

KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK ÉNHATÉKONYSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

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 fejlesztése. A tanulmány egy nagyobb kutatás részkutatásának eredményeit mutatja be. A longitudinális vizsgálat során az általunk tanított középiskolás diákok énhatékonyságának alakulását helyeztük a középpontba. Kutatási célunk az volt, hogy feltárjuk, az angol nyelv tanulása során végzett rendszeres önértékelés eredményeként változott-e, és ha igen, akkor milyen mértékben a tanulók énhatékonyságának észlelése. Kutatásunk akciókutatás, amelynek során lehetőségünk volt összehasonlítani kísérleti csoportunk eredményeit egy kontrollesoportéval. Eredményeink bizonyára hozzájárulnak kutatótanári programunk gazdagításához, amelynek fő célja az önszabályozott tanulás fejlesztési lehetőségeinek feltérképezése az önértékelés egy bizonyos módszerének (rubrics) segítségével.

Kulcsszavak: énhatékonyság észlelése, angolnyelv-tanulás, íráskészség fejlesztése, önszabályozott tanulás

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. Számos kutatás foglalkozik az önszabályozott tanulással, az élethosszig tartó tanulás motorjával. Ebben a vizsgálatban 9. évfolyamos gimnáziumi tanulók énhatékonyság-észlelésének vizsgálatát tűztük ki célul, mégpedig oly módon, hogy az íráskészségre vonatkozóan a tanév során rendszeresen építettünk be önértékelést a tanulók számára. A kutatás 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. Jelen tanulmányunkban először a vizsgálat alapját képező fogalmi rendszert fejtjük ki, majd ezt követően bemutatjuk egy nagyobb akciókutatás részkutatását, ismertetjük eredményeit, amelyek

nélkülözhetetlenek az akciókutatás egészére vonatkozó további irányok kijelöléséhez. Fogalmi rendszerünk három fő eleme az önszabályozott tanulás, az énhatékonyság észlelése és az önértékelés.

Elméleti alapozás

Önszabályozott tanulás

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

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

Panadero szerint az önszabályozott tanulás egy ernyőfogalomként értelmezhető, mivel az a tanulás kognitív, metakognitív, viselkedéssel kapcsolatos, motivációs és érzelmi szempontjait öleli fel. Ennek következtében számos tényező alakítja a tanulást (pl. énhatékonyság észlelése, az akarat, a kognitív stratégiák) (Panadero, 2017). Az önszabályozott tanulás hat modelljét elemezve Panadero megállapítja, hogy az önszabályozott tanulás ciklikus, amelyben különböző fázisok és folyamatok váltják egymást. Bár bizonyos modellek három egymástól jól elkülöníthető fázisról szólnak: előkészítő szakasz (a feladat elemzése, tervezése, célok aktivizálása és a célkitűzés) a végrehajtás (az adott feladat végrehajtása monitorozással kísérvé) és az értékelés (reflektálás, szabályozás és a jövőbeli feladatokhoz adaptálódás) (Zimmerman és Pint-rich modellje), más modellekben (Winne & Hadwin, Boekaerts, Efkliides modelljei) az önszabályozott tanulást egy nyitott folyamatként értelmezik ismétlődő fázisokkal, amelyek nem egyértelműen elkülöníthetők egymástól. Bármelyik modellt is vesszük alapul, mindegyikben fontos szerepet játszik a feedback, azaz a visszacsatolás és az önértékelés.

Az önszabályozásra képes tanuló jellemzőit Zimmerman a következőkben foglalja össze:

- a tanulás a tanuló által kezdeményezett;
- képes személyes céljai megfogalmazására;
- kitart feladatai végrehajtása mellett;
- önálló;

- hatékony tanulási stratégiákat alkalmaz;
- a következmények jelentőségét felméri;
- önreflektív, a tanulásra vonatkozó metakognitív tevékenységet végez;
- kialakult érdeklődéssel rendelkezik;
- saját képességeit reálisan ismeri;
- a tanulással szembeni pozitív attitűddel rendelkezik (Zimmerman, 1995, p. 218).

Énhatékonyság észlelése

Az önszabályozott tanuláshoz nélkülözhetetlen motivációs tényező a tanuló énhatékonyság-észlelése (Bandura, 1997; Schunk, 1991), amely az ember adott kontextus által meghatározott szubjektív meggyőződése arra vonatkozóan, hogy egy konkrét feladatot sikeresen végrehajt 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 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).

