

ZAGYVÁNE SZÜCS IDA

TANULÓK ÖNÉRTÉKELÉSÉNEK ALAKULÁSA AZ ANGOL MINT ELSŐ IDEGEN NYELV ÍRÁSKÉSZSÉG FEJLESZTÉSE TERÜLETÉN EGY LONGITUDINÁLIS KUTATÁS TÜKRÉBEN

A tanulmány egy kutatótanári program második részkutatásának eredményeit mutatja be. A longitudinális vizsgálat során 6 alkalommal önértékelést végeztek a diákok az angol mint idegen nyelv és azon belül az íráskészség fejlesztése területén. A vizsgálat célja nemcsak a diákok önértékelésének nyomon követése, hanem annak az énhatékonyság észleléséhez és a tanári értékeléshez való kapcsolatának a feltárása is volt. Az eredmények alapján elmondható, hogy az önértékelés és énhatékonyság észlelése között erősebb összefüggések mutathatók ki, mint a tanári értékelés és önértékelés, valamint a tanári értékelés és az énhatékonyság észlelése viszonyában. A kutatás eredménye, hogy az önértékelés fejlesztése területén konkrét gyakorlati tanácsokat tudunk megfogalmazni a pedagógus kollégák számára.

Kulcsszavak: önértékelés, énhatékonyság észlelése, tanári értékelés

STUDENTS' SELF-ASSESSMENT ON THE DOMAIN OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING ESPECIALLY REFERRING TO WRITING SKILLS DEVELOPMENT IN THE FRAME OF A LONGITUDINAL RESEARCH

The study presents the results of the second phase of a teacher researcher's programme. The students carried out self-assessment six times in the frame of a longitudinal investigation on the domain of English language learning especially referring to writing skills development. The aim of the research was to explore students' self-assessment, and the interrelations among self-assessment, self-efficacy and teacher's assessment. The results show stronger interrelations between self-assessment and self-efficacy than between teacher's assessment and self-assessment, furthermore between teacher's assessment and self-efficacy. Additional result of the study is that some practical advice can be given to teachers who include self-assessment in their everyday practice.

Key words: self-assessment, self-efficacy, teacher's assessment

Bevezetés

Kutatótanári programunk fő céljaként fogalmazzuk meg középiskolás tanulók önszabályozott tanulásának fejlesztését az angol nyelv területén, azon belül is az íráskészség vonatkozásában. A kutatási probléma három, a gyakorlatból eredeztethető forrásból származik. Az egyik forrás magának az önszabályozott tanulás szerepének felértékelődése. Az Európai Unió stratégiai iránymutatásaiban (European Commission, 1995; European Commission, 2000; European Commission, 2003) kiemelt szerepet játszik az élethosszig tartó tanulás koncepciója, amelynek alapvető feltétele a saját tanulásukért felelős tanulók nevelése, oktatása. Az elvárások az oktatás tartalmi szabályozását megvalósító Nemzeti alaptantervben is megfogalmazásra kerültek: az önszabályozó, hosszú távon is fenntartható nyelvi fejlődés (NAT, 2020: 315) kiemelt célként jelenik meg az élő idegen nyelvek mint műveltségi terület vonatkozásában.

Másodsorban különösen felértékelődött az önszabályozott tanulás jelentősége a Covid-19 járvány idején szerzett tapasztalatok tükrében (lásd McNulty–Baird, 2020; Molnár–Dudok, 2021; Antal–Trásy, 2021; Tóth és mtsai., 2021 kutatásait), amelyek az önszabályozás hiányosságaira hívják fel a figyelmet.

A kutatni kívánt probléma harmadik forrása az a sajátos kutatói érdeklődés, amelynek fókusza az önértékelés és annak szerepe az önszabályozott tanulásban. Korábbi vizsgálataink (Zagyváné, 2020) keretein belül elsősorban a pedagógusok szakmai önértékelését próbáltuk feltárni. Adódott tehát a cél, hogy érdemes lenne kitérni vizsgálataink fókuszát a tanulók körére, lévén középiskolai tanárként nap mint nap foglalkozunk ezzel a korosztállyal.

Az önszabályozott tanulás fejlesztése céljából eszközként az önértékelés rendszeres alkalmazását választottuk. Tanulmányunkban egy akciókutatás részkutatását mutatjuk be, amelynek fő célkitűzése egy 9. évfolyamos középiskolás csoport önértékelésének feltérképezése volt. Eredményeink a diákok által kitöltött értékelési lapok adatainak elemzéséből származnak. Az elemzések során lehetőségünk adódott a bonyolult értékelési folyamatok feltárására és reményeink szerint eredményeinkkel hozzájárulhatunk a pedagógiai értékelés és azon belül az önértékelés működési mechanizmusainak jobb megértéséhez, az értékelési kultúra továbbfejlesztéséhez.

Elméleti alapozás

Az önszabályozott tanulás értelmezése

A tanulásról alkotott paradigmák közül a konstruktivista tanulásfelfogás egyre inkább elterjedt a tudományos kutatások és az oktatási gyakorlat szintjén. A tanulást belső értelmezési folyamatok eredményeként definiáló konstruktivista pedagógia (Nahalka, 2022) egyik meghatározó eleme az önszabályozott tanulás. A tanuló ember önmaga megismerésével, adottságainak, képességeinek felmérésével, tudatosításával és ezen ismeretek a tanulási folyamatokban való tudatos alkalmazásával jelentős mértékben fokozhatja e folyamatok eredményességét, hatékonyságát (Molnár, 2003:156.). Az Európai Bizottság élethosszig tartó tanulás koncepciója (European Commission, 2000) feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését a formális oktatási struktúrákból kilépve, hanem az egy egész életen át folytatódik. Ennek következtében az önálló tanulásirányítás kerül a figyelem középpontjába, ami azt jelenti, hogy a tanuló saját tanulásának aktív irányítója és maga felelős annak sikerességéért hidat teremtve ezzel a gyermekkori és a felnőttkori tanulás között. Az élethosszig tartó tanuláshoz az önszabályozott tanulás képességének a kialakítása a legfontosabb eszköz (Európai Commission, 2004).

Az önszabályozott tanulás Zimmerman és Martinez-Pons (1988: 24., idézi D. Molnár, 2014: 34.) szerint „olyan folyamat, amely során a tanuló belső, személyes céljaitól vezérelve szabályozza kognitív és metakognitív folyamatait, motivációját, viselkedését, és amely komplex gondolkodási, érzelmi és cselekvési önfejlesztő képesség révén valósul meg”.

McCombs és Marzano (1990: 53.) az önszabályozott tanulást önirányított, metakognitív, affektív és viselkedési folyamatok összességéként értelmezi. Winne és Perry (2000: 533.) megállapítása szerint az önszabályozott tanulás azt jelenti, hogy a tanuló metakognitívan vezetett tanulásában intrinzik motivációja van, és tanulása stratégiai lépéseken keresztül megvalósított.

Panadero az önszabályozott tanulást mint ernyőfogalmat határozza meg, mivel az a tanulás kognitív, metakognitív, viselkedéssel kapcsolatos, motivációs és érzelmi szempontjait öleli fel. Ennek következtében számos tényező alakítja a tanulást (pl. énhatékonyság észlelése, az akarat, a kognitív stratégiák) (Panadero, 2017). Az önszabályozott tanulás hat modelljét elemezve Panadero megállapítja, hogy az önszabályozott tanulás ciklikus, amelyben különböző fázisok és folyamatok váltják egymást. Bár bizonyos modellek három egymástól jól elkülöníthető fázisról szólnak: előkészítő szakasz (a feladat elemzése, tervezése, célok aktivizálása és a célkitűzés), a végrehajtás (az adott feladat végrehajtása monitorozással kísérve) és az értékelés (reflektálás, szabályozás és a jövőbeli feladatokhoz adaptálódás) (Zimmerman és Pintrich modellje), más modellekben (Winne és Hadwin, Boekaerts, Efkliides modelljei) az önszabályozott tanulást egy nyitott folyamatként értelmezik ismétlődő fázisokkal,

amelyek nem egyértelműen elkülöníthetők egymástól. Bármelyik modellt is vesszük alapul, mindegyikben fontos szerepet játszik a feedback, azaz a visszacsatolás és az önértékelés.

Az önértékelés

Az önértékelés fogalmi meghatározásához segítségül fordulunk a Boud (1995) által végzett önértékelés kutatások történeti áttekintéséhez. Az önértékelés vizsgálatával már a 30-as években az Amerikai Egyesült Államokban foglalkoztak a kutatók. Elsősorban azt elemezték, hogy a tanulók mennyire pontosan tudják megjósolni teljesítményüket. Később arra fókuszáltak, hogy a tanulói önértékelés milyen mértékben befolyásolja a tanulók jövőbeli feladatvégzését (Boud 1995: 176.). Ekkor még az önértékelést ismeretek és nézetek összességként határozták meg, amelyek segítségével a tanuló képes értékelni saját ismereteit, tudását. Ezen irányzatnak azonban bizonyos korlátai voltak, hiszen ahhoz, hogy a tanuló képes legyen önmagát értékelni, olyan mennyiségű ismeretre lenne szüksége, aminek elérése lehetetlen. Az önértékelés fogalmi fejlődése során tehát megjelent annak mint a jövő számára fontos úgynevezett transzferábilis készségnek a meghatározása (Boud, 1995: 177.).

Az önértékelés mint módszer is jelen van a neveléstudomány terminológiájában. Ebben a megközelítésben az értékelés és azon belül a formatív értékelés egyik lehetséges megvalósítása (Black–William, 1998; Andrade–Boutlay, 2003; Noonan–Randy, 2005; Panadero–Brown–Courtney, 2014). Az önértékelés (self-assessment) Boud (1995: 5.) szerint két fő elemet tartalmaz: a teljesítményértékelés kritériumainak a meghatározását, majd ezt követően ennek alapján a teljesítmény minőségének a megítélését. Ideális esetben az értékelt személy is részt vesz mindkét tevékenységben. Az önértékelés három fő lépésből áll: 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 feladatvégrehajításra való visszacsatolás (Hattie–Timperley, 2007: 91–93.).

Az önértékelésnek mint módszernek a meghatározása elvezet bennünket az önszabályozott tanuláson belül játszott szerepéhez. Ebben a kontextusban már mint funkciót azonosíthatjuk, vagyis hogy javítja 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: 19.). Ebben az értelemben tehát az önértékelés egy olyan folyamat, amellyel a tanulók szabályozzák saját tanulásukat. Alonso–Tapia és Panadero (2013: 63.) szerint ezen a ponton kapcsolódik össze egymással az önértékelésnek mint módszernek, mint készségnek és mint funkciónak az értelmezése. Az utóbbi évtizedben egyre nagyobb teret nyert a neveléstudományi kutatásokban ez a megközelítés, érteve alatta különböző mechanizmusok és technikák együttes alkalmazását abból a célból, hogy a tanuló reflektáljon

saját tanulási folyamatára és tanulási eredményeire, majd értékeli azokat. Az önértékelés két meghatározó komponense a tanulási tevékenység monitorozása és az arról, valamint annak eredményéről való ítéletalkotás (Panadero–Brown–Strijbos, 2016: 3.).

Önreflexió és önértékelés szerepe az önszabályozott tanulásban

Az önértékelés fogalmi definíciójának pontosításához nagyon fontos megkülönböztetnünk egymástól a visszacsatolást (feedback) és az önértékelést. Az Athanasou által leírt önértékelés visszatekintő modelljében (Athanasou, 2005: 292.) elkülönül egymástól az önreflexió és a tényleges önértékelés. A modell folyamatba ágyazottan definiálja az önreflexiót és az önértékelést, és az egymásutániségra helyezi a hangsúlyt. A tényleges önértékelés (self-evaluation) egy értékítélet meghozatalát jelenti, amelyet az egyén az általa elért eredmény-nyel kapcsolatban fogalmaz meg. 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 önmegelegedés, amely jelenti az egyén önmagával való elégedettségét vagy elégedetlenségét.

Zimmerman és Moyran (2009: 300.) ciklikus modelljében központi helyet foglal el az önreflexió és az ahhoz kapcsolódó önértékelés. A modell az önszabályozást ciklikusan visszatérő folyamatok együtteseként értelmezi. 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 követi 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 önminősítést úgy teszi meg a tanuló, hogy saját teljesítményét összehasonlítja bizonyos elvárásokkal. Ezek az elvárások lehetnek az egyén által kiválasztott elvárások, lehetséges másokhoz hasonlítani a saját teljesítményét (Bandura, 1986 idézi Zimmerman–Moyran, 2009: 303.), és az is előfordulhat, hogy az adott képesség minden komponensének tökéletes ismerete a tanuló számára a mérvadó.

Az önminősítéshez szorosan kapcsolódnak a reakciók. Ha az önminősítés pozitív, akkor az elégedettséggel tölti el a tanulót, vagyis ez a kognitív és affektív reakció az önminősítés eredményére. Az elégedettség érzése adaptív magatartásra ösztönöz, azaz a bevált stratégiát tovább alkalmazza a tanuló. Amennyiben az önminősítés negatív, akkor a defenzív magatartás kerülhet előtérbe, azaz a tanuló megpróbálja elkerülni a várható elégedetlenség érzését. A defenzív magatartás megnyilvánulhat feladatkerülésben, a tehetetlenség érzésében, a halogatás, az apátia formáiban.

Az önértékelést követő kontrollált viselkedést írja le Rosenbaum (1988, idézi Dávid, 2015: 51.). A tanult leleményesség mint folyamatszabályozó kogníció akkor lép működésbe, ha a tanulás nem hatékony. Ebben az esetben a tanulással kapcsolatos szokásrendszert szükséges megváltoztatni. A tanult leleményesség jelenti a káros viselkedés monitorozását, problémamegoldó stratégiák alkalmazását, érzelemszabályozást és más önkontroll-stratégiák alkalmazását.

Az önértékelés módjai

Az önértékelésnek számos módja lehetséges. Panadero, Brown és Courtney (2014) az önértékelés három különböző típusát különbözteti meg:

- önbesorolás: a tanuló valamilyen értékelőeszközt használ saját munkájának mennyiségi vagy minőségi szempontból történő értékelésére (pl. jelzőlámpa – sikerült versus nem sikerült, ellenőrző lista – megvan, hiányzik) (Black–Harrison, 2001; Clarke, 2005);
- önbecslés: a tanuló a saját munkáját egy értékelési útmutató alapján sorolja be osztályzatokba, kategóriákba vagy úgy, hogy megadott kérdésekre objektív válaszokat ad, vagy úgy, hogy a megadott modellválaszokhoz hasonlítja saját munkáját (Clarke, 2005);
- önértékelési táblázatban pontosan meghatározott indikátorok alapján értékeli a tanuló a munkáját, az indikátorok pontosan mutatják a fejlődési fokozatokat (Andrade–Valtcheva, 2009).

Az önértékelés módjainak egy másfajta megközelítését adja Brown, Andrade és Chen (2015):

- az összes szerezhető pontszám becslése a teszt megírása előtt és után,
- annak eldöntése, hogy az adott tesztfeladatot helyesen vagy helytelenül oldotta meg a tanuló,
- annak megbecslése, hogy hány feladatot tud a tanuló megoldani meghatározott idő alatt,
- önértékelési táblázatban meghatározott a fejlődési fokozatokat mutató indikátorokkal történő önértékelés (rubrics),
- saját munka más tanulók munkájához történő viszonyítása.

