

ZAGYVÁNE SZÜCS IDA¹**A pedagógusok szakmai önértékelése egy kvalitatív vizsgálat tükrében**

A pedagógus életpályamodell és a pedagógus minősítés bevezetésével előtérbe került a szakmai önreflexió és önértékelés, amely tevékenységek a szakmai fejlődés motorjaként működnek. A magyar pedagógusok többsége számára ezek a fogalmak újak, így kutatásunk alapvető céljaként fogalmaztuk meg, hogy feltárjuk, mit jelent számukra ez a két fogalom, alkalmazzák-e és hogyan a mindennapi gyakorlatukban. Hat pedagógussal készítettünk félig strukturált interjúkat, amelyeket kvalitatív tartalomelemzésnek vetettünk alá Philipp Mayring Step by step módszer segítségével. Az eredmények alapján elmondható, hogy a szakmai önértékelés folyamatosan jelen van a pedagógusok gyakorlatában, másrészt sikerült a szakmai önértékelés meghatározó kategóriáit azonosítanunk az interjúk segítségével. Eredményeinket egy nagyobb ívű beágyazott kutatás keretein belül egy nagymintás kvantitatív kutatás mérőeszközének kidolgozására kívánjuk felhasználni.

Bevezetés

A pedagógus szakma mint professzió, hivatás elengedhetetlen követelménye a folyamatos szakmai fejlődés. Ennek jelentősége abban érhető tetten, hogy pozitív hatással van a tanárok nézeteire, hétköznapi gyakorlatára (Guskey, 1997), a diákok tanulására (Borko és Putnam, 1995), és nagyban elősegíti az oktatási reformok megvalósítását (Villegas-Reimers, Reimers, 1996, Little, 2001). A hagyományos értelmezés szerint a szakmai fejlődés szakmai növekedést jelent, amely a szakmai tapasztalatszerzés, valamint a saját szakmai tevékenység szisztematikus felülvizsgálata révén megy végbe (Glatthorn, 1995), és a pedagógusok továbbképzéseken, műhelyfoglalkozásokon való részvételével valósítható meg. E felfogás kritikája, hogy nem megfelelően követi a pedagógusok valódi igényeit. A legújabb értelmezés szerint azonban a szakmai fejlődés hosszabb távú folyamat, amely magába foglalja a tényleges szakmai igényekhez igazodó, szisztematikus megtervezett, rendszeresen előforduló lehetőségeket és tapasztalatokat, elősegítve ezzel a valódi szakmai fejlődést (Cochran-Smith és Lytle, 2001). Az önfejlesztés számtalan módja közül jelen esetben az iskolán belül megvalósítható egyik eszközt, az önértékelést állítottuk kutatásunk középpontjába (MacGilchrist, Myers és Reed, 1997). A fogalom

¹ PhD-hallgató, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; szida5@gmail.com

definiálásához kvalitatív tartalomelemzést alkalmazunk kutatási módszerként. E módszer kutatásunkban történő alkalmazását az támasztja alá, hogy egy korábbi, szintén a pedagógusok szakmai önértékelését vizsgáló kvantitatív kutatásunk során olyan kérdések merültek fel, amelyeknek megválaszolásához szükségesnek tartottuk mélyebb dimenziók feltárását félig strukturált interjúk segítségével.

Módszertani háttér

Doktori kutatásunk központi témáját, a pedagógusok szakmai önértékelését a kombinált kutatási módszer egyik változata, a beágyazott kutatás (Embedded Mixed Method Design) (Creswell és Plano Clark, 2011) segítségével kívánjuk feldolgozni. A doktori kutatás három, egymást követő szakaszra bontható: kvalitatív, kvantitatív és kvalitatív vizsgálati szakasz. Ez a tanulmány az első fázis eredményeit foglalja össze. Kvalitatív tartalomelemzést végeztünk, amelynek célja feltérképezni, hogy mit is értenek gyakorló pedagógusok a szakmai önértékelés fogalmán. A kvalitatív paradigmán belül Philipp Mayring *Step by step* modelljét (Mayring, 2014) alkalmaztuk, amely a kvalitatív kutatás minőségi követelményeit szigorú szabályok által vezérelt tevékenységek formájában kívánja biztosítani. Félig strukturált interjúk segítségével próbáltuk meg körbejárni, 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. A kvalitatív fázis eredményei felhasználásra kerülnek egy kvantitatív vizsgálat mérőeszközének kidolgozásához, amellyel a külső értékelés és az önértékelés kapcsolatait kívánjuk feltérképezni. Ezt követően, a harmadik szakaszban tervezzük kideríteni, hogy ha vannak nagyobb eltérések a mintába tartozó pedagógusok külső értékelése és szakmai önértékelése között, akkor az minek tulajdonítható.

A minta és mintavétel

Hat pedagógussal készítettünk interjúkat (N=6). Az interjúalanyok a következők:

- (1) gimnáziumi tanár (nő) 12 éves szakmai tapasztalattal, Pedagógus I., biológia, kémia és környezettan szak, kisváros;
- (2) általános iskolai tanár (nő) 7 éves szakmai tapasztalattal, Pedagógus I., idegen nyelv, testnevelés, gyermek és ifjúságvédelem szak, község;
- (3) szakiskolai tanár (nő) 6 éves tapasztalattal, Pedagógus I., történelem szak, kisváros

- (4) kollégiumi nevelőtanár (férfi) 2 éves tapasztalattal, Pedagógus I., ember-és társadalom-ismeret, játék- és szabadidő-szervező tanár, megyei jogú város;
- (5) gimnáziumi tanár (nő) 23 éves tapasztalattal, Pedagógus II., történelem, idegen nyelv szak, község;
- (6) szakgimnáziumi tanár (nő) 25 éves tapasztalattal, Mesterpedagógus, biológia, földrajz szak, kisváros.

A mintavételi stratégiánk ún. rétegzett, kényelmi stratégia (Sántha, 2006) volt. Az interjúalanyok személyes ismeretségi körünk tagjai, akik önként vállalták az interjúk elkészítését. Mivel célunk, hogy minél árnyaltabb képet kapjunk arról, ki hogyan értelmezi a szakmai önértékelés fogalmát, kiválasztásukkor fontos szempont volt a minél nagyobb változatosság a következő területeken: a szakmai tapasztalat, a pedagógus fokozat, az iskolatípus, a település, ahol dolgoznak, valamint hogy vettek-e már részt valamilyen külső értékelésben. Közülük hárman nem vettek még részt minősítő eljárásban (külső értékelésben). Az interjúk során az önértékelésre vonatkozó elméletekben megjelenő fogalmak, mint énkép, önreflexió, önértékelés, szakmai elvárások mellett igyekeztünk az interjúalanyok életrajzi háttérét is feltárni annak érdekében, hogy differenciáltabb képet kaphassunk azokról a tényezőkről, amelyek a szakmai önértékelésüket meghatározzák.

A hat interjút hanghordozón rögzítettük, majd legépeztük. Szó szerinti leírásra törekedtünk, kihagyva az érzelmeket kifejező szavakat, ugyanakkor jelezve a hosszabb gondolkodást „.....” jellel. Az interjúk átírása során rögzítettük a kérdező kérdéseit, amelyet „I:” jelzéssel jelöltünk. Az így keletkezett koherens szöveg hűen tükrözi mind az eredeti szóhasználatot, mind pedig a nyelvtani struktúrákat. Az interjúalanyok által alkalmazott nyelvi dialektus az átírás során nem került megjelenítésre. A keletkezett írásos anyag hossza 39 oldal. A korpuszt kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá.

Elméleti háttér

A kvalitatív tartalomelemzés minőségi mutatóinak biztosításához elengedhetetlen egyrészt a téma elméleti háttérének kötése az újonnan feltárt ismeretekhez, másrészt azok a – szigorú szabályok által vezérelt – tevékenységek, amelyek a kutatás során megvalósulnak. Ennek érdekében a továbbiakban az elméleti háttér megvilágításával folytatjuk tanulmányunkat.

