

Tanulási eredmények értékelése a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógusképzésben

Trentinné Benkő Éva*

Jelen tanulmány egy nagyobb kutatási projekt része, amely az intézményes kétnyelvűséggel (CLIL: Content and Language Integrated Learning), a pedagógus-kompetenciákkal és a képzéssel foglalkozik. Mivel a pedagógus szerepe kiemelten fontos a korai kétnyelvű/kéttannyelvű nevelési-oktatási programokban, a jelöltek nézeteinek és tanulási eredményeinek megismerése és követése elengedhetetlen feladata a képzésnek. A tanulmány az ELTE TÓK-on folyó korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő speciális alapképzés egyik stúdiumának közelmúltban átalakult értékelési formáját vizsgálja. Bemutatásra kerül, hogy a hallgatók az adott kurzushoz tartozó portfólió elkészítése és védelme során hogyan adnak számot a kívánatos tanulási eredmények eléréséről egy megújult vizsga keretében. A rövid szakirodalmi összefoglalást követően, ismertetésre kerülnek a portfólió fő elemei, valamint a létrehozott kreatív produktumokkal és az újszerű oktatásszervezési megoldással kapcsolatos hallgatói visszajelzések és értékelések. Kulcsszavak: tanulási eredmények, értékelés, pedagógusképzés, vizsga, portfólió, kétnyelvű fejlesztés (CLIL)

Kulcsszavak: tanulási eredmények, értékelés, pedagógusképzés, vizsga, portfólió, kétnyelvű fejlesztés (CLIL)

A kutatás háttere és indokoltsága

Nemzetközi tanulmányok igazolják a pedagógusok – felkészültségük, kompetenciáik, körülményeik – meghatározó szerepét a tanítási-tanulási folyamat sikerében.¹ A pedagógus szerepe még fontosabb a hagyományostól eltérő, újszerű kihívásokat támogató, korai (3-10 éves korig terjedő) kétnyelvű nevelésben-oktatásban. A hazai CLIL (Content and Language Integrated Learning – azaz a tartalom és nyelv együttes tanulása) kontextusában a pedagógusnézetek és tanulási eredmények vizsgálata jelenleg még kevésbé feltárt kutatási terület. Míg a szubjektív elméletek meghatározzák a tanulmányok hatékonyságát és majdan a pályaviteli folyamatok sikerét is, a tanulási eredmények követése nemcsak az egyes hallgatók fejlődése szempontjából, hanem a teljes képzés értékelése és minőségbiztosítása szempontjából is meghatározó.

Az elmúlt évtizedekben a kétnyelvű oktatási-nevelési intézmények meghatározó tényezővé váltak a magyar közoktatásban. Ennek megfelelően az életkorhoz és a speciális elvárásokhoz igazodó pedagógusképző programok szerepe is jobban előtérbe került. Európa más országaihoz hasonlóan, Magyarországon is csak kevés felsőoktatási intézményben érhető el a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógus alapképzés. Így 2006-ban, az ELTE TÓK-on elindított angol–magyar kétnyelvi óvodapedagógus specializáció és a tanítószakos hallgatók részére választható kétnyelvi modul képzési programjának vizsgálata mindenképpen indokolt.

A tanulmány háttéréül szolgáló, több éve tartó pedagógusképzés-kutatás kiterjed a belépő hallgatók motivációira, elvárásaira, pályaorientációjára; a képzésben résztvevő jelöltek nézeteinek, kompetenciáinak, tanulási eredményeinek megismerésére; a gyakorlatok és a kétnyelvi képzés elemzésére (Trentinné, 2009; 2013abc, 2014). Jelen tanulmány egy, az oktatásszervezés szempontjából történt változás körülményeit, annak oktatói ta-

* Trentinné Benkő Éva: Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegennyelvi és Irodalmi Tanszékének adjunktusa. E-mail: tbenko.eva@gmail.com

1. Többek között: Barber és Mourshed, 2007; Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013; TALIS 2009; Teachers Matter, 2005, 2008.

pasztalatait és hallgatói fogadtatását mutatja be. A *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* egy féléves, szakmai-módszertani alapozó tárgy, amely a kétnyelvi pedagógusképzés bevezetésétől kezdődően kollokviummal zárul a nappali tagozaton. A cikk ennek a vizsgának a megújulására, portfólió-védéshez hasonlatos vizsgagyakorlatának kialakulására és annak értékelésére koncentrál. A hagyományos, tételhúzó vizsga az esetek nagy részében megkérdőjelezhetetlennek, kiválthatatlannak tűnik. A jelen kutatást az is indokolja, hogy a pedagógusképzésben dolgozók és az oktatáspolitikai döntéshozók folyamatosan keresnek olyan jó gyakorlatokat, amelyekkel hatékonyan növelhető a mindenkori képzés eredményessége.² Ez a jobbítási, fejlesztési szándék vezeti a tanulmány íróját is, aki oktató-kutatóként vizsgálja saját oktatási és vizsgáztatási gyakorlatát.

A kutatást megalapozó szakirodalom

Az elméleti háttér tekintetében a következő fogalmakat szükséges részletesen tárgyalni: *pedagógiai nézetek, kompetenciák, tanulási eredmények, reflektív tanítás és portfólió*. A kutatás szempontjából fontos továbbá az *oktatási kétnyelvűség*, valamint a *kétnyelvi pedagóguskompetenciák* elméleti hátterének rövid áttekintése is.

A pedagógiai nézetek és a képzésben betöltött szerepük

A pedagógiai nézetek (beliefs) meghatározására számos definíció ismert (többek között: *Calderhead, 1996. 719.; Dudás, 2007. 48–50.; Falus, 2001. 23., 2006. 30–31., 43.; Kimmel, 2007. 11–15.; Pajares 1992, 324–325; Richardson, 1996. 103*). A szakirodalom gyakran kissé eltérő tartalommal ruházza fel a nézeteket, attól függően, hogy mennyire tekintik azokat elméleti jellegűnek vagy konkrét, képekben kifejeződő, szemléletes képződményeknek (*Wubbels, 1992; Korthagen, 1993*), továbbá megkülönböztetik őket az olyan hasonló konstrukcióktól, mint a tudás vagy az attitűdök (*Dudás, 2007; Kimmel, 2007*). Az eltérő, szűkebb vagy tágabb értelmezések közös jellemzője, hogy a nézeteket a szerzők mind tapasztalatokból, élményekből származó pszichikus konstrukciókként értékelik (*Dudás, 2007. 48.*), amelyek nehezen változtathatók.

Richardson meghatározása szerint a nézetek olyan feltételezések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk (1996. 103.). A nézetek szubjektív elméletek, amelyek többnyire kívül esnek a tudatosság határán, elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jönnek létre. *Polak* (1998, idézi *Falus, 2006. 30–31.*) megfogalmazásában a nézetek egy adott területre vagy jelenségre vonatkozó értékek és eszmék integráns egysége, amely segíti az egyént saját személyisége és a világ megértésében. Olyan mentális konstrukciók, amelyek szűrőként viselkedve döntően befolyásolják ítéleteinket és mások megítélését is, állítja *Richardson* (1996. 103.). *Pajares* tág értelmezésében a nézetek: „attitűdök, értékek, ítéletek, axiómák, vélemények, ideológiák, érzékelések, elképzelések, fogalmi rendszerek, előfeltevések, beállítottságok, implicit elméletek, explicit elméletek, személyes elméletek, belső mentális folyamatok, cselekvési stratégiák, a gyakorlat szabályai, gyakorlati elvek, perspektívák, a megértés repertoárjai, szociális stratégiák, ...” ezek „álruhában és álnéven” mind nézetek (*Pajares, 1992. 309.* – idézi *Kimmel, 2007. 14.*).

A pedagógiai nézetek szerepének megismerése érdekében a hazai szakirodalomból *Hunyady* (1993, 2001, 2004), *M. Nádas* (1999, 2002, 2006), *Vámos* (2001, 2003ab, 2008), *Falus* (2001, 2002), valamint *Bárdossy* és *Dudás* (2011) munkáira hivatkozva megállapítható, hogy a pedagógusképzés egyik legfontosabb feladata a hallgatói nézetek feltárása. Cél továbbá a laikus pedagógiai vélekedések megismerésén túl, azok ütköztetése, szembesítése a képzés tartalmának megfelelő elmélettel, és amennyiben szükséges, azok megváltoztatása. A

2. Lásd többek között: TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 projekt a pedagógusképzés megújításáért.

jelöltek számára is sokszor rejtett, implicit nézetek explicitté válása és tudatosítása elengedhetetlen a felkészítés sikere érdekében, hiszen a nézetrendszerek értelmezési keretként, filterként működnek. Meghatározzák, hogy a jelöltek hogyan értelmezik az új, korszerű ismereteket és tapasztalatokat; mit értenek meg, fogadnak el, építenek be a már meglévő mentális modelljükbe, azaz mit tanulnak meg az új információkból, mit sajátítanak el a képzés tartalmából.

Mivel a nézetek nehezen változtathatók, a képzés során élményszerű módon, saját megtapasztalás biztosításával kell elősegíteni a kognitív diszsonancia létrejöttét, hogy az motiválja a jelölt belső modelljének átszervezésének folyamatát, a tanulást. Cél a konceptuális váltás előidézése a jelöltek nézetrendszerében, annak elérése, hogy a pedagógushallgatók a korszerű ismereteknek, új tapasztalatoknak megfelelően alakítsák át meglévő mentális modelljüket. *M. Nádasi Mária* (2002. 211–212.) összegzése alapján a pedagógusjelöltek már kialakult, hétköznapi pedagógiai elméleteikkel vesznek részt a didaktikai képzésben, és a képzésen múlik, hogy annak végére – ha minden pozitív körülmény teljesül – a hallgatók nézetei átalakulnak-e „egyéni, integrált pedagógiai elméletté”.

A nézetek feltárása, megismerése nemcsak a pedagógusképzésben, hanem a pedagógus-kutatásokban is kiemelt szerephez jut. Megismerésükre a szakirodalom a megfigyelésen, az interjú vagy a kérdőívén kívül számos újgenerációs kvalitatív kutatási módszert és technikát ajánl; utóbbiak közül kiemelten is a metaforavizsgálatot, a szereprepertoár-rácsot, a fogalmi térképet, a rendezett fát, a mondatbefejezést, valamint a számítógépes tartalomelemzést (*Szabolcs*, 1993, 1999, 2001; *Ehmann*, 2002; *Seidman*, 2002; *Szivák*, 2002, 2003ab; *Vámos*, 2001ab, 2003ab;). A pedagóguskutatásban a mesealkotás és meseelemzés bevezetése *Vámos Ágnes* nevéhez fűződik (2008), aki elsőként alkalmazott pedagógiai szempontrendszert a mesék elemzésére a jelöltek nézeteinek feltárására.

Dudás szerint „a tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok, hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhető, nem mindig fejezhető ki verbálisan” (*Dudás*, 2007. 53.). *Wubbels* (1992) feltételezése szerint a hallgatói nézetek, prekonceptiók világképet alkotnak, szimbólumokkal írhatók le és úgynevezett jobbagyfélteke-stratégiákkal feltárhatók és befolyásolhatók. Ezen meghatározások alapján mind a metaforavizsgálat (*Vámos*, 2001ab, 2003), mind a mese pedagógiai célú felhasználása (*Vámos*, 2008), csakúgy mint számos más projektív technika is (pl. mondatbefejezés, vizuális alkotások készítése és elemzése, szimuláció) alkalmasnak tűnik a nézetek feltárására. Az 1. sz. táblázatban összegzésre kerültek a nézetek feltárására irányuló hazai kutatások a teljesség igénye nélkül.

Az empirikus kutatás témája	Kutatási módszerek és technikák	Szerzők és a publikáció időpontja
tanárjelöltek elgondolásai, nézetei a nevelés céljáról	kérdőív	<i>Golnhofer és M. Nádasi, 1981</i>
tanári döntéshozatal	támogatott felidézés	<i>Falus, 1985</i>
tanítási tervektől való eltérés	támogatott felidézés	<i>Kotschy, 1985</i>
pedagógusok rivalizációja	mélyinterjú	<i>Fülöp, 1993</i>
nézetek	fogalomtérkép és rendezett fa	<i>E. Szabó, 1996</i>
kezdő és tapasztalt tanárok reflektív gondolkodása	kérdőív	<i>Szivák, 1999ab</i>
felvételizők nevelői attitűdje, pályaalakulása	irodalmi szemelvényrészletek feldolgozása	<i>Hunyady és Ungárné, 1999</i>
pedagógusjelöltek a tanításról, a jó tanárról	metaforaelemzés	<i>Vámos, 2001, 2003ab</i>
tanárok nézetei és gyakorlati tudása	strukturált interjú	<i>Golnhofer és Nahalka, 2001</i>
hallgatók belépő nézeteinek feltárása	fogalomtérkép, résztvevő megfigyelés, metaforaalkotás, kvalitatív szövegelemzés	<i>Dudás, 2007</i>
tanárrá válás (szakmai énkép, szakmai identitás kialakulása)	kérdőív, interjú, fogalomtérkép, metafora	<i>Köcséné Szabó, 2007</i>
pedagógusszerepek, pedagógus-személyiség, pedagógusképzés	mesealkotás, meseelemzés	<i>Vámos, 2008</i>
pedagógusjelöltek nézetei	szakirodalmi szövegek interaktív és reflektív feldolgozása	<i>Bárdossy és Dudás, 2011</i>

1. táblázat: Pedagógusnézetek feltárására irányuló hazai kutatások

Kompetenciaértelmezések a pedagógiai gondolkodásban

A kompetencia az 1990-es években a pedagógiai fejlesztés egyik zászlóshajója lett, és miközben a fogalom gazdagodott és kiteljesedett a tudományban, divathulláma nemcsak pozitív hatásokat eredményezett, de problémákat is felvetett (Vass, 2006. 140). Minden kompetenciával kapcsolatos fejlesztés azóta is vegyes szakmai és oktatáspolitikai fogadtatásra számíthat és megítélése is folyamatosan változik. A kompetencia fogalom értelmezése, és kereteinek, tartományának meghatározása nem egyértelmű sem a hazai, sem a nemzetközi pedagógiában (Vass, 2006ab; Lóth, 2007). A téma elemzését nehezíti továbbá, hogy az angol (skill, ability, capability, capacity, disposition, potential, competence) és a német szakirodalomban használt kifejezések (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Geschicklichkeiten, Kompetenz) nem mindig fedik pontosan a magyar terminusokat; míg egyesek tükörfordítások, mások szélesebb, illetve más jelentéstartalmakkal bírnak (Csapó, 1992. 63–64.). Ezen felül az angolban a kompetencia szóra két különböző írásmódú kifejezés is létezik (competence, competency), figyelmeztet Lóth (2007. 161.).

A kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A Pedagógiai Lexikon definíciója szerint jelentése ennél jóval összetettebb, komplexebb: „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (Báthory és Falus, 1977).

A főbb hazai irányzatokat is a kompetencia-felfogások változatossága, sokszínűsége jellemzi: „Megjelennek az egyszerű, burkoltan a képességekkel szinonim rendszerezések, az ismeret-képesség-attitűd felfogások, ... a

nyelvi kompetenciából levezetett természetes, könnyed tanulás nézetei vagy a szakterületi kompetenciák leírásai" (Lóth, 2007. 158.) csakúgy, mint a hazai szakirodalom talán legátfogóbb, Nagy József (2002) nevéhez fűződő rendszerszintű elemzése. Nagy József értelmezésében a kompetenciák teljes rendszert alkotnak, mely rendszer felöleli az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, a döntést, egy tevékenység megtervezését, végrehajtását, és annak ellenőrzését is (Nagy, 2000. 34–42., idézi Falus, 2006. 300.).