A továbbiakban a kutatásunkban felhasznált önértékelési eszközt mutatjuk be. Az önértékelési táblázatban (rubrics) részletesen meghatározott és egymással koherens kapcsolatban álló indikátorok találhatóak, amelyek pontosan mutatják a fejlődési fokozatokat (Brookhart, 2003: 4.). Az angol megnevezése ennek az értékelőeszköznek rubrics, amely utal arra, hogy táblázatos formában jelennek meg benne adott szempontokhoz rendelt fejlődési szintek,

azon szintekhez kapcsolódó célok pontos leírása és a hozzájuk rendelt pontszámok, értékek. Ezen kritériumok ellenőrzésével határozható meg a tanuló munkájának a minősége. Ez az eszköz felhasználható külső értékelésre, önértékelésre és társértékelésre is. A táblázat használatára vonatkozóan számos kutatás született, amelyek kiemelik, hogy segítségével sokkal átláthatóbb a tanulók teljesítménye, csökkenthető a tanulók stressz-szintje, hatékonyan támogatja a tanulás során a visszacsatolás folyamatát, erősíti a tanulók énhatékonyágának észlelését, ezzel támogatja az önszabályozás fejlesztését (Panadero–Jonsson, 2013: 138.).

A kutatók a táblázat alkalmazásának három előnyére hívják fel a figyelmet: normatív értékelés esetén rávilágítanak a tanulói teljesítmények közötti relatív különbségekre, kritériumorientált értékelés esetében pontosan leírják a tanulói teljesítményt (teljesítette vagy nem a tanuló a kritériumot), valamint pontos és átfogó képet adnak a tanulók aktuális feladatra vonatkozó teljesítményéről, ezáltal lehetővé teszik a pedagógus és a diák számára a közös értelmezést és a tanulás támogatását oly módon, hogy a tanuló képes legyen saját teljesítményét beazonosítani, összehasonlítani különböző fejlődési szinteken (Tan–Prosser, 2004).

Összegezve tehát elmondható, hogy az önértékelési táblázat egy olyan mérőeszköz, amelyben meghatározott szempontrendszer és a szempontokhoz csatolt követelmények szintenkénti megjelenítésével hatékonyan támogatható a tanulók tanulása.

Az önértékelési táblázat hatékony alkalmazásához elengedhetetlen a megfelelő módszertan alkalmazása. Nem maga az eszköz, hanem annak felhasználási módja az, ami a tanuló fejlődését elősegíti. A fejlődési szintekhez tartozó kritériumok tanulási célokat fogalmaznak meg. A kérdés az, hogyan éri el a tanuló ezeket a tanulási célokat. Itt csatlakozik be a tanár által alkalmazott módszer/módszerek, ami által a tanulás megvalósítható. Nagyon fontos, hogy hogyan történik meg a célok kijelölése. Mindenképpen érdemes a tanárnak egyeztetni a tanulókkal. Nem mindegy, hogyan és mikor történik meg ezeknek a céloknak a kommunikálása a tanulók felé, hogyan történik a tanulási folyamat monitorozásának irányítása a tanár által, és hogy a végső eredményt a kijelölt célok mentén értékeli-e a tanár, a társ vagy maga a tanuló (Alonso–Tapia–Panadero, 2010; Andrade–Valtcheva, 2009). A tanulási célok alapján lehetséges megtervezni egy órát, átgondolva, hogy milyen lépésekben sajátíthatják el az új tudást a tanulók, és hogyan mutathatják be a tanulási eredményüket a célokat szem előtt tartva (Stanford–Reeves, 2009). A tanulók számára is fontosak ezek a kritériumok, hiszen segítik őket abban, hogy energiájukat a célok elérésére fordítsák. A kritériumok segítik a tanárt a monitorozásban, a tanulót pedig az önmonitorozásban. A kritériumok egyénre szabott visszacsatolást tesznek lehetővé a tanár számára, és megkönnyítik számára az idővel való gazdálkodást. Szintén előny, hogy a tanuló több forrásból is kaphat értékelést (tanár, társ, önmaga) a munkájára vonatkozóan. A tanuló a folyamatos alkalmazás révén rájön, hogy ez az eszköz segíti őt abban, hogy jobbbá váljon. És végül, de nem utolsósorban a tanulók számára is egyértelművé válik, hogy a tanár egy objektív eszköz segítségével

értékeli munkájukat. Az önértékelési táblázat alkalmazásának számos előnye közül a tanulók tanulásának támogatását támasztotta alá nagyon sok kutatás (Stiggins–Chappuis, 2005; Dickinson–Adams, 2017; Fraile–Panadero–Pardo, 2017; Janssen–Meier–Trace, 2015).

Meg kell azonban említeni az eszköz használatának nehézségeit. Ilyen például, hogy a kritériumleírások nem biztos, hogy minden tanuló számára egyértelműek (Kamil, 2003). Ennek kiküszöbölésére fontos, hogy a tanár elmagyarázza szóban a kritériumokat, és konkrét példákat is felsorakoztasson. Bármennyire is jó a kritériumrendszer, nem hagyható el a hozzá illeszkedő tanítás (Mabry, 2004). Éppen ezért a modellezés, a tanulók ösztönzése, hogy bátran kérdezzenek, ha valamit nem pontosan értenek, a folyamatos visszacsatolások biztosítása nélkül nem lehet ezt az eszközt hatékonyan használni. Érdemes a tanítási folyamatra ráilleszteni az önértékelési táblázatot. Sokkal többet profitálhat belőle a tanár és a tanuló is, ha nem csak a végső produktum értékelésére használják fel. Minden értékelésnél fontos kritérium az érvényesség, megbízhatóság és az objektivitás. Felmerül tehát a kérdés, hogyan lehet mindezeket biztosítani. Az érvényességhez nagyon fontos, hogy a tantervben meghatározott tananyaghoz kell illeszteni a kritériumrendszert. A megbízhatóság és objektivitás érdekében érdemes átgondolni és továbbfejleszteni a közösen kialakított kritériumrendszert annak alapján, hogy összevetjük a hivatalosan kidolgozott (pl. érettségi) kritériumrendszerrel, vagy megmutatjuk egy kollégánknak véleményezés céljából, esetleg megkérünk egy kollégánkat a tanulói munka kiértékelésére az általunk kidolgozott kritériumrendszer alapján. A legbiztosabb információkat azonban maguktól a diákoktól kaphatjuk, akik maguk is véleményezhetik a kritériumokat (Payne, 2003). Az önértékelés ezen eszközének használatával tehát kettős célt érhetünk el. Egyrészt elősegíti a tanár módszertani fejlődését, a tanítás minőségének javulását, másrészt hozzájárul a tanuló tanulásának támogatásához, önszabályzó képességeinek fejlesztéséhez. Azt azonban fontos leszögezni, hogy az önértékelési táblázat használata akkor jár pozitív eredményekkel, ha tudatosan megtervezett strukturált módszertan alkalmazásával párosul (Jonsson–Svingby, 2007).

Tanulók önszabályozott tanulásának és önértékelésének vizsgálata a kutatások tükrében

Számos vizsgálat támasztotta alá az önértékelés fejlesztő hatását a tanulási folyamat során. Ezek közül vannak olyanok, amelyek bizonyították, hogy a tanulók önértékelési képességének fejlesztése és a tanulási eredmények javulása együtt jár (Brown–Harris, 2013; Panadero–Alonso–Tapia–Huertas, 2012; Ramdass–Zimmerman, 2008). A kutatások egy másik csoportja az önértékelés és az önszabályozott tanulás egymásra történő pozitív hatását igazolták (Kostons–Van Gog–Paas, 2012; Panadero–Jonsson–Strijbos, 2016; Lan, 1998). A vizsgálatok harmadik csoportja az önértékelési képesség fejlesztése és

a feladatspecifikus tanulói énhatékonyság kapcsolatára fókuszált (Olina–Sullivan, 2004; Ramdass–Zimmerman, 2008; Andrade és mtsai., 2009), bár ezek közül nem mindenhol sikerült alátámasztani a két konstruktum egymásra gyakorolt pozitív hatását. A második és harmadik csoport sajátos keresztmetszetét jelentik azok a metaelemzések, amelyek az önértékelésnek az önszabályozott tanulásra és az énhatékonyság észlelésére gyakorolt pozitív hatását állapították meg (Panadero és mtsai., 2017). Végül pedig meg kell említenünk azokat a kutatásokat, amelyek a tanulói önértékelés más értékelési formák támogatásában játszott szerepét vizsgálták rámutatva arra, hogy az önértékelés segítségével sokkal inkább magáénak érzi a tanuló a tanulást, és sokkal aktívabban alkalmaz bizonyos önszabályozó stratégiákat (Black–William, 1998; Nicol–McFarlane-Dick, 2006; Tan, 2012; Taras, 2010).

Külön figyelmet érdemelnek azok a kutatások, amelyek az önértékelés hatékonyságát támogató módszertani megfontolásokat fogalmaztak meg. Black és William (1998) átfogó elemzést adott az addig a témával kapcsolatban megjelent tanulmányokról elsősorban az önszabályozás és a visszacsatolás kapcsolatára fókuszálva. Nicol és McFarlane-Dick (2006) munkájukban összefoglalták az önszabályozást támogató jó visszacsatolás hét kritériumát. Clark (2012) elméleti megfontolásból tárgyalta, hogy a formatív értékelés milyen módon aktivizálja a tanulók önszabályozott tanulását. Panadero, Jonsson és Strijbos (2016) a tanulók értékelési folyamatokba történő aktív bekapcsolásának szerepét hangsúlyozták az önértékelés és a társértékelés rendszeres alkalmazásával, szemben azokkal a megfontolásokkal, amelyek inkább a tanár által alkalmazott különböző gyakorlatok szerepét emelték ki. Egyenesen adódott a kérdés tehát, hogyan tudja a pedagógus saját maga aktivizálni, hatékonyabban bevonni a tanulókat az értékelési folyamatokba. Mindenképpen hasznosak lehetnek azok az útmutatások, amelyeket Andrade és Valtcheva (2009), valamint Ross (2006) fogalmaztak meg a tanulói önértékelés tanulási-tanítási folyamatba történő hatékony beépítéséhez:

1. Érdemes pontosan meghatározni az értékelési kritériumokat.
2. Fontos megtanítani a tanulókat arra, hogy ezeket a kritériumokat hogyan alkalmazzák.
3. Magáról az önértékelésről is visszacsatolást kell adni a tanulóknak.
4. Fontos támogatni a tanulókat az önértékelés során keletkezett adatok, információk felhasználásában a teljesítmény javítása érdekében.
5. Kellő mennyiségű időt érdemes biztosítani a tanulók számára az önértékelés utáni ismétlésre.
6. Ne legyen az önértékelés önminősítés.

Panadero (2011) kiemelte, hogy az önértékelés különösen akkor lehet gyümölcsöző, ha a tanulóknak már előzetesen is pozitív élményeik vannak az önértékeléssel kapcsolatban,

tudatosul bennük, hogy milyen előnyökkel jár számukra az önértékelés alkalmazása (a hibák beazonosítása, javítása, a tanulás képességének fejlődése), és ha maga a tanár is részt vett már valamilyen, az értékeléssel kapcsolatos továbbképzésen.

Az énhatékonyság észlelése

Az önszabályozott tanuláshoz nélkülözhetetlen motivációs tényező a tanuló énhatékonyság észlelése (Bandura, 1997; Schunk, 1991). Az énhatékonyság észlelése az ember adott kontextus által meghatározott szubjektív meggyőződése arra vonatkozóan, hogy egy konkrét feladatot sikeresen végrehajt a megfelelő készségei birtokában (Pajares, 1996). A szociális tanulásemélet szerint az ember képes arra, hogy felhasználva kognitív képességeit önmagát szabályozza a környezeti változásokra reagálva. Ennek érdekében egyfajta proaktív attitűd segítségével erőfeszítéseik által a történések előrevivői és nem elszenvedői (Pajares, 2009). Az alacsony énhatékonyságú emberek félnek a kihívásoktól, problémaként élik meg azokat, a magas énhatékonyságúak készek szembenézni a kihívásokkal, több erőfeszítést tesznek a helyzet sikeres megoldása érdekében, így kitartóbbak és hosszú távon eredményesebbek (Bandura–Schunk, 1981; Schunk, 1983; 1990). Ezzel szemben az alacsony énhatékonyság a próbálkozás feladásával, sikertelenséggel, ezáltal pedig alacsonyabb önértékeléssel jár együtt (Joseph és mtsai., 2014; Rosenthal és mtsai., 1991). A magas énhatékonyságú személyek motivációja tartósabb, elköteleződésük céljaik iránt hosszabb távon is képes fennmaradni (Locke–Latham, 2002).

Az énhatékonyság észlelése meghatározó szerepet tölt be az önszabályozáson belül (Zimmerman, 2000). Zimmerman, Bandura és Martinez-Pons (1992) kétfajta énhatékonyság-észlelést különböztet meg: az önszabályozásra és a teljesítményre vonatkozó énhatékonyság-észlelést, és véleményük szerint az önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság észlelése pozitívan hat a tanulmányi teljesítményre vonatkozó énhatékonyság észlelésére. Zimmerman és Bandura kutatási eredményei (1994) megerősítették az előbbi megállapítást: tanárjelöltek önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság-észlelése az íráskészség fejlesztésekor pozitívan befolyásolta a tanárjelöltek teljesítményre és önszabályozásra vonatkozó énhatékonyságának előrejelzését, illetve a két területen való énhatékonyság észlelése pozitívan befolyásolta az előre kitűzött tanulási céljaikat, majd a kurzus végi jegyeik előrejelzését. Az énhatékonyság észlelése és a tanulmányi teljesítmény pozitív összefüggését bizonyították más kutatások is (Bong–Skaalvik, 2003; Nisbet és mtsai., 2005; Wen–Johnson, 1997). Ezek közül meg kell említenünk a diákok körében végzett énhatékonyság-vizsgálatokat (Turner és mtsai., 2009; Molnár–Péter-Szarka, 2017), melyek alátámasztották, hogy a magasabb énhatékonyságú diákok tanulmányaik iránti elköteleződése is erősebb lesz (Olivier és mtsai., 2019).

Mivel az énhatékonyság kontextusspecifikus, ezért érdemes külön szólnunk azokról a kutatásokról, amelyek valamilyen tantárgyhoz kötötten vizsgálták annak

hatásmechanizmusait. Azok a vizsgálatok sorolhatók ide, amelyek a középiskolai diákok énhatékonyságának észlelése és a matematika területén elért tanulmányi eredmények pozitív kapcsolatát (Stevens és mtsai., 2004) vagy általános iskolások énhatékonyság-észlelése és a matematika területén elért tanulmányi eredmények pozitív kapcsolatát (House, 2006) igazolták. Egy másik kutatás tanárjelöltek énhatékonyság-észlelésének szerepét vizsgálta az angol mint idegen nyelv tanulásában (Wang és mtsai., 2013). Ez a kutatás is azt támasztotta alá, hogy azok a tanárjelöltek, akik magas pontszámot értek el az angol mint idegen nyelv tanulása során észlelt énhatékonyság vonatkozásában (The Questionnaire of English Self-Efficacy), jobb tanulási eredményeket mutattak fel ezen a területen, és több energiát fektettek tanulásuk szabályozásába.