A kutatás mintájában szereplő hat pedagógust arról kérdeztük meg, hogy a szakmai önértékelés jelen van-e, és mekkora mértékben hétköznapi gyakorlatukban, egyáltalán mit értenek ők szakmai önértékelés alatt. A pedagógusok szakmai önértékelése két másik fogalommal, a reflektivitás és önreflexió fogalmaival párhuzamosan az elmúlt öt év során került be a magyar pedagógusok közbeszédébe. Ennek oka, hogy 2013-ban bevezették a pedagóguséletpálya-modellt, hivatalos nevén a Pedagógusok Előmeneteli Rendszerét, majd röviddel ezután a tanfelügyeleti rendszert és az intézményi önértékelést. A három pillér alapvető célja a pedagógus munka szakmai minőségének biztosítása. A pedagógus társadalom nagy többsége számára ezek a fogalmak teljesen új dolgot jelentettek, hiszen létezett bizonyos minőségbiztosítás az oktatás rendszerében, de a pedagógus minőségi munkájának megítélését, élve a jogszabályok által adta lehetőségekkel, a rendszer szereplői sokféleképpen értelmezték (Zagyváné, 2016). A 2013-as törvényi szabályozás egy merőben új értelmezéssel állt elő, amelyet tudományos kutatások alapultak meg (Falus és mtsai., 1989; Golnhoffer és Nahalka, 2001; Kotschy, 2011). Évek során kidolgozásra került egy elvárásrendszer, amely nem személyes tulajdonságok, végrehajtott feladatok vagy elért eredmények alapján írta le a pedagógus számára a szakmai elvárásokat, hanem szakmai kompetenciák alapján. Természetesen a tanárképzésben is a pedagóguskompetenciák fejlesztése került előtérbe, de a *mit?* kérdés után következett a *hogyan*. Először a tanárképző intézetekben, majd a pedagógusképzés rendszerén belül is egyre hangsúlyosabb szerepet kapott a reflexió, önreflexió. A két fogalom definiálását és továbbfejlesztését olyan kutatók végezték el, mint Dewey (1910, 1933), Schön (1983), Griffith és Tann (1992), Korthagen és Wubbels (1995), Falus Iván (2003), Pollard és mtsai (2005). A reflektivitás fejlesztésére a tanárképzésben alkalmazható módszertani repertoár gazdagítása volt célja Szivák Judit munkájának (2014).

Manapság nemcsak a pedagógusképzésben, hanem az életpályamodell bevezetésével a pedagógusok szakmai fejlődésében is egyre hangsúlyosabb szerepet kap a reflektivitás és az önreflexió, ugyanakkor e két fogalom mellett egyre többször kerül említésre a szakmai önértékelés fogalma is. A reflektivitás és az önértékelés szélesebb kontextusát képezi egyrészt az értékelés, másrészt a felnőttek önszabályozó tanulásának fogalma. Az önértékelésre vonatkozó szakirodalom áttekintésekor tisztázódott néhány fontos szempont. Az egyik, hogy az önértékelés fogalma alatt a formatív értékelésen belüli feladatspecifikus tevékenységet értik a kutatók. Ebben az értelemben az önértékelés a tanulás elején kialakított terv alapján történik meg biztosítva a tanulás felülvizsgálatát és javítását. Az önértékelés elsődleges célja a tanulás hatékonyságának és eredményességének növelése. Ennek kulcsa a folyamatos visszacsatolás a tanuló saját tevé-

kenységéről és annak értelmezéséről (Andrade, 2010). Van azonban a formatív értékelésen belül az önértékelésnek egy másik formája is. Ez pedig az erősségek és a fejlesztésre váró területek szemrevételezése. Ez utóbbi értelmezésben az önértékelést inkább önreflexiónak nevezhetjük, amelynek során sokkal inkább az önismeret és a tudatosság fejlődik (Harrington, 1995), mint egy adott feladat során nyújtott teljesítmény. A kétfajta megközelítést egyesíti Andrade és Du (2007), akik szerint az önértékelés a formatív értékelés kiegészítéseként kell, hogy működjön. Vagyis az önértékelés a formatív értékelés folyamatába illeszkedik szervesen, 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, azonosítja erősségeit és gyenge pontjait, majd ennek ismeretében felülvizsgálja tevékenységét, tanulását.

Az önértékelés egy másik dimenzióját adja Panderó és Alonso-Tapija (2013), amely szerint az önértékelés egyrészt tanítási módszer, amelyet a pedagógus tudatosan használ a tanítási folyamaton belül, másrészt az önértékelés az önszabályozó tanulás rendszerén belül egy meghatározó komponens. A két megközelítést egymást kiegészítve érdemes és kell használni, vagyis a módszer elősegíti a komponens fejlődését és ezzel az önszabályozás fejlesztését, ami által a fiatalabb tanulók önszabályozó tanulókká válhatnak. Ebben az értelmezésben a kutatók kiemelik, hogy az önértékelés a formatív értékelés egyik formája, alapvetően minőségi és nem mennyiségi értékelés, folyamatosan zajlik, tehát már a tevékenység tervezésénél jelen van, és végigkíséri az egész tanulási folyamatot, előre meghatározott kritériumok, elvárások alapján történik, és a tanuló fejlődésének motorja.

Létezik egy olyan modell is, amely az önértékelés definícióját az angol terminológiában két külön kifejezéssel írja le. Ez az *Önértékelés Visszatekintő Modellje* (Athanasou, 2005), amelynek központi eleme az énhatékonyság fogalma. Athanasou összekapcsolja egymással az énhatékonyságot és az önértékelést abban a tekintetben, hogy mindkét fogalom valamilyen képességet jelöl, és mindkét képességet azonos tényezők határoznak meg. A felnőttek önszabályozó tanulásán belül az önértékelés két dimenzióját különítette el. Az egyik maga az értékítélet, önminősítés (*self-evaluation*), amelyet az egyén állapít meg az önmaga által elért eredményről. A másik a folyamat (*self-assessment*), amely ennek az értékítéletnek a momentumát megelőzi. A folyamat lehet hivatalos, nyilvános keretek között megvalósuló önértékelés és nem hivatalos, privát észlelése a teljesítménynek. E két dimenzió elkülönítése lehetővé teszi számunkra, hogy megértsük, az önreflexió az önértékelés (*self-assessment*) mint folyamat során nyer értelmet. Az önreflexió maga a visszacsatolás az önszabályozásban. Az önértékelés másik értelmezése

(*self-evaluation*) az önmagunkkal kapcsolatos érzelmeinket és értékítéleteinket foglalja magába.

További megjegyzésünk a két kifejezés (*self-assessment* és *self-evaluation*) vonatkozásában, hogy vannak más kutatók is, akik határozottan elkülönítik egymástól a két fogalmat. Sadler és Good (2006) szerint az önértékelés (*self-assessment*) nem a tanuló személy saját osztályzatának megállapítását, saját teljesítményének kategóriákba való besorolását jelenti (*self-evaluation*). Ugyanakkor Panadero és Alonso-Tapija nem következetes a két fogalom használatában, szinte egymás szinonimájaként használja a két kifejezést, pl. „*nem pontozzuk vagy osztályozzuk a teljesítményt, hanem kudarcaink és sikereink alapján értékeli a saját teljesítményt. Ebben az értelemben az önértékelés (self-evaluation) egy reflektív folyamat, amelynek során tanulunk a hibáinkból*” (Panadero és Alonso-Tapija, 2013, p. 557).

