

Kísérlet a Nyelvtanulói Autonómia Fejlesztésére Ön- és Társértékelésen Keresztül
Elsőéves Angol Szakos Egyetemi Hallgatók Bevonásával

Szerző: Karajos Rebeka Szilvia

Szak: Angol nyelv és kultúra – történelem és állampolgári ismeretek tanára (osztatlan
mesterképzés)

Küldő intézmény: Debreceni Egyetem

Készítés éve: 2025

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Dr. Habil. Csépes Ildikónak, aki értékes szakmai iránymutatásával és támogatásával segítette, hogy jelent tanulmány elkészüljön. Külön hálával tartozom a Debreceni Egyetem Angol-Amerikai Intézetének oktatóinak, név szerint Hegedűs Gabriellának, Dr. Lénárt-Muszka Zsuzsannának, Dr. Szabó Fruzsínának, Dr. Szathmári Juditnak és Dr. Takácsné Tóth Emőkének, akik lehetővé tették a kísérlet megvalósítását.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	5
2. Szakirodalom	7
2.2. A pilot tanulmány bemutatása	15
3. A kutatás célkitűzései	19
3.1. A kutatási kérdések és hipotézisek	20
4. A kutatás módszere	22
4.1. A tréning felépítése	22
4.2. A kutatás eszközei	24
4.3. A résztvevők	28
5. Eredmények	29
5.1. A holisztikus értékelések	29
5.1.1. A mintavideók holisztikus értékelésének eredményei	29
5.1.2. Az önálló projekt holisztikus értékelésének eredményei	32
5.1.3. A minta- és a projektvideók holisztikus értékeléseinek összehasonlítása, azok összevetése a pilot tanulmány eredményeivel	33
5.1.4. Egyéni példák bemutatása	36
5.2. Az analitikus értékelések eredményei	37
5.2.1. A kapott minta analitikus értékelésének eredményei	37
5.2.2. A gyakorlóalkalmak analitikus értékelésének eredményei	39
5.2.3. Az önálló projekt analitikus értékelésének eredményei	41
5.2.4. Az analitikus értékelések megvitatása	43
5.3. A metaadatok eredményei és megvitatása	45
6. Ajánlások és a kutatás problémáinak értékelése	48
7. Összegzés	51

Ábrák jegyzéke

1. kép. Az Oral Assessment Training heti bontásában.....	24
2. kép: A pontozási skála illusztrációja... ..	26
1. táblázat. A részkészségek előfordulása a szöveges értékelésekben... ..	30
2. táblázat: Az erősségek és gyengeségek említésének számszerű és százalékos eloszlása a mintavideók szöveges értékelésében... ..	31
3. Táblázat: A részkészségek említésének számszerű és százalékos eloszlása a projekt videók értékelésében.. ..	33
4. táblázat. Az erősségek és gyengeségek említésének számszerű és százalékos eloszlása a projektvideók beszélőinek szöveges értékelésében.. ..	33
5. táblázat: A tanári pontozás az első fázis mintavideóin szereplő beszélőkre vonatkozóan.....	38
6. táblázat: A kapott minta tanulói és tanári értékelésének összehasonlítása nyelvi szintek szerint... ..	39
7. táblázat: Az gyakorlóalkalmak első adatfelvételi körének pontjai: az ön-és társértékelések átlagainak összehasonlítása... ..	40
8. táblázat: Önértékelés és társértékelés összehasonlítása nyelvi szint szerinti lebontásban... ..	41
9. táblázat. Az önértékelők és a társértékelők pontozásának összehasonlítása a projekt videók értékelésében.....	42
10. táblázat. Az önértékelők és a társértékelők pontozásának korreláció elemzése.....	42
11. táblázat. Az önértékelők és az oktatók pontozásának összehasonlítása a projekt videók.	43
12. táblázat, Az önértékelők és az oktatók pontozásának korreláció elemzése.....	43
13. Táblázat. A hallgatók metaadatainak leíró statisztikája a tréning első fázisában.....	46
14. táblázat. Az első és utolsó fázisban beérkezett metaadatok összevetése.....	46

1. Bevezetés

Az OECD Oktatáspolitikai Bizottsága „A jövő oktatása és készségei 2030” (Future of Education and Skills 2030) célkitűzésként fogalmazza meg, hogy a tanításnak támogatnia kell a tanulók önszabályozási és felelősségvállalási készségeit, ezzel esélyt biztosítva az élethosszig tartó tanulásra (Csépes, 2022). A nemzetközi szakirodalom alapján a tanulói autonómia kialakulását nagyban elősegítheti a társ- és önértékelés módszereinek ismerete és alkalmazása, mivel a megfelelő ön- és társértékelési készség nagyban segíti a tanulókat a kívánt cél és a jelenlegi helyzetük közötti távolság felismerésében és megértésében, támogatva ezzel a tanulási folyamatban való előrelépést. Az értékelés sikeressége azonban nagyban függ különböző kontextuális tényezőktől, mint pl. a tanulók értékelési készségeinek elégséges fejlesztése és a kritériumok egyértelműsége és átláthatósága (Chen, 2008). Ugyan a szakirodalom alapján ezen értékelési módszerek hasznosulása helyes alkalmazás esetén megkérdőjelezhetetlen, a kutatások arra is rámutatnak, hogy a helytelen alkalmazás destruktív tanulói magatartáshoz vezethet (pl. tanórák elkerülése) (Brown and Harris, 2014). Előzetes kutatásunk alapján potenciális problémákra derült fény a tanulói ön- és társértékelés alkalmazásában a Debreceni Egyetem elsőéves angol szakos hallgatói körében: a vizsgálat alapján a hallgatók pontatlanul értékelték szóbeli idegennyelvi készségeiket, és önértékeléseikben feltehetően helytelenül ítélték meg a készségeikben felmerülő problémák forrását (Karajos, 2024). Jelen kutatás kísérletet tesz a tendenciák mélyebb feltárására és a nyelvtanulói autonómia fejlesztésére az ön- és társértékelési képesség javításán keresztül a Debreceni Egyetem elsőéves angol szakos hallgatóinak bevonásával.

A dolgozatban a bevezetőt követő rész nyújt áttekintést a tanulói autonómiával, a formatív értékelési gyakorlatokkal, valamint az ön- és társértékeléssel kapcsolatos szakirodalomról, különös tekintettel az idegennyelvi kontextusban történő értékelésre, megvizsgálva a használatukkal kapcsolatos előnyöket, kihívásokat és lehetséges kulturális

specifikumokat. A harmadik rész bemutatja a dolgozat konkrét célkitűzéseit és hipotéziseit a formatív gyakorlatok használatának tendenciáiról a vizsgált oktatási kontextusban. A negyedik rész részletesen bemutatja a kutatás módszereit és résztvevőit. Az ötödik fejezet ismerteti az eredményeket és a hipotézisek tükrében megvitatja azokat. A hatodik rész ajánlásokat fogalmaz meg a kutatás által feltárt problémákra vonatkozóan, végül pedig, az utolsó fejezetben a kutatás legfontosabbnak vélt következtetései kerülnek levonásra.

2. Szakirodalom¹

Az autonómia, mint különálló fogalom a nyelvoktatásban az 1980-as években kezdett megjelenni. Holec (1981) úgy határozta meg az autonómia fogalmát, mint „felelősségvállalási képesség a tanulásban” (idézi Benson, 2006, 22. o.). Ez a meghatározás maradt a tanulói autonómia legszélesebb körben idézett definíciója a területen, bár azóta más meghatározások is kidolgozásra kerültek. A „kéességet” gyakran „kapacitással” helyettesítik, és a „felelősségvállalás” helyett gyakran a „saját tanulás feletti kontrollt átvétele” jelenik meg (Holec által is használt kifejezések) (idézi Benson, 2006, p. 22). Holec leírásában a „saját tanulásért való felelősségvállalás” kifejezés a tervezést, az anyagok kiválasztását, a tanulás előrehaladásának nyomon követését és az önértékelést emelte ki (idézi Benson, 2006, p. 23). Az 1980-as évek óta az autonómia gondolata a szakirodalomból a mindennapi nyelvoktatási kontextusokba is bekerült, és ennek következtében elkezdett kölcsönhatásba lépni a terület más fontos fogalmaival is, például a tanulási stratégiákkal, az önszabályozással, a motivációval és az egyéni különbségekkel (Benson, 2006, p. 28). A második nyelvi (L2) motivációval kapcsolatos tanulmányok például az autonómia szerepét a tanulók motivációjának fokozásában ragadták meg. Dörnyei & Csizér (1998) tanulmányában a tanulók autonómiájának elősegítése a tanulók motiválásának tízparancsolatában jelent meg (Benson, 2006, p. 29).

Illés (2012) rámutat arra, hogy a 21. század gyors változásai különösen szükségessé teszik a tanulói autonómia fejlesztését. Az egyik ilyen változás az angol nyelv lingua francává válása a nemzetközi kommunikációban, nyelvhasználatban. Ennek következtében „az angol olyan nemzetközi nyelvvé vált, amelyet minden beszélője megoszt és alakít, legyen az anyanyelvi vagy nem anyanyelvi felhasználó” (Seidlhofer, 2005, idézi Illés, 2012). A tanulóknak alkalmazkodniuk kell ehhez a nyelvi sokszínűséghez, és meg kell találniuk a

¹ A dolgozat elkészítéséhez felhasznált szakirodalomi összefoglalás nagy részben megegyezik a dolgozat írójának hasonló témában, angol nyelven írt szakdolgozatának szakirodalmával (Karajos, 2024). A magyar fordítás a dolgozat készítőjének saját fordítása.

megfelelő kommunikációs eszközöket ezekben a folyamatosan változó nyelvi közegekben. Egy másik kérdés, amely az utóbbi években alakította a kommunikációs közegek megítélését, a számítógéppel támogatott technológia meghonosodásával kapcsolatban merült fel. A különböző online platformok és szoftverek segítségével új erőforrások jöttek létre a nyelvtanuláshoz, és a számítógépes kommunikáció különböző formái a mindennapi életünk részévé váltak (Illés, 2012). Másrészt azonban az új források segítségével a tanulóknak azonnali hozzáférése lett szinte végtelen mennyiségű nyelvi inputhoz, és rendkívül nehézé vált a különbségtétel a források között. A tanulók nyelvi szintjétől függően szinte lehetetlenné vált kiszűrni, hogy mi a hasznos forrás és mi nem az. Tekintettel a nemzetközi kommunikáció iránti újonnan kialakult igényre és a tanulók számára elérhető nyelvi mintákban a fix referenciapontok hiányára, a tanulói autonómia fejlesztése kulcsfontosságú vált. Ezt a fejlődést többféleképpen lehet elősegíteni: bizonyos tantermi gyakorlatok és tanulási stratégiák (például fordítás vagy irodalmi szövegekhez kapcsolódó feladatok, lásd Illés, 2012) alkalmazhatók a tanulók problémamegoldó készségének és önállóságának fejlesztése érdekében. Az értékelést és az értékelés különböző módjait is figyelembe kell venni, hiszen például az önértékelés gyakorlata hozzájárulhat a tanulói autonómia fejlesztéséhez (Chan 2003, idézi Illés, 2012, p. 507).

