ZAGYVÁNÉ SZŰCS IDA

Az önértékelés szerepe az önszabályozott tanulásban

Eger, 2026

Zagyváné Szűcs Ida

Az önértékelés szerepe az önszabályozott tanulásban

Zagyváné Szűcs Ida

Az önértékelés szerepe az önszabályozott tanulásban

LÍCEUM KIADÓ

Eger, 2026

Lektor:
K. Nagy Emese
Köcséné dr. Szabó Ildikó

Nyelvi lektor:
Báthory Kinga

ISBN 978-963-496-345-5
ISBN 978-963-496-346-2 (PDF)

DOI: https://doi.org/10.46403/Zagyvane.Azonertekeles.2026

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Dinnyés Patrik
Felelős szerkesztő: Kusper Judit
Tördelés, borítóterv: Molnár Gergely
Megjelent: 2026-ban

Készítette: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOM

Előszó 7

A kutatás indoklása 9

1. Az önszabályozozott tanulás, az önértékelés és az énhatékonyság észlelésének fogalmi értelmezése és egymáshoz való kapcsolódásuk a szakirodalomban 11
1.1. Az önszabályozott tanulás 11
1.2. Az önértékelés 12
1.3. Önreflexió versus önértékelés 14
1.4. Az önértékelésre vonatkozó kutatások főbb témakörei 15
1.5. Tanulók önszabályozott tanulásának és önértékelésének vizsgálata a kutatások tükrében – az énhatékonyság észlelése 18
1.6. Az önértékelés módszerei 21

2. Középiskolás diákok önszabályozásának fejlesztése önértékeléssel 27
2.1. Az alapsokaság és a minta bemutatása 28
2.2. Az önértékelés megvalósítása 29
2.3. Kutatási módszerek, mérőeszköz bemutatása 29
2.4. Eredmények 31
2.5. Az első év tapasztalatai 42

3. Középiskolás tanulók énhatékonyság-észlelése, önértékelése és a tanári értékelés összefüggései 45
3.1. Az önértékelési folyamat 46
3.2. A mérőeszköz (ök) bemutatása 46
3.3. Az alapsokaság és a minta bemutatása 48
3.4. Eredmények 48
3.5. A tanulók önszabályozását támogató önértékelés vizsgálatának következtetései 97

4. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végző tanárjelöltek önértékelése, önértékelésre és a tanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata 103
4.1. Humánökológiai megközelítés 103
4.2. Az önszabályozott tanulás és a metakogníció 105
4.3. A nézet 108

4.4. Tanárképzős hallgatók önértékelésének vizsgálata 109
4.5. A kutatás bemutatása 111
4.6. Eredmények 119
4.7. Önértékelés az oktatási folyamatban megjelenő tényezők és a Képzési Kimeneti Követelmények mentén 136
4.8. A hallgatói kutatás első szakasza tapasztalatainak az összegzése 147
4.9. A kísérleti csoport önértékelésének bemutatása 150
4.10. A hallgatói profilok kialakításakor leszűrt következtések 177
4.11. Eredmények összegzése és javaslatok 179

5. Az önértékelés a kutatási eredmények tükrében 187

Irodalom 193

Mellékletek 207

Ábrajegyzék 227

Táblázatok jegyzéke 229

ELŐSZÓ

Jelen kötet két részkutatást foglal magába, amelyeket 2021-2024 között valósítottam meg kutatótanári programom keretében. Közös vonása a vizsgálatoknak, hogy mindkétő akciókutatás, és hogy céljuk egy a gyakorlatban felmerült problémakör körbejárása, a tanítási (mentorálási) gyakorlat megújítása. A másik közös tulajdonság, hogy központi témájuk az önértékelés, pontosabban, annak kiderítése, hogy az önértékelés egy-egy meghatározott eszközének (önértékelési táblázat=rubrics és önbecslés önértékelőlappal) és az azokra épülő módszernek rendszeres alkalmazása milyen hatással van az érintettek önszabályozó tanulására. Mindkét kutatás estében összefüggést keresek az autonómia/felelősségvállalás és két önértékelési módszer alkalmazása közt. Ez a két módszer a fejlődési szintek tudatosítását megcélzó önértékelési táblázat használata támogtva adekvát módszertani eljárásokkal és az önértékelési lappal végrehajtott önbecslés.

A kutatások indokoltsága három érvvel támasztható alá. Az első, hogy az európai uniós iránymutatások előtérbe helyezik az önszabályozásra képes, saját hiányosságait felismerő és a hiányosságok leküzdésére hajlandó motivált egyének képzését, akik a globalizált világ kihívásaira sikeresen képesek válaszokat adni. Másrészt tudományos érdeklődésem, korábbi kutatásaim eredményeinek továbbvitele vezetettek ahhoz, hogy feltárjam az önértékelés lehetőségeit a napi tanítási és mentorálási gyakorlatom során. Harmadrészt személyes pedagógiai gyakorlatom, azaz a középiskolai tanulók és a tanárképzős hallgatók hatákonyabb fejlesztése motivált arra, hogy megvalósítsam a két vizsgálatot.

A fenti célok érdekében végzett első részkutatásom címe *Középiskolás diákok önszabályozásának fejlesztése önértékeléssel.* Arra voltam kíváncsi, hogy egy adott önértékelési eszköz (rubrics=önértékelési táblázat) és annak módszeres alkalmazása segíti-e és ha igen, akkor hogyan a tanulókat az angol, mint első idegen nyelv tanulásában.

A másik részkutatás címe *Az összefüggő iskolai gyakorlatukat végző tanárjelöltek önértékelésre és a tanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata.* Ennél a kutatásnál célul fogalmaztam meg az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végző tanárjelöltek nézetrendszerében bekövetkező változások nyomon követését egyrészt az önértékelésre, másrészt annak a tanításukra való hatására tekintettel.

A kötet első részében az önszabályozott tanulás, az önértékelés és az énhatékonyság észlelése fogalmi tisztázására és egymással való kapcsolatának bemutatására vállalkozom a kutatások tükrében. A második és harmadik részben a középiskolások énhatékonyság észlelését, önértékelését, valamint a tanulók tanulási eredményességének értékelését és ezek kapcsolódását tárgyalom az önszabályozott

tanulás keretén belül. A negyedik részben az összefüggő egyéni gyakorlatukat az iskolánkban végző pedagógus hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteit, önértékelését és az önértékelés tanításban történő vizsgálatát feltáró eredményeimet osztom meg. Az ötödik nagy egységben a két részkutatás során megfogalmazott, az önértékelésre vonatkozó eredményeimnek a szakirodalomban fellelehető eredményekkel való egybevetése, valamint tartalmi és módszerani következtetéseim olvashatók.

Köszönetemet szeretném kifejezni az Egri Dobó István Gimnázium vezetésének, hogy lehetővé tette számomra a 2020-21-es tanév során két azonos évfolyamba tartozó angol csoport tanítását, valamint biztosította a megfelelő számú (5) egyéni összefüggő iskolai gyakorlatát végző hallgató mentorálását, az óralátogatásokhoz és azok megbeszéléséhez szükséges időkeretet. Külön köszönettel tartozom a Tanárképzők Szövetségének a kutatási tervek előzetes szakmai véleményezéséért, valamint a tudásmegosztás támogatásáért.

A KUTATÁS INDOKLÁSA

Kutatásom fő céljaként fogalmaztam meg az önértékelés szerepének vizsgálatát az önszabályozott tanulásban. A kutatási probléma három, a gyakorlatból eredeztethető forrásból eredeztethező. Az egyik forrás magának az önszabályozott tanulás szerepének felértékelődése. Az Európai Unió stratégiai iránymutatásaiban kiemelt szerepet játszik az élethosszig tartó tanulás koncepciója, amelynek alapvető feltétele a saját tanulásukért felelős tanulók nevelése, oktatása (Európai Bizottság, 2000; Európai Unió Tanácsa, 2018). Az elvárásokat az oktatás tartalmi szabályázását megvalósító Nemzeti alaptantervben is megfogalmazták (lásd aktív tanulás NAT, 2020. 293-294).

A Covid-19 járvány idején szerzett tapasztalatok tükrében különösen felértékelődött az önszabályozott tanulás jelentősége (McNulty & Baird, 2020; Molnár & Dudok, 2021; Antal & Trásy, 2021; Tóth et al., 2021). A hivatkozott kutatások 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 vizsgálataim keretein belül elsősorban a pedagógusok szakmai önértékelését igyekeztem feltárni (Zagyváné, 2020). Adódott tehát a cél, hogy érdemes lenne kitágítani vizsgálataim fókuszát egyrészt a tanulók körére, másrészt az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat megvalósító hallgatókra, mivel középiskolai tanárként és mentortanárként nap mint nap foglalkozom ezzel a két korosztállyal, és azt tapasztalom, hogy az önértékelés területén szükség van a tanulók és a hallgatók támogatására.

Az önszabályozott tanulás fejlesztése céljából eszközként az önértékelés rendszeres alkalmazását választottam mindkét csoportnál. A beavatkozást akciókutatás keretén belül végeztem el. A kutatás eredményeinek bemutatása előtt érdemes összegezni a fentebb említett fogalmak definícióit, valamint egymáshoz való kapcsolódásukat a szakirodalom alapján.

1.
Az önszabályozozott tanulás, az önértékelés és az énhatékonyság észlelésének fogalmi értelmezése és egymáshoz való kapcsolódásuk a szakirodalomban

1.1. Az önszabályozott tanulás

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 tanulási folyamatokban való tudatos alkalmazásával jelentős mértékben fokozhatja a tanulási folyamatok eredményességét, hatékonyságát (Molnár, 2003. 156.). Az Európai Bizottság élethosszig tartó tanulás koncepciója feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését a formális oktatási struktúrákból kilépve, hanem az egy egész életen át folytatódik (European Commission, 2000). 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 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." (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988. 24., idézi D. Molnár, 2014. 34.)

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

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 modelljeit 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, Efklides 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 azt követően valamilyen értékítélet megfogalmazása.

Az önértékelésnek az önszabályozott tanulásban játszott szerepét számos kutató vizsgálta és támasztotta alá különböző megközelítésekből (Andrade, 2010; Panadero & Alonso-Tapia, 2013; Andrade & Brookhart, 2016, 2019). Az önszabályozott tanulás ezek szerint akkor valósul meg, amikor a tanulók tanulási célokat tűznek ki maguk elé, majd monitorozzák gondolataikat, érzelmeiket és tevékenységeiket annak tükrében, hogy a kitűzött célok mennyiben valósulnak meg. E folyamat része bizonyos értékítéletek meghozatala és azok alapján a tevékenység módosítása, amennyiben szükséges. Az önértékelés tehát elengedhetetlen feltétele a sikeres önszabályozásnak. Különös figyelmet igényel ebben a tekintetben Nicol és Macfarlane-Dick vizsgálata, amely felhívja a figyelmet az önértékelés az önszabályozott tanulás fejlesztésében játszott potenciális lehetőségeire:

„…. a tanuló önszabályozott tanulásának fejlesztéséhez a tanárnak olyan struktúrált lehetőségeket kell biztosítania a foglalkozásokon, amelyek lehetővé teszik az önmonitorozást és a fejlődés megítélését a kitűzött célok tükrében. Az önértékelési tevékenységek nagyon hatékonyan támogatják a tanulási folyamatra irányuló reflexiókat." (Macfarlane-Dick, 2006. 207.).

Itt szeretém felhívni a figyelmet arra, hogy az önértékelés és a monitorozás közé nem tehetünk egyenlőségjelet, ennek kifejtése a későbbiekben történik meg.

1.2. Az önértékelés

Az önértékelés fogalmi meghatározásához segítségül fordulok a Boud által végzett önértékelés kutatások történeti áttekintéséhez (Boud, 1995). 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 az önértékelés milyen mértékben befolyásolja a tanulók jövőbeli feladatvégzését (Boud, 1995. 176.). Ekkor még az

önértékelést ismeretek és nézetek összességeként 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, amelynek 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 & Wiliam, 1998; Andrade & Boutlay, 2003; Noonan & Randy, 2005; Panadero, Brown & Courtney, 2014). Az önértékelés (self-assessment) Boud 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 (Boud, 1995. 5.). Az önértékelés három fő lépésből áll: elvárások megfogalmazása, az adott feladatra vonatkozó tanulási tevékenység egyéni értékelése a meghatározott elvárások alapján és azok felülvizsgálata, azaz a tanulás közben megtörtént visszacsatolások alapján a „végtermékre" és a feladat-végrehajtásra 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 szerint ezen a ponton kapcsolódik össze egymással az önértékelésnek mint módszernek, mint készségnek és mint funkciónak az értelmezése (Alonso-Tapia & Panadero, 2013. 63.). Az utóbbi évtizedben egyre nagyobb teret nyert a neveléstudományi kutatásokban ez a megközelítés, értve az önértékelés alatt a különböző mechanizmusok és technikák együttes alkalmazását abból a célból, hogy a tanuló reflektáljon saját tanulási folyamatára és tanulási eredményeire, majd értékelje azokat. Az önértékelés két meghatározó komponense a tanulási tevékenység monitorozása és az arról, valamint annak eredményéről való ítéletalkotás (Panadero, Brown & Strijbos, 2016. 3.).

A fentebb ismertetett kutatásokból is látható, hogy az önértékelés tehát megfogalmazható azon tudásként, amely nélkülözhetetlen a saját teljesítmény értékeléséhez, a formatív értékelés egyik módszereként, az önszabályozott tanulást támogató funkcióként. Jómagam, mivel az önérékelés önszabályozott tanulásban játszott szerepét vizsgálom, ezért a másik két definíció létjogosultságát nem vitatom, de a továbbiakban a funkcióként azonosított önértékelés fogalmát veszem alapul.

1.3. Önreflexió versus önértékelés

Az önértékelés fogalmi definíciójának pontosításához nagyon fontos megkülönböztetnünk egymástól a visszacsatolást (feedback) és az annak eredményére vonatkozó értékítélet meghozatalát. Az Athanasou által megalkotott önértékelés visszatekintő modelljében elkülönül egymástól az önreflexió és a tényleges önértékelés (Athanasou, 2005. 292.). A modell folyamatba ágyazottan definiálja az önreflexiót és az önértékelést, és az egymásutániságra helyezi a hangsúlyt. A tényleges önértékelés (self-evaluation) egy értékítélet meghozatalát jelenti, amelyet az egyén az általa elért eredménnyel kapcsolatban fogalmaz meg. 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 önmegelégedés, amely jelenti az egyén önmagával való megelégedettségét vagy elégedetlenségét.

Zimmerman és Moyran ciklikus modelljében központi helyet foglal el az önreflexió és az ahhoz kapcsolódó önértékelés (Zimmerman & Moyran, 2009. 300.). 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, értékel, következtetéseket von le, és minősíti saját teljesítményét. Az önminősítést úgy teszi meg a tanuló, hogy saját teljesítményét összehasonlítja bizonyos elvárásokkal. Ezek 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 mérvadó a tanuló számára.

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 diák. Amennyiben az önminősítés negatív, akkor a defenzív magatartás kerülhet előtérbe, azaz a tanuló megpróbálja elkerülni a várható elégedetlenség érzését. A defenzív magatartás megnyilvánulhat feladatkerülésben, tehetetlenég érzésében, halogatás, apátia formáiban.

Az önértékelést követő kontrollált viselkedését írja le Rosenbaum (1988, idézi Dávid, 2015. 51.). A tanult leleményesség, mint folyamatszabályozó kogníció akkor

lép működésbe, ha a tanulás nem hatékony. Ebben az ezzel kapcsolatos szokásrendszert szükséges megváltoztatni. A tanult leleményesség jelenti a káros viselkedés monitorozását, problémamegoldó stratégiák alkalmazását, érzelemszabályozást és más önkontroll-stratégiák alkalmazását.

Meg kell említenem egy friss kutatást, amelyben Panadero és kollégái olyan vizsgálat sorozatot végeztek, ahol az ideális önértékelés modelljét dolgozták ki (Self-feedback Modell) középiskolás és egyetemi hallgatók önértékelését vizsgálva (Panadero et al., 2024). A komplex kutatás a visszacsatolásra (önreflexió=feedback) koncentrált az önértékelésen belül. Ezt a modellt azért tartom fontosnak megemlíteni, mert rámutat arra, hogy az önértékelés minősége nem teljesen évfolyam- és életkorfüggő. Középiskolások között is vannak olyanok, akiknél az önértékelés magas színvonalon valósul meg, és az egyetemi hallgatóknál is beazonosíthatók olyanok, akiket „rossz" önértékelők. Ideális esetben az önértékelés ciklusa az *előrejelzés, értékelés, újra végrehajtás korrekciókkal* lépésekben valósul meg Panadero és kollégái szerint. Úgy gondolom, hogy ez a kutatás nagyon fontos előrelépés azon az úton, amely, az önértékelést kognitív/metakognitív fókusszal értelmezi. Ehhez kapcsolódva saját kutatásom eredményeket hozhat az értékelés és az újra végrehajtás korrekciókkal fázisok egymással való kapcsolatában. Pontosabban fogalmazva segít rátalálni arra, hogy melyek azok a tényezők, amik ráveszik a tanulót a proaktív cselekvésre, az újra végrehajtásra.

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

1.4. Az önértékelésre vonatkozó kutatások főbb témakörei

Andrade hetvenhat önértékelésre vonatkozó kutatás metaelemzése alapján fogalmazta meg, hogy fontos szempont az önértékelésnél, hogy mit értékelünk: valamilyen *produktumot* vagy magát az önértékelés képességét, tehát hogy mennyire vagyunk képesek az önértékelésre (Andrade, 2019). Természetesen sokkal könnyebb az önértékelés, amikor a tanulás valamilyen kézzelfogható produktumára irányul, pl. dolgozat, prezentáció. Méginkább megkönnyíti az önértékelő helyzetét, ha rendelkezésére áll valamilyen külső kritériumrendszer, illetve ha lehetősége van az újratanulásra és rendszerezésre. Nehezebb a helyzet, amikor az önértékelés képességének megítélése a cél. Ebben az esetben kerül előtérbe az énhatékonyság

észlelésének fogalma, amelyről a későbbiekben bővebben írok, vagyis, hogy mennyiben érezzük, hogy a jövőben kitűzött célt képesek vagyunk valósítani, és ennek alapján mozgósítjuk energiáinkat, szervezzük életünket.

A következő, az önértékelésre vonatkozó kérdés az, hogy hogyan hajtjuk azt végre. Panadero és munkatársai az önértékelés öt pedagógiai modelljét mutatta be, ezeken belül elkülönítve az önértékelés hogyanját (Panadero et al. 2016). Az önértékelés módszereinek részletesebb bemutatásáról a későbbiekben szólok a gyakorlatban létező repertoár feltárása alapján. Itt most elegendő megjegyeznem, hogy az önértékelés fogalmi koncepciójába annak módszerei Panadero és munkatársai alapján is beletartoznak (Panadero et al, 2016).

Az önértékelésre vonatkozó kutatások vizsgálata alapján négy fő téma rajzolódik ki előttünk: az önértékelés és a teljesítmény, az önértékelés pontossága, a tanulók önértékelésre vonatkozó nézetei és végül az önértékelés és az önszabályozás kapcsolata (Andrade, 2019).

Ami az önértékelés és teljesítmény kapcsolatát illeti, ezek a kutatások azt vizsgálják, hogy az önértékelés hatására, eredményesebb lesz-e a tanulók tanulása. Az eredmények vegyes képet mutatnak, vannak olyan kutatások, amelyek egyértelműen alátámasztják az önértékelés pozitív hatását a tanulási eredményekre (Miller & Geraci, 2011), ugyankkor nem elhanyagolható azon kutatások köre, amelyek az ellenkező következtetésre jutottak (Raaijmakers et al., 2017). Mivel kutatásomnak nem ez a vezérfonala, ezért a továbbiakban ezzel a kérdéskörrel nem foglalkozom.

A témakörök mellet másik kutatási terület az önértékelés pontossága/konzisztenciája. Ez alatt értendő az önértékelés valamilyen külső értékeléshez való viszonya. Brown és Harris (2013) vizsgálatukban a tanulói önértékelés és más értékelések változatos erősségű, de pozitív együttjárásait mutatták ki (r=0.02-től 0.80-ig). Azt is megállapítják, hogy az alkalmazott módszerektől (kvantitatív vagy kvalitatív) függően más és más a korrelációk erőssége, valamint több esetben nehezen értelmezhető az eredmény. Több kutatás (Baxter & Norman, 2011; De Grez et al., 2012; Admiraal et al., 2015) is megerősítette, hogy a szummatív jellegű önértékelés nem mutat konzisztenciát a külső értékelésekkel, valamint hogy a fiúk/férfiak általában hajlamosak felülértékelni, a lányok pedig éppen ellenkezőleg, alulértékelni magukat (Nowell & Alston, 2007; Marks et al., 2018). Vannak olyan kutatási eredmények is, amelyek a pontoságot figyelembe véve azt támasztották alá, hogy a tanulók bizonyos szempontok esetében képesek saját tanulásukat konzisztensen megítélni (Blanch-Hartigan, 2011; Harding & Hbaci, 2015; Nguyen & Foster, 2018). Olyan kutatások is léteznek, amelyek szerint az idősebb korosztályba tartozók és magasabb fokozaton tanulók önértékelése sokkal inkább pontos, mint a kevésbé tapasztaltabbaké (Hacker et al., 2000; Lew et al., 2010; Guillory & Blankson, 2017; Butler, 2018) és hogy a tanulási tapasztalat (Lopez & Kossack, 2007; Yilmaz, 2017), az önértékeléskor megjelenő iránymutatások (Bol et al., 2012), a visszacsatolások minősége (Thawabieh, 2017),

az értékelési kritériumok (Baars et al., 2014), például a rubrics (önértékelési táblázat) alkalmazása (Panadero & Romero, 2014), az önértékelés modellezése (Labuhn et al., 2010; Miller and Geraci, 2011; Kostons et al., 2012) összefüggésben állnak az önértékelés pontosságával.

Ennek a kérdéskörnek a szűkebb keresztmetszetét jelentik a *tanulói önértékelés és a tanári értékelések egymáshoz való viszonyának* a kérdése. Gyakran említik az önértékelés kritikájaként a tanulói önértékelések pontatlanságát (Ross et al., 2008; Panadero, Brown & Strijbos, 2016; Demore, 2017). A probléma megoldása lehet a tanár oldaláról a tanulóktól függő tényező figyelembevétele az önértékeléshez. Ilyenek lehetnek például, hogy a tanuló látja-e vagy nem látja a tanár értékelését, mielőtt önértékelést végez, vagy a tanuló rendelkezésére áll-e megfelelő idő a tanulási feladat megvalósításához (a feladat végrehajtása során létrejövő izgalmi állapot megléte). Van-e lehetősége a tanulónak a saját szavaival megfogalmaznia önértékelését? Működik-e az osztályban valamilyen bizalom, a diákok anonimitásának megőrzése megvalósul-e? Figyelembe veszik-e a tanárok az iskolák vagy osztályok közötti kulturális különbségeket (Brown, Andrade & Chen, 2015)? A tanulók tanulási igényeire szabottak-e az alkalmazott önértékelési eljárások (Panadero, Brown & Strijbos, 2016)? Mennyire pontosak és érthetők a tanulók számára az önértékelés kritériumai? A kritériumok mennyire feladat specifikusak? Ösztönzik-e a tanulókat az őszinte, nyílt véleményformálásra (Schwartz & Perkins, 1989. 64)? Ezek mind olyan tényezők, amelyek a sikeres és pontos tanulói önértékelés fontos feltételei, valamint a kérdésekre adott válaszok egyértelműen az önértékelés alkalmazásának módszertani vonatkozásait vetik fel.

Ezt a kérdést azért tartottam fontosnak részletesebben körbejárni a szakirodalom alapján, mert az egyik megoldás a megfelelő módszertani megközelítés. Ugyanakkor hiányterületként azonosítható be az önszabályozás oldaláról nézve, hogy megismerjük mi történik az önértékelés egyik végfázisa, azaz az értékítélet meghozatala után hogyan jutnak el a tanulók a tényleges cselekvésig (döntés a tanulás valamilyen mélységű folytatása mellett és megvalósítás vagy meg nem valósítás).

Az Andrade által elvégzet elemzés alapján a kutatások harmadik köre az önértékelésre vonatkozó tanulói nézeteket igyekszik feltárni (Andrade, 2019). Elsősorban a felsőoktatásban tanuló hallgatók azok, akik megértik az önértékelés fontosságát, szerepét (Ratminingsih et al., 2018) főleg a tanulás irányításában és a tanulás során megvalósított ismétlésekre (Micán and Medina, 2017) vonatkozóan, a tanulásért vállalt felelősség megértésében (Lopez & Kossack, 2007; Bourke, 2014; Ndoye, 2017), a kritikus gondolkodás fejlesztésében (van Helvoort, 2012; Siow, 2015), új készségek alkalmazásában (Murakami et al., 2012) és az önszabályozott tanulás támogatásában elsősorban a tanulási célok kitűzése, a tervezés, az önmonitorozás és a reflexió területén (Wang, 2017). A felsőoktatás speciális szegmensét adják azok a hallgatók, akik összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végzik. Félig egyetemisták,

félig kezdőtanárok. Náluk különösen fontos az elmélet és gyakorlat összekapcsolása, a helyes és eredményes tevékenységek megerősítése, a fejlesztendő területek felismerése és a tényleges fejlesztés megvalósítása. Kutatásom azon része, amely a pedagógus hallgatók önértékelését hivatott feltárni, fontos eredményeket hozhat ebben a tekintetben, nem beszélve arról, hogy a gyakorlatukba sikerül-e beépíteni a tanulók önértékelését, és ha igen, milyen hatékonysággal.

Végül a negyedik fontos kutatási terület az önértéklés önszabályozásban játszott szerepe. Ezen terület bemutatására a külön fejezetben vállakozom, lévén ez kutatásomnak a vezérfonala.

1.5. Tanulók önszabályozott tanulásának és önértékelésének vizsgálata a kutatások tükrében – az énhatékonyság észlelése

Az önértékelésre vonatkozó vizsgálatok egyik, a saját kutatásom szempontjából nagyon fontos csoportját alkotják azok, amelyek az önértékelés önszabályozásban játszott szerepét tárták fel. Korábban már említettem ezzel kepcsolatban egy új fogalmat, ez pedig az énhatékonyság észlelése. A továbbiakban tehát szükséges az énhatékonyság észlelés**é**nek fogalmi meghatározása.

1.5.1. Énhatékonyság észlelése

Az önszabályozott tanuláshoz nélkülözhetetlen motivációs tényező a tanuló énhatékonyság észlelése (Bandura, 1986; Bandura, 1997; Schunk, 1991). Az énhatékonyság észlelése az ember adott kontextus által meghatározott szubjektív meggyőződése arra vonatkozóan, hogy egy konkrét feladatot sikeresen hajt-e végre a megfelelő készségei birtokában (Pajares, 1996). A szociális tanuláselmélet 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 azt, 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, 1990). Ezzel szemben az alacsony énhatékonyság a próbálkozás feladásával, sikertelenséggel, ezáltal pedig alacsonyabb önértékeléssel jár együtt (Joseph et al., 2014; Rosenthal et al., 1991). A magas énhatékonyságú személyek motivációja tartósabb, elköte-

leződésük 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 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 kurzusvégi jegyeik előrejelzését. Az énhatékonyság *észlelése és a tanulmányi teljesítmény pozitív összefüggését bizonyították más kutatások is* (Bong & Skaalvik, 2003; Nisbet & et al., 2005; Wen & Johnson, 1997). Ezek közül meg kell említenem *a diákok körében végzett énhatékon*ység-vizsgálatokat (Turner et al., 2009; Molnár & *Péter-Szarka, 2017), melyek alátámasztották, hogy a magasabb énhatékonyságú diákok tanulmányaik iránti elköteleződése* is erősebb lesz (Olivier et al., 2019).

Mivel az énhatékonyság kontextus specifikus, ezért érdemes külön szólnom azokról a kutatásokról, amelyek valamilyen tantárgyhoz kötötten vizsgálták annak hatásmechanizmusait. Például, azok a vizsgálatok sorolhatók ide, amelyek a középiskolai diákok énhatékonyságának észlelése és a matematika területén elért tanulmányi eredmények pozitív kapcsolatát (Stevens et al., 2004), vagy általános iskolások énhatékonyság észlelése és a matematika területén elért tanulmányi eredmények pozitív kapcsolatát igazolták (House, 2006). Egy másik kutatás-tanárjelöltek énhatékonyság észlelésének szerepét vizsgálta az angol mint idegen nyelv tanulásában (Wang et al., 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 említenem 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 (Asakereh & Dehghannezhad, 2015; Desmalazia & Septiani, 2018), az íráskészségre (Williams & Takaku, 2011), a tanulmányi eredményekre (Huang & Chang, 1996) és a motivációra vonatkozóan (Ersanli, 2015, Husain, 2014).

1.5.2. Önértékelés – énhatékonyság észlelése – önszabályozott tanulás

Az önértékelés - énhatékonyság észlelése - önszabályozott tanulás hármasában megvalósult kutatások egy része metaelemzés által összegyűjtött kutatások köre, amelyek az önértékelésnek az önszabályozott tanulásra és az énhatékonyság észlelésre gyakorolt pozitív hatását állapították meg (Panadero, 2017). Ide tartoznak azok a kutatások is, amelyek a tanulói önértékelés más értékelési formák támogatásában játszott szerepét vizsgálták rámutatva arra, hogy az önértékelés segítségével sokkal inkább magának érzi a tanuló a tanulást, és sokkal aktívabban alkalmaz bizonyos önszabályozó stratégiákat (Black & Wiliam, 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), ha maga a tanár is részt vett már valamilyen az értékeléssel kapcsolatos továbbképzésen.

1.6. Az önértékelés módszerei

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

- önbesorolás: a tanuló valamilyen értékelő eszközt használ saját munkájának mennyiségi vagy minőségi szempontból történő értékelésére (pl. jelzőlámpa – sikerült versus nem sikerült, ellenőrző lista-meg van, 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 modell válaszokhoz 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 módszereinek 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 teszt feladatot 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

1.6.1. Az önértékelő táblázat (rubrics)

A továbbiakban a középiskolás tanulókra vonatkozó kutatásomban felhasznált önértékelési eszközt mutatom be. Az önértékelési táblázatban (rubrics) részletesen meghatározott és egymással koherens kapcsolatban álló indikátorok találhatók, amelyek pontosan mutatják a fejlődési fokozatokat (Brookhart, 2003. 4.). Az angol megnevezése ennek az értékelő eszköznek 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 vonatkozó kutatások kiemelik, hogy segítségével sokkal átláthatóbb a tanulók teljesítménye, csökkentehető a stressz szintjük, hatékonyan támogatja, a tanulás során a visszacsatolás folyamatát, erősíti a tanulók énhatékonyságának 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, kritérium-orientált értékelés esetében pontosan leírják a tanulói teljesítményt (teljesítette vagy nem 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 csatlakoznak be a tanár által alkalmazott módszer/módszerek, amelyek 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. Ezek 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 jobbá váljon. És végül, de nem utolsósorban számukra 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 kritérium leírások 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, a 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).

A szakirodalmi áttekintés alapján elmondható tehát, hogy az önreflexió és az önértékelés az önszabályozott tanulás fejlesztésében kulcsfontosságú szerepet játszanak. Az önszabályozott tanulás az élethosszig tartó tanulás meghatározó tényezője. Az önszabályozott tanulás kognitív, motivációs és metakognitív 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: a tervezés, megvalósítás/végrehajtás és értékelés. Más modellek nem tagadva ezen 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. Jómagam a holisztikus megközelítést veszem kutatásom kiindulópontjaként, ugyanakkor előtérbe helyezem a szabályozó mechanizmusokon belül az önreflexió és az önértékelés (értékítélet) különbségének kiemelését. Kutatásomban az önértékelés fogalma alatt az önreflexió és az értékítélet együttesét értem. Az önreflexió a tanulási tevékenységre és annak eredményére irányul, inkább kognitív folyamatok összességeként 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 elemzésem során ismertettem a kontextusfüggő énhatékonyság észlelését mint a motivációs tényezőt, és a teljesség igénye nélkül felsoroltam olyan kutatásokat, amelyek az énhatékonyság észlelése és a jobb tanulmányi eredmény közötti pozitív összefüggésekre mutattak rá, majd az az önszabályozott tanulás koncepciójában együttesen értelmeztem az önértékelés, énhatékonyság-észlelés szerepét. Elemzésem során többször is kitértem az önértékelés módszertani vonatkozásaira, és részletesebben tárgyaltam az önértékelési táblázat (rubrics) fogalmát és módszertani alkalmazásának kérdéskörét. Elméleti alapozásom 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 elemzés alapján a következő hiányterületeket azonosítottam be, amelyek a két részkutatásom kiindulópontját jelentik, mint kutatási problémák:

- a középiskolai tanulók esetében az önértékelés, az énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés, mint külső értékelés viszonyrendszere és szerepe az önsza-

bályozott tanulás támogatásában, az önértékelés pontossága osztálytermi környezetben,

- az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat töltő egyetemi hallgatók esetében az önértékelés fogalmának meghatározása, szerepének értelmezése, a hallgatók önértékelése és az önértékelés alkalmazása a tanítás során.

Mindkét részkutatás esetében akciókutatást végeztem, amelyeknél a kutatási probléma a gyakorlatban merül fel és a kutatás végső célja a gyakorlat jobbítása. A kutatási probléma kibontása, kutatási kérdésekké formálása, a hipotézisek megfogalmazása külön fejezetekben olvasható a módszertani eljárások és az eredmények ismertetésével együtt.

2.
Középiskolás diákok önszabályozásának fejlesztése önértékeléssel

Ebben a fejezetben a kutatás első évének eredményeit foglaltam össze. A fejezetet egy korábban publikált tanulmányom (Zagyváné, 2024) része, amelyből most nem tüntettem fel az elméleti alapozást, mivel azt már a dolgozat elején megtettem. Itt tehát csak néhány bevezető gondolat, a kutatás bemutatása, az eredmények és azok értelmezése olvasható.

A tanulási-tanítási folyamat egyik legfontosabb feladata a tanulók önszabályozott tanulásának támogatása annak érdekében, hogy a diák minél önálóbb legyen ezen a téren, és kikerülve az iskolapadból megvalósíthatóvá váljon számára az élethosszig tartó tanulás. Számos kutatás foglalkozik az önszabályozott tanulással, az élethosszig tartó tanulás motorjával. Ebben a vizsgálatban 9. évfolyamos gimnáziumi tanulók énhatékonyság észlelésének vizsgálatát tűztem ki célul, mégpedig oly módon, hogy az íráskészségre vonatkozóan a tanév során rendszeresen építettem be önértékelést a tanulók számára. A vizsgálat egy nagyobb ívű akciókutatás részkutatása, amelynek fő célkitűzése feltárni, hogy az önértékelés révén növelhető-e az énhatékonyság észlelése, és ezáltal fejleszthető-e az önszabályozott tanulás képessége.

Ez a részkutatás akciókutatásként definiálható, amelynek célja saját gyakorlatom megértése, értékelése, szakmai fejlődésem elősegítése (Havas, 2004), továbbá javaslattétel vizsgálataim alapján a helyi tanterv továbbfejlesztésére a tanulók értékelése vonatkozásában, a neveléstudomány kontextusában pedig a gyakorlat közvetlen kutatása által az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítése (Vámos, 2013). A neveléstudományi akciókutatás fontos paramétereiként fogadom el azokat a kritériumokat, amelyeket Vámos Ágnes és Gazdag Emma (2015) neveztek meg a nemzetközi és hazai szakirodalom széleskörű 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.)

Fő kutatási kérdésként merült fel, hogy egy adott önértékelési eszköz és annak módszeres alkalmazása eredményeként hatékonyabbnak érzik-e a tanulók önma-

gukat az angol nyelv tanulásában a rendszeresen végzett önértékelés hatására. Ezen belül is a tanulás eredményére és a tanulás szabályozására vonatkozó énhatékonyság-észlelést kívántam nyomon követni. A tanév során alkalmazott rendszeres önértékelés növeli-e és ha igen, akkor milyen mértékben a diákok saját énhatékonyság észlelését egyrészt az angol, mint első idegen nyelv tanulásában (tanulási teljesítményre vonatkozó énhatékonyság észlelése), másrészt az angol nyelv tanulásának önszabályozásában (a tanulás önszabályozására vonatkozó énhatékonyság észlelése) (Wang et al. 2013)?

Minezen kérdések megválaszolásához a következő hipotéziseket állítottam fel:
H1: Feltételeztem, hogy az általam alkalmazott önértékelési eszköz és módszer hozzájárul a diákok énhatékonyság észlelésének növekedéséhez az angol mint első idegen nyelv elsajátításában (angol nyelv tanulásában általában és az íráskészség vonatkozásában).
H2: Feltételeztem, hogy az általam alkalmazott önértékelési eszköz és módszer hozzájárul a diákok személyes énhatékonyság észlelésének növekedéséhez az angol nyelv tanulásának önszabályozásában.

2.1. Az alapsokaság és a minta bemutatása

Vizsgálataimat saját, 9. évfolyamos (14-15 éves) diákjaim körében végeztem el, akik heti öt órában tanulják az angol nyelvet egy megyei jogú város gimnáziumában. Az iskola a város egyik legnépszerűbb intézménye. A teljes iskolai létszám 650-670 fő között mozog. Az alapsokaság alatt értem a 9 - 10. évfolyamos diákokat az adott intézményben, akiknek a létszáma körülbelül 130-150 fő között mozog, mivel hatévfolyamos képzés is van az iskolában, őket viszont nem tekintem az alapsokaság részének. Az alapsokaság tehát az adott évfolyamon 120 fő. A tanulók általános felvételi eljárás során kerültek be az iskolába, körülbelül fele-fele arányban alakul a helyi, valamint a bejáró és kollégista diákok aránya. A mintába tartozó diákok az általános iskolából jó- és jelesrendű eredményekkel érkeztek, közöttük kiemelt figyelmet igénylő diákok nincsenek. A tanulók két csoportra oszthatók: vizsgálati csoport és kontrollcsoport. A vizsgálati csoport létszáma: 15 fő (11 fiú és 4 lány). A kontrollcsoport létszáma 17 fő (1 fiú és 16 lány). A két csoport önmagában homogénnek tekinthető abban a vonatkozásban, hogy egy – egy bejövő osztály egy- egy félcsoportja. Mindkét csoportnak jelen kutatás végzője, jómagam tanítottam az angol nyelvet a tanév folyamán heti 5 - 5 órában. A vizsgálati csoportnál 6 alkalommal végeztem az íráskészséggel kapcsolatos önértékelést. A kontrollcsoportnál ez nem történt meg.

2.2. Az önértékelés megvalósítása

Amint az elméleti bevezetőben is látható, nem pusztán egy önértékelési táblázat kitöltését jelentette az önértékelés megvalósítása, hanem egy folyamatként írható le. Az első lépés az volt, hogy a megfelelő módszerekkel felkészítettem a tanulókat egy adott írásmű (baráti levél, tanácsadó levél, hivatalos levél, érvelő esszé, történet stb.) megírására. Ezután a tanulókat megismertettem a rubrics, azaz az értékelő táblázat kategóriáival, majd közösen dolgoztuk ki az egyes szempontokon belül, hogy milyen kritériumok alapján lehet saját munkájukat értékelni. Ezt követően a tanulók saját táblázatukban egy úgynevezett pretesztet, előértékelést végeztek, azaz megbecsülték, hogy az otthoni feladatként elkészítendő írásművet milyen eredményesen tudják majd megírni. A következő lépésben elkészítették az írásművet, majd értékelték azt a közösen kialakított kritériumok mentén szintén a saját táblázatukban. Külön figyelmet fordítottam arra, hogy a tanulók ne ismerhessék meg egymás értékítéletét, elkerülendő a stresszt, esetleges kisebbségi érzést. Az önértékelés után a tanulók beadták írásos munkájukat, és ezután következett a tanári értékelés a szintén közösen kialakított kritériumok segítségével. Az értékeket ugyanabban a táblázatban tüntettem fel, amelyen a tanulók korábban előértékelést, majd önértékelést végeztek, ezzel láthatóvá téve számukra az értékelés minden mozzanatát.

Miután kijavítottam az írásban elkészült munkákat, és beírtam az egyéni értékelő táblázatokba az általam megítélt pontszámokat, visszaadtan a tanulóknak a munkájukat. Arra kértem őket, hogy nézzék át a kijavított és értékelt írásokat, nézzék át az egyes szempontok mentén kapott pontszámaikat, és írjanak valamilyen megjegyzést az értékelőlap utolsó rubrikájába. Ide bármilyen megjegyzést írhattak a szimbólumoktól kezdve pár szavas megjegyzésen át az összetett mondatokig.

2.3. Kutatási módszerek, mérőeszköz bemutatása

Az énhatékonyság észlelésének mérésére kérdőíves kikérdezést alkalmaztam év elején és év végén. A kérdőív egy Wang és munkatársai (2013) által kifejlesztett mérőeszköz továbbfejlesztett változata, amely 49 itemből állt. Zárt kérdések voltak, amelyek közül az első négy általános adatokra, a következők a tanulók énhatékonyság észlelésére (ezeken belül 32 item általában az angol mint idegen nyelv tanulására, 10 item konkrétan az angol nyelvű íráskészséggel és annak önszabályozásával kapcsolatos énhatékonyság észlelésére) fókuszáltak. Az első 32 item egy a Wang és munkatársai (2013) által kifejlesztett mérőeszköz adaptált változata volt, amelynél a kérdések az olvasott szövegértés, a hallott szövegértés, a beszédkészség és az írás-

készség vonatkozásában általában, az angol nyelv tanulásával kapcsolatosan térképezte fel a tanulók énhatékonyság észlelését. A további saját szerkesztésű 10 item konkrétan az íráskészség és annak önszabályozása vonatkozásában próbálták meg feltárni a tanulók énhatékonyság észlelésének alakulását. Az énhatékonyság észlelését vizsgáló kérdések esetében a tanulóknak egy hétfokozatú skálán (1-teljes mértékben képtelen vagyok, 2-képtelen vagyok, 3- lehetséges, hogy képtelen vagyok, 4-lehetséges, hogy képes vagyok, 5- elméletileg képes vagyok, 6- képes vagyok 7-teljes mértékben képes vagyok) volt lehetőségük megjelölni a rájuk legjellemzőbb választ, vagyis, hogy megítéljék, milyen mértékben tartják magukat alkalmasnak a jövőben bizonyos feladatokat angol nyelven megoldani.

A mérőeszköz fogalmi érvényességét a szakirodalomban megfogalmazott tartalmakra való alapozás és a kérdőív két skálájának (5-36. kérdések - énhatékonyság észlelése általában, Cronbach-alfa= 0.99; 37-47. kérdések – íráskészség Cronbach-alfa=0.954, N=32) belső konzisztenciája biztosította. Az angolnyelv-tanulásra vonatkozó általános énhatékonyság észlelésének mérésére egy adaptált skálát alkalmaztam, (Wang et al., 2013). Ennek érvényességét tudományos vizsgálatok támasztották alá, így a mérőeszköz 32 itemének (9 db olvasott szövegértésre, 10 db íráskészségre, 7 hallott szövegértésre, 6 beszédkészségre vonatkozó item) érvényességét az egyezésen alapuló érvényességgel is biztosítja. A tanulók a kérdőívet egyéni módon, helytől és időtől függetlenül töltötték ki. Mivel longitudinális vizsgálatról volt szó, így ugyanazon mérőeszköz kétszeri alkalmazása valósult meg (év eleje és év vége). Az objektivitás érvényre juttatása mellett értékeltem a mérőeszköz megbízhatóságát, valamint az eredmények értelmezésekor támaszkodni igyekeztem azok más, a tanulók énhatékonyság észlelésére vonatkozó kutatások eredményeivel történő összehasonlítására. A kutatás tudományetikai elvárásainak teljesítése érdekében szülői értekezleten ismertettem az érintett szülőkkel kutatásom célját és írásban kértem beleegyezésüket a vizsgálat megvalósításához. Mivel vizsgálatom a kutatótanári programom részkutatása, így az az iskola vezetőinek tudtával és beleegyezésével valósult meg.

Az adatgyűjtés egy tanévet vett igénybe, amely négy fő fázisra osztható:

1. fázis: A tanév elején énhatékonyság észlelésének mérése a két csoportnál.
2. fázis: A tanév közben hat alkalommal íráskészséget fejlesztő feladatok végrehajtása során a rubrics használata és a segítségével gyűjtött adatok elemzése (ennek eredményei egy külön tanulmány tárgyát képezik).
3. fázis: Év végén a két csoport énhatékonyság észlelésének mérése.
4. fázis: Adatok elemzése, értékelése, eredmények publikálása.

2.4. Eredmények

2.4.1. A kísérleti csoport énhatékonyság észlelése általában az angol mint idegen nyelv tanulásakor – bemenet/kimenet

Az év elején a kísérleti csoportban a tanulók összesített énhatékonyság észlelése az angol nyelv tanulására vonatkozóan (M=5.39) viszonylag magasnak tekinthető. Az év végén egy kicsit alacsonyabb az összesített énhatékonyság átlaga (M=5.34). Az elemzésemben végig az egyik vezérfonal a különböző készségek jelenléte. A bemenetnél az első négy helyre elsősorban olvasott szövegértésre (3 db), hallott szövegértésre (1 db) és íráskészségre (1 db) vonatkozó kategóriák kerültek (1. táblázat). A kimenetkor az első helyen ugyanaz a kategória maradt (ismeretlen szó kitalálása angol szöveg olvasásakor-olvasott szövegértés), és utána a rangsorban három olvasási- és egy beszédkészségre vonatkozó kategória jelent meg. A 1., 2. és 21. kategóriák a bemeneti és a kimeneti tesztnél is az első négy helyre kerültek. Mindez azt jelenti, hogy év elején és év végén is egyértelműen az olvasottszöveg-értési készség területén érezték magukat a tanulók a leghatékonyabbnak. Év végén az íráskészségre vonatkozó kategóriák egyáltalán nem jelentek meg az első négy helyen, valamint az első négy helyen mindenhol alacsonyabb volt az átlagok értéke év végén, mint év elején.

Kísérleti csoport általános énhatékonyság észlelése - Rangsor						
	bemenet			**kimenet**		
Rangsor (N=15)	**kategória**	**átlag**	**átlagos eltérés**	**kategória**	**átlag**	**átlagos eltérés**
1.	11. Képes vagy-e kitalálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor angol szöveget olvasol?	6.33	0.900	11. Képes vagy-e kitalálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor angol szöveget olvasol?	6.13	1. 642
2.	21. Képes vagy-e megérteni angol filmeket felirat nélkül?	6.20	1.014	27. Képes vagy-e naplóbejegyzéseket írni angolul?	6.07	1.534

3.	1. Képes vagy-e angol nyelven olvasott történeteket megérteni?	6.13	1.125	2. Képes vagy-e az angol házi feladatodat (angol szövegek olvasása) önállóan megcsinálni?	6.00	1.648
4.	2. Képes vagy-e az angol házi feladatodat (angol szövegek olvasása) önállóan megcsinálni?	6.07	1.163	21. Képes vagy-e megérteni angol filmeket felirat nélkül?	5.73	1.792
	30. Képes vagy-e egy kétoldalas angol szöveget írni a tanárodról?	6.07	0.961	18. Képes vagy- e angolul bemutatni a tanárodat egy másik személynek?	5.73	1.163

1. táblázat. Kísérleti csoport általános énhatékonyság észlelése-Rangsor

A bemeneti-kimeneti átlagokat azonos kategóriák esetében is összevetettem egymással. A kísérleti csoportnál (N=15) általában az énhatékonyság észlelésére az angol mint idegen nyelv tanulása vonatkozásában a 32-ből 10 kategóriánál mértem az év végén magasabb átlagokat, mint az év elején. Két kategóriában ugyanazt, a többiben alacsonyabb átlagot. Megvizsgáltam, hogy az átlagok között van-e szignifikáns különbség. A kétmintás t-próba alapján minden kategóriánál szignifikáns ($p<0.05$) az alapsokaságra nagyobb, mint 95%-os valószínűséggel jellemző eltéréseket találtam.

A magasabb átlagokat mutató 10 kategóriát készségterületek vonatkozásában is elemeztem (olvasott szövegértés, hallott szövegértés, beszédkészség, íráskészség), ezek között 2 olvasott szövegértésre, 2 beszédkészségre, 2 hallott szövegértésre és 4 íráskészségre vonatkozó kategóriát találtam (2. táblázat).

Kísérleti csoport (N=15)	4. Képes vagy-e angolul szövegeket írni az interneten (facebook, blog, messenger)?-írás	9. Képes vagy-e megérteni olyan angol nyelvű tv műsorokat, amelyeket Magyarországon készítettek? -hallott szövegértés	13. Képes vagy-e e-mailt írni angolul? -írás	18. Képes vagy- e angolul bemutatni a tanárodat egy másik személynek? -beszéd	22. Képes vagy-e angolul válaszolni tanárod kérdéseire? -beszéd	26. Képes vagy-e megérteni telefonszámokat angolul? -hallott szövegértést	27. Képes vagy-e naplóbejegyzéseket írni angolul? -írás	28. Képes vagy-e megérteni angolul írott cikkeket a magyar kultúráról? -olvasás	31. Képes vagy-e egy rövid bemutatkozó szöveget írni angolul? -írás	32. Képes vagy-e megérteni újonnan olvasott angol nyelvű újságcikkeket? -olvasás
bemenet átlag	4.53	4.67	5.47	5.33	4.60	4.73	5.60	5.00	3.87	5.60
bemenet-átlagos eltérés	1.506	1.345	1.407	1.113	1.298	1.163	1.454	1.195	1.125	1.183
kimenet	4.73	5.00	5.53	5.73	5.20	5.40	6.07	5.33	4.60	5.67
kimenet-átlagos eltérés	1.534	1.512	1.506	1.163	1.207	1.920	1.534	1.291	1.404	1.676

2. táblázat. A kimenetkor magasabb átlagot elérő kategóriák

A húsz kimenetnél alacsonyabb átlagot mutató kategóriában 7 olvasott szövegértésre, 4 hallott szövegértésre, 4 beszédkészségre, 5 íráskészségre vonatkozott. Egy hallott szövegértésre és egy íráskészségre vonatokozó kategória esetében azonos értéket mértem bemenetkor és kimenetkor is.

A kísérleti csoport az angol nyelv tanulásban általában véve kismértékben, de kevésbé érezte hatékonynak magát az év végén, mint az év elején. Év elején és év végén is az olvasott szövegértés területén érezték a leghatékonyabbnak magukat a tanulók. Az íráskészség vonatkozásában 4 kategória esetében jobb, 1 esetében ugyanolyan és 5 esetében gyengébb átlagok születtek év végén.

2.4.2. Az énhatékonyság észlelése specifikusan az íráskészség vonatkozásában a kísérleti csoportnál

Mint korábban a mérőeszköz bemutatásakor említettem, az itemek közül 10 db specifikusan az íráskészségre és annak önszabályozására vonatkozó énhatékonyság észlelést mérő itemeket is tartalmazott. A következőkben tehát speciálisan ezeknek az adatoknak az elemzésére vállalkozom.

A kísérleti csoport eredményei specifikusan az íráskészség vonatkozásában						
	bemenet			**kimenet**		
Rangsor (N=15)	**kategória**	**átlag**	**átlagos eltérés**	**kategória**	**átlag**	**átlagos eltérés**
1.	33. Képes vagy-e megadott szempontok alapján angolul egy levelet írni?	5.40	1.502	42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?	5.80	1.474

2.	37. Képes vagy-e egy angol nyelvű szöveg írása közben ellenőrizni a szavak helyesírását, a szöveg terjedelmét, az új szavak beépítésének mértékét, a szerkezeti tagolást, a stílusnak megfelelő szavak, szerkezetek alkalmazását?	5.40	1.121	36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését?	5.73	1.534
	34. Képes vagy-e egy bekezdést írni angol szöveg részeként?	5.20	1.207			
	35. Képes vagy-e megfelelő stílusban levelet írni (baráti, hivatalos)?	5.20	1.207			
	36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését?	5.20	1.424			
3.	41. Képes vagy-e reálisan értékelni az általad megírt szöveg erősségeit, fejlesztésre váró elemeit?	5.07	1.335	39. Képes vagy-e hivatalos levelet írni információ kérésére (nyelvtanfolyam, nyári munka)?	5.67	0.900
	42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?	5.07	1.387			

3. táblázat. A kísérleti csoport specifikus énhatékonyság észlelése az íráskészség területén

A bemenetnél az összesített átlag alacsonyabb (M= 5.11), míg a kimenetnél (M= 5.47). A bemeneti és a kimeneti teszt esetében ha az átlagokat, sorrendbe helyezzük (3. táblázat), akkor látható, hogy egymástól eltérő kategóriák kerültek az első helyre: a bemenetkor a megadott szempontok alapján történő levélírásban érzik a leginkább hatékonynak magukat a tanulók, a kimenetkor viszont az értékelésen alapuló

új célok kitűzése által történő jobb feladatmegoldás, vagyis az önszabályozás egyik alappillére került az első helyre (*42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?) és a tervezésre vonatkozó kategória (36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését?)* a másodikra.

A második helyen bemenetkor több kategória is megjelenik ugyanazzal az átlaggal, a kimenetkor csak egy kategória, amely a bemenetkor is a második helyen volt, csak kimenetkor magasabb átlagértéket kapott (*36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését?*). A harmadik helyen bemenetkor szintén két kategória található az egyik közülük a kimenetkor első helyre rangsorolt önszabályozást kifejező, kimenetkor a harmadik helyen egy teljesen új kategória jelenik meg (*39. Képes vagy-e hivatalos levelet írni információ kérésére (nyelvtanfolyam, nyári munka)?*).

A kimeneti tesztkor tehát az önszabályozás első helyen és az írásbeli munka előre való megtervezése második helyen történő megjelenése mindenképpen arra utal, hogy az íráskészség területén az önszabályozott tanulás vonatkozásában hatékonyabbnak érezték magukat a tanulók az év végén, mint az év elején.

2.4.3. A kontrollcsoport énhatékonyság észlelése általában az angol mint első idegen nyelv tanulásakor – bemenet/kimenet

A kontrollcsoport énhatékonyság észlelése magasnak tekinthető a bemeneti méréskor (M=6.40), ugyanakkor a kimeneti tesztnél alacsonyabb összesített átlag született (M= 5.86). A bemeneti tesztnél az első három helyen 1 hallott szövegértésre, 4 olvasott szövegértésre, 1 beszédkészségre és 1 íráskészségre vonatkozó kategória jelenik meg. A kimeneti tesztnél 1 íráskészségre, 3 olvasott szövegértésre és 1 hallott szövegértésre vonatkozó kategória van az első három helyen. A bemeneti tesztnél az angol nyelvű felirat nélküli filmek hallás utáni megértésében gondolják úgy a tanulók, hogy a leghatékonyabbak. A kimeneti tesztnél ez a kategória a harmadik helyen szerepel. A kimenetkor viszont egy kétoldalas angol szöveg egy személy leírásával kapta a legmagasabb átlagot. A házi feladatok, szövegek önálló olvasása megőrzi a második helyet a kimeneti tesztnél. Az idegen szó jelentésének kitalálásában szöveg olvasás közben bemenetkor a második, kimenetkor a harmadik helyen jelenik meg (4. táblázat).

Kontrollcsoport általános énhatékonyság észlelése - Rangsor						
	Bemenet			Kimenet		
Rangsor (N=17)	kategóriák	átlag	átlagos eltérés	kategóriák	átlag	átlagos eltérés
1.	21. Képes vagy-e megérteni angol filmeket felirat nélkül?	6.94	0.243	30. Képes vagy-e egy kétoldalas angol szöveget írni a tanárodról?	6.29	1.193
2.	11. Képes vagy-e kitalálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor angol szöveget olvasol?	6.88	0.332	2. Képes vagy-e az angol házi feladatodat (angol szövegek olvasása) önállóan megcsinálni?	6.24	1.985
	2. Képes vagy-e az angol házi feladatodat (angol szövegek olvasása) önállóan megcsinálni?	6.88	0.332	32. Képes vagy-e megérteni újonnan olvasott angol nyelvű újságcikkeket?	6.24	1.985
3.	1. Képes vagy-e angol nyelven olvasott történeteket megérteni?	6.76	0.437	11. Képes vagy-e kitalálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor angol szöveget olvasol?	6.18	2.007
	16. Képes vagy-e kérdéseket feltenni angolul a tanárodnak?	6.76	0.393	21. Képes vagy-e megérteni angol filmeket felirat nélkül?	6.18	1.976
	30. Képes vagy-e egy kétoldalas angol szöveget írni a tanárodról?	6.76	0.437			
	32. Képes vagy-e megérteni újonnan olvasott angol nyelvű újságcikkeket?	6.76	0.437			

4. táblázat. Kontrollcsoport általános énhatékonyság észlelése- Rangsor

Összességében tehát ez a csoport, csakúgy mint a kísérleti, többségében az olvasott szövegértéssel kapcsolatos kategóriákat jelölte meg az első három helyen a bemenetnél és a kimenetnél is. Bár kimenetkor az íráskészségre vonatkozó (*30. Képes vagy-e egy kétoldalas angol szöveget írni a tanárodról?*) kategória került az átlagok alapján az első helyre, minden kategória átlaga alacsonyabb kimenetkor, mint bemenetkor. A csoport énhatékonyságának észlelése alacsonyabb év végén, mint év elején.

Megvizsgáltam az egyes kategóriák bemeneti és kimeneti átlagainak különbségét. Érdekes, hogy a legnagyobb mérvű eltérés az olvasott szövegértés (*25. Képes vagy-e kitalálni az új szavak jelentését egynyelvű szótár segítségével?* (M(bemenet)=6.71 M(kimenet)=5.82); 15. *Képes vagy-e megérteni angol nyelvű üzeneteket, híreket az interneten?* M(bemenet)= M (bemenet)=6.47 M(kimenet)=5.65) és a beszédkészség vonatkozásában volt (*16. Képes vagy-e kérdéseket feltenni angolul a tanárodnak?* M(bemenet)=6.86 M(kimenet)=6.00. A kontroll-csoport bemeneti és kimeneti eredményei között szignifikáns ($p<0.05$) az alapsokaságot nagyobb mint 95 %-os valószínűséggel jellemző eltérések vannak.

A kísérleti és a kontrollcsoport év eleji és év végi eredményei közötti szignifikáns eltérésnek több oka is lehetséges, mivel több tényező is szerepet játszhat az énhatékonyság észlelésének alakulásában. Egyrészt az életkori sajátosságok, másrészt az iskolaváltás és az azzal együtt járó sok változás (osztálytársak, pedagógusok, követelmények) eredményezheti a csökkenést. Kutatásom szempontjából tehát fontos következtetés, hogy ezen tényezők hatásának feltérképezése a korosztály szempontjából mindenféleképpen egy jövőbeli kutatás feladata lehet. Vizsgálatom fókuszában továbbra is a rendszeres önértékelés hatása áll, tehát a továbbiakban érdemes még tovább elemezni a kapott adatokat.

