

KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK ÖNSZABÁLYOZÁSÁNAK FEJLESZTÉSE ÖNÉRTÉKELÉSSEL

ZAGYVÁNE SZŰCS IDA

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Intézet*

Az élethosszig történő tanulás feltétele az önszabályozott tanulásra való képesség. Az oktatási folyamatban a pedagógus alapvető feladata a tanulók önszabályozott tanulásának támogatása, fejlesztése. A tanulmány egy kutatótanári program részkutatásának elméleti alapjait mutatja be, ezzel célként kitűzve a kutatás fogalmi bázisának meghatározását, a fogalmak összefüggéseinek bemutatását, a kutatási probléma kibontását, a kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazását, valamint a kutatás módszereinek bemutatását. Mivel a longitudinális vizsgálat még folyamatban van, ezért az adatok elemzése és értelmezése a közeli jövő feladata. Remélhetőleg a vizsgálat eredményei hozzájárulnak a pedagógiai értékelés módszertanának gazdagításához.

Kulcsszavak: önszabályozott tanulás, önértékelés, középiskola, nyelvtanulás

Bevezetés

A tanulási-tanítási folyamat egyik legfontosabb feladata a tanulók önszabályozott tanulásának támogatása annak érdekében, hogy a tanuló minél önállóbb legyen ezen a téren, és kikerülve az iskolapadból megvalósíthatóvá váljon számára az élethosszig tartó tanulás. Ebben a tanulmányban összefoglalom azon elméleti megfontolásokat, amelyek kiindulási pontját jelentik egy, a középiskolai diákok idegennyelv-tanulása területén zajló kutatásnak. A kutatás fő fókusza az önértékelés szerepének tisztázása a diákok önszabályozásában és énhatékonyságának észlelésében. Először az önértékelés értelmezéseit járom körbe, majd rávilágítok az önértékeléssel kapcsolatos dilemmákra. Ezután az önértékelés módjairól ejtek szót, majd az énhatékonyság fogalmát és annak az önszabályozásban betöltött szerepét tárgyalom. A fogalmi tisztázás, az elméleti alapozaás révén jutok el fő kutatási kérdéseim és hipotéziseim megfogalmazásához, amelyek alátámasztásához szükséges empirikus adatok gyűjtése folyamatban van. Remélhetőleg hamarosan be tudok számolni longitudinális kutatásom eredményeiről.

Elméleti alapozás

Az önértékelés értelmezései

Az önértékelés fogalma nem új keletű a neveléstudományi kutatásokban, azonban a szakirodalom áttekintése során a fogalom különböző értelmezései bontakoznak ki előttem. Az egyik értelmezési kör az, ami inkább egyfajta történeti ívet ír le. Kiindulópontja az a definíció, amely az önértékelést mint ismeretet határozza meg, majd a készség, a kompetencia és a módszer értelmezésein keresztül eljut az önszabályozott tanulást biztosító funkcióként történő meghatározáshoz (Boud, 1995; Black & Wiliam, 1998; Andrade & Boulay, 2003; Noonan, & Randy, 2005; Panadero, Brown & Courtney, 2014; Zimmerman, 2000; Alonso-Tapia & Panadero, 2013, 563–564).

Egy másik megközelítési mód az önértékelésnek az értékelés fogalmán belüli elhelyezése. A Scriven által felállított tipológia alapján (diagnosztikus, formatív és szummatív értékelés) az önértékelés a formatív értékelés egyik típusa, melynek célja a tanulás támogatása: reflektálás, visszacsatolás a tanulás folyamatára és eredményére (Brown & Harris, 2013).

A harmadik megközelítési mód az utóbbi évtizedben egyre nagyobb teret nyert. Az önértékelést a hagyományos értelmezési keretből kiemelve az önszabályozott tanulás motorjaként határozza meg, értve alatta különböző mechanizmusok és technikák együttes alkalmazását abból a célból, hogy a tanuló reflektáljon saját tanulási folyamatára és tanulási eredményeire, majd értékelje azokat. **A tanulási tevékenység monitorozása és az arról, valamint annak eredményéről való ítéletalkotás az önértékelés két meghatározó komponense** (Panadero, Brown & Strijbos, 2016, 3). Elemzésemben a továbbiakban ezt az értelmezést vesszem alapul, és e szempont mentén követem tovább az önértékelésre vonatkozó legutóbbi kutatásokat.