Meg kell említenünk azokat a kutatásokat, amelyek a különböző nyelvtanulási stratégiákkal, nyelvi készségekkel kapcsolatban vizsgálták az énhatékonyság észlelését: a hallott szövegértéssel (Graham, 2011), az olvasott szövegértéssel (Naseri–Zaferanieh; 2012; Tobing, 2013), a beszédkészséggel kapcsolatosan (Asakerah–Dehghannezhad, 2015; Desmalazia–Septiani, 2017), az íráskészségre (Williams–Takaku, 2011), a tanulmányi eredményekre (Huang–Chang, 1996) és a motivációra vonatkozóan (Ersanli, 2015, Husain, 2014).

Összegzés

Elméleti alapozásunk során áttekintetük az önszabályozott tanulás fogalmi megközelítéseit, azon belül megvizsgáltuk az önreflexió és önértékelés szerepét. Kis kitérővel bemutattuk a neveléstudomány területén megszületett különböző önértékelés-felfogásokat. Szóltunk az önértékelés és önszabályozott tanulás területén született kutatásokról különös tekintettel az önértékelés hatékony alkalmazásának módszertani vonatkozásaira, és végül az énhatékonyság észleléséről mint az önszabályozást befolyásoló motivációs tényezőről. Az elméleti áttekintés alapján elmondható tehát, hogy az önreflexió és az önértékelés az önszabályozott tanulás fejlesztésében kulcsfontosságú szerepet játszik. Az önszabályozott tanulás az élethosszig tartó tanulás meghatározó tényezője. Az önszabályozott tanulás kognitív, motivációs és meta-kognitív szabályozási folyamatok bonyolult rendszereként írható le, amelynek során a tanuló saját maga szabályozza a tanulási folyamatait a célkitűzéstől a tervezésen, a megvalósításon át az értékeléssel bezárólag. A modellek egy része jól elkülöníthető fázisokat azonosít be a szabályozási folyamatokban: tervezés, megvalósítás/végrehajtás és értékelés. Más modellek nem tagadva e fázisok meglétét sokkal holisztikusabb értelmezést adnak nem pontosan definiálva a fázisok közötti határokat. Abban is különbség mutatkozik a fázisok elkülöníthetőségét valló modellekben, hogy a fázisok szigorúan egymást követve vagy egymással párhuzamosan valósulnak-e meg. A szabályozó mechanizmusok fontos fázisai az önreflexió és az önértéke-

lés. Az önreflexió a tanulási tevékenységre és annak eredményére irányul, inkább kognitív folyamatok összességéként definiálható. Az önértékelés ugyanakkor értékítélet, önminősítés, amely teret enged az affektív tényezőknek. Az önminősítés során az egyén a tevékenységét és annak produktumát kritériumok mentén minősíti. Nagyon fontosak az önértékelés nyomán megnyilvánuló reakciók, amelyek révén a tanulók vagy továbbviszik addig alkalmazott és sikeresnek bizonyult tanulási stratégiáikat, vagy defenzív magatartást tanúsítanak, vagy pedig megváltoztatják addigi tanulásukkal kapcsolatos szokásrendszerüket. Az önértékelés módszertani megfontolásainak felsorolásakor kitértünk az általunk a kutatásban alkalmazott önértékelési táblázat ismertetésére. Elméleti alapozásunknak a kutatás szempontjából fontos megállapítása, hogy az önértékelés hatékony alkalmazásához nem elegendő egy önértékelési eszköz bevetése, hanem érdemes a vonatkozó kutatások eredményeit figyelembe véve a módszertani megfontolásokat tudatosan alkalmazni. Az elemzésünk végén ismertettük a kontextusfüggő énhatékonyság észlelését mint motivációs tényezőt, és a teljesség igénye nélkül felsoroltunk olyan kutatásokat, amelyek az énhatékonyság észlelése és a jobb tanulmányi eredmény közötti pozitív összefüggésekre mutattak rá.

A kutatás bemutatása

Kutatási kérdések

A kutatási problémát, azaz kilencedik évfolyamos tanulók önértékelésének vizsgálatát maga a hétköznapi gyakorlat diktálta. Ezzel kapcsolatban a következő kutatási kérdéseket foglalmaztuk meg:

1. Hogyan alakul, változik a 9. évfolyamos tanulók önértékelése egy tanév során az angol nyelvű íráskészség területén?
2. Hogyan alakul a 9. évfolyamos tanulók énhatékonyság-észlelése a tanév során az angol nyelvű íráskészség területén?
3. Hogyan alakul a tanulói önértékelés és a tanári értékelés egymáshoz való viszonya a tanév során az angol nyelvű íráskészség területén?
4. Kimutatható-e valamilyen kapcsolat a tanulói énhatékonyság észlelése, a tanulói önértékelés és a tanári értékelés között a tanév során megvalósított fejlesztő tevékenység következtében?

Vizsgálatunkban a következő hipotéziseket foglalmaztuk meg.

H1: Feltételezzük, hogy az általunk tanított csoportban a rendszeresen végzett önértékelés eredményeként erősödik a tanulók énhatékonyság-észlelése az angol nyelvű íráskészség területén.

H2: Feltételezzük, hogy az általunk tanított csoportban a rendszeres önértékelés hatására a tanulói önértékelés és a tanári értékelés értékei között egyre kisebb lesz az eltérés, a tanulói önértékelés egyre pontosabb lesz.

H3: Feltételezzük, hogy az általunk tanított tanulócsoporthoz belül az önértékelés, énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés vonatkozásában változatos mintázatok létezhetnek.

Kutatási stratégia

Kutatásunkat akciókutatásként definiáljuk. Az akciókutatás alapvető ismérve, hogy szorosán összefonódik a gyakorlattal, és arra jelentős hatást gyakorol. A neveléstudományi akciókutatás fontos paramétereiként fogadjuk el azokat a kritériumokat, amelyeket Vámos Ágnes és Gazdag Emma (2015) neveztek meg a nemzetközi és hazai szakirodalom széles körű elemzése alapján. Ezek a következők:

- pedagógiai gyakorlati problémából indul ki, s arra reflektál, s 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: 37.)

Akciókutatásunk kiindulási pontja annak felismerése, hogy az önszabályozott tanulás fejlesztése révén az élethosszig tartó tanulásra alkalmas tanulókat készítünk fel a középiskolai évek alatt. Bár az önszabályozott tanulásnak számos összetevője van, jelen kutatás keretein belül az önértékelésre fókuszálunk. Ennek egyik oka, hogy a tanulói önértékelés hazai gyakorlatára vonatkozóan kevés kutatás született. Másrészt úgy gondoljuk, hogy az önértékelés területén nagy potenciál áll a pedagógusok rendelkezésére a tanulók hatékony tanulásának a támogatásában. A kutatás során egy, a tanulók és a velük együtt dolgozó pedagógus (kutató) által közösen kifejlesztett mérőeszköz alkalmazására kerül sor. Jelen kutatás az első tanév eredményeit kívánja bemutatni abból a célból, hogy a jövőre nézve a kutatás eredeti céljait szem előtt tartva további szempontokat fogalmazzunk meg. Másképp fogalmazva az akciókutatás első szakaszának eredményeit kívánjuk bemutatni és rátekintve a kutatás egészére további lehetőségeket feltárni a kutatás továbbfejlesztésére. A visszatekintés lehetőséget biztosít olyan fontos összefüggések feltárására, amelyek a kutatás elején még nem kerültek a kutató látószögébe. Jelen elemzésünk célja tehát visszacsatolás az elmúlt időszakra és a kutatás további irányainak pontosítása.

A mérőeszköz bemutatása

Vizsgálati módszerként a tanulók értékelőlapján szereplő empirikus adatokat (előértékelés, önértékelés, tanári értékelés) gyűjtöttük össze, majd azokat adatbázisba rendeztük, és leíró, valamint matematikai statisztikai módszerekkel elemeztük.

A mérőeszköz a tanulókkal közösen kifejlesztett tanulói értékelőlap volt. A tanulók a tanév során hat írásbeli feladat esetében végeztek önértékelést. Az egyes blokkok feladatai a következők voltak:

1. blokk: baráti levél – személy bemutatása;
2. blokk: baráti levél – hely bemutatása;
3. blokk: baráti levél – személyes nyelvtanulás bemutatása;
4. blokk: baráti levél – a tanuló életére vonatkozó hírek megosztása;
5. blokk: történetírás;
6. blokk: esszé – a számítógép előnyei és hátrányai.

Egy-egy blokkon belül az alábbi területek önértékelésére került sor:

- a feladat végrehajtása, ahol azt kellett értékelni, hogy a feladatutasításnak megfelelően oldották-e meg a tanulók a feladatot, vagyis hogy a megfelelő írásbeli dokumentumot készítették-e el, és az irányító szempontokat érvényesítették-e (pl. baráti levél, történet, esszé stb.);
- a szöveg tagolása, vagyis hogy létrehoztak-e minimum három bekezdést (bevezetés, tárgyalás, összegzés), illetve az adott műfaj szövegtagolására jellemző elemeket beépítették-e (pl. levél esetében beköszönés, elköszönés stb.);
- a szóhasználat esetében az értékelés kritériuma volt, hogy az adott témának megfelelő szavakat építették-e be a diákok (itt kritériumként szerepelt a meghatározott mennyiségű, a téma során tanult új kifejezés beépítése), valamint hogy a megadott karaktermennyiséget használták-e fel +/- 10%-os eltéréssel;
- a helyesírás, nyelvtani résznél kritériumként szerepelt a helyes nyelvtani szerkezetek alkalmazása, a helyesírás és a helyes központozás.

Ezen kritériumok megfogalmazásakor az érettségi követelményekből indultunk ki, de a pontozást és a kritériumokon belül a részkritériumok leírását minden egyes feladatnál a tanulókkal közösen határoztuk meg. Éppen ezért előfordult, hogy egyes feladatoknál azonos értékelési szempontok más súllyal kerültek pontozásra. Az adatelemzéshez az egyesítés érdekében a pontszámokat százalékos gyakoriságban adtuk meg.

A minta

A vizsgált minta kilencedik évfolyamos tanulók csoportja, akik életkor alapján 14-15 évesek. Egy megyei jogú város gimnáziumának angol nyelvet tanuló csoportjáról van szó, akik heti 5 órában tanulják az angolt mint első idegen nyelvet. A tanulók átlagos képességű és előmenetelű diákok. A 15 fős csoportban 11 fiú és 4 lány tanul. A tanulók az általános felvételi eljárás alapján kerültek be az iskolába. Csoportbontásuk a matematika tantárggyal párhuzamosan történt meg. Bár a 9. év elején diagnosztikus tesztet írtak angol nyelvből, a diagnosztikus teszt eredményei a csoportba sorolásukat nem befolyásolta.

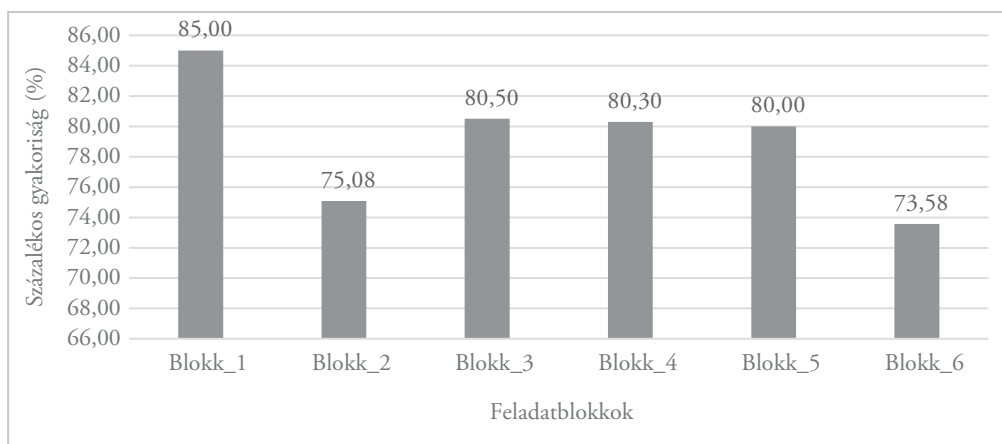
Az önértékelési folyamat

A továbbiakban röviden bemutatjuk az önértékelés folyamatát. Első lépésként a megfelelő módszerekkel felkészítettük a tanulókat egy adott írásmű (baráti levél, tanácsadó levél, hivatalos levél, érvelő esszé, történet stb.) megírására. Azért választottuk ezeket az írásműtípusokat, mert az írásbeli értetségin rendszeresen fordulnak elő ezek a feladatok. Ezután a tanulókat megismertettük az értékelés során alkalmazott értékelőtáblázat fő kategóriáival, majd közösen dolgoztuk ki az egyes szempontokon belül a teljesítményértékelés kritériumait. Ezután a tanulók saját táblázatukban egy úgynevezett pretesztet, előértékelést végeztek, azaz megbecsülték, hogy az otthoni feladatként megírandó írásművet milyen eredményesen tudják majd elkészíteni. Valójában a preteszt az énhatékonyság észlelésének a kifejezését jelentette egy konkrét jövőbeli feladat megoldására vonatkozóan. A tanulók ezután elkészítették az írásművet, majd értékelték azt a közösen kialakított kritériumok mentén szintén a saját táblázatukban. Az önértékelés után következett a tanári értékelés a szintén közösen kialakított táblázat segítségével. Az értékeket ugyanabban a táblázatban tüntettük fel, amelyben a tanulók korábban előértékelést, majd önértékelést végeztek, ezzel láthatóvá téve számukra az értékelés minden mozzanatát. Miután kijavítottuk a tanulók munkáit, és értékeltük azokat az egyéni értékelőtáblázatokban, arra kértük őket, hogy nézzék át a kijavított és értékelt írásokat az egyes szempontok mentén, a kapott pontszámaikat, és írjanak valamilyen megjegyzést az értékelőlap utolsó rubrikájába. Ezt az értékelési kört a tanév során hatszor csináltuk meg.

Eredmények

Önértékelés

Feladattípusonként (1. ábra) elmondható, hogy a legelső blokknál (baráti levél – személy bemutatása) értékelték ($M = 85.00\%$) a legmagasabbra a tanulók a teljesítményüket, és az utolsó blokknál (esszé) a legalacsonyabbra ($M = 73.58\%$), vagyis a leíró statisztikai eredmények alapján a feladat típusa (baráti levél, történetírás, esszé) befolyásolta a tanulók önértékelését a vizsgált mintában.



