

# KISS PASZKÁL – LERNER NIKOLETT – LUKÁCS FRUZZSINA

## KOMPETENCIAVIZSGÁLATOK MÓDSZERTANA, ELSŐ TAPASZTALATOK

A praktikus útmutatóként is haszonnal forgatható előző tanulmány (*Palomba*, a jelen kötetben) fókuszában nem a szűken vett kompetencia, de nem is csak az ennél tágabb fogalomként használható tanulási eredmény mérése áll, általában a tanulási-tanítási folyamat értékeléséből kapunk izelítőt. Fontos körülmény, hogy a tanulási eredmények és kompetenciák mérése nem öncélúan áll egyre gyakrabban a vizsgáldások középpontjában, hanem a tanulási-tanítási folyamat olyan indikátoraiként, melyek leginkább illeszkednek a jelenlegi felsőoktatási rendszerhez, tágabb társadalmi körülményekhez.

A tudás megszerzésének, átadásának színterei megváltoztak, nem az iskola, hanem más társadalmi-szocializációs források, a nem-formális tanulás élethelyzetei kerülnek előtérbe. Az iskolán kívüli tudásra ma már nem tekinthetünk „naiv” tévképzetek halmazaként, hanem a formálisan megszerzethetőhöz mérhető, bár valószínűleg más elvek szerint, s talán nem is kellőképpen rendszerezett ismeretek halmazának kell elfogadnunk, a felsőfokú képzésbe beilleszteniük. Nem az iskola privilégiuma és kizárólagos kötelessége már a konstruktív életvitelhez, a társadalomban elért sikerekhez szükséges jártasságok fejlesztése sem. A tudás alapú gazdaság és társadalom divatos fogalmai ugyanakkor nem csak azt jelentik, hogy a gazdasági-társadalmi sikerek háttérében felértékelődik a tudás szerepe, de azt is, hogy piacosodnak az oktatáshoz, a tudás megszerzéséhez kapcsolódó tevékenységek maguk is. A felsőoktatási intézményeknek egymással és más képzési, önképzési formákkal élesedő versenyben kell megállniuk a helyüket.

Ezzel párhuzamosan megváltozott a diákpopuláció is. Meghosszabbodott a tanulással töltött idő, a középfokú végzettség egyre kevésbé jelenti az alapvető képességek fejlesztésének végét. Gyapardó számú (pl. kommunikációs, informatikai, idegen nyelvi, kulturális, társadalmi intézményekkel kapcsolatos) jártasságot igényel az egyre komplexebbé váló társadalom, sok okból csökken viszont az a tempó, ahogy ezek elsajátítása a felsőfokot megelőző szinteken megvalósul. Mindennek következtében a felsőoktatási intézményeknek az általános képességek fejlesztésére nagyobb súlyt kell helyezniük. Az itt folytatott tanulmányok nagyfokú flexibilitása és a későbbi életút várható többféle kimenete, a további fejlődés szükségessége jelöli ki a tanulás-tanítás kézenfekvő sikerkritériumaiként az általunk vizsgált jellemzőket. Ezen tényezők együttese miatt alkalmas különösen is a tanulási eredmény és az általános kompetenciák, a felsőoktatás által a személy boldogulásához hozzáadott érték mérésére.

A tanulási eredmény, a kompetencia és általában az értékelő kutatás módszereivel kapcsolatos jelen áttekintésünk kettős célt szolgál. A fontosabbik talán az, hogy segítsen az olvasónak egy saját értékelő kutatás megtervezésében, lebonyolításában. A nemzetközi tapasztalatokkal kapcsolatos ismereteink annyit érnek, amennyit itthon az intézményes gyakorlatba át tudunk ültetni belőlük. Emellett azt is látnunk kell, hogy minden módszernek megvannak a maga előnyei és korlátjai, jó, ha nem feledkezünk meg ezekről, mikor az eredményük alapján valóságos döntéseket hozunk, átalakítjuk egy szak, egy kar, egy intézmény gyakorlatát.

## A tanulási eredmények, kompetenciák értékelésének módszerei

A Nusche (2008) által készített, nemzeti szintű értékelő, kutatási rendszereket áttekintő tanulmány egyedül Braziliát mutatja be, mint ahol a diákok számára kötelező országos felmérés létezik a felsőoktatásban elsajátított tudás mérésére. A standardizálásra törekvés és a széles körű összehasonlítás célja mellett is számot kell azzal vetnünk, hogy nem lehet a tanulási eredmények egészét megragadni, ki kell választani egy-két olyan aspektusát a tanulásnak, ami a felsőoktatási intézmény által vagy nemzeti és nemzetközi szinten megfogalmazott célok szempontjából különösen fontos lehet. Az intézmények itt elsősorban a saját képzési céljaikat szokták mércéül állítani, de a különféle értékelési módszerekkel Dunát lehetne rekeszteni. Érdemes tehát néhány szempontot is keresni a rendszerezésükhöz, és ezzel együtt az előnyeik és hátrányaik bemutatásához.

Nusche (2008) összefoglaló tanulmánya szerint különböztessünk meg a kognitív és nem-kognitív tanulási eredményeket egymástól. Míg az előbbi a terület specifikus vagy általános tudást, problémamegoldási képességet jelent, addig az utóbbi a pszichoszociális- és identitásfejlődést, az önértékelés és a társkapcsolatok alakulását, az értékeket és attitűdöket érinti elsősorban.

Azután alapvető különbségek lehetnek az értékelés céljaiban, lehet egy pillanatfelvétel, de bizonyos időtávon átívelő fejlődés bemutatása is a cél. A hozzáadott értéket elsősorban összehasonlító vagy longitudinális vizsgálatokkal lehet mérni. Ennek a népszerű eljárásnak is vannak azonban korlátai. Nem küszöbölhető itt sem ki teljesen a külső hatás, az eleve jól teljesítő beérkezettek esetében plafonhatás lehet, míg a tanulmányaikat abbahagyók nehezen kontrollálható módon alakítják az összehasonlító és longitudinális elemzéseket egyaránt.

