

# Észlelt hallgatói kompetenciák

Koltói Lilla

■ A felsőoktatási intézmények, különösképpen a vidéki főiskolák egyik legnagyobb kihívása a sikeres hallgatói életút elősegítése, a lemorzsolódás arányának csökkentése. A sikeres hallgatói életút kialakításában meghatározó szerepe van a hallgatók vélekedéseinek a saját képességeikről, a hallgatók önreflexióinak. Egy korábbi kutatásunkban arra találtunk bizonyítékot, hogy nem csak a hallgatók tényleges kompetenciáival van gond egyes területeken, hanem a kompetenciák téves észlelésével (Hercz, Koltói, Pap-Szigeti, 2013). Ezért tartjuk fontosnak vizsgálni, hogy a hallgatókban kialakuló kompetenciaérzést milyen tényezők határozzák meg, és az észlelt kompetenciáknak milyen szerepe van a szakmai szocializációban. A vizsgálati modellünkben az észlelt kompetenciák társas és tanulmányi meghatározóit, kapcsolatát a szakmai szocializációval vizsgáljuk. ■

## Min múlik a hallgatók sikeressége?

A hallgatói sikerességet a kutatások az akadémiai teljesítménnyel, tanulmányi eredményekkel, a lemorzsolódás arányával mérik (Tinto, 2009; Walker és mtsai, 2006). A tanulmányi eredményességet külső (közvetett módon ható) és belső (közvetlenül ható) tényezőkre vezetik vissza. Vannak olyan kutatások, amelyek a külső tényezők (pl.: SES, etnikum, nem) hatását kétségbe vonják a tanulás eredményességének tekintetében (Walker és mtsai, 2006). A belső, közvetlenül ható tényezők közül többek között a képességek percepcióját (pl.: Law, Elliot és Murayama, 2012), motivációt (pl.: Eccles és Wiegfield, 2002), bevonódást, integrációt (pl.: Weidman, 2006) hozzák összefüggésbe a tanulmányi sikerességgel.

Tinto 1975-ös hallgatói integrációs modellje azon az elgondoláson alapul, hogy akkor van a legnagyobb esély a sikeres hallgatói pályafutásra, ha a hallgató képességei, motivációja illeszkedik a felsőoktatási intézmény akadémiai és társas jellemzőihez. Ezen az elméleten alapulva számos vizsgálatot végeztek, amelyek kimutatták az akadémiai és társas integráció szerepét a hallgatói sikerességben (pl.: Tinto, 2009; Gardner és Barnes, 2007; Terenzini és Pascarella, 1978). Azonban vannak olyan kutatási eredmények, melyek kétségbe vonják a társas integráció általános hatását a sikerességre. McInnis és mtsai (1995) a nagyon gyengén és a kiválóan teljesítő hallgatók esetében nem találtak kapcsolatot a társas integráció és a teljesítmény között, csak az átlagosan teljesítő hallgatók esetében (McKenzie és Schweitzer, 2001). Más kutatások viszont azt az eredményt kapták, hogy különösen a gyengébb képességű hallgatók profitálnak az intézményhez való kapcsolódásból (Carini, Kuh és Klein, 2006).

### Akadémiai integráció

Az akadémiai integráció, bevonódás az akadémiai közegbe elősegíti az intézményi normák, szakmai értékek elsajátítását, közvetlenül és közvetve fejlesztenek fontos általános és szakmai kompetenciákat (Gardner és Barnes, 2007). Az akadémiai integrációt legtöbbször olyan mutatókkal mérik, mint az általános kompetenciák szintje, kritikus gondolkodás, megszerzett kreditek, tanulmányi átlag, lemorzsolódás aránya (Pike és Kuh, 2005). Ezek mellett még ide sorolhatók a tanulás hatékonyságának mutatói, pl.: tanulási motiváció, tanulási stílusok stb.