Az énhatékonyság észlelése meghatározó szerepet tölt be az önszabályozáson belül (Zimmerman, 2000). Zimmerman, Bandura és Martinez-Pons (1992) kétfajta énhatékonyság-észlelést különböztet meg: az önszabályozásra és a teljesítményre vonatkozó énhatékonyság-észlelést, és véleményük szerint az önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság észlelése pozitívan hat a tanulmányi teljesítményre vonatkozó énhatékonyság észlelésére. Zimmerman és Bandura kutatási eredményei (1994) megerősítették az előbbi megállapítást: tanárjelöltek önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság-észlelése az íráskészség fejlesztésekor pozitívan befolyásolta a tanárjelöltek teljesítményre és önszabályozásra vonatkozó énhatékonyságának előrejelzését, illetve a két területen való énhatékonyság észlelése pozitívan befolyásolta az előre kitűzött tanulási céljaikat, majd a kurzus végi jegyeik előrejelzését. Az énhatékonyság észlelése és a tanulmányi teljesítmény pozitív összefüggését bizonyították más kutatások is (Bong & Skaalvik, 2003; Nisbet et al., 2005; Wen & Johnson, 1997). Ezek közül meg kell említeni a diá-

kok körében végzett éhatékonyság-vizsgálatokat (Turner et al., 2009; Molnár & Péter-Szarka, 2017), melyek alátámasztották, hogy a magasabb éhatékonyságú diákok tanulmányaik iránti elköteleződése is erősebb lesz (Olivier et al., 2019).

Mivel az éhatékonyság kontextusspecifikus, ezért külön szólnunk kell azokról a kutatásokról, amelyek valamilyen tantárgyhoz kötöten vizsgálták annak hatásmechanizmusait. Például középiskolai diákok éhatékonyságának észlelése és a matematika területén elért tanulmányi eredmények pozitív kapcsolata (Stevens et al., 2004) vagy általános iskolások éhatékonyság-észlelése és a matematika területén elért tanulmányi eredmények pozitív kapcsolata (House, 2006) sorolható ide. Egy másik kutatás pedig tanárjelöltek éhatékonyság-észlelésének szerepét vizsgálta az angol mint 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 éhatékonyság vonatkozásában (The Questionnaire of English Self-Efficacy), jobb tanulási eredményeket mutattak fel ezen a területen, és több energiát fektettek tanulásuk szabályozásába.

Meg kell említenünk azokat a kutatásokat, amelyek a különböző nyelvtanulási stratégiákkal, nyelvi készségekkel kapcsolatban vizsgálták az éhatékonyság észlelését: a hallott szövegértéssel kapcsolatban (Graham, 2011), az olvasott szövegértéssel kapcsolatban (Naseri & Zaferanieh; 2012; Tobing, 2013), a beszédkészséggel kapcsolatosan (Asakereh & Dehghannezhad, 2015; Desmalazia & Septiani, 2017), az íráskészségre vonatkozóan (Williams & Takaku, 2011), a tanulmányi eredmények vonatkozásában (Huang & Chang, 1996), a motivációra vonatkozóan (Ersanli, 2015, Husain, 2014). Mindezeket azért fontos megemlítenünk, mert saját kutatásunk az angol nyelv tanulásával kapcsolatos általános éhatékonyság és az íráskészség tekintetében észlelt éhatékonyság vizsgálatára fókuszál.

Az önértékelés értelmezései

Az önértékelés fogalma nem új keletű a neveléstudományi kutatásokban, azonban a szakirodalom áttekintése során a fogalom különböző értelmezései bontakoznak ki előttünk. A következőkben a különböző értelmezéseket nagyobb logikai egységekként tárgyaljuk. Ezek részletesebb kifejtésére egy másik munkánkban került sor (vö. Zagyváné, 2020). 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, pp. 563–564.).

Egy másik megközelítési mód az önértékelés 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 keretektől 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. Az önértékelés, a tanulási tevékenység monitorozása és az arról, valamint annak eredményéről való ítéletalkotás az önértékelés két meghatározó komponense (Panadero, Brown & Strijbos, 2016, p. 3.). Elemzésünkben a továbbiakban ezt az értelmezést vesszük alapul, és e szempont mentén követjük 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 igazolta (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 énhatékonyság-észlelésre gyakorolt pozitív hatását állapították meg (Panadero et al., 2017). Végül pedig meg kell említenünk azokat a kutatásokat, amelyek a tanulói önértékelés más értékelési formák támogatásában játszott szerepét vizsgálták rámutatva arra, hogy az önértékelés segítségével sokkal inkább magáénak érzi a tanuló a tanulást, és sokkal aktívabban alkalmaz bizonyos önszabályozó stratégiákat (Black & Wiliam, 1998; Nicol & McFarlane-Dick, 2006; Tan, 2012; Taras, 2010).

