

## TANÍTÓJELÖLTEK KOMPETENCIAÉRZÉSÉNEK TANULMÁNYI ÉS TÁRSAS MEGHATÁROZÓI

**KOLTÓI LILLA**

a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának adjunktusa  
koltoi.lilla@kre.hu

---

*A kompetenciák fejlődésének mértéke a hallgatói sikeresség egyik fontos mutatója. A hallgatói sikeresség modelljei szerint a sikerességet, a hallgatók fejlődését alapvetően a tanulmányi és társas bevonódás segíti elő (Tinto, 1993; Weidman és mtsai, 2001). Ebből kiindulva azt a kutatási célt tűztem ki, hogy a hallgatói kompetenciák, valamint akadémiai és társas meghatározók közötti kapcsolatot elemezzem. A kutatásban a szubjektív kompetenciaérzés konstrukciójával dolgoztam egyrészt Bandura (1993) kutatásaira, másrészt Ryan és Deci (2000) öndeterminációs elméletére alapozva. A kutatásban a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának nappali tagozatos tanító szakos hallgatói vettek részt (n = 199). Az eredmények szerint a tanulmányi tényezők nagyobb mértékben határozzák meg a kompetenciák észlelését, mint a társas tényezők. Az útvonalelemzés szerint a tanulmányi és társas meghatározók az általános kompetenciákon keresztül hatnak a pedagógiai kompetenciákra.*

---

### **Bevezetés**

A felsőoktatási kutatásokban egyre gyakrabban találkozunk a hallgatói kompetenciák leírásával, mérésével, a felsőoktatási intézmények vezetői egyre inkább támaszkodnak a kompetenciamérések eredményeire (Kiss, 2010b). A különböző felsőoktatási képzések követelményét is egyre gyakrabban a szükséges kompetenciák leírásával adják meg. A hallgatói kompetenciamérés előnye, hogy egyrészt visszajelzést ad a felsőoktatási intézményeknek az oktatói munka eredményességéről, a hallgatók képességeiről. Az általános és specifikus kompetenciák vizsgálata lehetővé teszi, hogy a hallgatók lehetséges teljesítményével kapcsolatosan elvárásokat fogalmazzunk meg, megvizsgáljuk, hogy a tanulás során használt és fejlesztett képességeik mennyire segítik elő a tanulmányi sikerességüket, a választott szakmára való felkészülésüket. Másrészt a kompetenciamérések eredményei alapján a hallgatók is tájékozódhatnak azokról a képességeikről, amelyek szükségesek az általuk választott pályához. Ha bemeneti mérésnek végezzük, képet kapunk a tanulmányaikat megkezdő hallgatók képességeiről, és az intézmény elő tudja készíteni a hallgatók fejlesztését a szükséges területeken. Ha kimeneti mérésnek végezzük a kompetenciamérést, akkor a képzés eredményességét, a képzés hozzáadott értékét láthatjuk az eredményekben. A munkaadók oldaláról tekintve ugyancsak hasznos az elvárt hallgatói kompetenciák megfogalmazása, hiszen így segítik elő a friss diplomások zökkenőmentesebb

beilleszkedését a munka világába (Kiss, 2010a). A CHEERS felmérés szerint a szakmai sikeresség mutatói között nagy szerepet játszanak a diplomaszerzésig elsajátított kompetenciák, megkönnyítik a diplomaszerzés és munkába állás átmenetét (Schomburg, 2010).

### A kompetenciáról

A kompetenciának nincs egységes értelmezése, a fogalom meghatározásának nehézsége mellett szintén problémát jelent az operacionalizálás is, milyen eszközzel, a viselkedés melyik szintjét kell vizsgálni (Elliot – Dweck, 2005). A kompetencia értelmezését nehezíti az is, hogy több tudományterületen többféleképpen használják. A viselkedés sok szintjén használják a fogalmát: az egészen konkrét cselekvésektől (például: a dugót betenni a lyukba), a speciális eredményektől (például: egy teszten elért eredmény) a képességek jól beazonosítható mintázatán át (például: zongorázás), az átfogó jellemzőkig (például: intelligencia) és összetett jelenségekig (például: élet) (Elliot – Dweck, 2005).

A kompetenciát alapvető pszichológiai szükségletként megközelítő újabb elméletek (például: Skinner, 1995; Elliot és mtsai, 2002) kiemelik, hogy a kompetencia a hétköznapi élet minden területén hat, befolyásolja a kogníciót és a viselkedést kultúrától és életkortól függetlenül. Ilyen értelemben a kompetencia alapvető eleme a személyiség- és szubjektív jóllét elméleteknek (Elliot – Dweck, 2005). A kompetencia-megközelítések másik nagy csoportját azok a meghatározások és modellek alkotják (például: Weinert, 2001; Sternberg, 2005; Banta, 2001), amelyek a hangsúlyt a teljesítményhez szükséges képességekre helyezik. A kompetenciát olyan képességek összességének tartják, amelyek lehetővé teszik a magas szintű teljesítményt egy adott területen.

Bár a kompetencia eredendően pszichológiai konstruktum, mára multidiszciplináris fogalommá vált. Különböző tudományterületeken foglalkoznak vele, de elsősorban a pedagógiai kutatásokban jelent meg markánsan, ahol leginkább a képességalapú megközelítés a jellemző. A felsőoktatási kompetenciamérések egyik fontos célja a képzés – munkaerőpiac közötti átmenet megkönnyítése, ezért ezen a területen szintén a képességalapú megközelítés lett a domináns, erre jó példa az alábbiakban bemutatott *Tuning projekt*.