### Társas integráció

A társas integráció során az egyén egy adott csoport normáit, értékeit, attitűdjeit sajátítja el, szocializálódik az adott csoportban, vagyis társas tudását és készségeit fejleszti. A szakmai közösségekbe való bevonódás könnyebbé teszi az ismeretszerzést, a szakmai szerep elsajátítását. Weidman (2006) a hallgatói integráció három fontos színterét különíti el: a csoporttársak, az oktatók és az intézmény színterét. Appleton és mtsai (2006) a hallgatói bevonódást a tanulási sikeresség egyik legjobb előrejelzőjeként, multidimenzionális koncepcióként írják le: akadémiai (megszerzett kreditek, tanulásra fordított idő), viselkedéses (órák látogatása, halasztás, tanuláson kívüli tudományos vagy egyéb munka), és pszichológiai faktorok egyaránt meghatározzák az intézményhez való kötődést.

### Kompetenciamérések a felsőoktatásban

Az oktatáskutatásban, ezen belül a felsőoktatási kutatásokban egyre gyakrabban találkozunk a hallgatói kompetenciák leírásával, mérésével, a felsőoktatási intézmények vezetői egyre inkább támaszkodnak a kompetenciamérések eredményeire (Kiss, 2010). A különböző felsőoktatási képzések követelményét is egyre gyakrabban a szükséges kompetenciák leírásával adják meg. Ez visszajelzést ad a felsőoktatási intézményeknek az oktatói munka eredményességéről, a hallgatók képességeiről. Ugyanakkor a hallgatók is támpontot kapnak azokról a képességekről, amelyek szükségesek az általuk választott pályához. A munkaadók oldaláról tekintve ugyancsak hasznos az elvárt hallgatói kompetenciák megfogalmazása, hiszen így segítik elő a frissdiplomások zökkenőmentesebb beilleszkedését a munka világába (Kiss, 2010).

A hallgatók kompetenciamérésének több formája létezik. Vannak mérőeszközök, amelyek a tényleges kompetenciákat mérik fel, de alkalmaznak olyan mérőeszközöket is, amelyek a hallgatói kompetenciák önpercepciójával dolgoznak. A kompetenciamérések alanya a hallgatók mellett lehetnek a munkaadók is, ezzel is elősegítve az egyetem–munka világa átmenet könnyebbé válását. A kompetenciamérésre sokszor a felsőoktatási intézménybe való belépéskor kerül sor, de a kompetenciamérés akkor is hasznos információt nyújthat a felsőoktatás hozzáadott értékéről, ha a képzés folyamán később, illetve a kilépéskor végzik el (Halász, 2012).

Az általános és specifikus kompetenciák vizsgálata lehetővé teszi, hogy a hallgatók lehetséges teljesítményével kapcsolatosan elvárásokat fogalmazzunk meg, megnézzük, hogy a tanulás során használt és fejlesztett készségeik, képességeik mennyire segítik elő a tanulmányi sikerességüket, a választott szakmára való felkészülésüket. A CHEERS felmérés szerint a szakmai

sikeresség mutatói között fontos szerepet töltenek be a diplomaszerezésig elsajátított kompetenciák, megkönnyítik a diplomaszerezés és munkába állás átmenetét. A különböző felsőoktatási képzések különböző specifikus kompetenciákat fejlesztenek, de ezek mellett vannak általános kompetenciák, amelyek fejlődéséhez közvetettebb módon járul hozzá az adott felsőoktatási intézmény, pl.: társadalmi, kommunikációs, személyes kompetenciák (Schomburg, 2010).

## Észlelt kompetenciák

A legfrissebb pedagógiai-pszichológiai kutatásokban előtérbe kerülnek az észlelt kompetenciával kapcsolatos vizsgálatok, egyre nagyobb figyelmet kapnak a tanulók gondolatai és érzelmei a tanulási folyamatban, melyek alapvetően befolyásolhatják a tanulási sikerességet. A hallgatók percepcióját mérő eszközöket sokszor kritizálják, mivel nem objektíven mérnek, sokszor nagy eltérés van a hallgatók tényleges és észlelt kompetenciái között. Viszont több kutatás is kimutatta, hogy az észlelt kompetenciák jobb bejósolói a tanulmányi sikerességnek, mint a tényleges kompetenciák (Baartman és Ruijs, 2011).