Az önértékelés módjai a szakirodalomban

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

- önbesorolás: a tanuló valamilyen értékelőeszközt használ saját munkájának mennyiségi vagy minőségi szempontból történő értékelésére (pl. jelzőlámpa – sikerült versus nem sikerült, ellenőrző lista – megvan, hiányzik) (Black & Harrison, 2001; Clarke, 2005);
- önbecslés: a tanuló a saját munkáját egy értékelési útmutató alapján sorolja be osztályzatokba, kategóriákba vagy úgy, hogy megadott kérdésekre objektív válaszokat ad, vagy úgy, hogy a megadott modellválaszokhoz hasonlítja saját munkáját (Clarke, 2003);
- önértékelési táblázatban pontosan meghatározott indikátorok alapján értékeli a tanuló a munkáját, az indikátorok pontosan mutatják a fejlődési fokozatokat (Andrade & Valtcheva, 2009).

Egy másik felosztása az önértékelés módjainak:

- az összes szerezhető pontszám becslése a teszt megírása előtt és után,
- annak eldöntése, hogy az adott tesztfeladatot helyesen vagy helytelenül oldotta meg a tanuló,
- annak megbecslése, hogy hány feladatot tud a tanuló megoldani meghatározott idő alatt,
- önértékelési táblázatban meghatározott, a fejlődési fokozatokat mutató indikátorokkal történő önértékelés (rubrics) (Brookhart, 2003, p. 4; Tan & Prosser, 2004; Panadero & Jonsson, 2013, p. 138),
- saját munka más tanulók munkájához történő viszonyítása (Brown, Andrade & Chen, 2015).

Longitudinális vizsgálatunk során az önértékelési táblázatot alkalmaztuk az önértékelés eszközeként, amelynek hatékony alkalmazásához elengedhetetlen bizonyos módszertani elvek érvényesítése. Nem maga az eszköz, hanem annak felhasználási módja az, ami a tanuló fejlődését elősegíti. A fejlődési szintekhez tartozó kritériumok tanulási célokat fogalmazznak meg. A kérdés az, hogyan éri el a tanuló ezeket a tanulási célokat. Itt csatlakozik be a tanár által alkalmazott módszer/módszerek, ami által a tanulás megvalósítható. Nagyon fontos, hogy hogyan történik meg a célok kijelölése. Mindenképpen érdemes a tanárnak egyeztetni a tanulókkal. Nem mindegy, hogyan és mikor történik meg ezeknek a céloknak a kommunikálása a 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 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 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 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 szakirodalom áttekintése lehetőséget teremtett számunkra vizsgálatunk főbb szempontjainak a kijelöléséhez. Ez pontosabban két szempontot jelent: a tanulmányi teljesítményre vonatkozó énhatékonyság észlelése és a tanulás önszabályozására vonatkozó énhatékonyság észlelése. Mind a két tényezőt az önszabályozott tanulás vonatkozásában kívánjuk vizsgálni. Mivel mind a két konstruktum kontextushoz kötött, így ki kellett jelölnünk azt a konkrét helyzetet, amelyben a vizsgálat megvalósul. Gyakorló nyelvtanárként kézenfekvő volt az angol nyelv tanításának, azon belül pedig az íráskészség fejlesztésének szolgálatába állítani az önértékelés rendszeres alkalmazását.

A kutatás bemutatása

Kutatótanári programunk egyik részkutatása akciókutatás, amelynek célja saját gyakorlatunk megértése, értékelése, szakmai fejlődésünk elősegítése (Havas, 2004), továbbá javaslattétel vizsgálataink alapján a helyi tanterv továbbfejlesztésére a tanulók értékelésének vonatkozásában, a neveléstudomány kontextusában pedig a gyakorlat közvetlen kutatása által az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítése (Vámos, 2013). A neveléstudományi akciókutatás fontos paramétereiként fogadjuk el azokat a kritériumokat, amelyeket Vámos Ágnes és Gazdag Emma (2015) neveztek meg a nemzetközi és hazai szakirodalom széles körű elemzése alapján. Ezek a következők:

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

Fő kutatási kérdésként merült fel, hogy egy adott önértékelési eszköz és annak módszeres alkalmazásának eredményeként hatékonyabbnak érzik-e a tanulók önmagukat az angol nyelv tanulásában a rendszeresen végzett önértékelés hatására. Ezen belül is a tanulás eredményére és a tanulás szabályozására vonatkozó énhatékonyság-észlelést kívántuk 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)?

