



MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVTANÁRSÁG
ÉS NYELVTANÁROK TÁRSASÁGA
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED
LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X

<https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/>

2025 | *Modern Nyelvoktatás*, 31(1–2), 98–115.

<https://doi.org/10.51139/monye.2025.1-2.98.115>

PROJEKTALAPÚ NYELVTANULÁS NÉMET SZAKNYELVI CSOPORTOKBAN A BUDAPESTI GAZDASÁGI EGYETEM HÁROM KARÁNAK EGYÜTTMŰKÖDÉSÉ- BEN – EGY PILOTPROJEKT TANULSÁGAI

PROJECT-BASED LANGUAGE LEARNING IN BUSINESS GERMAN GROUPS IN COOPERATION BETWEEN
THE THREE BUDAPEST UNIVERSITY OF ECONOMICS AND BUSINESS FACULTIES
LESSONS FROM A PILOT PROJECT

Kétyi András

ketyi.andras@uni-bge.hu

Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Idegennyelvi Központ – Szaknyelvi Iroda KKK

<https://orcid.org/0000-0002-3802-9189>

Török Judit

torok.judit@uni-bge.hu

Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Idegennyelvi Központ – Szaknyelvi Iroda PSZK

<https://orcid.org/0009-0004-3415-9500>

Csányi Eszter

csanyi.eszter@uni-bge.hu

Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Idegennyelvi Központ – Szaknyelvi Iroda PSZK

<https://orcid.org/0009-0007-8529-7892>

Szénich Alexandra

szenich.alexandra@uni-bge.hu

Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar,
Pedagógia Tanszék

<https://orcid.org/0009-0004-0945-7864>

KIVONAT

Jelen kutatásunk fókuszában a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) három karának (Külkereskedelmi Kar, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Pénzügyi és Számviteli Kar) német szaknyelvi csoportjaiban zajló projektalapú nyelvoktatás áll. E vizsgálatban 72 hallgató vett részt, melybe az eddigi kutatásunkhoz képest új elemként külföldi hallgatókat ($n=13$), továbbá egy külső szakértőt is sikerült bevonnunk. Ezek az újítások tökéletesen illeszkednek egyetemünk azon stratégiájához, hogy nemzetközi és gyakorlatorientáltabb oktatást valósítsunk meg. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a projektalapú nyelvoktatás során hogyan változik a hallgatók problémamegoldó képessége és motivációja a szemeszter során, valamint mutatkozik-e különbség az oktatók és a külső szakértő értékelései között. A három hipotézisünk közül az első tehát a hallgatók problémamegoldó képességére (H_1), a második a hallgatói motivációra (H_2), míg a harmadik a hallgatói teljesítmények tanári és szakértői értékelésére (H_3) vonatkozott. A problémamegoldó képességre vonatkozó hipotézis teljesült ($p=.000$), azonban a motiváció szignifikáns változásához feltehetően hosszabb fejlesztésre van szükség. A harmadik hipotézisnél kiderült, hogy a külső szakértő a tanárokhoz képest ugyanazon szempontokat használva szigorúbban értékeli a hallgatók munkáit. Eredményeink alapján a következő szemeszterben újabb projektek kidolgozását, további szakértők bevonását és egy nagyobb mintás, két szemeszterre kiterjedő mérést tervezünk.

KULCSSZAVAK:

*Projektalapú tanulás,
problémamegoldás,
motiváció,
nyelvtanulás*

ABSTRACT

Our current research focuses on project-based language teaching in the German language groups of the three faculties of the Budapest University of Economics and Business (Faculty of International Management and Business, Faculty of Commerce, Hospitality and Tourism, Faculty of Finance and Accountancy). Seventy-two students participated in this study, in which, as an innovation compared to our previous research, we were able to involve international students ($n=13$) and an external expert. This fits perfectly our university's strategy of implementing an education that is more international and practice-oriented. Our research sought to identify how students' problem-solving skills and motivation evolve in the course of the semester in project-based language teaching and whether there is a difference between the instructors' and the external expert's evaluations. Thus the first of our three hypotheses concerned students' problem-solving skills (H_1), the second student motivation (H_2), and the third student performance as evaluated by teachers and external experts. (H_3). The hypothesis on problem-solving ability proved correct ($p=.000$), but a significant change in motivation requires more time for development. For the third hypothesis, we found that external experts, compared to the teachers using the same criteria, evaluate students' work more strictly. Building on our findings, we intend to embark on further projects, expand expert involvement, and conduct a more comprehensive study with a larger sample and a two-semester-long evaluation in the upcoming academic year.

KEYWORDS:

*Project-based learning
(PBL),
problem solving,
motivation,
language learning*

BEVEZETÉS

A társadalmi és technológiai változások jelentősen átalakították a munkaerőpiacot és a munkaadók elvárásait a pályakezdő diplomásokkal szemben. A munkaerőpiaci előrejelzésekben, nemzetközi összevetésben egyre hangsúlyosabb követelményként jelennek meg a tanulási, problémamegoldási és kommunikációs kompetenciák, valamint a csapatmunkában való hatékony részvétel (Kocsis, 2023; Tóthné Téglás & Kelemen-Erdős, 2020). A felsőoktatási intézmények vonatkozásában is egyre erősebb az igény, hogy a hallgatók munkaerőpiaci beilleszkedését segítve nagyobb hangsúlyt fektessenek az elvárt kompetenciák és készségek fejlesztésére (Sridharan & Boud, 2019). Ezen ismeretek elmélyítése nemcsak anyanyelven, hanem a tanult idegen nyelven is elengedhetetlen. Egyetemünk egyik kari kutatócsoportja már korábban ezen kompetenciákra alapozva végzett többéves kutatást idegen nyelvet tanuló hallgatók bevonásával, melynek eredményeit számos konferencián és folyóiratban publikálta (Hukné & Koltányiné, 2018; Hukné & Koltányiné, 2020; Kétyi et al., 2018; Kétyi & Török, 2017; Kósik & Kétyi, 2017; Török et al., 2019; Török & Kétyi, 2018; Török & Kétyi, 2019). Most azonban egy egységes koncepció mentén és a lehetséges hatások minél alaposabb feltérképezése érdekében (Kétyi & Török, 2023) mindhárom kart bevontuk a kutatásba.

A továbbiakban a szakirodalmi áttekintés részben a problémaalapú tanítás, a motiváció és a csapatmunka témakörét tárgyaljuk. Ezt követően bemutatjuk a módszertant és mérőeszközünket, majd beszámolunk az eredményekről. A diszkusszió pontban megvitatjuk és kontextusba helyezzük azokat, végül pedig röviden összegezzük a legfontosabbakat, és további ajánlásokat fogalmazunk meg.