A közvetlen-közvetett értékelés különbségét már több példán láttuk, a CLA-t bemutattva Klein és munkatársai (jelen kötetben) részletesen elemzik is ezt. A direkt értékelő kutatások általában kognitív tanulási eredményeket vizsgálnak, bár Ausztráliában és Kanadában is közvetlen mérőeszközökkel igyekeztek mérni a személyközi viszonyok megértését. Közvetett elemzést végzünk, ha szubjektív válaszokon alapuló önbeszámolót kérünk a résztvevőktől, de akkor is, ha például a végzés utáni elhelyezkedési statisztikákból igyekszünk kiolvasni a fejlesztendő kompetenciákat.

Az értékelés ritkán kapcsolódik absztrakt kritériumok standardjaihoz, inkább norma alapú, azaz külső referenciaponttal nem rendelkező vagy összehasonlításra alapuló. A legtöbb helyen nem a teljes hallgatóságot kérdezik meg, hanem megfelelő szempontok alapján kiválasztott csoportjait. Ezek az eljárások inkább csoportszinten (képzési program, intézmény, nemzeti szabályozás) működnek azután jól, az egyéni különbségekben nagyobb hibaszázalékkal dolgoznak. Az eredményeket felhasználhatják formatív értékelésként, a változtatások, további tennivalókat igazíthatják ezekhez. De válhat szummatív értékeléssé is, melyben az intézményi vagy országos szintű összehasonlítás a cél.

## Saját értékelő módszerünkkel kapcsolatos tervek, első tapasztalatok bemutatása

Minden intézményfejlesztési, illetve intézmények közötti összehasonlítási célhoz sajátos mérési eljárások köthetők. A korábbi szakirodalmi áttekintés és kutatói tapasztalat alapján mi most egy lehetséges módszert mutatunk be. A célunk az, hogy kézzel fogható példát adjunk a lehetséges kutatási eszközökre, természetesen nem állítjuk ugyanakkor azt, hogy minden kutatási cél elérhető ezen az úton.

Az eszköz kialakításakor fontos szempont volt, hogy a korábban megismert közvetlen és közvetett értékelő módszereket integráljuk. A nemzetközi gyakorlat korábban alaposabban is megismert példáiban található indirekt (pl. CHEERS önkitöltős kérdőíve) és direkt eszközök (pl. CLA) egyaránt. Arra is láttunk példát, hogy a valós intézményi gyakorlat, mint az Egyesült Államokbeli VSA, ezeket együttesen használja. Mi is amellet döntöttünk, hogy nem elégszünk meg azzal, ha csak szubjektív beszámolókon keresztül, óhatatlanul sajátos torzításban kapunk képet a tanulási eredményekről. Ezért saját fejlesztésű, korántsem végleges formájában megjelenő szövegértési-szövegalkotási, logikai és számolási feladatokat is készítettünk (lásd *Függelék*). A CLA-hoz hasonlóan az volt a célunk, hogy ezek a feladatok életszerűek legyenek.

A szövegértési feladatunk egy általában előforduló vállalati döntés asszisztensi előkészítése volt. A logikai feladatban a hallgatói életben rutinszerűen előforduló, a tanulmányok szervezésével kapcsolatos kérdések voltak. A számolási feladat pedig szintén egy gyakori, nem iskolás feladat volt grafikonok, kimutatások értelmezésével. Mindezek mellett azonban részletesen megkérdeztük a hallgatók véleményét a képzésükről és munkavállalási terveikről. Az alábbiakban bemutatjuk az egyes kérdéscsoportokat, melyek a függelékben eredeti szövegükben is olvashatók.

### Kérdéscsoportok

Fenntartva továbbra is, hogy egyes kutatásoknak speciális fókuszuk lehet, mi az értékelő kutatásnak azt a célját állítottuk fel, hogy a munkavállalás legyen a fókuszában, igyekezzen azonosítani, hogy milyen munkavállalási céljaik vannak a válaszadóknak, milyen kompetenciákat látnak ehhez szükségesnek, és hogyan ítélik meg a képzésük jellegzetességeit, különös tekintettel arra, hogy miként szolgálja a későbbi sikeres életet.

*Célváltozók, indikátorunk* lehet ebből a szempontból a (1) a kérdőívünk kompetenciablokkja (lásd *Függelék* 17. kérdés), (2) a munkavállalási preferenciák (lásd *Függelék* 27. kérdésblokk) és a (3) közvetlenül felmért teljesítmény (lásd olvasási, logikai, számolási feladat a *Függelékben*). Ezekről a változóktól vártuk, hogy bennük a felsőfokú tanulmányok sikeressége tükröződik a számunkra fontos aspektusaiban.

*Vizsgálható hatótényező* lehet egy nagyobb mintán a képzés jellegzetességét meghatározó számos változó, így a szak, az intézmény, a képzési szint, a szakra jellemző tanulási-tanítási módszerek (lásd 17. kérdés a *Függelékben*), sőt az egyéni tanulási stratégiák is (19–21. kérdés a *Függelékben*), de az egyéni különbségek és tanulási stratégiák határán a tanulmányi eredményesség is (pl. tanulmányi átlag, kreditindex). Ezek a tényezők abból a szempontból érdekesek, hogy milyen kapcsolatban vannak a célváltozókkal, mennyiben sikerül közöttük a pozitív kapcsolatot kimutatni. Az utóbbi két szempont beemelése azt feltételezi, hogy az intézmény által kínált fejlesztő környezetben a hallgató nem passzív tényező, választásaival, saját aktivitásával maga is hozzájárul ahhoz, hogy milyen hatással vannak rá a felsőfokú tanulmányai.

