak | Példaképek | A szülők elismerik pedagógusi munkámat | Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért |
|---|---------------------|--------|------------------|------------------|---------------------------------|---|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-------------|---------------------|-----------------------|---|------------|--|---|
| A szülők elismerik pedagógusi munkámat | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| | Pearson Correlation | ,105* | ,117* | ,154** | ,097 | ,127* | ,156** | ,133** | ,371** | ,322** | ,015 | ,066 | ,245** | -,074 | 1 | ,328** |
| | Sig. (2-tailed) | ,036 | ,019 | ,002 | ,054 | ,011 | ,002 | ,008 | ,000 | ,000 | ,768 | ,187 | ,000 | ,138 | | ,000 |
| Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréséért | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| | Pearson Correlation | ,054 | ,067 | ,083 | ,178** | ,071 | ,089 | ,161** | ,296** | ,215** | ,066 | -,066 | ,265** | ,193** | ,328** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,286 | ,185 | ,098 | ,000 | ,159 | ,075 | ,001 | ,000 | ,000 | ,187 | ,189 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| A diákok elismerik pedagógusi munkámat | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| | Pearson Correlation | -,025 | -,033 | ,029 | ,084 | ,112* | -,008 | ,099* | ,330** | ,301** | ,085 | ,090 | ,098 | ,063 | ,549** | ,477** |
| | Sig. (2-tailed) | ,621 | ,517 | ,560 | ,093 | ,025 | ,871 | ,049 | ,000 | ,000 | ,091 | ,073 | ,051 | ,211 | ,000 | ,000 |
| Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| | Pearson Correlation | ,061 | ,053 | ,077 | ,155** | ,032 | ,118* | ,136** | ,234** | ,097 | ,078 | -,037 | ,021 | ,015 | ,175** | ,355** |
| | Sig. (2-tailed) | ,224 | ,296 | ,123 | ,002 | ,523 | ,019 | ,007 | ,000 | ,052 | ,119 | ,460 | ,674 | ,761 | ,000 | ,000 |
| Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| | Pearson Correlation | ,034 | ,065 | ,124* | ,136** | ,138** | ,087 | ,108* | ,173** | ,063 | ,050 | ,069 | ,147** | ,083 | ,128* | ,337** |
| | Sig. (2-tailed) | ,503 | ,197 | ,013 | ,007 | ,006 | ,084 | ,032 | ,001 | ,213 | ,316 | ,168 | ,003 | ,098 | ,011 | ,000 |
| Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| | Pearson Correlation | ,141** | ,183** | ,178** | ,170** | ,083 | ,149** | ,167** | ,285** | ,178** | ,085 | ,061 | ,095 | ,068 | ,318** | ,341** |
| | Sig. (2-tailed) | ,005 | ,000 | ,000 | ,001 | ,100 | ,003 | ,001 | ,000 | ,000 | ,091 | ,228 | ,058 | ,178 | ,000 | ,000 |
| Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákok is | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| | Pearson Correlation | ,101* | ,097 | ,203** | ,202** | ,145** | ,165** | ,187** | ,238** | ,258** | ,056 | ,079 | ,165** | ,082 | ,349** | ,352** |
| | Sig. (2-tailed) | ,043 | ,053 | ,000 | ,000 | ,004 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,268 | ,115 | ,001 | ,102 | ,000 | ,000 |
| Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| | Pearson Correlation | ,132** | ,148** | ,158** | ,088 | ,013 | ,165** | ,111* | ,265** | ,163** | ,109* | ,082 | ,188** | ,108* | ,256** | ,352** |
| | Sig. (2-tailed) | ,009 | ,003 | ,002 | ,080 | ,790 | ,001 | ,027 | ,000 | ,001 | ,029 | ,101 | ,000 | ,032 | ,000 | ,000 |

| | | Nat | Keret tantervnek | Helyi tantervnek | A kompetencia mérések elvárásai | Helyi vagy központi vizsgakövetelmények | Pedagógiai programnak | Helyi vezetők elvárásainak | A szülők elvárásainak | A diákoknak | Önmaga elvárásainak | Kollégák elvárásainak | A pedagógus életpálya modell elvárásainak | Példaképek | A szülők elismerik pedagógusi munkámat | Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréseért |
|---|---------------------|--------|------------------|------------------|---------------------------------|---|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-------------|---------------------|-----------------------|---|------------|--|---|
| legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit | Pearson Correlation | ,133** | ,139** | ,239** | ,144** | ,141** | ,203** | ,151** | ,226** | ,080 | ,155** | ,077 | ,154** | ,014 | ,318** | ,341** |
| | Sig. (2-tailed) | ,008 | ,005 | ,000 | ,004 | ,005 | ,000 | ,003 | ,000 | ,109 | ,002 | ,125 | ,002 | ,782 | ,000 | ,000 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését | Pearson Correlation | ,158** | ,197** | ,116* | ,076 | ,161** | ,087 | ,162** | ,135** | ,058 | ,112* | ,216** | ,160** | ,019 | ,228** | ,230** |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 | ,000 | ,020 | ,130 | ,001 | ,083 | ,001 | ,007 | ,250 | ,026 | ,000 | ,001 | ,703 | ,000 | ,000 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését | Pearson Correlation | ,184** | ,191** | ,161** | ,099* | ,107* | ,113* | ,221** | ,155** | ,072 | ,097 | ,085 | ,139** | ,040 | ,161** | ,343** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,001 | ,048 | ,033 | ,025 | ,000 | ,002 | ,153 | ,053 | ,091 | ,005 | ,428 | ,001 | ,000 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |

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

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

a. Vett-e részt minősítési eljárásban? = igen

A szakmai énhatékonyság észlelése és a pedagógus életpálya-modell elvárásainak való megfelelés összefüggései teljes mintában

| A szakmai énhatékonyság észlelése és a pedagógus életpálya-modell elvárásainak való megfelelés összefüggései teljes mintában és a minősítésben részt vetteknel | | | |
|---|----------------|--|--------|
| szakmai énhatékonyság személyes észlelése | mutatók | A_pedagógus_életpálya-modell elvárásainak | |
| 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 diákat 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 találnak 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 észlelése és a minősítési eljárásban való részvétel összefüggései

| A szakmai énhatékonyság észlelése és a minősítési eljárásban való részvétel összefüggései | | |
|---|----------------|--|
| N=670 | mutatók | Vett-e részt minősítési eljárásban? |
| A szülők elismerik pedagógusi munkámat | p | -,236** |
| | r | ,000 |
| Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréseért | p | -,142** |
| | r | ,000 |
| A diákok elismerik pedagógusi munkámat | p | -,138** |
| | r | ,000 |
| Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban | p | -,046 |
| | r | ,239 |
| Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására | p | -,059 |
| | r | ,125 |
| Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat | p | -,155** |
| | r | ,000 |
| Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákot is | p | -,102** |
| | r | ,008 |
| Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg | p | -,190** |
| | r | ,000 |
| Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit | p | -,158** |
| | r | ,000 |
| Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését | p | -,153** |
| | r | ,000 |
| Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését | p | -,070 |
| | r | ,071 |

** . 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 életpálya-modell elvárásainak való megfelelés összefüggése teljes mintában a minősítésben részt vetteknel

| A szakmai énhatékonyság észlelése és a pedagógus életpálya-modell elvárásainak való megfelelés összefüggése teljes mintában és a minősítésben részt vetteknel | | | |
|--|----------------|--|--------|
| szakmai énhatékonyság személyes észlelése | mutatók | A_pedagógus_életpálya-modell_elvárásainak | |
| 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 diákot 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 találnak 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 eléréséért | 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 tartsák be az órára vonatkozó szabályokat | p | -,155** | ,210** |
| | r | ,000 | ,000 |
| Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákot 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)

