

A kooperáció fejlesztése a felsőoktatásban a portfóliómódszer segítségével: hallgatói attitűdváltozás egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében

A munkaadók csoportban és csapatban végzett tevékenységek ellátását várják el a munka világába belépőktől, így az egyetemi friss diplomásoktól is. A képzőhelyek – beleértve ebbe a felsőoktatást is – igyekeznek ehhez az igényhez alkalmazkodni. Ezt elősegítendő a nyelvi készségek mellett a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának szaknyelvóráin a hallgatók kooperációs készségét is fejlesztjük: mivel az idegennyelvtanulás amúgy is gyakran csoportfeladatokon keresztül valósul meg, ezeken az órákon a kooperációs készség fejlesztése szinte természetesen adódik. Hallgatóink kooperációs készségének fejlődését portfóliómódszer keretében alkalmazott, csoportokban elvégzendő feladatokkal segítettük elő. Jelen tanulmányunk azt veszi górcső alá, hogy hallgatóink nyelvórai keretek közötti együttműködési hajlandóságát milyen módon tettük mérhetővé, és hogy az általunk alkalmazott portfóliómódszer keretében használt feladatok segítségével szaknyelvórai keretek között sikerült-e pozitív attitűdváltozást előidézni hallgatóink kooperációs hajlandósága terén. Cikkünk bemutatja a releváns elméleti háttérrel, leírja a „csapat” és a „készség” fogalmát, majd a szakirodalom alapján részletezi azokat a kognitív és non-kognitív alkészségeket, amelyekkel csapatban végzett tevékenységek során a kooperáció sikeres megvalósítása lehetséges. Végül bemutatjuk a kooperáció mérésére használt, saját készítésű kérdőívünket és empirikus vizsgálatunk eredményeit. Adatainkból az rajzolódik ki, hogy a portfóliómódszer jelenlegi formájában csak kis mértékben alkalmas arra, hogy a hallgatók kooperációhoz való hozzáállását pozitív irányba mozdítsa el, illetve hogy kooperációs készségeiket fejlessze, így átdolgozását érdemes fontolóra venni.

Bevezetés

Az egy szektorban jelen lévő versenytársak közötti piaci versenyhelyzet és a globalizáció egyre komplexebb szolgáltatásokat eredményez. Ennek következtében az üzleti környezetekben már jelenleg is valószínűleg, hogy a munkavállalók egy-egy munkafolyamaton teljesen egyedül dolgoznak. A jövőben ez a tendencia várhatóan még inkább erősödni fog. Ezt támasztja alá az az USA-beli nagymintás kutatás, amelynek keretében munkaadók által elvárt készségeket mértek fel 400 olyan vállalkozás esetében, ahol a munkavállalók legalább negyede 2-3 éves képzést befejezett friss diplomás volt (Hart Research Associates, 2015). Egy korábbi kutatás keretében meghatározták a jövőben szükséges olyan általános készségeket, amelyekre a felsőoktatási intézményeknek fel kell készíteniük a hallgatóikat (Association of American Colleges and Universities, 2007). A globális tendenciákat leíró, gazdasági területről származó friss cikkek a társas készségek fontosságát hangsúlyozzák (The Economist, 2017): a munkáltatók egyre gyakrabban csoportban, illetve csapatban végzett tevékenységekre alapozzák dolgozóik munkavégzését, és tudatosan törekszenek arra, hogy csapatban dolgozni tudó és akaró munkaerőt alkalmazzanak. Hazánkban a munkaadók visszajelzésein alapuló, országos munkaerő-piaci felmérések hasonló tendenciákra hívták fel a figyelmet (Kiss, 2011; Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézete, 2012).

Ezekhez az elvárásokhoz az oktatásnak – ezen belül a felsőoktatásnak (az oktatás szakmai minőségét szem előtt tartva) – is alkalmazkodnia kell, hiszen a felsőoktatás gyakran az utolsó oktatási szint, amely a diplomához kötött munkavállalást megelőzi, illetve napjainkban inkább már kíséri. Ebből következőleg a felsőoktatásban célul kell kitűzni azt, hogy a hallgatók csapatmunkában tudjanak és akarjanak dolgozni: az egyetemnek ezt a szükséges készségek tudatosítása és fejlesztése, valamint az ilyen jellegű helyzetek és munkaszituációk gyakoroltatása, elemzése és megvitatása révén tudják megtenni, ahogy ennek szükségességére Dombi (2019) is rávilágít. A csapatban végzett munkafolyamatokra tekintettel a World Economic Forum 2016-ban készült, 2020-ra vonatkozó, előre-vevítő iránymutatása az ötödik helyre rangsorolja az együttműködési, azaz a kooperációs készséget a tíz legfontosabb készség listáján (World Economic Forum, 2016). Fazekas (2017; 2018) nemrégiben megjelent tanulmányai szintén a nem kognitív készségek – ezen belül a kooperációs készség – munkaerőpiacon növekvő fontosságára hívja fel a figyelmet.

A magyarországi egyetemi nyelv- és egyéb órákon rendre azt figyelhetjük meg, hogy a hallgatók közötti kooperáció nem olyan intenzitással és sikerrel valósul meg, mint azt szeretnénk. Ennek ellentételezéseként tanszékünkön olyan módszert kerestünk, amely szaknyelvórai keretek között egyesíti magában a nyelvtanulást és a kooperációs készség fejlesztését. Erre alapozva cikkünk kapcsán a nyelvoktatáshoz kapcsolódva próbáltuk ki a portfóliómódszert. Hipotézisünk szerint ez a módszer a nyelvtanítás mellett arra is alkalmas, hogy csoportban végzett tevékenységek révén a kooperatív készséget is fejlessze. Jelen tanulmányunkban arról kívánunk beszámolni, hogy nyelvóráink keretei között milyen módon igyekeztünk hallgatóink kooperatív készségét fejleszteni, valamint hogy hogyan tettük mérhetővé a kooperációs készség fejlődését: esetünkben ez azt jelentette, hogy egy kvantitatív vizsgálat során megvizsgáltuk, hogy valamiféle attitűdváltozást idéz-e elő hallgatóink együttműködési hajlandóságában a kooperációs készség fejlesztését célzó portfóliómódszer alkalmazása.

Tanulmányunk röviden bemutatja a készségfejlesztés, azon belül is a kooperációs-készség-fejlesztés elméleti hátterét, valamint a szaknyelvi órák keretein belül a kooperáció fejlesztési lehetőségeit, majd ezt követi az általunk végzett kvantitatív vizsgálat, az ahhoz használt mérési eszköz és a vizsgálat során kapott eredmények részletezése.

Tanulmányunkban elsősorban arra keressük a választ, hogy az intézményünk által használt portfóliómódszer jelenlegi formájában milyen mértékben alkalmas arra, hogy az alkalmazott feladatok segítségével hallgatóinkban pozitív attitűdváltozást indítson el és javuló kooperációs hajlandóságot idézzon elő.

Elméleti háttér

Kooperációs készség és csapat

A Budapesti Gazdasági Egyetemen különösen fontosnak tartjuk a különböző munkavállalói készségek fejlesztését. Úgy gondoljuk, hogy a 21. században az idegennyelv-órán is elengedhetetlen az, hogy hallgatóink nyelvoktatása mellett – még ha sok esetben implicit vagy indirekt módon is – diákjaink nem nyelvi készségeit is fejlesszük (Fajt, 2019). Az elméleti részben ezért bemutatjuk tanulmányunk elméleti háttérét, amelyben először a tagok kooperációjára épülő „csapatot” írjuk le, ezt követően definiáljuk a „készség” fogalmát, majd rátérünk és körülhatároljuk, hogy a szakirodalom szerint a csapatnak milyen kognitív és non-kognitív alkésztségekkel kell rendelkeznie a kooperáció sikeres megvalósításához.

A szakirodalom az oktatási környezetekben végzett készségfejlesztéshez kapcsolódóan a csapat fogalmát többféleképpen határozza meg, ám az oktatásmódszertannal és kifejezetten a csapatmunkával foglalkozó irodalom is eltérő definíciókkal dolgozik. A csapat által összességében elvégzett tevékenységek munkamegosztása és a csapattagok által végzett részfeladatok összefüggése alapján Davier és Halpin (2013) háromféle csapatot különböztet meg: a „formációt” (*ensemble*), a „csoportot” (*group*) és a „szinkrontevékenységet végző egyének csoportját” (*synchronized individuals*), amelyek alatt sorrendben a következőt érti. A formáció tagjai egymást kiegészítő tevékenységekben vesznek részt, egyedül végeznek egy-egy munkafolyamatot, amelyek végül is egy egységet alkotnak, és egyúttal egy közös célt valósítanak meg. A második típusú csapat, azaz a csoport tagjait egyfajta készség- és tudásbeli egyezés tartja össze, hiszen hasonló tudással rendelkeznek a csapat által elvégzendő feladatról, a munkát valójában egyedül is meg tudnák oldani, de bizonyos megfontolások miatt egyesítik erőiket. A harmadik csapat a szinkrontevékenységet végző egyének csoportja, amely esetben a csapatot alkotó személyek ugyanazt vagy nagyon hasonló tevékenységet végeznek ugyanabban vagy egymást átfedő időben annak érdekében, hogy a szinkron módon végzett tevékenység sikeres legyen. Valójában ez esetben a tagoknak az időbeliség által jelentett korlátokon kívül egymáshoz nincsen közük, és ily módon nem működnek együtt. E háromféle csapatnál – az együttműködés alacsony foka miatt – igazából nem jelenik meg az a cselekvésbeni minőségi többlet, amely az ennél jóval szorosabban együttműködő és egymáshoz kapcsolt tevékenységet végző csapatokat (mint például a munkahelyen vagy a tanulási tevékenységek közben egymással együttműködő csapattagokat) potenciálisan jellemezheti. A tanulmány további elméleti részében a „csapat” meghatározásával foglalkozunk, az alábbiakban e terminust pedig kizárólag az általunk csapatként definiált, közös tevékenységet végző csoport leírására használjuk.

