



**Eszterházy Károly Egyetem  
Neveléstudományi Doktori Iskola**

**Doktori Iskola vezetője:  
Dr. Pukánszky Béla, DSc, egyetemi tanár  
Dr. Bárdos Jenő, DSc, professor emeritus, programigazgató**

**Zagyváné Szűcs Ida**

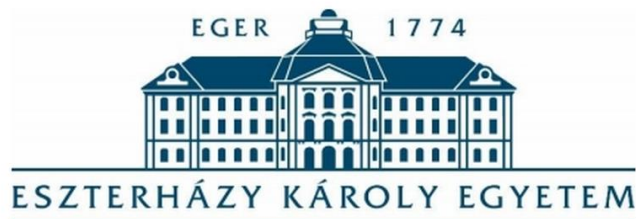
**A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők,  
különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai  
énhatékonyság személyes észlelésére**

**Doktori (PhD) értekezés tézisei**

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

**Eger, 2019**





**Eszterházy Károly Egyetem  
Neveléstudományi Doktori Iskola**

**Doktori Iskola vezetője:  
Dr. Pukánszky Béla, DSc, egyetemi tanár  
Dr. Bárdos Jenő, DSc, professor 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 tézisei**

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

**Eger, 2019**



## Bevezetés

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. 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.

## **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 énhatékonyáguk 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 szélsőségek, azaz a külső értékeléshez képest túl alacsony vagy túl magas az önértékelésük? Ha igen, akkor mi ennek az oka?

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

## **A kutatás szakaszai, módszerei**

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

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 a főmódszerbe ágyazzuk be a másik eredményeit, majd értelmezzük a két módszer alkalmazása révén kapott eredményeket (*Creswell és mtasai, 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 kifejllesszünk egy kvantitatív mérőeszközt, amelynek segítségével az elérhető legnagyobb mintából gyűjtsünk 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.

## **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 (Flick, 2002).

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 esetben 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 (félleg 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 trianguációt. 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 kérdőívénél 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 véde) (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 biztosítottuk. 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 pozitívista tudományfilozófiai álláspont által meghatározó szerepet betöltő érvényesség, megbízhatóság és objektivitás kritériumainak. Az érvényesség esetében a tartalmi, a fogalmi és az egyezésen alapuló érvényesség elvárásainak kívántuk 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.

## **A kutatás szakaszai**

Az első vizsgálati szakaszban három célt tűztünk ki:

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

A vizsgálat második szakaszban már célirányosan a szakmai önértékelés alkotó elemeire fókuszáltunk, vagyis a külső értékelésre és hogy a külső szakmai elvárások mellett megjelennek-e olyan elvárások a pedagógusok nézeteiben, amelyeket a külső szakmai elvárások nem fednek le. Ezért emeltük be a saját szakmai énhatékonyág észlelését. Továbbá kiterjesztettük vizsgálatunkat a szakmai önértékelés nyomán végbemenő önszabályozó tanulásra is. E részművek és azok részletes lebontása irányított bennünket hipotéziseink megfogalmazásakor.

## **Az értekezés tézisei és azok 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. Az is világossá vált, hogy pedagóguskategóriák vonatkozásában a leginkább a mestertanárok (átlag=3,93), a legkevésbé a pedagógus

I. kategóriába tartozók (átlag=3,08), a pályán eltöltött idő vonatkozásában a leginkább a 26-30 éve pályán lévők (átlag=3,92), a legkevésbé a 11-25 éve pályán lévők (átlag=2,7) szeretnék megfelelni ezeknek az elvárásoknak. Ezzel alátámasztottuk első hipotézisünk első részhipotézisét.