ELMÉLETI HÁTTÉR

PROBLÉMAALAPÚ TANULÁS

A tanulás problémaalapú megközelítésének hosszú története van, Kilpatrick (1918) és Dewey (1938) már a XX. század első felében érveltek leírásaikban a tapasztalati alapú tanulás módszerének fontosságáról.

A problémaalapú tanulás (project-based learning, PBL) egyike azoknak az oktatási módszereknek, melyek kisebb témák feldolgozásán vagy projekten alapulnak és a tanulók problémamegoldó képességére építenek. A problémamegoldó folyamat a legkomplexebb tanulási folyamat, ezért minél több feladatot problémaként kell megfogalmazni, és egyidejűleg biztosítani kell a lehető leggazdagabb tanulási környezetet és valóságos kontextust, hogy a problémamegoldó folyamat értékes tanulási folyamattá váljon (Török, 2016).

Barrows & Tamblyn (1980), illetve Engel (1997) szerint a PBL tudományterületre való tekintet nélkül az alábbi területeken fokozza a tanulók teljesítményét:

- alkalmazkodás és részvétel a változásokban,
- a problémamegoldás alkalmazása új és jövőbeli helyzetekben,
- holisztikus megközelítések elfogadása,



- kreatív és kritikus gondolkodás,
- a nézőpontok különbözőségének elismerése,
- kommunikációs készségek,
- csoportban való sikeres együttműködés,
- a tanulási hiányosságok és erősségek felismerése,
- autonóm tanulás,
- vezetői készségek,
- a különböző források hatékony kezelése.

A PBL megváltoztatja a hagyományos tanítás és tanulás jellegzetességeit (James & Baldwin, 1997). Ebben a tanulási folyamatban a tanulók beépíthetik a különféle tudáselemeket és hatékonyan alkalmazzák azokat a személyes és a szakmai problémák megoldásában. A PBL ösztönzi a tanulókat a használható tudásforrások felkutatására és saját tanulásuk ellenőrzésére.

A problémaalapú tanulás során a módszertani sokrétűség több szempontból is elengedhetetlen. Annál hatékonyabban épül be az ismeret, minél több forrásból kapja azt a tanuló. A differenciálás melletti fontos érv, hogy a különböző tanulók különféle pedagógiai inputokra érzékenyek, széles módszertani paletta alkalmazásával jobban elérhetőek, így nem célravezető egyetlen bevált, vagy tipikus módszert használni. Az utóbbi években egyre szélesebb körben kerül sor a projekt módszer alkalmazására a pedagógia számos területén, így például az óvoda- (Pálfi, 2007), a felsőoktatás- (Brendel & Hanke-Macke, 2019; Ollé, 2010), és az idegennyelv-pedagógiában (Poór, 2001; Krajcik & Shin, 2014; Miller & Krajcik, 2019; Guo, Saab, Post & Admiraal, 2020).

Thomas (2000) öt kritériuma szerint a projektalapú nyelvtanulásban a projektek központi szerepet játszanak a tananyagban, a tanulók a szakterület tartalmára koncentrálnak, konstruktív felfedezés jellemzi őket, tanulói kezdeményező-készség és önálló munkavégzés figyelhető meg, továbbá autentikus, az iskolai kereteken túlmutató feladatokon dolgoznak. Az ilyen projektek során a nyelvtanulók három fő fázisban dolgoznak, először kijelölik a témát, aztán tervet készítenek, illetve kutatást végeznek, végül az eredményt másokkal is megosztják (Moss & Van Duzer, 1998). Mivel a tanulók a projektek elvégzésénél teamekbe rendeződnek, közös problémamegoldó folyamat zajlik, melyhez mindenki saját felkészültségével járul hozzá (Horányi, 2007). Ez a tudás az egyes teamtagoknál nem azonos, és ezek a különböző felkészültségek határozzák meg azt, hogy miként zajlik a problémamegoldó folyamat. Fontos ismérve a projekt munkának, hogy a hallgatók együttesen olyan problémamegoldásra képesek, amilyenre egyenként nem (Török et al, 2019).

MOTIVÁCIÓ

A nyelvtanítás és a nyelvtanulás vizsgálatakor elengedhetetlen kitérni a motiváció témakörére is, hisz mind a tanár, mind a nyelvtanuló részéről létfontosságúak azok az erőfeszítések, melyek az idegen nyelvek eredményes tanulásához hozzájárulnak. A nyelvtanulási motiváció kutatásának kezdetei óta kétféle motivációt különböztetünk meg (Gardner et al., 1972). Az instrumentális motiváció esetében a nyelvtanuló eszköznek használja az idegen nyelvet, aminek

segítségével például szakmai előmenetelt, anyagi helyzetének javulását kívánja elérni. Az integratív motiváció esetében az adott célnyelvi kultúra alaposabb megismerése, a célnyelvi országokkal szembeni pozitív tapasztalatok szerzése, emigráció esetén a nyelvi környezetbe való beilleszkedés kényszere ösztönzik a nyelvtanulót az idegen nyelv elsajátítására.

Dörnyei (1994) motivációs modelljében három szintet különböztet meg: az idegen nyelv szintjét (L2 language level), a nyelvtanuló szintjét és a tanulási szituáció szintjét. A nyelvtanulás alapjának az L2 szintet tartja, amihez a nyelvtanuló a célnyelvvel szembeni hozzáállása, elvárásai és ezen keresztül a célnyelvi ország és kultúra megismerése tartozik. Megjegyzendő, hogy a Gardner-féle instrumentális/integratív motiváció megkülönböztetést Dörnyei ezen kategóriájába soroljuk. Dörnyei (1994) alapján a nyelvtanuló kognitív és affektív aspektusai a tanuló szinthez (learner level) tartoznak. Itt további két szempontot találunk. Az egyiket need for achievement-ként, azaz teljesítménymotivációként értelmezik (a nyelvtanulót az motiválja, hogy mindig jól teljesítsen), a másik a self-confidence (önbizalom), amihez a beszédől való félelem, az aktuális idegen nyelvtudás egyéni megítélése, a korábbi tapasztalatok és a feladatmegoldási képességek tartoznak. A nyelvtanulási szituáció (language learning situation) szintjén az oktatás, az oktató és a tanuló csoport játszanak fontos szerepet (Schlak et al., 2002).

