

BÁNHEGYI MÁTYÁS – FAJT BALÁZS

# Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök

## University Students' Perception of the Portfolio Method in ESP Instruction: An Attitudinal Study at Budapest Business School

Alternative assessment and language portfolios, in particular, have been used in the scope of teaching English for specific purposes. For piloting purposes, the language portfolio has been introduced during the “English for Management” course at Budapest Business School University of Applied Sciences' Faculty of Finance and Accountancy. In this context, the present study first offers a brief literature review of the most common advantages and components of language portfolios. This is followed by the description and discussion of an attitudinal questionnaire that assesses students' opinions and perceptions of the use, benefits and disadvantages of language portfolios. Research results show that even if students have certain reservations about this method, they seem to agree that portfolios more appropriately demonstrate their language knowledge than traditional language tests. In addition, our results also indicate that numerous specialisation-related professional issues are discussed and addressed while such portfolios are being prepared, which provides students with opportunities of more extensively revising and revisiting content-related knowledge in addition to practising their language skills.

*Keywords:* alternative assessment, attitudinal questionnaire, Business English, English for Specific Purposes, language portfolio

## Bevezetés

A Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának alapszakos hallgatói számára három féléven keresztül kötelező a szakmai célú idegennyelv-tanulás. A három egymásra épülő idegen nyelvi kurzus során a félév közepén, illetve végén a hallgatók a szaknyelvi tanszék által összeállított, központi zárthelyi dolgozatokban adnak számot tudásukról. E tudásmérés célja, hogy képet adjon arról, hogy a kurzuson közvetített ismereteket mennyire sikeresen sajátították el a hallgatók. A zárthelyi dolgozat főként zárt kérdéseket tartalmaz, és a feladatok jellegéből, valamint az időkorlátból adódóan kevésbé képes arra, hogy a nyelvi tudást és a szakmai tudást együttesen életszerű, hosszabb terjedelmű, produktív feladatok keretében mérje. Részben e hiányosságok kompenzálása céljából a központi zárthelyi dolgozat kiváltásaképpen a 2018/19-es tanév tavaszi szemeszterében két olyan szaknyelvi csoportban, ahol hallgatóink nyelvi tanulmányaik harmadik, azaz befejező félévét végezték, alternatív értékelési módszert próbáltunk ki a központi zárthelyi dolgozat helyett: a portfóliómódszert. Jelen cikk célja, hogy rövid és igen szelektív szakirodalmi áttekintés után bemutassa a vizsgált két szaknyelvi csoportban tanuló hallgatók portfólióhoz való

viszonyulását. Vizsgálódásaink keretében egy rövid kérdőív segítségével attitűdvizsgálatot végeztünk: a portfóliómódszerről kérdeztük hallgatóinkat. Visszajelzéseik alapján azzal kapcsolatban kívántunk pontosabb képet kapni, hogy a jövőben érdekes-e nagyobb mintán bevezetni a portfóliót mint választható vagy akár kötelező kurzusfeladatot, és hogy egy ilyen lépésnél milyen hallgatói hozzáállásra számíthatunk.

### **Rövid szakirodalmi áttekintés: a portfólió mint értékelési módszer**

Ebben a részben igen röviden bemutatjuk azokat a nyelvi portfólióhoz mint alternatív értékelési formához kapcsolódó elméleti kérdéseket, amelyeket a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán oktatott Gazdasági szaknyelv című kurzuson használt nyelvi portfólió megtervezése, bevezetése és használata során szem előtt tartottunk. Először az alternatív értékelésről, majd a portfólióról, azt követően pedig a nyelvi portfólió elméleti és gyakorlati alapvetéseiről értekezünk.

Az alternatív értékelés felsőoktatásban történő alkalmazása már nem számít újdonságnak. E kérdés kapcsán Libman (2010) úgy véli, hogy manapság a felsőoktatási intézmények dinamikusan alakítható értékelési módszereket keresnek, amelyek a megszerzett tudás aktív használatát és alkalmazását mérik a tudáselemek egyszerű visszaidézése helyett. A nyelvvoktatás terén ezen értékelés része lehet nyelvi portfólió elkészítése is, amely ideális esetben olyan feladatok teljesítését várja el a hallgatóktól, amelyekkel egy állásinterjún vagy éppen munkájuk során majd vélhetőleg találkozni fognak.

Felmerülhet, hogy a nyílt végű kérdéseket tartalmazó nyelvi mérési eszközökkel összehasonlítva a nyelvi portfólió miért előnyös. Nézőpontunk szerint ezen előnyök három pontba sorolhatók. 1. A legnagyobb előny az, hogy a portfólió a feladatok jellegénél fogva tág időkeretet ad a hallgatóknak, hogy az általuk véglegesített nyelvi végtermékekben tudásuk legjavát mutassák be. 2. Ezenfelül a portfólióban megjelenített feladatok megoldásához a nyelvi és a szakmai tudás integrálása kapcsán számos olyan segédeszközt használhatnak (pl. más tárgyakhoz használt tankönyvek, adatszerű információk stb.) a hallgatók, amelyek egyéb számonkérési helyzetekben a vizsga adminisztrálása vagy az időbeli korlátok miatt nem megoldható. Így egy feladatod belül, számos adat és információ felhasználásával integrálhatják nyelvi és szakmai tudásukat. 3. További előny még, hogy a portfóliómódszer – annak formatív jellege miatt – nagymértékben fejleszti a hallgatók önálló tanulási készségét, élethosszig tartó tanulás készségét és önértékelés készségét is, ahogy ezt a szakirodalom is alátámasztja (Dalziel 2011; Davis 2012; Gori 2013).

