

AZ ÖSSZEFÜGGŐ TANÍTÁSI GYAKORLATUKAT VÉGZŐ TANÁRJELÖLTEK ÖNÉRTÉKELÉSE, AZ ÖNÉRTÉKELÉSRE ÉS A TANÍTÁSRA VONATKOZÓ NÉZETEINEK VIZSGÁLATA

ZAGYVÁNÉ SZÜCS IDA

Egyetemi adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Absztrakt

A pedagógusképzés rendszere folyamatosan változik, alakul. Akciókutatásban a rendszer egy elemét ragadtam ki és követtem nyomon. Kilenc hallgató önértékelésről és tanításról vallott nézeteinek alakulását vizsgáltam meg külső tanítási gyakorlatuk során. Tanulmányomban a kutatótanári programom részeredményeit ismertetem. Bár a kutatás még zajlik, eredményeim fontos üzenetek megfogalmazását teszik lehetővé oktatók és képzők irányába.

Kulcsszavak: kutatótanári program, pedagógusképzés, külső tanítási gyakorlat, önértékelés

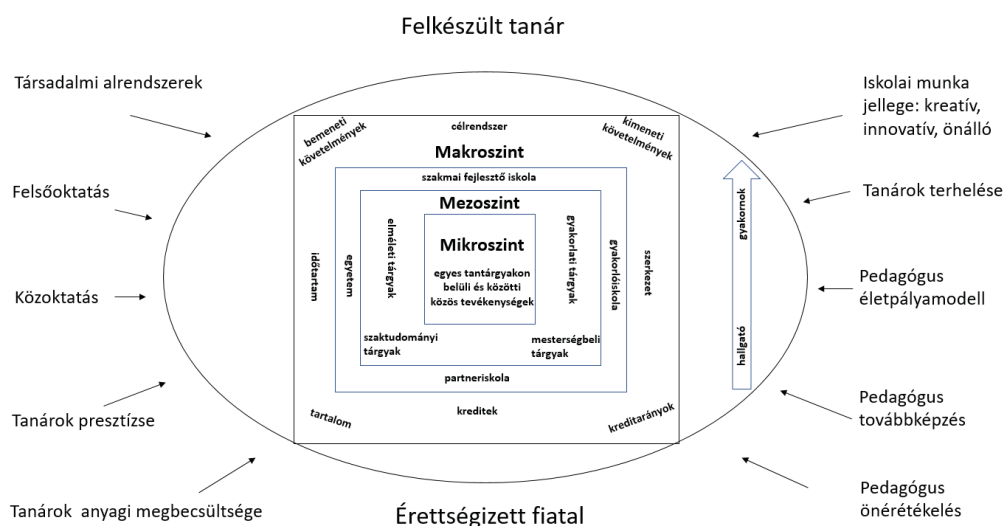
Bevezetés

A tanárképzés rendszerszintű megközelítése (Falus & Szűcs, 2023) több szempontból is új perspektívákat nyit meg a pedagóguskutatások területén. Jelen tanulmányomban a pedagógusképzés rendszerén belül a külső tanítási gyakorlatot végző hallgatóknak az önszabályozásban fontos szerepet betöltő önértékelésre vonatkozó nézeteit és önértékelését tárgyalom. Az elemzés egy kutatótanári program vizsgálatainak részeredményeiről számol be. A kutatótanári program fókuszja az önértékelés önszabályozott tanulásban játszott szerepe. Az elméleti alapozást a humánökológiai megközelítés, annak tanulásértelmezése, az önszabályozott tanulás, a metakogníció és az önértékelés kapcsolódási pontjaira való rámutatás, valamint a pedagógushallgatók önszabályozását feltáró legfrissebb vizsgálatok eredményeinek ismertetése révén végezem el. A hazai és nemzetközi szakirodalmat feltérképezve úgy gondolom, hogy vizsgálatom hiánypótló. Habár egy-egy kurzus, tantárgy esetén a pedagógusképzésben tanuló hallgatók végeznek önértékelést, de az önértékelés tanulásban betöltött szerepére, alkalmazására vonatkozó vizsgálatoknak köre szűkös. Úgy gondolom, hogy eredményeimmel hozzájárulok a folyamatosan változó képzési rendszerben az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítéséhez.

Elméleti alapozás

Humánökológiai megközelítés

A pedagóguskutatásokban manapság egyre inkább teret nyer a humánökológiai megközelítés. A pedagógusképzés rendszerének makro-, mezo- és mikroszintű leírását adtuk korábbi tanulmányunkban (Falus & Szűcs, 2023). A rendszeren belül külön szakaszként értelmezzük a pedagógussá válás folyamatát (Falus, 2004), amely azt jelenti, hogy egy a pedagóguspálya iránt motivációt érző érettségizett diák tizenkét év tapasztalatával a háta mögött belép a pedagógusképzés rendszerébe magával hozva a tanulásról, iskoláról, tanításról, a pedagógusokról kialakított nézeteit, majd a képzés során bizonyos nézetei megerősítést kapnak, bizonyos nézetei viszont fogalmi váltások során átalakulnak támogatva döntéseit és szakmai tevékenységét. Ez a folyamat a képzésbe történő belépéstől a minősítő vizsga letételéig tart, amikortól új szakaszba lépve feltételezhetően az önálló szakmai fejlődés útjára lép az egyén már mint képzett pedagógus (1. ábra).

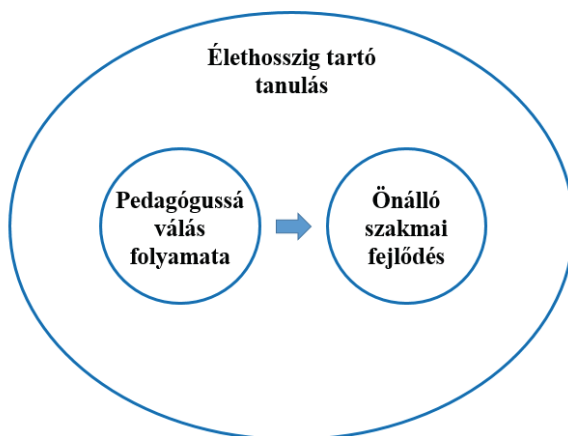


1. ábra: A pedagógusképzés rendszere (Falus & Szűcs, 2023)

A rendszerszintű megközelítés, amely az egyén és környezetének kapcsolatát dinamikus rendszerként írja le, lehetővé teszi a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók tanulásának komplex értelmezését (Rapos et al., 2022). A humánökológiai megközelítés és azon belül is a mezoszint megragadása azért fontos, mert nem egy intézményhez (képző egyetem) köti a hallgatók tanulását, hanem sokkal inkább rendszerben gondolkodik, és ezáltal kiterjeszti a tanulás kereteit. Ebbe beletartozik a képző egyetem,

annak képzési programja (annak strukturális és tartalmi egysége), valamint a hozzá kapcsolódó hálózatok rendszere is (gyakorlóiskola, partneriskola és egyéb formális és informális tanulóközösségek) (Rapos et al., 2022. 54.). A tanulás, a szakmai fejlődés ilyen értelemben egyéni szintű változásfolyamatként definiálható, amely személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre, gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe. Mivel ez a fajta tanulásértelmezés kilép a hagyományos keretből, és sokkal szerteágazóbb, így az előírt, szándékos és szűk értelemben vett szakmai tevékenységek mellett megjelenik az informális, nonformális tanulás, konstruálás, önszabályozás és a személyes identitás hatása is a szakmai identításra. Ebben az értelmezésben tehát a tanulás eredménye tartós és multidimenziós változás, mely egyedi mintázatokkal jellemezhető, és a tanári életpálya egészében értelmezendő (Rapos et al., 2020). Úgy gondolom tehát, hogy a külső tanítási gyakorlat színteréül szolgáló partneriskola, annak mentortanárai, szakvezetői, szakmai közössége, maga az iskola mint szervezet és a szervezethez tartozó munka világa aktívan hozzájárulnak a pedagógushallgatók tanulásához, jelentős muníciót biztosítva egyéni szakmai fejlődésükhöz.

Az önszabályozott tanulás és a metakogníció



2. ábra: A pedagógus élethosszig tartó tanulása

A pedagógussá válás folyamatát (Falus, 2004) és a pedagógusok szakmai fejlődését a továbbiakban az élethosszig tartó tanulás fogalmi keretein belül helyezem el (2. ábra). Az élethosszig tartó tanulás megvalósulásához (Európai Tanács, 2000) alapvető feltétel, hogy önszabályozásra képes tanulókat neveljünk. D. Molnár Éva (2014) elem-

zése alapján az önszabályozott tanulás komplex folyamat, amelyben kognitív, meta-kognitív, motivációs és viselkedéses tényezők egyaránt szerepet játszanak.

A kutatók az önszabályozott tanulás különböző modelljeit dolgozták ki, amelyekben megjelennek a komplex szabályozó folyamatok egymástól jól elkülöníthető fázisai, stratégiái, lásd Winne és Hadwin COPES-modellje (1998. 278.), Zimmerman ciklikus modellje (2000. 15.), Pintrich önszabályozott tanulás modellje (2000, 454.), Boekaerts kettős önszabályozási modellje (2011. 410–411.), Efklides MASRL-modellje (2011. 8.), Järvelä és Hadwin modellje (2013). Ezek a modellek eltérnek egymástól abban, hogy a szabályozás különböző fázisaiban milyen tényezők fejtenek ki erőteljesebb befolyásoló hatást, vagy hogy a modellalkotók a kognitív folyamatok mely részelemeire tesznek nagyobb hangsúlyt, a szabályozási stratégiák milyen szintjeit különítik el. Mindegyik modellben azonban a következő fő fázisok/stratégiák különíthetők el egymástól:

- tervezés (célkitűzés, aktiválás);
- monitorozás (tudatosítás);
- kontrollálás (ellenőrzés, szabályozás);
- reflexiók (reakciók).

A fázisok/stratégiák egymással bonyolult kapcsolatban állnak, hol egymással párhuzamosan, vagy éppen egymást megkerülve működhetnek, ezért nem célszerű ezek statikus ábrázolása.

Elfogadom Panadero (2017) álláspontját, amely szerint az önszabályozott tanulás egy nyílt ciklikusan változó folyamat, amelyen belül nem lehetséges tisztán szétválasztani egymástól a különböző fázisokat, szakaszokat. Sokkal inkább arról van szó, hogy ezek a szakaszok, részfolyamatok szoros kölcsönhatásban állnak egymással. Az elméleti alapozáshoz azonban fontos tisztázni a fázisok funkcióit.

A fázisok mozgósítják a kogníciót, a motivációt/emóciót, a viselkedést és a környezeti kontextust.

A tervezés fázisában kerül sor a célok megfogalmazására, a releváns előzetes tudás és a metakognitív tudás aktiválására, a tanulási terv készítésére, a tanulási stratégiák kiválasztására, az érdeklődés felkeltésére a feladat iránt, a kontextus észlelésére (Hidi & Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2000).

A monitorozás során valósul meg a feladat nehézségének észlelése (Winne & Perry, 2000), az aktuális tanulási cselekvések tudatosítása (Thiede et al., 2003), valamint az énhatékonyság nyomon követése és a negatív érzések, szorongások kezelése (Pintrich, 2000).

A kontrollálás során a tanuló információt kaphat az elvárt cél és az aktuális teljesítménye közti különbségről, és közben megvalósul a különböző kognitív stratégiák megfelelő idejű és mértékű használata (tanulási stratégiák, gondolkodás, probléma-

megoldás stb.) (Randi & Corno, 2000), a motiváció és emóció kontrollálása (Boekaerts, 1999), a figyelem szabályozása (a halogatás leküzdése, a tanulástól eltérítő tényezők kizárása és az optimizmus, a magabiztosság felerősítése) (Ryan et al., 2001), illetve a különböző megküzdési (Boekaerts, 2006) és akarati stratégiák alkalmazása (Kuhl, 2000) a szorongás és félelmek leküzdésére.

A reflektálás során valósul meg a célban megfogalmazott és az elért teljesítmény összevetése. A tanulók értékeléseket fogalmaznak meg önmagukkal, a feladattal és a környezettel kapcsolatban, reflektálnak tanulási tevékenységükre, értékelik elért eredményeiket, illetve minősítik a teljesítményüket.

A fázisok áttekintése alapján tehát jól látható, hogy **az önszabályozott tanulás egy komplex folyamat, amelynek során bonyolult kognitív, metakognitív, motivációs szabályozás valósul meg. A hatékony tanulás a tanuló saját céljaitól irányított, a figyelmével és akaratával végrehajtott, illetve önreflexivitása révén értékelt folyamat. A hatékony tanuló folyamatosan monitorozza és szabályozza saját tanulását, aminek eredménye, hogy többet és eredményesebben sajátít el a tanulás során. A tanuló saját maga a visszacsatolás forrása (D. Molnár, 2013).**

A továbbiakban ebből a komplex rendszerből a metakogníciót emelem ki, és bemutatom annak különböző megközelítéseit.

A kutatók a metakogníció fogalmát úgy definiálják, mint kognitív gondolkodási folyamatok és tanulási stratégiák összessége, amelyeket a tanuló különböző tanulási szituációkban alkalmaz. Egy kicsit közelebbről vizsgálva azonban elkerülhetetlen, hogy ne szóljak a definíciók közötti különbségekről. A metakogníciót a kutatók különböző módon írják le attól függően, hogy mi áll kutatásuk fókuszában. Schneider és Sodian (1997) meghatározása alapján a metakogníció az a folyamat, amelynek során a tanuló egyre tudatosabban gondolkodik saját tudásáról, az adott tanulási feladat megoldása során fejleszthető képességeiről, készségeiről és a feladatmegoldás monitorozására alkalmazott stratégiáiról (Dignath & Büttner 2008. 235.). Schneider értelmezése szerint a metakogníció az a tudás vagy kognitív tevékenység, amelynek tárgya maga a tudás, annak szabályozása vagy bármilyen kognitív tevékenységgel kapcsolatos egyéb szempont (Schneider, 2008. 114.). Egy harmadik megközelítés szerint, amelyet további értelmezésem kiindulópontjának tekintek, hogy metakognícióként értelmezhető azon kognitív képességek összessége, amelyek segítségével az egyén reflektál a különböző szituációkra annak érdekében, hogy meglévő tudását fejlessze (Peverbly, Probst & Morris, 2002; Stavrianopoluos, 2007).

Mindezek alapján felvetődik a kérdés, hogy melyek azok a **metakognitív stratégiák**, amelyek nélkülözhetetlenek a saját tudásról való tudás továbbfejlesztéséhez. Számos kutatás (Melothe & Deering, 1992; Schraw, 1998; Stavrianloulos, 2007; Slavin, Chamberlin & Daniels, 2007; Dignath & Büttner, 2008, Csíkos, 2004, 2007; Perry et al., 2019) alapján elmondható, hogy **a tervezés, a monitorozás és az értékelés** alkal-

mazásának gyakorlása nagymértékben hozzájárul a metakogníciós képességek fejlődéséhez. Ez pedig maga után vonja **a tanuló társas kapcsolatainak és problémamegoldó készségeinek fejlődését** (Bartl, 2010), hiszen azáltal, hogy a tanuló monitoroz, elemez, értékél, reflektál és kritikusan gondolkodik saját gondolkodásáról, alapvetően az adott tanulási szituációban felmerülő problémák megoldására törekszik, és ehhez igénybe veszi mások segítségét is, vagyis segítséget kér másoktól (Stavrianopolous, 2007). További következmény, hogy **a saját tanulásért vállalat felelősség is nő**, ezt támasztották alá Meloth & Deering (1992), Peverbly et al. (2002) és Schneider (2008) vizsgálatai.

