

ZAGYVÁNÉ SZÜCS IDA¹**Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában**

A pedagógus életpályamodell egyik kulcsfogalma a reflektív pedagógus, aki szakmai önismerete és reális önértékelése segítségével képes a szakmai fejlődését elősegítő célokat kitűzni maga elé, és a célokat szem előtt tartva tudatosan fejleszteni önmagát. A reflexió, önreflexió és a reális önértékelés teszi lehetővé az adaptivitást, a mindenkori kihívásokhoz való sikeres alkalmazkodást, sok más hivatás mellett, a pedagóguspálya területén is. Értékelik-e tudatosan önmagukat a mai magyar pedagógusok, és ha igen, mennyiben segíti mindez szakmai fejlődésüket? A feltett kérdések megválaszolására végzett empirikus kutatásunk azt a következtetést engedi meg számunkra, hogy habár az önértékelés fogalma új a pedagógiai közbeszédben, a pedagógusok alkalmazzák azt, és tudatosan irányítják általa szakmai fejlődésüket.

Bevezetés

A 2013 óta bevezetett pedagógus életpályamodell egyik központi gondolata a reflektív tanítás és az azzal együtt járó önreflexió és önértékelés. Sok pedagógus feltette már a kérdést, vajon mi ebben az újdonság, nem állandó reflektálás és önértékelés mellett végzi-e a mindennapi munkáját, nem gondolja-e át a diákok és önmaga tanóra közbeni reakcióit, és változtatja meg elképzeléseit a reakciók mérlegelése után. E tanulmány célja megvizsgálni, hogy alkalmazzák-e a szakmai önértékelést a pedagógusok a mindennapi gyakorlatban, és ha igen, akkor az hogyan hat a pedagógusok tanításról alkotott nézeteire, értékítéleteire, saját tanulásukra és szakmai fejlődésükre. Elő kutatásunk kiindulási pontja lesz majd egy jövőbeli, nagyobb ívű kutatásnak, így célként fogalmaztuk meg olyan összefüggések feltárását, amelyek segíteni fogják a nagy kutatás fő fókuszának kijelölését, hipotéziseinek megfogalmazását. A konstruktivista tanulásszemlélet keretein belül a felnőtt pedagógus már mint önszabályozó tanuló áll figyelmünk középpontjában a tanulásról és önmagáról mint tanulóról szóló nézeteivel. Tanulásának és szakmai fejlődésének motorja az önreflexió és önértékelés, amely szakmai tevékenység folyamatos, ciklikus monitorozását, értékelését és az értékelés alapján annak korrigálását, változtatását jelenti.

¹ Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, szida5@gmail.com

A tanulás fogalmának értelmezése

A tanulás egy rendszerben vagy irányító rendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló tartós és adaptív változás. A pszichológiai felfogás szerint a rendszer maga az ember, az irányítórendszer az idegrendszer, a környezet az ember természeti, társadalmi és tárgyi környezete, a kölcsönhatás az ember tárgyi és szociális cselekvése. A tartósság azt jelenti, hogy a tanulás eredménye később is előhívható, az adaptivitás pedig azt hangsúlyozza, hogy a tanulás eredményeként létrejövő változás az embert a környezethez jobban alkalmazkodóvá teszi (Nahalka, 2003). Mivel kutatásunk elméleti alapjának a konstruktivizmust tartjuk, ezért elfogadjuk, hogy a megismerés lényegét a belső elképzelések, a hitek, a megkonstruált tudás képezik (Glaserfeld, 1996; Nahalka, 2002). Az új tudás elsajátítása nem egyszerűen a külső információk, hatások asszimilálásával történik, hanem egy aktív feldolgozási folyamatban, amelynek során akár a belső rendszer is átalakul strukturálisan. A konstruktivizmus eszménye az önszabályozó tanulás. A tanuló ember önmaga megismerésével, adottságainak, képességeinek felmérésével, tudatosításával, s mindezen ismereteinek a tanulási folyamatokban való tudatos alkalmazásával jelentős mértékben fokozhatja e folyamatok eredményességét, hatékonyságát (Nahalka, 2006).

A kilencvenes években alakult ki az élethosszig tartó tanulás koncepciója, amely a tanulási stratégiákat és az élethosszig tartó kompetenciafejlesztést állítja középpontba (Európai Bizottság, 2000). Ez a koncepció azt feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését a formális oktatási struktúrából kilépve, hanem az az ember egész életén át folytatódik. Az önálló tanulásirányítás kerül a figyelem középpontjába. Az élethosszig tartó tanulás koncepciója teremti meg a folyamatosságot a gyermekkori és a felnőttkori tanulás között. Az élethosszig tartó tanuláshoz nélkülözhetetlen a tanulási képesség, amelyet főleg gyermek- és ifjúkorban kell kialakítani, de felnőttkorban is folyamatosan fejlesztendő. A tanulási képesség vonatkozásában a leglényegesebb cél, hogy a felnőtt képes legyen megvalósítani az önszabályozó tanulást (Európai Bizottság, 2000).

Az önszabályozás fogalmát Schunk és Zimmerman (1994, p. 94) a következőképp fogalmazták meg: *„olyan komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség, amely minden esetben szisztematikusan a saját cél elérésére irányítja a tanulási képességeket. A megismerés (kogníció) és az aktuális viselkedés szabályozására irányul és a kitűzött cél vetületében állandó figyelemmel ('monitoring', monitorozással) és kontrollal kíséri a külső és belső körülmények változását, miközben ennek függvényében a tevékenységet is módosíthatja.”*

A tanulási folyamat megszervezésének legfontosabb része a rugalmas cselekvési stratégiák kiválasztása és alkalmazása (Lemos, 1999). Pintrich (1999) szerint három szabályozási stratégia különíthető el: a kognitív, a metakognitív és a forrás-menedzselési stratégiák. A kognitív tanulási stratégiák a tanulókat figyelmük fenntartásában, az információ szelektálásában, kidolgozásában, memorizálásában és ismétlésében segítik. A metakognitív és szabályozó stratégiák monitorozzák és szabályozzák a tanulók kognitív stratégiáit. A forrás-menedzselési stratégiák a külső és belső „források” menedzselését, kiaknázását és felhasználását segítik elő. Az önszabályozó tanuláshoz még nagyon fontosak a motivációs és érzelmi komponensek (Minnaert, 1999), valamint a monitorozás. Pintrich (2000) kognitív és motivációs irányú monitorozást, szabályozást és reflektálást különít el. A kitűzött célállapot és az aktuális állapot között a feedback-folyamat tudósít. Carver és Scheier (2000) pozitív és negatív visszacsatolási folyamatot különböztet meg. A pozitív feedback változást, fejlődést és növekedést mutat, míg a negatív feedback a vágyott állapot és az aktuális állapot közötti diszkrepanciáról tudósít. A feedback lehet külső és belső visszacsatolás, mely alapvető szerepet játszik az egyén helyes önértékelésének kialakításában (Nicol és Macfarlane-Dick, 2006). Egy másik fogalmat is meg kell itt említenünk, amelyet Rosenbaum vezetett be. Ez pedig a tanult leleményesség. Ez a fogalom kontrollált viselkedést, folyamatszabályozó kogníciót jelöl. Ha a tanulás nem hatékony, akkor a tanulással kapcsolatos szokásrendszer változtatására van szükség. Mindez háromféle elemet foglal magába:

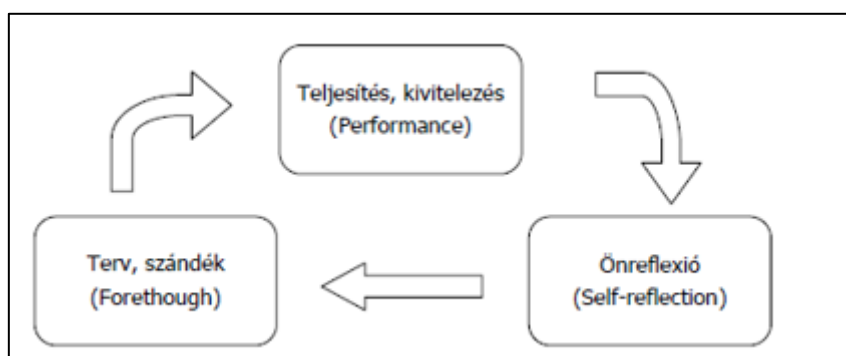
- 1) a káros viselkedés monitorozását,
- 2) problémamegoldó stratégiák alkalmazását,
- 3) érzelemszabályozást és más önkontroll stratégiák alkalmazását (idézi Dávid, 2015).

Az önszabályozó tanulás tehát aktív, konstruktív folyamat. A szabályozás jelenti a célkitűzést, monitorozást, a megismerés kontrollálását, a motiváció és viselkedés összhangba hozatalát a külső környezeti és belső elvárásokkal, lehetőségekkel. Ezek a cselekedetek állandó összeköttetést biztosítanak az egyén és a kontextus, illetve elért teljesítményük között. A szabályozási folyamat lényeges eleme az önreflexió és az önértékelés.

Reflexió, önreflexió, önértékelés

A reflexió, önreflexió és az önértékelés kapcsolatának megértéséhez segítséget nyújt Zimmerman Triadikus modellje (1. ábra), amely az önszabályozó tanulást mint folyamatot írja

le. Ennek lényege, hogy az önszabályozó tanulás ciklikusan visszatérő folyamatok együttese. Központi eleme a feedback, vagyis az önreflexió.



1. ábra: Zimmerman Triádikus modellje

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (Ed.): *Handbook of self-regulation*, p. 21.

Az első fázis a cselekvés tervezése, amelyen belül fontos szerepet kap, hogy az egyén a feladatot mennyire tartja fontosnak, valamint milyen az önmagáról kialakított képe (az önértékelése, önhatékonyasága, a sikerrel és kudarccal való megküzdés képessége). A második fázisban az egyén kidolgozza a feladat megoldásának stratégiáját, a feladatra koncentrálnak, miközben állandóan figyelemmel kíséri a változásokat, amelyekhez alkalmazkodni igyekszik. Ez a monitorozás. A harmadik fázis ezzel párhuzamosan zajlik. Ez az önértékelés. Lényege, hogy az egyén önmaga végzi a visszacsatolást, amely nem a folyamat végén történik meg, hanem a folyamat közben. Mindez folyamatos észlelést, értékelést jelent. Az önértékelés során az egyén következtetéseket von le, minősíti a teljesítményét. Ennek nyomán különböző reakciók jönnek létre: elégedettség, elégedetlenség, adaptív és defenzív magatartás (Zimmerman, 2000).

Szivák Judit értelmezése szerint az önértékelési technikák egyike a reflektív gondolkodás, reflektív tanítás, amely nem más, mint a pedagógiai tevékenységet tudatosan elemző gondolkodás és gyakorlat, amely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését (Szivák, 2003).

A megfelelő önértékelés és a reális énkép képezi az önfejlesztés alapját. Az önértékelés az önmagunkkal kapcsolatos érzelmeinket és értékítéleteinket foglalja magába. Nagyon közel állnak egymáshoz az önismeret, énfogalom, énkép és énreprezentáció fogalmai. Az önismeret az önmagunkról való tudást jelöli, azt, hogy ismerjük képességeinket, adottságainkat, vágyainkat, céljainkat, tudatában vagyunk személyiségünk pozitívumainak, de korlátainak, hiányosságainak is (Dévai, 1980). Az énfogalom az énről való tudásunkat, önmagunkkal

kapcsolatos ismereteinket, vágyainkat és értékrendszerünket jelenti (Sallay, 2001). A legújabb kognitív modellek énreprezentációról beszélnek, ami az énrre vonatkozó affektív-kognitív struktúra, amely az egyén énreleváns tapasztalatait szervezetté és koherenssé teszi, hangsúlyozva az én reprezentációjának fogalmi szintjét (Markus és Nurius 1986). Sokan az ént nem egyetlen reprezentációs egységként gondolják el, hanem számos, önmagunkra vonatkozó reprezentációból összeálló rendszerként. Az énreprezentáció (énkép) három elemből épül fel:

- 1) az aktuális énkép: azok a tulajdonságok, melyekkel magunkat jellemezzük;
- 2) az ideális énkép: azok a tulajdonságok, melyeket birtokolni szeretnénk;
- 3) a kell(ene) énkép: azok a tulajdonságok, melyekről azt gondoljuk, hogy kell(ene) birtokolnunk.

A reális énkép az aktuális énképnek felel meg, addig az ideális és a kellene énképek az ún. lehetséges énképeket jelentik, azt, hogy a személyek miképpen vélekednek saját lehetőségeikről, milyenné szeretnének válni, illetve milyenné kellene válniuk. A lehetséges énképek vezérfonalként működnek, előírják a célokat, vágyakat. Így a lehetséges énkép motivációs funkciót tölt be, de egyfajta értékelő szerepe is van, mivel valódi, reális énképünket mindig lehetséges énjeinkkel összehangban észleljük (Ogilvie, 1987, idézi Sallay 2001).

A reális és lehetséges ének egymástól való távolsága nagyon lényeges a reális önértékelés kialakulása és fenntartása szempontjából. Ha kicsi a köztük levő távolság, akkor az ideális én motiváló ereje csekély, s ilyen esetben a személy túlságosan pozitív képet fog kialakítani önmagáról, de ha a távolság túlzottan nagy, az elérendő célok, kitűzött feladatok, vágyak szinte megvalósíthatatlanok, az önértékelés tartósan alacsony marad (Higgins, 1987, idézi Tókos, 2005).