A szakirodalomban a portfólió meghatározása nem egységes. E számos definíció közül jelen, szaknyelvoktatásra összpontosító tanulmányunkban a portfóliót Davis és Ponnampuram (2005: 279) alapján a következőképpen határozzuk meg: „a portfólió olyan gyűjtemény, amely a tanulási célok megvalósulását bemutató és bizonyító dokumentumokat tartalmaz” (BM fordítása). Ez a gyűjtemény egy egész tanulási folyamat vagy annak részfolyamata(i) végtermékeinek dokumentálására szolgál: a hallgatók tanulási folyamatát és az e téren elért előrehaladásukat jeleníti meg. A definíció kapcsán elmondható, hogy a portfólió a hallgatói munkák olyan gyűjteménye, amely a diákok előrehaladását illusztrálja, és bemutatja, hogy a hallgató milyen jellegű feladatokat milyen szinten képes elvégezni. Ezenkívül a portfólió olyan

anyagokat is tartalmazhat, amelyek magát a tanulási folyamatot mutatják be, és olyanokat is, amelyek a hallgatók kész munkáit jelenítik meg. Ezek az anyagok pontosabb képet adnak a hallgatók tanulmányokban történő előrehaladásáról és az általuk elért tanulási eredményekről.

MacLellan (2004) szerint az alternatív értékelés (beleértve ebbe a portfóliómódszert is) – más értékelési módszerekkel ellentétben – képes arra, hogy a hallgatók által birtokolt performatív tudásról adjon számot. Ezen értékelési módszerek tehát azt mérik, hogy mit képes a hallgató – egy feladatban foglalt tevékenység elvégzése során – a gyakorlatban és valós helyzetekben eredményesen megvalósítani, sikeresen megoldani. Elmondhatjuk tehát, hogy amennyiben a felsőoktatási intézmények a jövőbeni munkahelyen valószínűsíthetően elvégzendő feladatok megvalósítását értékelik, illetve az ezekhez szükséges kompetenciák alkalmazását ellenőrzik, akkor jogosan állíthatják, hogy olyan szakmai tudást – beleértve ebbe a nyelvi és a nem nyelvi tudást – értékelnek, amelyet maguk a munkaadók is elvárnak majd a saját alkalmazottaiktól, és amelynek megszerzését a felsőoktatási intézmények elősegítik, illetve biztosítják. A munkaerőpiac elvárásait tekintve minket elsősorban ez a megfontolás vezetett abban, hogy a portfóliómódszer használatát nyelvi kurzusainkon bevezessük.

Ezzel összhangban a hallgatók által birtokolt tudás kijelölése és meghatározása kapcsán az a cél vezérelt minket, hogy hallgatóink alkalmazott tudással bírjanak, azaz hogy ne csak elméletben vagy az egyetem által használt tudásmérési helyzetekben tudják használni a tudásukat, hanem hogy a munka világában nagyon is gyakori helyzetekben szintén meg tudják állni a helyüket. Ebből a megfontolásból hallgatóinkat „produktív tanulásra” készítjük. Libman (2010) szerint ahhoz, hogy a hallgatók sikeresen teljesíthessék az alternatív értékelés keretében alkalmazott feladatokat, újszerű „produktív tanulásra” van szükségük. A produktív tanulás olyan tanulási stratégia, amely során már eleve arra készül a diák, hogy az általa megszerzett tudást gyakorlati céllal hasznosítsa és alkalmazza. Ezen tudás kialakításához és méréséhez – többek között az alternatív értékelés keretében – olyan feladatokat használnak, amelyek a diákoktól nemcsak egyszerűen azt kívánják meg, hogy elméleti jellegű tudással rendelkezzenek bizonyos dolgokról, hanem hogy ezt a tudást alkalmazni és a gyakorlatban használni is tudják. Fontos szem előtt tartanunk, hogy az ilyen fajta tanulás – mivel a problémamegoldás kapcsán kihívásokat tartogat, és megoldandó problémákra összpontosít – egyúttal motivációt is jelent a hallgatók számára, és növeli a tanulás iránt érzett felelősségérzetüket. Amennyiben kurzusaink során ilyen feladatokat alkalmazunk, úgy diákjaink a tanulást aktív folyamatnak fogják megélni, amelynek során saját maguk számára, önállóan rendszerezett tudást hoznak létre, és ezt a tudást aktív módon használják fel arra, hogy bizonyos tevékenységeket megvalósítsanak, illetve, hogy e tudást problémamegoldás céljára felhasználják.

Fontos egyúttal látnunk azt is, hogy a portfóliómódszer használata egyesíti a formatív és a szummatív értékelést: egyfelől a hallgatók nyelvi viselkedését és a nyelvtanuláshoz való hozzáállását alakítja, másfelől pedig mérési eszközül szolgál a hallgatók által megszerzett tudás értékelésére. A formatív értékelés a visszacsatolások révén hatással van – többek között – a hallgató tárgyhoz való jelenlegi és későbbi hozzáállására, nyelvtanulása vonatkozásában a későbbi motivációjára, továbbá az önálló tanulás képességének fejlesztésére és használatára. Másfelől a szummatív értékelés pedig szá-

mot ad a hallgató és az egyetem számára arról, hogy a hallgató a nyelvi tanulmányai egy adott szakaszában vagy annak végén milyen gyakorlati tudásra tett szert, azaz hogy mit képes egy életszerű munkahelyzetben a tudásából alkalmazni. Fontos azt is szem előtt tartani, hogy a portfóliómódszer egyetemi környezetben is sikerrel használható (lásd többek között az alábbi szakirodalmi hivatkozásokat), amely helyzetben a hallgatók önálló tanulási készségét és az élethosszig tartó tanulás készségét is kívánjuk fejleszteni, amihez ez a módszer – az önreflexió és a módszer segítségével nyújtott állandó és részletes hallgatói, illetve oktatói visszajelzések révén – kiválóan alkalmas.

