

A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI ÖNÉRTÉKELÉSE ÉS SZAKMAI ÉNHATÉKONYSÁGUK FORRÁSAI

ZAGYVÁNÉ SZŰCS IDA

Eszterházy Károly Egyetem

Neveléstudományi Intézet

Tanulmányunk egy beágyazott kutatás harmadik, kvalitatív szakaszának eredményeit ismerteti. A vizsgálat fő fókusza a pedagógusok szakmai önértékelése és szakmai énhatékonyságának forrásai. Eredményeink alapján elmondható, hogy sajátos mintázatok rajzolódnak ki a szakmai önértékelés alacsony/magas és a szakmai énhatékonyság domináns forrásai szempontjából. A pedagógusok szakmai önértékelését meghatározó saját elvárásokban megjelenik a külső értékelés (minősítés) elvárásrendszere, de nem játszik meghatározó szerepet. A külső értékelés eredményével nem elégedett pedagógusok nézeteinek feltárása révén értékes ismeretekhez jutottunk a külső értékelés és az önértékelés eltéréseinek okaival kapcsolatban, amelynek alapján további fejlesztési célokat határozhatunk meg az életpályamodell és a pedagógusok önértékelési kompetenciáinak fejlesztésére vonatkozóan.

Bevezetés

A pedagógusok előmeneteli rendszerének bevezetése, amely egyszerre tűzte ki célul a pedagógusok minősítését és szakmai fejlődésének támogatását, vezetett bennünket annak kiderítésére, hogy hogyan értelmezik a pedagógusok a szakmai önértékelés fogalmát, milyen tényezők befolyásolják azt, és hogy mindez hogyan segíti a pedagógusok szakmai fejlődését. Egy a közelmúltban lezajlott beágyazott kutatásunk során (Creswell és Plano, 2007) két nagy terület elemzésére vállalkoztunk: a pedagógusok minősítése mint külső értékelés, valamint a pedagógusok szakmai énhatékonyságának személyes észlelése és a szakmai önértékelés kapcsolódási pontjainak a feltárása. A vizsgálat három szakaszból épült fel. Jelen tanulmányunkban a harmadik szakasz bemutatására vállalkozunk, amelyet a kvalitatív paradigma jegyében készítettünk el. Mintánkat a beágyazott kutatás második (kvantitatív) vizsgálati szakaszának mintájából választottuk ki azzal a céllal, hogy mélyfúrásokat végezzünk, egyéni nézeteket tárjunk fel. Kutatási célként fogalmaztuk meg annak kiderítését, hogy a konkrét szakmai környezet mennyiben befolyásolja a pedagógusok önmaguk számára megfogalmazott szakmai elvárásainak körét, beazonosíthatók-e nézeteikben

a szakmai énhatékonyság észlelésének a kvantitatív kutatás során detektált forrásai, és ha van eltérés a pedagógusok szakmai önértékelése és a külső értékelése (minősítés) között, akkor mi lehet annak az oka.

Elméleti alapozás

Beágyazott kutatásunk elméletei kereteit az önszabályozó tanulásnak, az önértékelésnek, a pedagógusok szakmai önértékelésének és a szakmai énhatékonyság észlelésének a fogalmi bázisára alapozva fektettük le. Az önszabályozó tanulás volt számunkra a kiindulópont, amelyen belül az önértékelés mint állandó folyamat biztosítja a tanuló (itt most a tanuló pedagógust értjük) adaptivitását, fejlődését. Az önszabályozó tanulás különböző modelljeit (Winne és Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000; Boekaerts, 2011; Efklides, 2011; Järvelä és Hadwin, 2013) vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az önszabályozás egy aktív, konstruktív folyamat. A szabályozás jelenti a célkitűzést, a monitorozást, a megismerés kontrollálását, a motiváció és viselkedés összhangba hozatalát a külső, környezeti és belső elvárásokkal, lehetőségekkel. Ezek a cselekedetek állandó összeköttetést biztosítanak az egyén és a kontextus, illetve az elért teljesítményük között. A pedagógust most mint tanulóat azonosítjuk a szakmai fejlődés (tanulás) során. Ehhez elengedhetetlen az önértékelés (Guskey, 2002; MacGilchrist, Myers és Reed, 2004; Harris és Brown, 2009; Zheng 2009; Yeung, Craven és Kaur, 2014), ami szorosan *összekapcsolódik az önreflexióval (self-assessment), és nem mást jelent a fogalom*, mint az egyén saját tanulására vonatkozó értékítéletét (self-evaluation), amelynek következtében születik meg az önmegelegedés vagy elégedetlenség, illetve azt követően az adaptív vagy defenzív magatartás. Az önreflexió és önértékelés együttléte biztosítja a rendszer korrekcióját, új kihívásokhoz való alkalmazkodását. A megfelelő önismeret és reális önértékelés segíti a pedagógust szakmai arcképének megrajzolásában, identitásának definiálásában. A szakirodalom feltárása során felmerült, lévén a személyiségről van szó, az én (self) fogalmának szerepe. A pszichológiai megközelítésből kiindulva jutottunk el a szociális tanuláselmélet énkép-definíciójához (Bandura, 1977, 1986; Athanasou, 2005), amely egy új dimenziót tárt elénk, ez pedig az énhatékonyság. Az énhatékonyság alakulását befolyásoló tényezők közül kiemelkednek a személyiségből adódó jegyek és az, hogy mások milyen visszacsatolásokat nyújtanak az egyén felé, azaz milyen a saját énhatékonyságának észlelése, de nem tekinthetünk el azon csoport kollektív hatékonyságától sem, amelynek ez az egyén a tagja (Bandura, 2001).