2.4.4. Az énhatékonyság észlelése specifikusan az íráskészség vonatkozásában a kontrollcsoportnál

A kontrollcsoport (N=17) énhatékonyság észlelésének átlagértékei tehát minden kategóriában alacsonyabbak voltak az év végén mint az év elején, és ez nemcsak az általában az angol mint első idegen nyelv tanulására vonatkozó észlelt énhatékonyságra, hanem a specifikusan az íráskészségre is elmondható (M (összesített bemenet) =6.11; M (összesített kimenet) = 5.70).

Ha a kontrollcsoport speciális, az angol íráskészségre vonatkozó énhatékonyság észlelésének kategóriáit csökkenő sorrendbe rakjuk, akkor látható, hogy bemenetkor és kimenetkor is a leghatékonyabbnak a megfelelő stílusú baráti levél megírásában érezték magukat a tanulók. Érdekes, hogy a második helyen bemenetkor és kimenet-

kor olyan kategóriák átlagai találhatók, amelyek az idegen nyelven történő íráskészség önszabályozásához szorosan kapcsolódnak (5. táblázat), vagyis a kontrollcsoport esetében eleve magas szintű az önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság észlelése.

Kontrollcsoport speciális énhatékonyság észlelése - Rangsor						
Rangsor (N=17)	**Bemenet**			**Kimenet**		
	kategóriák	**átlag**	**átlagos eltérés**	**kategóriák**	**átlag**	**átlagos eltérés**
1.	35. Képes vagy-e megfelelő stílusban levelet írni (baráti, hivatalos)?	6.47	0.717	35. Képes vagy-e megfelelő stílusban levelet írni (baráti, hivatalos)?	6.12	1.996
2.	42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?	6.41	0.870	36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését?	6.06	1.983
3.	33. Képes vagy-e megadott szempontok alapján angolul egy levelet írni?	6.35	0.702	34. Képes vagy-e egy bekezdést írni angol szöveg részeként?	5.94	1.952

5. táblázat. Kontrollcsoport speciális énhatékonyság észlelése - Rangsor

Általános énhatékonyság észlelése az angolnyelv-tanulással kapcsolatban és az íráskészség vonatkozásában észlelt énhatékonyság összefüggései

Korrelációs vizsgálatokat (Pearson-féle korrelációs együttható) végeztem abból a célból, hogy összevessem a tanulók az angolnyelv-tanulásra és az íráskészségre vonatkozó énhatékonyság észlelését. Ezen belül is arra voltam kíváncsi, hogy az önszabályozás elemei (tervezés, megvalósítás, monitorozás, értékelés) vajon összefüggésbe hozhatók-e egymással ebben a vizsgálatban.

A két konstruktumot (az angol nyelvtanulásra és az íráskészségre vonatkozó) leíró itemek között minden esetben szignifikáns az alapsokaságot nagyobb mint 99%-

os valószínűséggel jellemző pozitív erős kapcsolat áll fenn, vagyis kutatásom eredményei megerősítik azokat a korábbi eredményeket, amelyekben az énhatékonyság általános észlelése és a specifikusan valamilyen területen észlelt énhatékonyság egymással szorosan összefüggenek.

Külön megvizsgáltam azokat a kategóriákat, amelyek az íráskészség önszabályozására vonatkozó énhatékonyság észlelését tárják fel. Ezeken belül is az egyes kategóriák közötti kapcsolatok erősségére fókuszáltam. Az egymással összefüggést mutató kategóriák a következők voltak, mellettük a korrelációs együtthatók (Pearson–féle r) terjedelme olvasható:

36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését? és az általános énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategóriák (r=0.580-0.836)
37. Képes vagy-e egy angol nyelvű szöveg írása közben ellenőrizni a szavak helyesírását, a szöveg terjedelmét, az új szavak beépítésének mértékét, a szerkezeti tagolást, a stílusnak megfelelő szavak, szerkezetek alkalmazását? és az általános énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategóriák (r=0.338-0.822)
40. Képes vagy-e rövidtávú célokat kitűzni önmagad számára akkor, amikor egy írásbeli feladatot kell megoldanod (pl. a szöveg terjedelemére vonatkozó, új szavak kifejezések számára vonatkozó, a szöveg tagolására vonatkozó, a helyesírásra vonatkozó célkitűzések)? és az általános énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategóriák (r=0.511-0.821)
41. Képes vagy-e reálisan értékelni az általad megírt szöveg erősségeit, fejlesztésre váró elemeit? és az általános énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategóriák (r=0.481-0.834)
42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd? és az *általános énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategóriák* (r=0.418-0.798)

Ezek az eredmények azt erősítik meg, hogy az íráskészség önszabályozása területén észlelt énhatékonyság és általában az angol nyelv tanulása vonatkozásában észlelt énhatékonyság egymással szorosan összefüggnek, vagyis ha valamilyen speciális területen sikerül növelni a tanulók énhatékonyság észlelését, akkor az általában a részterületet magában foglaló nagyobb terület énhatékonyság észlelésének növekedésével együtt jár.

2.4.5. A két csoport eredményeinek összehasonlítása a kimeneti teszt alapján

A két csoport bemeneti és kimeneti eredményeinek összevetése után az év végi eredmények elemzése további információkat adnak a csoportok énhatékonyság észlelésének alakulásáról. Az év végi eredmények összevetésekor látható, hogy az angol nyelv tanulásával kapcsolatos általános énhatékonyság észlelése esetében csak a *13. Képes vagy-e e-mailt írni angolul?* és *27. Képes vagy-e naplóbejegyzéseket írni angolul?* kategóriáknál a kísérleti csoport (M (13) =5.53 (9.b), M (13) =5.45 (9. e); M (27) =6.07 (9.b) M (27) =5.94 (9.e)) magasabb átlagértékeket ért el, mint a kontrollcsoport. Ezek a kategóriák az íráskészségre vonatkoznak.

A speciálisan az íráskészség területén észlelt énhatékonyság (6. táblázat) esetében négy területen *35. Képes vagy-e megfelelő stílusban levelet írni (baráti, hivatalos)?, 38. Képes vagy-e érvelő esszét írni megadott témában?, 39. Képes vagy-e hivatalos levelet írni információ kérésére (nyelvtanfolyam, nyári munka)?* és a *42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?* lettek magasabbak az átlagok a kísérleti, mint a kontrollcsoportnál

(M (35) = 6.13 (9.b), M (35) =6.12 (9.e); M (38) =5.40 (9.b) M (38) =5.35 (9.e); (M (39) =5.67 (9.b) M (39) =5.41 (9.e); M (42) =5.80 (9.b) M (42) =5.76 (9.e)).

Speciálisan az íráskészsége vonatkozó énhatékonyság észlelését mérő kategóriák											
		33. kategória	34. kategória	35. kategória	36. kategória	37. kategória	38. kategória	39. kategória	40. kategória	41. kategória	42. kategória
kontrollcsoport (N=17)	**bemenet**	6.35	6.12	6.47	6.24	6.12	6.12	5.71	5.53	6.00	6.41
	kimenet	5.76	5.94	6.12	6.06	5.65	5.35	5.41	5.41	5.65	5.76
kísérleti csoport (N=15)	**bemenet**	5.40	5.20	5.20	5.20	5.40	4.73	4.93	4.93	5.07	5.07
	kimenet	4.93	5.60	**6.13**	5.73	5.20	**5.40**	**5.67**	5.27	4.93	**5.80**

6. táblázat. Speciálisan az íráskészségre vonatkozó kategóriák

Kétmintás t-próba alapján megnéztem, hogy van-e szignifikáns különbség a két csoport év végi eredményei között. Nem találtam ilyet.

2.5. Az első év tapasztalatai

Az eddigiekben arra vállalkoztam, hogy a tanulók önértékelésre vontakozó vizsgálatom első szakaszának eredményeit ismertessem. A fő cél ebben a szakaszban az általam tanított 9. évfolyamos tanulók énhatékonyság észlelésének vizsgálata volt az angol mint első idegen nyelv tanulásában, valamint az egyik idegen nyelvi készség, az íráskészség vonatkozásában. Egy longitudinális vizsgálatot végeztem, amelynek első fázisában egy bemeneti énhatékonyságot mérő kérdőíves kikérdezést alkalmaztam két általam tanított középiskolás, kilencedik évfolyamos csoportnál. A második fázisban az egyik csoportnál (kísérleti csoport) rendszeresen alkalmaztam az íráskészség területén az önértékelést. A harmadik fázisban, a tanév végén megismételtem a kérdőíves kikérdezést mindkét csoportnál. Ezután az empirikus adatokat leíró és matematikai összefüggéseket feltáró statisztikai módszerekkel elemeztem.

Eredményeim alapján elmondható, hogy az általam vizsgált 14-15 éves gimnazisták énhatékonyság észlelése az angol mint idegen nyelv tanulására és azon belül az íráskészségre és annak önszabályozására vonatkozóan viszonylag magasnak tekinthető mind az év elején és az év végén. Mind a két csoportnál alacsonyabb általános énhatékonyság-észlelést mértem az év végén, mint az év elején. A speciálisan az íráskészségre vonatkozó énhatékonyság-észlelés magasabb volt az év végén a kísérleti csoportnál az év eleji eredményekhez képest, míg a kontrollcsoportnál alacsonyabb. Továbbá megállapítható, hogy az angol mint első idegen nyelv tanulására vonatkozó általános énhatékonyság észlelése területén a kísérleti csoportnál alacsonyabb átlagértékek születtek minden kategóriánál az év elején, mint a kontrollcsoportnál. Az év végi mérésnél viszont a kísérleti csoport három kategóriánál ért el magasabb átlagot az év eleji méréshez képest, és ezek a kategóriák mind az íráskészségre vonatkoztak. Összességében véve kisebb a kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbség az év végén, mint az év elején.

A kifejezetten az íráskészségre vonatkozó énhatékonyság-észlelés vizsgálata során született eredmények azt mutatják, hogy év elején ezeken a területeken is a kontrollcsoport magasabb átlagokat ért el, mint a kísérleti csoport. Az év végén megmaradt ez az eltérés, igaz kisebb mértékben a két csoport között, azonban négy részterületen születtek magasabb átlagok a kísérleti csoportnál.

Amennyiben a csoportokat önmagukhoz viszonyítva vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a kísérleti csoportnál az általános énhatékonyság észlelése esetében 32-ből 9 kategóriánál voltak magasabbak az átlagok év végén, mint év elején, a specifikus énhatékonyság esetében pedig 10-ből 7 esetben mértünk magasabb átlagot az év végén.

A kontrollcsoport önmagához viszonyított eredményei azt mutatják, hogy mind az általános énhatékonyság, mind pedig a specifikusan az íráskészség vonatkozá-

sában mért énhatékonyság-észlelés átlagértékei alacsonyabbak voltak az év végén, mint az év elején.

Az eredmények tükrében tehát megállapítható, hogy a kísérleti csoportnál az angolnyelv-tanulás vonatkozásában észlelt általános énhatékonyság átlagainak (3 kategória, amelyek egyenként mind az íráskészségre vonatkoztak) magasabb értéke az év végén az év elejéhez képest, a speciális, kifejezetten az íráskészségre vonatkozó énhatékonyság (4 kategória) átlagainak magasabb értéke a kontrollcsoportéhoz képest, valamint a csoportok önmagukhoz viszonyított átlagértékei kísérleti csoport esetében (9 általános és 7 specifikus kategóriában magasabb értékek) azt támasztják alá, hogy a tanév során az íráskészség területén alkalmazott rendszeres önértékelés bizonyára valamilyen mértékű hatással volt a tanulók énhatékonyságának észlelésére.

Első hipotézisem az első év végén részben igazolódott be. Általában véve a nyelvtanulásra vonatkozó énhatékonyság észlelése a kategóriák többségénél kismértékű csökkenést mutatott a kísérleti csoportnál az év végére, volt azonban néhány kategória, ahol magasabb átlagok születtek az év végén, mint az év elején. A kontrollcsoportnál igaz kismértékű csökkenés történt, de minden vizsgált kategóriában. Ezek a változások az alapsokaságot mindkét csoportban nagyobb mint 95 %-os valószínűséggel jellemzik. Teljes bizonyossággal tehát nem jelenthető ki, hogy a kísérleti csoport eredményei az önértékelés rendeszeres alkalmazása eredményeként születtek meg, ugyanakkor a korrelációs vizsgálatok eredményei arra mutattak rá, hogy az általános énhatékonyság észlelésének javulása együtt jár bizonyos speciális területeken észlelt énhatékonyság erősödésével.

A második hipotézisem is részben nyert igazolást. A *42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?* kategória esetében magasabb az átlag a kísérleti csoportnál, mint a kontrollcsoportnál az év végén, valamint az önszabályozás több kategóriája is az év végére a kísérleti csoportnál az első három hely valamelyikére került, vagyis az általam alkalmazott önértékelési eszköz és módszer bizonyára hozzájárult a diákok személyes *énhatékonyság észlelésének növekedéséhez az angol nyelv tanulásának önszabályozásában a* mintámban. Ugyanakkor a különbözőség-vizsgálatok eredményei nem mutattak az alapsokaságra általánosítható eredményt.

Elfogadom a szociális tanulás (Bandura, 1986) elméletének alapvetéseit, amely szerint, az emberi tevékenységet számos személyes, viselkedésbeli és környezeti tényező befolyásolja, amelyek egymásra különböző mértékben hatást gyakorolnak. Az iskolai környezetben a személyes tényezők például a hitek, attribúciók, a viselkedés tényezői, például az alkalmazott tanulási stratégiák és az önszabályozás; a környezeti tényezők pedig azt jelenthetik, hogy például milyen a tanulási környezetben, milyen strukturában építi fel a tanár a különböző tanórai tevékenységeket

(Schunk & DiBenedetto, 2016). Számos kutatás megerősítette az énhatékonyság észlelésének az önszabályozott tanulás fejlesztésében játszott szerepét (Zimmerman, 1995. 225.; Zimmerman, 2000, 2013). Ezek a kutatások azonban elsősorban az énhatékonyság észlelése és a motiváció kapcsolatrendszerében vizsgálták az önszabályozott tanulást. Jelen kutatásomban az önértékelés alkalmazása szempontjából közelítettem meg az önszabályozott tanulás problémakörét. Kutatásom eredményei azt támasztják alá, hogy a serdülőkor ezen szakaszában az énhatékonyság észlelése erősen kontextusfüggő, és ezt a kontextust nagymértékben befolyásolja két dolog is. Az egyik, hogy a serdülőkor érzékeny szakaszáról van szó, amely tele van érzelmi bizonytalanságokkal, az identitás kialakításának bonyolult rendszerével állunk szemben. A másik lehetséges tényező, hogy az általános iskolából a középiskolába való átmenet nehézségei is táplálhatják az énhatékonyság alacsonyabb szintű észlelését. Ez összhangban áll azokkal a kutatási eredményekkel, amelyek szerint a Middle school (középiskola alsó vagy felső tagozat felső évfolyamai) első évfolyamában tanuló diákoknál matematika tantárgyból alacsonyabb relatív énhatékonyság észlelést mértek (Pajares & Graham, 1999), valamint ugyanebben a kutatásban kimutatták, hogy még a magas szinten teljesítő diákok is viszonylag alacsony szinten észlelik énhatékonyságukat (Britner & Pajares, 2006).

Vizsgálatomban megerősítést nyert, hogy az általánosan az angol mint idegen nyelv tanulásával kapcsolatos énhatékonyság észlelése, és egy speciális terület, az íráskészség és azon belül is az íráskészség önszabályozása esetében észlelt énhatékonyság egymással szorosan összefüggenek, kölcsönösen erősítik egymást.

Mivel a nagy akciókutatásom során célul tűztem ki a kísérleti csoport önértékelésének mélyebb vizsgálatát, ezért az erre a területre vonatkozó eredményeim elemzése még várat magára, de feltételezem, hogy a tanulók önértékelési lapjainak kiértékelése, elemzése számos olyan szempontot vet majd fel, amelyek összevetése jelenlegi vizsgálatom eredményeivel árnyalni fogja majd a képet a korosztály önértékelésével és önszabályozott tanulásával kapcsolatban.

3.
Középiskolás tanulók énhatékonyság észlelése, önértékelése és a tanári értékelés összefüggései

Vizsgálatom eredeti céljaként fogalmaztam meg a 9. évfolyamos tanulók énhatékonyság észlelésének vizsgálatát egy tanév során. A kísérleti csoport eredményeit összehasonlítottam egy kontrollcsoport eredményeivel (lásd előző fejezet). Az első tanévben a vizsgálódás fő terepe az íráskészség fejlesztése volt, hiszen itt végeztek a tanulók rendszeres önértékelést. Az eredményeket látva a tanév végén úgy döntöttem, hogy tovább folytatom a kutatást a második tanévben, a kísérleti csoportban, de kiterjesztem azt a beszédkészségre is. Természetesen nemcsak az énhatékonyság észlelését volt módomban vizsgálni, hanem a tanulók önértékelésének és az önértékelés és a tanári értékelés egymáshoz való viszonyának az alakulását is. A továbbiakban a két év fejlesztői munka során elvégzett mérések összesített eredményeit mutatom be.

Kutatási kérdéseim tehát a következők voltak:

- Hogyan alakul a tanulók énhatékonyság észlelése akkor, ha az írás- és a beszédkészség fejlesztése során rendszersen végeznek a tanulók önértékelést?
- Hogyan alakul a tanulók önértékelése akkor, ha az írás- és a beszédkészség fejlesztése során rendszeresen önértékelést alkalmaznak?
- Hogyan alakul a tanulók önértékelése, énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés viszonyrendszere akkor, ha az írás és a beszédkészség fejlesztése területén rendszeresen önértékelést végeznek?

A kutatási kérdések megválaszolásához a következő hipotéziseket állítottam fel:
*H1: A teljes fejlesztés végére (2 tanítási év) a tanulók énhat*ékonyság észlelése erősödni fog *az angol íráskészség és beszédkészség területén elvégzett rendszeres önértékelések hatására.*
H2: A teljes fejlesztés végére a tanulók önértékelése reálisabb lesz, mint a fejlesztési szakasz kezdetén, azaz a tanulói önértékelések közelítenek a tanári értékeléshez.
H3: A rendszeres önértékelés eredményeként a tanulók önszabályozása hatékonyabb lesz, könnyebben beazonosítják erősségeiket, fejlesztendő területeiket, és a fejlesztendő területeket összekapcsolják tanulási céljaikkal.

3.1. Az önértékelési folyamat

Az íráskészség fejlesztésekor tizenegy, a beszédkészségnél pedig öt alkalommal végeztettem önértékelést. Évfolyam szinten ez azt jelenti, hogy a 9. évfolyamon hatszor a 10. évfolyamon ötször került sor önértékelésre az íráskészségnél és a 10. évfolyamon ötször a beszédkészségnél. Az önértékeléshez önértékelőlapokat fejlesztettük ki a tanulókkal közösen. Az íráskészség értékelési kritériumai a *Feladatvégrehajtás*, a *Szövegalkotás*, a *Szóhasználat* és a *Helyesírás, Nyelvtan*. A beszédkészségnél a kritériumok a *Feladat végrehajtása*, a *Strukturálás*, a *Szóhasználat*, a *Nyelvtan* és a *Kiejtés, Beszédtempó, Intonáció* voltak. A kritériumok mindkét készségnél megegyeztek az érettségi kritériumokkal, ugyanakkor a pontozást a tanulókkal együtt alakítottuk ki.

A továbbiakban röviden bemutatom az önértékelés folyamatát. Első lépésként a megfelelő módszerekkel felkészítettem a tanulókat egy adott írásmű vagy beszédkészséghez kapcsolódó feladat elvégzésére. Ezután megismertettem őket az értékelés során alkalmazott értékelőtáblázat fő kategóriáival, majd közösen dolgoztuk ki az egyes szempontokon belül a teljesítmény értékelés kritériumait, pontszámait. Ezután a tanulók saját táblázatukban egy úgynevezett pretesztet, előértékelést végeztek, azaz megbecsülték, hogy a feladatot milyen eredményesen tudják majd teljesíteni. Valójában a preteszt az énhatékonyság észlelésének a kifejezését jelentette egy konkrét jövőbeli feladat megoldására vonatkozóan. A tanulók ezután elvégezték a feladatot, 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 tüntettem fel, amelyen a tanulók korábban előértékelést, majd önértékelést végeztek, ezzel láthatóvá téve számukra az értékelés minden mozzanatát. Az ön- és tanári értékelés után a visszakapott önértékelőlapon a tanulóknak lehetősége volt valamilyen megjegyzést írni az értékelőlap utolsó rubrikájába.

3.2. A mérőeszköz (ök) bemutatása

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

A mérőeszköz/ mérőeszközök, ahogyan korábban említettem, a tanulókkal közösen kifejlesztett tanulói értékelőlap volt (1. Melléklet és 2. Melléklet). Azért használok többes számot, mert a feladatok típusaihoz alkalmazkodva az önértékelőlap

több változatát dolgoztuk ki. Az alapvető különbség az volt, hogy íráskészség vagy beszédkészség önértékelésére használták-e a tanulók. Az íráskészségen belül is további változatokat alakítottunk ki, mert nem volt mindegy, hogy levelet vagy esszét, esetleg valamilyen történetet kellett írni a tanulóknak.

Az íráskészség fejlesztésekor az önértékelést a következő blokkok mentén végeztük el. Az évfolyam határ a 6. blokk után következik:

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 - számítógép előnyei és hátrányai.
7. blokk: baráti levél- hírek magamról
8. blokk: történetírás
9. blokk: hivatalos levél álláspályázat
10. blokk: történetírás
11. blokk: félhivatalos levél információ kérése

A beszédkészségnél az öt blokk témái a következők voltak:

1. Blokk: Technológiai eszközök a hétköznapokban
2. Blokk: Foglalkozások, személyiségvonások
3. Blokk: Online vásárlás-előnyök, hátrányok
4. Blokk: Pályaválasztás
5. Blokk: Városi és vidéki élet összehasonlítása

Az íráskészségen 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 minimum létrehoztak-e három bekezdést (bevezetés, tárgyalás, összegzés), illetve az adott műfaj szövegtagolására jellemző elemeket beépítettek-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 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.

A beszédkészségen belül az értékelés kritériumai a következők voltak:

- a feladat végrehajtása, ahol a feladatutasításban leírt szempontok beépítésével kellett egy-egy témát kifejteni különböző formákban (a kérdező dominanciájával végrehajtott beszélgetés, egy szituáció eljátszása, ahol a kérdező és a beszélő egyenrangú viszonya valósul meg és a beszélő dominanciájával megvalósuló önálló témakifejtés),
- a szöveg tagolása, vagyis legyenek felvezető, kifejtő és lezáró részek,
- a szóhasználat, azaz az adott témában releváns szókincs használata, az újonnan tanult szavak, kifejezések beépítése,
- a nyelvtanilag helyes beszéd,
- a célnyelvnek megfelelő kiejtés, hangsúly, intonáció és a nyelvi szinten elvárható beszédtempó

3.3. Az alapsokaság és a minta bemutatása

A vizsgálat színhelye, alapsokasága megegyezik 2. fejezetben már bemutatott színhellyel, alapsokasággal. A minta most ebben az esetben az akciókutatás első szakaszában megjelenő kísérleti csoport. Mivel az akciókutatás időtartamát meghosszabbítottam, így a kísérleti csoportot alkotó ugyanazon diákok esetében, de két tanév (9. és 10. évfolyam) vonatkozásában mutatom be a vizsgálatot. A továbbiakban a minta tehát kilencedik és tizedik évfolyamos tanulók, akik életkor alapján 14-15 évesek voltak a kutatás idején. Egy megyei jogú város gimnáziumának angol nyelvet tanuló csoportjáról van szó, akik heti 5 órában tanulták az angolt, mint első idegen nyelvet. A tanulók átlagos képességű és előmenetelű diákok. A 15 fős csoportban 11 fiú és 4 lány tanult. 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 csoportba sorolásukat nem befolyásolta.

3.4. Eredmények

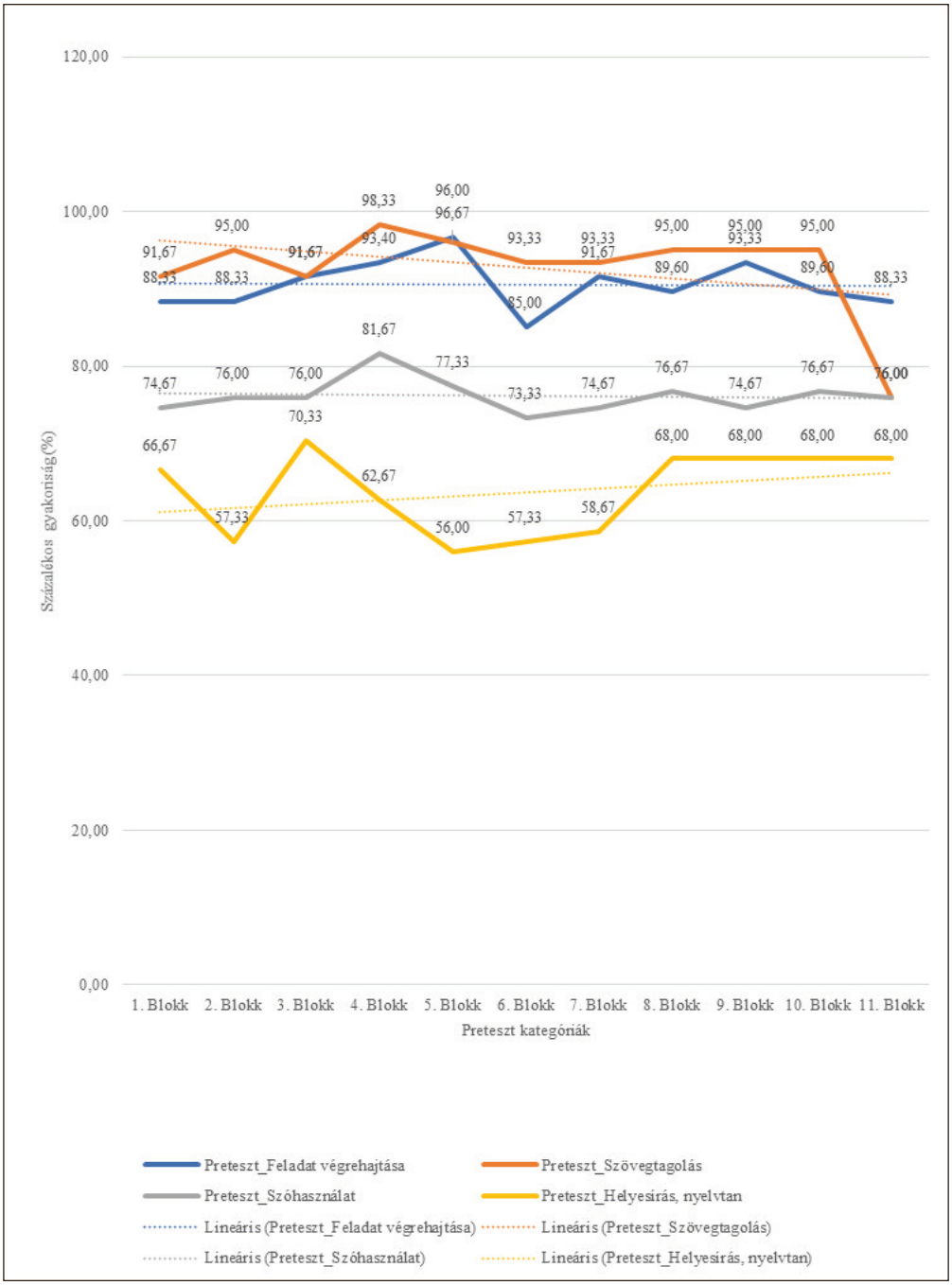
Az eredmények ismertetésekor először az írás-, majd a beszédkészségre térek ki. A készségterületeken belül folyamatosan reflektálok a preteszt, az önértékelés és a tanári értékelés adataira. Legvégül a tanulói megjegyzések elemzésének eredményeit ismertetem.

Az íráskészség területén a két tanév során született adatok összesített átlagai az 7. táblázatban láthatók.

Összesített átlagok_ Íráskészség a két tanév folyamán - százalékos gyakoriság (N=15)											
Preteszt_Feladat végrehajtása	**Preteszt_Szövegtagolás**	**Preteszt_Szóhasználat**	**Preteszt_Helyesírás, nyelvtan**	**Önértékelés_Feladat végrehajtása**	**Önértékelés_Szövegtagolás**	**Önértékelés_Szóhasznált**	**Önértékelés_Heylesírás, nyelvtan**	**Tanári értékelés_Feladat végrehajtása**	**Tanári értékelés_Szövegtagolás**	**Tanári értékelés_Szóhasználat**	**Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan**
90.54	92.76	76.15	63.73	90.71	93.45	73.55	65.94	89.48	91.18	74.70	69.42

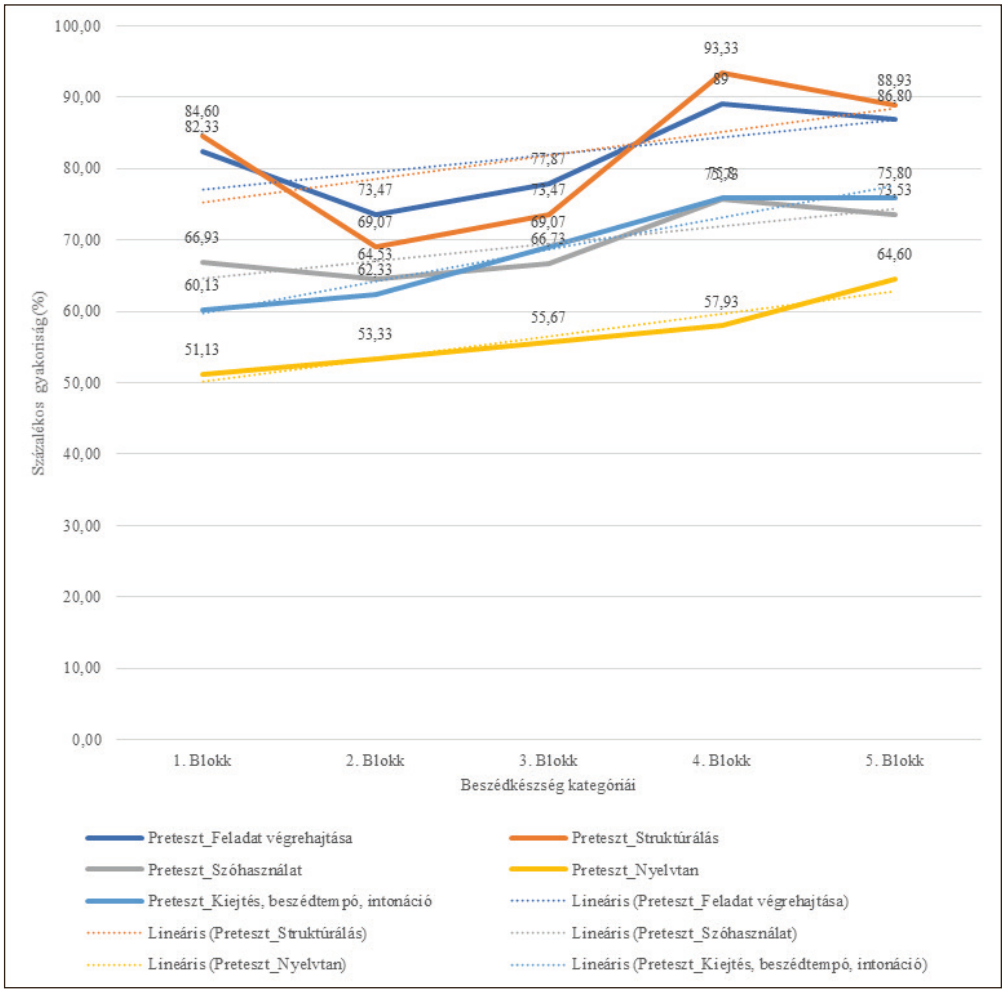
7. táblázat. Összesített átlagok az Íráskészség területén a két tanév folyamán

A három értékelés (*Preteszt, Önértékelés, Tanári értékelés*) során a *Szövegtagolás* és a *Feladat végrehajtása* kategóriákban születtek magasabb és a *Helyesírás, nyelvtan* kategóriában a legalacsonabb átlagok. Általában gyakorlati tapasztalat, hogy a tanulóknak a helyesírás és nyelvtan sikerül mindig a leggyengébben tanév közben és az érettségi vizsgákon is. Beszédesebb képet kapunk, ha blokkonként ábrázoljuk az értékelések, azaz a *Preteszt*, az Önértékelés és a *Tanári értékelés* alakulását a két tanév során.



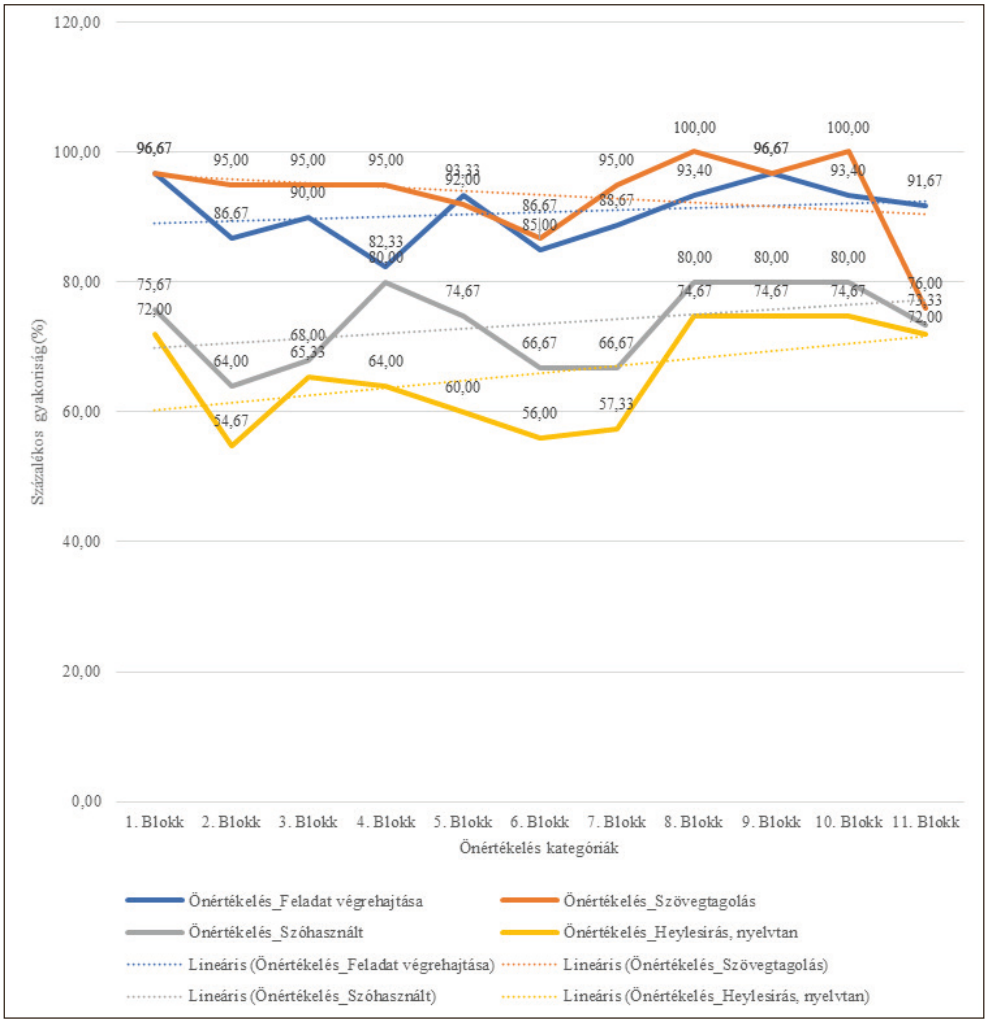
1. ábra. Preteszt kategóriák a két tanév során – Íráskészség (N=15)

A Pretesz, vagyis a feladatok végrehajtása előtti énhatékonyság észlelése az értékelési kategóriák mentén azt mutatja (1. ábra), hogy alapvetően a *Szövegalkotás* (M=92.76) területén érezték a leghatékonyabbnak magukat a tanulók, ezt követi a *Feladat végrehajtása*, (90.54) majd a *Szóhasználat* (M=76.15). A legalacsonyabb végig a *Helyesírás, nyelvtan* (M=63.73) vonatkozásában mért énhatékonyság-észlelés. A trendvonalakat elemezve a *Helyesírás, nyelvtan* enyhén növekvő, a *Szóhasználat* és a *Feladat végrehajtása* stagnáló, a *Szövegalkotás* enyhén csökkenő tendenciát jelez. Figyelemreméltó a 11. blokknál a *Feladat végrehajtása* kategóriának a nagymértékű csökkenése. Ez azzal indokolható, hogy egy félhivatalos levélben összetett feladatot kellett megoldaniuk a tanulóknak (félhivatalos stílus követelményeinek a betartása, indirekt kérdések megfogalmazása), amely több odafigyelést, alaposabb feladatmegoldást igényelt.



2. ábra. Preteszt kategóriái egy tanév során – Beszédkészség (N=15)

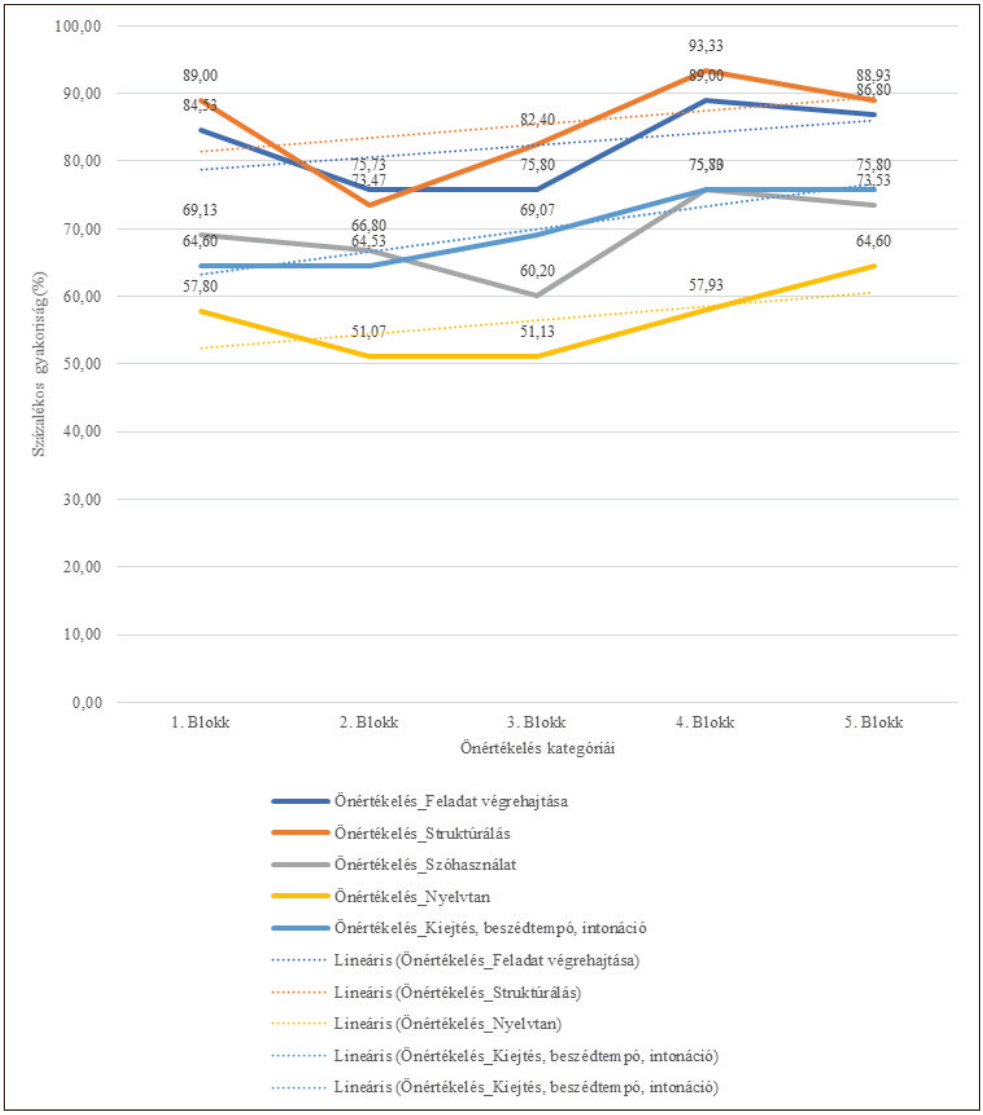
A beszédkészség esetében (2. ábra) 5 alkalommal végeztünk a második tanév során önértékelést. A *Feladat végrehajtása* (M=81.89) és a *Strukturálás* kategóriái (M=81.88) a legmagasabb átlaggal bírnak, ezek után következik a *Szóhasználat* (M=69.49) és a *Kiejtés, beszédtempó, intonáció* (M=68.63). A legalacsonyabbra értékelt kategória végig a *Nyelvtan* (M= 56.53). Minden értékelési kategóriában a trendvonal emelkedést mutat a második év végére.



3. ábra. Az Önértékelés kategóriái a két tanév során – Íráskészség (N=15)

Az íráskészségnél a tanulói Önértékelésnél (3. ábra) csakúgy, mint az Énhatékonyság észlelésénél a *Szövegalkotás* területén (M=93.45) a legmagasabbak az átlagok, ezt követi a *Feladat végrehajtása* (M=90.71), majd a *Szóhasználat* (M=73.55) és végül a *Helyesírás, nyelvtan* (M=65.94). A trendvonal a *Feladat végrehajtása*, a

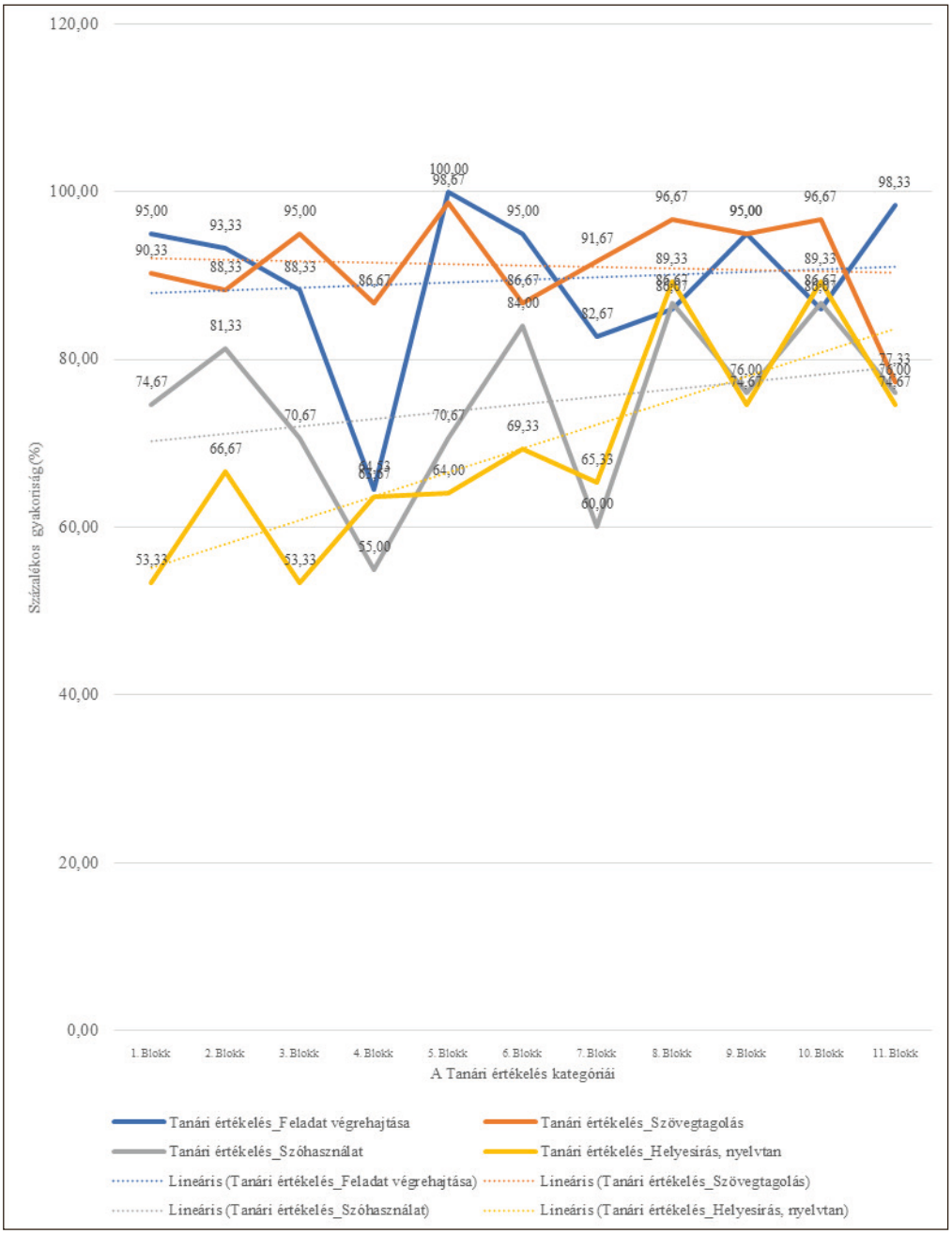
Helyesírás, nyelvtan, valamint a *Szóhasználat* esetében emelkedő, a *Szövegalkotás* esetében pedig enyhén csökkenő tendenciát mutat a második év végére. Itt jegyezem meg, hogy az első év végére alapvetően az énhatékonyság észlelése és az önértékelés területén csökkenés volt megfigyelhető (Zagyváné, 2023).



4. ábra. Az Önértékelés kategóriái – Beszédkészség (N=15)

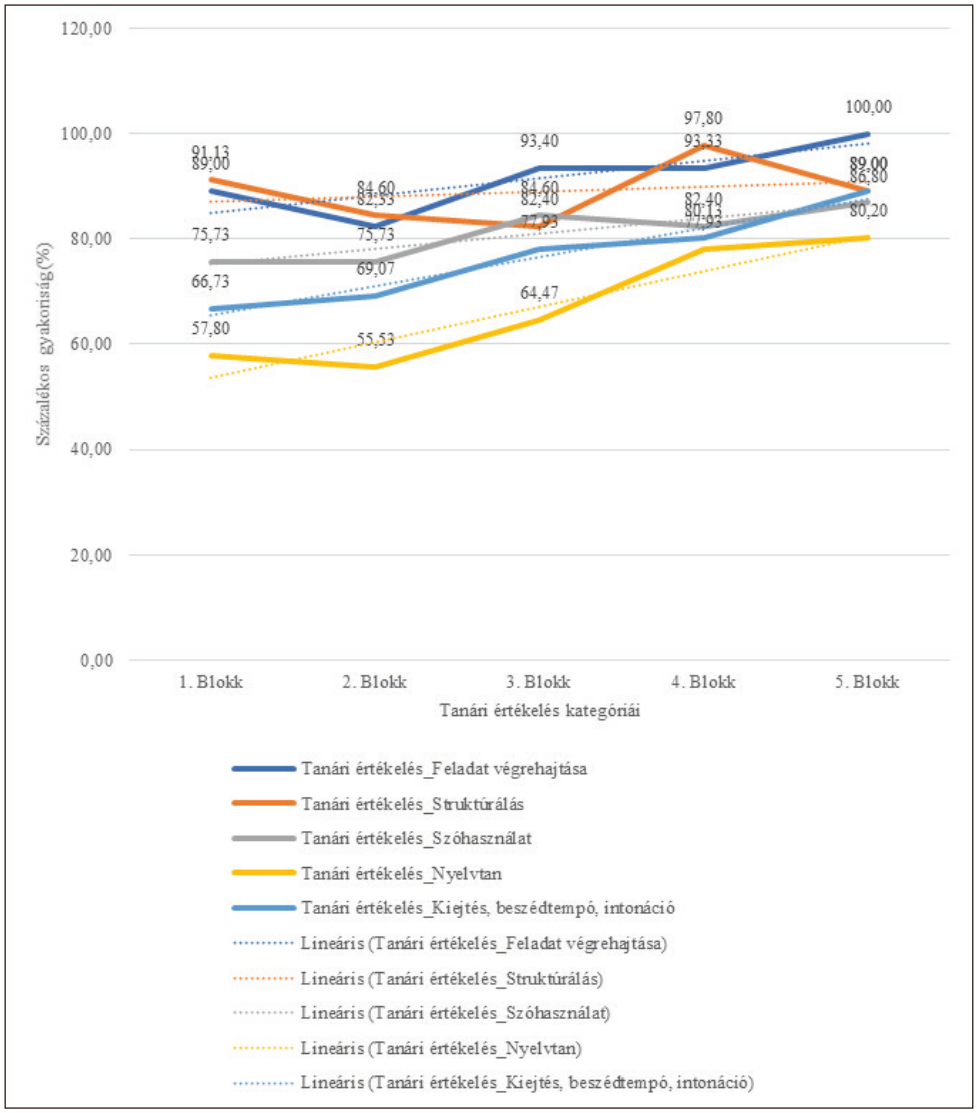
A beszédkészség esetében (4. ábra) a tanulói Önértékelés kategóriái közül a *Strukturálás* (M=85.43) a legmagasabb átlagokat érte el, ezt követi a *Feladat végrehajtása* (M=82.32), majd a *Kiejtés, beszédtempó, intonáció* (M=69.96). A *Szóhasz-*

nálat a negyedik a rangsorban, (M=69.08) és a legalacsonyabbra végig a *Nyelvtant* (M=56.51) értékelték a tanulók. Minden kategóriában a trendvonalak emelkedő tendenciát mutatnak az év végére.



5. ábra. A tanári értékelés kategóriái két tanév során – Íráskészség (N=15)

A Tanári értékelés esetében (5. ábra) a *Szövegtagolás* értékei (M=91.18) a legmagasabbak, ezt követi a *Feladat végrehajtása* (M=89.48), majd a *Szóhasználat* (M=74.70) és végül a *Helyesírás nyelvtan* (M=69.42). A trendvonalakat vizsgálva a két tanév során a *Szövegtagolás* enyhén csökkenő, a *Feladat végrehajtása* és a *Helyesírás, nyelvtan* enyhén növekvő tendenciát mutatnak. Ez a trend megegyezik az Önértékelés trendvonalainak irányával. Az Énhatékonyság észlelése, az Önértékelés és a Tanári értékelés vonatkozásában a 11. Blokk értékei mindenhol a legalacsonyabbak. Ennek az oka a korábban említett félhivatalos levél bonyolultabb feladatrendszere lehet.



6. ábra. A tanári értékelés – Beszédkészség (N=15)

A beszédkészségnél a tanári értékelés kategóriái esetében (6. ábra) a *Feladat végrehajtása* (M=91.61) kapta a legmagasabb átlagokat, ezután következik sorrendben a *Strukturálás* (M=88. 99), a *Szóhasználat* (M=81.05), a *Kiejtés, beszédtempó, intonáció* (M=76.57) és végül a *Nyelvtan* (M=67.19). A trendvonalakat tekintve mindegyik kategória esetében az év végére emelkedő tendencia látható.

A Beszédkészségnél tehát az Énhatékonyság észlelése és a Tanári értékelés esetében a *Feladat végrehajtása* a legmagasabbra értékelt kategória, az Önértékelésnél azonban a *Strukturálás* érte el a legmagasabb átlagot. A trendvonalak a tanév végére minden kategóriánál növekedő tendenciát mutatnak. Témák alapján a 2. Blokk esetében (Foglalkozások, személyiségvonások) láthatunk viszonylag alacsonyabb és a 4. Blokknál (Pályaválasztás) viszonylag magasabb értékeket.

3.4.1. Átlagos eltérések

Az íráskészségnél az átlagok közötti eltérést tekintve (STD) a 7. Blokk (8. táblázat) esetében találtunk a legtöbb legnagyobb (5 db) átlagos eltérésértéket. Ez a második év elejének első blokkja volt, ahol baráti levelet kellett írni.

	N	**Minimum**	**Maximum**	Átlag	Átlagos eltérés **(STD)**
Preteszt_Feladat végrehajtása	15	50	100	91.67	15.430
Preteszt_Szövegtagolás	15	75	100	93.33	11.443
Preteszt_Szóhasználat	15	40	100	74.67	19.223
Preteszt_Helyesírás, nyelvtan	15	20	80	58.67	19.223
Önértékelés_Feladat végrehajtása	15	75	100	88.67	12.602
Önértékelés_Szövegtagolás	15	75	100	95.00	10.351
Önértékelés_Szóhasználat	15	20	100	66.67	25.820
Önértékelés_Heylesírás, nyelvtan	15	20	100	57.33	23.745
Tanári értékelés_Feladat végrehajtása	15	10	100	82.67	25.345

Tanári értékelés_ Szövegtagolás	15	50	100	91.67	15.430
Tanári értékelés_ Szóhasználat	15	40	100	60.00	23.905
Tanári értékelés_ Helyesírás, nyelvtan	15	20	100	65.33	20.656
Valid N (listwise)	15				

8. táblázat. Átlagos eltérések – Íráskészség (7. blokk)

A legnagyobb átlagos eltérés értékeket pedig a 3. Blokknál (9. táblázat) mértünk az Önértékelés_Szóhasználat kategóriában. Ennél a feladatnál az egyéni nyelvtanulásról írtak a tanulók baráti levelet.

	N	**Minimum**	**Maximum**	Átlag	Átlagos eltérés (STD)
Preteszt_Feladat végrehajtása	15	50	100	91.67	15.430
Preteszt_Szövegtagolás	15	50	100	91.67	15.430
Preteszt_Szóhasználat	15	60	100	76.00	17.238
Preteszt_Helyesírás, nyelvtan	15	40	100	70.33	18.172
Önértékelés_Feladat végrehajtása	15	75	100	90.00	12.677
Önértékelés_Szövegtagolás	15	75	100	95.00	10.351
Önértékelés_Szóhasználat	15	20	100	68.00	28.082
Önértékelés_Heylesírás, nyelvtan	15	40	100	65.33	20.656
Tanári értékelés_Feladat végrehajtása	15	75	100	88.33	12.910
Tanári értékelés_Szövegtagolás	15	75	100	95.00	10.351
Tanári értékelés_Szóhasználat	15	20	100	70.67	24.919
Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan	15	20	100	53.33	26.904
Valid N (listwise)	15				

9. táblázat. Átlagos eltérés- Iráskészség (3. blokk)

A Beszédkészség átlagos eltéréseit vizsgálva a legtöbb viszonylag nagyobb átlagos eltérés a 2. Blokk esetében volt (10. táblázat). Ennek a feladatnak a témája a Foglalkozások, személyiségvonások voltak. Korábban említettem, hogy az átlagok is viszonylag alacsonyabbak voltak.

	N	**Minimum**	**Maximum**	Átlag	Átalgos eltérés (STD)
Preteszt_Feladat megoldása	15	33	100	73.47	22.567
Preteszt_Strukturálás	15	33	100	69.07	19.848
Preteszt_Szóhasználat	15	33	100	64.53	23.603
Preteszt_Nyelvtan	15	33	100	53.33	21.346
Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	15	33	100	62.33	21.506
Önértékelés_Feladat végrehajtása	15	33	100	75.73	19.743
Önértékelés_Strukturálás	15	33	100	73.47	22.567
Önértékelés_Szóhasználat	15	33	100	66.80	21.932
Önértékelés_Nyelvtan	15	33	100	51.07	21.595
Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	15	33	100	64.53	23.603
Tanári értékelés_Feladat megoldása	15	33	100	82.33	21.283
Tanári értékelés_Strukturálás	15	67	100	84.60	17.041
Tanári értékelés_Szóhasználat	15	33	100	75.73	19.743
Tanári értékelés_Nyelvtan	15	33	100	55.53	24.345
Tanári értékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	15	33	100	69.07	19.848

10. táblázat. Átlagos eltérés- Beszédkészség (2. blokk)

Az átlagok között a legnagyobb eltérések pedig a 3. Blokknál voltak (Online vásárlás: előnyök hátrányok) a Tanári értékelés_Nyelvtan területén (11. táblázat).

	N	**Minimum**	**Maximum**	Átlag	Átlagos eltérés (STD)
Preteszt_Feladat megoldása	15	33	100	77.87	24.148
Preteszt_Strukturálás	15	33	100	73.47	22.567
Preteszt_Szóhasználat	15	33	100	66.73	25.325
Preteszt_Nyelvtan	15	33	67	55.67	16.590
Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	15	33	100	69.07	19.848
Önértékelés_Feladat végrehajtása	15	67	100	75.80	15.105
Önértékelés_Strukturálás	15	67	100	82.40	17.041
Önértékelés_Szóhasználat	15	33	67	60.20	14.077
Önértékelés_Nyelvtan	15	33	67	51.13	17.558
Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	15	33	100	69.07	19.848
Tanári értékelés_Feladat megoldása	15	67	100	93.40	13.663
Tanári értékelés_Strukturálás	15	67	100	82.40	17.041
Tanári értékelés_Szóhasználat	15	67	100	84.60	17.041
Tanári értékelés_Nyelvtan	15	33	100	64.47	26.779
Tanári értékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	15	33	100	77.93	20.523

11. táblázat. Átlagos eltérés – Beszédkészség (3. blokk)

3.4.2. Összefüggés-vizsgálatok

Megvizsgáltam, hogy az íráskészség területén az Énhatékonyság észlelése és az Önértékelés kategóriái között milyen összefüggések vannak, először az íráskészség vonatkozásában.

N=15 (p<0.05)		Önértékelés_ Feladat végrehajtása	Önértékelés_ Szövegtagolás	Önértékelés_ Szóhasználat	Önértékelés_ Heylesírás, nyelvtan
Preteszt_ Feladat végrehajtása	Pearson Correlation	0.427**	0.326**	0.299**	0.337**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000
Preteszt_ Szövegtagolás	Pearson Correlation	0.225**	0.578**	0.168*	0.190*
	Sig. (2-tailed)	0.004	0.000	0.031	0.014
Preteszt_ Szóhasználat	Pearson Correlation	0.414**	0.263**	0.597**	0.312**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.001	0.000	0.000
Preteszt_ Helyesírás, nyelvtan	Pearson Correlation	0.242**	0.213**	0.461**	0.745**
	Sig. (2-tailed)	0.002	0.006	0.000	0.000

12. táblázat. Az Énhatékonyság észlelés és az Önértékelés összefüggései – Íráskészség

Látható, hogy az íráskészségnél minden kategória szignifikáns (p<0.05) gyenge, közepesen erős együttjárást mutat egymással (12. táblázat). Vagyis a magasabb énhatékonyság-észlelés magasabb önértékeléssel jár együtt. A legerősebb a kapcsolat a *Preteszt_Helyesírás* és az Önértékelés_Helyesírás között (r=0.745 p<0.05). Ez azt jelenti, hogy a helyesírás, nyelvtan vonatkozásában valósul meg az a leginkább, hogy a magas önértékelés magas énhatékonyság észleléssel párosul, vagyis **a tanulók elsősorban a nyelvtan, helyesírás vonatkozásában észlelik énhatékonyságukat, valamint értékelik önmagukat.**

Az Önértékelés és Tanári értékelés vonatkozásában már kevesebb a szignifikáns kapcsolat (13. táblázat).