Mínezen kérdések megválaszolásához a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1: Az általunk 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: Az általunk alkalmazott önértékelési eszköz és módszer hozzájárul a diákok személyes énhatékonyság-észlelésének növekedéséhez az angol nyelv tanulásának önszabályozásában.

A minta bemutatása

Vizsgálatainkat saját, 9. évfolyamos (14-15 éves) diákjaink körében végeztük el, akik heti öt órában tanulják az angol nyelvet egy megyei jogú város gimnáziumában. Az iskola a város egyik legnépszerűbb intézménye. A teljes létszám: 650 fő. A diákok az általános iskolából jó és jeles rendű 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 mindkettő egy-egy bejövő osztály egy-egy fél csoportja. Mindkét csoportnak jelen kutatás végzője tanította az angol nyelvet a tanév folyamán heti 5-5 órában. A vizsgálati csoportnál 6 alkalommal végeztünk az íráskészséggel kapcsolatos önértékelést. A kontrollcsoportnál ez nem történt meg.

Az önértékelés megvalósítása

Amint az elméleti bevezetőben is látható, nem pusztán egy önértékelési táblázat kitöltését jelentette az önértékelés megvalósítása, hanem az egy folyamatként írható le. Az első lépés az volt, hogy a megfelelő módszerekkel felkészítettük a tanulókat egy adott írásmű (baráti levél, tanácsadó levél, hivatalos levél, érvelő esszé, történet stb.) megírására. Ezután a tanulókat megismertettük a rubrics, azaz az értékelőtáblázat 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 elkészíteni. A következő lépésben elkészítették az írásművet, majd értékelték azt a közösen kialakított kritériumok mentén szintén a saját táblázatukban. Külön figyelmet fordítottunk 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 kri-

tériumok segítségével. Az értékeket ugyanabban a táblázatban tüntettük fel, amelyben a tanulók korábban előértékelést, majd önértékelést végeztek, ezzel láthatóvá téve számukra az értékelés minden mozzanatát.

Miután kijavítottuk az írásban elkészült munkákat, és beírtuk az egyéni értékelőtáblázatokba az általunk megítélt pontszámokat, visszaadtuk a tanulóknak a munkájukat. Arra kértük a tanulókat, 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 összetett mondatokig.

Kutatási módszerek, mérőeszköz

Az énhatékonyság észlelésének mérésére kérdőíves kikérdezést alkalmaztunk év elején és év végén. A kérdőív egy Wang és munkatársai (2013) által kifejlesztett mérőeszköz továbbfejlesztett változata, amely 49 itemből állt. A kérdések zárt kérdések voltak, amelyek közül az első négy általános adatokra, a következő kérdések 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 beszédképesség és az írásképesség vonatkozásában általában, az angol nyelv tanulásával kapcsolatosan térképezték fel a tanulók énhatékonyság-észlelését. A további saját szerkesztésű 10 item konkrétan az írásképesség és annak önszabályozása vonatkozásában próbálta 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 megítélik, milyen mértékben tartják magukat alkalmasnak a jövőben bizonyos feladatok angol nyelven történő megoldására.

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 – írásképesség Cronbach-alfa = 0,954, N = 32) belső konzisztenciája biztosította. Mivel az angol nyelv tanulására vonatkozó általános énhatékonyság észlelésének mérésére egy adaptált skálát alkalmaztunk (Wang et al., 2013), amelynek érvényességét tudományos vizsgálatok támasztották alá, így a mérőeszköz 32 itemének (9 db olvasott szövegértésre, 10 db írásképességre, 7 hallott szövegértésre, 6 beszédképességre 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 érdekében értékeltük a mérőeszköz megbízhatóságát, valamint az eredmények értelmezésekor támaszkodni igyekeztünk azok más, a tanulók énhatékonyság-észlelésére vonatkozó kutatások eredményeivel történő összehasonlítására. A kutatás tudományetikai elvárásainak teljesítése érdekében szülői értekezleten ismertettük az érintett szülőkkel kutatásunk célját, és írásban kértük beleegyezésüket a vizsgálat megvalósításához. Mivel vizsgálatunk a kutatótanári programunk rész kutatása, 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 az 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.