A pedagógusok szakmai jellegű önértékelésének Magyarországon viszonylag kevés a szakirodalma, és nem véletlen, hogy elsősorban a pedagógusképzéshez kapcsolódik, azon belül is a jelöltek, majd a gyakornokok mentorálásához. Utalnánk itt Tóth-Márhoffer Márta és Paksi László 2011-ben végzett kutatására, melynek középpontjában a mentori feladatokra önként jelentkező pedagógusok mentorokkal szembeni elvárásait és önértékelését vizsgálták a pedagóguskompetenciák mentén. Szintén a pedagóguskompetenciák önértékelését vizsgálta Tordai Zita (2015) mentortanár végzettséget szerzett tapasztalt pedagógusok körében. Holik Ildikó (2015) a mentorképzésben részt vevő gyakorló pedagógusok módszertani kultúráját elemezte, amelyben a mentortanárok önértékelésére is sor került, de kizárólag módszertani szempontból.

A gyakornoki rendszer bevezetését megelőzte egy pilotprogram, amelynek egyik nagyon fontos következtetése volt, hogy a mentorok többségénél a reflexió megfogalmazása nemcsak maguk számára, hanem a gyakornokok számára is nehézséget jelentett (a mentorok maguk sem tudtak mindig megfelelő tartalmú és minőségű reflexiókat írni.) A reflektivitás nem épült még be a mentorok mentorálási munkájába. Maguk a mentorok is az önértékelést, a reflektivitást, valamint a gyakornoki kompetenciák fejlettségének megítélését fogalmazták meg fontos fejlesztendő területeknek (Sallai, 2015). Ugyanezt támasztották alá Ritter Andrea (2015) következtetései is, aki a gyakornokok önelemzési képességének kialakításában adott mentori segítséget vizsgálta meg. Szerinte a gyakornokok munkájában tetten érhető volt az önelemző tevékenység, sőt bevallásuk szerint a pilotprogramban nőtt az önelemzés gyakorisága, amely feltételezhetően a mentorral való együttműködés következménye volt. Ugyanakkor a szerző azt is megfogalmazta, hogy amikor azt vizsgálták, hogy konkrétan mennyire valósult meg a reflektív

gondolkodás a gyakornok munkájában, többségében közepes szintű reflektivitással, reflexiókkal találkoztak a kutatók, vagyis a gyakornokok nem voltak birtokában a reflektivitás értelmezésének és gyakorlatban való magas szintű megvalósításának (Ritter, 2015).

Az elméleti bevezetés alapján, melynek során megpróbáltunk rávilágítani az önszabályozó tanulás, a reflektivitás, az önreflexió, majd az önértékelés viszonyrendszerére, illetve rövid tekintést adtunk a szakmai önértékelésre vonatkozó hazai kutatásokról, számunkra fontos pontosan elkülöníteni azokat a fogalmakat, amelyek – szorosan kapcsolódva a szakmai önértékeléshez – a kvalitatív vizsgálatunk gerincét adják. Ezek pedig egyrészt a *szakmai elvárások*, amelyek alapján az önértékelés megtörténik, a másik pedig a jövőre vonatkozó az önértékelés alapján megformált *szakmai célok*. Az elvárások tekintetében merül fel a kérdés, hogy milyen elvárásoknak kíván megfelelni a pedagógus, eredendően honnan származtathatók ezek az elvárások. A szakmai célok vonatkozásában pedig, hogy ezek az elvárások közvetve vagy közvetlenül mennyire irányítják, orientálják a pedagógust szakmai fejlődése során. Kutatásunk célja tehát a szakmai önértékelés fogalmának definiálása, kiindulva e két részterületből, illetve további részterületek felderítése az interjúalanyok nézeteinek, érzelmi beállítódásainak vizsgálatával a személyes élettörténetbe való beágyazódás maximális figyelembevételével.

A tartalomelemzés bemutatása

Kvalitatív tartalomelemzésünk során az induktív kódolási logika alapján haladtunk, annak is a Creswell és Mayring (2014) által meghatározott módján. Ennek előfeltétele az elméletből származó fő kategóriák meghatározása, amely az induktív kódoláson belül deduktív elem. A dedukció indukción belüli létjogosultságát elfogadja Creswell, aki szerint a kódolás háromféleképpen történhet: az interjúalanyoktól származó információkból induktív kódolással, deduktív kódolással és a kettő kombinálásával (Creswell, 2014). Hasonló véleményen van Mayring (2014), aki szerint a tartalomelemzés logikája, a kategóriák szintje vagy témája előre meghatározott kell, hogy legyen. Szükséges, hogy a szelekció valamilyen kritériumok alapján történjen. Ezek az elméletek tanulmányozása során, illetve a kutatói nézetek alapján alakulnak ki (Mayring, 2014). A szakirodalom és saját elméleteink alapján jutottunk el a szakmai elvárásokhoz és a szakmai célokhoz. Innen azonban már induktív kódolással történt a két nagy terület kategóriáinak a kialakítása. Fontos leszögeznünk, hogy a kódolást úgynevezett kódolási szabályzat alapján végzetük. A szabályzat megalkotásakor és a kutatás e részének megtervezésekor Philip Mayring *Step by step* módszerének nyolc lépését vettük alapul (Mayring, 2014).

A kódolás szabályait a következőkben foglalhatjuk össze. A kódolás során az átírt interjúkban sorról sorra haladtunk és rendeltünk kategóriákat szavak, mondatrészek vagy mondatok mellé. A kategóriákat egy szóval vagy szószerkezettel jelöltük. A kódolás során először nyílt, axiális kódolást, végül pedig szelektív kódolást végeztünk. Élve a MAXQDA 12 elemző software adta lehetőségekkel, külön színekkel is sikerül elkülöníteni a kódokat. A kódolási folyamattal párhuzamosan feljegyzéseket, emlékeztetőket írtunk, amelyek segítségével saját, a kutatás során megfogalmazott gondolatainkat rögzítettük, 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. Először elvégeztük az időben legelőször felvett interjú teljes kódolását, majd egy kódtérképet készítettünk. Számunkra a kódok kapcsolata így szemléletesebben megjeleníthető volt. Az első interjú alapján először 8 főkódot sikerült kialakítanunk. A második kódolásnál (intra-kódolás) a főkódok száma 7-re módosult. A többi interjúnál is elvégeztük a kódolást kétszer, majd megbízhatósági mutatót számoltunk, amelynek képlete: $km=2*n/i+j$ (Sántha, 2015, p. 77.). A megbízhatósági mutatók értéke minden esetben 0,92 és 1 közé esett, így a kódolás megbízhatónak minősül.

Az eredmények bemutatása és értelmezése

A kvalitatív tartalomelemzés célja e központi fogalom, azaz a pedagógusok szakmai önértékelésének kibontása, szem előtt tartva a szakmai elvárásokat és a szakmai fejlesztési célokat. Ebben segítettek nekünk a kódolási folyamat során kialakított fő- és alkódok. A főkódok száma 7. Ezek az *önértékelés tudatossága*, az *önértékelés alapja* (elvárások), az *önértékelés ideje* (mikor), az *önértékelés nyomán megfogalmazott fejlesztési célok*, *fejlesztési módok*, *a pedagógusok minősítési eljárása*, *mint külső értékelés*, az *önértékelés során kifejezett érzelmek*. Látható tehát, hogy az elmélet tanulmányozása során kirajzolódott szakmai elvárások és szakmai fejlesztési célok megjelennek a főkódoknál. A továbbiakban terjedelmi okok miatt elsősorban a főkódokon belül az önértékelés alapjára, a szakmai fejlesztési célra, a külső értékelésre és az érzelmekre fókuszálva értelmezzük az született eredményeket, a többi főkódnál csak vázlatosan térünk ki a született eredményekre.