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

A szakmai kompetenciák ismeretét elemezve megállapítottuk, hogy azok, akik részt vettek a minősítésen, jobban ismerik az elvárásokat. A részt vett és részt nem vett 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 sztenderdek között nagyon gyenge, szinte elhanyagolható pozitív összefüggés áll fenn, és nem az összes, hanem csak néhány, és nem azonos kompetenciák esetében. Első hipotézisünk harmadik részhipotézisét így el kellett vetnünk. Bizonyos kompetenciák ismeretének (1. 7. és 8. kompetenciák) többszöri előfordulása azt a következtetést engedte meg számunkra, hogy a pedagógusok főképp ezeknek a szűrőjén értékelik szakmai munkájukat, vagyis a szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudásra, a szakmai együttműködés kereteire, valamint a szakmai önfelkészítés 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. 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 arról győztek meg bennünket, hogy vannak a legjobb eredményt elérők között elégedetlenek és a legalacsonyabb eredményt elérők között is elégedettek. Vagyis a belső elvárások és a külső elvárások ezeknél az eseteknél nem esnek egybe. Második hipotézisünk második részhipotézise bebizonyosodott, amelynek alapján kimondhatjuk, hogy a külső értékelés hat az önértékelésre, de nem az értékítélet milyenségével kapcsolatban, hanem az ott elért eredmény értelmezése által, azaz a minősített pedagógus számára tudatosul, hogy lehetséges, hogy egy külső szem bizonyos területeken másként ítéli meg a munkáját. A második hipotézisünket részben, de alátámasztottuk.

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

A pedagógusok szakmai énhatékonyságának személyes megítélése és a szakmai önértékelés kapcsolata csak bizonyos kompetenciák esetében volt kimutatható. A kapcsolat gyenge, szinte elenyésző erőssége miatt (*Képes vagyok minden akadályt leküzdeni céljaim eléréséért* és a 3. ( $r=-0,133$ ,  $p=0,001$ ); 4. ( $r=-0,104$ ,  $p=0,007$ ) és 5. kompetenciák önértékelése ( $r=-0,117$ ,  $p=0,002$ ), a *Képes vagyok kihasználni a legújabb technikai innovációt tanítási gyakorlatomban* és a 3. kompetencia önértékelése ( $r=-0,140$ ,  $p=0,000$ ), a *Képes vagyok bevonnai 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, de csak bizonyos területeken. Ezzel negyedik hipotézisünk első részhipotézisét csak részben igazoltuk. Másrészt gyenge vagy nagyon gyenge pozitív, az alapsokaságot 99%-osan jellemző összefüggést mutattunk ki minősített pedagógusok esetében a szakmai énhatékonyság bizonyos kategóriái és az előmeneteli rendszer elvárásainak való megfelelés között. A legerősebb kapcsolatok a minősített pedagógusoknál 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 gyenge vagy nagyon gyenge pozitív kapcsolat. Negyedik hipotézisünk harmadik részhipotézise részben bizonyosodott be. Mivel csak bizonyos esetekben voltak kimutathatók összefüggések a különböző szempontok vizsgálatakor, ezért negyedik hipotézisünket részben tekintjük igazottnak. 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 eljáráson 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 A 3. kompetencia (*Tanulás támogatása*) és a 7. kompetencia (*Szakmai együttműködés*)

és kommunikáció) esetében kimutatható az azonos kompetenciaterületek együttjárása. Ezzel ötödik hipotézisünk első részhipotézisét alátámasztottuk. Külön figyelmet érdemel az összes kompetencia és a *Saját önismeret fejlesztése* és a *Saját önértékelési képesség fejlesztése* kategóriákkal való gyenge pozitív irányú kapcsolata, ami a pedagógusszemélyiség és a szakmai önértékelés összefüggésének vitathatatlan bizonyítéka.

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

A pedagógusok szakmai önértékelése és a fejlesztési módszerek kapcsolatát is kimutattuk a *Pályázatírás* mint fejlesztési mód kivételével. Háttérváltozók, azaz az életkor, a pályán eltöltött évek, a pedagóguskategória és az iskolatípus összefüggéseit is sikerült alátámasztanunk a fejlesztési módszerekkel. Az *Új módszerek* kipróbálása az életkorral és a pedagóguskategóriával járt együtt, az *Új munkaformák* kipróbálása az életkorral és a pedagóguskategóriával, az *Önfejlesztés* az életkorral, a végzettséggel, az iskolatípussal és a pedagóguskategóriával. A három leginkább preferált szakmai fejlesztési módszernél pedig az *Új módszerek kipróbálása*, az *Új munkaformák kipróbálása* és az *Önfejlesztés* módszereinél szignifikáns, az alapsokaságra 95%-osan jellemző különbség ( $p < 0,05$ ) volt kimutatható a pedagóguskategóriák tekintetében. Megállapítottuk, hogy a pedagógus I. kategóriába tartozók azok, akik a három leginkább alkalmazott módszert preferálják. A szakmai önértékeléshez szorosan kapcsolódva a szakmai fejlesztési célok és a fejlesztési módszerek kapcsolatára is bizonyítékot találtunk. Az összes kompetenciánál a továbbképzések és az önfejlesztés esetében volt kimutatható gyenge pozitív kapcsolat, ami az alapsokaságot 99%-os valószínűséggel jellemzi. A *Saját önismeret* és a *Saját önértékelési képességek* fejlődése érdekében a *Szakmai továbbképzéseken való részvételt* tartják a legmeghatározóbb módszernek, és ez is 99%-ban jellemzi az alapsokaságot. Az ötödik hipotézisünk második részhipotézisét is alátámasztottuk. A két részhipotézis igazolásával tehát 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 megerősítették 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.