Egyéni különbségeket és társadalmi háttérrel is érdemes az intézményi hatás korrelátumaként vizsgálnunk, de legalábbis számon tartanunk. Olyan tényezőket jelölünk itt ki, melyek a képzés mellett alapvetően befolyásolják a kompetenciákat, az egyén által nyújtott teljesítményt. A CLA bemutatásakor Klein és munkatársai cikkükben hangsúlyozzák, hogy a felsőfokú tanulmányokban a hozzáadott értéket érdemes vizsgálni, azaz a más egyéni, generációs és társadalmi tényezőkön felül kimutatható fejlődést, melyet így a felsőfokú intézménynek tulajdoníthatunk. A golyák és végzősök összehasonlításával igyekeznek ezt mérhetővé tenni. Nekünk is kiemelt szempontunk volt ez, a félévek és kreditek számontartásával, de a tanulmányok szintjével (alapképzés, mesterképzés, doktori képzés) is nyomon követhető a tanulmányokban való előrehaladás kérdőívünkre adott válaszokban. Emellett azonban a kérdőív kiterjedten alkalmaz olyan egyéni különbségek felmérésére alkalmas kérdéscsoportokat, skálákat, melyek interakcióba kerülhetnek a képzéssel, és a felsőfokú tanulmányokkal együtt befolyásolják a későbbi teljesítményt, kompetenciákat.

Ilyen kérdéscsoport a *teljesítménymotiváció*, mely a pszichológiai kutatások alapján a teljesítmény háttérben fontos meghatározónak bizonyult. Helmreich és Spence (1983) a korábbi projektív módszereket kritizálva dolgoztak ki egy háromtényezős teljesítménymotiváció-konceptiót és ennek mérőeszközét. Az ún. munkaorientációs komponens a feladatok jó teljesítésére irányuló motivációt, a mastery needs az új és kihívásokkal teli feladatok elvállalására irányuló motivációt, a versengés komponens viszont mások teljesítményének túlszárnyalására ösztönző vágyat jelzi. Spence és Helmreich által kidolgozott teljesítménymotivációt mérő skálát három új itemmel kiegészítve Nguyen Luu és munkatársai (2004) használták, mi is ezt a magyar változatot alkalmaztuk (lásd 23. kérdés a *Függelékben*).

Elsősorban a munkahelyi teljesítmény bejölésére egyre inkább használatos a teljesítménymotivációt kiegészítő *kontextuális teljesítmény*, vagy *szervezetpolgári viselkedés* tényezője (lásd 18. kérdés a *Függelékben*). Immár a kutatók széles köre (Konovsky és Organ, 1996; Motowidlo és van Scooter, 1994) egészíti ki a szervezeti magatartással foglalkozó kutatásokban a teljesítménymotivációt az egyén számára explicit feladatként nem jelentkező területeken (pl. munkatársaknak nyújtott segítség, szervezet egészének érdekében tett erőfeszítések) mutatott motivációval. Ezek a kutatások meggyőzően mutatják, hogy az egyén sikeressége nem pusztán a célirányosan végzett feladatok iránti, hanem a célokhoz közvetlenül nem vezető aktivitásra való motivációtól is függ. Ennek egyre nagyobb jelentősége lehet, a korábnál kevésbé mereven meghatározott munkakörök és feladatok estén.

A fenti egyéni változók mellett a felsőoktatásba érkező fiatalok már meglévő tudástökéjét a felvételin, illetve a középiskolában nyújtott teljesítmény mutatja be, amit mi is megkérdeztünk (lásd 29–34. kérdések a *Függelékben*). Ezt kiegészíti az egyéni stratégia, ami akár a felvételi döntésben is mutathatja, hogy milyen céllal érkezett a felsőoktatásba az adott személy (lásd 35–36. kérdések a *Függelékben*). Mindezen egyéni tényezők mögött a társadalmi háttér is benne van jelzesszerűen a kérdőívünkben (lásd 37–42. kérdések a *Függelékben*), mint a felsőoktatáson kívülről jött hatások egy jelentős szelete.

## Első próbakérdés

A fenti komponensekből kialakított kérdőív és teljesítményteszt nagyjából egyórás elfoglaltságot jelent a válaszadóknak. Elsőként egy kicsi mintán tettünk próbát az eljárások használatára, és ennek az egyáltalán nem reprezentatív, inkább csak első jelzéseként felhasználható eredményeit mutatjuk be abból a célból, hogy az összefüggések elemzésére adjunk a jelzesszerűt talán

egyetlen lépéssel meghaladó példát. A kicsi ( $N = 47$ ) és heterogén, főként pszichológushallgatókból (39 fő), de mellettük más szakterületeken tanulókból álló elővizsgálati mintánk nem teszi lehetővé semmilyen értelemben az eredmények általánosítását, az összefüggések irányát és főként ezek kimutatásának szempontjait igyekszünk csupán megvilágítani általuk. Erősek ezzel együtt is a megszorítások, mert a kérdéscsoportokban, skálákban felvett válaszok a kis elemszám miatt nem csoportosíthatók, faktorokba nem rendezhetők. A következő elemzések emiatt használnak indikátorként egyes változókat, miközben akár a kompetenciák, akár a tanulmányi teljesítmény esetében, de a képzés jellemzőit tekintve is a változócsoporthoz elemzése lenne mind statisztikai, mind tartalmi szempontok szerint kívánatos. Az első felvétel arra adott választ, hogy a kitöltés egységesen miként folyik, milyen tapasztalatok vannak az adatgyűjtésben és a szerzeágazó adatok miként csoportosíthatók.