A nyelvi portfóliók kapcsán fontos leszögeznünk azt is, hogy ezt a módszert sikerrel alkalmazták az angol nyelvtanítás területén, amelynek kapcsán megemlíthetjük az alábbi kezdeményezést és kutatásokat: az Európa Tanács Nyelvi Portfóliója (Council of Europe's European Language Portfolio), Kemp és Toperoff (1998), Mathews és Hansen (2007), David (2009), Caner (2010), Schärer (2011), Göctü (2012), Huang (2012), Lirola (2012), Shin (2013) és Carson (2016) kutatásai. Talán azért is jól használható ez a módszer, mert a nyelvtanulás bármilyen területének sikerességét és eredményességét be lehet segítségével mutatni: a portfólió tehát bármilyen nyelvi készséget, bármilyen kapcsolódó kompetenciát, bármilyen szóbeli vagy írásbeli műfajt, bármilyen feladattípust stb. gyakoroltathat és értékelhet, valamint célzottan az ilyenek produkciójára és jellegzetességeire, valamint ezek begyakorlására és értékelésére is alkalmas. Ezenfelül a portfólió mérheti ezen feladatok megvalósításának sikerességét. Ezzel egyidejűleg a nyelvi portfóliók tartalma nagyon tág lehet: számos igen különböző olyan feladatot felöllelhetnek, amelyeket a hallgatók a tanulási folyamat alatt megvalósítottak. Mivel a portfóliók általában a hallgatók legjobb munkáit tartalmazzák, ezért e legjobb munkák kiválasztásához a diákoknak végig kell nézniük és maguknak is értékelniük kell az általuk legjobbnak ítélt munkákat, amelynek segítségével továbbfejleszthetik kritikai készségeiket is. A portfólióba beválogatott munkák esetében nem jelenik meg az idő mint korlátozó tényező, hiszen e munkákat nem rövid határidővel és egyszerre kell elvégezni, hanem bő határidőkkel lehet számolni, továbbá egy-egy feladatra akár többször is vissza-vissza lehet térni: mindez segíti a hallgatókat abban, hogy a feladatokat igen jó minőségben végezzék el, azokra sok időt és energiát fordítsanak, ezzel is elősegítve a begyakorlást. Ezen jellemzők alapján kijelenthetjük, hogy a portfólió olyan hallgatóközpontú (semmint oktatóközpontú) értékelési módszer, amely számos ponton segíti elő a hallgatók fejlődését, és a kontaktórák mellett jócskán megnöveli a nyelvtanulásra és a nyelvi tudás megszerezésére fordított időt.

A nyelvi portfóliókat a nyelvtanuláshoz kötődő, specifikus tartalom jellemzi. Kemp és Toperoff (1998) alapján a nyelvi portfóliók tipikusan a következő hallgatói produktumokat tartalmazhatják (bővebben lásd Bánhegyi 2019):

- a. írásos, órai munkák;
- b. órán kívül született, írásbeli munkák;
- c. vázlatok, hallgatói beadványok korábbi szövegverziói, félkész szövegek és még nem (teljesen) kész munkák;
- d. videóra vett hallgatói produktumok;
- e. hangrögzített kiselőadások;
- f. különféle feladatokhoz kapcsolódó jegyzetek és vázlatok;
- g. egy-egy kurzus teljesítése kapcsán született dolgozatok és kisdolgozatok;

- h. elolvasott vagy felhasznált irodalmak jegyzéke, azok kijegyzetelt tartalma, vázlata;
- i. teljes hallgatói projektek dokumentációi;
- j. a portfólióban megjelenő anyagokhoz kapcsolódó, más hallgatók által alkotott munkák, pl. szövegrészletek, egyéni kutatások összefoglalói stb.

Jelen tanulmány kontextusában – intézményi szinten – a portfóliómódszerrel történő értékelés legfontosabb lépései Davis és Ponnampuram (2005: 279) alapján időrendi sorrendben a következők: a) a hallgatók olyan bizonyító erejű munkákat gyűjtenek, amelyek az adott tanulási célok elsajátítását és végrehajtását képesek megjeleníteni; b) a szaknyelvi órák kapcsán megtörténik a portfóliók értékelése, esetleg védése.

A következő részben részletesen ismertetjük a tanszékünk által használt nyelvi portfólió tartalmi elemeit, követelményrendszerét és értékelési szempontjait, valamint kitérünk a hallgatók számára nyújtott oktatói visszajelzés elvi jelentőségére is.