### A kompetenciák osztályozása

Ahogy minden osztályozás, a kompetenciák osztályba sorolása is mesterséges, leegyszerűsítő, problematikus (Allen és mtsai, 2005). A legalapvetőbb felosztás Becker nevéhez köthető. Munkahelyi kontextusban gondolkodva megkülönböztette az általános kompetenciákat, amelyek bármely szervezetben bármely pozícióban használhatók, a speciális kompetenciáktól, amelyek lehetnek cégspecifikusak vagy terület-, illetve feladatspecifikusak (Elliot és mtsai, 2005). Az általános és specifikus

kompetenciák nagyban összefüggnek, de jelentőségüket eltérően értékelik a kutatók. Vannak kutatások, melyek az általános kompetenciák fontosságát hangsúlyozzák (*Klein és mtsai, 2011*), míg *Weinert (2001)* szerint a kognitív tudományok azt bizonyítják, hogy a kontextusfüggő, specifikus kompetenciák fontos szerepet játszanak a nehéz feladatok megoldásában, és az általános kompetenciák nem pótolják a speciális kompetenciák hiányát. Az általános kompetenciákat lehet specifikus kontextusban mérni (például: problémamegoldás), és a specifikus kompetenciák magukba foglalják, illetve feltételezik az általános kompetenciákat (*Allen és mtsai, 2005*).

### **Kompetenciaosztályozási rendszerek**

Az Európai Unióban látunk törekvéseket egy egységes, közös kompetencialeltár, kompetenciakatalógus kialakítására a nemzetközi programok, fejlesztések összehangolása, a hatékony felsőoktatási képzés érdekében. A közös kompetenciakatalógus, például az ESCO, a Tuning projekt vagy az OECD kompetencialistája, a DeSeCo kompetenciarendszere akár alapot is teremthet a képzési programok egységes leírására, a kompatibilitás megalapozásához (*Kiss – Répáczki, 2012*).

### **A Tuning projekt modellje<sup>1</sup>**

A Tuning projekt előzménye a Deusto Egyetem kezdeményezésére induló átfogó kutatás volt 2000-ben. Ez az egyetemi kezdeményezés találkozott más európai egyetemek kezdeményezésével a felsőoktatás megújítására, így a Deusto és Gröningen Egyetem vezetésével útjára indult a Tuning projekt. Ma már több mint 200 európai egyetem csatlakozott a programhoz, és Latin-Amerikában, valamint Ázsiában is elindították a projektet. A kutatás fő célja a munkaadók pályakezdőkkel szembeni elvárásainak feltérképezése volt, illetve azoknak a kompetenciáknak a beazonosítása, amelyek megkönnyítik a felsőoktatás – munkába állás átmenetet.

A kompetenciákon alapuló tanulási megközelítés a tanulási folyamatot is átalakítja. A folyamat a tanuló autonómiájára és felelősségérzetére fókuszál (Tuning Competence Based Learning). A Tuning projekt modellje hangsúlyozza, hogy a sikeres hallgatói pályafutás nem csak az intellektuális teljesítőképességen múlik, hanem a hallgatói attitűdökön, motiváción, tanulási szokásokon, összességében a hallgatók tanulás iránti elkötelezettségére is nagy szükség van. A modell alapja a hallgató személyiségfejlődése, a hallgatók felelősségérzetének és elköteleződésének fokozatos növekedése a felsőfokú tanulmányaik alatt. A tanulás elősegíti a személyiségfejlődést és a személyes autonómiát. A modell szerint a felsőfokú végzettségűeket a gondolkodásmódjuk különbözteti meg azoktól, akik nem

---

<sup>1</sup> [www.unideusto.org/tuningeu/](http://www.unideusto.org/tuningeu/) Letöltés ideje: 2017. szeptember 12.

rendelkeznek diplomával, ezért az egyetemek egyik legfontosabb feladata a logikai – érvelő, jól strukturált – gondolkodás kialakítása. Ahhoz, hogy a társadalomban és a munkahelyen megtalálják a hallgatók majd a helyüket, szükséges instrumentális, interperszonális és rendszerszintű kompetenciákra szert tenniük, így az egyetemeknek is e kompetenciák fejlesztésére kell koncentrálni. Ezt igazolták a Tuning projekt kutatási eredményei is, amelyek azt mutatják, hogy a generikus (ún. átvihető) kompetenciák iránti munkaadói elvárások nagyobbak, mint a szakmaspecifikusak iránti elvárások (González – Wagenaar, 2008; Sánchez – Ruiz, 2008; Derényi, 2010).

A projekt kompetenciaosztályozása is az általános, vagyis generikus és specifikus alapfelosztáson alapul (1. táblázat). A generikus kompetenciákat három csoportra osztják: instrumentális, interperszonális és rendszerszintű kompetenciák, amelyeket még további alcsoportokra osztanak (González – Wagenaar, 2008; Sánchez – Ruiz, 2008).

2. táblázat: A generikus kompetenciák felosztása a Tuning projekt szerint (Forrás: saját táblázat a Tuning General Borchure (Sánchez – Ruiz, 2008) alapján)

Instrumentális	kognitív	analitikus, szisztematikus, analógiás stb. gondolkodás, kritikai képességek
	módszertani	időgazdálkodás, problémamegoldás, tervezés
	technológiai	IKT eszközök használata a munkában, adatbázisok kezelése
	nyelvi	szóbeli és írásbeli kommunikáció, idegen nyelv ismerete
Interperszonális	egyéni	önmotiválás, alkalmazkodás a környezethez, etikai érzék, interkulturalitás
	társas	csapatmunka, konfliktusmegoldás, személyközi kommunikáció
Rendszerszintű	szervezeti	projektmenedzsment, minőségorientáltság
	vállalkozói	kreativitás, vállalkozói szellem, innováció
	vezetői	teljesítményorientáltság, vezetés

A generikus kompetenciák legfőbb jellemzői a multifunkcionalitás, transzferálhatóság, magasabb szintű mentális komplexitásra utalás, multidimenzionalitás. Az általános kompetenciák segítik a megküzdést a komplexitással (González – Wagenaar, 2008; Sánchez – Ruiz, 2008).

Az általános kompetenciák leírása és osztályozása mellett kilenc tudományterület speciális kompetenciáit dolgozták ki: közgazdaságtan, kémia, matematika, ápolástan, fizika, Európai Unió tanulmányok, pedagógia, történelem, földrajz.