Általánosságban elmondható, hogy mind mennyiségi, mind minőségi mutatókat tekintve több egyed együttműködése és a csoportban végzett tevékenységek potenciálisan sikeresebbek lehetnek az egyének által önállóan végzett munkánál. Erre a többletre világít rá Barczak, Lassk és Mulki (2010. 332.) csapatmeghatározása, akik Chent (2007) idézve a csapatot úgy definiálják, mint „az egyének olyan csoportját, ahol [a csapatot alkotó egyének vonatkozásában] a »tehetség, az energia és készségek becsatornázásra kerülnek egy csoportba, az ily módon megjelenő együttes innovációs képesség pedig nagyobb mértékű és fejlettebb lesz, mint az egyének külön-külön birtokolt

hozzájárulásának összege» (Bánhegyi Mátyás fordítása). Ez a meghatározás – első sorban az innováció és a kreativitás vonatkozásában – a csapatot tehát egy olyan élő, a tagok tekintetében jótékony és megtermékenyítő hatást előidéző szervezetként fogja fel, amely minőségileg jóval többre képes, mint a csapattagok összességében együttműködés nélkül, ami a munkaadók részére számos előnnyel kecsegtet. Ebből a megfontolásból tanulmányunk további részében az ilyen csapatokra összpontosítunk, és cikkünk keretei között a legutóbb tárgyalt definíciót fogadjuk el a „csapat” meghatározásaként.

A készség definíciója

Kiindulásképpen fontos meghatározni, hogy mit értünk készségek alatt tanulmányunk kapcsán. Tanulmányunk keretei között a készség nem más, mint egy adott feladat vagy munka elvégzéséhez nélkülözhetetlen teljesítményképes tudás, amelyet tanulás, képzés vagy gyakorlat során szerzett tapasztalat segítségével lehet elsajátítani. A saját idejében nagyon újszerűen gondolkodó Becker (1964) munkaerő-piaci vonatkozásban két részre osztja a készségeket (*skill*). Becker felosztásában megtalálhatók: 1.) általános készségek (*general skill*), amelyek nem egy adott munkahelyre jellemzőek, így minden munkahelyen hasznosak lehetnek, és 2.) speciális készségek (*specific skill*), amelyek bizonyos munkahelyekhez, pozíciókhoz köthetőek. Az utóbbira jó példa a gyári munkás, akinek nyilvánvalóan kevésbé lesz fontos a tíz ujjal való, adatbeviteli célú gépelés, mint egy irodában dolgozó kapcsolattartónak.

A fenti felosztást követően a szakirodalom zöme a jelenleg széles körben elismert ún. „kemény készségeket” (*hard skill*) és „puha készségeket” (*soft skill*) különbözteti meg (Andrews és Higson, 2008). A kemény készségek közé tartozik minden olyan tudás vagy képesség, amelyet listászerűen fel tudunk tüntetni egy önéletrajzban. Ide tartozik a szak-tudás, a képzettség és a korábbi munkatapasztalat is. Schulz (2008) alapján a puha készségekhez sorolunk minden olyan készséget, amely elősegíti a többi emberrel való sikeres kommunikációt és interakciót. A puha készségeket az angol szakterminológia éppen ezért *people skill*-nek, vagyis az emberi interakcióhoz kapcsolódó készségnek is nevezi. A nemzetközi oktatási felmérések hatására Magyarországon elterjedt még a kemény (avagy kognitív) készségek mellett a nem kognitív készségek terminus is (Fazekas, 2017): ehhez igazodva az alábbiakban mi is ezt az utóbbi két terminust (kognitív és nem kognitív készségek) fogjuk használni.

A szakirodalomban a készségalapú megközelítések mellett a legfrissebbnek tekinthető, kompetenciaalapú megközelítések szerint különválasztjuk a professzionális és a transzverzális kompetenciákat (Svecnik, 2012). A professzionális kompetenciák olyan gyakorlati helyzetekben használt képességek, amelyek az ismeretek előhívásával, szintetizálásával és megfelelő használatával függenek össze, és amelyek a sikeres feladat-, illetve problémamegoldáshoz szükségesek. A transzverzális kompetenciák pedig főként a változásokkal való megküzdéshez szükségesek: ezek az egész életen át nélkülözhetetlen olyan kompetenciák, amelyek nem kapcsolódnak tantárgyi területekhez, hanem azok felett állva szabadon átvihetők, alkalmazhatók minden területen. Mivel tanulmányunkban a nyelvtanuláshoz kapcsolódó portfóliómódszerrel foglalkozunk, kutatásunk keretein belül az egy-egy tantárgyi területhez jobban illeszkedő, készségalapú megközelítést használtuk.

A készségek mérése szempontjából fontos további attribútuma a kognitív készségeknek az, hogy azokat viszonylag könnyű kvantifikálni. Egy interjú során vagy még az interjú előtt nagyon hamar kiderül, hogy egy illetőnek megvannak-e a megfelelő képesítései vagy van-e releváns munkatapasztalata egy adott pozíció megpályázásához és betöltéséhez. A nem kognitív készségeket ezzel szemben lényegesen nehezebb mérni, hiszen nem egyszerű azt tesztelni, hogy az egyén hogyan viselkedik egy adott szituációban, hogyan tud együttműködni másokkal vagy éppen hogyan teljesít nyomás alatt.

*A sikeres kooperációhoz szükséges
készségek és alkészségek*

A munkahelyeken manapság leggyakoribb tevékenységek a különféle problémamegoldás-alapú feladatok elvégzését foglalják magukban (Hart Research Associates, 2015; Association of American Colleges and Universities, 2007), amelynek keretében a munkavállalók az esetek elsősorban részében csapatban dolgoznak. A sikeres feladatmegoldáshoz a csapattagoknak kooperálniuk kell, és együttesen számos készséggel kell rendelkezniük. A kooperációhoz szükséges készségeket Davier és Halpin (2013) értelmezésében – a Fazekas-féle (2017) terminológiától eltérő értelemben használt – két kategóriára bonthatjuk: kognitív és non-kognitív készségekre. A szerzőpáros munkájában a kognitív készségek egy adott személy egyéni gondolkodásmódját irányító tudást jelentik, míg a non-kognitív készségek a másokkal való interakcióhoz szükséges tudást jelenítik meg. A kognitív készségek alá tartozik az interperszonális bizalom, a nyitottság és az érzelmi intelligencia alkészségek; míg a non-kognitív készségeket a kölcsönös függés és függőség, a vezetői képességek, a kommunikációs készség és az együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkészségek alkotják. Az alábbiakban Davier és Halpin (2013) munkájára támaszkodva ezeket a készségeket és a hozzájuk tartozó alkészségeket mutatjuk be a fenti bináris csoportosításban.

Davier és Halpin (2013) modelljében a kognitív készségek egyrésztől magukban foglalják a McAllister-féle (1995) interperszonális bizalmat. Az interperszonális bizalom azt takarja, hogy egy ember mennyire bízhat meg mások szavaiban, tetteiben, illetve döntéseiben, és hogy mennyire alapozhatja a saját tetteit ezen szavakra, tettekre, illetve döntésekre. McAllister (1995) a bizalmat két összetevőre bontja: az érzelmi bizalomra és a kognitív bizalomra. Az előbbi azt takarja, hogy az emberek mennyire érzik

a másik személy empátiáját irányukban, valamint hogy mennyi érdeklődést és törődést kapnak másoktól. A kognitív bizalom pedig azt mutatja, hogy mennyire lehet megbízni a másik szakmai tudásában és felelősségteljeségében. Az interperszonális bizalom megléte erős kohéziójú, egymással harmonikus viszonyban lévő csapatot eredményez,

Davier és Halpin (2013) modelljében a kognitív készségek egyrésztől magukban foglalják a McAllister-féle (1995) interperszonális bizalmat. Az interperszonális bizalom azt takarja, hogy egy ember mennyire bízhat meg mások szavaiban, tetteiben, illetve döntéseiben, és hogy mennyire alapozhatja a saját tetteit ezen szavakra, tettekre, illetve döntésekre. McAllister (1995) a bizalmat két összetevőre bontja: az érzelmi bizalomra és a kognitív bizalomra. Az előbbi azt takarja, hogy az emberek mennyire érzik a másik személy empátiáját irányukban, valamint hogy mennyi érdeklődést és törődést kapnak másoktól. A kognitív bizalom pedig azt mutatja, hogy mennyire lehet megbízni a másik szakmai tudásában és felelősségteljeségében. Az interperszonális bizalom megléte erős kohéziójú, egymással harmonikus viszonyban lévő csapatot eredményez,