„A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában”, idézi Coolahan fontos kompetencia értelmezését Vass Vilmos (2006b. 139.). Véleménye szerint a kompetencia fogalom esetében egy összetett rendszerrel állunk szemben, melynek egyaránt van egy általános, hétköznapi (lásd a latin eredetet: alkalmasság, ügyesség) és egy tudományos relevanciával bíró, kutatásokra épülő értelmezése (Vass, 2006b. 140.).

Nagy József (2002. 32.) a kompetencia fogalmának definiálásakor hivatkozik a latin eredetű kompetencia szóra, (competentia: illetékesség, competo: valamire képes) mely a mai köznyelvben is kettős értelemben használatos: 1. illetékesség, jogosultság, hatáskör és 2. hozzáértés, szakértelem. Felhívja a figyelmet, hogy míg a szó első szótári jelentése a döntésre, a második a kivitelezésre utal. Mivel a kompetencia fogalma az egyes emberekre, személyekre vonatkozik, kompetensnek lenni azt jelenti, hogy alkalmasak vagyunk a döntés meghozására, illetve képesek vagyunk eredményesen cselekedni. Másutt Nagy (2002. 13.) ezt úgy fogalmazza meg, hogy a kompetencia meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság, ahol az alkalmasság döntések és kivitelezések által érvényesül. Mivel a döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség, a kompetencia tehát valamely funkciót szolgáló sajátos motívum- és képességrendszer; döntésre és kivitelezésre való alkalmasság. Nagy József (2002) utal Chomskyra (1965, 1975) is, akinek nevéhez fűződik a nyelvi *kompetencia* és nyelvi *performancia* megkülönböztetése. Ezt a fajta különbségtételt alkalmazva úgy fogalmaz, hogy míg a kompetenciaelméletek (-modellek) annak leképezései, hogy mit kell az embernek tudnia ahhoz, hogy úgy viselkedjen, cselekedjen, ahogyan ezt valójában teszi; addig a performanciaelméletek annak leírásai, hogy az emberek aktuálisan hogyan viselkednek és cselekszenek.

A fogalom gazdagodását jelzi, hogy „pedagógiai alkalmazása során a kompetencia magába szippantotta a társfogalom (performancia) jelentését is, így ma egyszerre jelent hozzáértést, a tudásféleségek birtoklását és az azok segítségével történő tényleges kivitelezést is; az ismeretek mobilizálását, a szociális és magatartási komponenseket, attitűdöket, érzelmeket és értékeket egyaránt” (B. Tier, é. n. 18.). Egy szintén tág értelmezés Falus Iván nevéhez fűződik, aki szerint a kompetencia „a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet” (Falus, 2006. 300.). Falus hozzáteszi, hogy „gyakorta szükségesnek tartják a kompetencia fogalmába beleérteni a diszpozíciót is, a szónak abban az értelmében, hogy a kompetencia birtokosának nem elegendő rendelkeznie a nézetekkel, tudással, képességekkel, de elkötelezettnek is kell lennie azok megfelelő alkalmazása iránt” (Falus, 2006. 300.).

Lóth (2007. 161.) szerint „vitatott, hogy miért jelenik meg a kompetencia fogalma kétféle értelmezésben, egyfelől a kompetenciát hatáskörnek, felelősségnek”, másfelől „komplex, teljesítményt létrehozó képesség, tudás és szociális-személyes tényezők rendszerének” tekintve. Úgy véli, hogy a kétféle jelentés felfogható a kompetencia szűkebb és tágabb értelmezésének is. Felhívja továbbá a figyelmet az angol 'competence' szó „keveredett értelmezésére”, amely egyaránt tartalmazza a hatáskör, illetékesség és az alkalmasság, szakértelem szót. Az angol szakirodalomban megtalálható 'competence' és 'competency' szakkifejezéseket egyes szerzők szinonimaként használják, míg mások szemantikailag megkülönböztetik őket egymástól. Ez utóbbi értelmezés szerint a

'competence' szó „szélesebb tartományú, egyfajta érték, hatóerő”, míg ezzel szemben, a 'competency' „szűkebb, atomisztikus fogalom, a részleges képességek, a személy értékeléséhez szükséges diszpozíciók jellemzésére” szolgál (Lóth, 2007. 161). Ezt Lóth úgy magyarázza, hogy amennyiben a 'competence' „a teljesítmény létrehozásához szükséges tulajdonságok, attitűdök, motivációk, képességek, szakértelem, társadalmi és viselkedési komponensek halmaza”, akkor a 'competency' úgy értelmezhető, mint „ezek megvalósulása egy konkrét munkafolyamatban: hatáskörökkel, felelősségi viszonyokkal, tevékenységi jellemzőkkel” (Lóth, 2007. 161.).

A *Közös Európai Referenciakeret* (KER, 2002. 12–18., 121–130.) a következőképpen határozza meg a kompetencia fogalmát: A kompetenciák azon ismeretek, készségek és személyiségjegyek összességét jelentik, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén cselekvéseket hajtson végre. Vannak az egyénnek általános kompetenciái, melynek összetevői az ismeretek, a készségek, az egzisztenciális kompetencia és a tanulási képesség. A KER az általános fogalmak meghatározásán és magyarázatán kívül természetesen részletesen elemzi a nyelvtanulásra vonatkozó képességeket, a kommunikatív nyelvi kompetenciákat, illetve a többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciákat (2002. 130–169.) is. A *DeSeCo* program meghatározása szerint „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”, amely „magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt” (idézi Vass, 2006b. 141.). Az *Európai Képesítési Keretrendszer* (EKKR) a kompetenciát a tudás, készségek és személyes, szociális és/vagy módszertani képességek használatának bizonyított képessége munkahelyi vagy tanulási helyzetekben a szakmai és személyes fejlődés érdekében. Az EKKR a kompetenciát a felelősség és az autonómia szempontjából írja le (*Európai Bizottság*, 2009. 11.). Ugyanitt a tudás az információk tanulással történő feldolgozásának eredményeként, az adott területhez kapcsolódó tények, elvek, elméletek és gyakorlatok összességéeként kerül definiálásra, míg a készségek a tudás alkalmazásának a képességeként (*Európai Bizottság*, 2009. 11.).

Pedagógiai kompetenciák és sztenderdek

A kompetenciákon belül a pedagógusi vagy pedagógiai kompetenciákról részletesebben is szólni kell. *Falus* definíciója szerint a pedagógiai kompetenciák „a tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát” (*Falus*, 2006. 300.). Máshol így fogalmaz: „azoknak a pszichikus képződményeknek, a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összessége, amely alkalmassá teszi a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák” (*Falus*, 2011. 5.).

A 1990-es évektől kezdve mind nemzetközi, mind hazai szinten megfigyelhetőek a tanárképzés rendszerét és tartalmát érintő reformfolyamatok. Ezen újtó törekvések valószínűleg legismertebb eleme, eredménye a *kompetencia-alapú felfogás* kialakulása a tanárképzésben és ezen belül a képesítési követelményekben is. Elsőként az angol anyanyelvű országok fogalmazták meg azokat az alapvető kompetenciákat, amelyekkel a pedagógusoknak rendelkezniük kell ahhoz, hogy munkájukat, feladataikat sikeresen elláthassák. Megalkották az országosan érvényes ún. standardokat (sztenderdeket), melyek segítségével értékelhető, meghatározható, hogy a pedagógusok milyen mértékben felelnek meg a kívánalmaknak az egyes szakmai kompetenciák területén (vö. *Brumfitt*, 2008. 109.). Ennek központi eleme „azon nemzetközileg elfogadott eredmények összességének pontos meghatározása, amit a tanárképzés minden egyes résztvevőjének el kell érnie” (*Brumfitt*, 2008. 115.). A sztenderdek mindazon elméleti és gyakorlati követelményeknek a pontos leírásai, amelyek alapján meghatározható, amit a végzős pedagógusjelöltnek tudnia kell (*Falus és Kimmel*, 2003. 60.). „A sztenderdek a kompetenci-

ák szintjeit fogalmazzák meg, s kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képzés megbízható, konzisztens odaítéléséhez függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képző intézményben szerezte tudását" (*Teacher Training Agency*, 1998, idézi *Falus*, 2006. 303.). A *sztenderdek* meglétét jelző kompetenciaelemek az *indikátorok*, amelyek a tudás, az attitűdök, a képességek – a pedagógiai tevékenység során megragadható – elemei.

2004-ben az Európai Tanács elfogadta a tanári kompetenciák és képezések közös európai alapelveit (*Common European Principles*, 2004). A dokumentum szerint a pedagógusképzés olyan multidiszciplináris felsőfokú képzés, amely a következő területeken fejleszti a kompetenciákat: a) szaktárgyi ismeretek, b) pedagógiai ismeretek, c) a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségek és kompetenciák és d) az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak értésével kapcsolatos kompetenciák (*Sági*, 2011. 53.). Magyarország 2006-ban csatlakozott a nemzetközi kompetencia-alapú tanárképzési gyakorlathoz, mikor minisztériumi rendeletben került rögzítésre a pedagógusképzés végére kialakítandó kompetenciák listája (15/2006/IV.3./OM). A magyarországi módszertani sztenderdek kidolgozása a pedagógusjelöltek pályaalakmasságára és a képzés eredményességére irányuló kutatások keretében *Falus Iván* és munkatársai nevéhez fűződik (TÁMOP 4.1.2-08/1/b.13.). A szakmai koncepció (*Falus* és *mtsai.*, 2011) szerint a pedagóguspályára történő kibocsátás és a pályamodell mentén történő előrehaladás megalapozása érdekében szükséges a tanári felkészültség fejlődési szakaszainak, a sztenderdeknek a meghatározása. *Falus* szerint a sztenderdek, azon túl, hogy megjelölik a képzés általános céljait és segítségükkel megítélhető a hallgatók felkészültsége, többek között hatnak a képzés módszereire és szerepet játszanak a pedagógusképzés minőségbiztosításában is (*Falus*, 2010. 22.). *Torgyik Judit* a folyamatokat úgy összegzi, hogy a korábbi tanárképzésre-oktatásra vonatkozó szabályozásokkal ellentétben a tanítandó ismeretekről arra tevődött át a hangsúly, hogy a pedagógusjelöltek a képzésből kikerülve mire legyenek képesek (*Torgyik*, 2007. 92.).

A tanulási eredmények felsőoktatásban betöltött szerepe

A tanulási eredmények (Learning Outcomes=LeO) meghatározása sokkal egyértelműbb és egyszerűbb, mint a kompetencia fogalmáé. Bár számos definíciója ismert a LeO-nak a nemzetközi szakirodalomban (*Bingham*, 1999; *Gosling* és *Moon*, 2001; *Moon*, 2002; *Adam*, 2004; *Donnelly* és *Fitzmaurice*, 2005; *ECTS kézikönyv*, 2005), a megfogalmazások egymáshoz nagyon hasonlóak és sok közös elemet tartalmaznak (vö. *Kennedy*, 2007. 19–20.). Ezek szerint a tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni és mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység/szakasz vagy képzési program eredményeképpen. Egyetértés van abban is, hogy a LeO a megtanított tartalommal szemben a hallgató által megtanult, elsajátított tudásra, képességekre vonatkozik egy meghatározott tanulási tevékenység kapcsán. Az EKKR megfogalmazásában a tanulási eredmény „a tudás, készségek és kompetencia szempontjából meghatározott megállapítások arra vonatkozóan, hogy egy tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni” (*Európai Bizottság*, 2009. 11.). A hazai szakirodalomból idézve, *Derényi* a következőképpen definiálja és magyarázza a fogalmat: „A tanulási eredmények annak meghatározásai, hogy egy-egy tanulási időszak végén a tanuló-nak mit kell tudnia, értenie, milyen cselekvés végrehajtására kell képesnek lennie. A tanulási eredmények szintekhez (ciklusokhoz) kötődnek, és mivel általában értékelésre kerülnek, olyan módon kell megfogalmazni őket, amely egyértelműen eligazít abban a kérdésben, hogy az egyes tanulási eredményeknek milyen mérhető teljesítményben kell testet ölteniük” (*Derényi*, 2006. 9.).

Néhány kisebb eltérés fedezhető csak fel a LeO meghatározásokban, abból a szempontból, hogy egyes szakirodalmi források mit hangsúlyoznak, illetve hogy a fentiekén kívül megneveznek-e további jellemzőket, mint például azt, hogy az eredmények általában tudás, képesség/készség vagy attitűd formájában kerülnek leírásra. *Gosling* és *Moon* (2001) kiemeli a LeO gyakorlatban történő bemutatását, illetve *Moon*-nál (2002) a Leo értékelésbeli szerepe is megjelenik. Talán a legszembeütőbb különbség, hogy az egyes meghatározások eltérő tanulási egységekre, szintekre vonatkoztatva egy adott tevékenység, szakasz, modul, kurzus, képzési program elvégzéséről, illetve adott képesítés megszerzéséről szólnak. Egyes definíciók kiemelik az elvégzés elvárt módját, körülményeit. Eltérések vannak a megfogalmazásokban a különböző nyelvi elemek, modalitások alkalmazásának tekintetében. Egyes szerzők a *mit fog tudni*, míg mások a *mit kell tudnia* típusú kifejezéseket használják a hallgatókkal kapcsolatban. Ebben a tekintetben *Adam* (2004, idézi *Kennedy*, 2007. 20.) tűnik ki a többség által alkalmazott (mit kell tudnia...) megfogalmazások közül, amikor arról ír, hogy „egy sikeres hallgató/diák esetében minnek az elvégzését lehet elvárni”. Megfogalmazásában tetten érhető az a szándék, hogy az elérendő tanulási eredmények tekintetében a hallgatók felelősségét hangsúlyozza az oktatókéval, az intézménnyel szemben, hiszen a legszervezettebb képzés, legfelkészültebb oktató, leghatékonyabb módszer sem garantálhatja, hogy minden hallgató tudni fogja mindazt és képes lesz mindarra, ami elvárt tanulási eredmény lenne. Az ECTS Felhasználói Kézikönyv definíciójában is megjelenik a hallgatói felelősségre történő utalás: „A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni elvégezniük *egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után*” (ECTS, 2005. 47.).

Vámos Ágnes rávilágít, hogy Európában a tanulási eredményekben való gondolkodás a kvalifikációs reformokkal egyidejűleg, Magyarországon pedig a képesítési és kimeneti követelmények szabályozásával együtt, 2005 elején jelent meg (*Vámos*, 2011. 8.). A tanulási eredmények egyfajta közös nyelvként való használata az Európai Felsőoktatási Térségben kiemelt szerepet játszik. 2010-re minden résztvevő ország felsőoktatási intézményének összes képzési programját a tanulásközpontú megközelítés szerint, azaz a tanulási eredmények segítségével kell leírni. A paradigmaváltás folyamata ugyanakkor lassú és nehéz. Ezt jelzi *Allan* számos esetben még ma is aktuális és érvényes 1996-os véleménye, mely szerint a felsőoktatási intézmények számára kihívás a tanulási eredmények megalkotása, mert ennek során a tanulási folyamatot nem az oktatók, hanem a hallgatók szemszögéből kell szemlélniük. A hagyományosnak számító tanár-központú, tananyag-alapú, bemenet-orientált megközelítéshez képest ez egy teljesen új szemléletet kíván a felsőoktatás minden faktorától.