Eredmények

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 elemzésünkben 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 készségre és egy beszéd-készségre vonatkozó kategória jelent meg. Az 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 olvasott szövegértési 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						
Rangsor (N = 15)	bemenet			kimenet		
	kategória	átlag	átlagos eltérés	kategória	átlag	átlagos eltérés
1.	11. Képes vagy-e kitá- lálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor angol szöveget olvasol?	6,33	0,900	11. Képes vagy-e kita- lálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor an- gol szöveget olvasol?	6,13	1,642
2.	21. Képes vagy-e meg- érteni angol filmeket fel- írat nélkül?	6,20	1,014	27. Képes vagy-e nap- lóbejegyzéseket írni angolul?	6,07	1,534
3.	1. Képes vagy-e angol nyelven olvasott történe- teket megérteni?	6,13	1,125	2. Képes vagy-e az angol házi feladatodat (angol szövegek olva- sása) önállóan megcsi- nálni?	6,00	1,648
4.	2. Képes vagy-e az angol házi feladatodat (angol szövegek olvasása) önál- lóan megcsinálni?	6,07	1,163	21. Képes vagy-e meg- érteni angol filmeket felírat nélkül?	5,73	1,792
	30. Képes vagy-e egy kétoldalas angol szöve- get írni a tanárodrol?	6,07	0,961	18. Képes vagy-e ang- gul bemutatni a tanáro- dat egy másik személy- nek?	5,73	1,163

1. táblázat: Kísérleti csoport általános énhatékonyság-észlelése – Rangsor

A bemeneti-kimeneti átlagokat azonos kategóriák esetében is összevetettük egymással. A kísérleti csoportnál (N = 15) általában az énhatékonyság észlelésére az angol mint idegen nyelv tanulásának vonatkozásában a 32-ből 10 kategóriánál mértünk az év végén magasabb átlagokat, mint az év elején, két kategóriában ugyanazt, a többi kategóriánál alacsonyabb átlagot. Megvizsgáltuk, hogy az átlagok között van-e szignifikáns különbség. Az egymintás t-próba alapján minden kategóriánál szignifikáns ($p < 0,05$), az alapsokaságra nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző eltéréseket találtunk.

A magasabb átlagokat mutató 10 kategóriát készségterületek vonatkozásában is elemeztük (olvasott szövegértés, hallott szövegértés, beszédképesség, írásképesség), ezek között 2 db olvasott szövegértésre, 2 db beszédképességre, 2 db hallott szövegértésre és 4 db írásképességre vonatkozó kategóriát találtunk (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-mailet írni angolul? – írás	18. Képes vagy-e angolul bemutatni a tanárodat egy másik személynak? – beszéd	22. Képes vagy-e angolul válaszolni tanárod kérdéseire? – beszéd	26. Képes vagy-e megérteni telefon-számokat angolul? – hallott szövegértést	27. Képes vagy-e naplőbejegyzéseket 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 újságíciókat? – 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 darab kimenetnél alacsonyabb átlagot mutató kategóriában 7 db az olvasott szövegértésre, 4 db a hallott szövegértésre, 4 db a beszédképességre, 5 db az írásképességre vonatkozott. Egy hallott szövegértésre és egy írásképességre vonatkozó kategória esetében azonos értéket mértünk bemenetkor és kimenetkor is.

A kísérleti csoport az angol nyelv tanulásában általában véve kismértékben, de kevésbé érezte hatékonyának 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 írásképesség vonatkozásában 4 kategória esetében jobb, 1 kategória esetében ugyanolyan és 5 kategória esetében gyengébb átlagok születtek év végén.

Az énhatékonyság észlelése specifikusan az írásképesség vonatkozásában a kísérleti csoportnál

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

A kísérleti csoport eredményei specifikusan az íráskészség vonatkozásában						
Rangsor (N = 15)	bemenet			kimenet		
	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, hogy 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, hogy 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 ($M = 5,11$), mint 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, hogy 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 jelenik meg, 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 kategória, 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 érzik magukat a tanulók az év végén, mint az év elején.