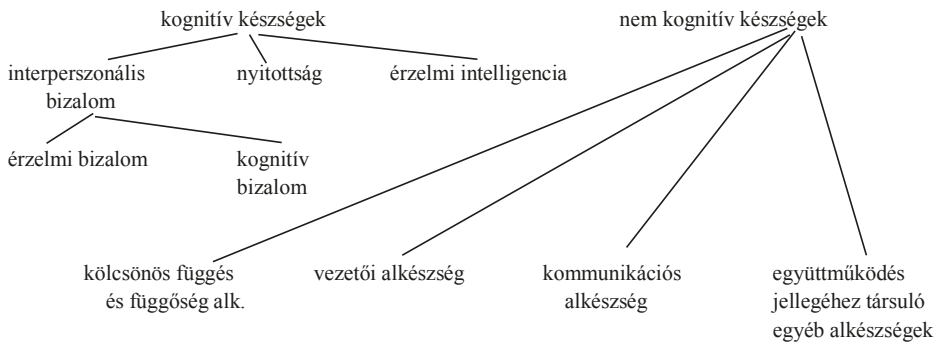
e bizalom jelenlétét pedig a tagok által felmutatott együttműködési hajlandóság meglétében vagy hiányában lehet mérni.

Davier és Halpin (2013) modelljében a fent említett kognitív készség második alkotóeleme a nyitottság, amelyet Barczak, Lassk és Mulki (2010) alapján a két szerző úgy definiált, mint a változásokra való fogékonyságot, a többféle állás- és nézőpont elismerését, valamint a problémák megoldásának keresésére való hajlamot és hajlandóságot. A szerzők meglátása szerint a nyitottság a kollaboratív munkakultúra egyik lényegi eleme, hiszen nyitottság nélkül semmit sem lehet megvitatni és semmilyen problémára nem lehet megoldást találni, ami gátja lehet a csoporton belüli konszenzuseresésnek is.

Davier és Halpin (2013) modelljében a kognitív készség harmadik alkésztsége a Salovey és Mayer (1990) munkájára hivatkozva definiált érzelmi intelligencia: „egy személy azon képessége, amelynek köszönhetően (1) saját és mások érzelmeit figyelemmel tudja kísélni, (2) az érzelmeik negatív és pozitív hatásait meg tudja különböztetni, továbbá (3) érzelmi jellegű információkra támaszkodva saját gondolatait és cselekedeteit irányítani tudja” (idézi Jordan és Troth, 2004. 197.; oldalszámazás a jelen szerzőktől; Bánhegyi Mátyás fordítása). Davier és Halpin (2013) szerint a jól működő munkahelyi csapatoknál a személyes kapcsolatok fenntartásához és az ilyen kapcsolatokra is épülő, együttesen végzett munkát megkívánó munkahelyi környezetekben nélkülözhetetlen az érzelmeik szabályozása és kontrollálása.

A sikeres feladatmegoldást biztosító, csapat által együttesen birtokolt készségek második csoportja, a non-kognitív készségek – Davier és Halpin (2013) tanulmánya alapján – magukban foglalják (1) a kölcsönös függést és függőséget, (2) a vezetői alkésztséget, (3) a kommunikációs alkésztséget és (4) az együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkésztségeket. Ezen alkésztségeket ismertetjük az alábbiakban a fenti számozásra hivatkozva. (1) A kölcsönös függés és függőség azt jelenti, hogy az egyes csapattagok cselekedetei függenek a többi csapattag cselekedeteitől, amely helyzettel az összes csapattag tisztában van, és amely állapotot és függőségi viszonyt az összes csapattag – részben a sikeres együttműködés érdekében – elfogadja. Az ilyen helyzet eredményes kezeléséhez a megfelelő kooperáció és az ilyen helyzethez illő szerepmegtalálás szükséges. (2) A vezetői alkésztség ahhoz szükséges, hogy egy személy egy kisebb vagy nagyobb csapat munkáját irányítani tudja, tisztában legyen azzal, hogy ez a szerepkör milyen készségeket kíván, ezeket a készségeket használni is tudja, és a csapathoz tartozó emberekkel a munka eredményessége érdekében „bánni” tudjon. (3) A kommunikációs alkésztség a csapatszerepekkel összefüggő kommunikációs helyzetekben a verbális és non-verbális kommunikációs módszerek segítségével való információátadást és az adott társas helyzetben az információk személyek közötti hatékony megosztását, átadását és megfelelő rendelkezésre bocsátását jelenti. (4) Az együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkésztségek az együttműködés természetétől függően sokfélék lehetnek, és mindig az adott együttműködés dönti el, hogy mely készségek relevánsak az adott csapat céljainak megvalósítása szempontjából. Az ilyen nézőpontból releváns és a felsőoktatási környezetekben is jól elsajátítható olyan készségek, amelyek a leggyakrabban fordulnak elő a munkahelyeken, a következők: az informatikai eszközök kezelése és használata, a munka- és egyéb környezetekhez való alkalmazkodás képessége, az időgazdálkodás képessége – hogy csak a legfontosabbakat említsük.

Ezen jellemzők jelenlétét az adott képességek meglétében, illetve hiányában mérhetjük. A fentiekben ismertetett készségek természetesen nem használhatók tudás nélkül, így releváns kérdés, hogy rendelkezik-e az illető a szaktudás operacionalizálásának alkésztségével, azaz hogy az adott helyzetnek megfelelően tudását a gyakorlatban alkalmazni képes-e. A fent ismertetett készségek és alkésztségek összefüggéseit az alábbi 1. ábrán jelenítjük meg.



1. ábra. Davier és Halpin (2013) kooperációskészség-modellje: készségek és alképségek

Térjünk vissza most arra a kérdéskörre, hogy a mai magyar felsőoktatási gyakorlat a szaknyelvoktatás kontextusában hogyan tud hozzájárulni ahhoz, hogy a fenti készségek a diákokban potenciálisan kiépüljenek! A manapság leggyakrabban alkalmazott nyelvtanítási módszer továbbra is a kommunikatív nyelvoktatás, amely az elsajátítandó nyelven folyó kommunikációban részt vevő partnerek közötti minél intenzívebb kommunikációs interakción alapul. Jelenleg a szaknyelvoktatás pedig szinte kizárólag a tartalomközpontú nyelvoktatás keretein belül valósul meg, amelynek részeként egy adott, elsajátítandó ismeretanyag (azaz a tartalom) köré épül az óra és az órán átadni kívánt tudásanyag. Mind a két módszer erősen épít a diákok közötti interakcióra, amelynek keretében a diákok párokban, illetve kisebb vagy nagyobb csoportokban kommunikálnak és feladatokat oldanak meg. Megállapíthatjuk tehát, hogy a nyelvórák módszertani gyakorlatától nem idegenek és nem esnek messze azok a munkaformák, ahol a diákok egymással dolgozva, egymással együttműködve tanulnak, legyen szó órán belüli vagy órán kívüli tevékenységekről.

Kooperáció a szaknyelvórán és a portfólió meghatározása

Hallgatóink várható munkakörnyezetéhez igazodva nyelvóráinkon a kooperatív tanulási formát részesítjük előnyben. Óhidy (2005. 108.) meghatározása szerint a kooperatív tanulás „a tanulók kiscsoportokban végzett tevékenységén alapul, és az ismeretek és az intellektuális képességek fejlesztésén túl kiemelt szerepet játszik a szociális kompetencia [...]. A tanulók a csoportmunka keretében közösen dolgoznak, ez együttes felelősséget jelent a csoport eredményéért, tehát nemcsak a saját, hanem a csoporttársak munkájáért is.” Bárdos (2000. 276.) értelmezése szerint a nyelvórák tekintetében a kooperatív tanulás „olyan kiscsoportos foglalkozásokat jelent, amelyekben a csoport tagjai egyénileg is csak úgy érhetnek el jó eredményeket, ha az egész csoport sikeres, vagyis ha a csoport tagjai egymásért felelősséget vállalnak”. E viszonylag új felsőoktatási tanulási forma a hallgatókban idegenkedést szülhet, ezért a kooperatív tanulás gondos előkészítést és folyamatos bevezetést igényel az oktató részéről. A sikeres kooperációhoz tehát szükség van arra, hogy a hallgatók megszokják és „gyakorolják”, hogy csoportban kell dolgozniuk (Beigi és Shirmohammadi, 2012), aminek előfeltétele, hogy a tanórán használt tananyagok tervezése elősegítse a kooperációt (Hijzen és mtsai, 2007). Nyilvánvaló, hogy fejleszteni kell a hallgatók társas készségeit is (León és mtsai, 2015), hiszen a kooperáció megkívánja a különböző interperszonális készségek megfelelő használatát. Fontos tehát, hogy ezek az utóbbi ismertetett feltételek teljesüljenek, különben a kooperatív tanulás sikeressége veszélybe kerül.