Az énhatékonyság fogalmán belül külön részterület a szakmai énhatékonyság. A pedagógusok szakmai énhatékonyságának észlelése nem értelmezhető motivációik, a szakmai életben elért eredményeik, azok mások által történő elismertsége, a munkájukkal való

elégedettség érzése nélkül. A szakmai énhatékonyság észlelése ugyanakkor vissza is hat motivációikra és további teljesítményeikre (Caprara és mtsai., 2006). Ha a pedagógus erős szakmai énhatékonysággal rendelkezik, akkor az erősíti a szakma iránti elkötelezettségét, a szakmai közösséghez, a tanítványokhoz, szülőkhöz való kötődését, és ösztönzi őt arra, hogy minél hatékonyabb tanulási környezetet alakítson ki. Azok a pedagógusok, akik kételkednek saját szakmai énhatékonyságukban, a szakmai feladataik végrehajtásában való eredményességüket inkább annak feltételeként határozzák meg, hogy a feladataik végrehajtása során mennyiben segítette őt az iskola mint szervezet, a vezetők, kollégák, a tanulók és a szülők, vagyis az egész iskolára úgy tekintenek, mint a szakmai feladataik végrehajtását segítő komplex rendszerre (Caprara és mtsai., 2006).

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

Mint már korábban utaltunk rá, tanulmányunk egy beágyazott kutatás szerves része, ezért fontosnak gondoljuk röviden összefoglalni, hogy milyen következtetések révén jutottunk el ezen újabb szakasz kutatási kérdéseire.

A szakirodalom feltárását követően megvizsgáltuk, hogy maguk a pedagógusok milyen szakmai elvárásokat tartanak mérvadónak önmaguk számára, majd az eredmények alapján meghatároztuk a szakmai önértékelés fogalmát. A **szakmai önértékelés** jelenti a pedagógus szakmai tevékenységére vonatkozó értékítélet/értékítéletek folyamatos (periodikus) meghozatalát a pedagógus által, amely **tudatos tevékenység**. Az értékítéletet/értékítéleteket megelőzi a pedagógus tevékenységére történő reflektálás. Ez a reflektálás az önértékeléssel együtt megvalósul a hétköznapi szintjén, de kitérhet a pedagógus egész pályájára. A szakmai önértékelésnek három nagyon fontos jellemzőjét kell megemlítenünk. Az egyik, hogy **elvárások (külső és belső) mentén történik**. A belsőben visszatükröződnek a külső elvárások, de megfogalmazódnak a pedagógus egyéni életútja által befolyásolt és létrehozott célok és törekvések is. A belső elvárások megfogalmazásához nélkülözhetetlen egy bizonyos szintű szakmai önismeret, amelynek elmélyülését segíti a szakmai tapasztalat. A külső elvárások esetében különösen fontosak az oktatást szabályozó különböző szintű dokumentumokban megfogalmazottak és a társadalom érdekeit visszatükrözőek. Ezek manifesztálódnak az oktatást szabályozó törvényekben, tantervekben és az adott iskola vagy intézmény működését szabályozó dokumentumokban. A külső elvárások közül kiemelkedően fontosak még a vezetők és a diákok elvárásai. **A külső elvárásokhoz szorosan kötődik a külső értékelés, ha van.**

A szakmai önértékelésnél az értékítélet vagy értékítéletek meghozatalakor a második jellemző dolog, hogy a folyamat itt nem áll meg, hiszen a megalkotott értékítélet alapján **a pedagógus különböző szakmai célokat fogalmaz meg** önmaga számára. Ezek az elvárásokhoz való jobb igazodás érdekében, **különböző fejlesztési módok aktív alkalmazása** révén realizálódnak, vagyis az alkalmazkodás, az adaptivitás szolgálatában állnak. Harmadik tényezőként pedig nagyon fontos megemlíteni azt az érzelmi beágyazottságot, amely a szakmai önértékelés esetében jól kimutatható, vagyis az érzelmek, a személyiség fejlődésének alapvető mozgatórugója. E fogalmi definíció tehát tükrözi, hogy **a szakmai önértékelés a reflexióval együtt a pedagógus önszabályozó tanulásának és szakmai fejlődésének alapvető motorja** (Zagyváné, 2019).