A magyar felsőoktatásban az elmúlt időszak fontos témái közé tartozik az adott kvalifikációkhoz tartozó kompetenciák meghatározása, a kompetenciák képzést befolyásoló eszközként való alkalmazása, valamint a tanulási eredmények megfogalmazása annak érdekében, hogy a felsőoktatásban a tanításcentrikusság helyett tanulás-központúság épüljön ki (*Vámos*, 2011). A „nemzeti képesítési rendszerek reformjának meghatározó eleme a jól definiált tanulási eredmények hozzárendelése minden olyan képzési programhoz, amely elismert végzettséghez vezet” és az „eredményalapú megközelítés egyre inkább alapvető követelménnyé válik” a hazai felsőoktatásban a tanulási eredményekkel kapcsolatban elvégzett LeO 1 kutatás kapcsán (*Fischer* és *Halász*, 2009. 8.). Így fogalmaz *Halász*: „A hagyományosan oktató-centrikus hazai felsőoktatásnak fel kell dolgoznia, meg kell értenie és emésztienie az új tanulásorientált megközelítést, ami a hallgatót helyezi a középpontba, újszerű gondolkodásmódot és tervezési módszereket kíván meg az érintettektől” (*Fischer* és *Halász*, 2009. 9.). A tanulási eredményekkel kapcsolatos hazai LeO 2 kutatásból kitűnik, hogy „a tradicionálisan tudományközlésre és bemenetszabályozásra berendezkedett felsőoktatásban” „a tanulási eredmények szemlélet és a kompetencia-alapú felsőoktatás gyötrelmes alakulása zajlik” (*Vámos*, 2011. 11.). A LeO szemlélet megvalósulása mind a tervezés,

mind a tanulásszervezés – például a tanulási környezet, tanulást támogató rendszerek, tanulás tanítása, módszer, munkaforma –, mind az értékelés terén kívánatos. A megfelelő tervezés és tanulásszervezés hozzásegíti a hallgatókat, hogy elérjék a tanulási eredményekben megfogalmazott követelményeket és az értékelés hivatott eldönteni, hogy a jelöltek teljesítették-e azokat, azaz kellőképpen bizonyították-e a kívánatos képzés-specifikus és kulcskompetenciáikat.

A hazai felsőoktatásban az európai uniós ajánlásoknak és elvárásoknak megfelelően a tanulási eredményeken alapuló megközelítés formálisan és elméleti szinten mára már bevezetésre került, megvalósult; a gyakorlatban való alkalmazása ugyanakkor még általánosan nem elterjedt. Ez nemcsak hazánkban, hanem az Európai Unió számos más országában is így van, állapítható meg a 2015. május 6-án megrendezett „A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetése” című szakmai rendezvény előadásai alapján. *Szlamka* (2015) kiemeli, hogy a hagyományos tartalom-alapú képzési tervezést és szabályozást a kimeneti megközelítésnek, a tanár-központú tudás-átadó tanítási szemléletet pedig tanuló-központú, tanulás-centrikusnak kell felváltania. Arra hívja fel a figyelmet, hogy ennek megvalósítása egy hosszú folyamat; türelmet, időt, fenntarthatóságot, szemlélet- és paradigmaváltást igényel az összes résztvevőtől, az oktatóktól ezen felül módszertani megújulást is (*Szlamka*, 2015).

Farkas (2015) hangsúlyozza a tanulási eredmények hatását a pedagógiai és az értékelési kultúra fejlesztésére, hiszen a bemenet-alapú folyamat-szabályozással szemben a kimeneti tanulási eredményekből történő kiindulás a pedagógiai gondolkodásmód gyökeres megváltozását teszi szükségessé. Az oktatási tevékenységnek, az alkalmazott módszertannak összhangban kell lennie a méréssel, a teljesítményértékeléssel, amely lehet fejlesztő vagy minősítő. A LeO szemlélet hatással van ugyanakkor nemcsak az értékelésre, hanem a tematikákra, a képzések kialakítására, az értékorientációra, valamint az alkalmazott módszertanra és eszközökre. Az általa részletesen körülírt kultúraváltás kulcseleme az oktató.

Derényi (2015) véleménye szerint az oktatók önmagukban nem elegendőek a kívánt tanulási eredmények eléréséhez, a hallgatóknak is partnernek kell lenniük az új szemlélet meghonosításában. A tanulási eredmények alapú képzésfejlesztés elemeit és kihívásait számba véve, *Derényi* kiemeli a LeO tanítási-tanulási folyamatról való gondolkodásformáló hatását. Felhívja a figyelmet arra, hogy a képzési és kimeneti követelmények, a programkövetelmények, a kurrikulum, a modul, a tantárgy és a tanóra tanulási eredményei mind meghatározandók; az alkalmazott módszerek és eszközök, valamint az értékelés módja mindenkor ezekhez igazítandó. A megfelelő tanulásszervezési módok megtalálása fontos kihívása minden képzésnek (*Derényi*, 2015).

Setényi (2015) a mérés-értékelés kapcsán arra figyelmeztet, hogy a hagyományos szóbeli vizsgáztatás nem okvetlenül a legmegfelelőbb módja az elért tanulási eredmények (Achieved LeO) megítélésének, hiszen nem az kerül értékelésre, hogy mit tud a hallgató, hanem az, hogy „hogyan készül fel erre a sajátos szertartásra, amit szóbeli vizsgának nevezünk”. *Szlamka* (2015) véleménye szerint a LeO szemléletű értékelés Európai Unió szinten is hatalmas kihívás, hiszen az értékelés még sok helyen a hagyományos módon zajlik és az egységes szabályozás sok esetben hiányzik. A fentiekből következik, hogy a tanulási eredmények alapú szemlélet gyakorlati megvalósításához elengedhetetlenül szükséges a reflektív, kutató-tanári hozzáállás, továbbá az új megközelítés eltérő típusú értékelést is kíván.

A reflektív pedagógiai gyakorlat, a kutató-tanári szerep és a portfólió rendszere

A reflexió, az önreflexió, a reflektív tanítás és a reflektív tanár fogalmak manapság egyre nagyobb szerepet kapnak a szakirodalomban, az oktatásban és a pedagógusképzésben is. A reflektív tanítás eredetileg *Dewey* nevé-

hez (1903) kapcsolódik, azonban *Schön* (1983) honosította meg a kifejezést, a tudatos, átgondolt, mérlegelt, tervszerűen végrehajtott tanítás szinonimájaként. Az angol nyelvű szakirodalomban több terminus is kapcsolódik a reflexió fogalmához, többek között: reflection-in-action, reflection-on-action, reflective action, knowing in action, reflective practice, reflective approach, reflective model, reflective teaching/learning, reflective cycle, reflective teacher/practitioner. A pedagógusi és a kutatószerep összekapcsolása (teacher-as-researcher), az osztálytermi kutatás (action research), az akcióterv (action plan) alapján végzett, a saját tantermi gyakorlatot folyamatosan jobbitani szándékozó és a tanári önfejlődést célzó tudatos változtatás, melynek egyik lehetséges eszköze a reflektív kör (reflective cycle) alkalmazása jellemzi a reflektív gyakorlatot (vö. a meghatározó korai angol nyelvű szakirodalmak közül: *Stenhouse*, 1975; *Woods* és *Pollard*, 1988; *Dennison* és *Kirk*, 1990; *Bartlett*, 1990; *Woodward*, 1991; *Richards* és *Nunan*, 1990; *Freeman*, 1992; *Pollard* és *Tann* 1993; *Richards* és *Lockhart*, 1994).

„Az akciókutatás néhány évtizede jelent meg a magyar neveléstudományban. Beágyazottsága szerénynek mondható ahhoz a történeti szerephez és mai jelentőségéhez képest, ami a nemzetközi szakirodalomból kibontakozik” – fogalmaz *Vámos Ágnes* (2013.23.). Ugyanitt kiemeli, hogy „az akciókutatás pedagógiai tényerésének az a felismerés is oka, hogy összecseng a cél, eszköz és eredmény, az egyéni és szervezeti tanulás, a kutatás, a fejlesztés és az innováció” (*Vámos*, 2013. 23.). Megállapítja, hogy bár a szakirodalomban sokféle szempont fellelhető, amelyek alapján meghatározható, hogy mi számít akciókutatásnak (többek között *Zeichner* és *Noffke*, 2010, idézi *Vámos*, 2012), nincs egységesség ezen a téren. Van „aki csak azt várja el egy résztvevői kutatástól, hogy a gyakorlatból induljon ki, a gyakorlat megismerése inspirálja, s eredményei a gyakorlat számára relevánsak legyenek” (*Vámos*, 2013. 31.). Kutatásmódszertani szempontból is a sokszínűség jellemzi, szerzőnként, kultúránként is eltérő lehet (*Vámos*, 2013. 31.).

Vámos Ágnes (2013. 34.) utal az ún. BaBe-projektre, mint „az akciókutatás hazai irodalmát tekintve legfrissebbnek és unikálisnak tekinthető”, „az eddig ismert legkomplexebb magyarországi” felsőoktatási akciókutatásra (*Vámos* és *Lénárd*, 2012). Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében 2006 és 2011 között akciókutatás zajlott „a képzési program, a hallgatók, az oktatók, a szervezet, a felsőoktatásban folyó tanulás, a kompetencia-alapú tanulás kiépülése, a hallgatói elvárások és megküzdések, a mentorálás, a gyakorlatok tanulás-szervező szerepe területeken” longitudinális követéssel (*Vámos*, 2013. 34.). Egy friss tanulmányban *Vámos Ágnes* és *Gazdag Emma* (2015. 35.) úgy értékeli a magyarországi helyzetet, hogy „a kétezres évek óta megnövekedett az akciókutatások iránti érdeklődés”. Ezt azzal indokolják, hogy „az oktatási szakértők a korábbinál hatékonyabb megoldásokat keresnek a praxis, a gyakorlat, a tanári kompetenciák és az iskolák minőségi fejlesztéséhez, melyek eszközéül szolgálhat az akciókutatás meghonosítása és széleskörű adaptálása” (2015. 35.). Tanulmányukban beszámolnak többek között részvételi akciókutatásokról, a tanár kutató szerepéről és self-study kutatásokról.

A reflektív gyakorlatnak, tanításnak és tanulásnak egyaránt jellemző és hasznos eleme lehet a portfólió. A tanári portfólió (teaching portfolio) rendszere külföldön már a 80-as, 90-es évektől elterjedt módja a tanárok értékelésének, szakmai előmenetelük érdekében saját kompetenciáik bemutatásának. Jelentős mennyiségű szakirodalom foglalkozik a témával, valamint számos segédlet és internetes applikáció is segíti a(z) (e-)portfólió elkészítését (*Shore* és *mtsai.*, 1986; *Seldin*, *Annis* és *Zubizarreta*, 1995; *Day* és *Roed*, 1996; *Murray*, 1997; *Hutchings*, 1998; *Constantino* és *De Lorenzo*, 2002, *Seldin*, 2004; *Lorenzo* és *Ittelson*, 2005; *Rodriguez* és *Farrar*, 2006; *Cambridge*, 2001; URL 1, 2). A portfólió fogalom értelmezése, céljának és különböző típusainak ismertetése a hazai szakirodalomban is megtörtént (*Falus* és *Kimmel*, 2003, 2009).

A portfólió a magyar oktatásban az egyik leggyakrabban emlegetett fogalommá vált az elmúlt évtizedben. A pedagógus életpályamodell kapcsán elsőként a köznevelésben, illetve ezzel párhuzamosan a felsőoktatásban, azon belül is kiemelten a tanárképzésben jutott fontos szerephez.³ A portfólió, – olvasható több meghatározásban is – utalva *Barton* és *Collins* (1993. 203.) *Bird* 1990-es definícióját idéző munkájára, „olyan dokumentumok gyűjteménye, amelyek megvilágítják valakinek egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, hozzáállását” (idézi többek között URL 3; *Hollósi* és *Szabó*, URL 4; *Cs. Czachesz*, URL 6).

A felsőoktatásban, a tanári mesterképzésben szereplő portfólió a hallgató munkáiból összeállított gyűjtemény, melynek dokumentumai műfajukat tekintve sokfélék és változatosak lehetnek. A „dossziét” többek között hallgatói dolgozatok, esszék, szakcikkek összegzése, óra- és foglalkozásmegfigyelések, önértékelési beszámolók, oktatói értékelések, szakmai rendezvényeken való részvételt igazoló dokumentumok, előadásokon készült reflektált jegyzetek, interjúk, kérdőívek, power point-os bemutatók, fotók, videók, tematikus tervek és óravázlatok alkothatják. Ezen felül része lehet minden olyan egyéb – a hallgató által reflektált – munka, ami a felsőoktatási tanulmányokhoz kapcsolódik, és jól bizonyítja a jelölt fejlődését, illetve egy folyamat végére elért tanulási eredményeit (*Falus* és *Kimmel*, 2003, 2009; URL 3, 4, 5, 6). (A portfólió jelen kutatás szempontjából fontos elemeit lásd később.)

A korábbiakban hivatkozott szakirodalmak alapján főként értékelési és a tanulást elősegítő jelleggel készülhet a hallgatói portfólió, azonban ezek a funkciók össze is kapcsolódhatnak. Jelen tanulmány szempontjából kiemelendő az ELTE Pedagógikum Központ azon állásfoglalása, amely szerint a portfólió célja: (1) „a pedagógiai tudás, nézetek nyomon követése, a tudás elmélyítése”, továbbá, hogy általa (2) a kognitív önszabályozás kialakulása és fejlődése nyomonkövethetővé válik, (3) illetve, hogy „a környezet számára is láthatóvá, értékelhetővé teszi azt, hogy a hallgató milyen szintre jutott el a kompetenciák alakulásában, a tudásszerzésben, a szakmai fejlődésben” (URL 5).

Kétnyelvű fejlesztés és a kétnyelvi pedagóguskompetenciák meghatározása

Európában már több évtizede léteznek olyan iskolák és óvodák, ahol a tantervben szereplő bizonyos tantárgyak, ismeretkörök tanítása vagy a nevelési program egyes tartalmainak közvetítése valamely idegen, regionális vagy kisebbségi nyelven is biztosított a gyerekek számára (*Eurydice*, 2006). Jelen tanulmányban kizárólag a nyelv gazdagító típusú (*Kovács*, 2006) kétnyelvű oktatási-nevelési formákra történik utalás. A kéttannyelvű oktatás az intézményes idegennyelv-oktatásnak egy olyan formája, amelyben a tantervi tartalmak egy meghatározott részét idegen nyelven (célnyelven), más részét anyanyelven tanulják a tanulók. Célja az anyanyelv és a célnyelv egyidejű fejlesztése, a célnyelven az életkornak megfelelő funkcionális nyelvhasználat elérése (*Kovács*, 2006. 23; lásd még *Hoffmann*, 1991; *Richards*, *Platt* és *Platt*, 1992; *Vámos*, 1991, 1993; *Baker*, 1996). *Fishman* (1976. 224.) korai definíciója szerint a kéttannyelvűség: „két vagy több nyelv használata az oktatásban, melynek célja nem magának a nyelvnek a tanítása”. *Vámos Ágnes* szerint az a kéttannyelvűség, ha a gyermek folytatólagosan vagy az iskoláztatása során „egyidejűleg tanulmányait két különböző nyelven folytatja” (*Vámos*, 1993. 7.), amely egy nagyon összetett dolog, hiszen a kéttannyelvű oktatásnak nyelvészeti, pszichológiai, kognitív és nyelvpolitikai összefüggései is vannak (*Vámos*, 2000. 762.). A hazai és nemzetközi szakirodalom alapján tehát a kétnyelvű/kéttannyelvű oktatás egy átfogó terminus olyan programok jellemzésére, amelyekben célnyelven tanítanak bizonyos tantárgyi tartalmakat. *Kovács* (2006. 30.) kiemeli, hogy a két komponens egymáshoz viszonyí-

3. Lásd: a 2014. június 1-től hatályos az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú mellékletének 5.3. pontja.

tott aránya, a célnyelv oktatásának közvetlen vagy közvetett módja, a tanulási stratégiák bevonása vagy figyelmen kívül hagyása stb. alapján további differenciálás lehetséges (például: Topic-based, Cross-curricular, CLIL, Immersion).