### **A tanszékünk által alkalmazott nyelvi portfólió**

Tanszékünkön a fenti elméleti alapvetések figyelembevételével kialakítottuk a nyelvi portfólió követelményeit a gazdálkodás és menedzsment alapszakos hallgatók által látogatott Gazdasági szaknyelv című kurzushoz kapcsolódóan. Hallgatóink ezt a kurzust nyelvi képzésük harmadik és egyben záró félévében veszik fel, tehát a nyelvi portfólióval egy olyan félévben találkoznak, amikor az egyetem keretei között végzett nyelvi tanulóanyagukat szintetizálás után lezárják. Ez azért fontos, mert a portfóliómódszer szintén segíti a hallgatókat abban, hogy ezt sikerrel megtegyék. Kipróbálás céljából a portfóliót két szaknyelvi csoportban választható feladatként hirdettük meg. A hallgatók a félév során íratott első írásbeli zárthelyi dolgozatot válthatták ki a portfólió beadásával. E lehetőség bevezetését az indokolja, hogy – véleményünk szerint – a portfólió egyénre szabott gyakorlási és ismétlési lehetőséget biztosít a hallgatók számára, nyelvileg több és diverzebb erőfeszítést kíván, mint egy zárthelyi dolgozatra való felkészülés, és elősegíti azt, hogy hallgatóink a nyelvi képzés lezárultával összegyűjthessék és bemutathassák legszínvonalasabb nyelvi produktumaikat. Ezenkívül oktatói részről a portfólió a tanszék számára egyúttal tudásmérési eszközként is szolgál.

A portfólió követelményrendszerét úgy alakítottuk ki, hogy helyet kapjon benne a megtanultak szintetizálása és az összes készség gyakorlása, valamint hogy a portfólió változatos feladatok formájában készítsen fel az állásinterjúra, illetve a leendő munkakör egyes, várható feladataira. Ennek fényében, valamint tekintettel a Gazdasági szaknyelv című tárgy tematikájára és témáira a portfólió az alábbi, három kategóriába sorolt feladatokat kínálja:

- A) angol–magyar kétnyelvű vagy angol egynyelvű szómagyarázatokat tartalmazó szókincslista a félév új kulcsszavaiból, terminusaiból, minimum 50 szó terjedelemben;
- B) egy lehetséges állásinterjú apropóján megfogalmazva az a 200–300 szó közötti terjedelmű, szakmai profilú bemutatkozó szöveg, amelyet a hallgató önmagáról el szeretne mondani egy ilyen helyzetben;

vagy

egy órán megvitatott esettanulmány dokumentálása 200–300 szó közötti terjedelemben ismertetve az esettanulmányban felvetett problémát, a megoldási javaslatokat, a megoldás kapcsán várt eredményeket, valamint az esettanulmányhoz kapcsolódó szakmai következtetéseket és tanulságokat; ez a feladat önálló és egyéni munka lehet;

- C) a kurzus vonatkozásában egy szabadon választott, a kiegészítő tananyag részét képező esettanulmány órán kívüli, csoportos, szóbeli megvitatását követően a feladathoz kapcsolódó írásbeli beadvány 200–300 szó közötti terjedelemben, ismertetve az esettanulmányban felvetett problémát, a megoldási javaslatokat, a megoldás kapcsán várt eredményeket és az esettanulmányhoz kapcsolódó szakmai következtetéseket és tanulságokat; ez a feladat önálló vagy csoportos munka egyaránt lehet.

A portfólió értékelését két oktató végzi; a javítók által adott pontszámot átlagoljuk, és így kapjuk meg a portfólió minősítését. A szakmai nyelvhasználat sajátosságait szem előtt tartva az értékelési szempontrendszerben hangsúlyosan szerepel a kommunikatív érték és a szókincs. Az értékelés ennek fényében a következő szempontrendszer alapján történik:

Az A) feladat kapcsán:

- a) terminusok kiválasztásának relevanciája: max. 5 pont
- b) magyar megfelelők, illetve angol definíciók tartalmi helyessége: max. 5 pont

A B) és a C) feladat kapcsán:

- 1) kommunikatív érték: max. 5 pont
- 2) tartalom és szerkezet: max. 3 pont
- 3) általános szókincs: max. 5 pont
- 4) szakszókincs: max. 5 pont
- 5) nyelvtan: max. 5 pont
- 6) külalak, helyesírás és központosítás: max. 2 pont

Az átlagolt pontszámból százalékos teljesítményt számolunk, majd a portfólió minősítése céljából e százalékos eredményt konvertáljuk át érdemjegyekké az alább látható skála alapján:

- 91% felett: jeles (5)
- 81–90% között: jó (4)
- 71–80% között: közepes (3)
- 61–70% között: elégséges (2)
- 60% alatt: elégtelen (1)

Javasolt, hogy a javítók rövid, szöveges értékelést is adjanak a portfólióról, és hogy ez az értékelés térjen ki – többek között – a hallgató nyelvi erősségeire és gyengeségeire. Az értékelés szóljon arról is, hogy egy állásinterjún vagy munkahelyi környezetben ez a hallgatói teljesítmény mennyire lenne sikeres, ahogyan mindezt a portfólió

tartalma alapján meg lehet ítélni. Erősen javasolt továbbá, hogy a javítók biztosítsanak személyes konzultációs alkalmat abból a célból, hogy a hallgatók nyelvi fejlődésük tekintetében további javaslatokat, visszajelzést és tanácsokat kaphassanak, amelyek mentén jövőbeni nyelvi célkitűzéseiket önmaguk számára és érdekében meg tudják fogalmazni, illetve ki tudják jelölni.