A metakognitív, kognitív és motivációs mechanizmusok egymáshoz való kapcsolódását biztosítja az értékelés, amely sokféle formában valósulhat meg. Mivel a fogalmak tisztázása során mindvégig az egyén belő szabályozó folyamataira fókuszálunk, így elengedhetetlen az értékelés fogalmán belül is az önértékelés fogalmának és szerepének tisztázása. Az önértékelés szorosan kapcsolódik a monitorozáshoz. E két folyamat során az egyén összehasonlítja a saját maga által kitűzött célokat és az azok eléréséhez megvalósított tevékenységeinek minőségi és mennyiségi mutatóit (Zagyváné, 2019. 22.). Ezek mentén pozitív vagy negatív értékítéleteket fogalmaz meg, amelyek nyomán vagy adaptív magatartást alkalmaz, azaz tovább folytatja a sikeres tanulási stratégia alkalmazását, vagy módosítja stratégiáját a siker érdekében, vagy pedig úgynevezett defenzív magatartást tanúsít, amelynek során megpróbálja elkerülni a jövőben várható elégedetlenség érzését, és kihátrál a tanulásból (Zimmerman & Moyran, 2009. 304.; Molnár, 2009. 351.) Az önértékelés és a szorosan hozzákapcsolódó monitorozás tehát biztosítja az önszabályozás folyamatosságát, új célok kitűzését, az azokhoz vezető stratégiák alkalmazását.

Tanárképzős hallgatók önértékelésének vizsgálata

Mivel kutatásom központi eleme az önszabályozást támogató önértékelés, ezért a továbbiakban azokat a kutatásokat mutatom be, amelyek a képzésben részt vevő hallgatók önértékelését vizsgálták. Előre leszögezem, hogy ezeknek a kutatásoknak a köre limitált. A szakirodalmi források feltárása során az egyik érdekes vizsgálat a portugál tanárképzésben részt vevő hallgatók önértékelésére, az önértékelés eszközeire és a tanítás során való alkalmazására vonatkozó kutatás (Riberio-Silva & Amorin, 2023). Saját tapasztalati bázis alapján a kutatók abból indultak ki, hogy más kutatásokkal (Morgan & Hansen, 2007) egybehangzóan a hallgatók számára a tanítási gyakorlat során az értékelés és azon belül is a formatív értékelés problematikusnak bizonyul. A hallgatók a hagyományos osztályozást azonosítják az értékeléssel, és nem rendelkeznek kellő tudással az értékelés más típusairól, funkcióiról. A kutatók kvalitatív tartalomelemzés alapján megállapították, hogy a mintában szereplő 72 hallgató ismeri és alkalmazza

az önértékelést, főképpen a tanév végén, az alkalmazás egyik elterjedt módja pedig, hogy a tanulók leosztályozzák önmagukat saját megítélésük alapján, természetesen ez nem kerül beszámításra az év végi osztályzataikba. A másik alkalmazási mód, hogy a tanév végén írásban vagy szóban visszacsatolást kérnek a tanulóktól, hogy mennyiben értettek egyet a kapott év végi osztályzattal. Néhány esetben fordul csak elő, hogy írásbeli reflexiókat kérnek a hallgatók a tanulók saját teljesítményéről. A hallgatók tehát az önértékelést a tanulási folyamat záró akkordjaként értelmezik, főként osztályzás formájában valósítják meg, és nincsenek tisztában az önértékelés szerepével a tanulás támogatásában. Mindez a képzők és a szakvezetők, mentortanárok számára fontos feladatokat jelent a jövőre nézve.

Egy másik kutatásban óvodapedagógus-képzésben részt vevő hallgatók önértékelését vizsgálták társértékeléssel összekötve óvodáskorú gyerekeknek szóló digitális tananyagok fejlesztése és kipróbálása (foglalkozások megtartása) során. Előzetes, társ- és utólagos önértékelést végeztek a hallgatók. A vizsgálatra a kombinált paradigma jegyében került sor. Az eredmények alapján a kutató megállapította, hogy a hallgatók sokkal magasabb elvárásokat támasztottak saját maguk iránt, mint csoporttársaik. Fontos következtetés az is, hogy az önértékeléskor az értékelési kritériumok elsajátítását is gyakorolni szükséges, valamint érdemes a gyakorlás során több konkrét példával szemléltetni az értékelési kritériumokat (Ng, 2016).

Török kutatók a tanítási gyakorlat során vizsgálták a pedagógushallgatók önértékelését és tényleges tanítási tevékenységeit. A hallgatók kétféleképpen értékelték saját tanításukat, meghatározott kritériumok alapján (rubrics) és nyílt kérdések segítségével. Az eredmények tükrében a kutatók megállapították, hogy az önértékelés a hallgatók számára segíti erősségeik és fejlesztendő területeik tudatosítását, valamint ráirányítja figyelmüket arra, hogy milyen kompetenciáikat szükséges fejleszteniük a jövőre nézve, ezzel pedig hozzájárul szakmai fejlődésükhöz (Kilic & Saglam, 2023).

Egy másik kutatás a tanulók olvasási készségeinek fejlesztése során elemezte a kezdő pedagógusok önértékelését a vegyes paradigma jegyében. A vizsgálat eredményei rávilágítottak arra, hogy a tanulók olvasási készségei fejlesztésének területén további lehetőségeket érdemes kihasználni. Ilyen például az óvoda-iskola átmenet problémákkal teli időszakában a szülők hatékonyabb bevonása az olvasási készségek erősítésébe, valamint a kutatásalapú tanárképzés lehetőségeinek a kiterjesztése, amely révén a hallgatók hatékonyabban tudnának ismereteket szerezni tanítványaik tanulási igényeiről (Sigmon & Fogelson, 2021).

A Salamancai Egyetem kutatói egy longitudinális vizsgálat keretében óvodapedagógus-képzésben részt vevő hallgatók önértékelését követték nyomon az *Iskola mint szervezet* nevű kurzus teljesítése során. Mivel a vizsgálat a pandémia idején történt, ezért hibrid foglalkozások keretén belül valósult meg a kurzus. Hetente került sor digitális mérőeszköz segítségével az önértékelés nyomon követésére. A kutatók véle-

ménye szerint a folyamatos önértékelés támogatta a hallgatókat abban, hogy az irányított tanulásról egyre inkább az önszabályozott tanulás irányába mozduljanak el, és megtalálják a számukra megfelelő egyensúlyt. Az is világossá vált a kutatók számára, hogy az erősebb önszabályozó képességgel rendelkező hallgatók sokkal realisabban értékelték saját fejlődésüket, és hogy a kurzus végi önértékelés során a realisabb önértékeléssel rendelkező hallgatók és a legjobb kurzuseredményt elért hallgatók között nem mindig volt átfedés (Martín-del-Pozo & Martín-Sanches, 2022).

A legfrissebb vizsgálatokat áttekintve elmondható, hogy elsősorban olyan kutatásokról tudunk beszámolni, amelyek a pedagógushallgatók önértékelését helyezik fókuszba, pontosabban az, hogy hogyan értékelik önmagukat valamilyen kurzushoz, tanításhoz kapcsolódó tevékenység során. Kevés az ilyen kutatások aránya és még kevesebb azoké, amelyek a hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteit igyekeznek feltárni. Az eredmények mindenképpen jelzik, hogy a pedagógiai értékelés szakmai kompetenciájára és azon belül a formatív értékelésre is nagyobb figyelmet érdemes fordítani az elméleti képzés és a gyakorlatok során. A másik tanulság, hogy az önértékelés szerepe az önszabályozás folyamatában a kutatások eredményei alapján további megerősítést nyert, és hogy ez a terület még kiaknázatlan a tanárképzés módszertanában.

A kutatás

Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy a külső, egyéves tanítási gyakorlatukat teljesítő hallgatók milyen nézetekkel rendelkeznek az önértékelésről. Részletesebben kibontva a fő kérdést, egyáltalán mit értenek a hallgatók az önértékelés fogalmán, szokták-e önmagukat mint *tanulót* és mint *kezdő pedagógust* értékelni, hogyan értékelik önmagukat egyrészt az oktatás folyamatában (tanórai tervezés-megvalósítás értékelése, tanórán kívüli tevékenységek), másrészt a számukra mérvadó Képzési Kimeneti Követelmények mentén, valamint hogy alkalmazzák-e az önértékelést az oktatás során, és ha igen, akkor milyen formában.

Kutatási kérdéseim megválaszolására akciókutatás keretein belül kvalitatív stratégiát alkalmaztam, amely magában foglalja a szóbeli kikérdezést (gyakorlat elején, megfigyelt órák után és gyakorlat végén) félig strukturált interjúk formájában és a dokumentumelemzés módszerét. Jelen tanulmányomban csak a bemeneti és kimeneti interjúk elemzése során kapott eredmények bemutatására vállalkozom. A dokumentumelemzés és a tanórak utáni önértékelés és interjúk eredményeit egy másik tanulmányban fogom közreadni.

A félig strukturált interjúk kérdései (bemeneti és kimeneti interjúk) a kutatási kérdésekben megjelenő résztémák (önértékelés értelmezése, önértékelés az oktatási folyamat tényezői és az érvényes KKK-k alapján, az önértékelés alkalmazása a tanítás

során) mentén kerültek megfogalmazásra. Az interjúk kérdései között szerepel két önértékelési skála is. Az egyik az oktatási folyamat (tervezés, megvalósítás, értékelés és tanórán kívüli tevékenységek), a másik pedig a KKK-k mentén történő önértékelés megvalósítására szolgál, mindkét esetben ötfokozatú skálán.

Az alapsokaság az egyéves tanítási gyakorlatukat végző osztatlan, kétszakos 5+1 éves tanárképzésben részt vevő hallgatók köre. A képzés utolsó szakaszában (+1 év) a hallgatók a saját maguk által választott egyetemi partneriskola valamelyikében teljesítik külső tanítási gyakorlatukat. A gyakorlat szervezése a 10. szemeszter végén kezdődik el az egyetemi pedagógusképző központok és a hallgató által. Miután a hallgató beadta kérelmét az általa választott középiskolába, az iskola vezetősége döntést hoz, hogy tudja-e fogadni őt a következő tanévre, illetve a hallgató mellé lehetőleg szakvizsgázott mentort rendel. A hallgató tájékoztatást kap egy hivatalos levélben az iskolától, hogy tudják-e őt fogadni, és amennyiben pozitív az elbírálás, akkor közlik vele mentora nevét és elérhetőségét. A hallgató feladata ezután a mentorral való kapcsolatfelvétel.

A jelen kutatásban részt vevő középiskola egy vármegyei jogú város gimnáziuma Északkelet-Magyarországon. Az iskolában hagyományos négy évfolyamos és hat évfolyamos képzés folyik. A tanulók érdeklődésük alapján általános, nyelv, biológia, humán és reál tagozatos képzésben vehetnek részt. A hallgatók olyan csoportokban/osztályokban végezték tanítási gyakorlatukat, amelyek nem 12. évfolyamosak, mivel az egyetem külön kérése volt, hogy ne tanítsanak a hallgatók érettségi előtt álló osztályokban. A hallgatókat támogató mentortanárok mentori szakvizsgával rendelkeznek. A szakvezető tanárok több mint tízéves szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok voltak.

A vizsgálatban mintánkat az alapsokaságból úgy választottam ki, hogy a saját iskolámba jelentkező hallgatókat kértem fel a vizsgálatban való részvételre, akik szívesen fogadták el a felkérést, és nagyon támogatóan viszonyultak a kutatáshoz. A hallgatókat két csoportra osztottam. Az egyik csoportba (kísérleti csoport) kerültek a lehetőleg a mentor (kutatótanár) egyik szakjával (angol nyelv) egyező tantárgyat tanító hallgatók. Ettől két esetben tértem el, mivel az adott tanévekben nem jelentkezett olyan hallgató az iskolánkba, akinek a mentorral azonos szakja volt. A kísérleti csoportot 5 hallgató alkotta, akik négy egymást követő évben (egy keresztféléves) voltak a mentor hallgatói. A kontrollcsoportba (4 hallgató) olyan hallgatók kerültek, akik nem a kutatást végző mentor hallgatói voltak. A minta és azon belül a kísérleti (1. táblázat) és kontrollcsoport (2. táblázat) adatai a táblázatokban láthatók. A nevek kezdőbetűit megváltoztattam annak érdekében, hogy a hallgatók személye ne derüljön ki.

Hallgató – Kísérleti csoport	Egyetem	Tanév	Szak
1. Hallgató (CSZS)	EKKE	2021/22	angol – magyar nyelv és irodalom
2. Hallgató (FF)	EKKE	2021/22	biológia–testnevelés
3. Hallgató (SM)	EKKE	2022/23 keresztféléves	angol–ének-zene
4. Hallgató (MSZ)	EKKE	2022/23	magyar nyelv és irodalom – könyvtár
5. Hallgató (BR)	EKKE	2023/24	angol–történelem

1. táblázat: Kísérleti csoport

Hallgató – Kontrollcsoport	Egyetem	Tanév	Szak
1. Hallgató (G)	DE	2021/22	magyar nyelv és irodalom – történelem
2. Hallgató (FG)	EKKE	2022/23 keresztféléves	könyvtárostánár–történelem
3. Hallgató (CSP)	EKKE	2022/23	történelem–földrajz
4. Hallgató (TV)	EKKE	2023/24	angol–etika

2. táblázat: Kontrollcsoport

A hallgatók mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportokban egy kivételével az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemről érkeztek. Ez egyrészt a kutatás előnye, mert részletesebb képet nyerhettem egy egyetem munkájáról, hogy mit hoztak magukkal a hallgatók a gyakorlatra, ugyanakkor a kutatás limitációját is jelentheti, hiszen a kép nagyon fókuszált, és nem kaphatunk információkat más egyetem munkájáról. A kutatás kiterjesztésének egyik lehetősége a más egyetemekről érkező hallgatók nézeteinek vizsgálata lehet.

A hallgatók a 2021/22-es, 2022/23-as és a 2023/24-es tanévek során teljesítették összefüggő tanítási gyakorlatukat. Két hallgató kereszttanévben végezte a tanítási gyakorlatát, ami azt jelentette, hogy februárban kezdtek, és november végén végeztek. Szakjukat tekintve többségében idegen nyelv, illetve humán szakos hallgatók kerültek be a két vizsgált csoportba.

A kutatás 2020-ban kezdődött a kutatási terv és a mérőeszközök kidolgozásával. Az első bemeneti interjú elkészítése 2021 augusztusában történt. Az adatfelvétel 2024 tavaszán fejeződött be.

A kutatásban, mint említettem, szerepelt egy kísérleti és egy kontrollcsoport. A kísérleti csoportban rendszeresen alkalmaztuk az önértékelést. Ez ténylegesen azt je-

lentette, hogy az önértékelés nemcsak a bemeneti és a kimeneti interjúkban volt jelen, hanem minden kijelölt meglátogatott óra (minimum 5 alkalom egy hallgatónál) után arra kértem a hallgatót, hogy egy korábban a hallgatókkal közösen fejlesztett önértékelési eszköz segítségével értékelje önmagát. A kontrollesoport esetében nem történt ilyen beavatkozás, csak a bemeneti és a kimeneti interjúkat vettem fel a hallgatókkal.

Az adataim félig strukturált interjúkból, valamint dokumentumelemzésből származtak. Az interjúk feldolgozására Maxqda szoftvert használtam.

A kutatás minőségi paramétereit adat-, elméleti, módszertani triangulációval kívántam biztosítani. Az elméleti trianguláció megvalósításához igyekeztem a rendelkezésre álló szakirodalom alapján többféle elméleti megközelítést bemutatni. Az adatok triangulációja jelenti az idő-, hely- és személybeli megkülönböztetést (Flick, 2002, idézi Sántha, 2009). Esetünkben eltérő időpontokban (bemeneti, kimeneti és látogatott órák utáni interjúk készítése), eltérő személyektől származnak az adataink. A hely vonatkozásában azért nem valósult meg a trianguláció, mert a hallgatók közös vonása, hogy mindenki egy adott helyen, egy adott iskolában valósította meg külső tanítási gyakorlatát, bár eltérő évfolyamokon, eltérő csoportokban és osztályokban.

A módszertani triangulációt azzal kívántam biztosítani, hogy nemcsak egy módszer (félig strukturált interjú), hanem a dokumentumelemzést is alkalmaztam, valamint többféle dokumentumot (óratervezetek, reflexiók, óramegfigyelések) vontam be az elemzésbe. A dokumentumelemzést elemzési szempontok megfogalmazásával támogattam. A kutatás minden mozzanatának részletes dokumentálása megvalósítja a procedurális megbízhatóságot (Brusemeister, 2000, Flick, 1996; Sántha, 2007).