N=15 (p<0.05)		**Tanári értékelés_ Feladat végrehajtása**	**Tanári értékelés_ Szövegtagolás**	**Tanári értékelés_ Szóhasználat**	**Tanári értékelés_ Helyes-írás, nyelvtan**
Önértékelés_ Feladat végrehajtása	Pearson Correlation	0.267**	0.204**	0.313**	0.169*
	Sig. (2-tailed)	0.001	0.009	0.000	0.030
Önértékelés_ Szövegtagolás	Pearson Correlation	-0.029	0.341**	0.146	0.171*
	Sig. (2-tailed)	0.710	0.000	0.061	0.028
Önértékelés_ Szóhasználat	Pearson Correlation	0.105	0.276**	0.389**	0.392**
	Sig. (2-tailed)	0.178	0.000	0.000	0.000
Önértékelés_ Helyes sírás, nyelvtan	Pearson Correlation	0.099	0.178*	0.340**	0.465**
	Sig. (2-tailed)	0.206	0.022	0.000	0.000

13. táblázat. Az Önértékelés és a Tanári értékelés összefüggései – Íráskészség

A legerősebben pozitív az alapsokaságot nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző együttjárás az Önértékelés_Helyesírás, nyelvtan és a *Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan* kategóriái között van (r= 0.465 p<0.05). Az Önértékelés _Feladat végrehajtása minden Tanári értékelés kategóriával együttjár és ez szintén nagyobb, mint 95 %-os valószínűséggel jellemzi az alapsokaságot.

N=15 (p<0.05)		Tanári értékelés_Feladat végrehajtása	Tanári értékelés_ Szövegtagolás	Tanári értékelés_ Szóhasználat	Tanári értékelés_ Helyesírás, nyelvtan
Preteszt_ Feladat végrehajtása	Pearson Correlation	0.205**	0.106	0.165*	0.236**
	Sig. (2-tailed)	0.008	0.176	0.034	0.002
Preteszt_ Szövegtagolás	Pearson Correlation	-0.014	0.160*	0.115	0.106
	Sig. (2-tailed)	0.862	0.040	0.141	0.174
Preteszt_ Szóhasználat	Pearson Correlation	0.025	0.134	0.274**	0.218**
	Sig. (2-tailed)	0.749	0.086	0.000	0.005
Preteszt_ Helyesírás, nyelvtan	Pearson Correlation	0.075	0.101	0.268**	0.,313**
	Sig. (2-tailed)	0.340	0.196	0.000	0.000

14. táblázat. Az Énhatékonyság észlelés és a Tanári értékelés összefüggései – Íráskészség

Szintén kevesebb szignifikáns együttjárás van az Énhatékonyság észlelése és a Tanári értékelés kategóriái között (14. táblázat), a legerősebb pedig csakúgy, mint az előző két relációban a Helyesírás, nyelvtan esetében van (r=0.313 p<0.05), de ez is gyenge-közepes erőségúnek tekinthető.

Mindezek alapján tehát elmondható, hogy **az íráskészségnél az Énhatékonyság észlelése és az Önértékelés vannak a legszorosabb kapcsolatban, amennyiben erősödik az énhatékonyság észlelése, az maga után vonja az Önértékelés erősödését is.** A másik érdekes összefüggés, hogy **a Helyesírás, nyelvan vonatkozásában rajzolódnak ki minden esetben a legerősebb együttjárások, ami a nyelvtanulás és azon belül az íráskészség-fejlesztés nyelvtancentrikusságát jelzi.**

N=15 (p<0.05)		Önértékelés_ Feladat végrehajtása	Önértékelés_ Strukturálás	Önértékelés_ Szóhasználat	Önértékelés_ Nyelvtan	Önértékelés_ Kiejtés, beszédtempó, intonáció
Preteszt_ Feladat megoldása	Pearson Correlation	0.515**	0.202	0.239*	0.385**	0.429**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.082	0.039	0.001	0.000
Preteszt_ Strukturálás	Pearson Correlation	0.346**	0.488**	0.354**	0.402**	0.342**
	Sig. (2-tailed)	0.002	0.000	0.002	0.000	0.003
Preteszt_ Szóhasználat	Pearson Correlation	0.255*	0.226	0.440**	0.454**	0.413**
	Sig. (2-tailed)	0.027	0.051	0.000	0.000	0.000
Preteszt_ Nyelvtan	Pearson Correlation	0.411**	0.127	0.430**	0.684**	0.489**
	Sig. (2-tailed)	0.000	00.279	0.000	0.000	0.000
Preteszt_ Kiejtés, beszédtempó, intonáció	Pearson Correlation	0.356**	0.162	0.573**	0.543**	0.622**
	Sig. (2-tailed)	0.002	0.166	0.000	0.000	0.000

15. táblázat. Az Énhatékonyság-észlelés és az Önértékelés összefüggései – Beszédkészség

A beszédkészségnél a mintánk vonatkozásában többségében gyenge, illetve közepes erősségű pozitív összefüggések mutakoznak (15. táblázat), amelyek közül azonban nem mindegyik jellemzi az alapsokaságot nagyobb mint 95%-os valószínűséggel. A legerősebb pozitív szignifikáns kapcsolatok a *Preteszt_Nyelvtan* és az Önértékelés_Nyelvtan között (r=0.684 p<0.05) és a *Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció* és az Önértékelés ugyanezen kategóriája között (r=0.622 p<0.05) vannak. Itt is látható tehát csakúgy, mint az íráskészségnél, hogy a **nyelvhelyesség nagyon fontos terület a tanulók számára**. Az íráskészségnél, mivel ez a kapcsolat erősebb, így valószínű, hogy az írásbeli feladatok elkészítésekor ez a terület, amely a legnagyobb odafigyelést igényel a tanulóktól, és főképp ezen a lencsén keresztül észlelik énhatékonyságukat,

valamint értékelik önmagukat. A beszédkészségnél figyelemre méltó ezenkívül az **Énhatékonyság észlelése_Kiejtés, beszédtempó, intonáció kategóriák viszonylag erősebb pozitív együttjárása az *Önértékelés_Szóhasználat, Önértékelés_Nelvtan és az Önértékelés_kiejtés, beszédtempó, intonáció* kategóriáival.** Vagyis a nyelvhelyesség után a második nagyon fontos terület a tanulóknál a kategória egyedi sajátossága, tehát erre is próbálnak tudatosan odafigyelni beszéd közben.

Az önértékelés és tanári értékelés kapcsolatainál is ugyanez figyelhető meg (16. táblázat). A minta vonatkozásában pozitív közepes erősségűek az együttjárások. A legerősebb pozitív kapcsolat a két értékelés Nyelvtan kategóriája esetében van (r=0.572 p<0.05), és ugyanúgy, mint az énhatékonyság észlelése és az önértékelés kapcsolatánál láttuk, a Kiejtés, beszédtempó, intonáció jelentőséggel bír a tanulók és a tanár számára is a beszéd folyamán.

N=15 (p<0.05)		**Önértékelés_ Feladat végrehajtása**	**Önértékelés_ Strukturálás**	**Önértékelés_ Szóhasználat**	**Önértékelés_ Nyelvtan**	**Önértékelés_ Kiejtés, beszédtempó, intonáció**
Tanári értékelés_ Feladat megoldása	Pearson Correlation	0.364**	0.234*	0.197	0.422**	0.435**
	Sig. (2-tailed)	0.001	0.044	0.091	0.000	0.000
Tanári értékelés_ Strukturálás	Pearson Correlation	0.145	0.464**	0.430**	0.355**	0.445**
	Sig. (2-tailed)	0.214	0.000	0.000	0.002	0.000
Tanári értékelés_ Szóhasználat	Pearson Correlation	0.175	0.270*	0.328**	0.451**	0.359**
	Sig. (2-tailed)	0.134	0.019	0.004	0.000	0.002
Tanári értékelés_ Nyelvtan	Pearson Correlation	0.359**	0.0241*	0.351**	0.572**	0.457**
	Sig. (2-tailed)	0.002	0.037	0.002	0.000	0.000
Tanári értékelés_ Kiejtés, beszédtempó, intonáció	Pearson Correlation	0.235*	0.233*	0.353**	0.519**	0.543**
	Sig. (2-tailed)	0.042	0.044	0.002	0.000	0.000

16. táblázat. Az önértékelés és a Tanári értékelés összefüggései – Beszédkészség

A Preteszt és a Tanári értékelés összefüggéseinél annyi a különbség az előző két konstruktum kapcsolatától, hogy a legerősebb pozitív irányú szignifikáns kapcsolat a két értékelés Kiejtés, beszédtempó, intonáció kategóriái között áll fenn (r=0.577 p<0.05), vagyis a Preteszt és a Tanári értékelés szorosabban járnak egymással a beszéd formai jellemzőinek területén, mint a nyelvtan esetében (17. táblázat).

N=15 (p<0.05)		**Preteszt_ Fealadat megoldása**	**Preteszt_ Strukturálás**	**Preteszt_ Szóhasználat**	**Preteszt_ Nyelvtan**	**Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció**
Tanári értékelés_ Feladat megoldása	Pearson Correlation	0.288*	0.196	0.112	0.410**	0.337**
	Sig. (2-tailed)	0.012	0.092	0.337	0.000	0.003
Tanári értékelés_ Strukturálás	Pearson Correlation	0.145	0.307**	0.307**	0.165	0.254*
	Sig. (2-tailed)	0.214	0.007	0.007	0.158	0.028
Tanári értékelés_ Szóhasználat	Pearson Correlation	0.294*	0.132	0.420**	0.443**	0.402**
	Sig. (2-tailed)	0.010	0.257	0.000	0.000	0.000
Tanári értékelés_ Nyelvtan	Pearson Correlation	0.436**	0.248*	0.393**	0.559**	0.456**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.032	0.000	0.000	0.000
Tanári értékelés_ Kiejtés, beszédtempó, intonáció	Pearson Correlation	0.400**	0.196	0.242*	0.408**	0.577**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.093	0.036	0.000	0.000

17. táblázat. Az Énhatékonyság észlelése és a Tanári értékelés összefüggései - Beszédkészség

3.4.3. Különbségek háttérváltozók mentén

A továbbiakban azt mutatom be, hogy vannak-e különbségek nemek, feladattípusok vonatkozásában az énhatékonyság észlelése és az önértékelés területén.

Az íráskészség esetében a mintában a Preteszt, az Önértékelés minden kategóriájában a fiúk magasabb átlagot értek el, mint a lányok. A fiúk és lányok közötti az alapsokaságot nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző különbségek a következő kategóriák esetében voltak:

Preteszt_Feladat végrehajtása t(163)=2.944 p=0.004; M(Fiú= 92.88 M(-Lány)=84.11)
Preteszt_Szóhasználat (t(163)=3.023 p=0.001; M(Fiú= 78.72; M(Lány)=69.09)
Önértékelés_Feladat végrehajtása t(163)=3.626 p=0.000; M(Fiú= 93.11 M(-Lány)=84.11
Önértékelés_Szóhasználat t(163)=4.041p=0.000; M(Fiú=77.23 M(Lány)=63.41)

A beszédkészségnél a mintában minden esetben a fiúk magasabb átlagokat értek el, mint a lányok, de ez nem általánosítható az alapsokaságra.

Az íráskészségnél a feladattípusok vonatkozásában a Preteszt_Szövegtagolás, Önértékelés_Szövegtagolás, Önértékelés_helyesírás nyelvtan kategóriáit tekintve az alapsokaságot nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző különbség volt kimutatható. A Post Hoc Test Tuckey próba alapján kategóriánként a következő feladattípusok (Blokkok) esetében voltak kimutatható, szignifikáns az alapsokaságot nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző különbségek.

Preszt_Szövegtagolás kategóriánál a 11. Blokk és az összes többi blokk között
Önértékelés_Szöveg tagolása a 11. Blokk és a 6. Blokk kivételével az összes többi blokk között

Az énhatékonyság észlelése (Preteszt) és az Önértéklés tekintetében a 11. feladatnál (félhivatalos levél információ kérése) a szöveg tagolása okozott nagyfokú kihívást a tanulóknak. Az átlagok ismertetésekor már utaltunk a 11. Blokk okozta nehézségekre, és ezt most a Varianciaanalízis eredményei is megerősítették.

A beszédkészség esetében a *Preteszt_Strukturálás* és az Önértékelés _Szóhasználat kategóriáinál van kimutatható szignifikáns ($p<0.05$) különbség a blokkok között.

A Post Hoc Test Tuckey-próba alapján kategóriánként meghatározott feladattípusok (Blokkok) esetében voltak kimutatható, szignifikáns az alapsokaságot nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző különbségek a beszédkészség területén.

A Preteszt_Strukturálásnál a 2. és a 4. Blokkok az Önértékelés_Szóhasználatnál pedig a 3. és a 4. Blokkok között volt szignifikáns különbség. Ez tehát azt jelenti, hogy két (a foglakozások és a személyiségtulajdonságok) témakörben a tartalom strukturálása területén szignifikánsan eltérő a tanulók énhatékonyságának észlelése, az online vásárlás és a pályaválasztás témakörében pedig a témakörben releváns szóhasználat vonatkozásában tér el szignifikáns mértékben a tanulók önértékelése.

3.4.4. A tanulói önértékelések pontossága

A kutatási kérdések közül az egyik arra irányult, hogyan alakul az idő előrehaladtával az önértékelés és a tanári értékelés, vajon közelednek-e egymáshoz az átlagok. Páros t-próbát végeztem külön az íráskészség és a beszédkészség kategóriára vonatkozóan. Az íráskészség esetében megállapítható, hogy a minta esetében a t értéke a legkisebb a Feladat végrehajtása t (14)=0.435 p=0.670 (3. blokk), a Szövegtagolás t(14)=0.000 p=1 (3. és 6. blokk), a Szóhasználat t(14)=0.213 p=0.834 (2. blokk) és a Helyesírás, nyelvtan t(14)=0.000 p=1 (9. blokk) esetében volt. Ezek az eredmények csak a mintára jellemzők, tehát nem általánosíthatók. Az is látható, hogy az idő előrehaladtával az önértékelés és a tanári értékelés kategóriáinak átlagai nem közeledtek egymáshoz. Mivel az íráskészségnél (N=165) csak a Helyesírás, nyelvtan esetében volt kimutatható közepes erősségű pozitív együttjárás a feladatok típusával (r=0.460. p<0.001), ezért valószínűleg más tényezők határozzák meg azt, hogy az ön- és tanári értékelés mennyire közelítenek egymáshoz.

A beszédkészség esetében is elvégeztem a páros t-próbát. A t értéke a legkisebb a Feladat végrehajtása t(14)=-0.815 p=0.429 (1. blokk), Strukturálás t(14)=0.000 p=0 (3. blokk) Szóhasználat t(14)=-1.169 p=0.262 (2. blokk), Nyelvtan t(14)=0.000 p=1 (1. blokk), Kiejtés, beszédtempó, intonáció t(14)=-0. 351 p=0.731 (1. blokk) esetében volt. Ezek az eredmények sem általánosíthatók, csak a mintára jellemzők. Elmondható, hogy a beszédkészség esetében sem jellemző az, hogy a tanulói önértékelés és a tanári értékelés átlagai közeledjenek egymáshoz. A beszédkészségnél (N=75) a korrelációs vizsgálat gyenge ugyanakkor szignifikáns együttjárást mutatott ki a feladat típusa és az Önértékelés_Nyelvtan (r=0.230 p<0.05) és a Tanári értékelés_Feladatmegoldás (r=0.286 p<0.05), Tanári értékelés_Nyelvtan (r=0.394 p<0.01) és a Tanári értékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (r=0.364 p<0.05) estében. Ez azonban csak együttjárást mutat bizonyos esetekben, tehát a beszédkészségnel sem a feladat típusa a meghatározó abban, hogy az ön-és a tanári tékelés egymáshoz való viszonya hogyan alakul.

3.4.5. Regresszióanalízis- az Énhatékonyság észlelése – Önértékelés - Tanári értékelés hatásmechanizmusai

Ennél a vizsgáltanál is külön ismertetem az íráskészség és a beszédkészség területeit. Az íráskészségnél Hierachikus regresszió segítségével elemeztem, hogy az énhatékonyság-észlelés és az önértékelés változói milyen mértékben jósolják be egymást. Az adatokban az outlining labeling rule (Tukey, 1977) alapján nem található egydimenziós outlier. A többdimenziós outlierek szűrésére Cook-távolságot számoltam és az adatokat a következő kritériumszintek mentén ellenőriztem: Cook-távolság 1 (Cook & Weisberg, 1982). Az eredmények alapján a mintában nincs többdimenziós outlier.

Az adatok megtisztítását követően a regresszióba kerülő változók jellemzőit az 18. táblázat tartlamazza.

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Átlagos eltérés (STD)
Preteszt_Helyesírás, nyelvtan	165	20	100	63.73	18.268
Önértékelés_ Szóhasználat	165	20	100	73.55	20.318
Önértékelés_Helyesírás, nyelvtan	165	20	100	65.94	21.210
Tanári értékelés_ Feladat végrehajtása	165	10	100	89.48	18.604
Tanári értékelés_ Szövegtagolás	165	25	100	91.18	14.270
Tanári értékelés_ Szóhasználat	165	20	100	74.70	21.218
Tanári értékelés_ Helyesírás, nyelvtan	165	20	100	69.42	22.282

18. táblázat. A regresszióba kerülő változók - Íráskészség

A kolinearitás feltételének ellenőrzésére alkalmas tesztek alapján a változók között sem kolinearitás, sem multikoleniaritás nem áll fenn.

Hét szignifikáns modell kialakításra került sor. A modellekben egyenként a prediktor változók közötti korrelációk a következők szerint alakultak:

1. modell: Preteszt_Helyesírás, nyelvtan – Preteszt_Szóhasználat (r=0.389), Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.242), Önértékelés_Szövegtagolás (r=0.213), Önértékelés_Helyesírás, nyelvtan (r=0.745) R=0.778 p<0.001.

A tolerancia értékek:
Preteszt_szóhasználat: 74%
Önrétékelés_Feladat végrehajtása: 69%
Önértékelés_ Szövegtagolás: 59%
Önértékelés_Helyesírás, nyelvtan: 82%

2. modell: Önértékelés_Szóhasználat - Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.466), Preteszt_Szóhasználat (r=0.597), Preteszt_Helyesírás, nyelvtan (r=0.461) R=0.682 p<0.001
   A tolerancia értékek:
   Önértékelés_Feladat végrehajtása: 82%
   Preteszt_Szóhasználat: 74%
   Preteszt_Helyesírás_nyelvtan: 84%
3. modell: Önértékelés_Helyesírás, nyelvtan – Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.371), Preteszt_Szövegalkotás (r=0.190, p<0.05), Preteszt_Szóhasználat (r=0.312, Preteszt_Helyesírás, nyelvtan (r=0.745), Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan (r=0.465) R=0.808 p<0.001
   Tolerancia értékek:
   Önértékelés_Feladat végrehajtása: 80%
   Preteszt_Szövegalkotás: 87%
   Preteszt_Szóhasználat: 68%
   Preteszt_Helyesírás, nyelvtan:78%
   Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan: 88%
4. modell: Tanári értékelés_Feladat végrehajtása – Tanári értékelés_Szóhasználat (r=0.460), Preteszt_Feladat végrehajtása (r=0.205), Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.267)
   R= 0.516 p<0.001
   Tolerancia értékek:
   Tanári értékelés_Szóhasználat: 90%
   Preteszt_Feladat végrehajtása: 78%
   Önértékelés_Feladat végrehajtása: 70%
5. modell: Tanári értékelés_Szóhasználat – Tanári értékelés_Feladat végrehajtása (r=0.460), Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan (r=0.487)
   R=0.619 p<0.001
   Tolerancia értékek:
   Tanári értékelés_Feladat végrehajtása: 97%
   Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan: 97%
6. modell: Tanári értékelés_Szövegtagolás – Önértékelés_Szövegtagolás (r=0.341) R=0.341 p<0.001
   Tolerania érték: 100%

7. modell: Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan – Tanári értékelés_Szóhasználat (r=0.487), Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.169, p<0.05) R=0.487 p<0.001
   Tolerancia értékek:
   Tanári értékelés_Szóhasználat: 90%
   Önértékelés_Feladat végrehajtása: 90%

A toleranciaértékek többségében közepesen erősek, illetve magasak. A prediktorok nagymértékű függetlensége lehetővé teszi, hogy hatásukat tisztán értelmezzük a regresszióban. A standardizált predikált értékeket és standardizált reziduális hibákat megjelenítő pontdiagrammok alapján megállapítható, hogy a mintán teljesül a homeszkedaszticitás és linearitás feltétele. A hisztogramok alapján a standardizált reziduális hibák normalitásának feltétele is teljesül. Az adatokon teljesül a reziduális hibák függetlenségének feltétele (Durbin & Watson Durbin, 1951).

A regresszió analízis eredményeként megszületett 7 modell adatai a 19. táblázatban láthatók.

Az énhatékonyság észlelése, az önértékelés és a tanári értékelés változóinak összefüggései							
		B	**SE (B)**	**β**	**t**	**p**	**Tolerancia**
1. modell	(Constant)	18.851	8.476		2.224	0.028	
	Preteszt_Szóhasználat	0.249	0.062	0.231	4.004	0.000	0.747
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	-0.180	0.075	-0.144	-2.398	0.018	0.693
	Önértékelés_ Szövegtagolás	0.198	0.097	0.132	2.039	0.043	0.597
	Önértékelés_Helyesírás, nyelvtan	0.623	0.047	0.723	13.212	0.000	0.828
Függő változó: Preteszt_Helyesírás, nyelvtan							
R^2=0.605, R^2_{Adj}=0.593 F(5, 159)=48.780 p< 0.001							
2. modell	(Constant)	-10.854	7.951		-1.365	0.174	
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	0.334	0.089	0.240	3.771	0.000	0.821
	Preteszt_Helyesírás, nyelvtan	0.275	0.070	0.247	3.926	0.000	0.841
	Preteszt_Szóhasználat	0.481	0.080	0.401	5.985	0.000	0.740
Függő változó: Önértékelés_Szóhasználat							

R^2=0.465, R^2_{Adj}=0.455 F(3, 161)=46.641 p< 0.001							
3. modell	(Constant)	-25.574	9.013		-2.838	0.005	
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	0.287	0.075	0.198	3.806	0.000	0.809
	Preteszt_Szövegtagolás	0.116	0.085	0.067	1.353	0.178	0.879
	Preteszt_Szóhasználat	-0.124	0.071	-0.099	-1.756	0.081	0.687
	Preteszt_Helyesírás, nyelvtan	0.756	0.061	0.651	12.377	0.000	0.789
	Tanári értékelés_ Helyesírás, nyelvtan	0.231	0.047	0.242	4.885	0.000	0.886
Függő változó: Önértékelés_Helyesírás, nyelvtan							
R^2=0.653, R^2_{Adj}=0.642 F(5, 159)=59.857 p< 0.001							
4. modell	(Constant)	58.975	11.115		5.306	0.000	
	Tanári értékelés_ Szóhasználat	0.367	0.063	0.418	5.858	0.000	0.900
	Preteszt_Feladat végrehajtása	0.144	0.082	0.134	1.755	0.081	0.786
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	0.195	0.103	0.153	1.893	0.060	0.701
Függő változó: Tanári értékelés_Feladat végrehajtása							
R^2=0.266, R^2_{Adj}=0.248 F(4, 160)=14.521 p< 0.001							
5. modell	(Constant)	7.423	7.114		1.043	0.298	
	Tanári értékelés_Feladat végrehajtása	0.441	0.071	0.387	6.175	0.000	0.970
	Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan	0.400	0.060	0.420	6.701	0.000	0.970
Függő változó: Tanári értékelés_Szóhasználat							
R^2=0.383, R^2_{Adj}=0.375 F(2, 162)=50.204 p< 0.001							
6. modell	(Constant)	53.785	8.156		6.595	0.000	
	Önértékelés_ Szövegtagolás	0.400	0.087	0.341	4.624	0.000	1.000
Függő változó: Tanári értékelés_Szövegtagolás							
R^2=0.116, R^2_{Adj}=0.111 F(1,163)=21.379 p< 0.001							
7. modell	(Constant)	29.075	9.946		2.923	0.004	
	Tanári értékelés_ Szóhasználat	0.505	0.076	0.481	6.663	0.000	0.902
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	0.029	0.110	0.019	0.260	0.795	0.902
Függő változó: Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan							
R^2=0.238, R^2_{Adj}=0.228 F(2, 162)=25.248 p< 0.001							

19. táblázat. A regresszióanalízis eredményeként felállítható modellek- Íráskészség

Az 1. modellben tehát a 4 változó együtt 60.5%-ban magyarázza szignifikánsan a *Preteszt _Helyesírás, nyelvtan* változót. A *Preteszt_Szóhasználat* és az Önértékelés_ Helyesírás, nyelvtan változók azok, amelyek szignifikánsan pozitív hatással vannak a *Preteszt_Helyesírás, nyelvtan* értékére.

A 2. modellben 3 változó 46.3%-ban magyarázza szignifikánsan az Önértékelés_ Szóhasználat változót. Az Önértékelés_Feladat végrehajtása, a *Preteszt_Helyesírás, nyelvtan* és a *Preteszt_Szóhasználat* szignifikáns pozitív hatással vannak a függő változóra.

A 3. modellben az 5 változó együtt 65.3%-ban magyarázza szignifikánsan az Önértékelés_Helyesírás, nyelvtan függő változót. Az Önértékelés_Feladat végrehajtása, a *Preteszt_Helyesírás, nyelvtan* és a *Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan* szignifikáns, pozitív hatással vannak a függő változóra.

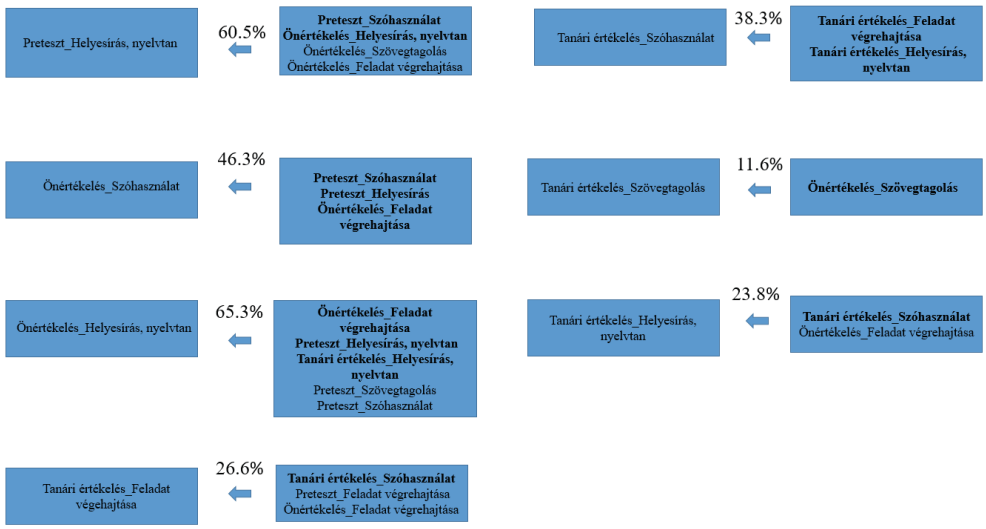
A 4. modellben 3 változó magyarázza szignifikánsan 26.6%-ban a *Tanári értékelés_ Feladat végrehajtása* változót. Ezek közül csak a *Tanári értékelés_Szóhasználat* az, amely szignifikáns pozitív hatással van a függő változóra.

Az 5. modellben 2 változó magyarázza szignifikánsan 38.3% a *Tanári értékelés Szóhasználat* változót. A *Tanári értékelés_Feladat végrehajtása* és a *Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan* szignifikáns pozitív hatással vannak a függő változóra.

A 6. modellben 1 változó 11.6%-ban magyarázza szignifikánsan a *Tanári értékelés_Szövegtagolás* változót méghozzá úgy, hogy az (Önértékelés_Szövegtagolás) szignifikáns pozitív hatással van a függő változóra.

A 7. modellben 2 változó 23.8%- ban szignifikánsan magyarázza a *Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan* változót. Ezek közül csak a *Tanári értékelés_Szóhasználat* változó van szignifikáns pozitív hatással a függő változóra.

Az eredményeket a könnyebb értelmezhetőség céljából egy ábrával illusztrálom. A vastagon szedett változók szignifikáns pozitív hatást gyakorolnak a függő változóra (7. ábra).



7. ábra. A változók hatásrendszere

Az ábrából látható, hogy a regresszióanalízisbe beemelt változók közül az önértékelés és énhatékonyság észlelése (preteszt) változói magyarázzák egymást a legtöbbször és a legnagyobb mértékben. A Preteszt_Helyesírás, nyelvtan (ß=0.651) és az Önértékelés_Helyesírás, nyelvtan (ß=0.723) változók egymásra gyakorolt erős hatása is bebizonyosodott az eredmények alapján. A Preteszt_Szóhasználat közepes erősségű hatását az Önértékelés_Szóhasználat változóra (ß=0.401) is alátámasztják az eredmények. Az önértékelés esetében csak a Helyesírás, nyelvtan változót határozza meg kismértékben a Tanári értékelés_Helyesírás, nyelvtan függő változó (ß=0.242). Az eredmények alapján elmondható, hogy a korábbi kutatások eredményei megerősítést nyertek, azaz **az énhatékonyság észlelése és az önértékelés szoros együttjárása és egymásra gyakorolt hatása ismét bizonyítást nyert.** Vizsgálatom árnyalja a konstruktumok összefüggéseit és hatásrendszerét. Arra is rámutattam, hogy a tanári értékelés bizonyos változói hogyan hatnak az önértékelésre. Érdekes eredménye a kutatásnak, hogy a tanári értékelés egyik változójának a hatását sem sikerült alátámasztani az énhatékonyság észlelésére az általam felvázolt modellekben, ugyanakkor a tanári értékelés következetessége bebizonyosodott. Ezt az értékelést a tanár által értékelt szóhasználat, feladat végrehajtása és helyesírás, nyelvtan hármas kapcsolata határozza meg.

A beszédkészség esetében is végeztem regresszióelemzést. Az elemzésbe az elemszám miatt csak a Preteszt és az Önértékelés változóit vontam be (20. táblázat).

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Átlagos eltérés (STD)
Preteszt_Feladat megoldása	75	33	100	81.89	20.670
Preteszt_Strukturálás	75	33	100	81.88	21.400
Preteszt_Szóhasználat	75	33	100	69.49	20.389
Preteszt_Nyelvtan	75	33	100	56.53	18.420
Preteszt_Kiejtés, beszéd-tempó, intonáció	75	33	100	68.63	18.962
Önértékelés_Feladat végrehajtása	75	33	100	81.49	18.260
Önértékelés_Strukturálás	75	33	100	84.12	19.180
Önértékelés_Szóhasználat	75	33	100	69.99	17.503
Önértékelés_Nyelvtan	75	33	100	58.27	22.193
Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	75	33	100	68.63	18.962
Valid N (listwise)	75				

20. táblázat. A regresszióba bevont változók- Beszédkészség

Tíz szignifikáns modell kialakításra került sor. A modellekben egyenként a prediktor változók közötti korrelációk a következők szerint alakultak:

1. modell: Preteszt_Feladat megoldása – Preteszt_Strukturálás (r=0.495), Preteszt_Szóhasználat (r=0.366), Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.515), Önértékelés_Szóhasználat, (r=0.239), Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (r=0.429), R= 0.679 p<0.001. Durbin-Watson: 1.978
   A tolerancia értékek:
   Preteszt_Strukturálás: 78%
   Preteszt_Szóhasználat: 74 %
   Önértékelés_Szóhasználat: 65%
   Önértékelés_Fealadat végrehajtása: 82%
   Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 69%
2. modell: Preteszt_Strukturálás - Preteszt_Feladat megoldása (r=0.495), Preteszt_Nyelvtan (r= 0.403), Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (r=0.379), Önértékelés_Strukturálás (r=0.488), Önértékelés_Szóhasználat (r=0.354), Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.346), Önértékelés_Nyelvtan (r=0.402), Önértékelés_Kiejtés beszédtempó, intonáció (r=0.342), R=0.672 p<0.001. Durbin-Watson: 2.140
   A modell magyarázó ereje:45%

A tolerancia értékek:
Preteszt_Feladat megoldása: 50%
Preteszt_Nyelvtan: 37%
Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció : 38%
Önértékelés_Strukturálás: 72%
Önértékelés_Szóhasználat: 57%
Önértékelés_Feladat végrehajtása: 61%
Önértékelés_Nyelvtan: 39%
Önértékelés_Kiejtés beszédtempó, intonáció: 50%

3. modell: Preteszt_Szóhasználat - Preteszt_Feladat megoldása (r=0.366), Preteszt_Nyelvtan (r=0.44), Preteszt_Kiejtés beszédtempó, intonáció (r=0.570), Önértékelés_Szóhasználat (r=0.440), Önértékelés_Nyelvtan (r=0.454) Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (r=0.413), R= 0.610 p<0.001. Durbin-Watson: 2.367
   A tolerancia értékek:
   Preteszt_Feladat megoldása: 45%
   Preteszt_Nyelvtan: 39%
   Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 43%
   Önértékelés_Szóhasználat: 56%
   Önértékelés_Nyelvtan: 41%
   Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 51%
4. modell: Preteszt_Nyelvtan - Preteszt_Feladat megoldása (r=0.577) Preteszt_Strukturálás (r=0.403), Preteszt_Szóhasználat (r=0.440), Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció, (r=0.580), Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.411) Önértékelés_Szóhasználat (r=0.430), Önértékelés_Nyelvtan (r=0.684), Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (r=0.489) R=0.776 p<0.001. Durbin-Watson: 1.955
   A tolerancia értékek:
   Preteszt_Feladat megoldása: 50%
   Preteszt_Strukturálás: 67%
   Preteszt_Szóhasználat: 62%
   Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 40%
   Önértékelés_Feladat végrehajtása: 68%
   Önértékelés_Szóhasználat: 55%
   Önértékelés_Nyelvtan: 53%
   Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 51%
5. modell: Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció - Preteszt_Feladat megoldása (r=0.505), Preteszt_Strukturálás (r=0.379), Preteszt_Szóhasználat (r=0.570), Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.356) Önértékelés_Szóhasználat (r=0.573), Önértékelés_Nyelvtan (r=0.543), Önértékelés_Kiejtés, be-

szédtempó, intonáció (r=0.622), R=0.771 p<0.001. Durbin-Watson: 1.710
A tolerancia értékek:
Preteszt_Feladat megoldása:53%
Preteszt_Strukturálás: 67%
Preteszt_Szóhasználat: 68%
Önértékelés_Feladat végrehajtása: 68%
Önértékelés_Szóhasználat: 60%
Önértékelés_Nyelvtan: 54%
Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 56%

6. modell: Önértékelés_Feladat végrehajtása – Preteszt_Feladat megoldása (r= 0.515), Preteszt_Strukturálás (r=0.346), Preteszt_Nyelvtan (r=0.411), Preteszt_ Kiejtés, beszédtempó intonáció (r=0.350), Önértékelés_Strukturálás (r=0374), Önértékelés_Nyelvtan, (r=350), R=0.625 p<0.001. Durbin-Watson: 2.008
A tolerancia értékek:
Preteszt_Feladat megoldása: 51%
Preteszt_Strukturálás: 55%
Preteszt_Nyelvtan: 37%
Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 38%
Önértékelés_Strukturálás: 65%
Önértékelés_Nyelvtan: 39%
7. modell: Önértékelés_strukturálás – Preteszt_Strukturálás (r=0.488), Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.374), Önértékelés_Nyelvtan (r=0.350), R=0.643, p<0.001. Durbin-Watson: 2.133
A tolerancia értékek:
Preteszt_Strukturálás: 67%
Önértékelés_Feladat végrehajtása: 67%
Önértékelés_Nyelvtan: 41%
8. modell: Önértékelés_Szóhasználat – Preteszt_Strukturálás (r=0.354), Preteszt_Szóhasználat (r=0.440), Preteszt_Nyelvtan (r=0.430), Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (r=0.573), Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.320), Önértékelés_Nyelvtan (r=0.500), Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (r=0.482), R=0.666 p<0.001. Durbin-Watson: 1.578
A tolerancia értékek:
Preteszt_Strukturálás: 56%
Preteszt_Szóhasználat: 62%
Preteszt_Nyelvtan: 37%
Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 41%
Önértékelés_Feladat végrehajtása: 62%
Önértékelés_Nyelvtan: 39%
Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 50%

9. modell: Önértékelés_Nyelvtan - Preteszt_Feladat megoldása (r=0.385), Preteszt_Strukturálás (r=0.402), Preteszt_Szóhasználat (r=0.454), Preteszt_Nyelvtan (r=0.684), Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (r=0.543) Önértékelés_Feladat végrehajtása (r=0.350), Önértékelés_Strukturálás (r=0.350) Önértékelés_Szóhasználat (r=0.500), Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (r=0.578), R=0.781 p<0.001. Durbin-Watson: 1.845
   A tolerancia értékek:
   Preteszt_Feladat megoldása: 45%
   Preteszt_Strukturálás: 54%
   Preteszt_Szóhasználat: 61%
   Preteszt_Nyelvtan: 50%
   Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 38%
   Önértékelés_Feladat végrehajtása: 60%
   Önértékelés_Strukturálás: 62%
   Önértékelés_Szóhasználat: 56%
   Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 52%
10. modell: Önértékelés_ Kiejtés, beszédtempó, intonáció – Preteszt_Feladat megoldása (r=0.429), Preteszt_Strukturálás (r=0.342), Preteszt_Szóhasználat (r=0.413), Preteszt_Nyelvtan (r=0.489), Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (r=0.622), Önértékelés_Szóhasználat (r= 0.482), Önértékelés_Nyelvtan (r=0.578) R=0.709 p<0.001. Durbin-Watson: 2.057
   Tolerancia értékek:
   Preteszt_Feladat megoldása: 46%
   Preteszt_Strukturálás: 55%
   Preteszt_Szóhasználat: 61%
   Preteszt_Nyelvtan: 37%
   Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció: 43%
   Önértékelés_Szóhasználat: 56%
   Önértékelés_Nyelvtan: 41%

A toleranciaértékek többségében közepesen erősek. A prediktorok nagymértékű függetlensége lehetővé teszi, hogy hatásukat tisztán értelmezzük a regresszióban. A standardizált predikált értékeket és standardizált reziduális hibákat megjelenítő pontdiagrammok alapján megállapítható, hogy a mintán teljesül a homeszkedasztikitás és linearitás feltétele. A hisztogramok alapján a standardizált reziduális hibák normalitásának feltétele is teljesül. A beszédkészségnél a következő modelleket állítottam fel (21. táblázat).

Az énhatékonyság észlelése, az önértékelés és a tanári értékelés változóinak összefüggései							
		B	**SE (B)**	**β**	**t**	**p**	**Tolerancia**
1. modell	(Constant)	8.922	10.615		0.841	0.404	
	Preteszt_Strukturálás	0.298	0.096	0.309	3.099	0.003	0.787
	Preteszt_Szóhasználat	0.179	0.104	0.176	1.721	0.090	0.754
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	0.402	0.110	0.355	3.648	0.001	0.823
	Önértékelés_Szóhasználat	-0.210	0.129	-0.178	-1.721	0.107	0.655
	Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	0.264	0.116	0.242	2.272	0.026	0.690
Függő változó: Preteszt_Feladat végrehajtása							
R^2=0.461, R^2_{Adj}=0.422 F(5, 69)=11.820 p< 0.001							
2. modell	(Constant)	4.022	12.574		0.320	0.750	
	Preteszt_Feladat megoldása	0.381	0.134	0.368	2.844	0.006	0.504
	Preteszt_Nyelvtan	0.139	0.175	0.120	0.795	0.429	0.373
	Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	0.103	0.166	0.091	0.618	0.539	0.389
	Önértékelés_Strukturálás	0.465	0.121	0.417	3.854	0.000	0.721
	Önértékelés_Szóhasználat	0.201	0.149	0.165	1.355	0.180	0.572
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	-0.112	0.137	-0.096	-0.817	0.417	0.616
	Önértékelés_Nyelvtan	0.028	0.142	0.029	0.196	0.845	0.390
	Önértékelés_Kiejtés beszédtempó, intonáció	-0.084	0.147	-0.074	-0.570	0.570	0.500
Függő változó: Preteszt_Strukturálás							
R^2=0.452, R^2_{Adj}=0.376 F(9, 65)=5.954 p< 0.001							
3. modell	(Constant)	18.755	11.688		1.606	0.113	
	Preteszt_Feladat megoldása	0.115	0.142	0.116	0.807	0.423	0.457
	Preteszt_Nyelvtan	0.037	0.171	0.033	0.216	0.830	0.398
	Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	0.359	0.159	0.361	2.437	0.018	0.432
	Önértékelés_Szóhasználat	0.173	0.151	0.148	1.145	0.256	0.568
	Önértékelés_Nyelvtan	0.144	0.138	0.156	1.038	0.303	0.419
	Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	-0.014	0.147	-0.013	-0.095	0.925	0.510
Függő változó: Preteszt_Szóhasználat							
R^2=0.373, R^2_{Adj}=0.297 F(8, 66)=4.899 p< 0.001							

4. modell	(Constant)	-1.990	8.563		-0.232	0.817	
	Preteszt_Feladat megoldása	0.277	0.097	0.311	2.858	0.060	0.509
	Preteszt_Strukturálás	-0.012	0.081	-0.014	-0.146	0.884	0.674
	Preteszt_Szóhasználat	0.019	0.088	0.021	0.216	0.830	0.628
	Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	0.149	0.118	0.153	1.260	0.212	0.406
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	0.030	0.095	0.030	0.314	0.754	0.680
	Önértékelés_Szóhasználat	0.042	0.109	0.039	0.380	0.705	0.558
	Önértékelés_Nyelvtan	0.392	0.088	0.472	4.457	0.000	0.537
	Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	-0.042	0.105	-0.044	-0.402	0.689	0.511
Függő változó: Preteszt_Nyelvtan							
R^2=0.603, R^2_{Adj}=0.554 F(8, 66)=12.509 p< 0.001							
5. modell	(Constant)	-4.423	8.830		-0.501	0.618	
	Preteszt_Feladat megoldása	0.192	0.097	0.209	1.970	0.053	0.539
	Preteszt_Strukturálás	0.004	0.084	0.004	0.047	0.962	0.674
	Preteszt_Szóhasználat	0.221	0.087	0.237	2.527	0.014	0.688
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	0.011	0.098	0.011	0.112	0.911	0.680
	Önértékelés_Szóhasználat	0.269	0.108	0.248	2.489	0.015	0.609
	Önértékelés_Nyelvtan	0.059	0.091	0.069	0.656	0.514	0.540
	Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	0.270	0.104	0.270	2.597	0.012	0.563
Függő változó: Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció							
R^2=0.594, R^2_{Adj}=0.551 F(7, 67)=13.989 p< 0.001							
6. modell	(Constant)	20.223	11.037		1.832	0.071	
	Preteszt_Feladat megoldása	0.374	0.119	0.423	3.137	0.003	0.516
	Preteszt_Strukturálás	-0.091	0.111	-0.106	-0.817	0.417	0.554
	Preteszt_Nyelvtan	0.152	0.157	0.154	0.972	0.334	0.375
	Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	0.070	0.150	0.073	0.470	0.640	0.388
	Önértékelés_Strukturálás	0.310	0.114	0.326	2.722	0.008	0.653
	Önértékelés_Nyelvtan	0.001	0.128	0.002	0.011	0.991	0.390
Függő változó: Önértékelés_Feladat végrehajtása							
R^2=0.391 R^2_{Adj}=0.306 F(9, 65)=1070.907 p< 0.001							
7. modell	(Constant)	33.052	10.920		3.027	0.004	
	Preteszt_Strukturálás	0.400	0.104	0.146	3.854	0.000	1.484
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	0.330	0.121	0.314	2.722	0.008	0.679
	Önértékelés_Nyelvtan	0.251	0.128	0.290	1.960	0.054	
Függő változó: Önértékelés_Strukturálás							

R^2=0.413, R^2_{Adj}=0.332 F(9, 65)=1250.760 p< 0.001							
8. modell	(Constant)	20.773	10.040		2.069	0.043	
	Preteszt_Strukturálás	0.137	0.101	0.167	1.355	0.180	0.564
	Preteszt_Szóhasználat	0.116	0.100	0.135	1.157	0.252	0.626
	Preteszt_Nyelvtan	0.0440	0.140	0.046	0.305	0.761	0.370
	Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	0.301	0.132	0.326	2.279	0.026	0.417
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	0.151	0.112	0.158	1.351	0.181	0.626
	Önértékelés_Nyelvtan	0.108	0.116	0.137	0.930	0.356	0.395
	Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	0.138	0.120	0.149	1.150	0.254	0.507
Függő változó: Önértékelés_Szóhasználat							
R^2=0.444, R^2_{Adj}=0.367 F(9, 65)=5.762 p< 0.001							
9. modell	(Constant)	-20.905	10.690		-1.956	0.055	
	Preteszt_Feladat megoldása	-0.136	0.123	-0.127	-1.108	0.272	0.456
	Preteszt_Strukturálás	0.021	0.108	0.020	0.196	0.845	0.549
	Preteszt_Szóhasználat	0.075	0.107	0.069	0.699	0.487	0.618
	Preteszt_Nyelvtan	0.635	0.132	0.527	4.821	0.000	0.502
	Preteszt_Kiejtés, beszéd-tempó, intonáció	0.039	0.146	0.034	0.270	0.788	0.387
	Önértékelés_Feladat végrehajtása	0.001	0.121	0.001	0.011	0.991	0.609
	Önértékelés_Strukturálás	0.223	0.114	0.193	1.960	0.054	0.621
	Önértékelés_Szóhasználat	0.122	0.131	0.096	0.930	0.356	0.564
	Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	0.254	0.125	0.217	2.041	0.045	0.529
Függő változó: Önértékelés_Nyelvtan							

R^2=0.610, R^2_{Adj}=0.556 F(9, 65)=11.315 p< 0.001							
10. modell	(Constant)	10.870	10.530		1.032	0.306	
	Preteszt_Feladat megoldása	0.170	0.118	0.185	1.442	0.154	0.462
	Preteszt_Strukturálás	-0.060	0.104	-0.067	-0.570	0.570	0.551
	Preteszt_Szóhasználat	-0.029	0.104	-0.032	-0.282	0.779	0.614
	Preteszt_Nyelvtan	-0.007	0.148	-0.006	-0.044	0.965	0.370
	Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció	0.376	0.133	0.367	2.757	0.008	0.432
	Önértékelés_Szóhasználat	0.145	0.126	0.134	1.150	0.254	0.568
	Önértékelés_Nyelvtan	0.237	0.116	0.277	2.041	0.045	0.415
Függő változó: Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció							
R^2=0.503, R^2_{Adj}=0.434 F(9, 65)=7.306 p< 0.001							

21. táblázat. A regresszióanalízis eredményeként felállítható modellek - Beszédkészség

A beszédkészség területén tehát az alább látható a változók hatásrendszere. Csak azokat a független változókat hagytam meg a modellekben, amelyek szignifikáns magyarázó erővel bírnak, illetve a legerősebb magyarázó erővel rendelkező változó mellé egy + jelet raktam.

1. modell

Preteszt_Feladat végrehajtása	**46%**	**Preteszt_Strukturálás** **Preteszt_Szóhasználat** **Önértékelés_Feladat végrehajtása (β=0.355)+** **Önértékelés_Szóhasználat** **Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció**

2. modell

Preteszt_Feladat végrehajtása	**45%**	**Preteszt_Feladat megoldása** **Preteszt_Nyelvtan** **Önértékelés_Strukturálás (β=0.417)+** **Önértékelés_Szóhasználat** **Önértékelés_Feladat végrehajtása**

3. modell

Preteszt_Szóhasznála	**37%**	**Preteszt_Feladat megoldása** **Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (β=0.361)+** **Önértékelés_Szóhasználat** **Önértékelés_Nyelvtan**

4. modell

Preteszt_Nyelvtan	**60%**	**Preteszt_Feladat megoldása** **Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció** **Önértékelés_Nyelvtan (β=0.472)+**

5. modell **Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció**	**59%**	**Preteszt_Feladat megoldása** **Preteszt_Szóhasználat** **Önértékelés_Szóhasználat** **Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (β=0.270)+**
6. modell **Önértékelés_Feladat végrehajtása**	**39%**	**Preteszt_Feladat megoldása (β=0.423)+** **Preteszt_Strukturálás** **Preteszt_Nyelvtan** **Önértékelés_Strukturálás**
7. modell **Önértékelés_Strukturálás**	**41%**	**Preteszt_Strukturálás** **Önértékelés_Feladat végrehajtása (β=0.314)+** **Önértékelés_Nyelvtan**
8. modell **Önértékelés_Szóhasználat**	**44%**	**Preteszt_Strukturálás** **Preteszt_Szóhasználat** **Preteszt_Nyelvtan** **Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (β=0.326)+** **Önértékelés_Feladat végrehajtása** **Önértékelés_Nyelvtan** **Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció**
9. modell **Önértékelés_Nyelvtan**	**61%**	**Preteszt_Feladat megoldása** **Preteszt_Szóhasználat** **Preteszt_Nyelvtan (β=0.527)+** **Önértékelés_Strukturálás** **Önértékelés_Szóhasználat** **Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció**
10. modell **Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció**	**50%**	**Preteszt_Feladat megoldása** **Preteszt_Strukturálás** **Preteszt_Kiejtés, beszédtempó, intonáció (β=0.367)+** **Önértékelés_Szóhasználat** **Önértékelés_Nyelvtan**

A beszédkészségnél a regresszióanalízisbe beemelt változók esetében is látható, hogy az önértékelés és énhatékonyság észlelése (preteszt) változói több esteben is dominánsan magyarázzák egymást. A bevont változók a legnagyobb magyarázó erővel a 4., 5. 9. és 10. modellek esetében bírnak. Ezek az Énhatékonyság észlelése_Nyelvtan, Énhatékonyság észlelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció, Önértéke-

lés_Nyelvtan, Önértékelés_Kiejtés, beszédtempó, intonáció. A modelleken belül a legerősebb és a legkiemelkedőbb hatással a Preteszt_Nyelvtan (**β=0.527**) bír az Önértékelés_Nyelvtan függő változóra (9. modell). A **β** viszonylag alacsony értékei miatt a többi modellnél inkább a modellekbe bevont változók együttes hatásáról érdemes beszélni**. Ez az eredmény azt támasztja alá, hogy a tanulóknál nemcsak az íráskészség, hanem a beszédkészség fejlesztése esetében is a nyelvtan kiemelkedő fontosággal bír.**

3.4.6. Az énhatékonyság észlelése az akciókutatásban

Akciókutatásom során a fenti folyamatok leírásából látható, hogy a tanulók rendszeresen végeztek önértékelést feladatspecifikus énhatékonyság észlelése méréssel és tanári értékeléssel kísérve, ugyanakkor az egész kutatás koncepciójához tartozott az énhatékonyság észlelésének mérése az első tanév elején, az első tanév és a második tanév végén (bement, kimenet 1 és kimenet 2).

A továbbiakban e mérések és a blokkonként végrehajtott énhatékonyság észlelése mér*és (preteszt) eredményeit vetem össze és értelmezem*. A három mér*ési pont eredményeit a 22. táblázat foglalja össze:*

Énhatékonyság észlelése három méréspont mentén						
	Kísérleti csoport (N=15)			**Kontrollcsoport (N=17)**		
	Általános nyelvi készségek énhatékonyság észlelése	**Íráskészség énhatékonyság észlelése**	**Beszédkészség énhatékonyság észlelése**	**Általános nyelvi készségek énhatékonyság észlelése**	**Íráskészség énhatékonyság észlelése**	**Beszédkészség énhatékonyság észlelése**
bemenet	5.39	5.11	0	6.4	6.11	0
kimenet első év	5.34	5.47	0	5.86	5.71	0
kimenet második év	6.07	6.21	5.83	6.71	6.65	6.61

22. táblázat. A tanulók énhatékonyság észlelése három mérési pont mentén

Fontos tisztáznom, hogy míg a bemeneti, kimeneti 1 és kimeneti 2 mérések három nagyobb területen (általános nyelvi készségek, íráskészség és beszédkészség

vonatkozásában) mérték az énhatékonyság észlelését, addig az önértékelés blokkjainál feladatspecifikusan értékelték a tanulók az énhatékonyság észlelésüket meghatározott kritériumok mentén (Íráskészség: Feladat végrehajtása, Szövegalkotás, Szövegtagolás, Szóhasználat, Helyesírás, nyelvtan, Beszédkészség: Feladat végrehajtása, Strukturálás, Szóhasználat, Nyelvtan, Kiejtés, beszédtempó, intonáció.).

A három mérési pont értékei alapján látható, hogy az általános nyelvi készségek és az íráskészség énhatékonyság észlelése átlagai első év végén alacsonyabbak mint a bemenetkor, a második év végén viszont magasabbak. Ugyanez mondható el a kontrollcsoport esetében is. Amennyiben az átlagok eltéréseit nézzük (23. táblázat), a kísérleti csoportnál a bemeneti és a második év végi kimeneti mérés eredményeinél az általános nyelvi énhatékonyság észlelésekor nagyobb volt az átlagok közötti különbség a kimeneti mérés javára mint a kontrollcsoportnál (Kísérleti csoport átlagok különbsége=0.68; Kontrollcsoport átlagok különbsége=0.31). Ugyanez a megállapítás érvényes az íráskészségre vonatkozó énhatékonyság észlelése esetében is (Kísérleti csoportátlagok különbsége=1.10; Kontrollcsoportátlagok különbsége=0.55).

A legnagyobb átlagok közötti eltérések az egyes kategóriák között a Kísérleti csoportnál (N=15)			
Kategóriák	**Átlagok közötti eltérések**	**Bemeneti átlag**	**Kimeneti átlag második év vége**
31. Képes vagy-e egy rövid bemutatkozó szöveget írni angolul?	-2.400	3.87	6.27
26. Képes vagy-e megérteni telefonszámokat angolul?	-1.800	4.73	6.53
38. Képes vagy-e érvelő esszét írni megadott témában?	-1.667	4.73	6.40
20. Képes vagy-e elolvasni rövid angol elbeszéléseket?	-1.667	4.93	6.60
4. Képes vagy-e angolul szövegeket írni az interneten (facebook, blog, messenger)?	-1.600	4.53	6.13

23. táblázat. Átlagok közötti eltérések – Íráskészség - Kísérleti csoport

A kísérleti csoportnál a vizsgált kategóriák közül a külön az íráskészség területén észlelhető énhatékonyságra kérdező kérdések közül (12 kérdés) 7 esetben nagyobb az átlagok közötti különbség, mint 1.000. Az adatokból jól látható, hogy a legnagyobb különbségek a legtöbbször az íráskészségre vonatkozó énhatékonyság észlelése területén mutathatók ki.

A legnagyobb átlagos eltérések az egyes kategóriák között a Kontrollcsoportnál (N=17)			
Kategóriák	**Átlagok közötti eltérések**	**Bemeneti átlag**	**Kimeneti átlag második év vége**
31. Képes vagy-e egy rövid bemutatkozó szöveget írni angolul?	-1.588	5.29	6.88
40. Képes vagy-e rövidtávú célokat kitűzni önmagad számára akkor, amikor egy írásbeli feladatot kell megoldanod (pl. a szöveg terjedelemére vonatkozó, új szavak kifejezések számára vonatkozó, a szöveg tagolására vonatkozó, a helyesírásra vonatkozó)?	-1.176	5.53	6.71

24. táblázat. Átlagos eltérések – Íráskészség – Kontrollcsoport

A kontrollcsoportnál a legnagyobb átlagos eltérések aránya kisebb, mint a kísérleti csoportnál (24. táblázat).

A bemeneti és a második év végi kimeneti mérés adatait összehasonlítva a kísérleti csoportban minden kategóriánál magasabbak az átlagok az év végén, mint a bementi mérésnél. A legnagyobb különbségek a két mérést (bemeneti és második kimeneti) összevetve elsősorban az íráskészségre vonatkozó kategóriáknál jelennek meg a második év végi mérés javára. Általánosítható eredményeink három kategóriában születtek, azaz a rövid baráti üzenetek írása, a telefonszámok megértése, valamint az írásbeli feladat előre történő megtervezése vonatkozásában mutathatók ki az alapsokaságot nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző különbségek a két mérés között.

10. Képes vagy-e rövid üzenetet írni angolul egy másik diák számára? t(28)=-2.525 p=0.018; M bemenet = 5.57, M kimenet =6.53
26. Képes vagy-e megérteni telefonszámokat angolul? t(28)=-5.252 p=0.000; M bemenet= 4.73, M kimenet=6.53
36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését? t(28)=-2.190 p=0.037; M bemenet=5.20, M kimenet=6.13.

A kontrollcsoport esetében is megvizsgáltam az egyes kategóriák átlagainak az alakulását. Ennél a csoportnál is többségében magasabbak voltak a második év végi

kimeneti mérés átlagai, mint a bementi mérésé, de három kategóriánál alacsonyabbak (11., 23., 32.), kettőnél pedig ugyanazok (16. és 25.) az átlagok születtek. Az átlagok közötti legnagyobb különbségek kisebbek voltak, mint a kísérleti csoportnál. Ennél a csoportnál 11 kategóriában születtek az alapsokaságot nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző különbségek.