Elsősorban a kognitív elméletek vizsgálják a tanulók önreflexióinak szerepét a tanulási folyamatban (Dinther és mtsai, 2011). Számos kutatás rámutat, hogy kulcsfontosságú a hallgatók saját észlelt kompetenciája a hatékony tanulásában, szakmai szocializációjában, motivációjában (Law, Elliot és Murayama, 2012; Baartman és Ruijs, 2011; Ferla, 2010; Sundström, 2006). A hallgatók észlelt kompetenciája a metakogníció területéhez tartozik abban az értelemben, hogy a hallgatóknak tisztában kell lenni saját erősségeikkel és gyengeségeikkel azért, hogy a főiskolai, egyetemi tanulmányaikat sikeresen teljesítsék (Boud és Falchikov, 1989), a kompetenciákról alkotott önreflexiók pedig nagyban elősegítik a munkával kapcsolatos elvárások, értékrend tisztázását, illetve megerősíti a szakmai identitást. Az észlelt kompetencia kérdésében sok ellentmondást, tisztázatlanságot találunk. A szakirodalomban számos elméleti megközelítése van a témának, többféle módon, általános szinten (Law, Elliot és Murayama, 2012) vagy területspecifikusan operacionalizálják az észlelt kompetenciát a nemzetközi kutatások: tanulmányi én-hatékonyság (Bandura, 1997), akadémiai én-koncepció (Bong és Skaalvik, 2003), ön-szabályozott tanulási stratégiák (Zimmerman és Martinez-Pons, 1992) vagy a sikerelvárás (Eccles és Wiegfield, 2002) mérésével ragadják meg.

### Az észlelt kompetenciák tanulmányi meghatározói

Bandura szociális kognitív elméletének meghatározó eleme az észlelt én-hatékonyság, mivel az egyén önreflexiója jelentősen befolyásolja az én-re vonatkozó gondolatokat és az egyén viselkedését. Az egyén hiedelemrendszerének vizsgálata igazolja, hogy a képességekbe vetett bizalom területenként változik (Bandura, 2012). Az észlelt én-hatékonyság közvetlenül, illetve a kitűzött célokon, eredményelvárásokon, szociostrukturális faktorokon keresztül közvetetten is hat az egyén viselkedésére. A vizsgálatok szerint az én-hatékonyság befolyásolja a tanulók motivációját, tanulmányi teljesítményét, kognitív és metakognitív stratégiáit (Dinther és mtsai, 2011), és mediálja a kapcsolatot az észlelt kompetencia különböző faktorai között (Bandura, 2006).

A felsőoktatás változásai magukkal hozták a tanulás szerepének a megváltozását is. Az oktatás egyrészt próbál igazodni a hallgatói populáció változatossága miatti eltérő hallgatói

igényekhez, másrészt a tudástársadalom új tanulási, információkeresési módszereit is beemeli. A hatékony tanuláshoz ma már hozzátartozik a hallgatói aktivitás, vagyis a hallgató nem passzív befogadója az elsajátítandó tananyagának, hanem azt tanulja meg, hogy a szükséges információt milyen módszerrel, kitől vagy honnan szerezheti meg. Az oktatóknak pedig a hallgatók képességeinek fejlesztését kell előtérbe helyezni a tanítás tartalmi, információátadási szempontjaival szemben (Halász, 2012).

## Szakmai szocializáció

A felsőoktatásban zajló szocializáció a szaktudás megszerzésén túl az adott szakterületen való jártasság kialakítását, attitűdök és értékek kikristályosítását, a foglalkozási szerepek elsajátítását, szakmai kompetenciák fejlesztését is magában foglalja (Gardner és Barnes, 2007; Weidman, 2006; Pike és Kuh, 2005). Tágabb értelemben a felsőoktatás a jövő értelmiségét képz, vagyis a szocializáció a hallgató beillesztése a közéletbe (Koltói és Kiss, 2011). A szakmai szocializáció az adott foglalkozási csoporttal való azonosulást, szakmai attitűdöket és viselkedéseket erősít meg az akadémiai normákkal, diszciplinákkal (Gardner és Barnes, 2007).