Számos vizsgálat támasztotta alá az önértékelés fejlesztő hatását a tanulási folyamat során. Ezek közül vannak olyanok, amelyek **a tanulók önértékelési képessége fejlesztésének és a tanulási eredmények javulásának együtt járását** bizonyították (Brown & Harris, 2013; Panadero, Alonso-Tapia & Huertas, 2012; Ramdass & Zimmerman, 2008). A kutatások egy másik csoportja **az önértékelés és az önszabályozott tanulás egymásra történő pozitív hatását** igazolták (Kostons, Van Gog, & Paas, 2012; Panadero, Jonsson, & Strijbos, 2016; Lan, 1998). A vizsgálatok harmadik csoportja **az önértékelési képesség fejlesztésének és a feladatspecifikus tanulói énhatékonyságnak a kapcsolatára** fókuszált (Olina & Sullivan, 2004; Ramdass & Zimmerman, 2008; Andrade et al., 2009), bár ezek közül nem mindenhol sikerült alátámasztani a két konstruktum egymásra gyakorolt pozitív hatását. A második és harmadik csoport sajátos keresztmetszetét jelentik azok a metaelemzések, amelyek **az önértékelésnek az önszabályozott tanulásra és az énhatékonyságra gyakorolt pozitív hatását** állapították meg (Panadero et al., 2017). Végül pedig meg kell említenem

azokat a kutatásokat, amelyek **a tanulói önértékelés más értékelési formák támogatásában játszott szerepét vizsgálták** rámutatva arra, hogy az önértékelés segítségével sokkal inkább magáénak érzi a tanuló a tanulást, és sokkal aktívabban alkalmaz bizonyos önszabályozó stratégiákat (Black & Wiliam, 1998; Nicol & McFarlane-Dick, 2006; Tan, 2012; Taras, 2010).

Dilemmák az önértékeléssel kapcsolatban

Ma már egyre inkább elfogadott és alkalmazott a tanulók önértékelése a tanárok körében, ugyanakkor gyakran említik kritikaként **annak megbízhatóságát** (Ross, 2006, Panadero, Brown & Strijbos, 2016, Demore, 2017).

A probléma megoldása lehet a tanulói önértékelés pontosságának a biztosítása (mennyire találkozik a tanulói értékítélet a tanári értékítélettel), ebből következik számos, a tanártól és tanulóktól függő tényező figyelembevétele az önértékeléshez. Ilyen tényezők lehetnek például, hogy a tanuló látja-e vagy sem 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 megélése). 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 érthetőek a tanulók számára az önértékelés kritériumai? A kritériumok mennyire feladatspecifikusak? Ösztönzik-e a tanulókat az őszinte nyílt véleményformálásra (Schwartz & Perkins, 1989, 64)?

Ezek mind olyan tényezők, amelyek a sikeres és megbízható tanulói önértékelés fontos feltételei, valamint a kérdésekre adott válaszok egyértelműen az önértékelés alkalmazásának módszertani vonatkozásait vetik fel.

Az önértékelés módjai

Az önértékelésnek számos módja lehetséges. Panadero, Brown & 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 – megvan, hiányzik) (Black & Harrison, 2001; Clarke, 2005);

- önbecslés: a tanuló a saját munkáját egy értékelési útmutató alapján sorolja be osztályzatokba, kategóriákba, vagy úgy, hogy megadott kérdésekre objektív válaszokat ad, vagy úgy, hogy a megadott modellválaszokhoz hasonlítja saját munkáját (Clarke, 2003);
- önértékelési táblázatban pontosan meghatározott indikátorok alapján értékeli a tanuló a munkáját, az indikátorok pontosan mutatják a fejlődési fokozatokat (Andrade & Valcheva, 2009).
- Egy másik felosztása az önértékelés módjainak:
 - az összes szerehető pontszám becslése a teszt megírása előtt és után,
 - annak eldöntése, hogy az adott tesztfeladatot helyesen vagy helytelenül oldotta meg a tanuló,
 - annak megbecslése, hogy hány feladatot tud a tanuló megoldani meghatározott idő alatt,
 - önértékelési táblázatban meghatározott, a fejlődési fokozatokat mutató indikátorokkal történő önértékelés (rubrics),
 - saját munka más tanulók munkájához történő viszonyítása (Brown, Andrade & Chen, 2015).