9. Képes vagy-e megérteni olyan angol nyelvű tv műsorokat, amelyeket Magyarországon készítettek? t(32)=-3.303 p=0.002; M bemenet=5.94, M kimenet=6.82
10. Képes vagy-e rövid üzenetet írni angolul egy másik diák számára? t(32)=-3.043 p=0.005; M bemenet= 6.47, M kimenet=7.00
11. Képes vagy-e kitalálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor angol szöveget olvasol? t(32)=3.200 p=0.003; M bemenet= 6.88, M kimenet=6.41
20. Képes vagy-e elolvasni rövid angol elbeszéléseket? t(32)=-2.910 p=0.007; M bemenet= 6.24, M kimenet=6.94
21. Képes vagy-e megérteni angol filmeket felirat nélkül? t(32)=3.882 p=0.000; M bemenet=6.94, M kimenet=6.41
22. Képes vagy-e angolul válaszolni tanárod kérdéseire? t(32)=-2.508 p=0.017; M bemenet=6.24, M kimenet=6.76
29. Képes vagy-e bemutatni önmagadat angolul? t(32)= -3.771 p=0.001; M bemenet=6.29, M kimenet=7.00
30. Képes vagy-e egy kétoldalas angol szöveget írni a tanárodról? t(32)=2.053 p=0.048; M bemenet=6.76, M kimenet=6.35
31. Képes vagy-e egy rövid bemutatkozó szöveget írni angolul? t(32)=-5.014 p=0.000; M bemenet= 5.29, M kimenet=6.88
36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését? t(32)=-3.143 p=0.004; M bemenet= 6.24, M kimenet=6.82
40. Képes vagy-e rövidtávú célokat kitűzni önmagad számára akkor, amikor egy írásbeli feladatot kell megoldanod (pl. a szöveg terjedelemére vonatkozó, új szavak kifejezések számára vonatkozó, a szöveg tagolására vonatkozó, a helyesírásra vonatkozó)? t(32)=-3.823 p=0.001, M bemenet= 5.53, M kimenet=6.71.

A kísérleti és a kontrollcsoport csoport szignifikáns értékeit összevetve az a következtetés vonható le, hogy a rövid szöveges üzenetek írása, valamint az angol nyelvű írásbeli munka megtervezése mindkét csoport esetében az alapsokaságra nagyobb, mint 95%-os valószínűséggel jellemző különbségeket mutatott a kimeneti mérés javára, vagyis nagy a valószínűsége annak, hogy ezeken a területeken mindenképpen változik, alakul a tanulók énhatékonyság-észlelése, akár végeznek rendszeres önértékelést akár nem. Továbbá, hogy az írásbeli munka megtervezése területén észlelt énhatékonyság nem csak a rendszeresen végzett önértékelés eredményének tudható be. Másrészt, viszont míg a kont-

rollcsoport eredményei azt mutatják, hogy a 11., 21. és 30. kategóriáknál az alapsokaságnál csökkenés figyelhető meg az átlagértékekben, addig a kísérleti csoportnál a mintánkban ez épp ellenkezőleg van, vagyis lehetséges, hogy az íráskészség és a beszédkészség esetében végzett rendszeres önértékelés eredményezte nemcsak az íráskészség, hanem az olvasott szövegértés, a beszédkészség területén érzett énhatékonyság erősödését is a kísérleti csoportnál.

A beszédkészséget tekintve az énhatékonyság észlelésével kapcsolatban folyamatszerű tendenciáról nem tudok beszámolni, hiszen azt csak a második év végén mértem, de elmondható, hogy csakúgy, mint az általános a nyelvtanulásra és az íráskészségre vonatkozó énhatékonyság észlelése esetében az énhatékonyság észlelése területén ebben az esetben is alacsonyabbak az átlagok a kísérleti csoportnál, mint a kontrollcsoportnál.

Háttérváltozókat tekintve a nemi hovatartozás alapján a lányok és fiúk között az énhatékonyság észlelése vonatkozásában a következő kategóriáknál volt az alapsokaságot nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző különbség a lányok javára:

13. Képes vagy-e e-mailt írni angolul? F(32)=5.144 p=0.030; M Fiú=6.25 M Lány=6.76
39. Képes vagy-e bemutatni önmagadat angolul? F(32)=4.785 p=0.036; M Fiú=6.25 M Lány=6.81
40. Képes vagy-e rövidtávú célokat kitűzni önmagad számára akkor, amikor egy írásbeli feladatot kell megoldanod (pl. a szöveg terjedelemére vonatkozó, új szavak kifejezések számára vonatkozó, a szöveg tagolására vonatkozó, a helyesírásra vonatkozó)? F(32)=5.727 p=0.023; M Fiú=6.17 M Lány=6.67
42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében, hogy a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd? F(32)=6.067 p=0.020; M Fiú= 6.00 M Lány=6.62.

A lányok és a fiúk között az önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság vonatkoztatásában szignifikáns különbségek vannak a lányok javára.

A másik háttérváltozónk a szülők iskolai végzettsége volt. Az édesapa végzettsége és a vizsgált kategóriák között nem volt szignifikáns összefüggés kimutatható, ugyanakkor az édesanya iskolai végzettsége 13 kategória esetében mutatott pozitív közepes erősségű együttjárást az alapsokaságot nagyobb mint 95 %-os valószínűséggel jellemző összefüggések főleg az angol nyelvű hallott, olvasott szövegértési és a beszédkészség vonatkozásában észlelt énhatékonyság észleléssel állnak összefüggésben. Minél magasabb az édesanya iskolai végzettsége (25. táblázat), annál inkább hatékonyabbnak érzik magukat a tanulók ezeken a nyelvi területeken. Itt fontos megjegyeznünk, hogy az önszabályozás egyik kategóriájával sem volt kimutatható szignifikáns összefüggés.

Édesanya végzettsége			
Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation		Édesanya végzettsége- szignifikáns korrelációk (N=33)
0.019	0.405*	3. Képes vagy-e angol tv programokat megérteni?	
0.008	0.453**	8. Képes vagy-e rádióműsorokat megérteni angol anyanyelvű országokban?	
0.046	0.350*	10. Képes vagy-e rövid üzenetet írni angolul egy másik diák számára?	
0.033	0.371*	11. Képes vagy-e kitalálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor angol szöveget olvasol?	
0.041	0.358*	15. Képes vagy-e megérteni angol nyelvű üzeneteket, híreket az interneten?	
0.013	0.426*	18. Képes vagy- e angolul bemutatni a tanárodat egy másik személynek?	
0.018	0.410*	21. Képes vagy-e megérteni angol filmeket felirat nélkül?	
0.030	0.378*	30. Képes vagy-e egy kétoldalas angol szöveget írni a tanárodról?	
0.005	0.478**	32. Képes vagy-e megérteni újonnan olvasott angol nyelvű újságcikkeket?	
0.029	0.381*	45. Képes vagy-e aktívan bekapcsolódni angol nyelven beszélgetésekbe?	
0.019	0.405*	46. Képes vagy -e az angol nyelvű beszélgetésekben/önálló szóbeli kifejtés során megfelelő mennyiségű szót alkalmazni?	
0.030	0.377*	50. Képes vagy-e az angol nyelvű beszélgetések/ önálló szóbeli megnyilvánulásokkor az angol nyelvben használatos?	
0.021	0.402*	52. Képes vagy-e hosszabb ideig önállóan szóban kifejteni egy témát?	

25. táblázat. Édesanya végzettsége – szignifikáns korrelációk

Ez az eredmény árnyalja a szülők iskolai végzettsége és az iskolai teljesítmény összefüggéseit feltáró vizsgálatok eredményeit idegennyelv-tanulás vonatkozásában (Andor, 2001; Balázsi, 2014; Imre, 2017; Csapó et al, 2019).

A blokkonként végzett feladatspecifikus énhatékonyság-észlelés eredményei azt mutatják meg, hogy az adott írásbeli vagy szóbeli feladat vonatkozásában hogyan észlelték énhatékonyságukat a tanulók. Az íráskészség esetében a Szövegalkotás területén volt a legmagasabb a tanulók énhatékonyság észlelése, és a Helyesírás, nyelvtan területén a legalacsonyabb. A trendvonalak a Helyesírás, nyelvtan területén enyhén növekvő, a Szóhasználat és a Feladat végrehajtása stagnáló, a Szövegalkotás enyhén csökkenő tendenciát jeleznek. A Beszédkészségnél a Feladat végrehajtása és a Strukturálás területén érezték a leghatékonyabbnak, a Nyelvtan területén pedig a legkevésbé hatékonynak magukat a tanulók. Minden értékelési kategóriában a trendvonal emelkedést mutat.

A regresszióelemzés alapján elmondható, hogy az énhatékonyság észlelésére vonatkozó prediktorok többszörösen befolyásolják az énhatékonyság észlelése kategóriáit mint függő változókat, de a legerősebb hatást az íráskészség esetében az önértékelés prediktorai fejtik ki. A beszédkészségnél ez másképpen működik, mivel az énhatékonyság prediktorai fejtik ki a legerősebb hatást az énhatékonyság-észlelés függő változóira.

Az eredmények összegzéseként tehát elmondhatjuk, hogy az énhatékonyság-észlelés több dimenzióját sikerült feltárnom a kétéves munka során. Az egyik dimenzió a nyelvi készségek (idegennyelv-tanulás) területén észlelt általános énhatékonyság észlelése, a másik az egyes készségterületek (íráskészség, beszédkészség) területén észlelt énhatékonyság észlelése, a harmadik pedig az íráskészségen és a beszédkészségen belül az egyes területeken észlelt énhatékonyság észlelése.

Eredményeim alapján elmondható, hogy a tanulók énhatékonyság észlelése folyamatosan alakul, változik. E változás során figyelmet igényel a kilencedik, tizedik évfolyamon tanuló diákok énhatékonyság észlelése. A kilencedik évfolyam nagyobb odafigyelést igényel a pedagógusok számára, mivel mind a kísérleti csoportnál, mind a kontrollcsoportnál minden területen alacsonyabbak voltak az átlagok, mint a bemenetkor (Zagyváné 2023). Az általános iskolából érkezve nagy valószínűséggel az új pedagógusok, az új osztálytársak, az új környezet, az új elvárások az énhatékonyság-észlelésének a csökkenésével jár együtt. Ennek vizsgálata további kutatás tárgyát képezheti. A 10. évfolyam végére az átlagok magasabbak, mint a 9. évfolyam elején, vagyis megtörténik a „beszokás".

Vizsgálatomban a nemek közötti különbségek és az édesanya iskolai végzettsége pozitív együttjárását sikerült beazonosítani az énhatékonyság észlelésével. A nemi hovatartozás befolyásolja az önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság észlelését. A lányok hatékonyabbnak érzik önmagukat az íráskészség

önszabályozása területén, mint a fiúk. Ezt az eredményemet majd a későbbiekben összevetem és értelmezem a blokkonkénti énhatékonyság észlelés összes eredményeivel. Az édesanya iskolai végzettsége az önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság észlelésével nem jár együtt, de az olvasott, hallott szövegértésre és a beszédkészségre vonatkozó énhatékonyság észleléssel igen a három mérési pont adatainak elemzése alapján.

A beszéd és az íráskészség területén mért énhatékonyság-észlelés sok tekintetben hasonló módon érvényesül, azonban mindenképpen érdemes egy különbségre rámutatni. Az íráskészség esetében erősebb az önértékelés hatása az énhatékonyság észlelésére különösen a nyelvhelyességre vonatkozóan, mint a beszédkészségnél. Ez utóbbinál az énhatékonyság-észlelésen belüli részterületek énhatékonyság észlelése hat többszörös és erősebb befolyásoló erővel.

3.4.7. Önértékelési mintázatok

Klaszterelemzéssel vizsgáltam meg, hogy az íráskészség és a beszédkészség vonatkozásában az egyes blokkok esetében az énhatékonyság észlelése, önértékelés és tanári értékelés bonyolult viszonyrendszerét. Az elemzést hierarchikus módszerrel végeztem, azon belül is a Ward-eljárást alkalmaztam. Az elemzés eredményeképpen az íráskészségnél két klaszter kialakítására került sor.

Az egyik klaszterbe tartoznak azok a tanulók (9 fő), akik viszonylag magasabb énhatékonyság észleléssel és önértékeléssel rendelkeznek. Őket Realistáknak neveztem el. A másik klaszterbe tartozók (6 fő) a viszonylag alacsonyabb énhatékonyság észleléssel és önértékeléssel jellemezhetők. Ennek a klaszternek a Bizonytalanok elnevezést adtam. A Realisták klaszterébe tartozó tanulók énhatékonyság észlelése átlagértékei azonos szinten vannak az önértékelés átlagaival. A Bizonytalanok esetében az énhatékonyság észlelése kismértékben, de alacsonyabb, mint az az önértékelés kategóriáinak átlaga, kivétel a helyesírás, nyelvtan. Ha a tanári értékelés átlagait vizsgáljuk, akkor mind a két klaszter esetében a tanári értékelés átlagai alacsonyabbak, mint az önértékelés átlagai, kivétel a nyelvtan, helyesírás a Realisták klaszterében. A Reálistáknál elmondható, a tanári értékelés és az önértékelés átlagai nagyon pici különbségeket mutatnak és többségében lefedik az önértékelés átlagait. Egy érték azonban figyelmet kíván. A nyelvtan, helyesírás esetében a tanári értékelés nem sokkal, de magasabb, mint az önértékelés értéke. A Bizonytalanoknál a tanári értékelés átlagai kicsit alacsonyabbak az önértékelés átlagainál és a Realistákhoz képest ez a különbség nagyobb.

Mivel az első év végén is végeztem klaszterelemzést, érdemes kitérni az első és a második év különbségére. A beszédkészség esetében is elvégeztem a klaszterelem-

zést. Ebben az esetben három klaszter látható. Az elsőbe tartozók (4 tanuló) rendelkeznek a legmagasabb énhatékonyság-észleléssel és önértékeléssel. Utánuk következnek a harmadik (7 tanuló), majd a második klaszter tanulói (4 tanuló). Az első és a harmadik klaszter tanulóiánál az énhatékonyság észlelése és az önértékelés közel azonos szinten vannak, addig a második klaszternél a tanulók önértékelése magasabb, mint az énhatékonyság észlelése. Jól látható, hogy a tanári értékelés minden klaszter esetében magasabb, mint az önértékelés. Amennyiben a tanári értékelés és az önértékelés különbségeit összevetjük egymással akkor a beszédkészség területén nagyobbak a különbségek, mint az íráskészség esetében.

A klaszterelemzés eredményei tehát azt mutatják, hogy nagyon változatos mintázatok vannak a tanulók énhatékonyság észlelése, önértékelése és a tanári értékelés területén. Alapvetően eltérnek ezek a mintázatok az íráskészség (2 klaszter) és a beszédkészség (3 klaszter) vonatkozásában. A csoportok a mintázatokban egyrészt az alacsony-magas relációban különülnek el egymástól. A másik relációt az egyes értékelés típusok átlagai közötti különbségek nagysága határozza meg. A harmadik viszonyítási pont az egyes értékelések (énhatékonyság-észlelés, önértékelés, tanári értékelés) egymáshoz való viszonya. A másik következtetésem, hogy a beszédkészség esetében jobban kirajzolódik, hogy a tanulók hajlamosak arra, hogy alulértékeljék teljesítményüket. Ez azzal magyarázható, hogy egy írásmű elkészítésekor több idő áll rendelkezésre a feladat kivitelezéséhez, a hibák ellenőrzéséhez, javításához, mint egy szóbeli megnyilvánuláskor. **Jövőbeli feladatként fogalmazható meg, hogy a Bizonytalanok csoportjába tartozó tanulók esetében nagyobb figyelmet szükséges fordítani a reális önértékelés erősítéséhez, vélhetőleg ez magával fogja hozni az énhatékonyság-észlelés erősödését is. Két lehetőség adódik e célok megvalósítására. Egyrészt az értékelési kritériumok tudatosítása, másrészt nagyobb odafigyelés a pedagógus részéről a tanulók motiválására.**

3.4.8. Az önértékelés során született kommentek elemzése

Az önértékelés során a tanulóknak lehetősége volt kommenteket írniuk, miután megismerték a tanári értékelést. Ezeket a kommenteket összegyűjtöttem és elemeztem, mivel azt gondolom, hogy a statisztikai adatok elemzése során született eredményeket árnyalják a tanulók egyéni meglátásai. A vizsgálatot leíró céllal végeztem a korábban ismertetett eredmények jobb megértéséhez. A kommentek általában rövid megjegyzések, amelyeket a tanulók a tanári értékelés után írhattak az értékelő lapra. Lehetőség volt minden egyes értékelési kategóriához véleményt fűzni. Volt, aki élt a lehetőséggel, volt, aki nem, de többségében elmondható, hogy leírták a tanulók a véleményüket. Az elemzés során elkülönítettem egymástól az első év-

ben született, íráskészségre vonatkozó kommenteket a második év íráskészségre és a beszédkészségre vonatkozó kommentjeitől. Az elemzés során arra kerestem a választ, hogy történik-e mennyiségi és minőségi szempontból valamilyen változás a kommentek esetében. Induktív kódolást végeztem. A mennyiség egyszerűen kifejezhető a kommentek számával. A mennyiségi mutatók esetében elmondható, hogy hét tanulónál egyértelműen több komment született az íráskészség területén a két tanév, valamint a beszédkészség területén, amelyet csak a második tanévben mértem.

Tanulók (N=15)	**Első tanév íráskészség**	**Második tanév íráskészség**	**Beszédkészség**
1.	14	17	29
2.	6	19	21
3.	12	19	23
4.	15	24	24
5.	8	19	25
6.	17	10	23
7.	21	14	24
8.	14	19	18
9.	15	13	20
10.	22	11	27
11.	15	16	16
12.	11	23	24
13.	9	9	29
14.	6	20	26
15.	16	13	18

26. táblázat. A tanulók önértékelési ciklushoz megfogalmazott megjegyzései

A 26. táblázatból látható, hogy íráskészség vonatkozásában a tanulók többségénél a második tanévnél több komment született. Öt tanulónál kevesebb a kommentek száma (6., 7., 9., 10. és 15. tanulók), egy tanulónál pedig ugyanannyi (13. tanuló). Az is látható, hogy egyértelműen a beszédkészség területén a második év végén sokkal több a kommentek száma, mint az íráskészségé, kivétel a 8. tanuló.

A tartalmi elemzésnél a következő fő kategóriákat állítottam fel: „Érzelmek", „*Ok*" és „*Cél*". Az érzelmek **pozitív vagy negatív érzelmek**, amelyek többségében a tanulók elégedettségét vagy elégedetlenségét fejezik ki önmagukkal, a feladattal, vagy a tanári értékeléssel kapcsolatban. Példaként említhető, hogy elégedettek vagy

elégedetlenek az elért eredményeikkel, örülnek vagy szomorúak. Mivel egyszerű jeleket is lehetett a kommentekhez írni, szmájlikat is alkalmaztak többen.

1. blokk (írás): Feladat megvalósítása: „Örülök, hogy jól sikerült."
2. blokk (írás): Nyelvtan, helyesírás: „Szomorú vagyok, nem éreztem úgy, hogy jól sikerült."
3. blokk (írás): Szóhasználat: „Egy picit szomorú vagyok, mivel próbálkoztam beépíteni az új szavakat, kifejezéseket, jobbra számítottam."

3. blokk (beszéd): Tagolás: „Elégedett vagyok, rosszabbra számítottam."
4. blokk (beszéd): Nyelvtan: „Nagyon örülök, próbálok a jövőben is így teljesíteni."
5. blokk (beszéd) Struktúra: „Bosszant, hogy figyelmetlen voltam."
4. blokk (beszéd) Szóhasználat: „Alábecsültem magam, de örülök az eredménynek."
3. blokk (írás): Szóhasználat: „Nagyon örültem, hogy a tanárnő maximális ponttal értékelte."
5. blokk (írás) Nyelvtan: „Elégedett vagyok, mert a nyelvtan nem az erősségem."

Az érzelmeken belül jól elkülöníthetők azok a pozitív vagy negatív érzelmek, amelyek **az önértékeléssel kapcsolatosak,** vagyis amikor azért örülnek, szomorúak vagy meglepődöttek a tanulók, mert az önértékelés és a tanári értékelés **nem fedték le egymást**, túl alacsony vagy túl magas volt az önértékelésük.

4. blokk (beszéd): Feladat végrehajtása: „Elégedett vagyok, rosszabbra számítottam."
3. blokk (beszéd): Szövegtagolás: „Megvolt a tagolás, de ez nem elég ☹((
3. blokk (beszéd): Szóhasználat: „Azt hittem, több új szót használtam."
3. blokk (beszéd): Szóhasználat: „Jobban sikerült, mint vártam, nagyon örülök neki."
1. blokk (írás): Szóhasználat: „Elkeserít. Nem számítottam rá, hogy ilyen kevés pont lesz."
4. blokk (beszéd): Struktúra: „Alacsonyabbra értékeltem magamat, holott számítottam a jobb pontra."

Pozitív érzelmeket fogalmaztak meg a diákok akkor is, amikor ráébredtek, hogy **reális az önértékelésük**, a tanári és az önértékelés fedésben voltak egymással.

6. blokk (írás): Szöveg tagolása: „Elégedett vagyok, mert a magamtól elvárt szintet tudtam hozni."
4. blokk (beszéd): Feladat megvalósítása: „Elégedett vagyok, ezt a szintet szeretném tartani."

Az érzelmek megjelennek akkor is, amikor az **erőfeszítéseiket** fogalmazzák meg a tanulók:

4. blokk (írás): Nyelvtan, helyesírás: „Próbáltam helyesen írni, nagyon örülök az eredménynek."
4. blokk (beszéd): Feladat megvalósítása: „Eddig ez a legjobb értékelés! Sokat gyakoroltam."

A második fő kategóriánk az „Ok" elnevezést kapta. Ez a kategória azt jelenti, hogy a tanulók kommentjeikben nagyon sokszor kitérnek a sikeres vagy sikertelen feladatmegoldás okaira. Egyik ok lehet a **motiváció**, ugyanis a siker vagy a sikertelenség okaként ez is megjelent a tanulók kommentjeiben. Ugyanazon írásbeli feladat két tanulójának a kommentjei olvashatók alább.

1. blokk (írás): Feladat végrehajtása: „Nem éreztem, hogy ebben a témában jó vagyok és nem is sikerült fényesen."
1. blokk (írás): Feladat végrehajtása: „A feladat témája tetszett, közelebb ál hozzám a baráti levél, mint a hivatalos."

Az okok közé soroltuk a **feladat** megoldásnak **nehézségét.** illetve **könnyűségét** is:

3. blokk (írás) Feladat végrehajtása: „Nem éreztem különösebb kihívásnak az irányító szempontok beépítését."
4. blokk (beszéd): Nyelvtan: „Nehéz volt, egyszerre sok mindenre kellett figyelni"
11. blokk (írás): Feladat végrehajtása: „Ezt nehezebb feladatnak éreztem, korábban még nem írtam ilyet."
11. blokk (írás): Feladat végrehajtása: „Örülök, mert nem volt nehéz a feladat."
2. blokk (írás): Szöveg tagolása: „Megadott szempontok alapján jól tudok szöveget írni."
6. blokk (írás): Feladat végrehajtása: „Nem teljesen volt meg a téma, nehezen találtam ki az egészet."

Az „Ok" kategóriában megjelennek **a feladatmegoldás szempontjából fontos okok**, amelyek az értékelési kritériumokban konkrétan megtalálhatók:

3. blokk (beszéd): Struktúra: „A bevezetés és a befejezés kevés volt."
3. blokk (beszéd): Szóhasználat: „Elfelejtettem beépíteni az új szavakat."
9. blokk (írás): Nyelvtan: „Volt olyan hiba, amit elfelejtettem kijavítani, ezt az értékelés után vettem észre."
9. blokk (írás): Szóhasználat: „Nem figyeltem a szószámra."

A „Cél" kategória azt jelenti, hogy a tanulók megfogalmaznak a jövőre nézve valamilyen célt az adott területen.

9. blokk (írás) Nyelvtan: „Próbálok a helyesíráson javítani."

4. blokk (beszéd) Kiejtés, beszédtempó, intonáció: „Elég lassúnak éreztem magam."
3. blokk (írás) Feladat végrehajtása: „Tömöríteni kellene a gondolataimat, meg kell tanulnom kitalált szöveget írni."
4. blokk (beszéd) Kiejtés, beszédtempó, intonáció: „Ezen még javítani szeretnék."

Nem ritka az olyan megjegyzés, amikor beazonosítják az okot és erre vonatkozóan fogalmaznak meg célokat. Ez azért fontos, mert az önszabályozásra utal, vagyis, hogy a tanuló tisztázza önmagában az értékelési kritériumok segítségével, hogy milyen problémák merültek fel a feladat megoldása során, és ezt követően, erre reflektálva határozza meg fejlesztendő területei, illetve azt is leírja, hogy hogyan kívánja fejleszteni azt.

6. blokk (írás) Nyelvtan: „A vesszőket rendszerint lehagyom, majd próbálok figyelni erre a jövőben."
10. blokk (írás) Szövegtagolás: „A címadás a végén jutott eszembe, máskor ezzel fogom kezdeni."
10. blokk (írás) Szóhasználat: „Egy kicsit túlléptem a szószámot, erre majd a jövőben figyelni fogok."
11. blokk (írás) Szóhasználat: „Az új szavakat nem építettem be kellő mértékben, erre majd a jövőben figyelni fogok."

Az „érzelmek", az „ok" és „cél" kategóriák sajátos keresztmetszetében vannak azok a megjegyzések, amelyek a **metakognícióra**, azaz a saját tudásról való tudásra vonatkoznak.

4. blokk beszéd (Strukturálás): Mostanában egyre jobban strukturálom a mondanivalómat.
blokk (írás): Feladat végrehajtása: „Magamat már könnyebben be tudom határolni."
blokk (írás): Feladat megvalósítása: „Ez a része egyre könnyebben megy, már nem okoz annyi gondot."
blokk (beszéd): Nyelvtan „Kicsit magabiztosabb vagyok, érzem, hogy fejlődtem.
blokk (írás): Nyelvtan: „Próbálom fejleszteni, de már most úgy érzem, hogy nagyon kis részben, de hozott eredményt."
6. blokk (írás) Nyelvtan: „Javult a helyesírásom, de még mindig oda kell rá figyelnem"

Amennyiben összevetjük egymással a kommentek mennyiségi és tartalmi mutatóit, jól látható, hogy sokkal több érzelmi töltésű komment született a beszédkészség területén, mint az íráskészségnél. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a beszédes feladatra bármennyire is fel lehet készülni, spontán megnyilatkozást jelent, a beszédkészséggel kapcsolatos feladat megoldása során több érzelem szabadulhat

fel, mint az írásos feladatoknál. A másik magyarázat, hogy az írásos feladatnál több idő áll rendelkezésre az többszörös ellenőrzésre, javításra, vagyis a hibázás lehetősége kisebb, mint a beszéd esetében. A kommentek tartalmi elemzése és a beszédkészség klaszterelemzése egymást kiegészítik. A spontánabb feladatmegoldás, a hibázás kockázatának erősödése alacsonyabb önértékeléssel és több érzelmi reakcióval párosul.

Első év (írás)					Második év (írás)				Második év (beszéd)			
Tanulók	**Érzelmek**	**Ok**	**Cél**	**Összes**	**Érzelmek**	**Ok**	**Cél**	**Összes**	**Érzelmek**	**Ok**	**Cél**	**Összes**
1	10	0	4	14	4	6	7	17	20	9	3	29
2	0	3	3	6	3	15	1	19	9	11	2	21
3	5	5	2	12	18	1	0	19	11	6	5	23
4	10	3	2	15	3	19	2	24	13	3	8	24
5	2	6	0	8	14	1	4	19	16	1	8	25
6	8	0	9	17	5	2	3	10	10	1	12	23
7	13	2	6	21	7	4	3	14	16	4	4	24
8	5	7	2	14	4	12	3	19	6	12	0	18
9	5	4	6	15	7	6	0	13	7	11	2	20
10	10	5	7	22	7	3	1	11	14	5	8	27
11	10	5	0	15	10	4	2	16	6	2	8	16
12	3	4	4	11	11	5	7	23	16	1	7	24
13	2	2	5	9	4	5	0	9	11	8	2	29
14	1	2	3	6	12	4	4	20	19	3	4	26
15	7	2	7	16	7	3	3	13	6	8	4	18
	91	50	60	201	116	90	40	246	180	85	77	347

27. táblázat. Az önértékelési ciklushoz megfogalmazott tanulói megjegyzések kvatitatív és kvalitatív jellemzői

Az is látható (27. táblázat), hogy az íráskészség esetében a második évben nem csak az érzelmi tartalmú, hanem az okokra vonatkozó kommentek száma is magasabb, ugyanakkor a cél tartalmú kommentek számára ez nem mondható el. Ennek alapján arra lehet következtetni, hogy az értékelés kritériumai bizonyára elsősorban abban segítették a tanulókat, hogy erősségeiket és fejlesztendő területeiket könnyebben beazonosítsák, ugyanakkor ezen területek jobb ismerete nem minden tanulónál vezetett a fejlesztési célok pontos megfogalmazásához, tehát ha valamilyen területen például hiányosságot éreznek, vagy valamely erős területüket még inkább szeretnék fejleszteni, akkor azokra reflektálva tűzzenek ki célokat. Ugyanez figyelhető meg a beszédkészség esetében is: több okot (miért sikerült a feladat úgy, ahogy) azonosítottak be és kevesebb célt (miben szeretnék fejlődni a jövőben).

3.5. A tanulók önszabályozását támogató önértékelés vizsgálatának következtetései

Kétéves fejlesztő munkám célja a tanulók önszabályozásának támogatása volt rendszeres önértékelés segítségével. Az első tanévben a tanulók csak az íráskészség területén végeztek önértékelést. A második tanévben ezt folytattam, de kiterjesztettem az önértékelést a beszédkészség területére is. Vizsgálatom középpontjában a tanulók énhatékonyság-észlelése és önértékelése állt, de beemeltem a tanári értékelést is annak érdekében, hogy feltárjam a három tényező bonyolult hatásrendszerét. Kutatási kérdéseim megválszolásához három hipotézist fogalmaztam meg:

H1: A teljes fejlesztés végére (2 tanítási év) a tanulók énhatékonyság észlelése erősödni fog az angol íráskészség és beszédkészség területén elvégzett rendszeres önértékelések hatására.
H2: A teljes fejlesztés végére a tanulók önértékelése reálisabb lesz, mint a fejlesztési szakasz kezdetén, azaz a tanulói önértékelések közelítenek a tanári értékeléshez.
H3: A rendszeres önértékelés eredményeként a tanulók önszabályozása hatékonyabb lesz, könnyebben beazonosítják erősségeiket, fejlesztendő területeiket, és a fejlesztendő területeket összekapcsolják tanulási céljaikkal.

A tanulók énhatékonyság észlelését három dimenzióban vizsgáltam: tanév elején, végén (kísérleti csoport és kontrollcsoport), valamint a kísérleti csoportnál meghatározott feladatblokkok mentén. Az első tanév végére azt tapasztaltam, hogy alacsonyabb átlagértékek születtek mint az év elején (Zagyváné, 2023). Bizakodásra csak az adott okot, hogy a kontrollcsoport eredményeivel összevetve bizonyos területeken a kísérleti csoportban tanulók énhatékonyság észlelése magasabb volt, valamint hogy az év elején és az év végén mért átlagok különbsége kisebb volt a kísérleti csoportnál, mint a kontrollcsoportnál. A csökkenés magyarázata lehet életkorból adódó, ami további vizsgálatok tárgyát képezi, de származtatható abból is, hogy a tanulók az általános iskola és a középiskola átmenetét élték meg, ami jelenti a tanulási, tanítási környezet jelentős változását (új iskola, új tanárok, új elvárások, új osztálytársak). Erre vontakozóan egyébként léteznek kutatási eredmények, amelyek hasonló eredményeket mutattak fel (Pajares & Graham, 1999; Britner & Pajares, 2006). Ezek tehát bizonyára érzékeltették hatásukat az énhatékonyság észlelésére. A jelenség felhívja figyelmünket az iskolafokozatok közötti átmenet kérdéskörére. A második év végén az íráskészségnél magasabb átlagok születtek, mint az első év bementi mérésekor, valamint a beszédkészség kategóriáinak trendvonalai is emelkedést mutattak.

Tanév közben a feladattípusonként történő énhatékonyság észlelése méréseket (csak a kísérleti csoportnál) kettős céllal végeztem. Egyrészt a feladatspecifikus én-

hatékonyság-észlelést is szerettem volna megvizsgálni, másrészt kiterjesztettem vizsgálatomat az önértékelés és a tanári értékelés mérésére is.

Visszatérve a második tanév végén mért eredményekre (kísérleti és kontrollcsoport) az énhatékonyság észlelése esetében a rövid szöveges üzenetek írása, valamint az angol nyelvű írásbeli munka megtervezése az alapsokaságra nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző különbségeket mutatott mind a kísérleti mind pedig a kontrollcsoportnál a kimeneti mérés javára, vagyis nagy a valószínűsége annak, hogy ezeken a területeken mindenképpen változik, alakul a tanulók énhatékonyság észlelése, akár végeznek rendszeres önértékelést, akár nem. Másrészt viszont míg a kontrollcsoportnál három kategória (11., 21. és 30. kategóriák) esetében az alapsokaságnál csökkenés volt megfigyelhető az átlagértékekben, addig a kísérleti csoportnál a mintánkban ez épp ellenkezőleg volt, vagyis az íráskészség és a beszédkészség esetében végzett rendszeres önértékelés eredményezte nemcsak az íráskészség, hanem az olvasott szövegértés, a beszédkészség területén érzett énhatékonyság erősödését is, vagyis a rendszeres önértékelésnek ez lehet a beazonosítható hatása. Az önértékelés és az énhatékonyság-észlelés egymásra gyakorolt hatását regresszióanalízis ereményeivel is alátámasztottam. **Az első hipotézisemet igazoltnak tekintem,** és ezzel sikerült megerősítenem, illetve árnyalnom a korábbi kutatások eredményeit is (Andrade, 2010; Panadero & Alonso-Tapia, 2013; Panadero et al. 2017).

Eredményeim közül fontos kiemelni, hogy a lányok és a fiúk között az írásbeli feladatoknál az önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság észlelésében szignifikáns különbségek vannak a lányok javára a három nagyobb mérési pont (bemeneti mérés, kimeneti mérés 1 és kimeneti mérés 2) összesített eredményei **esetében. Az viszont meglepő eredmény, hogy amikor a kétéves fejlesztés során folyamatosan mért feladat blokkonkénti énhatékonyság** észlelésére vonatkozó eredményeket vizsgáljuk, akkor a fiúk esetében **mutatható ki szignifikánsan magasabb átlag az íráskészség bizonyos kategóriáinál.** Ez az eredmény megerősíti azon kutatások eredményeit, amelyek szerint van különbség a lányok és fiúk tekintetében a nyelvtanulásra vonatkozóan (Kheder & Rouabhia, 2023). Panadero és munkatársai (2017) is felhívják a figyelmet, hogy a kutatások három nagy csoportba oszthatók az énhatékonyság vizsgálatok körében. Többségükben a lányok magasabb énhatékonyság észleléséről számolnak be (Panadero et al. 2017), a kutatások kisebb része a fiúk magasabb énhatékonyság-észlelését támasztotta alá, a harmadik csoport pedig nem támasztott alá semmilyen különbséget. Mindezek az eredmények tehát azt igazolják, hogy a tanulási környezet és a szociokulturális tényezők mind befolyással bírhatnak az énhatékonyság észlelésére és ezzel együtt az önszabályozásra. Jelen kutatásomban nem vizsgálom e tényezők bonyolult hatásrendszerét, ugyanakkor vizsgálati eredményem értelmezése szempontjából fontosnak tartottam megemlíteni ezt a körülményt.

A másik háttérváltozónk a szülők iskolai végzettsége volt. Az édesanya iskolai végzettsége pozitív közepes erősségű együttjárást mutatott ($p<0.05$) az angol nyelvű hallott, olvasott szövegértés és a beszédkészség területén észlelt énhatékonyság észlelésével a három nagy mérési pont adatainak elemzése alapján. Minél magasabb az édesanya iskolai végzettsége, annál hatékonyabbnak érzik magukat a tanulók ezeken a nyelvi területeken. Ez szintén megerősítette a korábbi vizsgálatok eredményeit, amelyek a szülők iskolai végzettségének a szerepére mutatnak rá (Kheder & Rouabhia, 2023). Itt fontos megjegyeznem, hogy **az önszabályozás egyik kategóriájával sem volt kimutatható szignifikáns összefüggés** a szülő iskolai végzettségével a blokkonkénti folyamatos mérés adatainak elemzése alapján.

A blokkonként végzett feladatspecifikus énhatékonyság-észlelés eredményei azt mutatták meg, hogy az íráskészség esetében a *Szövegalkotás* területén volt a legmagasabb a tanulók énhatékonyság észlelése és a *Helyesírás, nyelvtan* területén a legalacsonyabb. A trendvonalak a *Helyesírás, nyelvtan* területén enyhén növekvő, a *Szóhasználat* és *a Feladat végrehajtása* stagnáló, a *Szövegalkotás* enyhén csökkenő tendenciát jeleznek. A Beszédkészségnél a *Feladat végrehajtása* és a *Strukturálás* területén érezték a leghatékonyabbnak, a *Nyelvtan* területén pedig a legkevésbé hatékonynak magukat a tanulók. A beszédkészségnél minden értékelési kategóriában a trendvonal emelkedést mutatott.

A korrelációs vizsgálatok rámutattak az énhatékonyság-észlelés és az önértékelés szoros együttjárására. Az általam elvégzett regresszióanalízis eredménye, hogy az önértékelés és az énhatékonyság észlelése bonyolult kölcsönhatásában az önértékelés részkategóriái kicsivel nagyobb hatást gyakorolnak az énhatékonyság-észlelési kategóriákra, mint vissza, és hogy ezek a kölcsönhatások erősebbek, mint az önértékelés és a tanári értékelés részkategóriái egymásra gyakorolt hatásai. A regresszióelemzés eredményei megerősítették, hogy az íráskészség esetében a nyelvhelyesség mennyire döntő fontosságú mind az énhatékonyság észlelése, mind pedig az önértékelés esetében. Ugyanez az eredmény volt kimutatható a beszédkészség esetében is, de a regresszióanalízis eredményei gyengébb hatásmechanizmusokat mutattak ki.

Az önértékelés és a tanári értékelés kapcsolatát is elemeztem. A két konstruktum kategóriái között többségében közepesen erős, illetve gyenge szignifikáns, pozitív együttjárások mutathatók ki. Ezek erősebbek az íráskészség területén, mint a beszédkészség estében, mégis a beszédkészségnél az Önértékelés és a Tanári értékelés esetében erősebb kapcsolat mutatható ki a nyelvhelyesség területén, mint az íráskészségnél. Mindkét készségterületnél a nyelvtan esetében voltak a legerősebbek az együttjárások. A páros t-próba eredményei nem bizonyították, hogy az idő előrehaladtával az ön- és tanári értékelés közeledtek egymáshoz, valamint az íráskészségre vonatkozó regresszióanalízis eredményei az önértékelés a tanári értékelés kategóriáinak csekély egymásra hatását mutatták ki. **Második hipotézisemet tehát**

el kell vetnem. A korábbi vizsgálatok (Baxter & Norman, 2011; De Grez et al, 2012; Brown & Harris, 2013;) eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy elsősorban a kvantitatív, szummatív értékelések esetében mutatható ki változatos erősségű pozitív összefügés az önértékelés és a külső értékelés között, de a kapcsolatok erőssége a nagyon gyengétől a közepesen erősg terjed. Kvalitatív vizsgálatok eredményei nem értelmezhetők ebben a kontextusban.

A klaszterelemzés tovább árnyalta eredményeimet, ugyanis azt támasztotta alá, hogy a tanári értékelés minden területen magasabb volt, mint a tanulók önértékelése. A klaszterelemzés eredményei inkább a különböző mintázatokra hívták fel a figyelmet az énhatékonyság észlelése-önértékelés-tanári értékelés dimenziójában. A mintázatok egyik rendező elve a magas, vagy alacsony énhatékonyság észlelése és önértékelés, a másik a beszéd és az íráskészség megkülönböztetése, a harmadik pedig az értékelési típusok szerinti eltérés. Az íráskészég esetében három, a beszédkészség esetében két klaszter volt kimutatható. A klaszterelemzés eredményei felhívják a figyelmet a bizonytalan tanulókra, akik nem biztos, hogy reális önértékeléssel rendelkeznek (önértéklés és tanári értékelés jelentős eltérése estén), valamint az alacsony önértékeléssel és énhatékonyság-észleléssel rendelkező tanulókra. Természetesen ezek a tanulói csoportok kiemelt figyelmet igényelnek a pedagógiai munka során. Fontos számukra az értékelés kritériumainak az intenzívebb tudatosítása még a feladat megoldása előtt konkrét példák, hibalehetőségek megadásával, a feladatértékelések után a konkrét hibák javításával, a problémák lehetséges megoldásának tudatosításával, illetve az önértékelésre vonatkozó motiváció támogatása is kiemelt pedagógiai feladat.

Figyelemre méltó eredményeket hozott a tanulói kommentek elemzése. Tisztább képet kaptam arról, hogy az érzelmek szerepe kiemelkedő fontosságú bármilyen értékelés (énhatékonyság észlelése, önértékelés, tanári értékelés) területén, valamint, hogy a szóbeli feladatok esetében több érzelem kifejezésére kerül sor, és alacsonyabb az önértékelés. Mindez magyarázható a szóbeli megnyilvánulások spontaneitásával és a hibázás nagyobb kockázatával. Még egy nagyon fontos eredményre hívnám fel a figyelmet. A kommentek elemzéséből kiderült, hogy a rendszeres önértékelés elsősorban azt támogatta a tanulók esetében, hogy be tudják azonosítani miben teljesítettek jól vagy kevésbé jól, ugyanakkor ez nem jár törvényszerűen azzal, hogy tanulási célokat is meghatározzanak önmaguk számára. **A harmadik hipotézisemet tehát csak részben tudtam igazolni.** A továbblépés lehetőségét az önszabályozás vonatkozásában tehát itt látom, hogyan és milyen módon lehet az okok feltárása után a célokat megjelölni és a cél eléréséhez megoldási módokat felsorakoztatni. Ez pedig a konkrét, feladattípusokhoz köthető nyelvtanulási stratégiák fejlesztése révén lehetséges.

Akciókutatásom eredményeként értékelem, hogy az önértékelés, az énhatékonyság észlelése és a tanári értéklés bonyolult kapcsolatrendszerét sikerült feltárnom

egy kétéves fejlesztő munka során. A fejlesztés egy tantárgy két képességterületéhez tartozott. Célom ezzel az volt, hogy ne általában, hanem feladatspecifikusan vizsgáljam a tanulók énhatékonyság észlelésének, önértékelésének és ezzel együtt az önszabályozott tanulásának az alakulását. A vizsgálatom kutatásmódszertani eredményeként értékelem azt a tanulókkal közösen fejlesztett értékelőlapokat, amelyek a preteszt, az önértékelés, a tanári értékelés értékelési kritériumait jelenítik meg lehetőséget adva a tanulóknak egyrészt a kritériumok jobb megismerésére, az értékelés pontszámainak a meghatározására, másrészt saját véleményük kifejtésére. Úgy gondolom, hogy ereményeimmel hozzájárulok a pedagógusok értéklési gyakorlatának fejlesztéséhez, az önértékelés alkalmazásának módszertani megalapozásához. Kutatásom korlátjaként értékelem az alacsony elemszámot, hiszen az első tanévben két csoporttal, a második tanévben pedig csak egy csoporttal végeztem a fejlesztést és a kutatást. E korlátokat azonban azzal kívántam ellensúlyozni, hogy több mérőeszközt is alkalmaztam, valamint egy csoport életét két évig követtem nyomon több méréssel kísérve. Úgy gondolom, hogy mind időtartamában, mind pedig mélységében sikerült részletesebb képet adnom a kilencedik és tizedik évfolyamos tanulók fejlődéséről.

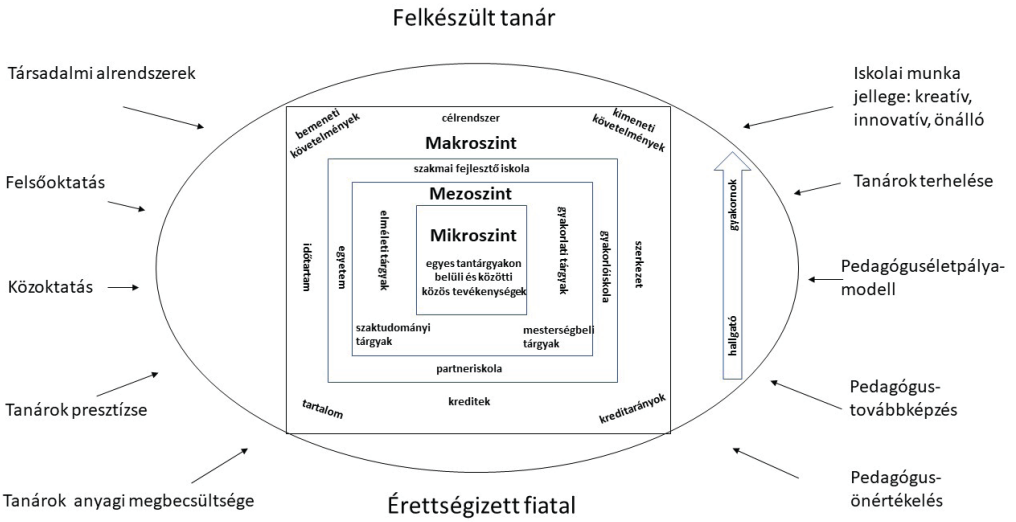
4.
Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végző tanárjelöltek önértékelése, önértékelésre és a tanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata

A tanárképzés rendszerszintű megközelítése (Falus & Szűcs, 2023) több szempontból is új perspektívákat nyit meg a pedagóguskutatások területén. Ebben a fejezeteben a pedagógusképzés rendszerén belül az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot végző hallgatóknak az önszabályozásban fontos szerepet betöltő önértékelésre vonatkozó nézeteit és önértékelésüket tárgyalom. A kutatásom fő fókusza továbbra is az önértékelés önszabályozott tanulásban játszott szerepe. Mivel a célcsoportot most a hallgatók alkotják, ezért fontosnak tartom a kötet elején található és a kulcsfogalmakat felvonultató elméleti alapozást kiegészíteni három fontos szemponttal. Az egyik a humánökológiai megközelítés és annak tanulásértelmezése. A másik az önszabályozott tanulás, a metakogníció és az önértékelés kapcsolódási pontjainak kiemelése, a pedagógushallgatók önszabályozását feltáró legfrissebb vizsgálatok eredményeinek ismertetése. A harmadik a nézetek, azon belül a hallgatói nézetek és a tanítást befolyásoló szerepük értelmezése. A hazai és nemzetközi szakirodalmat feltérképezve vizsgálatom hiánypótlónak tekinthető. Habár egy-egy kurzus, tantárgy esetén a pedagógusképzésben tanuló hallgatók végeznek önértékelést, de az önértékelés tanulásban betöltött szerepére, alkalmazására vonatkozó vizsgálatoknak köre szűkös. Úgy gondolom, hogy eredményeimmel hozzájárulok a folyamatosan változó képzési rendszerben az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítéséhez.

4.1. Humánökológiai megközelítés

A pedagóguskutatásokban manapság egyre inkább teret nyer a humánökológiai megközelítés. A pedagógusképzés rendszere makro-, mezo- és mikroszintű leírását adtuk korábbi tanulmányunkban (Falus & Szűcs, 2023). A rendszeren belül külön szakaszként értelmezhető a pedagógussá válás folyamata (Falus, 2004), ami jelenti, hogy egy a pedagóguspálya iránt motivációt érző érettségizett diák tizenkét év tapasztalatával a háta mögött belép a pedagógusképzés rendszerébe magával hozva a tanulásról, iskoláról, tanításról a pedagógusokról kialakított nézeteit, majd a képzés során bizonyos nézetei megerősítést kapnak, bizonyos nézetei viszont fogalmi

váltások során átalakulnak támogatva döntéseit és szakmai tevékenységét. Ez a folyamat tart a képzésbe történő belépéstől a minősítő vizsga letételéig, amikortól új szakaszba lépve feltételezhetően az önálló szakmai fejlődés útjára lép az egyén, már mint képzett pedagógus (8. ábra).

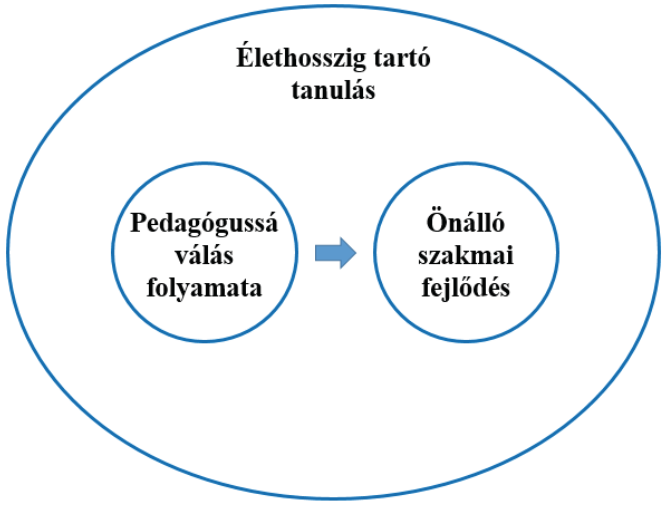


8. ábra. A pedagógusképzés rendszere (Falus & Szűcs, 2023)

A rendszerszintű megközelítés, amely az egyén és környezetének kapcsolatát dinamikus rendszerként írja le lehetővé teszi a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók tanulásának komplex értelmezését (Rapos et al., 2022). A humánökológiai megközelítés és azon belül is a mezoszint megragadása azért fontos, mert nem egy intézményhez (képző egyetem) köti a hallgatók tanulását, hanem sokkal inkább rendszerben gondolkozik, és ezáltal kiterjeszti a tanulás kereteit. Ebbe beletartozik a képző egyetem, annak képzési programja (annak strukturális és tartalmi egysége), valamint a hozzá kapcsolódó hálózatok rendszere is (gyakorlóiskola, partneriskola és egyéb formális és informális tanulóközösségek) (Rapos et al., 2022. 54.). A tanulás, a szakmai fejlődés ilyen értelemben egyéni szintű változásfolyamatként definiálható, amely személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre, gyakran nem tudatosan, hanem észrevétlenül megy végbe. Mivel ez a fajta tanulásértelmezés kilép a hagyományos keretekből, és sokkal szerteágazóbb, így az előírt, szándékos és szűk értelemben vett szakmai tevékenységek mellett megjelenik az informális, nonformális tanulás, konstruálás, önszabályozás és a személyes identitás hatása is a szakmai identitásra. Ebben az értelmezésben tehát a tanulás eredménye tartós és multidimenziós változás, mely egyedi mintázatokkal jellemezhető, és a tanári életpálya egészében *értelmezendő*

(Rapos et al., 2020). Úgy gondolom tehát, hogy az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat színteréül szolgáló partneriskola, annak mentortanárai, szakvezetői, szakmai közössége, maga az iskola mint szervezet és a szervezethez tartozó munka világa aktívan hozzájárulnak a pedagógus hallgatók tanulásához, jelentős muníciót biztosítva egyéni szakmai fejlődésükhöz.

4.2. Az önszabályozott tanulás és a metakogníció



9. ábra. A pedagógus élethosszig tartó tanulása

A pedagógussá válás folyamatát (Falus, 2004) és a pedagógusok szakmai fejlődését a továbbiakban az élethosszig tartó tanulás fogalmi keretein belül helyezem el (9. ábra). Az élethosszig tartó tanulás megvalósulásához (Európai Tanács, 2000) alapvető feltétel, hogy önszabályozásra képes tanulókat neveljünk. D. Molnár Éva (2014) elemzése alapján az önszabályozott tanulás komplex folyamat, amelyben kognitív, metakognitív, motivációs és viselkedéses tényezők egyaránt szerepet játszanak.

A kutatók az önszabályozott tanulás különböző modelljeit dolgozták ki, amelyekben megjelennek a komplex szabályozó folyamatok egymástól jól elkülöníthető fázisai, stratégiái, lásd Winne és Hadwin COPES-modell (1998. 278..), Zimmerman Ciklikus modellje (2000. 15.), Pintrich Önszabályozott tanulás-modellje (2000, 454.), Boekaerts Kettős Önszabályozási modellje (2011. 410–411.), Efklides MASRL-modellje (2011. 8.), Järvelä és Hadwin modellje (2013). Ezek eltérnek egymástól abban, hogy a szabályozás különböző fázisaiban milyen tényezők fejtenek ki erőteljesebb befolyásoló hatást, vagy hogy a modellalkotók a kognitív folyamatok mely

részelemeire tesznek nagyobb hangsúlyt, a szabályozási stratégiák milyen szintjeit különítik el. Megegyeznek a modellek abban, hogy a következő fő fázisok/stratégiák különíthetők el egymástól:

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

A fázisok/stratégiák egymással bonyolult kapcsolatban állnak, hol egymással párhuzamosan, vagy éppen egymást megkerülve működhetnek, ezért nem célszerű ezek statikus ábrázolása. Elfogadom Panadero (2017) álláspontját, amely szerint az önszabályozott tanulás egy nyílt, ciklikusan változó folyamat, amelyen belül nem lehetséges tisztán szétválasztani egymástól a különböző fázisokat, szakaszokat. Sokkal inkább arról van szó, hogy ezek a szakaszok, részfolyamatok szoros kölcsönhatásban állnak egymással. Az elméleti alapozáshoz azonban fontos tisztáznunk a fázisok funkcióit.

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

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

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

A kontrollálás során a tanuló információt kaphat az elvárt cél és az aktuális teljesítménye közti különbségről. Közben megvalósul a különböző kognitív stratégiák megfelelő idejű és mértékű használata (tanulási stratégiák, gondolkodás, problémamegoldás stb.) (Randi & Corno, 2000), a motiváció és emóció kontrollálása (Boekaerts, 1999), a figyelem szabályozása (a halogatás leküzdése, a tanulástól eltérítő tényezők kizárása és az optimizmus, a magabiztosság felerősítése) (Ryan et al., 2001), illetve a különböző megküzdési (Boekaerts, 2006) és akarati stratégiák (Kuhl, 2000) a szorongás és félelmek leküzdésére.

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

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

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

A kutatók a metakogníció fogalmát úgy definiálják, mint kognitív gondolkodási folyamatok és tanulási stratégiák összességét, amelyeket a tanuló különböző tanulási szituációkban alkalmaz.

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

Mindezek alapján felvetődik a kérdés, hogy melyek azok a **metakognitív stratégiák**, amelyek nélkülözhetetlenek a saját tudásról való tudás tovább fejlesztéséhez. Számos kutatás Meloth & Deering, 1992; Schraw, 1998; Stavrianloulos 2007; Slavin, Chamberlin & Daniels 2007; Dignath & Büttner, 2008, Csíkos, 2004, 2007; Perry et al., 2019) alapján elmondható, hogy **a tervezés, a monitorozás és az értékelés** alkalmazásának gyakorlása nagymértékben hozzájárul a metagogníciós képességek fejlődéséhez. Ez pedig maga után vonja **a tanuló társas kapcsolatainak és problémamegoldó készségeinek fejlődését** (Bartl, 2010), hiszen azáltal, hogy a tanuló monitoroz, elemez, értékel, reflektál, és kritikusan gondolkozik saját gondolkodásáról, alapvetően az adott tanulási szituációban felmerülő problémák megoldására törekszik, és ehhez igénybe veszi mások segítségét is, vagyis segítséget kér másoktól Stavrianopolous (2007). További következmény, hogy **a saját tanulásért vállalt felelősség is nő**, ezt támasztották alá Meloth &Deering (1992), Peverbly et al., (2002) és Schneider (2008) vizsgálatai.

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

4.3. A nézet

Mivel kutatásomban az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végző hallgatók önértékelése mellett az önértékelésre vonatkozó nézeteiket is vizsgálom, ezért fontos meghatározni, hogy milyen értelemben használom a nézet fogalmát. A pedagógushallgatók kettős szerepben jelennek meg a külső gyakorlatuk során. Egyrészt, mint egyetemi hallgatók, vagyis tanulók, másrészt mint a pedagógus jelöltek. Ez utóbbi szerepkör már átvezet bennünket a pedagógusok szakmai fejlődése, tanulása témaköréhez és azon belül a szakmai önértékeléshez. Valójában egy átmeneti szakaszban van a jelölt. Egyrészt, mint tanuló, másrészt, mint pedagógus jelölt végez önértékelést. Ezért tehát a pedagógusok szakmai tudásának részeként megjelenő, a professzióra vonatkozó nézetek fogalmának kifejtése is helyet kell, hogy kapjon a fogalmak tisztázásakor.

A pedagógus tudásrendszerét a szakirodalom az elméleti és a gyakorlati tudás mentén írja le. A gyakorlati tudásához szorosan kötődnek a pedagógiai jelenségekre vonatkozó nézetei. Ezek olyan **feltételezések, felvetések, propozíciók a világról, amelyeket a pedagógus igaznak vél, és amelyek befolyásolják ítéleteit, mások megítélését, illetve amelyeket felhasznál a döntései során. A nézetek egyrészt befolyásolják a pedagógiai gyakorlatot, másrészt a gyakorlat során szerzett tapasztalatok formálják, alakítják magukat a nézeteket (Richardson, 1997).**

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

4.4. Tanárképzős hallgatók önérétékelésének vizsgálata

Mivel kutatásom központi eleme az önszabályozást támogató önértékelés, ezért a továbbiakban azokat a kutatásokat mutatom be, amelyek a képzésben részt vevő hallgatók önértékelését vizsgálták. A szisztematikus keresés feltételei a következők voltak:

- 2015 után született munkák,
- angol és magyar nyelven írt munkák,
- a Google scholar keresőoldalon található tanulmányok, folyóiratcikkek, monográfiák
- a keresett kifejezések angolul: student teachers + teaching practice+self-assessment/self-evaluation
- keresett kifejezések magyarul: tanárképzés+hallgatók+ önértékelés+tanítási gyakorlat

Fontos kitétel volt, hogy nem gyakornokok önértékelésére vonatkozó kutatásokat kerestem. A gyakornokok alatt már diplomával rendelkező iskolában tanító, de bizonyos támogató körülményeket élvező (mentor, órakedvezmény, szakmai támogató kurzusok stb.) kezdő pedagógusokat értem.

