

# Tanárjelöltek önértékelésre vonatkozó nézetei

Zagyváné Szűcs Ida

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa,  
zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu, ORCID: 0000-0003-3806-263X

---

*A tanulmány egy kutatótanári program részkutatásának részeredményeit tárja az olvasók elé. A kutatótanári program központi kérdése, hogy milyen szerepet játszik az önértékelés az önszabályozott tanulóvá válás folyamatában. A vizsgálat egy longitudinális akciókutatás a kvalitatív paradigma jegyében. A vizsgálat mintáját az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végző tanárképzős hallgatók alkotják. A kutatás első szakaszában a hallgatók önértékelés fogalmának definiálása, az önértékelés tanulásban betöltött szerepéről vallott nézetei és a tanításban történő alkalmazása kerültek a kutatói figyelem középpontjába. Az első eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált pedagógusjelöltek önértékelés fogalma komplex, keverednek benne a hallgatói és pedagógusjelölti nézetek, az önértékelés tanulás szabályozásában betöltött szerepét fontosnak tartják a hallgatók, ugyanakkor a tanítási gyakorlatba való rendszeres beépítés területén vannak még lehetőségek.*

*Kulcsszavak: tanárképzős hallgatók nézetei, önértékelés, összefüggő egyéni iskolai gyakorlat*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.03

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

## Bevezetés

A tanárképzés rendszerszintű megközelítése (lásd Falus & Szűcs, 2023) új perspektívákat nyit a pedagóguskutatások területén. Tanulmányomban a pedagógusképzés rendszerén belül a külső tanítási gyakorlatot végző hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteit tárgyalom. Az elemzés során kutatótanári programom vizsgálatainak részeredményeit mutatom be.

Kutatótanári programom két kutatást foglal magában. Az egyikben középiskolai tanulók önértékelésének alakulását követtem nyomon, jelen kutatásomban pedig az egyéni összefüggő iskolai gyakorlatukat teljesítő tanárképzésben részt vevő hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteit és önértékelését vizsgáltam. A két részkutatásnak számos közös és eltérő pontja van. Mindkét kutatásban azonos ku-

tatási problémát igyekeztem körbejárni: az önértékelés önszabályozott tanulásban játszott szerepét. Kutatási kérdésként fogalmaztam meg, hogy a rendszeres önértékelés segíti-e, és ha igen, akkor milyen mértékben a két célcsoport tagjainak önszabályozott tanulását.

A kutatási probléma indoklását az adja, hogy az önszabályozásra való képesség az élethosszig tartó tanulás motorja. Az oktatással szemben több stratégiai dokumentumban is az önszabályozásra képes, önfejlesztő, tudatos és megfelelő kompetenciákkal felvértezett állampolgárok felkészítése jelenik meg elvárásként. Érdekes lehet tehát megvizsgálni, hogy ez felkészítés hogyan valósul meg a gyakorlatban, valamint maguk a leendő felkészítők (pedagógushallgatók) mennyiben tudnak helytállni ezen a téren.

Mindkét rész kutatásnál akciókutatást végeztem, ugyanis célom volt saját gyakorlatom megértése, értékelése, szakmai fejlődésem elősegítése (Havas, 2004), továbbá javaslatként vizsgálataim alapján a gyakorlat közvetlen kutatása által az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítése céljából (Vámos, 2013). A neveléstudományi akciókutatás fontos paramétereiként fogadom el, hogy:

- pedagógiai gyakorlati problémából indul ki, arra reflektál, oda tér vissza,
- a kutatást azok végzik, akik a problémamegoldásban érdekeltek és érintettek, köztük párbeszéd zajlik,
- a folyamat egy vagy több ciklusból áll, melynek vége új kezdet alapja,
- elméletileg tiszta, módszertanilag releváns,
- az eredmények közlése alátámasztott (Vámos & Gazdag, 2015, p. 37).

Mindkét vizsgálatnál valamilyen konkrét önértékelési eszközt alkalmaztam, és törekedtem az adott önértékelési eszköz segítségével gyűjtött empirikus adatok elemzésére. Szintén közös elem a vizsgálatokban, hogy más mérőeszközöket is felhasználtam, mivel fontosnak tartottam, hogy minél több oldalról kapjak betekintést a mintákba tartozó tanulók, hallgatók önértékeléséről és ennek révén önszabályozásáról. Közös vonása a kutatásoknak a vizsgálat színhelye és a vizsgálatot végző személye.

A kutatások eltérő jegye az önértékelés és az önszabályozott tanulás kapcsolatainak eltérő szempontú vizsgálata, a vizsgálatok kontextusa, a vizsgált célcsoportok, a célcsoportokba tartozó tanulók és hallgatók fejlesztésének módja, a felhasznált önértékelési eszközök típusa, a kutatások során alkalmazott egyéb mérőeszközök és adatelemzési módszerek köre.

A kutatótanári programban a hallgatók nézeteit feltáró részkutatással tehát a célom az volt, hogy az önértékelés és az önszabályozott tanulás viszonyrendszerét egy a tanulóktól eltérő, de a korosztályt tekintve hozzájuk mégis közel álló, ugyanakkor más szerepben megjelenő csoport szempontjából vizsgáljam.

Az elméleti alapozás kiindulópontja a humánökológiai megközelítés. Ezen belül a logikai ív annak tanulásértelmezése, az önszabályozott tanulás, a metakogníció és az önértékelés kapcsolódási pontjainak bemutatása, valamint a pedagógus-hallgatók önértékelését feltáró legfrissebb vizsgálatok eredményeinek ismertetése. Ez utóbbi tekintetében két irányra összpontosítottam, az egyik a hallgatók önértékelésre vonatkozó nézetei voltak, a másik pedig az önértékelésük alakulása. Longitudinális vizsgálatom a kvalitatív paradigma jegyében valósult meg akciókutatás formájában.

A tanulmányban részeredmények bemutatására vállalkozom (az önértékelés és szerepének értelmezése, az önértékelés tanításban történő alkalmazása), további kutatási eredményeimet, amelyek a hallgatók önértékelési profiljait mutatják be, egy másik tanulmányban szeretném publikálni. Eredményeim hozzájárulhatnak a szakmai terület jobb megismeréséhez és a területre vonatkozó módszertani javaslatok megalapozásához.

## **Elméleti alapozás**

### ***Humánökológiai megközelítés***

A pedagóguskutatásokban az egyik meghatározó irány a humánökológiai megközelítés. A pedagógusképzés rendszere makro-, mezo- és mikroszintű elemekre tagolható (Falus & Szűcs, 2023). A humánökológiai megközelítés az egyén és környezetének kapcsolatát dinamikus rendszerként írja le, ezáltal lehetővé válik a képzésben részt vevő hallgatók tanulásának komplex értelmezése (Rapos et al., 2022). A pedagógusképzésen belül fontos a mezoszint megragadása, mert így módon nem egy intézményhez (képző egyetem) kötött a hallgatók tanulása, hanem a rendszerszintű megközelítés révén kiterjeszthetők a tanulás keretei. Ebbe beletartozik a képző egyetem, annak képzési programja, valamint a hozzá kapcsolódó hálózatok rendszere is (Rapos et al., 2022, p. 54). A tanulás, a szakmai fejlődés ilyen értelemben egyéni szintű változásfolyamatként definiálható, amely személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre, és gyakran nem tudatosan megy végbe. Mivel ez a fajta tanulás-

értelmezés kilép a hagyományos keretekből és sokkal szétágazóbb, az előírt, szándékos és szűk értelemben vett szakmai tevékenységek mellett megjelenik benne az informális és a nonformális tanulás, tudáskonstruálás, az 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). Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat színteréül szolgáló partneriskola, annak mentortanárai, szakvezetői, szakmai közössége, maga az iskola mint szervezet és a szervezetben zajló munka, a munka világa aktívan hozzájárulnak a pedagógushallgatók tanulásához, jelentős muníciót biztosítva egyéni szakmai fejlődésükhöz. A humánökológiai megközelítés tehát ráirányítja a figyelmet a képző intézeten kívül működő, ugyanakkor a képzéshez kapcsolódó más intézmények szakmai tevékenységére és olyan speciális aspektusokra, mint például, hogy az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat színhelye milyen esetleges új megközelítéseket hozhat be a tanítási gyakorlat megvalósításába, és hogy ezek a megközelítések nyitottságra találnak-e a képző intézet oldaláról. Más szempontból a humánökológiai megközelítés előtérbe helyezi azt a szakmai kontextust, amelyben a hallgató összefüggő egyéni gyakorlata folyik (az adott intézmény, annak szakmai közössége, vezetői, tanulói és a szülők), és ráirányíthatja a kutató figyelmét olyan, a hallgatók önértékelését, önértékelésről alkotott nézeteit befolyásoló tényezőkre, amelyek egy az egyetem és a gyakorlóiskola által közösen biztosított gyakorlat esetében nem biztos, hogy felszínre kerülnek.