A személyi triangulációt úgy biztosítottam, hogy az interjúk szövegét kétszer kódoltam le (intrakódolás). A két kódolás között egy hét telt el. A második kódolást követően megbízhatósági mutatót számoltam (Dafinoiu & Lungu, 2003). Ennek kiszámítása a következő képlettel történik (3. ábra):

$$k_m = \frac{n \cdot 2}{i + j}$$

3. ábra: A megbízhatósági mutató kiszámítása

Ezzel a kvalitatív kutatás vonatkozásában nemcsak a külső megbízhatóságot (lásd fentebb: kutatói pozíció azonosítása), hanem a belső megbízhatóságot (konkrét kategóriák alkalmazása, valamint kódok egyezése) is biztosítottam.

Az n azon szituációk száma, ahol a kódolás megegyezik, i az első kódoló vagy ugyanazon kódoló először kapott kódjainak száma, j a második kódoló vagy ugyanazon kódoló másodszor kapott kódjainak száma. A megbízhatósági mutató értéke 0 és 1 között mozog. Ha a kódok megegyeznek, akkor a kódolás megbízhatósági mutatója

1. Minél nagyobb az eltérés a kódolások során, vagyis minél kevesebb az egyező kód-kategória, a kódolás megbízhatósági mutatója annál kisebb 1-nél (Sántha, 2012. 69.).

Document name	Agreements	Disagreements	Percent	Kappa (RK)
SM_Be	107	0	100.00	1.00
SM_Ki	107	0	100.00	1.00
R_Ki	107	0	100.00	1.00
R_Be	107	0	100.00	1.00
V_Be	107	0	100.00	1.00
V_Ki	107	0	100.00	1.00
P_Be	107	0	100.00	1.00
P_Ki	107	0	100.00	1.00
FG_Ki	107	0	100.00	1.00
FG_Be	106	1	99.07	0.99
G_Ki	107	0	100.00	1.00
G_Be	107	0	100.00	1.00
SZ_Ki	107	0	100.00	1.00
SZ_Be	107	0	100.00	1.00
FF_Ki	105	2	98.13	0.98
FF_Be	107	0	100.00	1.00
CSZS_Ki	106	1	99.07	0.99
CSZS_Be	104	3	97.20	0.97
<Total>	1919	7	99.64	0.00

3. táblázat: A kódolás megbízhatósági mutatói: bemeneti és kimeneti interjúk

Code	Agreements	Disagreements	Total	Percent
Tanóra utáni reflexiók	128	5	133	96.24
Elégedetlen általában	22	3	25	88.00
Feszültség a hallgatóban	70	2	72	97.22
Időgazdálkodás	76	5	81	93.83
Tanóra előtt kitűzött célok	106	0	106	100.00
Elégedettség a célok elérésével	60	1	61	98.36
Elégedettség a tanulókkal	32	2	34	94.12
Elégedetlen az órán történetekkel	108	1	109	99.08
Megoldási lehetőségek a jövőre nézve	74	3	77	96.10
Jövőre vonatkozó célok	32	1	33	96.97
Értékelés	46	1	47	97.87
Értékeli a tanulókat	142	4	146	97.26
Értékeli önmagát	86	0	86	100.00
Önértékelést alkalmaz a tanítás során	10	0	10	100.00
Értékelés fontossága	12	0	12	100.00
Tanulóknál hiányterület beazonosítása	4	0	4	100.00
A hiányterületre megoldás	10	0	10	100.00
Mentegetőzés	18	0	18	100.00
Fogalmi váltás	8	0	8	100.00
A fogalmi váltás oka	2	0	2	100.00
Nem ért egyet a mentorral	8	0	8	100.00
<Total>	1054	28	1082	97.41

4. táblázat: A kódolás megbízhatósága a tanórák utáni interjúknál

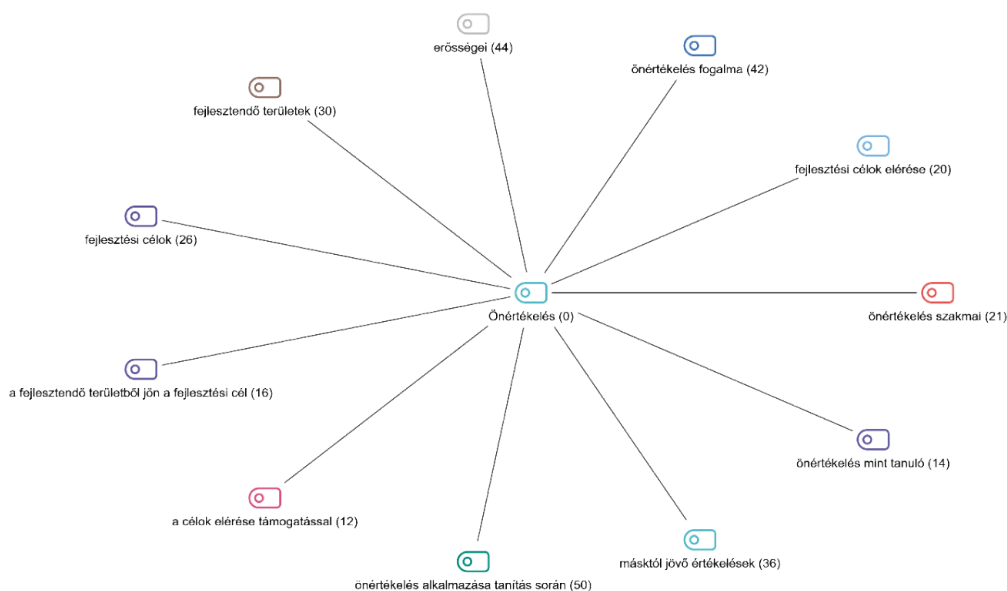
A megbízhatósági mutatók értékei 0.97 és 1 között vannak. Megállapítható tehát, hogy a kódolás megbízhatónak bizonyult (3. és 4. táblázat).

Vizsgálatom során tehát az adat-, az elméleti, a módszertani, az időbeli és az adattrianguláció biztosítására nyílt lehetőségünk. A megbízhatóság pedig a külső, a belső és a procedurális megbízhatóság révén jutott érvényre.

Eredmények

A kilenc hallgatóval készített bementi és kimeneti interjúkat először nyílt kódolásnak vettem alá. A folyamat során a következő fő kódokat (kategóriákat) sikerült elkülönítenem (4. ábra):

Code Theory Model



4. ábra: Az önértékelés fő kódjai

- az önértékelés fogalma: az önértékelés alkalmazása az életben, az önértékelés alkalmazása a tanulásában, az önértékelés módszereinek ismerete
- önértékelés szakmai
- önértékelés mint tanuló
- másoktól jövő értékelések
- erősségei
- fejlesztendő területek

- fejlesztési célok
- a fejlesztendő területekből fogalmazódik meg a fejlesztési cél
- fejlesztési célok elérése
- fejlesztési célok elérése támogatással
- önértékelés alkalmazása tanítás során

Az önértékelés fogalmi értelmezése

A hallgatókkal elkészült interjúkból származó adatok elemzése során először is arra voltam kíváncsi, hogy mit értenek a hallgatók az önértékelés fogalma alatt. Az értelmezések során látható, hogy az önértékelés megjelenik általában mint **emberi tevékenység** és mint **pedagógusra jellemző szakmai tevékenység**. Már itt fontos megjegyezni, hogy a hallgatónak kettős identitása formálódik a külső tanítási gyakorlat ideje alatt, mivel egyszerre hallgató és kezdő pedagógus, tehát megjelenik a **saját tanulásának mint tanulónak az önértékelése is**.

Az önértékelést egy **komplex folyamatként értelmezik a hallgatók, amely a fejlődés, a jobbítás lehetőségét hordozza magában**.

„Számomra azt jelenti, hogy a leginkább kialakul egy kép az embernek önmagáról, és ez alapján értékeli önmagát.” (FG_Be, 18)

„... mikor önmagunkat megvizsgáljuk, azokat a módszereket, amelyeket a tanítás során alkalmaztunk és elemezzük ezeket az adott órán.” (FG_Ki, 37)

„... fontos, hogy egy reális képet alkossunk önmagunkról, és ennek része az, hogy tudjuk a saját teljesítményünket, saját magunkat értékelni.” (CSZS_Be, 61)

„Saját magamról, saját munkámról hogyan vélekedek, mit gondolok erről.” (CSZS_Ki, 35)

„Az önértékelésbe az is beletartozik, hogy honnan indultam és hova fejlődök, nem fejlődök, mi az, amint változtatnom kellene, hogy fejlődni tudjak. Az önértékelésbe az is beletartozik, hogy milyen a motiváció, ezt a tanulókon látom: hogy érzik magukat, mennyire tudtam fenntartani a figyelmüket.” (FF_Ki, 36)

„Mindenképpen azt, hogy ha olyan hibát követek el, a jövőben megpróbálom nem elkövetni.” (FF_Ki, 44)

Az önértékelés során **valamilyen kritérium mentén történik meg az értékelés, amelyet vagy önmaga számára fogalmaz meg a hallgató, vagy pedig valamilyen külső (nem általa meghatározott) kritérium mentén végez el**.

„Teljesen számba veszem a tapasztalataimat, legyen az pozitív, negatív, hogy ezekből miket szűrök le, mit tudnék ebből tanulni, tehát hogy az önértékelésem nem feltétlenül arról szól, hogy tényleg értékeljem, hogy ezt meg ezt elértem, hanem

hogyan látom-e azt, hogy nekem azt el kellene érnem, tehát inkább ez egy folyamat.” (SZ_Ki, 17)

„Összesítem és rendszerezem a különböző kompetenciáimat, és egyfajta nem is tudom, milyen rendszer alapján leginkább és a saját megérzéseim alapján való kategorizálást értem.” (SM_Ki-37)

„Valamilyen tevékenység során vagy valamilyen gyártmány előállításánál során valamilyen tevékenységet végez az ember, és ha ezt akarjuk értékelni, saját magunkat, akkor van szó önértékelésről. Nyilván amellett, hogy produktum, vagy bármilyen saját magunk által végzett folyamatot szeretnénk értékelni, saját képességeinket, belső értékeinket értékeljük.” (SM_Be, 18)

*„Inkább a diákok véleménye, hiszen az osztályteremben velük kell együtt dolgoznom. Tehát az a lényeg, hogy közösen haladjunk előre, ebből adódóan az ő visszajelzésük a legfontosabb például a dolgozatról, az óraszervezésről. Nyilván **nekik is megvannak a saját szempontjaik**, de azokat igenis figyelembe kell venni.” (R_Ki_20)*

„A tanári kompetenciákat, amit jelenleg úgy nézek, hogy hogyan fejlődtem e területeken egy pár hónap alatt. A portfólióhoz is írunk kell önreflexiót, szakmai életutatót, és ez alapján nagyjából ezt szeretném elmondani, hogy én hogyan látom a saját fejlődésemet.” (V_Ki, 4)

A folyamat közben valamilyen **aktív tevékenység** zajlik.

„Eleinte még csak saját önértékelésemet jelentette, de azóta eltelt lassan egy év. Azóta a diákoknál is megjelenik az, hogy a saját tanulásukat hogyan értékelik, illetve hogy hogyan kell ezt alkalmazni az óra keretein belül is, tehát nemcsak azt értem alatta, hogy minden órára reflexiót készítek, illetve az alapján próbálok fejlődni, hanem a diákok értékelését is, hogy ők hogyan tudnak önreflexióval továbblépni.” (R_Ki, 5)

Bizonyos hallgatóknál már nemcsak az önértékelés, hanem **az önértékelés tanításban való alkalmazása is megjelenik** (lásd fentebb R_Ki, 5).

A válaszadó hallgatók közül két hallgató többször is kiemelte az önértékelés szerepét az életben történő boldoguláshoz. Náluk ez mind a bemeneti, mind a kimeneti interjúban tetten érhető volt. Az egyik hallgató zenei előadóként is tevékenykedik, ezért ezen a területen rendszeresen végez önértékelést.

„ valamennyire egy halmazba hoznám a reflexió, önreflexióval. Olyan alkotómunkákat végzek a zenei dolgok területén, minden egyes fellépés vagy gyakorlás után.” (SM_Be, 19)

„...igazából ez így nemcsak a tanári munkámban, hanem minden egyes pillanatban önértékelést végzek. Minden cselekedet után valamilyen értékelő gondolat-sor jön. Valójában minden szakmai tevékenységem közben és után is végzem ezt.” (SM_Ki, 38)

A másik hallgató számára **az önismeret fejlesztése, a mások megismerésének támogatása** szempontjából nyert különös fontosságot az önértékelés.

„Szoktam magamat önértékelni. Minden napom végiggondolom, hogy milyen cselekedeteket csináltam, és az alapján értékelem magamat, hogy most jó voltam-e, kell-e még fejlődnöm, miben. Ha nem is mindennap, de legalább hetente egyszer.” (FG_Be, 20)

„Először is, hogy megtanuljuk, ha például találkozok valakivel, akkor ne külső alapján ítéljen meg az ember. Egy bizonyos időszak kell ahhoz, hogy tudjak egy képet festeni a másikról, és ezáltal tudjam őt értékelni. Ne azok alapján skatulyázzam be, hogy például az egyik nap még nagyon kedves volt, a másik nap meg nagyon elutasító volt. Megpróbáljam átértékelni, hogy vajon miért volt elutasító.” (FG_Be, 26)

„... a saját dolgaimat szeretném értékelni, ezáltal hatással vagyok másokra, és ha mások is értékelik saját magukat, akkor az is megint hatást jelent. Itt a tanulók, kollégák, kortársak, családtagok (ott is vannak pedagógusok).” (FG_Ki_120)

Az interjúkban az önértékelést a tanulás támogatásának, **a személyiségfejlődésnek az eszközeként** is megemlítették a hallgatók.

„A legnagyobb haszna, hogy belegondolok a tanuló szemszögéből, hogy ő az órát milyennek látta. Mindenképpen azt, hogy ha olyan hibát követek el, a jövőben megpróbálom nem elkövetni.” (FF_Ki_44-45)

„Igazából mindig mindenkinek a fejlődését tudja szolgálni, mert fontos, hogy egy reális képet alkossunk önmagunkról, és ennek része az, hogy tudjuk a saját teljesítményünket, saját magunkat értékelni.” (CSSZ_Be_60)

„Tanárként, ha nekem jó az önértékelésem, akkor saját előmeneteletem is tudja. Ha a diák értékeli, az is tök jó, de amúgy meg a diáknak a saját fejlődését is, ott inkább a személyes fejlődését tudja szerintem segíteni.” (CSZS_Be_62)

„Azért hasznos, mert tisztában lesznek a saját fejlesztésre szoruló területeikkel, és akkor utána tudnak rajta dolgozni, mert sokan nem ismerik fel azt, hogy nekik ez vagy az a gyengeségeik közé tartozik. Van olyan tanuló, hogy tudja, hogy pl. neki az íráskészség a gyenge területe. Van, aki hajlandó rajta dolgozni, és van, aki viszont úgy áll hozzá, hogy á, nem fog menni stb., stb. Na, neki kell segíteni, hogy mégis milyen irányba induljon el.” (RI_Ki_23-24)

Az önértékeléssel kapcsolatosan kíváncsi voltam arra, hogy **milyen módszereket** ismernek a hallgatók. Azok, akik a válaszaikban tettek utalást a módszerekre, a reflexiót, a tanulóktól (szóbeli megkérdezés a tanulás közben, írásbeli megkérdezés a tanulási folyamat végén), mentortanártól, szakvezetőtől érkező visszacsatolásokat említették mint módszereket.