Az értékelés különböző fajtáit illetően az egyik legfontosabb különbségtétel a szummatív és a formatív értékelés (Black & William, 1998). A szummatív értékelés hagyományosan a tanulási eredményekre összpontosít és a tanulók tudását ellenőrzi egy tanegység vagy egy félév végén. Ezzel szemben a formatív értékelés (a tanulásra irányuló értékelés vagy tanulóorientált értékelés) a tanulók tudásának fejlődésére és fejlesztésére összpontosít, és a tanítási folyamattal párhuzamosan történik azzal a céllal, hogy a tanítási folyamatot kiigazítsák (Earl & Katz, 2006). Gyakorlatiasabb megfogalmazásban: „A tanulás értékelése során gyakran különbséget tesznek az értékelés formatívabb felhasználása között,

amely azonnal iránymutatást ad arra, hogy a tanároknak és a tanulóknak mit kell tenniük, és a szummatívabb felhasználás között, amely a tanultakról alkotott képre összpontosít”. (Green, 2014, p. 14)

A formatív értékelés többféleképpen is történhet, például önértékelés, társak általi értékelés, diagnosztikus tanári értékelés vagy portfólióértékelés formájában. Ezeknek az értékelési típusoknak közös eleme, hogy mindig a tanulási folyamat közben adnak visszajelzést a tanulóknak. A szakemberek különböző okokból megkülönböztetett jelentőséget tulajdonítanak a formatív értékelési eljárásoknak. Az önértékeléssel kapcsolatban Black és William (1998) a következőkre hívja fel a figyelmet:

„(...) a tanulók által végzett önértékelés (...) valójában a formatív értékelés esszenciális eleme. Amikor valaki tanulni próbál, az erőfeszítésre vonatkozó visszajelzések három részből állnak: a kívánt cél újradefiniálása, a jelenlegi helyzetre vonatkozó bizonyíték, és valamiféle értelmezés a kettő közötti különbség megszüntetésének módjáról. Mindhármat érteni kell valamilyen mértékig, mielőtt lépéseket tehetnénk a tanulás javítása érdekében.” (1998, p. 9)

A fenti idézetek jól mutatják, hogy a tanulóknak autonómiájuk fejlesztése érdekében célszerű elsajátítani az önértékelés képességét. Emellett Chen (2008) kiemeli, hogy a diagnosztikus értékelés különböző forrásainak integrálása is előnyös lehet: „Az önértékelést legjobb a társértékeléssel és a tanári értékeléssel együttesen alkalmazni. A tanulási környezettel kölcsönhatásba lépve, a tanulók pontosabban tudják megítélni teljesítményüket másokéhoz viszonyítva.” (2008, p. 255)

Azzal, hogy a tanulók társaikat értékelik, önértékelési készségük is fejlődik, mivel a saját teljesítményüknek a társaikéval való összehasonlítása segíti őket abban, hogy megállapítsák a teljesítményük és a kívánt cél közötti különbség mértékét. Ugyanez fordítva is érvényes: azok a tanulók, akik képesek pontos önértékelésre, nagyobb valószínűséggel ítélik

meg pontosan társaik teljesítményét is. A társértékelés és az önértékelés tehát egymástól elválaszthatatlan fogalmak.

Ezen értékelési gyakorlatok sikeres alkalmazásának előfeltételei a kritériumok világossá tétele, valamint a tanárok és a diákok képzése. A felmerülő problémák közé tartozhat a nyelvi készségek megítélésnek pontatlansága a tanulók részéről, és az osztálytermi megvalósításhoz szükséges erőforrások hiánya. Problémák merülhetnek fel a tanulási környezet és a tanulók személyes tanulási stílusa miatt is. Brown és Harris (2014) hangsúlyozzák, hogy a pontatlan önértékelés többet árthat, mint használ, mert ha a diákok alacsonyabb vagy magasabb szintűnek értékelik magukat, mint amilyenek valójában, akkor ezekre a téves ítéletekre alapozhatják személyes, a tanulási folyamattal összefüggő döntéseiket, ami destruktív osztálytermi viselkedéshez vezethet (pl. órakerülés, vagy a fakultációkra, korrepetálásokra való be nem iratkozás) (p. 23).

A következőkben néhány olyan tanulmány kerül bemutatásra példaként, amelyek kifejezetten a formatív értékelés megvalósítására és a pontosság problémájára összpontosítanak valós osztálytermi környezetben. Először olyan tanulmányokat emelünk ki, amelyek nemzetközi környezetben készültek, majd néhány magyar példa kerül bemutatásra.

Bár a tanulók pontosságát az ön- és társértékelésben számos egyéni tényező befolyásolja, mint például az életkor és a nyelvi szint (lásd pl. Taras, 2015), a tanulmányok azt mutatják, hogy a képzés és az egyértelmű kritériumok javíthatják a tanulók készségeit az értékelési gyakorlatokban. Joo (2016) a diákok szóbeli produktumainak ön- és társértékelési képességét vizsgálta. Megállapítja, hogy mivel a nyelvi értékelés megköveteli az értékelési kritériumok mélyreható értését, a tanulóknak gyakran kihívást jelent saját vagy társaik teljesítményének pontos értékelése. A tanulók mint értékelők több nehézséggel szembesülnek, mint a hivatásos értékelők a nyelv korlátozott ismerete miatt. Emellett problémát jelent még, hogy az értékelési tevékenységek elválaszthatatlanok az osztálytermi gyakorlatoktól (Jafarpur,

1991; Saito 2008, idézi Joo, 2016). Ennek ellenére a tanulók önértékelésének pontosságával kapcsolatban végzett több kutatás tanulmányozása alapján Joo (2016) arra a következtetésre jut, hogy ideális körülmények között a tanulók igenis képesek saját és társaik szóbeli teljesítményének értékelésére. Ezek a körülmények a következők: a feladattal kapcsolatos kritériumok egyértelmű biztosítása, elégséges képzés, a tanulók egyéni képességének figyelembevétele, valamint a tantervvel való erős integráció (Joo, 2016, p. 80).

Chen (2008) tanulmánya is alátámasztja, hogy az önértékelés pontosságát képzéssel és egyértelmű kritériumokkal lehet elősegíteni. Kísérletében a diákok önértékelését és a tanári értékelést hasonlította össze. 28 kínai egyetemi hallgató egy 12 hetes oktatáson vett részt, amely magában foglalta az ön- és társértékelési képzést és egy 10 hetes gyakorlati fázist. A program végére szignifikáns egyezés mutatkozott az ön- és a tanári értékelések között, ami azt jelenti, hogy a diákok körében javult az önértékelés pontossága.

Bullock (2010) a tanároknak az önértékelés osztálytermi bevezetésével kapcsolatos meggyőződéseit vizsgálta. Kutatásából kiderül, hogy bár az önértékelést mint módszert pozitívan ítélik meg a tanárok, a gyakorlatban problémákkal szembesülnek. A kísérletben részt vevő tanárok szerint a legnagyobb nehézségek az idő- és erőforrások hiányában gyökereztek, valamint abban, hogy egy részük nem volt biztos abban, hogy diákjaik komolyan veszik az értékelésnek ezen módját. A problémák a tanárok szerint az oktatási kultúrával is összefügghetnek (p. 121). Ez azt mutatja, a szociokulturális miliőt is figyelembe kell venni az alternatív értékelési módszerek alkalmazhatóságának vizsgálatakor.

Hamp-Lyons (2007) két, egymással gyakran ellentétes értékelési kultúrát különböztet meg, a fejlődésorientált kultúrát és a vizsgacentrikus kultúrát (*learning culture* vs. *exam culture*). Az előbbiben az oktatás szociokulturális alapértelmezése a fejlődésre és a haladásra összpontosít, és a tanulás célja a készségek fejlesztése. Ezzel szemben a vizsgacentrikus kultúra inkább a jegyek, vizsgák, bizonyítványok és egyéb mérföldkövek fontosságára összpontosít,

és ezeknek az eredményeknek az elérése háttérbe szorítja a tényleges tudást. Magától értetődő, hogy a formatív értékelési gyakorlatok nagyobb valószínűséggel kapnak támogatást a fejlődésorientált oktatási kultúrákban.

Badrinathan (2015) az önértékelés és az autonómia fogalmát vizsgálta az indiai oktatási rendszerben. Megkísérelte feltérképezni, hogy hogyan viszonyulnak Indiában a vizsgált közegen belül az önértékelés gyakorlatához, és hogyan alkalmazhatók az értékelési gyakorlatok alternatív formái az indiai idegen nyelvi kontextusban. Egy 20 tanárból és 30 diákból álló mintát kérdezett meg az értékelési gyakorlatokról és az értékeléssel kapcsolatos elképzeléseikről. Az eredmények rámutattak, hogy a tanárok a tradicionális értékelési módszereket részesítik előnyben, az önértékelést a válaszadók nem használják gyakran, és a tanulók is jobban szeretik, ha a tanáraik értékelik őket, mint ha saját magukat kell értékelniük. Badrinathan arra a következtetésre jutott, hogy az indiai oktatási kultúrán belül az önértékelés sikeres bevezetéséhez az oktatási szakemberek gondolkodásmódjának megváltoztatására és az oktatási rendszer átalakítására lenne szükség.

Csépes (2019) az Erasmus+ TALE projekt keretein belül gyűjtött adatokat vizsgálta. A projekt célja a tanárok nyelvi értékelési műveltségének (LAL) fejlesztése volt. Előzetes lépésként 852 angol nyelvtanár és 1788 nyelvtanuló bevonásával igényfelmérést végeztek Cipruson, Németországban, Görögországban és Magyarországon. A válaszadókat az értékelési gyakorlatokról, az értékelések használatával kapcsolatos meggyőződéseikről és a nyelvi értékelési ismeretekkel kapcsolatos képzési igényeikről kérdezték. Az eredmények azt mutatták, hogy a megkérdezettek a formatív értékelési eljárásokat sokkal ritkábban alkalmazzák, mint a hagyományos értékelési formákat.

Ami a magyarországi kontextust illeti, kevés ismeret áll rendelkezésre az ön- és társértékelés végrehajtásának és használatának körülményeiről. Bár az oktatáspolitikai elvárja a formatív értékelési módszerek alkalmazását a tanároktól (lásd EMMI rendelet a tanári

felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről, 8/2013. sz. reg. (I. 30.), OH, 2019), nincs egységes képzés és szabályozás a sikeres alkalmazás biztosításához. Einhorn (2015) kiemeli, hogy a magyar közoktatás pedagógiai kultúrája viszonylag konzervatívnak tekinthető, hiszen a tanórákat tanárközpontú, tudásalapú megközelítés jellemzi. Ez vonatkozik az osztálytermi értékelésre is, amely alapvetően „beskatulyáz és stigmatizál” (Einhorn, 2015, p. 54). Ez azt jelenti, hogy az értékelés alapja a másokkal való összehasonlítás, és célja maga az értékelés, nem pedig a tanuló egyéni fejlődésének támogatása (Csépes, 2022, p. 12).

Einhorn (2015) azt is megjegyzi, hogy azokban az országokban, ahol ritkábban használják az önértékelés eszközét, a laikusok általában nem tudják elég pontosan megítélni saját nyelvtudásukat. Az a tény, hogy a hagyományosabb pedagógiai szemléletű tanárok hajlamosak a nyelvtanilag helytelen, de érthető és ezért kommunikációs szempontból sikeres kifejezéseket alacsonyabbra osztályozni, arra vezethet, hogy az ebben a rendszerben szocializálódott nyelvtanulók alábecsülik saját nyelvtudásukat (p. 23). Medián-Szénay (2005) tanulmánya azonban nem támasztja alá ezt a feltételezést. Felmérésükben 15-44 év közötti nyelvtanulókat kérdeztek meg nyelvtudásukról, és ezt az önértékelési adatokat szintfelmérő teszteredményekkel egészítették ki. A magukat azonos szintre soroló tanulók tudásszintje igen változatos képet mutat, sokan alá- vagy fölébecsülték szintjüket. A megkérdezetteknek csak kevesebb, mint egyharmada tudta reálisan megítélni nyelvtudását, és azok többsége, akik nem tudták reálisan megítélni, inkább túl-, mint alulértékelték önmagát (Einhorn 2015, p. 23).

Emellett Novák és Fónai (2020) szintén kérdőíves felmérést végzett 105 debreceni gimnáziumi és szakközépiskolai tanulóval. A kvantitatív kutatásban a középiskolások idegennyelv-tudását térképezték fel objektív és szubjektív sikertényezők szempontjából. A szubjektív tényezők a tanulók önértékelési beszámolóit voltak az általános nyelvtudásukról. Ezekben a beszámolóikban saját maguknak kellett értékelniük a nyelvtudásukat. A válaszokból

kiderül, hogy - ahogy Einhorn (2015) is kimutatta - a diákok nem mindig képesek egyértelműen megjelölni tudásszintjüket, és kevesen vannak tisztában a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel (25. o.). A tanulók közül lényegesen többen értékelték magukat közép- vagy felsőfokú szintre azoknál, akik ténylegesen rendelkeztek e szinteket megcélzó nyelvvizgabizonyítvánnyal.