1. ábra: Önértékelés feladatblokkonként a tanév során – $N = 15$ (forrás: saját szerkesztés)

Feladatblokkok:

Blokk_1: baráti levél – személy bemutatása

Blokk_2: baráti levél – hely bemutatása

Blokk_3: baráti levél – személyes nyelvtanulás bemutatása

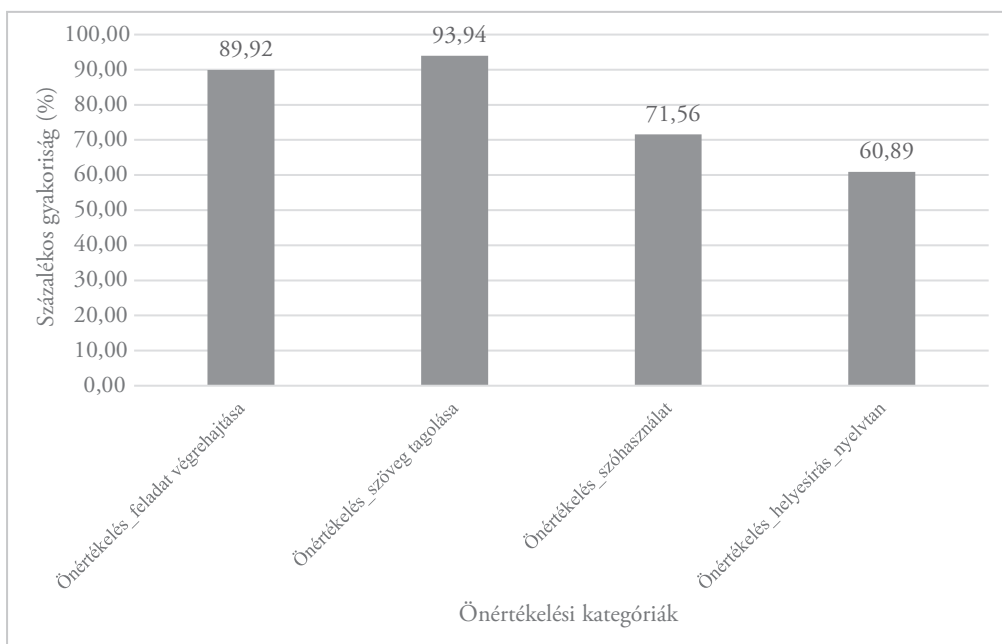
Blokk_4: baráti levél – a tanuló életére vonatkozó hírek megosztása

Blokk_5: történetírás

Blokk_6: esszé – a számítógép előnyei és hátrányai

Az esszé esetében valószínűleg a feladat újdonsága miatt értékelték alacsonyabbra önmagukat a tanulók. A korábbiakban elsősorban a baráti levelek, történetek különböző típusai jelentek meg a tanulási-tanítás folyamat során. Az esszéírás már a kritikus gondolkodás fejlesztését szolgálja. A tanulóknak szükséges átgondolniuk bizonyos jelenségek előnyeit, hátrányait, valamint a szöveg megírásánál a levéltől és a történettől eltérő, számukra új struktúrában kell kifejezni gondolataikat, amelyek feltételezik a fogalmak osztályozását, az elvont fogalmak konkrét megjelenítését indikátorok segítségével (pl.

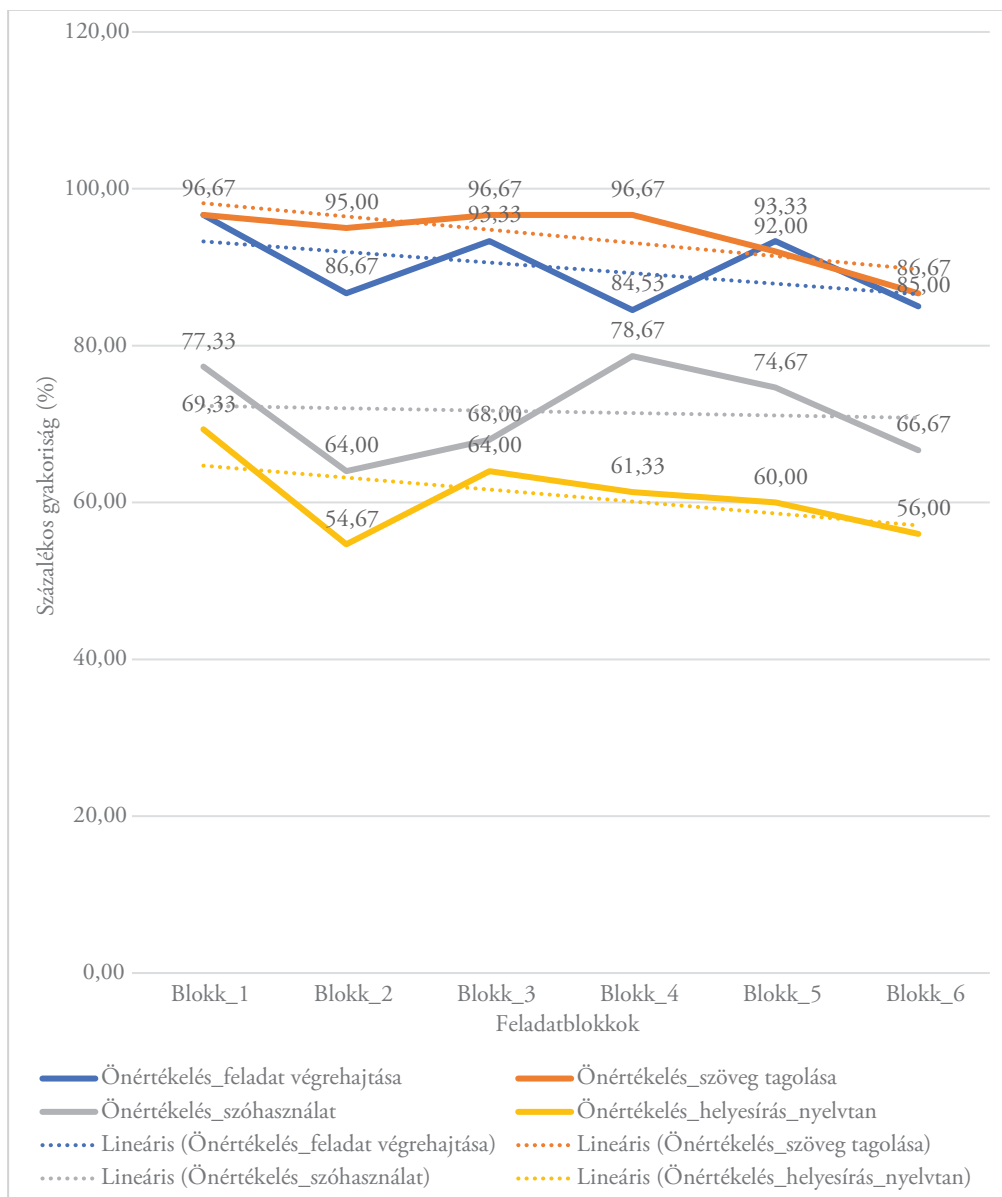
a számítógép-használat előnyei és hátrányai, konkrét példákkal alátámasztva). Ugyancsak alacsonyabbra értékelték a diákok magukat a 2. blokk (baráti levél – hely bemutatása) esetében is ($M = 75.08\%$).



2. ábra: A tanulók önértékelés az önértékelési kategóriák mentén a tanév során – $N = 15$

(forrás: saját szerkesztés)

Az értékelési kategóriák szerinti átlagok (2. ábra) azt mutatják, hogy a szöveg tagolása területén értékelték a legmagasabbra ($M = 93.94\%$) önmagukat a tanulók, és a helyesírás, nyelvtan ($M = 60.89\%$) területén pedig a legalacsonyabbra. Hosszú évek tanári tapasztalata alapján elmondhatjuk, hogy az érettségi vizsga eredményeinél a nyelvhelyesség mindig a leggyengébben sikerül, tehát a csoport eredménye nem meglepő számunkra.



3. ábra: A tanulók önértékelési kategóriáinak trendjei a tanév során – N = 15 (forrás: saját szerkesztés)

Feladatblokkok:

Blokk_1: baráti levél – személy bemutatása

Blokk_2: baráti levél – hely bemutatása

Blokk_3: baráti levél – személyes nyelvtanulás bemutatása

Blokk_4: baráti levél – a tanuló életére vonatkozó hírek megosztása

Blokk_5: történetírás

Blokk_6: esszé – a számítógép előnyei és hátrányai

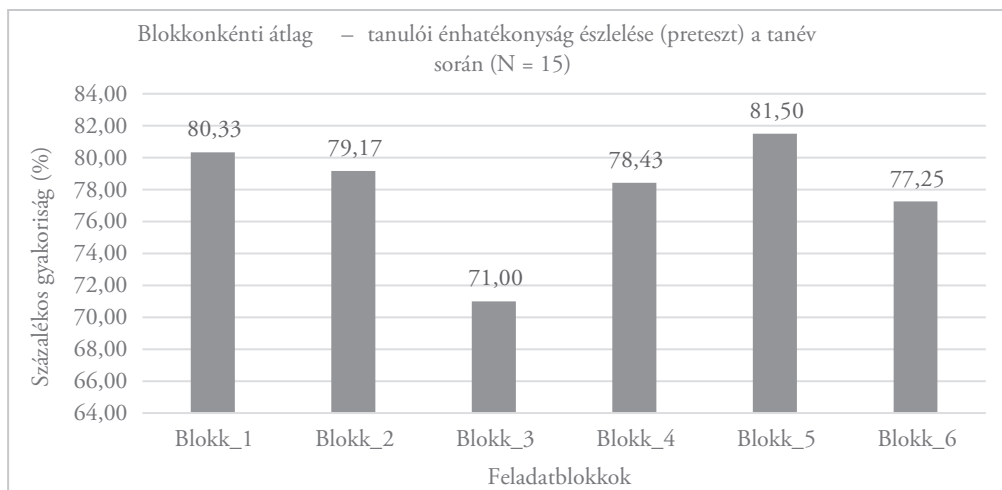
A grafikonból látható (3. ábra), hogy ahogy haladtunk időben előre a tanév során, gyengén csökkenő önértékelés látható mindegyik kategória mentén (trendvonalak). A legmagasabbra végig a szöveg tagolását ($M = 96.67\% - 86.67\%$) értékelték a tanulók. Ezután következik a feladat végrehajtása ($M = 96.67\% - 85.00\%$), majd a szóhasználat ($M = 77.33\% - 66.67\%$), végül a helyesírás, nyelvtan ($M = 69.33\% - 56.00\%$). Érdekesség, hogy a feladat végrehajtása és a szöveg tagolásának önértékelése a tanév elején azonos értékről indul, de azután eltávolodnak egymástól a szövegtagolás javára, az 5. blokknál (történetírás) a feladat végrehajtása ($M = 93.33\%$) kapott magasabb értéket, mint a szöveg tagolása ($M = 92\%$).

Megvizsgáltuk, hogy a feladattípusokból adódóan van-e szignifikáns különbség a tanulók önértékelésére vonatkozóan az egyes önértékelési kategóriákon belül. Nem találtunk ilyet.

Összegzésként tehát elmondható, hogy a tanév végére az adott csoportban a trendvonalakat figyelve csökkenés figyelhető meg a tanulók önértékelésében. A tanulók önértékelésében a szöveg tagolása a legtöbb esetben a legmagasabbra értékelt, ezt követi a feladat végrehajtása, a szóhasználat, majd a helyesírás, nyelvtan. Amennyiben feladatblokkonként nézzük a folyamatot, akkor hullámzó értékeket láthatunk. A feladat típusa alapján nincs szignifikáns különbség a tanulók között.

Énhatékonyság észlelése (preteszt)

Az elemzés során a következő, amit megvizsgáltunk, a preteszt eredményeinek az alakulása volt. Valójában a pretesztet a tanulók azt követően végezték el, hogy megtanulták, gyakorolták, hogyan kell egy adott típusú írásbeli feladatot elkészíteni. Ezután kértük meg a tanulókat arra, hogy jósolják meg előre, hogy sikerül majd megvalósítaniuk a feladatot. Ezen jóslásnak ugyanazok voltak a kritériumai, mint az önértékelésnek. A preteszt tehát a tanulók énhatékonyság-észleléséről ad képet a konkrét feladattal kapcsolatban.



4. ábra: A tanulói énhatékonyság észlelése blokkonként a tanév során (forrás: saját szerkesztés)

Feladatblokkok:

Blokk_1: baráti levél – személy bemutatása

Blokk_2: baráti levél – hely bemutatása

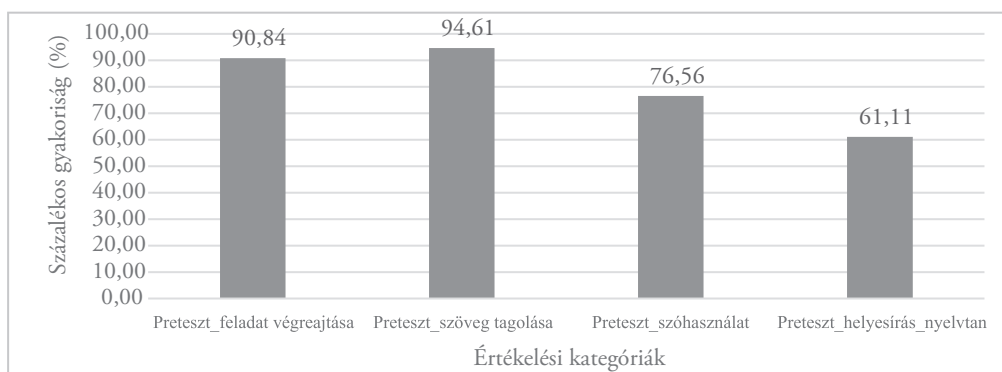
Blokk_3: baráti levél – személyes nyelvtanulás bemutatása