A hazai szakirodalomban viszonylag kevés anyag található a pedagógusok szakmai jellegű önértékelésének kutatására vonatkozóan. A kutatók elsősorban a reflektív tanítás és az önreflexió dimenzióit tárták fel, és ezek alapján említik meg a szakmai önismeret és a reális önértékelés fogalmait. A továbbiakban összefoglaljuk a reflexió, önreflexió vonatkozásában született szakirodalmi ismereteket, majd értelmezzük az önértékelés szerepét a tanári gyakorlatban.

Elsőként Dewey (1910) tett különbséget a rutinszerű cselekvés a tudatos tanári gyakorlat között. Ha a gyakorlati tevékenység során nem merül fel probléma, akkor a pedagógus cselekvése rutinszerű. A reflektivitás arra vezethető vissza, hogy valamilyen probléma megoldására törekszik a pedagógus. Közben kitartó módon újra és újra felülvizsgálja nézeteit,

ismereteit az adott területre vonatkozóan. A reflexió irányulhat a tanulóra, egy tanulócsoportha, egy pedagógiai történésre, de önmagára a pedagógusra is. Amikor a reflexió önmaga tevékenységére, személyére, nézeteire és döntéseire vonatkozik, akkor önreflexióról beszélünk. A reflektivitás teszi lehetővé, hogy már a cselekvés megkezdésekor tisztában van az egyén azzal, hogy mit is szeretne tenni (Dewey, 1933). Ez a tudatos, reflektív tevékenység az, amely a tanári professzió alapját képezi (Calderhead és Gates, 1993). Schön (1987) szerint a pedagógusok nem annyira rutinszerű, hanem inkább tudatos cselekvéseket hajtanak végre a tanítás során. Ez teszi a pedagógus munkáját professzionális művészetté. Schön vezette be a tevékenység közbeni (*reflexion in action*) és a tevékenység utáni (*reflexion on action*) reflexió fogalmát. A két reflexió közötti folyamatos átjárás biztosítja a pedagógus magas szintű, mármár a művészet szintjén történő munkavégzését. A pedagógusok a reflexió e két típusa révén értelmezik tapasztalataikat nézeteik, tudásuk és értékeik szűrőjén keresztül. Ez a pedagógusok értékelő rendszere (*appreciative system*) (Zeichner és Liston, 1996). Falus Iván (2003) szerint mindez a pedagógus értékei, a szakmával kapcsolatos szerepelvárásai és a korábban szerzett tapasztalatai alapján alakul ki. Ez a lencseként működő értékelő rendszer szűri át a pedagógus elméleti ismereteit és gyakorlati tapasztalatait, de további elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok hatására maga az értékelő rendszer is módosul. Az értékelő rendszer tehát két vonatkozásban is nagyon fontos, egyrészt az elméleti tudás a gyakorlati tudás összekapcsolását segíti, másrészt az értékelő rendszert központba állító reflektív folyamatok biztosítják a pedagógus folyamatos szakmai fejlődését.

A reflektív tanítás tehát olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodás és gyakorlat, kognitív stratégia, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (Szivák, 2014).

A reflektív gyakorlat leírása után nagyon fontos kiemelni az önreflexiót, amely irányulhat a pedagógus saját tevékenységére, nézeteire, értékeire, személyiségére és döntéseire. Megvalósulhat a tanóra közben, de a tanítás után is, azaz célokat, következtetéseket fogalmaz meg az osztálytermi munka közben, de a tevékenység utáni reflexió során a pedagógus a köztes célokat és következtetéseket szélesebb kontextusban, az iskola kontextusában értelmezi. Az önreflexió (önmaga helyzetének megvilágítása, a lehetséges alternatívák elemzése, értékelése, döntéseinek indoklása) vezeti el a pedagógust az önértékeléshez, teljesítményének minősítéséhez, bizonyos a saját teljesítményre vonatkozó reakciók kialakulásához (elégedetlenség, elégedettség), adaptív vagy defenzív magatartás kialakulásához. Adaptivitás esetén ez jelenti bizonyos következtetéseinek, további feladatok megfogalmazását. Fontos itt hangsúlyoznunk, hogy az önértékelés itt nem a pszichológiai szempontú önértékelést jelenti,

hanem egy szakmai szempontrendszeren alapuló értékítéletet. Az önértékelés forrása származhat abból, hogy a pedagógus a napi sikereit és kudarcait veszi számba, de a kollégákkal való összehasonlítás is lehet az alapja. Harmadsorban pedig jelentheti a saját belső normákkal, éni irányítókkal való egybevetést, vagyis hogy a pedagógus által kitűzött szakmai jellegű célokat szem előtt tartva végbemegy egy mérlegelési folyamat a pedagógus tudatában, nézetrendszerében (Eliot és Diane, 2001). Így rajzolódik ki előtte egy szakmai önarckép, amely segíti őt további szakmai fejlődésében. A reflektív gondolkodás a szakmai önismeret fejlesztésének és a reális önértékelésnek az alapja. Természetesen lehetséges, hogy bizonyos gátló tényezők akadályozzák a pedagógust a reflektív gondolkodásban. Ilyenek lehetnek a reális önismeret, a megfelelő elméleti tudás és szakmai tapasztalat hiánya (kezdő pedagógusok), a meglévő pedagógiai nézetek változása és az azokkal való azonosulás nehézsége, valamint a fennálló oktatási rendszer szervezeti sajátosságai (Szivák, 2014).

Kutatás

Napjainkban a pedagógus szakmai munkájának értékelése, és azon belül az önértékelés egyre inkább fontosabbá válik. Ezt támasztja alá a pedagógiai-szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet), a pedagógusok előmeneteli rendszerének és az intézményi önértékelésnek a bevezetése. Mindhárom értékelési rendszeren belül egyik fontos szempont a pedagógus munkájának önmaga által történő megítélése. Ez jelenti a pedagógus saját szakmai céljainak tudatosítását, a végrehajtást és az elért eredmények értékelését, vagyis mi és hogyan valósult meg a célok közül, valósult-e meg valami olyan dolog, amit nem is tervezett be a pedagógus. Kutatásunk során arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyiben új az önértékelés a pedagógusok számára, értékeli-e, és milyen gyakran saját szakmai munkájukat, egyáltalán mit értenek önértékelés alatt, az új életpályamodell milyen mértékben alakítja át szakmai identitásukat, jelennek-e meg új szakmai szerepek a nézeteiben, és ha igen, melyek ezek.