A fogalmi meghatározás lehetőséget teremtett számunkra egy kvantitatív nagymintás vizsgálat végrehajtására, amelyben egyértelműen kirajzolódott a saját elvárások és azokon belül is a pedagógus által követendőnek tartott személyiségtulajdonságok szerepe, illetve a reális önértékelés fontossága. Ideális esetben, reális önértékelésnél a külső és a saját elvárások lefedik egymást, nem ideális esetben eltérések lehetségesek. Számunkra fontos volt, hogy feltárjuk az egyéni nézeteket is ebben a kérdéskörben. Vizsgálatunk fő irányát az jelentette, hogy a szakmai kompetenciák egyéni leszűrődése mellett megjelenő egyéb elvárások (a külső értékelésen kívül) milyen mértékben játszanak szerepet a szakmai önértékelésben, és ezen belül a szakmai énhatékonyság forrásai milyen variációkban érhetők tetten az önértékelés során. Ezen célok mentén a kvantitatív dominanciájú vizsgálatra egy harmadik fázist, azaz egy kvalitatív elemzést építettünk.

1. A kvalitatív kutatás bemutatása

A kvalitatív tartalomelemzés során a következő kérdésekre kerestük a választ:

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

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

2. Minta és mintavétel

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

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

1. táblázat. A kvalitatív interjúk résztvevői

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

3. Kódolás

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

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

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

Két logika, deduktív (priori) és induktív alapján végeztük a kódolást (1. ábra). A priori technika alapját az első, kvalitatív szakasz és a második, kvantitatív szakasz fő- és azok alkódjai adták (Sántha, 2009. 76.), amelyek a következők voltak:

szakmai önértékelés (főkód)

elvárások (főkód)

- *szülők*
- *érettségi*
- *iskolavezetés*
- *külső értékelés*
- *diákok*
- *kollégák*

új célok (főkód)

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

önérvényesítés (főkód)

a kihívásokat a kontextus határozza meg (főkód)

Az elvárásoknál pedig két új alkódot hoztunk létre:

külső kollégák és a szakma

saját elvárások

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

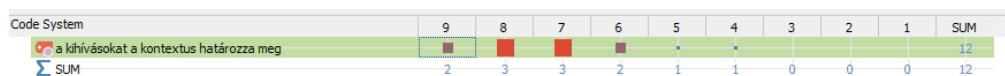
2. táblázat. A Cohen-kappa értéke az intrakódolás után

A magasabb megbízhatóság érdekében intrakódolást végeztünk, vagyis kétszer kódoltuk le a szövegeket, majd megbízhatósági mutatót számoltunk. A Cohen-kappa értékei a kódolás megbízhatóságát támasztották alá (2. táblázat).

13. A kvalitatív tartalomelemzés eredményei

14. *A kontextus szerepe*

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



2. ábra. A saját elvárásokat meghatározó kontextus szerepének megítélése

A kontextus alatt több dolgot is értettek a pedagógusok (2. ábra). Egyrészt iskolatípust, azon belül évfolyamokat (nyolcosztályos gimnázium alsó évfolyamai vagy négyosztályos

gimnázium tagozatos és fakultációs csoportjai), a diákok tudásszintjét, a szakot, vagyis hogy milyen tantárgyakat tanítanak, és a diákok neveltségi szintjét, amely nézeteik szerint erősen összefügg az iskolatípussal és a családi háttérrel.