### ***Az önszabályozott tanulás és a metakogníció***

A pedagógussá válás folyamatát (Falus, 2004) és a pedagógusok szakmai fejlődését a továbbiakban az élethosszig tartó tanulás fogalmi keretein belül helyezem el. Az élethosszig tartó tanulás megvalósulásához (Európai Bizottság, 2000) alapvető feltevés, hogy önszabályozásra képes tanulókat neveljünk. D. Molnár Éva (2014) elemzése alapján az önszabályozott tanulás komplex folyamat, amelyben kognitív, metakognitív, motivációs és viselkedéses tényezők egyaránt szerepet játszanak.

Az idők folyamán az önszabályozott tanulás számos modelljét dolgozták ki. Ezekben megjelennek a komplex szabályozó folyamatok egymástól jól elkülöníthető fázisai, stratégiái, lásd Winne és Hadwin COPES-modellje (1998, p. 278), Zimmerman Ciklikus modellje (2000, p. 15), Pintrich Önszabályozott tanulás-modellje (2000, 454), Boekaerts Kettős Önszabályozási modellje (2011, pp. 410-

411), Efklides MASRL-modellje (2011, p. 8), továbbá Järvelä és Hadwin modellje (2013). A modellek több vonatkozásban is eltérnek egymástól, például hogy a szabályozás különböző fázisaiban milyen tényezők fejtenek ki erőteljesebb befolyásoló hatást, vagy hogy a modellalkotók a kognitív folyamatok mely részelemeit hangsúlyozzák, a szabályozási stratégiák milyen szintjeit különítik el. A következő fő fázisok/stratégiák azonban mindegyik modellben elkülöníthetők egymástól:

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

A fázisok/stratégiák egymással bonyolult kapcsolatban állnak, hol egymással párhuzamosan, hol éppen egymást megkerülve működhetnek. Panadero (2017) szerint az önszabályozott tanulás egy nyílt, ciklikusan változó folyamat, amelyen belül nem lehetséges tisztán elválasztani egymástól a különböző fázisokat, szakaszokat. Sokkal inkább arról van szó, hogy ezek a szakaszok, részfolyamatok szoros kölcsönhatásban állnak egymással. Jómagam elfogadom ezt a megközelítést.

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, valamint 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 élnhatékony 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, problémamegoldás stb.) (Randi & Corno, 2000), a motiváció (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 a félelmek leküzdésére. A reflektálás során kerül összevetésre a célban megfogalmazott és az elért teljesítmény. A tanulók értékeléseket fogalmaznak meg önmagukkal, a feladattal és a környezettel kapcsolatban, reflektálnak tanulási tevékenységükre, értékelik elért eredményeiket, illetve minősítik a teljesítményüket.

Az önszabályozott tanulás tehát komplex folyamat, amelynek során bonyolult kognitív, metakognitív, motivációs szabályozás valósul meg. A hatékony tanulás a tanuló saját céljaitól irányított, figyelmével és akaratával végrehajtott, illetve ön-reflektivitása 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).

Az önszabályozás komplex rendszerén belül érdemes kiemelni a metakogníciót, amelyet a kutatók úgy határoznak meg, mint kognitív gondolkodási folyamatok és tanulási stratégiák összességét, amelyeket a tanuló különböző tanulási szituációkban alkalmaz. A sokféle fogalom-meghatározás eltér annak alapján, ahogyan a kutatók saját kutatásuk fókuszából definiálják a fogalmat. Schneider és Sodian (1997) szerint 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, p. 235). Schneider értelmezése alapján a metakogníció az a tudás vagy kognitív tevékenység, amelynek tárgya maga a tudás, annak szabályozása vagy bármilyen kognitív tevékenységgel kapcsolatos egyéb szempont (Schneider, 2008, p. 114). Egy harmadik megközelítés szerint, amelyet további értelmezésünk kiindulópontjának tekintünk, metakogníciónak tekinthető azon kognitív képességek összessége, amelyek segítségével az egyén reflektál a különböző szituációkra annak érdekében, hogy meglévő tudását fejlessze (Peverbly, Probst & Morris, 2002; Stavrianopolous, 2007).

A továbbiakban felmerül a kérdés, hogy melyek azok a metakognitív stratégiák, amelyek nélkülözhetetlenek a saját tudásról való tudás továbbfejlesztéséhez. Számos kutatás (Csíkos, 2004, 2007; Meloth & Deering, 1992; Perry et al., 2019; Schraw, 1998; Slavin, Chamberlin & Daniels, 2007; Dignath & Büttner, 2008; Stavrianoulous, 2007) alapján elmondható, hogy a tervezés, a monitorozás és az értékelés alkalmazásának gyakorlása nagymértékben hozzájárul a metakognitív képességek fejlődéséhez. Ez pedig maga után vonja a tanuló társas kapcsolatainak és problémamegoldó készségeinek fejlődését (Bartl, 2010; Stavrianopolous, 2007), valamint a saját tanulásért vállalt felelősség növekedését (Meloth & Deering, 1992; Peverbly et al., 2002; Schneider, 2008).

### ***Az önértékelés***

A metakognitív, kognitív és motivációs mechanizmusok egymáshoz való kapcsolódását biztosítja az értékelés, amely többféle formában, például az önértékelés formájában valósulhat meg. Az 1990-es években elinduló önértékelés-vizsgálatok ismeretek és nézetek összességeként határozták meg, amelyek segítségével a tanuló képes értékelni saját ismereteit és tudását (Boud, 1995, p. 176). Ennek alapján a tanulónak önértékeléséhez olyan mennyiségű ismeretre lenne szüksége, amelynek elérése szinte lehetetlen.

Az önértékelést mint módszert is számon tartják, vagyis az értékelés és azon belül a formatív értékelés egyik lehetséges megvalósításaként (Black & Wiliam, 1998; Andrade & Boulay, 2003; Noonan & Randy, 2005; Panadero, Brown & Courtney, 2014). Az értékeléskor fontos meghatározni a teljesítményértékelés kritériumait, majd ez alapján történik meg a teljesítmény megítélése (Boud, 1995, p. 5). Ideális esetben az értékelt személy is részt vesz mindkét tevékenységben. Az önértékelés fogalmát Hattie és Timperley (2007, pp. 91-93) három tevékenység együtteseként határozta meg, ezek az elvárások megfogalmazása, az adott feladatra vonatkozó tanulási tevékenység egyéni értékelése a meghatározott elvárások alapján és a felülvizsgálat, azaz a tanulás közben megtörtént visszacsatolások alapján a „végtermékre” és a feladat végrehajtására való visszacsatolás.

Az önértékelés egyik funkciója, hogy javítsa a tanulás minőségét. Az önszabályozás folyamataiban az egyén különböző stratégiák alkalmazása révén ellenőrzés alatt tartja gondolatait, cselekedeteit, érzelmeit és motivációit annak érdekében, hogy az általa kitűzött célokat elérje (Zimmerman, 2000, p. 19). Az önértékelés egy olyan folyamat, amellyel a tanulók szabályozzák saját tanulásukat. Alonso-Tapia és Panadero (2013, p. 63) szerint ezen a ponton kapcsolódik össze egymással az önértékelésnek mint módszernek, mint készségnek és mint funkciónak az értelmezése. Az önértékelés tehát különböző mechanizmusok és technikák együttes alkalmazása abból a célból, hogy a tanuló reflektáljon saját tanulási folyamatára és tanulási eredményeire, majd értékelje azokat. Az önértékelés két meghatározó komponense a tanulási tevékenység monitorozása és az arról, valamint annak eredményéről való ítéletalkotás (Panadero, Jonsson & Strijbos, 2016, p. 3).

A fentebb ismertetett kutatásokból is látható, hogy az önértékelés tehát megfogalmazható tudásként, a formatív értékelés egyik módszereként és az önszabályozott tanulást támogató funkcióként. Jómagam jelen kutatásomban a legutóbbit vettem alapul.