A következőkben kiemelünk néhány olyan tanulmányt, amelyek a német nyelv és a kutatásunk szempontjából meghatározóak. Egy német kutatásban (Schlak et al., 2002) az ERASMUS program keretein belül Németországban német nyelvet tanuló külföldiek nyelvtanulási motivációjánál az integratív motiváció játszott a legnagyobb szerepet, ami megfelelt a kutatók elsődleges feltételezéseinek.

A nyelvtanulási motiváció a nyelvi környezetbe való beilleszkedéssel, a német nyelv és kultúra iránti érdeklődéssel, Németországgal és a német emberekkel szembeni pozitív a hozzáállással magyarázható. A további eredmények azt mutatták, hogy a nyelvtudás (knowledge) megszerzésére irányuló motivációs cél és a német nyelv használati értéke szintén fontos tényezők, amit a válaszadók azzal indokoltak, hogy a nyelvtudás által jobb álláshoz juthatnak. Ugyanakkor a külső motiváció (például tesztek írása, félévi jegy) kevésbé játszott fontos szerepet, éppúgy, mint az utazások során használható nyelvtudás fontossága és a csoportkohézió növelése is.

Nordin (2021) munkatársaival egy svéd középiskolában vizsgálta a német nyelv tanulási motivációját, és megállapította, hogy a motiváció különböző fajtái együttesen hatnak, legfeljebb időről időre változik jelentőségük. Ez magyarázható azzal is, hogy fiatalabb korban a külső tényezők, mint például szülők, tanárok, vagy egyéb példaképek befolyásolják a nyelvtanulót, még később a belső motivációk, azaz érdeklődési kör, tudás megszerzése és az önkifejezés játszanak szerepet a döntésekben, így például az idegen nyelv választásában. A svéd kutatásban mindkét típusra volt példa. A tanulók többsége tudatában van annak, hogy a svéd-német gazdasági kapcsolatok miatt a német egy fontos nyelv, sokan ezért választották ezt a nyelvet. A német nyelvet eszköznek tekintik, mellyel a későbbi munkájukban jobban tudnak érvényesülni. Vannak azonban mások is, akik azért tanulják a nyelvet, mert azt kapocsként kívánják használni a magánéletben (például rokonokkal, barátokkal beszélni). Ezt Nordin (2021) Dörnyei alapján az Ideal self és Ought-to self kifejezésekkel illeti.

A 2010-es évek második felében a magyar közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás állapotát és hatékonyságát elemző kvantitatív kutatás, melyet a 7. és 11. évfolyamos általános és középiskolás diákok részvételével végeztek, érdekes eredményeket tárt fel a nyelvtanulók motivációjával kapcsolatban is (Öveges & Csizér, 2018). Bár a magyarországi kutatások gyakran azzal magyarázzák a nyelvoktatás kevésbé hatékony voltát, hogy a diákok motivációja alacsony, e kutatás eredményei ezt nem mutatták ki. A tizenegyedik osztályos tanulók első idegen nyelvhez kapcsolódó motivációja kedvező volt, úgy vélték, hogy a választott idegen nyelv ismerete majd fontos lesz számukra a munka világában, tehát elsősorban egy hasznos eszközt láttak az idegennyelv-tudásban. A tanult nyelvek tekintetében azonban szignifikáns eltérés volt kimutatható az angol és a németet tanulók között, az előbbi javára (Öveges & Csizér, 2018).

Dobrosi & Jelinek (2020) néhány magyarországi középiskolában folytatott kutatása nyomán megjegyzi, hogy a diákok nagyobb hányada belső motiváció nyomán választja az angol nyelvet, ám ez az arány a német esetében sokkal kisebb: a német nyelvet a diákok 69%-a nem maga választotta. A pozitív viszonyulás a nyelvhez, a tanulandó nyelv hasznosságának tudata (instrumentalitás) sikeresebbé teszi a nyelvtanulást, amit a diákok válasza is alátámasztanak. Amennyiben hasznos vagy fontos a nyelv, akkor az motiválja őket a legjobban a nyelvtanulásban. Dobrosi & Jelinek (2020) leszögezi, hogy a „diákok önismeretének fejlesztése, céljaik világos megfogalmazása, motivációjának felkeltése, ill. folyamatos fenntartása” (Dobrosi & Jelinek, 2020, p. 47) elengedhetetlen az idegen nyelvek tanulásában. Ugyanakkor, ha egy tanuló belsőleg motivált (érdeklődik az adott célnyelvi ország és kultúrája, ill. a célnyelv iránt), sikeresebb lesz a nyelvelsajátítás is, márpedig a motiváció a tárgyi felszereltség mellett kulcsfontosságú a nyelvelsajátításban.

CSAPATMUNKA

A kollaboráció és a csapatmunka (teamwork) kifejezések a nemzetközi szakirodalomban gyakran szinonimaként szerepelnek (Pásztor & Kovács, 2019). Ahogy Pásztor & Kovács kiemeli, „a teamwork fogalma tulajdonképpen a team tagjainak kollaborációját jelenti” (2019, p. 4), azaz a közös cél eléréseért folytatott csapatmunkát. A szerző tanulmányában bemutatja Stevens és Champion (1994) modelljét, amely a hatékony csapatmunkához szükséges tudást, készségeket és képességeket rendezi keretrendszerbe (Pásztor-Kovács, 2019). A modell két fő kategóriát különböztet meg. Az első fő kategória a személyközi kapcsolatokhoz fűződő tudás, készségek és képességek, melynek alkategóriái a konfliktuskezeléssel, kollaboratív problémamegoldással és kommunikációval kapcsolatos tudás, készségek, illetve képességek. A második fő kategória az önszerveződéshez fűződő tudás, készségek és képességek, melynek alkategóriái a célállításhoz és célkivitéléshöz, valamint tervezéshez és a feladat koordinálásához szükséges tudás, készségek és képességek.

Felsőoktatási kontextusban számos tanulmány foglalkozik a csapatmunka különböző aspektusaival, mint például a hallgatók háttérjellemzőinek (De Prada et al., 2022) vagy a visszajelzések hatásának (Sridharan & Boud, 2019) vizsgálata. Bravo és munkatársai (2019) a munkaterhelés és

a feladat komplexitásának összefüggéseit vizsgálva kiemelik, hogy a munkaterhelés mértékének és a feladat komplexitásának függvényében a hallgatók elkötelezettsége a csapatmunka iránt különböző mértékű lehet. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a felsőoktatásban a csoportos feladatok általában jelentős munkaterheléssel járnak, emellett a hallgatóknak egyszerre különböző tantárgyakból származó csoportfeladatokkal kell megbirkózniuk, ami túlterheltséget eredményezhet. A felsőoktatási intézmények számos módon fejleszthetik hallgatóik csapatmunkára való felkészültségét, ezek között fontos szerepe van a tréning programoknak és a csapatmunkához szükséges tudás, készségek és képességek tudatos fejlesztésének (De Prada et al., 2022).