Úgy tűnik, hogy a tanulmányok ellentmondást mutatnak az elmélet és a gyakorlat között a magyar oktatásban az ön- és társértékelés gyakorlatát illetően. A tanárok körében az értékelés ezen formáinak gondolata jól ismert, de eszközként ritkán alkalmazzák őket a mindennapi tanórai gyakorlatban. Flick (2021) magyar és német óvodapedagógusok és általános iskolai tanárok gyakorlatáról készített nemzetközi összehasonlító tanulmánya az ön- és társértékelés jelenlegi használatát és a jövőbeni bevezetési szándékokat egyaránt vizsgálta. Az önértékelés tekintetében nem volt szignifikáns különbség a magyar és a német adatok között, mindkét országban úgy jelölték meg ezt a módszert, mint amit használnak, és a jövőben még többet kívánják használni. Ami a társak általi értékelést illeti, mindkét országban megjelölték a jelenlegi használatot, de a magyar dominancia szignifikáns volt a jövőbeni használatának növelésére irányuló szándék tekintetében.

Csépes (2022) meglehetősen ellentmondásos eredményt mutat be. Kutatásuk a Debreceni Egyetem egyik képzési programjában (angol tanárképzési mesterszak) a nyelvi értékelési műveltség elsajátításának hatékonyságát vizsgálta a programban 2011 és 2014 között részt vevő nappali és levelező tagozatos hallgatók visszajelzései alapján. Az esettanulmány fő következtetése az volt, hogy a program általános hatása erős, és hogy a hallgatók nyelvi értékeléssel kapcsolatos tudatossága és kritikai megközelítése a képzés végére megfelelő. Ellentmondást találtak azonban az értékelés alternatív formáival kapcsolatban: bár az ön- és társértékelés, valamint a tanulói portfólió hasznosságát a válaszadók többnyire elismerik, ezeket a módszereket a mindennapi tantermi gyakorlatban ritkán alkalmazzák (p. 165).

A fenti tanulmányok azt mutatják, hogy mind a nemzetközi, mind a magyar oktatási kontextusban ellentmondásos az ön- és társértékelés gyakorlata. Általánosságban elmondható, hogy a gyakorlatok sikeres megvalósítása és hatékonysága nagymértékben függ az oktatási kultúrától, valamint a tanárok és a diákok gondolkodásmódjától. Az ellentmondás abban rejlik, hogy az elmélet és a gyakorlat között jelentős szakadék tátong, mivel a tanárok látszólag elfogadják az alternatív értékelés hasznosságát, de nem alkalmazzák azokat gyakran a mindennapi tanórai gyakorlatban. Ami a magyar adatokat illeti, a tanulmányok azt mutatják, hogy a tanárok nem alkalmazzák ezeket a módszereket, mivel az oktatási kontextus inkább a tradicionális értékelési formákra összpontosít. Ezzel a ténnyel összhangban - bár csak kevés tanulmány vizsgálja a kérdést - úgy tűnik, hogy a diákok általános nyelvtudásukat pontatlanul ítélik meg. Az ön- és társértékelés használatának különböző aspektusait magyar egyetemi hallgatók körében jelen kutatás pilot tanulmánya vizsgálta (Karajos, 2024), melyet a következőkben mutatunk be.

2.2. A pilot tanulmány bemutatása

Karajos (2024) az ön- és társértékelési módszerek használatának különböző aspektusait vizsgálta a Debreceni Egyetem elsőéves angol szakos hallgatói körében a 2023-2024-es tanév őszi félévében. Az esettanulmány összesen 87 hallgató bevonásával készült, és a fő kutatási kérdések a következők voltak:

- Milyen tendenciák figyelhetők meg a tanulók szöveges ön- és társértékeléseiben?
- A tanulók szöveges értékelései mennyire specifikusak és pontosak?
- A tanulók mely részkészségekre fókuszálnak leginkább a szöveges értékelésekben?

- A diákok analitikus értékelései mennyire pontosak a tanári értékelésekhez képest?

A tanulmány a felvetett kérdéseket egy nemzetközi videóprojekthez kötődő hallgatói kérdőív eredményeinek vizsgálatával térképezte fel. A projekt keretein belül a hallgatóknak 3-4 fős csoportokban kellett rövid videót készíteniük, amelyekben angol nyelven beszélnek magyar tradíciókról és érdekességekről. Az kutatási kérdőívekben az ezen videókban látható nyelvi produktumot kellett értékelniük. A videóban beszélő hallgató saját magát értékelte, csoporttársai társértékelést készítettek róla, a tanáraik pedig szintén a beszélőt értékelték. A hallgatók elsőként holisztikus értékelésben, pár mondatban írtak a videókban nyújtott teljesítményük alapján nyelvi erősségeikről és gyengeségeikről, majd egy 5 pontos skálán kellett értékelniük a különböző részkészségeiket. Az analitikus pontozás az egyetemi nyelvi alapvizsga kritériumai alapján történt: a hallgatók külön pontozták beszédük koherenciáját és folyékonyágát (Coherence and Fluency - CF), nyelvhelyességüket (Grammar - G), valamint szókincsüket és kiejtésüket (Vocabulary and Pronunciation - VP).²

Az esettanulmány nyomán a következő megállapítások születtek. A holisztikus értékelések vizsgálatából kiderült, hogy a hallgatók önértékeléseikben szigorúbbak, mint társaik értékelésekor: az önértékelők szöveges értékeléseiben nagyobb arányban jelennek meg negatív töltetű jelzők a részkészségek kapcsán, mint pozitívak. Ezzel szemben a társértékelők inkább a pozitívumokra koncentrálnak. A szöveges értékelések azt is megmutatták, hogy a hallgatók az összes részkészségre koncentrálnak, ami feltételez bizonyos mértékű tudatosságot az értékelésben, azonban társértékelők fókuszja nagyon eltolódott a kiejtés felé. Emellett érdekesség, hogy társértékelők a nyelvhelyességre alig koncentráltak, annak ellenére, hogy a

² Speaking Assessment Scale for the EYE (lásd a Mellékletekben)

szakirodalom alapján feltételezhető, hogy a magyar nyelvoktatásban hangsúlyos szerepet kap a nyelvtan.

Az analitikus értékelések alapján a hallgatók nem tudták pontosan értékelni sem saját magukat, sem társaikat a tanári értékelésekhez képest. A társértékelők tendenciózusan magasabb pontokat adtak a produktumokra az önértékelőknél, ami összecseng a pozitívabb szöveges értékelésekkel. Ennek oka feltehetően a magyar kulturális sajátosságokban és illemszabályokban keresendő: kulturálisan elfogadottabb a szerénység saját teljesítményünkre vonatkozóan, míg másokról szólva inkább a pozitívumok kiemelése az elvárt.

Az egyetlen szignifikáns korreláció a tanári értékelések és az önértékelések között volt, a részkészségek összpontszámai tekintetében. Ez azt mutatja, hogy a hallgatók érzékelik, ha valami javításra szorul a teljesítményükben, de mivel részkészségenként nincs egyezés a tanári pontozással, az látszik, hogy nem tudják pontosan feltérképezni a probléma gyökerét. Mint ahogy azt a szakirodalom is hangsúlyozza, a pontatlan önértékelés pedig többet árt, mint használ; ha a tanulók nem tudják detektálni a problémák forrását, akkor a fejlődéshez vezető irányt sem fogják látni.

A nyelvi teljesítményük szöveges értékelése és pontozása után a hallgatók ön- és társértékelési szokásaik különböző aspektusait is pontozták. Egy 5 pontos skálán azt kellett bejelölniük, hogy milyen gyakran használják ezeket a módszereket, mennyire magabiztosak a módszerek alkalmazásában, és mennyire érzik tudatosnak magukat, tehát az alkalmazáskor koncentrálnak-e a különböző részkészségekre is, vagy csak általánosságban értékelik teljesítményüket. Kiderült, hogy a társértékelést ritkábban alkalmazzák, mint az önértékelést, illetve érdekes eredmény volt az is, hogy a gyakoriság, magabiztosság és tudatosság közül a magabiztosság kapta a legmagasabb pontszámot mind az önértékelők, mind a társértékelők körében. Ez az eredmény igencsak problematikus, tekintve, hogy a hamis magabiztosság

alacsonyabb tudatosság és gyakoriság mellett rossz irányba viheti hallgatókat a későbbi tanulási folyamatban.

A fenti esettanulmány tehát rávilágított több potenciális problémára: úgy tűnik, hogy a kutatásban részt vevő diákok nem képesek önmagukat vagy társaikat pontosan értékelni, a különböző részkészségek értékelésekor a társértékelők túlzottan a kiejtésre összpontosítanak a nyelvhelyesség elhanyagolása mellett, és az önértékelők a jelek szerint sokkal inkább a gyengeségekre, mint az erősségekre koncentrálnak, szemben a társértékelőkkel. E problémák megoldása érdekében célzottabb további vizsgálatokra van szükség: jelen kutatás ezt a célzott vizsgálatot törekszik megvalósítani.

3. A kutatás célkitűzései

A kutatás célja kettős: a hallgatói autonómia fejlesztése ön- és társértékelési módszerek alkalmazásával a Debreceni Egyetem elsőéves angol szakos hallgatói körében a 2024-2025-ös tanév első félévében, illetve a módszerek használatának pontosabb feltérképezése a vizsgált kontextuson belül.

A nemzetközi szakirodalom hangsúlyozza, hogy a tanulói ön- és társértékelési képesség megfelelő tréning alkalmazásával fejleszthető (Chen, 2008; Joo, 2016), ugyanakkor azt is kiemeli, hogy a módszerek hasznosulása kulturális tényezőktől is függ (Bullock, 2010; Badrinathan, 2015). Hamp-Lyons (2007) különbséget tesz fejlődésorientált kultúra és a vizsgacentrikus kultúra (exam culture és learning culture) között: előbbi főként az érdemjegyekre, bizonyítványokra és vizsgákra fókuszál, melyek fontossága felül is írja a valós tudást, utóbbiban pedig a tanulási folyamaton és a tényleges tudáson van a hangsúly. Az alternatív értékelési módszereknek, mint amilyen az ön- és társértékelés, értelemszerűen egy tanulási folyamatra fókuszáló oktatási kultúrában lehet nagyobb létjogosultsága.

A hazai viszonylatban végzett kutatások alapján úgy tűnik, hogy az oktatási kultúra főként a tradicionális értékelési módszerekre fekteti a hangsúlyt, mint pl. a tanári értékelés kizárólagos alkalmazása, és feltételezhető továbbá az is, hogy a diákok pontatlanul ítélik meg általános nyelvtudásukat (Einhorn, 2015; Medián-Szénay, 2005). Előzetes kutatásunk célja az ön- és társértékelési gyakorlatok pontos feltérképezése volt a Debreceni Egyetem elsőéves angol szakos hallgatói körében. A pilot tanulmány eredményeként potenciális problémákra derült fény az egyetemi hallgatók ön-és társértékelési készségeire vonatkozóan, melyeket jelen kutatás igyekszik részletesebben is feltárni.

Célunk a hallgatói ön- és társértékelési gyakorlatok alkalmazásának további vizsgálata és még pontosabb felmérése a vizsgált közegen belül készségfejlesztési gyakorlatok bevonásával. A vizsgált szemináriumi csoportok a kísérlet részeként féléves (szeptember-

december) ön- és társértékelési tréningen vettek részt (Oral Assessment Training) a szóbeli angol nyelvi készségeik fejlesztését célzó kötelező kurzusuk részeként. A kurzus során kérdőívek kitöltésével követtük nyomon a hallgatók értékelési készségeit. A hallgatók több ízben készítettek holisztikus és analitikus értékeléseket ön- és társértékelések formájában, valamint a módszerek iránt mutatott attitűdjük is feltérképezésre került.

3.1. A kutatási kérdések és hipotézisek

KK1: Milyen tendenciák figyelhetők meg a hallgatói holisztikus értékelésekben, és ezek hogyan változnak a tréning során?

KK2: Mely részkészségekre fókuszálnak leginkább a hallgatók, és változik-e a fókuszuk a tréning következtében?

KK3: Mennyire pontosak a hallgatói analitikus értékelések a tanári értékelésekhez képest, és hogyan változik a megbízhatóságuk a tréning alatt?

KK4: Milyen a hallgatók attitűdje az ön- és társértékelési módszerek használatára vonatkozóan, és ez az attitűd változik-e a tréning során?