Hipotézisek:

- 1) A mintában vizsgált pedagógusok jelentős része pályája elejétől kezdve értékeli saját munkáját, de néhány pedagógus az önértékelés fogalma alatt valamilyen új, eddig nem alkalmazott tevékenységet ért.
- 2) Az önértékelés leggyakrabban a tanóra után valósul meg.
- 3) A pedagóguspályán eltöltött évek és az önértékelő tevékenységek típusának a száma között összefüggés áll fenn.

- 4) A pedagógusok fokozata és erősségeiként megjelölt területek száma között összefüggés van.
- 5) Az önértékelés szerepet játszik abban, hogy a pedagógusok hiányosságait nemcsak felismerik, hanem önfejlesztésük érdekében különböző tevékenységeket valósítanak meg.

A kutatás mintája 43 pedagógus Heves és Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből. A minta legjellemzőbb tulajdonságait az 1. táblázatban foglaltuk össze:

Nem		Pályán eltöltött évek				Pedagógus fokozat			Minősítési eljárásban részt vett	
Férfi	Nő	1-9 év	10-19 év	20-29 év	30-40 év	Ped.I	Ped.II	Mester	igen	nem
11,60 % (5 fő)	88,40% (38 fő)	9,30 % (4 fő)	23,25% (10 fő)	53,40 % (23 fő)	11,60 % (5 fő)	53,50 % (23 fő)	34,90 % (15 fő)	11,60 % (5 fő)	62,80 % (27 fő)	37,20 % (16 fő)

1. táblázat. A minta bemutatása

A megkérdezettek közül 6 fő (14%) általános iskolában, 23 fő (53%) gimnáziumban és 14 fő (32,6%) szakgimnáziumban tanít. A mintában tehát többségben vannak a középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok. A minta nem tekinthető reprezentatívnak, ennek ellenére a vizsgálata során leszűrt következtetések kiindulópontját képezhetik egy nagyobb mintán megvalósított kutatásnak.

A kutatás vizsgálati módszere saját szerkesztésű anonim online kérdőív, kitöltése, a válaszok elemzése SPSS 22 statisztikai elemző programmal, majd következtetések megfogalmazása.

A kérdőívben egy kivételével feleletválasztós, zárt végű kérdések szerepeltek, de mindegyiknél lehetősége volt a válaszadónak saját véleményét kifejteni. Egy kérdés volt nyílt végű. A kérdések a pedagógusok által fontosnak tartott szakmai elvárásokra, a szakmai munka önértékelésének módjaira, gyakoriságára, kezdetére, a pedagógusok erősségeire és fejlesztendő területeire, a szakmai fejlesztés módjára, valamint a fejlesztés előtt álló akadályokra és az azokkal való megküzdés módjaira vonatkoztak.

Eredmények

A szakmai önértékelés kérdéskörében fontos ismernünk először is, hogy a pedagógus mihez méri önmagát, milyen szakmai elvárásoknak szeretne megfelelni. A kérdőív kitöltésekor a válaszadók felsorolt lehetőségek közül választhattak, de az egyéb kategória megjelölésével, és kifejtésével saját maguk is nevezhettek meg elvárásokat.

1. Pedagógusként milyen elvárásoknak szeretne ön megfelelni?

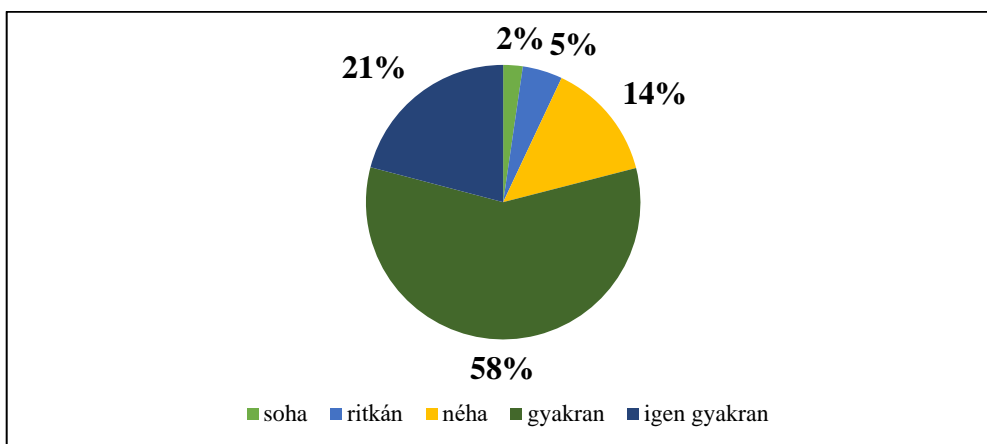
Elvárások	Relatív gyakoriság
Önmaga elvárásainak	76,7%
Diákoknak	53,5%
Helyi vagy központi vizsgakövetelményeknek	44,2%
Pedagógiai program elvárásainak	39,5%
A pedagógus minősítési eljárásban megfogalmazott elvárásoknak (szakmai kompetenciák)	30,2%
A szülők elvárásainak	25,6%
A helyi vezetők elvárásainak	18,6%
NAT-nak, érvényben lévő Kerettantervnek	18,6%
(Tanulói) kompetenciamérések elvárásainak	14%
kollégák elvárásainak	7%
egyéb	0%

2. táblázat: Elvárások, amelyeknek a pedagógusok meg szeretnék megfelelni

Mindezen adatokból látható (2. táblázat), hogy a pedagógusok elsősorban a saját maguk által megfogalmazott elvárásoknak szeretnék megfelelni, ezeket követik a diákok, majd a helyi és a központi vizsgakövetelmények. A legkevésbé tartják fontosnak a NAT-ot és az érvényben lévő Kerettantervet, a kompetenciamérések és a kollégák elvárásait. Teljesítményüket tehát saját elvárásaikhoz mérik elsősorban. A kérdés az, hogy ezekben az önmaguk által megfogalmazott elvárásokban konkrét célként mi fogalmazódik meg: megjelennek-e és milyen mértékben a külső elvárások. Ennek kiderítése egy további kutatás feladata.

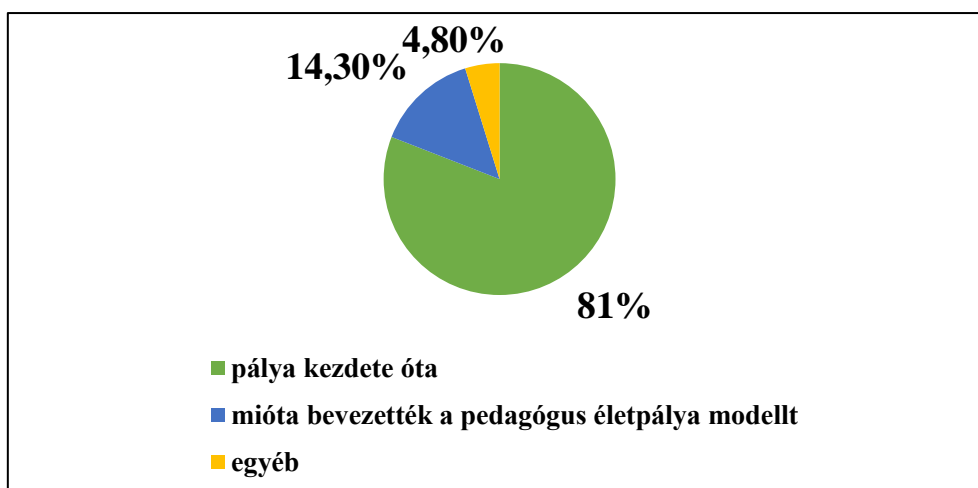
Az adatok elemzése alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek jelentős része (79%, 39 fő) *gyakran*, illetve *igen gyakran* értékeli saját munkáját (2. ábra), 2% (1 fő) azonban úgy nyilatkozott, hogy nem értékeli önmagát.