### **A kutatási módszer**

Annak érdekében, hogy megtudjuk, hallgatóink mennyire kedvelik a portfóliómódszert, és hogy mennyire tartják hasznosnak ezt az alternatív értékelési formát, illetve hogy képet kapjunk arról, hogy mennyire javasolható ezen értékelési forma nagyobb volumenű, több nyelvi kurzuson történő bevezetése, a 2018/19-es tanév tavaszi félévében portfóliót beadó hallgatóink között attitűdvizsgálatot végeztünk. A hallgatói attitűdöket egy saját készítésű kérdőív segítségével vizsgáltuk. Tanulmányunk további részében erről az empirikus vizsgálatról és ennek eredményeiről számolunk be.

### **A résztvevők**

Kutatásunk résztvevőit a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának hallgatói közül toboroztuk: mintánkba csak olyan hallgatók kerültek bele, akik a félév során a gazdálkodási szaknyelvi kurzusra portfóliót készítettek. Az intézmény elsődlegesen különféle gazdasági szakembereket képez, így a minta gazdálkodás és menedzsment szakos hallgatókból állt. A teljes mintába összesen 21 fő ( $N = 21$ ) került be. A 21 főből 13 fő férfi ( $n = 13$ ), míg 7 válaszadó ( $n = 7$ ) nő volt. Ahogy a résztvevők számából jól látszik, ez egy kismintás kutatás, így az ebből a kutatásból levont következtetések természetesen nem reprezentatívak, azonban a jövőre iránymutatásként szolgálhatnak. A pilot kutatás elsődleges célja az volt, hogy képet kapjunk a portfólióval kapcsolatos hallgatói attitűdökről (pl. érdemes-e a portfóliómódszert több csoportban alkalmazni), és hogy ezáltal e kutatás előkészítse a portfólióval kapcsolatos további vizsgálódásokat (feladatok finomhangolása stb.) és egy későbbi nagymintás kutatást.

### **A kutatási eszköz**

Kutatási eszközünk egy 26 kérdést tartalmazó kérdőív volt, amelynek az első fele különböző háttér-információkról gyűjtött adatot. Ezek a kérdések arra irányultak, hogy a résztvevők hol élnek és hány évesek. A kérdőív második felében arra voltunk kíváncsiak, hogy a résztvevők korábban végeztek-e már valamilyen felsőoktatási szakot, tanultak-e már valamilyen szakmát, illetve hogy korábbi tanulmányaik során kellett-e valamilyen jellegű portfóliót készíteniük. A kérdőív harmadik részében pedig 17 állítást tettünk fel, amelyek segítségével a válaszadóknak a portfóliómódszerhez való

hozzaállását egy ötfokú Likert-skálán tettük mérhetővé. A skála az 1 = „egyáltalán nem igaz rám” állítástól az 5 = „teljes mértékben igaz rám” állításig terjedt.

Az instrumentumot előzetesen kipróbáltuk: szakértői vélemények és visszajelzések, valamint előzetes próba alapján a pontatlan vagy nehezen értelmezhető állítások megfogalmazásán finomítottunk, a tényleges adatfelvétel pedig csak ezen változtatások után kezdődött el.

### **Az adatgyűjtés menete és adatelemzés**

Az adatgyűjtést 2019 áprilisában bonyolítottuk le. A hallgatók a kérdőívet a portfóliómódszert kipróbáló oktatók segítségével az adott szaknyelvi órákon töltötték ki. Az elektronikus kérdőív kitöltése körülbelül 10 percet vett igénybe, a kitöltés anonim módon történt. Az adatfelvétel után a kérdőívek segítségével begyűjtött adatokat kódoltuk, és az SPSS 22.0 statisztikai elemző szoftvertben rögzítettük. Az adatok elemzésekor leíró statisztikákat használtunk.

### **Eredmények**

Kutatásunk eredményeit a kérdőívben feltett kérdésekhez kapcsolódva, azok sorrendjében ismertetjük. Kérdőívünk első részében néhány személyes adatról kérdeztük a kutatásban részt vevő hallgatókat, majd a második részben a hallgatók korábbi tanulmányaival kapcsolatos kérdéseket tettünk fel. Az egyik ilyen kérdésünk az volt, hogy az érettségi vizsga után a résztvevők végeztek-e bármilyen más nem főiskolai vagy egyetemi szintű képzést valamely nem felsőoktatási intézményben. A válaszadók nagy többsége, 76%-a ( $n = 16$ ) semmilyen más képzést nem végzett, ami nem meglepő, hiszen sokuk a kitöltéskor még csak huszonegyedik életévében járt. Az az öt kitöltő ( $n = 5$ ), aki igennel válaszolt a kérdésre, korábban különböző szakmákat (pl. vegyésztechnikus, rendszerkarbantartó) tanult. A kérdőív ugyanezen részében arról is kérdeztük a résztvevőket, hogy valamely felsőoktatási intézményben – beleértve ebbe a Budapesti Gazdasági Egyetemet is – végeztek-e már bármilyen főiskolai vagy egyetemi képzést. A kérdésre csupán 3 fő ( $n = 3$ ) adott igenlő választ: ők olyan szakokat végeztek el, mint a germanisztika, a járműmérnök szak, illetve a mozgókép és média szak. A kérdőív utolsó kérdése arra irányult, hogy a válaszadóknak eddigi tanulmányaik – főiskolai, egyetemi szakok végzése vagy akár szakmák elsajátítása – során kellett-e portfóliót készíteniük. Az adatok azt mutatják, hogy azok a kitöltők, akik a jelenlegi egyetemi képzésük előtt szakmát tanultak ( $n = 3$ ), 2 fő ( $n = 2$ ), már készítettek különféle típusú portfóliókat.