Gillies (2008) rámutat, hogy a felsőoktatási intézményekre sokszor jellemző, hogy a hallgatók között versenyhelyzetet teremtenek, ami érthető módon nem kedvez a kooperációnak. Gillies (2008) szerint egyes felsőoktatás intézmények a szociális készségek fejlesztéséről sem feltétlenül gondolják azt, hogy ez az ő feladatuk lenne. Longitudinális kutatásokra hivatkozva Juhász és Radics (2019) ellenben megerősíti, hogy a nem kognitív készségek hatékonyan fejleszthetők a felsőfokú oktatás keretében. További kutatások arról is beszámolnak, hogy a kooperatív tanulás, a pár- és csapatmunkák, valamint a projektekben való részvétel fejlesztheti mind magát a kooperációs készségeket, mind pedig a különböző interperszonális kompetenciákat (Bánhegyi és Fajt, 2020; Bánhegyi, Fajt és Dósa, 2020; Kirschner és mtsai, 2011; Mendo és mtsai, 2016); erre tekintettel intézményünk az alkalmazott nyelvtanulási módszereket ezen kutatási eredmények figyelembevételével használja.

Általános megközelítésben a portfólió olyan tanulói munkákat tartalmazó gyűjtemény, amely bemutatja a diák fejlődését és legjobbnak tartott munkáit egy adott területen. A portfólióba bekerülő munkákat egy adott fejlődési cél illusztrálására a diák válogatja össze. A diák a végleges hallgatói munkákat oktatójától és társaitól érkezett visszajelzések alapján dolgozza át, állítja össze, és önreflexióval teszi teljessé (Falus és Kimmel, 2003). A portfólió – ezen jellemzői alapján – alkalmas több tárgy szintetizálására is, amiből kiindulva döntöttünk úgy, hogy a szakmai ismereteket az idegennyelv-tudással párosítva használjuk fel az általunk használt portfóliót. Megközelítésünkhöz Davis és Ponnampuram (2005. 279.) tág portfólióértelmezése áll közel; ezt, továbbá Kim és Yazdian (2014), valamint Leachtenauer és Edwards (2013) nyelvtanulói írásos produktumokat magában foglaló portfóliómeghatározásait felhasználva, tanulmányunk keretei között a portfóliót a következőképpen határozzuk meg: a portfólió olyan hallgatói munkák hallgató által válogatott gyűjteménye, amely a tanulási célok megvalósulását bemutató és bizonyító, írásos dokumentumokat tartalmaz.

Annak érdekében, hogy képet kapjunk arról, hogy egy félév szaknyelvórájának keretein belül (1) a tanszékünkön alkalmazott portfóliómódszerhez kapcsolódóan az általunk kifejlesztett mérőeszköz mérni tudja-e a hallgatók kooperációs készségében bekövetkező változásokat, valamint hogy (2) a portfóliómódszer képes-e növelni hallgatóink kooperációhoz való pozitív hozzáállását, illetve hogy (3) a kooperációhoz való hozzáállást ez a módszer milyen mértékben képes befolyásolni, tanszéki szintű, tudományos vizsgálatot folytattunk.

A kutatás során használt szaknyelvi portfólió bemutatása

A 2019/2020-as tanév őszi félévében a portfóliófeladatokat a Pénzügyi és számviteli szaknyelv című tárgyhoz kapcsolódóan hirdettük meg. A portfóliófeladatok nyelvi célja az volt, hogy támogassák a hallgatókat a már megtanult szakmai ismereteik rendszerezésében és idegen nyelven történő kommunikálásában; míg készségfejlesztési céljuk az volt, hogy a hallgatók sikeres kooperációhoz szükséges készségeit fejlesszék. Ennek érdekében a portfólió elkészítéséhez a hallgatóknak különböző csoportos feladatokat is meg kellett oldaniuk és az ezek eredményeképpen előálló beadványokat megfelelően megszerkesztett dokumentumban kellett benyújtaniuk. Ezért a portfólió az idegen nyelvi készségek mellett potenciálisan a kommunikációs, az együttműködési, a vitázási, a szervezési, a vezetési, az IKT-, az időgazdálkodási és a szaktudás-operacionalizálási készségeket fejlesztette.

A portfóliófeladatok jövőbeni állásinterjúkra és a szakterületi specializációnak megfelelő munkakör várható feladataira készíti fel a hallgatókat. A portfólió elkészítéséhez

az alábbi lehetőségekből válogatva a hallgatónak három különböző feladatot kellett megoldaniuk:

1. egy egyénileg elkészítendő angol–magyar kétnyelvű vagy angol egynyelvű szó-magyarzatokat tartalmazó szókincslista a félév új kulcsszavaiból, terminusaiból minimum 50 szó terjedelemben;
2. egy egyénileg elkészítendő, jövőbeni, lehetséges állásinterjú apropóján megfogalmazott, 200-300 szó terjedelmű, szakmai profilú bemutatkozó szöveg, ami olyan személyes és szakmai információkat tartalmaz, melyet a hallgató önmagáról el szeretne mondani egy ilyen helyzetben;
3. egy csoportos munkaformában elkészített, 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; a feladat elvégzése keretében minden csapatban választottak egy csapatvezetőt;
4. csoportos munkaformában elkészítve: a kurzus témáihoz kapcsolódóan a kiegészítő tananyag részét képező és ezen belül szabadon választott esettanulmány órán kívüli, csoportos, szóbeli megvitatását követően írásbeli beadvány megfogalmazása 200-300 szó közötti terjedelemben a fenti (3) pontban ismertetettek szerint.

Kutatási módszerek

Tanszékünkön a kooperációs készséget a szaknyelvi portfólió elvégzése kapcsán a fenti portfóliós feladatokból kettővel, a (3) és a (4) számúval igyekeztünk fejleszteni. Résztvevőink összesen egy szemeszteren keresztül dolgoztak közösen a feladatokon és ezáltal a portfóliójuk összeállításán. A csoportokat tetszőleges módon alakíthatták ki a hallgatók, amit a szerzők és a kutatásban részt vevő oktatók semmilyen módon nem manipuláltak. A hallgatók – azonkívül, hogy választaniuk kellett egy csoportvezetőt – az egymással való együttműködéssel kapcsolatban semmilyen további instrukciót vagy feladatot nem kaptak, így a csoportokon belüli kommunikációt, valamint a csapatban való együttműködés szabályait és menetét ők maguk alakíthatták ki. A szemeszter folyamán így összesen tizenegy négy fős és egy öt fős csapatban dolgoztak együtt hallgatóink.

A korábban tárgyalt szakirodalmi kitekintés alapján Davier és Halpin (2013) sikeres csoportkooperációhoz szükséges készségeket leíró modelljéből kiválasztottuk azokat az alkészségeket, amelyekhez kapcsolódóan hallgatói attitűdöket önértékelésen alapuló módszerrel, kvantifikálható módon mérni lehet. Erre tekintettel vizsgálatunkban a kognitív készségeket részben alkotó interperszonális bizalomhoz társuló hallgatói attitűdökre (együttműködési hajlandóság mérésével), illetve a sikeres kooperációhoz kapcsolódó non-kognitív készségek alkészségeihez (kölcsonös függés és függőség, vezetői készségek, kommunikációs készség, az együttműködés jellegéhez társuló egyéb készségek) társuló hallgatói attitűdökre összpontosítottunk.

Ezekre támaszkodva a portfóliófeladatok elvégzésének időtartama tekintetében egy saját készítésű kérdőívvel igyekeztük kvantitatív módon kimutatni a kutatásban részt vevők által birtokolt együttműködési hajlandóságot, a kölcsonös függést és függőséget, a vezetői alkészséget, a kommunikációs alkészséget és az együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkészséget, valamint ezek időbeli változásait. A legutóbbi alkészségbe a portfóliófeladatok természete miatt az IKT-alkészség, az időgazdálkodás alkészség és a szaktudás operacionalizálása alkészség tartozott. Egyrészről azért választottuk a kvantitatív kutatási paradigmát, hogy nagyobb mintán vizsgálhassuk a módszer eredményességét, másrészt pedig azért, mert az ilyen jellegű kutatások esetében a kvantitatív

kutatási paradigma segítségével lehet megbízhatóan mérni egy adott módszer hatékonyságát (Dörnyei, 2007).

Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgálja, változott-e a résztvevők kooperációhoz való hozzáállása a 2019/2020-as őszi félév időtartama alatt, azaz a félév kezdete és vége között. Hogy mérhetővé tegyük ezt a változást, a félév kezdetén, szeptemberben a legelső órán az általunk készített kérdőív segítségével egy első mérést (preteszt) végeztünk, hogy képet kapjunk hallgatóink kooperációhoz való kezdeti attitűdjéről (a részleteket lásd: Bánhegyi és Fajt, 2020). A félév végén egy második mérést (poszteszt) bonyolítottunk le, ezt követően a két adathalmazt összevetettük.

A következőkben részletesen bemutatjuk a vizsgálatban részt vevő mintát, a saját készítésű kérdőívünket, illetve az adatfelvétel menetét és az adatelemzés módszereit.