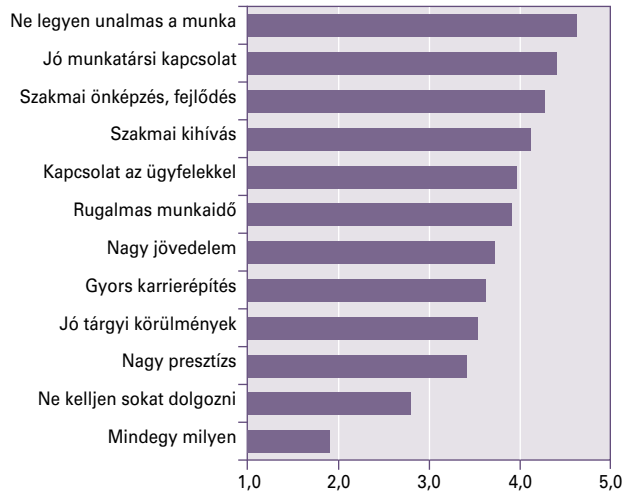
Az adatfelvételt 2010 áprilisában végeztük, általában csoportos felvétellel. A kérdőív kitöltése után következtek a teljesítménytesztek, melyeket füzetben adtunk át a válaszadóknak. Speciális szerkesztéssel, lapozással választottuk el az egyes feladatokat, annak érdekében, hogy a három feladatra felhasznált időt kontrollálni lehessen. A feladatok elvégzésébe így az instrukció elolvasása nem számított bele. Alapvető tapasztalatunk volt a teljesítményteszt kitöltésével, hogy a hallgatók furcsának érezték a helyzetet, szokatlan volt számukra, hogy a felsőfokú tanulmányaik kontextusában a tanulmányaikhoz nem kapcsolódó, általános feladatokat oldjanak meg. A feladatokat megértették, talán a logikai feladatot (megadott tanterv alapján a tanulmányok szervezésével kapcsolatos kérdésekre kellett válaszolni) ítélték leginkább ismerősnek, állításuk szerint ilyen kérdéseket nap mint nap kell a saját tanulmányaik miatt megválaszolniuk. A szubjektív ismerőség azonban paradox módon nem vezetett érezhetően jobb megoldáshoz, viszont mindez együtt talán választ ad arra, hogy miért lógtak ki egy kissé az itt kapott eredmények a másik két teljesítményteszthez képest. A megadott kitöltési idők a viszonylag jó képességű hallgatóknak nem tunk túl hosszúnak, esetenként tapasztalható volt, hogy idő hiányában „csapják össze” a feladatok egyik-másik részét (pl. a szövegalkotási feladatban a levélírást).

A következőkben a sokrétű kérdőíves adatokból csak izelítőt tudunk adni, melyet a teljesítménytesztek eredményeivel együtt mutatunk be. A kérdőíves kérdések megfogalmazásában is figyelembe kellett vennünk, hogy a válaszadók az elővizsgálatban elérhető minta miatt kizárólag a felsőoktatásban még bent lévő hallgatók, nincsenek közöttük végzettek.

## Eredmények

Nem csupán a Diplomás Pályakövető Rendszer egészének szemlélete miatt, de – ahogy a nemzetközi vizsgálatokban korábban láttuk – a hasonló elemzések logikája szerint is munkavállalási preferenciákkal kezdjük. A munkavállalással kapcsolatban ez a kérdés volt feltehető a még egyetemista elővizsgálati mintán, bár kétségkívül árnyaltabb képet is adnának a meglévő álláskereső- és munkatapasztalatokra vonatkozó információk egy már végzett almintán. Az eredményeket a szűk körű minta miatt igyekeztünk nem túlértelmezni, ám az 1. ábrán lévő adatok azt mindenképpen mutatják, hogy a válaszok alapján jelentős különbség van az egyes szempontok fontosságában. A CHEERS adataival egybecsengően, a munkavállalás vezető szempontjai között van a munkával való elégedettség a megkérdezettek körében, nem a jövedelem vezeteti tehát a fontossági sort. A kontrollként feltett kérdést erősen elutasítják, úgy tűnik, hogy ezeknek a hallgatóknak egyáltalán nem mindegy, milyen munkát találnak a diplomaszerezés után.

1. ábra. A munkavállalás fontos szempontjai



A mindenféle szakra és képzési szintre járó hallgatók átlagosan a szakmai gyakorlaton szerzett személyes kapcsolatokat emelik ki a későbbi munkaszerzést segítő tényezők közül (2. ábra), melyhez a családi, baráti, ismerősi kapcsolatokon keresztül segítség zárkózik fel fontosságban. Az intézményes segítség különféle formáit kevésbé ítélik ugyanakkor fontosnak. Önmagában is érdekes kettősség ez, mely beleillik az itthoni vélekedésmintázatokba. Természetesen az összefüggés további vizsgálatot érdemel, de mindenképpen megfogalmazható, hogy a különböző egyetemi és egyetemi kívüli szervek, szervezetek aktivitásának növelésére jelentős tér van, ha ezek az eredmények később is megismételhetők. Meghatározott időnként, jól beazonosítható hallgatói körön végzett adatgyűjtés ennek az építkezésnek az eredményeit is be tudná mutatni.

2. ábra. A munkavállaláshoz igénybe vehető segítség (átlagértékek)



A kérdőíves kutatásban is kétségkívül számolni kell a kérdések további formálásának szükségességével, mégis többé-kevésbé kidolgozott terepen mozog egy a véleménykutatásban jártas szakember. A kompetenciavizsgálatok azonban sokkal összetettebb előkészítést igényelnek. Ezek standardizálásához jelentős erőforrások, hosszabb előkészítés és speciális szakértelem szükséges.