A kontrollcsoport éhhatékonyág-észlelése általában az angol mint első idegen nyelv tanulásakor – bemenet/kimenet

A kontrollcsoport éhhatékonyág-észlelése magasnak tekinthető a bemeneti méréskor ($M = 6,40$), ugyanakkor a kimeneti teszténél alacsonyabb összesített átlag született ($M = 5,86$). A bemeneti teszténél az első három helyen 1 db hallott szövegértésre, 4 db olvasott szövegértésre, 1 db beszédkészségre és 1 db íráskészségre vonatkozó kategória jelenik meg. A kimeneti teszténél 1 db íráskészségre, 3 db olvasott szövegértésre és 1 db hallott szövegértésre vonatkozó kategória van az első három helyen. A bemeneti teszténél az angol nyelvű felirat nélküli filmek hallás utáni megértésében gondolják úgy a tanulók, hogy a leghatékonyabbak. A kimeneti teszténél ez a kategória a harmadik helyen szerepel. A kimenetkor viszont egy kétoldalas angol szöveg egy személy leírásával kapja a legmagasabb átlagot. A házi feladatok, szövegek önálló olvasása megőrzi a második helyet a kimeneti teszténél. Az idegen szó jelentésének kitalálása szövegolvasás közben bemenetkor a második, kimenetkor a harmadik helyen jelenik meg (4. táblázat).

Kontrollcsoport általános énhatékonyság-észlelése – Rangsor						
Rang- sor (N = 17)	Bemenet			Kimenet		
	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 csoport, az olvasott szövegértéssel kapcsolatos kategóriákat jelölte meg többségében 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 kerül az átlagok alapján az első helyre, minden kategória átlaga alacsonyabb kimenetkor,

mint bemenetkor. A csoport énhatékonyságának észlelése alacsonyabb év végén, mint év elején.

Megvizsgáltuk 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] = 6,47; M[kimenet] = 5,65) és a beszédkésztség vonatkozásában volt (16. *Képes vagy-e kérdéseket feltenni angolul a tanárodnak?* M[bemenet] = 6,86; M[kimenet] = 6,00). A kontrollcsoport 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. Kutatásunk szempontjából tehát fontos következtetés, hogy ezen tényezők hatásának feltérképezése a korosztály szempontjából mindenféleképpen egy jövőbeli kutatás feladata lehet. Vizsgálatunk fókuszában továbbra is a rendszeres önértékelés hatása áll, tehát a továbbiakban érdemes még tovább elemezni a kapott adatokat.

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 általában az angol mint első idegen nyelv tanulására vonatkozó észlelt énhatékonyságra, hanem 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 kimenetkor 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, hogy 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

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

Korrelációs vizsgálatokat végeztünk abból a célból, hogy összevessük a tanulók angolnyelv-tanulásra és íráskészségre vonatkozó énhatékonyság-észlelését. Ezen belül is arra voltunk kíváncsiak, hogy az önszabályozás elemei (tervezés, megvalósítás, monitorozás, értékelés) vajon összefüggésbe hozhatók-e egymással ebben a vizsgálatban.

A két konstruktumot (az angolnyelv-tanulásra és az íráskészségre vonatkozó) leíró itemek között minden esetben szignifikáns, az alapsokaságot nagyobb mint 99%-os valószínűséggel jellemző pozitív erős kapcsolat áll fenn, vagyis kutatásunk eredményei megerősítik azokat a korábbi eredményeket, amelyekben az énhatékonyság általános észlelése és a specifikusan valamilyen területen észlelt énhatékonyság egymással szorosan összefüggenek.

Külön megvizsgáltuk azokat a kategóriákat, amelyek az íráskészség önszabályozására vonatkozó énhatékonyság észlelését tárják fel. Ezekben belül is az egyes kategóriák közötti kapcsolatok erősségére fókuszáltunk. Az egymással összefüggést mutató kategóriák a következők voltak, mellettük a korrelációs együtthatók 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 rövid távú célokat kitűzni önmagad számára akkor, amikor egy írásbeli feladatot kell megoldanod (pl. a szöveg terjedelmére 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, hogy 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.

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 ad a csoportok énhatékonyság-észlelésének alakulásáról. Az év végi eredmények összevetésekor látható, hogy az angol nyelv tanulásával kapcsolatos általános énhatékonyság észlelése esetében a 13. *Képes vagy-e e-mailt írni angolul?* és a 27. *Képes vagy-e naplójegyzéseket 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, hogy a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?* – lettek magasabbak az átlagok a kísérleti csoportnál, 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
kontroll csoport (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 megnéztük, hogy van-e szignifikáns különbség a két csoport év végi eredményei között. Nem találtunk ilyet.