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

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

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

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

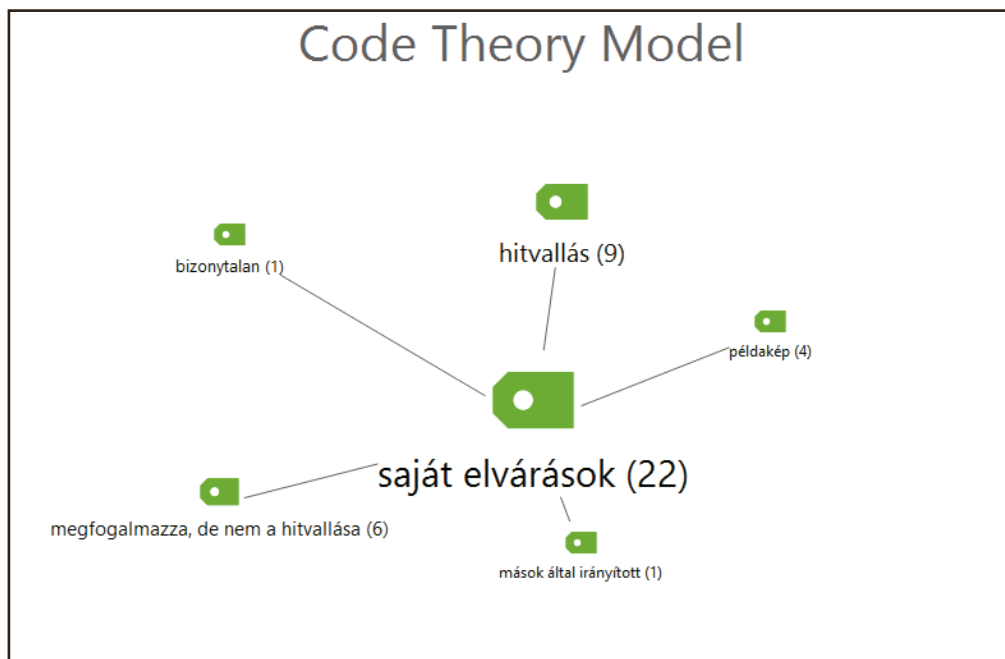
Lehet, hogy ezzel nem leszek népszerű, de az én lehetőségeim korlátozottak. Itt a mi tantes-tületünkben én ezt annyira nem tapasztalom, de egy évig egy másik városban tanítottam, és akkor mindjárt az elején kezdőtanárként felfogtam, hogy attól függően, hogy egy tanárnak milyen a végzettsége, milyen szakot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

hogy igazságot kell tenni közöttük, mert nem lehet. És éppen ezért én soha nem mérem magam másokhoz meg a mások versenyeredményéhez, mert tudom, hogy ha én indulok, akkor én mindig érek el és általában szép eredményt (8. eset 6.).

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

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

A kontextus fontosságának az említése átvezetett bennünket a saját elvárásokhoz. Itt utalnunk kell az ezt megelőző kutatási szakaszra, amelynek eredményei azt támasztották alá, hogy a pedagógusok elsősorban a saját elvárásaiknak szeretnének megfelelni, valamint ezek nagy része az általuk fontosnak tartott személyiségtulajdonságok.



3. ábra. A saját elvárások alkódjai

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mind a kettő nagyon fontos. Nyilván a kis életüket, a pályájukat, nagyon fontos, hogy a tudásuk gyarapodjon. Emberi, értékrendbeli, meg az, hogy egyfajta tudásvágy, egy önállóságra nevelést is szeretnék elérni. Komplex dolog ez. Prioritást egyértelműen nem élvez... nyilván, hát azért vagyunk itt, az oktatásért, tehát ezt előrehelyezném, de semmiképpen sem az emberi vonatkozások hátrányára. Van olyan fiú az osztályomban, aki egyértelműen nem való a gimnáziumba, és az édesanyja azt mondta, hogy ez a szociális közeg, társaság annyira inspiráló számára, hogy higgyem el, hogy meg fog komolyodni, és hogy ő ezt az ívet hagy járja be, adjunk neki időt, tehát hogy egy gerinces nemes lelkű ember legyen belőle. Ez azért a családi háttéren is múlik (6. eset 8.).

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

A pedagógusok önértékelése és szakmai énbhatékonysága

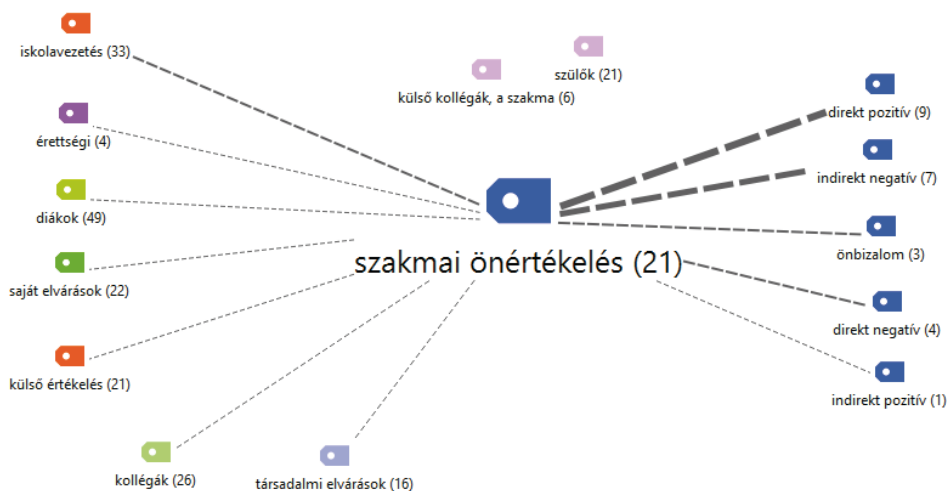
Arra vonatkozóan, hogy a direkt megnyilatkozásokon kívül hogyan is értékeli a pedagógusok önmagukat a lekódolt szövegek elemzése révén kerestük a válaszokat. A szakmai önértékelés két alkódját hoztuk létre: pozitív és negatív szakmai önértékelés:

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

4. ábra. A szakmai önértékelés alkódjai

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

Code Co-Occurrence Model



5. ábra. A szakmai önértékelés és az elvárások összefüggései

Érdeemesnek tartottuk megvizsgálni, hogy a szakmai önértékelés és az elvárások milyen erősségű kapcsolatban vannak egymással (5. ábra). A szakmai önértékelés esetében a két legjellemzőbb forma a direkt pozitív és az indirekt negatív önértékelés volt. Az önbizalom, valamint a direkt negatív és indirekt pozitív önértékelés már kevésbé erősen voltak jelen az önértékelésben. A másik oldalon az elvárások és a szakmai önértékelés kapcsolata rajzolódott ki előttünk. Elsősorban az iskolavezetés elvárásai mutattak erős kapcsolatot a szakmai önértékeléssel. Érdekeség, hogy a kvantitatív szakaszban olyannyira fontosnak tartott saját elvárások, de akár a diákok elvárásai itt gyengébb hangsúllyal jelentek meg. Ennek okát abban láttuk, hogy a strukturált interjú, mint módszer talán több lehetőséget adott a pedagógusoknak annak kifejtésére, hogy a mindennapi életben a különböző elvárásokat hogyan rangsorolják, másrészt elgondolkodtató lehet az oktatás centralizációjának a vezetőkön keresztül ily módon érvényesülő indirekt hatása.

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

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

3. táblázat. Kódok együttjárása a szakmai önértékelés és az elvárások vonatkozásában

Direkt módon a pozitív szakmai önértékelés a diákok és a saját elvárások vonatkozásában jelent meg (3. táblázat). Indirekt pozitív hatást gyakorolt a külső értékelés. Direkt negatív szakmai önértékelés jelent meg az iskolavezetéssel, a diákokkal és a kollégákkal kapcsolatban, indirekt negatív pedig az érettségivel, az iskolavezetéssel és a társadalmi elvárásokkal kapcsolatosan. A szülőkkel és a külső kollégákkal kapcsolatban nem jelentek meg kapcsolatok a szakmai önértékelés vonatkozásában, vagyis a pedagógusok megemlítették ezeket a forrásokat, mint elvárásokat, hogy fontosak számukra, de hogy ezek mennyiben befolyásolják őket az önértékelésben, azt nem fogalmazták meg.

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

6. ábra. A szakmai önértékelés és a szakmai énhatékonyság összes alkódjának megjelenése a kilenc interjúalanynál

Mindezek után kézenfekvő volt a kérdés, hogy lehet-e csoportosítani a harmadik kutatási szakasz interjúalanyait. A csoportosítást a főkérdés és azok alkódjainak elemzése alapján végeztük el (6. ábra). Két esetben csak indirekt módon további alkódok voltak segítségünkre az önértékelés meghatározásához. A többi esetben az önértékelés direkt/indirekt kódjainak arányából határoztuk meg azt, hogy pozitív, vagyis magas, vagy negatív, azaz alacsony a válaszadó szakmai önértékelése. A másik dimenziót a kolléga-igazgató, valamint a diákok és szülei jelentették, mint a szakmai énhatékonyság forrásai.

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

4. táblázat. A minta elemeinek besorolása a kvantitatív kutatás elméleti modelljébe

A szakmai énhatékonyág forrásainál a mellettük megnevezett számok voltak a mérvadók. Ezeket összeadtuk, és így határoztuk meg, hogy az adott interjúalanynál a diákok és szüleik vagy a kolléga és az igazgató elvárásai voltak-e a dominánsabbak. Mindezek alapján tehát a válaszadók közül 2 pedagógus (1. és 9. eset) volt sorolható az alacsony szakmai önértékelésű és diák (szülő)-orientált kategóriába, 2 fő (5. és 7. esetek) az alacsony szakmai önértékelésű és kolléga-igazgató orientált kategóriába, 4 pedagógus a magas szakmai önértékelésű, kolléga-igazgató orientált csoportba (2., 3., 4. és 8. esetek) (4. táblázat). Egy pedagógus (6. eset) magas szakmai önértékeléssel rendelkezik, de nála a külső értékelés igen erősen orientáló hatással bírt. Mivel kutatásunk előző szakaszának egyik következtetése szerint (Zagyváné, 2019) a külső értékelésben részt vett pedagógusok a diákokkal végzett munka értékeléseként tartják számon a külső értékelés eredményét, így a 6. esetben a diákok, szülők és a külső értékelés említésének számait összeadtuk. Ennek alapján tehát a 6. interjúalanyunkat a magas szakmai önértékeléssel bírő, de diák (szülő) orientált csoportba soroltuk.