Az önértékelés eszközei rendkívül változatos képet mutatnak. Számos módszertani útmutató tartalmazza ezeket a kérdőíveket, kártyákat, táblázatokat. A teljesség igénye nélkül ezek közül két, az előbbieknél kissé bonyolultabb önértékelést lehetővé tevő eszközt említenék meg: az önértékelési naplót és a portfóliót.

Boud (1992) vezette be az önértékelési napló fogalmát. Az önértékelési napló egy olyan hivatalos dokumentum, amelyet a tanuló vezet, s amelyben megjelennek a kitűzött tanulási céljai, az azok megvalósítását alátámasztó tanulási eredmények, valamint az ezekre vonatkozó tanulói megjegyzések (Mit éreznek az eredményekkel kapcsolatban?).

Szintén az önértékelést segíti a tanulói portfólió. Ez a tanuló munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulónak részt kell vennie a tartalom összeállításában; a gyűjteményeknek tartalmazniuk kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontokat és a tanulók önreflexióit (Lénárd & Rapos, 2006, 25). A portfóliókat kategorizálni lehet aszerint, hogy mire fókuszálnak, mire irányul a tanulói munkák gyűjtése. Beszélhetünk fejlődési, folyamat-, legjobb munkákat tartalmazó és a tanulási célok mentén összeállított portfólióról (Lénárd & Rapos, 2006, 26).

A továbbiakban a kutatásomban felhasznált önértékelési eszközt és annak használatára vonatkozó módszertani megfontolásokat fogom részletesebben bemutatni. Ez nem más, mint egy önértékelési táblázat, amelyben részletesen meghatározott és

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

A kutatók a táblázat alkalmazásának három előnyére hívják fel a figyelmet: normatív értékelés esetén rávilágít a tanulói teljesítmények közötti relatív különbségekre, kritériumorientált értékelés esetében pontosan leírja a tanulói teljesítményt (teljesítette vagy nem a tanuló a kritériumot), valamint pontos és átfogó képet ad a tanulók aktuális feladatra vonatkozó teljesítményéről, ezáltal lehetővé teszi 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 önértékelés révén történő tanulása.

Az önértékelés eme eszközének hatékony alkalmazásához elengedhetetlen a megfelelő módszertan alkalmazása. Nem maga az eszköz, hanem annak felhasználási módja az, ami a tanuló fejlődését elősegíti. A fejlődési szintekhez tartozó kritériumok tanulási célokat fogalmaznak meg. A kérdés az, hogyan éri el a tanuló ezeket a tanulási célokat. Itt csatlakozik be a tanár által alkalmazott módszer(ek), amely(ek) 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 tanuló 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 (Andrade, 2005; Reeves & Stanford, 2009). A tanulók számára is fontosak ezek a kritériumok, hiszen segítik őket abban, hogy energiájukat a célok elérésére fordítsák. A kritériumok segítik a tanárt a mo-

nitorozásban, a tanulót pedig az önmonitorozásban. A kritériumok egyénre szabott visszacsatolást tesznek lehetővé a tanár számára, és megkönnyítik 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 a tanulók számára is egyértelművé válik, hogy a tanár egy objektív eszköz segítségével értékeli munkájukat. Az önértékelési táblázat alkalmazásának számos előnye közül a tanulók tanulásának támogatását támasztotta alá nagyon sok kutatás (Stiggins & Chappuis, 2005; Dickinson & Adams, 2017; Fraile, Panadero & Pardo, 2017, Janssen, Meier & Trace, 2015).