A CLIL betűszó (Content and Language Integrated Learning) az 1990-es évek során fokozatosan a legszélesebb körben használt szakkifejezéssé vált az oktatás e típusával kapcsolatban (Eurydice, 2006). Minden olyan oktatási formára ezt használják, ahol valamilyen szaktárgyi tartalom átadása idegen nyelven történik, valamint egyes szakértők a CLIL terminus alá sorolják az immerziós típusú korai kétnyelvű fejlesztést is (vö. Mehisto, Marsh és Frigols, 2008. 12.). A CLIL-re számos egymáshoz nagyon hasonló definíció ismert (Marsh, 1994; Marsh és Langé, 2000; Marsh, 2001, 2002; Coyle, Hood és Marsh, 2010). „A CLIL a pusztán nyelvtanításnál sokkal tágabb körű, újító szellemű módszertani megközelítés platformját jelenti”, hiszen a módszer „törekszik mind a nem nyelvi tantárgy, mind pedig az annak oktatására szolgáló nyelv területén való jártasság fejlesztésére, egyforma fontossággal kezelve mindkettőt” (Eurydice, 2006. 7–9.). Ez a kettős cél egy integrált, egységes megközelítést, egy különleges tanítási szemlélet kialakítását kívánja meg, hiszen a közismereti tárgy vagy tartalom tanítását tanulása nem egyszerűen egy idegen nyelven, a célnyelven, hanem sokkal inkább annak segítségével és azon keresztül valósul meg (vö. Eurydice, 2006; Mehisto, Marsh és Frigols, 2008, Coyle, Hood és Marsh, 2010).

A pedagógusok szerepe és felelőssége kiemelkedő, hiszen az egész oktatási-nevelési folyamatra kell koncentrálniuk, nem csupán az idegen nyelv vagy a szaktárgy megtanításának módszertanára (Eurydice, 2006. 7–9.). Ezzel egyetértve Nagyné Paksi arra hívja fel a figyelmet, hogy „a projekt kulcsszereplői a pedagógusok, akik kettős követelménynek tesznek eleget: idegen nyelven kell tanítaniuk egy vagy több tantárgyat úgy, hogy ezzel egyidejűleg a nyelvet is oktatniuk kell. Ez a feladat kétféle szakmai kompetenciát is elvár tőlük” (Nagyné Paksi, 2009. 170.). Kiemeli, hogy „az alsó tagozatos (kéttannyelvű) oktatásban jelenleg a nyelvi műveltségi területen végző hallgatók vesznek részt..., hiszen ők nyelvtanítók, és az alsó tagozaton minden tantárgyat tanítanak, így a tárgyi szakmai felkészültségük is megvan” (Nagyné Paksi, 2009. 170.). Nagyné Paksi ugyanakkor azt is megerősíti, hogy a kétnyelvű oktatás speciális képzést igényel. A kétnyelvi pedagógus számára szükséges kompetencia-területekre utal a törvényi szabályozás is (26/1997. (VII.) MKM Rendelet), amikor arról ír, hogy hogyan kell a kétnyelvű fejlesztésnek kisgyermekkorban történnie: „A 6-7 éves korosztály ... játékos tevékenységeken keresztül sajátítja el az idegen nyelv alapjait, és szinte észrevétlenül jut meghatározott ismeretek birtokába. Az idegen nyelvi szoktatásban nagy szerepe van a motorikus és emocionális elemeknek, a tárgyakkal való manipulálásnak, a rajznak, az imitációs mozgásnak, az énekes és táncos játékoknak.”

Az angol nyelvű szakirodalomban több kétnyelvi és CLIL pedagógusi kompetencialista, kompetenciaháló és -rács (grid) fellelhető. A nagyszámú – főleg amerikai – kétnyelvi (bilingual) tanári kompetencialistákra nem, és az Európai Unió kötődésű, kimondottan a magyarországi CLIL típusú oktatási-nevelési kontextusra alkalmazhatóak közül is csak egyre hivatkozom jelen keretek között. A Bertaux és munkatársai által fejlesztett CLIL tanári kompetenciarács érdekessége, hogy a szakértői gárda fejlesztési munkálatai, azaz a fokozatosan alakuló kompetenciaháló az interneten végig követhető volt (URL 7: Bertaux és mtsai., 2009a, 2009b, 2010a, 2010b). A késői kompetenciaháló struktúrája a 2. sz. táblázatban kerül bemutatásra.

A CLIL megalapozása (Underpinning CLIL)		
Kompetencia-területek	Kompetenciák (-ING)	Indikátorok
Program paraméterek	A CLIL meghatározása, Egy CLIL szemléletmód elfogadása	46 „can” (képes vmire) típusú állítás és 2 attitűdöt meghatározó állítás (összesen: 48)
CLIL irányvonal (policy)	A CLIL helyi kontextushoz illeszkedő átdolgozása, a CLIL integrálása a tantervbe, az intézményi programba, küldetésnyilatkozatba, Minőségbiztosítási intézkedések	
Célnyelvi kompetenciák a CLIL tanításához	BICS, CALP (Cummins), óraszervezés- vezetés nyelve, a tanítás nyelve, a tanulási tevékenységek nyelve	
Kurzus fejlesztés	Egy kurzus megtervezése	
Társas viszonyok a tanulók tanulásának támogatására	Másokkal való együtt dolgozás a tanulók tanulási hatékonyságának fokozása érdekében (együttműködés a szülőkkel, kollégákkal, vezetéssel, oktatási hatóságokkal, döntéshozókkal, kollégákkal: párban tanítás), Konstruktív kapcsolatok kiépítése a tanulókkal	
A CLIL megvalósítása, működtetése (Setting CLIL in motion)		
Kompetencia-területek	Kompetenciák	Indikátorok
Integráció	A szaktárgyi tartalom, a nyelv és a tanulási képességek egyesítése egy integrált megközelítésbe	78 „can” (képes vmire) típusú állítás, ezeken belül sokszor alkategóriák vannak megnevezve
Megvalósítás, kivitelezés	Óratervezés, tervek megvalósítása a gyakorlatban, tanulási eredmények elérésének támogatása stb.	
Második nyelvelsajátítás (SLA)	SLA szintjeinek ismerete, ehhez megfelelő óratervezés, előkészítés, és tanórai megvalósítás	
Interkulturalitás	Kulturális, interkulturális tudatosság támogatása	
Tanulási környezet menedzselése	A tanulás érzelmi, affektív szempontjainak figyelembevétele, a CLIL tanulási folyamat eredményessé tétele	
A tanuló középpontba állítása a CLIL környezetben	Interaktív módszertan alkalmazása	
Tanulási képességek középpontba állítása a CLIL-ben	Tudás és tudatosság birtoklása a CLIL környezetben zajló kognícióról és metakognícióról	
Tanulás mérés-értékelése a CLIL-ben	A mérési-értékelési procedúrák és eszközök ismerete és alkalmazása	
LLL mintája és az innovatív tanítási és tanulási megközelítések	Az új fejlesztésekkel való lépéstartás, Az IKT tanítási erőforrásként való használata	

2. táblázat: CLIL tanári kompetenciaháló szerkezete (URL 7: Bertaux és mtsai 2009b, 2010ab, saját fordítás – TBÉ)

A *kompetencia indikátorokban* megfigyelhető a képességek és az ismeretek együttes megjelenése, kiemelt szerepe (vö. URL 7: *Bertaux és mtsai.* 2010ab). Az indikátorok tanulási – illetve program eredményekként is jól értelmezhetők. A Bloom-féle taxonómia (*Bloom és mtsai.*, 1956; *Anderson és Krathwohl*, 2001; *Krathwohl*, 2002) felhasználásával leírt indikátorok részletesek és pontosan megfogalmazottak. Az indikátorok összességéből kirajzolódik a CLIL tanári profil, a leírásokból jól megismerhetőek a kvalifikációhoz szükséges kompetenciák: a hatékony CLIL pedagógus számára szükséges tudás-elemek, készségek, képességek. Ugyanakkor a szükséges attitűdök meghatározása terén érezhető hiányérzet, hiszen a 126 indikátorból mindössze kettő ír le explicit módon attitűdöt. Emellett implicit módon megjelenik számos attitűd az indikátorokban, mint például: „segíteni tudja a tanulókat abban, hogy a felületes, felszínes kulturális sztereotípiákon túllépjenek és megismerjék a célnyelvi országot/országokat és tanuljanak az ott élő népekről” (vö. URL 7: *Bertaux és mtsai.* 2010b, saját fordítás – TBÉ).

A részletesen kidolgozott kompetenciarács alapján, a hatékony CLIL pedagógusnak többek között célnyelvi, módszertani, CLIL elméleti szempontból; a kooperáció, a kommunikáció, a társas kapcsolatok támogatása, az interkulturális tudatosság, a tervezés-szervezés, a tanulás támogatása, az innovatív oktatási módszerek és eljárások alkalmazása terén is bizonyítani kellene ismereteit és jártasságát. *Bertaux* és munkatársai a CLIL pedagóguskompetenciák rendszerbe szervezésével és az indikátorok szintjére történő lebontásával hatalmas fejlesztő munkát végeztek. A késői verzió (2010b) minden bizonnyal még sokáig jelenthet a szakma számára nemzetközi szinten is megbízható, kiváló *referencia anyagot, viszonyulási keretet*.

A kutatás jellemzése

A kutatás kiindulópontja: a jelenlegi gyakorlat

Az ELTE TÓK mintatantervében nappali tagozaton a *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* elnevezésű kurzus zárása kollokvium; az elsajátított ismeretek ellenőrzése a kétnyelvű tanulmányok bevezetése óta (2006-tól) az általánosan megszokott tételhúzásos rendszerben történt. A tételek száma és jellege az évek során folyamatosan változott, az elméleti témák mellett egyre több gyakorlati jellegű kompetenciát is mérő kérdés kapott helyet az évente frissülő tételsorban. A vizsgákat a kezdetektől jellemezték újszerű elemek, mint például a párban történő vizsgázás, azaz a vizsgáztatón kívül egy másik hallgatótársal folytatott szakmai beszélgetés (ezt *Kovács Judit* vezette be). Folyamatosan más jellegű újítások is történtek, többek között a hallgatók önfejlődési beszámolójának figyelembevétele, valamint változatos kiegészítő feladatok beszámítása a vizsgajegybe.

A jelen cikk szempontjából lényegi változást a pár éve bevezetésre kerülő ún. ráhangoló beszélgetés jelentette, amely a hallgatók által elkészített kreatív és összegző jellegű munkáinak alapján zajlott. Ebből a szokásból alakult ki fokozatosan a kétnyelvű portfólióvédelem gyakorlata. Az eltelt évek alatt úgy találtam, hogy a bevezetőnek szánt angol nyelvű szakmai diszkusszió, mely – a hallgatók lelkesedése és közlésvágya miatt – legtöbbször igen hosszúra nyúlt, teljes mértékben alkalmas arra, hogy kiváltsa a megszokott tételhúzást. A hallgatói munkák vizsga keretében történő szóbeli prezentálása, az alkotásokhoz fűzött írásbeli és szóbeli reflexiókkal kiegészítve lehetőséget adott mind a vizsgázónak, mind a vizsgáztatónak arra, hogy megfelelően bemutathassa, illetve értékelhesse az elért tanulási eredményeket.

A stúdiumhoz, a vizsgára elkészített hallgatói portfólióba sokféle kreatív alkotás is került a hagyományosnak számító műfajokon kívül. A pedagógusjelöltek mesét, mesekönyvet írtak, metaforákat és verseket alkottak, poszttereket festettek, fogalmi térképeket rajzoltak, képeket és háromdimenziós műveket hajtogattak, varrtak, társasjátékokat, valamint egyedi tárgyakat, szemléltető vizuális eszközöket készítettek. Voltak olyanok, akik

fényképeztek, kisfilmet forgattak, illetve más speciális infokommunikációs technikákat alkalmaztak. A téma minden esetben a kétnyelvűség, a korai kétnyelvű fejlesztés, a sikeres kétnyelvi pedagógus kompetenciái és azok elsajátításának lépései voltak. A portfóliók egyedi és változatos tartalmából a következő elemek szolgáltak a szóbeli vizsgához „beugróként” az elmúlt években, és ezek váltották ki végül 2014-ben teljes egészében a tételhúzást:

- Készítse el a kurzus témájához szervesen kapcsolódó gondolati térképet (pl: *kétnyelvűség, korai kétnyelvű fejlesztés, az intézményes korai kétnyelvűség* központi elemmel)!
- Ábrázolja vizuálisan az ideális kétnyelvi pedagógust egy tetszőleges, szabadon választható technika alkalmazásával!
- Írjon egy mesét a kezdő kétnyelvi pedagógus viszontagságairól és győzedelmeskedéseiről!
- Készítsen egy társasjátékot az ideális kétnyelvi pedagógussá válás folyamatáról!

A vizsgákon tapasztaltak alapján oktatóként úgy véltem, hogy a jelöltek kellőképpen bizonyíthatták ismereteiket, képességeiket és attitűdjeiket a fenti négy alkotás létrehozásával, bemutatásával, valamint a reflexiókkal a *tételek felmondása nélkül* is. Ugyanakkor érdekelt a hallgatók véleménye, akik a vizsgakövetelmények kihirdetésekor vonakodva és negatívan reagáltak a szokatlan feladatokra. Ezért a vizsga lezajlása után, a jegyek beírását követően két héttel emailben *írásos visszajelzést, személyes reflexiót* kértem a pedagógusjelöltektől a tapasztalataik megismerésére. A hallgatókat arra kértem, hogy írják le véleményüket a vizsga menetére, szervezésére, a vizsgára való otthoni felkészülésre, a konkrét feladatokra, valamint az általuk létrehozott alkotásokra vonatkozóan. Az alábbi kérdések támogatták a válaszadási hajlandóságot: „Érezték-e, hogy a feladatok elkészítésével a vizsgára készülnek? Érezték-e, hogy a feladatok megoldása közben elméleti és/vagy gyakorlati szempontból közelebb kerülnek a korai kétnyelvű fejlesztéshez? Meglepte-e Önöket, hogy képesek voltak megoldani a feladatokat? Könnyebb vagy nehezebb volt-e így vizsgázni, mint kiadott vizsgatételek alapján? Volt-e már hasonló vizsgázási tapasztalatuk? Lehet-e létjogosultsága egy ilyen típusú vizsgáztatási gyakorlatnak?”