Összegzés

Jelenlegi tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy kutatótanári programunk egyik részkutatásának eredményeit ismertessük. A fő cél ebben a szakaszban az általunk 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 végeztünk, amelynek első fázisában egy bemeneti énhatékonyságot mérő kérdőíves kikérdezést alkalmaztunk két általunk tanított középiskolás, kilencedik évfolyamos csoportnál. A második fázisban az egyik csoportnál (kísérleti csoport) rendszeresen alkalmaztuk az íráskészség területén az ön-értékelést. A harmadik fázisban a tanév végén megismételtük a kérdőíves kikérdezést mindkét csoportnál. Ezután az empirikus adatokat leíró és matematikai összefüggéseket feltáró statisztikai módszerekkel elemeztük.

Eredményeink alapján elmondható, hogy az általunk 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, mind az év végén. Mind a két csoportnál alacsonyabb általános énhatékonyság-észlelést mértünk 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-észlelés területén a kísérleti csoportnál alacsonyabb átlagértékek születtek minden kategóriánál az év elején, mint a kontrollcsoportnál. Az év végi mérésnél viszont a kísérleti csoport 3 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, mint a kontrollcsoportnál.

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 vonatkozásában mért énhatékonyság 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 a 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 hipotézisünk 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, csak kismértékű csökkenés történt, de minden vizsgált kategóriában. Ezek a változások az alapsokaságot mindkét csoportban nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemzik. Teljes bizonyossággal tehát nem jelenthetjük ki, hogy a kísérleti csoport eredményei az önértékelés rendszeres alkalmazásának 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 hipotézisünk is részben nyert igazolást. A 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?* 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 általunk alkalmazott önértékelési eszköz és módszer bizonyára hozzájárult a diákok személyes énhatékonyság-észlelésének növekedéséhez az angol nyelv tanulásának önszabályozásában a mintánkban. Ugyanakkor a különbözőségvizsgálatok eredményei nem mutattak az alapsokaságra általánosítható eredményt.

Elfogadjuk a szociális tanulás (Bandura, 1986) elméletének alapvetéseit, amelyek szerint az emberi tevékenységet számos személyes, viselkedésszerű és környezeti tényező befolyásolja, amelyek egymásra különböző mértékben hatást gyakorolnak. Az iskolai környezetben a személyes tényezők például a hitek, attribúciók, a viselkedés tényezői, az alkalmazott tanulási stratégiák és az önszabályozás, a környezeti tényezők pedig olyan tényezőket jelenthetnek, hogy például milyen a tanulási környezet, milyen struktúrában 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. p. 225; Zimmerman, 2000, 2013). Ezek a kutatások azonban elsősorban az énhatékonyság észlelése és a motiváció kapcsolatrendszerében vizsgálták az önszabályozott tanulást. Jelen kutatásunkban az önértékelés alkalmazása szempontjából közelítettük meg az önszabályozott tanulás problémakörét. Kutatásunk 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, amelyeket Pajares & Graham (1999) vizsgálata mutatott ki, amely szerint a Middle school (középiskola alsó vagy felső tagozat felső évfolyamai) első évfolyamában tanuló diákoknál matematika tantárgyból alacsonyabb relatív énhatékonyság-észlelést mértek, valamint ugyanebben a kutatásban kimutatták, hogy még a magas szinten teljesítő diákok is viszonylag alacsony szinten észlelik énhatékonyságukat (Britner & Pajares, 2006).

Vizsgálatunk másik eredménye, hogy 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.

Mivel a nagy akciókutatásunk során célul tűztük ki a kísérleti csoport önértékelésének mélyebb vizsgálatát, ezért az erre a területre vonatkozó eredményeink elemzése még várat magára, de feltételezzük, hogy a tanulók önértékelési lapjainak kiértékelése, elemzése számos olyan szempontot vet majd fel, amelyek összevetése jelenlegi vizs-

gálatunk eredményeivel árnyalni fogja majd a képet a korosztály önértékelésével és önszabályozott tanulásával kapcsolatban.