H1: Az előzetes kutatások és a magyar kulturális miliő sajátosságai alapján a hallgatók feltehetően az önértékeléseikben inkább a gyengeségeikre, míg társértékeléseikben inkább az erősségekre fognak koncentrálni. Amennyiben a tréning pozitív hatással lesz az értékelési készségek alakulására, ez az eloszlás kiegyenlítettebb lehet a tréning végére.

H2: A pilot tanulmány eredményei alapján az feltételezhető, hogy a hallgatók a részkészségekre nem megfelelő arányban koncentrálnak: hajlamosak az intuitíven könnyen megítélhető készségekre, mint a kiejtés, nagyobb hangsúlyt fektetni, míg az összetettebbekre, mint a nyelvhelyesség, kevesebbet. A tréning során az arány remélhetőleg kiegyenlítettebbé válik.

H3: Az előtanulmány eredményei és az előzetes szakirodalom alapján a hallgatói analitikus értékelések kevésbé vagy egyáltalán nem korrelálnak a tanári értékelésekkel. A tréning eredményeképpen a tanulói értékelések megbízhatósága (pontossága) növekedni fog.

H4: A formatív értékelési formák alkalmazására vonatkozó központi képzés hiányának következtében a hallgatók feltehetően nem használják sem gyakran, sem tudatosan, sem magabiztosan ezeket az értékelési módszereket. A tréning következtében várható az attitűd javulása mindhárom dimenzió mentén.

4. A kutatás módszere

4.1. A tréning felépítése

A kísérletben a Debreceni Egyetem 2024-25-ös tanévének elsőéves anglisztika és angol nyelv és kultúra tanára szakos hallgatói, összesen 9 szemináriumi csoport vett részt. Az ön- és társértékelési készségeik fejlesztését célzó kezelést (Oral Assessment Training) a 2024-2025-ös őszi félév során kapták a „Skills Development (Reading and Speaking)” elnevezésű kötelező kurzusuk részeként, a Debreceni Egyetem Angol Nyelvpedagógiai és Szakmódszertani Tanszék tanárainak bevonásával. A tréning célja az volt, hogy a hallgatók az ön- és társértékelési módszerek megismerésével és alkalmazásával együtt megismerhessék a tavaszi félév végén rájuk váró angol nyelvi alapvizsga (English Yardstick Exam) szóbeli részének értékelési kritériumait, ezzel is segítve őket a felkészülésben. A tréning így tehát egyszerre volt hivatott a tanulói autonómia fejlesztésének segítésére és a hallgatók vizsgára való felkészítésének támogatására.

A tréning a kötelező készségfejlesztő kurzus részeként négy különböző fázisból állt. Az első fázis lényege az volt, hogy a hallgatók mintát kapjanak az ön- és társértékelés elvégzéséhez. Két videó került levetítésre az órákon egy előző évi egyetemi videóprojektből: egy gyengébb nyelvi képességű hallgató, a másodikban pedig egy erősebb nyelvi képességű hallgató angol nyelvű prezentációját láthatták. A videók lejátszását követően egy kérdőívet kellett kitölteniük, amelyben először holisztikusan, majd analitikusan értékelték mindkét hallgató beszédképességét. A kérdőív harmadik részében a metaadatok kerültek begyűjtésre (a kérdőívek pontos felépítése a dolgozat következő részében kerül bemutatásra). Az értékelést követően a tanárok megmutatták a hallgatóknak a videók tanári pontozását, majd egy pár mondatos indoklást is biztosítottak számukra, hogy egyértelművé váljon, miért az adott pontokat kapták a videóban szereplő hallgatók.

A tréning második fázisa az ön- és társértékelés gyakorlásáról szólt. A hallgatók hat héten keresztül gyakorolták az analitikus ön- és társértékelést órai beszédkésztség fejlesztő feladatokat követően, majd a pontozásaikat online kérdőíveken rögzítették. A cél az volt, hogy pármunkáik után pontozzák magukat és egymást, és ismerkedjenek az értékelési kritériumokkal a kérdőívek kitöltésén keresztül. A fokozatosság elve alapján az első két hétben az intuitíven legkönnyebben értékelhető folyékonyságra és koherenciára kellett koncentrálniuk. A második két hétben következett a valamivel összetettebb szókincs és kiejtés értékelése, az utolsó héten pedig az eddigi tapasztalatok alapján leginkább kihívást jelentő nyelvhelyesség értékelése. Az ebben a fázisban beérkező válaszok a kérdőívekből nem kerültek feldolgozásra, mivel itt a cél kizárólag a gyakorlás volt, és a szemináriumokon a hiányzók és egyéb előre nem látható körülmények miatt a hallgatók fix párokba rendezése nem lett volna megoldható hat héten keresztül, ami nagyban megnehezítette volna az adatfeldolgozást.

A harmadik fázis egy ellenőrzött gyakorlás volt, ahol az adatfelvétel megkönnyítése érdekében a hallgatók fix párokba lettek rendezve. Itt is pármunkáikat követően, analitikusan értékelték saját maguk és egymás teljesítményét. A harmadik fázisban már mindhárom részkésztségre összpontosítottak.

A negyedik fázisban a tréning hatásainak ellenőrzése volt a cél. A hallgatók ebben a fázisban saját maguk és társaik videóra rögzített szóbeli teljesítményét (a videóproduktum leírását lásd itt: 16. o.) értékelték hasonló módon, mint az előző tanév csoportjai a pilot tanulmányban, ahol 3-4 fős csoportokban készítettek rövid videókat egy nemzetközi projekt keretein belül. A kérdőívekkel a videókban beszélő hallgatók önértékelést, míg csoporttársaik társértékelést végeztek. A kérdőívek első részében holisztikus értékelést kellett adniuk, második részében pontozták a részkésztségeket, a harmadik részben pedig a metaadatok kerültek begyűjtésre. A tréning hatásainak vizsgálatához a félév eleji mintavideók értékelése és

a félév végi projektvideók értékelése kerül majd összehasonlításra. Az alábbi táblázat heti bontásban mutatja be a tréning négy fázisát.

	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun	
REGISTRATION WEEK	2	3	4	5	6	7	8	September
Week 1	9	10	11	12	13	14	15	
Week 2	16	17	18	19	20	21	22	
Week 3	23	24	25	26	27	28	29	
Week 4	30	1	2	3	4	5	6	October
Week 5	7	8	9	10	11	12	13	
Week 6	14	15	16	17	18	19	20	
FALL BREAK	21	22	23	24	25	26	27	
Week 8	28	29	30	31	1	2	3	November
Week 9	4	5	6	7	8	9	10	
Week 10	11	12	13	14	15	16	17	
Week 11	18	19	20	21	22	23	24	
Week 12	25	26	27	28	29	30	1	December
Week 13	2	3	4	5	6	7	8	
Week 14	9	10	11	12	13	14	15	

1. kép. Az Oral Assessment Training heti bontásban

4.2. A kutatás eszközei

Az első fázisban levetített mintavideók hallgatói értékelésére egy társértékelési kérdőív készült Google Form formájában. A kérdőív 4 részből állt, és online került kitöltésre, közvetlenül a videók levetítése után, a hallgatók saját eszközeiről. A négy különböző rész külön lapokon szerepelt, a hallgatók egyszerre csak egy részt láttak. Az értékelésekkor elsőként a holisztikus értékelést készítették el külön, mindkét beszélőről, majd az analitikus értékelést, szintén külön, mindkét beszélőről. A kérdőív felépítése a következő volt:³

³ A tréningben felhasznált összes kérdőív angol nyelvű volt, a hallgatói válaszok is angol nyelven kerültek rögzítésre. A dolgozatban bemutatott példák a dolgozat írójának saját fordításai.

Személyes adatok

Ebben a részben adatokat gyűjtöttünk a résztvevők életkoráról, származási országáról, iskolai végzettségéről, anyanyelv(ek)ről, arról, hogy mióta tanulnak angolul, tanították-e őket angolul középiskolai tanulmányaik során, valamint arról, hogy rendelkeznek-e más idegen nyelvi tudással.

Holisztikus értékelés

Ebben a részben egy egyénileg megírt szöveges értékelést kellett készíteniük a hallgatóknak, amely a következő kérdésre kereste a választ: „A videóban nyújtott teljesítménye alapján hogyan értékelné a beszélő angol nyelvtudását? Mik az erősségei és mik a gyengeségei? Válasza a lehető legkonkrétabb legyen, és inkább a nyelvi készségekre, mint a videó tartalmára összpontosítson.”

Analitikus értékelés

Ebben a részben a hallgatóknak a beszélők videóban nyújtott teljesítményére vonatkozóan, megadott szempontok alapján kellett értékelniük különböző részkészségeket. A pontozási skála az English Yardstick Exam kritériumait követi. Három különböző részkészséget kellett értékelniük egy 1-5-ig terjedő skálán (az 1 a legalacsonyabb, az 5 a legmagasabb): koherencia és folyékonyság, szókincs és kiejtés, nyelvhelyesség. A következő kép a pontozási skálát illusztrálja a koherencia és folyékonyság esetében.

Section 5 of 7

III. Please rate the speaker's oral performance in **Video 1 (Sziget Festival)** on the following criteria on a 1 to 5 scale.

Description (optional)

15. Coherence and Fluency *

☐ 5 (makes entirely natural hesitations when searching for ideas; argumentation is well-developed)

☐ 4 (worse than 5, better than 3)

☐ 3 (often makes hesitations in order to search for language; argumentation is generally appropriate)

☐ 2 (worse than 3, better than 1)

☐ 1 (frequently makes intrusive hesitations when searching for language; argumentation is poor and ram...)

2. kép: A pontozási skála illusztrációja

Metaadatok

Ebben a részben a diákok ön-és társértékelési gyakorlatáról gyűjtöttünk adatokat. Az értékelési készségeiket egy 1-5-ig terjedő skálán kellett értékelniük 4 szempontot illetően. A négy szempont a következő volt: magabiztosság, tudatosság, gyakoriság, hasznosság. Az alábbi példák az önértékeléssel kapcsolatos kérdéseket mutatják:

- Mennyire magabiztos a saját angol beszédképességének értékelésében? (1 - nem magabiztos, 5 - nagyon magabiztos)
- Milyen gyakran értékeli a saját angol szóbeli teljesítményét? (1 - soha, 5 - nagyon gyakran, szinte minden órán)
- Mennyire tudatosan értékeli a saját angol szóbeli teljesítményét? (1 - általánosságban értékeli teljesítményét, 5 – tudatosan, több különböző részképességre (pl. nyelvhelyesség, szókincs stb.) összpontosít teljesítményének értékelésekor).
- Mennyire ítéli hasznosnak a pontos ön- és társértékelési képesség meglétét?

Az első fázisban mintaként felhasznált két videó a tavalyi nemzetközi projekt során készült. A hallgatói értékelések után a tanárok mindkét videó beszélőjét pontozták a részkészségek mentén, és pontjaikat indokolták is. Az első videó beszélője egy közepes nyelvi képességekkel rendelkező hallgató volt, míg a második videó beszélője erős nyelvi készségekkel rendelkezett.

A videók, a videók tanári pontozása és az indoklások az órákon való bemutatást és megbeszélést követően az egész félév során elérhetőek voltak a tréning végzésére kialakított online felületen. A felülethez minden oktató és minden elsőéves, a kötelező kurzuson résztvevő hallgató hozzáférést kapott. A hallgatók a kérdőíveket is erről a felületről érthették el az egész félév során.

A tréning második szakaszában összesen hatféle kérdőív készült. A hallgatók az első két hétben a koherencia és folyékonyságra koncentráló kérdőívet töltötték ki, a második két hétben a szókincsre és a kiejtésre fókuszáltak, a harmadik két hétben pedig a nyelvhelyességre. Mindhárom részkészséghez két kérdőív készült: egy önértékelési és egy társértékelési. A kérdőívek a beazonosíthatósághoz szükséges személyes adatokon túl csak az adott két hét részkészségének pontozását kérték egy 5 fokú skálán az EYE kritériumai szerint, a fentebb már illusztrált módon.

A harmadik fázishoz kétféle kérdőív készült: egy önértékelési és egy társértékelési. A kérdőívek a személyes adatokon túl itt is csak az analitikus pontozást kérték, azzal a különbséggel, hogy itt már mindhárom részkészségre kiterjedően.