A kutatás célja, módszerei és mintája

A tanulmányban bemutatásra kerülő rész-kutatás fő célja az általam oktatott stúdiumhoz rendelt vizsgagyakorlat jobbitása, továbbfejlesztése. Fontos cél továbbá megismerni a kétnyelvi hallgatók nézeteit és tanulási eredményeit egy féléves bevezető, alapozó szakmai-módszertani kurzus elvégzése után, valamint megtudni, hogy miként vélekednek a jelöltek saját elért tanulási eredményeikről és a számukra újszerű vizsgáztatási módról. A hallgatók a vizsgára készülés során a tanulási eredményeik bemutatására komplex, a két – minősítő és fejlesztő – funkciót egyaránt betöltő kreatív, a felsőoktatási gyakorlatban részben talán szokatlan elemeket is tartalmazó portfóliót készítettek. Az értékelési cél egyértelmű volt minden résztvevő számára már a feladat kihirdetésének pillanatától; hiszen ez váltotta ki, helyettesítette a tételeket és ennek alapján történt a kurzus lezárása. A szándékom az volt a megújított vizsgagyakorlattal, hogy a feladat elvégzése során érvényre jusson a portfólió tanulást segítő jellege is. A kutatás annak feltárására is irányult tehát, hogy kiderüljön, a jelöltekben milyen mértékben tudatosodott a portfólió fejlesztő szerepe az értékelő funkción felül. A kutatás eredményeit és tapasztalatait oktatói és vizsgáztatói gyakorlatomban kívánom felhasználni. A vizsgálat egészében a nézetek megismerése metaforavizsgálattal, szimulációs feladatokkal, kérdőíves kikérdezéssel, kompetencia-listákkal, játékos tanár-receptekkel; valamint *fogalomtérkép, kreatív vizuális alkotás, mese, társasjáték, illetve írásbeli és szóbeli – naplózással rögzített – hallgatói reflexiók* segítségével valósult meg. Ez utóbbi (dólt betűvel kiemelt) elemek tartoztak bele a képzés zárásaként a portfólióvédésbe 2014-ben. Az alkalmazott fontosabb módszerek láthatók az 3. sz. táblázatban, az utolsó oszlopban megjelölt elemek szerepelnek a jelen tanulmányban.

Alkalmazott kutatási módszerek	Jellemzése, bemutatása	A tanulmányban
Kérdőíves kikérdezés	Nyitott kérdések: a képzésbe belépő hallgatók motivációi, elvárások, nézetek, pályaalakultás, pályaaorientáció a kétnyelvi képzés értékelése, ezen belül a szakmai gyakorlatra vonatkozóan is	
Szimulációs feladatok	A hallgatói nézetek feltárására (témák: kétnyelvűség, hitek és tévhitek, korai idegennyelvi fejlesztés előnyei, céljai, feladatok, kihívások...)	
Metaforavizsgálat	Mondatbefejezés (indoklással), hasonlat technika – az ideális kétnyelvi pedagógus olyan, mint..., mert... Metaforarács technika: 10 különböző kategóriában (brand personification jelleg, saját fejlesztésű grid)	
Meseelemzés	mesealkotás, egyéni elbeszélgetés, reflexió, naplózás: – mese a kétnyelvi pedagógus kalandjairól (nehézségeiről és győzedelmeskedéseiről)	X
Vizuális megjelenítések (különböző, szabadon választható technikák)	Vizuális kreatív alkotások készítése, egyéni vagy párban történő bemutatása, kutatói naplózás, szóbeli (és ezen felül esetenként írásos) hallgatói reflexió: Tetszőleges technikájú alkotás a hatékony/ideális kétnyelvi pedagógusról Társasjáték a hatékony/ideális kétnyelvi pedagógussá válás folyamatáról	X X
Fogalmi térkép	Fogalmi térkép készítése, egyéni bemutatása, szakmai diszkusszió hallgatótársal vagy az oktatóval/kutatóval – a korai kétnyelvű fejlesztésről	X
Gyakorlati képzés portfóliója	A kétnyelvű intézményekben töltött összefüggő szakmai gyakorlatról készített hallgatói portfólió dokumentumainak értékelése, elemzése, reflexiója	
Reflexiók elemzése	Reflexió fogalmazások elemzése: – a kétnyelvű intézményekben töltött szakmai gyakorlatról, a mentorpedagógusokkal való együttműködésről... – önfejlődési beszámoló az egyes kurzusok végén a képzés, egyes kurzusok értékelése a megváltozott jellegű szóbeli vizsga értékelése	X

3. táblázat: Az ELTE TÓK-on a kétnyelvi képzésben résztvevő hallgatókkal alkalmazott kutatási módszerek és technikák

A portfólió tartalmának, feladatainak bemutatására szolgáló mintát azok a hallgatók alkották, akik 2011 és 2014 között részt vettek az általam vezetett *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* elnevezésű kurzuson (összesen: 121 fő). A kurzus zárásaként nappali tagozaton a tanító- és óvopedagógus-jelöltek is szóbeli vizsgát tettek; melyhez évről-évre egyre nagyobb mértékben használ(hat)ták fel az általuk készített kreatív feladatokat tartalmazó portfóliót. Ennek a folyamatnak az eredményeként a 2013–2014 tanév tavaszi félévében a tételhúzó vizsgázási rendszer teljesen megszűnt. Az elemzett hallgatói visszajelzéseket, (ön)értékeléseket 2014 nyarán az akkor már teljesen portfólióvédéshez hasonló módon vizsgázott első évfolyamos hallgatók adták (15 fő).

A vizsgált kurzus jellemzése: célja, tartalma és munkamódszerei

Jelen tanulmány fókuszában a *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* című egy féléves kurzus áll. A tananyag megfogalmazása a specializáció tanterve szerint: a hallgató megismerkedik az óvodai élet és az óvodai foglalkozások idegen nyelvi levezetéséhez feltétlenül szükséges elméleti és gyakorlati alapokkal; megismeri a célnyelven történő óvodai nevelés pszichológiai és pedagógiai alapjait; megismeri a célnyelven történő óvodai nevelés feladatait; elsajátítja azt a nyelvpedagógiai szemléletet, amelynek középpontjában az ismeretek készséggé válásának elősegítése a cél.

A stúdium a laikus pedagógiai nézetek feltárásának szempontjából különösen fontosnak minősül, hiszen ez a hallgatók első szakmai jellegű tantárgya a kétnyelvi képzési programban. A nézetrendszerek megismerése, feltárása és ütköztetése fontos eleme a kurzusnak, amely teljes mértékben interaktív, feladatközpontú és műhelymunka jellegű. Jellemző tevékenységi formái közé tartoznak a kooperatív munkaformában végzett ötletbörzétípusú, kreatív, információhiányon (information gap) alapuló kommunikatív, gondolkodtató, problémamegoldó, reflektív, nézetfeltáró és -ütköztető tevékenységek, szimulációs feladatok, saját élményszerű megtapasztaláson alapuló tanulási folyamatok (oktatói demonstrációval, a „learning by doing” alapelv szerint), szakmai diskuszió és vita, szakirodalom feldolgozás, videós óra- és foglalkozásrészletek nézése és elemzése, hallgatói mikro-tanítások, foglalkozásrészletek tartása és közös reflexiója, tananyagok és segédanyagok megismerése és értékelése, gyűjtőmunka, valamint a szakmai gyakorlat tapasztalatainak megbeszélése, értelmezése. Az elmélet és gyakorlat egysége mindvégig megvalósul. A nézeteket feltáró feladattípusok között számos – a kvalitatív kutatómódszertanból megismert – technika alkalmazása helyet kap, többek között metaforaalkotás, vizuális megjelenítések és fogalmi térkép készítése. Az egy féléves szakmai bevezető kurzus során elért tanulási eredményeket a mintatanterv szerint lezárásként szóbeli vizsga hivatott értékelni.

A képzési és kimeneti követelmények alapján az alábbi – teljes képzési időszakra vonatkozó – általános célt lehet meghatározni (lásd 4. sz. táblázat, középső oszlop). A táblázat jobboldali oszlopa tartalmazza a tanulási eredményként megfogalmazott állításokat.

A képzés célcsoportja	A képzés célja	A képzés végére elérendő tanulási eredmények
Óvópedagógus hallgatók	A képzés célja olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak az óvodai nevelés feladatainak ellátására minden nevelési területen, anyanyelven és a célnyelven (angolul) is.	A hallgatók legyenek alkalmasak elméletileg megalapozott ismeretek, készségek, képességek és szükséges attitűdök birtokában az óvodai nevelés feladatainak önálló és felelősségteljes ellátására minden nevelési területen, anyanyelven és a célnyelven (angolul) is.
Tanító szakos hallgatók	A képzés célja olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek, képességek és a szükséges attitűdök birtokában alkalmasak az általános iskolai oktatás-nevelés feladatainak ellátására; valamint egyes közismereti szaktárgyi tartalmak célnyelven (angolul) történő tanítására is.	A hallgatók legyenek alkalmasak elméletileg megalapozott ismeretek, készségek, képességek és a szükséges attitűdök birtokában az általános iskolai oktatás-nevelés feladatainak önálló és felelősségteljes ellátására; valamint egyes közismereti szaktárgyi tartalmak célnyelven (angolul) történő tanítására is.

4. táblázat: A kétnyelvi pedagógusképzés célja és az elvárt tanulási eredmények

Néhány további tanulási eredmény is megfogalmazható, amelyek elérése elvárt a képzés végére, figyelembe véve és felhasználva a nemzetiségi képzésben részt vevő hallgatókra vonatkozó követelményeket is. Az alábbiakban felsoroltak már a bevezető szakmai-módszertani kétnyelvi stúdium során is megjelennek LeO-ként, legfeljebb alacsonyabb szinten vagy kevésbé tudatosan, mint a képzés végén:

- ismerje az óvodás korosztály nevelése során hatékonyan alkalmazható, nyelvátadási és fejlesztési stratégiákat,
- rendelkezzen korszerű ismeretekkel a korai kétnyelvűség szakterületén,
- ismerje a gyermekek fejlődésének pszichológiai sajátosságait,
- legyen alkalmas előítéletmentesen az inter- és multikulturális nevelésre,
- legyen képes az idegen nyelv magas szintű szóbeli használatára,
- legyen képes alkalmazni a korosztálynak megfelelő szakmódszertani ismereteket a célnyelvi tartalmak átadására,
- legyen képes a kompetenciáiból adódó szakmai lehetőségek és feladatok felmérésére,
- legyen képes az angol anyanyelvi pedagógusokkal együttműködni a team-munkához szükséges kooperációs képességgel,
- legyen képes a gyermekeket motiválni a közös idegennyelvi tevékenységre,
- legyen nyitott és elfogadó a különböző kultúrák és népek iránt,
- legyen nyitott a családokkal való kommunikációra és együttműködésre,
- rendelkezzen önismerettel, önértékelési képességekkel,
- legyen nyitott az élethosszig tartó tanulásra, önálló tanulással és/vagy szervezett továbbképzésekkel új kompetenciák elsajátítására.

Az értékelés megkönnyítése érdekében tovább konkretizálhatók a tanulási eredmények az egyes stúdiumok elvárásainak megfelelően. Például, a *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* kurzus keretében az előbbi felsorolásban elsőként szereplő LeO indikátorai lehetnek: „ismertetni tudja az óvodáskori idegennyelvi fejlesztés céljait és feladatait”, „meg tud nevezni az óvodás korosztály számára releváns tevékenységeket (például játékokat, dalokat, verseket, kiszámolókat, meséket) a célnyelven”, valamint „ismeri ezek átadásának, elsajátításának kor-

szerű módszereit". A „rendelkezzen korszerű ismeretekkel a korai kétnyelvűség szakterületén” elvárás konkrétizálható úgy, hogy „el tudja magyarázni a korai nyelvelsajátítás sajátosságait és az intézményi kétnyelvű nevelés jellemzőit”, „fel tud sorolni a kétnyelvűséggel kapcsolatos laikus elméleteket és tévhiteket” és „tud a saját véleménye mellett érvelni korszerű kutatási eredményekre hivatkozva”.

A továbbiakban bemutatásra kerül, hogy a hallgatók az adott kurzus vizsgájára készített kreatív alkotásokat tartalmazó portfólió elkészítése és annak vizsgaszituációban történő bemutatása (védése) során hogyan adtak számot a kívánatos tanulási eredmények eléréséről. Röviden ismertetésre kerülnek a portfólió fő elemei, a segítségével megismerhető tanulási eredmények, és végezetül a létrehozott produktumokkal és az újszerű vizsgagyakorlattal kapcsolatos hallgatói visszajelzések.

A kutatási eredmények ismertetése

A következőkben hivatkozott hallgatói munkák mindössze a portfólió elemeit hivatottak bemutatni, és csupán a tanulási eredmények megismerhetőségét bemutató példaként szolgálnak. A 121 hallgató alkotásainak elemzése nem célja a jelen tanulmánynak. A kutatás számos aspektusa megismerhető más publikációkból (metafora-elemzés – *Trentinné*, 2008, 2009; vizuális alkotások elemzése – *Trentinné*, 2013; belépő nézetek – *Trentinné*, 2013; meseelemzés – *Trentinné*, 2014a). A jelen kutatási fázisban (2014 tavaszi félév) a portfóliókészítés folyamata, az elért tanulási eredmények, a hallgatói önértékelés és maga a produktum vizsgálata a cél.

Példák a tanulási eredmények megjelenésére a hallgatói mesékben

A tanulmány első felében olvasható elméleti alapozásra történő hivatkozással (lásd: pedagógiai nézetkutatások, különösképpen *Vámos*, 2008b) állítható, hogy a hallgatók által írt mesékből lehet következtetni a jelöltek nézeteire és elért tanulási eredményeire (a részletes meseelemzést lásd: *Trentinné*, 2014a, jelen tanulmány csak pár általános megjegyzést tartalmaz a kutatási eszköz és a LeO bemutatására). Az évek során vizsgált több, mint 120 hallgatói mese alapján megállapítható, hogy a kétnyelvi képzésben résztvevő pedagógusjelöltek a *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* kurzus végére a következő – kétnyelvűséggel, korai idegennyelvi fejlesztéssel kapcsolatos – pedagógiai nézeteket vallják a teljesség igénye nélkül. Az alábbi lista a leggyakrabban megjelenő nézetek összefoglalása:

- *A nyelvtudás fontos mindenki számára.*
- *Az idegennyelv-ismeret hiánya komoly problémákat okozhat.*
- *A korai kétnyelvű fejlesztés célja és feladata jelentősen eltér a felnőttkori nyelvtanulás céljaitól és feladatától.*
- *A jól és szakszerűen végzett korai kétnyelvű fejlesztés örömteli mindennapos játéktevékenység, és egyáltalán nem megerőltető a gyerekek számára.*
- *Az alkalmazott nyelvpedagógiai módszereknek, technikáknak és tevékenységi formáknak tükröznie kell, hogy kisgyermek holisztikus fejlesztése a cél.*
- *A korai kétnyelvű fejlesztés-fejlődés sok tekintetben hasonlít az anyanyelv elsajátításának folyamatához.*
- *A korai intézményes kétnyelvű fejlesztésnek egyik sikeres és hatékony módja az ún. „team-teaching” azaz a párban történő tanítás.*
- *A hallgatói mobilitás, a külföldi résztanulmányok, a célnyelvi országban szerzett tapasztalatok fontos részét képezik a kétnyelvi pedagógusképzésnek.*

- Kétnyelvi pedagógusnak lenni nagyobb kihívás és sok tekintetben összetettebb feladat, mint a hagyományos nevelési feladatok egy nyelvről, anyanyelven történő ellátása.