A kompetenciák önértékelése és a szakmai éhatékonyság észlelésének összefüggései

Correlations

| | | 1. kompetencia önértékelése | 2. kompetencia önértékelése | 3. kompetencia önértékelése | 4. kompetencia önértékelése | 5. kompetencia önértékelése | 6. kompetencia önértékelése | 7. kompetencia önértékelése | 8. kompetencia önértékelése |
|---|------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| A szülők elismerik pedagógusi munkámat | Pearson Correlation | ,113 | ,314** | ,251* | ,129 | ,181 | ,397** | ,247* | ,201 |
| | Sig. (2- tailed) | ,346 | ,008 | ,035 | ,283 | ,130 | ,001 | ,038 | ,092 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |
| Képes vagyok minden akadályt leküzdeni szakmai céljaim eléréseért | Pearson Correlation | ,250* | ,256* | ,239* | ,165 | ,238* | ,376** | ,193 | ,208 |
| | Sig. (2- tailed) | ,035 | ,031 | ,044 | ,170 | ,046 | ,001 | ,107 | ,082 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |
| A diákok elismerik pedagógusi munkámat | Pearson Correlation | -,047 | ,124 | -,002 | ,033 | ,254* | ,199 | ,166 | ,105 |
| | Sig. (2- tailed) | ,695 | ,304 | ,988 | ,788 | ,033 | ,096 | ,167 | ,385 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |
| Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban | Pearson Correlation | ,328** | ,095 | -,010 | ,077 | ,063 | ,213 | ,372** | ,320** |
| | Sig. (2- tailed) | ,005 | ,430 | ,932 | ,523 | ,600 | ,074 | ,001 | ,007 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |
| Gyorsan megoldást találok az osztályon belüli konfliktusok elsimítására | Pearson Correlation | ,365** | ,291* | ,148 | ,243* | ,295* | ,314** | ,273* | ,393** |
| | Sig. (2- tailed) | ,002 | ,014 | ,217 | ,042 | ,012 | ,008 | ,021 | ,001 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |
| Képes vagyok elérni a diákjaimnál, hogy tiszteljék és tartsák be az órára vonatkozó szabályokat | Pearson Correlation | ,310** | ,330** | ,170 | ,170 | ,044 | ,370** | ,217 | ,242* |
| | Sig. (2- tailed) | ,008 | ,005 | ,157 | ,157 | ,717 | ,002 | ,069 | ,042 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |

| | | 1. kompetencia önértékelése | 2. kompetencia önértékelése | 3. kompetencia önértékelése | 4. kompetencia önértékelése | 5. kompetencia önértékelése | 6. kompetencia önértékelése | 7. kompetencia önértékelése | 8. kompetencia önértékelése |
|---|---------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Képes vagyok bevonni a tanulási tevékenységbe még a legalulmotiváltabb diákokat is | Pearson Correlation | ,221 | ,227 | ,073 | ,142 | ,185 | ,363** | ,332** | ,170 |
| | Sig. (2-tailed) | ,064 | ,057 | ,546 | ,236 | ,123 | ,002 | ,005 | ,157 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |
| Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg | Pearson Correlation | ,238* | ,335** | ,195 | ,110 | ,432** | ,396** | ,392** | ,186 |
| | Sig. (2-tailed) | ,046 | ,004 | ,103 | ,362 | ,000 | ,001 | ,001 | ,121 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |
| Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit | Pearson Correlation | ,443** | ,378** | ,304** | ,354** | ,438** | ,480** | ,460** | ,395** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,001 | ,010 | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |
| Képes vagyok kivívni kollégáim bizalmát és elismerését | Pearson Correlation | -,066 | -,123 | -,039 | -,046 | ,043 | ,086 | ,057 | ,009 |
| | Sig. (2-tailed) | ,583 | ,306 | ,744 | ,706 | ,720 | ,474 | ,639 | ,942 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |
| Képes vagyok kivívni igazgatóm bizalmát és elismerését | Pearson Correlation | -,295* | -,206 | -,175 | -,185 | -,145 | ,002 | ,023 | -,223 |
| | Sig. (2-tailed) | ,013 | ,085 | ,144 | ,121 | ,228 | ,990 | ,847 | ,062 |
| | N | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 | 71 |

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

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

Az önfejlesztési célok összefüggései

| Az önfejlesztési célok összefüggései N=670 | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|--|--|-----------------------|
| kategóriák | mutatók | 1. kompetencia | 2. kompetencia | 3. kompetencia | 4. kompetencia | 5. kompetencia | 6. kompetencia | 7. kompetencia | 8. kompetencia | Saját személyiség fejlesztése | Saját önismeretének fejlesztése | Saját önértékelési képességének fejlesztése | Szakmai tudásának szélesebb körben történo megosztása | Szakmai előrelépés |
| 1. kompetencia | r | 1 | ,707** | ,630** | ,513** | ,525** | ,527** | ,528** | ,544** | ,520** | ,523** | ,522** | ,338** | ,234** |
| | p | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| 2. kompetencia | r | ,707** | 1 | ,673** | ,578** | ,540** | ,610** | ,519** | ,589** | ,512** | ,510** | ,618** | ,405** | ,211** |
| | p | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| 3. kompetencia | r | ,630** | ,673** | 1 | ,717** | ,695** | ,688** | ,573** | ,568** | ,583** | ,547** | ,581** | ,373** | ,191** |
| | p | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| 4. kompetencia | r | ,513** | ,578** | ,717** | 1 | ,713** | ,661** | ,505** | ,496** | ,511** | ,523** | ,486** | ,273** | ,155** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| 5. kompetencia | r | ,525** | ,540** | ,695** | ,713** | 1 | ,732** | ,597** | ,595** | ,566** | ,546** | ,554** | ,321** | ,117** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,002 |
| 6. kompetencia | r | ,527** | ,610** | ,688** | ,661** | ,732** | 1 | ,662** | ,586** | ,594** | ,600** | ,635** | ,369** | ,179** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| 7. kompetencia | r | ,528** | ,519** | ,573** | ,505** | ,597** | ,662** | 1 | ,665** | ,622** | ,587** | ,578** | ,399** | ,191** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| 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 |
| 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 történo 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 | |

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

A kompetenciák önértékelése és a fejlesztési célok összefüggései

Correlations

| | | 1. kompeten- cia | 2. kompeten- cia | 3. kompeten- cia | 4. kompeten- cia | 5. kompeten- cia | 6. kompeten- cia | 7. kompeten- cia | 8. kompeten- cia | Saját személyiség fejlesztése | Saját önismeretének fejlesztése | Saját önértékelési képességének fejlesztése | Szakmai tudásának szélesebb körben történő megosztása | Szakmai előrelépés |
|-------------------------------------|------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------------------|---------------------------------------|--|---|-----------------------|
| 1. kompetencia önértéke- lése | Pearson Correlation | ,272** | ,247** | ,223** | ,147** | ,175** | ,150** | ,147** | ,208** | ,125** | ,185** | ,188** | ,105** | ,140** |
| | Sig. (2- tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,006 | ,000 |
| 2. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,246** | ,273** | ,281** | ,180** | ,226** | ,213** | ,195** | ,218** | ,193** | ,196** | ,203** | ,156** | ,081* |
| | Sig. (2- tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,037 |
| 3. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,289** | ,285** | ,359** | ,276** | ,265** | ,254** | ,234** | ,210** | ,253** | ,256** | ,264** | ,165** | ,074 |
| | Sig. (2- tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,056 |
| 4. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,186** | ,246** | ,259** | ,269** | ,256** | ,198** | ,175** | ,197** | ,226** | ,212** | ,186** | ,081* | ,022 |
| | Sig. (2- tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,037 | ,564 |
| 5. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,203** | ,254** | ,232** | ,177** | ,282** | ,191** | ,258** | ,244** | ,198** | ,204** | ,213** | ,141** | ,076 |
| | Sig. (2- tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,050 |
| 6. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,235** | ,291** | ,299** | ,210** | ,219** | ,228** | ,242** | ,265** | ,260** | ,264** | ,233** | ,134** | ,084* |
| | Sig. (2- tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,030 |
| 7. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,227** | ,188** | ,226** | ,128** | ,231** | ,218** | ,295** | ,218** | ,233** | ,238** | ,206** | ,155** | ,096* |
| | Sig. (2- tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,013 |
| 8. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,266** | ,238** | ,253** | ,194** | ,288** | ,206** | ,186** | ,238** | ,206** | ,238** | ,211** | ,127** | ,053 |
| | Sig. (2- tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,169 |