Az utolsó fázishoz háromféle kérdőív készült. Az ezévi videóprojektben a videókban beszélő hallgatók önértékelést, míg a csoporttársaik a beszélőket értékelve társértékelést végeztek. Ebben a fázisban azonban az első fázishoz hasonlóan négy részből álltak a hallgatói kérdőívek: a háttér adatok megadását követően készítettek holisztikus és analitikus értékelést, majd ismét pontozták a gyakorlatokkal kapcsolatos attitűdjüket. A videókban beszélő

hallgatókról tanári analitikus értékelés is készült a hallgatói értékelések megbízhatóságának a vizsgálatához.

4.3. A résztvevők

A kísérletben összesen 117 hallgató és 5 egyetemi oktató vett részt, 9 szemináriumi csoportban. A kérdőíveket a különböző fázisokban eltérő számú hallgató töltötte ki, a kitöltések száma az eredmények bemutatásánál kerül pontosításra. Az oktatók a tréning keretein belül a szemináriumok alatt biztosították a mintavideók lejátszását, azok hallgatói értékelését, tanári pontozását, a pontok és az indoklás bemutatását és megbeszélését a hallgatókkal, a gyakorló alkalmak alatti értékelések elindítását és a projekt videók értékelését. A tréning ütemezését, félévközi koordinálását, az online felület szerkesztését, a kérdőívek összeállítását és elemzését a tanulmány írója a témavezetővel történt konzultáció alapján végezte.

A hallgatók döntő többségének anyanyelve magyar (100 fő a 117-ből), akik közül 96 fő volt magyar állampolgár. A legtöbb diák 19 éves volt, akik frissen végzett középiskolásként kerültek be a képzésre. Kilenc hallgató rendelkezett már legalább alapszintű (BSc) egyetemi oklevéllel. Minden diák több mint 3 éve tanult angolul, a legtöbbjük több mint 7 éve. 70 hallgató állította, hogy az anyanyelvén és az angolon kívül legalább egy másik nyelven is rendelkezik munkaképes nyelvtudással. Az angol nyelvi szintjéről 69 hallgató nyilatkozott, közülük elmondásuk alapján 32-en rendelkeznek felsőfokú (C1-es) és 37-en középfokú (B2-es) nyelvvizsgával.

5. Eredmények

5.1. A holisztikus értékelések eredményei

5.1.1. A mintavideók holisztikus értékelésének eredményei

A tréning első fázisában a szemináriumokat levetített mintavideók beszélőit összesen 117 hallgató értékelte. Ez az értékelés holisztikus és analitikus értékelésre is kiterjedt, ebben a részben a holisztikus értékelés eredményei kerülnek bemutatásra. A beérkezett adatok elemzése a szöveges értékelésekben megmutatkozó tendenciák vizsgálatára terjedt ki: az alábbi elemzés megmutatja, hogy a különböző részkészségek közül melyekre fókuszáltak leginkább a hallgatók ebben az értékelési körben, és milyen attitűdöt mutattak az erősségek és gyengeségek kiemelésének viszonylatában.

A diákok szöveges értékeléseikben a különböző részkészségekre való fókuszálás tendenciáit a válaszokban említett egyes részkészségek előfordulásának megszámlálásával vizsgáltuk. Mind a 117 tanulói értékelést vizsgálat alá került, a különbség az volt, hogy az értékelés a gyengébb képességű beszélőről (Video1) vagy az erősebből (Video2) szólt. Mindegyik kitöltő értékelte mindkét beszélőt.

A részkészségek előfordulásának számát példákkal illusztráljuk. Az alábbi két példa a nyelvtan és a szókincs két-két előfordulását, valamint a kiejtés egy előfordulását mutatja. Csak az EYE kritériumrendszerében szereplő részkészségeket vizsgáltuk.

Hallgató 1 a Video 1 beszélőjéről: “She didn’t have the best pronunciation and grammar but the vocabulary was good and communication-wise she wasn’t the most confident in speaking.”

Hallgató 1 a Video 2 beszélőjéről: “Her English was really good grammar and vocabulary-wise and her communication was really good she was speaking very confidently about the topic with a little bit of stammering.”

Az 1. táblázat a részkészségek számszerű és százalékos előfordulását mutatja a gyengébb (Video 1) és az erősebb beszélő (Video 2) értékeléseinél. A táblázatból jól látszik, hogy a hallgatók körülbelül azonos mértékben koncentráltak mindkét beszélő esetében a különböző részkészségekre: mindegyik részkészség kb. 20 %-os előfordulást mutat az összes előfordulás viszonylatában. Az egyetlen kivétel a koherencia a nagyon alacsony, 6-7 %-os előfordulással.

	Video 1	Video 2	V1 + V2 összesen
	N (%)	N (%)	N (%)
Nyelvhelyesség	45 (22%)	40 (20%)	85 (21%)
Szókincs	49 (24%)	54 (26%)	103 (25%)
Kiejtés	40 (19%)	41 (20%)	81 (20%)
Folyékonyság	58 (28%)	56 (27%)	114 (28%)
Koherencia	14 (7%)	13 (6%)	27 (7%)
	206 (100%)	204 (100%)	410 (100%)

1. táblázat. A részkészségek előfordulása a szöveges értékelésekben

Az erősségek és gyengeségek említésének vizsgálata hasonlóképpen történt. A válaszokban pozitív hangsúllyal említett részképességeket az „erősség” címke alá soroltuk, a negatívan említetteket pedig „gyengeségnek” tekintettük. Csak azok az említések lettek számba véve, amelyekről egyértelműen eldönthető volt, hogy pozitívumként vagy negatívumként szerepelnek. Az alábbi értékelésekben például a kiejtés egyértelműen pozitívumként szerepel, míg a folyékonyság és a szókincs gyengeségként lettek említve.

Hallgató 3: “I think she used very basic sentences. She wasn’t prepared enough. Her pronunciation was good. It was very easy to understand her.”

Hallgató 4: “Fluency was definitely her weakest skill. The root of this problem is her vocabulary...”

Az 2. táblázat az erősségként és gyengeségként említett részkészségek számát és százalékos megoszlását mutatja. A táblázatból az látszik, hogy a hallgatók a gyengébb beszélő esetében sokkal inkább a gyengeségek említésére fókuszáltak, míg az erősebb beszélőnél drasztikusan az erősségeket emelték ki.

	Video 1 N (%)	Video 2 N (%)	Összesen N (%)
Erősség	37 (20%)	194 (97%)	231 (59%)
Gyengeség	153 (80%)	7 (3%)	160 (41%)
	190 (100%)	201 (100%)	

2. táblázat: Az erősségek és gyengeségek említésének számszerű és százalékos eloszlása a mintavideók szöveges értékelésében

A videók beszélőinek készségeiről a tanárok a következő szöveges értékelést adták:

Video 1: „Gyakran hezitál a szavakat keresve. Nyelvhelyessége legtöbbször jó, de néhány hiba előfordul (például „half of its visitors came to visit” a „half of its visitors come” helyett, „first festival held” a „first festival was held” helyett). Általánosságban megfelelően alkalmazza a szókincset, de itt is előfordul néhány hiba (például „me and my other group members prepared a video”, a „my group members and I created a video” helyett, „2011-2004 it was around the best 5 festivals” az „it was among the Top 5 festivals from 2011 to 2014” helyett). Jól kezeli az angol kiejtés sajátosságait.”

Video 2: „Természetes módon csak akkor hezitál, amikor ötleteket keres. Beszéde összefüggő, bő mondatokból áll. Pontosan és változatosan használja a különböző nyelvtani elemeket (például „being located here”, „we have wine and food festivals held”). Általában megfelelő

szókincset használ, de egyes témák tárgyalásakor egyszerűsít. A legtöbb angol kiejtési sajátosságot nagyon jól kezeli.”⁴

5.1.2. Az önálló projekt holisztikus értékelésének eredményei

A következő holisztikus értékelés a tréning utolsó szakaszában, a hallgatók projektvideóinak értékelésekor történt. Összesen 74 hallgató készített értékelést ebben a szakaszban. Az első és az utolsó fázis szöveges értékelései között az órai gyakorlás alatt a hallgatók csak analitikus értékelést végeztek a kérdőívekkel, melyek segítségével megismerhették és elsajátíthatták az értékeléshez megkívánt kritériumokat és terminológiát.

A projektvideók szöveges értékelésekor a videóban beszélő hallgatók önértékelést végeztek, (51-fő a 74-ből), 23 csoporttársuk pedig társértékelést végzett. A 3-4 fős csoportokban a társértékelő az általuk készített videón hallható csoporttársukat értékelte.

Az értékelések vizsgálata hasonlóképpen történt, mint az első fázisban. A hallgatók fókuszának elemzéséhez a részkészségek előfordulási számát vettük alapul. A 3. táblázat az előfordulási számokat és a százalékos eloszlásokat mutatja az ön- és társértékelésre vonatkozóan. A táblázat alapján a nyelvhelyesség volt a leginkább a hallgatók fókuszában az összes részkészség közül mind az ön-, mind a társértékelés esetében. A szókincs és a folyékonyság hozzávetőlegesen egyforma figyelmet kapott, míg a kiejtés valamivel alacsonyabbat, főleg az önértékelők esetében. A koherencia itt is szinte teljesen kívül esett a hallgatók figyelmén.

⁴ A szerző által angolról magyarra fordítva

	Önértékelés N (%)	Társértékelés N (%)	Összesen N (%)
Nyelvhelyesség	31 (38%)	14 (30%)	45 (35%)
Szókincs	20 (25%)	13 (28%)	33 (26%)
Kiejtés	10 (12%)	8 (17%)	18 (14%)
Folyékonyság	18 (22%)	11 (23%)	29 (23%)
Koherencia	2 (2%)	1 (2%)	3 (2%)
	81 (100%)	47 (100%)	128(100%)

3. táblázat: A részkészségek említésének számszerű és százalékos eloszlása a projekt videók értékelésében

Az erősségek és gyengeségek említésének vizsgálatában az első fázis vizsgálatához is használt módszert követtük. A 4. táblázat az eredményeket tartalmazza. Jól látszik, hogy önértékelés esetén kb. 40-60% arányban fókuszálnak a gyengeségekre, míg társértékelésnél leginkább az erősségekre koncentrálnak.

	Önértékelés N (%)	Társértékelés N (%)	Összesen N (%)
Erősség	29 (39%)	42 (89%)	71 (59%)
Gyengeség	45 (61%)	5 (11%)	50 (42%)
	74 (100%)	47 (100%)	121 (100%)

4. táblázat. Az erősségek és gyengeségek említésének számszerű és százalékos eloszlása a projektvideók beszélőinek szöveges értékelésében

5.1.3. A minta- és a projektvideók holisztikus értékeléseinek összehasonlítása, azok összevetése a pilot tanulmány eredményeivel

Az alábbiakban az első és az utolsó fázis szöveges értékeléseinek eredményei kerülnek összehasonlításra. Mivel az első és utolsó fázis értékelési módszere nem teljesen egyforma (lévén az első fázis csak társértékelés, az utolsó fázis pedig ön- és társértékelés),

kiegészítésképpen a pilot tanulmány eredményei is összevetésre kerülnek helyenként a kutatási kérdések vizsgálata érdekében. A hallgatók összetételében és hátterében a két évfolyam között a válaszaik alapján nincs jelentős különbség, így az összehasonlítás megalapozottnak tekinthető.

Az első kutatási kérdés a következő volt: ⁵

KK1: Milyen tendenciák figyelhetők meg a hallgatói holisztikus értékelésekben, és ezek hogyan változnak a tréning során?