Ezen ismeretek és hallgatói vélekedések meglétének bizonyítására tartalmaz példákat az 5. táblázat. Az első három nézethez (1–3) a mesék alapján megfogalmazott magyarázat, a releváns tanulási eredmények és a hallgatói munkákból származó meserészletek, szó szerinti idézetek is tartoznak.⁴

Hallgatói nézet (1, 2, 3) Oktatói magyarázat, kifejtés	Tanulási eredmények
A hallgatók által írt mesékből származó verbatim idézetek, példák	
<p>1. <i>A nyelvtudás fontos mindenki számára.</i> A nyelvtanulás célja, értelme és hasznossága még az állatmesékben is megjelenik, a gyerekek nyelvén is könnyen megfogalmazható</p> <p>„Amikor meglátták (Sün) Samut, rámosolyogtak, elkezdtek beszélni hozzá. De Samu semmit nem értett belőle,...nem ijedt meg, mert az érthetetlen nyelvből is jószág, kedvesség sugárzott.” „Ebéd után Szürke (Egér) Asszonyság... Bajusszal arról beszélgetett, hogy miért kell nyelveket tanulni. Tudod, kisfiam, szeretném, ha világot járnál, de ezt csak akkor teheted meg, ha legalább egy idegen nyelven beszélsz. Így bárhol is jársz majd, nem tévedhetsz el.” „Sokat játszottak közösen, amikor... egy csikóhal fiúcska megkérdezte: Ennek mi értelme van? Miért beszél máshogy? – Különböző tengerekben más és más nyelven beszélnek a halak. Ennek az a haszna, hogy másokkal is fogtok tudni beszélgetni.”</p>	<p>Nyitott az idegen nyelvek, más népek és kultúrák iránt (attitűd). El tudja magyarázni a korai idegennyelvi fejlesztés célját, hasznát, értelmét (képesség).</p>
<p>2. <i>Az idegennyelv-ismeret hiánya komoly problémákat okozhat.</i> Egymás meg nem értése gondot okoz a kisebb és nagyobb közösségekben: emberek, állatok, varázslények kapcsolataiban is.</p> <p>„Eleinte a három testvér megszokott módon, együtt szeretett volna lenni, de hamar veszekedés lett a vége, mert nem értették egymást. Más nyelvet beszéltek és többé már nem tudták egymással megosztani örömeiket vagy bánatukat.” „Hívták is magukkal, hogy jöjjön, s fésülje velük babáik haját, segítsen rajzolni nekik és gurítsa velük együtt a kisautóikat. Ámde mi történt a leánnyal? Hát bizony egy szavukat sem értette. Kapta fejét erre-arra, de csak nem tudta kibogozni, hogy mit is mondanak a gyerekek.” „Abban az erdőben is élnek sünök, egyszer találkoztam velük, amikor eltévedtem a tisztáson. Nagyon kedvesek és barátságosak – mesélte nagypapa – de sajnos más nyelvet beszélnek, mint mi. Senki sem tudja, hogyan lehetne velük beszélni, nem értjük egymást.”</p>	<p>Tudja, érti, elfogadja, hogy az idegennyelvek ismerete, a kommunikáció képessége fontos egymás megértése, megismerése és elfogadása miatt (ismeret és attitűd). Felismeri és azonosítani tudja az idegennyelv-ismeret hiányából adódó problémákat és nehézségeket (képesség).</p>
<p>3. <i>A korai kétnyelvű fejlesztés célja és feladata jelentősen eltér a felnőttkori nyelvtanulás céljaitól és feladataitól.</i> A hallgatók tudják az elméletet és tisztában vannak a releváns célokkal, saját feladataikkal, és ezt meg is tudják fogalmazni.</p> <p>„Célja nem az volt, hogy pár év alatt folyékonyan angolul beszélő gyerekeket képezzen, hanem, hogy angolul minél több éneket, verset tanítson meg a lurkóknak és nem utolsósorban jókat játsszanak és kacagjanak együtt.” „... a kezdeti hónapokban a legfontosabb a nyelv zeneiségével való ismerkedés, és, hogy a gyerekekben magabiztosságot és kíváncsiságot építsen ki. A számolást később is meg tudják tanulni, de ha egy 4 évesnek elmegy a kedve az angol hallgatásától, azt nehéz visszahozni.”</p>	<p>Ismeri a korai kétnyelvű fejlesztés céljait és feladatait (ismeret). Ismeri a korai kétnyelvű fejlesztés jellemzőit és az életkornak megfelelő idegennyelvi tevékenységi formákat (ismeret). Képes reagálni a korai kétnyelvű/idegennyelvi fejlesztéssel kapcsolatos tévhitekre (képesség).</p>

5. táblázat: Hallgatói nézetek és tanulási eredmények megjelenése a mesékben

Összegezve a 121 hallgatói mesében feltárt nézeteket és tanulási eredményeket kiderül, hogy a kétnyelvi jelek rendelkeznek számos, a szakma szempontjából fontos kompetenciával, mind az elméleti ismereteket,

4. A hallgatói mesék jellemzően 60-40 százalékos arányban íródtak angol, illetve magyar nyelven, az anyanyelv javára. Az itt bemutatott példák a magyar nyelvű mesékből származó szó szerinti idézetek.

mind a gyakorlati készségeket, mind az attitűdöket tekintve. A hallgatói mesékben megjelenő problémák, kihívások és megoldások jellemzően utalnak a hallgató által elsajátított elméleti és gyakorlati tudásra, így alkalmassak lehetnek az elért tanulási eredmények megítélésére. A jelöltek nagy részének a nyelvi szintje is kimondottan jó, erről a célnyelven írt élvezetes, a meseelemeket tudatosan és jól alkalmazó mesék tanúskodnak.⁵ A mesékben számos, a stúdium szempontjából releváns téma is megjelenik, többek között a természetes nyelvelsajátítás, az interkulturalitás, a sztereotípiák és tévhitek, valamint a velük való megküzdés szükségessége és a gyakorlati pedagógiai kompetenciák meglétének fontossága.⁶ A hallgatók elért tanulási eredményeit nemcsak az általuk írt mesék, hanem az általuk készített vizuális alkotások is jól szemléltetik.

Példák a tanulási eredmények megjelenésére a vizuális alkotásokban

A hallgatók kétnyelvi pedagógust ábrázoló rajzai, hajtogatott, tépett, varrott, festett, ragasztott képei és kollázsai, térbeli alkotásai, társasjátékai nagyon változatosak (vö. *Trentinné*, 2013b). Legtöbbjük elkészítése szemmel láthatóan sok munkaórát vett igénybe és tudatosságról, valamint kreativitásról egyaránt tanúskodik. A vizsgára készülő jelöltek jelentős része se időt, se energiát nem sajnált a művek elkészítésekor, és ez a tény egyben a feladat megfelelő motivációs értékét is tükrözi. Természetes, hogy a hallgatók látásmódban, nézeteikben, hozzáállásban különböznek, és nincs ez másképp a vizualitás, a művészeti ágak és stílusirányzatok terén sem. Ebből következően a hallgatói alkotások is mind teljesen egyediek. Ugyanakkor a teljesen eltérő pedagógusábrázolásokból a személyes filozófiákra vonatkozóan több egyező vélekedés is kimutatható.

A jellemző, többek által is alkalmazott metaforikus elemek (vö. *Trentinné*, 2008, 2009) közé tartozik például a rugalmasságot jelölő rugó, az alapokat jelképező téglák, a tudást szimbolizáló könyvek vagy az idegennyelvi kompetenciára utaló szótár. Megjelennek az egyes fejlesztési területek (például az ének-zene, testnevelés, matematika, környezeti és vizuális nevelés) piktogramszerű jelölései is a legtöbb alkotásban. Mellettük – a hallgatói reflexiók alapján – egyenrangú szerepet betöltő labda, baba, építőkocka, játékmackó és kubikkocka a játék fontosságát hangsúlyozzák a korai nyelvi fejlesztés területén. Sokaknál feltűnik a sokszínűsége utaló szivárvány, a multifunkcionális tevékenységre lehetőséget teremtő több pár szem, fül, kar, valamint a természetfölötti (varázs)erőre történő utalásként a szárnyak vagy varázspálca. Az alkotások többségén kiemelt szerepet kap a kétnyelvűség, illetve többnyelvűség kifejezése például az országok zászlóival és egyéb hivatalos vagy népszerű jelképeivel, szimbólumaival. A vizuális alkotások alapján a jelöltek tudatában vannak annak, hogy a kétnyelvi pedagógusnak számos szakmai és személyes kompetenciával kell rendelkeznie ahhoz, hogy tevékenységét sikeresen és eredményesen folytathassa. Ezek közül nem hiányozhat a magas szintű nyelvtudás, a módszertani sokszínűség, az interkulturális tudatosság és tolerancia. Rendelkezni kell továbbá az általános pozitív személyiségjegyekkel, valamint a tipikus pedagógus jellemzőkkel, mint például gyermekszeretet (melynek vizuális megjelenítése nagyon sok alkotáson jelentős szerephez jutott: nagy szív formájában).

A fogalmi térképekből, pedagógusábrázolásokból – csakúgy, mint a mesékből – megállapítható, hogy a jelöltek ismerik és értik a korai kétnyelvű fejlesztés elméletét és gyakorlatát. Megalapozott elképzeléseik vannak az ezzel járó feladatokkal, a sikeres munkavégzéshez szükséges kompetenciákkal és a kétnyelvű kontextusból adódó kihívásokkal kapcsolatban is. Az általuk készített társasjátékokból pedig az is kitűnik, hogy a jelöltek tudatában vannak a tőlük elvárt tanulási eredményeknek és a cél érdekében az élethosszig tartó tanulás jegyében teendő további lépéseknek. Ismerik a szükséges kompetenciák megszerzését segítő önfejlesztési lehetőségeket

5. Két angol nyelvű mese teljes terjedelmében is olvasható: *Kovács és Trentinné Benkő*, 2014.

6. Ezekre példák, magyar nyelven írt, teljes terjedelemben közölt mesék: *Trentinné Benkő*, 2014a.

csakúgy, mint az azok megszerzését gátló tényezőket, akadályokat, kihívásokat. Tudatában vannak a tanulmányaik, a pályaszocializáció és a majdani pályavitel jellemző folyamatának, valamint azok főbb nehézségeinek. Minden társasjátékban hangsúlyos szerepet kap a gyakorlati pedagógiai-módszertani-nyelvi készségek bizonyítása a kétnyelvűséggel kapcsolatos elméleti ismereteken felül. A társasjátékok mezői, start és célállomásai, játékszabályai és szerencse/feladat/szituációs kártyái egyértelműen tanúskodnak az egyes jelöltek tanulási eredményeiről. Általuk, valamint a társasjátékot a vizsgán együtt játszva az oktató/vizsgáztató számára jól megíthetővé, értékelhetővé válnak egyes hallgatók kompetenciái, a kurzus során elért tanulási eredményei. Példák a hallgatói társasjátékok feladatkártyáiból (szó szerinti idézetek):

A. Példák a hallgatói társasjátékok elméletibb jellegű feladatkártyáira:

- Mi a jelentése a CLIL betűszónak?
- Definiáld, mi a kétnyelvű oktatás-nevelés!
- Magyarázd el, hogy mit jelent a „tantárgyköziség” (megszabott tiltott szavakkal)!
- Sorolj fel 5 olyan területet, amely a második nyelv tanításával fejleszthető!

B. Példák a hallgatói társasjátékok gyakorlatiasabb, módszertani feladatkártyáira:

- Sorolj fel 5 bemelegítő, ráhangoló/nyugtató jellegű játékot, amilyen gyorsan csak tudsz!
- Sorolj fel annyi angol gyermekdalt és/vagy mondókát 1 perc alatt, amennyit bírsz!
- Adj elő, mutass be, játssz el valamit (pl. egy népszerű gyermekdalt, hogyan jár egy hatalmas elefánt, hogyan kell a földről felállni kézhasználat nélkül)!
- Találj ki és játssz egy rövid játékot a többiekkel!

Hallgatói elégedettség vizsgálata a kreatív alkotásokon alapuló vizsgáztatással

A hallgatók által elkészített portfólióelemek technikai megvalósításukban, a hozzájuk fűzött reflexiókban, tartalmukat és mondanivalójukat tekintve is egyedi alkotások. Ami közös bennük, az az üzenet, mely szerint a kétnyelvű pedagógusnak sokszínű szakmai és személyes kompetenciákkal kell rendelkeznie, többek között a nyelvtudás, módszertan, interkulturalitás, gyermekközpontúság, tolerancia, kreativitás terén. A hallgatók tudatossága, nézetrendszere, a kurzus során elsajátított ismeretei és elért tanulási eredményei egyértelműen, explicit módon jelennek meg a portfóliókban.

A továbbiakban bemutatásra kerül, hogy a hallgatók hogyan élték meg a szóbeli, tételhúzó vizsga helyett alkalmazott portfóliókészítés és -védés folyamatát, hogyan értékelték az általuk létrehozott kreatív alkotásokat, valamint, hogyan reflektáltak saját tanulási eredményeikre utólag. A válaszokat a 2014-ben vizsgázott csoport tagjai szolgáltatották emailben kutatói kérésre, pár héttel a szóbanforgó vizsgajegyek beírása után (minta: 15 fő). A szó szerinti idézetek a hallgatói írásbeli reflexiókból származnak. Az otthoni felkészülésre vonatkozó hallgatói reflexiókból kiderül, hogy a válaszadók mindegyike úgy érezte, hogy ezen kreatív feladatok megoldása közben a vizsgára készült, a korai kétnyelvűségről tanult, így mind elméleti, mind gyakorlati szempontból közelebb került a kurzus témájához:

- Végig arra gondoltam, hogy bizonyos tételek teljesen lefedik a beugrók témáját.
- Ami a tananyag elsajátítását illeti, szerintem ez volt ez egyik legnagyobb előnye a feladatoknak, hogy nem magolni kellett,... mégis utána kellett nézni dolgoknak, hisz a produktumnak tartalmaznia kellett információt bőven.

- ...komoly munkát igényelt. Ahhoz, hogy meg tudjam csinálni őket, elolvastam a könyvekből, és az interneten is utánanézttem annak, ami nem volt világos. Úgy érzem, ezalatt, amiket elolvastam (újra és újra, hogy kitaláljam, miként valósítom meg a feladatokat) meg is tanultam és végre rendszerben láttam a sok dolgot, amikről beszéltünk.
- Nagyon sok időt fektettem a feladatok elkészítésébe, ha megakadtam, akkor vagy a megadott tananyagban próbáltam keresni olyan témát, kulcsfogalmat, ami előrelendít, vagy az interneten keresgéltem új információkat, amik esetleg inspirálhattak.
- Ezekhez a feladatokhoz sokat kellett gondolkodni, összegezni a félév során tanultakat. Én például a szakirodalmat is többször elolvastam, mert kellett a feladatokhoz. Vagyis legalább ugyanúgy tanultam belőle, mintha tételes vizsga lett volna.
- A beugróként kért 4 elem maximálisan elősegítette az ismeretek elsajátítását véleményem szerint, hiszen így örömmel, intenzíven, kreatívan, élvezettel tudtam őket elsajátítani. A feladatok által a kétnyelvűség pontos mivoltát is sikerült megértenem, és saját magamat is sikerült beleképzelni/élni a kétnyelvi óvodapedagógus szerepébe.
- A négy feladat elkészítése végén már sokkal komplexebben láttam a korai kétnyelvű fejlesztést, nagyon sok minden világossá vált, értelmet nyert, összeállt a fejemben az egész félévi munka.

A válaszadók úgy érezték és meg is fogalmazták, hogy a feladatok otthoni átgondolása, elkészítése közben sokat fejlődtek, többek között önismeret, kreativitás, tudatosság, kitartás, tanulásmódszertan és pályaszocializáció tekintetében.