A szakirodalmi áttekintés után a következő fejezetben röviden bemutatjuk a kutatás menetét, mérőeszközeit és módszertanát.

MÓDSZERTAN

Kutatásunk célja egyetemünk négy német üzleti nyelvi kurzusának keretein belül a hallgatók problémamegoldásának és motivációjának vizsgálata, valamint az őket oktató tanárok és a külső szakértő visszajelzéseinek a vizsgálata volt, és ezzel kapcsolatban a következő kutatási kérdések megválaszolására összpontosítottunk:

1. Hogyan változik a hallgatók problémamegoldó képessége egy szemeszter során, és milyen mértékben mutatható ki szignifikáns fejlődés ezen a területen?
2. Milyen változások figyelhetők meg a hallgatók tanulási motivációjában a szemeszter folyamán, és ezek a változások mutatnak-e szignifikáns növekedést?
3. Mi a különbség a haladó nyelvi szintű (B1-B2) hallgatók teljesítményének tanári és szakértői értékelése között?

A korábbiakhoz hasonlóan kvalitatív és kvantitatív eszközöket használó kutatást végeztünk, és 72 hallgató, négy nyelvoktató és egy külső, bankban dolgozó és felsőfokú nyelvtudással rendelkező szakértő bevonásával elő- illetve utómérést folytattunk. A nyelvi előméréshez kvalitatív mérőeszközt használtunk, a kutatás többi fázisában azonban a kvalitatív és kvantitatív eszközöket vegyesen alkalmaztuk.

A kutatáshoz újonnan tervezett projekteket a 2023/2024 őszi szemeszterében mindhárom karon 72 német nyelvet tanuló hallgató bevonásával egyidőben próbáltuk ki, közülük 46 lány (63,9%), 26 fiú (36,1%) volt. A hallgatók a szemeszter során három-négy fős teamekben a megadott határidőig egy projektfeladatot készítettek el, majd azt a teljes csoportnak prezentáció formájában bemutatták. A projektek kidolgozása során figyelembe vettük a különböző nyelvi szinteket (a KER besorolás szerint A1-től B2-es szintig bezárólag), így biztosítva lehetőséget a projektalapú nyelvoktatásban való részvételre azon hallgatók számára is, akik nyelvi előtanulmányok nélkül érkeznek az egyetemre, és akik közül többen külföldi hallgatók. Kezdő, A2-es szintű nyelvtudással 26 hallgató (36,1%), haladó, B1-es, illetve B2-es nyelvtudással 46 hallgató (63,9%) rendelkezett. Az utóbbi időben egyre nagyobb számban hozzánk érkező külföldi hallgatók részvétele a kutatásban a korábbiakhoz képest új elemnek számított, és az órai munkába minél gördülékenyebben történő bevonásukhoz a projektalapú tanulás remek keretet biztosított. Jelen kutatásban

a hallgatók 18,1%-a volt külföldi. Hasonlóan új elemként jelent meg a kutatásban az egyetemi, szakmai partner felkérése, aki a hallgatók produktumait (prezentációk és szórólapok) a tanárok mellett szakmai, tartalmi és nyelvi kritériumok alapján röviden szövegesen és érdemjeggyel egyaránt értékelte. Az értékelést végző szakember felsőfokú nyelvtudással rendelkezett és egy magyarországi bankban dolgozott, így a hallgatók produktumait szakmai szemmel tudta értékelni. Ezt az értékelést áttekinthető, táblázatos formában a mellékletben is közzétesszük.

A fent megfogalmazott kutatási kérdések alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H₁ (problémamegoldás): A hallgatók problémamegoldó képessége a szemeszter végén szignifikánsan jobb lesz.
- H₂ (motiváció): A hallgatók a szemeszter végén szignifikánsan motiváltabbak lesznek.
- H₃ (tanári és szakértői értékelések): A haladó nyelvi szintű (B1–B2) hallgatók teljesítményének értékelésekor nem lesz különbség a tanári és a szakértői értékelések között.

Az első hipotézist (H₁) elő- és utóméréssel vizsgáltuk. A szemeszter első felében a projektfeladatot megelőzően a hallgatóknak egy rövid idegen nyelvi, realisztikus problémamegoldó feladatot kellett megoldaniuk maximum 25 perc alatt, majd a prezentációt követően a szemeszter végén az utómérés során ugyanolyan feltételek mellett egy a korábbihoz hasonló másik feladatot. Ezeket a problémamegoldó feladatokat, amelyek során a hallgatóknak egy külföldi partnerintézményünk oldaláról célzott információkat kellett begyűjteni, korábbi kutatásaink során már sikeresen használtuk (Török et al, 2019).

A második hipotézisünk vizsgálatához (H₂) szintén a korábbi kutatásunkban használt motivációs kérdőívünket használtuk (Török et al, 2019). Ez a hallgatók részére összeállított kérdőív 33 kérdést tartalmazott, és ebben rákérdeztünk a nyelvtanulás általuk érzékelt előnyeire, a nyelvtanulás során szerzett eddigi tapasztalataikra, a számukra adott visszajelzésekkel kapcsolatos tapasztalataikra, a külső és belső motivációs tényezőkre, a tanulásra fordított időre, illetve az együttműködési hajlandóságra és motivációra.

A harmadik hipotézisünk (H₃) kapcsán megjegyezzük, hogy a kezdő nyelvtudással rendelkező (A2 szintű) hallgatóknál nem volt szakértői értékelés, mivel ők egyszerű projekten dolgoztak és csak szóbeli prezentációt tartottak, amit a tanár az órán értékelt. Így a harmadik hipotézis vizsgálatába csak a haladó nyelvtudással rendelkező (B1–B2 szintű) hallgatókat vontunk be (n=46).

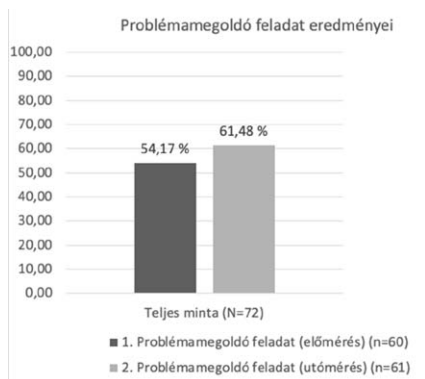
EREDMÉNYEK

PROBLÉMA MEGOLDÁS (H1)

A problémamegoldó feladat átlagait összehasonlítva (1. ábra) szignifikáns különbséget mértünk az elő- és az utómérés eredményei között ($p=.000$). A hallgatók az előmérésen átlagosan 54,17%-t, míg az utómérésen 61,48%-t értek el.