Meg kell azonban említeni az eszköz használatának nehézségeit. Ilyen például, hogy a kritériumleírások nem biztos, hogy minden tanuló számára egyértelműek (Kamil, 2003). Ennek kiküszöbölésére fontos, hogy a tanár elmagyarázza szóban a kritériumokat, és konkrét példákat is felsorakoztasson. Bármennyire is jó a kritériumrendszer, nem hagyható el a hozzá illeszkedő tanítás (Mabry, 2004). Éppen ezért a modellezés, a tanulók ösztönzése, hogy bátran kérdezzenek, ha valamit nem pontosan értenek, a folyamatos visszacsatolások biztosítása nélkül nem lehet ezt az eszközt hatékonyan használni. Érdemes a tanítási folyamatra ráilleszteni az önértékelés eme eszközét. Sokkal többet profitálhat belőle a tanár és a tanuló is, ha nem csak a végső produktum értékelésére használják fel. Minden értékelésnél fontos kritérium az érvényesség, megbízhatóság és az objektivitás. Felmerül tehát a kérdés, hogyan lehet mindezeket biztosítani. Az érvényességhez nagyon fontos, hogy a tantervben meghatározott tananyaghoz kell illeszteni a kritériumrendszert. A megbízhatóság és objektivitás érdekében érdemes átgondolni és továbbfejleszteni a közösen kialakított kritériumrendszert annak alapján, hogy összevetjük a hivatalosan kidolgozott (pl. érettségi) kritériumrendszerrel, vagy megmutatjuk egy kollégánknak véleményezés céljából, esetleg megkérjük egy kollégánkat a tanulói munka kiértékelésére az általunk kidolgozott kritériumrendszer alapján. A legbiztosabb információkat azonban magunktól 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).

Énhatékonyság

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

Egy másik nagyon fontos dolog, hogy **az énhatékonyság meghatározó szerepet tölt be az önszabályozáson belül** (Zimmerman, 2000). Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons (1992) kétfajta énhatékonyságot különböztet meg: az önszabályozásra és a teljesítményre vonatkozó énhatékonyságot, 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: egyetemi tanárjelöltek önszabályozásra vonatkozó énhatékonysága az *íráskészség fejlesztésekor pozitívan befolyásolta a tanárjelöltek teljesítményre és önszabályozásra vonatkozó énhatékonyságának előrejelzését, illetve a két területen való énhatékonyság észlelése pozitívan befolyásoltak az előre kitűzött tanulási céljaikat, majd a kurzus végi jegyeik előrejelzését*. Az énhatékonyság és a tanulmányi teljesítmény pozitív összefüggését bizonyították más kutatók is (Bong & Skaalvik, 2003; Nisbet et al., 2005; Wen & Johnson, 1997). Ezek közül meg kell említeni a diákok körében végzett énhatékonyság-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 kontextusspecifikus**, ezért külön szólnom kell azokról a kutatásokról, amelyek **valamilyen tantárgyhoz kötötten** vizsgálták annak hatásmechanizmusait. Például középiskolai diákok énhatékonyságának és a matematika területén elért tanulmányi eredményeinek a pozitív kapcsolata (Stevens et al., 2004),

vagy általános iskolások énhatékonyságának és a matematika területén elért tanulmányi eredményeinek pozitív kapcsolata (House, 2006) sorolható ide. Egy másik kutatás pedig egyetemi tanárjelöltek énhatékonyságának szerepét vizsgálta az angol nyelv mint második idegen nyelv tanulásában (Wang et al., 2013). Ez utóbbi 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.

A szakirodalom áttekintése lehetőséget teremtett számomra vizsgálatom főbb szempontjainak a kijelöléséhez. Ez pontosabban négy szempontot jelent: **a tanulás folyamatára vonatkozó önértékelés, a tanulás eredményére vonatkozó önértékelés, a tanulás önszabályozására vonatkozó énhatékonyság és a tanulmányi teljesítményre vonatkozó énhatékonyság**. Mind a négy szempont közös eredője az önszabályozott tanulás. Kutatásom során tehát e négy szempont bonyolult viszonyrendszerét kívánom feltárni. Mivel mind a négy konstruktum kontextushoz kötött, így ki kellett jelölnöm azt a konkrét helyzetet, amelyben a vizsgálat megvalósul. Mivel jómagam gyakorló nyelvtanár vagyok, így kézenfekvő volt az angol nyelv tanításának, azon belül pedig az íráskészség fejlesztésének szolgálatába állítani az önértékelés rendszeres alkalmazását.

A kutatás bemutatása

Kutatótanári programom egyik részkutatása akciókutatás, amelynek célja saját gyakorlatom megértése, értékelése, szakmai fejlődésem elősegítése (Havas, 2004), továbbá javaslatként 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 széles körű elemzése alapján. Ezek a következők:

- pedagógiai gyakorlati problémából indul ki, 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 közzlése alátámasztott (Vámos & Gazdag, 2015, 37).