A 4. interjúalany az előző kutatási szakaszban az alacsony szakmai önértékelésűek között szerepelt, a kvalitatív tartalomelemzés szerint azonban pozitív/magas a szakmai önértékelése. A 4. interjúalanyunk saját maga adott választ erre az anomáliára, kiemelve

maximalizmusát, ugyanakkor rávilágítva arra a dilemmára, hogy mindig 100%-osnak értékelhetjük-e magunkat, illetve egyáltalán értékelhetjük-e magunkat 100%-ra:

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

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

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

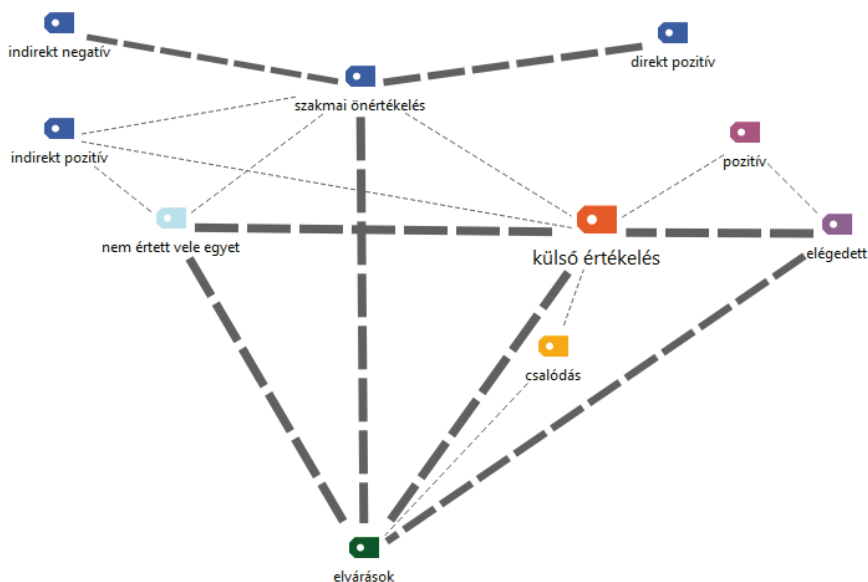
Elemzésünk eredményeként egy igen változatos mintázat rajzolódott ki előttünk két dimenzió mentén (7. ábra). Az egyik a magas/pozitív és alacsony/negatív önértékeléssel bíró pedagógusok köre, a másik a diákok és szülei visszajelzéseit előtérbe helyező, valamint a vezetők és kollégák visszajelzéseit előtérbe helyezők köre. Érdekes, hogy a saját elvárások elsődlegessége két pedagógusnál jelent meg (1. eset és 8. eset), az egyik alacsony/negatív, a másik magas/pozitív szakmai önértékeléssel bír.

16. A külső értékelés és a szakmai önértékelés eltérése

A kutatásunk egyik kérdése volt, hogy ha a pedagógus külső értékelése és a saját önértékelése között eltérés mutatható ki, akkor mi lehet ennek az oka. Reális szakmai önértékelés esetében a külső értékelés eredményével való elégedettség valósul meg. Az előző kutatási szakaszban elemzésünkben rámutattunk egy speciális csoportra, azaz a külső értékelés eredményével nem elégedettek. Jól látható volt, hogy a 71 nem elégedett pedagógus között voltak olyanok, akik a legjobb eredményeket érték el, mégsem voltak elégedettek. Kutatásunk ezen szakasza további lehetőségeket biztosított számunkra, hogy ezt a kérdéskört alaposabban megvizsgáljuk. Egyrészt az interjúk, másrészt a gondolatterképek alapján kívántuk tisztázni ezt a kérdéskört.