A közvetlen teljesítménymérés jelentőségét felismerő intézményi elemzések alapvetően két út között választhatnak. A Magyarországon egyelőre gyerekcipőben lévő általános felnőtt kompetenciavizsgálatok standard eszközei közül választhatnak, vagy maguk fejleszthetnek ki a nemzetközi példák nyomán az intézményükre alkalmazott, a saját szakmai álláspontjuk szerint alakított feladatokat. Az előbbi alternatíva akkor lesz itthon is reális, ha nemzeti vagy nemzetközi szakmai és nem utolsó sorban anyagi erőforrások mozgósításával előállnak az intézmények számára elérhető eljárások. Olyan fejlesztésre kell itt gondolnunk, mint amilyen a közoktatásban a PISA-vizsgálat, a felnőtt kompetenciavizsgálatok közül az ALL (Learning a Living, 2005) vagy a felsőoktatásban készülő AHELO (Nusche, 2008). A másik alternatíva, a teljesítményteszt saját fejlesztése, az intézményi kutatások meglévő belső erőforrásait és az elővizsgálatokhoz szükséges idő meglétét feltételezve, elsősorban a szakmai feltételek kérdése. A teljesítményteszt készítése tanulmányi tesztekben, illetve pszichológiai diagnosztikai eljárások készítésében járatos szakértők közreműködését igényli.

Egy ilyen fejlesztés kezdeti lépéseként egy javasolt első változatot adunk közre (lásd *Függelék*) a szövegértési-szövegalkotási, logikai és számolási alapvető kompetenciákat tesztelő feladatokra. Ezekben a feladatok jelen formájukban nem tekinthetők véglegesnek. További fejlesztőmunka mindenképpen szükséges a szélesebb körű hasznosítás előtt. A megbízhatóságuk mellett az érvényességük is alaposan vizsgálandó, ennek első lépéseit tesszük meg kiadványunkban, két további tanulmányban (lásd *Lerner Nikolett* és *Lukács Fruzsina* rövid beszámolóit). Az intézményi fejlesztés mi esetünkben is megjelenő járulékos haszna, hogy a későbbiekben esetleg rendelkezésre álló általános közvetlen kompetenciamérő-eljárások alkalmazásához és értelmezéséhez szükséges szakértelem is kialakul az intézményben egy ilyen fejlesztőmunka során.

Az első eredményeink azt mutatják (lásd *1. táblázat*), hogy a szövegértési és a számolási feladatok együttjárnak, ám a szövegalkotási és logikai feladatok között hasonló kapcsolat a kis hallgatói mintánkon nem volt kimutatható. Ez egyelőre betudható e részfeladatok kialakításának, és lehet merőben technikai jellegű is.

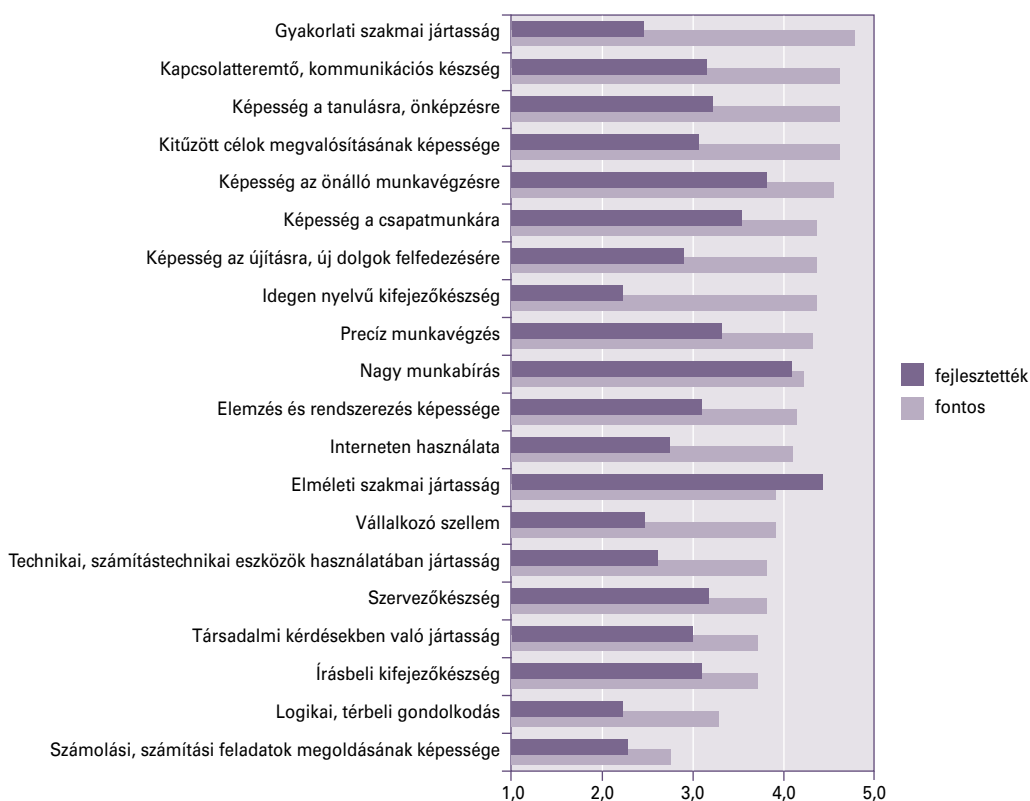
1. táblázat. *Teljesítménymutatók egymással való összefüggése (korrelációs együtthatók)*

	Logikai	Számolási	Szöveg- értési	Szöveg- alkotási	Szövegértés és szöveg- alkotás
Logikai	1	-0,016	0,262	0,017	0,208
Számolási	-0,016	1	0,429**	0,043	0,361*
Szövegértési	0,262	0,429**	1	-0,169	0,622**
Szövegalkotási	0,017	0,043	-0,169	1	0,667**
Szövegértés és szövegalkotás	0,208	0,361*	0,622**	0,667**	1