Kutatási problémaként merült fel, hogy egy adott önértékelési eszköz és annak módszeres alkalmazása segíti-e és ha igen, akkor milyen mértékben a tanulókat az angol mint második idegen nyelv tanulásában. E probléma generálta kutatási kérdéseimet, amelyek révén főként azt szeretném megtudni, hogy hatékonyabbnak érzik-e a tanulók önmagukat az angol nyelv tanulásában (a tanulás eredményére és a tanulás szabályozására vonatkozóan) a rendszeresen végzett önértékelés hatására. További részkérdéseim: Kimutathatók-e a tanulók tanulásának folyamatát elemezve az önszabályozás elemei (helyzetértékelés [előzetes önértékelés] – célkitűzés – tervezés a célok eléréséhez, tevékenységek a célok eléréséhez – önreflexió – önértékelés a vizsgálati folyamat végén – újratervezés) (Andrade, & Valtcheva, 2009)? Hogyan változnak ezek az elemek mennyiségi és minőségi szempontból a tanulás folyamatában? 2. Kimutatható-e és ha igen, akkor milyen változás a diákok önértékelése és a tanár értékelése viszonylatában? És végül a tanév során alkalmazott rendszeres önértékelés hozzájárul-e valamilyen mértékben a diákok saját énhatékonyságának növekedéséhez egyrészt az angol mint második idegen nyelv tanulásában (tanulási teljesítmény), másrészt az angol nyelv tanulásának önszabályozásában (Wang et al. 2013)?

Mínezen kérdések megválaszolásához a következő hipotéziseket állítottam fel:

H1: Feltételezem, hogy a tanulók tanulásának folyamatában mennyiségi változások lesznek kimutathatók az önszabályozás tekintetében.

H2: Feltételezem, hogy a tanulók tanulásának folyamatában minőségi változások lesznek kimutathatók az önszabályozás elemeinek tekintetében.

H3: Feltételezem, hogy a tanulók önértékelése pontosabb lesz, objektívebben értékeli saját teljesítményüket (Lénárt & Rapos, 2006; Panadero, Strijbos & Brown, 2016) – közelítenek a tanár értékeléséhez.

H4: Feltételezem, hogy az általam alkalmazott önértékelési eszköz és módszer hozzájárul a diákok énhatékonyságának növekedéséhez az angol mint második idegen nyelv elsajátításában (tanulási teljesítmény: angol nyelv egészében és íráskészség részben).

H5: Feltételezem, hogy az általam alkalmazott önértékelési eszköz és módszer hozzájárul a diákok személyes énhatékonyságának növekedéséhez az angol nyelv tanulásának önszabályozásában.

Vizsgálataimat saját, 9. évfolyamos (15-16 éves) diákjaim körében végzem el, akik heti öt órában tanulják az angol nyelvet egy megyei jogú város gimnáziumában. A diákok két csoportra oszthatók: vizsgálati csoport és kontrollcsoport.

A kutatás módszereiként dokumentumelemzést és kérdőíves kikérdezést alkalmazok, amelyekhez egy, a célra a diákokkal közösen kifejlesztett önértékelési eszközt (értékelő táblázat, amely magában foglalja az előzetes és a feladat végrehajtása utáni

önértékelést, a tanulók tanulási naplóját), az adott feladat megoldására vonatkozó tanári értékelést (becslés) és a diákok énhatékonyságának mérésére alkalmas kérdőívet (év elején és a végén) fogok felhasználni (Wang et al., 2013 által kifejlesztett mérőeszköz továbbfejlesztett változata).

Az adatgyűjtés egy tanévet vesz igénybe, amely három fő fázisra osztható:

1. fázis: A tanév elején énhatékonyság-mérés a két csoportnál.
2. fázis: A tanév közben öt alkalommal íráskészséget fejlesztő feladatok végrehajtása során a rubrics használata és a segítségével gyűjtött adatok elemzése. Év végén a két csoport énhatékonyságának mérése, az év eleji énhatékonyságot mérő eredményeikkel való összevetése.
3. fázis: Adatok elemzése, értékelése, eredmények publikálása.

A vizsgálat jelenleg a 2. fázisban jár, de az adatok folyamatos gyűjtése során is látható számomra, hogy eredményeimmel sikerül nemcsak az idegen nyelv, hanem más tantárgyak tanítása esetében is hasznos módszertani javaslatokat megfogalmaznom az önértékelésre vonatkozóan.