Blokk_4: baráti levél – a tanuló életére vonatkozó hírek megosztása

Blokk_5: történetírás

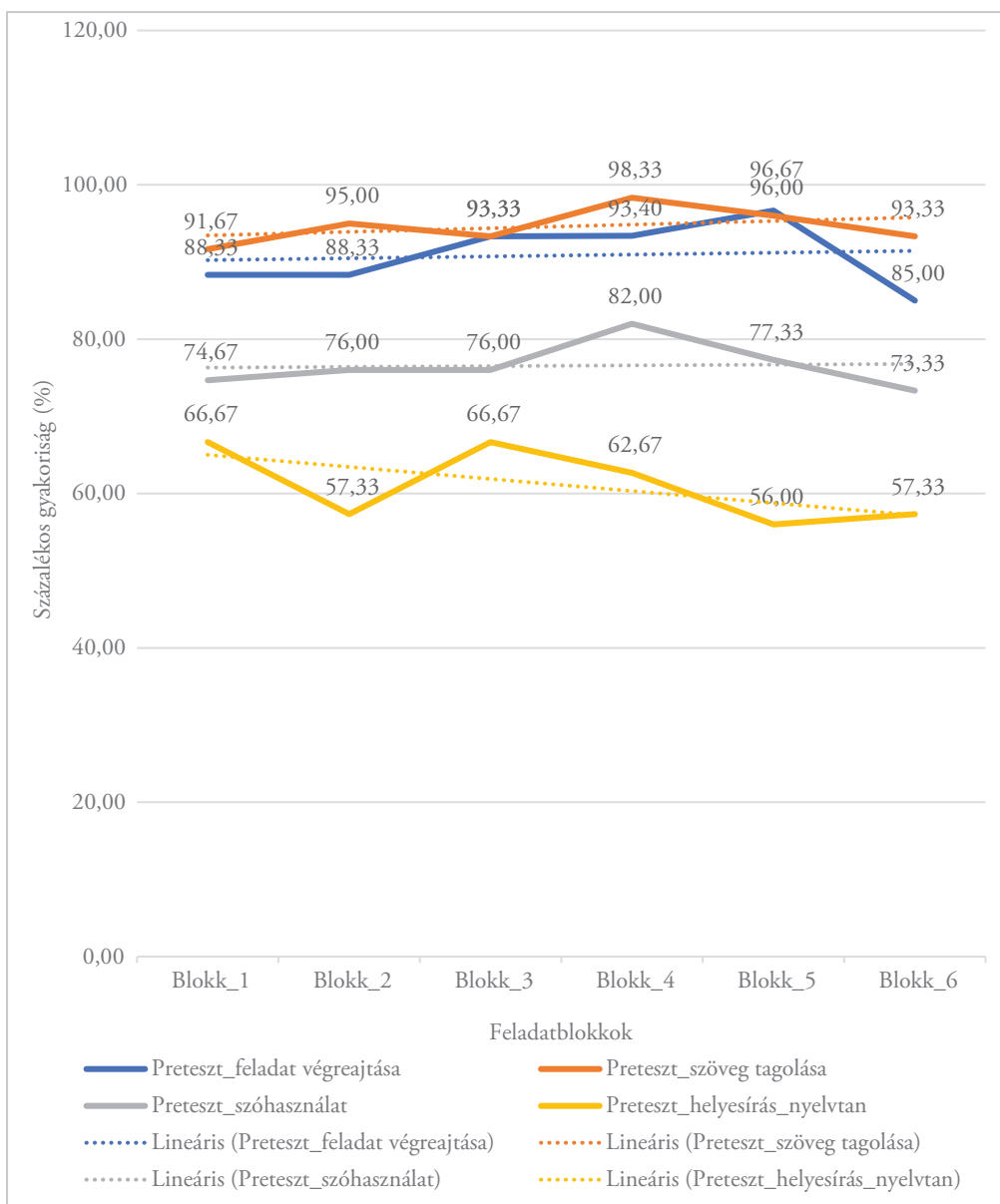
Blokk_6: esszé – a számítógép előnyei és hátrányai

Feladatonként vizsgálva az 5. blokk (történetírás) esetében a legmagasabb ($M = 81.50\%$) az énhatékonyság észlelésének összesített átlaga, és a 3. blokk ($M = 71.00\%$) (baráti levél – nyelvtanulás) esetében a legalacsonyabb (4. ábra).



5. ábra: A tanulók énhatékonyságának észlelése az értékelési kategóriák mentén a tanév során (forrás: saját szerkesztés)

Az egyes értékelési kategóriákat tekintve a tanulók a szöveg tagolása ($M = 94.61\%$) területén gondolták magukat a leghatékonyabbnak a tanév során (5. ábra). Ezt követi a feladat végrehajtása ($M = 90.84\%$), a szóhasználat ($M = 76.56\%$) és végül a helyesírás, nyelvtan ($M = 61.11\%$).



6. ábra: A tanulók énhatékonyság-észlelésének alakulása a tanév során – $N = 15$

(forrás: saját szerkesztés)

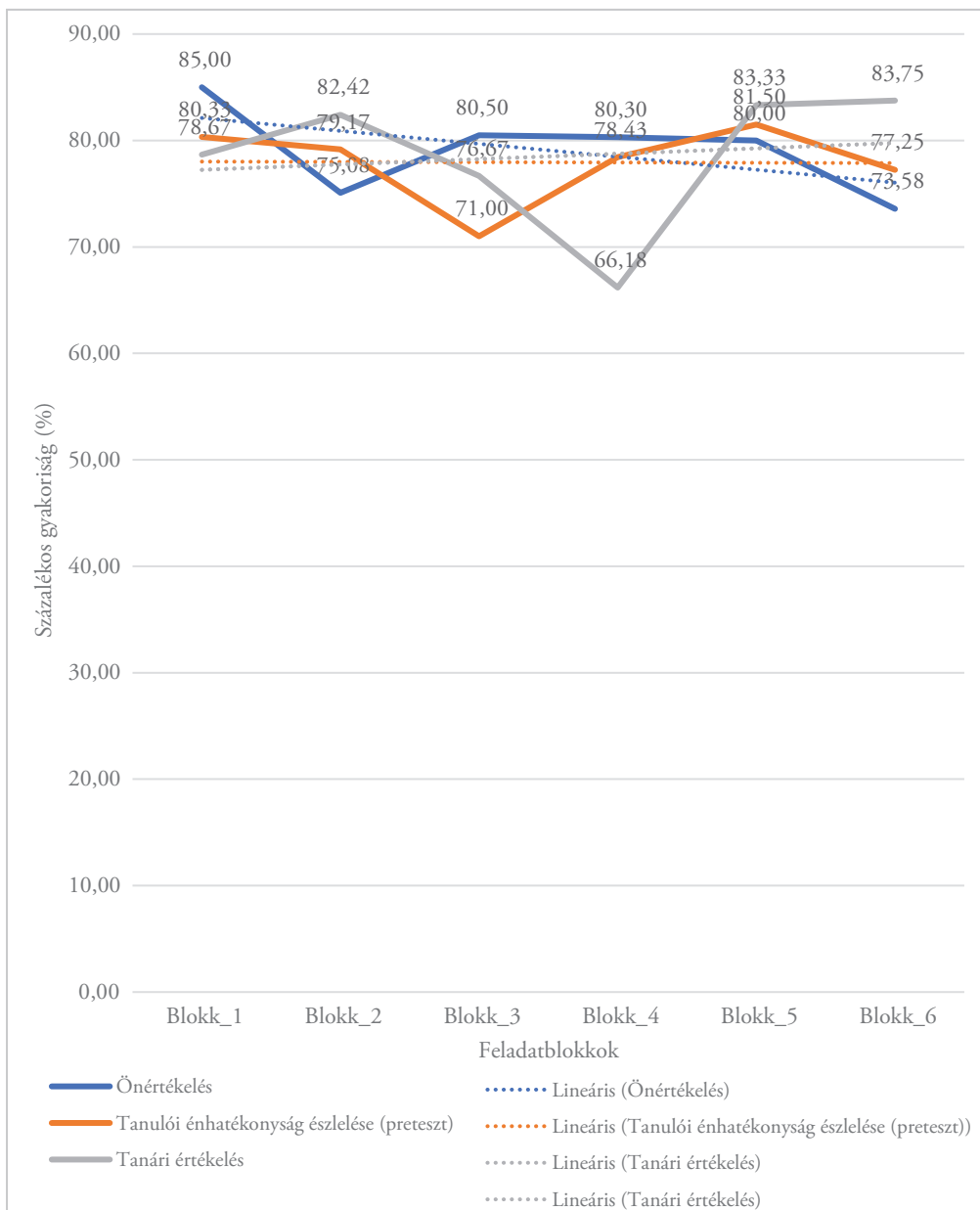
A tanév során a feladatvégrehajtás, szövegtagolás esetében enyhén növekedett a tanulók énhatékonyság-észlelése (trendvonal), a szóhasználat esetében kismértékben, a helyesírás, nyelvtan esetében pedig egy kicsit nagyobb mértékben csökkent (6. ábra). A szöveg tagolása és a feladat végrehajtása a legmagasabb értékeket kapott kategóriák a tanév során. Egy esetben megegyező és egy esetben pedig magasabb a szöveg tagolására kapott érték, mint a feladat teljesítése. A 3. blokknál azonos a két kategória értéke ($M = 93.33\%$), az 5. blokknál a feladatvégrehajtás ($M = 96.67\%$) magasabb értékkel bír, mint a szövegtagolás ($M = 96.70\%$). A szóhasználat a harmadik, a helyesírás, nyelvtan a negyedik a rangsorban, és ez megmarad az egész tanév folyamán.

Feladattípusonként vizsgálva az énhatékonyság észlelésének kategóriáit, nem volt kimutatható szignifikáns különbség a tanulók között.

A tanév végére a csoportban a trendvonalakat figyelve a feladat végrehajtása, a szövegtagolás esetében enyhén növekedett a tanulók énhatékonyság-észlelése, a szóhasználat, a helyesírás, nyelvtan esetében csökkent. Amennyiben az egyes értékelési kritériumok mentén vizsgáljuk a tanulók énhatékonyság-észlelését, a szöveg tagolása a legtöbb esetben a legmagasabbra értékelt, ezt követi a feladat végrehajtása, a szóhasználat, majd a helyesírás, nyelvtan. Amennyiben a feladatok mentén nézzük a folyamatot, csakúgy, mint az önértékelésnél, hullámzó értékeket láthatunk. Az egyes feladattípusokon belül nincs szignifikáns különbség a tanulók között az énhatékonyság észlelése kritériumainak mentén.

Önértékelés, énhatékonyság-észlelés (preteszt) és tanári értékelés

A továbbiakban azt mutatjuk be, hogy a tanulók önértékelése, énhatékonyság-észlelése és a tanári értékelés hogyan alakultak egymáshoz képest a tanév során.

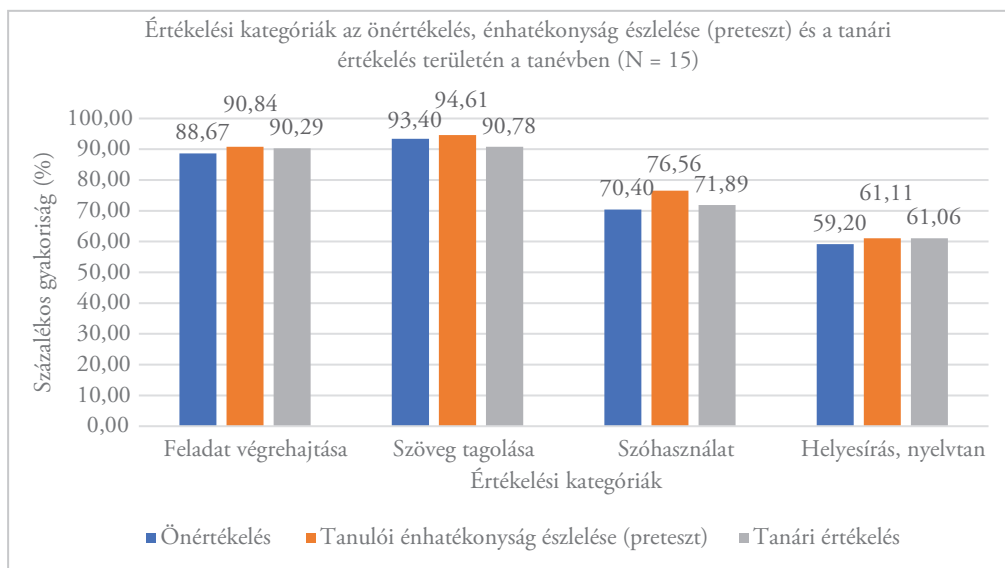


7. ábra: Önértékelés – énhatékonyság észlelése – tanári értékelés feladatblokkonként a tanév során – N = 15

(főrrás: saját szerkesztés)

A trendvonalak segítségével megállapítható (7. ábra), hogy a tanulói önértékelés és az énhatékonyság észlelése csökkenő, a tanári értékelés növekvő tendenciát mutat az év végére. Az év elején a tanulói önértékelés ($M = 85.00\%$) a legmagasabb értéket veszi fel, az év végén pedig a legalacsonyabbat ($M = 73.58\%$). A tanári értékelés ezzel ellentétes irányban halad, a tanév elején a három kategória közül a legalacsonyabb ($M = 78.67\%$), és év végére a legmagasabb ($M = 83.75\%$). A tanulói önértékelés ($M = 80.30\%$) és a tanári értékelés ($M = 66.18\%$) között a legnagyobb különbség a 4. blokk (baráti levél – hír megosztása) esetében látható. Az 5. blokknál (történetírás) került a három kategória értéke a legközelebb egymáshoz: tanári értékelés ($M = 83.33\%$), énhatékonyság észlelése ($M = 81.50\%$) és az önértékelés ($M = 80.00\%$).

A következő grafikon (8. ábra) az értékelési kategóriákat szemlélteti a három értékelési típus összesített átlagai alapján.



8. ábra: A három értékeléstípus értékeléskategóriáinak átlaga a tanévben (forrás: saját szerkesztés)

A tanulói énhatékonyság észlelése, igaz, kismértékben, de minden értékelési kategória esetében a legmagasabb. A tanári értékelés a szöveg tagolása kivételével mindenhol második a sorrendben. Az önértékelés a szöveg tagolása kivételével a harmadik a sorrendben.