2. Ön milyen gyakran értékeli szakmai munkáját?



2. ábra. Milyen gyakran értékelik a pedagógusok szakmai munkájukat?

3. Amennyiben értékeli szakmai munkáját, mióta teszi azt?

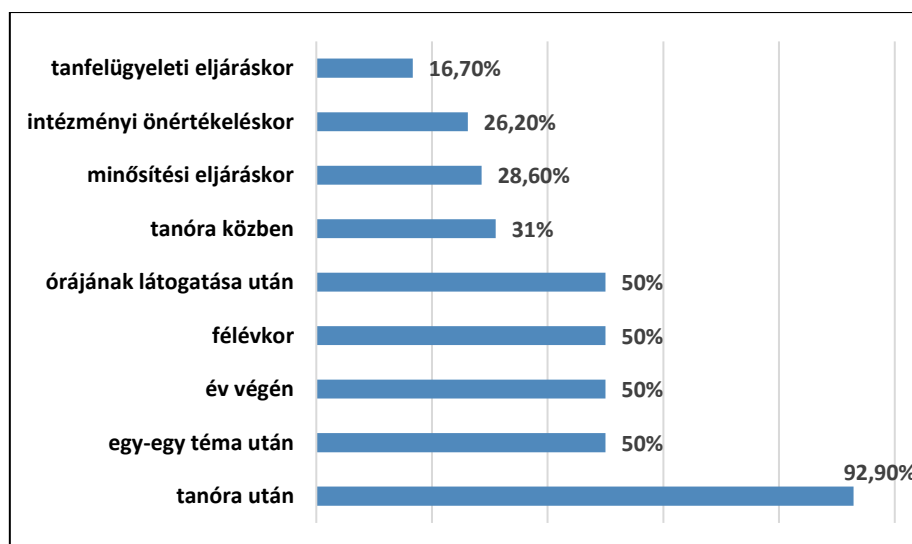


3. ábra. Mióta értékelik szakmai munkájukat?

Kíváncsiak voltunk arra, hogy mióta alkalmazzák az önértékelést a pedagógusok. A válaszadók többsége (81%) pályája kezdete óta értékeli önmagát, és 14,3% válaszolta azt, hogy a pedagógus életpálya modell bevezetése óta (3. ábra). Igazolást nyert első hipotézisünk első része, amely szerint a vizsgált pedagógusok jelentős része pályája elejétől kezdve alkalmazza az önértékelést. Látható azonban, hogy a 14,3% számára az önértékelés fogalma új dolognak tűnik, vagyis ők az önértékelést a pedagógus életpályamodellhez kötik. Valószínűnek tartjuk, hogy ők is értékelik önmagukat szakmai szempontból, de valami mást értenek az önértékelés fogalma alatt. Valószínűsíthető, hogy adminisztratív feladatként értelmezik az önértékelést, amely a minősítési eljárásban hangsúlyos szerepet játszik. Ez az adat azt a felismerést jelentette

számunkra, hogy érdemes lenne tisztázni egy további kutatás segítségével, hogy ki mit ért pontosan önértékelés alatt: kitűzött célok vonatkozásában a tevékenység szisztematikus áttekintését (önreflexió), majd értékelését és bizonyos változtatások elvégzését, magát a tevékenységet illetően önmagában történő átgondolást, naplóvezetést, problématerkép megrajzolását, a tanmenetbe való bejegyzések írását, bizonyos szemléltetőeszközök tartalmi változtatását, jegyzetek készítését, saját értékelés leírását. Ne felejtjük el, hogy a reflektivitás, önreflexió és önértékelés szavak 2011, vagyis a pedagógus életpályamodell bevezetése óta vannak jelen a pedagógusok többségének tudatában, valamint szóhasználatában. A jelen kutatás adatai is alátámasztják a fogalmi zavart.

4. Mikor szokta értékelni szakmai munkáját?



4. ábra. Mikor szokta értékelni szakmai munkáját?

Felmerül a kérdés, hogy mikor értékelik leginkább az elvégzett munkát a pedagógusok. A megkérdezettek válaszaikból kiderül, hogy a leginkább a tanóra után gondolják át, hogy mit hogyan is valósítottak meg a kitűzött céljaikból (4. ábra). A megkérdezettek 92,9%-a választotta a tanóra utáni önértékelést, de 50%-uk a félév végén, az év végén és egy téma lezárásakor is értékeli a saját tevékenységét. Ezzel alátámasztást nyert a 2. hipotézis, miszerint a legtöbben a tanóra után alkalmazzák az önértékelést.

A minősítési eljáráskor végzett önértékelésre vonatkozó adat (28,6%, 4. ábra) ellentmondásban áll azzal, hogy a pedagógusoknak 62,8%-a vett részt minősítési eljáráson (1. táblázat), ahol az önreflexió, majd az azt követő önértékelés egyrészt a portfólióhoz feltöltött dokumentumok kapcsán, másrészt a portfólió egészére vonatkoztatva is (a szakmai életút

bemutatása, a látogatott tanórákra való reflektálás) tartalmaz önértékelést. Ez az ellentmondás is alátámasztja az önértékeléssel kapcsolatos fogalmi zavart. Mindezzel pedig az első hipotézisünk második fele nyert alátámasztást, azaz néhány pedagógus az önértékelés fogalma alatt valamilyen új, eddig nem alkalmazott, adminisztratív tevékenységet ért.

Összevetettük a pedagógusok pályán eltöltött éveinek számát az általuk végzett önértékelő tevékenységek típusainak számával. Ehhez kiszámítottuk a korrelációs együtthatót, amelynek értéke 0,034, vagyis a pályán töltött évek száma és az alkalmazott önértékelési tevékenységek száma között nincs összefüggés. A harmadik hipotézisünk, hogy a pedagóguspályán eltöltött évek és az elvégzett önértékelő tevékenységek száma között összefüggés áll fenn, nem nyert alátámasztást.