### ***Az önreflexió és az önértékelés***

Az önértékelés fogalmának pontosításához fontos megkülönböztetnünk egymástól a visszacsatolást (feedback) és az annak eredményére vonatkozó értékítélet meghozatalát. Az önértékelés visszatekintő modellje (Athanasou, 2005, p. 292) folyamatba ágyazottan definiálja az önreflexiót és az önértékelést, és az egymásutániságra helyezi a hangsúlyt. A tényleges önértékelés (self-evaluation) egy értékítélet meghozatalát jelenti, amelyet az egyén az általa elért eredménnyel kapcsolatban fogalmaz meg. Ebben a modellben az önreflexió (self-assessment) megelőzi az értékítéletet. Az önreflexió a visszacsatolást jelenti az önszabályozásban, amely a szabályozási folyamat kognitív, metakognitív jellegét emeli ki. Az önértékelés az affektív, érzelmi oldalt testesíti meg. Az önértékelés következménye az önmelegedés, amely jelenti az egyén önmagával való elégedettségét vagy elégedetlenségét.

Az önértékelés ciklikus modellje az önszabályozást ciklikusan visszatérő folyamatok együtteseként értelmezi (Zimmerman & Moyran, 2009, p. 300). A folyamat fázisai a tervezés, a kivitelezés és az önreflexió. A tervezés fázisában számos tényező mellett fontos szerepet kap, hogy milyen a tanuló önmagáról kialakított képe (az énhatékonyság észlelése), a kivitelezés fázisában a tanuló folyamatosan figyelemmel kíséri a körülötte zajló változásokat, amelyekhez a feladat végrehajtása során alkalmazkodni igyekszik. Az önreflexió fázisában, amely a kivitelezéssel párhuzamosan zajlik, valósul meg az önértékelés. Az egyén folyamatosan reflektál, értékeli, következtetéseket von le, és minősíti saját teljesítményét. Az önminősítés lényege, hogy a tanuló saját teljesítményét összehasonlítja bizonyos elvárásokkal. Ezek lehetnek az egyén által kiválasztottak, de másokhoz is lehet hasonlítani a saját teljesítményt (Bandura, 1986 idézi Zimmerman & Moyran, 2009, p. 303), és az is előfordulhat, hogy az adott képesség minden komponensének tökéletes ismerete mérvadó a tanuló számára.

Az önminősítéshez szorosan kapcsolódnak a reakciók. Pozitív önminősítés esetén elégedettség tölti el a tanulót, és ennek nyomán a bevált stratégiát tovább alkalmazza. Negatív önminősítés esetén defenzív magatartás valósulhat meg, a tanuló megpróbálja elkerülni a várható elégedetlenség érzését. Ez megnyilvánulhat feladatkerülésben, a tehetetlenség érzésében, halogatás, apátia formáiban.

Rosenbaum (1988, idézi Dávid, 2015, p. 51) az önértékelést követő kontrollált viselkedést írja le. A tanult leleményesség mint folyamatszabályozó kogníció akkor lép működésbe, ha a tanulás nem hatékony. Ekkor az ezzel kapcsolatos szakszert szükséges megváltoztatni. A tanult leleményesség jelenti a káros vi-



selkedés monitorozását, problémamegoldó stratégiák alkalmazását, érzelmszabályozást és más önkontroll-stratégiák alkalmazását.

Panadero és munkatársai középiskolás tanulók és egyetemi hallgatók önértékelését vizsgálva (Panadero et al., 2024) dolgozták ki az ideális önértékelés modelljét (Self-feedback Model). A komplex kutatás a visszacsatolásra (feedback) koncentrált az önértékeléssel kapcsolatban. Ezt a modellt azért tartom fontosnak megemlíteni, mert rámutat arra, hogy az önértékelés minősége nem teljesen évfolyam- és életkorfüggő. Középiskolások között is vannak olyanok, akiknél az önértékelés magas színvonalon valósul meg, és az egyetemi hallgatóknál is beazonosíthatók olyanok, akiket „rossz” önértékelők. Ideális esetben az önértékelés ciklusa az előrejelzés, az értékelés és az újra végrehajtás korrekciókkal, lépésekben valósul meg Panadero és kollégái szerint.

Az önértékelés tehát nem azonos az önreflexióval. Az önértékelés komplex folyamat, amelyben az önreflexió egy komponens, amelyre épülve megfogalmazódik az egyén értékítélete. Bár az angol terminológia ezt meg tudja különböztetni (self-assessment, self-evaluation), a magyar szaknyelvben gyakran keveredik a két kifejezés használata.

### ***A nézetek***

A nézetkutatások az 1920-as évekre vezethetők vissza, amikor a szociálpszichológusok elkezdték feltárni a nézetek természetét, illetve azok szerepét az egyén cselekvésében (Cantu, 2001; Richardson, 1996). A kutatások az 1960-as években újabb lendületet kaptak olyan pszichológusok révén, mint Rokeach (1960, 1968), aki a pedagógusok nézeteit állította vizsgálatai középpontjába. Az 1970-es években a kognitív pszichológia előretörésével a nézetek vizsgálata kitüntetett figyelmet kapott a kutatóktól (Calderhead, 1996). A vizsgálatok elsősorban a pedagógus viselkedését befolyásoló mentális konstruktumokat vették górcső alá (Cantu, 2001; Clark & Peterson, 1986). Fontos megemlíteni a humanisztikus pszichológia hatását is, amelynek eredményeként a Maslow és Rogers által fontosnak tartott emberi értékek, percepciók önmegvalósításban játszott szerepét igyekeztek feltárni. Ezeket a gondolatokat vette át Combs (1965), aki a humanisztikus szemlélet aspektusait igyekezett beépíteni a pedagógusképzésbe, előtérbe helyezve a pedagógus személyiségét, személyiségfejlődését (Korthagen, 2004). Az 1980-as évekre a pedagógusképzésben a figyelem fókusza a megfigyelhető viselkedésről és kompetenciákról egyre inkább áthelyeződött a pedagógus kognitív és reflektív belső folyamataira (Clark & Peter-

son, 1986; Feiman-Nemser & Floden, 1986; Guskey, 1988; Nespor, 1985). A kilencvenes évekre pedig Pintrich már a nézeteket a legfontosabb pszichológiai konstruktumok egyikeként jellemezte a pedagóguskutatásokban.

A nézet fogalmának meghatározásakor léteznek olyan törekvések, amelyek a tudás és a nézet különbségeire hívják fel a figyelmet. Pajares (1992) szerint a tudás objektív tényeken alapul, a nézetek alapját azonban az értékelés és a minősítés jelenti. Ezt viszi tovább Kagan (1992), aki szerint a pedagógus szakmai tudásának nagy része nem más, mint nézetek összessége, mivel a tudás olyan nézet, amelyet az objektív tények vagy a konszenzusos egyetértés megerősítettek.

A kutatások másik csoportjában a kutatók a nézetek és az attitűdök hasonlóságait és különbözőségeit igyekeztek beazonosítani, és megállapították, hogy a nézetek szorosan összefonódnak az attitűdökkel, nehéz pontosan elkülöníteni őket egymástól. Az elkülönítés egyik szempontja az lehet, hogy a nézetek természete inkább kognitív, az attitűdöké inkább affektív. A nézetek olyan feltételezések, felvetések, proposíciók a világról, amelyeket a pedagógus igaznak vél, és amelyek befolyásolják ítéleteit, mások megítélését, illetve amelyeket felhasznál a döntései során. A nézetek egyrészt befolyásolják a pedagógiai gyakorlatot, másrészt a gyakorlat során szerzett tapasztalatok formálják, alakítják magukat a nézeteket (Richardson, 1997). Richardson szerint a nézetekre vonatkozó különböző értelmezések közös pontja, hogy azok forrása a személyes és iskolai tapasztalat, illetve az, hogy a nézetek és a cselekvés kölcsönösen hatnak egymásra (Richardson, 1996, p. 104).

A nézetek tulajdonságaira vonatkozóan elsősorban Pajares végzett kutatásokat (Pajares, 1992), tartalmukra, és a vélekedések és elkötelezettségek jelentésére vonatkozóan pedig Calderhead (1996). A tanári nézetekre vonatkozó kutatások eredményeit összegezve Falus Iván megállapítja, hogy „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében, és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket” (Falus, 2001a, p. 23). Véleménye szerint a gyakorlati tudás, az értékelőrendszer és a nézet (szubjektív elmélet) elnevezés „lényegében három különböző aspektusból ragadja meg a pedagógus gyakorlatból származó, nézetek, szubjektív elméletek formáját öltő, a környező világ strukturálását, értékelését segítő tudását. Az első elnevezés főként e tudás forrását, közegét, a második alapvető funkcióját, míg a harmadik megjelenési formáját, jellegét emeli ki” (Falus, 2001b, p. 23).