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

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

A kompetenciák önértékelésének és a Saját önismeretének, Saját önértékelési képességének fejlesztése összefüggései

| A kompetenciák önértékelése és a Saját önismeretének és Saját önértékelési képességének fejlesztése összefüggései | | |
|--|--|--|
| N=670 | Saját önismeretének fejlesztése | Saját önértékelési képességének fejlesztése |
| 1. kompetencia önértékelése | ,185** | ,188** |
| 2. kompetencia önértékelése | ,196** | ,203** |
| 3. kompetencia önértékelése | ,256** | ,264** |
| 4. kompetencia önértékelése | ,212** | ,186** |
| 5. kompetencia önértékelése | ,204** | ,213** |
| 6. kompetencia önértékelése | ,264** | ,233** |
| 7. kompetencia önértékelése | ,238** | ,206** |
| 8. kompetencia önértékelése | ,238** | ,211** |

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

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

A fejlesztendő területek és az életkor, pedagógus kategória, a pályán töltött évek összefüggései

| A fejlesztendő területek és az életkor, pedagógus kategória, a pályán eltöltött év korrelációi | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|--|
| N=670 | | 1. kompetencia | 2. kompetencia | 3. kompetencia | 4. kompetencia | 5. kompetencia | 6. kompetencia | 7. kompetencia | 8. kompetencia | Saját személyiség fejlesztése | Saját önismeretének fejlesztése | Saját önértékelési képességének fejlesztése |
| Életkor (p<0,01) | r | -,195** | -,224** | -,257** | -,208** | -,208** | -,152** | -,119** | -,129** | -,153** | -,214** | -,226** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,002 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Pedagógus kategória (p<0,01) | r | -,136** | -,223** | -,177** | -,185** | -,144** | -,142** | -,138** | -,185** | -,112** | -,170** | -,156** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,004 | ,000 | ,000 |
| Hány éve tanít (p<0,01) (p<0,05) | r | -,184** | -,287** | -,271** | -,258** | -,207** | -,177** | -,128** | -,187** | -,164** | -,222** | -,238** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

Szakmai fejlesztési célok és a fejlesztési módszerek összefüggései

Correlations

| szakmai fejlesztési célok | | szakmai fejlesztés módszerei *= $p < 0,05$, **= $p < 0,01$ | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|--------------|---|--------------|-----------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------------|---------|
| | | Szakmai továbbképzéseken való részvétel | Önfejlesztés | Kölcsönös óralátogatások és azok megbeszélése | Pályázatírás | Innováció | Új módszerek kipróbálása | Új munkaformák kipróbálása | Hallgatók, gyakoronokok mentorálása | Kutatás |
| 1. kompetencia | r | 0,368** | 0,328** | 0,154** | -,009 | ,093* | ,220** | ,237** | ,072 | ,081* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,824 | ,016 | ,000 | ,000 | ,064 | ,036 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 2. kompetencia | r | ,303** | ,254** | ,264** | ,017 | ,089* | ,188** | ,214** | ,019 | ,096** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,661 | ,021 | ,000 | ,000 | ,616 | ,013 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 3. kompetencia | r | ,309** | ,309** | ,194** | ,028 | ,104** | ,208** | ,267** | -,009 | ,042 |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,469 | ,007 | ,000 | ,000 | ,823 | ,276 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 4. kompetencia | r | ,263** | ,260** | ,136** | -,004 | ,126** | ,194** | ,254** | ,016 | ,005 |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,910 | ,001 | ,000 | ,000 | ,681 | ,902 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 5. kompetencia | r | ,197** | ,203** | ,079* | -,060 | ,062 | ,094* | ,138** | ,003 | ,064 |
| | p | ,000 | ,000 | ,042 | ,122 | ,108 | ,015 | ,000 | ,931 | ,096 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 6. kompetencia | r | ,214** | ,187** | ,036 | -,008 | ,096* | ,129** | ,188** | ,046 | ,123** |
| | p | ,000 | ,000 | ,349 | ,845 | ,013 | ,001 | ,000 | ,239 | ,001 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 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 |

| | | Szakmai továbbképzéseken való részvétel | Önfejlesztés | Kölcsönös óralátogatások és azok megbeszélése | Pályázatírás | Innováció | Új módszerek kipróbálása | Új munkaformák kipróbálása | Hallgatók, gyakoronokok mentorálása | Kutatás |
|---|---|---|--------------|---|--------------|-----------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------------|-------------|
| 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). | | | | | | | | | | |

Fejlesztendő területek és a fejlesztési módszerek összefüggése

| Fejlesztendő területek és a fejlesztési módszerek összefüggése N=670 | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--------------|---|--------------|-----------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------------|---------|
| | | Szakmai továbbképzéseken való részvétel | Önfejlesztés | Kölcsönös óralátogatások és azok megbeszélése | Pályázatírás | Innováció | Új módszerek kipróbálása | Új munkaformák kipróbálása | Hallgatók, gyakoronokok mentorálása | Kutatás |
| 1. kompetencia | r | ,368** | ,328** | ,154** | -,009 | ,093* | ,220** | ,237** | ,072 | ,081* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,824 | ,016 | ,000 | ,000 | ,064 | ,036 |
| 2. kompetencia | r | ,303** | ,254** | ,264** | ,017 | ,089* | ,188** | ,214** | ,019 | ,096* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,661 | ,021 | ,000 | ,000 | ,616 | ,013 |
| 3. kompetencia | r | ,309** | ,309** | ,194** | ,028 | ,104** | ,208** | ,267** | -,009 | ,042 |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,469 | ,007 | ,000 | ,000 | ,823 | ,276 |
| 4. kompetencia | r | ,263** | ,260** | ,136** | -,004 | ,126** | ,194** | ,254** | ,016 | ,005 |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,910 | ,001 | ,000 | ,000 | ,681 | ,902 |
| 5. kompetencia | r | ,197** | ,203** | ,079* | -,060 | ,062 | ,094* | ,138** | ,003 | ,064 |
| | p | ,000 | ,000 | ,042 | ,122 | ,108 | ,015 | ,000 | ,931 | ,096 |
| 6. kompetencia | r | ,214** | ,187** | ,036 | -,008 | ,096* | ,129** | ,188** | ,046 | ,123** |
| | p | ,000 | ,000 | ,349 | ,845 | ,013 | ,001 | ,000 | ,239 | ,001 |
| 7. kompetencia | r | ,212** | ,195** | ,110** | -,067 | ,023 | ,114** | ,152** | ,101** | ,091* |
| | p | ,000 | ,000 | ,004 | ,082 | ,560 | ,003 | ,000 | ,009 | ,019 |
| 8. kompetencia | r | ,153** | ,095* | ,138** | ,023 | ,022 | ,053 | ,083* | ,064 | ,042 |
| | p | ,000 | ,014 | ,000 | ,556 | ,565 | ,172 | ,032 | ,098 | ,283 |
| Saját személyiség fejlesztése | r | ,221** | ,253** | ,170** | ,046 | ,084* | ,133** | ,146** | ,091* | ,057 |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,236 | ,031 | ,001 | ,000 | ,018 | ,139 |
| Saját önismeretének fejlesztése | r | ,257** | ,223** | ,137** | ,037 | ,075 | ,102** | ,122** | ,055 | ,097* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,338 | ,051 | ,009 | ,002 | ,154 | ,012 |
| Saját önértékelési képességének fejlesztése | r | ,240** | ,198** | ,148** | ,038 | ,066 | ,126** | ,174** | ,067 | ,091* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,321 | ,086 | ,001 | ,000 | ,081 | ,018 |
| Szakmai tudásának szélesebb körben | r | ,161** | ,151** | ,138** | ,100** | ,143** | ,176** | ,191** | ,099* | ,086* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,009 | ,000 | ,000 | ,000 | ,010 | ,026 |

| | | Szakmai továbbképzéseken való részvétel | Önfejlesztés | Kölcsönös óralátogatások és azok megbeszélése | Pályázatírás | Innováció | Új módszerek kipróbálása | Új munkaformák kipróbálása | Hallgatók, gyakornokok mentorálása | Kutatás |
|--------------------|---|---|--------------|---|--------------|-----------|--------------------------|----------------------------|------------------------------------|---------|
| történő megosztása | | | | | | | | | | |
| Szakmai előrelépés | r | ,308** | ,273** | ,189** | ,225** | ,240** | ,278** | ,295** | ,225** | ,314** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