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Érdekes következtetéseket sejtet a kompetenciákkal kapcsolatosan a két vonatkozó kérdés-blokk (lásd 17. és 22. kérdések a *Függelékben*) együttes bemutatása anélkül, hogy sokváltozós, dimenziócsökkentő eljárásokat vetnénk be, melyek a kis elemszám miatt most nem alkalmazhatók. Kiterjedt feszültség látszik (3. ábra) a hallgatók által fontosnak ítélt és az intézmények, szakok által szerintük fejlesztett kompetenciák között. Talán csak a nagy munkabírás esetében közelít egymáshoz a két értékelés. Egyedül az *elméleti jártasságot* vélik „túlfejlesztettnek” az egyetemi hallgatók. Minden más esetben egy hasonló, ötfokú skálán megkérdezettek szerint kevésbé fejlesztették az adott kompetenciát a tanulmányaik, mint amennyire azt fontosnak ítélik. Elképzelhető, hogy a kétféle megítélés szisztematikus különbséget idéz elő a válaszokban, s ez okozza közöttük a visszatérő különbséget. Az olló azonban feltűnően nagyra nyílik a legfontosabbnak ítélt *gyakorlati szakmai jártasságnál, az idegennyelvű kifejezőkészségnél, és a fontosságban kissé lemaradó vállalkozó szellem* esetében egyaránt.

3. ábra. Kompetenciák fontossága, és hogy a tanulmányok mennyire fejlesztették (átlagértékek)



A közvetlenül mért kompetenciák érdekes módon nem voltak pozitív kapcsolatban az önbecsülésen alapuló tanulmányi átlaggal és erőfeszítésekkel (2. táblázat). Lehet ez a válaszadók irreálisan pozitív önképéből fakadó torzítás következménye, azonban – ha reális a tanulmányi átlag becslése – utalhat arra is, hogy nem jósolja be a felsőoktatásban szerzett jó jegy a közvetlen tanulmányi feladatoktól függetlenül mért teljesítményt alapvető készségek mentén. Ez az

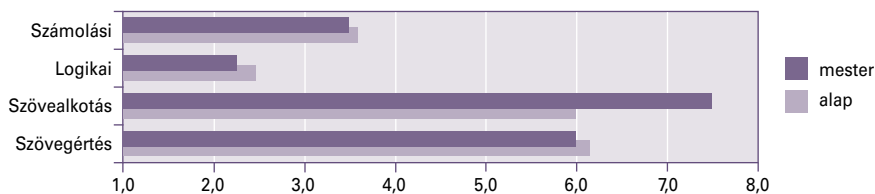
összefüggés mindenképpen további, szisztematikus vizsgálatot érdemel. Itt érdemes arra is felhívni a figyelmet, hogy a kérdőíves és teljesítménytesztet módszerrel kiegészítheti a tanulmányi nyilvántartásból vett, az egyének tanulmányaira vonatkozó közvetlen információ, természetesen az egyéni személyiségi jogokat tiszteletben tartva, a szakok, intézmények szintjén.

2. táblázat. *Teljesítménymutatók összefüggése a tanulmányi eredménnyel, erőfeszítéssel*

	Logikai	Számolási	Szövegértési	Szövegalkotási	Szövegértés és szövegalkotás
Tanulmányi átlag	-0,008	0,166	0,251	0,187	0,139
Vizsgaidőszakban tanulmányi feladatok / időtartam	-0,074	-0,068	0,135	-0,066	-0,105

Érdekes módon az alsóbb és felsőbb képzési szintekre járó hallgatók között mutatkozott viszont a vizsgált körben különbség az alapvető kompetenciák közül egyben, jelesen a szövegalkotásban (4. ábra). Míg a szövegértéstől a számolási feladatig nem volt hatása a felsőoktatásban eltöltött plusz éveknél. Hasonlóan a tanulmányi eredménnyel kapcsolatos értékekhez, itt is indokolt az adatgyűjtés esetlegességeiből fakadó torzítások miatt is mindenképpen tovább vizsgálni ezt a területet.

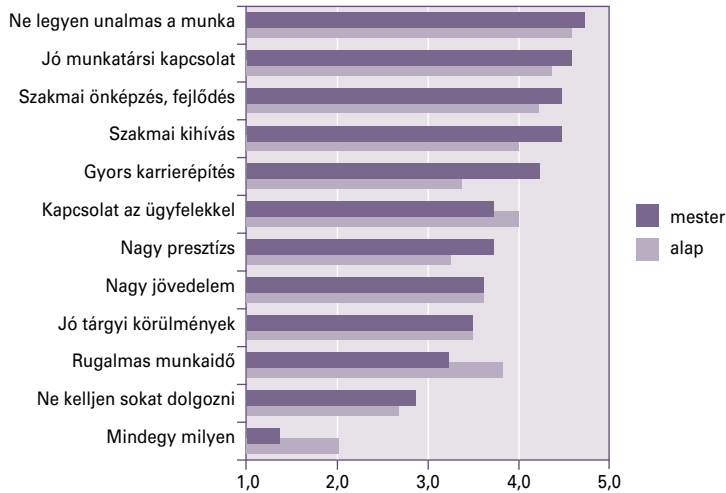
4. ábra. *Teljesítménymutatók alap- és mesterképzésben hallgatók esetében (átlagértékek)*



A „hozzáadott érték” logikáját már alaposan megismertük Klein és munkatársai beszámolójából, mely a CLA eljárással kapcsolatban hangsúlyozta ezt a szempontot. Mi ugyan csak jelezni tudjuk ezt az elővizsgálatunk adataiban, de megkíséreltük a bolognai képzésben alap és mesterszinten tanulók összehasonlításával megtenni.<sup>1</sup> Az 5. ábrán látjuk, hogy a mesterképzésben részt vevők a szakmai kihívást, a gyors karrierépítést, a munka nagy presztízsét fontosabbnak tartják a megkérdezett alapképzési hallgatókhoz képest. Míg az utóbbiak az ügyfelekkel való személyes kapcsolatot és a rugalmas munkaidőt látják lényegesen fontosabb szempontnak. Azt is megállapíthatjuk a „mindegy milyen” válasz elfogadása alapján, hogy náluk nagyobb a határozott preferenciával még nem rendelkezők aránya.