1. ábra

A problémamegoldó feladat eredményei az elő- és utómérés során



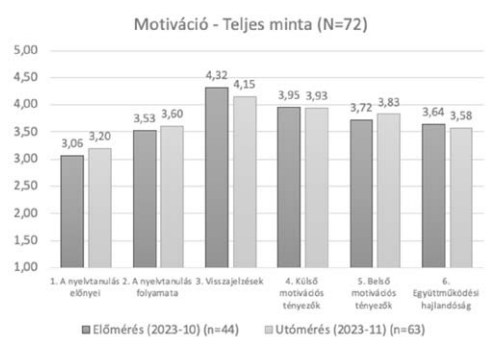
MOTIVÁCIÓ (H2)

A hallgatók a motivációs kérdőívet a problémamegoldó feladattal egy időben töltötték ki, a külföldi hallgatók angol nyelven kapták meg a kérdőívet. A kérdőívben a hallgatók 33 állítással kapcsolatban fejtették ki véleményüket egy Likert-skálán, ahol az 1-es érték az egyáltalán nem értek egyet, míg az 5-ös érték a teljesen egyetértek kategóriát jelentette. A kérdőív reliabilitása jó volt (előmérés: Cronbach- $\alpha=0,727$; utómérés: Cronbach- $\alpha=0,795$).

A motivációs kérdőív átlagait összehasonlítva (2. ábra) nem mértünk szignifikáns különbséget az elő- és az utómérés eredményei között.

2. ábra

A motivációs kérdőív eredményei az elő- és utómérés során



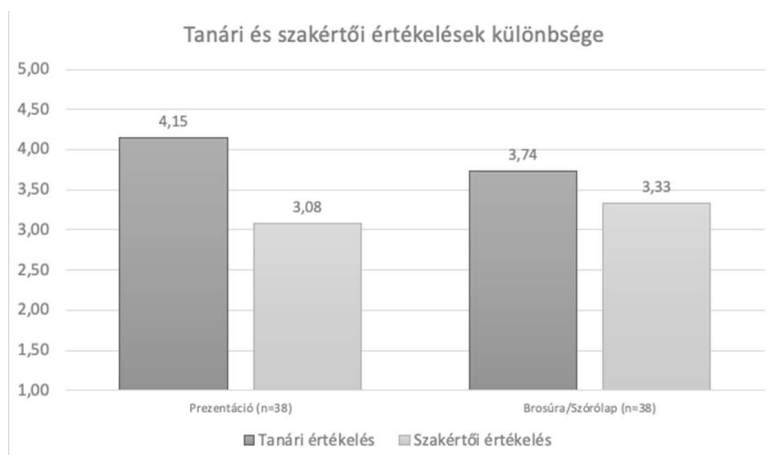
Megvizsgáltuk a nemek, a nyelvi szintek, illetve a magyar és a külföldi hallgatók közötti különbséget, de egyetlen esetben sem találtunk szignifikáns különbséget. Ez a kérdőív a motiváció mellett az együttműködési hajlandóságra vonatkozó kérdéseket is tartalmazott (2. ábra 6. kategória), és itt érdekes fejlemény volt, hogy a projektmunka után alacsonyabb együttműködési hajlandóságot mértünk (előmérés: 3,64, ill. utómérés: 3,58), igaz a különbség nem volt szignifikáns.

HALLGATÓI FELADATOK TANÁRI ÉS SZAKÉRTŐI ÉRTÉKELÉSE (H₃)

A tanári és a szakértői értékeléseket összevetve látható, hogy a szakértő szignifikánsan szigorúbban értékelt ($p=.000$) a hallgatók prezentációit és az elkészült produktumokat (brosúrákat, szórólapokat), mint a tanárok¹.

3. ábra

A tanári és szakértői értékelések különbsége

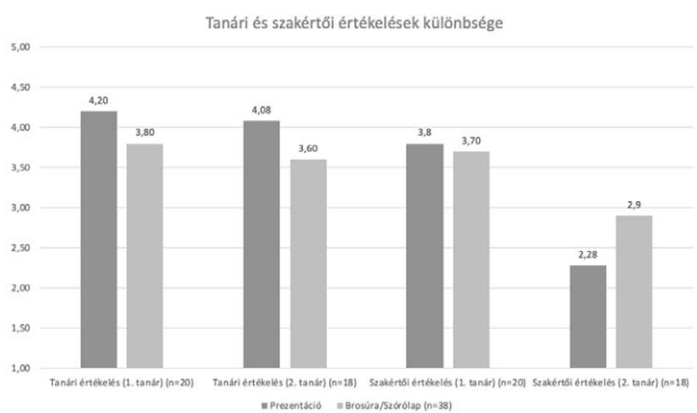


Ha csoportok szerinti bontásban vetjük össze az értékeléseket (4. ábra), akkor az látszik, hogy a szakértő a 2. tanár csoportjának hallgatói prezentációit szignifikánsan szigorúbban értékelt ($p=.000$).

¹ A részletes szakértői értékelések a mellékletben találhatóak.

4. ábra

A tanári és szakértői értékelések különbsége csoportok szerinti bontásban



DISZKUSSZIÓ

Korábbi kutatásainkban, ahol nagyobb mintával dolgoztunk, a problémamegoldó képesség változására vonatkozó kérdésnél és az ez alapján megfogalmazott hipotézisnél (H_1), nem volt kimutatható szignifikáns változás. Úgy gondoljuk, hogy jelen mérésben a szignifikáns különbség oka a realiztikusabb és a hallgatókat jobban megszólító, illetve nagyobb aktivitásra ösztönző projektfeladatokban keresendő, melyeket a mellékletben csatolunk (ld. „Projektfeladatok a három- négyfős teamek számára”). Ez a szignifikáns eredmény alátámasztja Dewey (1938) elméletét, miszerint a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha a tanulók aktívan részt vesznek a problémák megoldásában. Tanárként érdemes olyan feladatokat tervezni, amelyek nemcsak relevánsak és érdekesek a tanulók számára, hanem képesek alkalmazkodni a változó igényekhez. A korábbi feladatok rutinszerű újrafelhasználása helyett célszerű azokat rendszeresen átgondolni és frissíteni, hogy továbbra is hatékonyan támogassák a tanulási folyamatot. A projektfeladatok oktatási gyakorlatba történő beépítése, illetve megtartása azért is hasznos lehet, mert nemcsak nyelvi készségeket fejlesztenek, hanem kritikus gondolkodásra és kreativitásra is ösztönöznek (Suleimani et al., 2015).