A továbbiakban ismertetjük a kérdőív harmadik és egyben utolsó részében feltett 17 állítást, és az erre beérkezett válaszokat. Az eredményeket az alábbi 1. táblázat foglalja össze:



	Átlag	Szórás
1. Szívesebben készíték portfóliót a központi zárthelyi dolgozat megírása helyett.	4,33	0,96
2. A portfólió elkészítése sok időt vett igénybe.	2,71	1,19
3. Haszontalannak érzem, hogy el kellett készítenem egy haladási tervet arra vonatkozóan, hogy hogyan készülök a félév végi vizsgára.	2,6	1,11
4. A portfólió elkészítésébe irreálisan sok energiát és időt fektettem.	1,28	0,56
5. Szerintem a portfólió jobban tükrözi, hogy miket tanultam az órákon, mint a központi zárthelyi dolgozat.	3,57	1,24
6. A portfólió elkészítésével úgy érzem, hogy semmi újat nem tanultam.	2,00	1,00
7. A jövőben más kurzusokon nem szívesen készítenék portfóliót zárthelyi dolgozat írása helyett.	1,76	1,04
8. Úgy gondolom, hogy túl sok időt vesz igénybe, hogy jól elkészítsünk egy portfóliót.	1,95	0,86
9. Szerintem a portfólióra kapott értékelés szubjektívebb, mint a központi zárthelyi dolgozatra kapott osztályzat.	3,19	1,28
10. Nem hiszem, hogy a portfólió értékelésekor lényegesen több visszajelzést kapok tudásom minőségéről, mint egy zárthelyi dolgozattól.	2,54	0,92
11. A portfólióval az a célom, hogy a leendő munkaerőpiacon meg tudjam mutatni, hogy nyelvből mire vagyok képes.	2,38	1,11
12. Véleményem szerint az elkészített portfólió előnyös és hasznos lesz számomra, amikor a jövőben állásra jelentkezem.	2,76	1,22
13. Úgy vélem, hogy a portfóliót bárkivel megíráthatom, így nem feltétlenül tükrözi az én tudásomat.	2,38	1,43
14. Szerintem ahhoz, hogy a portfóliót meg tudjam írni, sok nyelvi és szakmai háttérmunkát (elgondolni az esettanulmányt, megoldási javaslatokat mérlegelni stb.) kellett elvégezniem.	2,90	1,26
15. A portfólió szerintem azért hasznos, mert többen is elkészíthetjük a benne lévő anyagot.	2,23	1,30
16. A portfólió szerintem azért hasznos, mert ahhoz, hogy színvonalas munkát adhassunk be, együtt kell működnünk.	2,23	1,17
17. Azt gondolom, hogy a portfólió megoldása sok szakmai kérdésre ráirányítja a figyelmünket.	3,19	1,24

**1. táblázat. A hallgatói attitűdöt vizsgáló állításokra adott válaszok átlaga és szórása**

Az adatokból kiderül, hogy ha választaniuk kell, akkor a résztvevők portfóliókészítéshez való hozzáállása alapvetően pozitív ( $M = 4,33$ ;  $SD = 0,96$ ): legtöbbször inkább választja ezt a módszert a központi zárthelyi dolgozat megírása helyett. Az is látszik, hogy a válaszadók nem tartják különösen nehéznek, illetve időigényesnek a portfólió elkészítését ( $M = 2,71$ ;  $SD = 1,19$ ), ami részint annak is köszönhető, hogy több hetük volt e feladat elkészítésére, továbbá a feladatok hossza sem indokolja, hogy irreálisan sok időt töltsenek azok megoldásával. A portfólió megírásába fektetett idő (4. állítás) esetében azonban szignifikáns különbséget ( $t = 2,692$ ,  $p < 0,05$ ) találtunk azon hallgatók között, akik már korábban tanultak valamilyen szakmát, illetve azok között, akik

nem. Azok a hallgatók, akik már végeztek valamilyen képzést, lényegesen több időt töltöttek a portfólió elkészítésével, mint azok, akik semmilyen szakmát nem tanultak az egyetemi tanulmányaik előtt. Szintén a 4. állítás esetében szignifikáns különbséget ( $t = 5,464$ ,  $p < 0,01$ ) fedeztünk fel azok között, akik korábban már készítettek, illetve akik még nem készítettek portfóliót. Azok a hallgatók, akik korábbi tanulmányaik során már készítettek portfóliót, azt válaszolták, hogy több időt töltöttek annak elkészítésével, mint azok, akiknek még sohasem kellett portfóliót készíteniük. Ez vélhetőleg arra utal, hogy ezek a hallgatók jobban és alaposabban átlátták a portfólió megírásában rejlő szakmai kihívásokat és lehetőségeket, és hogy ezekre feltételezhetően alaposabb munkával válaszoltak.