A résztvevők

A kutatás résztvevőit a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán a Pénzügyi és számviteli szaknyelv című tantárgyat angol nyelven hallgató diákok közül toboroztuk, a mintába a résztvevők kényelmi mintavételi eljárás alapján (*convenience sampling*) kerültek be. A résztvevők (N = 49) így Bánhegyi Máttyás és Dósa Ildikó által oktatott, összesen három szemináriumi csoportból kerültek ki. A résztvevők 45%-a (n = 22) férfi, 55%-a (n = 27) nő volt. A résztvevők átlagéletkora 21,94 év (SD = 1,51) volt, a legfiatalabb résztvevő 20 éves, a legidősebb pedig 26 éves volt.

A mérőeszköz bemutatása

Mivel kutatásunk keretein belül az együttműködés kapcsán egy nagyon összetett fogalomról, jelenségről van szó – ami valójában igaz bármilyen nem kognitív készségre –, a kooperáció mérése nem volt egyszerű feladat. A korábban tárgyalt szakirodalmi kitekintés alapján a sikeres kooperációhoz szükséges együttműködési hajlandóságra és a non-kognitív készségek előzőekben meghatározott alkésztségeire támaszkodva egy saját készítésű kérdőívvel igyekeztünk mérhetővé tenni a kutatásban részt vevők kooperációra való hajlandóságát, amit az együttműködési hajlandósághoz és az ismertetett alkésztségekhez kapcsolódó attitűdök változásával írhatunk le.

Saját készítésű kérdőívünk két részből áll. Az első részben 9 kérdés a hallgatókkal kapcsolatos háttér-információk begyűjtésére szolgál, míg a második részben a kitöltőknek egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kell megválaszolniuk, hogy az adott állításokkal mennyire értenek egyet. A skála 1-től, azaz az „egyáltalán nem értek egyet”-től 5-ig, azaz a „teljes mértékben egyetértek”-ig terjedt. A kérdőív második részében összesen 28 állítást tettünk fel. Az állítások megírásához a szakirodalomban tárgyalt és általunk kiválasztott alkésztségekhez társuló attitűdök mérése céljából (Davies és Halpin, 2013) először nagyobb kategóriákat (konstruktum) hoztunk létre, majd a kategóriákon belül minden esetben négy állítással tettük mérhetővé a hallgatói attitűdöt. A szakirodalom alapján az alábbi öt konstruktumot hoztuk létre, amelyek közül az utolsó konstruktum esetében három további alkonstruktumot alkottunk meg. Az alábbiakban ismertetjük és röviden leírjuk a konstruktumokat, valamint egy-egy példát is hozunk a hozzájuk tartozó állításokra (ld. a tételeket alább).

1. Együttműködési hajlandóság (3 tétel): a résztvevők mennyire voltak hajlandók kooperációra és a másokkal való együttműködésre. Példa: „Ha választhatok, hogy egyedül vagy csoportban dolgozom egy feladaton, akkor szívesebben dolgozom egyedül.”
2. Kölcsönös függés és függőség alkésztsége (2 tétel): a társaktól való függés és függőség kezelésével kapcsolatos tudás. Példa: „A feladatok elosztásakor célokom, hogy mindenkire egyenlő mennyiségű munka jusson.”

3. Kommunikációs alkézség (4 tétel): a társakkal való folyamatos (szakmai) diskurzus fenntartásával kapcsolatos tudás. Példa: „Fontos számomra, hogy ha csapatban dolgozom, akkor a felmerülő problémákról és azok megoldásáról szükség esetén időről időre egyeztessünk a társaimmal.”
4. Vezetői alkézség (3 tétel): az a tudás, amelynek birtokában a résztvevők a saját potenciális vezetői szerepüket szükség esetén átengedik másoknak, illetve annak felbecslése és felismerése, hogy az adott szituációban ki alkalmas a csoport vezetésére. Példa: „Ha másokkal dolgozom együtt, törekszem arra, hogy én is érvényesüljek.”
5. Együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkézségek
 - a) IKT-alkézség (4 tétel): a résztvevők kooperáció során használt különböző digitális és online platformokon való boldogulása és e platformok használatához szükséges tudás megfelelő alkalmazása. Példa: „Célom, hogy a csapatmunkák során használandó digitális eszközöket könnyen tudjam kezelni.”
 - b) Időgazdálkodás alkézség (4 tétel): az a tudás, amelynek birtokában a résztvevők saját időbeosztásukat kezelik, illetve a határidőkkel és azok betartásával sikeresen megbirkóznak. Példa: „Fontos, hogy minden csapattag betartsa a számára kijelölt határidőket.”
 - c) Szaktudás operacionalizálása alkézség (2 tétel): az a tudás, amelynek révén a résztvevők saját szaktudásukat és mások szaktudását az általuk elvart és legmegfelelőbbnek tartott módon fel tudják használni és alkalmazni tudják. Példa: „Fontos, hogy a közös munka során mindenki a legjobb tudása szerint járuljon hozzá a csapatfeladat sikeres teljesítéséhez.”

Az adatgyűjtés és az adatelemzés menete

A kutatási eszközként használt, saját készítésű kérdőív összeállításakor – ahogyan azt már korábban is leírtuk – elsődlegesen a szakirodalomra (Davies és Halpin, 2013) alapoztunk. Miután a kérdőív első verzióját elkészítettük, a szakmában és témában járatos kutatók segítségét kértük, hogy olvassák át a kérdőívet és a számukra nehezen érthető elemeket jelöljék be. Az így született szakértői vélemények (*expert judgement*) után a kérdéseket és állításokat finomítottuk és szükség esetén átalakítottuk. Ezután két hallgató segítségével a hangos gondolkodás módszerével (*think aloud protocol*) közösen újra megvizsgáltuk a kérdőívet, aminek eredményeképpen tovább finomítottunk a kérdések és állítások megfogalmazásán. Az adatfelvétel lefolytatása után a konstrukciók megbízhatóságát pedig Cronbach-alfa megbízhatósági vizsgálat segítségével ellenőriztük.

A kutatás során gyűjtött adatokat a 2019/2020-as tanév őszi félévében vettük fel. Az első mérésre (preteszt) az első tanítási héten, 2019. szeptember közepén, míg a második mérésre a szemeszter utolsó hetében, 2019. decemberében került sor. Az adatokat mindkét esetben egy online Google kérdőív segítségével vettük fel. Annak érdekében, hogy az adatokat később össze tudjuk hasonlítani, a kitöltés nem volt anonim. A legelső adatfelvétel előtt a résztvevőket részletesen tájékoztattuk arról, hogy személyes adataikat a GDPR szabályozásnak megfelelően tároljuk, és hogy azokba a kutatócsoport tagjain kívül másnak semmilyen módon nem engedünk betekintést. A szóbeli és írásbeli tájékoztatás mellett a résztvevők írásbeli hozzájárulásukat is adták a kutatásban való részvételre.

A második adatfelvétel után az első és a második adatfelvétel során gyűjtött adatokat egy Microsoft Excel fájlba exportáltuk, kódoltuk, végül a fordított tételeket átkódoltuk, és az elemzés során azok inverz értékeivel dolgoztunk. Ezután a kódolt adatokat importáltuk az SPSS 22.0 statisztikai elemzőszoftverbe, amelyben a leíró statisztikák mellett páros t-próbával vizsgáltuk, hogy találunk-e statisztikailag szignifikáns különbséget a résztvevők preteszt, illetve posztteszt során adott válaszainak átlagai között. A statisztikai szignifikancia szintje $p < 0,05$ volt.

A vizsgálatban használt skálák megbízhatósága

A konstruktumokon Cronbach-alfa megbízhatósági vizsgálatot végeztünk, hogy megállapítsuk, hogy a kérdőívben szereplő hét konstruktum megbízhatóan méri-e a résztvevők attitűdjeit. A konstruktumok közül három (3., 5. és 6.) megfelelő megbízhatósági értéket (Cronbach-alfa) produkált, azaz elérte a szakirodalom szerint minimálisan elvárható értéket (0,6), így ezekről a konstruktumokról elmondható, hogy megfelelően mérnek (Dörnyei és Taguchi, 2010). További három skála esetében (1., 4. és 7.) eltávolítottuk azokat az állításokat, amelyek más dimenziót mértek, így miután ezeket az állításokat kivettük, már ezen skálák megbízhatósági értékei is elérik a szakirodalomban meghatározott értéket. A kölcsönös függés és függőség nevű skála megbízhatósága kicsivel a minimális érték alatt marad, erről a skáláról tehát elmondható, hogy nem teljesen mér megbízhatóan, így ezt a konstruktumot és a hozzá tartozó állításokat a jövőben még át kell dolgozni, hogy azok megbízhatóságát növelhessük.

1. táblázat. A vizsgálat során használt konstruktumok megbízhatósága

Konstruktum	Állítások száma	Cronbach-alfa
1. együttműködési hajlandóság	3	0,652
2. kölcsönös függés és függőség	2	0,562
3. kommunikációs alkézség	4	0,623
4. vezetői alkézség	3	0,727
5. IKT-alkézség	4	0,651
6. időgazdálkodási alkézség	4	0,616
7. szaktudás operacionalizálása alkézség	2	0,684

Eredmények és diszkusszió

A következőkben bemutatjuk empirikus vizsgálatunk eredményeit. Az adatokat a hét konstruktum mentén elemeztük, és minden konstruktumhoz tartozó állítás esetén megvizsgáltuk mind a félév eleji mérés (preteszt), mind pedig a félév végi mérés (poszteszt) során begyűjtött hallgatói válaszok átlagait.