Az önértékelés, énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés összefüggései

Önértékelés – tanári értékelés

A táblázatban az önértékelés és a tanári értékelés korrelációs (Pearson-féle korrelációs együttható = r) együtthatóit láthatjuk (1. táblázat). Minden összefüggés pozitív irányú, többségben vannak a gyenge erősségű összefüggések. A legerősebb kapcsolatok az Önértékelés_feladat végrehajtása és a Tanári értékelés három kategóriája (feladat végrehajtása, szöveg tagolása, szóhasználat) között vannak. A legerősebb a kapcsolat az Önértékelés_feladat végrehajtása és a Tanári értékelés_feladat végrehajtása között található ($r = 0.389$ $p < 0.01$). Az is megfigyelhető, hogy a két értékelési típuson belül minden azonos kategória között szignifikáns kapcsolat van, még akkor is, ha ezek többsége gyenge kapcsolat.

p<0.01** p<0.05*	Tanári értékelés_ feladat végrehajtása		Tanári értékelés_ szöveg tagolása		Tanári értékelés_ szóhasználat		Tanári értékelés_ helyesírás_nyelvtan	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Önértékelés_ feladat végrehajtása	0.389**	0.000	0.330**	0.001	0.353**	0.001	0.165	0.119
Önértékelés_ szöveg tagolása	0.043	0.690	0.314**	0.003	0.135	0.204	0.186	0.079
Önértékelés_ szóhasználat	0.067	0.532	0.316**	0.002	0.304**	0.004	0.271**	0.010
Önértékelés_ helyesírás_ nyelvtan	0.096	0.368	0.263*	0.012	0.152	0.153	0.276**	0.008

1. táblázat: Az önértékelés és a tanári értékelés összefüggései (forrás: saját szerkesztés)

Önértékelés – Énhatékonyság észlelése (preteszt)

Az önértékelés és az énhatékonyság észlelése kategóriái között is többségben vannak a szignifikáns, gyenge vagy közepesen erős pozitív kapcsolatok, és itt is elmondható, hogy az azonos kategóriák között mindenhol szignifikáns összefüggés áll fenn (2. táblázat). A legerősebb az Önértékelés_helyesírás, nyelvtan és az Énhatékonyság észlelése (preteszt)_helyesírás, nyelvtan kapcsolata ($r = 0.705$ $p < 0.01$).

p<0.01** p<0.05*	Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ feladat végrehajtása		Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ szöveg tagolása		Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ szóhasználat		Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ helyesírás_ nyelvtan	
	r	p	p	r	p	r	p	r
Önértékelés_ feladat végrehajtása	0.573**	0.000	0.168	0.114	0.436**	0.000	0.241*	0.022
Önértékelés_ szöveg tagolása	0.406**	0.000	0.433**	0.000	0.322**	0.002	0.337**	0.001
Önértékelés_ szóhasználat	0.301**	0.004	0.111	0.298	0.616**	0.000	0.366**	0.000
Önértékelés_ helyesírás_ nyelvtan	0.341**	0.001	0.151	0.157	0.268*	0.011	0.705**	0.000

2. táblázat: Az önértékelés és az énhatékonyság-észlelés összefüggései (forrás: saját szerkesztés)

Énhatékonyság észlelése (preteszt) – Tanári értékelés

Az énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés kategóriái között is mindenhol pozitív kapcsolatok vannak, ám ezek erőssége kisebb, mondhatni elhanyagolható, és a szignifikáns kapcsolatok száma jóval kevesebb, mint az előzőkben tárgyalt konstruktumok esetében (3. táblázat). Az azonos értékelési kategóriák közül csak a szóhasználat esetében van szignifikáns kapcsolat, és ez a legerősebb ($r = 0.329$ $p < 0.01$).

p<0.01** p<0.05*	Tanári értékelés_ feladat végrehajtása		Tanári értékelés_ szöveg tagolása		Tanári értékelés_ szóhasználat		Tanári értékelés_ helyesírás_ nyelvtan	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ feladat végrehajtása	0.152	0.153	0.197	0.063	0.194	0.067	0.185	0.081
Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ szöveg tagolása	0.115	0.280	0.026	0.808	0.147	0.165	0.220*	0.037
Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ szóhasználat	0.089	0.406	0.163	0.125	0.329**	0.002	0.227*	0.032
Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ helyesírás_ nyelvtan	0.048	0.654	0.219*	0.038	0.184	0.082	0.200	0.059

3. táblázat: Az énhatékonyság-észlelés és a tanári értékelés összefüggései (forrás: saját szerkesztés)

Összegzésként elmondható, hogy a legtöbb szignifikáns ($p < 0.05$) összefüggés az énhatékonyság észlelése és az önértékelés kategóriái között van. Ezek gyenge, illetve közepesen erős pozitív összefüggések. Minél magasabbra értékelik a tanulók énhatékonyságuk észlelését egy adott területen, vagyis minél hatékonyabbnak ítélik meg önmagukat az adott területen, annál nagyobb a valószínűsége, hogy az önértékelésük is magasabb értéket vesz fel azon a meghatározott területen. A legerősebb kapcsolat az énhatékonyság észlelése (preteszt) helyesírás, nyelvtan és az önértékelés helyesírás, nyelvtan kategóriái között ($r = 0.705$ $p < 0.01$) van. Ez azt jelenti, hogy a nyelvhelyesség esetében kapcsolódik egymáshoz a legerősebben az énhatékonyság észlelése és az önértékelés. Ez azért érdekes eredmény, mert a helyesírás, nyelvtan az a terület, ahol a legalacsonyabb értékek születtek a tanév során mind a két értékelési típus esetében. Vagyis a tanulók tisztában vannak azzal, hogy a nyelvhelyesség a leginkább fejlesztendő területük, tehát amennyiben fejlődnek ezen a területen, akkor az énhatékonyság észlelése és az önértékelés is bizonyosan nagyobb mértékben erősödik, mint más nyelvészeti területek esetében. Viszonylag több kategória összefüggése rajzolódik ki az önértékelés és a tanári értékelés vonatkozásában, ezek az együttjárások azonban gyenge pozitív kapcsolatok. Az is látható, hogy a legkevesebb szignifikáns együttjárás az énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés kategóriái között van. Ami még figyelemre méltó, hogy a legtöbb esetben a szignifikáns kapcsolatok vannak többségben az önértékelés és tanári értékelés, az önértékelés és az énhatékonyság észlelése azonos kategóriái között, ugyanakkor az énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés kapcsolatára ez nem mondható el. A szignifikáns korrelációkat figyelembe véve a 9. ábrán érzékeltetjük az együttjárásokat.

p < 0,01**	Énhatékonyság észlelése		Énhatékonyság észlelése		Tanári értékelés		Tanári értékelés	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Énhatékonyság észlelése	0,817**	0,000	0,416**	0,000	0,330**	0,001	0,353**	0,001
Énhatékonyság észlelése	0,406**	0,000	0,417**	0,000	0,314**	0,003		
Énhatékonyság észlelése	0,301**	0,004	0,416**	0,000	0,316**	0,002	0,358**	0,004
Énhatékonyság észlelése	0,347**	0,001	0,248*	0,011	0,261*	0,012	0,132	0,151
Énhatékonyság észlelése								0,271**
Énhatékonyság észlelése								0,256**
Énhatékonyság észlelése								0,151
Énhatékonyság észlelése								0,256**
Énhatékonyság észlelése								0,008

Önértékelés

p < 0,01**	Énhatékonyság észlelése		Énhatékonyság észlelése		Énhatékonyság észlelése	
	r	p	r	p	r	p
Énhatékonyság észlelése	0,817**	0,000	0,416**	0,000	0,241*	0,022
Énhatékonyság észlelése	0,406**	0,000	0,417**	0,000	0,317**	0,001
Énhatékonyság észlelése	0,301**	0,004	0,416**	0,000	0,366**	0,000
Énhatékonyság észlelése	0,347**	0,001	0,248*	0,011	0,705**	0,000



Énhatékonyság észlelése

p < 0,01**	Énhatékonyság észlelése		Énhatékonyság észlelése		Tanári értékelés		Tanári értékelés	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Énhatékonyság észlelése	0,817**	0,000	0,416**	0,000				
Énhatékonyság észlelése	0,406**	0,000	0,417**	0,000	0,220*	0,037		
Énhatékonyság észlelése	0,301**	0,004	0,416**	0,000	0,125**	0,002	0,221**	0,032
Énhatékonyság észlelése	0,347**	0,001	0,248*	0,011	0,219*	0,038		

Tanári értékelés

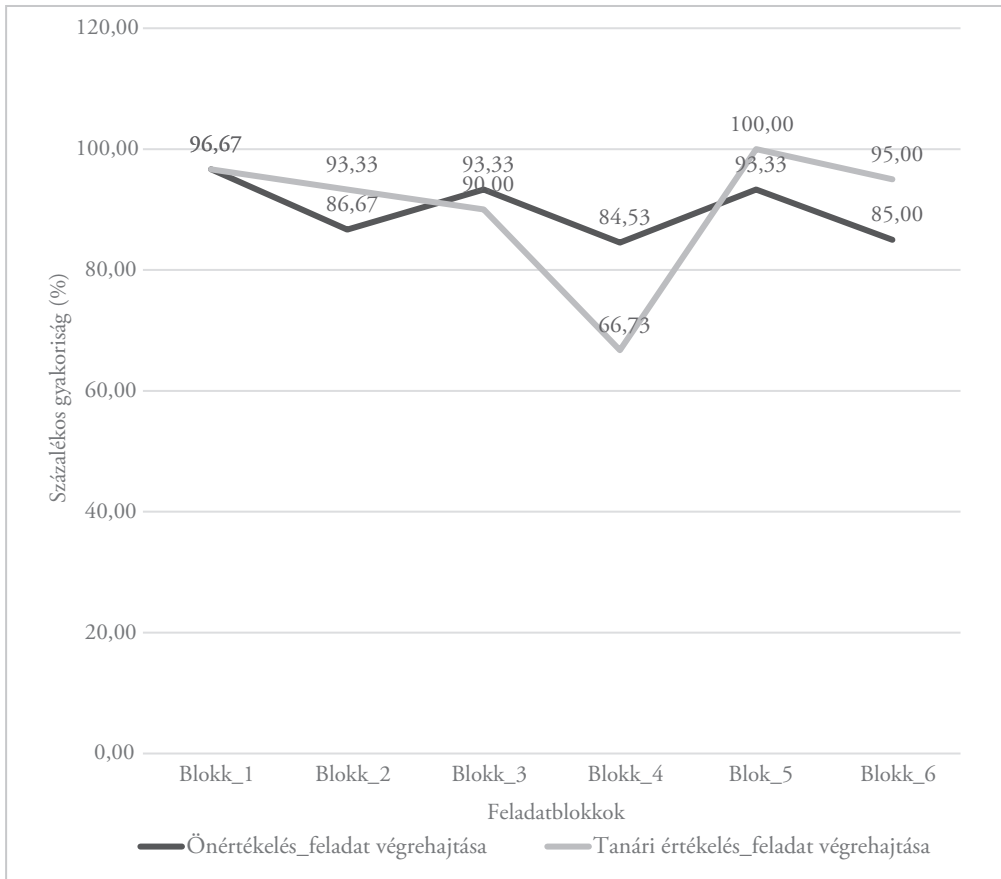
9. ábra: Az önértékelés – énhatékonyság észlelése – a tanári értékelés együttjárásai a szignifikáns korrelációk alapján (forrás: saját szerkesztés)

Első hipotézisünkben feltételeztük, hogy a rendszeresen végzett önértékelés eredményeként erősödik a tanulók énhatékonyság-észlelése az angol nyelvű íráskészség területén. Eredményeink alapján a hipotézist részben tartjuk alátámasztottnak. Az énhatékonyság észlelésénél négy értékelési kategória vonatkozásában csak egynél volt tapasztalható emelkedés, a másik háromnál kismértékű csökkenés, együttesen enyhén csökkenő tendencia bontakozik ki előttünk. Ugyanilyen tendencia tapasztalható az önértékelés alakulásánál. Az önértékelés és az énhatékonyság kategóriái között többségében gyenge vagy közepesen erős pozitív irányú szignifikáns kapcsolatok vannak, tehát a két konstruktum esetében enyhe csökkenés valósult meg az év végére a csoportnál. Ugyanakkor a bemutatott korrelációs eredmények megerősítették azokat a korábbi tudományos vizsgálatokat, amelyek szerint az önértékelés és a feladatspecifikus tanulói énhatékonyság észlelése kölcsönösen pozitívan összefüggnek egymással (Olina–Sullivan, 2004; Ramdass–Zimmerman, 2008; Andrade–Valtcheva, 2009).

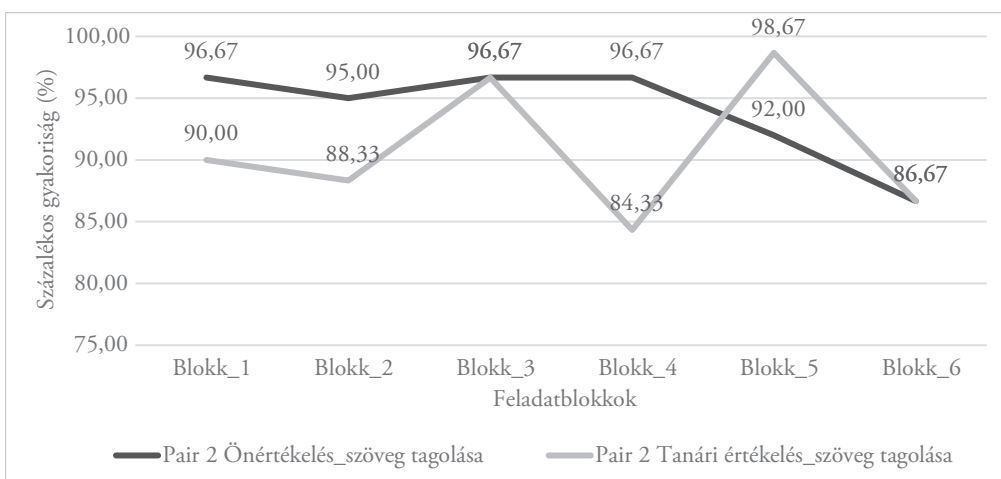
Az Önértékelés–Tanári értékelés egymáshoz való viszonya

Vizsgálatom másik célja annak megállapítása, hogy az önértékelés rendszeres alkalmazása révén mi történik a tanulók önértékelésének és a tanári értékelésnek a viszonyában. A korrelációs együtthatók korábbi elemzéséből látható, hogy az önértékelés és a tanári értékelés kategóriái között többségében gyenge erősségű pozitív kapcsolat mutatható ki. Az együttjárás mellett azonban a vizsgálat során az került előtérbe, hogy az egyes blokkok mentén vajon közeledtek-e egymáshoz az önértékelés és a tanári értékelés értékei.

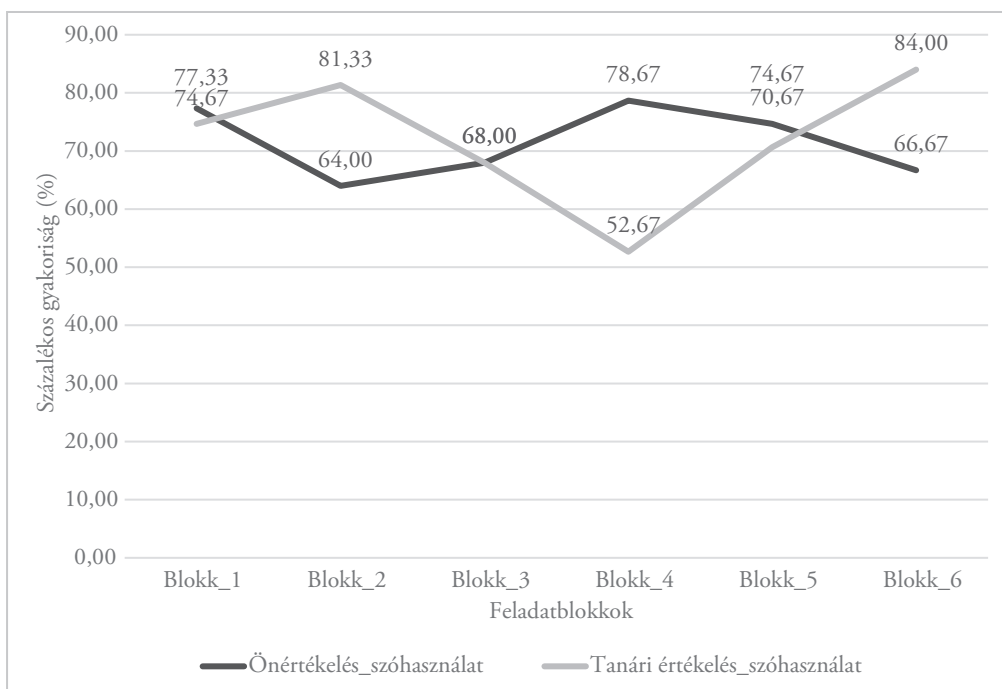
Ehhez összehasonlítottuk a tanári értékelés és a tanulói önértékelés átlagait. Az ábrák 10., 11., 12. és 13. ábra) alapján elmondható, hogy ahogy haladtunk előre az időben, a szöveg tagolása és a szóhasználat esetében fordultak elő nagyobb eltérések a tanulói önértékelés és a tanári értékelés között, a feladat végrehajtása és a helyesírás, nyelvtan esetében egy-két kisebb eltéréssel, de nagyrészt együtt haladás volt megfigyelhető.