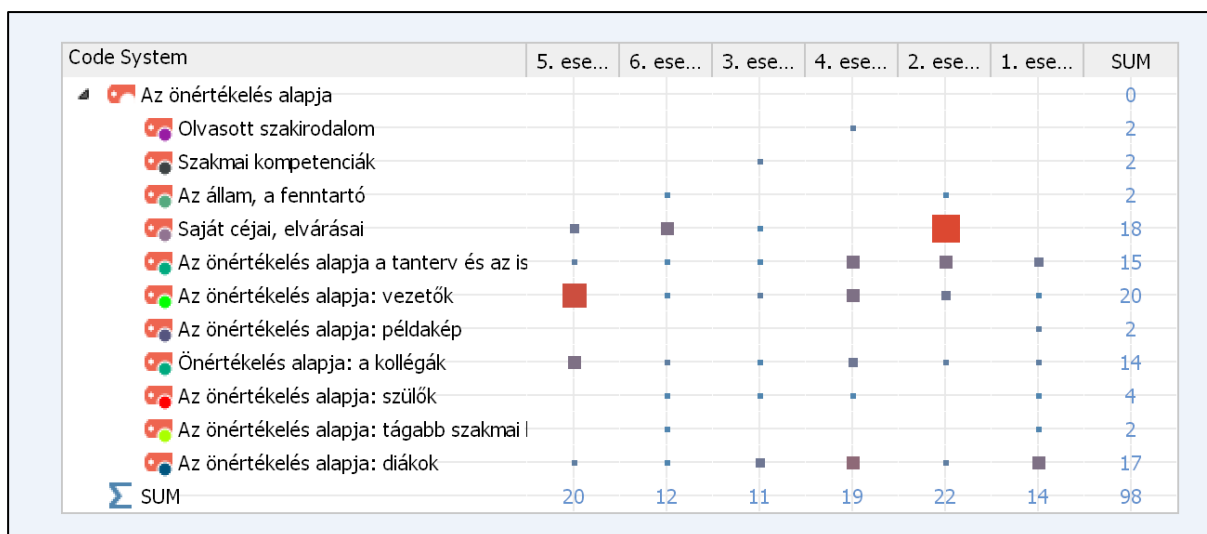
Az önértékelés tudatossága

Az eredmények elemzését megkönnyítette számunkra, hogy maguk az interjúalanyok is adtak saját definíciót az önértékelés fogalmáról, másrészt mi magunk próbáltuk a kódolás során meg-

ragadni a tudatosságot, és ennek révén a szakmai önértékelés fogalmát. Az interjúalanyok megfogalmazásából leszűrve a szakmai önértékelés fogalmát a következők szerint fogalmazhatnánk meg: meghatározott időközönként rátekintés, reflektálás a tanári tevékenységre, és bizonyos elvárások alapján, amelyek lehetnek kívülről támasztott, de belső elvárások is, valamilyen értékítélet megfogalmazása, majd annak fényében valamilyen reagálás. Fontos eleme a rugalmasság és az alkalmazkodás.

Szakmai elvárások

A szakmai elvárások és az önértékelés alapja közé egyenlőségjelet raktunk. A vizsgált főköd tehát az önértékelés alapja lett, ahol tizenegy alkód kialakítása történt meg. Ezek 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* (1. ábra).



1. ábra. Az önértékelés alapja alkódjai
(MAXQDA 12 program saját lekérdezése alapján)

Bár nem volt célunk kvantitatív elemzést végezni, még sem volt elhanyagolható szempont, hogy a leginkább domináns külső elvárások a vezetők, a diákok és a tantervben, illetve az iskolai dokumentumokban rögzített elvárások. Összehasonlítva a külső elvárások és a saját elvárások arányát, azt mondhatjuk el, hogy a vezetők elvárásaitól csak egy kicsit maradnak el a saját célok, elvárások. Érdekes szempont, hogy a vezetők, a diákok, a tanterv és iskolai dokumentu-

mok, valamint a kollégák mint a szakmai önértékelés alapjai, minden interjúalanynál megfogalmazódtak. A saját célok és elvárások csak négy interjúalanynál jelentek meg explicit formában. Közelebbről megvizsgálva a két interjúalanyunkat, akik nem fogalmazták meg a saját célokat, elvárásokat, elmondható, hogy egyikük (4. eset) még csak két éve van a pályán, és számára egyértelműen a diákok és a saját vezetője tekinthető irányadónak. A vezetője a sokéves szakmai tapasztalat miatt, a diákok pedig azért, mert kollégiumi nevelőtanárként dolgozik, nem iskola időben van együtt a diákokkal, hanem azon kívül, így nagyobb betekintése van a diákok mindennapi életébe.

„A kollégiumvezetőtől mi folyamatosan tehát mondtam, hogy ott van a foglalkozáson, ő lát bennünket, ő értékeli, és ez nekem nagyon fontos, mert már harminc éve pályán van, és tényleg egy nagyon jó szakember. Azt tapasztaltam, hogy mindenhez ért. Az ő értékelése nagyon fontos számomra. Talán elsődlegesen az ő értékelése számít” (4. eset, 65).

A másik interjúalanyunk (1. eset) diákközpontúságát támasztja alá, hogy ő egy négygyermekes anya, nemrégiben tért vissza a GYED-ről. A pályától való hosszú távollét miatt újra pályakezdő lett, aki számára szinte újra kell tanulni a módszertant és a modern technikát (IKT). Számára az elsődleges cél a vele hasonló korú kollégákhoz való felzárkózás.

„Akkor jöttek be ezek a számítógépes valamik. Én előtte (GYED) egyáltalán semmit nem használtam, na, én akkor azt itt megtanulni” (1. eset, 30).

„Én alapvetően az első évben ilyen tanári előadásokat tartottam. Odaálltam, elmondtam a tananyagot, örültem, hogy meg sikerült csinálnom, befejezni, a kérdésekre válaszoltam, és irány hazafelé. A következő évben jöttek ezek, hogy beletenni egy kis játékoságot, beletenni egy kis csoportmunkát meg egyebek hogy most már tudom azt, hogy egyáltalán mi a tananyag. Mert előtte láttam a tankönyveket, hogy erről szól, meg arról, de így végigtanítva az egészet.... teljesen más volt” (1. eset, 36).

Felmerült a kérdés, hogy kik azok, akiknél a saját célok, elvárások nagyon is fontos szerepet játszanak az önértékeléskor. Egy korábbi kvantitatív tanulmányunk eredményei szerint a pedagógusok elsősorban saját elvárásaiknak szeretnének megfelelni (Zagyváné, 2017). Abban a kutatásban további feladatként határoztuk meg, hogy kiderítsük: vajon a külső elvárások mennyiben tükröződnek a belső elvárásokban. A jelenlegi kutatásunk azon interjúalanyai, akik nagy fontosságot tulajdonítottak a saját céloknak és a belső elvárásoknak (2., 3., 5. és 6. eset), mind a négyen nők. Szakmai tapasztalat vonatkozásában teljesen eltérő háttérrel rendelkeznek (6-tól

25 éves tapasztalat). A válaszaik alapján a személyiségükben kell megragadnunk a belső célok és elvárások meghatározó szerepét.

Nézzük meg tehát, hogy hogyan is vélekednek a saját céljaikról. A második interjúalanyunknak a diákok gondolkodásmódjának, képességeinek a saját maga által elképzelt módon történő formálása, alakítása, a folyamatos szakmai megújulás és a hitelesség a legfőbb belülről jövő 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, amire nekik szükségük van. Ez bennem fogalmazódik meg mint elvárás, és amikor egy dolgozta van, visszkapom-e én az elvárásaimat” (2. eset, 12).

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

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

A harmadik válaszadónk számára neveltetéséből levezetve a környezetének segítése, támogatása a legfontosabb érték, mivel ő maga a másoknak való segítségnyújtást tartja élete egyik fontos céljának:

„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 minden nap, minden nap 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.)