Az szakmai önértékeléshez nélkülözhetetlen, hogy a pedagógusok ismerjék és megfogalmazzák erősségeiket és fejlesztésre váró területeiket. Erősségeikként 19 kategóriát neveztek meg, fejlesztendő területeikként pedig 14 kategóriát.

Kérdőívünkben külön kérdeztünk rá a pedagógus életpályamodell által bevezetett új fogalmakra és körülményekre (5. és 6. kérdés): *Ön milyen pedagógus fokozatban van?* és *Ön vett-e részt minősítési eljárásban?*, amelyeknek adatait az 1. táblázatban tüntettük fel.

7. Szakmai szempontból ön mit tart erősségének?

8. Milyen területeken szeretne fejlődni?

Erősségek	Fejlesztésre váró területek
szakmai felkészültség (14 fő)	IKT ismeretek fejlesztése (10 fő)
kommunikáció (13 fő)	módszertani ismeretek bővítése (8 fő)
empátia (9 fő)	konkrét szak ismereteinek elmélyítése (4 fő)
szakmai elhivatottság (4 fő)	konfliktuskezelés (3 fő)
módszertani tudás (3 fő)	tanulástechnika fejlesztése (1 fő)
szervezés (3 fő)	idegen nyelv ismerete (1 fő)
precizitás (3 fő)	fegyelmezés (1 fő)
differenciálás (2 fő)	következetesség (1 fő)
rugalmasság (2 fő)	türelem (1 fő)
kreativitás (2 fő)	kreativitás (1 fő)
következetesség (2 fő)	tehetséggondozás (1 fő)
tehetséggondozás (2 fő)	együttműködés a kollégákkal (1 fő)

Erősségek	Fejlesztésre váró területek
stratégiai tervezés (1 fő)	egyéni bánásmód fejlesztése (1 fő)
tervezés (1 fő)	kutatás (1 fő)
előzetes tudásra építés (1 fő)	
innováció (1 fő)	
kitartás (1 fő)	
motiválás (1 fő)	
tolerancia (1 fő)	

3. táblázat. A pedagógusok erősségei és a fejlesztésre váró területek

A legtöbben erősségükként a szakmai felkészültséget, a kommunikációt és az empátiát említették meg (3. táblázat). Fő fejlesztendő területként a legtöbben az IKT ismereteket, a módszertani ismereteket és konkrét szakhoz köthető diszciplináris ismereteket jelölték meg.

Kiszámítottuk, hogy a pályán eltöltött évek száma és az erősségek, valamint a fejlesztésre váró területek között van-e valamilyen összefüggés (4. táblázat). Ennek érdekében korrelációs vizsgálatot végeztünk. A korrelációs együtthatókat az alábbi táblázat tartalmazza.

	pályán eltöltött évek száma
erősségek	-0,151
fejlesztésre váró területek	-0,373*

4. táblázat. Pályán eltöltött évek száma viszonya a megnevezett erősségekhez és fejlesztendő területekhez

A pedagóguspályán eltöltött évek száma nagyon gyenge, szinte elhanyagolható negatív összefüggést mutat a megnevezett erősségek esetében. Ugyanakkor a pályán eltöltött évek száma és a fejlesztésre váró területek között biztos, de gyenge összefüggés áll fenn. Az adatok ismeretében tehát megállapítható, hogy minél több ideje vannak pályán a válaszadó pedagógusok, annál kevesebb fejlesztendő területet neveznek meg.

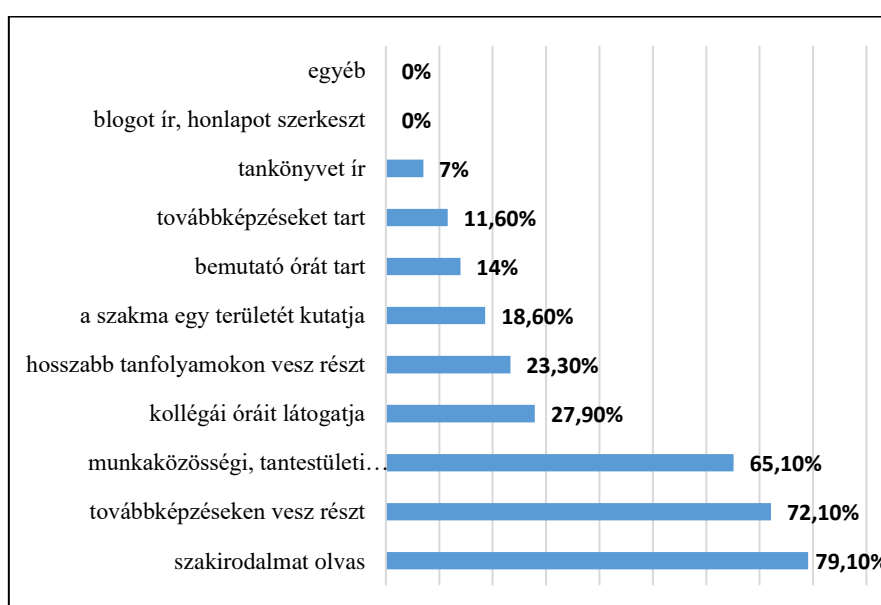
A továbbiakban arra kerestük a választ, hogy található-e kapcsolat a pedagógusok minősítési fokozata és az általuk megjelölt erősségek száma között. A korrelációs együttható értéke -0,124, vagyis a besorolási fokozat és a megnevezett szakmai erősségek száma között nincs összefüggés. Ugyanez mondható el a fejlesztésre váró területek esetében is, ahol $r=-0,194$. Ezzel a negyedik hipotézisünket is el kell vetnünk. Mindez azt a következtetést engedi meg

számunkra, hogy a pedagógusok besorolási fokozata nem, de a pályán eltöltött évek száma negatívan összefügg a fejlesztésre váró területekkel.

Ezután megnéztük, hogy a reflektivitás eredményeként kialakult önismeret vezeti-e a pedagógusokat a hiányosságaik leküzdésére, és ha igen, akkor hogyan, vagyis az önreflexió útján kialakuló önértékelésük ösztönzi-e őket önfejlesztő tevékenységekre.