- Szinte minden feladatnál megpróbáltam magamat abba a helyzetbe képzelni, hogy én vagyok egy kétnyelvű óvodapedagógus, és mindent ebből a szempontból vizsgálni.
- Akaratlanul is saját élményeim, reményeim szőttem például a mesébe, és így egyben, egész más képet festett, mint az agyamban.
- A mese és az ideális kétnyelvi óvodapedagógus rajz feladat kreativitást igényelt, és miközben elkészítettem őket, saját tapasztalataimat, céljaimat is át kellett gondolnom.
- A mese és a rajz elkészítése elgondolkodtatott, hogy milyen egy ideális kétnyelvi óvodapedagógus és ahhoz képest én hol tartok, így könnyebben tudok arra összpontosítani, ahol van mit fejlődnöm.
- Olyan feladatokban tudtuk kibontakoztatni a kreatitásunkat, amelyek egyben remek önismereti feladatok is voltak.
- A logikus gondolkodás terén sokat fejlődtem... A gondolattérkép készítése közben nem írhattam össze vissza a szavakat, gondolatokat, kellett bele logikai viszony, hogy mi hogyan követi egymást, hogy amikor majd beszélek róla nekem segítség, a hallgató félnek pedig érthető és világos legyen. Szerintem ezáltal ügyesebb lettem és legközelebb is sikerül majd ehhez hasonló feladatokat megoldanom.
- Rengeteget tanultam és fejlődtem miközben a beugrókat készítettem. Segítségül kellett hívnom a kreativitásomat is a feladatok elkészítése közben, hogy megálmodjam a tökéletes kétnyelvű óvodapedagógust, hogy a tökéletesség lépéseit egy játékban meg tudjam fogalmazni. A mindmap készítése közben megtanultam a legfontosabb fogalmakat is, és mindent, ami elengedhetetlen tudnivaló a kétnyelvű oktatásról. A játék és a mese kitalálása közben azon is elgondolkodtam, mi az ami engem visszafog, mi az ami segíthetne az utamon. Sok dologra ráébredtem, tudom, min kell változtatnom.

Sok hallgatót meglepett ugyanakkor, hogy képes volt ilyen magas színvonalon megoldani a szokatlan kreatív feladatokat. A válaszadók közel felénél a kezdeti nehézségekre is történt utalás. Ugyanakkor a végeredmény, a pozitív tapasztalat sikerélményként szolgált és önbizalmat adott mindenkinek.

- Először nem is gondoltam volna, hogy képes vagyok például egy társasjátékot elkészíteni, vagy egy ilyen összetett mesét megírni. Végül sikerült, igazi sikerélmény volt! :-)
- Bevallom őszintén, amikor még csak szóban forgott a téma, nem nagyon volt elképzelésem arról, miként fogom kivitelezni, de amint át kellett ültetnem a gyakorlatba, minden összeállt és ez jó élmény volt! Én nem tartom magam kreatívnak, így engem meglepett a saját teljesítményem, de végre büszke voltam magamra!
- Habár az elején végeleáthatatlannak, s nehéznek tűntek a feladatok, meglepő volt, hogy milyen gyorsan jöttek a gondolatok, az ötletek és milyen élvezetet nyújtott az ezzel való foglalatalkodás, tanulmányozás.
- Meglepett, hogy feladataim ilyen jól sikerültek. Bevallom az elején kicsit félve álltam neki, de amikor a rajz elkészült és a gondolat-térkép vázlata is már megvolt, egész belejöttem a kreatív munkába. Nagyszerű érzés volt, hogy ezeket meg tudtam csinálni, ráadásul önállóan. A színes papír, ceruza, olló és a források nagy segítséget jelentettek.

Szinte minden megkérdezett egyértelműen könnyebbnek és hasznosabbnak ítélte meg az újfajta vizsgázást összehasonlítva a tételtek kihúzásával és felmondásával. Visszajelzéseikben az otthoni készülés számos pozitívumát kiemelték:

- Könnyebb volt így vizsgázni, mert bár szerintem több időt fektettem bele, mintha csak a tételtek tanulmányoztam volna, sokkal élvezetesebb volt, érdekesebb és nagyobb kihívást jelentett, viszont az eredményre is sokkal büszkébb vagyok, mintha csak elmondtam volna jól a tételt és 5-t kaptam volna.
- Véleményem szerint ez a fajta módszer jobb, mint a sima tételhúzogató, hiszen azzal, hogy otthon rákészülünk, utánajárunk dolgoknak, ráadásul fizikai formát is adunk a gondolatainknak, elérjük azt, hogy a későbbiekben is emlékezetes legyen a munka, tehát jobban megmarad bennünk, mintha csak simán tételtek húznánk.
- Ez a fajta vizsgázatás megkívánja, hogy az anyagot alaposan átvegyük, és ne csak bemagoljuk, hanem ténylegesen fel is dolgozzuk, és ez által a tudás nemvész el pár héttel a vizsga után.
- Szerintem nagyon jó ötlet volt, hogy így zajlott a vizsga, az otthoni készülés nagyon sokat segített a tanulásban, így hogy magam készítettem el mindent, sokkal mélyebben, és hosszútávon maradnak meg a fontos dolgok, mintha csak bemagoltam volna egy tételtek sorát, amit akár már nagy izgalomban is elfelejthetnek. Ez egy biztosságot adott, tudtam, hogy tényleg értelme és látzata volt annak, hogy készültem. Nyilván a tételtek így is kutatómunka alá vettem, de ezeket bele tudtam építeni a munkáimba, és így sokkal emberközelibbé vált a téma, sokkal kézzelfoghatóbbá és jobban érthetővé.

A megkérdezett hallgatóknak – 1 kivételtől eltekintve – még sosem volt hasonló tapasztalata, ugyanakkor minden válaszadó szerint van létjogosultsága az ilyen típusú vizsgázatásnak. Az indoklasként felhozott érvek között szerepelt többek között a megszerzett ismeretek maradandósága, a vizsgára készülés motivációs hatása vagy a későbbi hivatás szempontjából is hasznos önfejlődési lehetőség.

- Ilyen típusú vizsgában eddig még nem volt részem, de a tapasztalatom alapján, ezzel a folyamattal sokkal hatékonyabb volt a tanulás, és sokkal kellemesebb, élvezetesebb a vizsga.
- A mi munkánkban nagyon nagy szükség lesz a kreativitásra, az új ötletekre és ezek a feladatok nagyon jók gyakorlásnak.
- Szerintem abszolút van létjogosultsága egy ilyen típusú vizsgázatásnak, főleg az óvodapedagógia szakon, ahol elég fontos a kreativitás és a sokféleség.

- Véleményem szerint teljesen elegendő az a négy beugró feladat, amit a vizsgán mutattunk be, a fejlődésünkhöz, a megfelelő elmélet és gyakorlat elsajátításához. Úgy tanultunk, hogy észre sem vettük, pont, mint amit majd a gyerekeknél mi is el szeretnénk érni.
- Rám ez a módszer teljes mértékben pozitív hatással volt. Azzal többet tanulhattam, hogy magam ástam bele az adott témába, és ezzel kiélhettem a kreativitásomat. A kétnyelvű óvodapedagógusnak pedig pont hogy kreatívnak, nyitottnak, és sokszínűnek kell lennie. A bemagolás nem ér semmit, hiszen következő hétre, de lehet, hogy napra el is felejtünk.
- A vizualitás, az otthoni egyéni munka, a korrekt feleltetési módszer mind hozzájárultak ahhoz, hogy ne csak „négy kredit”-et érjen, hanem annál többet. A munkafolyamatok alatt szerzett tapasztalatok és a vizsgázási élmények bevésődtek az emlékezetembe, amit biztos, hogy nem fogok elfelejteni, hiszen ÉN éltem át, ÉN dolgoztam vele, ÉN adhattam elő, az ÉN gondolataim is felszínre jöhettek.

Már a korábban idézett válaszokban is szerepelt a vizsgáztatás módjának hatása magára a vizsga hangulatára. Sokan ezt a szempontot fontosnak tartották külön is kiemelni.

- Ami nem utolsó, hogy ez a vizsgamód feszültségmentesebbé tette az egész szituációt, sokkal barátságosabb volt a hangulata, mint egy átlagos, tételhúzó vizsgának, így magabiztosabban is vághattunk neki az egésznek.
- Szerintem könnyebb volt így vizsgázni, mint tételt húzni. Ezek a munkák minden témát érintettek és jobb volt, mint egy adott témáról folyamatosan beszélni. A vizsga „hangulata” is jobb volt, és gyönyörködhattunk egymás alkotásaiban. Az is jó volt, hogy párosával mentünk be és ha egyikünk nem tudott valamit a másikunk segíthetett neki.
- Úgy vélem, hogy lehetne így vizsgázni, hiszen a tanárok ebből is le tudják szűrni, hogy mennyit készülünk és mekkora tudással mentünk be vizsgázni. Szerintem így nekik is érdekesebb, hiszen megnézhetik a kreatív munkáinkat és nem egy adott témát kell folyamatosan hallgatniuk. Ráadásul így nem voltunk annyira feszültek, a vizsga „hangulata” is jobb volt.
- Végül, de nem utolsó sorban, ami a leginkább diákbarát dolog volt ebben a vizsgában, hogy egyáltalán nem éreztem, hogy stresszelve, görcsbe rándult gyomorral kellene bemennem rá. Kellemesen elbeszélgettünk a portfólióról, vitaszerűen. Sokkal jobb párban vizsgázni, mint egyedül!

Összegzés

Megállapítható, hogy a hallgatói portfólió elemeiként otthon elkészített, reflexiókkal ellátott kreatív alkotásokból, azok vizsgaszituáció keretében történő bemutatásából, valamint a kialakuló szakmai diskurzusból lehet következtetni a jelöltek tanulási eredményeire. A dokumentumok bemutatása során a jelölt és a környezet – jelen esetben a vizsgáztató és a hallgatótársak – számára is láthatóvá és értékelhetővé vált az adott hallgató teljesítménye, többek között az alábbi szempontok alapján: (1) a szakmai fejlődés reflektív elemzése és annak személyes volta; (2) az anyagok kidolgozottságának színvonala; (3) a megoldások és a módszerek változatossága és ötletessége; valamint (4) az anyagok és az elemzés szakmai színvonala (vö. URL 5).

Az eredetileg bemelegítő beszélgetés alapjának szánt feladatok az oktatói/kutatói tapasztalatok alapján képesek voltak kiváltani a hagyományos tételhúzó vizsgát az adott stúdium esetében. Ezt a feltételezést erősítetik meg az utólagosan begyűjtött hallgatói visszajelzések is. A válaszadók egyöntetű álláspontja szerint ez a típusú felkészülési és vizsgáztatási forma nemcsak élvezetesebb és motiválóbb volt számukra, hanem sokkal hasznosabbnak is tartották. Számos olyan kompetenciaterületen jeleztek önfejlődést, amit a hagyományos vizs-

ga segítségével valószínűleg nem tapasztaltak volna, holott – véleményük szerint – ezekre a kompetenciákra későbbi hivatásuk során kiemelten szükségük lesz. Állításuk szerint a kiválasztott négy feladat megoldása során sikeresen elsajátították mindazt az elméleti és gyakorlati tudást, amit a kurzus követelményei megkívántak. Tanulási eredményeikkel mind a vizsgáztató, mind a hallgatók többsége kimondottan elégedett volt.

Részben ennek igazolásaként, a Függelékben két teljes szövegű hallgatói visszajelzés kerül közlésre az eredmények összegzése kapcsán (1. és 2. számú melléklet). Az első véleményt egy, a vizsgán ötös érdemjegyet szerző hallgató, a másikat egy kevésbé sikeresen szereplő jelölt írta. Lényegesnek tartom kiemelni, hogy az utóbbi hallgató értékelése is teljes mértékben pozitív és támogató az alkalmazott vizsgáztatási megoldással kapcsolatban. Megállapítható tehát, hogy a megkérdezett hallgatók véleménye egybehangzó: elégedettek az újszerű vizsgáztatási gyakorlattal. Ugyanakkor a cikkben bemutatott oktatásszervezési újítás gondos előkészítése és a tapasztalatok, visszajelzések folyamatos értékelése továbbra is indokolt, hiszen egyes esetekben a hallgatók eleinte idegenkedtek a számukra szokatlan és nehéznek tűnő kihívástól. Ezért a tanulási-oktatási folyamatok az ideai félévben (2015 tavaszán) már ennek megfelelően zajlanak. Az eddiginél is több kreatív tevékenységgel találkoznak a jelöltek, illetve részletesebb tájékoztatást és útmutatást kapnak a felkészüléshez. A tapasztalatok gyűjtése és elemzése folyamatosan zajlik abból a célból, hogy a vizsgálható minta nagysága tovább növekedjen és mélyebb elemzést tegyen lehetővé.

Függelék

1. sz. melléklet: A vizsgán 5-ös érdemjegyet szerzett hallgató véleménye

„A feladatok egyenként olyan sajátos szakmai meglátást vontak maguk után, hogy a felkészülés alatt akaratlanul is egyaránt folyamatosan újdonságokba sikerült ütközni. Ez nem csak motiváló volt a felkészülés szempontjából, hanem leginkább ez tette igazán mélyszántóvá a tanulás részét is. A feladatok elkészítése folyamán leginkább azt vettem észre, hogy egyre egységesebben kezdem átlátni a kétnyelvűség rendszerét (pl. mind-map készítés, társasjátékhoz anyaggyűjtés). A különböző források használata, párhuzamba állítása segített abban, hogy a kreativitással összevetve az elméletet rögvest gyakorlattá váltsam. Sok olyan részterülete vált világossá ennek a tantárgynak, ami az elején még homályos volt (pl. a CLIL és a különböző kétnyelvűséggel foglalkozó ágazatok kölcsönhatása, különbsége stb.).

A mesém megírásához azt a stratégiát választottam, miszerint elkezdtem egy mondattal, és onnantól szinte magára hagytam a formálódást, kibontakozást. Nem volt se koncepció, se cselekménysor és mégis valahogy a végére sikerült olyan frappáns kis hátsó motívumokkal rendelkező mesét összerittyenteni, hogy magam is meglepődtem. Kellemes meglepetés volt, és érdekes volt visszaolvasva szemlélni az akaratlanul is felmerülő tanultakból merített mesébe fordított tudástartalmakat.

Volt némi kihívás a feladatokban, érezhetően kollektíven a csoporton belül, de ez úgy gondolom, hogy nem a képességeink alulbecsülését jelezte, hanem sokkal inkább az idegenkedést egy olyan feladattal szemben, amivel sokan még nem szembesültünk (pl. meseírás, társasjáték készítés). Ezért is lepett meg a végeredmény, hogy teljes elánnal, motiváltsággal tudunk véghez vinni valamit, amire aztán csodálkozva tekintünk, hogy a miénk! Igazi sikerélmény!

Alaposabb, élményszerűbb és ami a legfontosabb, ezerszer maradandóbb volt így vizsgázni, mint egy tanácskönyv mellett gubbasztva magolni. Összekapcsoltuk a fantáziánkat, kreativitásunkat, tudásunkat, illetve mindenféle egyéb képességeinket és egy teljesen egyéni képet mutattunk be ezáltal arról, hogy mit is jelentett való-

jában számunkra ez a tantárgy. Nincs az a jeles dolgozat, ami képes lenne úgy tükrözni azt a tudást, amit szerezünk, mint egy ilyen sokszínű feladatgyűjtemény által!

Követendő példa ez a vizsgáztatási rendszer! Ha több ilyen lenne (más tantárgyak nyomán is) garantált, hogy egy sokkal kreatívabb, ambiciózusabb és közvetlenebb hallgatóság kerülne ki erről a szakról, ahol tulajdonképpen ezek a tulajdonságok a legmértvadóbbak a szakmai jövőnkét illetően."