Az első fázis eredményei alapján a hallgatói értékelések nagyon eltolódnak a gyengébb beszélő esetén a negatívumok, az erősebb beszélő esetén pedig a pozitívumok felé. Ez abból a szempontból pozitívum, hogy ezek szerint legalább helyesen meg tudják ítélni, hogy van különbség a két beszélő között, és jól érzékelik, hogy ki volt az erősebb, de a tanári értékelések alapján ez az eltolódás túlzottan drasztikus, mivel nem volt ilyen szintű különbség a két beszélő között. Ha a két beszélő értékeléseinek átlagát nézzük, akkor kb. 60-40% az arány a pozitívumok említésének javára: úgy tűnik, hogy társértékelés esetében a hallgatók döntően főként a pozitívumokra koncentrálnak. Ez a tendencia a tréning végére sem változott, sőt: a projektvideók beszélőinek értékelésénél kb. 90-10%-os arányban a pozitívumok kerültek előtérbe a társértékelésekben. Valószínű, hogy a személyes ismeretség ténye játszott a legnagyobb szerepet, és ennek hatása bőven meghaladta a tréning hatásait. A csoporttársaik értékelésekor a hallgatók hajlamosnak mutatkoznak a pozitívumok elfogult kidomborítására. Ez a tény a társértékelés hasznosságát erősen próbára teszi. Az ilyen jellegű elfogultság a hazai, és szűkebb értelemben véve az oktatási kultúra sajátossága is lehet: tanári oldalról emiatt megfontolandó lehet annak hangsúlyozása, hogy diákjaink társaiknak legtöbbet a reális kritikával tudnak segíteni.

⁵ Az átláthatóság könnyítése érdekében a kutatási kérdések a dolgozat ezen részében is szerepelnek

Az ön-és társértékelések közötti erősség- és gyengeségemlítés megoszlásának tekintetében az előzetes esettanulmány eredményeihez képest nincs számottevő javulás: az önértékelők továbbra is főleg a gyengeségeikre koncentrálnak. Ennek oka azonban valószínűleg továbbra is a magyar szociokulturális miliőben keresendő. Az első hipotézis így tehát nem állta meg a helyét, a tréning nem mutatott javulást a pozitívumok és negatívumok említése tekintetében.

A második kutatási kérdés a következő volt:

KK2: Mely részkészségekre fókuszálnak leginkább a hallgatók, és változik-e a fókuszuk a tréning következtében?

A mintavideók értékelései alapján úgy látszik, hogy a hallgatók az egyetemi képzésük megkezdésekor nagyjából arányosan koncentrálnak a különböző részkészségekre, és függetlenül az értékelt beszélő nyelvi szintjétől 20% körüli előfordulást mutatnak az összes részkészség tekintetében. Ez alól egyedül a koherencia volt kivétel, kiugróan alacsony százalékkal: feltételezhető lenne, hogy a hallgatóknak a képzés megkezdésekor nem szerepel a lexikonukban a koherencia mint fogalom. Azonban az utolsó fázis értékelései alapján, amikor már elméletben a tréning részeként is megismerkedtek ezekkel a fogalmakkal, a százalék még alacsonyabb lett, összesen 2%. A másik ok az alacsony említésszámra az lehet, hogy a hallgatók számára a koherencia fogalma teljesen összemosódik a folyékonyssággal: oktatási szempontból érdekes kérdés lehet, hogy vajon ez a feltételezés mennyiben helytálló, lévén, hogy bár a koherencia és a folyékonyosság között van összefüggés⁶, de problémát jelenthet, ha a hallgatók az összefüggő (jól strukturált) beszédet nem különböztetik meg a folyékony (hezitációktól mentes) beszédétől.

Egy további változás a két értékelési kör fókuszpontjai között, hogy a félév eleji értékelésekhez képest lecsökkent a kiejtés százaléka, és megnövekedett a nyelvhelyességé. Ez

⁶ Lásd EYE speaking criterion

az előtanulmány eredményei szempontjából pozitív eredmény, hiszen ott egy fordított tendencia volt megfigyelhető: a társértékelések esetében 17%-os volt a kiejtésre, míg 60%-os a nyelvhelyességre való koncentráció. A jelen kísérlet eredményei kiegyenlítettebb képet mutatnak, 30-17% százalékos eloszlással a nyelvhelyesség javára. Ez az eredmény feltehetően annak köszönhető, hogy a kötelező kurzus, amelynek keretein belül a hallgatók a tréninget végezték, az oktatók elmondása alapján kifejezetten nagy hangsúlyt fektetett a nyelvhelyesség fejlesztésére és tanári értékelésére a szemináriumok alkalmával, míg a kiejtés nem kapott különösebb hangsúlyt. Itt tehát feltehetően az úgy nevezett „washback” effekt érvényesült: a hallgatók maguk is a tanár által többet értékelt szempontokra kezdtek el leginkább fókuszálni. Bár a vizsgált évfolyamban jelentős eltolódás a két részkészség között kezdetben sem volt, úgy tűnik, a kutatás második hipotézise részben igazolást nyert. Sikerült a hallgatók figyelmét fokozottan az összetettebb részkészség felé terelni.

5.1.4. Egyéni példák bemutatása

Bár a szöveges értékelések vizsgálata azt mutatja, hogy számszerűen nem mutatható ki javulás a hallgatók értékelési készségeiben a tréning eredményeként, érdemes lehet egy-két egyéni példát is figyelembe venni. Objektíven nehezen mérhető, hogy a hallgatók szöveges értékeléseiben az alkalmazott terminológia mennyit csiszolódott a tréning hatására, azonban néhány példa azt mutatja, hogy voltak, akiknek sikerült elsajátítani az alkalmazott kritériumrendszer szóhasználatát. Igaz ugyan, hogy ez csak a C1-es nyelvvizsgával rendelkező hallgatók között volt jellemző, így a B2-es, vagy alacsonyabb szinten lévő értékelőknél nem figyelhető meg számottevő változás. Az alábbi példák C1-es szintű hallgatók értékeléseit mutatják a tréning első és utolsó fázisában, illusztrálva a szóhasználat finomodását.

Hallgató 1 (első fázis, a mintavideók jobb nyelvtudású beszélőjéről): “She was indeed prepared. It can be seen from the ppt and her performance as well. Not only did she speak fluently but also she had a promising pronunciation as well. Her grammar was great.”

Hallgató 1 (utolsó fázis, csoporttársáról): "Grammar: She uses grammatical structures correctly and demonstrates a wide variety of grammar. Vocabulary: She has an outstanding range of vocabulary and uses it accurately. Fluency: She is fluent and rarely shows hesitation."

Hallgató 2 (első fázis, a mintavideók jobb nyelvtudású beszélőjéről): “She is very fluent, her pronunciation is nearly perfect and she has a rich vocabulary, her grammar is good and she was coherent.”

Hallgató 2 (utolsó fázis, csoporttársáról): “Her grammar is mostly correct, she makes natural pauses when she is searching for ideas. I think she could use more complex words and expressions.”

Pozitívként értékelhető, hogy némely hallgatónál megfigyelhető a terminológia javulása, mivel ez egyben a fókuszpontok javulását is eredményezheti. Jól megfigyelhető azonban az a szakirodalomból is jelzett probléma, hogy az alacsonyabb nyelvi szintű hallgatók kevésbé tudják elsajátítani a megfelelő szóhasználatot (Joo 2016).

5.2. Az analitikus értékelések eredményei

5.2.1. A kapott minta analitikus értékelésének eredményei

Az hallgatók a szöveges értékeléseiken felül a tréning mind a négy fázisában készítettek analitikus értékeléseket is, pontozva a videók beszélőit, saját magukat, vagy hallgatótársaikat.

A pontozásokról statisztikai elemzés készült a megbízhatóság és a tréning hatásainak felmérése érdekében. Az elemzéseket (leíró statisztika, korreláció és t-próba) az SPSS program (20.0 verzió) segítségével végeztük.⁷ A kapott eredmények a következőkben kerülnek bemutatásra.

Az első fázis eredményei közül azokat tárgyaljuk, amelyek olyan hallgatók pontozásának elemzése alapján készültek, akik legalább B2-es nyelvvizsgával rendelkeznek (összesen 63 hallgató). A B2 és C1-es szintű értékelők pontjai együtt és külön is elemzésre kerültek, továbbá a hallgatók pontjai a tanári értékelések pontjaival kerültek összehasonlításra. Az 5. táblázat a tanári értékelések pontjait mutatja az 5 pontos skálán a két videóban beszélő hallgató készségeiről:

	Video 1	Video 2
Koherencia és folyékonyság	4	5
Nyelvhelyesség	3	5
Szókincs és Kiejtés	3	4

5. táblázat: A tanári pontozás az első fázis mintavideóin szereplő beszélőkre vonatkozóan

A 6. táblázat a hallgatói értékelések és a tanári értékelések összehasonlítását mutatja az értékelt részkészségekre és az értékelő hallgatók nyelvi szintjére lebontva (CF = koherencia és folyékonyság, G = nyelvhelyesség, VP = szókincs és kiejtés).

⁷ A statisztikai elemzések lefuttatásáért hálás köszönet témavezetőmnek, Dr. Habil. Csépes Ildikónak.

	Nyelvi szint	N	Tanári értékelés	Átlag	Szórás	Standard hiba
Video1CF	B2 szint	37	4	2,51	,692	,114
	C1 szint	26		1,92	,744	,146
Video1G	B2 szint	37	3	2,76	,641	,105
	C1 szint	26		2,50	,762	,149
Video1VP	B2 szint	37	3	2,81	,739	,122
	C1 szint	26		2,77	,951	,187
Video2CF	B2 szint	37	5	4,76	,495	,081
	C1 szint	26		4,69	,549	,108
Video2G	B2 szint	37	5	4,59	,551	,091
	C1 szint	26		4,58	,703	,138
Video2VP	B2 szint	37	4	4,68	,530	,087
	C1 szint	26		4,46	,761	,149

6. táblázat: A kapott minta tanulói és tanári értékelésének összehasonlítása nyelvi szintek szerint

A 6. táblázatban megjelenő átlagpontszámok alapján a hallgatói pontozás nagyságrendileg nem tér el a tanári pontoktól, de látszik, hogy majdnem minden esetben szigorúbban pontoznak a tanároknál. Egyedül a VP részkészség esetében adott mindkét csoport (B2 és C1) a tanárinál magasabb pontszámokat. Az átlagok alapján a C1-es szintű értékelők szigorúbbnak tűnnek a B2-es szintű értékelőknél, de a különbség szignifikáns csak a CF részkészség esetében volt ($t=3,232$, $p=0,002$).

5.2.2. A gyakorlóalkalmak analitikus értékelésének eredményei

A tréning második és harmadik fázisa a gyakorlásról szólt, a hallgatók a szemináriumok keretein belül pontozták magukat és egymást a kérdőívek segítségével a beszéd-készség feladatokat követően. Az feladat teljesítése és az értékelés párokban történt, így tehát páros feladatokat követően, ahol a pár mindkét hallgatója beszélt értékelhető ideig, a pár tagjai

magukat és egymást is pontozták. A gyakorló alkalmak ideje alatt beérkezett adatokban így az ön- és a társértékelések kerülnek összehasonlításra, mivel feltételezhető, hogy egyező pontok esetén nagyobb az esély arra, hogy az értékelés reális volt. A gyakorlóalkalmak során a hallgatói értékelések mellett nem volt lehetőség tanári visszacsatolásra is minden hallgató esetében, emiatt adatfelvétel sem történt a tanárok esetében. Az adatfelvételre két hetet biztosított a tréning ütemezése, változó mennyiségben érkeztek be válaszok az órákról. Összesen 70 hallgatótól érkezett be adat ebben a két hétben: az első héten 56 hallgatótól, a második héten 14-től. Az elvégzett statisztikai elemzésekből (Paired Samples Correlation, Paired Samples Statistics) összefoglalva az olvasható ki, hogy a társértékelők tendenciózusan magasabb pontokat adnak minden részkészségre kiterjedően, mint az önértékelők. Az első adatfelvételi héten beérkezett pontozások elemzése ezt illusztrálja a 7. táblázatban.

		Átlag	N	Szórás	Standard hiba
1. pár	Ön_CF	4,05	56	,749	,100
	Társ_CF	4,50	56	,714	,095
2. pár	Ön_G	4,20	56	,616	,082
	Társ_G	4,70	56	,601	,080
3. pár	Ön_VP	4,09	56	,745	,100
	Társ_VP	4,46	56	,631	,084

7. táblázat: Az gyakorlóalkalmak első adatfelvételi körének pontjai: az ön-és társértékelések átlagainak összehasonlítása

Ez a tendencia akkor sem változott, ha a hallgatók pontozását a társértékelő és a beszélő nyelvi szintje szerint külön vizsgáltuk. A következő felosztásokban készült elemzés: B2 szintű beszélő – B2 szintű társértékelő, C1 szintű beszélő – B2 szintű társértékelő, B2 szintű beszélő - C1 szintű társértékelő. Érdekeség, hogy a társértékelők ugyanannál a produktumnál abban az esetben is magasabb pontokat adtak az önértékelőknél, amikor az önértékelők nyelvi szintje

nyilvánvalóan magasabb volt (megszerzett nyelvvizsga bizonyítványa alapján). Az 8. táblázat ezt az eredményt mutatja.