9. Mit tesz szakmai fejlődése érdekében?

Itt arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógus életpályamodellben is megjelenő szakmai elvárás, vagyis az *Elkötelezettség a szakmai fejlődésért* (8. kompetencia), és azon belül az önfejlesztés mennyire van jelen a pedagógusok nézeteiben, gyakorlatában. Az erre a kérdésre adott válaszok alapján elmondható, hogy sokan szakirodalmat olvasnak, továbbképzésekre járnak, munkaközösségi gyűléseken megbeszélnek az oktatással, neveléssel kapcsolatos problémáikat, hosszabb tanfolyamokon vesznek részt, egymás óráit látogatják, vagy bemutató órákat, továbbképzéseket tartanak, esetleg a szakma egy-egy szűkebb területét kutatják, vagy éppen tankönyvet írnak (5. ábra). Leginkább a szakirodalom olvasása, a továbbképzéseken való részvétel és a munkaközösségi és tantestületi értekezleteken szakmai problémák megbeszélése révén próbálják a pedagógusok fejleszteni önmagukat. 1 pedagógus nevezett meg 1 fejlesztési formát, 13 fő 2 félélet, 19 fő 3 félélet és 3 fő 4 félélet. A hagyományos, régi tevékenységek mellett jelen vannak új formái is az önfejlesztésnek, mint például a kutatás vagy a továbbképzések, bemutató órák megtartása és a tankönyvírás. Igaz, ezek aránya kisebb, mint a hagyományos formáké.



5. ábra. Mit tesz szakmai fejlődéséért?

Elemeztük, hogy van-e összefüggés az önfejlesztési formák megjelölt száma és a pedagógusok fokozata között. Mivel a korrelációs együttható $r=0,132$, így kijelenthetjük, hogy a pedagógusok fokozata nem befolyásolja, hogy hányféle tevékenységgel fejlesztik magukat.

Azt is megnéztük, hogy a fokozati besorolás és az önfejlesztés fajtái között van-e valamilyen kapcsolat. A mintát itt két részre osztottuk: az újfajta fejlesztési módszereket alkalmazókra (kutatás, bemutató órák, továbbképzések tartása, tankönyvírás) és a hagyományos fejlesztési módszereket alkalmazókra. A 43 főből összesen 15 fő alkalmazza az új elvárásként megjelenő kutatás, tankönyvírás, továbbképzések, bemutató órák megtartása módszereit. Ebből 6 fő a Pedagógus I., 5 fő Pedagógus II., 4 fő Mesterpedagógus fokozatban van. A 43 főből 28 fő az önfejlesztés hagyományos eszközeit alkalmazza. Közülük 16 fő Pedagógus I., 11 fő Pedagógus II. és 1 fő Mesterpedagógus fokozatban van. Tovább elemeztük, hogy kik vesznek részt kutatásban. Összesen 5 fő foglalkozik valamilyen szakterület kutatásával. Ezek megoszlása: 1 fő Pedagógus I., 2 fő Pedagógus II. és 2 fő Mesterpedagógus kategóriába tartozik. Ezek az adatok számunkra azt a következtetést engedik meg, hogy az alkalmazott önfejlesztési formák nincsenek összefüggésben a pedagógus fokozatával. Az új módszereket alkalmazók között is sokan vannak a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatban, valamint a mesterpedagógusok között is van olyan, aki inkább a hagyományos önfejlesztési módszerekkel él.

A válaszok elemzésekor láthatóvá vált számunkra, hogy a pedagógusok nézeteiben az önfejlesztés igénye jelen van. E terület vizsgálata azonban további kérdéseket vetett fel bennünk. Vajon milyen fokú a tudatosság, mennyire önszántából, tudatosan, a problémák megoldására ösztönözve vesz részt a pedagógus a tantestületi, munkaközösségi értekezleteken, a továbbképzéseken? A következő kérdés az, hogy az önfejlesztés előbb megnevezett formái mennyiben segítik a pedagógus saját szakmai fejlődését. Következésképp ez a kérdéskör egy alaposabb vizsgálatot igényel a jövőben.

Kérdőívünkben azt is meg szeretnénk tudni, hogy a pedagógusok hogyan próbálnak megküzdeni a szakmai fejlődésüket gátló tényezőkkel.

10. Mi akadályozza önt szakmai céljainak megvalósításában?

11. Hogyan próbálja leküzdeni a megvalósítás elé kerülő akadályokat?

A legtöbb pedagógus által megnevezett akadályozó tényező az időbeli leterheltség (80,5%), anyagi okok (34,1%), a munkahely támogatásának hiánya (9,8%). A 11. kérdésre 30 fő adott

választ. Ez a megkérdezettek 69, 7%-a. Közülük 32,5% az előbb felsorolt akadályokat úgy próbálja leküzdeni, hogy átszervezi időbeosztását, igénybe veszik kollégáik segítségét, megpróbálják meggyőzni vezetőiket, több munkát vállalnak az anyagi gátak leküzdésére, ingyenes továbbképzésekre mennek, az önképzést részesítik előnyben a fizetős képzésekkel szemben, de van olyan pedagógus is, aki megpróbálja meggyőzni vezetőjét az általa preferált képzés hasznosságáról. Mindezzel igazolást nyert az 5. hipotézis, vagyis az önértékelés elvezeti a pedagógusokat oda, hogy felismerjék hiányosságaikat, önfejlesztésük érdekében különböző tevékenységeket valósítanak meg. A megkérdezettek többsége (69,7%) kész szakmai fejlődéséért áldozatot hozni.

Összegzés

Kutatásunk központjába a pedagógusok önértékelését állítottuk. Felmérésünk sok érdekes adatot szolgáltatott számunkra a probléma jobb megéréséhez, ugyanakkor további kérdéseket fogalmazhattunk meg a témával kapcsolatban. Mintánkban a pedagógusok jelentős része 10-nél több éve van a pályán. A rendelkezésre álló adatok segítségével megállapítottuk, hogy a pedagógusok többsége pályakezdése óta alkalmazza az önértékelést. Feltételezhető, hogy a kisebb hányaduk él is az önértékelés eszközével, de mivel ez a fogalom új a pedagógia gyakorlatában, ezért a pedagógusok feltehetően nem ismerik a mögötte rejlő tartalmat, inkább egyfajta adminisztratív tevékenységnek tartják, amely a nemrégiben bevezetett tanfelügyeleti rendszer és intézményi önértékelés része. Ennek kiderítése további vizsgálat tárgyát képezheti. Igazolást nyert azon hipotézisünk, hogy az önértékelés leggyakrabban a tanóra után valósul meg, bár sokan értékelik munkájukat egy-egy téma lezárásakor, félévkor és év végén. A pályán eltöltött évek száma és az alkalmazott önértékelő tevékenységek száma között nem volt kimutatható kapcsolat. Szintén a pályán eltöltött évek száma alapján mondható ki, hogy minél hosszabb ideje van valaki a pályán, annál kevesebb fejlesztendő területet jelöl meg. A pedagógusok fokozata és a megjelölt erősségek és fejlesztendő területek között nem találtunk összefüggést. Az önértékelés segítségével a pedagógusok nemcsak megállapítják hiányosságaikat, hanem tesznek is azok leküzdésére, még akkor is, ha az akadályokba ütköznek. Legfőképpen szakirodalom olvasásával, továbbképzéseken való részvétellel és a kollégáikkal történő megbeszélések során. Régi-új szerepelvárás az önfejlesztés, amelynek bizonyos formái (kutatás, tankönyvírás, továbbképzések, bemutató órák megtartása, honlap- és blogszerkesztés) kevésbé elterjedtek. Kutatásunk első, második, ötödik hipotéziseinek igazolásával megállapítható, hogy az önértékelés a szakmai munkában jelen van. A szakmai önértékelés