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

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

A fejlesztési célok összefüggései

Correlations

| | | Saját személyiség fejlesztése | Saját önismeretének fejlesztése | Saját önértékelési képességének fejlesztése | 1. kompetencia | 2. kompetencia | 3. kompetencia | 4. kompetencia | 5. kompetencia | 6. kompetencia | 7. kompetencia | 8. kompetencia |
|---|---------------------|-------------------------------|---------------------------------|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Saját személyiség fejlesztése | Pearson Correlation | 1 | ,851** | ,739** | ,516** | ,507** | ,580** | ,506** | ,564** | ,590** | ,620** | ,624** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| Saját önismeretének fejlesztése | Pearson Correlation | ,851** | 1 | ,831** | ,542** | ,523** | ,560** | ,526** | ,553** | ,602** | ,594** | ,640** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| Saját önértékelési képességének fejlesztése | Pearson Correlation | ,739** | ,831** | 1 | ,536** | ,626** | ,591** | ,488** | ,560** | ,641** | ,585** | ,615** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 1. kompetencia | Pearson Correlation | ,516** | ,542** | ,536** | 1 | ,710** | ,635** | ,513** | ,527** | ,522** | ,530** | ,546** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 2. kompetencia | Pearson Correlation | ,507** | ,523** | ,626** | ,710** | 1 | ,676** | ,576** | ,542** | ,605** | ,520** | ,591** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 3. kompetencia | Pearson Correlation | ,580** | ,560** | ,591** | ,635** | ,676** | 1 | ,717** | ,699** | ,688** | ,576** | ,575** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |

| | | Saját személyiség fejlesztése | Saját önismeretének fejlesztése | Saját önértékelési képességének fejlesztése | 1. kompetencia | 2. kompetencia | 3. kompetencia | 4. kompetencia | 5. kompetencia | 6. kompetencia | 7. kompetencia | 8. kompetencia |
|----------------|---------------------|-------------------------------|---------------------------------|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 4. kompetencia | Pearson Correlation | ,506** | ,526** | ,488** | ,513** | ,576** | ,717** | 1 | ,712** | ,659** | ,504** | ,499** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 5. kompetencia | Pearson Correlation | ,564** | ,553** | ,560** | ,527** | ,542** | ,699** | ,712** | 1 | ,731** | ,598** | ,604** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 6. kompetencia | Pearson Correlation | ,590** | ,602** | ,641** | ,522** | ,605** | ,688** | ,659** | ,731** | 1 | ,659** | ,584** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 7. kompetencia | Pearson Correlation | ,620** | ,594** | ,585** | ,530** | ,520** | ,576** | ,504** | ,598** | ,659** | 1 | ,667** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |
| 8. kompetencia | Pearson Correlation | ,624** | ,640** | ,615** | ,546** | ,591** | ,575** | ,499** | ,604** | ,584** | ,667** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 | 670 |

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

Az Önfeljesztés, az Új módszerek kipróbálása és az Új munkaformák kipróbálása különbsége pedagóguskategóriák alapján

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Önfeljesztés | Between Groups | 30,749 | 4 | 7,687 | 5,021 | ,001 |
| | Within Groups | 1018,170 | 665 | 1,531 | | |
| | Total | 1048,919 | 669 | | | |
| Új módszerek kipróbálása | Between Groups | 13,497 | 4 | 3,374 | 3,234 | ,012 |
| | Within Groups | 693,870 | 665 | 1,043 | | |
| | Total | 707,367 | 669 | | | |
| Új munkaformák kipróbálása | Between Groups | 20,807 | 4 | 5,202 | 4,493 | ,001 |
| | Within Groups | 769,941 | 665 | 1,158 | | |
| | Total | 790,748 | 669 | | | |

Multiple Comparisons

Tukey HSD

| Dependent Variable | (I) Pedagógus kategória | (J) Pedagógus kategória | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Önfejlesztés | gyakornok | pedagógus I. | ,392 | ,319 | ,736 | -,48 | 1,26 |
| | | pedagógus II. | ,768 | ,318 | ,113 | -,10 | 1,64 |
| | | mestertanár | ,586 | ,328 | ,381 | -,31 | 1,48 |
| | | kutatótanár | -,750 | ,692 | ,815 | -2,64 | 1,14 |
| | pedagógus I. | gyakornok | -,392 | ,319 | ,736 | -1,26 | ,48 |
| | | pedagógus II. | ,377* | ,109 | ,005 | ,08 | ,67 |
| | | mestertanár | ,194 | ,134 | ,594 | -,17 | ,56 |
| | | kutatótanár | -1,142 | ,624 | ,357 | -2,85 | ,56 |
| | pedagógus II. | gyakornok | -,768 | ,318 | ,113 | -1,64 | ,10 |
| | | pedagógus I. | -,377* | ,109 | ,005 | -,67 | -,08 |
| | | mestertanár | -,183 | ,132 | ,636 | -,54 | ,18 |
| | | kutatótanár | -1,518 | ,623 | ,107 | -3,22 | ,19 |
| | mestertanár | gyakornok | -,586 | ,328 | ,381 | -1,48 | ,31 |
| | | pedagógus I. | -,194 | ,134 | ,594 | -,56 | ,17 |
| | | pedagógus II. | ,183 | ,132 | ,636 | -,18 | ,54 |
| | | kutatótanár | -1,336 | ,628 | ,210 | -3,05 | ,38 |
| | kutatótanár | gyakornok | ,750 | ,692 | ,815 | -1,14 | 2,64 |
| | | pedagógus I. | 1,142 | ,624 | ,357 | -,56 | 2,85 |
| | | pedagógus II. | 1,518 | ,623 | ,107 | -,19 | 3,22 |
| | | mestertanár | 1,336 | ,628 | ,210 | -,38 | 3,05 |
| Új módszerek kipróbálása | gyakornok | pedagógus I. | -,243 | ,264 | ,888 | -,96 | ,48 |
| | | pedagógus II. | ,015 | ,263 | 1,000 | -,70 | ,73 |
| | | mestertanár | ,107 | ,271 | ,995 | -,63 | ,85 |
| | | kutatótanár | ,000 | ,571 | 1,000 | -1,56 | 1,56 |
| | pedagógus I. | gyakornok | ,243 | ,264 | ,888 | -,48 | ,96 |
| | | pedagógus II. | ,258* | ,090 | ,034 | ,01 | ,50 |
| | | mestertanár | ,350* | ,110 | ,014 | ,05 | ,65 |
| | | kutatótanár | ,243 | ,515 | ,990 | -1,17 | 1,65 |
| | pedagógus II. | gyakornok | -,015 | ,263 | 1,000 | -,73 | ,70 |
| | | pedagógus I. | -,258* | ,090 | ,034 | -,50 | -,01 |
| | | mestertanár | ,092 | ,109 | ,915 | -,20 | ,39 |
| | | kutatótanár | -,015 | ,514 | 1,000 | -1,42 | 1,39 |