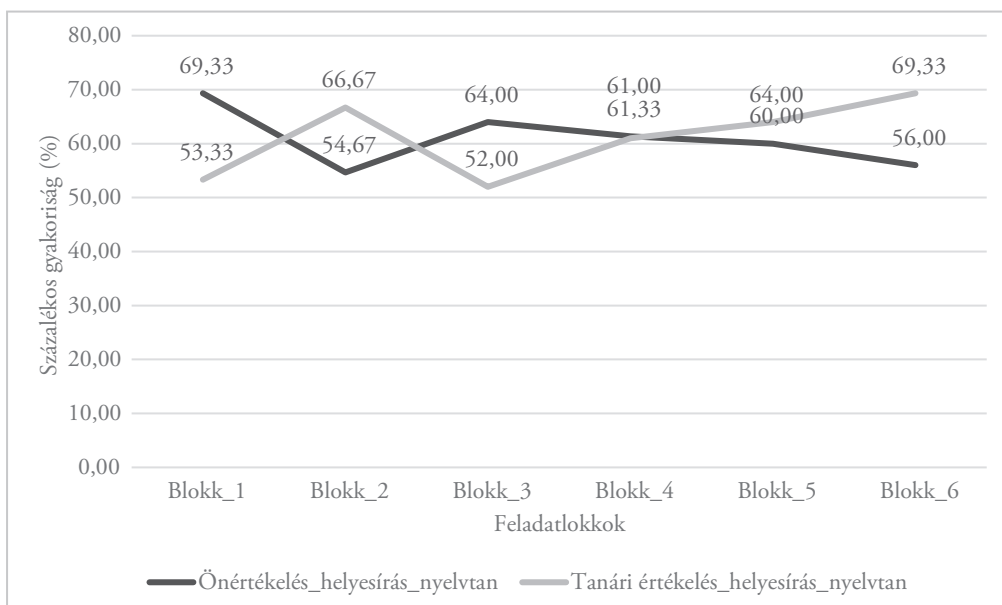
10. ábra: Feladat végrehajtása: tanári értékelés vs. tanulói önértékelés (forrás: saját szerkesztés)



11. ábra: Szöveg tagolása: tanári értékelés vs. tanulói értékelés (forrás: saját szerkesztés)



12. ábra: Szóhasználat: tanári értékelés vs. tanulói önértékelés (forrás: saját szerkesztés)



13. ábra: Helyesírás, nyelvtan: tanári értékelés vs. tanulói értékelés (forrás: saját szerkesztés)

Beszédesebbnek mutatkozott annak kiderítése, hogy az egyes blokkok esetében hány alkalommal egyeztek meg a tanári értékelés és a tanulói értékelés átlagértékei (5. táblázat).

Blokkok	Megegyező tanulói önértékelés és tanári értékelés értékelési kategóriák mentén				
	Feladat végrehajtása	Szöveg tagolása	Szóhasználat	Helyesírás, nyelvtan	Összes
1. blokk	13	9	8	4	34
2. blokk	11	10	4	5	30
3. blokk	11	11	7	2	31
4. blokk	8	9	2	1	20
5. blokk	11	10	6	7	34
6. blokk	7	7	3	3	20
Összes	61	56	30	22	

5. táblázat: Egyezések a tanári és a tanulói értékelésekben blokkonként (forrás: saját szerkesztés)

A legtöbb megegyező kategória a feladat végrehajtása esetében volt, a legkevesebb a helyesírás, nyelvtan esetében. Ami pedig a tanári értékelés és a tanulói értékelés egymáshoz való viszonyát illeti, hullámzó a megegyező értékelések arányának az alakulása. Ebből pedig azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a vizsgálat eredményei alapján nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a tanári értékelés és a tanulói önértékelés közeledtek egymáshoz az idő előrehaladtával az önértékelés rendszeres alkalmazása során. Ez a megállapítás nem erősíti meg a korábbi kutatások eredményeit, amelyek szerint az önértékelés alkalmazásának eredményeként a tanulók önértékelése pontosabb lesz, objektívebben értékeli saját teljesítményüket, közelítenek a tanár értékeléséhez (Lénárd–Rapos, 2006; Panadero–Brown–Strijbos, 2016). Második hipotézisünket tehát el kellett vetnünk. A probléma tisztázásához a legfrissebb szakirodalom megállapításait vettük figyelembe. A 2013 és 2018 között született, tanulók önértékelését vizsgáló kutatásokat elemezve Andrade (2019) megállapítja, hogy a vizsgálatok egyik csoportja az önértékelés pontosságát veszi górcső alá, azaz hogy mennyire pontosak a tanulók által történt önértékelések a tanári értékeléshez viszonyítva. Az elemzésben Andrade rámutat, hogy az általa vizsgált elemzésekben a kutatók egy csoportja az önértékelést mint szummatív értékelési eszközt, másik csoportjuk pedig mint formatív értékelési eszközt azonosítja. Az önértékelés szummatív értékelésként történő alkalmazása esetén teljesen más az önértékelés pontosságának az alakulása, mint amikor azt a formatív értékelés eszközeként alkalmazzák. Szummatív értékelés esetében a tanári értékelés és az önértékelés eltérését olyan tényezők befolyásolják, mint hogy beszámításra kerül-e az önértékelés eredménye a végleges értékelésbe. Ha beszámításra kerül, akkor

nagyobb a tanári értékelés és a tanulói önértékelés eltérése, ugyanis a tanulókat a jobb eredmény vágya motiválja (Tejeiro és mtsai., 2012). A másik tényező, amely mentén a szummatív értékelésben a tanári és az önértékelés nagyobb eltérést mutat, hogy milyen időssek a diákok, és az értékelni kívánt területen mennyire jól teljesítenek. Vagyis akik idősebbek és adott területen jól teljesítenek, mindig pontosabban ítélik meg teljesítményüket, mint akik fiatalabbak és nem annyira kiemelkedő a teljesítményük (Kaderavek és mtsai., 2004. p. 37.)

Amennyiben az önértékelést mint a formatív értékelés eszközét használja az egyetemi oktató (Lopez–Kossack, 2007; Barney és mtsai., 2012; Leach, 2012), a pedagógus (Bol és mtsai., 2012; Chang és mtsai., 2012, 2013) vagy a kutatók (Panadero–Romero, 2014; Fitzpatrick–Schulz, 2016), és a tanulás támogatását jelölik meg az önértékelés fő feladataként, akkor a tanulói önértékelés és a külső értékelés konzisztensnek mutatkozik. Az Andrade (2019: 87.) által vizsgált kutatások többségében uralkodó az az állásfoglalás, hogy az önértékelést a formatív értékelés eszközeként érdemes alkalmazni és kihasználni az általa nyújtott lehetőséget, vagyis hogy a tanuló belső és külső kritériumok alapján döntést hoz saját teljesítményéről.

Kutatásunk e pontján fontos leszögeznünk, hogy az önértékelést végig a formatív értékelés eszközeként alkalmaztuk tudatosan kerülve, hogy bármiféle minősítő értékelésben mutakozzanak meg az eredmények. Úgy gondoljuk, hogy érdemes tovább folytatnunk a vizsgálatot ugyanezzel a csoporttal. Valószínűleg hosszabb idő távlatából az életkor változásával és a kutatás dimenzióit kiterjesztve a beszédkészség rendszeres önértékelésének beemelésével talán pontosabb képet kaphatunk a tanári értékelés és a tanulói önértékelés viszonyára vonatkozóan.

Az énhatékonyság észlelése, az önértékelés és a tanári értékelés kapcsolata az egyes tanulók esetében

Rendelkezésre álló adataink lehetővé tették, hogy az egyes tanulók esetében is megvizsgáljuk az énhatékonyság észlelése, önértékelés és tanári értékelés bonyolult viszonyrendszerét.

Klaszterelemzést végeztünk hierarchikus módszerrel, azon belül is a Ward-eljárást alkalmaztuk. Az elemzés eredményeképpen három klaszter kialakítására került sor (6. táblázat).

Report													
Ward Method		Preteszt_ feladátvégreajjtása	Preteszt_ szövegtagolása	Preteszt_ szóhasználat	Preteszt_ helyesírás_ nyelvten	Önértékelés_ feladátvégreajjtása	Önértékelés_ szövegtagolása	Önértékelés_ szóhasználat	Önértékelés_ helyesírás_ nyelvten	Tanáriértékelés_ feladátvégreajjtása	Tanáriértékelés_ szövegtagolása	Tanáriértékelés_ szóhasználat	Tanáriértékelés_ helyesírás_ nyelvten
1	Mean	94,17	96,83	82,76	65,33	95,57	97,50	78,24	65,84	93,75	94,48	77,41	68,75
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
2	Mean	77,83	78,33	51,67	46,67	69,50	82,50	80,00	80,00	68,00	85,17	44,17	45,00
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Mean	85,79	93,13	67,29	54,16	80,92	87,92	52,75	43,75	87,21	82,92	65,00	45,84
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

6. táblázat: Realisták_1, Bizonytalan, Realisták_2 (forrás: saját szerkesztés)

Az első klaszterbe 10 tanuló, a második klaszterbe 1 tanuló, a harmadikba 4 tanuló sorolható. Az első klaszterbe tartozókat Realisták_1-nek neveztük el. Magas énhatékonyság-észleléshez magas önértékelés társul, és az önértékelés kismértékben erősebb, mint az énhatékonyság észlelése, az önértékelés és a tanári értékelés többségében illeszkednek egymáshoz. A második klaszter egy tanulója esetében magasabb az énhatékonyság-észlelés, mint az önértékelés, a tanári értékelés két kategóriánál is jóval alacsonyabb, mint a tanuló önértékelése. Őt a Bizonytalan csoportba soroltuk. A harmadik klaszterbe 4 tanuló tartozik. Ők a Realisták_2 csoport, náluk ugyanis hasonlóan az első klaszterhez az önértékelés és az énhatékonyság észlelése konvergál a tanári értékeléssel, ugyanakkor az első klasztertől eltérően náluk az énhatékonyság észlelése kismértékben magasabb, mint az önértékelés. Harmadik hipotézisünket, amely szerint az általunk tanított tanulócsoporthoz belül változatos mintázatok létezhetnek az önértékelés, énhatékonyság észlelése és tanári értékelés vonatkozásában, alátámasztottuk. A klaszterelemzés eredménye felhívta figyelmemet arra a tanulóra, aki a bizonytalan kategóriába tartozik. Bár a vizsgált tanulócsoporthoz többségében olyan tanulók tartoznak, akiknél magas önértékeléshez magas énhatékonyság-észlelés társul, és reálisan ítélik meg tudásukat, képességeiket, ugyanakkor a bizonytalan egy tanuló arra is felhívja a figyelmet, hogy más tanulócsoporthoz is lehetnek olyan tanulók, akik nem mindig reálisan ítélik meg lehetőségeiket, korlátaikat, tehát az ő esetükben érdemes jobban odafigyelni az értékelési folyamatra, különösen az értékelési kritériumok tudatosítására.

Összegzés

Tanulmányunkban egy kutatótanári program első szakaszában lebonyolított rész kutatás eredményeit ismertettük. Fő célunk az általunk tanított kilencedik évfolyamos csoport önértékelésének, valamint az önértékelés, az énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés kapcsolatának bemutatása volt. Az önértékelést mint módszert alkalmaztuk a tanév során hat alkalommal az angol mint első idegen nyelv tanítása során, azon belül is az íráskészség fejlesztésekor.

Eredményeink alapján elmondható, hogy a vizsgált csoportban a tanulók bár végig viszonylag magasra értékelték önmaguk teljesítményét és a feladat végrehajtásához kapcsolódó énhatékonyság-észlelésüket a konkrét feladatok megoldásakor, mégis az idő előrehaladtával az önértékelésben minden értékelési kategóriánál és az énhatékonyság észlelésében a kategóriák többségében kismértékű csökkenés volt kimutatható. Eredményeink alapján a feladatok típusa nincs összefüggésben az önértékelés alakulásával.

Az énhatékonyság-észlelés esetében egy értékelési kategória kivételével (szöveg tagolása) az önértékelés kategóriákhoz hasonló kismértékű csökkenés mutatható ki a tanév végére. A feladatok típusa itt sem nem befolyásolta az énhatékonyság észlelésének alakulását.

A korrelációs együtthatók az önértékelés és az énhatékonyság észlelése kategóriái között többségében gyenge vagy közepesen erős pozitív összefüggésre hívják fel a figyelmet, vagyis a két konstruktum együtt mozgása figyelhető meg nemcsak mintánk esetében, hanem ez általánosítható eredmény is. Ugyanakkor mintánkban a fejlesztési folyamat során a tanév végére az önértékelés és az énhatékonyság észlelése kategóriáinál kismértékű csökkenés figyelhető meg. Felvetődik a kérdés, hogy vajon ez összefüggésben van-e az életkorral, amit további vizsgálataink tisztázhatnak.

Az Önértékelés–Énhatékonyság észlelése–Tanári értékelés háromszögében beazonosított összefüggések alapján elmondható, hogy az összefüggések erősebbek az önértékelés és az énhatékonyság között. Meghatározó még a tanári értékelés és az önértékelés bizonyos mértékű együtt járása, amelyet a pedagógusnak mindenképpen figyelembe kell vennie a tanulási-tanítási folyamat során. A tanári értékelés és az énhatékonyság észlelése kapcsolatában igen gyengék, szinte elhanyagolhatók az együtt járáások. Csak feltételezzük, hogy a tanári értékelés és a tanulók énhatékonyságának észlelése között közvetett módon érvényesülnek bizonyos összefüggések. Mindez további vizsgálatok tárgyát képezheti.

A tanulói önértékelés és a tanári értékelés kapcsolatában kutatási eredményeink nem igazolták azt a feltételezésünket, hogy az önértékelés gyakori alkalmazásával a tanulói önértékelés pontosabb lesz. Mivel a következő tanévben az önértékelést folytatjuk, illetve kiterjesztjük a beszédkészség területére, ezért azt reméljük, hogy ezen a területen pontosabb és részletesebb eredmények birtokában megalapozottabb következtetést tudunk majd levonni a kérdéskörrel kapcsolatban.

Elemzésünk során klaszterelemzés segítségével rajzoltunk fel az adott tanulói csoporton belüli mintázatokat, amelyek felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulók között lehetnek olyanok, akik nem képesek reálisan értékelni önmagukat, esetleg magas énhatékonyság-észleléshez alacsonyabb tanári értékelés párosul. Ezekre a tanulókra nagyobb figyelmet érdemes fordítani egyrészt az önértékelés előkészítésekor (kritériumok tisztázása), másrészt az önértékelés utáni visszacsatolások alkalmával (hibák beazonosítása, megértése, javításának lehetősége, az értékeléseknek a megbeszélése).