### **Hallgatói kompetenciaérzés**

A sikeres hallgatói életút alakulásában meghatározó szerepe van a hallgatók vélekedéseinek a saját képességeiről, a hallgatók önreflexióinak. A szakmához való viszonyulást, a szakmai sikerességet nagyban befolyásolják a képességekről alkotott énépercepciók. A kutatásban a tényleges kompetenciák helyett az észlelt kompetenciákat vizsgálom. Egyrészt abból a bandurái megállapításból indultam ki, hogy az egyén önmagáról alkotott percepciói jobb bejósolói a viselkedésének, mint a tényleges képességei (*Bandura, 1993*), mert az énépercepció aktív alakítója a teljesítménynek (*Bong – Clarck, 1999*). Másrészt egy korábbi, a munkatársaimmal végzett közös kutatásunkban arra találtunk bizonyítékot, hogy gyakran tévesek a hallgatók kompetenciákról alkotott percepciói. A kutatás nemcsak arra világított rá, hogy a bejövő hallgatók kompetenciái egyes területeken fejlesztésre szorulnak, hanem az is kiderült, hogy a hallgatók tényleges kompetenciái és önreflexiói nincsenek összhangban, a hallgatók gyakran alulértékelik a képességeiket, és ez kedvezőtlenül befolyásolja az akadémiai teljesítményüket (*Hercz és mtsai, 2013*). Erre alapozva lényegesnek gondolom a tényleges kompetenciák mellett a hallgatói percepciók vizsgálatát.

A kompetenciaérzés kifejezésben kihangsúlyozódik, hogy az észlelés kognitív aspektusa mellett ugyanolyan fontos a percepció affektív komponense is, amely szintén kihat a hallgatók eredményességére. Ez összhangban van azzal, amit *Ryan és Deci (2002)* öndeterminációs elméletük kapcsán kiemelt, azaz a kompetencia érzése fontosabb, meghatározóbb az egyén fejlődése szempontjából, mint annak tudása, hogy milyen képességeknek van birtokában.

### **Hallgatói sikeresség**

A sikeresség külső mutatójaként tartják számon a diplomaszerzéstől az elhelyezkedésig számított idő hosszát, a munkahelyi beválást, de ide sorolható a piacképes tudás és a munkához szükséges kompetenciák színvonala (*Kiss, 2010a; Pusztai, 2011*). Ha a felsőoktatási intézmények működését vesszük alapul, a sikeres hallgató az, aki benn tud maradni a rendszerben, a követelményeket időben tudja teljesíteni, és a belépéskori tudás- és képességszintjét meghaladja a kilépéskori, vagyis személyes fejlődés tapasztalható nála (*Banta – Pike, 2007; Pusztai, 2011*). A hallgató sikeressége az eredményességét is magában foglalja, így a hallgatói sikeresség kifejezhető a tanulmányi teljesítmény olyan objektív mutatóival, mint az osztályzat, tanulmányi átlag, a tanulmányok melletti kitartás (*Astin, 1993*;

*Pascarella – Terezini, 2005; Pike – Kuh, 2005b*). Mások a képességek és kompetenciák fejlődésének mutatóival ragadják meg a fogalmat (*Pike – Kuh, 2005a; Carini és mtsai, 2006*). Ha a különböző megközelítéseket ötvözzük, akkor azt mondhatjuk, hogy a hallgató akkor sikeres, ha jó színvonalú, piacképes szaktudással, megfelelő szintű szakmai és személyes kompetenciákkal lép ki a felsőoktatásból, illetve a megszerzett tudását és a képességeit kamatoztatni tudja a későbbi munkájában. A hallgató személyes és szakmai fejlődését nagyban elősegíti, ha képességeinek megfelelő kihívást jelent a felsőoktatási képzés, megélheti kompetenciáinak fejlődését, így a felsőoktatási intézmények ezt szem előtt tartva alapozhatják meg hallgatóik pszichológiai jóllétét, ami viszont csökkentheti a lemorzsolódás esélyét.

Több faktor is beazonosítható a hallgatói sikeresség hátterében. A bevonódási és hallgatói szocializációs modellekben fontos elemként jelenik meg a hallgatók tanulmányi és társas integrációja (például: *Tinto, 1993; Weidman, 2001*). A társas és tanulmányi integráció egymástól nem függetlenek, a csoporthoz tartozás igénye és képessége részben attól is függ, hogy képes-e a hallgató teljesíteni az adott tanulmányi szintet. Ehhez kellene megfelelő, kognitív képességek, valamint idő és energia. Az intézményi tapasztalatok közvetlenül hatnak a kitartásra, és közvetetten hatnak a tanulmányi és társas integráción keresztül. Az a hallgató, aki bennmarad a képzésben és befejezi a tanulmányait, sikeresen vesz részt a hallgatói közösségben is. Aki tanórán kívüli tevékenységekben is részt vesz, aki kötődik a társakhoz és az oktatókhoz, valószínűleg sikeresebb lesz a tanulmányi teljesítményében is (*Tinto, 1993*).

A tanulmányi és társas integráció mellett az aktív tanulásnak is meghatározó szerepe van a sikerességben. *Chickering (1974)* a tanulmányi és társas tevékenységekben való aktív részvételt a hatékony tanulás feltételeként, a különböző élmények egy értelmes egészé váló integrálásaként határozta meg. *Tinto (1993)* integrációs modelljében a hallgatók aktív résztvevői a bevonódási folyamatnak. Az aktív tanulmányi részvételnek fontos szerepe van a hallgatók integrációjában, különös tekintettel az osztálytermi, kurzusokon folytatott munkára, főleg a különböző feladatok megoldása közben a társakkal folytatott interakcióknak tulajdonít nagy jelentőséget. A kooperatív tanulás, a tanuló közösségek fokozzák a hallgatók bevonódását, ezáltal nagyobb erőfeszítést tesznek a hallgatók, így hatékonyabbá és eredményesebbé válik a tanulás is. *Braxton és mtsai (2000)* szintén abból a tinto megállapításból indultak ki, hogy a társas integráció az osztályteremben történik, mert a tanterem jelenti a kaput a társas és akadémiai közösség felé. Kutatási eredményeik szintén azt mutatják, hogy az aktív tanulási formák alkalmazása a kurzusokon (például: órai viták, kérdések, megbeszélések, kooperatív tanulás, szerepjáték) pozitívan hat a hallgatók bevonódására, az aktív tanulás az akadémiai integráció előzményének tekinthető. Következésképpen pozitívan befolyásolja az intézmény iránti elköteleződést és a képzésben maradás melletti döntést, illetve alakítja a hallgatók bevonódás mértékéről alkotott

percepcióit. Az aktív tanulás és más osztálytermi tanítási gyakorlat az integrációra gyakorolt hatás forrását jelenti, és nem magát az integrációt (*Braxton és mtsai, 2000*).