A kutatás harmadik szakaszában a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Milyen mértékben határozza meg a pedagógus önmaga számára megfogalmazott elvárásait az a kontextus, amelyben dolgozik?
- Tetten érhető-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 kutatási eredmények bemutatása**

Vizsgálataink alapján megállapítható, hogy a három kutatási 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 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 a pedagógus élethosszig tartó tanulása, szakmai személyiségének fejlődése. A szakmai önértékelés egy komplex rendszer, mely alkotóelemekre bontható:



- elvárások megléte és azok ismerete
  - külső deklarált szakmai elvárások, pl. pedagóguskompetenciák és sztenderdjei, vezetők, kollégák, tanulók, szülők, külső társadalmi környezet elvárásai,
  - belső elvárások, pl. példakép, saját megfogalmazott elvárások,
- reflektálás a megvalósult szakmai munkára,
- az elvárások és a megvalósult munka eredményének összevetése változatos módszerekkel,
- értékítélet meghozatala,
- új szakmai célok kitűzése,
- az új célokhoz vezető módszerek kiválasztása, alkalmazása,
- a szakmai szerepekhez és elvárásokhoz kapcsolódó személyes tulajdonságok, 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. 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 eljárásan megmérettettek. Ez bizonyítékul szolgál a minősítési eljárás szakmai fejlesztő hatására, már csak azzal is, hogy a pedagógus jobban megismeri a szakmai terminológiát. A szakmai elvárások közül is elsőszámú elvárás önmaguk számára a tananyag (*1. kompetencia*, MIT?), hogy birtokában vannak-e annak az ismeretnek, amit tanítaniuk kell. Csak ezután jön számításba náluk, hogy hogyan tanítsanak.

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

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

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

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

A szakmai énhatékonyság észlelésének elemzése kitérítette vizsgálatunk fókuszát a külső, deklarált szakmai elvárásoktól azon tényezőkre irányába, amelyek a pedagógus sajátjaiként szüremlenek le. Eredményeink alapján kijelenthető az alapsokaság vonatkozásában, hogy a szakmai énhatékonyság elsődleges forrásai a diákok. A pedagógusok az alapján mérik munkájuk sikerét, hogy mennyire hatékonyak a diákok egyéni tanulásának támogatása, személyiségformálása és a közösségépítés területén. Ezt erősítette meg az az eredményünk is, amely szerint a külső értékelés eredménye és a személyes énhatékonyság kapcsolatát vizsgálva a diákokhoz kötődő tevékenységek esetében mutatható ki kapcsolat. A pedagógus saját elvárásaiban leszüremlenek még a tanítás kontextusában megjelenő más szereplők az elvárásai is, ők a kollégák, a vezetők és a szülők.

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

A pedagógusok által megjelölt szakmai fejlesztési célok és módok relevánsnak bizonyultak. Azokon a területeken jelöltek ki fejlesztési célokat, amelyeket saját elvárásaikban fontosnak tartottak. A fejlesztési célokban a

szakmai kompetenciák, elvárások és a személyiségfejlesztés igénye jelentek meg. A személyiségfejlesztésnél a szakmai önismeret és önértékelés egymáshoz szorosan kapcsolódtak. A szakmai önértékelés a szakmai személyiség része. A faktoranalízis pedig a szakmai önértékelés és fejlesztési célok meghatározó szerepét támasztotta alá az önszabályozás során. A fejlesztési célokhoz a pedagógusok fejlesztési módokat rendelnek. A szakmai önértékelést önmagukban végzett tevékenységként értelmezik, annak képességét továbbképzéseken való részvétel segítségével kívánják fejleszteni.