A nézetek nemcsak a tanárok gondolkodására és tevékenységére vannak hatással, hanem a tanárjelöltek szakmai fejlődésére is. Számos kutatás eredménye

szerint a képzésbe belépő fiatal felnőttek – a korábbi személyes és iskolai tapasztalataik nyomán kialakult – a képzés szempontjából releváns, a tanári szakmával és a saját személyiségükkel kapcsolatos nézetekkel rendelkeznek (Pajares, 1992). A nézetek nem csak kialakulnak, mire a hallgató belép a képzésbe, hanem meghatározó szerepet töltenek be a tanárrá válás folyamatában. A nézetek legfontosabb tulajdonsága az, hogy szűrőként funkcionálnak, és befolyásolják a képzés eredményességét, vagyis hogy a hallgatók mit tanulnak meg a képzésből, és hogy később hogyan fognak tanítani, pozitívan vagy negatívan viszonyulnak-e a képzési programokhoz, mit és milyen mértékben sajátítanak el tanulmányaik során, hogyan értelmezik a helyzeteket, hogyan közelítik meg a képzési tartalmakat (Calderhead, 1996; Goodman, 1988; Pajares, 1992). Éppen ezért már a képzés elején fontos megismerni a képzésbe belépő hallgatók előzetes tapasztalatait, feltárni a tapasztalatokból származó nézeteiket annak érdekében, hogy a feltérési, tudatosítási folyamat módszereket és eszközöket adjon a hallgatóknak saját nézeteik megfogalmazására, felülvizsgálatára, módosítására, személyes gyakorlati tudásuk alakítására (Falus, 2001a, 2001b, 2001c, 2004).

A hallgatók (tanulói) önértékelésre és (pedagógusjelölti) szakmai önértékelésre vonatkozó nézeteinek feltárása azért fontos tehát a kutatás szempontjából, mert ezek a tudáselemek akár tudatosan, akár tudattalanul is hatással vannak a hallgatók önértékeléssel kapcsolatos tevékenységeire, legyen szó önszabályozott tanulásukról, a saját szakmai értelemben vett önértékelésükről, vagy akár az osztálytermi gyakorlat vonatkozásában az értékelés és azon belül az önértékelés alkalmazásáról. A továbbiakban tehát az önértékelés fogalmát a külső tanítási gyakorlat speciális kontextusa miatt mint ernyőfogalmat fogom használni, amely alatt egyszerre értem a hallgató mint tanuló és a hallgató mint pedagógusjelölt önértékelését.

### ***Tanárképzésben részt vevő hallgatók önértékelésének és önértékelésről alkotott nézeteinek vizsgálata***

A továbbiakban azokat a kutatásokat szedtem csokorba, amelyek a képzésben részt vevő hallgatók önértékelését vizsgálták. A szisztematikus keresés feltételei a következők voltak:

- 2015 után született munkák,
- angol és magyar nyelven írt munkák,
- a Google Scholar keresőoldalon található tanulmányok, folyóiratcikkek, monográfiák

- a keresett kifejezések angolul: 'student teachers' and 'teaching practice' and 'self-assessment' or 'self-evaluation'
- keresett kifejezések magyarul: 'tanárképzés' and 'pedagógushallgatók' and 'önértékelés' and 'összefüggő egyéni iskolai gyakorlat'.

Fontos kitétel volt, hogy nem gyakornokok önértékelésére vonatkozó kutatásokat kerestem. A gyakornok kifejezésen már diplomával rendelkező, iskolában tanító, bizonyos támogató körülményeket élvező kezdő pedagógusokat értem.

A következőkben a keresés eredményeként talált és tényleges, a saját kutatásom szempontjából relevanciával bíró kutatásokat mutatom be.

Az egyik vizsgálat a portugál tanérképzésben részt vevő hallgatók önértékelésre, az önértékelés eszközeire és a tanítás során való alkalmazásra vonatkozik (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, funkciójáról. A portugál vizsgálatban megállapították, hogy a hallgatók – bár ismerik és alkalmazzák az önértékelést – főképpen a tanév végén teszik azt. Az alkalmazás egyik elterjedt módja pedig, hogy a tanulók leosztályozzák önmagukat saját megítélésük alapján, a másik pedig, 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.

Egy másik kutatásban óvodapedagógus-képzésben részt vevő hallgatók önértékelését vizsgálták társértékeléssel összekötve óvodás korú gyermekeknek szóló digitális tananyagok fejlesztése és kipróbálása (foglalkozások megtartása) során. Előzetes, társ- és utólagos önértékelést végeztek a hallgatók. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók sokkal magasabb elvárásokat támasztottak saját magukkal, mint csoporttársaikkal szemben. Fontos következtetés volt az is, hogy az önértékeléskor az értékelési kritériumok elsajátítását is gyakorolni kell, 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 tevékenységeiket. A hallgatók kétféleképpen értékel-

ték saját tanításukat, meghatározott kritériumok alapján (rubrics) és nyílt kérdések segítségével. A kutatók megállapították, hogy az önértékelés segít a hallgatóknak erősségeik és fejlesztendő területeik tudatosításában, valamint ráirányítja figyelmüket arra, hogy milyen kompetenciákat kell fejleszteniük a jövőre nézve. Ezzel hozzájárul szakmai fejlődésükhöz (Kilic & Saglam, 2023).

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

A Salamancai Egyetemen egy longitudinális vizsgálat keretében óvodapedagógus-képzésben részt vevő hallgatók önértékelését követték nyomon az Iskola mint szervezet című kurzus teljesítése során. Mivel a vizsgálat a pandémia idején történt, hibrid foglalkozások keretén belül valósult meg a kurzus. Hetente került sor digitális mérőeszköz segítségével az önértékelés nyomon követésére. A kutatók véleménye szerint a folyamatos önértékelés támogatta a hallgatókat abban, hogy az irányított tanulástól egyre inkább az önszabályozott tanulás irányába mozduljanak el, és megtalálják a számukra megfelelő egyensúlyt, továbbá az erősebb önszabályozó képességgel rendelkező hallgatók sokkal realisabban értékelték saját fejlődésüket, és a kurzusvégi 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 vizsgálatokat áttekintve elmondható, hogy elsősorban olyan kutatások eredményei állnak rendelkezésre, amelyek a pedagógushallgatók önértékelését helyezik fókuszba, pontosabban azt, hogy hogyan értékeli önmagukat valamilyen kurzushoz, tanításhoz kapcsolódó tevékenység során. Alacsony az ilyen kutatások száma, és még kevesebb azoké, amelyek a hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteit igyekeztek feltárni. A kutatások eredményei jelzik, hogy a pedagógiai értékelés szakmai kompetenciájára és azon belül a formatív értékelésre, és az önértékelésre is nagyobb figyelmet kell fordítani az elméleti képzés és a gyakorlatok során.

## A kutatás

### *A kutatási probléma és a kutatási kérdések*

A kutatási probléma tehát az egyéves összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat teljesítő hallgatók önértékelésről alkotott nézeteinek és az önértékelés önszabályozott tanulásukban játszott szerepének feltárása. Érdeklődésem középpontjában az állt, hogy mint mentor megismerjem a külső tanítási gyakorlatukat elkezdő hallgatók nézeteit, nyomon kövessém azok változását az önértékelésre vonatkozóan, valamint az önértékelésük változását a rendszeres önértékelés alkalmazásának eredményeként. A nézetek tisztázása elengedhetetlen egyrészt a mentori munka tervezése, másrészt a kutatás második szakaszának megvalósítása szempontjából. A hallgatók önértékelését egy másik tanulmányban fogom ismertetni. Kutatási kérdéseim tehát a következők voltak:

- Hogyan jelenik meg a tanárjelöltek nézeteiben az önértékelés fogalma?
- Hogyan jelenik meg a tanárjelöltek nézeteiben az önértékelés szerepe a tanulás során?
- Alkalmazzák-e a hallgatók az önértékelést a tanítás során?