| Dependent Variable | (I) Pedagógus kategória | (J) Pedagógus kategória | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|----------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| | mestertanár | gyakornok | -,107 | ,271 | ,995 | -,85 | ,63 |
| | | pedagógus I. | -,350* | ,110 | ,014 | -,65 | -,05 |
| | | pedagógus II. | -,092 | ,109 | ,915 | -,39 | ,20 |
| | | kutatótanár | -,107 | ,518 | 1,000 | -1,53 | 1,31 |
| | kutatótanár | gyakornok | ,000 | ,571 | 1,000 | -1,56 | 1,56 |
| | | pedagógus I. | -,243 | ,515 | ,990 | -1,65 | 1,17 |
| | | pedagógus II. | ,015 | ,514 | 1,000 | -1,39 | 1,42 |
| | | mestertanár | ,107 | ,518 | 1,000 | -1,31 | 1,53 |
| Új munkaformák kipróbálása | gyakornok | pedagógus I. | -,114 | ,278 | ,994 | -,87 | ,65 |
| | | pedagógus II. | ,210 | ,277 | ,943 | -,55 | ,97 |
| | | mestertanár | ,316 | ,285 | ,802 | -,46 | 1,10 |
| | | kutatótanár | ,125 | ,602 | 1,000 | -1,52 | 1,77 |
| | pedagógus I. | gyakornok | ,114 | ,278 | ,994 | -,65 | ,87 |
| | | pedagógus II. | ,323* | ,095 | ,006 | ,06 | ,58 |
| | | mestertanár | ,430* | ,116 | ,002 | ,11 | ,75 |
| | | kutatótanár | ,239 | ,542 | ,992 | -1,24 | 1,72 |
| | pedagógus II. | gyakornok | -,210 | ,277 | ,943 | -,97 | ,55 |
| | | pedagógus I. | -,323* | ,095 | ,006 | -,58 | -,06 |
| | | mestertanár | ,106 | ,114 | ,886 | -,21 | ,42 |
| | | kutatótanár | -,085 | ,542 | 1,000 | -1,57 | 1,40 |
| | mestertanár | gyakornok | -,316 | ,285 | ,802 | -1,10 | ,46 |
| | | pedagógus I. | -,430* | ,116 | ,002 | -,75 | -,11 |
| | | pedagógus II. | -,106 | ,114 | ,886 | -,42 | ,21 |
| | | kutatótanár | -,191 | ,546 | ,997 | -1,68 | 1,30 |
| | kutatótanár | gyakornok | -,125 | ,602 | 1,000 | -1,77 | 1,52 |
| | | pedagógus I. | -,239 | ,542 | ,992 | -1,72 | 1,24 |
| | | pedagógus II. | ,085 | ,542 | 1,000 | -1,40 | 1,57 |
| | | mestertanár | ,191 | ,546 | ,997 | -1,30 | 1,68 |

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Önfejlesztés

Tukey HSD^{a,b}

| Pedagógus kategória | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---------------------|-----|-------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| pedagógus II. | 272 | 3,48 | |
| mestertanár | 131 | 3,66 | |
| pedagógus I. | 247 | 3,86 | 3,86 |
| gyakornok | 16 | 4,25 | 4,25 |
| kutatótanár | 4 | | 5,00 |
| Sig. | | ,425 | ,082 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15,250.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Új módszerek kipróbálása

Tukey HSD^{a,b}

| Pedagógus kategória | N | Subset for alpha = |
|---------------------|-----|--------------------|
| | | 0.05 |
| mestertanár | 131 | 3,89 |
| pedagógus II. | 272 | 3,99 |
| gyakornok | 16 | 4,00 |
| kutatótanár | 4 | 4,00 |
| pedagógus I. | 247 | 4,24 |
| Sig. | | ,879 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15,250.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Új munkaformák kipróbálása

Tukey HSD^{a,b}

| Pedagógus kategória | N | Subset for alpha = |
|---------------------|-----|--------------------|
| | | 0.05 |
| mestertanár | 131 | 3,81 |
| pedagógus II. | 272 | 3,92 |
| kutatótanár | 4 | 4,00 |
| gyakornok | 16 | 4,13 |
| pedagógus I. | 247 | 4,24 |
| Sig. | | ,805 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15,250.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

KMO és Bartlett's teszt eredménye
(SPSS 22 szoftver lekérdezése alapján)

KMO and Bartlett's Test^a

| | | |
|--|--------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | 0,874 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 8948,067 |
| | df | 496 |
| | Sig. | 0,000 |

a. Vett-e részt minősítési eljárásban? = igen

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 | | | | | | |
| 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 szoftverlekérdezése alapján)

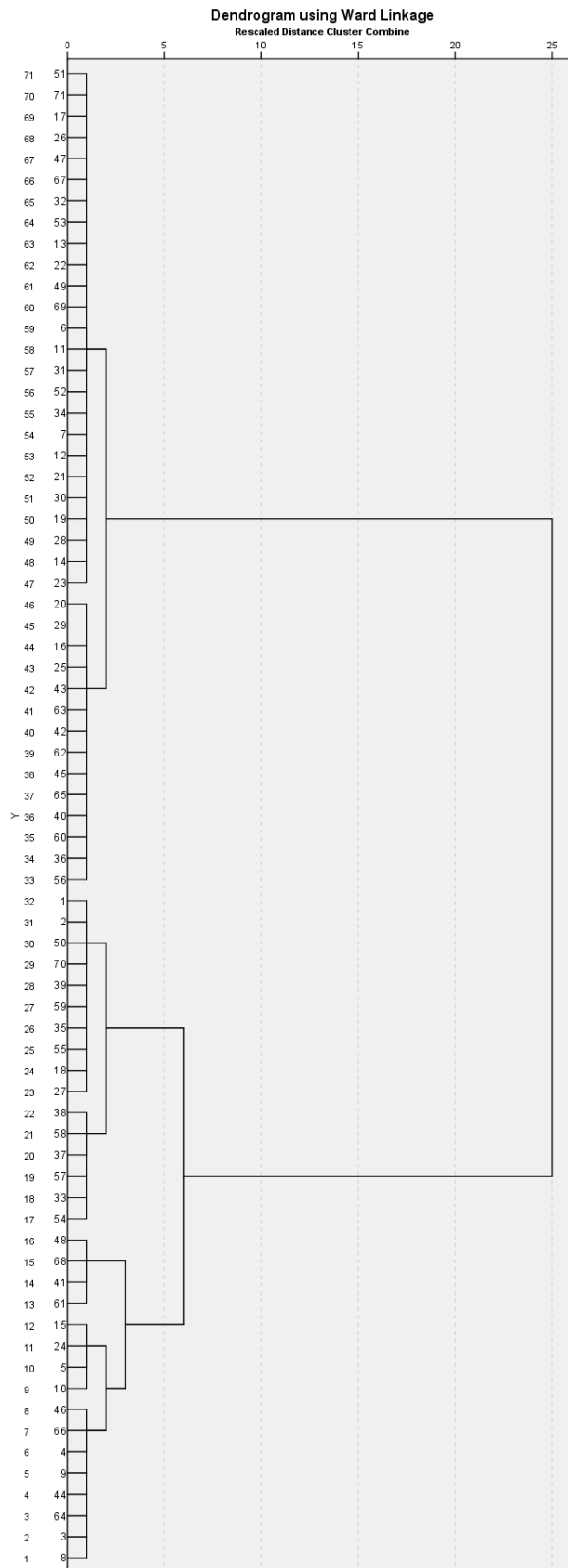
| | Initial | Extraction |
|--|---------|--------------|
| 1. kompetencia ismerete | 1,000 | 0,778 |
| 2. kompetencia ismerete | 1,000 | 0,729 |
| 3. kompetencia ismerete | 1,000 | 0,668 |
| 4. kompetencia ismerete | 1,000 | 0,751 |
| 5. kompetencia ismerete | 1,000 | 0,763 |
| 6. kompetencia ismerete | 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 diákat 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 eléréseért | 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 |
| 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)