Az ötödik interjúalanyunknál megfigyelhető egy elég erős külső elvárásoknak való megfelelés, ugyanakkor az őt ért csalódások elfordították ezektől. Egyfajta törésként élte meg pedagóguspályája során, hogy bürokratikus okok miatt nem tudta elérni azt a pedagógus-fokozatot, amelyben az eddig elért eredményei alapján úgy érezte, hogy neki kellene lennie. Ő úgy gondolja, hogy az eddigi tapasztalatai és önismerete alapján a belső céljai és elvárásai a legfontosabb irányadók a jövőre nézve. A megélt kellemetlen élmények saját önismeretét is gazdagították, és saját érzelmeinek „kordában tartása” is belső célként jelenik meg. Ennél az interjúalanyunknál éreztük az egyik legnagyobb fokú tudatosságot saját pályájának, szakmai fejlődésének irányításában.

„És amikor érték kudarcok, mert nem tudtam eljutni olyan pedagógusminősítési 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 féltékenységgel 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 nem csak 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 úgymond nem érdekelt már a külső értékelés, hanem azt gondolom, hogy tisztában vagyok a képességeimmel és azzal, hogy mik a terveim, mik a céljaim, és kizárom most már a külső értékelést” (5. eset, 7).

Szintén a tudatosság a kulcsszó a hatodik interjúalanyunk esetében is, csak míg az ötödik esetben a saját érzelmeken való uralkodás, azok megfelelő kezelése az egyik fontos cél, addig itt a konfliktusok megfelelő kezelése, valamint a család és a munka közötti megfelelő egyensúly megtalálása.

„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).

Az idézett részek ráirányítják figyelmünket arra, hogy azok az interjúalanyok, akik a saját célokat és elvárásokat nyomatékosan hangsúlyozták, ott tetten érhető a megfelelő önismeret. Az idősebb pedagógusoknál ezt erősíti az idők folyamán elsajátított szakmai tapasztalat.

Szakmai célok

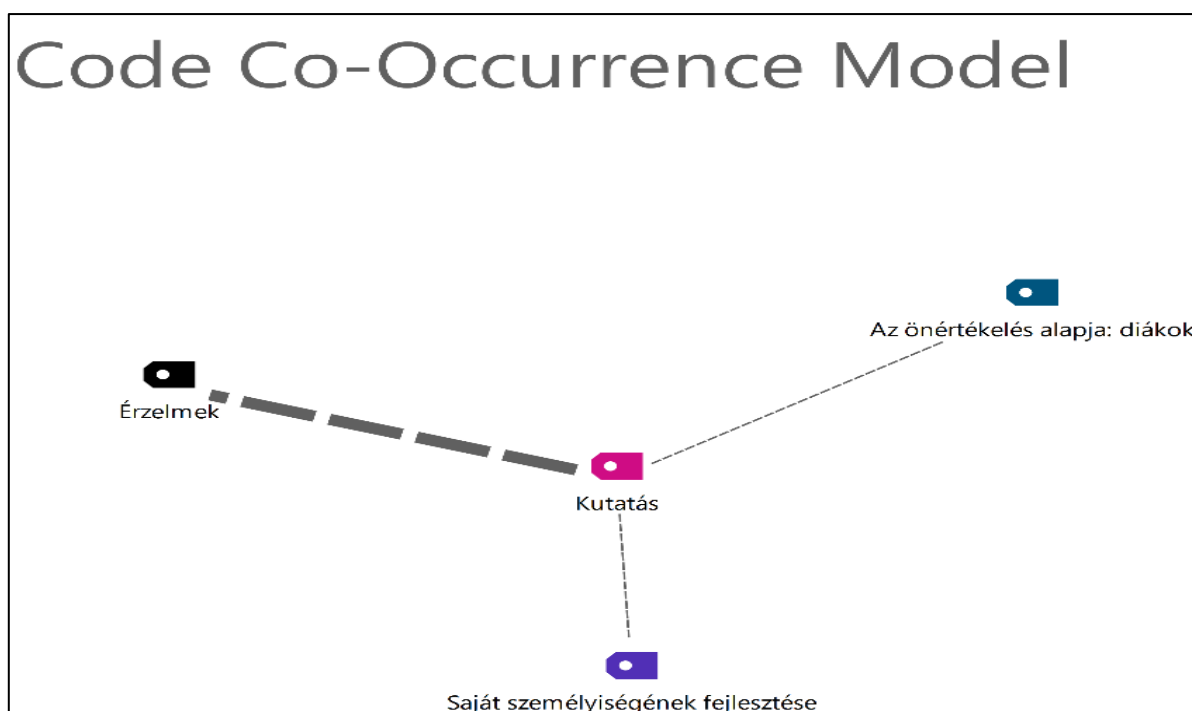
Mivel a szakirodalom feltárásakor a másik kiindulópontot az önértékelés alapján megfogalmazott *szakmai célok* jelentették, ezért érdemes ennek alkódjait is közelebbről megvizsgálni.

Code System	5. ese...	6. ese...	3. ese...	4. ese...	2. ese...	1. ese...	SUM
Szakmai fejlesztési cél							0
Idegen nyelv elsajátítása		1					1
Előrelépés a szakmai ranglétrán	2						2
Saját személyiségének fejlesztése				2			2
Kutatás	2		3	1			6
Önismeret, saját kompetenciák ismeret:					1		1
Szaktárgyi ismeretek		2			2		4
Szakmai fejlesztési cél: Pedagógiai, pszi					1	1	2
szakmai fejlesztés célja: módszertan			2		1	3	6
Szakmai fejlesztési cél: IKT						1	1
Σ SUM	4	3	5	3	5	5	25

2. ábra. A szakmai fejlesztési cél alkódjai
(MAXQDA 12 program saját lekérdezése alapján)

Tíz alkódot különítettünk el (2. ábra): *idegen nyelv elsajátítása, előrelépés a szakmai ranglétrán, saját személyiség fejlesztése, kutatás, önismeret és saját pedagógus kompetenciák megismerése, szaktárgyi ismeretek fejlesztése, pedagógiai és pszichológiai ismeretek gazdagítása, módszertani ismeretek elmélyítése és végül IKT készségek fejlesztése.* Ez a lista a hat alany esetében nagyon színes képet mutat. Természetesen vannak 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 kiemel-

kedik az 1. eset, ahol többször is megemlítette az interjúalany a módszertani fejlesztés fontosságát, vagy a 3. eset a kutatás fontosságát. Minden esetben megemlítésre került minimum két eltérő fejlesztési cél. A legtöbb célt (4) a második interjúalany említette. A módszertani fejlesztés a 2 és 6 éve pályán lévőknel, valamint a GYED-ről visszatérő kollégánál kapott hangsúlyos szerepet, vagyis a szakmai tapasztalat idővel meghozza magával a módszertani repertoár kialakulását. A kutatás mint szakmai cél természetesen azoknál az interjúalanyoknál játszik fontos szerepet, akik doktori iskolába járnak (3. eset, 4. eset és 5. eset). Itt érdemes külön rátekinteni a kutatás és más kategóriák egymáshoz való viszonyára.



3. ábra. A kutatás, mint szakmai fejlesztési cél kapcsolódása más kategóriákhoz (MAXQDA 12 program saját lekérdezése alapján)

Az 3. ábrán a vonalak vastagsága azt jelenti, hogy milyen erős a kapcsolat az alkódok között. Ennek alapján a kutatás és az érzelmek igen erős kapcsolata rajzolódik ki előttünk. Az idézetek pedig az érzelmek vonatkozásában a lelkesedést, az elköteleződést támasztják alá annak irányában, hogy a kutatással elősegítik önmaguk szakmai fejlődését, ennek révén pedig segíteni tudják kollégáik munkáját és gyerekek fejlesztését.

„Maga a kutatási témám (.....) .tényleg olyan jó lenne, ha ezt olyanra meg tudnám csinálni, hogy a tanárok számára is használható legyen (3. eset, 40).