eredményeként létrejövő és fejlődő szakmai önismeret fontos szerepet játszik a pedagógusok szakmai fejlődésében. A harmadik és negyedik hipotézist el kellett vetnünk. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógus szakmai munkáját értékelő rendszerek bevezetése még az elején tart. Akár adminisztratív okok is szerepet játszhatnak abban, hogy arányaiban több Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatban lévő foglalkozik kutatással, mint Mesterfokozatban. Ugyanakkor szükséges, hogy az önértékelés mélyebb összefüggéseit tárjuk fel további vizsgálatokkal. A megválaszolásra váró kérdések a következők: a pedagógus saját elvárásain belül milyen szempontokat fogalmaz meg; megjelennek-e ezekben a külső elvárások; mit értenek a pedagógusok a szakmai szempontú önértékelés fogalma alatt; hozzákapcsolják-e az önreflexiót; vannak-e a személyiségen belül olyan tényezők, és ha igen, akkor melyek azok, amelyek döntően befolyásolják az önértékelés eredményét; a szakmai önarckép milyen viszonyban áll a külső értékelés eredményével (minősítési eljárás); és végül, de nem utolsó sorban, a szakmai elvárások jobb megismerése és az önfejlesztés különböző formái ténylegesen mennyiben segítik a pedagógust szakmai fejlődésében.

BIBLIOGRÁFIA

- Calderhead, J. és Gates, P. (Ed.) (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*, Lewes: Falmer Press. DOI: [10.4324/9780203209851](https://doi.org/10.4324/9780203209851)
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts, M. Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (Ed.): *Handbook of self-regulation*. (pp.42–86.) San Diego CA: Academic Press. DOI: [10.1016/b978-0-12-109890-2.x5027-6](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-109890-2.x5027-6)
- Dávid, M. (2015). *Tanulásmódszertan, Az önszabályozó tanulás kialakításának elméleti aspektusai és pszichológiai háttere*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Dévai, M. (1980). *Énkép-korrekció. Önismereti játékmódszerrel a serdülőkorban*. Budapest: Pest Megyei Pedagógiai Intézet.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. London: D.C.Heath. DOI: [10.1037/10903-000](https://doi.org/10.1037/10903-000)
- Dewey, J. (1933). *How we think: a re-statement of the relation of reflective thinking in the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Eliot, R. S. és Diane, M. M. (2001). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Európai Bizottság (2000). *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, 7.* [online] <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas>, [2016. június 23.]

- Falus Iván (2003). A pedagógus, Falus Iván (Ed.): *Didaktika*. (pp. 57–77.) Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Glaserfeld, E. (1996). Aspects of Radical Constructivism, In: Pakman, M. (Ed.): *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa Editorial. [online] <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/191.pdf> [2015. július 12.]
- Higgins (1987/2001). Énképtérések: elmélet az én és az érzelmek kapcsolatáról, In: Szakács, F. és Kulcsár, Zs. (Ed.) 2001. *Személyiségelméletek*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Lemos, M. L. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. In: *International Journal of Educational Research*, vol. 31. issue 6. pp. 471–485. [online] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035599000166?via%3Dihub>, [2016. július 10.] DOI: [10.1016/s0883-0355\(99\)00016-6](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00016-6)
- Markus, H. és Nurius, P. (2003). A lehetséges énképek, In: V. Komlósi Annamária és Nagy Lajos (Ed.): *Énelméletek. Személyiség és egészség*. (pp. 292–322.) Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Minnaert, A. (1999). Motivation and emotional components affecting male's and female's self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 14. issue. 4. pp.524–540. DOI: [10.1007/bf03172977](https://doi.org/10.1007/bf03172977)
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2003). Nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 13. évf. 5. sz. pp. 69–75. [online] http://epa.oszk.hu/00000/00011/00071/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_05_069-075.pdf, [2016. március 12.]
- Nahalka, I. (Ed.) (2006). *Hatékony tanulás, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. 3. kötet, Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet [online] <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf>, [2016. július 10.]
- Nicol, D. J. és Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 2. pp. 199–218. DOI: [10.1080/03075070600572090](https://doi.org/10.1080/03075070600572090)
- Ogilvie, D. M (1987). A nem kívánt én: A személyiségkutatás elhanyagolt változója, In: V. Komlósi, A. és Nagy L. (2003, Ed.): *Énelméletek. Személyiség és egészség*. (pp. 322–336.) Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. vol. 31. issue 6. pp. 459–469. DOI: [10.1016/s0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00015-4)

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (Ed) (2000): *Handbook of self-regulation*. pp. 452–503. San Diego CA: Academic Press. DOI: [10.1016/b978-0-12-109890-2.x5027-6](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-109890-2.x5027-6)
- Sallay, H. (2001). A self vizsgálata: kérdések, problémák és kihívások. *Alkalmazott Pszichológia*, 3. évf. 1. sz. pp. 15–28.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schunk, D.H. és Zimmerman, B.J.(1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Szivák, J. (2003). A kezdő pedagógus, In: Falus Iván (Ed.): *Didaktika*. pp. 424–448. Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Stran, H., R., Lawrence, E., C. és Fowler, P., C. (1978). Effects of assigned goal level and results on arithmetic computation: Laboratory study. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 63. issue 4. pp. 446-450. DOI: [10.1037/0021-9010.63.4.446](https://doi.org/10.1037/0021-9010.63.4.446)
- Tókos, K. (2005). A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. évf. 10. sz. pp. 42–60. [online] <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html> [2016.12.20.]
- Zeichner, K. és Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (Ed.): *Handbook of self-regulation*. (pp. 13–42.) San Diego, CA: Academic Press. DOI: [10.1016/b978-012109890-2/50031-7](https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7)

ZAGYVÁNE SZŰCS, IDA

THE ROLE OF SELF-ASSESSMENT IN THE DEVELOPMENT OF THE TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-KNOWLEDGE

The main conception of the Teachers' Professional Career is the reflective teacher who is able to set goals as far as his/her professional development is concerned on the basis of his/her professional self-knowledge and reliable self-assessment. Reflection, Self-reflection and Self-assessment contribute to teachers' adaptation, meeting challenges successfully along their professional career. Are Hungarian teachers aware of the idea of self-assessment? Do they ever assess themselves, if so, how does it contribute to their professional development? The empirical study to answer these questions makes us draw the conclusion, although self-assessment is a new pedagogical term for the Hungarian teachers, they guide their own professional development consciously by its extensive use.