Másoktól jövő értékelések

Az interjúk során nemcsak az önértékelés fogalmát próbáltam kibontani, hanem arra is rákérdeztem, hogy még kinek az értékelését veszik figyelembe a hallgatók. A tanulók, a szakvezető, a mentor, a hallgatótársak, az egyetemi oktatók, köztük a szakmódszertanos oktató, a tanárkollégák, a laikusok (családtagok, barátok) értékelései kerültek megemlízésre. Voltak olyan hallgatók, aki rangsorolták is ezeket az értékeléseket.

„Fontos az önértékelés, de a külső értékelés az biztosabb valahogy.” (CSZS_Ki_50)

„Azok értékelése a fontosabb számomra, akikről tudom, hogy nem most kezdték a szakmát, sok területen van szakmai tapasztalatuk, meg hogy tudom, hogy tudnak úgy építő kritikát adni, hogy az önértékelésem nem a béka feneké alá kerül.” (SZ_Ki_35-36)

„Inkább a diákok véleménye, hiszen az osztályteremben velük kell együtt dolgoznom. Tehát az a lényeg, hogy közösen haladjunk előre, ebből adódóan az ő visszajelzésük a legfontosabb például a dolgozatról, az óraszervezésről.” (R_Ki_20)

„A tanáraim értékelése, tanácsai fontosak. Meghallgattuk a hallgatótársak véleményét, de igazából inkább a tanáraim véleményére jobban adok.” (G_Be_68)

„...mentortanáromét, mert ő nem elfogult velem szemben, viszont lehet, hogy anyukámék pozitívabban tudnak hozzám állni, amire nekem szükségem lehet. Anyukám tudja, mit szeretnék hallani, mire fókuszáljon.” (V_Be_66)

„A mentorom visszajelzései adták a legtöbbet. Azáltal tudtam fejlődni a legtöbbet, hogy elmondta a véleményét az órámról, és megpróbált mindig segíteni tanácsokkal.” (CSP_Ki_34)

„Picit nehéz válaszolni, de egyrészt a tanulók értékelését veszem figyelembe a leginkább, és utána a szakmódszertes, mentortanár értékelését. Azért inkább a diákokat venném előrébb, mert ők látják a legjobban, hogy én mit csinálok, mert ők veszik át tőlem a tananyagot. Ha nem tetszik esetleg nekik az a módszer, akkor tudnék abból fejlődni, később, ha tanítom őket egy másik alkalommal, akkor figyelembe vegyem azt az értékelést, és akkor azt megváltoztassam. A módszertanos meg a szaktanáromnak a véleménye is, hiszen ők látják, hogy mit csinálok szakmai szempontból, és a kettőt próbálom összerakni.” (FG_Be_29)

Önértékelés mint tanuló

Korábban már utaltam arra, hogy a hallgatók kettős identitással rendelkeznek, hiszen hallgatók, ugyanakkor mint pedagógusjelöltek bontogatják szárnyaikat a külső tanítási gyakorlatuk során. Hallgatóként, tanulóként is alkalmazzák az önértékelést.

„Egyszer volt, az még eszembe jutott, hogy olyan önértékelési módszert alkalmaztam, hogy az egyetemen elsőnek tanultuk a prezentációkészítést, illetve annak tanítását. Előadtuk, tanárnő értékelt minket, egymást értékeltük. Utána egy videó alapján – ez fel lett véve egy olyan kis 5-10 perces videóra, és a videót is kellett értékelni. És amikor éppen előadsz, nem látod azokat a hibákat, amiket utána a többiek megemlítenek: túl gyorsan beszélek, vagy mit tudom én, mit csinálok, így ejtem ki, úgy ejtem ki. Nem értettem, hogy miért mondják. És akkor visszaneéztem a videót és rájöttem, hogy tényleg ezt csinálom.” (R_Be_77)

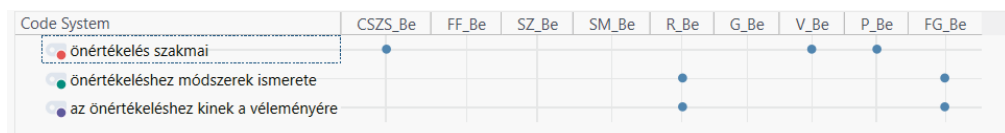
„Hallgatóként igen, vizsgára hogyan készültem fel.” (G_Be_63)

„Tanulásomat..., van egy bizonyos módszerem, amire rájöttem az elmúlt két évben. Ha valamit nem így csinálok, akkor nem megy. Szóval, igen.” (V_Be_62)

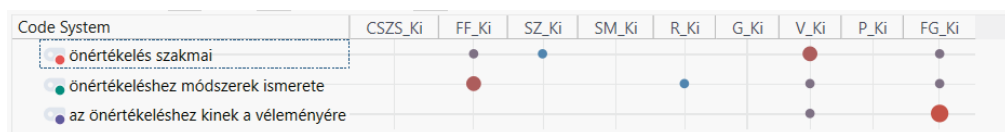
„Vizsgák után, nagy megmérettetéseknel vagy esetleg reflektálni egy hosszabb periódusú időre, hogy az elején hogyan kezdtem, majd a végén.” (V_Ki_6)

Szakmai önértékelés

A hallgatók másik identitása a pedagógusjelöltté, tehát arra is kíváncsi voltam, hogy a szakmai önértékelés megjelenik-e nézeteikben. Különválasztottam a bemeneti (5. ábra) és a kimeneti interjúkat (6. ábra).



5. ábra: Bemeneti interjúk – szakmai önértékelés



6. ábra: Kimeneti interjúk – szakmai önértékelés

Az ábrák alapján elmondható, hogy összességében véve a kimeneti interjúknál többször jelent meg a szakmai önértékelés, mint a bemeneti interjúknál, vagyis az

egyéves külső tanítási gyakorlat eredményének értékelem a szakmai önértékelés arányának a növekedését.

Amennyiben a kísérleti (első öt hallgató) és a kontrollcsoportot (második négy hallgató) vetjük össze, akkor már nem látható ilyen mértékű eltérés, vagyis az akciókutatás során a kísérleti csoportnál végzett rendszeres önértékelés hatására a hallgatók nézeteiben nem mutathatók ki markáns változások a bemeneti és a kimeneti interjúk elemzése alapján. Ami látható még a két ábrán, hogy a tanítási gyakorlat végén azoknál a hallgatóknál, akik nézetrendszerében megjelenik a szakmai önértékelés, ott az önértékelési módszerek ismerete is hangsúlyosabban fordul elő.

Erősségei

Ha már a hallgatók önértékelését vizsgáltam, akkor fontosnak tartottam annak beazonosítását, hogy melyek azok a területek, amelyeket mint erősségeket ítélnék meg. Az erősségeken belül két alkódot különítettem el. Az egyik a **saját tanulásukra vonatkozó**, a másik a **tanítás kontextusában** megjelenő erősségeik voltak.

Ahogy az előzőekben említettem, a külső tanítási gyakorlat ideje alatt a hallgatók kettős identitást élnek meg. Egyrészt hallgatói státuszban tanulják a tanítás hogyanját. Az összefüggő gyakorlat mellett kísérő szemináriumokon vesznek részt, ahol beadandó feladatok segítségével tudják teljesíteni a követelményeket, ugyanakkor az iskolában már leendő pedagógusként támogatják őket a mentorok. A gyakorlóiskolában kistanároknak hívják őket, a külső gyakorlólhelyen pedig tanárnőként vagy tanár úrként szólítják meg őket a tanulók.

Amikor azt a kérdést tettem fel, hogy mint hallgató mit tart erősségének, nagyon változatos válaszok érkeztek. A tanulóként, hallgatóként definiált erősségeiket a 7. ábra mutatja. Ezek között megjelennek személyes tulajdonságok, mint például *a kitartás*, olyan készségek, mint például *az olvasás*, *a logikus gondolkodás*, valamint tevékenységek, mint például *az önértékelés* általában és *a szakmai önértékelés*, *a tanítás*, *a csoportban vagy egyedül dolgozás*, a tervezés, az értékelés, az önálló tanulás.

kitartás	2
olvasás készsége	2
íráskészség	2
logikus gondolkodás	2
tanítás	6
csoportban dolgozni	2
egyedül dolgozni	2
végrehajtás	2
értékelés	2
tervezés	6
önálló tanulás	4

7. ábra: Erősségei

Az erősségek másik nagy csoportjában a tanításra vonatkozó erősségeiket határozták meg (8. ábra).

Code System	Coder 2
erősségei	22
a tanításra vonatkozóan	3
közösségformálás	2
differentiálás	1
motiválás	3
módszertani sokszínűség	2
kooperatív módszerek alkalmazása	1
együttműködés	3
a tanítás	1
diszciplináris tudás	5
tananyag kiválasztás	1
váratlan helyzetek kezelése	3
kommunikációs készségei	9
alkalmazkodás a tanulókhöz	2
tanulók megismerése	2
tervezés	6

8. ábra: Szakmai erősségek

Ide tartozik a közösségformálás, a differentiálás, a motiválás, a módszertani sokszínűség, a kooperatív módszerek alkalmazása, az együttműködés, a tanítás, a diszciplináris tudás, a tananyag-kiválasztás, a váratlan helyzetek kezelése, a kommunikációs készségei, a tanulókhöz való alkalmazkodás, a tanulók megismerése és a tervezés.

Az erősségeket érdemes összevetni egyrészt a bemeneti és a kimeneti interjúk, másrészt a kísérleti és a kontrollcsoport vonatkozásában. **A bemenetnél látható, hogy több kategória jelenik meg az önmagukra mint tanulókra való vonatkoztatás so-**

rán (9. ábra), mint a kimeneti interjúk (10. ábra) esetében, azaz ekkor még a hallgatói, tanulói identitásuk a domináló nézeteikben.

Code System	Coder 2
erősségei	12
saját tanulására vonatkozóan mint tanu	
kitartás	
olvasás készsége	1
íráskészség	1
logikus gondolkodás	
tanítás	1
csoportban dolgozni	
egyedül dolgozni	
végrehajtás	1
értékelés	1
tervezés	1
önálló tanulás	
önértékelés	

9. ábra: Bemeneti interjúk – önmagukra mint tanulókra vonatkozó kategóriák

Code System	Coder 2
erősségei	13
saját tanulására vonatkozóan mint tanu	2
kitartás	1
olvasás készsége	
íráskészség	
logikus gondolkodás	1
tanítás	3
csoportban dolgozni	1
egyedül dolgozni	1
végrehajtás	
értékelés	
tervezés	2
önálló tanulás	1
önértékelés	1

10. ábra: Kimeneti interjúk – önmagukra mint tanulókra vonatkozó kategóriák

Amikor pedig erősségeiket mint pedagógusok definiálják, akkor jól látható, hogy bemenetkor nagyjából arányosan jelennek meg az erősségek minden hallgatónál (11. ábra), kimenetkor (12. ábra) **ugyanakkor a hallgatók egy csoportjánál a pedagógusként történő azonosulás erősebben érzékelhető.**

Code System	CSZS_Be	FF_Be	SZ_Be	SM_Be	R_Be	G_Be	V_Be	P_Be	FG_Be
erősségei	1	1	1	1	2		1	2	1
a tanításra vonatkozóan				1	1				
közösségformálás									
differenciálás		1							
motiválás		1							
módszertani sokszínűség									
kooperatív módszerek alkalmazása			1						
együttműködés	1		1						
a tanítás							1		
diszciplináris tudás	1						1		
tananyag kiválasztás									
váratlan helyzetek kezelése									1
kommunikációs készségei	2			1		2			1
alkalmazkodás a tanulókhoz			1	1					
tanulók megismerése					2				
tervezés					1				

11. ábra: Bemeneti interjúk – önmagukra mint pedagógusokra vonatkozó kategóriák

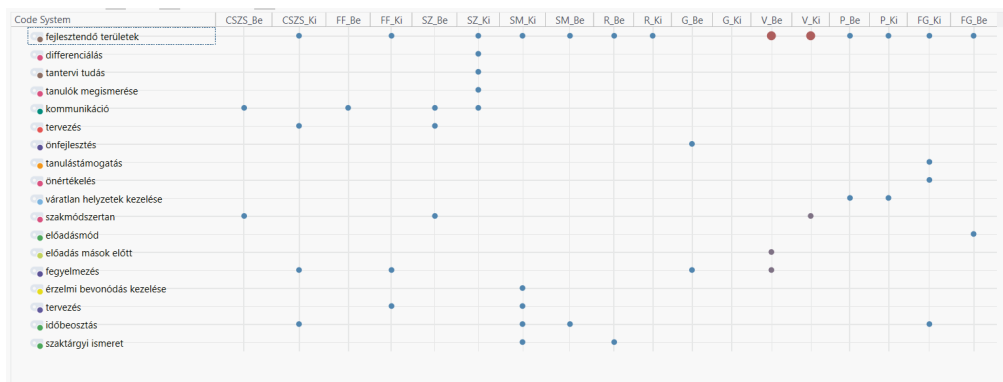
Code System	CSZS_Ki	FF_Ki	SZ_Ki	SM_Ki	R_Ki	G_Ki	V_Ki	P_Ki	FG_Ki
erősségei	2	2	1	2	2		1	1	1
a tanításra vonatkozóan					1				
közösségformálás	1	1							
differenciálás									
motiválás		2							
módszertani sokszínűség	1		1						
kooperatív módszerek alkalmazása									
együttműködés			1						
a tanítás									
diszciplináris tudás	1	1		1					
tananyag kiválasztás				1					
váratlan helyzetek kezelése			1	1					
kommunikációs készségei	1		1	1					
alkalmazkodás a tanulókhoz									
tanulók megismerése									
tervezés	1	1	2					1	

12. ábra: Kimeneti – önmagukra mint pedagógusokra vonatkozó kategóriák

A két ábrán egyértelműen látszik a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérés. Az első öt hallgató alkotta a kísérleti, az azt követő négy pedig a kontrollcsoportot. A kísérleti csoport tagjainál a kimeneti interjúkban sokkal több erősség jelenik meg. Ez úgy értelmezhető, hogy az önértékelést rendszeresen végző hallgatók sokkal inkább tisztában vannak erősségeikkel, és ezt ki is fejezik az interjúkban.

Fejlesztendő területek

Az erősségek mellett a fejlesztendő területeket is érdemes elemezni. Összességében a hallgatók nagyon sok fejlesztendő területet neveztek meg (13. ábra). Ezek között vannak olyanok, amelyek az erősségeknél is kifejezésre kerültek, de vannak újabb területek is, mint például *a tantervi tudás, a kommunikáció, az önfejlesztés, a tanulástámogatás, maga az önértékelés, a fegyelmezés, az érzelmi bevonódás kezelése*.



13. ábra: Fejlesztendő területek

Ha összehasonlítjuk a bementi és kimeneti interjúkban említett kategóriákat, akkor látható, hogy a kimeneti interjúknál **több fejlesztendő terület jelenik meg. Ez magyarázható azzal, hogy a hallgatóknak nagyobb rálátása van a tanítási gyakorlat végén az egész éves munkájukra, könnyebben meg tudják nevezni, hogy mi az, amiben fejlődniük kell.** Ezt támasztja alá az is, hogy olyan különleges területek jelennek meg a tanév végén, mint a *differenciálás, tantervi tudás, tanulók megismerése, tanulástámogatás, önértékelés, érzelmi bevonódás kezelése, tervezés* (14. és 15. ábrák).