A következőkben a keresés eredményeként talált és tényleges, a saját kutatásom szempontjából relevanciával bíró kutatásokat mutatom be. Meg kell jegyeznem, hogy a kitételeknek megfelelő kutatások köre limitált. A szakirodalmi források feltárása során az egyik érdekes vizsgálat a portugál tanárképzésben részt vevő hallgatók önértékelésre, az önértékelés eszközeire és a tanítás során való alkalmazásra vonatkozó kutatás (Riberio-Silva & Amorin, 2023). Saját tapasztalati bázis alapján a kutatók abból indultak ki, hogy más kutatásokkal (Morgan & Hansen, 2007) egybehangzóan a hallgatók számára a tanítási gyakorlat során az értékelés és azon

belül is a formatív értékelés problematikusnak bizonyul. A hallgatók a hagyományos osztályozást azonosítják az értékeléssel, és nem rendelkeznek kellő tudással az értékelés más típusairól, funkcióiról. A kutatók kvalitatív tartalomelemzés alapján megállapították, hogy a mintában szereplő 72 hallgató bár ismeri és alkalmazza az önértékelést, főképpen a tanév végén, az alkalmazás egyik elterjedt módja pedig, hogy a tanulók leosztályozzák önmagukat saját megítélésük alapján, természetesen ezt nem számítják be az év végi osztályzataikba. A másik alkalmazási mód, hogy a tanév végén írásban, vagy szóban visszacsatolást kérnek a tanulóktól, hogy menynyiben értettek egyet a kapott év végi osztályzattal. Néhány esteben fordul csak elő, hogy írásbeli reflexiókat kérnek a hallgatók a tanulók saját teljesítményéről. A hallgatók tehát az önértékelést a tanulási folyamat záróakkordjaként értelmezik, főként osztályzás formájában valósítják meg, és nincsenek tisztában az önértékelés szerepével a tanulás támogatásában. Mindez a képzők és a szakvezetők, mentortanárok számára fontos feladatokat jelent a jövőre nézve.

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

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

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

A Salamancai Egyetemen egy longitudinális vizsgálat keretében óvodapedagógus- képzésben részt vevő hallgatók önértékelését követték nyomon az *Iskola mint szervezet* nevű kurzus teljesítése során. Mivel a vizsgálat a pandémia idején történt, ezért hibrid foglalkozások keretén belül valósult meg a kurzus. Hetente került sor digitális mérőeszköz segítségével az önértékelés nyomon követésére. A kutatók véleménye szerint a folyamatos önértékelés támogatta a hallgatókat abban, hogy az irányított tanulásról egyre inkább az önszabályozott tanulás irányába mozduljanak el, és megtalálják a számukra megfelelő egyensúlyt. Az is világossá vált a kutatók számára, hogy az erősebb önszabályozó képességgel rendelkező hallgatók sokkal reálisabban értékelték saját fejlődésüket, és hogy a kurzusvégi önértékelés során a reálisabb önértékeléssel rendelkező hallgatók és a legjobb kurzuseredményt elért hallgatók között nem mindig volt átfedés (Martín-del-Pozo & Martín-Sanches, 2022).

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

4.5. A kutatás bemutatása

A kutatási probléma tehát az egyéves összefüggő iskolai gyakorlatukat teljesítő hallgatók önértékelésről alkotott nézeteinek, önértékelésüknek és az önértékelés önszabályozott tanulásukban játszott szerepének feltárása.

Longitudinális akciókutatásom során fő célkitűzésem volt nyomon követni a tanárjelöltek nézeteinek változását az önértékelésre vonatkozóan, az önértékelésüket meghatározott szakmai kritériumok mentén a rendszeres önértékelés alkalmazásának eredményeként. Kutatási kérdéseim a következők voltak:

1. Hogyan definiálják a tanárjelöltek az önértékelés fogalmát?
2. Milyen változás történik a tanárjelöltek önértékelésében az önértékelés rendszeres alkalmazása eredményeként az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat folyamán?

3. Milyen változás történik a tanárjelöltek önszabályozó tanulásában az önértékelés rendszeres alkalmazása során?
4. Milyen változás történik a hallgató értékelési tevékenységében annak eredményeként, hogy ő magát rendszeresen értékeli?

A kérdések megválaszolására négy hipotézist állítottam fel:

H1: A hallgatók komplex folyamatként határozzák meg az önértékelés fogalmát.
H2: A kísérleti csoportban a tanárjelöltek önértékelése során az erősségek, a fejlesztési területek és a fejlesztési célok differenciáltabban jelennek meg az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat végére.
H3: Az önértékelés rendszeres végzése támogatja az önszabályozott tanulás fejlődését, a tanulási igények és a fejlesztési célok összekapcsolása nagyobb arányban jelenik meg az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat végére a kísérleti csoportban, mint a kontrollcsoportban.
H4: A kísérleti csoport nézetrendszerében és tanítási gyakorlatában *nyomatékosabban jelenik meg az önértékelés mint értékelő módszer alkalmazása, mint a kontrollcsoport estében.*

Kutatási kérdéseim megválaszolására és hipotéziseim alátámasztására akciókutatás keretein belül kvalitatív startégiát alkalmaztam, amely magában foglalja a szóbeli kikérdezés (gyakorlat elején, megfigyelt órák után és gyakorlat végén) félig strukturált interjúk formájában és a dokumentumelemzés módszerét. Az adatgyűjtés folyamatosan történt két és fél éven keresztül, az adatok elemzését azonban két szakaszban végeztem el. Az elsőben a külső gyakorlat elején és végén elkészített félig strukturált interjúk eredményeire fókuszáltam. Az elemzés második szakaszában a kísérleti csoport tagjainak tanulási profiljait készítettem el. Az elemzés ilyetén felosztását azért tartottam célravezetőnek, mert először globális képet szerettem volna kapni a hallgatók nézeteiről és önértékeléséről, majd ezt követően mélyfúrásokat végeztem a globális kép mentén felmerült kérdések megválaszolásához. Ebben a fejezetben a bemeneti és kimenti interjúk elemzése során kapott eredményeink bemutatására vállalkozom. A dokumentumelemzés és a tanórák utáni önértékelés és interjúk eredményeit a következő fejezetben tárgyalom.

A vizsgálat ezen szakaszában tehát arra kerestem a választ, hogy a hallgatók hogyan definiálják az önértékelés fogalmát, szokták-e önmagukat mint *tanulót* és mint *kezdő pedagógust* értékelni, hogyan értékelik önmagukat egyrészt az oktatás folyamatában (tanórai tervezés-megvalósítás értékelés, tanórán kívüli tevékenységek), másrészt a számukra mérvadó Képzési Kimeneti Követelmények mentén, valamint, hogy alkalmazzák-e az önértékelést az oktatás során, és ha igen, akkor milyen formában.

A félig strukturált interjúk kérdéseit (bemeneti és kimeneti interjúk) a kutatási kérdésekben megjelenő résztémák (önértékelés értelmezése, önértékelés az okta-

tási folyamat tényezői és az érvényes KKK-k alapján, az önértékelés alkalmazása a tanítás során) mentén fogalmaztam meg (3. számú Melléklet). Az interjúk kérdései között szerepel két önértékelési skála is. Az egyik az oktatási folyamat (tervezés, megvalósítás, értékelés és tanórán kívüli tevékenységek), a másik pedig a KKK-k mentén történő önértékelés megvalósítására szolgál, mindkét esetben ötfokozatú skálán.

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

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

A vizsgálatban mintánkat az alapsokaságból úgy választottam ki, hogy a saját iskolámba jelentkező hallgatókat kértem fel a vizsgálatban való részvételre, akik szívesen fogadták el a felkérést, és nagyon támogatóan viszonyultak a kutatáshoz. A hallgatókat két csoportra osztottam. Az egyikbe (kísérleti csoport) kerültek a lehetőleg a mentor (kutatótanár) egyik szakjával (angol nyelv) egyező tantárgyat tanító hallgatók. Ettől két esetben tértem el, mivel az adott tanévekben nem jelentkezett olyan hallgató az iskolánkba, akinek a mentorral azonos szakja volt. A kísérleti csoportot 5 hallgató alkotta, akik négy egymást követő évben (egy keresztféléves) voltak a mentor hallgatói. A kontrollcsoportba (4 hallgató) olyan hallgatók kerültek, akiket nem a kutatást végző mentor hallgatói voltak. A minta és azon belül a kísérleti (28. táblázat) és kontrollcsoport (29. táblázat) adatai a táblázatokban láthatók.

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

28. táblázat. Kísérleti csoport

Hallgató – Kontrollcsoport	Egyetem	Tanév	Szak
1. Hallgató	DE	2021/22	magyar nyelv és irodalom-történelem
2. Hallgató	EKKE	2022/23 keresztféléves	könyvtárostanár-történelem
3. Hallgató	EKKE	2022/23	történelem-földrajz
4. Hallgató	EKKE	2023/24	angol-etika

29. táblázat. Kontrollcsoport

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

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

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

A kutatásban mint említettem, szerepelt egy kísérleti és egy kontrollcsoport. A kísérleti csoportban rendszeresen alkalmaztam az önértékelést. Ez ténylegesen azt jelentette, hogy az önértékelés nemcsak a bemeneti és a kimeneti interjúkban volt

jelen, hanem minden kijelölt meglátogatott óra (minimum 5 alkalom egy hallgatónál) után arra kértem a hallgatót, hogy egy korábban a hallgatókkal közösen fejlesztett önértékelési eszköz segítségével értékelje önmagát. A vizsgálatban két csoportot követettem nyomon. Azért döntöttem a kontrollcsoport beiktatása mellett, mert esetükben nem történt olyan célzott önértékeltetés mint a kísérleti csoportnál (öt alkalommal óralátogatást követően önértékelőlap alkalmazásával. Az így született eredmények lehetőséget teremtettek számomra, hogy értelmezzem vajon pusztán az önértékelés támogatta-e a hallgatókat nézeteik alakításában vagy a külső gyakorlat egyéb kontextus tényezői is szerepet játszhattak azok formálásában. Természetesen a kontrollcsoport hallgatói is reflektáltak szakmai tevékenységeikre az iskolai gyakorlatuk során a mentoraik támogatásával, de célzott önértékelést nem alkalmaztak.

A kutatás egészére vonatkozó információkat a 30. táblázatban foglaltam össze. Az akciókutatás keretein belül kvalitatív startégiát alkalmaztam, amely magában foglalta a szóbeli kikérdezés (gyakorlat elején, megfigyelt órák után, és gyakorlat végén) félig strukturált interjúk formájában és a dokumentumelemzés módszerét. Az adatgyűjtés folyamatosan történt két és fél éven keresztül, az adatok elemzését azonban két szakaszban végeztem el. Az első szakaszában az iskolai gyakorlat elején és végén elkészített félig strukturált interjúk eredményeire fókuszáltam. Az elemzés második szakaszában a kísérleti csoport tagjainak önértékelési profiljait készítettem el.

Kutatási kérdések	Célcsoport	A kutatás módszerei	A kutatás eszközei
A hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteinek feltárása: 1. Hogyan definiálják a tanárjelöltek az önértékelés fogalmát? 2. Hogyan ítélik meg a tanárjelöltek az önértékelés szerepét a tanulás során? 3. Alkalmazzák-e a hallgatók az önértékelést a tanítás során?	kísérleti csoport kontroll-csoport	szóbeli kikérdezés bemenetkor és kimenetkor	• félig strukturált interjú 1. • félig strukturált interjú 2.

Milyen egyéni önértékelési profillal rendelkeznek a hallgatók?	kísérleti csoport	• szóbeli kikérdezés bemenetkor és kimenetkor, • látogatott tanórák utáni megbeszélés, • dokumentumelemzés A profilok kialakításának közös szempontrendszere a kimeneti és bemeneti interjúk kódolása során megjelenő kódok, valamint a tanórák megbeszélése során megjelenő kódok.	• félig strukturált interjú 1. • félig strukturált interjú 2. • a látogatott órák után kitöltött önértékelőlap • a hallgatók óratervezetei • a hallgatók írásbeli reflexiói a látogatott tanórák után • a mentor írásbeli reflexiói a látogatott tanórák után

30. táblázat. A kutatás tagolása

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

- általános kérdések
- a hallgató önértékelésről alkotott nézetei,
- önértékelés a tanulási-tanítási folyamat mentén,
- önértékelés a képzési kimeneti követelmények mentén.

A fenti csomópontok mind a két interjúban (kimeneti-bemeneti) megmaradtak, bizonyos kérdések sorrendjén változtattam, illetve a kimeneti interjúban már a konkrét szakmai erősségekre, fejlesztendő területekre és a fejlesztési célokra is rákérdeztem.

Az interjúk rögzítése diktafonon történt, minden egyes interjú elkészítésekor a hallgatók beleegyezését kértem és meg is kaptam. Az interjúk szövegét legépeltem. Gépeléskor igyekeztem a hallgatók által elmondottakat szöveghűen leírni, természetesen az élőbeszédből adódó nyelvészeti következetlenségeket korrigáltam, de törekedtem a kifejtett gondolatok minél szöveghűbb tolmácsolására.

Az interjúk feldolgozására MAXQDA szoftvert használtam. A szoftver elsősorban kvalitatív adatok elemzését és ezekre épülő modellek megalkotását teszi lehetővé, ugyanakkor alkalmas az adatok számszerűsítésére is. Mindkét lehetőséggel éltem az elemzés során. A számszerűsített adatokat a kutatás második szakaszában a hallgatói

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

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

A módszertani triangulációt azzal kívántam biztosítani, hogy nemcsak egy módszert (félig strukturált interjúk), hanem a dokumentumelemzést is alkalmaztam, valamint többféle dokumentumot (óratervezetek, reflexiók, óramegfigyelések) vontam be az elemzésbe. A dokumentumelemzést elemzési szempontok megfogalmazásával támogattam. Az interjúk kérdéseit és az értékelőlapot a 3. és a 4. számú mellékletben tüntettem fel, ezzel törekedtem arra, hogy a kutatás minden mozzanata részletesen dokumentált és átlátható legyen, megvalósítva a procedurális megbízhatóságot (Brusemeister, 2000, Flick, 1996; Sántha, 2007).

A személyi triangulációt úgy biztosítottam, hogy az interjúk szövegét kétszer kódoltam le (intrakódolás). A két kódolás között egy hét telt el. A második kódolást követően megbízhatósági mutatót számoltam (Dafinoiu & Lungu, 2003). Ennek kiszámítása a következő képlettel történik (10. ábra):

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

10. ábra. A megbízhatósági mutató kiszámítása

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

Az n azon szituációk száma, ahol a kódolás megegyezik, i az első kódoló vagy ugyanazon kódoló először kapott kódjainak száma, j a második kódoló vagy ugyanazon kódoló másodszor kapott kódjainak száma. A megbízhatósági mutató értéke 0 és 1 között mozog. Ha a kódok megegyeznek, akkor a kódolás megbízhatósági mutatója 1. Minél nagyobb az eltérés a kódolások során, vagyis minél kevesebb az egyező kódkategória, a kódolás megbízhatósági mutatója annál kisebb 1-nél (Sántha, 2012. 69.).

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

31. táblázat. A kódolás megbízhatósági mutatói-bemeneti és kimeneti interjúk

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

32. táblázat. A kódolás megbízhatósága a tanórák utáni interjúknál

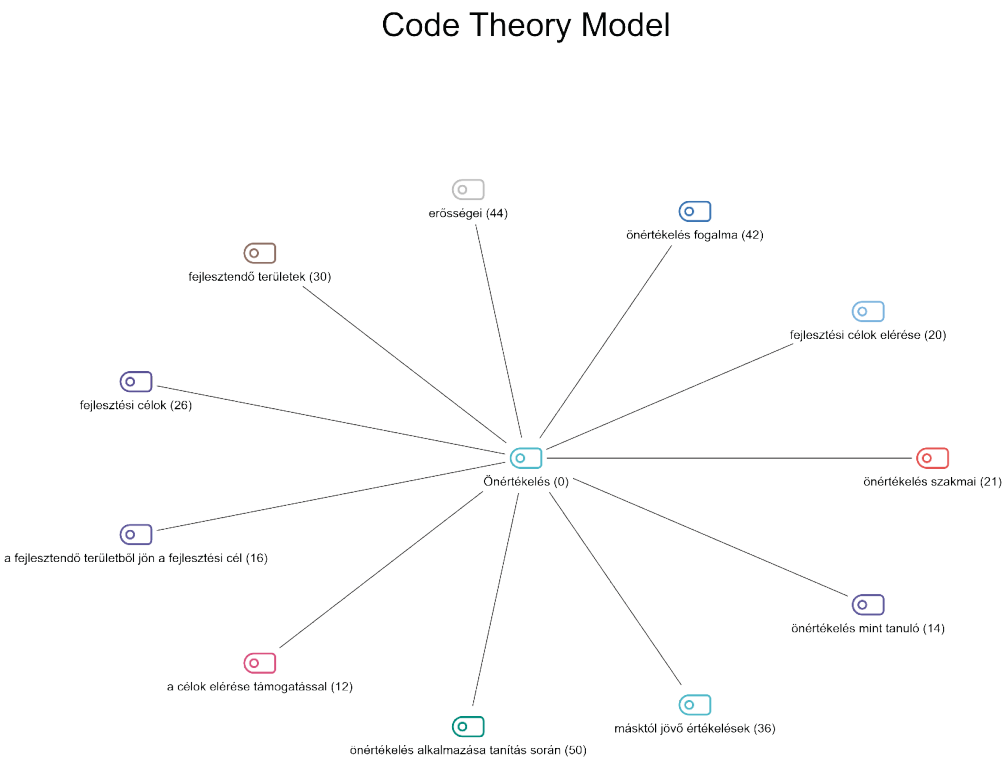
A megbízhatósági mutatók értékei a bemeneti-kimeneti interjúknál 0.97 és 1 között vannak. A tanórák utáni interjúk megbízhatósági mutatói 0.88 és 1 között vannak. Megállapítható tehát, hogy a két kódolás megbízhatónak bizonyult (31. és 32. táblázatok).

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

4.6. Eredmények

4.6.1. A bemeneti és kimeneti interjúk elemzése

A kilenc hallgatóval készített bementei és kimeneti interjúkat először nyílt kódolásnak vetettem alá. A folyamat során a következő fő kódokat (kategóriákat) sikerült elkülönítenem (11. ábra):



11. ábra. Az önértékelés fő kódjai

- az önértékelés fogalma: az önértékelés alkalmazása az életben, az önértékelés alkalmazása a tanulásában, az önértékelés módszereinek ismerete
- önértékelés szakmai
- önértékelés mint tanuló
- másoktól jövő értékelések: tanulók, a szakvezető, a mentor, a hallgatótársak, az egyetemi oktatók köztük a szakmódszertanos oktató, a tanárkollégák, a laikusok (családtagok, barátok) értékelései kerültek megemlítésre
- erősségei
- fejlesztendő területek
- fejlesztési célok
- a fejlesztendő területekből fogalmazódik meg a fejlesztési cél
- fejlesztési célok elérése
- fejlesztési célok elérése támogatással
- önértékelés alkalmazása tanítás során

4.6.2. Az önértékelés fogalmi értelmezése

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

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

„Számomra azt jelenti, hogy a leginkább kialakul egy kép az embernek önmagáról, és ez alapján értékeli önmagát." (FG_Be, 18.)
„.... mikor önmagunkat megvizsgáljuk azokat a módszereket, amelyeket a tanítás során alkalmaztunk, és elemezzük ezeket az adott órán." (FG_Ki, 37.)
„... fontos, hogy egy reális képet alkossunk önmagunkról, és ennek része az, hogy tudjuk a saját teljesítményünket, saját magunkat értékelni." (CSZS_Be, 61)
„Saját magamról, saját munkámról hogyan vélekedek, mit gondolok erről." (CSZS_Ki, 35)

*„Az önértékelésbe az is beletartozik, hogy honnan indultam és hova fejl*ődök, nem fejlődök, mi az, amin változtatnom kellene, hogy fejlődni tudjak. Az önértékelésbe az is beletartozik, hogy milyen a motiváció, ezt a tanulókon látom: hogy érzik magukat, mennyire tudtam fenntartani a figyelmüket.*"* (FF_Ki, 36)
„Mindenképpen azt, hogy ha olyan hibát követek el, a jövőben megpróbálom nem elkövetni." (FF_Ki, 44).

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

„Teljesen számba veszem a tapasztalataimat, legyen az pozitív, negatív, hogy ezekből miket szűrök le, mit tudnék ebből tanulni, tehát hogy az önértékelésem nem feltétlenül arról szól, hogy tényleg értékeljem, hogy ezt meg ezt elértem, hanem, hogy látom-e azt, hogy nekem azt el kellene érnem, tehát inkább ez egy folyamat." (SZ_Ki, 17)
„Összesítem és rendszerezem a különböző kompetenciáimat, és egyfajta, nem is tudom milyen rendszer alapján leginkább és a saját megérzéseim alapján való kategorizálást értem." (SM_Ki-37).
„Valamilyen tevékenység, vagy valamilyen gyártmány előállítása során valamilyen tevékenységet végez az ember, és ha ezt akarjuk értékelni, saját magunkat, akkor van szó önértékelésről. Nyilván amellett, hogy produktumot, vagy bármilyen saját magunk által végzett folyamatot szeretnénk értékelni, saját képességeinket, belső értékeinket értékeljük." (SM_Be, 18).
„Inkább a diákok véleménye, hiszen az osztályteremben velük kell együtt dolgoznom. Tehát az a lényeg, hogy közösen haladjunk előre, ebből adódóan az ő visszajelzésük a legfontosabb például a dolgozatról az óraszervezésről. Nyilván ***nekik is megvannak a saját szempontjaik****, de azokat igenis figyelemebb kell venni. …."* (R_Ki_20).
„A tanári kompetenciákat, amit jelenleg úgy nézek, hogy hogyan fejlődtem e területeken egy pár hónap alatt. A portfolióhoz is írnunk kell önreflexiót, szakmai életutat és ez alapján nagyjából ezt szeretném elmondani, hogy én hogyan látom a saját fejlődésemet." (V_Ki, 4)

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

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

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

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

„ ….. valamennyire egy halmazba hoznám a reflexió, önreflexióval. Olyan alkotómunkákat végzek a zenei dolgok területén, minden egyes fellépés vagy gyakorlás után." (SM_Be, 19.)
„…igazából ez így nemcsak a tanári munkámban, hanem minden egyes pillanatban is önértékelést végzek. Minden cselekedet után valamilyen értékelő gondolatsor jön. Valójában minden szakmai tevékenységem közben és után is végzem ezt." (SM_Ki, 38.)

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

„Szoktam magamat önértékelni. Minden napom végig*gondolom, hogy milyen cselekedeteket csináltam, és az alapján érétkelem magamat, hogy most jó voltam -e, kell-e még fejlődnöm, miben. Ha nem is mindennap, de legalább hetente egyszer.* (FG_Be, 20.)
„Először is, hogy megtanuljuk, ha például találkozok valakivel, akkor ne külső alapján ítélje meg az ember. Egy bizonyos időszak kell ahhoz, hogy tudjak egy képet festeni a másikról, és ezáltal tudjam őt értékelni. Ne azok alapján skatulyázzam be, hogy például az egyik nap még nagyon kedves volt, a másik nap meg nagyon elutasító volt. Megpróbáljam átértékelni, hogy vajon miért volt elutasító." FG_Be, 26.).
„… a saját dolgaimat szeretném értékelni, ezáltal hatással vagyok másokra, és ha mások is értékelik saját magukat, akkor az is megint hatást jelent. Itt a tanulók, kollégák, kortársak, családtagok (ott is vannak pedagógusok." (FG_Ki_120.)

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

„A legnagyobb haszna, hogy belegondolok a tanuló szemszögéből, hogy ő az órát milyennek látta. Mindenképpen azt, hogy ha olyan hibát követek el, a jövőben megpróbálom nem elkövetni." (FF_Ki_44-45)
„Igazából mindig mindenkinek a fejlődését tudja szolgálni, mert fontos, hogy reális képet alkossunk önmagunkról, és ennek része az, hogy tudjuk a saját teljesítményünket, saját magunkat értékelni." (CSSZ_Be_60)
„Tanárként, ha nekem jó az önértékelésem, akkor saját előmenetelemet is tudja. Ha

a diák értékel, az is tök jó, de amúgy meg a diáknak a saját fejlődését is, ott inkább a személyes fejlődését tudja szerintem segíteni." (CSZS_Be_62).
„Azért hasznos, mert tisztában lesznek a saját fejlesztésre szoruló területeikkel, és akkor utána tudnak rajta dolgozni, mert sokan nem ismerik fel azt, hogy nekik ez vagy az a gyengeségeik közé tartozik. van olyan tanuló, hogy tudja, hogy pl. neki az íráskészség a gyenge területe. Van, akik hajlandó rajta dolgozni, és van, aki viszont úgy áll hozzá, hogy nem fog menni, stb., stb. Na neki kell segíteni, hogy mégis milyen irányba induljon el." (RI_Ki_23-24)

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

4.6.3. Másoktól jövő értékelések

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

„Fontos az önértékelés, de a külső értékelés az biztosabb valahogy." (CSZS_Ki_50)
„Azok értékelése a fontosabb számomra, akikről tudom, hogy nem most kezdték a szakmát, sok területen van szakmai tapasztalatuk, meg hogy tudom, hogy tudnak úgy építő kritikát adni, hogy az önértékelésem nem a béka feneke alá kerül." (SZ_Ki_35-36).
„Inkább a diákok véleménye, hiszen az osztályteremben velük kell együtt dolgoznom. Tehát az a lényeg, hogy közösen haladjunk előre, ebből adódóan az ő visszajelzésük a legfontosabb például a dolgozatról az óraszervezésről." (R_Ki_20).
„A tanáraim értékelése, tanácsai fontosak. Meghallgattuk a hallgatótársak véleményét, de igazából a tanáraim véleményére jobban adok." (G_Be_68).
„ …..mentortanáromét, mert ő nem elfogult velem szemben, viszont lehet, hogy anyukámék pozitívabban tudnak hozzám állni, amire nekem szükségem lehet. Anyukám tudja, mit szeretnék hallani, mire fókuszáljon." (V_Be_66)."
*„A mentorom visszajelzései adták a legtöbbet. A*záltal tudtam fejlődni a legtöbbet, hogy elmondta a véleményét az órámról*, és megpróbált mindig segíteni tanácsokkal."* (CSP_Ki_34).

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

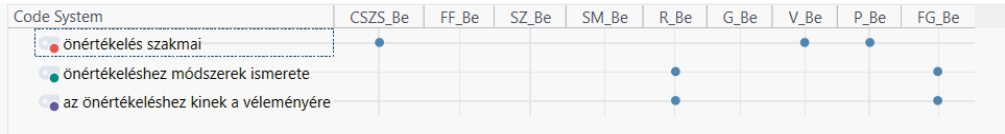
4.6.4. Önértékelés mint tanuló

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

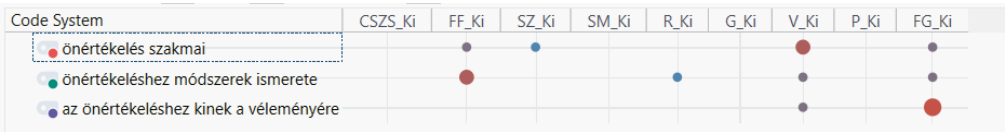
„Egyszer volt, az még eszembe jutott, hogy olyan önértékelési módszert alkalmaztam, hogy az egyetemen elsőnek tanultuk a prezentáció készítést, illetve annak tanítását. Előadtuk, tanárnő értékelt minket, egymást értékeltük. Utána egy video alapján- ez fel lett véve egy olyan kis 5-10 perces videóra, és a videót is kellett értékelni. És amikor éppen előadsz, nem látod azokat a hibákat, amiket utána a többiek megemlítenek: túl gyorsan beszélek, vagy mit tudom én mit csinálok, így ejtem ki, úgy ejtem ki. Nem értettem, hogy miért mondják. És akkor visszanéztem a videót, és rájöttem, hogy tényleg ezt csinálom." (R_Be_77).
„Hallgatóként igen, vizsgára hogyan készültem fel." (G_Be_63).
„Tanulásomat…, van egy bizonyos módszerem, amire rájöttem az elmúlt két évben. Ha valamit nem így csinálok, akkor nem megy. Szóval, igen." (V_Be_62).
„Vizsgák után, nagy megmérettetéseknél vagy esetleg reflektálni egy hosszabb periódusú időre, hogy az elején hogyan kezdtem, majd a végén." (V_Ki_6).

4.6.7. Szakmai önértékelés

A hallgatók másik identitása a pedagógusjelölté, tehát arra is kíváncsi voltam, hogy a szakmai önértékelés megjelenik –e nézeteikben. Különválasztottam a bemeneti (12. ábra) és a kimeneti interjúkat (13. ábra).



12. ábra. Bemeneti interjúk – szakmai önértékelés



13. ábra. Kimeneti interjúk – szakmai önértékelés

Az ábrák (12. és 13. ábra) alapján elmondható, hogy összességében véve a kimeneti interjúknál többször jelent meg a szakmai önértékelés, mint a bemeneti interjúknál, vagyis az egyéves külső gyakorlat eredményének értékelem a szakmai önértékelés arányának a növekedését.

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

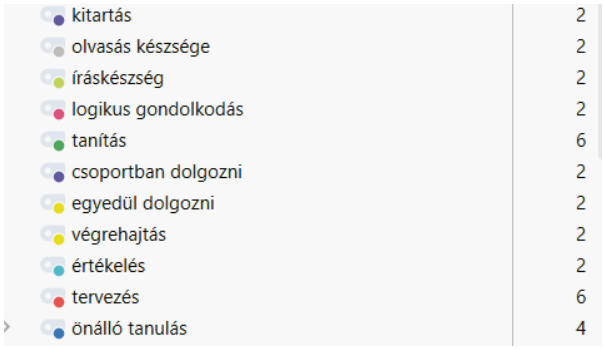
4.6.8. Erősségei

A hallgatók önértékelését vizsgálva fontosnak tartottam annak beazonosítását, hogy melyek azok a területek, amelyeket mint erősségeket ítélnek meg. Az erősségeken belül két alkodót különítettem el. Az egyik a **saját tanulásukra vonatkozó**, a másik a **tanítás kontextusában** megjelenő erősségeik voltak.

Ahogy az előzőekben említettem, a külső iskolai gyakorlat ideje alatt a hallgatók kettős identitást élnek meg. Egyrész hallgatói státuszban tanulják a tanítás hogyanját. Az összefüggő gyakorlat mellett kísérő szemináriumokon vesznek rész, ahol beadandó feladatok segítségével tudják teljesíteni a követelményeket, ugyanakkor az iskolában már mint leendő pedagógusként támogatják őket a mentorok. A gyakorlóiskolában kistanároknak hívják őket, a külső gyakorlóhelyen pedig Tanárnőként vagy Tanár Úrként szólítják meg őket a tanulók.

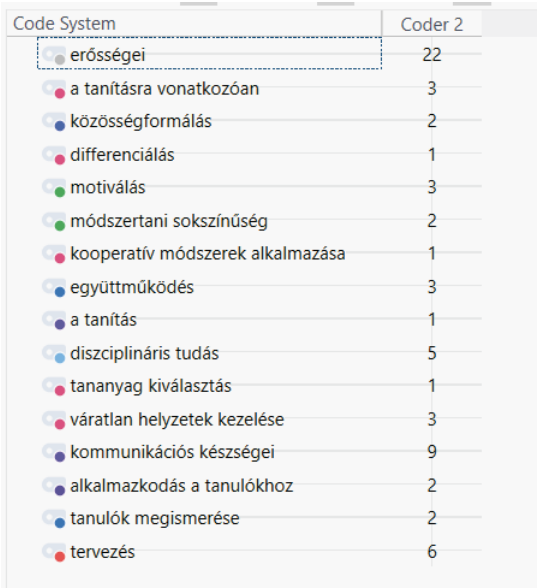
Amikor azt a kérdést tettem fel, hogy mint hallgató mit tart erősségének, nagyon változatos válaszok érkeztek.

A tanulóként, hallgatóként definiált erősségeiket a 14. ábra mutatja. Ezek között megjelennek személyes tulajdonságok, mint például *a kitartás*, olyan készségek mint például *az olvasás, a logikus gondolkodás*, valamint tevékenységek mint például *az önértékelés* általában és *a szakmai önértékelés, a tanítás, a csoportban vagy együl dolgozás, a tervezés, az értékelés, az önálló tanulás*.



14. ábra. Erősségei

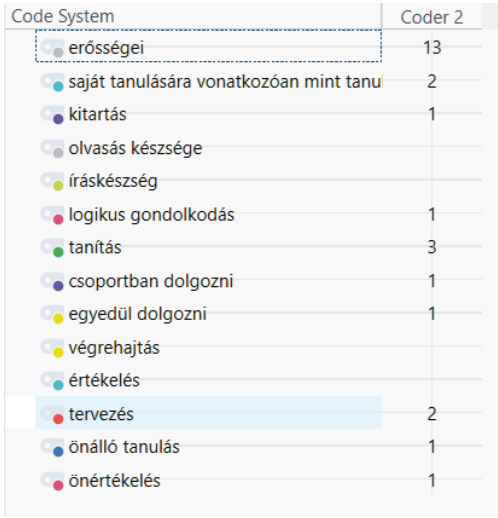
Az erősségek másik nagy csoportjában a tanításra vonatkozó erősségeiket határozták meg (15. ábra).



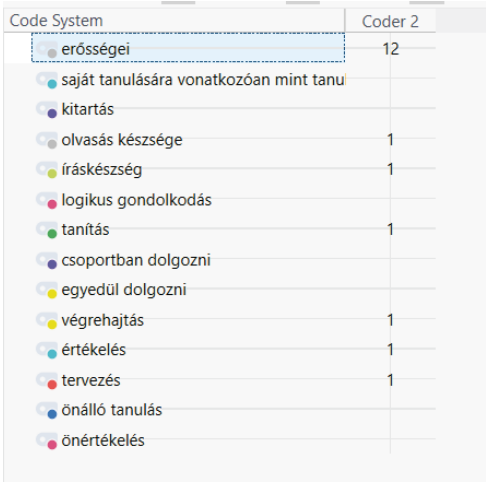
15. ábra. Szakmai erősségek

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

Az erősségeket érdemes összevetni egyrészt a bemeneti és a kimeneti interjúk, másrészt a kísérleti és a kontrollcsoport vonatkozásában. **A bemenetnél látható, hogy több kategória jelenik meg az önmagukra, mint tanulókra való vonatkoztatás során (16. ábra), mint a kimeneti interjúk (17. ábra) esetében, azaz ekkor még a hallgatói, tanulói identitásuk a domináló nézeteikben.**



16. ábra. Bemeneti interjúk - önmagukra mint tanulókra vonatkozó kategóriák



17. ábra. Kimeneti interjúk – önmagukra mint tanulókra vonatkozó kategóriák

Amikor pedig erősségeiket mint pedagógusok definiálják, akkor jól látható, hogy bemenetkor nagyjából arányosan jelennek meg az erősségek minden hallgatónál (18. ábra), kimenetkor azonban (19. ábra) **a hallgatók egy csoportjánál a pedagógusként történő azonosulás erősebben érzékelhető.**

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

18. ábra. Bemeneti interjúk – önmagukra mint pedagógusokra vonatkozó kategóriák

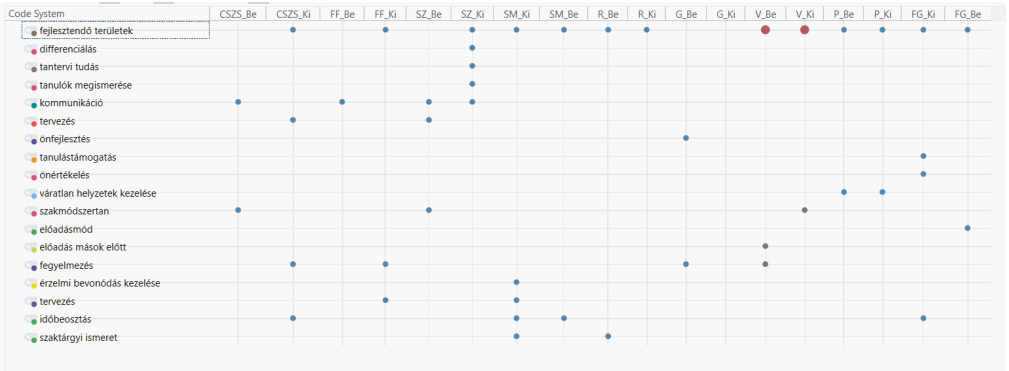
Code System	CSZS_Ki	FF_Ki	SZ_Ki	SM_Ki	R_Ki	G_Ki	V_Ki	P_Ki	FG_Ki
erősségei	2	2	1	2	2		1	1	1
a tanításra vonatkozóan					1				
közösségformálás	1	1							
differenciálás									
motiválás		2							
módszertani sokszínűség	1		1						
kooperatív módszerek alkalmazása									
együttműködés			1						
a tanítás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

19. ábra. Kimeneti – önmagukra mint pedagógusokra vonatkozó kategóriák

A két ábrán (18. és 19. ábra) egyértelműen látszik a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérés. Az első öt hallgató alkotta a kísérleti, az azt követő négy pedig a kontrollcsoportot. **A kísérleti csoport tagjainál a kimeneti interjúkban sokkal több erősség jelenik meg. Ezt úgy értelmezzük, hogy az önértékelést rendszeresen végző hallgatók sokkal inkább tisztában vannak erősségeikkel, és ezt ki is fejezik az interjúkban.**

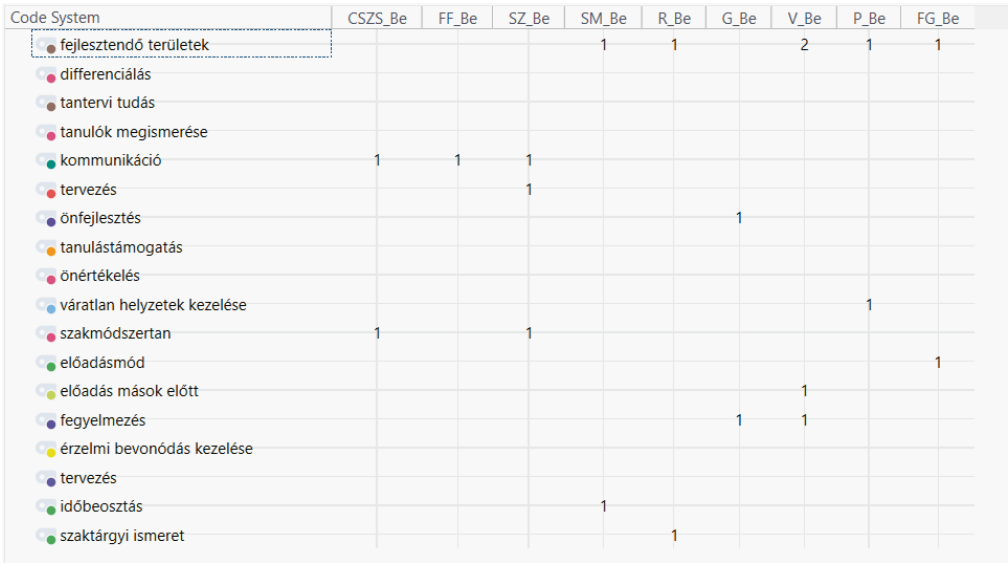
4.6.9. Fejlesztendő területek

Az erősségek mellett a fejlesztendő területeket is érdemes elemezni. Összességében a hallgatók nagyon sok fejlesztendő területet neveztek meg (20. ábra). Ezek között vannak olyanok, amelyek az erősségeknél is kifejezettek, de vannak újabb területek is mint például *a tantervi tudás, a kommunikáció, az önfejlesztés, a tanulástámogatás, maga az önértékelés, a fegyelmezés, az érzelmi bevonódás kezelése.*



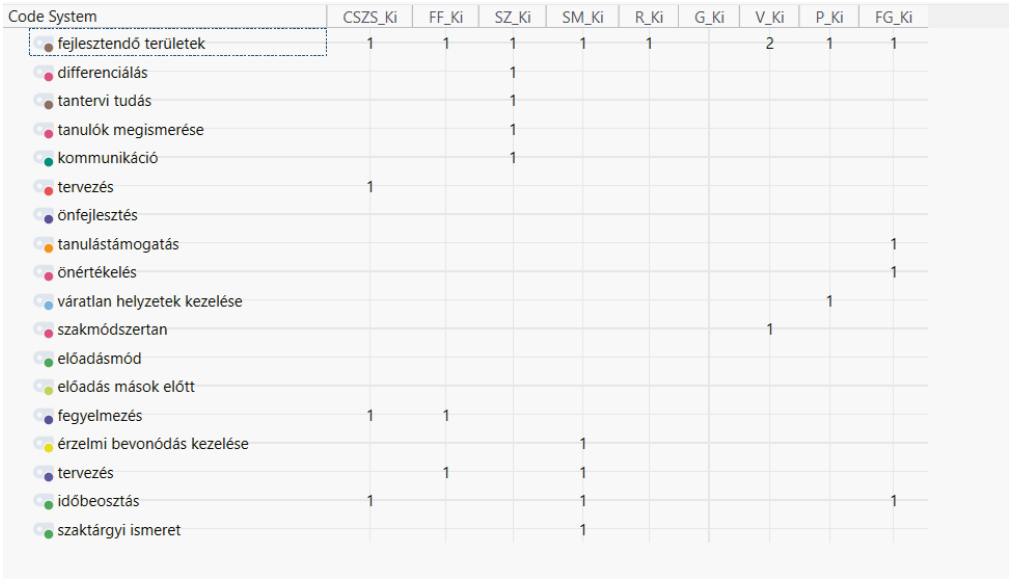
20. ábra. Fejlesztendő területek

Ha összehasonlítjuk a bementi – kimeneti interjúkban említett kategóriákat, akkor látható, hogy a kimeneti interjúknál **több fejlesztendő terület jelenik meg. Ez magyarázható azzal, hogy a hallgatóknak nagyobb rálátása van a tanítási gyakorlat végén az egész éves munkájukra, könnyebben meg tudják nevezni, hogy mi az, amiben fejlődniük kell**. Ezt támasztja alá az is, hogy olyan különleges területek jelennek meg a tanév végén, mint a *differenciálás*, *tantervi tudás*, *tanulók megismerése*, *tanulástámogatás*, önértékelés, érzelmi *bevonódás kezelése*, *tervezés* (21. és 22. ábra).



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

21. ábra. Fejlesztendő területek bementei interjúkban

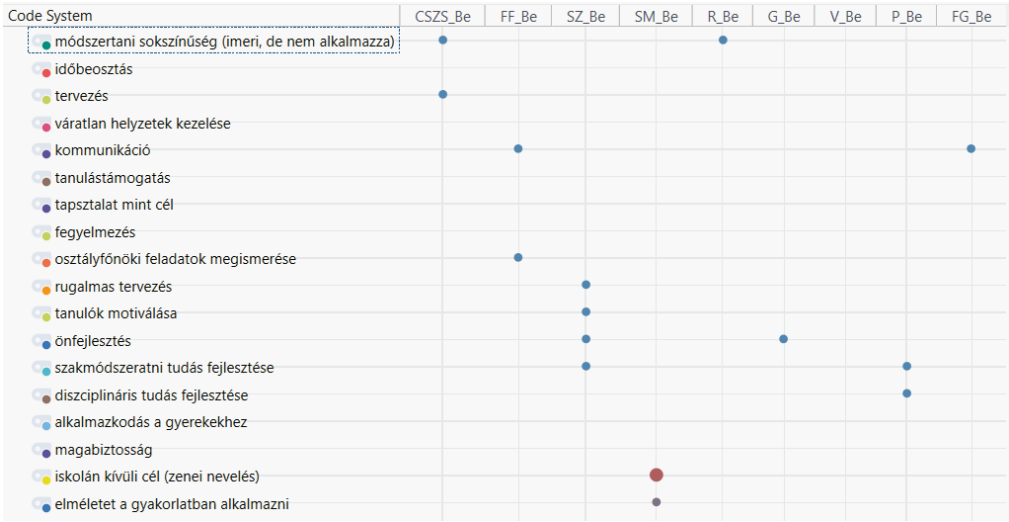


Code System	CSZS_Ki	FF_Ki	SZ_Ki	SM_Ki	R_Ki	G_Ki	V_Ki	P_Ki	FG_Ki
fejlesztendő területek	1	1	1	1	1		2	1	1
differenciálás			1						
tantervi tudás			1						
tanulók megismerése			1						
kommunikáció			1						
tervezés	1								
önfejlesztés									
tanulástámogatás									1
önértékelés									1
váratlan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

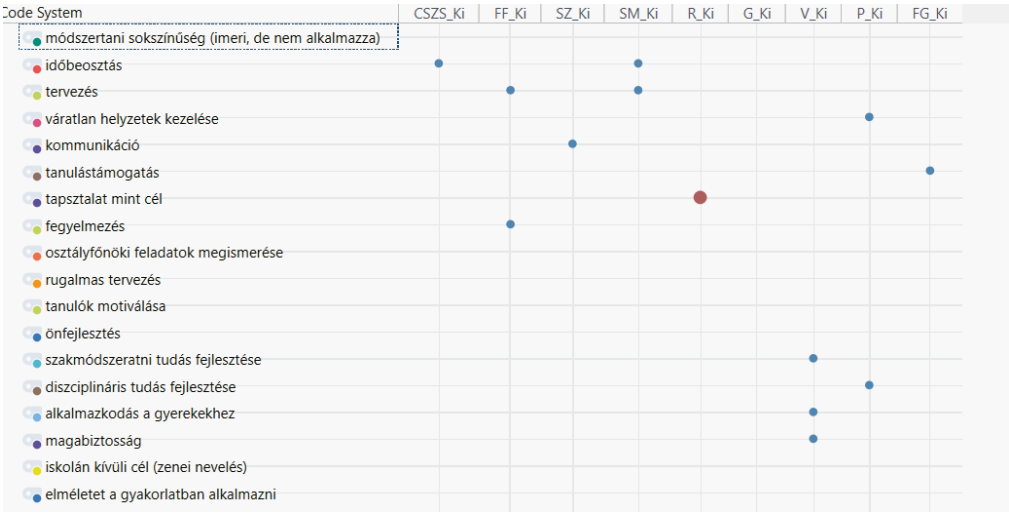
22. ábra. Fejlesztendő területek kimeneti interjúkban

4.6.10. Fejlesztési célok

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



23. ábra. Bemeneti interjúk – fejlesztési célok

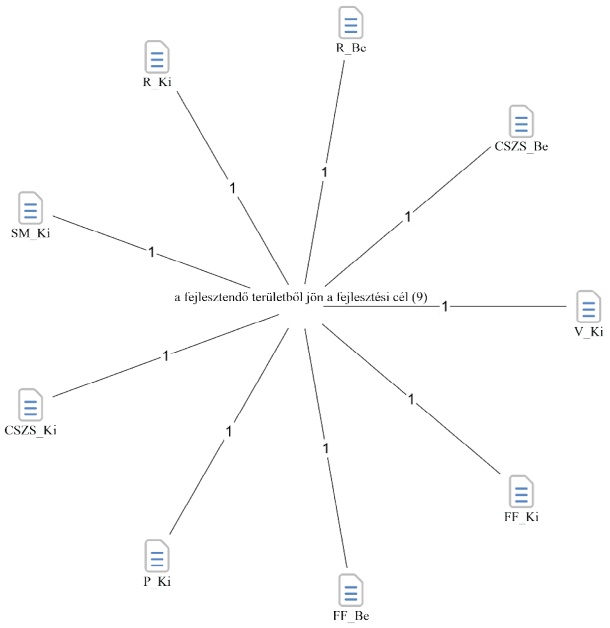


24. ábra. Kimeneti interjúk - fejlesztési célok

A bemenet (23. ábra) és kimenet (24. ábra) összevetésével látható, hogy a fejlesztési célok több esetben eltérnek egymástól. Egy hallgató nem fogalmazott meg fejlesztési célokat bemenetkor, és szintén egy hallgató nem fogalmazott meg fejlesztési célokat kimenetkor. A két hallgató nem ugyanaz a személy, ugyanakkor mindkét hallgató a kontrollcsoport tagja. A *tanulástámogatás, a tapasztalat mint cél, a fegyelmezés, az alkalmazkodás a gyerekekhez és a magabiztosság* a kategóriákat kimenetkor megemlítették, ugyanakkor *az osztályfőnöki tevékenység megismerése, a rugalmas tervezés, a tanulók motiválása, az önfejlesztés, az iskolán kívüli cél (zenei nevelés)* és *az elméletet a gyakorlatban alkalmazni* kategóriákat nem.

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

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



25. ábra. A fejlesztendő területekből következik a fejlesztési cél

A 25. ábra alapján látható, hogy kilenc esetben mutatható ki az önszabályozás eme két fontos elemének kapcsolata.

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

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

Az önértékelést rendszeresen alkalmazó hallgatók (kísérleti csoport) között háromnál jelenik meg bemenetkor és kimenetkor is a fejlesztendő területből a fejlesztési cél megfogalmazása (FF_Be, FF-Ki; R_Be, R-Ki; CSZS_Be, CSZS_Ki). Valószínű, hogy mivel ezeknél a hallgatóknál már bemenetkor is jelen volt a metakogníció ezen eleme, így a gyakorlat során történő önértékelés megerősítette őket ebben a tevékenységben. Három hallgatónál csak kimenetkor mutatható ki a fejlesztésre váró terület és fejlesztési cél összekapcsolása. Ez utóbbi három közül az egyik a kísérleti, a másik kettő pedig a kontrollcsoport tagja (33. táblázat). Az eredményeket látva valószínűnek tartom, hogy **a kívülről támogatott rendszeres önértékelés önmagában bizonyos mértékben eredményezi a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolását**, ugyanakkor a kísérleti csoportban maradt olyan hallgató, akiknél e terület egyáltalán nem jelent meg az egész gyakorlat során. A kontrollcsoportnál a gyakorlat végére két hallgatónál mutatható ki a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolódása, kettőnél pedig meg sem jelenik ez a kapcsolat.

Összegezve tehát elmondható, hogy a vizsgálatban részt vett hallgatókat három csoportba oszthatók. Vannak olyanok, akik eleve kialakították már saját önszabályozó folyamataikat meghatározott tanulási stratégiákat alkalmazva lépnek be az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatba. A másik csoportba azok a hallgatók tartoznak, akiknél a gyakorlat végén kimutatható a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolása. A harmadik csoportba pedig azok a hallgatók tartoznak, akik esetében nem mutatható ki az önszabályozás eme eleme sem a gyakorlat elején, sem a végén. Mi lehet akkor a rendszeres önértékelés szerepe? **Valószínű, hogy az erős önszabályozó hallgatók esetében az önértékelés megerősítő funkció**val bír. Azoknál**, akiknél az önszabályozás valamilyen gyengébb szinten van jelen, nem biztos, hogy a rendszeres önértékelés az, ami a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolását támogatja, hanem valami a külső gyakorlat során felmerülő egyéb tényező. Léteznek olyan hallgatók is**, **akiknél sem a gyakorlat, sem a rendszeres önértékelés nem valósította meg a két terület összekapcsolódását.** Ezen eredményeim azért bírnak nagy fontossággal, mert a tanári pályán gyakornokként, majd teljes jogú tanárként dolgozó pedagógusok szakmai fejlődését mindenképpen szükséges a jelenleg érvényben lévő törvényi szabályozások (Pedagógusok előmeneteli rendszere, valamint Egyéni teljesítményértékelés) adta keretek között értelmezni. **Felvetődik tehát a kérdés, hogy a jövő pedagógusa képes lesz-e önmagát mint a rendszer elemét szemlélni, és hogy ez a képesség egyáltalán fejleszthető-e.**

4.6.11. A fejlesztési célok elérése

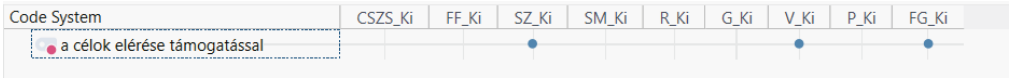
Külön kategóriaként vettem fel a fejlesztési célok elérését. Ezen a főkódon belül két alkódot alakítottam ki, az egyik a *pontos fejlesztésre váró terület*, a másik pedig *a fejlesztési cél mikéntjének* a megnevezése volt. A *hallgatók a szakmai kommunikációt, a tervezést* és *a diszciplináris területet*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

„Kikre támaszkodnál ezeknek a céloknak a megvalósításában?
A tanárnőre is például, de nehezen kérek segítséget. Úgy vagyok vele, hogy ezt meg kell tudni oldani magamban. A segítség azt bizonyítja, hogy az nekem nem megy, és azt én nem szeretem". (CSZS_Ki_64).
„A fegyelmezést szerintem csak úgy, ha minél több órát tartok a jövőben, egy nap több órát tart az ember, és akkor belerázódik. A határozottság az önértékeléssel függ össze, el kellene hinni magamról azt, hogy van helyem a pályán. Ez ilyen önbizalom kérdése. Módszertani oldalról például biológiából ezt az osztályt elég jól ismerem, hogy ki milyen szinten van, és akkor náluk már lehetne különböző szintű feladatokat adni. Van olyan tanuló, aki nagyon ügyes, van olyan, aki csak alapszinten teljesít". (FF_Ki_58-59).
„……. esetleg tanácsot kérni csoporttársaimtól. Olyan baráti körben vagyok, akik sokkal szorgalmasabbak, ösztöndíj, tőlük mindenképpen kérnék tanácsot." (G_Be_92).
„…. megkérdeznék tapasztaltabbakat, beszélnék kollégákkal." (SZ_Ki_50).
„A módszertani résznél is továbbképzésekkel." (P_Ki_46).
„A másik a szakirodalom interneten, amit találok interneten. A Magyartanárok Egyesületének vannak fenn nagyon jó óratervei, és akkor próbálok izgalmasabb óraterveket felhasználni, tehát szakirodalom, kis segédletek". (CSZS_Be_81).

Összevetettem a bementi és a kimeneti interjúkat abban a tekintetben, hogy a célok eléréséhez a támogatás igénybevétele megjelenik-e (26. ábra).



26. ábra. A célok elérése támogatással – bemeneti interjúk



27. ábra. A célok elérése – kimeneti interjúk

Csak két hallgatónál jelenik meg következetesen (bemenet és kimenet) az a nézet, hogy szakmai céljaik elérséhez támogatást keresnének (27. ábra). Az egyik hallgató a kísérleti, a másik a kontrollcsoport tagja.

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

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

4.7.1. Az oktatási folyamat tényezői

Az oktatási folyamat tényezőit a következő csoportokra oszthatjuk: tervezés, megvalósítás és tanórán kívüli tevékenységek. Az összesített átlagok bemenetnél 2. 22-től 4.78-ig, kimenetkor pedig 2.67-től 4.56-ig terjedtek. Az év elején a bemenetkor született összesített átlag 3.85 volt, az év végén 3.97. Az év elején és az év végén is a legmagasabb az átlag *a mentorommal, szakvezetőmmel való kommunikáció* (MBe=4.78; MKi=4.67) kategóriánál volt. A legalacsonyabbra év elején és év végén is *a szülőkkel való kommunikációt* (MBe=2.22; MKi=2.67) értékelték a hallgatók.

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

Tervezés: differenciálás (MBe=3.44; MKi=3.00)
Megvalósítás: a tervezett munkaformák hatékony alkalmazása (MBe=4.22; MKi=4.00)
Tanórán kívüli tevékenységek: reflexiók megfogalmazása, írása a tanórára, foglalkozásra (MBe=4.44; MKi=4.33)
Tanórán kívüli tevékenységek: a reflexiók alapján új célok kitűzése (MBe=4.33; MKi=4.11)
Tanórán kívüli tevékenységek: a tanórán kívüli tevékenységek megvalósítása után

visszacsatolás (MBe=3.78; MKi=3.56)
Tanórán kívüli tevékenységek: a tanórán kívüli tevékenységek után új célok kitűzése (MBe=4.00; MKi=3.33)
Tanórán kívüli tevékenységek: a mentorommal, szakvezetőmmel való kommunikáció (MBe=4.78; MKi=4.67).

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

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

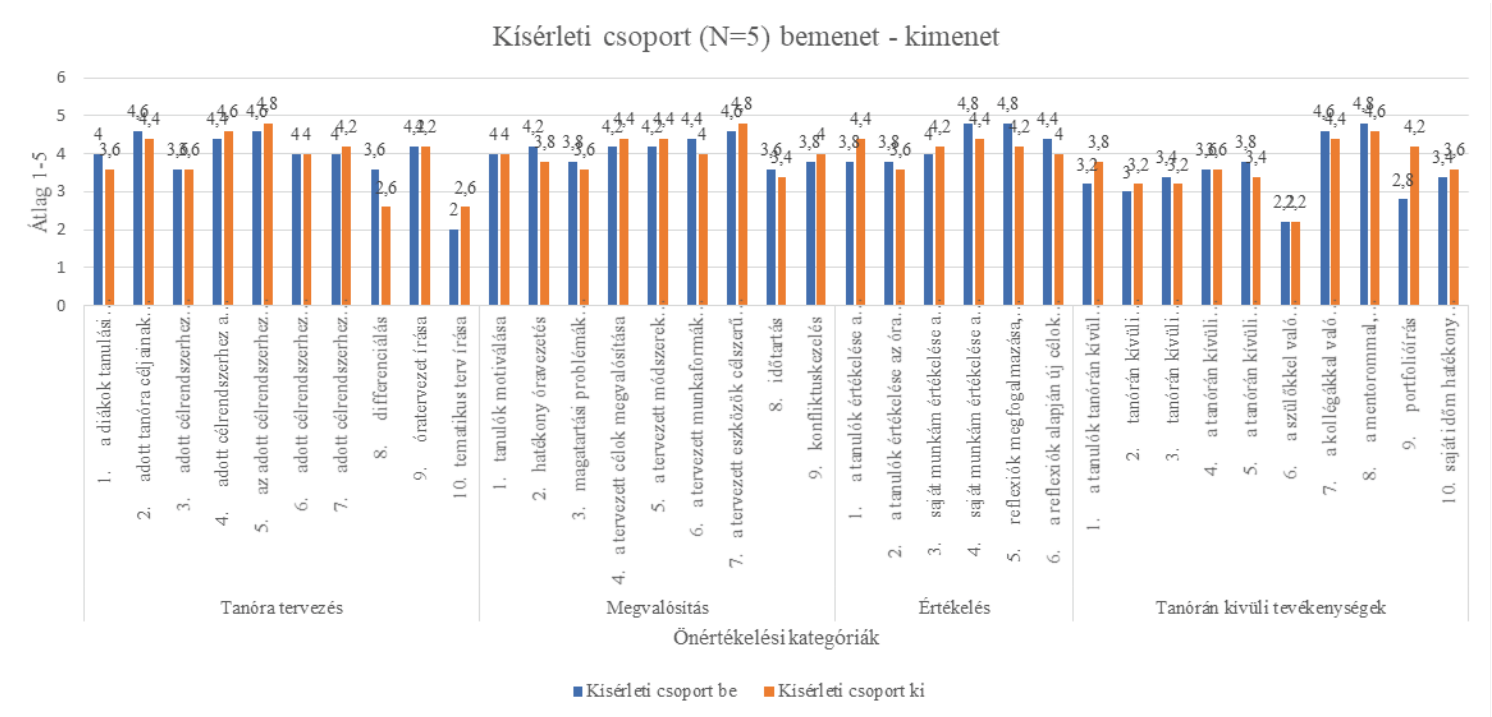
A tanórán kívüli tevékenységekhez kötődő kategóriák esetében megint csak a reflektivitás problémaköre az, amely tudatosul a hallgatók nézeteiben, valamint az, hogy a pedagógus tevékenysége nemcsak a tanórákra való felkészülést, a tanórák megtartását, hanem nagyon sok tanórán kívüli tevékenységet is magában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

A kísérleti és a kontrollcsoport eredményei alapján elmondható, a kísérleti csoport tagjai összeségében magasabbra értékelték önmagukat (MBe= 3.89) mint a kontrollcsoport tagjai (MBe=3.79) bemenetkor, kimenetkor viszont épp fordítva történt, a kísérleti csoportnál (MKi=3.89) alacsonyabb az összesített átlag, mint a kontrollcsoportnál (MKi=4.08). A kísérleti csoportnál bemenetkor 2-től 4.80-ig, a kontrollcsoportnál 2.25-től 4.75-ig terjedtek az átlagok.