A második kutatási kérdésnél és az erre vonatkozó, motivációval kapcsolatos hipotézis esetében (H_2) sem a teljes mintán, sem a nemek, a nyelvi szintek, illetve a magyar és a külföldi hallgatók között sem találtunk szignifikáns különbséget. Mivel korábbi kutatásainkban két vagy három szemeszteren keresztül mértük a hallgatókat, így úgy gondoljuk, hogy a rövid, pár hetes, kevésbé intenzív fejlesztési időszak alatt a résztvevők motivációja nem változik. Dörnyei (1994) szerint is a rövid időtartamú beavatkozások nem elegendők ahhoz, hogy jelentős hatást gyakoroljanak a tanulók motivációjára. Érdekességként megjegyezzük, hogy ezzel a kérdőívvel a projektmunka után alacsonyabb együttműködési hajlandóságot mértünk, igaz a különbség nem volt szignifikáns (2. ábra). A jövőbeli kutatásoknál ezért javasolt lenne jobban tudatosítani a hallgatókban a közös cél eléréséért folytatott csapatmunkát, és ösztönözni kellene őket

az ezekhez szükséges készségek és képességek tudatosabb használatára (De Prada et al., 2022; Pásztor-Kovács, 2019). Szintén megfontolandó lenne Sridharan & Boud (2019) alapján a tanári visszajelzések alaposabb és rendszeresebb tervezése. Bravo és munkatársai (2019) a munkaterhelést is kritikusnak tartják, de esetünkben ez feltehetőleg nem játszott szerepet, mert a hallgatók egyszerű projekteken dolgoztak.

A hallgatói produktumok teljesítményének tanári és szakértői értékelésére vonatkozó kérdésünk és hipotézisünk (H₃) kapcsán elmondható, hogy egyedül a 2. csoport szakértői értékelésénél volt szignifikáns különbség (4. ábra). A szakértői jegyzetekből kiderül, hogy a szakértő azért értékelte szigorúbban a hallgatói munkákat (prezentációt és brosúrát egyaránt), mert a 2. csoportban több team csak egy outputot készített a kettő helyett, vagy a prezentáció, vagy a brosúra hiányzott, és ezt a ténytet a tanár a saját csoportjában a szakértőnél elnőzbbben kezelte. Összességében azonban kijelenthető, hogy – amennyiben megvalósítható – javasolt külső szakértő bevonása a hallgatói produktumok értékelésébe, mert ezáltal az értékelés objektívebb lesz.

KONKLÚZIÓ

Jelen kutatásunkba a korábbiakhoz képest több új elemet építettünk be, és ezek ígértesnek bizonyultak. Bár a teljes mintaszámunk nem volt túl magas (N=72), de kiemelendő, hogy a BGE mindhárom karának hallgatóit bevontuk a mérésekbe, és ezen felül az egyetemen tanuló külföldi hallgatókat is sikerült elérnünk. A korábbi kutatásainkhoz képest szintén fontos előrelépés, hogy szakértőt is sikerült megnyernünk a projektünk számára, ami illeszkedik egyetemünk stratégiájához.

Bár kutatási kérdéseink mindegyikére sikerült választ kapnunk, a hipotézisek közül egyedül a problémamegoldó képességre vonatkozót (H₁) sikerült igazolni, a motiváció változásához (H₂) feltehetően hosszabb fejlesztésre van szükség, míg a szakértők (H₃) kívülről érkezve objektívebben értékeli a hallgatók munkáit, mint a csoportot oktató tanár. Úgy látjuk, hogy jelen eredmények összhangba illeszthetők korábbi méréseinkkel és tapasztalatainkkal, továbbá, hogy az egyetemi stratégiának megfelelően tovább kell dolgozni a nyelvoktatásban használt feladatok gyakorlatorientáltabbá tételén és az egyetem falain kívülről érkező szakértők bevonásán, mert így a hallgatókat jobban megszólító, testreszabottabb feladatok készülhetnek, és az értékelés is objektívebbé válhat, ami a hallgatók mellett a résztvevő tanárok számára is hasznos.

Eredményeinket alapul véve a következő szemeszterben újabb projektek kidolgozását, további szakértők bevonását és egy nagyobb mintás mérés elvégzését tervezzük. Kutatásunk eredményei és tapasztalatai nyomán emlékeztetnénk a tanári önreflexió és szakmai megújulás fontosságára. A korábban hatékonynak bizonyult feladatok és eszközök rendszeres aktualizálása elengedhetetlen annak érdekében, hogy azok relevánsak maradjanak a változó tanulói igények és környezeti kihívások mellett. Hangsúlyoznánk továbbá a projektfeladatok hasznosságát, mivel azok nemcsak a nyelvi készségek fejlesztését támogatják, hanem kritikus gondolkodásra és kreativitásra is ösztönöznek. Ezért javasoljuk ezen feladatok tudatos integrálását az oktatási gyakorlatba, mivel ezek komplex módon járulhatnak hozzá a tanulók kompetenciáinak fejlődéséhez.

IRODALOM

- Barrows, H. & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.
- Bravo, R.; Catalán, S. & Pina, J. M. (2019). Analysing teamwork in Higher Education: an empirical study on the antecedents and consequences of team cohesiveness. *Studies in higher education*, 44(7), 1153–1165. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1420049>
- Baldwin, D. A. (1997). The concept of security. *Review of International Studies*, 23(1), 5–26. <https://doi.org/10.1017/S0260210597000053>
- Brendel, S.; Hanke, U. & Macke, G. (2019). *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550473>
- De Prada, E.; Mareque, M. & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their master? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(5), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- Dobrosi-Jelinek, P. (2020). Érettségi előtt álló gimnazisták idegen nyelv-tanulási motivációi és eredményessége – egy szakdolgozati kutatás tanulságai. In Juhász Márta Klára, Kaposi József, Szőke-Milinte Enikő (Eds.), *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása* (pp. 37–50). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Engel, C. E. (1997). Not just a method but a way of learning. In D. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem-based learning* (pp. 17–27). KoganPage, <https://doi.org/10.4324/9781315042039>
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S. & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102(2020), 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Gustafsson J. (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf> (2025.03.29.)
- Horányi, Ö. (2007). *A kommunikáció mint participáció*. Typotex.
- Hukné Kiss, Sz. & Koltányiné V. V. (2018). Projektmunka a motiváció és az értékelés tükrében. *NYELVVILÁG*, (21), 24–33.
- Hukné Kiss, Sz. & Koltányiné Vadász, V. (2020). Projektekkel a munka világa felé. *A nyelv perspektívája az oktatásban*. In Ludányi, Zs., Jánk, I. & Domonkosi, Á. (Eds.), *A nyelv perspektívája az oktatásban: Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból* (pp. 443–457). EKE Líceum Kiadó, <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.443>
- Kétyi, A. & Török, J. (2017). BGE KKK Német Tanszéki Osztály projektalapú nyelvoktatás módszertani kísérlete. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – Trendek a szaknyelvoktatásban és kutatásban. <https://m2.mtmt.hu/gui2/?mode=browse¶ms=publication;3293207> (2025.03.29.)