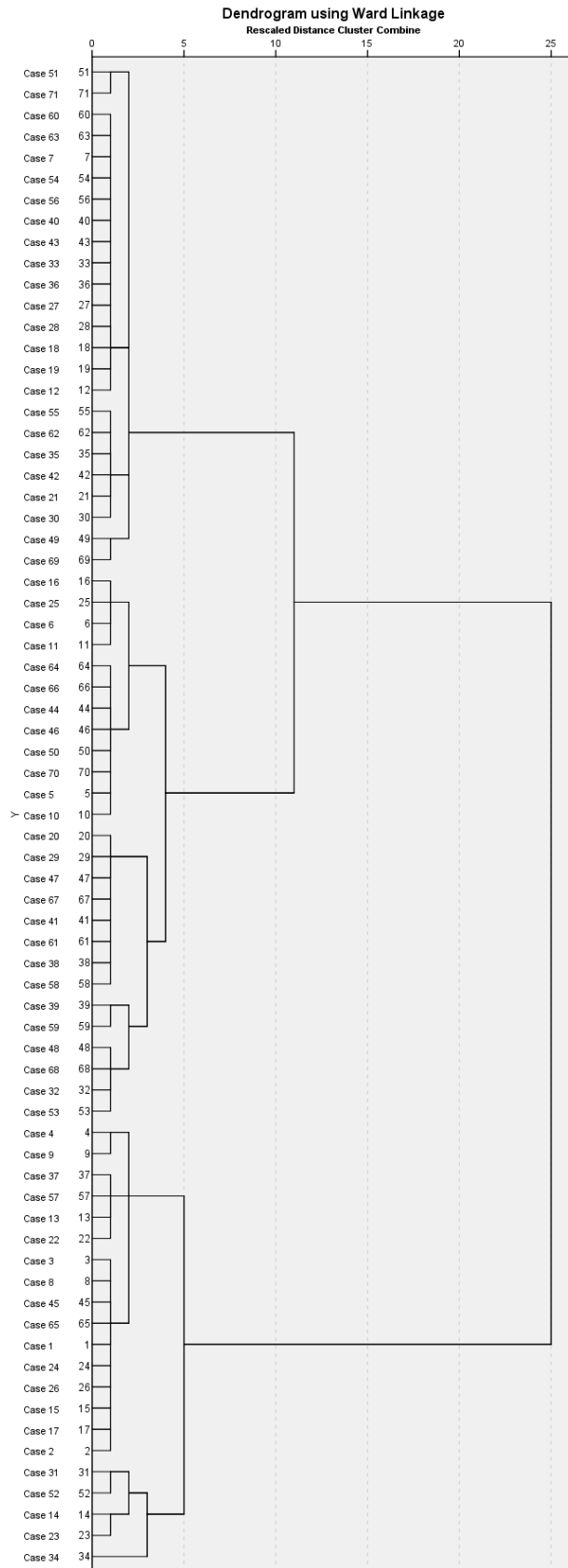
| | Component | | | | | |
|---|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. kompetencia | 0,850 | -0,133 | -0,105 | -0,053 | -0,033 | -0,012 |
| 2. kompetencia | 0,845 | 0,004 | -0,087 | -0,027 | -0,006 | -0,069 |
| Saját önértékelési képességének fejlesztése | 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 |
| 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 |

| | Component | | | | | |
|--|-----------|-------|-------|--------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 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 elégedetteknel

Correlations

| | | A diákok elismerik pedagógusi munkámat | Képes vagyok megszervezni és végrehajtani feladataimat még akkor is, amikor a legváratlanabb és legfárasztóbb feladatok találhatnak meg | Képes vagyok hatékonyan kezelni a diákok magatartási problémáit |
|-----------------------------|---------------------|--|---|---|
| 1. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | -,047 | ,238* | ,443** |
| | Sig. (2-tailed) | ,695 | ,046 | ,000 |
| | N | 71 | 71 | 71 |
| 2. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,124 | ,335** | ,378** |
| | Sig. (2-tailed) | ,304 | ,004 | ,001 |
| | N | 71 | 71 | 71 |
| 3. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | -,002 | ,195 | ,304** |
| | Sig. (2-tailed) | ,988 | ,103 | ,010 |
| | N | 71 | 71 | 71 |
| 4. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,033 | ,110 | ,354** |
| | Sig. (2-tailed) | ,788 | ,362 | ,002 |
| | N | 71 | 71 | 71 |
| 5. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,254* | ,432** | ,438** |
| | Sig. (2-tailed) | ,033 | ,000 | ,000 |
| | N | 71 | 71 | 71 |
| 6. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,199 | ,396** | ,480** |
| | Sig. (2-tailed) | ,096 | ,001 | ,000 |
| | N | 71 | 71 | 71 |
| 7. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,166 | ,392** | ,460** |
| | Sig. (2-tailed) | ,167 | ,001 | ,000 |
| | N | 71 | 71 | 71 |
| 8. kompetencia önértékelése | Pearson Correlation | ,105 | ,186 | ,395** |
| | Sig. (2-tailed) | ,385 | ,121 | ,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).

A 3. (kvalitatív) szakasz kódrendszere

| Code System | Memo | # |
|--|------|-----|
| Code System | | 613 |
| szakmai önértékelés | | 21 |
| direkt negatív | | 4 |
| indirekt pozitív | | 1 |
| indirekt negatív | | 7 |
| önbizalom | | 3 |
| direkt pozitív | | 9 |
| önérvényesítés (hogyan kommunikáljuk magunkat) | | 1 |
| elvárások | | 187 |
| külső kollégák, a szakma | | 6 |
| szülők | | 21 |
| kimondja, hogy fontos, de nem biztos, hogy így van | | 3 |
| negatív | | 7 |
| pozitív | | 9 |
| érettségi | | 4 |
| iskolavezetés | | 33 |
| számára fontos | | 14 |
| nem hiteles | | 1 |
| támogató | | 9 |
| nem támogató | | 11 |
| társadalmi elvárások | | 16 |
| negatív | | 10 |
| pozitív | | 3 |
| külső értékelés | | 21 |
| csalódás | | 5 |
| elégedett | | 8 |
| nem értett vele egyet | | 7 |
| diákok | | 49 |
| oktatás | | 22 |
| orientáció a pedagógus pályára | | 2 |
| nevelés | | 22 |
| saját személyét állítja középpontba | | 1 |
| saját elvárások | | 22 |
| példakép | | 4 |
| bizonytalan | | 1 |
| mások által irányított | | 1 |
| megfogalmazza, de nem a hitvallása | | 6 |
| hitvallás | | 9 |
| kollégák | | 26 |
| új célok | | 14 |
| elvárást fogalmaz meg, de nem biztos, hogy így is tesz | | 1 |
| a kihívásokat a kontextus határozza meg | | 12 |

A 3. kvalitatív szakasz Cohen-kappa értékei

| | | Document 1 | | |
|------------|---|------------|-------|-----|
| | | 1 | 0 | |
| Document 2 | 1 | a = 110 | b = 0 | 110 |
| | 0 | c = 4 | 0 | 4 |
| | | 114 | 0 | 114 |

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.96$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 19 = 0.05$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.96}$$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.05$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.96}$$

| | | Document 1 | | |
|------------|---|------------|-------|-----|
| | | 1 | 0 | |
| Document 2 | 1 | a = 172 | b = 0 | 172 |
| | 0 | c = 2 | 0 | 2 |
| | | 174 | 0 | 174 |

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.99$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 18 = 0.06$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.99}$$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.05$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.99}$$

| | | Document 1 | | |
|------------|---|------------|-------|-----|
| | | 1 | 0 | |
| Document 2 | 1 | a = 116 | b = 0 | 116 |
| | 0 | c = 3 | 0 | 3 |
| | | 119 | 0 | 119 |

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.97$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 17 = 0.06$$

$$\mathbf{Kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.97}$$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.05$$

$$\mathbf{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = \mathbf{0.97}$$

| | | Document 1 | | |
|------------|---|------------|-------|----|
| | | 1 | 0 | |
| Document 2 | 1 | a = 64 | b = 0 | 64 |
| | 0 | c = 1 | 0 | 1 |
| | | 65 | 0 | 65 |

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.98$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 16 = 0.06$$

$$\mathbf{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = \mathbf{0.98}$$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.06$$

$$\mathbf{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = \mathbf{0.98}$$

| | | Document 1 | | |
|------------|---|------------|-------|-----|
| | | 1 | 0 | |
| Document 2 | 1 | a = 128 | b = 0 | 128 |
| | 0 | c = 2 | 0 | 2 |
| | | 130 | 0 | 130 |