Code System	CSZS_Be	FF_Be	SZ_Be	SM_Be	R_Be	G_Be	V_Be	P_Be	FG_Be
fejlesztendő területek				1	1		2	1	1
differenciálás				1	1				
tantervi tudás									
tanulók megismerése									
kommunikáció	1	1	1						
tervezés			1						
önfejlesztés						1			
tanulástámogatás									
önértékelés									
váratlan helyzetek kezelése								1	
szakmódszertan	1		1						
előadásmód									1
előadás mások előtt							1		
figyelmezés						1	1		
érzelmi bevonódás kezelése									
tervezés									
időbeosztás				1					
szaktárgyi ismeret					1				

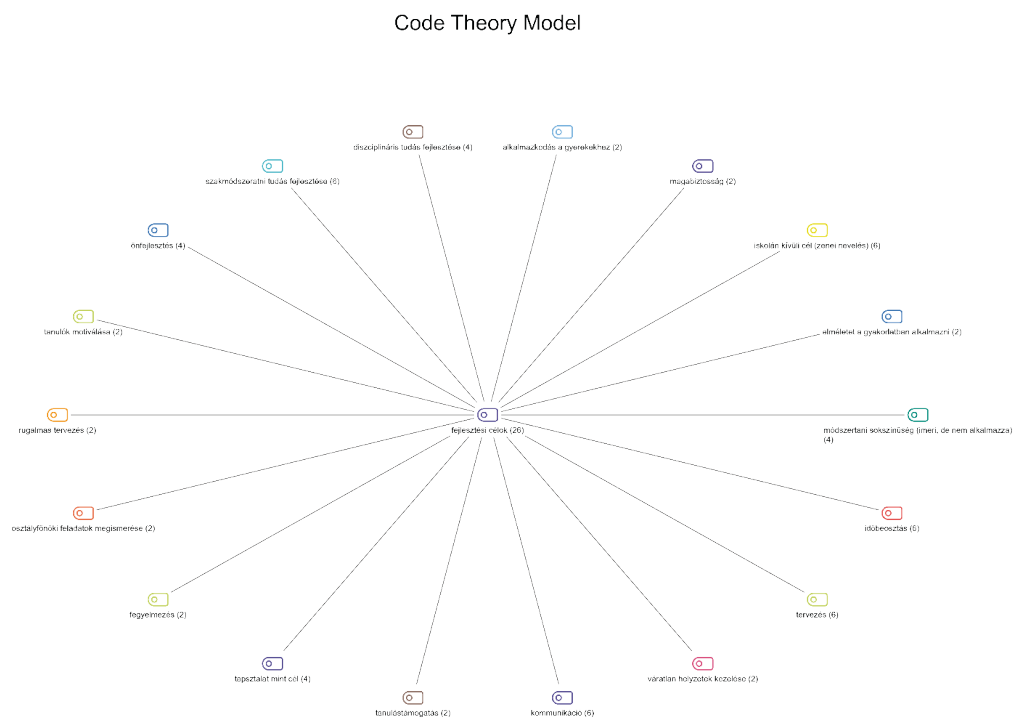
14. ábra: Fejlesztendő területek bemeneti interjúkban

Code System	CSZS_Ki	FF_Ki	SZ_Ki	SM_Ki	R_Ki	G_Ki	V_Ki	P_Ki	FG_Ki
fejlesztendő területek	1	1	1	1	1		2	1	1
differenciálás			1						
tantervi tudás			1						
tanulók megismerése			1						
kommunikáció			1						
tervezés	1								
önfejlesztés									
tanulástámogatás									1
önértékelés									1
váratlan helyzetek kezelése								1	
szakmódszertan							1		
előadásmód									
előadás mások előtt									
figyelmezés	1	1							
érzelmi bevonódás kezelése				1					
tervezés		1		1					
időbeosztás	1			1					1
szaktárgyi ismeret				1					

15. ábra: Fejlesztendő területek kimeneti interjúkban

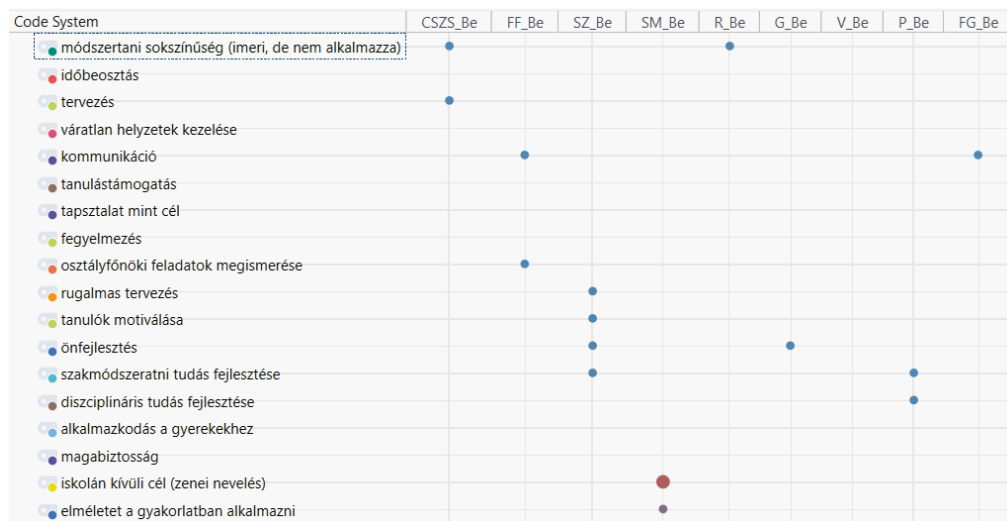
Fejlesztési célok

Az erősségek és fejlesztendő területek feltérképezése után adódik a kérdés, hogy a fejlesztési céljaikat hogyan határozták meg a hallgatók (16. ábra).

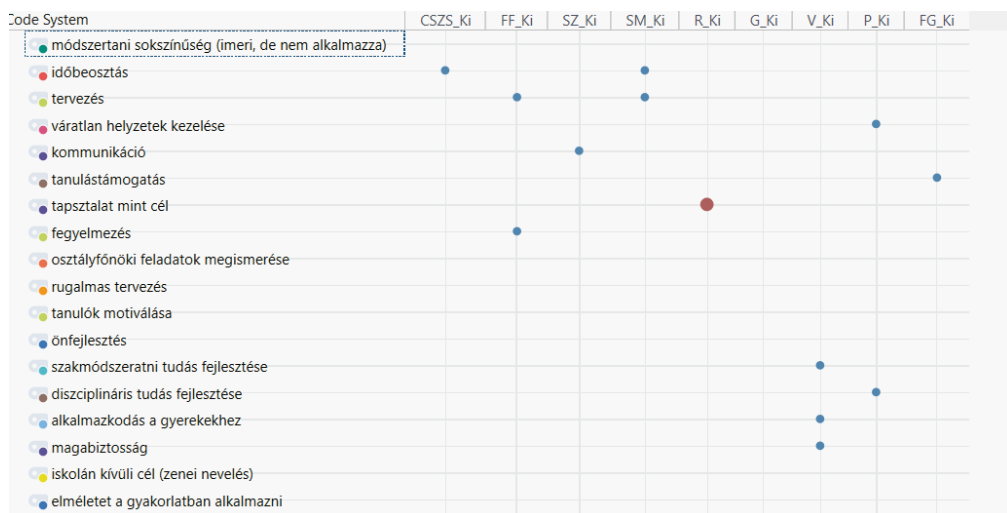


16. ábra: Fejlesztési célok

Az ábrán tizennyolc területre vonatkozóan neveztek meg a hallgatók fejlesztési célokat. A célok egy része az oktatási folyamat mentén sorolható be: *időbeosztás, tervezés, rugalmas tervezés, tanulástámogatás, fegyelmezés, tanulók motiválása*. A másik csoportjuk a pedagógus tudására és annak fejlesztésére vonatkoztatható: *osztályfőnöki feladatok megismerése, szakmódszertani tudás fejlesztése, diszciplináris tudás fejlesztése, tapasztalat mint cél, önfejlesztés, elméletet a gyakorlatban alkalmazni, módszertani sokszínűség (ismeri, de nem alkalmazza)*. A harmadik csoportban saját tulajdonságok találhatók: *váratlan helyzetek kezelése, kommunikáció, alkalmazkodás a gyerekekhez, magabiztosság fejlesztése*. Egy iskolán kívüli cél is megjelenik (*iskolán kívüli zenei nevelés*).



17. ábra: Bemeneti interjúk – fejlesztési célok



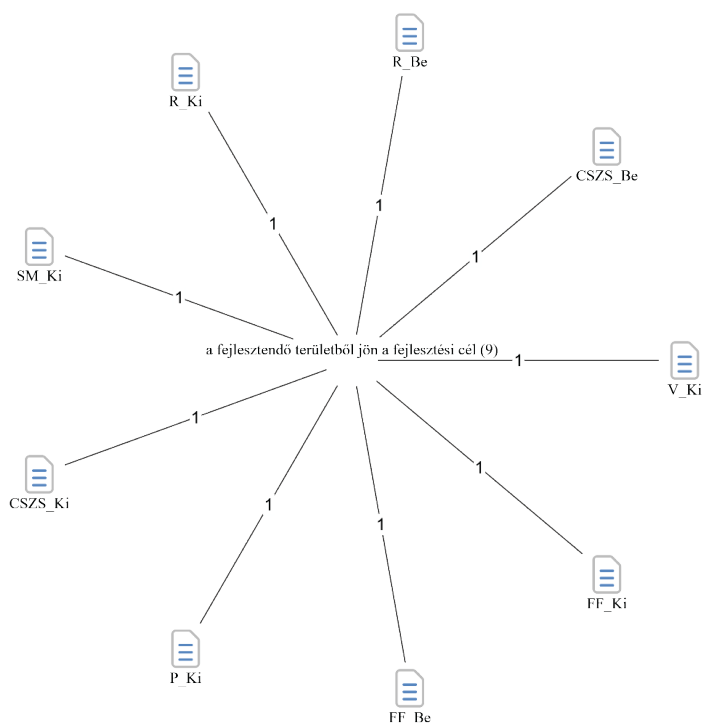
18. ábra: Kimeneti interjúk – fejlesztési célok

A bemenet (17. ábra) és kimenet (18. ábra) összevetésével látható, hogy a fejlesztési célok több esetben eltérnek egymástól. Egy hallgató nem fogalmazott meg fejlesztési célokat bemenetkor, és szintén egy hallgató nem fogalmazott meg fejlesztési célokat kimenetkor. A két hallgató nem ugyanaz a személy, ugyanakkor mindkét hallgató a kontrollcsoport tagja. A *tanulástámogatás*, a *tapasztalat mint cél*, a *fegyelmzés*, az *alkalmazkodás a gyerekekhez* és a *magabiztosság* a kimenetkor került kifejezésre, ugyanakkor az *osztályfőnöki tevékenység megismerése*, a *rugalmas tervezés*, a *tanulók*

motiválása, az önfejlesztés, az iskolán kívüli cél (zenei nevelés) és az elméletet a gyakorlatban alkalmazni kategóriák nem kerültek megemlítésre a kimenetkor.

Azt is érdemes összevetni, hogy a fejlesztendő területek mennyiben válnak fejlesztési céllá a hallgatók nézeteiben, vagyis kimutatható-e egyfajta önszabályozás a hallgatóknál. Külön kódként vettem fel a fejlesztendő területekre épülő fejlesztési célokat.

A fejlesztendő területek és a fejlesztési cél kapcsolata (N=9)



19. ábra: A fejlesztendő területekből következik a fejlesztési cél

A 19. ábra alapján látható, hogy kilenc esetben mutatható ki az önszabályozás eme két fontos elemének kapcsolata.

N = 9	A fejlesztendő terület és a fejlesztési cél kapcsolata	
	Bemenet	Kimenet
CSZS	X	X
FF	X	X
SZ		
SM		X
R	X	X
G		
V		X
P		X
FG		

5. táblázat: A fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolása (vastagon szedve a kísérleti csoport tagjai)

Az önértékelést rendszeresen alkalmazó hallgatók (kísérleti csoport) között három hallgatónál jelenik meg bemenetkor és kimenetkor is a fejlesztendő területből a fejlesztési cél megfogalmazása (FF_Be, FF-Ki; R_Be, R-Ki; CSZS_Be, CSZS_Ki). Valószínű, hogy mivel ezeknél a hallgatóknál már bemenetkor is jelen volt a metakogníció ezen eleme, így a gyakorlat során történő önértékelés megerősítette őket ebben a tevékenységben. Három hallgatónál csak kimenetkor mutatható ki a fejlesztésre váró terület és fejlesztési cél összekapcsolása. Ez utóbbi három hallgató közül az egyik a kísérleti, a másik kettő pedig a kontrollcsoport tagja (5. táblázat). Az eredményeket látva valószínű, hogy **a kívülről támogatott rendszeres önértékelés önmagában bizonyos mértékben eredményezi a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolását**, ugyanakkor a kísérleti csoportban maradt olyan hallgató, akiknek a két terület egyáltalán nem jelent meg az egész gyakorlat során. A kontrollcsoportban a gyakorlat végére két hallgatónál mutatható ki a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolódása, két hallgatónál pedig meg sem jelenik ez a kapcsolat. Összegezve tehát elmondható, hogy a vizsgálatban részt vett hallgatókat három csoportba oszthatjuk. Vannak olyan hallgatók, akik eleve kialakították már saját önszabályozó folyamataikat, és meghatározott tanulási stratégiákat alkalmazva lépnek be a tanítási gyakorlatba. A másik csoportba azok a hallgatók tartoznak, akiknél a tanítási gyakorlat végén kimutatható a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolása. A harmadik csoportba pedig azok a hallgatók tartoznak, akik esetében nem mutatható ki az önszabályozás eme eleme sem a gyakorlat elején, sem a végén. Mi lehet akkor a rendszeres önértékelés szerepe? **Valószínű, hogy az erős önszabályozó hallgatók esetében az önértékelés megerősítő funkcióval bír. Azoknál a hallgatóknál, akiknél az önszabályozás valamilyen gyengébb szín-**

ten van jelen, nem biztos, hogy a rendszeres önértékelés az, ami a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolását támogatja, hanem valami, a külső tanítási gyakorlat során felmerülő egyéb tényező. Léteznek olyan hallgatók is, akiknél sem a tanítási gyakorlat, sem a rendszeres önértékelés nem valósította meg a két terület összekapcsolódását. Ezen eredményeink azért bírnak nagy jelentőséggel, mert a tanári pályán gyakornokként, majd teljes jogú tanárként dolgozó pedagógusok szakmai fejlődését mindenképpen szükséges a jelenleg érvényben lévő törvényi szabályozások (Pedagógusok előmeneteli rendszere, valamint Egyéni teljesítményértékelés) adta keretek között értelmezni. **Felvetődik tehát a kérdés, hogy a jövő pedagógusa képes lesz-e önmagát mint a rendszer elemét szemlélni, és hogy ez a képesség egyáltalán fejleszthető-e.**

A fejlesztési célok elérése

Külön kategóriaként vettem fel a fejlesztési célok elérését. Ezen a főkédon belül két alkódot alakítottam ki, az egyik a *pontos fejlesztésre váró terület*, a másik pedig a *fejlesztési cél mikéntjének* a megnevezése volt. A *hallgatók a szakmai kommunikációt, a tervezést és a diszciplináris területet* nevezték meg ebben a kontextusban, a fejlesztési célok eléréséhez pedig a következő válaszokat adták: mentor vagy szakvezető, egyedül, csoporttársak támogatásával, tapasztalt kollégák támogatásával, továbbképzések és szakirodalom olvasása révén.

„Kikre támaszkodnál ezeknek a céloknak a megvalósításában?

A tanárnőre is például, de nehezen kérek segítséget. Úgy vagyok vele, hogy ezt meg kell tudni oldani magamban. A segítség azt bizonyítja, hogy az nekem nem megy, és azt én nem szeretem”. (CSZS_Ki_64)

„A fegyelmezést szerintem csak úgy, ha minél több órát tartok a jövőben, egy nap több órát tart az ember, és akkor belerázódik. A határozottság az önértékeléssel függ össze, el kellene hinni magamról azt, hogy van helyem a pályán. Ez ilyen ön-bizalom kérdése. Módszertani oldalról például biológiából ezt az osztályt elég jól ismerem, hogy ki milyen szinten van, és akkor náluk már lehetne különböző szintű feladatokat adni. Van olyan tanuló, aki nagyon ügyes, van olyan, aki csak alapszinten teljesít”. (FF_Ki_58-59)

„... esetleg tanácsot kérni csoporttársaimtól. Olyan baráti körben vagyok, akik sokkal szorgalmasabbak, ösztöndíj, tőlük mindenképpen kérnék tanácsot.” (G_Be_92)

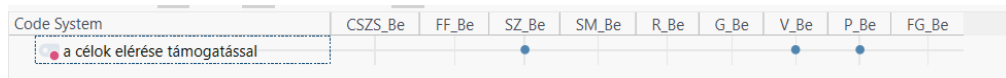
„... megkérdeznék tapasztaltabbakat, beszélnek kollégákkal.” (SZ_Ki_50)

„A módszertani résznél is továbbképzésekkel.” (P_Ki_46)

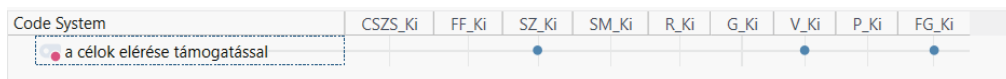
„A másik a szakirodalom interneten, amit találok interneten. A Magyar tanárok

Egyesületének vannak fenn nagyon jó óratervei, és akkor próbálok izgalmasabb óraterveket felhasználni, tehát szakirodalom, kis segédletek”. (CSZS_Be_81)

Összevettem a bemeneti és a kimeneti interjút abban a tekintetben, hogy a célok eléréséhez a támogatás igénybevétele megjelenik-e (21. ábra).