- Kétyi, A., Török, J., Koltányiné Vadász, V. & Kósik, F. (2018). Projektalapú nyelvoktatás bevezetése egyetemi hallgatók körében – egyetemi kutatócsoportunk eddigi eredményei. In Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések* (pp. 359–359). ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
- Kétyi, A. & Török, J. (2023). Interdiszciplináris, partnercégek bevonásával megvalósuló projektalapú tanulás koncepciója a BGE három karának együttműködésében. In Szegeci, K. (Eds.) *Szemelvények a BGE kutatásaiból II. kötet* (pp. 156–161). Budapesti Gazdasági Egyetem.
https://doi.org/10.29180/978-615-6342-76-8_19
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319–335. <https://doi.org/10.1177/016146811801900404>
- Kocsis, Zs. (2023): Az egyetem munkaerőpiacra való felkészítő szerepének a vizsgálat hallgatói interjúk alapján. *Iskolakultúra*, 33(6), 71–85.
- Kósik, F. & Kétyi, A. (2017). A projektalapú nyelvtanulás bevezetése a német üzleti szaknyelvi képzésbe. In Bodáné Kendrovics R. (Eds.), *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban: Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötet*. (pp. 91–102). Óbudai Egyetem.
- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-Based Learning. In R. K. Sawyer (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 275–297). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>
- Markula, A. & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(2), 2-17. <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x>
- Moss, D. & Van Duzer, C. (1998). *Project-Based Learning for Adult English Language Learners*. ERIC Digest.
<http://purl.access.gpo.gov/GPO/LPS8032> (2025.03.29.)
- Miller, E. C., & Krajcik, J. S. (2019). Promoting deep learning through project-based learning: A design problem. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1–10.
<https://doi.org/10.1186/s43031-019-0009-6>.
- Nordin, A. (2021). *Warum Deutsch? Eine Studie über die Motivation und Einstellung schwedischer Deutschlernenden in einem schwedischen Gymnasium*. Stockholms Universitet.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1643425/FULLTEXT01.pdf> (2025.03.29.)
- Novak, A. M., & Krajcik, J. S. (2020). In M. Moallem, W. Hung, & N. Dabbagh (Eds.), *A case study of project-based learning of middle school students exploring water quality*, (pp. 551–527). The Wiley handbook of problem-based learning. <https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch24>.
- Ollé, J. (2010). *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. magánkiadás.
- Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.), (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Oktatási Hivatal.
- Pálfi, S. (2007). Projektpedagógia az óvodában. *Óvodai Nevelés*, 60(7), 220–227.
- Pásztor-Kovács, A. (2019). A kollaboráció hatékonyságának feltételei és mérési lehetőségei. *Iskolakultúra*, 29(9), 3–20. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.9.3>
- Poór, Z. (2001). *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Schlak, T., Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K. & Tuncay, Y. (2002). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 7(2), 2–23.
- Sridharan, B. & Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment and evaluation in higher education*, 44(6), 894–909. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545898>
- Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20(2), 503–530. [https://doi.org/10.1016/0149-2063\(94\)90025-6](https://doi.org/10.1016/0149-2063(94)90025-6)
- Suleimani, H., Rahimi, Z. & Sadeghi, H. (2015). Project-Based Learning and its Positive Effects on Iranian intermediate EFL Learners' Reading Ability and Vocabulary Achaivement. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.18488/journal.23/2015.4.1/23.1.1.9>
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf (2025.03.29.)
- Tóthné Téglás, T. & Kelemen-Erdős, A. (2020). Pályakezdőkkel szembeni kompetenciaelvárások és mérések. *Marketing & Menedzsment*, 54(1), 43–54. <https://doi.org/10.15170/MM.2020.54.01.04>
- Török, J. (2016). A pedagógiai konstruktivizmus és a Moodle elektronikus színtér. In Szabó, Z. (Eds.), *Módszertani kísérletek* (pp. 107–120). Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Török, J. & Kétyi, A. (2018). Projektúra: a projektalapú nyelvtanulás német szaknyelvi csoportokkal. In Vágány, J. B. & Fenyvesi, É. (Eds.), *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok*, (pp. 96–110). Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Török, J. & Kétyi, A. (2019). Project-based language learning among university students. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-2343-0281-41> (2025.03.29.)
- Török, J., Kétyi, A., Hukné Kiss, S., Koltányiné Vadász, V., Ugrai, Z., & Kósik, F. (2019). Projektalapú nyelvoktatás egyetemi hallgatók körében. *Educatio*, 28(2), 392–402. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.13>

MELLÉKLET

PROJEKTFELADATOK A HÁROM- NÉGYFŐS TEAMEK SZÁMÁRA

1. verzió

Eredeti feladatkiírás:

Bank der Zukunft

Erfinden Sie eine Dienstleistung / ein Produkt in einer Bank, die / das die zukünftigen Kunden zur Eröffnung eines Kontos bei der Bank anregt. Zählen Sie die Vorteile der einzelnen Ideen auf und erstellen Sie eine Broschüre zu den Ideen.

Fordítás:

A jövő bankja

Találjanak ki egy olyan banki szolgáltatást/terméket, amely arra ösztönzi a jövőbeli ügyfeleket, hogy számlát nyissanak a banknál. Sorolják fel az egyes ötletek előnyeit, és készítsenek brosúrát az ötletekről.

2. verzió

Eredeti feladatkiírás:

Studentenangebote entwickeln

Erfinden Sie eine Dienstleistung/ein Produkt, weswegen es sich für Student:innen lohnt eine andere Bank zu wählen. Zählen Sie überzeugend die Vorteile des neuen Produktes/der neuen Dienstleistung auf. Erstellen Sie auch ein Flugblatt oder eine Broschüre, das/die für die neue Dienstleistung/das neue Produkt wirbt.