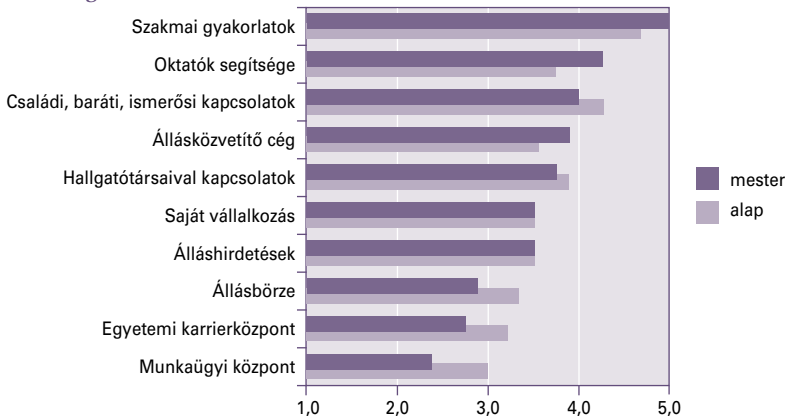
<sup>1</sup> A bolognai alapszakosok négy kivétellel, a mesterképzésben hallgatók pedig mind pszichológushallgatók voltak a mi aktuális megkérdezettjeink között.

5. ábra. A munkavállalás fontos szempontjai alap- és mesterképzésben hallgatók megítélése szerint (átlagértékek)



Abban, hogy milyen segítség igénybevételét látják hasznosnak a munkakereséskor, szintén vannak alapképzési és mesterképzési hallgatók a megkérdezettek körében. A szakmai gyakorlatokon szerzett személyes kapcsolatok és az oktatók segítségét inkább látják fontosnak a felsőbb szintre járók. Míg az intézményes segítséget (pl. állásbörze, karrierközpont, munkaügyi központ) inkább az alacsonyabb képzési szinten tanulók látják fontosnak (6. ábra).

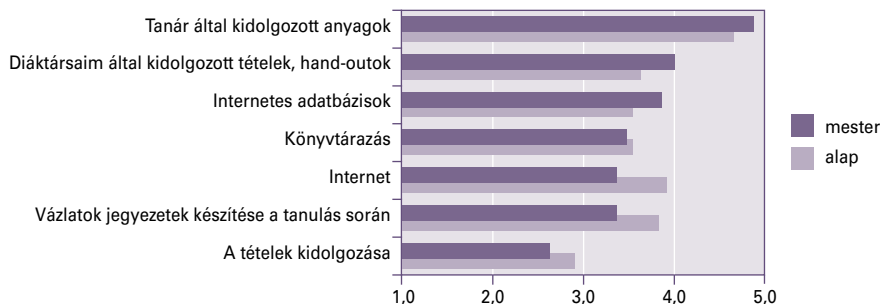
6. ábra. A munkavállaláshoz igénybe vehető segítségek alap- és mesterképzésben hallgatók megítélése szerint (átlagértékek)



A tanulási stratégiákat megvilágító néhány kérdés közül az első paradox eredményként azt mutatja, hogy az alapképzésre járó megkérdezettek az intenzívebb munkát jelentő vázlatkészítést és tételkidolgozást inkább tartják magukra jellemzőnek, mint a felsőbb évesek (7. ábra). Ők viszont inkább támaszkodnak a mások által kidolgozottakra (tanári vázlat, hallgatótársak

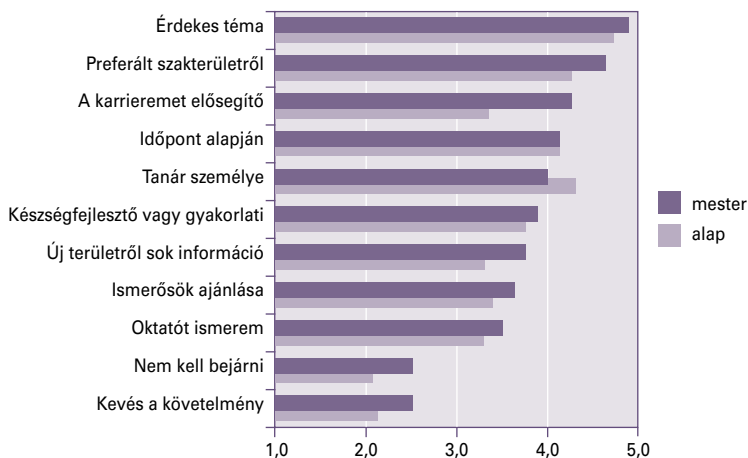
jegyzetei). Ugyanakkor rájuk jellemző inkább az internetes szakmai adatbázisok használata is, míg egyik csoportra sem igazán jellemző a könyvtárzás.