A kérdéseim megválaszolására akciókutatást folytattam. Az akciókutatás keretein belül kvalitatív startégiát alkalmaztam, amely magában foglalta a szóbeli kikérdezést félig strukturált interjúk formájában (a gyakorlat elején, a megfigyelt órák után és a gyakorlat végén) és a dokumentumelemzés módszerét. Az adatgyűjtés folyamatosan történt két és fél éven keresztül, az adatok elemzését azonban két szakaszban végeztem el. Az elemzés első szakaszában a külső tanítási gyakorlat elején és végén elkészített félig strukturált interjúk eredményeire fókuszáltam. Az elemzés második szakaszában a kísérleti csoport tagjainak önértékelési profiljait készítettem el. A részkutatás tagolása az 1. táblázatban látható.

| Kutatási kérdések                                                                        | Célcsoport                           | A kutatás módszerei                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | A kutatás eszközei                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteinek feltárása:                                |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 1. Hogyan jelenik meg a tanárjelöltek nézeteiben az önértékelés fogalma?                 |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2. Hogyan jelenik meg a tanárjelöltek nézeteiben az önértékelés szerepe a tanulás során? | kísérleti csoport<br>kontrollcsoport | szóbeli kikérdezés bemenetkor és kimenetkor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• félig strukturált interjú 1.</li> <li>• félig strukturált interjú 2.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                |
| 3. Alkalmazzák-e a hallgatók az önértékelést a tanítás során?                            |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Milyen egyéni önértékelési profillal rendelkeznek a hallgatók?                           | kísérleti csoport                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• szóbeli kikérdezés bemenetkor és kimenetkor,</li> <li>• látogatott tanórák utáni megbeszélés,</li> <li>• dokumentumelemzés</li> </ul> <p>A profilok kialakításának közös szempontrendszere a kimeneti és a bemeneti interjúk kódolása során megjelenő kódok, valamint a tanórák megbeszélése során megjelenő kódok.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• félig strukturált interjú 1.</li> <li>• félig strukturált interjú 2.</li> <li>• a látogatott órák után kitöltött önértékelő lap kitöltése</li> <li>• a hallgatók óratervezetei</li> <li>• a hallgatók írásbeli reflexiói a látogatott tanórák után</li> <li>• a mentor írásbeli reflexiói a látogatott tanórák után</li> </ul> |

1. táblázat: A részkutatás tagolása

Ebben a tanulmányban a bemeneti és a kimeneti interjúk azon kérdéseire adott válaszoknak az elemzésére és az így született eredmények bemutatására vállalkozom, amelyek az önértékelés értelmezésére és annak szerepére vonatkoztak.

### ***Alapsokaság, minta, kutatási stratégia és módszerek***

Az alapsokaság az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végző osztatlan, két-szakos 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 összefüggő iskolai 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 hivatalos levélben tájékoztatást kap az iskolától, hogy tudják-e őt fogadni, és amennyiben pozitív az elbírálás, közlik vele mentora nevét és elérhetőségét. Ezután a hallgató feladata a mentorral való kapcsolatfelvétel.

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

A vizsgálatban mintámat az alapsokaságból úgy választottam ki úgynevezett kényelmi mintavétellel, hogy a saját iskolámba jelentkező hallgatókat kértem fel a vizsgálatban való részvételre, akik szívesen fogadták el a felkérést. 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. Az akciókutatásban a kísérleti csoportba tartozó hallgatók mentorálását én végeztem. Az 5 hallgató négy egymást követő évben (egy keresztféléves) végezte összefüggő egyéni iskolai gyakorlatát. A kontrollcsoportba (4 fő) olyan hallgatók kerültek,



akik nem a kutatást végző mentor hallgatói voltak. A minta, és azon belül a kísérleti (2. táblázat) és a kontrollcsoport (3. táblázat) adatai a táblázatokban láthatók. A hallgatók nevének kezdőbetűit megváltoztattam annak érdekében, hogy ne legyenek beazonosíthatók. Az interjúk rögzítése diktafonon történt, minden egyes interjú elkészítésekor a hallgatók beleegyezését kértem, és meg is kaptam. Az interjúk szövegét legépeltem. Gépeléskor igyekeztem a hallgatók által elmondottakat szöveghűen leírni, természetesen az élőbeszédéből adódó nyelvészeti következtetlenségeket korrigáltam, de törekedtem a kifejtett gondolatok minél szöveghűbb tolmácsolására.

| Hallgató<br>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<br>keresztféléves | angol–énekezen                    |
| 4. Hallgató (SZ)              | EKKE    | 2022/23                   | magyar nyelv és irodalom–könyvtár |
| 5. Hallgató (R)               | EKKE    | 2023/24                   | angol–történelem                  |

2. táblázat: Kísérleti csoport

| Hallgató<br>Kontrollcsoport | Egyetem | Tanév                     | Szak                                |
|-----------------------------|---------|---------------------------|-------------------------------------|
| 1. Hallgató (G)             | DE      | 2021/22                   | magyar nyelv és irodalom–történelem |
| 2. Hallgató (FG)            | EKKE    | 2022/23<br>keresztféléves | könyvtárosanár–történelem           |
| 3. Hallgató (P)             | EKKE    | 2022/23                   | történelem–földrajz                 |
| 4. Hallgató (V)             | EKKE    | 2023/24                   | angol–etika                         |

3. 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 nyerhetünk egy egyetem munkájáról, hogy mit hoztak magukkal a hallgatók a gyakorlatra, ugyanakkor a kutatás limitációját is jelenthe-

ti, hiszen a kép nagyon fókuszált, és nem kapunk információkat más egyetemek 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 egyéni iskolai gyakorlatukat. Két hallgató keresztfélévben végezte a 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 interjúra 2021 augusztusában került sor. Az adatfelvétel 2024 tavaszán fejeződött be.

A vizsgálatban, mint említettem, szerepelt egy kísérleti és egy kontrollcsoport. Azért döntöttem a kontrollcsoport beiktatása mellett, mert esetükben nem történt olyan célzott önértékeltetés, mint a kísérleti csoportnál (öt alkalommal óralátogatást követően önértékelő lap alkalmazásával). Az így született eredmények lehetőséget teremtettek számomra, hogy értelmezsem, vajon pusztán az önértékelés támogatja-e a hallgatókat nézeteik alakításában, vagy az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat egyéb kontextuális tényezői is szerepet játszhattak azok formálásában. A kontrollcsoport esetében tehát nem történt célzott, az önértékelési lappal történő és arra reflektáló önértékelés, csak a bemeneti és a kimeneti interjúkat vettem fel a hallgatókkal. Természetesen ezek a hallgatók is reflektáltak szakmai tevékenységeikre a gyakorlatuk során a mentoraik támogatásával, de célzott önértékelést nem alkalmaztak.

Az adataim félig strukturált interjúkból származtak. Az interjúk főbb csomópontjai a következők voltak:

- általános kérdések,
- a hallgató önértékelésről alkotott nézetei: mit ért az önértékelés alatt, hogyan értelmezi az önértékelés szerepét a saját tanulása, fejlődése szempontjából, a tanulók tanulása, fejlődése szempontjából, mit tart erősségeinek, fejlesztendő területeinek, megfogalmaz-e fejlesztési célokat a jövőre nézve, ha igen milyeneket,
- önértékelés a tanulási-tanítási folyamat mentén,
- önértékelés a képzési kimeneti követelmények mentén.

A fenti csomópontok mind a két interjúban (kimeneti-bemeneti) megmaradtak, bizonyos kérdések sorrendjén változtattam, illetve a kimeneti interjúban már a

konkrét szakmai erősségekre, fejlesztendő területekre és a fejlesztési célokra is rákérdeztem.

Az interjúk feldolgozására MAXQDA szoftvert használtam. A szoftver elsősorban kvalitatív adatok elemzését és ezekre épülő modellek megalkotását teszi lehetővé, ugyanakkor alkalmas az adatok számszerűsítésére is. Mindkét lehetőséggel éltem az elemzés során. A számszerűsített adatokat a kutatás második szakaszában a hallgatói önértékelés-profilok kialakításakor használtam fel. A bementi-kimeneti interjúk nyílt kérdéseire adott válaszokat kódoltam, főkédotkat, alkódokat alakítottam ki, majd ezek egymáshoz való kapcsolatát, a kapcsolatok erősségét elemeztem, értelmeztem. Míg a bemeneti és a kimeneti interjúk nyílt kérdéseire adott válaszokat induktív kódolásnak vetettem alá, addig a tanóramegfigyelések utáni interjúk nyílt kérdéseire adott válaszokat már deduktív módon kódoltam. Az induktív kódolást az indokolta, hogy a szakirodalomban elsősorban a nemzetközi felmérések eredményei lelhetők fel, és megfogalmazódott bennem az az előfeltételezés, hogy a hazai tanárképzés már csak tantervi tartalmi különbözőségei miatt is eltérő nézetek formálását teheti lehetővé az önértékelésről általában és a tanulási folyamatban. A deduktív kódolás a kutatás második szakaszában már az erősségek, a fejlesztendő területek és a fejlesztési célok által kijelölt keretben valósult meg. Az önértékelő skálák (önértékelés a tanulási-tanítási folyamat tényezői és a képzési kimeneteli követelmények mentén) esetében számszerűsített adatokkal dolgoztam, azaz abszolút gyakoriságot számoltam. A kis minta nem tette lehetővé olyan statisztikai eljárások alkalmazását, amelyek általánosításra adnának módot.