21. ábra: A célok elérése támogatással – bemeneti interjúk



22. ábra: A célok elérése – kimeneti interjúk

Csak két hallgatónál jelenik meg következetesen (bemenet és kimenet) az a nézet, hogy szakmai céljaik eléréséhez támogatást keresnének (22. ábra). Az egyik hallgató a kísérleti, a másik a kontrollcsoport tagja.

Önértékelés az oktatási folyamatban megjelenő tényezők és a Képzési Kimeneti Követelmények mentén

Az interjúk elemzése során lehetőségem volt kvantitatív adatok elemzésére is, mivel mind bemenetkor, mind kimenetkor két önértékelési skálát tölttettem ki a hallgatókkal. Az egyik skála tartalmában egyrészt az oktatási folyamatot felépítő alkotóelemekre épült (tanórai tervezés, megvalósítás, értékelés, tanórán kívüli tevékenységek), a másik skála a hallgatókra vonatkozó Képzési Kimeneti Követelményekre vonatkozott. A skálák ötfokozatúak voltak mindkét esetben. A továbbiakban ezeket az adatokat ismertetem és értelmezem az összes hallgatóra, majd külön a kísérleti és a kontrollcsoport hallgatóira vonatkozóan.

Az oktatási folyamat tényezői

Az oktatási folyamat tényezőit a következő csoportokra oszthatjuk: tervezés, megvalósítás és tanórán kívüli tevékenységek. Az összesített átlagok bemenetnél 2.22-től 4.78-ig, kimenetkor pedig 2.67-től 4.56-ig terjedtek. Az év elején a bemenetkor született összesített átlag 3.85 volt, az év végén 3.97. Az év elején és az év végén is a legmagasabb az átlag *a mentorommal, szakvezetőmmel való kommunikáció* (MBe = 4.78; MKi = 4.67) kategóriánál volt. A legalacsonyabbra év elején és év

végén is *a szülőkkel való kommunikációt* (MBe = 2.22; MKi = 2.67) értékelték a hallgatók.

Az összesített átlagok kategóriánként hét kategória kivételével ugyanolyanok vagy magasabbak az év végén, mint az év elején. Az alacsonyabb kategóriák a következők voltak:

Tervezés: differenciálás (MBe = 3.44; MKi = 3.00)

Megvalósítás: a tervezett munkaformák hatékony alkalmazása (MBe = 4.22; MKi = 4.00)

Tanórán kívüli tevékenységek: reflexiók megfogalmazása, írása a tanórára, foglalkozásra (MBe = 4.44; MKi = 4.33)

Tanórán kívüli tevékenységek: a reflexiók alapján új célok kitűzése (MBe = 4.33; MKi = 4.11)

Tanórán kívüli tevékenységek: a tanórán kívüli tevékenységek megvalósítása után visszacsatolás (MBe = 3.78; MKi = 3.56)

Tanórán kívüli tevékenységek: a tanórán kívüli tevékenységek után új célok kitűzése (MBe = 4.00; MKi = 3.33)

Tanórán kívüli tevékenységek: a mentorommal, szakvezetőmmel való kommunikáció (MBe = 4.78; MKi = 4.67).

Az eredményekből látható, hogy a mentorral, szakvezetővel való kapcsolat, kommunikáció létfontosságú a hallgatók számára, a szülőkkel való kapcsolattartást akadályozza, hogy nem közvetlenül, hanem közvetve kerülnek a szülőkkel kapcsolatba, hiszen a szülői értekezleteken és a fogadóórákon mint megfigyelők vesznek részt. A tanórai tanítás mentén, ha felmerülnek is problémák, a szülőkkel való kapcsolatot a mentortanár, szakvezető tanár ápolja, közvetett információkat nyújtva a hallgatóknak.

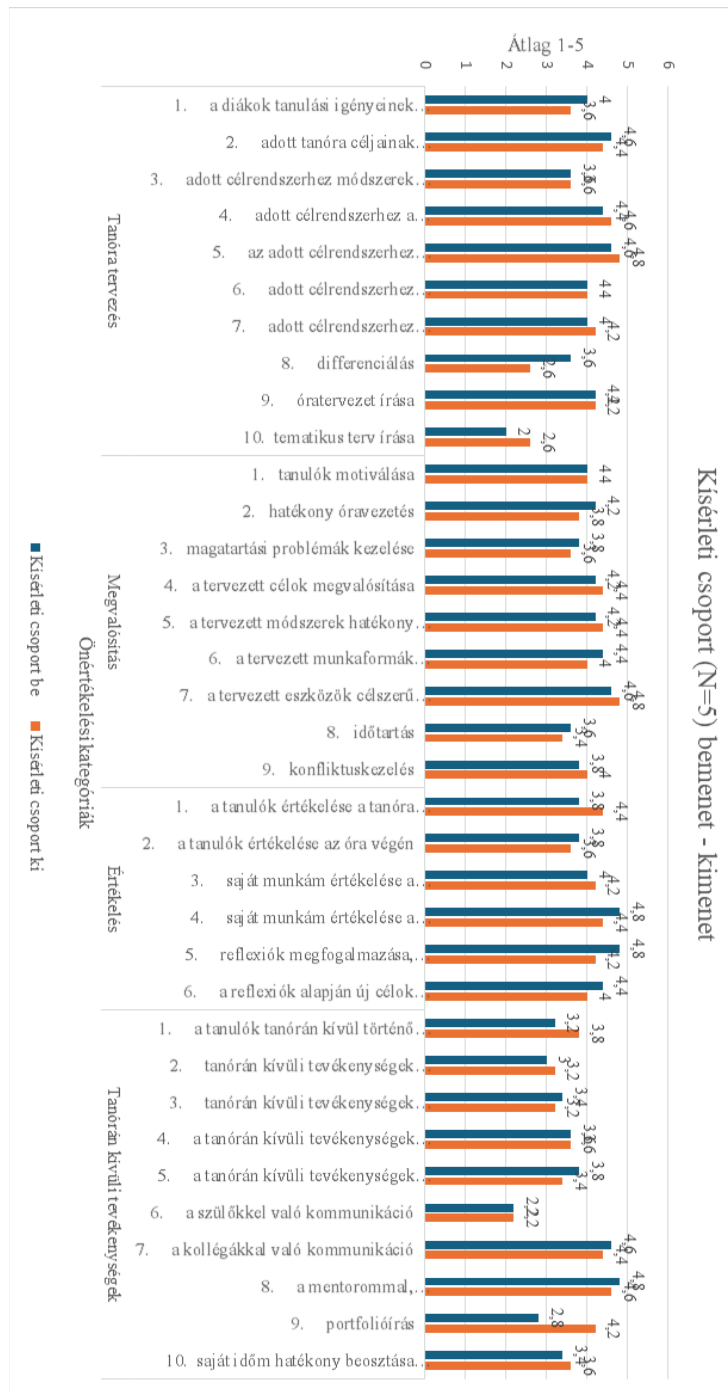
A fenti kategóriák közül meg kell említeni a reflexiók megfogalmazását. Valójában élesben a tanítási gyakorlat során szembesülnek a hallgatók ezen feladat fontosságával. Ezen a ponton érhető tetten a kifutóban lévő képzési rendszer hátránya. Remélhetőleg az új típusú tanárképzés, amely széthúzza a gyakorlatok rendszerét, gyógyír lesz erre a problémára.

A tanórán kívüli tevékenységekhez kötődő kategóriák esetében megint csak a reflektivitás problémaköre az, amely tudatosul a hallgatók nézeteiben, valamint az, hogy a pedagógus tevékenysége nemcsak a tanórákra való felkészülést, a tanórák megtartását, hanem nagyon sok, a tanórán kívüli tevékenységet magában foglal.

A kísérleti és a kontrollcsoport eredményei alapján elmondható, hogy a kísérleti csoport tagjai összességében magasabbra értékelték önmagukat (MBe = 3.89), mint a kontrollcsoport tagjai (MBe = 3.79) bemenetkor, kimenetkor viszont épp fordítva történt, a kísérleti csoportnál (MKi = 3.89) alacsonyabb az összesített átlag, mint a

kontrollcsoportnál ($MK_i = 4.08$). A kísérleti csoportnál bemenetkor 2-től 4.80-ig, a kontrollcsoportnál 2.25-től 4.75-ig terjedtek az átlagok.

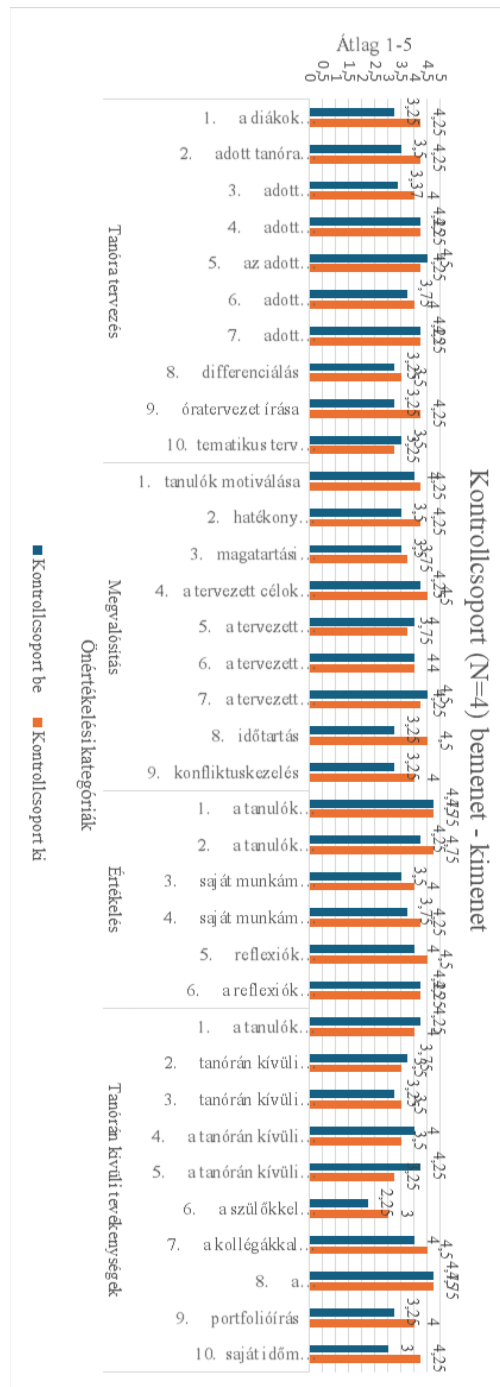
Kimenetnél a kísérleti csoportnál 2.20 és 4.80, a kontrollcsoportnál 3.25 és 4.75 közé estek az átlagok (23. ábra).



23. ábra: Az oktatási folyamat tényezői mentén történő önértékelés – Kísérleti csoport (bemenet – kimenet)

Ha a két csoport bemeneti és kimeneti átlagait vetjük egybe, akkor a kísérleti csoportnál az összesített átlag nem változott ($MBe = 3.89$; $MKi = 3.89$), a kontrollcsoportnál egyértelműen magasabb az összesített átlag a kimenetkor ($MBe = 3.79$, $MKi = 4.08$).

A kísérleti csoportnál a harmincöt kategóriából tizenöt kategóriánál alacsonyabb átlagok mutathatók ki kimenetkor a bemeneti átlagokhoz képest. A legnagyobb eltérés negatív irányban a *Megvalósítás: differenciálás esetében* ($MBe = 3.6$; $MKi = 2.6$), pozitív irányban pedig a *Tanórán kívüli tevékenységek: Portfólióírás* ($MBe = 2.8$; $MKi = 4.22$) esetében volt.



24. ábra: Az oktatási folyamat tényezői mentén történő önértékelés – Kontrollcsoport (bemenet – kimenet)

Ugyanezen szempont alapján a kontrollcsoportnál harmincöt kategóriából hét kategóriánál van alacsonyabb érték kimenetkor a bemenethez képest, a többi kategóriánál ugyanolyan vagy magasabb átlagok születtek (24. ábra). A legnagyobb eltérés negatív irányban a *Tanórán kívüli tevékenységek utáni célok kitűzése* (MBe = 4.25; MKi = 3.25), pozitív irányban a *Megvalósítás: időtartás* (MBe = 3.25; MKi = 4.50) és a *Tanórán kívüli tevékenységek: saját időm hatékony beosztása (szakdolgozat, órákra készülés, reflexiók írása, egyéb beadandó feladatok elkészítése)* (MBe = 3; MKi = 4.25) kategóriák között volt.

Még egy szempont mentén érdemes elemezni az eredményeket. A szakirodalmat olvasva felmerült a kérdés, hogy a hallgatók hogyan értékelik önmagukat két területen: a tanóra közben és tanóra végén megvalósuló értékelés kapcsán. Természetesen ezalatt a tanulók értékelését értjük.

Kísérleti csoport (N = 5)				Kontrollcsoport (N = 4)			
értékelés tanóra közben		értékelés tanóra végén		értékelés tanóra közben		értékelés tanóra végén	
bement	kimenet	bemenet	kimenet	bemenet	kimenet	bemenet	kimenet
3.80	4.40	3.80	3.60	4.75	4.75	4.25	4.75

6. táblázat: A tanórán és a tanóra végén történő értékelés önértékelése

A kísérleti csoportnál a tanóra végi értékelés alacsonyabb kimenetkor, mint bemenetkor. A kontrollcsoportnál a tanóra közbeni értékelés azonos, a tanóra végi pedig magasabb értéket kapott kimenetkor a bemenethez képest (6. táblázat).

Kísérleti csoport (N = 5)				Kontrollcsoport (N = 4)			
önértékelés tanóra közben		önértékelés tanóra végén		önértékelés tanóra közben		önértékelés tanóra végén	
bement	kimenet	bemenet	kimenet	bemenet	kimenet	bemenet	kimenet
4.00	4.20	4.80	4.40	3.50	3.75	4.00	4.25

7. táblázat: Az önértékelés tanóra közben és tanóra végén

Az önértékelésre vonatkozó kimeneti átlagok minden esetben magasabbak a kontrollcsoportnál a bemeneti átlagokhoz képest. A kísérleti csoportnál a tanóra végi önértékelés alacsonyabb értéket ért el kimenetkor, mint bemenetkor (7. táblázat). Érdemes figyelni az értékelés tanóra közben és az önértékelés tanóra közben kategóriák átlagaira. A hallgatók alacsonyabbra értékelték önmagukat mindkét kategóriánál kimenetkor. Magyaratzként fogalmazható meg a tanóra végi teendők sokasága, amelynek következtében a tanóra végi értékelés sokszor elmarad, vagy nem teljesen úgy valósul meg, ahogyan azt a hallgatók szeretnék, valamint hogy elsősorban a tanulók értékelését valószínűsítjük meg, és nem marad idő az önértékelésre. Erre a kérdésre pontosabb választ fogalmazható majd meg a tanórákat követő interjúk elemzése során.