Fordítás:

Hallgatói ajánlatok kidolgozása

Találjanak ki egy olyan szolgáltatást/terméket, amely miatt a diákoknak megéri más bankot választaniuk. Sorolják fel meggyőzően az új termék/szolgáltatás előnyeit. Készítsenek szórólapot vagy brosúrát is, amely az új szolgáltatást/terméket népszerűsíti.

Problémamegoldó feladatok szakértői értékeléseinek áttekintő táblázata

Haladó csoport 1. (CSE – KER B1 szint)

Team	Szakmai tartalom	Nyelvezet	Prezentáció (jegy+indoklás)	Brosúra (jegy+indoklás)	Végző jegy
1. Intelligente Bankkarte	3 (nem elég átgondolt, nem világos a működése, nem jön át az üzenet, ismétléseket tartalmaz)	3 (nyelvezete sem egységes)	3 (közepes) Egyáltalán nem egységes és nem igényes a grafikai megjelenítés)	3 (közepes)	3 (közepes)
2. Future Invest	4 (üzenet világos, de nem elég részletes, termékírás felületes)	4 (néhány helyen túl bonyolult vagy hosszú megfogalmazás egy rövid prézihez képest)	4 (jó) Design nem elég egységes	3 (old school, nem illik a termékhez, túl hosszú a szöveges rész)	3/4 (közepes-jó)
3. Bankenprojekt / Studi-Flex	4 (üzenet világos, de nem elég részletes, termékírás felületes)	4 (vannak benne elírások, helyesírási hibák, pár helyen rossz szóhasználat)	4 (jó) A design egységes, letisztult	3-4 (képek és az egész grafikai hangulata nincsen összhangban a termékkel, annak célcsoportjával)	4 (jó)
4. Bank der Zukunft	4 (egyenként átgondolt, üzenet világos, de nem elég egységes és részletes)	3 (több elírás, helyesírási hiba, fogalmazási hibák)	3/4 A design sem képi, sem pedig betűtípus használatában nem egységes	5 (egységes, célcsoportnak megfelelő)	4 (jó)
5. Studentenangebote entwickeln	(5) A látottak közül a legjobb, jól felépített és nem túl vázlatos, hanem van benne értelmezhető tartalom. Külön kiemelném, hogy megjelölték a forrást, az természetes, hogy nem kell mindent magunktól kitalálni, sőt..., de ehhez formailag, tartalmilag és erkölcsileg is megvannak a szabályai, azaz, ha átvesszünk tartalmat, akkor legyen ott, hogy kitől/mitől - ezt szem az összes csoport rajtuk kívül elfelejtette, pedig nyilvánvalóan a legtöbb esetben volt átemelt tartalom	4/5	4 Vizuallyan ez sem elég átgondolt és egységes, vannak benne jó ötletek, de nem egységes. Az utolsó dia kifejezetten kilóg a sorból	4 (van benne elírás és nyelvtani hiba, illetve nem teljesen fedi a grafika a célcsoportot, azaz picit unalmas a felépítése, nem szerencsés a kép sem, több grafikát is elbirna, akkor látványában dinamikusabb/fiatalosabb lenne)	4/5 (jó-jeles)

Haladó csoport 2. (KA – KER B1 szint)

Team	Szakmai tartalom	Nyelvezet	Prezentáció (jegy+indoklás)	Brosúra (jegy+indoklás)	Végső jegy
1. Studentenkontó	Az ötlet jó, termék és célcsoport egyértelműen kapcsolódnak	Célcsoporthoz illeszkedik	1 (hiányzik)	5 (egységes, illik a választott grafika a célcsoporthoz, hiányzik pár alapinfó pl. elérhetőség)	4 (jó)
2. Bank der Zukunft	Nem derül ki, hogy mi a termék vagy annak erősségei, nincsen átgondolva valójában	Világos és egyértelmű, picit körülményes talán	1 (hiányzik)	4 (modern szolgáltatáshoz old school grafikát választottak, de egyébként áttekinthető és egységes)	3/4 (közepes-jó)
3. Team 3	Jó, érthető, túl részletes	Alapvetően rendben lenne, de sajnos túl hosszú egy prezihez és vannak benne nyelvtani hibák, nyelvezete körülményes	2-3 (sajnos bár több munkát tettek bele, mint a többiek, de a Word formátum nem alkalmas egy prezentációhoz, az maximum tervezetnek elegendő.)	3-4 (grafika alapvetően ok, de a szöveges rész elkapkodott, nincsen átgondolva és túl hosszú)	3/4 (közepes-jó)
4. Team 4	Jó az ötlet, de elnagyolt a bemutatás	Világos, átjön az üzenet	3-4 (túl rövid, hiányoznak a fotó és/vagy grafikai elemek, a tisztán szöveg unalmas és elnagyoltnak tűnik, színvilága ok)	1 (hiányzik)	3 (közepes)
5. Team 5	Semmi újdonság, ez már most is létezik	Világos, egyértelmű, de túl hosszú, ez már inkább egy részletes termék-leírás, nem pedig egy prezentáció	3 (Word formátum nem alkalmas egy prezentációhoz, az maximum tervezetnek elegendő, nyelvezet körülményes, túl hosszú, a számozás "a" nem egységes, egyébként egyszerű és letisztult, ami még jó is lehetne rövidebb szövegekkel és ppt-ben)	1 (hiányzik)	3 (közepes)
6. Bankapp	Nincsen eléggé átgondolva, nem elég strukturált	Jól követhető, egyértelmű	Színvilág és grafika dinamikus, de sajnos nem egyértelmű, hogy ez egy nagyon rövid prezi vagy 2 oldalas flyerről van szó, nincsen se eleje (pl. cím), se vége (pl. elérhetőség)	Színvilág és grafika dinamikus, de sajnos nem egyértelmű, hogy ez egy nagyon rövid prezi vagy 2 oldalas flyerről van szó, nincsen se eleje (pl. cím), se vége (pl. elérhetőség)	3 (közepes)
7. Team 7	Rövid, érthető, világosan strukturált	Rövid, érthető	1 (hiányzik)	5 (áttekinthető, minden fontos infót tartalmaz, grafikája illik a célcsoport igényeihez)	3/4 (közepes-jó)
8. Team 8	Ez maximum egy vázlat kezdete lehetne, nagyon kevés. Hiába Preziben próbálta az illető elkészíteni, ez ebben az esetben nem plusz	-	Prezi + flyer: nem egyértelmű számomra, hogy ez melyiknek indult	Prezi + flyer: nem egyértelmű számomra, hogy ez melyiknek indult	2 (elégseges)