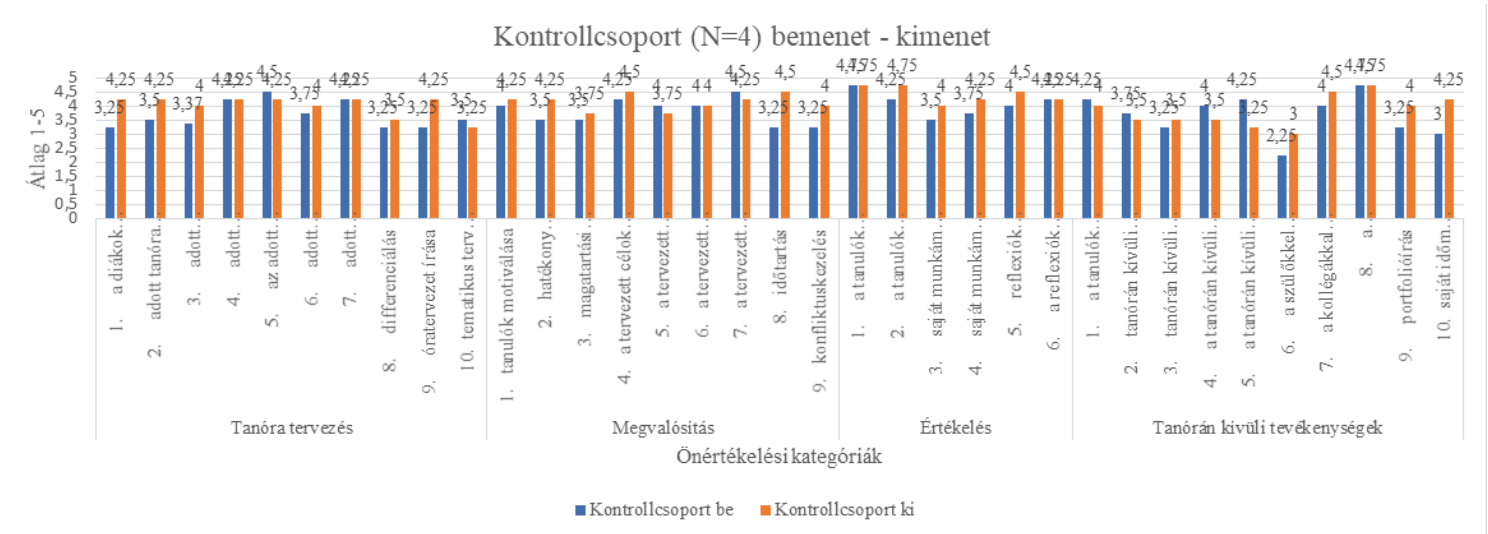
Kimenetnél a kísérleti csoportnál 2.20 és 4.80, a kontrollcsoportnál 3.25 ás 4.75 közé estek az átlagok (28. ábra).

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

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



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



29. ábra. Az oktatási folyamat tényezői mentén történő önértékelés – Kontrollcsoport (bemenet- kimenet)

Ugyanezen szempont alapján a kontrollcsoportnál harmincöt kategóriából hétben van alacsonyabb érték kimenetkor a bemenethez képest, a többiben ugyanolyan vagy magasabb átlagok születtek (29. ábra). A legnagyobb eltérés negatív irányban a *Tanórán kívüli tevékenységek utáni célok kitűzése* (MBe= 4.25; MKi=3.25), pozitív irányban a *Megvalósítás: időtartás* (MBe=3.25; MKi=4.50) és a *Tanórán kívüli tevékenységek: saját időm hatékony beosztása (szakdolgozat, órákra készülés, reflexiók írása, egyéb beadandó feladatok elkészítése)* (MBe=3; MKi=4.25) kategóriák között volt.

Még egy szempont mentén érdemes elemezni az eredményket. A szakirodalmat olvasva felemerült a kérdés, hogy a hallgatók hogyan értékelik önmagukat két területen: a tanóra közben és tanóra végén megvalósuló értékelést. Természetesen ezalatt a tanulók értékelését értem.

Kísérleti csoport (N=5)	**Értékelés tanóra közben**		**Értékelés tanóra végén**	
	Bemenet	**Kimenet**	**Bement**	**Kimenet**
	3.8	4.4	**3.8**	**3.6**
Kontrollcsoport (N=4)	4.75	4.75	4.25	4.75

34. táblázat. A tanórán és a tanóra végén történő értékelés önértékelése

A kísérleti csoportnál a tanóra végi értékelés alacsonyabb kimenetkor mint bemenetkor. A kontrollcsoportnál a tanóra közbeni értékelés azonos, a tanóra végi pedig magasabb értéket kapott kimenetkor a bemenethez képest (34. táblázat).

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

35. táblázat. Az önértékelés tanóra közben és tanóra végén

Az önértékelésre vonatozó kimeneti átlagok minden esetben magasabbak a kontrollcsoportnál a bemeneti átlagokhoz képest. A kísérleti csoportnál a tanóra végi önértékelés alacsonyabb értéket ért el kimenetkor, mint bemenetkor (35. táblázat). Érdemes figyelnünk az értékelés tanóra közben és az önértékelés tanóra közben kategóriák átlagaira. A hallgatók alacsonyabbra értékelték önmagukat mindkét kategóriánál kimenetkor. Magyarázatként fogalmazhatjuk meg a tanóra végi teendők sokaságát, amelynek következtében a tanóra végi értékelés sokszor elmarad, vagy nem teljesen úgy valósul meg, ahogyan azt a hallgatók szeretnék, valamint, hogy elsősorban a tanulók érékelését valósítják meg, és nem marad idő az önértékelésre. Erre a kérdésre pontosabb választ fogalmazhatok majd meg a tanórákat követő interjúk elemzése során.

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

A tanulók értékelését és az önértékelést megvizsgálva is tetten érhető az önértékelés tudatosító szerepe. A tanóra végi értékelésnél és önértékelésnél alacsonyabb értékek születtek a bemeneti eredményekhez képest a kimenetkor. Bár az okokra van magyarázat, de azok pontosabb felderítésre a tanórát követő interjúk elemzése után tudok csak megbízható magyarázatot adni. Elemzésem kiemelt szempontja volt a fejlesztendő terület és fejlesztési cél összekapcsolása a hallgatók nézeteiben. Ennek tekintetében megállapítható, hogy a vizsgálatba bevont hallgatók nem homogén csoportként kezelhetők, vannak, akik rendelkeznek az önszabályozást lehetővé tevő tanulási stratégiákkal, és esetükben az önértékelés megerősítést ad, de léteznek olyan hallgatók is, akiknél az önértékelés bizonyos tekintetben szerepet játszhat az önszabályozás fejlesztésében. Vannak olyan hallgatók is, akiknél a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél nem kapcsolódnak össze, akár végzett rendszeres önértékelést, akár nem. Ezekre a hallgatókra különös figyelmet érdemes fordítani a jövőben. Ez a problémakör egyrészt már átvezet az egyetemi időszak utáni gyakornoki időszak problématerületeihez, másrészt új területet nyit abban az irányban, hogy vajon mi támogathatja a kezdő pedagógust abban, hogy a rendszer (oktatási, saját iskola) alkotóelemeként azonosítsa önmagát.

4.7.2. Önértékelés a Képzési Kimeneti Követelmények mentén

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

1. a tanulói személyiség fejlesztése
2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. a pedagógiai folyamat tervezése

4. a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése
5. az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése
6. a tanulási folyamat szervezésére és irányítása
7. a pedagógiai értékelés
8. szakmai együttműködésre és kommunikáció
9. szakmai fejlődésben való elkötelezettség, önművelés

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

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

36. táblázat. A képzési kimeneti követelmények (kompetenciák) mentén történő önértékelés a két csoportnál együtt

A legnagyobb eltérés az átlagok között a 7. kompetenciánál (pedagógiai értékelés alkalmazása) volt (36. táblázat). Három kompetencia esetében kisebbek voltak az átlagok a kimenetkor. A legnagyobb eltérés a 6. kompetenciánál (a tanulási folyamat szervezése, irányítása) volt.

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

A kísérleti és kontrollcsoport eredményeit vizsgálva a kísérleti csoportnál hat kompetenciánál magasabbra értékelték önmagukat a hallgatók kimenetkor, mint bementekor. Ezek ugyanazok a területek voltak, mint a két csoport összesített eredményei esetében.

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

37. táblázat. A képzési kimeneti követelmények (kompetenciák) mentén történő önértékelés (Kísérleti csoport Be- Ki)

A legnagyobb az átlagok eltérése a 3. kompetencia (pedagógiai folyamatok tervezése) esetében pozitív irányban (37. táblázat).

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

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

38. táblázat. A képzési kimeneti követelmények (kompetenciák) mentén történő önértékelés (Kontrollcsoport Be – Ki)

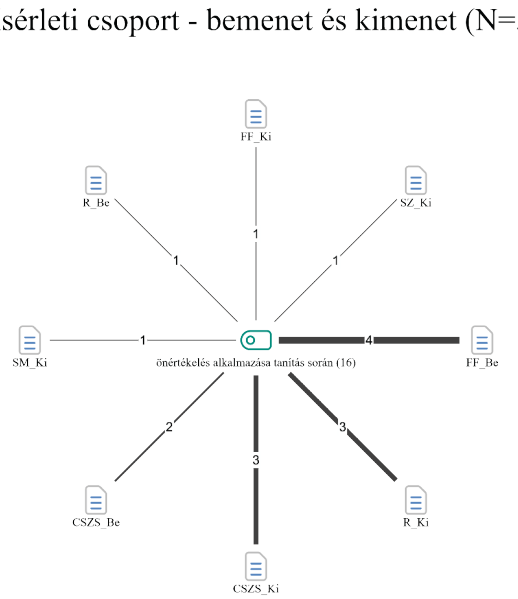
A legnagyobb különbség az átlagok között a 8. kompetenciánál (szakmai együttműködés és kommunikáció) volt pozitív irányban (38. táblázat).

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

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

4.7.3. Az önértékelés alkalmazása a tanítás során

Eddig a hallgatók önértékelésről alkotott nézeteit, önértékelését mutattam be. Izgalmas kérdés, hogy a tanítás során alkalmazzák-e az önértékelést, mi erről a véleményük. A 30. ábrán látható, hogy minden a vizsgálatba bevont hallgató megemlíti az önértékelés lehetséges alkalmazását a tanítás során vagy a bemeneti vagy a kimeneti interjúban. Felhívnám a figyelmet, hogy itt a megemlítésről van szó.

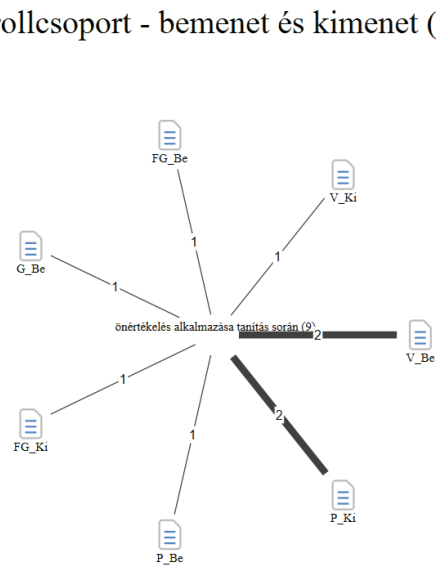


30. ábra. Az önértékelés alkalmazásának említése a tanítás során (Kísérleti csoport)

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

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

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

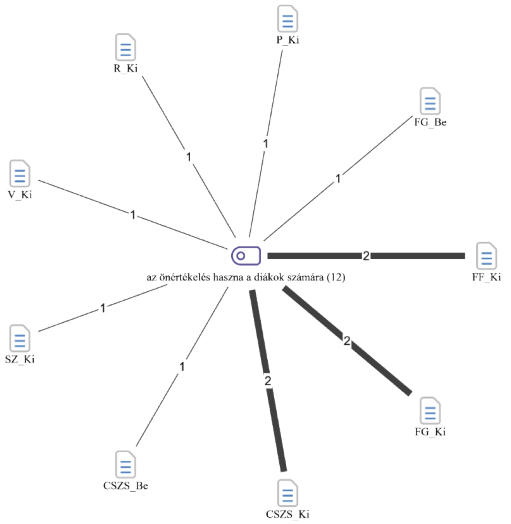


31. ábra. Az önértékelés alkalmazásának említése a tanítás során (Kontrollcsoport)

A kontrollcsoportot vizsgálva (31. ábra) is mindegyik hallgató megemlítette a tanítás során való lehetséges alkalmazást bemenetkor és kimenetkor is, de csak három hallgatónál jelenik meg a kimenetkor. És hogy ténylegesen beépítették-e már a tanításba, arról a kísérleti csoport tagjai tettek említést és az alkalmazásra egyetemi mikrotanítás, a gyakorlat során a tanulói kiselőadás estében valósult meg, vagy a tanulók órai teljesítményének, viselkedésének értékelésére.

A kontrollcsoportnál két hallgató nyilatkozott az önértékelés alkalmazásáról nemleges választ adva kimenetkor, ugyanakkor csaknem minden hallgató vallja, hogy az önértékelés alkalmazása a tanórákon hasznos lehet a diákok számára (32. ábra).

Az önértékelés haszna a diákok számára (N=9)



32. ábra. Az önértékelés tanításban történő alkalmazásának megítélése

„…. a diáknak a saját fejlődését is, ott inkább a személyes fejlődését tudja szerintem segíteni.” (CSZS_Be_62).
„Az önértékelés elsősorban a tanuló fejlődését szolgálja.” (FF_KI_123).
„Önbecsülésük erősítése. Fontos, hogy lássuk azt, hogy ő hogyan látja önmagát. Nyilván vagy egy kép önmagukról, meg van egy kép egy tanárnak meg több tanárnak is az adott tanulóról. Az önismeretüket is fejleszti.” (SZKI_41).
„Azért hasznos, mert tisztában lesznek a saját fejlesztésre szoruló területeikkel, és akkor utána tudnak rajta dolgozni, mert sokan nem ismerik fel azt, hogy nekik ez vagy az a gyengeségeik közé tartozik. Van olyan tanuló, hogy tudja, hogy pl. neki az íráskészség a gyenge területe. Van, akik hajlandó rajta dolgozni, és van, aki viszont úgy áll hozzá, hogy á, nem fog menni, stb. Na neki kell segíteni, hogy mégis milyen irányba induljon el.” (RKi-23-24).
„Szerintem segíti a fejlődésüket, rájöhetnek a saját hibáikra, és rájöhetnek, hogy miben kell erősíteniük. tantárgyi fejlődésük szempontjából vagy kommunikációs készség szempontjából is hasznos lehet.” (P_Ki_38).
„Úgy, hogy ha önértékelik magukat, akkor ismerik önmagukat nagyjából a diákok. Ki tudnak alakítani egy tanulási stratégiát, amit tudnak kamatoztatni. Én magamon azt vettem észre, hogy ha én tanulni szeretnék, akkor nekem az ideális időszak a 10 óra környéke, akkor ráveszem magam a tanulásra, és akkor jobban tudok dolgozni és koncentrálni.” (FG_Be_33).

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

4.8. A hallgatói kutatás első szakasza tapasztalatainak az összegzése

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

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

Eredményeim alapján elmondható, hogy a vizsgált mintába tartozó pedagógushallgatók szerint az önértékelés egy olyan komplex folyamat, amely az ember életében általánosan jelen van, de megjelenik pedagógusokra jellemző szakmai tevékenységként is. Az önértékelést az egyén saját tanulásának, fejlődésének motorjaként értelmezik. A hallgatók nézeteiben megragadható az önértékelés személyiségfejlesztő szerepe, de ugyanígy jelen van a tanulást mint ernyőfogalmat támogató szerepe. A tanulás fogalma a hallgatóknál kettős identitásukból adódóan kettős értelemzéssel bír, egyrészt jelenti önmaga mint tanuló tanulását, és mint kezdő pedagógus szakmai fejlődését. Az önértékeléshez a fejlődés, a jobbítás, az életben való boldogulás, az aktivitás fogalmai kapcsolódnak. Az önértékelés funkciójaként az önismeret fejlesztését, mások megismerésének támogatását nevezik meg a hallgatók. Az önértékelést valamilyen kritérium mentén képzelik el. A kritérium lehet az önértékelő személy által meghatározott, de valamilyen külső személy vagy tényező által meghatározott. Néhány hallgatónál jelen van az önértékelés tanítás során (ta-

nulókkal) való alkalmazása. Az önértékelés legismertebb módszereiként a reflexiót, a szóbeli vagy írásbeli visszacsatolások formáit említették a hallgatók, amelyek alkalmazására sor kerülhet tanulás (szélesebben vett) közben, vagy a tanulás záróakkordjaként. A reális szakmai önértékeléshez fontos forrásokként nevezték meg a tanulóktól, a mentoroktól, szakvezetőktől érkező visszacsatolásokat.

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

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

Külön kategóriakét vizsgáltam azt az esetet, amikor a hallgatók **a fejlesztési területhez kapcsolták fejlesztési céljaikat,** nagyobb figyelmet szentelve az önszabályozás, a metakogníció beazonosítására. Ebben az esetben sem tudtam különbséget tenni a kísérleti és a kontrollcsoport között. Az eredményeim alapján a vizsgált mintában csoportosítást végeztem. Egyik csoportba tartoznak azok a hallgatók, akik eleve erős önszabályozó képességgel rendelkeznek, mert a bemenetkor és a kimenetkor is összekapcsolták a két területet egymással. Esetükben az önértékelés a megerősítés szerepét játszhatja. A második csoportba olyan hallgatók kerültek, akiknél a bemenetnél nem, de a kimenetnél már megjelent a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolása, mivel a három hallgató közül kettő a kísérleti csoport tagja volt, így úgy gondolom, hogy a rendszeres önértékelés esetükben lehetséges, hogy hozzájárult az önszabályozás megjelenéséhez, de sokkal inkább a külső gyakorlat valamely más tényezőjének szerepét vélem a jelenség mögött. Erre további elemzéseim során keresem majd a választ. A hallgatók harmadik csoportjánál egyáltalán nem kapcsolódik össze a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél. A második és a harmadik csoport egy fontos problémára hívja fel figyelmet, el tudja-e képzelni magát az egyén egy nagy rendszer fogaskereként, tud-e azonosulni vele, és olyan célokat megfogalmazni önmaga számára, amely a rendszer fejlődését is támogatja. Vajon csakis a szervezeti kultúra és klíma mentén lehet vizsgálni ezt a problémakört, vagy lehetséges egy másik viszonylag új fogalom bevezetése?

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

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

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

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

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

Az eredményeket értékelve levonható az a következtetés, hogy vizsgálatom ezen fázisa kutatási problémám jobb megértését, pontosabb körül határolását tette lehetővé számomra, újabb kérdéseket felvetve, amelyek hatékonyabban fókuszálják figyelmet a további rendelkezésre álló adataim feldolgozásában, értelmezésében.

4.9. A kísérleti csoport önértékelésének bemutatása

4.9.1. A mérőeszközök bemutatása

Elemzésemben a továbbiakban a kísérleti csoport eredményeit mutatom be az öt tanóra megtartása után kitöltött önértékelési lapok, a hallgatók tanórára adott reflexiói és a látogatott tanórák mentori reflexiói alapján. A mentorálás során természetesen több tanórát is látogattam, de nem minden esetben hajtott végre a hallgató önértékelést. Mindig előre egyeztettünk, hogy mikor következik az „önértékelős" óra. A folyamat egy meghatározott rutin segítségével történt. A hallgatóval szóbeli egyeztetés alapján megbeszéltük, hogy mi lesz az óra témája, ezután elkészítette a tanóra tervezetét, majd elküldte véleményezésre nekem, a mentorának. A tanóra megtartását követően a hallgató kitöltött egy önértékelőlapot, majd félig strukturált interjú formájában történt a látogatott óra megbeszélése. Legutoljára a hallgató elküldte az óratervezethez csatolt írásbeli reflexióit is a mentorának.

A tanóramegfigyelés szempontjai

A mentori reflexiók tanóramegfigyelés alapján születtek, amelyeknek főbb szempontjai a következők voltak:

- Kijelöl-e a hallgató célokat a tanulóknak akár a tanóra legelején akár tanóra közben?
- Tesz-e visszacsatolásokat a kitűzött célokra az óra közben vagy a végén?
- Értékeli-e a tanulókat a tanóra közben és végén?
- Milyen értékeléseket alkalmaz (tanári-, ön-, társértékelés)?
- Az értékelés milyen mélységben valósul meg? Fogalmaz-e meg a jövőre nézve célokat az értékelés alapján?

Az önértékelőlap bemutatása
Az önértékelőlap a következő nagyobb egységekből állt:

- Tervezés/Felkészülés
- Tanulási környezet - fizikai körülmények
- A tanulókkal való kapcsolat
- A tanóra időbeosztása
- A tanulók motiválása
- A tanulók különbözőségének kezelése az osztályban, csoportban
- Források alkalmazása
- Értékelés
- Házi feladat

Ezeken a részterületeken belül soroltam fel értékelési kritériumokat, amelyek mentén a hallgatók 1-5-ig terjedő skálán (1= a legrosszabbul sikerült; 5= a legjobban sikerült) értékelték önmagukat. Minden tématerület után volt az értékelőlapon *Teendőim a jövőre nézve* rész, ahová a hallgatók szabadon írhattak megjegyzéseket. A kitöltés körülbelül 10 percet vett igénybe. (4. számú Melléklet)

Az interjúk kérdései
A hallgató tanórára vonatkozó reflexióit félig strukturált interjúk segítségével ismerhettem meg. Az interjúk kérdései a következők voltak:

- Milyen célokat tűzött ki a hallgató az adott tanórára vonatkozóan?
- Hogyan sikerült megvalósítania ezeket a célokat?
- Történt-e valamilyen váratlan esemény a tanórán? Ha igen, hogyan sikerült ezt megoldania?
- Milyen mértékben elégedett a tanulókkal? Milyen mértékben elégedett a tanórán történtekkel? Esetleg a jövőben mit csinálna másképp?

Az interjúk lebonyolítására a tanórát követően került sor, ügyelve arra, hogy a hallgató még az interjú előtt kitöltse az önértékelőlapját, és ne befolyásolja őt a mentorral történő beszélgetés az önértékelésében. Az öt hallgató óráit öt alkalommal látogattam, és így huszonöt interjúra került sor. Az interjúk időtartama maximum fél óra volt.

4.9.2. A hallgatói profilok

1. hallgató (angol nyelv - történelem szak)
Önértékelőlapok
Az önértékelőlapok alapján a hallgató általában jóra értékelte önmagát a tanórák után (Átlag=4.21). A legmagasabb átlagok (M=4.8 - 5) a következő területeken születtek:

- *Előre megterveztem az órát, hogy minden gördülékenyen menjen*
- *A bútorok a legmegfelelőbb mértékben kerültek elrendezésre*
- *A tanulóknak rendelkezésre áll elegendő hely a tanórai tevékenységekre*
- *A tanórán a tanulók fejlődtek*
- *Megfogalmaztam elvárásaimat és a megvalósítás folyamatait a tanulóknak*
- *A digitális eszközöket a megfelelő mértékben alkalmaztam a tanórán*

A legalacsonyabbra (M=2.00-2.80) *A sajátos nevelési igényű tanulók tanulásának támogatására a megfelelő tanítási stratégiát alkalmaztam* és a *Támogattam a társértékelést kategóriák* területén értékelte önmagát.

Az értékelés kategóriáit vizsgálva a hallgató a legmagasabbra a saját önértékelésére vonatkozó *Az önértékeléskor leszűrt tapasztalatokat beépítette a jövőbeli tervezéskor* kategóriára adta (M=4.6). Ez az eredmény tehát alátámasztja a bementei-kimeneti önértékelés eredményinek alapján levont következtetésemet, hogy ez a hallgató erős önszabályozó készséggel rendelkezik. A tanórai értékelés tudatos alkalmazása nem tartozik a legkiemelkedőbb területek közé, valamint igen alacsonynak ítélte meg a társértékelés támogatását (39. táblázat).

Megfelelő értékelési formákat alkalmaztam.	3.6
Az értékeléskor leszűrt tapasztalatokat beépítettem a jövőbeli tervezéskor.	4.6
Megfelelő visszacsatolásokat adtam a tanulóknak.	3.8
Az általam adott visszacsatolások egyediek és diagnosztikus jellegűek.	3.8
Támogattam a tanulók önértékelését.	3.2
Támogattam a társértékelést.	2.8

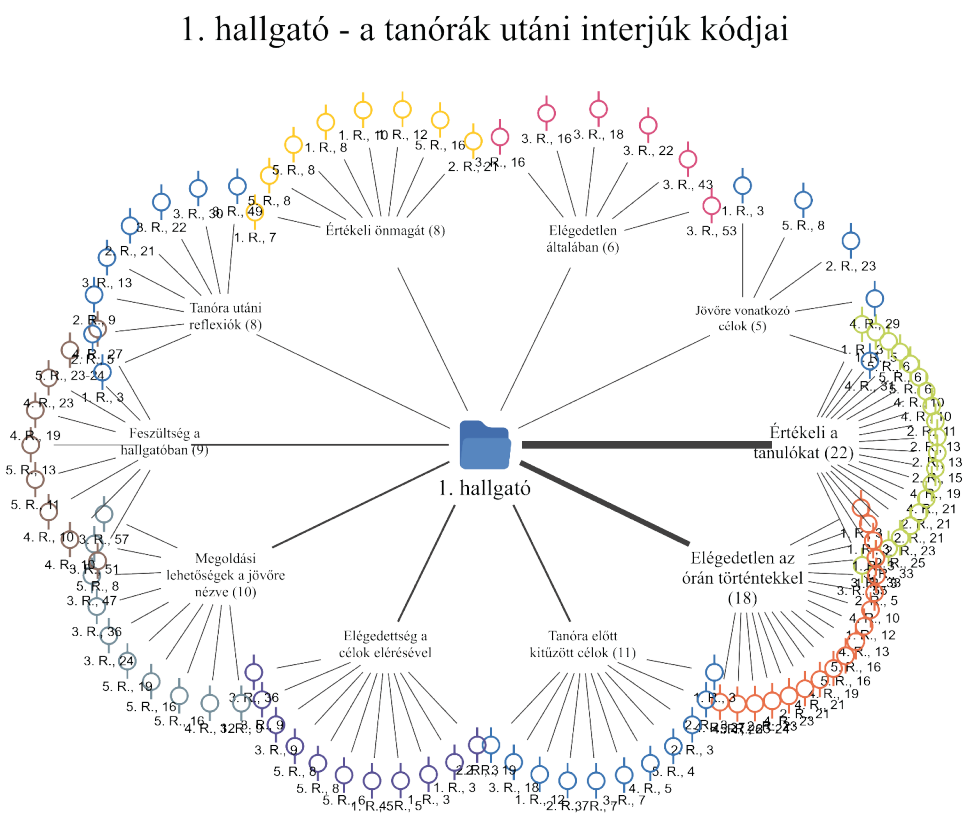
39. táblázat. Értékelésre vonatkozó kategóriák (1. hallgató)

A hallgató fejlesztési céljai között dominánsan jelenik meg az eltérő tanulási igények beazonosítása, a tanulók jobb megismerése és az erre épülő differenciálás, figyelve a tanulási problémákkal küzdő tanulóra. Fejlődésként értékelhető, hogy ahogy a hallgató haladt az időben előre, már nemcsak a lemaradó, tanulási problémákkal küzdő tanulók differenciált fejlesztését fogalmazta meg célként, hanem a kiemelkedő képességekkel rendelkező tanulókét is. A differenciálás mint fejlesztési cél nemcsak a tervezés és a tanórán megvalósuló tevékenységek, hanem a házi

feladat esetében is megjelenik. További fejlesztendő terület a hatékonyabb időgazdálkodás, mivel általában túl sokat tervez a tanórára, és ebből kifolyólag nem jut idő az elmélyítésre. A hallgató tudatában van annak is, hogy többször elmulasztja a tanulók órai munkájának értékelését a tanóra végén, illetve hogy tanóra közben is fontos lenne többszöri visszacsatolásokat adnia a tanulóknak. Ennek ellentmond, hogy önértékeléskor a *Dicsértem és elismertem a tanulók sikerét* kategória esetében a hallgató összesített átlaga: 4.2. Célul tűzi még ki a társ- és önértékelés alkalmazását, illetve hogy határozottabban jelölje ki a tanóra céljait.

A hospitált órák utáni interjúk

A hospitált tanórák követő félig strukturált interjúk kódjai a 33. ábrán láthatók.

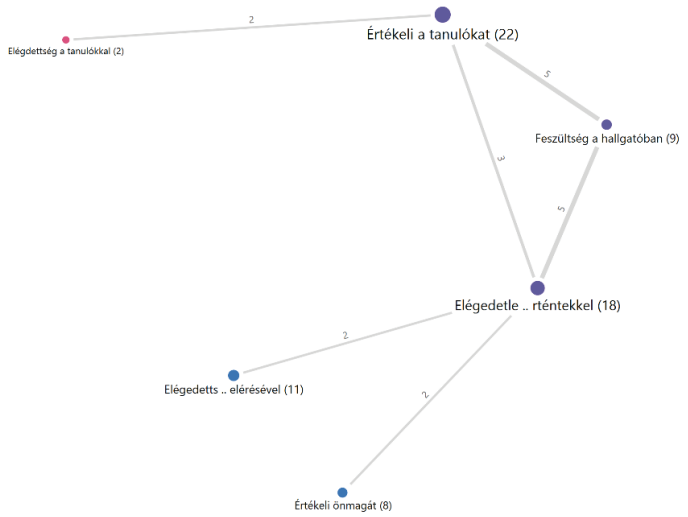


33. ábra. 1. hallgató – a tanórák utáni interjúk kódjai

Az interjúk során tíz kategóriát tudtam elkülöníteni (33. ábra). A kategóriák láttán levonható az a következtetés, hogy a hallgatónál dominánsan jelen van a *Tanóra előtt kitűzött célok* (11) – *Elégedettség a célok elérésével* (11) - *Elégedetlen az órán történtekkel* (18) - *Megoldási lehetőségek keresése a jövőre nézve* (10) kategó-

riák köre. A hallgató törekszik a felmerült problémák megoldására, számba veszi a megoldási lehetőségeket (10) és megfogalmaz konkrét jövőre vonatkozó célokat (5).

Érdekesség, hogy sokkal többször értékeli a tanulókat (22), mint önmagát (8). Érdemes megvizsgálni az Értékeli tanulókat (22) és az *Elégedetlen az órán történtekkel* (18) kategóriák kapcsolódásait.



34. ábra. Az értékelés összefüggései (2. hallgató)

A hallgató értékelései során többször fogalmaz meg pozitív vagy negatív értékeléseket (34. ábra). Az is látható, hogy egyfajta feszültség érezhető a hallgatóban akár a tanulók értékelésével, akár pedig a tanórán történtekkel kapcsolatosan. A feszültség forrása egy SNI-s diákkal való egyéni bánásmód megvalósításával kapcsolatos kudarcélménye, amelyet sokszor a fegyelmezési problémaként értelmezett a hallgató.

„Az elején volt a kislány. Megkért, hogy hagy menjen le a cuccáért, mert ott hagyta valamelyik teremben. Valamiért nagyon idegesen jött be, káromkodott. Rászóltam, hogy fejezd be, és akkor tanárnőnek is rá kellett szólnia, hogy nem kellene káromkodnia. Utána megszeppent és dolgozott, csak csöndben, nem így szokott. Aktívabb szokott lenni. Ő volt az egyik, aki szaktanári figyelmeztetésben részesült. Azóta már összekapták magukat a másik lánnyal. Velük most már nincs olyan nagy probléma. Egyedül a sráccal van probléma még, aki sajátos nevelési igényű. A csütörtöki órán is, amit leművelt, hát az..... Egyszerűen nem értem. Mindent megpróbáltam neki, javításra, felelhetett, mindent csinálhatott, csak azért, hogy ne bukjon meg. És akkor ezt csinálja. Úgy hálálja meg, hogy kínlódik, nem hajlandó átülni, dülöngél állandóan, és nem akar velem együtt dolgozni." (4. interjú, 10)

A hallgató elégedetlensége több mindenre vonatkozik: az időtervezésre, vélt módszertani hiányosságokra, a tanulók fegyelmezésére, a tanulási környezetre.

„Ezekhez kellett hátteret tervezniük, hogy színesebb legyen a feladat, ne csak így fekete-fehéren legyen leírva. Ez nem valósult meg, ez átcsúszik a következő órára." (1. interjú, 3)
„..... (az értékelés) a fejemben mindig ott van, de valahogy elfelejtem." (1. interjú, 12)
„Ezen az órán nem jelent meg a munkaformák változatos alkalmazása, de egyébként sokszor szoktam ezeket alkalmazni." (2. interjú, 3)
„A tisztaság esetében előfordul, hogy amikor megérkezünk, szét van dobálva a szemét, főleg, ha valakinek a terme. Olykor ők is hagynak szétdobálva dolgokat. Ekkor rájuk szólok, hogy dobják a kukába. Én vagyok a legutolsó, aki elhagyja a termet, és én szoktam összeszedni, de nem mindig történik így." (4. interjú, 13)

Látható tehát, hogy a hallgató többször fogalmaz meg pozitív, de még inkább negatív irányban értékítéleteket, az elégedetlensége feszültégeket generál a hallgatóban.

Mentori reflexiók

A hospitált tanórák tapasztalatait mint mentor is leszűrtem, és elmondható, hogy a hallgató fejlődést mutatott a hiányterületeinek tudatosítása területén, ugyanakkor a megfogalmazott céljait nem sikerült maradéktalanul megvalósítania. Míg a gyakorlat elején a tanóra címének, témájának a közlése, a tanulási célok megfogalmazása nem volt jellemző, a gyakorlat vége felé már ezek mind jelen voltak a megfigyelt tanórákon, sőt részösszefoglalások is megjelentek, amelyek mentén újabb részcélokat tűzött ki a hallgató. Ugyanez mondható el az értékelésről. Az első órákon a hallgató inkább ellenőrizte, vagy ellenőriztette a feladatokat, de az ellenőrzéshez nem társult értékelés. Rendszeresen lemaradt a tanóra végi értékelés is, mivel túl sok tananyagot és teendőt tervezett be, így már nem volt ideje az értékelést végrehajtani. Az értékelések nagyon szűkszavúak voltak, megmaradt a szép volt, jó volt kifejezések mellett, illetve egyszerűen közölte, hogy ötössel értékeli a tanórai munkát. Az utolsó megfigyelt órán viszont bravúrosan kötötte össze a differenciált feladatmegoldást és a differenciált értékelést. A hallgató íráskészség-fejlesztést végzett, és sajátszerkesztésű modellszöveget mutatott be a tanulóknak. Ez erős tanári bevonódásként értelmezhető. A hallgató tett lépéseket a tanulók egyéni tanulási igényeinek a támogatására is a tanóra folyamán. Az értékelés területén is előrelépést láttunk, megvalósult a feladatértékelés és az óra végi értékelés is.

Összességében tehát a tanórákra épülő hallgatói önértékelési ciklusok eredményei megerősítették a bemeneti - kimeneti mérések eredményeit. Látható, hogy a hallgató erős önszabályozással rendelkezik. Ezt alátámasztja a célok – visszacsatolások – önértékelés - jövőbeli célok komplex rendszerének megjelenése az önértékelési kérdőív, az interjúk és a hallgatói reflexiók során. A hallgató tisztában van erősségeivel és fejlesztendő területeivel. Mindezek beazonosítása során megfogalmazott jövőbeli fejlesztési célokat. Ezek a tanulók jobb megismerése, a differenciálás, a hatékonyabb időgazdálkodás, a váratlan helyzetek kezelése, és azon belül a tanulókkal való jobb kapcsolat, kommunikáció kialakítása. Bár az értékelés változatosabb formáinak alkalmazására való igénye is megjelent, figyelme, energiái elsősorban a tanulók ellenőrzésére összpontosultak. Az értékelés a gyakorlatban sokszor időhiány miatt nem valósult meg, vagy ha igen, akkor differenciálatlan formában. Ebből pedig következik, hogy az önértékelés tanításba való beépítése ekkor még nem képezte a hallgató gyakorlatának szerves részét. Inkább kampányszerűen megvalósított tevékenységként realizálódott. Fontos jelenségként azonosíthatók a hallgató interjúiban megjelenő feszültségforrások. Ezen feszültségek okainak verbalizálása, tudatosítása a hallgató számára támogatást biztosítani szükséges a szakmai fejlődésének útján.

2. hallgató (angol nyelv - magyar nyelv és irodalom szak)

Önértékelőlapok

Az önértékelőlapok összesített eredményei szerint a hallgató önértékelésének átlaga közepesnek mondható (M=3.21). A legmagasabb átlagok (M=4.86-5) a következő kategóriáknál születtek:

- *Előre megterveztem az órát, hogy minden gördülékenyen menjen*
- *Minden szükséges anyag, eszköz a rendelkezésemre állt.*
- *A megfelelő módon köszöntöttem a tanulókat a tanóra elején*
- *A tanulókkal való interakcióim a kölcsönös tiszteleten alapultak.*

A tervezés, a megfelelő tanulási környezet kialakítása, a tanulókkal való kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolat kialakítása magasra értékelt kategóriák.

A legalacsonyabbra (M=1-1.86) a következő területeken értékelte önmagát a hallgató:

- *Tudtam tartani az eredetileg tervezett tempót*
- *A lassabban haladó tanulók tanulásának a támogatására megfelelő tanítási stratégiákat alkalmaztam*

- *A kiemelkedő képességű tanulók tanulásának támogatására megfelelő stratégiát alkalmaztam*
- *A sajátos nevelési igényű tanulók tanulásának támogatására a megfelelő tanítási stratégiát alkalmaztam*
- *A differenciálás megvalósítása érdekében megfelelő eszközöket alkalmaztam a tanórán.*
- *Támogattam a tanulók önértékelését.*
- *A házi feladat feladásakor törekedtem a változatos feladatkiadásra*
- *A házi feladat kiadásakor igyekeztem differenciálni*

Az alacsonyabbra értékelt kategóriák között egyértelműen a differenciálás, az időmenedzselés és az önértékelés támogatása jelenik meg a leginkább.

Az értékelésre vonatkozó eredmények alapján látható (40. táblázat), hogy a hallgató jónak ítélte meg magát a tanulóknak adott visszacsatolások (M=4.14) terén, sőt ennél magasabbra értékelte önmagát a *Dicsértem és elismertem a tanulók sikerét* (M=4.43) kategóriánál. Ami saját önszabályozást illetti, ott is úgy érezte, hogy az értékeléskor leszűrt tapasztalatait beépítette a tervezésbe, ugyanakkor az értékelés során a differenciálás már kevésbe valósult meg, és egyáltalán nem támogatta a társ- és önértékelést.

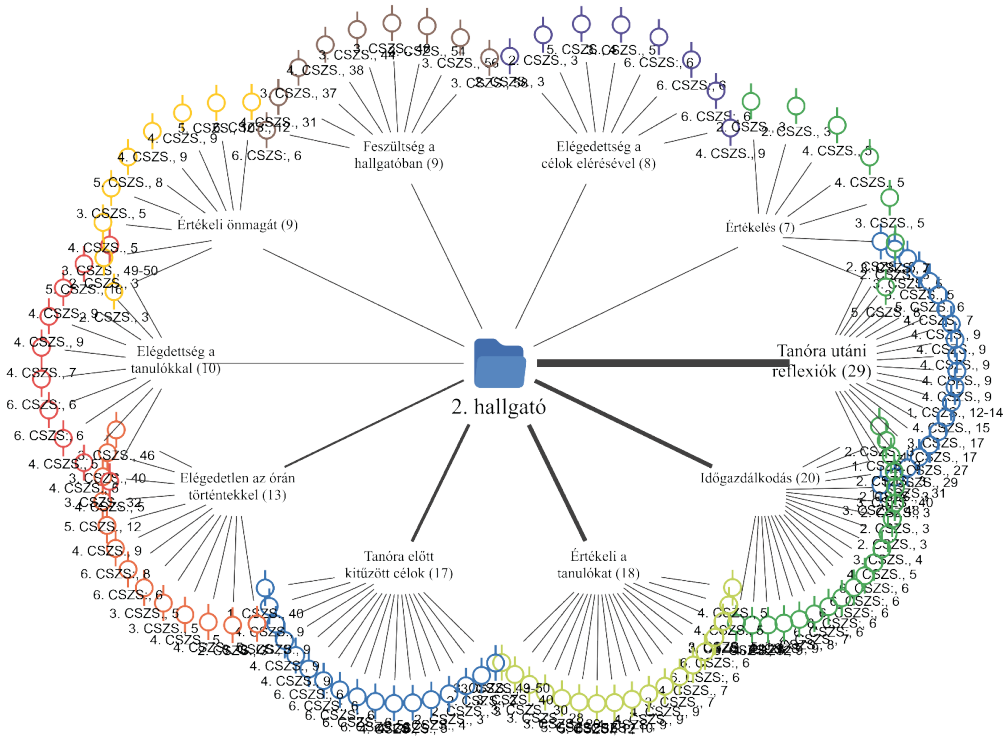
Megfelelő értékelési formákat alkalmaztam.	3.71
Az értékeléskor leszűrt tapasztalatokat beépítettem a jövőbeli tervezéskor.	4.14
Megfelelő visszacsatolásokat adtam a tanulóknak.	4.14
Az általam adott visszacsatolások egyediek és diagnosztikus jellegűek.	3.57
Támogattam a tanulók önértékelését.	1
Támogattam a társértékelést.	1

40. táblázat. Értékelési kategóriák (2. hallgató)

Az önértékelőlapokon megfogalmazott jövőbeli célok tekintetében tetten érhető a differenciálás a tervezés és a házi feladatok vonatkozásában, valamint az ahhoz szorosan kötődő tanulók (tudásának) jobb megismerésének igénye. A jobb megismerés ugyanakkor a tanulókkal való kapcsolat fejlesztésének, a fegyelmezés kérdéseinek a megoldása érdekében is áll. Szintén a célok között olvashatjuk a jobb időmenedzselés, a hatékonyabb időtervezés, a megfelelő tanulási környezet (szellőztetés, jól lássák a táblát) kialakítása, a hatékonyabb motiválás, a sikerélmény biztosítása és a tanári elvárások hatékonyabb közlése gondolatköreit. Az értékelés területén megfogalmazott fejlesztési célok, hogy többször értékeljen a tanórán, hogy elkerülje a túl általános értékelést, valamint, hogy ténylegesen beépítse a társ- és önértékelést.

A hospitált órák utáni interjúk

A tanórákat követően készült interjúk elemzésekor 10 kategória jelent meg a hallgatónál. A tanórát követő reflexiók a legdominánsabbak (29). Ezek *főként* a tanóra eseményeinek a megfogalmazására vonatkoztak (35. ábra).



35. ábra. 2. hallgató – tanórák utáni interjúk kódjai

„Frontálisan, végig egyébként frontálisan működtünk. Utána hallgattuk a szöveget." (1. interjú, 14)

„Kíváncsi voltam, hogy mi az, amit tudnak." (2. interjú, 31.)
„Ezután a párbeszédírós feladatot még meg tudtuk csinálni. És igazából itt került áttervezésre az óra. A párbeszédekből egy-két párost hallgattunk meg. Tőlük két különböző vég volt a beszélgetéshez." (2. interjú, 3.)
„Igen, ahogy kiosztottam a csoportokat és a témákat, ott egy kicsit kaotikussá vált a helyzet, elég hangosak lettek. Én még most dolgoztam velük először csoportmunkában és a korábbi órák tapasztalata alapján gondoltam is, hogy nem fog ez csendesen zajlani, de azért igyekeztem minden instrukciót elmondani. Mivel elég hangosak voltak egy idő után már nem is arra fókuszáltam, hogy túlordítsam őket, hanem minden egyes csoporttal egyenként beszéltem, hogy biztosra menjek, hogy minden tiszta, tudják, hogy mit csinálnak. A négy csoportból egy kivételével szerintem mindegyik csoportot meg kellett szólítanom, hogy csoportmunkát csinálunk. Nagyon sokan kivonták magukat a munkából, csak álltak ott az asztal mellett. Volt, aki még oda sem ment, csak nézte a többieket. Őket próbáltam rávilágítani, hogy mi is a lényege a csoportmunkának, hogy ők alkossanak valamit együtt és ehhez ugye mindannyian kellenek. Viszont próbáltam nekik szabadkezet adni, hogy ha akarnak írnak a poszterre, ha akarnak rajzolnak, tehát lényegében itt a kreativitásukat is kiélhették, vagy a saját gondolataikat is megvalósíthatták." (3. interjú, 5)

További nyomatékosan megjelenő kategória az *Időgazdálkodás* (20), az Értékeli a tanulókat (18) és a *Tanóra előtt kitűzött célok* (17).

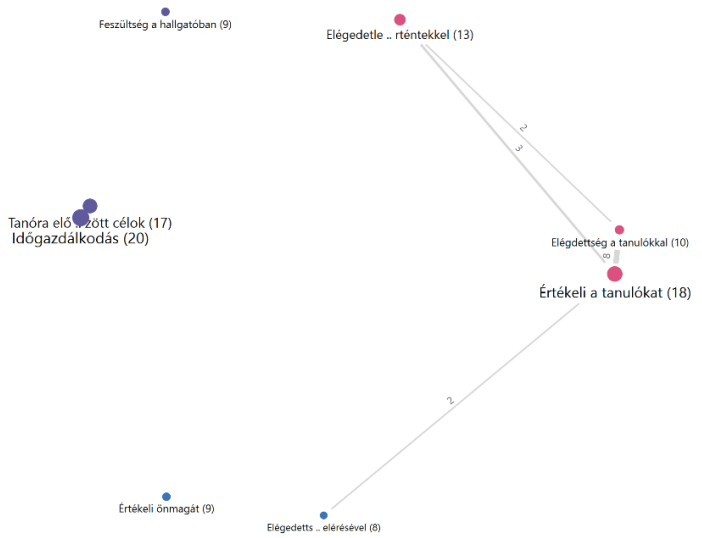
Az időgazdálkodás esetében a legfőbb problémát a tanórán az időérzék elvesztése jelentette. A legtöbb esetben a hallgató arról számolt be, hogy nem érezte, hogy mennyi idő eltelt már egy-egy feladat megoldásával.

„Az óra elején azt hiszem, hogy egy kicsit több idő ment el a kelleténél a dolgozattal meg hogy ki hogy van. Hanna például visszakérdezett, hogy én hogy vagyok. Ez most fordult elő először." (4. interjú, 5)
„Én kevesebb időt képzeltem el ide, mint ami valójában lett." (4. interjú, 7)
„…. volt, hogy túl sok időt hagytam egy-egy dologra." (6. interjú, 6).

Az interjúkódok alapján látható, hogy a tanóra előtt kitűzött célok, az azokkal való elégedettség megjelenik az 29. ábrán és az órán történtekkel való elégedetlenség is, ugyanakkor a megoldási lehetőség keresése, a jövőre vonatkozó célok nem merültek fel a hallgatóban az interjúk során. Mindez a problémamegoldás ciklusának a nehézségeire hívják fel a figyelmet.

A *Feszültség a hallgatóban* kategóriát is érdemes egy kicsit közelebbről megvizsgálni. Az interjúk során ez kilencszer jelent meg, és a kilenc darab kód közül öt esetben egy órához kapcsolódott, ahol felborult a fegyelem. A feszültség forrásaként a hallgató reményvesztettség és eszköztelenség érzése nevezhető meg.

„Próbálok velük viselkedni, de nem szeretem őket." (3. interjú, 37)
„Nem akarom, hogy utáljanak." (3. interjú, 44)
„Itt az a problémám, hogy persze tanulnom kell a fegyelmezést is, mert ha tanítani fogok a későbbiekben, sose fogok tökéletes osztályt ….. de jelenleg minden órámon az a fő fókusz, hogy kit kell csesztetni." (3. interjú, 46)
*„Amikor szóvá tettük a szakvezetőmmel az osztályfőnöknek, hogy van egy gyerek, akik nagyon csúnyán beszélt, akkor megvédte, hogy milyen okos, tehetséges gyerek, csak hát reál beállítottság*ú. Ő azért meg tudja érteni. Én*szerintem mindennek van határa."* (3. interjú, 54.)
„Ezt nagyon rossz így kimondani, de én egy kicsit félek tőlük. Minden órára úgy megyek be, hogy Jézusom…" (3. interjú, 56)



36. ábra. Az értékelés összefüggései (2. hallagtó)

Ami az értékelést illetti, a 36. ábrán látható, hogy az értékelőlappal összhangban a *Dicsértem és elismertem a tanulókat* magas átlaga (M=4.43) mellett a hallgató sokszor értékelte az interjúk során is a tanulókat, és többségében elégedett volt velük, bár elégedetlenségének is hangot adott.

Mentori reflexiók

A hallgató gyakorlata elején tapasztalható volt az időtervezéssel, időgazdálkodással való hadakozás. A probléma gyökerét abban láttam, hogy a tervezésnél nem tudta beméri, hogy egy adott tevékenységre mennyi időt érdemes és kell szánni, másrészt a tanórán hagyta magát elvinni az eseményekkel (tanóra eleji ráhangoló beszélgetés 14 perc), azaz hiába tekintett az órájára és látta, hogy megcsúszott, nem

zárta le az adott tevékenységet határozottan. Az időmenedzselés másik hatékony módját, azaz a direkt formában történő időkeret-kijelölést (szóbeli közlés, felírva a táblára, időfelelős kijelölése) sem alkalmazta a hallgató. A gyakorlat előrehaladtával sikerült eljutnia a pontos időintervallumok kijelöléséhez, és tartotta is magát a keretekhez.

A tanórák elején és közben a célok, részcélok kijelölése végig jelen volt a gyakorlat során, kisebb problémát inkább a tanórán az egyes logikai egységek átkötése jelentette a kezdetekben, később ez is megoldódott.

A hallgató tudatosan törekedett a tervezés – megvalósítás - értékelés hármas egységének kivitelezésére. Kezdetben az értékelés volt, hogy elmaradt, vagy nagyon rövidre sikerült, és az is csak az óra végén történt meg, de az idő előre haladtával a hallgató egyre inkább abba az irányba mozdult el, hogy a tanóra közben is folyamatosan értékelte a tanulók tevékenységét. Az értékelést a gyakorlat során mindig a tanár (hallgató végezte), nem lépett ki a komfortzónájából, nem alkalmazott másfajta értékelési formákat.

Egy speciális jelenség volt megfigyelhető a gyakorlat során. Az idegen nyelvi órákon nem fordultak elő fegyelmezési problémák, ugyanakkor a másik tárgynál (magyar nyelv és irodalom) a hallgató folyamatosan megemlítette reflexióiban a fegyelmezés nehézségeit, amelyet a tanulók és a pedagógus (hallgató) egymással való kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolatának hiányára vezetett vissza a tanórát követő megbeszélések során. A hallgató törekedett a kölcsönös tisztelet kiépítésre, ugyanakkor ez nem minden esetben valósult meg. Óralátogatáskor is tapasztaltam a hallgató által említett jelenséget, ugyanakkor az is látható volt, hogy a tanórán a hallgató nem mert „beleállni" a konfliktusba és nem fogalmazta meg direkt formában elvárásait a tanulók számára, nem csatolt vissza az általa tapasztalt negatív történésekre. A probléma megoldása érdekében külön megbeszélést folytattunk a szakvezető tanárával, az adott csoport osztályfőnökével, és lehetséges megoldásokat dolgoztunk ki. A megoldások egyik módja a tanórához, az órai munkához köthető elvárások, normák kialakítása volt. Másrészt, a hallgató tanóra utáni írott reflexióiban ekkor került egyre inkább előtérbe a tanulók igényeinek, érdeklődésének megismerésére, valamint a differenciálásra vonatkozó igény is. A gyakorlat végére is csak fejlesztési célként fogalmazta meg a hallgató a differenciálást az értékelő lapján, de nem az interjúk során, amit egyfajta következetlenségnek értékelek, és ezt támasztja alá, hogy tényleges megvalósításról elvétve beszélhettünk.

A hallgató önértékelését, a látogatott tanórák utáni megbeszélések tapasztalatait és a mentori reflexiókat egybevéve érdemes reflektálnom a bementi-kimeneti interjúk elemzésekor megfogalmazott megállapításaimra. A hallgatónál a bemeneti-kimeneti interjúknál markánsan kirajzolódott a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolása (időgazdálkodás), azaz a hallgató már kialakult önszabályozó stratégiákat alkalmaz. Ezt árnyalja, hogy a tanórák utáni interjúk során az eredmé-

nyek azt mutatják, hogy a hallgató által tapasztalt problémákra a megoldás keresése nem volt jelen a hallgató nézeteiben, ha pedig a mentorral, szakvezetővel, vagy osztályfőnökkel együtt megtaláltak egy megoldást, annak kipróbálása már nem jelent meg a hallgató tevékenységében. A jelenség tehát úgy értelmezhető, hogy bár tudati szinten megtörtént a fejlesztésre váró területek beazonosítása, még célok is formálódtak belőlük, bár nem mindig következetesen, de a célt nem követte megvalósítás. Úgy gondolom tehát, hogy ez az a terület, amelyen támogatást igényelne a hallgató.

3. hallgató (biológia - testnevelés szak)

Önértékelőlapok

A hallgató önértékelési lapjának eredményei alapján az önértékelés összesített átlaga (M=3.69) inkább jónak tekinthető. A legmagasabb átlagok (M=4.8 - 5) a *Minden szükséges anyag, eszköz a rendelkezésemre* állt és a *Megfelelő fizikai környezetet hoztam létre a tanulóknak kategóriák* esetében jelentek meg, vagyis a tanulási környezet megfelelő kialakítását értékelte a legmagasabbra a hallgató. A hallgató egyik szakja testnevelés, ahol a biztonságos tanulási környezet kialakítása hangsúlyosabban jelenik meg. A legalacsonyabb átlagok (M=2-2.8) több területen is megjelentek:

- *Jól ismerem a tanítványaimat*
- *A lassabban haladó tanulók tanulásának a támogatására megfelelő tanítási stratégiákat alkalmaztam*
- *A sajátos nevelési igényű tanulók tanul*ásának támogatására a megfelelő tanítási stratégiát alkalmaztam
- Értelmes feladatokat adtam a tanulóknak házi feladatként (a tanórán tanultak megszilárdítása vagy a jövőbeli feladat előkészítése)
- *A házi feladat feladásakor törekedtem a változatos feladatkiadásra*
- *A házi feladat kiadásakor igyekeztem differenciálni*
- *A házi feladatot minden alkalommal leellenőrzöm.*

Ezeknél a kategóriáknál némi magyarázatként szolgál, hogy a hallgató tanóráinak felét a testnevelés órák adták, amelyek keretén belül nem beszélhetünk a klasszikus értelemben vett házi feladatról, bár kétségtelenül lehetséges házi feladatot adni a testnevelésórákon is. Az alacsonyabbra értékelt területek a tanulók tanulási igényeinek megismerése és erre építve a differenciált fejlesztés megvalósítása voltak.

Értékelési kategóriák

Az értékelésre vonatkozó kategóriák (41. táblázat) esetében a megfelelő visszacsatolások biztosítása, az értékelési formák megfelelő alkalmazása, az értékeléskor leszűrt tapasztalatok tervezésbe történő beépítése területein 4 vagy afölötti átlagok születtek, amelyek arra engednek következtetni, hogy a hallgató megítélése szerint tudatosan igyekszik alkalmazni az önszabályozás néhány elemét, ugyanakkor a visszacsatolások során nem érezte úgy, hogy maximálisan egyénre szabottak lettek volna azok (M=3.2), illetve hogy a tanulók pozitív megerősítése (*Dicsértem és elismertem a tanulók sikerét* - M=3.6) vagy az értékelés változatos formáinak az alkalmazása maradéktalanul megvalósult volna. Ebből az eredményből az feltételezhető, hogy az értékelés elsősorban a pedagógustól jövő értékelésként valósult meg.

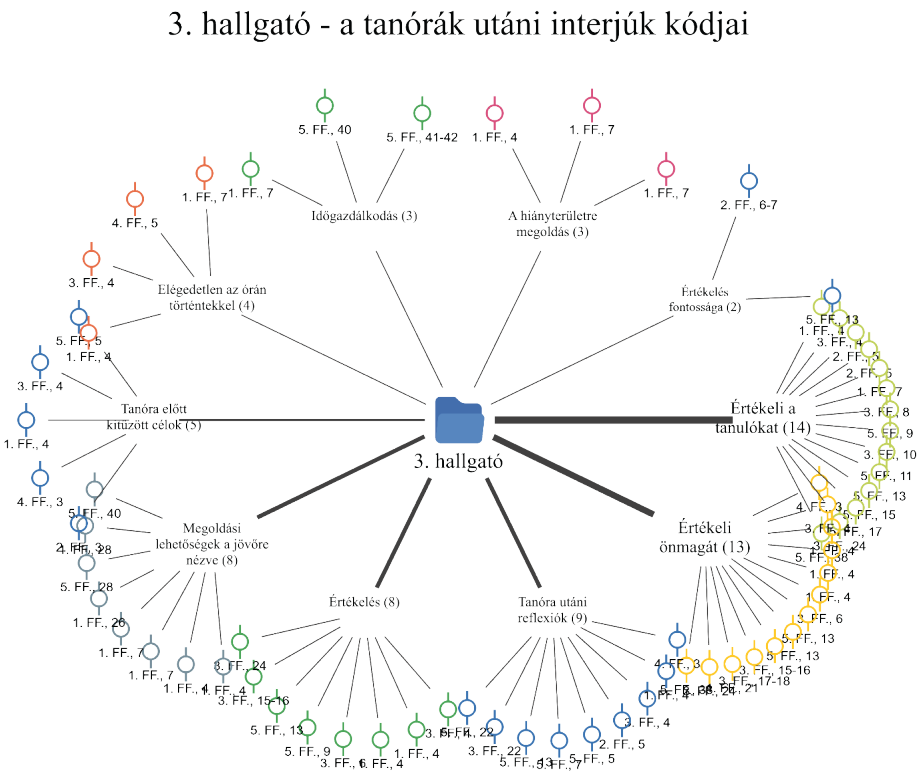
Megfelelő értékelési formákat alkalmaztam.	4.2
Az értékeléskor leszűrt tapasztalatokat beépítettem a jövőbeli tervezéskor.	4.4
Megfelelő visszacsatolásokat adtam a tanulóknak.	4
Az általam adott visszacsatolások egyediek és diagnosztikus jellegűek.	3.2
Támogattam a tanulók önértékelését.	3.4
Támogattam a társértékelést.	3.2

41. táblázat. Értékelési kategóriák (3. hallgató)

Az önértékelőlapon megfogalmazott fejlesztési célok között a hatékonyabb és rugalmasabb időtervezés, a tanulók jobb megismerése egyrészt a jobb pedagógus tanuló kapcsolat, másrészt a differenciálás céljából, figyelmük hatékonyabb felkeltése, aktivizálásuk, a rendszeres dicséret, a több és változatosabb értékelés esetleg önértékelés alkalmazása és a határozottabb kiállás, ennek mentén pedig elvárásainak határozottabb megfogalmazása jelentek meg.