Azoknak a hallgatóknak, akik rendszeresen aktív tanulási formákkal tanulnak, az önpercepciói is változnak: a tudásuk gyarapodása és az óra anyagának jobb megértése miatt az órai munkájukat hasznosnak, jutalmazónak látják. Ezek a percepciók arra motiválják a hallgatókat, hogy még több pszichológiai energiát fektessenek a csoporttagságuk megerősítésébe (*Braxton és mtsai, 2000; Braxton és mtsai, 2008*). Az aktív tanulási formák elősegítik a hallgatók közötti interakciók kialakulását a kurzusokon (*Tinto, 2007*), és ezek a kurzusokon létrejött interakciók vezetnek a kurzusokon kívüli társas kapcsolatok, barátságok kialakulásához, a társas támogatáshoz (*Braxton és mtsai, 2008*).

### **A kutatás célja, módszerei**

A vizsgálat fő célja az észlelt hallgatói kompetenciák társas és tanulmányi meghatározóinak beazonosítása a tintoi elméletből kiindulva, azaz annak az elemzése, hogy a bevonódás mely tényezői a legfontosabb változók. Azt feltételeztem, hogy a tanulmányi és társas tényezők egyaránt meghatározzák az általános és specifikus (a vizsgálatban pedagógiai) kompetenciák észlelését.

A tanulmányi háttér meghatározó tényezői közül egyrészt a tanulmányi átlagot és a szerzett krediteket használtam, amelyekből egy objektív tanulmányi mutatót, az átlagos kreditmutatót képeztem<sup>2</sup>. Emellett szubjektív mutatókat is alkalmaztam, a hallgatók észlelt főiskolai énhatékonyságát és aktív tanulásról alkotott percepcióit mértem. Az előbbit az Owen-féle Főiskolai tanulmányi énhatékonyság skálával, míg az utóbbit az NSSE Aktív – kollaboratív tanulás alskálájával mértem.

A társas háttértényezők vizsgálatára objektív változóként a hallgatók főiskolai kurzusokon kívüli elfoglaltságainak, különböző főiskolai programokba való bevonódásának változóját használtam. A kérdőívben azokat főiskolai tevékenységet adtam meg, amelyek a karon elérhetőek, különböző tudományos és művészeti műhelyhez kapcsolódnak. Szubjektív változóként a főiskolai társas kapcsolatok értékelését használtam, amelyet az NSSE Támogató főiskolai környezet alskálájával mértem. Ezek mellett a vizsgálatba bevontam a hallgatók értékelitetségét is, mivel a hallgatói sikerességben a szükséges normák, értékrend elsajátítása is fontos tényező. *Váriné (1987)* meghatározása szerint „az értékek olyan társadalom-, illetve kultúrspecifikus eszmei objektívációk”, amelyekben az ember és a társadalom közötti kapocs megragadható, az egyén értékelő viszonya világhoz és önmagához kifejezhető. A Schwartz-féle értékskálát használtam a vizsgálatban.

Az általános és pedagógiai kompetenciákat a Tuning project skáláival mértem (Generic Competence Scale, illetve Education Scale). A pedagógiai kompetencia

---

<sup>2</sup> Megszerzett kreditek és a félévek számának hányadosát a tanulmányi átlaggal azonos skálájúvá alakítottam, majd a tanulmányi átlag és az így kapott kreditmutató átlagát vettem.

percepciójának mérésére alkalmaztam egy másik mérőeszközt is. A Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar tanító szakának képzési kimeneti követelményei kompetenciákban vannak megfogalmazva, ezért skálává átalakítva mérőeszközként használtam.

### Minta

A kutatást a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karán végeztem. A vizsgálatban nappali tagozatos tanító szakos hallgatók vettek részt. A kitöltési hajlandóság nagy volt, az aktív fél éves hallgatók több mint 95%-a töltötte ki a teszteket (n=199). A kutatás mintája viszonylag homogén a demográfiai háttérváltozók szerint: a hallgatók nagy része vidéki kisvárosból vagy falvakból származó nő, aki első helyen jelölte meg a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karát.

### Eredmények

A *tanulmányi meghatározók* átlag és szórás értékei azt mutatják, hogy a minta viszonylag homogén. A tanulmányi énhatékonyság és aktív tanulásértékei arra utalnak, hogy a tanítójelöltek inkább pozitívan értékelik magukat az adott dimenziókban (2. táblázat).

2. táblázat: Az átlagos kreditmutató átlaga és szórása

<i>Tanulmányi változók</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Átlagos kreditmutató (5 fokú Likert skálán)	3,75	0,39
Főisk. tanulm. énhatékonyság (5 fokú Likert skálán)	3,75	0,44
Aktív tanulás (4 fokú Likert skálán)	2,31	0,44

Az aktív tanulás itemeinek faktorelemzésével három faktort kaptam: az első faktor az oktatókkal való kapcsolatra vonatkozó állításokat, a második a hallgatótársakkal való közös tevékenységet leíró állításokat és a harmadik az otthoni készüléssel járó feladatokra vonatkozó itemeket tömöríti.

A *társas változók* közül a Kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságok esetében 10 kategória szerepelt a kérdőívben (3. táblázat). A gyakorisági táblázat azt mutatja, hogy a hallgatók kevés programban vesznek részt (átlag 1,35; szórás:1), még a sport és a főiskolai bulik is csak kevesebb, mint a hallgatók felét vonzzák. Ennek a magyarázata a tanítójelöltek túlterheltsége (a magas heti óraszám mellett gyakorlat is van) és az, hogy a hallgatók nagy része ingázik, ezért a hagyományosan a későbbi időpontokban kezdődő elfoglaltságokra nem tudnak elmenni.