**Kutatási kérdés 6:** A pedagógusok önértékelése és a külső értékelése (minősítési eljárás) egymáshoz való viszonyában vannak-e szélsőségek, azaz a külső értékeléshez képest túl alacsony vagy túl 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 eredményei, valamint a kutatás harmadik szakaszának eredményei 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 értékelés és a belső értékelés eltérésének okát abban találtuk felfedezni, hogy a saját elvárások nem vagy alig vannak jelen a pedagógus elvárásaiban. A saját elvárások koherens rendszere a pedagógus szakmai identitásának lényege, a reális önértékelés alapja.

## **Az értekezés jelentősége**

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 önálló 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. Ezen eredmények alapján fogalmaztuk meg részletes javaslatainkat a tudományos közélet, a pedagógusképzők, továbbképzők, valamint a pedagógusok előmeneteli rendszerét kidolgozó fejlesztők számára.

## Felhasznált irodalom

- Barber, M., Mourshed, M. és Chijioke, C. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company, London.
- Barber, M., Mourshed, M., és Chijioke, C. (2010): *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey&Company, London.
- Creswell, J. W. (2012): *Reserch design, Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. Sage Publications, Inc., California, USA.
- 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*. OBSSR, Letöltés dátuma: 2018. október 10, forrás:  
[https://www2.jabsom.hawaii.edu/native/docs/tsudocs/Best\\_Practices\\_for\\_Mixed\\_Methods\\_Research\\_Aug2011.pdf](https://www2.jabsom.hawaii.edu/native/docs/tsudocs/Best_Practices_for_Mixed_Methods_Research_Aug2011.pdf)
- 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.
- Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária és Szokolszky Ágnes. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok, Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Flick, U. (2002): *Qualitative Socialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályalkalmasság-kompetenciák-sztenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 139–163.
- Kotschy Beáta (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

- 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>
- 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.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

## Jogszabályok

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés dátuma: 2016. 06.10,  
forrás: [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV](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](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR)

## Az értekezéshez kapcsolódó tudományos közlemények

Zagyváné Szűcs Ida (2019): Pedagógus nézetek a pedagógus minősítés, a szakmai éhatékonyság észlelése és a szakmai önértékelés keresztmetszetében. In: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (szerk.): *Prevenció, intervenció és kompenzáció: HuCER 2019*, Absztraktkötet, Hungarian Educational Research Association (HERA), Budapest, p. 38.

Zagyváné Szűcs Ida (2019): Teachers' Beliefs in the Triangle of Professional Self-assessment, Perception of Self-efficacy and Perception of Achievement in the Qualification Procedure Pedagogy, *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, (1313–1958 1313–9118): 91 4 pp 570–587.

Zagyváné Szűcs Ida (2018): A pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézetei egy kvantitatív kutatás tükrében. In: Fehérvári Anikó; Széll Krisztián és Misley Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: Absztrakt kötet: XVIII. Országos Nevelés-tudományi Konferencia*, Budapest, Magyarország: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, p. 399.

Zagyváné Szűcs Ida (2018): A pedagógusok szakmai önértékelése egy kvalitatív vizsgálat tükrében. *Képzés és Gyakorlat*, 16. 2 pp. 205–229, 25. p.

Zagyváné Szűcs Ida (2018): Teacher trainer's self-reflection and self-evaluation, *Acta Educationis Generalis*, 8: 2 pp. 9–23. 15. p

Zagyváné Szűcs Ida (2017): Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és Gyakorlat*, 15. 1–2 pp. 175–194., 20.

- Zagyváné Szűcs Ida (2017): Az önértékelés szerepe a finn pedagógusok szakmai fejlődésében. *EDU Szakképzés és Környezetpedagógiai elektronikus szakfolyóirat*, 4 pp. 55–66., 12.
- Zagyváné Szűcs Ida (2017): Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért, *Pedagógusképzés*, 16. 44 pp. 73–87. 15. p
- Zagyváné Szűcs Ida (2017): What Makes a Good Teacher? *Universal Journal of Educational Research*, 5 pp. 141–147. 7. p
- Zagyváné Szűcs Ida (2016): A pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások 1985-től 2013-ig a hazai jogszabályok tükrében. In: Zsolnai, Anikó; Kasik, László (szerk.): A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet, Szeged, Magyarország: MTA Pedagógiai Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, pp. 349–349. 1. p