Az első skála az együttműködési hajlandóságot mérte, vagyis hogy a kutatás résztvevői általánosságban milyen mértékben voltak hajlandók kooperálni másokkal. Az ehhez tartozó átlagokat a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. Az együttműködési hajlandósághoz kapcsolódó attitűdökre vonatkozó válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (poszteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
19. Ha közösen elvégzendő munkáról van szó, szívesen működöm együtt olyan társakkal, akiket ismerek.	4,53	0,68	4,43	0,79
1. Amikor egy projektről vagy feladatról van szó, szívesen dolgozom csapatban.	3,61	1,06	3,84	0,96
15. Ha választhatok, hogy egyedül vagy csoportban dolgozom egy feladaton, akkor szívesebben dolgozom egyedül.	3,04	1,22	2,80	1,12

Az első konstruktum esetében páros t-próba segítségével vizsgáltuk meg, hogy van-e statisztikailag szignifikáns különbség a bemeneti és a kimeneti mérés között: a vizsgálat során a három közül egyik állítás esetében sem találtunk szignifikáns különbséget az átlagok között. Az 1. állítás esetében azonban látható, hogy a preteszthez képest a posztteszt átlaga magasabb és a szórás is alacsonyabb: ezt azt jelenti, hogy ha nem is statisztikailag szignifikánsan, de kis mértékben pozitívan változott hallgatóink kooperációhoz való hozzáállása. Érdekes módon azonban a 19. és a 15. állításra kapott átlagok a posztteszt esetében alacsonyabbak, mint a bemeneti méréskor. A jövőben érdemes lenne a 19. és a 15. állítással kapcsolatos adatokat akár kvalitatív módon (interjúkutatás) is célzottabban megvizsgálni, hogy magyarázatot kaphassunk arra, hogy hallgatóink kooperációhoz való hozzáállása miért csökkent a félév vége felé.

A második skála a kölcsönös függés és függőséghez kapcsolódó attitűdöket mérte. Az ide kapcsolódó állításokra kapott átlagokat a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat. A kölcsönös függés és függőséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (posztteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
23. A feladatok elosztásakor céloom, hogy mindenkire egyenlő mennyiségű munka jusson.	4,37	0,97	4,41	0,64
20. Amikor csapatban kell dolgoznom, akkor zavar az, ha a társaim kevesebb erőfeszítést tesznek bele a munkába, mint én.	4,14	0,96	4,20	0,91

Ezen állítások esetében szintén páros t-próbák segítségével vizsgáltuk meg, hogy van-e statisztikailag szignifikáns különbség a bemeneti és a kimeneti mérés átlagai között, de egyik állítás esetén sem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget. Ugyan a 23. és a 20. állítás esetén csak minimális különbséget láthatunk, mindazonáltal pozitív változás figyelhető meg a félév elején és a félév végén történt mérések átlagai között. Az adatok azt mutatják, hogy a résztvevők számára kevésbé fontos, hogy egyenlően osszák fel a munkát egymás között, és az sem igazán zavarja őket, ha úgy érzik, hogy a társaik esetleg kevesebb munkával járulnak hozzá a közös feladatok sikeréhez.

A harmadik konstruktum a kommunikációs készséghez kapcsolódó attitűdöket volt hivatott mérni. Az ide tartozó állításokat és az azokra adott átlagokat a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat. A kommunikációs alkészséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (posztteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
7. Fontos számomra, hogy ha csapatban dolgozom, akkor a felmerülő problémákról és azok megoldásáról szükség esetén időről időre egyeztessünk a társaimmal.	4,29	0,79	4,24	0,99
26. Ha csapatban dolgozom, törekszem arra, hogy a problémákat közösen oldjuk meg.	4,22	0,80	4,16	0,80

28. Fontos számomra, hogy a felmerülő szakmai kérdésekről folyamatosan egyeztessünk	4,18	0,81	4,24	0,90
11. Ha csapatban dolgozom, a kritikákat pozitívan fogadom.	3,59	1,02	3,71	1,00

Ez esetben is páros t-próbák segítségével vizsgáltuk meg, hogy van-e statisztikailag szignifikáns különbség a pre- és a posztteszt átlagai között, azonban nem találtunk ilyen különbséget. A 3. táblázatból jól látható, hogy három állítás (7., 26., 28.) esetében nagyon kis különbség van a bemeneti és a kimeneti átlagok között, így azt mondhatjuk, hogy a résztvevők attitűdje szinte nem változott. Egyedül a 11. állítás esetében látható némi változás, vagyis úgy tűnik, hogy a félév végére a hallgatók kritikához való hozzáállása pozitív irányba mozdult el, ami valószínűleg annak köszönhető, hogy a közös munka során többször is át kellett nézzék egymás munkáját, a különböző elkészült munkákat össze kellett fésülniük. Ez pedig óhatatlanul is egyeztetéssel, a kritikai észrevételek feldolgozásával és konfliktusokkal járhatott.

A következő skála a vezetői készséghez kapcsolódó attitűdöket mérte, az ehhez tartozó állításokra kapott hallgatói válaszok átlagait az 5. táblázat foglalja össze.

5. táblázat. A vezetői alkészséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (posztteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
16. Szükség esetén, és ha a helyzet úgy kívánja, átveszem az irányítást, amikor a csapatmunka ezt kívánja.	4,02	0,95	4,00	0,91
22. Ha másokkal dolgozom együtt, törekszem arra, hogy én is érvényesüljek.	3,90	0,85	3,98	0,90
6. Egy feladat megoldása során – még abban az esetben is, ha párban vagy csoportban dolgozunk – törekszem arra, hogy átvegyem az irányítást	2,59	1,02	2,90	1,05

A 16. állítás esetében minimális csökkenés látható a bemeneti és a kimeneti mérés között kapott átlagok között, ami arra enged következtetni, hogy a résztvevők attitűdje nem, vagy csak nagyon kis mértékben változott a két adatfelvétel között. Az állításra kapott magas átlagok továbbá azt is mutatják, hogy a hallgatók szívesen veszik át a vezetést, ha ezt a csoportdinamika és a hatékonyság megkívánja. Ezzel szemben a 6. állításra kapott átlagok esetén ($M = 2,59$; $SD = 1,02$ és $M = 2,90$; $SD = 1,05$) statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk; $t(48) = -2,335$, $p = 0,024$. Ebből arra következtethetünk, hogy a résztvevők kevésbé hajlandók kiengedni az irányítást a kezükből. Mivel változás történt a hallgatók attitűdjében, ezért hajlamosabbak lettek arra, hogy irányító szerepet kívánjanak betölteni a saját csoportjukon belül, ez pedig jövőbeni munkahelyi szerepeik esetében akár előnyt is jelenthet. A 22. állításra kapott átlagok esetében nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget; viszont – még ha kis mértékben is – látható bizonyos fokú pozitív elmozdulás arra, hogy a hallgatók még jobban igyekeznek érvényesülni, ami nagyon fontos tényező lehet a munkaerőpiacon.

A következő skálán az IKT-alkészséghez kapcsolódó attitűdöket mértük, az ehhez tartozó átlagokat a 6. táblázat foglalja össze.

6. táblázat. Az IKT-alkészséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (poszteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
12. Szívesen megtanulok akár új digitális eszközöket is kezelni, ha ez szükséges az eredményes csapatmunkához	4,35	0,75	4,35	0,75
25. Szívesen használok csapatmunka során digitális eszközöket.	4,33	0,92	4,39	0,73
5. Fontosnak tartom, hogy a csoport minden tagja rendelkezzen a sikeres feladatmegoldáshoz szükséges megfelelő technikai felkészültséggel.	4,16	0,85	4,10	0,82
17. Fontosnak tartom, hogy a közös feladatok technikai megvalósítása során mindenki végezzen olyan feladatot, amelyhez digitális eszközök igénybevétele is szükséges.	3,02	1,07	3,06	1,13

Az adatokból látható, hogy három állításnál (5., 17., 25.) igen alacsony a különbség az átlagok között, sőt a 12. állítás esetében még az is elmondható, hogy egyáltalán nem történt változás a hallgatók attitűdjében. Azt azonban megállapíthatjuk, hogy a 17. állítást leszámítva a másik három állításra kapott átlagok magasak, ami azt tükrözi, hogy a hallgatók fontosnak tartják, hogy a csapattagok rendelkezzenek a megfelelő IKT-használathoz szükséges háttértudással és készséggel.

A következő konstruktum az időgazdálkodással kapcsolatos hallgatói attitűdöket mérte. Az ehhez tartozó átlagokat a 7. táblázat foglalja össze.