## 3. táblázat: Az átlagos kreditmutató átlaga és szórása

<i>Sport</i>	<i>Zene</i>	<i>Dráma</i>	<i>HÖK</i>	<i>Rendez.</i>	<i>Tutor</i>	<i>TDK</i>	<i>Szakkoll.</i>	<i>Buli</i>	<i>Egyéb</i>
82	31	24	3	21	9	10	5	69	15

A főiskolai társas kapcsolatok esetében a tanítójelölteknek értékelni kellett, milyen viszonyban vannak a főiskolai csoporttársaikkal, oktatóikkal és az adminisztratív dolgozókkal. Hétfokú skálán ítélték meg a hallgatók, mennyire barátságos, támogató a kapcsolat. Az átlagok viszonylag magas értékei arra utalnak, hogy a főiskola társas közegét pozitívnak érzékelik a hallgatók (4. táblázat).

## 4. táblázat: A hallgatók intézményi kapcsolati elégedettségének átlagai és szórásai

<i>Kapcsolat a hallgatókkal</i>		<i>Kapcsolat az oktatókkal</i>		<i>Kapcsolat a hivatalokkal</i>	
M	SD	M	SD	M	SD
5,93	1,04	5,14	1,20	4,24	1,29

A Schwartz-értékskála itemeit hatfokú skálán ítélték meg a válaszadók, skála összpontszáma az értékelítettséget mutatja meg. Az átlag és szórás értékei ( $M = 4,38$ ;  $SD = 0,46$ ) viszonylag magas értékelítettségre utalnak.

Az általános kompetenciák percepciója esetében a tanítójelöltek ötfokú skálán ítélték meg a kompetenciáikat. Az átlag és szórás ( $M = 3,79$ ;  $SD = 0,38$ ) azt mutatja, hogy a hallgatók a közepesnél jobbnak ítélik meg a kompetenciáikat. A faktorelemzés eredménye azt mutatja, hogy a faktorok száma ugyan megegyezik a Tuning projekt általános kompetenciák factorszámaival, viszont a faktorok tartalma némileg eltér az eredetitől, az itemek más struktúrában rendeződnek a három faktorba. Az első faktort az *Alapkompetenciák* faktorának neveztem el, amelyekre a felsőoktatásban tanuló hallgatóknak a sikeres hallgatói pályafutáshoz szükségük van. A második faktor a *Társas* faktor, amelybe belekerült a kreativitás is. A harmadik faktor az *Értelmiségi* lét kompetenciáit takarja, azaz olyan kompetenciákat, amelyek a felsőfokú végzettséggel rendelkezők szélesebb, társadalmi orientációjához kapcsolódnak. A legmagasabb értékeket az *Társas* kompetenciák dimenziójában találtam ( $M = 3,98$ ,  $SD = 0,54$ ), ennél alacsonyabb értéket mutatott az *Értelmiségi* dimenzió ( $M = 3,76$ ,  $SD = 0,46$ ) és az *Alapkompetenciák* percepciója ( $M = 3,72$ ,  $SD = 0,52$ ).

A *pedagógiai kompetencia* percepcióját a *Tuning projekt Education scale* magyar változatával és a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar tanító szakának képzési kimeneti követelményeiben megfogalmazott kompetenciákból kialakított *KKK* skála segítségével mértem, minkét esetben ötfokú Likert skálán ítélték meg az állításokat a hallgatók. Megnéztem a két pedagógiai kompetenciát mérő skála kapcsolatát, és erős korrelációt találtam ( $r = 0,776$ ;  $p < 0,000$ ), ezért egy

közös mutatót képeztem. A minta átlaga arra utal, hogy a tanítójelöltek a közepesnél valamivel jobbnak ítélik meg pedagógiai kompetenciáikat (5. táblázat).

5. táblázat: A Tuning projekt Education Scale, a KKK skála és a közös mutató átlaga és szórása

<i>Tuning Edu.</i>		<i>KKK</i>		<i>Pedagógiai komp.</i>	
M	SD	M	SD	M	SD
3,86	0,44	3,84	0,46	3,88	0,41

### A változók közötti összefüggések

Az észlelt általános kompetenciák és az észlelt pedagógiai kompetencia között erős, szignifikáns korreláció van ( $r = 0,737$ ;  $p < 0,000$ ). Az általános kompetencia faktorai szintén szignifikánsan korrelálnak a pedagógiai kompetenciával. Az Alapkompetenciák faktor mutatja a legerősebb kapcsolatot ( $r = 0,648$ ;  $p < 0,000$ ) az észlelt pedagógiai kompetenciával, de erős a kapcsolat az Értelmiségi faktoriall ( $r = 0,538$ ;  $p < 0,000$ ) is. A legkevésbé erős korreláció a pedagógiai kompetencia és a Társas faktor között van ( $r = 0,463$ ;  $p < 0,001$ ).

6. táblázat: Az általános és pedagógiai kompetenciák korrelációi a tanulmányi és társas meghatározókkal

	<i>Főisk. tan. énhatékonyság</i>	<i>Aktív tanulás</i>	<i>Főisk. társas kapcs.</i>	<i>Értéktelítettség</i>	<i>Kurzusokon kiv. elfogl.</i>
<i>Ált. komp.</i>	0,63***	0,57***	0,46**	0,35**	0,25**
<i>Ped. komp.</i>	0,46**	0,46**	0,40**	0,33**	0,18*

A tanulmányi meghatározók változói közül a főiskolai tanulmányi énhatékonyság mutatta a legerősebb szignifikáns kapcsolatot az észlelt általános és pedagógiai kompetenciákkal. Az aktív tanulás skálaátlagára szintén szignifikánsan korrelál a kompetenciákkal, de valamivel gyengébb a kapcsolat mind az általános kompetenciákkal, mind a pedagógiai kompetenciával (6. táblázat). Ha az észlelt kompetenciák és az aktív tanulás faktorainak a kapcsolatát vizsgáljuk, akkor is az látható, hogy erősebb a kapcsolat az általános kompetenciákkal, mint a pedagógiai kompetenciával. A legerősebb korreláció az Oktató faktor és az általános kompetenciák között van ( $r = 0,449$ ,  $p < 0,01$ ), az észlelt pedagógiai kompetencia esetében gyengébb, de szignifikáns kapcsolatot látunk  $r = 0,386$ ,  $p < 0,01$ ). Az általam képzett átlagos kreditmutató csak tendenciaszerű kapcsolatot mutatott a

kompetenciákkal: általános kompetenciákkal  $r = 0,196$ ,  $p < 0,05$ ; pedagógiai kompetenciával  $r = 0,166$ ,  $p < 0,05$  erősségű az összefüggés. Azonban az általános kompetencia Értelmiségi faktorával gyenge, de szignifikáns a korreláció ( $r = 0,214$ ;  $p < 0,01$ ).