2. sz. melléklet: A vizsgán rosszabb érdemjegyet szerzett hallgató véleménye

„Tudom, hogy pont nem én voltam az, aki a maximumot hozta ki a témából (ellenben ha több időt szántam volna rá, bizony nekem is lett volna kedvem olyan csodákat gyártani, mint a csoport többi tagja), ellenben én nagyon konstruktívnak tartottam ezt a rendszert. Szerintem a hallgató sokkal szívesebben alkot és fejezi ki magát, majd beszél a saját maga által kreált dolgokról vizsgán, minthogy bemagoljon rengeteg infót (ami bár valóban fontos és hasznos, sajnos akárhogy is nézzük, a vizsgajegy megszerzése után két pillanat alatt illan el minden a fejből – tisztelet a kivételnek, természetesen). Az alkotásokon keresztül, azok segítségével könnyen szembesülhetünk olyan bizonytalanságokkal, problémákkal, ami majd kétnyelvű óvodapedagógus-létünk során rajtunk üthet, de eddig még nem merültek fel bennünk – ugyanakkor meg is szilárdulhat bennünk a tudat, hogy igen, ott vannak a buktatók, de mégis megéri ezt csinálni.

Én így láttam ezt az egészet, láttam, hogy a többiek mennyi munkát és kreativitást fektettek a munkáikba (amit egyébiránt félve nevezek így, a legszebb szó erre az alkotás, ennek van létjogosultsága itt, hiszen biztos ál-lítom, bármelyik csoporttársam letagadná, hogy kín szenvedés és véres veríték kísérte a kreatívkodást), és ez – az én nézőpontomból – sokkal inspirálóbb és motiválóbb, mint nevek, évszámok és törvények bemagolása. Természetesen erre a lexikális tudásra is szükség van, de egy ilyen szakmában önmagunk kifejezése, és e folyamat eredményének élethű, maximális átadhatósága és átadása (sőt, természetesen befogadása is) a legfontosabb. Köszönöm önnek ezt a fél évet, remélem, találkozunk még!"

Szakirodalom

1. 15/2006 (IV./3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről 4. Melléklet.
2. 252/2004. (jelenleg hatályos: 15/2006.) kormányrendelet. Képzési és kimeneti követelmények (KKK) a kétciklusú felsőoktatási rendszerhez (Bologna-folyamat).
3. 26/1997. (VII.10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról.
4. A pedagógusképzés tartalmi és szerkezeti átalakítása című (HEFOP-3.3.1.-P-2004-09-0150/1.) pályázat.
5. Adam, S. (2004): *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Report on United Kingdom Bologna Seminar, July 2004, Herriot-Watt University.
6. Allan, J. (1996): Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21. 10, 93–108.
7. Anderson, L. and Kratwohl, D. R. (2001): *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
8. Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphia-Adelaide.
9. Barber, M. and Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey and Company, London.

10. Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
11. Bartlett, N. (1990): Teacher Development through Reflective Teaching. In: Richards, J. and D. Nunan (eds.) *Second Language Teacher Education*. CUP, Cambridge.
12. Barton, J. and Collins, A. (1993): Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44. 3. 200–210.
13. Báthory Zoltán és Falus Iván (1977): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
14. Bingham, J. (1999): *Guide to Developing Learning Outcomes*. Sheffield Hallam University, Sheffield.
15. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. and Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive Domain. Longmans, Green, New York.
16. Bloomfield, L. (1970): *Language*. Allen and Unwin, London.
17. Brumfitt, K. (2008): Kompetencia-alapú tanárképzés Angliában. *Pedagógusképzés*, 6. 35. 3. 109–116.
18. Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, D. and Calfee, R. (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.
19. Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, D. and Calfee, R. (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.
20. Cambridge, B. (2001): *Electronic Portfolios: Emerging Practices in Student, Faculty, and Institutional Learning*, American Association for Higher Education.
21. Chomsky, N. (1975): *Reflections on Language*. Pantheon Books, New York.
22. Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, MA.
23. Constantino, P. M. and De Lorenzo, M. N. (2002): *Developing a professional Teaching Portfolio: A Guide for Success*. Allyn and Bacon, Boston.
24. Coyle, D., Hood, P. and D. Marsh (2010): *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. CUP, Cambridge.
25. Day, R. and Roed, B. (1996). *Teaching Dossier: A Guide*. Edmonton: University Teaching Services, University of Alberta.
26. Derényi András (2006): Tanulási eredmények kidolgozása és használata: elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és gazdaság*. BCE 28. kötet, 2. 182–202.
27. Derényi András (2015): *A tanulási eredmények alapú képzésfejlesztés elemei, a tanításról, a tanulási folyamatról való gondolkodást alakító hatása*. (előadás, elhangzott 2015. május 6-án „A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetése” című szakmai rendezvényen, Tempus Közalapítvány, Budapest).
28. Dewey, J. (1903): *Studies in Logical Theory*. University of Chicago Press, Chicago.
29. Donnelly, R. and Fitzmaurice, M. (2005): Designing Modules for Learning. In: *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. O’Neill, Getall. AISHE, Dublin.
30. Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. 23–43.
31. Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
32. ECTS Users’ Guide (2005). Directorate-General for Education and Culture, Brussels.
33. Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

34. Európai Bizottság: Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszere (EKKR, 2009) Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóság. Luxembourg: Az Európai Közösségek Hivatalos Kiadványainak Hivatala.
35. Eurydice (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission, Brussels.
36. Falus Iván és Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
37. Falus Iván és Kimmel Magdolna (2009): *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Budapest, Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
38. Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. 21–28.
39. Falus Iván (2001b): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
40. Falus Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (2002, szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest.
41. Falus Iván (2006): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (2006, szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 299–309.
42. Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
43. Falus Iván (2011, szerk.): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
44. Farkas Éva (2015): *A tanulási eredmények megközelítés hatása a pedagógiai és értékelési kultúrára*. (előadás, elhangzott 2015. május 6-án „A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetése” című szakmai rendezvényen, Tempus Közalapítvány, Budapest).
45. Fischer Andrea és Halász Gábor (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Kutatási beszámoló a Tempus Közalapítvány számára. Bologna Füzetek 2. Tempus Közalapítvány, Budapest.
46. Fishman, J. A. (1976): *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Newbury House Publishers.
47. Golnhofer Erzsébet (2001): Pedagógusok nézetei a gyerekekről, a diákokról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 55–61.
48. Golnhofer Erzsébet és M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3. 305–310.
49. Gosling, D. and Moon, J. (2001): *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. SEEC Office, London.
50. Hoffmann, C. (1991): *An Introduction to Bilingualism*. Longman, London.
51. Hunyady Györgyné (1993): Szépirodalom és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 43. 7–8. 107–114.
52. Hunyady Györgyné (2001): Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In: *Tanulmánykötet*. NyME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, 62–71.
53. Hunyady Györgyné (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In: Bollókné Panyik Ilona (2004, szerk.): *Gyermek–nevelés–pedagógusképzés. Az ELTE TÓFK Tudományos Közleményei XXVII*. Trezor Kiadó, Budapest, 9–33.

54. Hunyady Györgyné és Ungárné Komoly Judit (1999): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjeinek vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek–nevelés–pedagógus-képzés*. Trezor Kiadó, Budapest, 7–38.
55. Hutchings, P. (1998, ed.): *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*, American Association for Higher Education.
56. Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató. University College Cork, Cork.
57. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. 2013 Edition. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
58. Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
59. Korthagen, F. A. J. (1993): Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9. 3., 317–326.
60. Kovács Judit és Trentinné Benkó Éva (2014): *The World at Their Feet: Children's Early Competence in Two Languages through Education*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
61. Kovács Judit (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
62. Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
63. *Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) – magyar változat*, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest.
64. Krathwohl, D. R. (2002): A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41, 4. 212–218.
65. Lorenzo, G. and Iltelson, J. (2005) An Overview of E-Portfolios. ELI Paper 1. 2005 July. Oblinger, D. (ed.) *EDUCAUSE. Learning Initiative*. URL: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3001.pdf>. Utolsó letöltés: 2015. március 18.
66. Lóth László (2007): Adalékok a hazai kompetenciafelfogáshoz. In: Bábosik István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. OKKER Kiadó, Budapest 157–175.
67. M. Nádasi Mária (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések*. Raabe Kiadó, Budapest.
68. M. Nádasi Mária (2002): Az oktatásemelvények hatás(talanság)ja a gyakorlatra. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Books in Print Kiadó, Budapest.
69. M. Nádasi Mária (2006): Pedagógikum a hétköznapiakban. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Pedagógikum a hétköznapiakban és a művészetekben*. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 4–14.
70. Marsh D. (1994): *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne, Paris.
71. Marsh, D and Langé, G. (2000, eds.): *Using Languages to Learn and Learning Languages to Use. An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People*. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
72. Marsh, D. (2002): CLIL/EMILE *The European Dimension*, UniCOM University of Jyväskylä, Jyväskylä.

73. Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M. J. (2008): *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan, Oxford.
74. Murray, J. P. (1997): *Successful Faculty Development and Evaluation: The Complete Teaching Portfolio*, ERIC Clearinghouse on Higher Education.
75. Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
76. Nagyné Paksi Margit (2009): Pedagógusképzés az egységesülő Európában. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.) *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 167–178.
77. Pajares, F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62. 3., 307–332.
78. Pollard, A. and Tann, S. (1993): *Reflective Teaching in the Primary School*. Cassel, London.
79. Richards, J. and Lockhart, C. (1994): *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge.
80. Richards, J. and Nunan, D. (1990, eds.): *Teacher observation in second language teacher education*. Cambridge University Press, New York.
81. Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, New York, 102–119.
82. Rodriguez-Farrar, H. B. (2006): *Creating a Teaching Portfolio: A Handbook for Faculty, Teaching Assistants and Teaching Fellows*. The Sheridan Center for Teaching and Learning. Brown University.
83. Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmai fejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. OFI, Budapest.
84. Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith, London.
85. Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
86. Seldin, P. (2004): *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (3rd edition). Bolton, MA: Anker Publishing Company Inc.
87. Seldin, P., Annis, L. and Zubizarreta, J. (1995): Using the Portfolio to Improve Instruction. In: *Teaching Improvement Practices: Successful Strategies for Higher Education*, W. Alan Wright, ed. Bolton, MA: Anker, 247–253.
88. Setényi János (2015): *A tanulási eredmények megközelítés hatása az oktatás jövőbeli trendjeire*. (előadás, elhangzott 2015. május 6-án „A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetése” című szakmai rendezvényen, Tempus Közalapítvány, Budapest).
89. Shore, B., Foster, S., Knapper, C., Nadeau, G., Neill, N. and Sim, V. (1986): *The CAUT Guide to The Teaching Dossier: Its Preparation and Use*. Ottawa: Canadian Association of University Teachers.
90. Szabolcs Éva (1993): Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban, Budapest, 106–121.
91. Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 3. 343–348.
92. Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
93. Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

94. Szivák Judit (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
95. Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5. 88–95.
96. Szlamka Erzsébet (2015): *A Magyar Képesítési Keretrendszer célja és funkciói*. (előadás, elhangzott 2015. május 6-án „A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetése” című szakmai rendezvényen, Tempus Közalapítvány, Budapest).
97. TALIS Report (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD Publishing, Paris.
98. Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy. (2005, 2008) OECD Publishing, Paris.
99. Tier Noémi és Monori Sarolta (é. n., szerk.): *Alma a fán. Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
100. Torgyik Judit (2007): A tanári szerep dimenziói. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 87–103.
101. Trentinné Benkő Éva (2008): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Vámos Ágnes és Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Jubileumi tanulmánykötet. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 248–264.
102. Trentinné Benkő Éva (2009): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.): *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 143–158.
103. Trentinné Benkő Éva (2013a): *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. PhD értekezés (ELTE PPK, NDI).
104. Trentinné Benkő Éva (2013b): Kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő hallgatók nézeteinek megjelenése kreatív vizuális alkotásaikban. *Gyermeknevelés online tudományos folyóirat*, 1. ELTE TÓK, 73–105.
105. Trentinné Benkő Éva (2013c): A kétnyelvi képzésre jelentkező óvodapedagógus hallgatók nézetei és motivációi az ELTE TÓK-on. In: Árva Valéria és Márkus Éva (szerk.): *Education and /und Forschung II*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 251–276.
106. Trentinné Benkő Éva (2014a): Meseelemzés a korai idegennyelvi fejlesztéssel kapcsolatos pedagógus-hallgatói nézetek, kompetenciák és tanulási eredmények feltárására. In: Márkus Éva és Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
107. Trentinné Benkő Éva (2014b): A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány – oktatás, kutatás, innováció*. Online tudományos folyóirat, ELTE PPK. 3. 89–108.
108. TTA (1998): National Standards for Qualified Teacher Status. Teacher Training Agency, London.
109. Vámos Ágnes (1991): Kétnyelvű oktatás és iskolahálózat külföldön. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 56–59.
110. Vámos Ágnes (1993): Amikor a tanítás két nyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 11. 11–16.
111. Vámos Ágnes (2000): A tannyelv iskolai fogalma. *Educatio*, 9. 4. 729–742.
112. Vámos Ágnes (2001a): Iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálóval. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–306.
113. Vámos Ágnes (2001b): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1. 85–114.

114. Vámos Ágnes (2003a): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
115. Vámos Ágnes (2003b): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 4. 109–112.
116. Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős: a mese és pedagógiai felhasználása. *Iskolakultúra*, 1–2. 24–38.
117. Vámos Ágnes (2011): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2*. Bologna füzetek 6. Tempus Közalapítvány, Budapest.
118. Vámos Ágnes és Gazdag Emma (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése *Neveléstudomány*, 1. 35–52.
119. Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2. 23–42.
120. Vass Vilmos (2006a): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.) *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 139–161.
121. Vass Vilmos (2006b): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
122. Woods, P. and A. Pollard (1988, eds.): *Sociology and teaching: A new challenge for the sociology of education*. Croom Helm, London.
123. Woodward, T. (1991): *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. CUP, Cambridge.
124. Wubbels T. (1992): Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8. 2. 137–149.

Internetes hivatkozások

1. URL 1: *Teaching Portfolios*. Center for Teaching. Vanderbilt University. <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-portfolios/>. Utolsó letöltés: 2015. március 18.
2. URL 2: Creating a Teaching Portfolio. <http://teachingcenter.wustl.edu/About/ProgramsforGraduateStudentsandPostdocs/resources/Pages/Creating-a-Teaching-Portfolio.aspx>. Utolsó letöltés: 2015. március 18.
3. URL 3: Tanári portfólió. http://www.uni-miskolc.hu/~bbziweb/bbzi/hallgatok/portfolio_a_tanari_kompetenciak.docx Utolsó letöltés: 2015. március 18.
4. URL 4: Hollósi Hajnalka Zsuzsanna és Szabó Antal: Tanári portfólió. http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/06_tanari_portfolio.pdf. Utolsó letöltés: 2015. március 18.
5. URL 5: ELTE Pedagógikum Központ. Tájékoztató a portfólió követelményeiről. https://tanulmanyi.pk.elte.hu/tma-szd_portfolio Utolsó letöltés: 2015. március 18.
6. URL 6: Cs. Czachesz E. (Vidákovics T. és Zsolnai A. közreműködésével): Portfólió készítése. Oktatási segédanyag tanárszakos hallgatók számára. <http://www.arts.u-szeged.hu/karunkrol/formai-tartalmi/portfolio-keszitesi> Utolsó letöltés: 2015. március 18.
7. URL 7: <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=File&nodelDX=5273> (Utolsó letöltés: 2015. május 20.)