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>
<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
<https://doi.org/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.
<https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Andrade, H. G. & Boulay, B. A. (2003). Role of Rubric-Referenced Self-Assessment in Learning to Write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21-23.
<https://doi.org/10.1080/00220670309596625>
- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19. doi: 10.1080/00405840802577544
<https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Andrade, H., Wang, X. L., Du, Y. & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *Journal of Educational Research*, 102(4), 287-301.
<https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302>
- Asakereh, A. & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skill achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), pp 345-363.
- 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.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bandura, A., & National Inst. of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73. doi: 10.1080/0969595980050102
<https://doi.org/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.
<https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. New York: RoutledgeFalmer.
- 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.
<https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational measurement: Issues and practice*, 22(4), 5-12.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x>
- 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
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996523>
- 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,
<https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
- Clarke, S. (2003). *Enriching Feedback in the Primary Classroom*, Hodder Murray. ISBN: 0340872586
- Clarke, S. (2005). *Formative assessment in the secondary classroom*. Hodder Murray.
- Desmaliza, T. S. & Septianib, T. (2018). Student's self-efficacy and their speaking skill at lower secondary school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Reserach*, 115.
<https://doi.org/10.2991/icems-17.2018.24>
- Dickinson, P. & Adams, J. (2017). 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>
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Buda András & Golnhofer Erzsébet (Eds.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (2013. kiad.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, pp. 29-54.
- Ersanli, C. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8 th graders. *Proceda-Social and Behavioral Sciences*. 199, pp. 472-478.

- <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.534>
- 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.
<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.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.04.001>
- 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.
<https://doi.org/10.3200/GNTP.167.1.31-45>
- Huang, S. C. & Chang, S. F. (1996). Self-efficacy of English as a second language learner: An example of four learners. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396536.pdf>. 2022. 06 11.
- Husain, U. K. (2014). Relationship between self-efficacy and academic motivation.
- 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>
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.07.002>
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Joseph, R. P., Royse, K. E., Benitez, T. J. & Pekmezi, D. W. (2014). Physical activity and quality of life among university students: Exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of Life Research*, 23(2), 659-667. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0492-8>
<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.
- 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>
- 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.

- McCombs, B. L. & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_5
- Molnár, A. & Péter-Szarka, Sz. (2017). A serdülők iskolai éhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra*, 27(1-12), 19-33. <https://doi.org/10.17543/iskkult>. (2023.04.03.)
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2017.1-12.19>
- 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.
<https://doi.org/10.5430/wje.v2n2p64>
- Nicol, D. & McFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning, a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R. & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38, pp.100-107.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02457.x>
- Noonan, B. & Randy Duncan, C. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools, Practical Assessment, Research & 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.
<https://doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. & Huertas, J. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
<https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.919247>

- <https://doi.org/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, <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
<https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (2009). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. Schunk, H. & Zimmerman, B. J. (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. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0991>
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2008). Effects of Self-Correction Strategy Training on Middle School Students' Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Mathematics Division Learning, *Journal of Advanced Academics*, Vol 20, Issue 1, 2008. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-869>
- Payne, L. (2003). Anti-Social Behaviour: Children and Society, Volume 17, Issue 4, (2003) pp. 321-324. <https://doi.org/10.1002/chi.755>
<https://doi.org/10.1002/CHI.791>
- 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. <https://doi.org/10.1002/casp.2450010203>
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 848-856. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, Volume 25, 1990, Issue 1

- https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2
<https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy theory in Education. In *Handbook of Motivation at School: Second Edition* (pp. 34-52).
- Stevens, T., Olivarez, A., Lan, W. & Tallent-Runnel, M. K. (2004). Role of Mathematics Self-Efficacy and Motivation in Mathematics Performance Across Ethnicity, *The Journal of Educational Research*, 97(4):208-222
<https://doi.org/10.3200/JOER.97.4.208-222>
- Stiggins, R. & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into practice*, 44(1), 11-18.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_3
- Tan, K. H. K. (2012). Student self-assessment. Assessment, learning and empowerment. 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.
<https://doi.org/10.1080/13562511003620027>
- 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).
- 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>
- Zagyváné Szűcs, I. (2020). A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata. *Líceum Kiadó*.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 29, 217-221.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8
- 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). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment, *American Educational Research Journal*, 31(4)1994
<https://doi.org/10.2307/1163397>
- 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>
<https://doi.org/10.2307/1163261>
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 3. sz. 284-290.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.004>
- Wen, Q. & Johnson, R. K. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18, 28-48.
<https://doi.org/10.1093/applin/18.1.27>
- Williams, J. & Takaku, S. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *The Journal of Writing Research*, 3, pp. 1-18.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.1>
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. Academic Press, pp. 532-567.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>