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.98$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 22 = 0.05$$

$$\mathbf{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = \mathbf{0.98}$$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.04$$

$$\mathbf{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = \mathbf{0.98}$$

| | | Document 1 | | |
|------------|---|------------|-------|-----|
| | | 1 | 0 | |
| Document 2 | 1 | a = 164 | b = 0 | 164 |
| | 0 | c = 4 | 0 | 4 |
| | | 168 | 0 | 168 |

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.98$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 23 = 0.04$$

$$\mathbf{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = \mathbf{0.98}$$

In case of missing values or in case of comparing one code:
 $P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.04$
Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.98$

| | | Document 1 | | |
|------------|---|------------|-------|-----|
| | | 1 | 0 | |
| Document 2 | 1 | a = 124 | b = 0 | 124 |
| | 0 | c = 6 | 0 | 6 |
| | | 130 | 0 | 130 |

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.95$
 $P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 22 = 0.05$
Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.95$

In case of missing values or in case of comparing one code:
 $P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.04$
Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.95$

| | | Document 1 | | |
|------------|---|------------|-------|-----|
| | | 1 | 0 | |
| Document 2 | 1 | a = 118 | b = 0 | 118 |
| | 0 | c = 3 | 0 | 3 |
| | | 121 | 0 | 121 |

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.98$
 $P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 22 = 0.05$
Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.97$

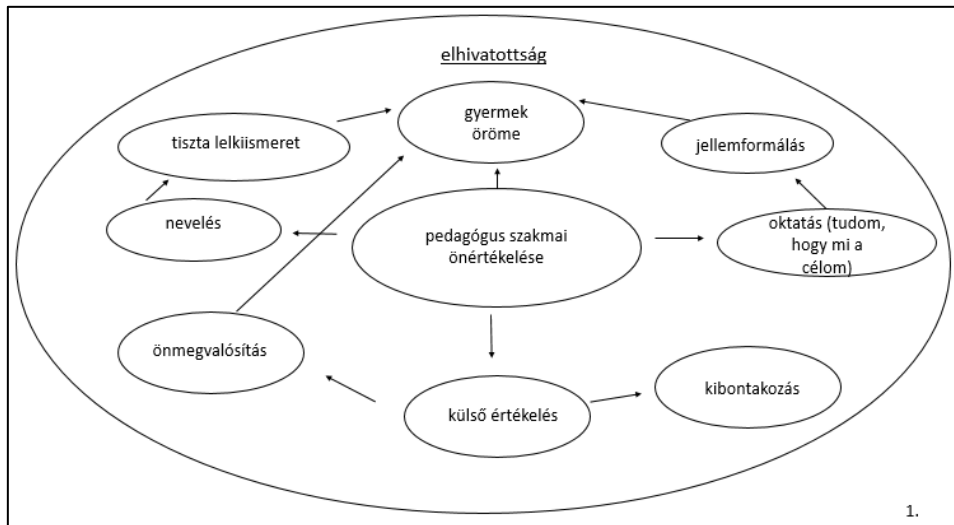
In case of missing values or in case of comparing one code:
 $P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.04$
Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.97$

| | | Document 1 | | |
|------------|---|------------|-------|-----|
| | | 1 | 0 | |
| Document 2 | 1 | a = 172 | b = 0 | 172 |
| | 0 | c = 4 | 0 | 4 |
| | | 176 | 0 | 176 |

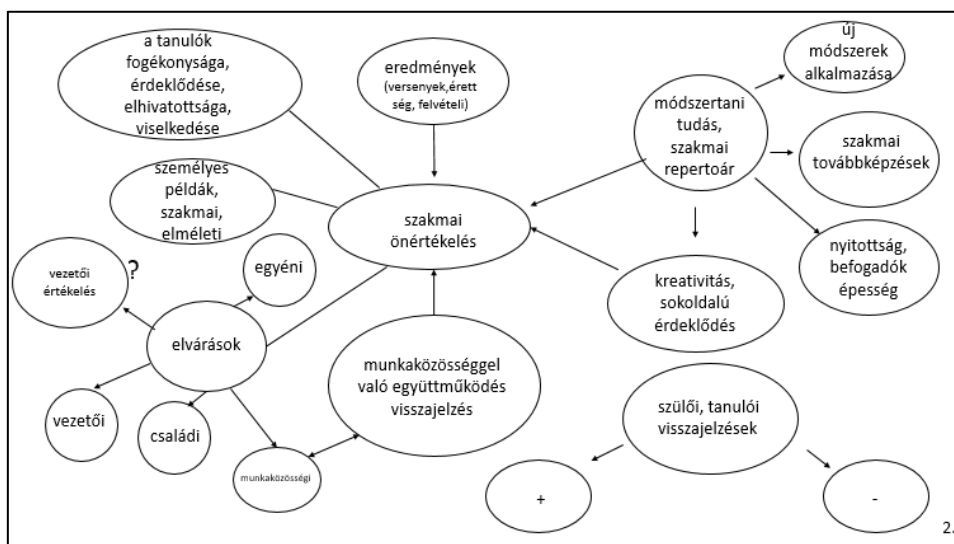
$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.98$
 $P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 21 = 0.05$
Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.98$

In case of missing values or in case of comparing one code:
 $P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.04$
Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.98$

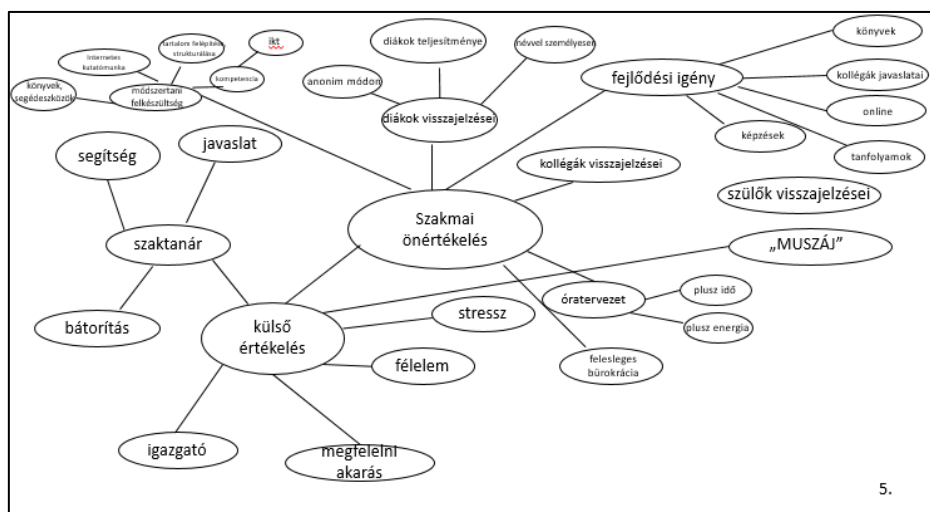
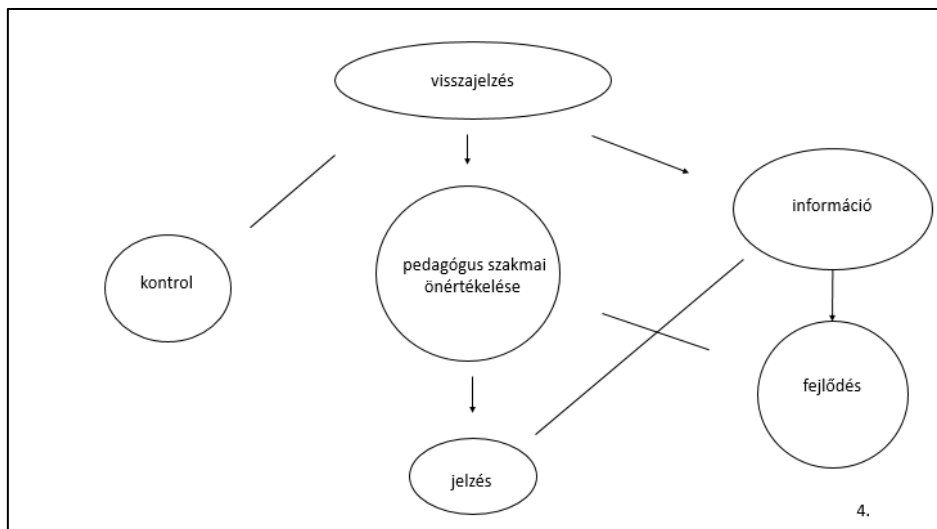
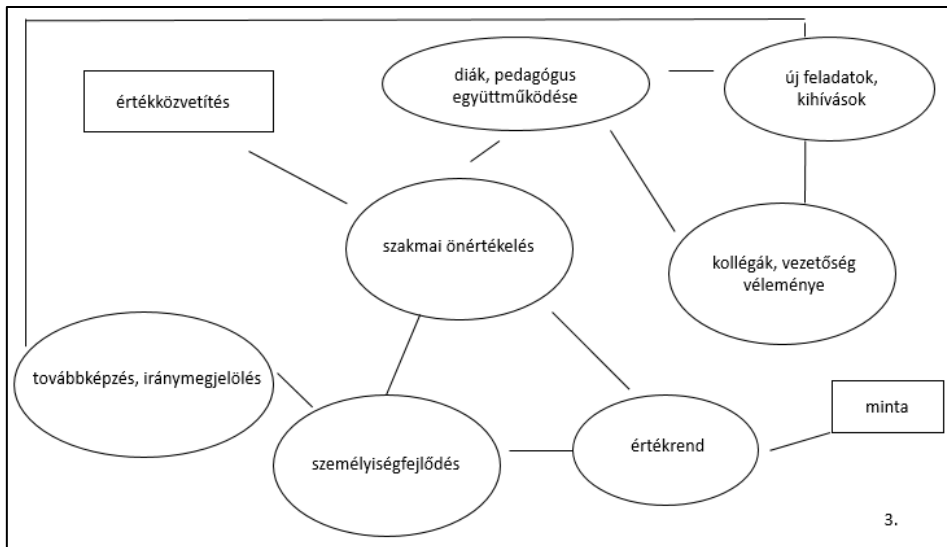
Gondolattérképek