Az oktatási folyamat tényezőinek önértékelésénél tehát elmondható, hogy összességében az év végén magasabb átlagok születtek, mint az év elején. Bemenetkor a kísérleti csoport tagjai magasabbra értékelték önmagukat, mint a kontrollcsoport tagjai, kimenetkor ugyanakkor megfordult ez a helyzet, a kísérleti csoportnál alacsonyabb volt az összesített átlag, mint a kontrollcsoportnál. **Mindez a rendszeresen végzett önértékelés tudatosító funkcióját emeli ki. A hallgatók realisabban látják önmagukat a különböző területeken, és tudják, mik az erősségeik, fejlesztendő területeik.** A kísérleti csoportnál a differenciálás esetében volt a legnagyobb eltérés negatív irányban és a portfólióírásnál pozitív irányban a tanév végén. A kontrollcsoportnál a tanórán kívüli tevékenységek utáni újabb célkitűzés területén volt mérhető a legnagyobb negatív irányú átlagcsökkenés, és a saját idő (tanórán kívüli) hatékony beosztása esetében pedig a legnagyobb pozitív irányú növekedés.

A tanulók értékelését és az önértékelést megvizsgálva is tetten érhető az önértékelés tudatosító szerepe. A tanóra végi értékelésnél és önértékelésnél alacsonyabb értékek születtek a bemeneti eredményekhez képest a kimenetkor. Az okokra bár létezik magyarázat, de azok pontosabb felderítésére a tanórát követő interjúk elemzése után kerülhet sor.

Elemzésem kiemelt szempontja volt a fejlesztendő terület és fejlesztési cél összekapcsolása a hallgatók nézeteiben. Ennek tekintetében megállapítható, hogy a vizsgálatba bevont hallgatók nem homogén csoportként kezelhetők, vannak, akik rendelkeznek az önszabályozást lehetővé tevő tanulási stratégiákkal, és esetükben az önértékelés megerősítést ad, de léteznek olyan hallgatók is, akiknél az önértékelés bizonyos tekintetben szerepet játszhat az önszabályozás fejlesztésében. Vannak olyan hallgatók is, akiknél a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél nem kapcsolódnak össze akár végeztek rendszeres önértékelést, akár nem. Ezekre a hallgatókra különös figyelmet érdemes fordítani a jövőben. Ez a problémakör egyrészt már átvezet az egyetemi időszak utáni gyakornoki időszak problématerületeihez, másrészt új területet nyit abban az irányban, hogy vajon mi támogathatja a kezdő pedagógust abban, hogy a rendszer (oktatási, saját iskola) alkotóelemeként azonosítsa önmagát.

Önértékelés a Képzési Kimeneteli Követelmények mentén

A Képzési Kimeneteli Követelmények szakmai kompetenciákat határoznak meg. Ezek a következők:

1. a tanulói személyiség fejlesztése
2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. a pedagógiai folyamat tervezése
4. a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése

5. az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése
6. a tanulási folyamat szervezése és irányítása
7. a pedagógiai értékelés
8. szakmai együttműködés és kommunikáció
9. a szakmai fejlődésben való elkötelezettség, önművelés

A kompetenciák mentén a hallgatók önértékelése összességében (MKKK_Be=3.90; MKKK_Ki: 4.26) magasabb volt kimenetkor, mint bemenetkor. Hat kompetenciate-
rületen magasabbak voltak az átlagok kimenetkor (*a tanulói csoportok, közösségek
alakulásának segítése, fejlesztése; a pedagógiai folyamat tervezése; a szaktudományi
tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fej-
lesztése; a pedagógiai értékelés; a szakmai együttműködés és kommunikáció, valamint
a szakmai fejlődésben való elkötelezettség, önművelés*).

	1. kompetencia	2. kompetencia	3. kompetencia	4. kompetencia	5. kompetencia	6. kompetencia	7. kompetencia	8. kompetencia	9. kompetencia	összes átlag
Be	4.22	4	3.67	3.89	4.22	4.22	3.33	3.78	3.78	3.90
Ki	4.11	4.22	4.33	4.33	4.11	4	4.22	4.56	4.44	4.26

8. táblázat: A Képzési Kimeneti Követelmények (kompetenciák) mentén történő
önértékelés a két csoportnál együtt

A legnagyobb eltérés az átlagok között a 7. kompetenciánál (pedagógiai értéke-
lés alkalmazása) volt (8. táblázat). Három kompetencia esetében kisebbek voltak az
átlagok a kimenetkor. A legnagyobb eltérés a 6. kompetenciánál (a tanulási folyamat
szervezése, irányítása) volt.

A kísérleti csoport esetében a bemeneti átlagok 3.4 és 4.4 között, a kimeneti átlagok
3.8 és 4.6 között voltak. A kontrollcsoportnál a bemeneti átlagok 3.25 és 4.5 között, a
kimeneti átlagok 4.00 és 4.75 között szóródtak.

A kísérleti és kontrollcsoport eredményeit vizsgálva a kísérleti csoportnál hat kom-
petenciánál magasabbra értékelték önmagukat a hallgatók kimenetkor, mint bemen-
tekor. Ezek ugyanazok a területek voltak, mint a két csoport összesített eredményei
esetében.

	1. kompetencia	2. kompetencia	3. kompetencia	4. kompetencia	5. kompetencia	6. kompetencia	7. kompetencia	8. kompetencia	9. kompetencia	összes átlag
Kísérleti csoport Be	4.4	4	3.6	4.2	4.4	4	3.4	3.8	4	3.98
Kísérleti csoport Ki	4	4.2	4.4	4.6	4.2	3.8	4	4.4	4.2	4.20

9. táblázat: A Képzési Kimeneti Követelmények (kompetenciák) mentén történő önértékelés (Kísérleti csoport Be-Ki)

Az átlagok eltérése a 3. kompetencia (pedagógiai folyamatok tervezése) esetében volt a legnagyobb pozitív irányban (9. táblázat).

A kontrollcsoportnál hét kompetenciánál voltak magasabbak az önértékelés átlagai az év végén, mint az év elején.

	1. kompetencia	2. kompetencia	3. kompetencia	4. kompetencia	5. kompetencia	6. kompetencia	7. kompetencia	8. kompetencia	9. kompetencia	összes átlag
Kontrollcsoport Be	4	4	3.75	3.5	4	4.5	3.25	3.75	3.5	3.81
Kontrollcsoport Ki	4.25	4.25	4.25	4	4	4.25	4.5	4.75	4.75	4.33

10. táblázat: A Képzési Kimeneti Követelmények (kompetenciák) mentén történő önértékelés (Kontrollcsoport Be-Ki)

A legnagyobb különbség az átlagok között a 8. kompetenciánál (szakmai együttműködés és kommunikáció) volt pozitív irányban (10. táblázat).

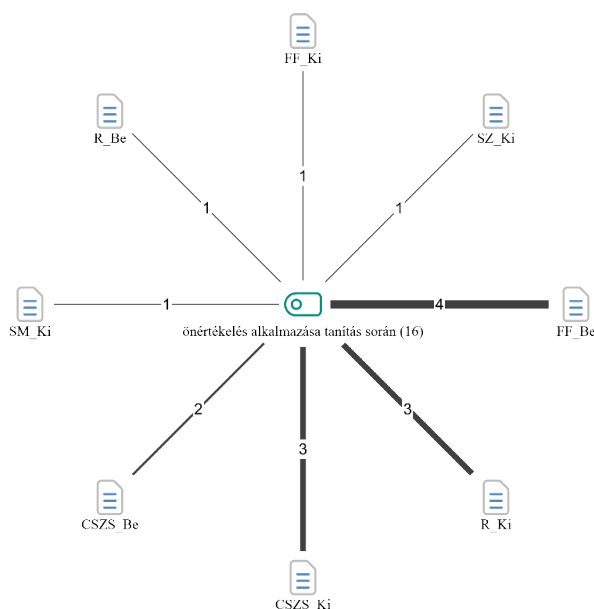
A kompetenciák esetében összességében magasabb volt a hallgatók önértékelése a tanév végén, mint a tanév elején. Összevetve a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit látható, hogy a kísérleti csoportnál (MBe_kísérleti=3.98) bemenetkor magasabbak voltak az átlagok a kontrollcsoportéhoz mérve (MBe_kontroll=3.81), kimenetkor pedig a kontrollcsoport átlagai voltak magasabbak (MKi_kontroll=4.33), mint a kísérleti csoporté (MKi_kísérleti=4.20) A bemeneti-kimeneti önértékelés különbségeit összevetve a két csoportnál megállapítható, hogy a kontrollcsoportnál (0.52) nagyobb a különbség a bemenet és kimenet között, mint a kísérleti csoportnál (0.22) pozitív irányban. Ez azt jelenti, hogy a kísérleti csoportnál, ahol rendszeres önértékelésre került sor a tanév során, a tanév végére, bár összességében magasabb volt az önértékelés a bemenethez képest, ugyanakkor a két csoport közötti kimeneti átlagok értéke a kontrollcsoportnál magasabb, **vagyis nem az önértékelés rendszeres alkalmazásának tudható be az önértékelésük erősödése, hanem a külső tanítási gyakorlat által biztosított gyakorlásnak, a fejlődés észlelésének.** Az önértékelés valójában, mint ahogy az oktatási folyamat tényezőinek értékelésekor is utaltam rá, az erősségek, fejlesztendő területek beazo-

nosítását teszi lehetővé, ez a tudatosság pedig azt eredményezi, hogy szigorúbbak a hallgatók önmagukhoz. Ez a szigorúság fejeződik ki a kísérleti csoport kimeneti eredményeinek alacsonyabb értékeiben, valamint a kimeneti-bemeneti átlagok különbségeinek nagyságában. Az oktatási folyamat önértékelését vizsgálva a két csoport tagjainál összességében eltérő területeken növekedett a hallgatók önértékelése a legnagyobb mértékben (kísérleti csoport – portfólióírás; kontrollcsoport – saját idő jobb beosztása). A kompetenciákat tekintve eltérő területeken növekedett a hallgatók önértékelése a legnagyobb mértékben. A kísérleti csoport esetében a pedagógiai folyamatok tervezése, a kontrollcsoportnál pedig a szakmai együttműködés és kommunikáció területén mutathatók ki a legnagyobb különbségek.

Az önértékelés alkalmazása a tanítás során

Eddig a hallgatók önértékelésről alkotott nézeteit, önértékelését elemeztem. Izgalmas kérdés, hogy a tanítás során alkalmazzák-e az önértékelést, mi erről a véleményük. A 25. ábrán látható, hogy minden a vizsgálatba bevont hallgató megemlíti az önértékelés alkalmazását a tanítás során vagy a bemeneti, vagy a kimeneti interjúban. Felhívnom a figyelmet, hogy itt a megemlítésről van szó.

Kísérleti csoport - bemenet és kimenet (N=5)

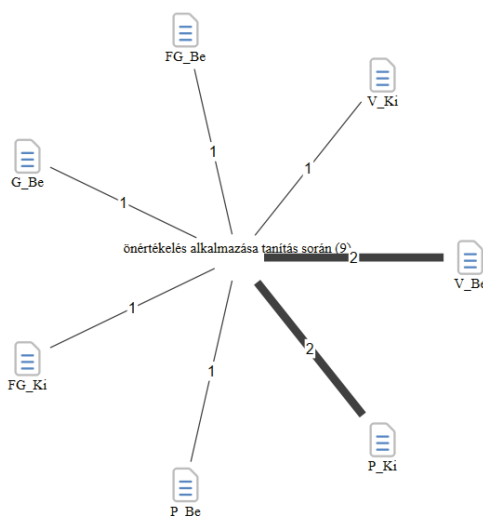


25. ábra: Az önértékelés alkalmazásának említése a tanítás során (Kísérleti csoport)

A kísérleti csoportnál három hallgató esetében a kimeneti és a bemeneti interjúnál, két hallgatónál pedig csak a kimeneti interjúnál jelenik meg ez a kód. Összességében minden kimeneti interjúban említést nyer ez a kategória.

„Én jómagam alkalmaztam önértékelést a diákoknál. Leginkább az órai teljesítményükre, viselkedésükre kértem visszacsatolást szóban olyan kérdések mentén, hogy az a valami számukra hasznos és jó volt-e, tudják-e majd valamire használni. Legfőképpen óra után kérdeztem meg őket.” (SM_Ki_42-43)

Kontrollcsoport - bemenet és kimenet (N=4)



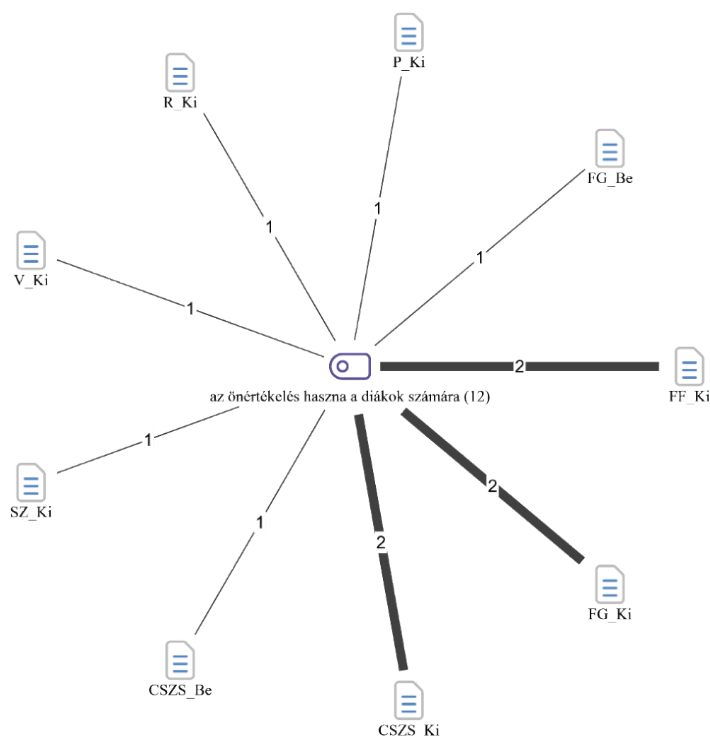
26. ábra: Az önértékelés alkalmazásának említése a tanítás során (Kontrollcsoport)

A kontrollcsoportot vizsgálva (26. ábra) is mindegyik hallgató megemlítette a tanítás során való lehetséges alkalmazást bemenetkor és kimenetkor is, de csak három hallgatónál jelenik meg a kimenetkor. És hogy ténylegesen beépítették-e már a tanításba, arról a kísérleti csoport tagjai tettek említést, és az alkalmazása egyetemi mikrotanítás, a gyakorlat során a tanulói kiselőadás estében valósult meg vagy a tanulók órai teljesítményének, viselkedésének értékelésére.

„Előfordul, például legutóbb a hétfői órán a prezentációk bemutatásakor úgy kezdtek az értékelést, hogy a tanulók először a saját munkájukat értékelték, utána jöttek a társaik, és csak végül én. Leginkább akkor használom, amikor csoportosan dolgoznak, és van egy produktum, azzal kapcsolatban szoktam leginkább.” (CSZS_Ki_51-52)

A kontrollcsoportnál két hallgató nyilatkozott az önértékelés alkalmazásáról nemleges választ adva kimenetkor, ugyanakkor csaknem minden hallgató vallja, hogy az önértékelés alkalmazása a tanórákon hasznos lehet a diákok számára (27. ábra).