7. táblázat. Az időgazdálkodás alkészséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (poszteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
14. Fontos, hogy mindenki számára megvalósítható határidőket tűzzünk ki.	4,67	0,59	4,49	0,62
4. Céлом, hogy a saját magam számára kitűzött határidőket betartsam.	4,47	0,74	4,35	0,75
21. Fontos, hogy minden csapattag betartsa a számára kijelölt határidőket.	4,39	1,02	4,49	0,77
27. Nem baj, ha a csapatban nem mindenki ért egyet a kitűzött határidőkkel.	3,63	1,09	3,34	1,13

A korábbiakhoz hasonlóan itt is páros t-próbák segítségével vizsgáltuk meg, hogy talá-lunk-e statisztikailag szignifikáns különbséget a preteszt és a poszteszt átlagai között, azonban egyik állítás esetében sem találtunk ilyen különbséget. Az is kirajzolódik az adatokból, hogy a 4. és a 14. állítás esetén a preteszthez képest a poszteszt esetében csökkentek az átlagok, a 21. és a 27. állítások esetében viszont ezzel szemben nőttek. Az adatokból úgy tűnik, hogy résztvevőink számára az időgazdálkodás tekintetében

kevésbé volt fontos az, hogy a közös munka során mindenki számára megvalósítható határidőket tűzzenek ki, ezt megerősíti a 27. állításra kapott átlagok változása is. Ez arra enged következtetni, hogy a résztvevők a legtöbb esetben olyan csoportdinamikában működtek együtt, amelyben úgy tűztek ki bizonyos határidőket, hogy ezek nem feltétlenül voltak mindenki számára megvalósíthatók. Ezzel összefüggésben a 21. állítás esetében látható változás arra utalhat, hogy a résztvevőink ennek ellenére úgy érzik, a határidők betartása kardinális kérdés.

Az utolsó skála a résztvevők szaktudásával kapcsolatos hallgatói attitűdöket mérte. Az ehhez tartozó átlagokat a 8. táblázat mutatja be.

8. táblázat. A szaktudás operacionalizálása alkétséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (poszteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
24. Fontos, hogy a közös munka során mindenki a legjobb tudása szerint járuljon hozzá a csapatfeladat sikeres teljesítéséhez.	4,78	0,47	4,59	0,61
13. Fontos számomra, hogy a közösen végzett munkák során a feladatokat a legjobb tudásomnak megfelelően készítsem el.	4,71	0,50	4,65	0,52

Ebben a konstruktumban mind a két állítás esetében azonnal szembetűnik, hogy a bemeneti méréshez képest a félév végén, a kimeneti méréskor csökkentek az átlagok. Ez azt jelenti, hogy a résztvevőink a bemeneti méréshez képest a félév végén sokkal jobban leértékelték a saját és társaik szaktudásának fontosságát. Páros t-próbákkal továbbá itt is megvizsgáltuk, hogy van-e statisztikailag szignifikáns különbség a bemeneti és a kimeneti mérés átlagai között, és különbséget találtunk a 24. állítás preteszt ($M = 4,78$; $SD = 0,47$) és poszteszt ($M = 4,59$; $SD = 0,61$) átlaga között; $t(48) = 2,438$, $p = 0,019$. Meglepi eredmény, hogy a kimeneti mérés átlaga szignifikánsan alacsonyabb a bemeneti mérés átlagánál: ez arra világít rá, hogy a kimeneti méréskor a hallgatók számára a szaktudás megléte nem volt annyira fontos, mint korábban. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a jelenlegi mérés által nem kimutatható valamely jelenség áll a háttérben: esetlegesen talán az, hogy az egyes tagok szaktudásbeli hiányát együttesen képes volt a csapat kompenzálni a félév végére, így a sikeres csapatmunka „leértékelté” a szaktudás kezdeti jelentőségét. Érdemes lenne a konstruktumhoz kapcsolódó eredményeket más, esetleg kvalitatív módszerekkel is megvizsgálni, hogy pontosabb képet kapjunk arról, hogy mi magyarázhatja az ilyen mértékű attitűdváltozást.

Összegzés

Adatainkból egyrészt azt szűrhetjük le, hogy az általunk alkalmazott kérdőíves felmérés alkalmas a hallgatók kooperációs készségével kapcsolatos attitűdök és azok változásainak mérésére. A fent részletezett eredményekből másrészt az tűnik ki, hogy az általunk alkalmazott portfóliómódszer egészében véve képes arra, hogy a kooperációra való hajlandóság terén a hallgatókban pozitív attitűdváltozást idézzon elő. Ez még akkor is igaz, ha ezen változások a sikeres kooperációhoz szükséges együttműködési hajlandósággal és alkésségekkel kapcsolatos attitűdök kialakulását eltérő mértékben javítják. Kutatási adatainkból

megállapítható, hogy a résztvevők együttműködési hajlandósága nagyrészt előnyére, kismérséklettel pedig hátrányára változott, így a jövőben alkalmazott portfóliómódszert érdemes úgy átalakítani, hogy a portfólió e készséget a korábbinál több közösen elvégzendő feladat segítségével még hatékonyabban fejlessze. A kölcsönös függés és függőség terén ugyancsak pozitív változást látunk: hallgatóink szívesen kooperálnak egymással, és ennek érdekében fontosnak tartják a feladatok megfelelő elosztását, de egyedül is szeretnek dolgozni. Ezeket a szempontokat a portfólió feladatainak kialakítása során a jövőben is szem előtt kell tartani, és törekedni kell arra, hogy a portfólióban megfelelő arányban legyenek jelen az önálló és a közösen megoldandó feladatok. Hallgatóink kommunikációs készséggel kapcsolatos attitűdje jelentős mértékben nem változott, így érdemes a portfólió feladatai közé még több olyan kooperatív tanulásra épülő feladatot beilleszteni, amely ezen alkézség kapcsán jobban összpontosít a pozitív attitűd kialakítására. A vezetői alkézséggel kapcsolatos attitűdök kapcsán fontos látnunk, hogy a portfóliófeladatok elősegítik a vezetői alkézséggel kapcsolatos attitűd javulását, és ezáltal mindenképpen jótékony hatással bírnak.

Az együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkézségekhez (vezetői, IKT, időgazdálkodás, szaktudás operacionalizálása) kapcsolódó attitűdök vonatkozásában azt állíthatjuk, hogy portfóliófeladataink ezen attitűdök terén nem idéztek elő jelentős változást. Meglátásunk szerint ezt az magyarázhatja, hogy hallgatóink ezeket az alkézségeket – vélhetően korábbi egyetemi tanulmányaikra támaszkodva – már eleve igen fontosnak, szinte alapvetőnek ítélték. Éppen ezért diákjaink attitűdje vélhetőleg azt tükrözheti, hogy ezen alkézségeket nagyon is szükségesnek vélik, és ezeket a készségeket olyan szinten birtokolják és olyannyira adotttnak, magától értetődőnek ítélik, hogy az ilyen jellegű feladatok már nem tudnak jelentős attitűdbeli változást előidézni náluk. Ez egyúttal azt is jelentheti, hogy az intézményünkben alkalmazott oktatási módszerek ezen attitűdöket sikerrel alakítják ki, illetve megválaszolatlan kérdések és bizonytalanságok tisztázására további célzott vizsgálatokra és behatóbb információgyűjtésre (pl. interjúk stb.) van szükség, amelyek elvégzését egy későbbi

Kutatási adatainkból megállapítható, hogy a résztvevők együttműködési hajlandósága nagyrészt előnyére, kismérséklettel pedig hátrányára változott, így a jövőben alkalmazott portfóliómódszert érdemes úgy átalakítani, hogy a portfólió e készséget a korábbinál több közösen elvégzendő feladat segítségével még hatékonyabban fejlessze. A kölcsönös függés és függőség terén ugyancsak pozitív változást látunk: hallgatóink szívesen kooperálnak egymással, és ennek érdekében fontosnak tartják a feladatok megfelelő elosztását, de egyedül is szeretnek dolgozni. Ezeket a szempontokat a portfólió feladatainak kialakítása során a jövőben is szem előtt kell tartani, és törekedni kell arra, hogy a portfólióban megfelelő arányban legyenek jelen az önálló és a közösen megoldandó feladatok. Hallgatóink kommunikációs készséggel kapcsolatos attitűdje jelentős mértékben nem változott, így érdemes a portfólió feladatai közé még több olyan kooperatív tanulásra épülő feladatot beilleszteni, amely ezen alkézség kapcsán jobban összpontosít a pozitív attitűd kialakítására.

vizsgálatunkhoz kapcsolódóan tervbe is vettük. Hasonlóképpen – a fenti tanulságokra támaszkodva – tervezzük a portfóliófeladatok átalakítását is. Összegzésképpen tehát elmondható, hogy adatainkból az rajzolódik ki, hogy nincs túl nagy eltérés a preteszt és a poszteszt között: azaz a portfóliómódszer jelenlegi formájában az általunk elvárnál kisebb mértékben mozdítja elő a kooperációs készséghez kapcsolódó attitűdök kiépülését. Érdemes tehát a portfóliófeladatok átdolgozását e szempontok figyelembevételével fontolóra venni. Ajánlatos ezért továbbvinni a kutatást, és a portfólió finomítása után újra kipróbálni a feladatokat nagyobb létszámú csoportokkal és ebből levonni a tanulságokat.