„Ő (igazgató) ennek nagyon megörült, én meg pláne, hogy ebből nekünk is óriási hasznunk lesz. Ha megtudjuk azt, hogy mi az, amin lehetne javítani” (3. eset, 44).

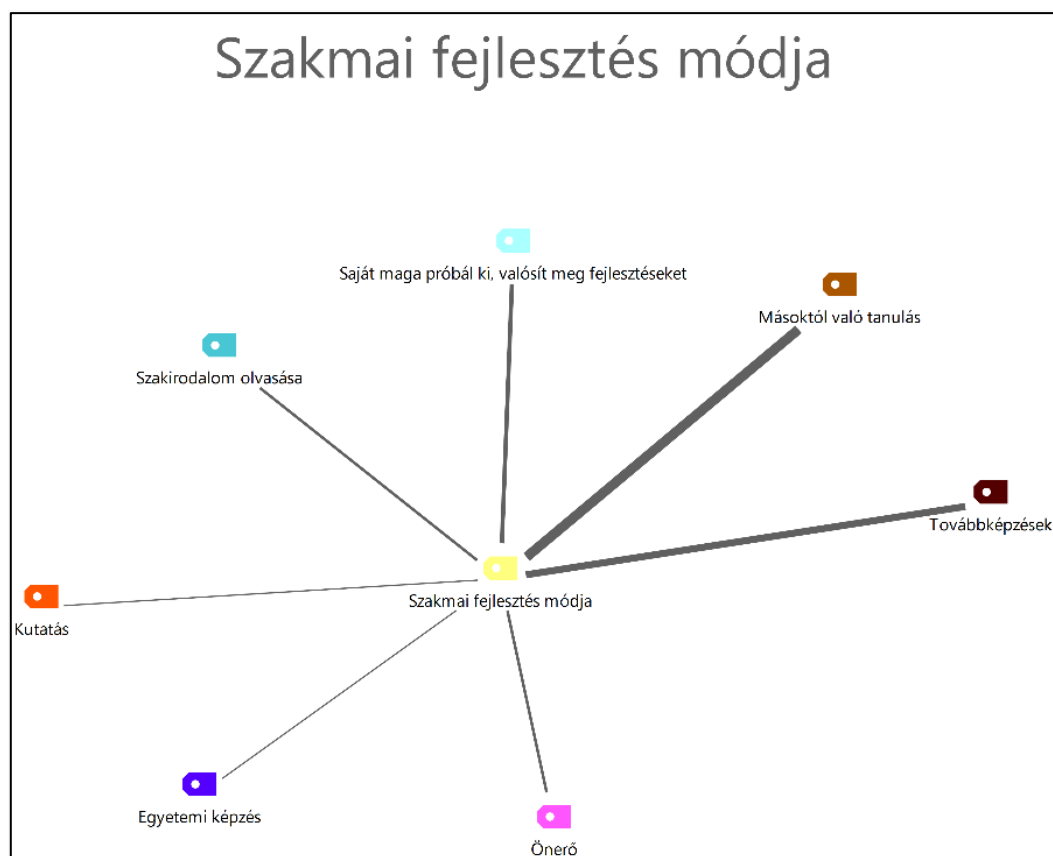
„Most neveléstudományi doktori iskolába járok. Idén végeztem a harmadévvvel. A pálya, mint kollégiumi nevelőtanár érdekel engemet, tehát úgy gondolom, hogy nagyon is inkább sokszor ilyen személyiségfejlesztő jellege van, mert folyamatosan diákok között vagyok. Sokszor az ő velük való kapcsolat is úgy 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).

„... illetve az, hogy a saját magam elé kitűzött célokat, tehát hogy végezzem el a doktort, és jussak el odáig, amit célként kitűztem, azt tudjam teljesíteni. Tehát mindent megtegyek azért, hogy esetleg értek kellemetlen események, amik nem segítettek az előrehaladásomat, hogy ezen túltegyem magam, ezt a csalódottságomat, dühömet leküzdjem, és haladjak tovább és kicsit lazábban, rugalmasabban kezeljem ezeket a problémákat. Tehát, hogy szakmailag meglegyen, pedagógusként is, egyébként meg haladjak tovább” (5. eset, 11.)

„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

Az 4. ábra alapján elmondható, hogy a válaszadók hét különböző fejlesztési módot neveztek meg. Ezek között kiemelkedően fontos számukra az úgynevezett hagyományos módszerek, azaz a másoktól, elsősorban a kollégáktól, vezetőktől való tanulás, valamint a továbbképzések. Egy-egy válaszadó nevezte meg az önerőt, az egyetemi képzést, a szakirodalom olvasását és a kutatást.



4. ábra. Szakmai fejlesztési módok
(MAXQDA 12 program saját lekérdezése alapján)

Újfajta önfejlesztési módként definiálhatjuk a kutatást. Érdekesség ugyanakkor, hogy azok, akik doktori iskolában tanulnak, a kutatást nem fejlesztési módként, hanem fejlesztési célként fogalmazták meg elsősorban. Az az interjúalany, aki fejlesztési módként gondolkodik a kutatásról, még kezdőnek számít, 2 éve van a pályán.

Az önértékelés ideje (Mikor?)

A szakirodalmi áttekintés során is látható volt, hogy az önszabályozott tanulás egész folyamatát végigkíséri az önértékelés, vagyis már a tervezés fázisában megjelenik, és folyamatosan jelen van a megvalósítás vagy végrehajtás, illetve a végső értékelés során. Kutatásunkban mindegyik interjúalanyánál megfigyelhető ez a folyamatosság. A különbség inkább abban érzékelhető, hogy szakmai tapasztalatukból adódóan azok a pedagógusok, akik kevesebb ideje vannak a pályán (1. eset-újrakezdő), 3., és 4. eset) inkább tanórák, egyes témák vagy témakörök lezárása után tartják fontosnak a visszacsatolást, értékelést, illetve jövőbeli tevékenységük újragondolását, korrigálását. A hosszabb ideje pályán lévőknel már megjelenik a féléves, éves, esetleg többéves periódusokban való gondolkodás. Az egyik interjúalanyunk (5.) szinte egész áttekintő

elemzést adott a pályáivéről, bemutatva motivációit, érzelmeit, a pályáról kialakított filozófiáját.

Az interjúkban tehát a folyamatos szakmai önértékelés kézzelfoghatóan jelen van, a pedagógusok folyamatosan értékelik önmagukat, legyen szó tanóráról, témák, félévek vagy tanévek lezárásáról. Elsősorban a pályán eltöltött évek határozzák meg, hogy mekkora hangsúlyt helyeznek ezekre a periódusokra. Valójában az idősebb pedagógusok is megemlítik az önértékelést rövidebb időközönként (tanórák, témazárók után), de náluk a pályára való rátekintés már sokkal fontosabb.

A külső értékelés

Korábban már utaltunk rá, hogy a nemrégiben bevezetett pedagóguséletpálya-modell és a hozzá kapcsolódó minősítés alapvetően változtatta meg a pedagógusok életét. A bevezetés óta sokan részt vettek már minősítő vizsgán (*Gyakornokok*) és minősítő eljárásban (*Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus*). Kutatásunk egyik alapkérdéseként fogalmazódott meg, hogy ez a külső értékelés hogyan hat a pedagógusok szakmai önértékelésére.