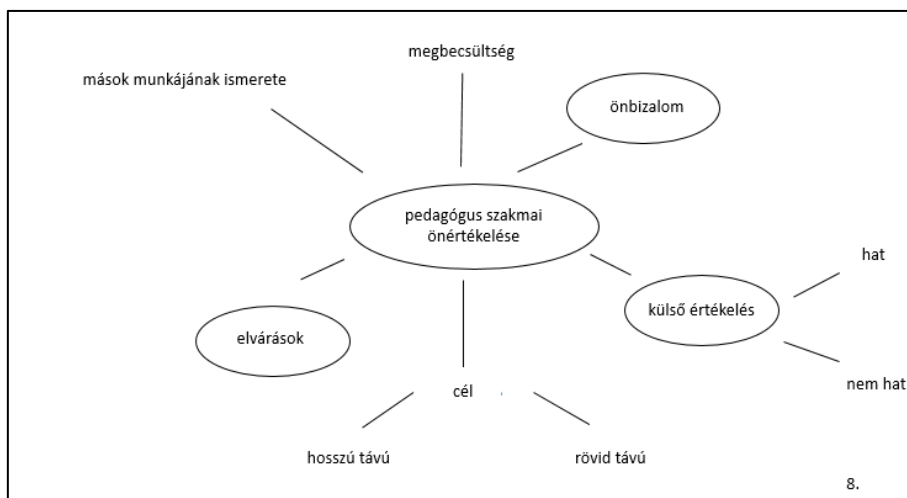
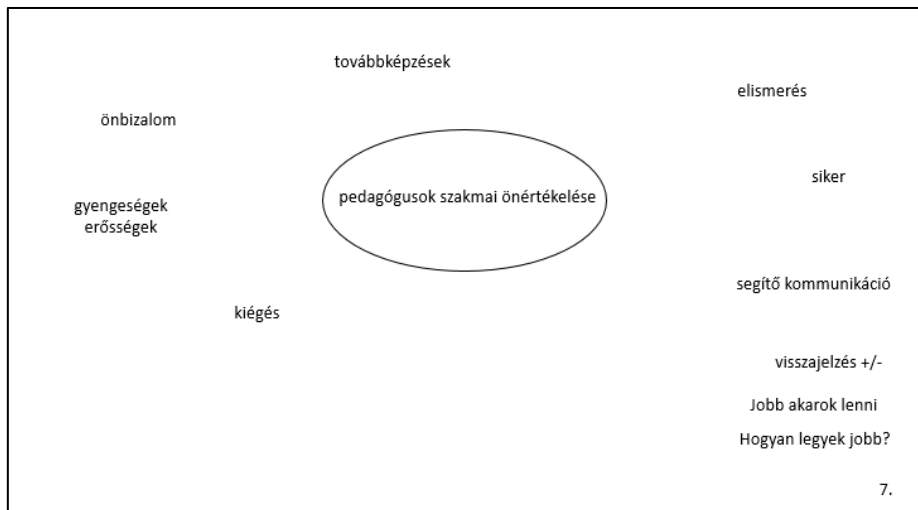
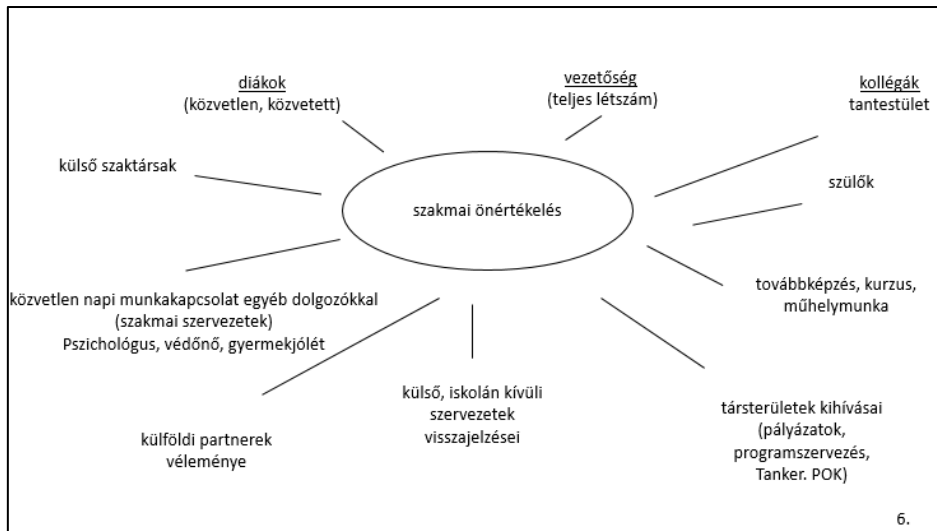


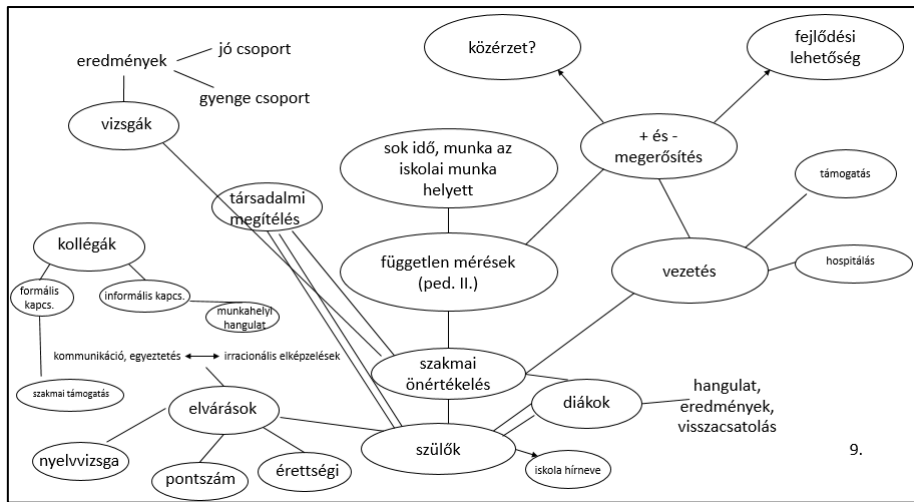
1.



2.







9.