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

One-Code Model



8. ábra. A külső értékelés kapcsolatai

A 8. ábrán jól látható, hogy a külső értékelés a pedagógusok szakmai önértékelésében mint elvárás kimutatható volt, de nem tulajdonítottak neki kimagasló szerepet. Inkább indirekt hatást gyakorolt a szakmai önértékelésre a külső értékelés eredménye. Ennek három alkódját alakítottuk ki: az *elégedett*, *nem elégedett vele* és *csalódás*. Az elégedettek (1., 3., és 7. esetek) szakmai hitelességük visszaigazolását kapták meg a külső értékelés segítségével.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. táblázat. A nem elégedettek szakmai önértékelése

A nem elégedett interjúalanyaink tehát kvalitatív eredményeink alapján is besorolhatók abba a csoportosításba, amelyet a kutatás előző szakaszának 71 nem elégedett pedagógusára alakítottunk ki. A két pozitív vagy magas szakmai önértékelésű tanár közül az egyik a diákok és szüleik, a másik a kollégák-igazgató elvárásait tartja mérvadónak önmaga számára (5. táblázat). Az egy negatív vagy alacsony szakmai önértékelésű pedagógus a diákok (szülők) elvárásait tartja elsődlegesnek. Mindhárman a minősítés hitelességet kérdőjelezték meg: egy tartalmi vonatkozásból (4. eset), kettő pedig mérés módszertani szempontból (6. és 9. eset).

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

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

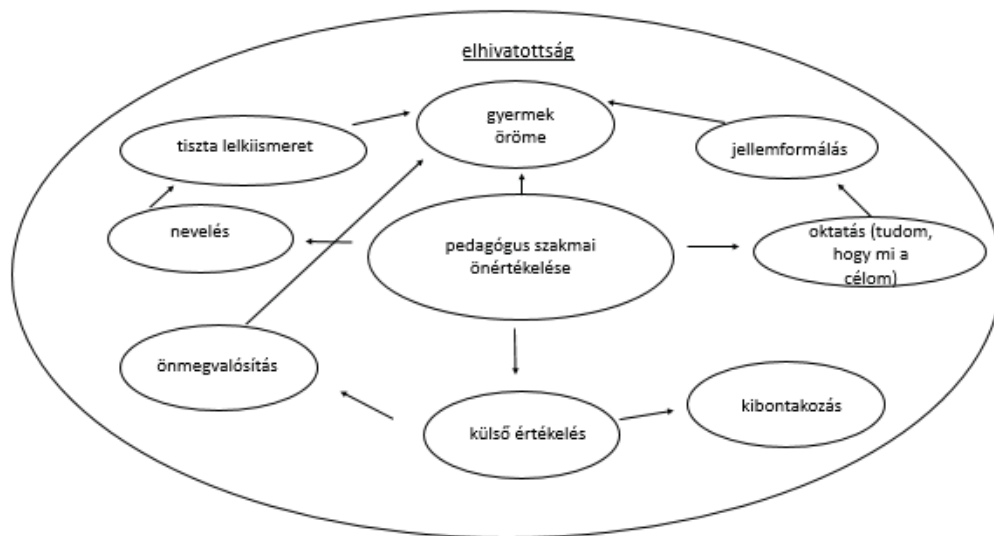


9. ábra. Gondolattérkép részlet-külső értékelés (9. eset)
(Az interjúalany saját készítésű gondolattérképe alapján)

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

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

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



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

A saját elvárások vizsgálata révén a szakmai önértékelésre vonatkozó nézetek koherenciájának a kérdésére is választ kaptunk. A saját elvárások többszöri kifejezésére az 1., 2., 3., 7. és 8. esteknél került sor (lásd 4. táblázat). Közülük a saját pedagógusi hitvallásukat az 1. (10. ábra) 2. 3. és 7. interjúalanyok fejtették ki, és ők mindannyian elégedettek a külső értékelésük eredményével. Az 1. interjúalany szilárd belső értékrendje, pedagógusképe a következő hitvallásban rajzolódott ki.

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

A hitvallás szerepe olyanmnyira fontos számára, hogy ez segíti őt szakmai feladatai végrehajtásában. Hisz benne, hogy amit pedagógusként tesz, az minőségi szakmai munka. Ez a pozitív hit szerinte átsugárzott a minősítési eljárás során is. Ezzel magyarázható,

hogy a kvantitatív szakasz eredményeinek látszatra ellentmondóan a szakmai önértékelés erőteljesebb hatását láttuk kibontakozni a külső értékelésre vonatkozóan. Valójában interjúalanyunk „átvitte” hitvallását a bizottságnak. Az eljárásról így vélekedett:

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

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

Összegzés

Kvalitatív vizsgálatunk során három kérdésre kerestük a választ. Az első kérdéskör arra vonatkozott, hogy a pedagógus szakmai önértékelése során figyelembe vett elvárásokat milyen mértékben határozza meg az a kontextus, amelyben dolgozik. Egyértelmű bizonyítást nyert, hogy a szakmai környezet meghatározó szerepe. A szakmai környezet maga is egy összetett fogalom, amelyen belül az iskolatípus, ahol a pedagógus dolgozik, azon belül a tanított évfolyamok, a diákok tudásszintje, a tanított szaktárgy és a diákok neveltségi szintje, amely összefügg szociokulturális háttérükkel, mind nagyon befolyásoló tényezők.