A külső értékelést önálló kategóriaként kezeltük, és nem soroltuk be az elvárások közé. Ennek az a magyarázata, hogy interjúalanyaink közül nem mindenki vett még részt ilyen értékelésben, másrészt direkt kérdés segítségével próbáltuk kideríteni a külső értékelés szerepét, vagyis a válaszadók önmaguktól nem említették ezt a kategóriát. Az eredmények nagyon érdekesek számunkra. Az első következtetésünk az, hogy még akkor is hat vagy hatott a pedagógusra, ha az nem vett részt ilyen eljárásban (1. 2. és 3. eset). Ez azzal magyarázható, hogy a tantestületekben azok, akik részt vettek az eljárásokban, szakmai és emberi segítséget kértek, kaptak kollégáiktól. Elmondták, hogy mit kell csinálniuk, megosztották véleményeiket, érzéseiket az eljárással kapcsolatban. Ez a tapasztalatcsere hozzájárult ahhoz, hogy még azokban a kollégákban is kialakuljon egyfajta kép a külső értékelésről, akik nem vettek még részt benne. A külső értékelés esetében 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 jelentek meg, mint alkategóriák.

A leghangsúlyosabban az eljárás értékelése rajzolódott ki előttünk, és az is elég ellentmondásosan. Egyrészt az interjúalanyok nem érzik érvényesnek az értékelést, úgy gondolják, hogy a minősítés nem azt méri, amit mérni szándékozik.

„A bemutató foglalkozásomon valójában nekem mint kollégiumi nevelő tanárnak 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 tehetséggon-
dozásban. 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 adóttak, 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 nem tagadják, hogy hasznos a külső értékelés számukra több szempontból is.

*„Igen, úgy érzem, hogy változott a pedagógiai tevékenységem, mert a nyolc kompetenciá-
nál 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 pe-
dagógiai 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 mun-
kádat 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 megfele-
lés, hanem az, hogy mi minden szempontrendszer van, ami alapján a te munkádat értékeli.
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 le-
gyen” (6. eset, 36).*

A külső értékelés eredményéhez való viszony azt mutatja, hogy igen is fontos a pedagógusok számára az eredmény, és alapvetően határozza meg szakmai önértékelésüket.

*„Hát szerencsére meg tudom mondani, 99%-ot kaptam. Úgy gondolom, hogy ha keveseb-
bet kaptam volna, 90 alatt, vagy nem tudom, akkor nagyon rosszul esett volna, és akkor
elkezdtem volna keresni magamban a hibát, hogy mit nem írtam oda, miért volt ez. Így*

amikor megláttam az eredményt, akkor azt mondtam, hogy jól van, mertek volna gyengébbet adni. És igazából izgultam nagyon, amikor megnyitottam, hogy megnézzem az eredményt. Bizonyára azért, mert a pedagógus mindig a legjobbat akarja önmagából kihozni” (5. eset, 24).

A külső értékelésre vonatkozó nézetek alapján elmondható, hogy nagyon fontos a pedagógusok számára, még akkor is, ha az érvényességével kapcsolatban kételyek merülnek fel. Mindenképpen tudatos átgondolásra, összegzésre készíti a pedagógusokat, és hatást gyakorol önértékelésükre, további szakmai fejlődésükre.

Érzelmek

A szakmai önértékelés elemzése során számunkra egyre nyilvánvalóbbá vált az érzelmek fontossága. Ezt támasztja alá, hogy az érzelmek a szakmai önértékelés alapja főkód után a második legtöbbször megjelenő kategória. Kíváncsiak voltunk arra, hogy mivel állnak a legszorosabb kapcsolatban az érzelmek, és hogy a pozitív és negatív érzelmek milyen nyomatékkal jelennek meg. Ennek érdekében újra megvizsgáltuk az érzelmeket, és újrakódolást végeztünk két szempont alapján. Az egyik, hogy az érzelem milyen kategóriához köthető, a másik, hogy pozitív vagy negatív érzelem nyilvánult meg. Az egyik megfigyelésünk, hogy minden interjúalanynál kimutathatók az érzelmek. Valószínűnek tartjuk, hogy az személyiségfüggő, hogy milyen intenzitással. A legérzelmesebb interjúalanyunknál 22 esetben mutathatók ki az érzelmek (5. eset 22, 1. eset 15, 6. eset 13).

Ami az érzelmek pozitív vagy negatív előjelét illeti, 19 esetben pozitív, 41 esetben pedig negatív érzelem mutatható ki. Ez az arány elgondolkodtató. Négy esetben nem tudtuk eldönteni, hogy milyen előjelű érzelemről van szó. A pozitív érzelmek elsősorban a diákokhoz, a szakmai célokhoz, a kutatáshoz és saját szakmai önértékeléséhez kötődtek (kutatást lásd előbb).

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

A negatív érzelmek a minősítési rendszerhez kötődnek, mert nem sikerült bekerülni, vagy nem tartja reálisnak a pedagógus az értékelést. A negatív érzelmek továbbá kötődnek a vezetőkhez,

kollégákhoz és ahhoz, hogy a pedagógus munka mekkora időbeli leterheltséget jelent. A minősítési rendszerhez, a vezetőkhez és a kollégákhoz kapcsolódó negatív érzelmek 3 esetben mutathatók ki. 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 mérnie kellene. A vezetőkkel kapcsolatban azért fogalmazták meg negatív érzéseiket a pedagógusok, mert úgy érzik, hogy azt a munkát, amit ők elvégeztek, nem ismerték el megfelelően. A kollégákhoz kapcsolódó negatív érzelmekben is a szakmai munkába befektetett erőfeszítések el nem ismerése jelenik meg erőteljesen. Mindez felveti azt 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 alapja döntő részben a vezetők elvárásai.

A pedagógusok szakmai önértékelését a rendelkezésre álló adatok elemzése és értelmezése alapján a következőkben fogalmazhatjuk meg. A szakmai önértékelés jelenti a pedagógus szakmai tevékenységére vonatkozó értékítélet/értékítéletek folyamatos meghozatalát a pedagógus által, amely tudatos tevékenység. Az értékítéletet/értékítéleteket megelőzi a pedagógus tevékenységére történő reflektálás. Itt fontos kiemelni, hogy ez a reflektálás az önértékeléssel együtt megvalósul a hétköznapi szintjén, de kitágítható a pedagógus egész pályájára. A szakmai önértékelésnél három nagyon fontos tényezőt kell kiemelnünk. Az egyik, hogy mi alapján, milyen elvárások mentén történik az. Eredményeink alapján elmondható, hogy külső és belső elvárások egyaránt fontosak a pedagógus számára. A belső elvárásokban 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 megfogalmazott és a társadalom érdekeit visszatükröző elvárások. 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 a célok 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 ki-mutatható, vagyis az érzelmek, a személyiség fejlődésének alapvető mozgatórugói, nem tekint-hetünk el jövőbeli nagymintás kvantitatív vizsgálatunkkor az érzelmi faktortól. Mindezek alap-ján elmondhatjuk, hogy a szakmai önértékelés a reflexióval együtt a pedagógus önszabályozó tanulásának és szakmai fejlődésének alapvető motorja.

A kutatás minőségi paraméterei

Mivel kutatásunk kvalitatív tartalomelemzés, így a klasszikus értelemben vett objektivitás, megbízhatóság és érvényesség kritériumai helyett a triangulációt tartottuk a minőség biztosíté-kának. 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 támasztják alá a kódolási szabályzat és a kutatás során vezetett napló. A belső megbízhatóság biztosítására, mivel doktori disszertáció első fázisáról van szó, intra-kódolással biztosíthatunk. Megbízhatósági mutatót számoltunk Dafinoiu és Lungu, (2003), idézi Sántha, (2015) képlete segítségével. Az adatok triangulációját biztosította, hogy az interjúkat eltérő idő-pontokban, eltérő személyektől és eltérő helyeken vettük fel. Az elméleti triangulációt pedig az önértékelés fogalmának többféle megközelítésének bemutatásával próbáltuk alátámasztani. Mi-vel kutatásunk során az adatok dokumentálásához, elemzéséhez és értelmezéséhez MAXQDA 12 software-t használtunk, ezért ez nagymértékben megkönnyítette számunkra a minőségi pa-raméterek alátámasztását. Ez különösen fontos a módszertani trianguláció vonatkozásában is. A számítógépes program segítségével történő lekérdezések, létrehozott modellek a módszertani triangulációt támasztották alá.