A hospitált órák utáni interjúk

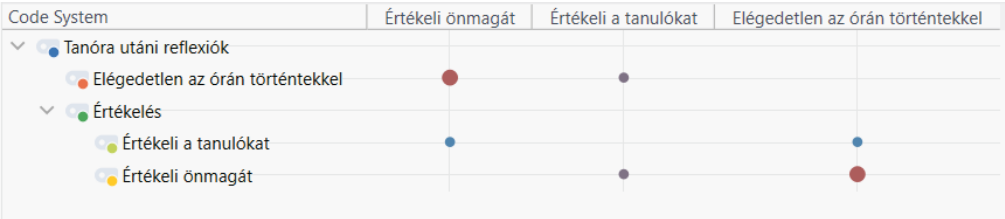
A látogatott tanórák után készült interjúk elemzése során megállapítható, hogy tíz főkód különíthető el. A legdominánsabban az Értékeli a tanulókat (14) és az Értékeli önmagát (13) kódok jelentek meg. Az értékelőlapon megjelenő *Dicsérem és elismerem a tanulók sikerét* (M=3.6) átlagával szemben a tanulókkal való elégedettség itt nincs jelen. Inkább az óra történéseivel kapcsolatosan jelent meg és ott is inkább az elégedetlenség.



37. ábra. 3. hallgató – a tanórák utáni interjúk kódjai

Az önszabályozás egyértelműen kimutatható a kódok alapján (37. ábra), hiszen jelen vannak a tanóra előtt kitűzött célok, a tanóra után reflexiók, az elégedetlenség a tanórán történtekkel kapcsolatosan, a megoldási lehetőségek keresése a jövőre nézve, valamint a tanulókra vonatkozó hiányterületek esetében a megoldások megnevezése és az értékelés (általában, tanulók, önmaga). Érdekesség, hogy ezek mellett ugyanakkor a hallgató nem nevezte meg a jövőre vonatkozó céljait.

Az Értékeli önmagát, Értékeli a tanulókat kategóriák az *Elégedetlen az órán történtekkel* kategóriával részben lefedettségben vannak, és nagyobb a lefedettség az Értékeli önmagát kategóriával (38. ábra).



38. ábra. Az értékelési kategóriák átfedései

Mentori reflexiók

Az egyes tanórák utáni tanári reflexiók alapján elmondható, hogy a hallgató számára a tervezés igen nagy kihívást jelentett. Tanóratervezeteiben a koherens tervezés nem minden esetben valósult meg. Ezalatt értendő a tanulási-tanítási folyamatban (mint a tanórák láncolata, egymásra épülése) való gondolkodás, másrészt az egyes tanórákon belüli koherencia. Ez a jelenség a tantervi tudás hiányára utal, amelyet a folyamatos iskolai gyakorlat során meg fog szerezni a hallgató. A megvalósítás tekintetében sokszor éreztem úgy, hogy a hallgató „túl szeretne lenni" az órákon, és figyelme elsősorban arra összpontosult, hogy a betervezett tevékenységeket végrehajtsa, ugyanakkor az elmélyítésre, legyen az új tananyag feldolgozása vagy akár társértékelés megvalósítása, már nem szánt kellő mennyiségű időt. Minden tanórán törekedett az óra céljainak tudatosítására a tanulókban, ugyanakkor a visszacsatolás, az értékelés nem mindig valósultak meg. Amennyiben megtörtént, akkor értékeléskor a tanári irányítás egyértelműen megmutatkozott. Ami rendkívül pozitív tevékenységként volt jelen, hogy az értékeléshez kritériumokat fogalmazott meg, amelyek segítették a tanulókat a tanulásban, ugyanakkor a tanulói teljesítményeknek a kritériumokkal való összevetése, legyen az a nagydolgozat értékelése vagy az előbb említett társértékelés, már nem valósult meg maradéktalanul. Példának említhető a társértékelés elindítása a tanulókkal, majd annak átvételét a hallgató által. Nagyon rugalmasan alkalmazkodott a tanórán kialakult váratlan helyzetekhez. Több esetben is előfordult, hogy gyors helyzetfelmérést követően meghozott döntéseket, amelyek helyesnek bizonyultak.

Az önértékelőlapok, a hallgatói interjúk, valamint a mentori reflexiók alapján megállapítható, hogy a hallgató önszabályozása egyértelműen kimutatható, és ezzel alátámasztotta a bemeneti-kimeneti interjúk ide vonatkozó megállapításait. A hallgató váratlan helyzetekre történő gyors reagálása, a tanórai határozott célkijelölés mindenképpen erősségként értékelhető. A tantervi tudás bővítése annak érdekében, hogy a tervezés és a megvalósítás során koherens foglalkozások rendszere épüljön fel, mint jövőbeli cél fogalmazható meg. Az értékelés nem következetes megvalósítása, amely elsősorban tanári irányítással történt, a tanulók és a saját teljesítményének pozitívabb megítélése további lehetőségeket rejt magában a jövőre nézve, ugyanakkor mindenképpen pozitívumként értékeltem a tanulók jobb megismerésének igényét, a differenciálás és a változatosabb értékelés, mint fejlesztési cél megjelenését.

4. hallgató (magyar nyelv és irodalom - könyvtáros tanár szak)

Önértékelőlapok

A hallgató önértékelési lapon adott értékelésének átlaga 4.00. A legmagasabb átlagok (4.8-5 között) a tervezésre, a tanulási környezet, a tanulókkal való kapcsolat kialakítására, az elvárások kommunikálásra, valamint a változatos források alkalmazására vonatkozóan születtek:

- *Előre megterveztem az órát, hogy minden gördülékenyen menjen*
- *Minden szükséges anyag, eszköz a rendelkezésemre állt*
- *A bútorokat a legmegfelelőbb mértékben rendeztem el*
- *Az osztályterem tiszta és rendezett*
- *A megfelelő módon köszöntöttem a tanulókat a tanóra elején*
- *Megfogalmaztam elvárásaimat és a megvalósítás folyamatait a tanulóknak*
- *A tanórán nem csak a tankönyv szövegeire, feladataira támaszkodtam.*

A hallgató magyar nyelv és irodalom és könyvtár szakosként nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy ne csak a tankönyvből emeljen be forrásokat a tananyag feldolgozásakor, és ezzel elégedett is volt.

A legalacsonyabbra értékelt területek (2.8 - 3.2 között) az egyéni tanulói igényekre történő reflektálás, a differenciálás.

- *Minden tanuló számára sikerélményt tudtam biztosítani*
- *A sajátos nevelési igényű tanulók tanulásának támogatására a megfelelő tanítási stratégiát alkalmaztam*

- *Figyelembe vettem a házi feladat feladásakor, hogy mennyi időt vehet igénybe a megoldása.*
- *A házi feladat kiadásakor igyekeztem differenciálni.*

Értékelési kategóriák

Megfelelő értékelési formákat alkalmaztam.	4
Az értékeléskor leszűrt tapasztalatokat beépítettem a jövőbeli tervezéskor.	3.8
Megfelelő visszacsatolásokat adtam a tanulóknak.	3.6
Az általam adott visszacsatolások egyediek és diagnosztikus jellegűek.	3.6
Támogattam a tanulók önértékelését.	4
Támogattam a társértékelést.	3.6

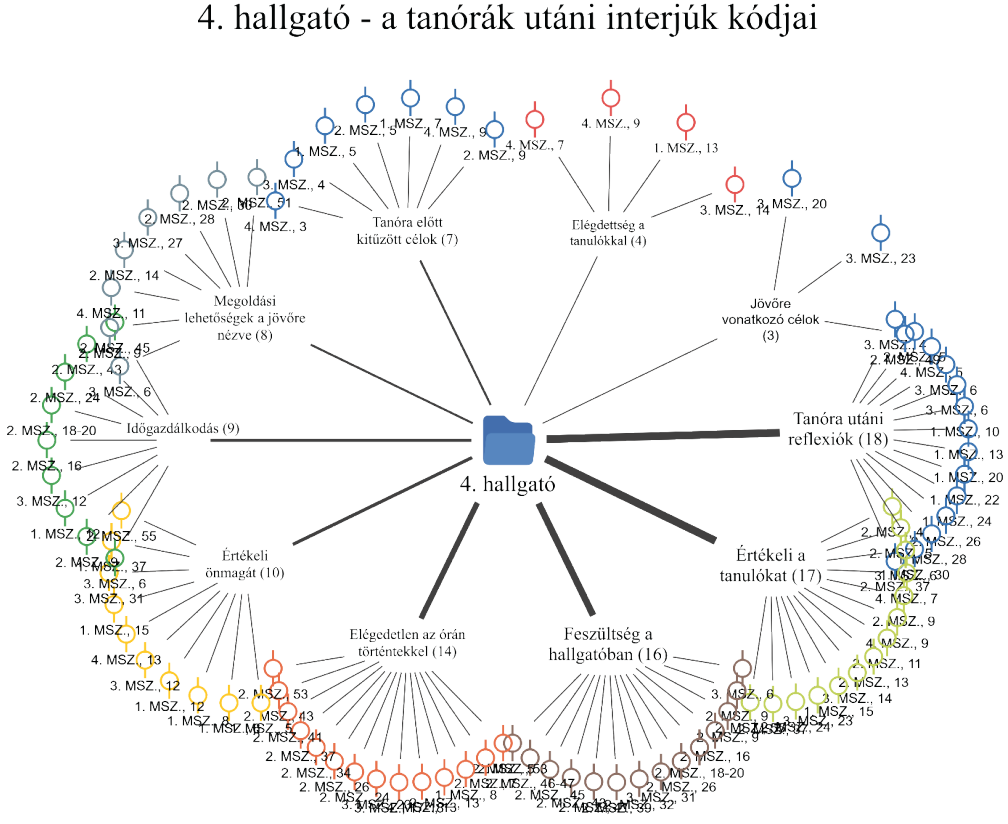
42. táblázat. Értékelési kategóriák (4. hallgató)

Az értékelés területén a hallgató jóra értékelte az értékelési formák megfelelő alkalmazását és a tanulói önértékelés támogatását, ám úgy érezte, hogy a megfelelő visszacsatolások a tanulók tevékenységeire, a feladatok egyénre szabása, a tanulók dicsérete, sikereik elismerése (*Dicsértem és elismertem a tanulók sikerét.* Átlag= 3.6), valamint a társértékelés alkalmazása kevésbé volt hangsúlyos tanórai tevékenységeiben (42. táblázat). Az értékeléskor leszűrt tapasztalatainak beépítése a jövőbeli tervezésbe a jónál igaz csak egy kicsivel, de alacsonyabb értékelést kapott.

Az önértékelőlapoknál a fejlesztési célok között a leginkább a tanulók megismerése (előzetes tudás), a differenciálás beépítése a tervezéskor, a tanórán és a házi feladat kijelölésekor a tényleges differenciálás (személyre szabott és érdekes, motiváló feladatok megoldatása) megvalósítása, a hatékonyabb időtartás, a tanulókról több visszacsatolás kérése (ténylegesen megértették-e a feladatokat), a tanulási stratégiák fejlesztésének intenzívebb támogatása, a hatékonyabb értékelés (tanóra közben, szóban, illetve az építő kritika elfogadtatása a tanulókkal), több digitális eszköz alkalmazása és a tanórai fegyelmezés jelentek meg.

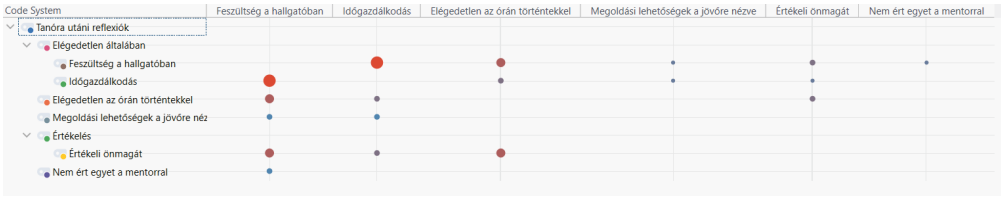
A hospitált órák utáni interjúk

Az interjúk esetében tíz kódot sikerült elkülöníteni. Ezek között a legnyomatékosabban a *Tanórák utáni reflexiók* (18), az Értékeli a tanulókat (17), a *Feszültség a hallgatóban* (16), és az *Elégedetlen az órán történtekkel* (14) kódok jelentek meg (39. ábra).



39. ábra. 4. hallgató – a tanórák utáni interjúk kódjai

Mivel a kategóriák között dominánsan jelentkezett a *Feszültség a hallgatóban*, ezért közelebbről is megnéztük az ehhez kapcsolódó más kategóriákat.



40. ábra. A Feszültség a hallgatóban kategória átfedései

A 40. ábrán látható, hogy a feszültség az időgazdálkodással, a tanórán történtekkel való elégedetlenség, a jövőre vonatkozó megoldási lehetőségek keresése, az önmaga értékelése és a mentorral való egyet nem értés kategóriáinál volt tapasztalható.

Az időgazdálkodásnál a saját tanóra időtartása, valamint a tanév során a tananyaggal való csúszás jelentett a hallgatónál feszültségforrást.

„Azt vettem észre, hogy az időbeosztást sem veszem már annyira feszülten, mint az elején." (3. interjú, 6.)
„Visszatérve az órára, egyrészt el vagyunk csúszva a tananyaggal a bemeneti mérések miatt. Haladnunk kellene, mert az eposzokat be kellene fejezni a téli szünet előtt. Nem tudom, hogy mi lesz." (2. interjú, 9.)
Az órán történtekkel kapcsolatosan azért jelent meg a feszültség, mert a hallgató rádöbbent, hogy a tanulók nem értik a tananyagot (ókori mitológia, archaikus szövegezés).
„Egyébként gondolkoztam rajta, hogy valamit ki kell találnom a szövegértéssel kapcsolatban is, mert egyszerűen nem értették meg, hogy a Minotaurusz kinek volt a gyereke. Én le vagyok döbbenve, hogy kilencedik osztályban ezt nem értik. A nyolcadikos meg tudná?" (2. interjú, 41.)

A mentorral egyet nem értés azért alakult ki a hallgatóban, mert az ókori mitológiához alkalmazott archaikus források megértése túl nehéznek bizonyult a tanulók számára. A mentor a szövegek egyszerűsített változatainak, valamint a megértést támogató rajzok, ábrák esteleg egy – egy filmadaptáció jeleneteinek alkalmazását javasolta. Az egyszerűsített szövegek alkalmazásával a hallgató nem értett egyet.

„ ….de ha leviszem nekik az egyszerűsített szövegre, akkor nem fognak foglalkozni az eredeti szöveggel." (2. interjú, 39.)

Az időgazdálkodás a tanulók szintjéhez történő igazítás egyszerre is megjelent a hallgató reflexióiban.

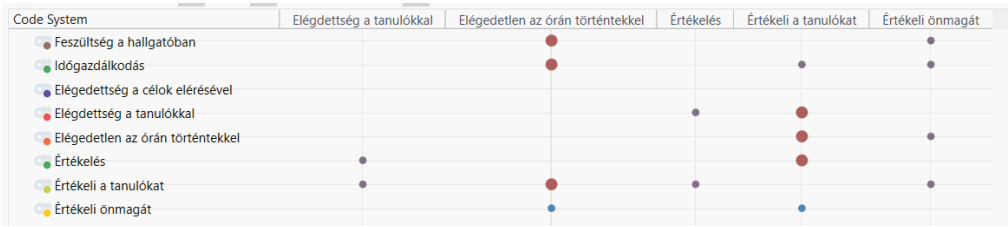
„Igen és ezzel szenvedek. A feldolgoztatás, meg hogy az ő szintükhöz igazodjak, meg hogy tartsam a tempót, meg hogy ne maradjak le." (2. interjú, 43.)

Az önértékelés területén is feszültség keletkezett a hallgatóban, elsősorban hangulati ingadozásai miatt.

„A saját teljesítményemmel nem vagyok teljesen elégedett. Most nem voltam jó passzban, és ez nagyon kihatással van a teljesítményemre." (3. interjú, 31.)
„Nem voltam a legjobb passzban." (1. interjú, 5.)

A fenti idézetekből látszik, hogy a tanítást igen intenzíven élte meg a hallgató, és ha valami nem az elképzelései szerint alakult, akkor sokszor okozott ez számára feszültséget. Bár a megoldási lehetőségek keresése megjelent az interjúk során, ezekből kevés formálódott konkrét kitűzött céllá.

Külön az értékelést vizsgálva látható, hogy a hallgató gyakran értékelte a tanulókat és önmagát is (41. ábra). Kifejezte elégedettségét a tanulókkal, elégedettlenségét a tanórán történtekkel és önmagával kapcsolatban. Inkább az elégedetlenség volt a domináns.



41. ábra. Az Értékelés kategóriák átfedései

A hallgató erős introvertáltsága, esetleges sikertelenségeinek kudarcként történő megélése igen nagy odafigyelést igényelt mentorától és szakvezetőjétől.

Mentori reflexiók

A hallgató számára az iskolai gyakorlat egészére jellemző volt az időgazdálkodással való nehézsége. Ennek több okát is be tudtam azonosítani. Az egyik, hogy túl sok tananyagot tervezett be óráira. Ez természetesen érthető, hiszen korábbi ismeretei a tanulókról kevésnek bizonyultak. A másik ok, hogy a tanórákon töre-

kedett eredeti források alapján dolgozni a tanulókkal, ami dicséretes, hiszen szépirodalmi szövegekkel ismerkedhettek meg a tanulók, de sajnálatos módon nem értették meg a szövegeket, azok szereplőit nehéz volt beazonosítaniuk, és a történések is túl bonyolultnak tűntek számukra. A hallgatónak nehézséget okozott a tanulók tudásszintjéhez, képességeihez való alkalmazkodás. Nehezen sikerült meggyőzni a hallgatót arról is, hogy az általa elkészített PPT-k leírása túl sok időt vett el a tanórából. A PPT-n megjelenő vázlatok rövidítésére, egyszerűsítésére, illetve a megfelelő ütemezésére tettem javaslatot. A hallgató többkörös reflexió után értette meg, hogy a figyelemmegosztás nehéz volt a tanulók számára akkor, amikor a pedagógus magyarázott, szemléltetett vagy valamilyen utasítást fogalmazott meg, és ezzel párhuzamosan a tanulóknak a PPT-n megjelenő vázlatot kellett rögzíteniük a füzetben. A hallgató által alkalmazott értékelések főként szóbeli, tanári értékelések voltak, amelyek inkább a tanóra közben történnek meg, az óravégi értékelés sokszor elmaradt.

A könyvtárórán látottak érdekes módon egy céltudatos, hatékonyan tervező, a tanóra történéseire tudatosan reflektáló, az időtervet tartani tudó hallgató képét rajzolták meg előttem. Fő- és részcélokat fogalmazott meg a tanulók számára, változatos tartalommal csoportos munkaformát alkalmazott, és az óra végén a tanulóktól írásban kért visszajelzéseket.

Az önértékelőlapok, a hallgatóval készült interjúk és a mentori reflexiók alapján elmondható, hogy egy introvertált, a világ történéseit sokszor magára vevő hallgató képe bontakozott ki előttem. Érzelmi hullámzása erőteljesen kihatott a szakmai tevékenységeinek megvalósítására, de főleg annak megítélésére. Ezen érzelmi ingadozás bizonyos korlátok közé terelése nagymértékben támogatná a hallgató szakmai tevékenységét. A bemeneti – kimeneti interjúk eredményei ennél a hallgatónál azt mutatták, hogy a szakmai fejlesztés igényei és azok fejlesztési célokká történő formázása nem jelentek meg. Az iskolai gyakorlat során elkészült interjúk ezt szintén megerősítették, hiszen a hallgató kereste a megoldási lehetőségeket a felmerülő problémákra egy-egy órát követően, de ezek csak ritkán vezettek a megoldási lehetőségekből egy konkrét megoldás kiválasztására, és nem kapcsolódtak ehhez kapcsolódó célok megfogalmazásához. A hallgató folyamatos bizonytalanságát, útkeresését emelhetjük ki, de az útkeresés során nem fogalmazott meg direkt célkitűzéseket. Az a jelenség, hogy a könyvtárórán egy határozott és céltudatos, reflektív pedagógusjelölt személyiséget láttuk kibontakozni, ugyanakkor a magyarórákon az időtartással, a tananyag adott csoport szintjére szabásával, az értékelés ad hoc alkalmazásával harcot vívó hallgató állt előttem, arra enged következtetni, hogy számára a két különböző szak eltérő kihívásokat jelentett. Ez a jelenség igaz kismértékben, de az első hallgatónál is észlelhető volt, de nem a hallgató két szakja közötti különbségek vonatkozásában, hanem egy adott tanóra, didaktikai feladatrendszer megoldásában.

5. hallgató (angol nyelv - ének-zene szak)

Önértékelőlapok

Az önértékelőlapok összesített átlaga (M=3.86) alapján a hallgató önértékelése inkább jónak tekinthető az iskolai gyakorlat során. A legmagasabbra (M=4.83 – 5) a tervezés, a megfelelő tanítási környezet biztosítása, a tanulókkal való megfelelő kapcsolat és a magatartási problémák megfelelő kezelése kapta:

- *Előre megterveztem az órát, hogy minden gördülékenyen menjen*
- *Minden szükséges anyag, eszköz a rendelkezésemre állt.*
- *Megfelelő fizikai környezetet hoztam létre a tanulóknak*
- *A bútorokat a legmegfelelőbb* mértékben rendeztem el
- *A tanulóknak rendelkezésre áll elegendő hely a tanórai tevékenységekre*
- *A megfelelő módon köszöntöttem a tanulókat a tanóra elején*
- *A tanulókkal való interakcióim a kölcsönös tiszteleten alapultak*
- *A magatartási problémák kezelésekor a pozitív és negatív következmények között egyensúlyt tudtam teremteni.*

A legalacsonyabbra (M=2.00 – 2.67) az időtartás, az egyéni bánásmód érvényre juttatása, a differenciálás és a társ- és önértékelés támogatása kapta:

- *Tudtam tartani az eredetileg tervezett tempót*
- *A sajátos nevelési igényű tanulók tanulásának* támogatására a megfelelő tanítási stratégiát alkalmaztam
- *A differenciálás megvalósítása érdekében megfelelő eszközöket alkalmaztam a tanórán*
- *Támogattam a tanulók önértékelését*
- *Támogattam a társértékelést*
- *A házi feladat kiadásakor igyekeztem differenciálni.*

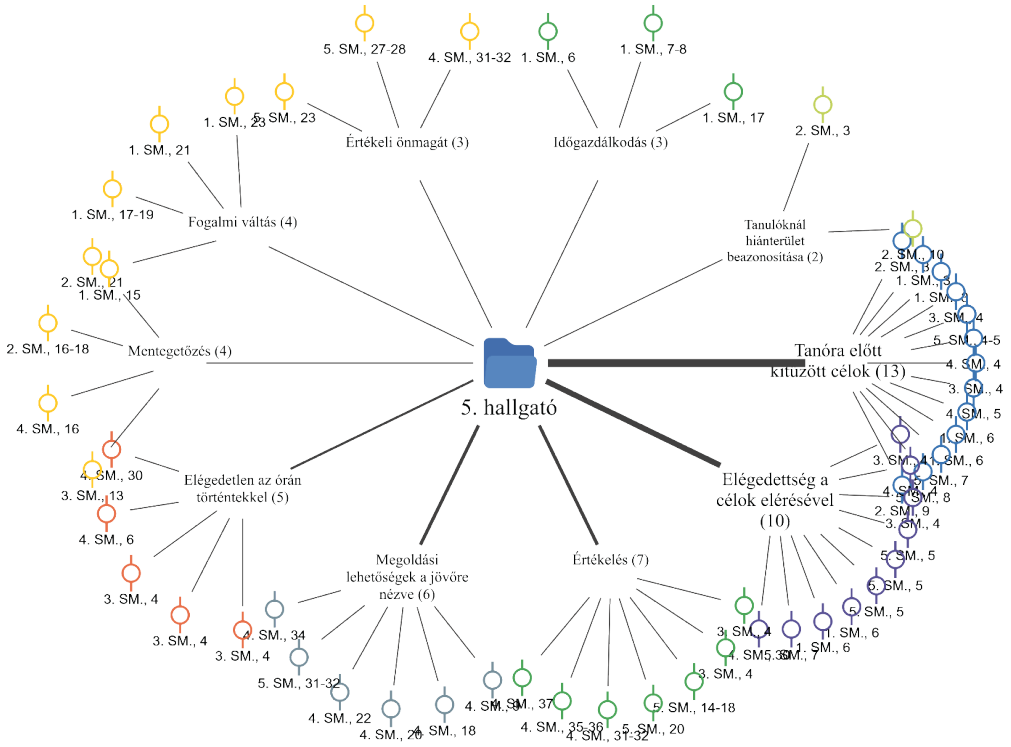
Az értékelésre vonatkozó kategóriáknál látható, hogy a megfelelő értékelési formák alkalmazása, a tanulóknak megfelelő visszacsatolások adása magas átlagokat értek el, és a hallgató elsősorban a dicséretre, a pozitív megerősítésre törekedett (*Dicsértem és elismertem a tanulók sikerét. M=4.67*).

Megfelelő értékelési formákat alkalmaztam.	4.5
Az értékeléskor leszűrt tapasztalatokat beépítettem a jövőbeli tervezéskor.	4.5
Megfelelő visszacsatolásokat adtam a tanulóknak.	4.17
Az általam adott visszacsatolások egyediek és diagnosztikus jellegűek.	3.5
Támogattam a tanulók önértékelését.	2.33
Támogattam a társértékelést.	2.33

43. táblázat. Értékelési kategóriák (5. hallgató)

Az értékelésnél az egyénre szóló visszacsatolások területén alacsonyabb összesített átlag született, ez összefüggésben áll azzal, hogy a hallgató az egyéni bánásmód érvényre juttatását is alacsonyra értékelte (43. táblázat). A társ-és önértékelés támogatására adott átlagok a legalacsonyabbak az összes kategóriát tekintve. A hallgató az önmagára vonatkozó önszabályozására ugyanakkor magas értékeket adott.

A hallgató által megfogalmazott fejlesztési célok az egyéni bánásmód hatékonyabb érvényre juttatása, az időtartás javítása, a tanulók egyéni tanulási igényeinek jobb megismerése, a hallgató által kidolgozott és alkalmazott értékelési rendszer továbbfejlesztése és ezzel párhuzamosan a többszöri értékelés, a differenciálás kiterjedtebb alkalmazása a tehetséges tanulók esetében és az értékelésnél is, a társas kompetenciák fejlesztése, a tanulóktól több visszacsatolás kérése a saját szakmai munkával kapcsolatosan, és a házi feladat rendszeres ellenőrzése.



42. ábra. 5. hallgató – a tanórák utáni interjúk kódjai

A tanórák utáni interjúk kódjainál tíz fő kategória rajzolódott ki előttem (42. ábra). Ezek között a legdominánsabbak a *Tanórák előtt kitűzött célok* (13) és *Elégedettség a célok eléréséve* (10). A hallgató inkább elégedett volt, mert elérte kitűzött céljait. A megjelenő kódok alapvetően az önszabályozás feltételeként kimutatható kitűzött célok, a célok teljesülésével kapcsolatos reflexiók, értékelés, elégedettség, elégedetlenség, megoldások keresése mentén rajzolódnak ki, ugyanakkor a jövőre vonatkozó konkrét célok megfogalmazása már nincs jelen a hallgató nézeteiben.

Ami érdekesség, hogy az interjúknál megjelentek a *Mentegetőzés* és a *Fogalmi váltás* kategóriák. A mentegetőzés azzal kapcsolatban merült fel, hogy a hallgató nem érezte úgy, hogy a tanórái jól sikerültek volna.

„ ….. végig az volt a fejemben, hogy itt van két tanár, akik nézik az órámat, azt akartam, hogy menjen az óra és jó legyen, és hogy legyek túl rajta. A lehető legjobb oldalamat akartam mutatni, és a jó képességű gyerekkel akartam ezt végig*vinni." (4. interjú, 16)*
„Nem vagyok topon. Próbálom csinálni az egyetemet, a szakdolgozattal haladni, portfolióba berakni a dolgokat." (2. interjú, 21)

A fogalmi váltás két vonatkozásban volt tapasztalható. Az egyik a tanulók előtérbe helyezése a tanóra vezetése közben.

„….. azt érzem, hogy tudok végre a tanulókra figyelni és nem arra, hogy mi a következő mozdulatom, hogy mit mondok, hogy mi a következő szavam, tehát hogy jelen vagyok." (1. interjú, 19)
„Ehhez hozzátett a nyári nemzetközi ifjúsági kórus meg az előző vezénylések és az abból lejött tanulságok. Hogyha az ember rángatja ott a kezét, akkor nem fognak utána jönni. Tehát ha képes vagyok nem magammal zenélni, hanem nyitni a többiek felé, és így együtt dolgozni, akkor nagyon szép dolgok meg tudnak történni. Ez a fajta feszültség megszűnt, ha ilyen karvezetés mozdulatokra kellene átkonvertálni ezt az órát, akkor együttmozgás volt. Nyilván vannak olyan részek, amikor besegítek a kórusnak, besegítek a csoportnak, hogy most így vagy úgy, de végre képes vagyok erre. Mert van, amikor ilyen flow elkap, amikor jól jönnek ki az instrukciók, ahogyan mondom legelőször. Amikor látom, hogy a gyerekek nevetgélnek, amikor a nem tudom, milyen sztorit kell megírni." (1. interjú 21.)

A másik fogalmi váltás az értékelés szerepének megfogalmazása a saját tanulásához kapcsolódóan.

„Helyre kerülnek ezek a puzzle-darabkák. Még mindig nincs meg az egész puzzle, mert hogy nagyon sok darabja van. Most már megvannak a szélei, amihez kell a többit rakni. Úgy érzem, hogy lassan meg fogom tölteni ezt a medret. Van egy ilyen elképzelésem, és ahhoz próbálom igazítani az egész óratervezést. Ilyen vizuális típus vagyok, és látom, hogy ha az értékelésre nagyobb hangsúlyt fektetek, akkor az nekem is feedback a tanulótól, hogy akkor jól csinálom, nem csinálom." (1. interjú 23)

Mentori reflexiók

A hallgatónál a látogatott órákon folyamatos fejlődés volt tapasztalható elsősorban az értékelés vonatkozásában. A hallgató első látogatott órája kivételével jelen volt a világos cél és részcélkitűzés, a célokra való folyamatos reflektálás. Egyéni értékelési rendszert dolgozott ki, és azt következetesen alkalmazta a tanóráin. Ezenkívül digitális alkalmazást is beépített többször a tanulási-tanítási folyamatba, amely révén szintén azonnali visszajelzéseket kaptak a tanulók. A hallgató többször is alkalmazta a társ- és önértékelést. A tanóra végi értékelés azonban az időgazdálkodás problémái miatt többször is elmaradt. A differenciálás és tanulók aktivizálása esetében nem teljesedett ki a hallgató. A figyelme elsősorban azokra koncentrálódott, akik gyakrabban jelentkeztek, velük vitte tovább az órát, a többiek kevesebb figyelmet kaptak. A tervezéssel kapcsolatosan elmondható, hogy a hallgató több esteben is készületlennek tűnt, és itt most nem az óraterv elkészítésére gondolunk, hiszen azt minden egyes alkalommal elküldte mentorának az óra előtt. A készületlenség inkább abban volt tetten érhető, hogy testileg ott volt a tanórán, de lelkileg nem hangolódott rá. Ez néha az óra széteséséhez vezetett, gyakran születtek ad hoc megoldások, amelyek nem mindig tűntek megfelelőnek. A hallgatóval történt beszélgetések során azt állapítottam meg, hogy intenzíven éli meg érzelmileg a világ és saját életének történéseit, másrészt művészi tevékenysége igen sok gyakorlást igényel, amely a figyelmének hatékonyabb megosztását igényli. Egy hallgató életében alapvetően intenzív, erőt próbáló időszak az összefüggő iskolai gyakorlat: egyetemi blokkszemináriumok, szakdolgozatkészítés, portfoliókészítés és ezekkel párhuzamosan a tanórákra való folyamatos készülés, reflexiók írása a megtartott órákra, a tanulók munkáinak folyamatos javítása. A terheléssel való megbirkózás hatékonyabb időgazdálkodást igényelne. Ki kell emelnem egyedülálló kommunikációs képességeit előadásképes kiállását, amelynek réven a tanulókkal azonnal közvetlen kapcsolatot tudott kiépíteni. A diákok nagyon pozitívan fogadták a hallgató minden kezdeményezését, és teljes mértékben támogatták őt.

Az önértékelőlapok, a tanóra utáni interjúk és a mentori reflexiók alapján elmondható, hogy a hallgatónál végig erőteljesen jelen volt a célkitűzés, a célokra való reflektálás, az értékelés, a problémák mentén megoldások keresése a jövőre nézve. A fejlesztési célok (az egyéni bánásmód, az időtartás, a tanulók jobb megismerése, az értékelés tovább fejlesztése, a differenciálás, a társas kompetenciák fejlesztése, a tanulóktól több visszacsatolás kérése a saját szakmai munkával kapcsolatosan, a házi feladat rendszeres ellenőrzése) csak az önértékelőlapoknál körvonalazódtak határozottan, ugyanakkor az interjúknál nem voltak kimutathatók. A bementi-kimeneti interjúknál csak a kimenetnél volt tetten érhető a fejlesztési igény és a fejlesztési cél összekapcsolása. Az összefüggő iskolai gyakorlat során alkalmazott

önértékelés bár támogatta a hallgató önszabályozásának fejlődését, de a folyamatok nem teljesedhettek ki. A napi gyakorlat során figyelme elsősorban a tanulókra összpontosult. Ez magyarázható előadóművészi tevékenységével. A hallgató körüli világ változásainak érzékeny „letapogatása", a történtek intenzív belső megélése elterelte a belső világ racionális megélésétől és a reális önértékeléstől. Jövőbeli fejlesztési cél lehet számára az érzelmek tudatosítása, a figyelemmegosztás javítása, vagyis hogy „jelen legyen" a tanórákon.

4.10. A hallgatói profilok kialakításakor leszűrt következtések

Akciókutatásom második elemzési szakaszában az összefüggő iskolai gyakorlatukat végző hallgatók önértékelésre vonatkozó tanulási profiljait állítottam össze. Ezek kialakításához támaszkodtam a mentor által hospitált órák után a hallgató által kitöltött önértékelési lapok adataira, amelyek egyrészt egy ötfokozatú skála alapján elvégzett önértékelést tartalmazott a tanulási-tanítási folyamat tényezői mentén, másrészt szakmai fejlesztési célok megfogalmazását tette lehetővé. A hospitált tanórák után felvett félig strukturált interjúk kvalitatív elemzése alapján leszűrt tapasztalataink mellett a látogatott tanórákkal kapcsolatos mentori reflexiókat is beépítettem az elemzésbe. Minden hallgató esetében reflektáltam a bementi-kimeneti interjúk elemzésekor megfogalmazott azon megállapításokra, amelyek segítségével rámutattam az önszabályozást bizonyító tanulási igény - fejlesztési cél összekapcsolódás fontosságára. A viszonylag alacsony elemszámot a különböző forrásokból (önértékelőlapok, hallgatói interjúk, mentori reflexiók) származó, helyben és időben eltérő adatfelvétellel és vegyes (kvantitatív és kvalitatív) adatelemzéssel próbáltam ellensúlyozni.

Eredményeim alapján megállapítható, hogy az öt hallgató öt különböző jövőbeli pedagógus személyiség. Számunkra mindenképpen fontos eredmény az a megerősítés, hogy mindenki sajátos tanulási igényekkel rendelkezik, és minden hallgatónak az egyéni tanulási igényeit figyelembe vevő mentori támogatásra van szüksége. A nézetek mellett nagyon fontos az érzelmi világuk. Az érzelmek bizonyos hallgatóknál kiemelt befolyással bírnak a nézeteikre, elterelhetik a figyelmüket az önszabályozás nagyon fontos részfázisairól. Nem elegendő az erősségek és fejlesztendő területek beazonosítása, legalább ennyire meghatározó a fejlesztendő területek melletti elköteleződés, a konkrét fejlesztési célok megfogalmazása és ezután a tényleges lépések megtétele. A bemeneti és kimeneti interjúk eredményei után sikerült mélyfúrásokat végeznem, és minden hallgató számára az önszabályozásra vonatkozó javaslatokat megfogalmaznom.

A különböző forrásokból származó adatok koherens rendszerré álltak össze, amelyek alapján néhány általános következés megfogalmazására vállalkozom. Az

önértékelés rendszeres alkalmazása az esetek nagyobb arányában támogatta az önszabályozó tanulás fejlődését. A kivételek arra hívják fel a figyelmet, hogy nem támaszthatunk egységes elvárásokat az önszabályozással kapcsolatosan a hallgatókkal szemben. Vannak, akiknél már kialakultak az önszabályozás mechanizmusai, és egészen differenciált módon realizálódnak. Léteznek olyan hallgatók is, akiknél a rendszeres önértékeléssel támogatható az önszabályozás kiteljesedése. Az önértékelés a reális önkép kialakítását támogatja. Vannak azonban olyan hallgatók is, akiknél mentori támogatással megvalósul az erősségek - fejlesztendő területek beazonosítása, esetleg értékítéleteket is megfogalmaznak a tanóra történéseire, a tanulókra vagy önmagukra vonatkozóan, azonban a felmerülő nehézségek megoldásának keresése, értékelése, valamely konkrét a hiányterületre fókuszáló cél kijelölése már tudatosan nem történik meg.

Egy másik nagyon fontos eredmény az érzelmek „elterelő" szerepének beazonosítása. Bár a kutatás fő fókusza a metakogníció elemeinek a beazonosítása volt, mégsem mehetünk el az érzlemek szerepe mellett. Az intenzív érzelmek egyaránt jelen lehetnek introveltált és extrovertált személyiségeknél. Az érzelmek kezelésének képessége meghatározó szerepet játszik az önszabályozás hatékony kivitelezésében. Úgy gondolom tehát, hogy a képzés folyamán nagyon fontos lenne a hallgatók számára az önismereti, önfejlesztő kurzusok beépítése. Jelen kutatásomban a hallgatók a pedagógusképzés kifutó rendszerében az utolsó képzési évben találkoztak a szakmai munka kihívásaival, az új képzési rendszerben ez már az első évben megtörténhet. A jelenség még inkább aláhúzza az önismereti, önfejlesztő kurzusok létjogosultságát a képzés folyamatában.

A mentor oldaláról közelítve a kérdéskörre, fontos lenne a mentorképzésbe, esetleg továbbképzésebe beépíteni az önértékelés rendszeres alkalmazásának támogatását. Az általam kifejlesztett önértékelőlap remélhetőleg megfelelő módon szolgálná ezt a célt. Az önértékelőlap mellett azonban fontos néhány módszertani megfontolás figyelembe vétele. Az egyik fontos alapelv, hogy a lap kitöltésére közvetlenül a tanórák után szükséges sort keríteni még a tanóra megbeszélése előtt. Érdemes megfelelő időt biztosítani a hallgatónak az önértékelőlap kitöltésére, hogy legyen elég ideje átgondolni a tanóra történéseit a szempontok mentén. A közvetlen tanórák utáni kitöltést indokolja, hogy frissek az élmények, könnyen előhívhatók. Hosszabb idő elteltével az tanóra történései megfakulnak a hallgató tudatában, már csak azért is, mert a külső gyakorlat alatt sokszor egymás utáni órákon kerül sor a tanításra. Az önértékelőlap kitöltését követően érdemes szóban reflektáltani a hallgatót a született eredményekre. A mentor szerepe ilyenkor a saját hospitálási élményei és az önértékelőlap eredményei alapján a hallgató megerősítése és a felmerülő problémákra megoldási lehetőségek kidolgozásának támogatása. Fontos, hogy ne a mentor adja meg a megoldást, inkább úgy irányítsa a hallgatót, hogy saját maga fogalmazza meg a megoldási lehetőségeket. A következő fontos lépés a konkrét célok/

részcélok megfogalmaztatása a hallgatóval. Itt azonban még mindig nem állhatunk meg, hiszen a hallgató nem biztos, hogy tudatában van a kitűzött célok eléréséhez a megfelelő lépéseknek. Ez jelentheti megfelelő információforrások megkeresését, kiválasztását, megfelelő személyek felkutatását, a velük való kapcsolat kiépítését. A mentor számára tehát szükséges végigjárni a hallgatóval ezeket a lépéseket. Hangsúlyoznunk kell, hogy nem mindenkinél szükséges ezt a ciklust lépésről lépésre bejárni. Az önszabályozó hallgatóknál csak bizonyos fázisoknál érdemes megvalósítani a beavatkozást. Az önértékelés ciklus következő fázisa a következő mentor által hospitált tanóra, amely után érdemes visszatérnie a korábbi önértékeléskor megfogalmazott célokra. Ezáltal a hallgatóban tudatosul, hogy a mentora figyelemmel kíséri szakmai fejlődést, rendszeres visszacsatolásokat ad fejlődésére.

4.11. Eredmények összegzése és javaslatok

Longitudinális akciókutatásom során fő célkitűzésem volt nyomon követni a tanárjelöltek nézeteinek változását az önértékelésre vonatkozóan a rendszeres önértékelés alkalmazása eredményeként. Kutatási kérdéseim a következők voltak:

1. Hogyan definiálják a tanárjelöltek az önértékelés fogalmát?
2. Milyen változás történik a tanárjelöltek önértékelésében az önértékelés rendszeres alkalmazása eredményeként az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat folyamán?
3. Milyen változás történik a tanárjelöltek önszabályozó tanulásában az önértékelés rendszeres alkalmazása során?
4. Milyen változás történik a hallgató értékelési tevékenységében annak eredményeként, hogy ő magát rendszeresen értékeli?

A kérdések megválaszolására négy hipotézist állítottam fel. A hipotézisek ellenőrzéséhez az adatelemzés két szakaszának eredményeire együttesen támaszkodtam. Az adatelemzés első szakaszában a külső gyakorlat elején és végén elkészített félig strukturált interjúk eredményeire fókuszáltam. Az elemzés második szakaszában a kísérleti csoport tagjainak tanulási profiljait készítettem el.

H1: A hallgatók komplex folyamatként határozzák meg az önértékelés fogalmát.

Első hipotézisemet igazoltnak tekintem, mivel a vizsgált mintába tartozó pedagógus hallgatók szerint az önértékelés egy olyan komplex folyamat, amely az ember életében általánosan jelen van, de pedagógusoknál a szakmai fejlődést elősegítő tevékenységként azonosítható be. Az önértékelés az egyén saját tanulásának, fej-

lődésének motorja, amelynek fő funkciója a személyiségfejlesztés, az önismeret és a tanulás/szakmai fejlődés támogatása, ugyanakkor segíti mások megismerését is. Az önértékelést valamilyen, az önértékelést végző által meghatározott vagy külső kritérium mentén történik. Az önértékelés a formatív értékelés egyik módja, legismertebb módszerei a reflexió/önreflexió, a szóbeli vagy írásbeli visszacsatolások változatos formái, amelyek alkalmazására sor kerülhet tanulás (szélesebben vett) közben vagy a tanulási folyamat végén. A reális szakmai önértékelés forrásai a hallgatók számára a tanulók, a mentorok, szakvezetők.

H2: A kísérleti csoportban a tanárjelöltek önértékelése során az erősségek, a fejlesztési területek és a fejlesztési célok differenciáltabban jelennek meg az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat végére.

A második hipotézisemet részben tekintem alátámasztottnak. A bementi-kimeneti félig-strukturált interjúk eredményei alapján látható, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport tagjai számos **erősséget és fejlesztendő területet** neveztek meg bemenetkor és kimenetkor. Bemenetkor főképp tanulói identitásuk mentén jelentek meg ezek, kimenetkor pedig inkább a kezdőpedagógus-identitás kapott nagyobb hangsúlyt. **A kísérleti csoport tagjai kimenetkor több szakmai erősséget fogalmaztak meg, mint a kontrollcsoport tagjai**. Bár az önértékelést rendszeresen végző hallgatók összességében szigorúbban ítélték meg saját szakmai tevékenységüket a gyakorlat végén, mint az önértékelést nem végzők, ugyanakkor erősségeiket hatékonyabban be tudták azonosítani, mint a kontrollcsoport tagjai.

A fejlesztendő területeknél is látható, hogy mindkét csoportnál több és speciálisabb területeket neveztek meg a hallgatók kimenetkor, ám a kísérleti és a kontrollcsoport esetében e tekintetben nem találtunk jelentős eltérést. A **fejlesztési célok** minőségi változásai is a bemenet-kiment keresztmetszetében mutathatók ki, a kísérleti és kontrollcsoportok keresztmetszetében azonban nem.

A felsorolt eredmények azt támasztja alá, hogy az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat komplex hatása következtében differenciálódik a hallgatók szakmai tudása, az önértékelés elsősorban a megerősítés funkcióját biztosította az erősségekre vonatkozóan a kísérleti csoport tagjai számára.

H3: Az önértékelés rendszeres végzése támogatja az önszabályozott tanulás fejlődését, a tanulási igények és a fejlesztési célok összekapcsolása nagyobb arányban jelenik meg az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat gyakorlat végére a kísérleti csoportban, mint a kontrollcsoportban.

A harmadik hipotézisemet alátámasztottnak tekintem. Külön kategóriakét vizsgáltam **a fejlesztendő területek és a fejlesztési célok összekapcsolását,** nagyobb figyelmet fordítva az önszabályozás, a metakogníció beazonosítására.

A kimeneti-bemeneti interjúk eredményei alapján egy sajátos mintázat körvonalazódott. A hallgatók három csoportba oszthatók. Az egyikbe tartoznak azok, akik eleve erős önszabályozó képességgel rendelkeznek, mert a bemenetkor és a kimenetkor is összekapcsolták a két területet egymással. Esetükben az önértékelés az önszabályozás megerősítését eredményezte. A második csoportba olyan hallgatók kerültek, akiknél a bemenetnél nem, de a kimenetnél már megjelent a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolása, mivel a három hallgató közül kettő a kísérleti csoport tagja volt, így úgy gondoljuk, hogy a rendszeres önértékelés esetükben hozzájárult az önszabályozás (fejlesztendő terület-fejlesztési cél összekapcsolása) megjelenéséhez. A hallgatói profilok jelentősen árnyalták a képet (43. táblázat). A profilok kialakítása során egyértelműen kirajzolódtak a kísérleti csoport tagjainál a tanóra előtt kitűzött célok, az azokra történő reflektálás, az értékelés (tanulók, önmaga), az elégedettség, elégedetlenség, a problémák megoldásához útkeresés, egyes hallgatók (1. és 4. hallgatók) esetében pedig konkrét jövőbeli célok kitűzése.

N=5		2.	3.	4.	5.
Tanóra előtti célok	**11**	**17**	**5**	**7**	**13**
Elégedettség a célok elérésével	**11**	**8**			**10**
Megoldási lehetőségek keresése	**10**		**8**	**8**	**6**
Feszültség a hallgatóban	**9**	**9**		**16**	
Tanórák utáni reflexiók	**8**	**29**	**9**	**18**	
Értékeli önmagát	**8**	**9**	**13**	**10**	**3**
Elégedetlen általában	**6**				
Jövőre vonatkozó célok	**5**			**3**	
Értékeli a tanulókat	**22**	**18**	**14**	**17**	
Elégedetlen az órán történtekkel	**18**	**13**	**4**	**14**	**5**
Időgazdálkodás		**20**	**3**	**9**	**3**
Elégedettség a tanulókkal		**10**		**4**	
Értékelés		**7**	**8**		**7**
Hiányterületre megoldás			**3**		
Értékelés fontossága			**2**		
Mentegetőzés					**4**
Fogalmi váltás					**4**
Tanulóknál hiányterületek beazonosítása					**3**

44. táblázat. Kísérleti csoport összesített kategóriák (N=5)

A hallgatói profilok alapján elmondható, hogy az önszabályozás eltérő szintjén vannak. Egy esetben végleg egyértelművé vált, hogy erős nála az önszabályozott tanulás (1. hallgató). A többi esetében ez nem mondható el. A bementi - kimeneti és a tanórák utáni interjúk elemzése alapján egyfajta hullámzó tevékenységként tudtam beazonosítani az önszabályozást náluk. Két hallgató esetében láthatóvá vált, hogy az érzelmek kontrolljának a hiánya elterelheti őket a problémák megoldásának keresésétől vagy a konkrét jövőbeli célok megfogalmazásától (4. és 5. hallgatók). Amennyiben a hallgató ura az érzelmeinek, akkor megvalósul az önszabályozás. A 2. hallgatónál nem az érzelmek, hanem a megoldási lehetőségek átgondolásának a hiánya lehet a konkrét célkitűzés akadálya. A 3. -nál az erős problémafókuszú gondolkodás, valamint a váratlan helyzetekben történő gyors és hatékony reagálás, vagyis a cselekvésorientáltság az, ami bizonyos kompenzációt jelenthet a tökéletlen önszabályozásra.

H4: A kísérleti csoport nézetrendszerében és tanítási gyakorlatában nyomatékosabban jelenik meg az önértékelés mint értékelő módszer alkalmazása, mint a kontrollcsoport estében.

A bemeneti és kimeneti interjúk feldolgozása során született eredmények egyértelműen alátámasztották ezt a hipotézist. A kísérleti csoportnál három hallgató esetében a bemeneti és kimeneti interjúknál, kéttőnél pedig csak a kimeneti interjúnál jelent meg az önértékelés alkalmazása a tanítás során. Összességében minden kimeneti interjúban megemlítették a hallgatók ezt a kategóriát.

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

És hogy ténylegesen beépítették-e már a tanításba, arról a kísérleti csoport tagjai tettek említést (egyetemi mikrotanítás, a gyakorlat során a tanulói kiselőadásának értékelése, a tanulók órai teljesítményének, viselkedésének értékelésére), valamint a tanórák látogatása során győződhetett meg róla mentor.

A kontrollcsoportnál két hallgató nem alkalmazta még az önértékelést, ugyanakkor csaknem mindenki vallotta, hogy az önértékelés beépítése a tanításba hasznos lehet a diákok számára.

A négy hipotézisből hármat sikerült alátámasztanom, a második hipotézist csak részben tudtam igazolni. Kutatási eredményeim alapján tehát megerősítést nyert, hogy a hallgatók az önértékelésről komplex rendszerként gondolkoznak, amelynek helyet adnak a saját szakmai fejlődésben, valamint a tanulók tanulásának támogatásában. A vizsgált mintában a hallgatók véleménye szerint az önértékelés rendszeres alkalmazása támogatja az önszabályozó tanulást. Arra is igazolást kaptam, hogy az egyéves egyéni iskolai gyakorlat szerves egészként fejleszti a hallgatók önszabályozá-

sát, amelyen belül az önértékelés támogató funkcióval bír. Eredményeim egybe csengenek Kilic és Saglam (2023), valamint Martín-del-Pozo és munkatársai (2022) megállapításaival, vagyis az önértékelésnek kétségkívül jelentős a szerepe az önismeret fejlesztésében, az erősségek, hiányterületek beazonosításában. Új kutatási eredményként értékelem azon, a jelen kutatás adatival alátámasztott megállapításomat, hogy hallgatóink az önszabályozás tekintetében is eltérő szinten vannak. Bármennyire is azt várjuk el tőlük, hogy fiatal felnőttként már az önszabályozás magas fokán álljanak, ez csak elvárás és feltételezés marad. Valójában ezen a területen is az önszabályozás szintjének a feltárása új feladatként fogalmazható meg a pedagógusok és oktatók számára. Még egy dologra érdemes felhívni a figyelmet. Az önértékelés szerepének megértetése és hatékony alkalmazása speciális módszertani ismereteket igényel, amelynek részét képezik az önértékelés változatos formáinak ismerete. A hallgatói profilok bemutatásakor kitértem az általam felhasznált önértékelőlap módszertani vonatkozásaira. Az alábbiakban további a tanárképzéseben/továbbképzésben alkalmazott formát mutatok be, amelyek az utóbbi időben terjedtek el.

- önmonitorozás: minden tanított óra után a tanár felteszi magának a kérdést (vagy rövid önértékelő nyomtatványt tölt ki) sikerült –e elérni az óra elején kitűzött célokat, majd értékeli azokat az óra jó és fejlesztésre váró vonatkozásait,
- online naplóvezetés (pl. tanítási portfolió vagy video napló), amelyek segítségével nyomon lehet követni a tanár szakmai fejlődését egy adott időszak folyamán,
- hang- és videofelvételek: a pedagógus rögzítheti hang vagy videofelvételen az óráit, ezáltal lehetővé válik számára, hogy ezeket a felvételeket valamilyen szempontok mentén rendezze, illetve elemezze,
- diákok visszajelzése a tanításról: diákok visszajelzése az adott óráról a leghatékonyabb mód annak megítélésére, hogy mennyire volt hatékony az adott tanítási módszer,
- kérdőívek diákok kikérdezésére,
- diákokkal történő fókuszcsoportos interjúk,
- diákok teszteredményei,
- egyperces dolgozat: az óra végén megkéri a tanár a diákokat, hogy írják le, miről tanultak az adott órán,
- a diákok tanulásra vonatkozó kvízek
- félévente diákok visszajelzés írásban a saját tanulásukról és a tanár tanításáról.

A tanár önértékelését segíti,

- ha minden óra után reflektál az órájára, majd összehasonlítja azt a tanulóktól érkezett véleményekkel,
- ha aktív résztvevőjévé válik továbbképzéseknek, workshopoknak, folyamatosan olvas szakcikkeket és részt vesz a tantervfejlesztésben (Chan, 2010), neveléstudományi kutatásokban.

További online formában elérhető önértékelési eszközök:

Teacher's Perspectives Inventory
(http://www.teachingperspectives.com/html/tpi_frames.htm)
A TPI egy olyan értékelő eszköz, amely segíti a pedagógust a tanításra vonatkozó gondolatainak összegyűjtésében, alapot nyújt saját tanításának átgondolására, és segítséget nyújt mások tanításra vonatkozó nézeteinek tisztázására.
Önértékelő kérdések
http://www.flinders.edu.au/Teaching_and_Learning_Files/Documents/questions_for_self_appraisal.pdf
Általános problémamegoldást segítő kérdések
(http://www2.warwick.ac.uk/services/ldc/resource/evaluation/tools/self/questioning.pdf)
A saját reflektivitást erősítő értékelő eszköz: Strengthening Your Reflective Commentary (http://www2.warwick.ac.uk/services/ldc/resource/evaluation/tools/self/reflective.pdf)
A Grow értéklési keretrendszer: The GROW Evaluation Framework (http://www2.warwick.ac.uk/services/ldc/resource/evaluation/tools/self/grow.pdf) etc."

Külön kell megemlítenem a portfoliót, mint önértékelési eszközt, amely a tanár vagy tanárjelölt munkáiból álló gyűjtemény. Célja lehet egyrészt megvizsgálni, hogy a portfolió-tulajdonos mire képes, másrészt a tanár vagy tanárjelölt szakmai fejlődésének támogatása, hiszen a portfolió összeállítása során annak tulajdonos saját tanulási/fejlődési folyamatáról kap képet. A portfoliónak számtalan változata létezik, ezek közül azokat említjük meg, amelyek kifejezetten alkalmasak az önértékelésre. Ilyen például a munkaportfolió, amely a tanár vagy tanárjelölt összes munkáját tartalmazza, és amelynek alapján lehetséges áttekinteni az egész tanulási folyamatot, levonva fontos következtetéseket arra vonatkozóan, hogy mik a szakmai erősségek és mik a fejlesztésre váró területek. A másik típus az értékelési portfolió, amely alternatív értékelést tesz lehetővé. Ez is tartalmazza a portfolió tulajdonosának összes munkáját, de ennek célja inkább az, hogy egy fejlődési szakasz végén megtörténő értékeléshez nyújtson egy összetettebb, holisztikusabb képet. Harmadikként az eredménybemutató portfoliót említjük meg, amely meghatározott típusú doku-

mentumokat tartalmaz, és amelynek értékelése előre meghatározott kritériumok alapján történik. Végül pedig a pillanatfelvétel- portfolió, amelynek célja, hogy a protfolió összeállítóját mutassa be egy adott pillanatban (Falus & Kimmel, 2003). Ha a portfoliót az önértékeléshez kívánjuk alkalmazni, érdemes az értékelés kritériumait az értékelt egyén vagy egyének bevonásával meghatározni.

Az önértékelés eszköze lehet az önbecslés, amely meghatározott kritériumok mentén történő osztályzatokba vagy fokozatokba történő besorolást jelent. Az angol nyelvű szakirodalomban rubrics módszernek hívják gazdag szakirodalmi háttérrel megtámogatva. Erről egy másik tanulmányunkban írunk részletesebben.