Az önértékelés haszna a diákok számára (N=9)



27. ábra: Az önértékelés tanításban történő alkalmazásának megítélése

„.... a diáknak a saját fejlődését is, ott inkább a személyes fejlődését tudja szerintem segíteni.” (CSZS_Be_62)

„Az önértékelés elsősorban a tanuló fejlődését szolgálja.” (FF_KI_123)

„Önbecsülésük erősítése. Fontos, hogy lássuk azt, hogy ő hogyan látja önmagát. Nyilván vagy egy kép önmagukról, meg van egy kép egy tanárnak meg több tanárnak is az adott tanulóról. Az önismeretüket is fejleszti.” (SZKI_41)

„Azért hasznos, mert tisztában lesznek a saját fejlesztésre szoruló területeikkel, és akkor utána tudnak rajta dolgozni, mert sokan nem ismerik fel azt, hogy nekik ez vagy az a gyengeségeik közé tartozik. Van olyan tanuló, hogy tudja, hogy pl. neki az íráskészség a gyenge területe. Van, aki hajlandó rajta dolgozni, és van, aki viszont

úgy áll hozzá, hogy á, nem fog menni stb. Na, neki kell segíteni, hogy mégis milyen irányba induljon el.” (RKi-23-24)

„Szerintem segíti a fejlődésüket, rájöhetnek a saját hibáikra, és rájöhetnek, hogy miben kell erősíteniük. Tantárgyi fejlődésük szempontjából vagy kommunikációs készség szempontjából is hasznos lehet.” (P_Ki_38)

„Úgy, hogy ha önértékelik magukat, akkor ismerik önmagukat nagyjából a diákok. Ki tudnak alakítani egy tanulási stratégiát, amit tudnak kamatoztatni. Én magamon azt vettem észre, hogy ha én tanulni szeretnék, akkor nekem az ideális időszak a 10 óra környéke, akkor ráveszem magam a tanulásra, és akkor jobban tudok dolgozni és koncentrálni.” (FG_Be_33)

Összegzésként tehát elmondható, hogy bár minden hallgató nézeteiben megjelenik az önértékelés beépítése a tanításba, és hasznosnak is tekintik azt a diákok fejlődése szempontjából, ugyanakkor az önértékelés tényleges alkalmazása a tanítás során csak a kísérleti csoportnál volt jelen. Hasonló jelenséggel állhatunk tehát szemben, mint a differenciálás esetében. Elméletben ismerik és fontosnak is tartják a hallgatók azt, ugyanakkor ténylegesen csak kevés hallgató alkalmazza azt a külső tanítási gyakorlata során.

Összegzés

Tanulmányomban a külső tanítási gyakorlatukat végző hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteit, az oktatási folyamat tényezőivel és a Képzési Kimeneti Követelményekben megfogalmazott (szakmai kompetenciák) elvárásokkal kapcsolatos önértékelését és az önértékelésnek a tanítási folyamatban való alkalmazását jártam körbe. Kiindulópontom a pedagógusképzés rendszerszintű megközelítése, az ebből a perspektívából adódó tanulás és tanulási tér értelmezése volt. Ráfókuszálva a rendszer mezoszintjére eljutottam a külső tanítási gyakorlatukat végző pedagógushallgatók szakmai fejlődésének kérdésköréhez, amelyet az élethosszig tartó tanulás keretén belül értelmeztem. Az élethosszig tartó tanulás és a szakmai fejlődés motorja az önszabályozott tanulás, amely bonyolult sokfázisú rendszerként működik, és benne az önértékelés és a meta-kognitív stratégiák alkalmazása nagyon fontos mozgatórugó.

Kvalitatív kutatásomban rávilágítottam az önszabályozás egyik fontos elemére, az erősségek és fejlesztendő területek beazonosítására, illetve a fejlesztendő területek fejlesztési célként való megfogalmazásának fontosságára.

Eredményeim alapján elmondható, hogy a vizsgált mintába tartozó pedagógushallgatók szerint az önértékelés egy olyan komplex folyamat, amely az ember életében általánosan jelen van, de megjelenik a pedagógusokra jellemző szakmai tevékenységként is. Az önértékelést az egyén saját tanulásának, fejlődésének motorjaként értelme-

zik. A hallgatók nézeteiben megragadható az önértékelés személyiségfejlesztő szerepe, de ugyanígy jelen van a tanulást mint ernyőfogalmat támogató szerepe. A tanulás fogalma a hallgatóknál kettős identitásukból adódóan kettős értelemzéssel bír, egyrészt jelenti önmaga mint tanuló tanulását és mint kezdő pedagógus szakmai fejlődését. Az önértékeléshez a fejlődés, a jobbitás, az életben való boldogulás, az aktivitás fogalmai kapcsolódnak. Az önértékelés funkciójaként az önismeret fejlesztését, mások megismerésének támogatását nevezik meg a hallgatók. Az önértékelést valamilyen kritérium mentén képzelik el. A kritérium lehet az önértékelő személy által meghatározott, de valamilyen külső személy vagy tényező által meghatározott is. Néhány hallgatónál jelen van az önértékelés tanítás során (tanulókkal) való alkalmazása. Az önértékelés legismertebb módszereiként a reflexiót, a szóbeli vagy írásbeli visszacsatolások formáit említették a hallgatók, amelyek alkalmazására sor kerülhet tanulás (szélesebben vett) közben, vagy a tanulás záróakkordjaként. A reális szakmai önértékeléshez fontos forrásokként nevezték meg a tanulóktól, a mentoroktól, szakvezetőktől érkező visszacsatolásokat.

Mindkét csoport tagjai számos **erősséget és fejlesztendő területet** neveztek meg bemenetkor és kimenetkor, bemenetkor főképp tanulói identitásuk mentén, kimenetkor pedig eltolódott a hangsúly a kezdőpedagógus-identitás irányába. A kísérleti csoport tagjai kimenetkor több szakmai erősséget fogalmaztak meg, mint a kontrollcsoport tagjai. A fejlesztendő területeknél is látható, hogy mindkét csoportnál több és speciálisabb területeket neveztek meg a hallgatók kimenetkor, ám a kísérleti és a kontrollcsoport esetében e tekintetben nem találtam jelentős eltérést.

A **fejlesztési célok** mennyiségben nem, de minőségében eltérnek egymástól a bemenet és kimenet vonatkozásában, ez azt támasztja alá, hogy a tanítási gyakorlat során differenciálódik a hallgatók tudása, ugyanakkor a kísérleti és kontrollcsoport összevetésekor nem találtam érdemi különbségeket.

Külön kategóriaként vizsgáltam azt az esetet, amikor a hallgatók **a fejlesztési területhez kapcsolták fejlesztési céljaikat** nagyobb figyelmet szentelve az önszabályozás, a metakogníció beazonosítására. Ebben az esetben sem tudtam különbséget tenni a kísérleti és a kontrollcsoport között. Az eredmények alapján a vizsgált mintában csoportosítást végeztem el. Egyik csoportba tartoznak azok a hallgatók, akik eleve erős önszabályozó képességgel rendelkeznek, mert a bemenetkor és a kimenetkor is összekapcsolták a két területet egymással. Esetükben az önértékelés a megerősítés szerepét játszhatja. A második csoportba olyan hallgatók kerültek, akiknél a bemenetnél nem, de a kimenetnél már megjelent a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolása, mivel a három hallgató közül kettő a kísérleti csoport tagja volt, így úgy gondoljuk, hogy a rendszeres önértékelés esetükben lehetséges, hogy hozzájárult az önszabályozás megjelenéséhez, de sokkal inkább a külső tanítási gyakorlat valamely más tényezőjének szerepét vélem a jelenség mögött. Erre további elemzéseim során

keresem majd a választ. A hallgatók harmadik csoportjánál egyáltalán nem kapcsolódik össze a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél. A második és a harmadik csoport egy fontos problémára hívja fel figyelmet: el tudja-e képzelni magát az egyén egy nagy rendszer fogaskereként, tud-e azonosulni vele és olyan célokat megfogalmazni önmaga számára, amely a rendszer fejlődését is támogatja. Vajon csakis a szervezeti kultúra és klíma mentén lehet vizsgálni ezt a problémakört, vagy lehetséges egy másik viszonylag új fogalom bevezetése?

A fejlesztési célok eléréséhez szükséges támogatás megnevezésének esetében sem találtunk a kísérleti és a kontrollcsoport tagjai között eltéréseket, ugyanakkor ugyanazoknál a hallgatóknál van jelen ez a kategória bemenetkor és kimenetkor is.

A **hallgatók önértékelését** két kritériumrendszer mentén elemeztem. Az egyik **az oktatási folyamatot meghatározó tényezők** köre volt, a másik pedig a hallgatókra érvényes Képzési Kimeneti Követelmények (kompetenciák). Az előbbi esetben a kísérleti csoport tagjai magasabbra értékelték önmagukat bemenetkor, mint a kontrollcsoport tagjai, kimenetkor viszont a kísérleti csoportnál alacsonyabb az összesített átlag, mint a kontrollcsoportnál. Ezen belül megvizsgáltam a tanulók értékelésre adott pontszámokat tanóra közben és tanóra végén, valamint az önértékelésre adott pontszámokat tanóra közben és tanóra végén. A tanóra végi értékelés és a tanóra végi önértékelés átlagainak alacsonyabb értéke mutatható ki a kimenetnél a bemenethez képest a kísérleti csoportnál, ugyanez a kontrollcsoportnál pont fordítva volt.

Ezek az eredmények is az önértékelés azon szerepét hangsúlyozzák, hogy a rendszeres önértékelés révén nagyobb rálátást kapnak az oktatási folyamat tényezőire a hallgatók, és hogy kritikusabbak önmagukhoz ezeken a területeken. A vizsgálat ugyan ezen részének óriási hozadéka, hogy tisztán kirajzolódnak a mentortanár előtt azok a területek, amelyek a hallgatók megítélése szerint fejlesztésre szorulnak (differenciálás, munkaformák hatékony alkalmazása, tanórán kívüli tevékenységek és azokra vonatkozó reflektív ciklus, tanóra végi értékelés, tanóra végi önértékelés és a mindezekhez szorosan kapcsolódó időtervezés).

A Képzési Kimeneti Követelmények mentén történő önértékelés esetében is hasonló tendencia érvényesült, mint a korábbi eredményeknél: a bemenethez képest a kimeneti átlagok magasabbak a kontrollcsoportnál, mint a kísérleti csoportnál.

Az önértékelés tanításban történő alkalmazását minden hallgató hasznosnak tartja, ugyanakkor tényleges alkalmazása csak a kísérleti csoportnál volt jelen. Úgy gondolom, hogy olyan órák rendszeres hospitálása, ahol az önértékelést alkalmazza a pedagógus, pozitív mintát biztosítana a hallgatóknak, ugyanakkor összekapcsolva a hatékony időgazdálkodással és ennek következtében a megfelelő tervezéssel eloszlatnánk a hallgatók azon aggályait, hogy ez már nem férne bele a tanórába.

Az eredményeket értékelve levonható az a következtetés, hogy vizsgálatom ezen fázisa a kutatási probléma jobb megértését, pontosabb körülhatárolását tette lehetővé

számomra, újabb kérdéseket felvetve, amelyek hatékonyabban fókuszálják figyelmet a további rendelkezésre álló adatok feldolgozásában, értelmezésében.

Irodalom

- Bartl, D. E. (2010). Teaching Metacognitive Skills to Adolescents to Further Reading Comprehension (2010). *Education Masters*. Paper 48.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–459.
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. In Renninger, K. A. & Siegel, I. E. (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice*. John Wiley and Sons. pp. 345–377.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group. pp. 408–425.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0409>
- Brusemiser, T. (2000). *Qualitative Forschung: ein Überblick*. Westdeutscher Verlag.
- Chan, C. (2010). Assessment: Evaluating your own Teaching, Assessment Resources@ HKU, University of Hong Kong [<http://ar.celt.hku.hk>]: Available: Accessed Date.
- Csikós, Cs. (2004). Metakogníció a tanulásban és tanításban. *Iskolakultúra*, 14(2), 3–11.
- Csikós, Cs. (2007). *A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó.
- Dafinoiu, I. & Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în științele sociale*. PeterLang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school, *Metacognition and Learning*, (2008) 3: 231.
<https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Buda, A. & Golnhofer, E. (Eds.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 2013. Tanulás és környezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. pp. 29–54.
- Európai Tanács (2000). Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, Brüsszel, 2000. október 30. SEC(2000) 1832, file:///C:/Users/User/Downloads/memorandum_tanulas%20(1).pdf

- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. Pedagógusképzés. *Educatio*. 2004/3. 359–374.
- Falus, I. & Szűcs, I.(2023). A tanárképzés makro-, mezo- és mikroszintje. In Bárdos, J. (Ed.) *Magyar Tudomány*, Tematikus összeállítás. A magyar tanárképzés helyzete és problémái. 2023/2. Forrás: https://mersz.hu/dokumentum/matud202302__7/. Utolsó letöltés: 2024. június 2.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: Westdeutscher-Verlag.
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-05685-0>
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Quality Research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
<https://doi.org/10.2307/1170660>
<https://doi.org/10.3102/00346543070002151>
- Järvelä, S. & Hadwin, F. A. (2013). New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25–39.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006>
- Kilic, D. & Saglam, N. (2023). The Use of Self-Assessment in Improving Pre-Service Teachers' Professional Development. *Science Insights Education Frontiers*. 2023/19(2):3057–3071
<https://doi.org/10.15354/sief.23.or436>
- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33(7–8), 665–704.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00045-8)
- Martín-del-Pozo, M és Martín-Sánchez, I. (2022). Self-Assessment and Pre-Service Teachers' Self Regulated Learning in a School Organisation Course in Hybrid Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 2022(1): 5, pp. 1–15.
<https://doi.org/10.5334/jime.745>
- Meloth, M. S. & Deering, P. D. (1992). Effects of two cooperative conditions on peer-group discussions, reading comprehension, and metacognition, *Contemporary Educational Psychology*, 17(2), 175–193.
[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(92\)90057-6](https://doi.org/10.1016/0361-476X(92)90057-6)
- Molnár, É. (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései, *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 4. szám 343–364.

- Morgan, P., & Hansen, V. (2007). Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers' Perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99–108.
<https://doi.org/10.3200/JOER.101.2.99-112>
- Ng, Eugenia, M. W. (2016). Fostering pre-service teachers' self-regulated learning through self- and peer assessment of wiki projects. *Comput. Educ.* 98, C (July 2016), 180-191.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.015>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Perry, J., Lundie, D. & Golder, G, (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483–500.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- Peverbly, S. T., Probst, K. E. & Morris, K. S. (2002). The contribution of reading comprehension ability and meta-cognitive control to the development of studying in adolescence, *Journal of Research in Reading* 25(2):203–216
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.00169>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press. pp. 451–502.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>.
- Randi, J. & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press. pp. 651–687.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50049-4>
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., , K. & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 8(1), 28–45.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Rapos, N., Tókos, K., Eszes, F. & Nagy, K. (2022). Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgalati lehetőségeik, *Neveléstudomány*. 2022/1. 53-81.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.3>
- Ribeiro-Silva, E. M. & Amorim, C. (2023). Self-Assessment: Preservice Teachers' Concepts, Instruments, and Practices. In C. Gonsalves & J. Pearson (Eds.), *Improving Learning Through Assessment Rubrics: Student Awareness of What and How They Learn* (pp. 212-228). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6086-3.ch012>

- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93–113.
<https://doi.org/10.1023/A:1009013420053>
- Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6-7), 168–177. Elérés forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20650>
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.
- Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 2012/3. sz. 64–73.
- Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education, *Mind, Brain and Education*, Volume 2, Issue 3, 114–121.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x>
- Schneider, W. & Sodian, B. (1997). Memory strategy development: Lessons from longitudinal research. *Developmental Review*, 17(4), 442–461.
<https://doi.org/10.1006/drev.1997.0441>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113–125.
<https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Sigmon, M. L. & Fogelson, D. (2021): Pre-service Teachers' Self-Assessed Proficiency for Working with Struggling Readers. *Journal of Research in Education*. 2021. 30(2):69–89.
- Slavin, R. E., Chamberlin, A. & Daniels, C. (2007). Preventing reading failure, Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A 65(2):22–27.
- Stavrianopoluos (2007). Adolescents' metacognitive knowledge monitoring and academic help seeking: The role of motivation orientation, *College Source Journal*, 41(2) 444–453.
- Thiede, K. W., Anderson, M. C. M. & Theriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 66–73.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.66>
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In Hacker, D. és Graesser, D. J. (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* Hillsdale, Erlbaum. pp. 277–304.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* Academic Press. pp. 532–567.

- Zagyváné Szűcs, I. (2019). A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére, Doktori értekezés, https://ntdi.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/ertekezes-4-23-zszi_5d11346bcbf65.pdf
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press. pp. 13–39.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. & Moyran, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In: Hacker, D. J. & Graesse, J. D. (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge. pp. 299–316.