Kutatásunk limitációi tekintetében észrevételezzük, hogy mivel a kutatás során a hallgatóknak meg kellett adniuk nevüket, hogy a preteszt és a poszteszt átlagai összehasonlíthatóak legyenek, elképzelhető, hogy többen egyes esetekben nem feltétlenül a saját véleményüket fejezték ki a skálákon, hanem inkább olyan értékeket adtak meg, amelyekről úgy gondolták, hogy azokat a kutatócsoport válaszképpen elvárja tőlük. Ez végső soron azt is eredményezheti, hogy a tanulmányban felhasznált adatok egy része torz eredményekhez vezethetett. A kutatás további fontos attribútuma az is, hogy a vizsgálatot kis elemszámon, viszonylag kevés adatközlővel (N = 49) végeztük, így az adatok nem reprezentatívak.

Függetlenül a fenti limitációktól, a szaknyelvoktatásra tekintettel véleményünk szerint sikerült az általunk alkalmazott portfóliómódszer esetében bizonyítanunk, hogy feladataink – többé-kevésbé – fejlesztik a munkavállalók által leginkább fontosnak ítélt nem kognitív készségek egyikével, a kooperációs készséggel kapcsolatos hallgatói attitűdöket.

Bánhegyi Máttyás

*Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar,
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék*

Fajt Balázs

*Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar,
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék*

Köszönetnyilvánítás

Ezúton fejezzük ki köszönetünket dr. Dósa Ildikónak (Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék, tanszékvezető), hogy a portfóliómódszert saját szaknyelvi csoportjában kipróbálta és alkalmazta, valamint hogy kutatásunkat ily módon segítette.

Irodalom

Andrews, J. & Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. DOI: 10.1080/03797720802522627

Association of American Colleges and Universities. (2007). *College Learning for the New Global Century*. Association of American Colleges and Universities.

Bánhegyi Máttyás & Fajt Balázs (2020). Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*, 26(3), 38–50.

Bánhegyi Máttyás, Fajt Balázs & Dósa Ildikó (2020). Szaknyelvi portfólió újratöltve: egy hallgatói attitűd-felmérés tapasztalatai. In Bocz Zsuzsanna és Besznyák Rita (szerk.), *Porta Lingua 2020: Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkgyűjtemény a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE. 215–230. DOI: 10.48040/pl.2020.18

Barczak, G., Lask, F. & Mulki, J. (2010). Antecedents of Team Creativity: An Examination of Team Emotional Intelligence, Team Trust and Collaborative Culture. *Creativity and Innovation Management*, 19(4), 332–345. DOI: 10.1111/j.1467-8691.2010.00574.x

- Bárdos Jenő (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Becker, G. (1964). *Human capital*. The University of Chicago Press.
- Beigi, M. & Shirmohammadi, M. (2012). Attitudes toward teamwork: Are Iranian university students ready for the workplace? *Team Performance Management: An International Journal*, 18(5–6), 295–311. DOI: 10.1108/13527591211251087
- Chen, M. H. (2007). Entrepreneurial Leadership and New Ventures: Creativity in Entrepreneurial Teams. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), 239–249. DOI: 10.1111/j.1467-8691.2007.00439.x
- Davis, M. H. & Ponnampereuma, G. G. (2005). Portfolio Assessment. *Journal of Veterinary Medical Education*, 32(3), 279–284. DOI: 10.3138/jvme.32.3.279
- von Davier, A. A. & Halpin, P. F. (2013). *Collaborative Problem Solving and the Assessment of Cognitive Skills: Psychometric Considerations*. ETS Research Report Series. Educational Testing Service.
- Dombi Edina (2019). A „puha készségek” (soft skills) fejlesztése és a pályaszocializáció fontossága. In Döbör András és Juhász Valéria (szerk.), *A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci igények tükrében*. Szegedi Egyetemi Kiadó. 19–24.
- Dörnyei Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei Zoltán & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. (2nd ed.) Routledge. DOI: 10.4324/9780203864739
- Fajt Balázs (2019). Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving. In Bocz Zsuzsanna és Besznák Rita (szerk.), *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE. 19–27.
- Falus Iván & Kimmel Magdolna (2003). *A portfolio*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Fazekas Károly (2017). Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon. *Munkagazdaságtani Füzetek*, 9, 3–20.
- Fazekas Károly (2018). Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. *Magyar Tudomány*, 179(1), 24–36. DOI: 10.1556/2065.179.2018.1.3
- Gillies, R. M. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students’ behaviours, discourse and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*, 29(3), 328–347. DOI: 10.1177/0143034308093673
- Hart Research Associates (2015). *Falling Short? College Learning and Career Success*. Hart Research Associates. <https://new.utc.edu/document/30211> Utolsó letöltés: 2021. 01. 16.
- Hijzen, D., Boekaerts, M. & Vedder, P. (2007). Exploring the links between students’ engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction*, 17(6), 673–687. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.020
- Jordan, P. J. & Troth, A. C. (2004). Managing Emotions during Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance*, 17(2), 195–218. DOI: 10.1207/s15327043hup1702_4
- Juhász Valéria & Radics Márta (2019). A kooperatív és kompetitív (társas)játékok a nem kognitív készségek fejlődésének szolgálatában. In Döbör András és Juhász Valéria (szerk.), *A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci igények tükrében*. Szegedi Egyetemi Kiadó. 63–76.
- Leachtenauer, J. E. & Edwards, L. (2012). Portfolios and process writing: Effective tools for university writing classes. In Sonda, N. & Krause, A. (szerk.), *JALT2012 Conference Proceedings*. JALT. 613–620.
- Kirschner, F., Paas, F., Kirschner, P. A. & Janssen, J. (2011). Differential effects of problem-solving demands on individual and collaborative learning outcomes. *Learning and Instruction*, 21(4), 587–599. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2011.01.001
- Kiss Paszkál (2011). Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla & Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 105–129.
- Kim, Y. & Yazdian, L. S. (2014). Portfolio Assessment and Quality Teaching. *Theory into Practice*, 53(3), 220–227. DOI: 10.1080/00405841.2014.916965
- León, B., Felipe, E., Mendo S. & Iglesias, D. (2015). Social skills in cooperative learning teams in the University context. *Psicologia Conductual*, 23(2), 191–214.
- Várhalmi Zoltán & Tóth István János (2012). *Diplomás pályakezdeők a versenyszektorban – 2011*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézete. http://real.mtak.hu/80995/1/kut_fuz_12_2_diploma_2011_120130.pdf Utolsó letöltés: 2021. 01. 16.
- McAllister, D. J. (1995). Affect and Cognition Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24–59. DOI: 10.2307/256727
- Mendo, S., León, B., Felipe, E., Polo, M. I. & Palacios, V. (2016). Assessment of social skills of students of social education. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139–156. DOI: 10.1387/revpsicodidact.14031
- Óhidy Andrea (2005). Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(12), 100–108.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. DOI: 10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg

Schulz, B. (2008). The Importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication*, 2(1), 146–154.

Svecnik, E. (2012). *Transzverzális kompetenciák integrálása a tanteremi oktatásba a középfokú oktatás első*

szintjén. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/transzverzalis-kompetenciak-integralasa-tanteremi-oktatásba-kozepfoku-oktatás-első-szintjen-erich> Utolsó letöltés: 2020. 10. 16.

The Economist (2017). Learning and Earning. Special Report: Lifelong Education. *The Economist*, január 14. <https://www.economist.com/special-report/2017-01-14> Utolsó letöltés: 2020. 10. 16.

Absztrakt

A munkaadók csoportban és csapatban végzett tevékenységek ellátását várják el a munka világába belépőktől, így az egyetemi friss diplomásoktól is. A képzőhelyek – beleértve ebbe a felsőoktatást is – igyekeznek ehhez az igényhez alkalmazkodni. Ezt elősegítendő a nyelvi készségek mellett a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának szaknyelvóráin a hallgatók kooperációs készségét is fejlesztjük: mivel az idegennyelv-tanulás amúgy is gyakran csoportfeladatokon keresztül valósul meg, ezeken az órákon a kooperációs készség fejlesztése szinte természetesen adódik. Hallgatóink kooperációs készségének fejlődését portfóliómódszer keretében alkalmazott, csoportokban elvégzendő feladatokkal segítettük elő. Jelen tanulmányunk azt veszi górcső alá, hogy hallgatóink nyelvórai keretek közötti együttműködési hajlandóságát milyen módon tettük mérhetővé, és hogy az általunk alkalmazott portfóliómódszer keretében használt feladatok segítségével szaknyelvórai keretek között sikerült-e pozitív attitűdváltozást előidézni hallgatóink kooperációs hajlandósága terén. Cikkünk bemutatja a releváns elméleti hátteret, leírja a „csapat” és a „készség” fogalmát, majd a szakirodalom alapján részletezi azokat a kognitív és non-kognitív alkésztségeket, amelyekkel csapatban végzett tevékenységek során a kooperáció sikeres megvalósítása lehetséges. Végül bemutatjuk a kooperáció mérésére használt, saját készítésű kérdőívünket és empirikus vizsgálatunk eredményeit. Adatainkból az rajzolódik ki, hogy a portfóliómódszer jelenlegi formájában csak kis mértékben alkalmas arra, hogy a hallgatók kooperációhoz való hozzáállását pozitív irányba mozdítsa el, illetve hogy kooperációs készségeiket fejlessze, így átdolgozását érdemes fontolóra venni.