		Átlag	N	Szórás	Standard hiba
1. pár	C1_ön_CF	4,13	15	,640	,165
	B2_társ_PCF	4,67	15	,617	,159
2. pár	C1_ön_G	4,20	15	,676	,175
	B2_társ_G	4,80	15	,561	,145
3. pár	C1_ön_VP	3,93	15	,704	,182
	B2_társ_VP	4,40	15	,632	,163

8. táblázat: Önértékelés és társértékelés összehasonlítása nyelvi szint szerinti lebontásban

5.2.3. Az önálló projekt analitikus értékelésének eredményei

A projektvideók értékelése alkalmával a hallgatók szintén készítettek pontozást a szöveges értékelés mellé. Csakúgy, mint szöveges értékelések esetében, az utolsó fázisban is a beszélők magukat, míg csoporttársaik a beszélőket értékelték. Ötvenegy önértékelés és 23 társértékelés érkezett be az utolsó fázisban, de a társértékelések közül voltak, amelyek ugyanazt a beszélőt értékelték: így összesen 14 hallgató esetében sikerült ön- és társértékelésre vonatkozó adatokat is felvenni. A beszélők közül 26 főt tanárok is pontoztak. Az elemzésekben az önértékelések, a társértékelések és a tanári értékelések kerültek összehasonlításra, együttesen és a hallgatók nyelvi szintjeire lebontva is. Az alábbiakban a legrelevánsabb eredmények kerülnek bemutatásra.

A 9. táblázat azt mutatja, hogy a társértékelők és az önértékelők pontozásának összehasonlításában úgy tűnik, hogy a társértékelők még mindig magasabb pontokat adnak, mint az önértékelők. Az elemzés egyedül a nyelvhelyesség értékelésében mutatott ki

szignifikáns korrelációt a két csoport között ($r=0,780$, $p=0,001$), de az átlagok itt szignifikánsan is eltértek ($t=-2,280$, $p=0,04$) (10. táblázat). Ez alapján a vizsgált mintában az önértékelők és a társértékelők pontozása ugyan hasonló rangsorolást mutat a nyelvhelyességre vonatkozóan, de ettől függetlenül a pontszám a társértékelőknél magasabb.

		Átlag	N	Szórás	Standard hiba
1. pár	Ön CF	4,36	14	,633	,169
	Társ CF	4,64	14	,497	,133
2. pár	Ön G	4,36	14	,745	,199
	Társ G	4,64	14	,633	,169
3. pár	Ön VP	4,43	14	,514	,137
	Társ VP	4,64	14	,497	,133

9. táblázat. Az önértékelők és a társértékelők pontozásának összehasonlítása a projekt videók értékelésében

		N	Korreláció	Szignifikancia
1. pár	Ön CF & Társ CF	14	,192	,511
2. pár	Ön G & Társ G	14	,780	,001
3. pár	Ön VP & Társ VP	14	,043	,884

10. táblázat. Az önértékelők és a társértékelők pontozásának korreláció elemzése

A 26 főtől származó hallgatói önértékelések és a tanári értékelések összevetése azt mutatja, hogy annak ellenére, hogy a hallgatói értékelések átlaga és a tanári értékelések látszólag összezsengenek (11. táblázat), szignifikáns korreláció nincs közöttük (12. táblázat). Ugyanez a helyzet az önértékelés-társértékelés-tanári értékelés összehasonlításakor, valamint a részkészségek külön vizsgálata esetén is, nyelvi szinttől függetlenül: egyik viszonylatában sem találtunk szignifikáns korrelációt.

		Átlag	N	Szórás	Standard hiba
1. pár	Ön CF	4,00	26	,693	,136
	Tan CF	4,27	26	,919	,180
2. pár	Ön G	3,77	26	,710	,139
	Tan G	4,00	26	,849	,166
3. pár	Ön VP	3,96	26	,528	,103
	Tan VP	4,12	26	,864	,169

11. táblázat. Az önértékelők és az oktatók pontozásának összehasonlítása a projekt videók értékelésében

		N	Korreláció	Szignifikancia
1. pár	Ön_CF & Tan CF	26	-,063	,760
2. pár	Ön_G & Tan G	26	-,199	,330
3. pár	Ön_VP & Tan VP	26	-,165	,419

12. táblázat. Az önértékelők és az oktatók pontozásának korreláció elemzése

5.2.4. Az analitikus értékelések megvitatása

A hallgatók analitikus értékelési készségéhez kötődő kutatási kérdés a következő volt:

KK3: Mennyire pontosak a hallgatói analitikus értékelések a tanári értékelésekhez képest, és hogyan változik a megbízhatóságuk a tréning alatt?

Az első fázis eredményei azt mutatják, hogy bár az átlagok alapján van némi összecsengés a tanári értékelések és a hallgatói értékelések között, a hallgatók minden részkészség alapján szigorúbban pontoztak a tanároknál, különösen a koherencia és folyékonyág esetében. Feltehetően ez volt az a részkészség, amiben intuitíven a legkönnyebben észrevehető volt a probléma, és lehetséges, hogy a gyengébb beszélő esetében a többi részkészségben megmutatkozó hiányosságot is inkább a koherencia-folyékonyág számlájára írták a hallgatók. Érdekes, hogy különösen a magasabb szintű, C1-es értékelők

esetében volt ez így, annak ellenére, hogy a szakirodalom magasabb nyelvi szinthez pontosabb értékelési készséget feltételez. Az értékelési készség javítása tehát a mintavideók értékelésének eredményei alapján mindenképpen indokolt lenne.

A gyakorlóalkalmak adatai alapján, csakúgy, mint az utolsó fázis szöveges értékeléseinek esetében, megállapítható, hogy a társértékelők minden esetben magasabb pontokat adnak, mint az önértékelők. Itt is hangsúlyozandó, hogy ez a probléma valószínűleg időben mélyen gyökerezik, és oka az oktatási és a tágabb szociális kultúra sajátosságaiban keresendők. A gyakorlóalkalmak során problémát jelenthetett továbbá, hogy a hallgatók munkáikról nem kaphattak minden esetben tanári visszacsatolást. Ideális esetben a tréning részeként minden pár minden értékelést követően kapott volna tanári visszajelzést is, ami viszonyítási pontként pozitív irányba módosíthatta volna percepcióikat a későbbiekben. Ilyen mennyiségű visszajelzés azonban tanári oldalról fizikailag lehetetlen szemináriumi kereteken belül ekkora hallgatói létszámnál. Ez a probléma természetesen még inkább jelen van a közoktatásban, ahol nem ritka a 30-40 fős osztálylétszám. Erre a problémára valószínűleg a megoldást a módszerek hosszabb időintervallumon keresztül való alkalmazása jelentené: ha a formatív értékelési módszerek gyakorlása hamarabb elkezdődhetne, feltehetően hosszútávon jobb eredményeket mutathatnának a diákok.

Az utolsó fázisban a projekt videók értékelésénél pozitívum, hogy a nyelvhelyesség esetében korreláció mutatkozott az önértékelések és a társértékelések között. Ez feltehetően a kurzus eredménye, akár csak a magas fókusz a nyelvhelyességen a szöveges értékelésekben. Úgy tűnik, a tanulók tudatossága ennél a részkészségnél a kurzus eredményeként pozitív irányba mutat. Összességében azonban hallgatók részről továbbra is eltérés mutatkozott az önértékelések és a társértékelések átlagában: a társértékelők tendenciózusan magasabb pontokat adtak. Ilyen módon a kutatás harmadik hipotézise nem állta meg a helyét: a hallgatói értékelések megbízhatósága érdemben nem növekedett a tréning eredményeként. Ez az

eredmény valószínűleg a jelzett problémáknak köszönhető. A félév során a hallgatók számára az egyetlen összehasonlítási alap a mintavideók tanári értékelése volt, és bár ez a félév során folyamatosan elérhető volt számukra, a tréning sikerességéhez a pontozások alakulásában nagy mértékben hozzájárulhatott volna a többszöri és kontrollált oktatói értékelés. Mivel ez idő és erőforrás hiányában nem megvalósítható, a hallgatók tanulói autonómiájának fejlődéséhez és az értékelési képességük javulásához célszerű lehet hosszabb időtávokban gondolkodni, és a tanulmányok minél korábbi szakaszában az oktatás szervezesebb részeként kezelni a formatív módszereket.

A jelzett problémák mellett azonban érdemes megjegyezni, hogy jelen kutatásban önmagában a pontozások és a statisztikai elemzés nem biztos, hogy pontos képet tud adni a hallgatók fejlődéséről a nagyon alacsony elemszám miatt. Kilenc szemináriumi csoportban, összesen 117 hallgatóval és 5 oktatóval, nagyon nehéz kontrollálni az adatok beérkezését olyan mindennapi problémák miatt, mint a hiányzások, a csoportváltások és az egyéb hallgatói és oktatói terhek és teendők. Ez azonban már a szakterület sajátossága is, amit hasonló kutatások tervezésénél a jövőben érdemes figyelembe venni.

5.3. A metaadatok eredményei és megvitatása

A tréning első és utolsó fázisának kérdőíveiben a hallgatók az ön- és társértékelési módszerekkel kapcsolatos szokásaikat és benyomásaikat is megosztották. Ötpontos skálán értékelték a módszerek használatának gyakoriságát, saját önbizalmukat és tudatosságukat az alkalmazásban és véleményüket a módszerek hasznosságáról.

A tréning első szakaszában 117 hallgatótól érkeztek metaadatok, amiket a 13. táblázat foglal össze. Az ő esetükben a legalacsonyabb átlag pontszámot a társértékelés gyakorisága kapta, de a többi kérdésben sem ment a pontok átlaga 4 fölé. Ehhez képest viszont magas pontokat kapott a hasznosság, ami pozitív hallgatói attitűdöt mutat a módszerek felé.

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Magabiztosság Ön	117	1	5	3,21	,990
Gyakoriság Ön	117	1	5	3,21	,990
Tudatosság Ön	117	1	5	3,50	1,022
Magabiztosság Társ	117	1	5	3,02	,830
Gyakoriság Társ	117	1	5	2,28	,972
Tudatosság Társ	117	1	5	3,19	,937
Hasznosság	117	3	5	4,44	,648

13. Táblázat. A hallgatók metaadatainak leíró statisztikája a tréning első fázisában

Az első fázisban beérkező metaadatok a hallgatók analitikus értékelésének pontosságát is megvizsgáltuk. A statisztikai elemzés kimutatta, hogy a magabiztosság, mint változó, nem jelentett különbséget az értékelés pontosságában: azok a hallgatók, akik magas pontot adtak a magabiztosságukra ugyan olyan pontatlanul értékelték a mintavideók beszélőit a tanári értékelésekhez képest, mint akik alacsony magabiztosságot jelöltek meg. A szókincs és kiejtés részkészség értékelésénél volt egyedül különbség a magabiztosság alapján. A magukat magabiztosabbnak valló hallgatók itt rosszabbul értékelték, mint a magukat kevésbé magabiztosnak valló társaik.

A tréning utolsó szakaszában 45 hallgatói válasz érkezett az attitűdök kapcsán. Annak érdekében, hogy a tréning hatásai az attitűdök tekintetében mérhetőek legyenek, az első és az utolsó szakaszban választ beküldők adatait hasonlítottuk össze. Az első szakaszból csak azoknak a hallgatóknak a válaszait szűrtük le az összehasonlításhoz, akik az utolsó fázisban is adatközlők voltak. Az 14. táblázat ezt az összehasonlítást mutatja.