Arra a kérdésre, hogy a portfólió jobban tükrözi-e az órán tanult elsajátítását, mint a zárthelyi dolgozat, nagyon szélsőséges válaszok érkeztek. A hallgatók 28%-a úgy véli, hogy a zárthelyi dolgozat alkalmasabb arra, hogy képet adjon a tudásukról, míg a válaszadók 33%-a szerint a portfólióban könnyebb bemutatni, hogy a tanórákon milyen tudást sikerült elsajátítaniuk. A hallgatók közti megosztottságot jól tükrözi a szórás értéke ( $M = 3,57$ ;  $M = 1,24$ ) is. Ehhez hasonlóan a 9. kérdésre, azaz hogy szubjektívebb-e a portfólió értékelése a központi zárthelyi dolgozatnál, nagyon változó válaszokat kaptunk ( $M = 3,19$ ;  $SD = 1,28$ ). Három hallgató ( $n = 3$ ) gondolja úgy, hogy a portfólió értékelése szubjektívebb, míg szintén három hallgató ( $n = 3$ ) úgy vélekedik, hogy az arra kapott értékelés nem szubjektívebb, mint a zárthelyi dolgozat esetében. A többi résztvevő véleménye nagyjából egyenletesen oszlik el a két véglet között. Ezen vélemények valószínűleg annak köszönhetőek, hogy míg a zárthelyi dolgozat esetében az általános és középiskolai tanulmányok során már megszokott teszt jellegű, zárt feladatokról álló feladatsort értékelik az oktatók egy akár objektívnek is mondható megoldókulcs segítségével, addig a portfólió esetében a hallgatók számára kevésbé kézzelfogható és szokatlan lehet, hogy a nyílt feladatoknál egy-egy feladatra miért adott mennyiségű pontot kaptak az általuk kevésbé ismert és számukra nem annyira megszokott skálák segítségével történő értékeléskor. A portfólió esetében a hallgatók válaszaiban megjelenő szubjektívebbnek ítélt oktatói értékelést azt magyarázhatja, hogy a portfóliós feladatokhoz nincs „klasszikus” megoldókulcs, valamint az értékelési kategóriák sem mondhatók a hallgatók által szokásosként ismert szempontoknak. A jövőben éppen ezért nélkülözhetetlen, hogy a hallgatók már a kurzus során minél több nyitott feladattal találkozzanak, és hogy megismerjék az ilyen feladatok oktatói értékelését is. Mindez azért fontos, hogy a portfóliómódszer és annak értékelése iránt növelhessük a hallgatói bizalmat, ami elsődleges fontosságú annak érdekében, hogy a hallgatók körében a mostaninál is népszerű lehessen ez a feladat.

A szubjektív értékelés témájához kapcsolódik a 7. kérdés is, azaz hogy a jövőben a hallgatók más kurzusok keretein belül is szívesen készítenének-e portfóliót. A válaszok átlaga alapján ( $M = 1,76$ ;  $SD = 1,04$ ) itt is elmondhatjuk, hogy bár a hallgatók inkább választják a portfóliót a központi zárthelyi dolgozat helyett, ez a fajta alternatív értékelési mód nem volt kiugróan népszerű a hallgatók körében.

A 15., illetve a 16. kérdésre adott válaszok átlagai ( $M = 2,23$ ;  $SD = 1,30$  és  $M = 2,23$ ;  $SD = 1,17$ ) rávilágítanak arra, hogy a hallgatóknak ugyan volt lehetőségük párban vagy kisebb csoportokban együtt dolgozni, ezzel mégis nagyon kevesen éltek: az eredmények

sajnos azt jelzik, hogy a válaszadók nem igazán tartják fontosnak és hasznosnak ezt a lehetőséget. Ennek talán az lehet az oka, hogy a legtöbb kurzuson a hallgatók kisebb, rövidebb órai feladatokat kapnak, amelyeket párokban vagy csoportokban oldanak meg, vagy egy előadás keretein belül közösen mutatnak be egy adott témát, azonban nagyobb volumenű, az egész félévet vagy annak nagyobb részét átfogó csoportmunka kevésbé jellemzi a nyelvórákat. Elmondható tehát, hogy a hallgatók nincsenek hozzászokva az ilyen jellegű munkaszervezéshez. Továbbá azt is látni kell, hogy az ilyen munka előzetes egyeztetést és egy adott időben történő együttes munkavégzést kíván meg a hallgatóktól, ami nem teszi népszerűvé ezt a munkaformát. Sajnálatos módon a 11. és 17. kérésekre kapott válaszokból ( $M = 2,38$ ;  $SD = 1,11$  és  $M = 3,19$ ;  $SD = 1,24$ ) az is kiderül, hogy a hallgatók nem feltétlenül vannak tudatában annak, hogy a nyelvi portfólió elkészítése azért is hasznos lehet, mert az elkészült produktum segítségével képet adhatnak és képet kaphatnak saját nyelv- és szaktudásukról. Ennek a hiányosság-nak a hátterében az állhat, hogy a portfólió csupán egy rövidebb terjedelmű, reflektív feladatot tartalmazott, ahol a hallgatóknak heti bontásban kellett tervet készíteniük arról, hogy miként készülnek a szemesztervégi kollokviumra. Egyéb reflektív feladatot nem építettünk be a portfólióba, hiszen e feladatra a hallgatókat előzetesen tréningezni kell, amire egyetemünk falai között a nyelvoktatás szűkös időkerete kevésbé ad lehetőséget. Emellett – szem előtt tartva az oktatói visszajelzések fontosságát, valamint az oktató és a hallgató közötti szakmai párbeszéd jelentőségét – lehetőséget biztosítottunk arra, hogy a hallgatók a portfóliót a határidő előtt bármikor, akár részenként – és nem teljesen kész állapotban – is leadhassák az oktatóknak. Ez azt a célt szolgálta volna, hogy még a határidő lejárta előtt a hallgatók javítva és kommentálva visszakapják az adott feladatot, és azon tovább dolgozva javíthassák a problémás részeket. Sajnos – csakúgy, mint a csoportmunka esetében is – ezzel a lehetőséggel sem igazán éltek a hallgatók, így érthető talán, hogy kevésbé látták meg a portfólióban rejlő lehetőségeket a tanulási folyamatuk nyomon követésére és az egyéni hiányosságok pótlására. A jövőben a portfóliómódszer kapcsán hangsúlyosan fel kívánjuk hívni hallgatóink figyelmét a reflektivitás és a szakmai párbeszéd fent röviden részletezett előnyeire.