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

A módszertani triangulációt a teljes kutatás során azzal kívántam biztosítani, hogy nem csak egy módszert alkalmaztam: félig strukturált interjúkat a kutatás

elején és végén, dokumentumelemzést a kutatás későbbi szakaszában. A dokumentumelemzést elemzési szempontok megfogalmazásával támogattam. Törekedtem arra, hogy a kutatás minden mozzanata részletesen dokumentált és átlátható legyen – megvalósítva a procedurális megbízhatóságot (Flick, 1996; Sántha, 2007).

A személyi triangulációt úgy biztosítottam, hogy az interjúk szövegét, azaz a nyílt kérdésekre adott válaszokat kétszer kódoltam (intrakódolás). A két kódolás között egy hét telt el. A második kódolást követően megbízhatósági mutatót számoltam (Dafinoiu & Lungu, 2003). A megbízhatósági mutatók értékei a bemeneti-kimeneti interjúknál 0,97 és 1 között vannak. Megállapítható tehát, hogy a két kódolás megbízhatónak bizonyult.

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

## Eredmények

### *Az önértékelés fogalmi értelmezése*

A hallgatókkal készült interjúkból származó adatok elemzése során először is arra voltam kíváncsi, hogy mit értenek a hallgatók az önértékelés fogalma alatt. A nyílt kérdésekre adott válaszok induktív kódolása során a következő fő- és alkódokat sikerült elkülönítenem:

- az önértékelés fogalma:
  - az önértékelés alkalmazása az életben,
  - az önértékelés alkalmazása a tanulásában,
  - az önértékelés módszereinek ismerete.
- szakmai önértékelés:
  - a módszer ismerete,
  - kinek a véleményét veszi figyelembe.
- önértékelés tanulóként (a tanuló és a hallgató fogalmak alatt egy dolgot értek, vagyis hogy a hallgató maga is tanuló, aki egyetemi tanulmányokat folytat).
- másoktól jövő értékelések:
  - tanuló,
  - szakvezető,
  - mentor,

- hallgatótársak,
  - egyetemi oktatók, köztük a szak módszertanos oktató,
  - tanárkollégák,
  - laikusok (családtagok, barátok).
- erősségei:
  - a saját tanulás kontextusa,
  - a saját tanítás kontextusa.
- fejlesztendő területek:
  - a saját tanulás kontextusa,
  - a saját tanítás kontextusa.
- fejlesztési célok:
  - az oktatási folyamatra vonatkozó,
  - a pedagógushallgató tudására vonatkozó,
  - a saját tulajdonságok fejlesztésére vonatkozó.
- a fejlesztendő területekből fogalmazódik meg a fejlesztési cél.
- a fejlesztési célok elérése:
  - egyedül,
  - fejlesztési célok elérése támogatással:
    - mentor vagy szakvezető támogatásával,
    - csoporttársak támogatásával,
    - tapasztalt kollégák támogatásával,
    - továbbképzések és szakirodalom olvasása révén.
- az önértékelés alkalmazása tanítás során:
  - megemlítés, hogy fontos,
  - tényleges alkalmazás a tanítás során.

Az induktív kódolás kódrendszere alapján elmondható, hogy beazonosíthatók az elméleti alapozásban megjelenő konstruktumok, azaz az önszabályozásra és azon belül a metakognitív stratégiákra (fejlesztési célok, fejlesztési célok, fejlesztendő területek és fejlesztési célok összekapcsolása, fejlesztési célok elérése) és az önértékelésre (visszacsatolások önmagától és másoktól, erősségek, fejlesztendő területek) utaló nézetek és tevékenységek köre.

Az értelmezések során látható, hogy az önértékelés megjelenik általában, mint emberi tevékenység és mint pedagógusra jellemző szakmai tevékenység. Már itt fontos megjegyezni, hogy a hallgatóknak kettős identitásuk formálódik az ösz-

szefüggő egyéni iskolai gyakorlat ideje alatt, mivel egyszerre hallgatók és kezdő pedagógusok, tehát megjelenik a saját tanulásuknak mint tanulóknak az önértékelése is.

Az önértékelést komplex folyamatként értelmezik a válaszadók, amely a fejlődés, a jobbítás lehetőségét hordozza magában:

*„Számomra azt jelenti, hogy a leginkább kialakul egy képe az embernek önmagáról, és ez alapján értékeli önmagát.”* (FG\_Be, 18).<sup>1</sup>

*„...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).

*„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 valamilyen külső (nem általa meghatározott) kritérium mentén végez el. Ez az eredmény egybehangzik Hattie és Timperley (2007) megállapításaival, akik kiemelték az önértékelésnél az adott feladatra vonatkozó elvárások megfogalmazását, a tevékenység ezek mentén történő értékelését és annak felülvizsgálatát a visszacsatolások mentén. Erre utalnak az alábbi interjú részletek:

*„Teljesen számba veszem a tapasztalataimat, legyen az pozitív, negatív, hogy ezekből miket szűrök le, mit tudnék ebből tanulni.”* (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).

*„Inkább a diákok véleménye, [...] nyilván nekik is megvannak a saját szempontjaik, de azokat igenis figyelembbe 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 életutat, és ez alapján nagyjából ezt szeretném elmondani, hogy én hogyan látom a saját fejlődésemet.”* (V\_Ki, 4).

<sup>1</sup> Az idézetek után zárójelben a résztvevők monogramja, a dokumentum típusának rövidítése, majd az idézet helye (sorok száma) olvasható.

A folyamat közben valamilyen aktív tevékenység zajlik, és kirajzolódik az a jelenség, hogy a gyakorlatra vonatkozó értelmezés hat a hallgató értékelésre, önértékelésre vonatkozó nézeteinek alakulására:

*„Eleinte még csak saját önértékelésemet jelentette, de azóta eltelt lassan egy év. Azóta a diákoknál is megjelenik az, hogy a saját tanulásukat hogyan értékeli, 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), vagyis a reflektív tevékenységek hatására átalakulnak a nézetek, és ezek hatással vannak a hallgató pedagógiai gyakorlatára is, mindez alátámasztja a szakirodalomban megfogalmazott jelenséget, hogy a hallgató, a kezdő pedagógus már meglévő nézetei formálják, alakítják pedagógiai gyakorlatát (Richardson, 1996; Falus, 2001a, 2000b).

A válaszadók közül két hallgató többször is kiemelte az önértékelés szerepét az életben történő boldogulásban. 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:

*„...igazából [...] 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, 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 minden nap, de legalább hetente egyszer. (FG\_Be, 20).*

*„...a saját dolgaimat szeretném értékelni, ezáltal hatással vagyok másokra, és ha mások is értékelik saját magukat, akkor az is megint hatást jelent.” (FG\_Ki, 120).*

Az interjúkban az önértékelést a tanulás támogatása és a személyiségfejlődés eszközeként is megemlítték a hallgatók. Ez utóbbi alátámasztja Combs (1965) és

Korthagen (2004) megállapításait a nézetek szerepéről a pedagógus személyiség-fejlődésében, kiteljesedésében.

*„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).

*„Tanárként, ha nekem jó az önértékelésem, akkor saját előmeneteletem is tudja. Ha a diák értékeli, az is jó, de amúgy meg a diáknak a saját fejlődését is, ott inkább a személyes fejlődését tudja szerintem segíteni.”* (CSZS\_Be, 62).