		Átlag	N	Szórás	Standard hiba
1. pár	Magabiztosság1	3,36	45	,883	,132
	Magabiztosság2	3,62	45	,912	,136
2. pár	Tudatosság1	3,80	45	,869	,129
	Tudatosság2	3,80	45	,869	,129
3. pár	Hasznosság1	4,49	45	,626	,093
	Hasznosság2	4,29	45	,920	,137

14. táblázat. Az első és utolsó fázisban beérkezett metaadatok összevetése

Az adatok statisztikai elemzése alapján a magabiztosság és hasznosság tekintetében a diákok értékelése a tréning előtt és után szignifikánsan korrelál (korrelációs együttható: 0,396 és 0,499, $p < 0,05$): vagyis a diákok egyéni értékítéletei nem változtak meg. Pozitívum viszont, hogy a hasznosság magas pontozása a tréning végén is megmaradt.

A kutatás metaadatokra vonatkozó kérdése a következő volt:

KK4: Milyen a hallgatók attitűdje az ön- és társértékelési módszerek használatára vonatkozóan, és ez az attitűd változik-e a tréning során?

A metaadatok eredményiből is hasonló következtetések vonhatóak le, mint az értékelési eredményekből. A tréning végére az látszik, hogy az attitűdökben sem állt be szignifikáns változás a félév elejéhez képest, így tehát a negyedik hipotézis sem teljesült. Ez feltehetően a tréning rövidségének tudható be. Ugyanakkor az adatok bizonyos szempontokból előre mutatóak is lehetnek.

A hipotézisben megfogalmazott előfeltételezés teljesült abban az értelemben, hogy az első fázisban beérkezett válaszok közepesre ítélik a módszerek használatának különböző dimenzióit, egyedül a hasznosság kapott magasabb pontokat. A pontok alapján a hallgatók általában véve sem nem túl magabiztosak, sem nem túl tudatosak a módszerek használatában, és nem is alkalmazzák őket gyakran. Sőt, kifejezetten problematikus és a készségek fejlődésének szükségességét erősíti az a tény is, hogy volt olyan részkészség, amit a magabiztosabb hallgatók pontatlanabban pontoztak, mint a kevésbé magabiztosak. Azonban a hasznosság pontozása alapján az is kirajzolódik, hogy igényük lenne az elsajátításra, és ez az igény a tréning végének adatai alapján is fennmaradt.

6. Ajánlások és a kutatás problémáinak értékelése

A kutatás eredményei alapján több ajánlás is megfogalmazható a magyar oktatási kontextusra vonatkozóan, illetve a felmerült problémák megoldására is érdemes javaslatokat megfogalmazni annak érdekében, hogy a jövőben a hasonló témájú vizsgálatok elkerülhessék őket.

Az oktatási kontextusra vonatkozóan az első fontos probléma a hallgatók elfogult társértékelése, legyen szó szöveges értékelésről vagy pontozásról. Bár maga a tény, hogy a társértékelésekben a hallgatók magasabbra értékelik társaikat a reálisnál, triviálisnak tűnhet, talán éppen emiatt érdemes szorgalmazni a gyakorlatok mielőbbi és tényleges alkalmazását a közoktatásban. A tanárok kulcsszerepet játszanak abban, hogy megértessék diákjaikkal: nem azzal segítenek egymásnak leginkább, ha irreálisan jól értékelnek, hanem azzal, ha megtanulnak konstruktív észrevételeket tenni. Az építő jellegű, hasznos visszajelzés adásának képessége kulcsfontosságú nemcsak az oktatás, hanem később a munka világában is, emiatt gyakorlását nem lehet elég korán kezdeni.

A féléves tréning eredményei megmutatták továbbá azt is, hogy az egyetemi képzésben rendelkezésre álló erőforrások alapján az időintervallum túl rövid ahhoz, hogy érdemi javulás következhesse be a hallgatók értékelési képességében. Ez a tény is tovább erősíti, hogy a módszerek implementálását valószínűleg érdemes lenne az oktatás korábbi szakaszában kezdeni, hogy a hallgatóknak az egyetemi tanulmányok megkezdésére már lehessen egy szilárdabb képük képességeikről és teljesítményükről. Tágabb keretek között gondolkodva, ez a készség legalább ennyire (ha nem még inkább) hasznos lenne a középiskolai tanulmányok befejezését követően rögtön munkát vállalók számára.

Fontos továbbá azt is kiemelni, hogy a kutatási eredmények alapján a diákok készségeinek fejlesztésekor valószínűleg célszerű inkább a szöveges visszajelzés tudatosságának formálására törekedni. A tréning, bár a kivitelezésnek voltak hiányosságai

(melyeket alább kerülnek részletezésre), nem vezetett javulásra a hallgatói pontszámok megbízhatóságát tekintve. A reális pontozási készség kialakulása viszont még tanárként is sok esetben évekbe telik, így nem is biztos, hogy diákszemmel a legcélravezetőbb a pontozási skála helyes alkalmazásának elsajátítása. A hallgatók és az alsóbb iskolai évfolyamok diákjai is valószínűleg a legtöbbet abból profitálnak, ha tudatosságuk növekszik nyelvhasználatukra vonatkozóan, amit az alkalmazott értékelési szempontok mélyebb megértése tud eredményezni. Ezt leginkább a szöveges visszajelzések és megbeszélések támogatják. A dolgozatban bemutatott egyéni példákból is kitűnik, hogy gyakorlással finomodhat a hallgatók szóhasználata az értékelésben, ami már feltételez egyfajta tudatosságot is.

A hallgatók attitűdvizsgálatának eredményei szintén a módszerek mihamarabbi implementációját sürgetik. Az eredményekből kiderül, hogy nemcsak a hallgatói értékelések pontatlansága és a tudatosság hiánya mutat a képzés szükségessége felé, hanem maguk a hallgatók is hasznosnak éreznék a készségek meglétét. A pozitív hallgatói attitűd tanári szemmel is biztató lehet, hiszen a szakirodalom is jegyez olyan eseteket, amikor tanárok a diákok esetleges negatív hozzáállása miatt voltak kevésbé nyitottak a módszerek gyakorlati alkalmazására (Bullock 2010).

A kutatás eredményei tehát erősítik azt a nézetet, hogy szükséges lenne az ön- és társértékelési módszerek szélesebb ívű alkalmazása az oktatási kontextuson belül, azonban a kutatás módszereinek hiányosságairól, a kutatás korlátairól is szót kell ejteni a későbbi esetleges problémák elkerülése végett más, hasonló célú kísérletekben. Talán a legnagyobb ilyen hiányosság az adatfelvétel kontrollálhatóságának nehézsége volt. Az egyetemi mindennapok velejárói, úgy mint a hallgatói hiányzások, csoportváltások, és a hallgatók és oktatók egyéb terhei még a pontos ütemezés és az oktatókkal folytatott folyamatos kapcsolattartás ellenére is a válaszok beérkezésének lemorzsolódását eredményezték. Ezekkel a problémákkal érdemes mielőbb számolni és figyelembe venni az adatfelvétel idejében az

adatszolgáltatók aktuális életkörülményeit, hogy tőlünk telhetően leginkább tudjuk támogatni a kitöltések beérkezését. Azonban az ilyen típusú problémák a szakterület egy sajátosságát is képzik: oktatási közegen belül nehéz laboratóriumi körülményeket biztosítani. Úgy gondoljuk, hogy a kutatás ennek ellenére hasznos eredményekkel zárult, és a módszerek alkalmazásában lehetséges tendenciák egy részét sikerült megvilágítani.

7. Összegzés

Jelen dolgozat a Debreceni Egyetem elsőéves anglisztika és angol nyelv és kultúra tanára szakos hallgatóinak ön-és társértékelési képességeit vizsgálta. A kutatás célja kettős volt: a kutatás kísérleti tanulmányának tapasztalatait továbbgondolva a módszerek alkalmazásának mélyebb megismerése, és egy ön- és társértékelési képesség fejlesztését szolgáló tréning bevezetése a 2024/25-ös tanév őszi szemeszterében a tanulói autonómia erősítésére. A szakirodalom alapján a hallgatói értékelések javulása a kritériumok transzparenssé tételével és célzott képzéssel elősegíthető (Chen, 2008; Joo, 2016). A kutatási kérdések elsődleges fókuszsa az volt, hogy a tréning bevezetése hogyan alakítja a hallgatók értékelési képességét. Az eredmények vegyes képet mutatnak. A hallgatói értékelések a tréninget követően is elfogultnak mutatkoznak társaik értékelésekor, és a társértékelők továbbra is enyhébben értékelnek, mint az önértékelők. Az értékelések pontosságában sem mutatkozott jelentős javulás, kivéve a nyelvhelyesség részkészség értékelését. Pozitív eredmény azonban, hogy egyéni példák szöveges értékelései alapján hasonló módszerekkel van esély a tudatosság növelésére, és érdemes leginkább a szöveges visszajelzések javítására koncentrálni. A hallgatók attitűdvizsgálata is azt mutatja, hogy van igényük az ön- és társértékelési képesség fejlesztésére.

A kutatási eredményeket valószínűleg leginkább negatívan befolyásoló tényező az időintervallum rövidsége volt. Az egyetemi képzés keretein belül több időre és feltehetően kontrolláltabb körülményekre lenne szükség jelentős javulás eléréséhez. A diákok készségeinek javítására további lehetőséget jelentene a módszerek mihamarabbi implementálása szélesebb körben a közoktatás keretein belül is, annak érdekében, hogy középiskolai tanulmányuk befejeztével reálisan el tudják helyezni saját és társaik képességeit.

A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. EMMI Rendelet 8/2013. (I. 30.). (2013).

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

Badrinathan, V. (2015). Self-assessment and Learner Autonomy: Challenges in Foreign Language Teaching in India. *21st Century Academic Forum*, 6 (1).

https://www.21caf.org/uploads/1/3/5/2/13527682/6_badrinathan.pdf

Benson, P. (2006). Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1).

<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Brown, G., & Harris, L. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self- assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 3(1).

<https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>

Bullock, D. (2010). Learner self-assessment: an investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal*, 65 (2), 114–125. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq041>

Chan, V. (2003). Autonomous Language Learning: The teachers' perspectives. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 33–54. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052311>

Chen, Y.-M. (2008). Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language Teaching Research*, 12(2), 235–262.

<https://doi.org/10.1177/1362168807086293>

Csépes, I. (2019). Hogyan fejleszthető a tanárok nyelvtudásmérési és értékelési műveltsége? Az Erasmus+ TALE projekt tanulságai. *Modern Nyelvoktatás*, 25 (3-4), 136–155.

<https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1481>

Csépes, I. (2022). *Angoltanárok és diákok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége.* Debrecen University Press.

- Dörnyei, Z., & Csizér, L. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2.3, 203–229.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind : assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Manitoba Education, Citizenship And Youth.
https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf
- Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Flick-Takács, N. (2021). Az egész életen át tartó tanulás megalapozásának vizsgálata kérdőíves módszerrel magyar és német pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2021(01-02), 13–36. <http://www.upszonline.hu/index.php?article=710102007>
- Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing: Language in action*. Routledge.
- Hamp-Lyons, L. (2007). The Impact of Testing Practices on Teaching. *International Handbook of English Language Teaching*, 15, 487–504. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_35
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (Original work published 1979)
- Idegennyelv-ismeret – Fenntartható fejlődés indikátorai*. (n.d.). Letöltés: 2024. április 9.
<https://www.ksh.hu/ffi/1-24.html>
- Illés, É. (2012). Learner autonomy revisited. *ELT Journal*, 66(4), 505–513.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccs044>
- Jafarpur, A. (1991). Can naive EFL learners estimate their own proficiency?. *Evaluation & Research in Education*, 5(3), 145-157.
- Joo, S. Y. (2016). Self- and Peer-Assessment of Speaking. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 16(2), 68–83. <https://doi.org/10.7916/d8fn2d1s>
- Karajos, R. (2024). *Practices in Self- And Peer Assessment: A Case Study of First-Year English Major Students at the University of Debrecen*. Unideb.hu.
<https://dea.lib.unideb.hu/items/81fe961d-f29c-47ad-9a9b-b249efa42f9a>

- Median-Szénay, M. (2005). *Az idegennyelv-ismeret: Jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Novák, I., & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35.
<https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.6.16>
- OECD Future of Education and Skills 2030 - Organisation for Economic Co-operation and Development*. (2018). <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Saito, H. (2008). EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25(4), 553-581.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339–341.
- Taras, M. (2015). Student self-assessment: What have we learned and what are the challenges? *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación Y Evaluación Educativa*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6394>