Összegzés

Kutatásunk fő céljaként fogalmazzuk meg a pedagógusok szakmai önértékelésének definiálását hat interjúalannyal elkészített, félig strukturált interjúk tartalmi elemzése segítségével. A kuta-tás tágabb kontextusát doktori kutatásunk jelenti, amelynek első fázisában olyan fogalom ki-alakítására törekedtünk, amelynek tulajdonságait egy nagymintás kvantitatív kutatás mérőesz-közének kidolgozásához és pontosításához kívánjuk felhasználni. Központi fogalmunk a peda-gógusok szakmai önértékelése, amelynek meghatározásához számítógépes adatelemzés és ér-

telmezés segítségével jutottunk el. Kutatásunk módszertani kiinduló pontja a kvalitatív tartalomelemzésen belül Philipp Mayring *Step-by step* modellje volt. Az interjúk szövegeit induktív kódolásnak vetettük alá, amelynek segítségével kialakítottuk a szakmai önértékelés fogalomrendszerét, majd megalkottuk saját elméletünket. A kutatásunk minőségi paramétereit a triangulációval biztosítottuk. Jelen kutatásunk eredményei alapján a saját beágyazott kutatásunk tekintetében a szakmai önértékelés alapját képező tényezők, az önértékelés során megfogalmazott szakmai célok, a minősítési eljárás mint külső értékelés hatása a szakmai önértékelésre, és a szakmai önértékeléshez kötődő érzelmek szempontokat figyelembe véve kívánjuk a második fázisban, egy nagymintás kvantitatív kutatás mérőeszközét kidolgozni.

BIBLIOGRÁFIA

- Andrade, H. L., (2010). *Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning*, Northeastern Educational Research Association, Annual Conference, 2010.10.20. [online] http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2010/25 [2017. június 10.]
- Andrade, H. – Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 32. Issue 2. pp. 159–181. DOI: [10.1080/02602930600801928](https://doi.org/10.1080/02602930600801928)
- Athanasou, J. A. (2005). Self-evaluations in adult education and training, *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 45. Issue 3. pp. 290–303. [online] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797616.pdf> [2017. január 12.]
- Borko, H. – Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development, In: Guskey, T. R. és Huberman, M. (Eds), *Professional development in education: new paradigms and practices*, (pp. 35–65) New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. – Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry In: Lieberman, A. – Miller, L. (Eds), *Teachers caught in the action, professional development that matters*. (pp. 45–58) New York: Teachers College Press.
- Creswell, J. W. – Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*,. New York: Sage Publications.
- Creswell, J. W.(2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications
- Dewey, J. (1910). *How we think*, London: D.C.Heath

- Dewey, J. (1933). *How we think: a re-statement of the relation of reflective thinking in the educative process*, Chicago: Henry Regnery
- Falus, I. – Golnhofer, E. – Kotschy, B. – M. Nádasi, M. – Szokolszky, Á. (1989). *A pedagógia és a pedagógusok, Egy empirikus vizsgálat eredményei*, Budapest: Akadémiai Kiadó
- Falus, I. (2003). A pedagógus. In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika*, Budapest: Nemzedékek tudása.
- Glatthorn, A. (1995). *Supervisory leadership*, Illinois, Glenview: Scott Foresman
- Griffiths, M. – Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 18. Issue 1. pp. 69–84. DOI: [10.1080/0260747920180107](https://doi.org/10.1080/0260747920180107)
- Golnhofer, E. – Nahalka István (szerk.) (2001). *A pedagógusok pedagógiája*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Guskey, J. L. (1997). Research needs to link professional development and student learning, *Journal of Staff Development*, Vol. 18. no. 2., pp. 36–40.
- Harrington, T. (1995). *Assessment of abilities*, Greensboro NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services
- Holik, I. (2015). Mentortanárok oktatási módszerei, *Neveléstudomány*, 3. évf. 4. sz., pp. 22–37. [online] http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_22-37.pdf [2016. május 10.]
- Korthagen, F. A. J. – Wubbels, T.H. (1995). Characteristics of reflective practitioners towards an operationalization of the concept of reflection, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 1. Issue 1. pp. 51–72. DOI: [10.1080/1354060950010105](https://doi.org/10.1080/1354060950010105)
- Kotschy, B. (szerk.) (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*, Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Little, J. W. (2001). Professional development in pursuit of school reform, In: Lieberman, A. – Miller, L. (Eds), *Teachers caught in the action, Professional development that matters*, (pp. 23–44.) New York: Teachers College Press.
- MacGilchrist, B. – Myers, K. – Reed J. (1997). *Intelligens iskola*, Paul Chapman Publishing Ltd. [online] http://fszk.hu/images/stories/Az_intelligens_iskola_-_6.fejezet_-_vgleges.pdf [2016. február 5.]
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*, [online] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> [2017. június 20.]

- Panadero, E. – Alonso-Tapija, J. (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*, Vol. 11. Issue 2. pp. 551–576.
- Pollard, A. – Collins, J. – Simco, N. – Swaffield, S. – Warin, J. – Warwick, P. (2005). *Reflective Teaching*, London: Continuum.
- Ritter, A. (2015). A gyakornoki tevékenységek tapasztalatai, In: Sallai, É. (szerk.), *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*, Budapest: Oktatási Hivatal.
- Sadler P. – Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, Vol. 11. Issue 1. pp. 1–31. doi: [10.1207/s15326977ea1101_1](https://doi.org/10.1207/s15326977ea1101_1)
- Sallai, É. (2015). A mentori tevékenységek tapasztalatai, In: Sallai, É. (szerk.), *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*, Budapest: Oktatási Hivatal.
- Sántha, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*, Budapest: Gondolat Kiadó.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Tordai, Z. (2015). A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében, *Neveléstudomány*, 3. évf. 4. sz., pp. 5–21. [online] http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_5-21.pdf [2016. május 5.]
- Tóth-Márhoffer, M. – Paksi, L. (2011). Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése, *Iskolakultúra*, 21. évf. 12. sz. pp. 29–40. [online] http://epa.oszk.hu/00000/00011/00160/pdf/iskolakultura_2011_12_029-040.pdf, [2015. május]
- Villegars-Reimers, E. – Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world, *Prospects*, Vol. 26. Issue 3. pp. 469–494. DOI: [10.1007/bf02195052](https://doi.org/10.1007/bf02195052)
- Zagyváné Szűcs, I. (2016). A pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások 1985-től 2013-ig a hazai jogszabályok tükrében, In: Zsolnai, A. – Kasik, L. (szerk.), *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és absztraktkötet*, Szeged, p. 497.

Zagyváné Szűcs, I. (2017). Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában, *Képzés és Gyakorlat*, 15. évf. 1–2. szám DOI: [10.17165/tp.2017.1-2.10](https://doi.org/10.17165/tp.2017.1-2.10)
[online] http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/2067665298
[2017.november 5.]

ZAGYVÁNÉ SZŰCS, IDA

THE TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-ASSESSMENT IN THE MIRROR OF A QUALITATIVE
CONTENT ANALYSIS

The concepts of self-reflexion and self-assessment have become the key elements of the teachers' professional development in Hungary with the introduction of the Teachers' Career Model. The concepts are new for most of the Hungarian teachers. Therefore, our research is addressed to clarify what the teachers mean by these two notions and whether they apply them in their everyday professional life. In the frame of the qualitative research paradigm, we made half-structured interviews with six teachers with a wide scope of professional background. We conducted qualitative content analysis applying the Step by step model by Philipp Mayring. The results of our investigation show that self-assessment is constantly present in the teachers' professional life. Furthermore, we could identify some specific categories to construct the concept of self-assessment. The results of our research will be used to work out the measuring tool of a wider scale quantitative research within a nested research pattern.