7. ábra. Tanulási-, felkészülési módok gyakorisága, alap- és mesterképzésben hallgatók megítélése szerint (átlagértékek)



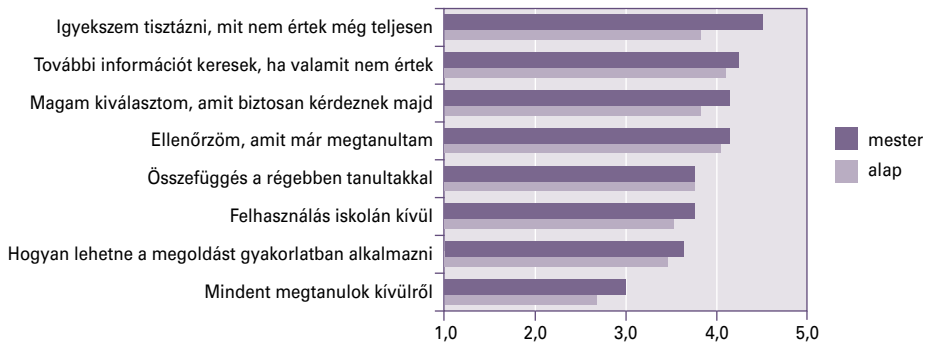
A kurzusválasztás szempontjai a szakmaibb, tudatosabban döntésre utalnak a mesterképzésre járóknál a tartalmas (lásd preferált szakterület, karriersegítő, új területekről sok információ), és tulajdonképpen a kevésbé tartalmas (pl. nem kell bejárni, kevés a követelmény) kurzusok választásánál is (8. ábra). Míg a megkérdezettek közül az alapképzésre járók a tanár személye szerint inkább választottak kurzust.

8. ábra. Mi alapján választ kurzust, alap- és mesterképzésben hallgatók megítélése szerint (átlagértékek)



A kétségkívül vonzó, „tanult lustaság” feltételezésével szemben, a tanulás tudatosságának növekedésére utaló adatokat találunk a mesterképzésre járó válaszolóink más válaszai között is (9. ábra). Ha a kurzusok látogatásában és a kifejtett energiákkal igyekeznek is spórolni, inkább jellemző rájuk, hogy tisztázni igyekeznek, amit még nem értenek, próbálják a lehetséges vizsgakérdéseket megelőlegezve strukturálni a tananyagot. Igaz, hogy ők adtak inkább a magolásra utaló választ is, de a megtanultak gyakorlati, iskolán kívüli hasznosítása is inkább őket érdekli.

9. ábra. Jellemző tanulási stratégiák, alap- és mesterképzésben hallgatók megítélése szerint (átlagértékek)



Összességében a tanulási stratégiákban, a tanulás tudatosságában mintha látható volna előrehaladás a magasabb évfolyamon tanulók körében, ennek látszólag negatív (önmagában akár „restségként” is értékelhető) elemeivel együtt. Természetesen itt is meg kell jegyeznünk, hogy minden általánosító következtetés elhamarkodott lenne a megkérdezettek jelen köre alapján. A válaszok mintázódása azt azonban valószínűsíti, hogy ezek a kérdések alkalmasak hasonló különbségek kimutatására egy nagyobb és határozottabb körvonalú mintán. A felsőfokú tanulmányok hatását is éppen csak jelezni tudtuk ebben az elemzésben a tanulmányi eredmény és a képzési szint változói segítségével. Az ezen túlmutató egyéni különbségeket és a társadalmi háttérváltozókat nem volt alkalmunk most bevonni az elemzésbe. Egy nagyobb és jobban körül írt mintán azonban már ezek bevonása is mindenképpen indokolt.

## Következtetések

A választott integrált megközelítés hasznosnak bizonyult, a kérdőíves adatgyűjtés árnyaltan és több oldalról tudta megvilágítani a munkavállalás, a felsőfokú tanulmányok, az egyéni különbségek felől is a tanulási eredményeket. A kompetenciakérdéseket összefüggéseikben lehetett vizsgálni, érdekes hipotézisek fogalmazódhattak meg már az elővizsgálati adatok alapján is. A közvetlen teljesítménymérés egyértelműen nehezebb feladatnak bizonyult, szerény összefüggését a szubjektív válaszokkal alaposabban is fel kell tárni, hiszen egyszerű műtermék éppen úgy lehet ezek hétértékesen, mint alapos ok a tanulmányi eredményesség és az alapvető kompetenciák viszonylagos függetlenségére.

A jövőben mind a szubjektív indirekt és mind a kognitív (esetleg másféle) kompetenciákat mérő direkt eljárásokat érdemes továbbfejleszteni, alkalmazva azokat egy-egy szak, esetleg nagyobb szervezeti egység életében rutinszerűen végzett értékelő kutatások keretében. Ezek a módszerek, és a róluk folytatott eszmecsere talán éppen a rutinszerű önértékelő elemzéseikig, intézményi kutatásokig vezet el bennünket, melyek, bátran mondhatjuk, még nem terjedtek el széles körben az itthoni intézményi gyakorlatban.

## Irodalom

- Klein, S. – Benjamin, R. – Shavelson, R. – Bolus, R. (2010): Felsőoktatási Tanulmányi Értékelés (CLA): tények és hiedelmek. *A jelen kötetben.*
- Konovsky, M. A. – Organ, D. W. (1996): Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17: 253–266.
- Learning a Living: *First Result of the Adult Literacy and Life Skills Survey.* Ottawa és Párizs, Statistics Canada és OECD, 2005.
- Motowidlo, S. J., & van Scooter, J. R. (1994): Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 79: 475–480.
- Nguyen Luu, L.A. – Kovács, M. – Frieze, H.I. (2004): Values and ambivalence towards men and women: A study in Hungary and the United States, *Alkalmazott Pszichológia* (angol nyelvű különszám), 2003–2004/3–4, 7–19.
- Nusche, D. (2008): *Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices.* Paris, OECD Publishing.
- Palomba, C.A. (2010) Hatékony értékelés bevezetése. *A jelen kötetben.*
- Spence, J.T. – Helmreich, R.L. (1983): Achievement-related motives and behavior. In Spence, T.J: (ed.) *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches.* 10–74. Freeman, San Francisco