A társas tényezők közül a kurzusokon kívüli elfoglaltságok csak az észlelt pedagógiai kompetenciával korreláltak, de ez a kapcsolat is gyenge. Az észlelt általános kompetenciákkal tendenciaszerű a kapcsolat (6. táblázat). A Schwartz értékskála átlagpontszáma szignifikánsan korrelál mind az általános kompetenciákkal, mind a pedagógiai kompetenciával (6. táblázat). A főiskolai kapcsolatok mutatója szignifikánsan korrelál az általános kompetenciákkal és a pedagógiai kompetenciával is (6. táblázat). Ha a főiskolai kapcsolatokat komponensei szerint vizsgáljuk, akkor az látható, hogy az oktatókkal való kapcsolat korrelál a legerősebben az általános és pedagógiai kompetenciák észlelésével ( $r = 0,455$ , illetve  $0,397$ ,  $p < 0,01$ ), de a hallgatókkal való kapcsolat esetében is szignifikáns, közepes erősségű a korreláció ( $r = 0,33$ , illetve  $0,298$ ,  $p < 0,01$ ). Ezek az eredmények a fontos szocializációs ágensek hatását tükrözik az énrpercepciókra.

### **Modell**

A korrelációs elemzések alapján modellbe szerveztem a változókat. Az eredményekből kiderült, hogy az észlelt kompetenciák feltételezett tanulmányi és társas meghatározói erősebben kapcsolódnak az általános kompetenciákhoz, mint a pedagógiai kompetenciához. Bár a változók oda-vissza hatnak egymásra, a modellben a feltételezett fő irányok szerepelnek. Így az általános kompetenciákra épül a pedagógiai kompetencia egyrészt a szakirodalmi megfontolások miatt, másrészt a tanulmányi, valamint társas meghatározók és a kompetenciák közötti korrelációk erőssége is afelé mutat, hogy a tanulmányi és társas tényezők az általános kompetenciák észlelésén keresztül hatnak. Ezért azt feltételeztem, hogy a tanulmányi és társas változók az általános kompetenciákon keresztül fejtik ki a hatásukat a pedagógiai kompetenciákra. A változók közötti kapcsolatot lineáris regresszióval és útvonalelemzéssel ellenőriztem, amelyhez az Amos 20 szoftvert használtam.

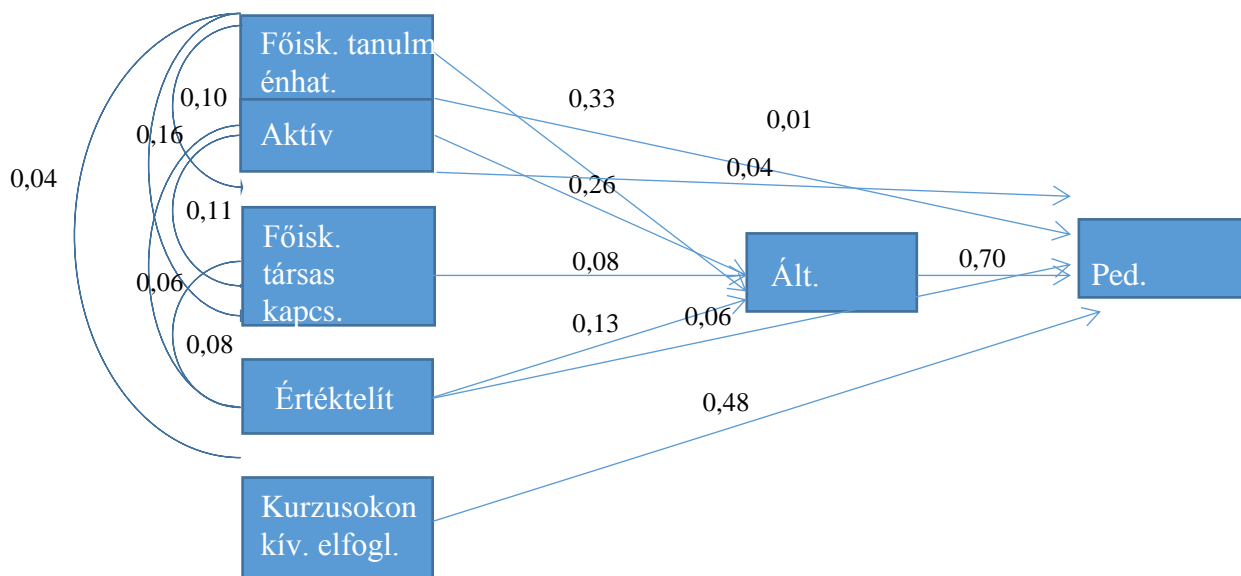
A korrelációs eredmények alapján a modellbe a főiskolai tanulmányi énhatékonyság, aktív tanulás, főiskolai kapcsolatok és az értéktelítettség (Schwartz skálaátlag) mutatóját vettem be. A modell jó ( $F = 54,95$ ;  $p = 0,000$ ), magyarázó ereje nagy (adjusted  $R^2 = 0,523$ ). Az együtthatók béta értékeiből és szignifikanciáiból az látszik, hogy a társas tényezők hatása valamivel gyengébb, mint a tanulmányi tényezőké (7. táblázat).