A második kérdéskör az énhatékonyság észlelésének forrásaira vonatkozott. Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy sajátos mintázatok rajzolódtak ki a válaszadó pedagógusok esetében. Elkülönülnek egymástól a saját elvárások, a diákok, szüleik, a kollégák és a vezetőik elvárásai és ezek mintázatai három nagyobb pólus mentén rajzolódnak ki: diákok és szüleik, vezetők és kollégák, valamint külső értékelés-diákok.

Harmadik kérdésünkkel arra kerestük a választ, hogy mi lehet az oka annak, ha a pedagógusok szakmai önértékelése és a külső értékelés között eltérés adódik. Két okot is sikerült beazonosítanunk. Az egyik a külső értékelési rendszerben (minősítés) keresendő, nem tartják megbízhatónak az értékelést a pedagógusok, a másik ok pedig a saját elvárásaikkal nincsenek kellő mértékben tisztában. Ebből következően két megoldandó feladatot fogalmazhatunk meg. Az egyik a külső értékelés elvárásainak közelítése a pedagógusok elvárásaihoz, a másik pedig az önismeret fejlesztése, saját elvárások tudatosítása. Javaslatainkkal egyrészt az életpályamodell továbbfejlesztését, másrészt pedig a pedagógusok önértékelési kompetenciáinak fejlesztését célozzuk meg.

Felhasznált irodalom:

- Athanasou, J. A. (2005): Self-evaluations in adult education and training. *Australian Journal of Adult Learning*, 3/45, 291–303. Letöltés dátuma: 2018. január 12, forrás: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797616.pdf>
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 2, 191–215. Letöltés dátuma: 2018. március 10, forrás: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., NJ.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Boekaerts, M. (2011): Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In: Zimmerman, B. J. és Schunk, D. H. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, New York, 408–425.
- Caprara, G. V. (2002): Personality psychology: Filling the gap between basic processes and molar functioning, Vol 2. In: Hofsten, C., V. és L. Bakman, L. (szerk.): *Psychology at the turn of the Millennium: Social, developmental and clinical perspectives*. Psychology Press, EastSussex, UK, Vol 2, 201–224.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L. és Rubanacci, A. (2003a): Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XV111, n 1, 15–31. Letöltés dátuma: 2018.03.10. forrás: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/CapraraEtAl2003.pdf> <https://doi.org/10.1007/BF03173601>
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. és Steca, P. (2003b): Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, Vol 95, n 4, 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. Steca, P. és Malone, P. S. (2006): Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44. 473–490. Letöltés dátuma: 2018.05.06, forrás: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000847> <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Creswell, J. és Plano Clark, V. (2007): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, Sage Publications. California.

- Efklides, A. (2011): Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25. Letöltés dátuma: 2018.06.12, forrás: http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Efklides%20%282011%29.pdf
<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Guskey, T. R. (2002): Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8,3/4, 381–391. Letöltés dátuma: 2018. 03. 03, forrás: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/135406002100000512>
<https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Harris, A. és Brown, G.T. L. (2009): The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16(3), 365–381. <https://doi.org/10.1080/09695940903319745>
- Järvelä, S. és Hadwin, A. (2013): New frontiers: regulating learning in CSCL, *Educational Psychology*, 48(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006>
- MacGilchrist, B., Myers, K. és Reed J. (2004): *Intelligens iskola*. Paul Chapman Publishing Ltd. Letöltés dátuma: 2018. 04. 11, forrás: http://fszk.hu/images/stories/Az_intelligens_iskola_-_6.fejezet_-_vgleges.pdf
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. és Pintrich, P.R. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. Academic Press, CA, San Diego, 451–502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógia kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Winne, P. H. és Hadwin, A. F. (1998): Studying as self-regulated engagement in learning. In: Hacker, D. és Graesser, D. J. (szerk.): *Metacognition in educational theory and practice*. Hillsdale, Erlbaum, NJ. 277–304.
- Yeung, A. S., Craven, R. G. és Kaur, G. (2014): Teachers' self-concept and valuing of learning: relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 3, 305–320. Letöltés dátuma: 2018. 09. 07, forrás: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.905670>
- Zagyváné Szűcs Ida (2019): A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére, Doktori értekezés, Eger, Letöltés dátuma 2021. január 7. forrás: <http://dissertacio.uni-eszterhazy.hu/73/1/%C3%89rtekez%C3%A9s.pdf>
- Zheng, H. (2009): A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4, 73–80. Letöltés dátuma: 2018. 11. 11, forrás: <https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/255675/200901-article9.pdf?sequence=1>

Zimmerman, B. J. (1995): Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 29. 217–221.

https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8

Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. és Zeidner, M. (szerk.): Academic Press, San Diego, CA. 13–39.