Az önértékeléssel kapcsolatosan kíváncsi voltam arra, hogy milyen módszereket ismernek a hallgatók. Azok, akik a válaszaikban utaltak a módszerre, a reflexiót nevezték meg. Ezek származhatnak a tanulóktól (szóbeli megkérdezés a tanulás közben, írásbeli megkérdezés a tanulási folyamat végén), a mentortanártól vagy a szakvezetőtől. Ez összhangban áll más kutatások eredményeivel, miszerint reflexiók megfogalmazását, vagy visszacsatolások kérését (a mentortól, a tanulóktól) említették a hallgatók, speciális önértékelést elősegítő eszközök, például értékelő táblázat (rubrics) alkalmazását viszont nem (Kilic & Saglam, 2023; Panadero et al., 2023).

### ***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 megemlítésre. 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, akiről tudom, hogy nem most kezdtek a szakmát [...]”* (SZ\_Ki, 35-36).

*„Inkább a diákok véleménye, hiszen az osztályteremben velük kell együtt dolgoznom.”* (R\_Ki, 20).

*„A tanárain értékelése, tanácsai fontosak. Meghallgattuk a hallgatótársak véleményét, de igazából a tanárain 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.” (V\_Be, 66).*

A fenti idézetek jó példaként szolgálnak arra, hogy az önértékelés alkalmazása során nemcsak a metakognitív képességek fejlődhetnek, hanem a társas kapcsolatok, a problémamegoldó készségek (Bartl, 2010; Stavrianopolous, 2007) és a saját tanulásért való elköteleződés is (Melothe & Deering, 1992; Peverly et al., 2002; Schneider, 2008).

### ***Önértékelés tanulóként***

Korábban már utaltam arra, hogy a hallgatók kettős identitással rendelkeznek, hiszen hallgatók, akik egyetemi tanulmányaikat folytatják, ugyanakkor mint pedagógusjelöltek bontogatják szárnyaikat az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatuk során. Hallgatóként, tanulóként is alkalmazzák az önértékelést:

*„Hallgatóként igen, vizsgára hogyan készültem fel.” (G\_Be, 63).*

*„Tanulásomat [...], van egy bizonyos módszerem, amire rájöttem az elmúlt két évben. Ha valamit nem így csinállok, akkor nem megy. Szóval, igen.” (V\_Be, 62).*

*„Vizsgák után, nagy megmérettetéseknél 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 pedagógusjelölté, tehát arra is kíváncsi voltam, hogy a szakmai önértékelés megjelenik-e nézeteikben. Különválasztottam a bemeneti és a kimeneti interjúkat. Az eredmények alapján elmondható, hogy összességében véve a kimeneti interjúknál többször jelent meg a szakmai önértékelés, mint a bemeneti interjúknál, vagyis az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat eredményének tekintem a szakmai önértékelés arányának a növekedését.

A kísérleti (első öt hallgató) és a kontrollcsoport (második négy hallgató) összevetése során nem volt 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. Érdekes eredmény még, hogy a gyakorlat végén azoknál a hallgatóknál, akiknek nézetrendszerében megjelenik a szakmai önértékelés, az önértékelési módszerek ismerete is hangsúlyosabban fordul elő.

### ***Az önértékelés alkalmazása a tanítás során***

Izgalmas kérdés, hogy a tanítás során alkalmazzák-e az önértékelést, mi erről a véleményük. Minden a vizsgálatba bevont hallgató megemlítette az önértékelés lehetséges alkalmazását a tanítás során vagy a bemeneti, vagy a kimeneti interjúban. Fontos dolog, hogy itt a megemlítésről van szó.

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 említették ezt a kategóriát.

*„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).

A kontrollcsoportot vizsgálva is mindegyik hallgató megemlítette a tanítás során való lehetséges alkalmazást bemenetkor és kimenetkor is, de csak három hallgatónál jelent meg a kimenetkor.

Arról, hogy ténylegesen beépítették-e már a tanításba az önértékelést, a kísérleti csoport tagjai tettek említést az egyetemi mikrotanítás, valamint a gyakorlat során a tanulói kiselőadás estében, illetve a tanulók órai teljesítményének, viselkedésének értékelésekor az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat során.

*„Előfordul, például legutóbb a hétfői órán a prezentációk bemutatásakor úgy kezdtük az értékelést, hogy a tanulók először a saját munkájukat értékelték, utána jöttek a társaik, és csak végül én. Leginkább akkor használok, 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.

*„...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).

*„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).*

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, ugyanakkor ténylegesen csak kevés hallgató alkalmazta az összefüggő egyéni iskolai gyakorlata során.

## **Összegzés**

Tanulmányomban az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végző hallgatók önértékelésre, az önértékelés tanulási-tanítási folyamatban betöltött szerepére és tényleges alkalmazására vonatkozó nézeteit mutattam be. Kiindulópontom a pedagógusképzés rendszerszintű megközelítése volt. A rendszer mezoszintjére fókuszálva jutottam el a külső tanítási gyakorlatukat végző pedagógushallgatók tanulásának, szakmai fejlődésének kérdésköréhez, amelyet az élethosszig tartó tanulás keretén belül értelmeztem. Az élethosszig tartó tanulás és a szakmai fejlődés bonyolult, sokfázisú rendszerként működik, amelynek fontos elemei az önértékelés és a metakognitív stratégiák alkalmazása. Szintén a rendszerszintű megközelítés tette lehetővé azt, hogy a tanítás tanulásának kontextusát kiterjeszsem, és a partneriskola, valamint az ott folyó mentorálás, mentori tevékenység szempontját előtérbe helyezve reflektáljak a hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteire, saját önértékelésükre és az önértékelés tanításban betöltött szerepére.

Vizsgálatomat akciókutatás formájában valósítottam meg, amellyel mentorálási gyakorlatom mélyebb összefüggéseinek megértése és javítása volt a cél. A bemeneti és a kimeneti interjúk, amelyeket a kísérleti és a kontrollcsoporttal valósítottam meg, lehetőséget teremtettek arra, hogy ne csak az önértékelés hatását, hanem a külső tanítási gyakorlat egészének hatását is beazonosíthassam. Ez utóbbi szerepét hangsúlyozza az a tény, hogy mind a kísérleti, mind pedig a kontrollcsoportnál a szakmai identitásra utaló szakmai önértékelés erősödése mutatható ki a bemeneti és a kimeneti interjúk adatainak elemzése során. Kutatásom e szakaszának eredményei alapján elmondható, hogy a vizsgált mintába tartozó pedagógushallgatók szerint az önértékelés egy olyan komplex folyamat, amely az ember éle-

tében általánosan jelen van, de megjelenik pedagógusokra jellemző szakmai tevékenységként is. A hallgatók az önértékelést az egyén saját tanulásának, fejlődésének motorjaként értelmezik. Nézeteikben megragadható az önértékelés személyiségfejlesztő szerepe, de ugyanígy jelen van a tanulást mint ernyőfogalmat támogató szerepe is. A tanulás fogalma a hallgatóknál kettős szerepükből adódóan kettős értelemezéssel bír: jelenti önmaguk, mint hallgatók tanulását és mint pedagógusjelöltek szakmai fejlődését. Egy sajátos átmeneti szakasz a hallgatók életében az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat, így az önértékelésre vonatkozó nézeteikben önmagukra mint tanulókra vonatkozó nézetek mellett tetten érhetők már a pedagógusjelöltek szakmai önértékelésre, fejlődésre vonatkozó nézetei is. Az önértékeléshez a fejlődés, a jobbítás, az életben való boldogulás, az aktivitás fogalmi kapcsolódnak. Az önértékelés funkciójaként az önismeret fejlesztését mások megismerésének támogatását nevezték 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. Ez utóbbi csoportba tartoznak a képző intézmény és a partneriskola szereplői és tényezői is. Ez rámutat a humánökológiai megközelítésből adódó rendszerszintű megközelítés létjogosultságára, amely több tényező együttes szerepét emeli ki a nézetek formálódásában. Néhány hallgatónál jelen van az önértékelés tanítás során (tanulókkal) való alkalmazása. Az önértékelés legismertebb módszereiként a reflexiót, a szóbeli vagy az írásbeli visszacsatolások formáit említették a hallgatók, amelyek alkalmazására sor kerülhet tanulás (szélesebben vett) közben vagy a tanulás záróakkordjaként. A reális önértékeléshez fontos forrásokként nevezték meg a tanulóktól, a mentoroktól, szakvezetőktől érkező visszacsatolásokat, rámutatva ezzel a külső tanítási gyakorlat színhelyéül szolgáló partneriskola szerepére. Az önértékelés meghatározására vonatkozó eredmények tehát eltérnek az elméleti alapozásban megemlített kutatások eredményeitől. A vizsgált hallgatók nézeteiben komplex kép érhető tetten: nemcsak egyfajta folyamat zárásaként értelmezik az önértékelést, hanem folyamat közbeni tevékenységként, valamint viszonylag változatos önértékelési eszközöket és önértékelési forrásokat említenek meg. Valószínű, hogy a képzésben a pedagógiai-pszichológiai modulon belüli tanítási egységek hangsúlyos szerepet játszanak a hallgatók önértékelésről kialakított nézeteinek ilyen irányú alakulásában. Maga az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat és az annak során alkalmazott rendszeres önértékelés szintén formáló szerepet tölthet be nézeteikben.