Összegzés

Tanulmányomban kutatótanári programom egyik részkutatásának elméleti alapozását, kutatási kérdéseit, hipotéziseit, mintáját, módszereit és eszközeit mutattam be. Mivel az adatgyűjtés folyamatban van, így az adatelemzést, értékelést csak a tanév lezárultával tudom majd elvégezni. Remélhetőleg eredményeim segítségével olyan javaslatokat tudok megfogalmazni a pedagógiai értékelés elméletére és gyakorlatára vonatkozóan, amelyek hozzájárulnak a tanulók önszabályozott tanulásának fejlesztéséhez.

Felhasznált 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. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27–30.
- Andrade, H. G. & Boulay, B. A. (2003). Role of Rubric-Referenced Self-Assessment in Learning to Write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21–34.

- Andrade, H. & Valcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19. doi: 10.1080/00405840802577544
- Andrade, H., Wang, X. L., Du, Y. & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *Journal of Educational Research*, 102(4), 287–301.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586–598.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–73. doi: 10.1080/0969595980050102
- 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.
- 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. (1992). The Use of Self-assessment Schedules in Negotiated Learning, *Studies in Higher Education*, Volume 17, No. 2, 1992.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. RoutledgeFalmer, New York.
- 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, CA: Sage.
- 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
- Clarke, S. (2003). *Enriching Feedback in the Primary Classroom*, Hodder Murray. ISBN: 0340872586
- Clarke, S. (2005). *Formative assessment in the secondary classroom*. Abingdon, UK: Hodder Murray.
- 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.evalproplan.2017.07.005
- Demore, W. (2017). Know Thyself: Using Student Self-Assessment to Increase Student Learning Outcomes, *SMTC Plan B Papers*. 63. Forrás: https://repository.uwyo.edu/smtc_plan_b/63, utolsó letöltés: 2022. 03.15.

- 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>
- Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése, *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 6. sz. p. 3–8.
- 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.
- Janssen, G., Meier, V. & Trace, J. (2015). Building a better rubric: Mixed methods rubric revision. *Assessing Writing*, 26, 51–66. doi:<https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.07.002>
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144.
- 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. DOI: 10.1007/s11136-013-0492-8
- Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Lénárd, S. & Rapos, N. (2006). Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez 3. *MAGTÁR - Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez 3*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://magofi.hu/magtar-otletek/fejlesztto-ertekeles-090617-1> Letöltés ideje: 2019. 10. 02.
- 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. DOI: 10.1037/0003-066x.57.9.705
- 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), New York: Teachers College Press.
- 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. DOI: 10.17543/iskkult.2017.1-12.19
- Nicol, D. & McFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning, a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. 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, 100–107.

- Noonan, B. & Randy Duncan, C. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools, *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Volume 10 Number 17, November 2005, ISSN 1531-7714
- 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. DOI: 10.1007/s10964-018-0952-0
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. & Huertas, J. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813. doi: 10.1016/j.lindif.2012.04.007
- 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*, December 2016, Volume 28, Issue 4, pp 803–830, DOI: 10.1007/s10648-015-9350-2
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- 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.
- 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*. New York, NY: Routledge.
- Payne, L. (2003). Anti-Social Behaviour: Children and Society, Volume 17, Issue 4, (2003) pp. 321–324.
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2008). Effects of Self-Correction Strategy Training on Middle School Students' Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Mathematics Division Learning, *Journal of Advanced Academics*, Vol 20, Issue 1, 2008.
- Reeves, S. & Stanford, B. (2009). Rubrics for the classroom: Assessments for students and teachers. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(1), 24.
- 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. DOI: 10.1002/casp.2450010203

- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11. Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 848–856. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, Volume 25, 1990, Issue 1
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Schwartz & Perkins (1989). *The Nine Basics of Teaching Thinking*, In Costa, A. L., Bellanca, J. & Fogarty, R. (Eds.) *If Minds Matter. A Foreword to the Future*, Volume Two, Skylight Publishing, Inc. Palatine, Illinois.
- 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.
- Tan, K. H. K. (2012). *Student self-assessment. Assessment, learning and empowerment*. Singapore: Research Publishing.
- 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
- 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. DOI: 10.1353/csd.0.0073
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–40). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment, *American Educational Research Journal*, 31(4)1994
- 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>

- 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.
- 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.