7. táblázat: Az általános kompetenciák társas és tanulmányi együttthatóinak értékei és szignifikanciái a lineáris regresszióban stepwise módszerrel

Modell		Nem standard. koefficiensek		Standard. koefficiens	t	szignif.
		B	Stand. hiba	Béta		
1	(konstans)	1,74	0,18		9,50	,000
	Főisk. énhát.	0,54	0,05	0,62	11,21	,000
2	(konstans)	1,61	0,17		9,39	,000
	Főisk. énhát.	,040	0,05	0,46	7,74	,000
	Aktív tanulás	0,29	0,05	0,34	5,79	,000
3	(konstans)	1,44	0,17		8,29	,000
	Főisk. énhát.	0,34	0,05	0,39	6,29	,000
	Aktív tanulás	0,27	0,05	0,32	5,50	,000
	Főisk. kapcsolatok	0,09	0,03	0,19	3,41	,001
4	(konstans)	1,00	0,22		4,50	,000
	Főisk. énhát.	0,33	0,05	0,37	6,22	,000
	Aktív tanulás	0,25	0,05	0,29	4,99	,000
	Főisk. kapcsolatok	0,08	0,02	0,17	3,13	,002
	Schwartz- értékek	0,13	0,04	0,16	3,09	,002

A tanulmányi és társas tényezők együttes hatását az észlelt pedagógiai kompetenciára szintén megnéztem. A modell szignifikáns, de magyarázó ereje kisebb ( $F = 26,61$ ;  $\text{adjusted } R^2 = 0,342$ ). Az együttthatók béta értékei is alacsonyabbak, kivéve a Schwartz-értékeket (Főiskolai énhatékonyság  $\beta = 0,217$ ; Aktív tanulás  $\beta = 0,245$ ; Főiskolai kapcsolatok  $\beta = 0,203$ ; Schwartz  $\beta = 0,179$ ).

Az útvonalelemzés megerősítette a lineáris regresszió eredményét. A 1. ábrából látható, hogy az észlelt általános kompetenciák nagymértékben meghatározzák az észlelt pedagógiai kompetenciát. Az együttthatók azt mutatják, hogy a tanulmányi meghatározók erősebb hatással vannak az észlelt általános kompetenciákra, mint a pedagógiaira. A főiskolai társas kapcsolatok magyarázóereje kisebb a vártnál, ebben a modellben ez a változó van legkisebb hatással (1. ábra). A tanulmányi változók közötti kovariancia értékei arra utalnak, hogy a változók egymásra is hatással vannak. Ez az értéktelítettség esetében mérsékelt erősségű, míg a kurzusokon kívüli elfoglaltságok esetében gyenge. A modell illeszkedési mutatóinak az értékei jók (CMIN/DF: 1,86; CFI: 0,996; RMSEA: 0,021), a modell elfogadható.



1. ábra: A modell útvonalelemzése

### Diszkusszió

A tanítójelöltek percepciói a képességeikről, a kompetenciáikról pozitív, a többség inkább elégedett a kompetenciái színvonalával, mint sem elégedetlen. Ezeknek a területeknek a vizsgálata azokat a képességeket célozza, amelyek a főiskolai sikeres pályafutáshoz nélkülözhetetlenek, így jól jelezheti a problémákat, illetve a fejlesztendő területeket. A korrelációs és útvonalelemzések alapján az mondható, hogy az észlelt kompetenciák szorosan összefüggnek, az általános kompetenciákra épül a pedagógiai.

A tanítójelöltek bevonódását vizsgáló kutatások eredményeihez hasonlóan (például: *Tinto, 1993; Pascarella – Terezini, 2005*) a jelen kutatási eredmények szerint is van kapcsolat a társas és tanulmányi változók között, a két tényezőcsoport egymással korrelálva, de egymástól függetlenül gyakorol hatást a kompetenciák percepciójára. A kutatási eredmények igazolták azt a feltevést, hogy a tanulmányi és társas bevonódás változói szignifikáns kapcsolatban állnak a kompetenciák észlelésével. Az eredmények szerint a meghatározók erősebb kapcsolatban vannak az általános kompetenciákkal, mint a pedagógiaival. Ez alól a kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságok változója volt a kivétel, mert ez a változó a pedagógiai

kompetenciával áll szignifikáns kapcsolatban, az általános kompetenciákkal nincs szignifikáns kapcsolata.

Összességében az mondható a tanulmányi és társas meghatározó tényezőkről, hogy a főiskolai tanulmányi énhatékonyság, az aktív tanulás, a főiskolai társas kapcsolatok minősége és a tanítójelöltek értéktelítettsége az általános kompetenciákra hatnak jobban, a pedagógiai kompetenciára inkább indirekt hatással vannak. A kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságok a pedagógiai kompetencia percepciójával állnak összefüggésben. A TDK és szakkollégiumi tevékenységben, tutor és mentor programban való részvétel valószínűleg a szakmai kompetenciák fejlődését segítik elő, de lehetséges, hogy a dráma- és zenei foglalkozásokon is célzottan a pedagógus pályára készülnek a hallgatók, így a szakmai kompetenciák fejlesztésére nagy hangsúlyt fektetnek azokban a tevékenységekben is. Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a tanítójelöltek aktív részvétele a kurzusokon, a főiskola tanulmányi és hallgatói életében – tulajdonképpen a tanulmányi és társas bevonódásuk –, jótékonyan hat a kompetenciáikra, minél aktívabbak a tanítójelöltek, annál pozitívabb a kompetenciáik percepciója.

Az eredmények alapján az mondható, hogy mindenféleképpen megfontolandó a pedagógusképzésben helyet adni olyan kurzusnak, kurzuson kívüli tevékenységnek, amely lehetőséget ad a tanítójelölteknek arra, hogy egy leendő pedagógusokból álló szakmai közösség aktív és hatékony tagjai legyenek. Mivel a személyes szakmai kapcsolatok fontos tényezői a hallgatói sikerességnek és a szakmai szocializációnak, ezért a tanítóképzésben érdemes lenne hallgatói csoportokat kialakítani, és a csoportokhoz mentorhallgatókat, esetleg mentortanárokat rendelni. A kutatási eredmények ez utóbbi fontosságát is igazolják, hiszen a hallgató – oktató kapcsolat nagyban hat a tanítójelöltek kompetenciaérezésére, vagyis az oktatókkal kialakított személyes szakmai kapcsolat elősegíti a pedagógussá válás folyamatát.