Irodalom

- Alonso-Tapia, J. - Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(3), 385–397. <https://doi.org/10.1174/021037010792215145>
- 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. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4(87), 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Andrade, H. – Boulay, B. (2003): Gender and the role of rubric-referenced selfassessment in learning to write . *Journal of Educational Research*, 97, 21–34. <https://doi.org/10.1080/00220670309596625>
- Andrade, H. – Valtcheva, A. (2009): Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Andrade, H. – Wang, X. L. – Du, Y. – Akawi, R. L. (2009): Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *Journal of Educational Research*, 102 (4), 287–301. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302>
- Antal István – Trásy Lilla (2021): Magas roma arányú, hátrányos helyzetű iskolák diákjainak vizsgálata az otthoni tanulás szempontjából. In: Molnár, Gy. – Tóth, E. (szerk.) (2021). *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira*. Program Előadás-összefoglalók. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága SZTE Neveléstudományi Intézet: Szeged. 45.
- Asakereh, A. – Dehghannezhad, M. (2015): Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skill achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), 345–363.
- Athanasou, J. A. (2005): Self-evaluations in adult education and training. *Australian Journal of Adult Learning*, 3/45, 291–303. Letöltés dátuma: 2023. január 12, forrás: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797616.pdf>

- Bandura, A. (1994): Social cognitive theory of mass communication. In: Bryant, J., Zillmann, D. (szerk.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 61–90). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: New Jersey. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.: New Jersey.
<https://doi.org/10.1109/TE.2011.2172981>
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman: New York.
- Bandura, A. – Schunk, D. H. (1981): Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586–598.
- Barney, S., Khurum, M., Petersen, K., Unterkalmsteiner, M., & Jabangwe, R. (2012): Improving students with rubric-based self-assessment and oral feedback. *IEEE Transac. Educ.* 55, 319–325. <https://doi.org/10.1109/TE.2011.2172981>
- Black, P. – Harrison, C. (2001). Feedback in Questioning and Marking: The Science Teacher's Role in Formative Assessment. *The School science review*, 82, 55–61.
- 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>
- Bol, L. – Hacker, D. J. – Walck, C. C. – Nunnery, J. A. (2012): The effects of individual or group guidelines on the calibration accuracy and achievement of high school biology students. *Contemp. Educ. Psychol.* 37, 280–287.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.02.004>
- Bong, M. – Skaalvik, E. M. (2003): Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
- Boud, D. (1995): *Enhancing Learning through Self-Assessment*. RoutledgeFalmer: New York.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom Assessment: Tensions and Intersections in Theory and Practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429–458.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00346.x>
- Brown, G. T. L. – Andrade, Heidi L. – Chen, F (2015): Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:4, 444–457. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996523>
- Brown, G. T. L. – Harris, L. R. (2013): Students self-assessment. In: McMillan (szerk.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (367-393). Thousand Oaks: CA
- Chang, C. C. – Liang, C. – Chen, Y. H. (2013): Is learner self-assessment reliable and valid in a Web-based portfolio environment for high school students? *Comput. Educ.* 60, 325–334. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.012>

- Chang, C. C. – Tseng, K. H. – Lou, S.J. (2012): A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students. *Comput. Educ.* 58, 303–320. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.005>
- Clark, I. (2012): Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 205–249 (2012). <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Clarke, S. 2005. *Defining Formative Assessment' Chapter One in Formative Assessment in Action: Weaving the Elements Together*. London: Routledge.
- Dávid Mária (2015): *Tanulásmódszertan, Az önszabályozó tanulás kialakításának elméleti aspektusai és pszichológiai háttere*. Eszterházy Károly Főiskola: Eger.
- Desmaliza, T. S. – Septianib, T. (2018): Student's self-efficacy and their speaking skill at lower secondary school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Reserach*, 115. <https://doi.org/10.2991/icems-17.2018.24>
- Dickinson, P. – Adams, J. (2017): *Evaluation and Program Planning*. Elsevier journal, Volume 65, December 2017, Pages 113–116. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.005>
- D. Molnár Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (2013. kiad.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 29–54.
- Ersanli, C. (2015): The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8 th graders. *Proceda-Social and Behavioral Sciences*. 199., 472–478. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.534>
- European Commission (1995): White Paper on Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Brussels, EC, 1995.
- European Commision (2000): Memorandum on Lifelong Learning, Commission Staff Working Paper, Brussels: SEC (2000) 1832.
- European Commission (2003): „Education & Training 2010” The success of the Lisbon Startegy hinges on urgent reforms. Brussels: EC, COM(2003)685final
- European Commission (2003) Implementing Lifelong learning Startegies in Europe: Progress report on the follow-up to the 2002 Council Resolution. Reply to the Commission questionnaire. HUNGARY, Brussels: EC.
- European Comission (2004): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Letöltés dátuma: 2023. 03. 05., forrás: www.ateel.org/uploads/.../common_eur_principles_en.p...
- Fitzpatrick, B. – Schulz, H. (2016): “Teaching young students to self-assess critically,” *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Washington, DC).

- Fraille, J. – Panadero, E. – Pardo, R. (2017): Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69–76. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>
- Graham, S. (2011): Self-efficacy and academic listening. *J. Engl. Acad. Purposes*. 10, 113–117. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.04.001>
- Hattie, J. – Timperley, H. (2007): The Power of Feedback . Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1, 81–112. Letöltés dátuma: 2023. 03. 10., forrás: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- House, J. (2006): Mathematics Beliefs and Achievement of Elementary School Students in Japan and the United States: results from the Third International Mathematics and Science Study, *Journal of Genetic Psychology*, 167, 31–45. <https://doi.org/10.3200/GNTP.167.1.31-45>
- Huang, S. C. – Chang, S. F. (1996): Self-efficacy of English as a second language learner: An example of four learners. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396536.pdf>. (2022. június 11.)
- Husain, U. K. (2014): Relationship between Self-Efficacy and Academic Motivation. International Conference on Economics, Education and Humanities (ICEEH'14) Dec. 10-11, 2014 Bali (Indonesia)
- Janssen, G. – Meier, V. – Trace, J. (2015): Building a better rubric: Mixed methods rubric revision. *Assessing Writing*, 26, 51–66. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.07.002>
- Jonsson, A. – Svingby, G. (2007): The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Joseph, R. P. – Royse, K. E. – Benitez, T. J. – Pekmezi, D. W. (2014): Physical activity and quality of life among university students: Exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of Life Research*, 23(2), 659–667. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0492-8>
- Kaderavek, J. N. – Gillam, R. B. – Ukrainetz, T. A. – Justice, L. M. – Eisenberg, S. N. (2004): School-age children's self-assessment of oral narrative production. *Commun. Disord. Q.* 26, 37–48. <https://doi.org/10.1177/15257401040260010401>
- Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21 st century*. Alliance for Excellent Education: Washington DC.
- Kostonos, D. – van Gog, T. – Paas, F. (2012): Training self-assessment and task-selection skills; A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22 (2), 121–132. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.004>

- Lan, W. Y. (1998): Testing self-monitoring skills in statistics. In: Schunk, D.H. - Zimmerman, B. J. (szerk.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflection practice* (86–105). The Guilford Press: New York.
- Leach, L. (2012): Optional self-assessment: some tensions and dilemmas. *Assess. Evalu. High. Educ.* 37, 137–147. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515013>
- Lénárd, S. – Rapos, N. (2006): *MAGtár III. – Ötletek az adaptív tanulásszervezéshez és fejlesztő értékeléshez*. Országos Közoktatási Intézet: Budapest.
- Locke, E. A. – Latham, G. P. (2002): Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.9.705>
- Lopez, R. – Kossack, S. (2007): Effects of recurring use of self-assessment in university courses. *Int. J. Learn.* 14, 203–216. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v14i04/45277>
- Mabry, L. (2004). Strange yet familiar: assessment-driven education, In: K. A. Sirotnik (szerk.) *Holding accountability accountable: What ought to matter in public education* (pp.116–134), Teachers College Press: New York.
- McNulty, R. – Baird, K. (2020): The impact of school closures on student learning: An analysis of real-time data for 1.6 million students using Achieve3000 literacy. Red Bank: Achieve3000.
- McCombs, B. L. – Marzano, R. J. (1990): Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51–69. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_5
- Molnár, A. – Péter-Szarka, Sz. (2017): A serdülők iskolai éhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 19–33. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2017.1-12.19>
- Molnár, G. – Dudok F. (2021): A digitális Szeged – Oktatás egy online környezetben (tapasztalatok pedagógus szemmel). In: Molnár, Gy. – Tóth, E. (szerk.) (2021). *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira. Program Előadás-összefoglalók*, Szeged. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága SZTE Neveléstudományi Intézet: Szeged. 246.
- Molnár, É. (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 103. 2. sz. 155–175.
- Nalhalka, I. (2022): A tanulás. In: Falus, I., Szűcs, I. (szerk.) (2022). *A didaktika kézikönyve Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 107–139.
- Naseri, M. – Zaferanieh, E. (2012): The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2, 64–75. <https://doi.org/10.5430/wje.v2n2p64>

- Nicol, D. – McFarlane-Dick, D. (2006): Formative assessment and self-regulated learning, a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218 (2006). <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nisbet, D. L. – Tindall, E. R. – Arroyo, A. A. (2005): Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38, 100–107. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02457.x>
- Noonan, B. – Randy Duncan, C. (2005): Peer and Self-Assessment in High Schools, Practical Assessment. Research and Evaluation, Volume 10, Number 17, 1–8. Letöltés dátuma: 2018. 08. 20., forrás: <http://pareonline.net/pdf/v10n17.pdf>
- Olina, Z. – Sullivan, H. J. (2004): Student self-evaluation, teacher evaluation, and learner performance. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 5–22 (2004). <https://doi.org/10.1007/BF02504672>
- Olivier, E. – Archambault, I. – De Clercq, M. – Galand, B. (2019): Student Self-Efficacy, Classroom Engagement, and Academic Achievement: Comparing Three Theoretical Frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 326–340. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0>
- Pajares, F. (1996): Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (2009): Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In: D. Schunk, H. – Zimmerman, B. J. (szerk.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge: New York.
- Panadero, E. (2011): Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics. Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid: Spain.
- Panadero, E. (2017): A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E. – Alonso-Tapia, J. – Huertas, J. (2012): Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22 (6), 806–813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Panadero, E. – Brown, G. T. L. – Strijbos, J.-W. (2016): The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E. – Brown, G. – Courtney, M. (2014): Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 365–383. Letöltés dátuma: 2021. 07. 23., forrás: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-015-0282-5> <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.919247>

- Panadero, E. – Jonsson, A. (2013): The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129–144.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E. – Jonsson, A. – Strijbos, J. W. (2016): Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In: D. Laveault, L. Allal (szerk.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Panadero, E. – Romero, M. (2014): To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assess. Educ.* 21, 133–148.
<https://10.1080/0969594X.2013.877872>
- Payne, L. (2003): Anti-Social Behaviour: Children and Society, Volume 17, Issue 4, (2003) pp. 321–324. <https://doi.org/10.1002/CHI.791>
- Ramdass, D. – Zimmerman, B. J. (2008): Effects of Self-Correction Strategy Training on Middle School Students' Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Mathematics Division Learning, *Journal of Advanced Academics*, Vol 20, Issue 1, 2008.
<https://doi.org/10.4219/jaa-2008-869>
- Rosenbaum, M. (1988): Learned resourcefulness, stress, and self-regulation. In: Fisher, S. és Reason, J. (szerk.): *Handbook of life stress, cognition and health*. John Wiley and Son: Chichester, UK, 483–496.
- Rosenthal, D. – Moore, S. – Flynn, I. (1991): Adolescent self-efficacy, self-esteem and sexual risk-taking. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1(2), 77–88.
<https://doi.org/10.1002/casp.2450010203>
- Ross, J. A. (2006): The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>. Accessed 7 May 2015.
- Schunk, D. H. (1983): Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 848–856.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
- Schunk, D. H. (1990): Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, Volume 25, 1990, Issue 1
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- Schunk, D. H. (1991): Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Stanford, B. – Reeves, S. (2009): Making it happen: Using Differentiated Instruction, Retrofit framework, and Universal Design for Learning. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(6) Article 4.

- Stevens, T. – Olivarez, A. – Lan, W. – Tallent-Runnel, M. K. (2004): Role of Mathematics Self-Efficacy and Motivation in Mathematics Performance Across Ethnicity, *The Journal of Educational Research*, 97(4): 208–222.
<https://doi.org/10.3200/JOER.97.4.208-222>
- Stiggins, R. – Chappuis, J. (2005): Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory Into Practice*, 44(1), 11–18. <http://www.jstor.org/stable/3496986> https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_3
- Tan K. H. K. – Prosser M. (2004): Qualitatively different ways of differentiating student achievement: A phenomenographic study of grade descriptors. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 29(3): 267–282. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188230>
- Tan, K. H. K. (2012): *Student self-assessment. Assessment learning and empowerment*, Reasearch Publishing: Singapore.
- Taras, M. (2010): Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199–209. <https://doi.org/10.1080/13562511003620027>
- Tejairo, R. A. – Gomez-Vallecillo, J. L. – Romero, A. F. – Pelegrina, M. – Wallace, A. – Emberley, E. (2012): Summative self-assessment in higher education: implications of its counting towards the final mark. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.* 10, 789–812.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1528>
- Tobing, E. A. (2013): The relationship of reading strategies and Self-Efficacy with the reading comprehension of high school students in Indonesia (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Tóth, E. – Kissné Gera, Á. – Hódi Á. – B. Németh, M. (2021): 8. évfolyamos tanulók digitális távoktatásban szerzett tapasztalatai. In: Molnár, Gy. – Tóth, E. (szerk.) (2021): *XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, SZTE Neveléstudományi Intézet: Szeged. 647.
- Turner, E. A. – Chandler, M. – Heffer, R. W. (2009): The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337–346. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0073>
- Vámos, Á. – Gazdag, E. (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 1. 31–52.
- Wang, C. – Kim, D. H. – Bong, M. – Ahn, H. S. (2013): Examining measurement properties of an English Self-Efficacy scale for English language learners in Korea, *International Journal of Educational Research*, 59 (2013) 24–34.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.004>
- Wen, Q. – Johnson, R. K. (1997): L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18, 28–48.
<https://doi.org/10.1093/applin/18.1.27>

- Williams, J. – Takaku, S. (2011): Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *The Journal of Writing Research*, 3, 1–18.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.1>
- Winne, P. H. – Perry, N. E. (2000): Measuring self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-regulation*. Academic Press: San Diego, 532–567. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Zagyváné Szücs, I. (2020): *A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata*. Líceum Kiadó: Eger.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–40). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. – Bandura, A. (1994): Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 845–862.
<https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- Zimmerman, B. J. – Bandura, A. – Martinez-Pons, M. (1992): Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676., <https://doi.org/10.2307/1163261>
- Zimmerman, B. J. – Martinez-Pons M. (1988): Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 3. sz. 284–290.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B. J. – Moyran, A. R. (2009): Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In: Hacker, D. J. – Graesse, J. D. (szerk.): *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge, New York, 299–316. Letöltés dátuma: 2022. 07. 12., forrás: https://zodml.org/sites/default/files/%5BDouglas_J._Hacker,_John_Dunlosky,_Arthur_C._Graes_0.pdf

Jogszabályok:

- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny 17. szám. 2020. január 31., péntek p. 290.