### **Összefoglalás és következtetések**

Összességében elmondható, hogy a portfólió mint alternatív értékelési módszer az általunk vártnál kevésbé volt népszerű a hallgatók körében. Az adatokból viszont az is látszik, hogy azok a hallgatók, akiknek nem ez volt az első portfóliójuk, lényegesen hosszabb időt és vélhetően több erőfeszítést öltek a portfólió elkészítésébe, mint azok, akiknek ilyen tapasztalatuk még nem volt. Az adatokból egyúttal az is szembetűnő, hogy a portfóliómódszerhez az előbbi hallgatók hozzáállása is pozitívabb volt. Ezen kutatási eredményekre építve úgy véljük, a jövőben érdemes lenne egy mintaportfólió segítségével a félév legelején tisztázni a hallgatókkal, hogy miért hasznos a portfólió, és hogy annak elkészítéséből mi mindent tanulhatnak, és hogy e módszer segítségével miként növelhetik nyelvi és akár szakmai tudásukat. Érdemes lehet továbbá szintén a félév elején kiemelni a csoportmunka fontosságát is, és biztatni a hallgatókat arra,

hogy párban vagy csoportosan is dolgozzanak, legalább egy-egy részfeladat megoldása erejéig. Ugyancsak fontos, hogy hallgatóink számára a reflektivitás és a hallgatói munkák alapján meginduló szakmai párbeszéd fontosságát hangsúlyozzuk.

Mindezek figyelembevételével tanszékünk tervebe vette egy olyan oktatási és információs csomag kidolgozását, amely a portfóliómódszert részletesebben mutatja be a hallgatók számára: kiemeli e módszer hallgatók vonatkozásában megmutatkozó nyelvi előnyeit, elmagyarázza, hogy ezen órán kívül végzett tevékenység milyen jellegű gyakorlási lehetőséget jelent, hogyan növeli és segíti elő a hallgatók együttműködési készségét, valamint bemutatja, hogy az önálló tanulás és a szakmai önképzés szempontjából milyen előnyei lehetnek az ilyen feladatok elvégzésének. Bízunk benne, hogy e tájékoztató anyag még inkább növelni fogja a hallgatók elköteleződését a portfóliómódszer iránt, és hogy a jövőben minél több hallgatónk kíván majd élni a portfóliómódszer kínálta előnyökkel.

---

## IRODALOM

- Bánhegyi Máttyás (2019): Alternatív értékelés a felsőoktatásban és a szaknyelvoktatásban: a portfóliómódszer, In: Bocz Zsuzsanna (főszerk.) PORTA LINGUA – 2019. Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról. Budapest: Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete, 255–274.
- Caner, Mustafa (2010): Students' views on using portfolio assessment in EFL writing courses. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 10/1, 223–236.
- Carson, Lorna (2016): Fostering engagement with the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Learning from good practice in university language centres. *CercleS*, 6/2, 275–282.
- Dalziel, Fiona (2011): A flexible approach to the use of the European Language Portfolio in higher education contexts. *CercleS*, 1/1, 179–194.
- Davis, Margery H. – Ponnampuruma, Gominda G. (2005): Portfolio Assessment. *Journal of Veterinary Medical Education*, 32/3, 279–284.
- Gori, Federica (2013): The European Language Portfolio and Languages for Specific Purposes: A project to develop “can do” descriptors focused on students' interests and motivation. *CercleS*, 3/2, 305–321.
- Göçtü, Ramazan (2012): Portfolio assessment in English language teaching. *Journal of Education*, 1/1, 23–27.
- Huang, Jizhen (2012): The implementation of portfolio assessment in an integrated English course. *English Language and Literature Studies*. 2/4, 15–21.
- Kemp, Judy – Toperoff, Debby (1998): *Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English*. Tel Aviv: Ministry of Education.
- Libman, Zipora (2010): Alternative assessment in higher education: An experience in descriptive statistics. *Studies in Educational Evaluation*, 36/1–2, 62–68.
- Lirola, Maria Matinez (2012): Evaluating with a portfolio in the European Higher Education framework: An example from English studies. *Revista española de lingüística aplicada*, 25, 147–163.
- Little, David (2009): Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42/2, 222–233.

- Little, David (2012): The European Language Portfolio in wholeschool use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6/3, 275–285.
- MacLellan, Effie (2004): How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29/3, 311–321.
- Mathews, Thomas J. – Hansen, Cheryl M. (2004). Ongoing Assessment of a University Foreign Language Program. *Foreign Language Annals*, 37/4, 630–640.
- Schärer, Rolf (2011): Revisiting the principles and functions of the European Language Portfolio with a focus on tertiary education. *CercleS*, 1/1, 143–161.
- Shin, Sun-Young (2013): Developing a framework for using E-portfolios as a research and assessment tool. *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 25/3, 359–372.