## Összegzés

A kutatással a tanítójelöltek percepcióinak összefüggéseit tártam fel, ami megfontolásra érdemes eredményeket hozott a hallgatói sikeresség további kutatásának szempontjából. A hallgatók támogatása érdekében a tárgyi, szakmai tudás fejlesztése mellett figyelmet kell fordítani a kompetenciáik fejlesztésére, hogy képessé tegye az intézmény a hallgatóit a hatékony működésre, a problémákkal való megküzdésre. Ehhez viszont szükség van a tanítójelöltek önismeretének, reflexív tudatosságának erősítésére, énfogalmuk, énképük differenciáltabb percepciójának kialakítására.

A hallgatói percepciók vizsgálatának ötvözése a tanulmányi teljesítményük, tényleges kompetenciáik kutatásával pontosabb képet adhatna a hallgatói sikerességet meghatározó tényezőkről. Egy szélesebb körű kutatás lehetővé tenné,

hogy a hallgatók fejlesztésére, sikerességük elősegítésére komplex, a hallgatók jellemzőinek és igényeinek megfelelő programokat dolgozzanak ki az intézmények.

## Irodalom

- Allen, J. – Ramaekers, G. – Velden, van der R. (2005): Measuring Competencies. In: Weerts, D. J. – Vidal, J. (eds): *Enhancing Alumni Research: European and American Perspectives, New Directions for Institutional Research*, Number 126, Jossey-Bass, San Francisco, 49-59.
- Astin, A. W. (1993): *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bandura, A. (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Banta, T. W. (2001): Assessing competences in higher education. In: Palomba, C. A. – Banta, T. W. (eds.): *Assessing student competence in accredited disciplines: pioneering approaches to assessment in higher education*. Stylus Publishing, Sterling, Virginia, Canada. Chapter I. <http://www.google.hu/books?id=9-6y5eOv7AC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=true> Letöltés ideje: 2017. január 15.
- Banta, T.W. – Pike, G. R. (2007): Revisiting the blind alley of value added. *Assessment Update*, 19 1:1-15.
- Bong, M. – Clark, R. E. (1999): Comparison between Self-Concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research. *Educational Psychologist*, 34 (3), 139-153.
- Braxton, J. M. – Milem, J. F. – Sullivan, A. V. (2000): The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 71 (5), 569–590.
- Braxton, J. M. – Jones, V. A. – Hirschy, A. S. – Hartely, H. V. (2008): The Role of Active Learning in College Student Persistence. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 115. 71-83.
- Carini, R. M. – Kuh, G. D. – Klein, S. P. (2006): Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, Vol 47, No.1. 1-32.
- Chickering, A. (1974): *Commuting versus residential students: Overcoming educational inequities of living off campus*. San Francisco: Jossey-Bass
- Derényi András (2010): A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. *Iskolakultúra*, 5-6. sz. 3-10.
- Elliot, A. J. – Dweck, C.S. (2005): Competence as the Core of Achievement Motivation. In: Elliot, A. J. - Dweck, C. S. (eds): *Handbook of Competence and Motivation*. The Guilford Press, New York
- Elliot, A. J. – McGregor, H. A. – Thrash, T. M. (2002): The need for competence. In: Deci, E. L. – Ryan, R. M. (eds): *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press, Rochester NY
- González, J. – Wagenaar, R. (eds. 2008): *Tuning Brochure, Universities' Contribution to Bologna Process*. Tuning Project

- Hercz Mária – Koltói Lilla – Pap-Szigeti Róbert (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási Műhely*, 1. sz. 83-99.
- Kiss István – Répáczki Rita (2012): *Új készségek és munkahelyek: a kompetencia megközelítésére épülő szolgáltatások szerepe a foglalkoztathatóság javításában*. Munkaerőpiacorientált felsőoktatás, TEMPUS.
- Kiss Paszkál (2010a): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss Paszkál (szerk.): *Diplomás Pályakövetés III, Kompetenciamérés a felsőoktatásban*, Educatio, 15-24.
- Kiss Paszkál (2010b): Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In: Kiss Paszkál (szerk.): *Diplomás Pályakövetés IV, Tematikus tanulmányok*, Educatio, 105-122.
- Klein, S. – Benjamin, R. – Shavelson, R. – Bolus, R. (2011): Felsőfokú Tanulási Eredmények Értékelése (CLA): Tények és hiedelmek. *Felsőoktatási Műhely*, 4. sz. 17-32.
- Koltói Lilla – Kiss Paszkál (2011): Értelmiségi utánpótlás - politikai jártasság és végzettség összefüggése a fiatal felnőttek között. *Felsőoktatási Műhely*, 4. sz. 81-94.
- Pascarella, E. T. – Terenzini, P. T. (2005): *How college affects students: Vol. 2. A third decade of research*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Pike, G. R. – Kuh, G. D. (2005a): A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, Vol. 46, No. 2, 185-209.
- Pike, G. R. – Kuh, G. D. (2005b): First- and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *Journal of Higher Education*. Vol.76, No.3, 276-300.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmezői közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2002): An overview of self-determination theory. In: Deci, E. L. – Ryan, R. M. (eds.): *Handbook of self-determination research*. 3-33. NY: University of Rochester Press, Rochester.
- Sánchez, A. V. – Ruiz, M. P. (2008): *Competence-based learning*. [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Book\\_Competence\\_Based\\_Learning.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Book_Competence_Based_Learning.pdf) Letöltés ideje: 2017. január 15.
- Skinner, E. A. (1995): *Perceived control, motivation, and coping*. CA: Sage Publications, Newbury Park.
- Sternberg, R. J. (2005): Intelligence, Competence, and Expertise. In: Elliot, A. J. – Dweck, C. S. (eds): *Handbook of Competence and Motivation*. The Guilford Press, New York. 15-30.
- Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8 (1), 1-19.
- Tinto, V. (1993): *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). IL: University of Chicago Press, Chicago.
- Schomburg, H. (2010): Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. In: Kiss Paszkál (szerk.): *Diplomás Pályakövetés III, Kompetenciamérés a felsőoktatásban*, Educatio, 25-47.
- Weidman, J.C. – Twale, D. – Stein, E. L. (2001): *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* Jossey-Bass, San Francisco.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S. – Salganik, L. H. (eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Wash.: Hofgreffe & Huber, Seattle. 45-65.