Az önértékelés tanításban történő alkalmazását minden hallgató hasznosnak tartja, ugyanakkor tényleges alkalmazása csak a kísérleti csoportnál volt jelen. Az önértékeléstől való távolságtartás okainak feltárására a kutatás következő fázisában vállalkozom, amelyben a kísérleti csoport hallgatóinak óraterveit, óráik látogatásának tapasztalatait és önértékelésüket fogom közelebbről megvizsgálni.

A részkutatás első eredményeit értékelve elmondható, hogy a hallgatói nézetek vonatkozásában, amelyek jelen esetben az önértékelés értelmezésével, szerepével kapcsolatosak, fogalmi váltás valósult meg minden, a vizsgálatban részt vevő hallgatónál. A változás elsősorban az identitás vonatkozásában értelmezhető, vagyis hogy a hallgató a gyakorlat előrehaladtával egyre inkább szakmai kritériumok alapján, pedagógusként értékeli önmagát és tevékenységét. Másrészt a gyakorlatban, a tényleges tanítási tevékenység során az önértékelés alkalmazására csak a kísérleti csoportban került sor, amely arra enged következtetni, hogy a képzők modelláló szerepe az önértékelés beépítésével a tanulási-tanítási folyamatba, illetve az önértékeléskor megvalósított reflexiók támogathatják a hallgatók pedagógiai gyakorlatának formálását.

Vizsgálatom e fázisa kutatási problémám jobb megértését tette lehetővé. A hallgatói nézetek feltárása során kirajzolódtak előttem azok a főbb területek (erősségek, fejlesztési területek, fejlesztési célok, ezek összekapcsolása, valamint az iskolai tanulók önszabályozásának tudatos fejlesztése a tanításkor), amelyek a metakogníció jelenlétére utalnak. Ezek mélyebb vizsgálatát a meglátogatott tanórák óratervezeteinek, valamint a látogatások utáni interjúk, hallgatói és mentori reflexiók elemzésekor tudom majd elvégezni. Remélhetőleg olyan eredményeket oszthatok majd meg a szakmai közönséggel a metakogníció, az önszabályozás vonatkozásában, amelyek valamilyen életkori vagy kontextusból adódó jelenségekre utalhatnak.

## Irodalom

- Alonso-Tapia, J. & Panadero, E. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576.
- Andrade, H. G., & Boulay, B. A. (2003). Role of Rubric-Referenced Self-Assessment in Learning to Write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21–30.  
<https://doi.org/10.1080/00220670309596625>
- Athanasou, J. A. (2005). Issues in using self-evaluations in adult education and training. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(3), 290–303.
- Bandura, A., & National Inst. of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall Inc.
- Bartl, D. E. (2010). Teaching Metacognitive Skills to Adolescents to Further Reading Comprehension (2010). *Education Masters*. Paper 48.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–73.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–459.  
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- 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* (pp. 345–377). John Wiley and Sons.  
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0409>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. Routledge Falmer.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 708–725). Macmillan.
- Cantu, D. A. (2001). *An investigation of the relationship between social studies teachers' beliefs and practice*. The Edwin Mellen Press.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255–296). Macmillan.
- Combs, A. W. (1965). *The professional education of teachers: A perceptual view of teacher preparation*. Allyn and Bacon.

- Csikos, Cs. (2004). Metakogníció a tanulásban és tanításban. *Iskolakultúra*, 14(2), 3–11.
- Csikos, Cs. (2007). *A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó.
- 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. Tanulás és környezete* (pp. 29–54). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Dafinoiu, I. & Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences/Metode de cercetare în științele sociale*. PeterLang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Dávid, M. (2015). *Tanulásmódszertan. Az önszabályozó tanulás kialakításának elméleti aspektusai és pszichológiai háttere*. Eszterházy Károly Főiskola.
- 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*, 3, 231.  
<https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- 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>
- Európai Bizottság (2000). *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Brüsszel, 2000. október 30. SEC (2000) 1832  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM:c11047&frontOfficeSuffix=%2F>
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Falus, I. (2001b). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 15–27). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2001c). A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In Bábosik, I. & Kárpáti, A. (Eds.), *Összehasonlító pedagógia* (pp. 87–103). Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3), 359–374.
- Falus, I., & Szűcs, I. (2023). A tanárképzés makro-, mezo- és mikroszintje. *Magyar Tudomány*, 184(2), 163–172. <https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.4>
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 505–526). Macmillan.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags*. Westdeutscher Verlag.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Quality Research* (2nd ed.). Sage Publications.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-05685-0>

- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121–136. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90013-3)
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)
- Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése, *Új pedagógiai szemle*, 54(6), 3–8.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- 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/10.3102/00346543070002151>
- 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*, 19(2), 3057–3071. <https://doi.org/10.15354/sief.23.or436>
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- 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. & 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*, 1(5), 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)
- 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>



- Nespor, J. K. (1985). *The role of beliefs in practice of teaching: Final report of the Teacher Beliefs Study*. R&D Center for Teacher Education.
- Ng, E. M. W. (2016). Fostering pre-service teachers' self-regulated learning through self- and peer assessment of wiki projects. *Computer & Education*, 98, 180–191. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.015>
- Noonan, B. & Duncan, C. R., (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools. *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 10(1), 17.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Panadero, E., Fernández, J., Pinedo, L., Sánchez, I. & García-Pérez, D. (2024). A self-feedback model (SEFEMO): secondary and higher education students' self-assessment profiles, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2367027>
- Panadero, E., Brown, G. T. L. & Courtney, M. G. R. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.919247>
- Panadero, E., Jonsson, A. & Strijbos, J. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. In Laveault, D. & Allal, L. (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 311–326). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18)
- Panadero, E., Perez, D. G., Ruiz, J. F., Frailes, J., Sanches-Iglesias, I. & Brown, G. T. L. (2023). University students' strategies and criteria during self-assessment: instructor's feedback, rubrics, and year level effects. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1031–1051. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00639-4>
- 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>

- Peverly, 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 Boekaerts, M. Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.  
<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* (pp. 651–687). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50049-4>
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása: Fogalmi változások. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 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 vizsgálati lehetőségeik. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(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 Gonsalves, C. & Pearson, J. (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>
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.) (pp. 102–119). MacMillan.
- Richardson, V. (ed.) (1997). *Constructivist Teacher Education*. Falmer Press.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: Investigations into the nature of belief systems and personality systems*. Basic Books.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Rosenbaum, M. (1988). Learned resourcefulness, stress and self regulation. In Fisher, S. & Reason, J. (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 483–496). John Wiley and Son.

- 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. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22(3), 64–73.
- Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, Brain and Education*, 2(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*, 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, K. (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>
- Vámos, Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(2), 23–42.
- Vámos, Á. & Gazdag, E. (2015). Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(1), 35–52.
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In Hacker, D. & Graesser, D. J. (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Erlbaum.
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 532–567). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>

- 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* (pp. 299–316). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

### **Trainee Teachers' Beliefs about Self-Assessment**

This study presents the preliminary results of the first phase of a teacher researcher's research project. The central issue of the research is the role of self-assessment in the development of self-regulated learning. This is a longitudinal action research project, conducted within the qualitative paradigm. The target sample is a cohort of trainee teachers doing their coherent individual teaching practice at university partner schools. The first phase of the research focussed on the definition of self-assessment, trainees' beliefs regarding its role in the learning process and its application during the trainees' coherent individual school practice. The results reveal that trainee teachers have complex beliefs regarding self-assessment, as they approach it from the students' and the teachers' perspective alike. They emphasize the importance of self-assessment in self-regulated learning; however, there is still room for improvement in the systematic integration of self-assessment into their teaching practice.

Keywords: *trainee teachers' beliefs, self-assessment, coherent individual school practice*