5.
Az önértékelés a kutatási eredmények tükrében

Kutatótanári programomban az önértékelés szerepét vizsgáltam az önszabályozott tanulás vonatkozásában. Két célcsoport önértékelését állítottam vizsgálataim fókuszába. Az egyik célcsoport a középiskolás tanulók (9. és 10. évfolyamos), a másik pedig az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végző hallgatók köre volt. Mindkét célcsoportnál azt vizsgáltam, hogy a rendszeres önértékelő tevékenység segíti-e és ha igen, akkor milyen mértékben az önszabályozott tanulásukat. Mindkét kutatás akciókutatás, amely a pedagógiai gyakorlatomban felmerült kutatási probléma megoldására irányul, és ezáltal hozzájárul nemcsak saját, hanem kutatási eredményeim megosztása révén pedagógus és mentor kollégáim pedagógiai gyakorlatának a fejlesztéséhez is. Mindkét vizsgálatnál valamilyen önértékelési eszközt alkalmaztam és hosszabb távon törekedtem az adott önértékelési eszköz segítségével gyűjtött empirikus adatok elemzésére. Szintén közös elem a vizsgálatokban, hogy más mérőeszközöket is bevetettem, mivel fontosnak tartottam, hogy az adott mintába tartozó tanulókról, hallgatókról minél több oldalról kapjak betekintést önértékelésükről és ennek révén az önszabályozásukról. Közös vonása a kutatásoknak a vizsgálat színhelye és a vizsgálatot végző személye is, hiszen egy adott intézmény pedagógusaként, mentortanáraként az általam elérhető tanulók és hallgatók kerültek be a mintáimba.

A kutatások eltérő vonásaiként azonosítható az önértékelés és az önszabályozott tanulás kapcsolatainak *eltérő szempontú vizsgálata*. A középiskolás tanulók esetében az önértékelés – énhatékonyság észlelése-tanári értékelés viszonyrendszere, valamint a tanulók énhatékonyság-észlelésének fejlesztés előtti, fejlesztés folyamatában és fejlesztés utáni alakulása állt érdeklődésem középpontjában. A hallgatók esetében az önértékelés fogalmi értelmezésének kibontása, a hallgatók önérétékelésének alakulása, illetve fejlesztésre váró területeinek beazonosítása volt a fő szempont.

A két *vizsgálat kontextusa* is más volt, hiszen a tanulók esetében az angol nyelv írás- és beszédkészségének fejlesztése történt meg tanórai keretek között, a hallgatók esetében pedig saját nevelési - tanítási gyakorlatuk fejlesztése történt meg az általuk megvalósított iskolai tevékenységek, elsősorban tanórai tanítás és az azt követő megbeszélések során.

Eltérésként azonosítható be az *alapsokaság* és a *minták* összetétele. A középiskolás tanulók esetében a 9. és 10. évfolyamos diákokat vizsgáltam és az általam tanított kísérleti és kontrollcsoportok tanulói kerültek be a mintában. Ebben az esetben az alapsokaság az adott középiskola 9. és 10. évfolyamos tanulóinak az összessége

volt. A hallgatókat nem csoportként fejlesztettem, hanem egyénenként, ezért viszonylag kevés a mintaelemszám. Az alapsokaság azonban az összefüggő egyéni iskolai külső gyakorlatukat töltő kifutó tanárképzési rendszer utolsó éves hallgatói voltak.

Eltérő önértékelési eszközt vetettem be a két minta esetében. A középiskolás tanulóknál közösen fejlesztett és az érettségi követelményekre épülő önértékelési táblázatot, illetve annak variánsait alkalmaztam, a hallgatóknál szintén közösen fejlesztett önértékelési lapot (önbecslés).

A két kutatásnál mások voltak az önértékelés eszközein kívül *felhasznált mérőeszközök* is. A tanulóknál kvantitatív adatokat biztosító bemeneti és kimeneti kérdőíveket is felhasználtam, a hallgatóknál elsősorban kvalitatív adatgyűjtésre volt lehetőségem félig strukturált interjúk formájában, amelyek azonban tartalmaztak kvantitatív adatok gyűjtésére alkalmas skálákat is. A hallgatók esetében a félig strukturált interjúk kvalitatív elemzése mellett óramegfigyelések elemzési szempontjaira és a mentori reflexiókra is támaszkodtam.

Az *adatok elemzésekor* a tanulókra vonatkozó adatokat leíró és matematikai statisztikai módszerekkel, valamint induktív kódolás révén létrehozott kvalitatív elemzés révén elemeztem. A hallgatók esetében induktív kódolás révén generált adatokat elemeztem és vetettem össze leíró statisztikai adatokkal.

Látva a sok eltérést, felvetődik a kérdés, hogy vannak-e a két kutatásnak olyan közös eredményei, amelyek az önértékelés és az önszabályozott tanulás összefüggésében megfogalmazhatók a tudományos közösség és a gyakorló szakemberek számára.

Mindenképpen eredményként értékelem, hogy az önértékelés önszabályozásban játszott támogató szerepét több szempontokól sikerült megerősítenem (Andrade, 2010; Panadero & Alonso-Tapia, 2013; Panadero et al. 2017).

Elméleti alapozásomban utaltam arra, hogy a gyakorlatban megvalósuló önértékelésről viszonylag kevés eredmény áll a kutatóközösség rendelkezésére (Andrade, 2019). Úgy gondolom, hogy ennek a hiánynak a csökkentéséhez mindenképpen hozzájárultam, különösképpen azzal, hogy nem keresztmetszeti, hanem longitudinális vizsgálatokat végeztem. Ezek rendkívül időigényesek, de hosszabb távon gyümölcsözőek, mivel mélyebb adatelemzésre és a jelenségek jobb megértésére adnak lehetőséget. A másik szempont, hogy kutatásaimban különös figyelmet fordítottam az önreflexió – értékítélet - célkitűzés hármasára. Ebben a vonatkozásban eredményként értékelem egyrészt, hogy az önértékelés az erősségek és fejlesztendő területek tudatosításában, az önismeret fejlesztésében fontos szerepet játszik, és ezzel megerősítettem a korábbi kutatások eredményeit (Kilic & Saglam, 2023; Martín-del-Pozo, 2022). Másrészt ismét bizonyságot tudtam eredményeimmel adni arról, hogy nem teljesen életkorfüggő a hatékony önértékelés alkalmazásának a képessége (Panadero et al., 2017; Panadero et al., 2024). Középiskolások között is

vannak, akik magasabb szinten állnak, és ez igaz a pedagógus hallgatókra is, akik idősebbek, de vannak köztük olyanok, akiknél az önértékelés még fejlesztésre vár. Azok, akiknél az önértékelés túlzottan alacsony vagy magas a külső értékeléshez viszonyítva, érdemes nagyobb figyelmet fordítani a tanulók/hallgatók reális önértékelésének fejlesztésére az értékelési kritériumok többszöri együttes értelmezésével, az önértékelés modellálásával, a felmerült problémák megbeszélésével és a feladat újra elkészítésével.

Az énhatékonyság vizsgálatánál nagyon fontos eredménynek tartom a középiskola első évfolyamának eredményeit, amelyek más kutatásokkal összhangban (Pajares & Graham, 1999; Britner & Pajares, 2006) rámutattak arra, hogy nem csak alsóbb oktatási szinteken jelentkezik a fokozatok közötti átmenet problémaköre, amely az énhatékonyság észlelésének és az önértékelés csökkenésével jár (lásd óvoda iskola átmenet problémája, amely az utóbbi időkben kitüntetett figyelmet kapott a kutatásokban, és igen nagy szakirodalommal rendelkezik). Nagyobb figyelmet szükséges fordítani a középiskoláknak erre a problémaforrásra, amelyet az iskola rendszeresen megtartott felvételi előkészítő foglalkozásai, nyílt napok (óralátogatások azon iskolában, ahol tovább szeretnének tanulni a diákok) és egyéb jó gyakorlatok, amelyek hidat teremtenek az általános és középiskola között kompenzálhatnak, bár fel nem oldhatnak. Vizsgálatom eredményeiből látható, hogy az első tanév végén csökkenés volt megfigyelhető a tanulók énhatékonyság észlelésében és önértékeléseben, majd a második tanév végére javulás volt kimutatható. A tanórai foglalkozásokon az elvárások pontos közlése, megbeszélése, esetlegesen együtt történő alakítása, az elvárások teljesítéséhez a folyamatos visszacsatolások, visszajelzések biztosítása, amennyiben valami nem működik, a modellezés, a hiba forrásának megbeszélése, az adott tantárgy tanulásának tanulásmódszertani megvitatása a tanulókkal mindenképpen előre vivő lehet.

Kutatási eredményeim mind a tanulóknál és mind a hallgatóknál rámutattak arra, hogy a tanulási célok kitűzése sokszor nem a beazonosított erősségek vagy hiányterületek mentén történik. Lehetséges, hogy megtörténik a reflexió, a visszacsatolás, de hogy ebből tanulási cél formálódjon, az már nem minden esetben mutatható ki, márpedig a tanulási cél megfogalmazása a proaktív tevékenység első feltétele. Léteznek az önszabályozásra vonatkozó modellek a szakirodalomban, amelyek az ideális esetek leírására törekszenek (Panedero et al., 2024), ugyanakkor a problémás estek feltárásához szükségesek további vizsgálatok, és ezen problémás helyzetek, szituációk körét sikerült részletesebben megvilágítanom.

Kutatásaimban az önszabályozott tanulás kognitív, metakognitív oldalára igyekeztem figyelni, ugyanakkor következtetéseim megfogalmazásakor nem lehet figyelmen kívül hagynom az érzelmi, affektív oldalt. A tanulókkal és a hallgatókkal végzett vizsgálataim is rámutattak az érzelmek szerepére. A tanulóknál nagyon érdekes eredmény, hogy a szóbeli megnyilvánulásokat sokkal több érzelem kíséri,

mint az írásbeli tevékenységeket és hogy a szóbeli tevékenységek sokszor ad hoc jellege nagyobb hibázási kockázatot rejt magában, mint az írásbeli feladatok, ahol van idő az önellenőrzésre, javítások elvégzésére. A rögtönzés, a nagyobb hibázási kockázat is teret enged az érzelmek kifejezésének.

A hallgatóknál az érzelmek szerepe a reális önértékelés tényleges megvalósítása esetében értékelődik fel. Ha érzelmileg stabil a hallgató, akkor önértékelése sokkal inkább a reálishoz közelít, mint amikor valamilyen feszültséget és ezzel együtt intenzív érzelmeket érez. A stressz enyhítésében, a különböző tanítási helyzetek értelmezésében a mentortanárnak kulcsszerepe van, de ez lehet a támogató szakmai környezetnek (kollégák) esetleg kortársaknak is. Nagyon fontos ilyenkor, hogy a hallgatóban tudatosuljon, hogy nincs egyedül, problémáival és örömeivel bárkihez fordulhat. Természetesen ez a kérdéskör már sokkal inkább elvezet a szervezeti klíma, szervezeti kultúra témaköréhez, amelynek vizsgálatát egy másik kutatásban szeretném megvalósítani. Korábbi doktori kutatásomban sikerült igazolnom az érzelmek szerepét a pedagógusok szakmai önértékelésével kapcsolatosan (Zagyváné, 2019). Ezt a területet sikerült szélesítenem a középiskolás tanulók és a pedagógushallgatók oldaláról.

Vizsgálataim eredményei rámutattak egy didaktikai kérdéskörre is. Úgy gondolom, hogy az értékelés, ami a tanulási-tanítási folyamat szerves része, a hétköznapi gyakorlatban sokszor nem kap elég figyelmet. Igaz léteznek a főleg nagyobb egységeket lezáró dolgozatok, témazárók, kisebb csoport- vagy osztálylétszám esetén még a szóbeli feleletek is előfordulnak, ugyanakkor úgy gondolom, hogy a pedagógusok nem használják ki a változatos értékelési formák adta lehetőségeket a tanórák folyamán. Itt most elsősorban a tanári értékelésnél más módszerek bevetésére, valamint a társas és önértékelés változatos formáinak alkalmazására gondolok. Nemcsak az önértékelés, hanem a tanári és társértékelés is a kritikus gondolkodás fejlesztését teszi lehetővé, amennyiben ismertek az értékelési kritériumok. A hallgatóim sokszor megfogalmazták az értékelés változatosabb beépítését a tanóráikba, mint további célt, ugyanakkor a tényleges megvalósításra csak ritkán került sor. Ennek lehet magyarázata, hogy a hallgatónak annyi mindenre kell figyelni, hogy ezen felül az értékelést is tudatosan nyomon követni, már számára túlzott elvárás. Ugyanakkor úgy gondolom, hogy ha valaki nem próbálkozik a kezdetektől, nem csiszolgatja saját „jó gyakorlatait", akkor lehetséges, hogy a későbbiekben már a próbálkozás igénye sem merül fel benne.

Vizsgálataim kutatásmódszertani eredményének tartom a tanulókkal és a hallgatókkal együtt fejlesztett önértékelési eszközöket és azok alkalmazására vonatkozó módszertani megfontolásokat. Úgy gondolom, hogy az önértékelés alkalmazása a hétköznapi tanítási gyakorlatban nemigen elterjedt, tehát a mérőeszközökkel gazdagítani szeretném azt a repertoárt, amely már létezik ezen a téren és szűkebb pedagógusközösségem figyelmébe ajánlom.

Végül ki kell térnem kutatásom limitációjára is. Az egyik ilyen a minta elemszáma, amely nem tesz lehetővé általánosítható eredményeket. Úgy gondolom, hogy az ilyen jellegű longitudináls vizsgálatokat nem is lehetséges nagy elemszámmal végrehajtani, a tanulókkal való folyamatos kommunikáció, a velük létrehozott közös tudás nagyon fontos ebben a kontextusban, amelyet egy módszertanilag jól felkészített pedagógus-kutató csoporttal lehetne tovább vinni.

A másik limitáció a hallgatókra vonatkozó vizsgálatnál, hogy többségük egy egyetemről érkezett. Ezen a téren látom annak lehetőségét a jövőben, hogy érdemes lenne különböző egyetemek hallgatóval elvégezni a vizsgálatot annál is inkább, mert az egyetemi modellváltások következtében az utóbbi időben erőteljes differenciálódás figyelhető meg, egy ilyen jellegű vizsgálat az egyetemek számára is hatékony visszacsatolást biztosíthatna.

A kutatást a jövőben elsősorban a hallgatók vonatkozásában szeretném folytatni. Pontosabban már nem a hallgatók lesznek vizsgálataim célcsoportjai, hanem a kezdő pedagógusok, gyakornokok. Úgy gondolom, hogy ez a célcsoport különös figyelmet igényel a reality shock, a nagyarányú pályaelhagyás miatt, másrészt pedig ezt a csoportot még nem kutattam, a jövőbeli vizsgálataim pedig kutatótanári karrieremben egy kör teljessé tételét jelentené.

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. doi: 10.14204/ejrep.30.12200

Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. J. Andra& G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment.* pp. 90-105. Routledge.

Andrade. H. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Educational & Counseling Psychology Faculty Scholarship*. 22. Forrás: https://scholarsarchive.library.albany.edu/edpsych_fac_scholar/22. Letöltés dátuma: 2024. 07.25.

Andrade, H. & Boulay, B. (2003). Gender and the role of rubric-referenced selfassessment in learning to write. *Journal of Educational Research*, 97, 21–34.

Andrade, H. & Brookhart, S. M. (2016). *"The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning," in Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation,* (Eds.) Laveault., D. & Allal, L. (Heidelberg: Springer), pp. 293–309. doi: 10.1007/978-3-319-39211-0_17

Andrade, H. & Brookhart, S. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessm. Educ. Principles Policy Pract.* doi: 10.1080/0969594X.2019.1571992

Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice, 48*(1), 12-19. doi: 10.1080/00405840802577544

Antal István &Trásy Lilla (2021). Magas roma arányú, hátrányos helyzetű iskolák diákjainak vizsgálata az otthoni tanulás szempontjából. In Molnár, Gy. &Tóth, E. (Eds.) (2021). *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira. Program Előadás-összefoglalók.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága SZTE Neveléstudományi Intézet: Szeged. p. 45.

Asakereh, A. & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking ckasses: Relating speaking self-efficacy and skill achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), pp 345-363.

Athanasou, J. A. (2005). Self-evaluations in adult education and training. *Australian Journal of Adult Learning,* 3/45, 291–303. Forrás: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797616.pdf, Letöltés dátuma: 2023. január 12,

Baars, M., Vink, S., van Gog, T., de Bruin, A. & Paas, F. (2014). Effects of training self-assessment and using assessment standards on retrospective and prospective monitoring of problem solving. *Learn. Instruc.* 33, 92–107. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.04.004

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.,: New Jersey.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* Freeman.

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.

Bartl, D. E. (2010). Teaching Metacognitive Skills to Adolescents to Further Reading Comprehension (2010). *Education Masters.*Paper 48.

Baxter, P., & Norman, G. (2011). Self-assessment or self deception? A lack of association between nursing students' self-assessment and performance. *J. Adv. Nurs.* 67, 2406–2413. doi: 10.1111/j.1365-2648.2011.05658.x

Black, P. & Harrison, C. (2001). Feedback in Questioning and Marking: The Science Teacher's Role in Formative Assessment, *School Science Review*, Vol. 82., No. 301, 2001. p. 55-61.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–73.

Blanch-Hartigan, D. (2011). Medical students' self-assessment of performance: results from three meta-analyses. *Patient Educ. Counsel.* 84, 3–9. doi: 10.1016/j.pec.2010.06.037

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–459.

Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. In Renninger, K. A. & Siegel, I. E. (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice*. John Wiley and Sons. pp. 345–377.

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group. pp. 408–425.

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. doi: 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.

Bourke, B. (2014). Positionality: Reflecting on the Research Process. *The Qualitative Report*, *19*(33), 1-9. Forrás: https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss33/3. Letöltés dátuma: 2020. 03. 23.

Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Reserach in Science Teaching*, 43(5), 485- 499.

Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational measurement: Issues and practice*, 22(4), 5-12.

Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks,

Brown, G. T. L., Andrade, H. L. & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: Directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice.* doi: 10.1080/0969594X.2014.996523

Brusemeister, T. (2000*). Qualitative Forschung: ein Überblick*. Westdeutscher Verlag.

Butler, Y. G. (2018). "Young learners' processes and rationales for responding to self-assessment items: cases for generic can-do and five-point Likerttype formats," in Useful Assessment and Evaluation in Language Education, Davis, J. et al. (Eds.) Georgetown University Press), 21–39. doi: 10.2307/j.ctvvngrq.5

Chan C.(2010). Assessment: Evaluating your own Teaching, Assessment Resources@HKU, University of Hong Kong [http://ar.cetl.hku.hk]: Available: Accessed: DATE

Clarke, S. (2005). *Formative assessment in the secondary classroom*. Hodder Murray.

Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review* 24(2) DOI: 10.1007/s10648-011-9191-6

Cook, R. D. & Weisberg, S. (1982). *Residuals and influence in regression*.

Csíkos Csaba (2004). Metakogníció a tanulásban és tanításban. *Iskolakultúra,* 14(2), 3–11.

Csíkos Csaba (2007). *A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó.

D. Molnár Éva (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.

D. Molnár Éva (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Buda András & Golnhofer Erzsébet (Eds.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. pp. 29-54.

Dafinoiu, I. & Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în ştiinţele sociale.* PeterLang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.

Dávid Mária (2015). *Tanulásmódszertan, Az önszabályozó tanulás kialakításának elméleti aspektusai és pszichológiai háttere.* Eszterházy Károly Főiskola.

De Grez, L., Valcke, M. & Roozen, I. (2012). How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? *Active Learn. High. Educ*. 13, 129–142. doi: 10.1177/1469787412441284

Demore, W. (2017). *Know Thyself: Using Student Self-Assessment to Increase Student Learning Outcomes* (Master's thesis, University of Wyoming.

Dickinson, P. & Adams, J. (2017). Values in evaluation – The use of rubrics. *Evaluation and Program Planning*, 65, 113-116. doi:https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan. 2017.07.005

Dignath, C. & Büttner, G: (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school, *Metacognition and Learning,* (2008) 3: 231. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-

Durbin, J. &Watson, G. S. (1951). Testing for serial correlation in least squares regression II. *Biometrika*. 159-157.

Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist,* 46(1), 6–25.

Ersanli. C. (2015). The relationship betweem students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8 th graders. *Proceda-Social and Behavioral Sciences*. 199, pp. 472-478.

Európai Bizottság (2000) *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról.* Forrás: www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas. Letöltés dátuma: 2024. 03. 21.

Európai Unió Tanácsa (2018). *A TANÁCS AJÁNLÁSA (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról*. Forrás: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01). Letöltés dátuma: 2024. 07.25

European Commision (2000). Memorandum on Lifelong Learning, Commission Staff Working Paper, Brussels: SEC (2000) 1832.

Falus Iván (2004). A pedagógussá válás folyamata. Pedagógusképzés. *Educatio*. 2004/3. 359-374.

Falus Iván & Kimmel Magdolna (2003). A *portfólió*. Gondolat Kiadói Kör.

Falus Iván & Szűcs Ida (2023). A tanárképzés makro-, mezo- és mikroszintje. In Bárdos Jenő (Ed..) *Magyar Tudomány*, Tematikus összeállítás A magyar tanárképzés helyzete és problémái. 2023/2. Forrás: https://mersz.hu/dokumentum/matud202302__7/. Letöltés dátuma: 2024. 06. 02.

Flick, U. (1996). Psychologie des technisierten Alltags. Opladen:WestdeutscherVerlag.

Flick, U. (2002). *An Introduction to Quality Research* (2nd ed.). Sage Publications.

Fraile, 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. doi:https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003

Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *J. Engl. Acad. Purposes.* 10, pp.113-117.

Guillory, J. J., & Blankson, A. N. (2017). Using recently acquired knowledge to self-assess understanding in the classroom. *Sch. Teach. Learn. Psychol*. 3, 77–89. doi: 10.1037/stl0000079

Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. D. & Rakow, E. A. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *J. Educ. Psychol*. 92, 160–170. doi: 10.1037/0022-0663.92.1.160

Harding, J. L. & Hbaci, I. (2015). Evaluating pre-service teachers math teaching experience from different perspectives. *Univ. J. Educ. Res.* 3, 382–389. doi: 10.13189/ujer.2015.030605

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Rev. Educ. Res.* 77, 81–112. doi: 10.3102/003465430298487

Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése, Új pedagógiai szemle, 54. évf. 6. sz. p. 3-8.

Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research,* 70(2), 151–179.

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.

Huang, S. C. & Chang, S. F. (1996). Self-efficacy of English as a second language learner: An example of four learners. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396536.pdf**.** 2022. 06 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

Järvelä, S. & Hadwin, F. A. (2013). New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist,* 48(1), 25–39.

Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144.

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

Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Alliance for Excellent Education.

Kheder, K. & Rouabhia, R. (2023). Gender differences in learning languages. *European Journal of Applied Linguistics Studies*. Volume 6, Issue 2. 97-110.

Kilic, D. & Saglam, N. (2023). The Use of Self-Assessment in Improving Pre-Service Teachers' Professional Development. *Science Insights Education Frontiers*. 2023/ 19(2):3057-3071

Kostons, D., van Gog, T. & Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: a cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learn. Instruc*. 22, 121–132. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.08.004

Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research,* 33(7–8), 665–704.

Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J. & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: the influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacogn. Learn.* 5, 173–194. doi: 10.1007/s11409-010-9056-2

Lew, M. D. N., Alwis, W. A. M. & Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assess. Evalu. High. Educ*. 35, 135–156. doi: 10.1080/02602930802687737

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 selfassessment in university courses. *Int. J. Learn.* 14, 203–216. doi: 10.18848/1447-9494/CGP/v14i04/45277

Mabry, L. (2004). Strange yet familiar: assessment-driven education, In K. A. Sirotnik (Ed.) *Holding accountability accountable: What ought to matter in public education* (pp.116-134), Teachers Colledge Press.

Marks, M. B., Haug, J. C. & Hu, H. (2018). Investigating undergraduate business nternships: do supervisor and self-evaluations differ? J. *Educ. Bus*. 93, 33–45. doi: 0.1080/08832323.2017.1414025

Martín-del-Pozo, M és Martín-Sánchez, I. (2022). Self-Assessment and Pre-Service Teachers' Self Regulated Learning in a School Organisation Course in Hybrid Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 2022(1): 5, pp. 1–15. DOI: https://doi. org/10.5334/jime.745

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

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.

Meloth, M. S. & Deering, P. D. (1992). Effects of two cooperative conditions on peer-group discussions, reading comprehension, and metacognition, *Contemporary Educational Psychology, 17*(2), 175–193. https://doi.org/10.1016/0361-476X(92)90057-6

Micán, D. A. & Medina, C. L. (2017). Boosting vocabulary learning through selfassessment in an English language teaching context. *Assess. Evalu. High. Educ*. 42, 398–414. doi: 10.1080/02602938.2015.1118433

Miller, T. M. & Geraci, L. (2011). Training metacognition in the classroom: the influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacogn. Learn.* 6, 303–314. doi: 10.1007/s11409-011-9083-7

Molnár Éva (2003). Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 103. 2. sz. 155–175.

Molnár Éva (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései, *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 4. szám 343–364.

Molnár, A. & Péter-Szarka, Sz. (2017). A serdülők iskolai énhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra, 27*(1–12), 19–33. https://doi.org/ 10.17543/iskkult. (2023.04.03.)

Molnár, G. & Dudok F. (2021). A digitális oktatás Szeged- 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.

Morgan, P., & Hansen, V. (2007). Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers' Perspective. *The Journal of Educational Research*, *101*(2), 99–108. doi:10.3200/JOER.101.2.99-112

Murakami, C., Valvona, C., & Broudy, D. (2012). Turning apathy into activeness in oral communication classes: regular self- and peer-assessment in a TBLT programme. *System 40*, 407–420. doi: 10.1016/j.system.2012.07.003

Nahalka, I. (2022). A tanulás. In Falus & Szűcs (Eds.) (2022): A didaktika kézikönyve Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Akadémia Kiadó. pp.107-141.

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, pp. 64-75.

Ndoye, A. (2017). Peer/self-assessment and student learning. *Int. J. Teach. Learn. High. Educ*. 29, 255–269.

Nemzeti alaptanterv (2020). A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI. 4) Korm. rendelet módosításáról. Forrás: https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a-0bed1985db0f/megtekintes. Letöltés dátuma: 2024. 07.25.

Nguyen, T. & Foster, K. A. (2018). Research note—multiple time point course evaluation and student learning outcomes in an MSW course. *J. Soc. Work Educ.* 54, 715–723. doi: 10.1080/10437797.2018.1474151

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Stud. High. Educ.* 31, 199–218. doi: 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, pp.100–107.

Noonan, B. & Randy Duncan, C. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools, Practical Assessment. Research and Evaluation, Volume 10, Number 17, 1–8. Forrás: http://pareonline.net/pdf/v10n17.pdf. Letöltés dátuma: 2018. 08. 20.,

Nowell, C. & Alston, R. M. (2007). I thought I got an A! Overconfidence across the economics curriculum. *J. Econ. Educ.* 38, 131–142. doi: 10.3200/JECE.38.2.131-142

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.

Pajares, F. (2009). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. Schunk, H. & Zimmerman, B. J. (Eds.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self Efficacy, Motivation Constructs and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. Contemporary *Educational Psychology,* 42, pp. 190-198.

Panadero, E. (2011). Instructional help for self-assessment and self-regulation: evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics. (Ph.D.), Universidad Autónoma de Madrid, Spain. *(19) (PDF) The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions*. Forrás: https://www.researchgate.net/publication/288179989_The_Future_of_Student_Self-Assessment_a_Review_of_Known_Unknowns_and_Potential_Directions. Utolsó letöltés: 2024. 07.25.

Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.

Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (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

Panadero, E., Brown, G. T. L. & Courtney, M. G. R. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21*(3), 365-383. doi: 10.1080/0969594X.2014.919247

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., Fernández, J., Pinedo, L., Sánchez, I. & García-Pérez, D. (2024). A self-feedback model (SEFEMO): secondary and higher education students' self-assessment profiles, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2024.2367027

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. https://doi.org/10.1016/j.edurev. (2023.01.02.)

Panadero, E., Jonsson, A. & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation, Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation. In Laveault, D. és Allal, L. (szerk.). Boston, MA: Springer, p. 311-326 16 p. (The enabling power of assessment; vol. 4).

Panadero, E. Jonsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review* 22:74-98. DOI: 10.1016/j.edurev.2017.08.004

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. doi: 10.1080/0969594X.2013.877872

Payne, L. (2003). Anti-Social Behaviour: Children and Society, Volume 17, Issue 4, (2003) pp. 321-324.

Peverbly, S. T., Probst, K. E. & Morris, K S.(2002). The contribution of reading comprehension ability and meta- cognitive control to the development of studying in adolescence, *Journal of Research in Reading* 25(2):203 - 216

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3. pp. 451–502.

Raaijmakers, S. F., Baars, M., Schapp, L., Paas, F., van Merrienboer, J. & van Gog, T. (2017). Training self-regulated learning with video modeling examples: do task-selection skills transfer? *Instr. Sci.* 46, 273–290. doi: 10.1007/s11251-017-9434-0

Randi, J. & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press. pp. 651–687.

Rapos Nóra, Bükki Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina & Tókos Katalin (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése es tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány, 8*(1), 28–45.

Rapos Nóra, Tókos Katalin, Eszes Fruzsina & Nagy Krisztina (2022). Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését es tanulását meghatározó kontextuális elemek es vizsgalati lehetőségeik, *Neveléstudomány.* 2022/1. 53-81.

Ratminingsih, N. M., Marhaeni, A. A. I. N. & Vigayanti, L. P. D. (2018). Selfassessment: the effect on students' independence and writing competence. *Int. J. Instruc*. 11, 277–290. doi: 10.12973/iji.2018.11320a

Richardson, V. (Ed.) (1997). *Constructivist Teacher Education*. Falmer Press.

Rosenbaum, M. (1988). Learned resourcefulness, stress and self regulation. In Fisher, S. & Reason, J. (Eds.) Handbook of life stress, cognition and health. John Wiley and Son. pp. 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, and Evaluation*, 11(10), 1-13.

Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review,* 13(2), 93–113.

Sántha Kálmán (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, *17*(6-7), 168–177. Forrás https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20650. Utolsó letöltés: 2024. 11.12.

Sántha Kálmán (2009). Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.

Sántha Kálmán (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 2012/3. sz. 64-73.

Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education, *Mind, Brain and Education*, Volume 2, Issue 3, 114-121.

Schneider, W. & Sodian, B. (1997). Memory strategy development: Lessons from longitudinal research. *Developmental Review, 17*(4), 442–461. https://doi.org/10.1006/drev.1997.0441

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, Volume 25, 1990, Issue 1
Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy theory in Education. In *Handbook of Motivation at School: Second Edition* (pp. 34-52).
Sigmon, M. L. & Fogelsong, D. (2021). Pre-service Teachers' Self-Assessed Proficiency for Working with Struggling Readers. *Journal of Research in Education.* 2021. 30(2):69 – 89.
Siow, L.-F. (2015). Students' perceptions on self- and peer-assessment in enhancing learning experience. *Malaysian Online J. Educ. Sci*. 3, 21–35.
Slavin, R. E., Chamberlin, A. & Daniels, C. (2007). Preventing reading failure, Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A 65(2):22-27.
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. Retrieved [date] from http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss6/art4
Stavrianopoluos (2007). Adolescents' metacognitive knowledge monitoring and academic help seeking: The role of motivation orientation, *College Source Journal*, 41(2) 444-453.
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
Stiggins, R. & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into practice*, 44(1), 11- 18.
Schwartz, R. & Perkins, D. (1989). *Teaching thinking: Issues and approaches.* Pacific Grove, Midwest Publications.
Tan, K. H. K. & Prosser, M. (2004). Qualitatively different ways of differentiating student achievement: A phenomenographic study of academics' conceptions of grade descriptors. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 29(3), 267–282. https://doi.org/10.1080/0260293042000188230
Taras, M. (2010). Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education, 15*(2), 199-209. doi: 10.1080/13562511003620027
Thawabieh, A. M. (2017). A comparison between students' self-assessment and teachers' assessment. *J. Curri. Teach.* 6, 14–20. doi: 10.5430/jct.v6n1p14
Thiede, K. W., Anderson, M. C. M. & Therriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology,* 95(1), 66–73.

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. (Eds.) (2021). *XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, SZTE Neveléstudományi Intézet. p. 647.

Tukey, J. W. (1977). Exploratory data analysis.

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. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás, *Neveléstudomány*, 1. évf. 2. sz. / 2013

Vámos, Á. & Gazdag, E. (2015). Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 1. 31-52.

van Helvoort, A. A. J. (2012). How adult students in information studies use a scoring rubric for the development of their information literacy skills. *J. Acad. Librarian.* 38, 165–171. doi: 10.1016/j.acalib.2012.03.016

Wang, W. (2017). Using rubrics in student self-assessment: student perceptions in the English as a foreign language writing context. *Assess. Evalu. High. Educ.* 42, 1280–1292. doi: 10.1080/02602938.2016.1261993

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.

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.

Williams, J. & Takaku, S. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *The Journal of Writing Research*, 3, pp. 1-18.

Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In Hacker, D. és Graesser, D. J. (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* Hillsdale, Erlbaum. pp. 277–304.

Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-regulation.* Academic Press, pp. 532–567.

Yilmaz, F. N. (2017). Reliability of scores obtained from self-, peer-, and teacherassessments on teaching materials prepared by teacher candidates. *Educ. Sci.* 17, 395–409. doi: 10.12738/estp.2017.2.0098

Zagyváné Szűcs Ida (2019). A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhaté-

konyság személyes észlelésére, Doktori értekezés, https://ntdi.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/ertekezes-4-23-zszi_5d11346bcbf65.pdf. Utolsó letöltés: 2024.04.03.

Zagyváné Szűcs Ida (2020). *A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata*. Líceum Kiadó.

Zagyváné Szűcs Ida (2023). Examining students' self-assessment concerning their writing skills development in second language learning In: Ei Phyu Chaw, Fatma Nur Barcın, Luca Alexa Erdei, Anna Orsolya Pongor-Juhász, Erika Kopp (Eds.) ATEE Annual Conference 2023: Teacher Education on the Move Brussels, Belgium : Association for Teacher Education in Europe (ATEE) (2023) 504 p. pp. 158-182. , 25 p.

Zagyváné Szűcs Ida (2024). Középiskolás diákok önszabályozásának fejlesztése önértékeléssel, In. K. Nagy Emese & Zagyváné Szűcs Ida (Eds.) (2024). *A múlt, a jelen és a jövő a pedagógiában Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból.* Líceum Kiadó.

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

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

Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment, *American Educational Research Journal*, 31(4)1994

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.

Zimmerman, B. J. & Moyran, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In: Hacker, D. J. & Graesse, J. D. (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge. pp. 299–316.

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

Mellékletek

1. számú Melléklet

Értékelőlap íráskészségre vonatkozóan (story)

Önértékelés szempontjai	Előértékelés a feladat megoldása előtt pontszámok	Önértékelés a feladat megoldása után pontszámok	Tanári értékelés	Hozzáfűzni valóm (minimum: )
1. Feladat végrehajtása				
3 melléknevet 3 kötőelemet, 2 igeidőt használtam 3p				
Mind a három szerepel, de 2-1melléknév 2-1 kötőelemek 2 igeidő 2p				
0 melléknév 1 igeidő bármennyi kötőelem 1p				
0 melléknév 0 kötőszó 1 igeidő 0p				

2. Szöveg tagolása

1 cím
3 bekezdés 4p

a négyből (cím és 3 bekezdés) hiányzik egy 3p

megvan 2 bekezdés 2p

van 1 bekezdés 1p

minden hiányzik 0p

3. Megfelelő szóhasználat

120 szó +- 10% és 4 új szó beépítése 4p

120 szó +- 10-20% és 4 új szó 3p

120+-10% és nem építettem be 4 új szót 2p

120+-10%-20% és nem építettem be 4 új szót 1p

2 mondatot írtam és nem építettem be új szót 0p

4. Megfelelő helyesírás
helyesen vannak leírva a szavak, nincs központozási hibám, nincs nyelvtani hibám) 5p

helyesen vannak leírva a szavak, van egy-két központozási hiba 4p

van egy-két helyesírási hibám, de nincs központozási hiba 3p

van kettőnél több helyesírási hibám és egy központozási hibám 2p

van kettőnél több helyesírási hibám és kettőnél több központozási hibám 1p

minden mondatban van valamilyen hibám 0p

2. számú Melléklet

Értékelőlap beszédkészségre vonatkozóan

Önértékelés szempontjai	**Előértékelés a feladat megoldása előtt pontszámok**	**Önértékelés a feladat megoldása után pontszámok**	**Tanári értékelés**	**Hozzáfűzni valóm (minimum:**  **)**
3. Feladat végrehajtása -teljesítette a kommunikációs célt 3p -részben teljesítette a kommunikációs célt 2p -mondott valamit, de nem teljesítette a kommunikációs célt 1p -nem mondott semmit 0 p				
4. Struktura -van bevezetés, tárgyalás, befejezés (összegzés) 3p -csak kettő van 2p -csak egy van 1p -nem mondott semmit 0p				
5. Megfelelő szóhasználat -alkalmazza az új kifejezéseket és gazdag a szókincs 3p egy-két új szót használ 2 p a meglévő szókincset alkalmazza 1 p nem mond semmit 0 p				

6. Megfelelő nyelvtan

-teljesen hibátlan a nyelvtan 3p

-egy-két hibát ejt 2 p

-sok hibával beszél 1p

-nem mond semmit 0 p

7. Kiejtés, beszédtempó, hanglejtés

-hibátlanul beszél 3 p

-egy két probléma van (lassú a tempó, de jó a kiejtés és a hanglejtés) 2 p

-lassú, rossz a kiejtés és a hanglejtés 1p

-nem mond semmit 0 p

3. számú Melléklet: Bemeneti és kimeneti interjúk

Interjú 1.

azonosító: pl. Kovács Zsuzsa (KZs)……

neme:

szakja:

Az önértékelés értelmezése:

1. Ön mit ért önértékelés alatt?
2. Szokta-e saját magát értékelni? Milyen gyakran? Mikor?
3. Mit szokott az önértékeléskor értékelni?
4. Ismer-e és ha igen, milyen önértékelési módszereket?
5. Ön milyen önértékelési módot szokott használni?
6. Véleménye szerint mi lehet az önértékelésnek saját szakmai fejlődése szempontjából a haszna?
7. Az önértékelés mellet milyen más értékeléseket vesz figyelembe tanulásának, tanításának értékeléséhez?

8. Melyik típusú értékelést tartja a legfontosabbnak saját fejlődése szempontjából?
9. Szokta-e az önértékelést a tanítás során alkalmazni? Ha igen, milyen formában? Mondjon példákat!
10. Véleménye szerint mi lehet az önértékelésnek a haszna a diákok tanulásának támogatása szempontjából?
11. Iskolai gyakorlata elején, a tanítás mely területein (mint pedagógus) érzi úgy, hogy hatékonyan tud majd tevékenykedni?
12. Az elkövetkező egy év az Ön számára is tanulási folyamatot jelent. Mely területeken érzi úgy, hogy mint tanuló, hatékonyan tudsz tevékenykedni?

Önértékelés

A következő területeken egy öt fokozatú skálán értékelje önmagát. 1=gyenge 5=kiváló

Tanóratervezés

1. a diákok tanulási igényeinek megismerése:
2. adott tanóra céljainak meghatározása:
3. adott célrendszerhez módszerek kiválasztása:
4. adott célrendszerhez a megfelelő tananyagtartalom kiválasztása.
5. az adott célrendszerhez szükséges tananyagtartalom ismerete:
6. adott célrendszerhez munkaformák kiválasztása
7. adott célrendszerhez taneszközök kiválasztása:
8. differenciálás:
9. óratervezet írása:
10. tematikus terv írása:

Megvalósítás

1. tanulók motiválása:
2. hatékony óravezetés:
3. magatartási problémák kezelése:
4. a tervezett célok megvalósítása:
5. a tervezett módszerek hatékony alkalmazása:
6. a tervezett munkaformák hatékony alkalmazása:

7. a tervezett eszközök célszerű alkalmazása:
8. időtartás:
9. konfliktuskezelés:

Értékelés

1. a tanulók értékelése a tanóra közben:
2. a tanulók értékelése az óra végén:
3. saját munkám értékelése a tanóra közben:
4. saját munkám értékelése a tanóra után:
5. reflexiók megfogalmazása, írása a tanórára, foglalkozásra:
6. a reflexiók alapján új célok kitűzése:

Tanórán kívüli tevékenységek

1. a tanulók tanórán kívül történő megismerése:
2. tanórán kívüli tevékenységek tervezése:
3. tanórán kívüli tevékenységek megvalósítása:
4. a tanórán kívüli tevékenységek megvalósítása után visszacsatolás
5. a tanórán kívüli tevékenységek után új célok kitűzése:
6. a szülőkkel való kommunikáció:
7. a kollégákkal való kommunikáció:
8. a mentorommal, szakvezetőmmel való kommunikáció:
9. portfolióírás:
10. saját időm hatékony beosztása (szakdolgozat, órákra készülés, reflexiók írása, egyéb beadandó feladatok elkészítése):

Értékelje önmagát a képzési kimeneti követelmények mentén (1= gyenge-5=kiváló)
A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas:

1. a tanulói személyiség fejlesztésére: az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását:
2. tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére: a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, a közösségben kialakuló konfliktusok kezelésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésre:

3. a pedagógiai folyamat tervezésére: pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni:
4. a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére: az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani, szakterületének az egészség védelmével és fejlesztésével való összefüggéseit felismerni és ezzel a tanulók egészségfejlesztését elősegíteni:
5. az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére: különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a hatékony tanulás, a szociális és állampolgári kompetenciák, a kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetenciák, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamit az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére, a tanulók testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztésére:
6. a tanulási folyamat szervezésére és irányítására: változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására:
7. a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;
8. szakmai együttműködésre és kommunikációra: a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel, a társszervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel történő együttműködésre, a velük való hatékony kommunikációra.
9. szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre: a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követésére, önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére:

10. Mit tart erősségének?
11. Mit tart fejlesztendő területnek?
12. Mik számára a legfontosabb fejlesztési célok?
13. Hogyan kívánja fejlesztési céljait elérni? (egyedül, társakkal, mentorral, szakvezetővel, kollégával, hallgatótársakkal)

Interjú 2.
azonosító: pl. Kovács Zsuzsa (KZs)……
neme:
szakja:

Az önértékelés értelmezése:

1. Ön mit ért önértékelés alatt?
2. Szokta-e saját magát értékelni? Milyen gyakran? Mikor?
3. Mit szokott az önértékeléskor értékelni?
4. Ismer-e és ha igen, milyen önértékelési módszereket?
5. Ön milyen önértékelési módot szokott használni?
6. Véleménye szerint mi lehet az önértékelésnek saját szakmai fejlődése szempontjából a haszna?
7. Az önértékelés mellet milyen más értékeléseket vesz figyelembe tanulásának, tanításának értékeléséhez?
8. Melyik típusú értékelést tartja a legfontosabbnak saját fejlődése szempontjából?
9. Szokta-e az önértékelést a tanítás során alkalmazni? Ha igen, milyen formában? Mondjon példákat!
10. Véleménye szerint mi lehet az önértékelésnek a haszna a diákok tanulásának támogatása szempontjából?
11. Mit tart erősségének?
12. Mit tart fejlesztendő területnek?
13. Mik számára a legfontosabb fejlesztési célok?
14. Hogyan kívánja fejlesztési céljait elérni a jövőben? (egyedül, társakkal, mentorral, kollégával)
15. Iskolai gyakorlata végén, a tanítás mely területein (mint pedagógus) érzi úgy, hogy hatékonyan tud majd tevékenykedni?
16. Az elmúlt egy év az Ön számára is tanulási folyamatot jelentett. Mely területeken érzi úgy, hogy mint tanuló hatékonyan tud tevékenykedni?

Önértékelés

A következő területeken egy öt fokozatú skálán értékelje önmagát. 1=gyenge 5=kiváló

Tanóratervezés

1. a tanulók tanulási igényeinek megismerése:
2. a tanulók személyiségének a megismerése:
3. a tanulók előzetes tudásának a megismerése:
4. adott tanóra céljainak meghatározása:
5. adott célrendszerhez módszerek kiválasztása:
6. adott célrendszerhez a megfelelő tananyagtartalom kiválasztása.
7. az adott célrendszerhez szükséges tananyagtartalom ismerete:
8. adott célrendszerhez munkaformák kiválasztása
9. adott célrendszerhez taneszközök kiválasztása:
10. differenciálás a tervezésben:
11. óratervezet írása:
12. tematikus terv írása:

Megvalósítás

1. tanulók motiválása:
2. hatékony óravezetés:
3. magatartási problémák kezelése:
4. a tanulók előzetes tudására való építés a tanóra során:
5. a tervezett célok megvalósítása:
6. a tervezett módszerek hatékony alkalmazása:
7. a tervezett munkaformák hatékony alkalmazása:
8. a tervezett eszközök célszerű alkalmazása:
9. a differenciálás hatékony megvalósítása:
10. időtartás:
11. konfliktuskezelés:

Értékelés

1. a tanulók értékelése a tanóra közben:
2. a tanulók értékelése az óra végén:
3. önértékelés beépítése a tanórába:
4. saját munkám értékelése a tanóra közben:
5. saját munkám értékelése a tanóra után:
6. reflexiók megfogalmazása, írása a tanórára, foglalkozásra:
7. a reflexiók alapján új célok kitűzése:

Tanórán kívüli tevékenységek

1. a tanulók tanórán kívül történő megismerése:
2. tanórán kívüli tevékenységek tervezése:
3. tanórán kívüli tevékenységek megvalósítása:
4. a tanórán kívüli tevékenységek megvalósítása után visszacsatolás
5. a tanórán kívüli tevékenységek után új célok kitűzése:
6. a szülőkkel való kommunikáció:
7. a kollégákkal való kommunikáció:
8. a mentorommal, szakvezetőmmel való kommunikáció:
9. portfolióírás:
10. saját időm hatékony beosztása (szakdolgozat, órákra készülés, reflexiók írása, egyéb beadandó feladatok elkészítése):

17. Értékelje önmagát a képzési kimeneti követelmények mentén (1= gyenge-5=kiváló)
    A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas:

    1. a tanulói személyiség fejlesztésére: az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását:
    2. tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére: a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, a közösségben kialakuló konfliktusok kezelésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésre:

3. a pedagógiai folyamat tervezésére: pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni:
4. a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére: az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani, szakterületének az egészség védelmével és fejlesztésével való összefüggéseit felismerni és ezzel a tanulók egészségfejlesztését elősegíteni:
5. az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére: különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a hatékony tanulás, a szociális és állampolgári kompetenciák, a kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetenciák, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamit az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére, a tanulók testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztésére:
6. a tanulási folyamat szervezésére és irányítására: változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására:
7. a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;
8. szakmai együttműködésre és kommunikációra: a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel, a társszervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel történő együttműködésre, a velük való hatékony kommunikációra.
9. szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre: a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követésére, önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére

18. Szokta-e értékelni önmagát (tanítását, tanulását)?
19. Kipróbálta-e a tanítása során (elmúlt egy év) az önértékelést?
20. Alalmaz-e és ha igen milyen rendszeresen a tanítása során valamilyen önértékelési eszközt?
21. Mi a véleménye az önértékelésről? Kinek a fejlődését segíti elsősorban? (saját maga, tanuló)

4. számú Melléklet: A hallgató önértékelőlapja a tanórai tanítás után

Hallgató önértékelőlapja tanórai tanítás után

Szempontok		**Kérem, értékelje az itt felsorolt szempontok alapján a megtartott óráját 1-től 5- ig. (1= a legrosszabbul sikerült, 5= a legjobban sikerült)**
Tervezés/ felkészülés	Előre megtervezetem az órát, hogy minden gördülékenyen menjen.	
	Minden szükséges anyag, eszköz a rendelkezésemre állt.	
	Tervezéskor, felkészüléskor építettem be a tanulók eltérő érdeklődését, igényeit, előzetes tudását figyelembe vevő egyéni differenciált fejlesztést szolgáló tevékenységeket az órába.	

Teendőim a jövőre nézve:

	Megfelelő fizikai környezetet hoztam létre a tanuláshoz.
	A bútorok a legmegfelelőbb mértékben kerültek elrendezésre.
Tanulási környezet-fizikai körülmények	Az osztályteremben a levegő-áramlás, a hőmérséklet megfelelő. Könnyen változtathatnak helyet a diákok az osztályteremben. A tábla könnyen látható. A tanulóknak rendelkezésre áll elegendő hely a tanórai tevékenységekre. Az osztályterem tiszta és rendezett.

Teendőim a jövőre nézve:

	Vannak bizonyítékaim az órán a pozitív hangulatra.
	Jól ismerem a tanítványaimat.
A tanulókkal való kapcsolat	A megfelelő módon köszöntöttem a tanulókat az óra elején.
	A tanulókkal való interakcióim a kölcsönös tiszteleten alapultak.
	A magatarási problémák kezelésekor a pozitív és negyatív következmények között egyensúlyt tudtam teremteni.

Teendőim a jövőre nézve:

	Tudtam tartani az eredetileg eltervezett tempót.
A tanóra időbeosztása	A tanórán a tanulók fejlődtek.
	Az időbeosztás megfelelő lehetőséget biztosított a tanulók aktív bevonására.

Teendőim a jövőre nézve:

A tanulók motiválása	Az óra elején motiváltam a tanulókat a tanulásra.
	Következetesen építettem a tanulók előzetes tudására.
	Megfogalmaztam elvárásaimat és a megvaósítás folyamatait a tanulóknak.
	Ismertettem a tanulókkal a kitűzött tanulási célokat.
	Ha valami nem sikerült a tanórán, azt gyorsan és hatékonyan kezelni tudtam.
	Minden tanuló számára sikerélményt tudtam biztosítani.
	Dicsértem és elismertem a tanulók sikerét.
Teendőim a jövőre nézve:	

A tanulók különbözősége az osztályban	Megfelelő tanítási módszereket alkalmaztam az eltérő tanulási stílussal rendelkező tanulók támogatására. A lassabban haladó diákok tanulásának támogatására megfelelő tanítási stratégiákat alkalmaztam. A kiemelkedő képességű tanulók tanulásának támogatására megfelelő stratégiát alkalmaztam. A sajátos nevelési igényű tanulók tanulásának támogatására a megfelelő startégiát alkalmaztam. Minden tanuló aktív bevonását támogató tanítási startégiát alkalmaztam. A tanórán támogattam minden tanítványom társas kompetenciáinak fejlesztését.
Teendőim a jövőre nézve:	

	A tanórán nem cask a tankönyv szövegeire, feladataira támaszkodtam.
Források alkalmazása	A digitalis eszközöket megfelelő mértékben alkalmaztam a tanórán.
	A differenciálás megvalósítása érdekében megfelelő eszközöket alkalmaztam a tanórán.

Teendőim a jövőre nézve:

	Megfelelő értékelési formákat alkalmaztam.
	Az értékeléskor leszűrt tapasztalatokat beépítem a jövőbeni tervezéskor.
	Megfelelő visszacsatolásokat adtam a tanulóknak.
Értékelés	Az általam adott visszacsatolások egyediek és diagnosztiku jellegűek (feltárják a hiányosságokat és orientálnak a hiányosságok pótlására).
	Támogatttam a tanulók önértékelését.
	Támogattam a társértékelést.

Teendőim a jövőre nézve:

Házi feladat	Értelmes feladatokat adtam a tanulóknak házi feladatként (a tanórán tanultak megszilárdítása, vagy a jövőbeni feladat előkészítése). Figelembe vettem a házi feladat feladásakor, hogy mennyi időt vehet igénybe a megoldása. A házi feladat feladásakor törekedtem a változatos feladatkiadásra. A házi feladat kiadásakor igyekeztem differenciálni. A házi feldatot minden alkalommal leelenőrzöm.

Teendők a jövőre nézve:

Ábrajegyzék

1. ábra. Preteszt kategóriák a két tanév során – Íráskészség (N=15) 46
2. ábra.Preteszt kategóriái egy tanév során – Beszédkészség (N=15) 47
3. ábra. Az Önértékelés kategóriái a két tanév során – Íráskészség (N=15) 48
4. ábra. Az Önértékelés kategóriái – Beszédkészség (N=15) 50
5. ábra. A tanári értékelés kategóriái két tanév során – Íráskészség (N=15) 52
6. ábra. A tanári értékelés – Beszédkészség (N=15) 53
7. ábra. A változók hatásrendszere 70
8. ábra. A pedagógusképzés rendszere 103
9. ábra. A pedagógus élethosszig tartó tanulása 104
10. ábra. A megbízhatósági mutató kiszámítása 116
11. ábra. Az önértékelés fő kódjai 118
12. ábra. Bemeneti interjúk – szakmai önértékelés 124
13. ábra. Kimeneti interjúk – szakmai önértékelés 125
14. ábra. Erősségei 126
15. ábra. Szakmai erősségek 126
16. ábra. Bemeneti interjúk - önmagukra mint tanulókra vonatkozó kategóriák 127
17. ábra. Kimeneti interjúk – önmagukra mint tanulókra vonatkozó kategóriák 127
18. ábra. Bemeneti interjúk – önmagukra mint pedagógusokra vonatkozó kategóriák 127
19. ábra. Kimeneti – önmagukra mint pedagógusokra vonatkozó kategóriák 128
20. ábra. Fejlesztendő területek 129
21. ábra. Fejlesztendő területek bementei interjúkban 129
22. ábra. Fejlesztendő területek kimeneti interjúkban 130
23. ábra. Bemeneti interjúk – fejlesztési célok 131
24. ábra. Kimeneti interjúk - fejlesztési célok 131
25. ábra. A fejlesztendő területekből következik a fejlesztési cél 132
26. ábra. A célok elérése támogatással – bemeneti interjúk 135
27. ábra. A célok elérése – kimeneti interjúk 135
28. ábra. Az oktatási folyamat tényezői mentén történő önértékelés – Kísérleti csoport (bemenet- kimenet) 138
29. ábra. Az oktatási folyamat tényezői mentén történő önértékelés – Kontrollcsoport (bemenet- kimenet) 140

30. ábra. Az önértékelés alkalmazásának említése a tanítás során (Kísérleti csoport) ... 145
31. ábra. Az önértékelés alkalmazásának említése a tanítás során (Kontrollcsoport) ... 146
32. ábra. Az önértékelés tanításban történő alkalmazásának megítélése ... 147
33. ábra. 1. hallgató – a tanórák utáni interjúk kódjai ... 155
34. ábra. Az értékelés összefüggései (2. hallgató) ... 156
35. ábra. 2. hallgató – tanórák utáni interjúk kódjai ... 161
36. ábra. Az értékelés összefüggései (2. hallagtó) ... 164
37. ábra. 3. hallgató – a tanórák utáni interjúk kódjai ... 169
38. ábra. Az értékelési kategóriák átfedései ... 170
39. ábra. 4. hallgató – a tanórák utáni interjúk kódjai ... 173
40. ábra. A Feszültség a hallgatóban kategória átfedései ... 174
41. ábra. Az Értékelés kategóriák átfedései ... 175
42. ábra. 5. hallgató – a tanórák utáni interjúk kódjai ... 179

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat. Kísérleti csoport általános énhatékonyság észlelése-Rangsor 28
2. táblázat. A kimenetkor magasabb átlagot elérő kategóriák 29
3. táblázat. A kísérleti csoport specifikus énhatékonyság észlelése az íráskészség területén 30
4. táblázat. Kontrollcsoport általános énhatékonyság észlelése- Rangsor 32
5. táblázat. Kontrollcsoport speciális énhatékonyság észlelése - Rangsor 35
6. táblázat. Speciálisan az íráskészségre vonatkozó kategóriák 37
7. táblázat. Összesített átlagok az Íráskészség területén a két tanév folyamán 45
8. táblázat. Átlagos eltérések – Íráskészség (7. blokk) 55
9. táblázat. Átlagos eltérés- Iráskészség (3. blokk) 56
10. táblázat. Átlagos eltérés- Beszédkészség (2. blokk) 56
11. táblázat. Átlagos eltérés – Beszédkészség (3. blokk) 57
12. táblázat. Az Énhatékonyság észlelés és az Önértékelés összefüggései – Íráskészség 58
13. táblázat. Az Önértékelés és a Tanári értékelés összefüggései – Íráskészség 59
14. táblázat. Az Énhatékonyság észlelés és a Tanári értékelés összefüggései – Íráskészség 59
15. táblázat. Az Énhatékonyság észlelés és az Önértékelés összefüggései – Beszédkészség 60
16. táblázat. Az önértékelés és a Tanári értékelés összefüggései – Beszédkészség 62
17. táblázat. Az Énhatékonyság észlelése és a Tanári értékelés összefüggései - Beszédkészség 62
18. táblázat. A regresszióba kerülő változók - Íráskészség 65
19. táblázat. A regresszióanalízis eredményeként felállítható modellek- Íráskészség 69
20. táblázat. A regresszióba bevont változók- Beszédkészség 71
21. táblázat. A regresszióanalízis eredményeként felállítható modellek - Beszédkészség 80
22. táblázat. A tanulók énhatékonyság észlelése három mérési pont mentén 83
23. táblázat. Átlagok közötti eltérések – Íráskészség - Kísérleti csoport 84
24. táblázat. Átlagos eltérések – Íráskészség – Kontrollcsoport 85
25. táblázat. Édesanya végzettsége – szignifikáns korrelációk 88
26. táblázat. A tanulók önértékelési ciklushoz megfogalmazott megjegyzései 92
27. táblázat. Az önértékelési ciklushoz megfogalmazott tanulói megjegyzések kvatitatív és kvalitatív jellemzői 96

28. táblázat. Kísérleti csoport 113
29. táblázat. Kontrollcsoport 113
30. táblázat. A kutatás tagolása 115
31. táblázat. A kódolás megbízhatósági mutatói-bemeneti
és kimeneti interjúk..... 117
32. táblázat. A kódolás megbízhatósága a tanórák utáni interjúknál 118
33. táblázat. A fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolása
(vastagon szedve a kísérleti csoport tagjai) 133
34. táblázat. A tanórán és a tanóra végén történő értékelés önértékelése 141
35. táblázat. Az önértékelés tanóra közben és tanóra végén 141
36. táblázat. A képzési kimeneti követelmények (kompetenciák)
mentén történő önértékelés a két csoportnál együtt..... 143
37. táblázat. A képzési kimeneti követelmények (kompetenciák)
mentén történő önértékelés (Kísérleti csoport Be- Ki)..... 144
38. táblázat. A képzési kimeneti követelmények (kompetenciák)
mentén történő önértékelés (Kontrollcsoport Be – Ki)..... 144
39. táblázat. Értékelésre vonatkozó kategóriák (1. hallgató)..... 155
40. táblázat. Értékelési kategóriák (2. hallgató) 161
41. táblázat. Értékelési kategóriák (3. hallgató) 168
42. táblázat. Értékelési kategóriák (4. hallgató) 172
43. táblázat. Értékelési kategóriák (5. hallgató) 178
44. táblázat. Kísérleti csoport összesített kategóriák (N=5) 188