Ha a szakmai szocializációt az eredménye felől közelítjük meg, akkor kulcsfontosságú a szakmai identitás kialakulásának a vizsgálata. A Tajfel társas identitás elméletéből kiindulva a foglalkozási csoport is nagyban alakíthatja az identitást, amennyiben a csoport jelentőséggel bír az egyén számára. A társas identitás Cameron (2004) megközelítése szerint multidimenzionális: kognitív, értékelő és affektív dimenziókkal ragadja meg a szociális csoporthoz tartozást. Az, aki azonosulni tud egy foglalkozási csoporttal, az nagyobb valószínűséggel sajátítja el a szakterület viselkedésmódjait, normáit, és ez nagyban meghatározza azt a munkamódot, ahogy egy adott szervezetben dolgozik, különösen az attitűdök, motiváció, lojalitás, erőfeszítés területén (Eccles és Wiegfield, 2002).

## A vizsgálat bemutatása

### A vizsgálat céljai, mérőeszközök

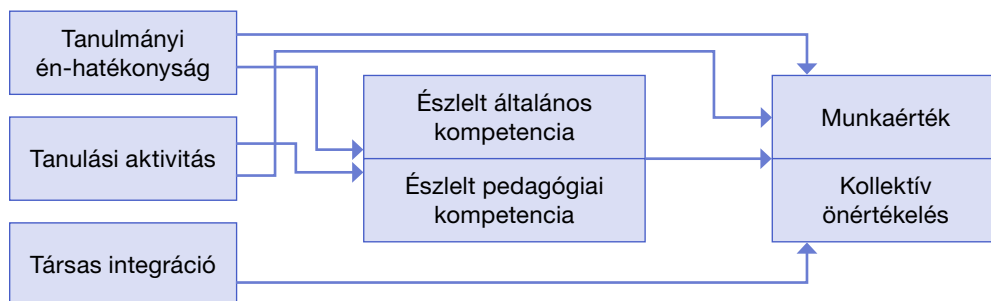
A vizsgálat célja a pedagógushallgatók észlelt általános és pedagógiai kompetenciáinak felmérése, a kompetenciák percepciójának tanulmányi és társas meghatározóinak vizsgálata, illetve a kompetenciák percepciójának és a szakmai szocializációs tényezők összefüggéseinek elemzése. Azt feltételezzük, hogy a hallgatók általános és pedagógiai kompetenciáinak percepcióját meghatározza a tanulmányi én-hatékonyságuk, illetve a tanulási aktivitásuk mértéke, és ezek a tényezők az észlelt kompetenciákon keresztül hatnak a szakmai szocializációra. Másik hipotézisünk szerint a társas integráció közvetlen kapcsolatban áll a szakmai szocializációval, nem mediálja a kapcsolatot a kompetenciák percepciója. A vizsgálatot a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar gyógypedagógia szakos hallgatóival végeztük el (N=83). Az észlelt kompetenciák mérésére a Tuning project általános

és pedagógiai kompetenciákat mérő skáláit használtuk. A tanulmányi én-hatékonyságot az Owen-féle Főiskolai Én-hatékonyság skálával (CASES), a tanulási aktivitást az NSSE skálájával mértük. A társas integrációt szintén az NSSE skálájával vizsgáltuk. A szakmai szocializációt egyrészt a Super-féle munkaérték kérdőívvel, és a Luthanen és Crocker-féle Kollektív önértékelés skálával néztük meg.

## Vizsgálati modell

A vizsgálati modellünkben az észlelt kompetenciáknak két fontos meghatározója van, a tanulmányi sikeresség változói és a társas integráció változója. A vizsgálatban a tanulmányi sikerességnek két mutatóját vontuk be az elemzésbe: a tanulmányi én-hatékonyságot és a tanulási aktivitást. A társas integrációba az intézményi integráció három színterét, a hallgatókkal, az oktatókkal, valamint az intézménnyel, adminisztrátorokkal való kapcsolat színtereit vontuk be összhangban Weidman (2008) elméletével. A feltételezésünk szerint a tanulmányi meghatározók az észlelt kompetenciákon keresztül hatnak a szakmai szocializációra, míg a társas integrációnak inkább közvetlen hatása van a szakmai szocializációra. A modellben a szakmai szocializációt két mutatóval operacionalizáltuk, a munkához fűződő értékeket és a kollektív önértékelést vettük be az elemzésbe.

1. ábra. A vizsgálat észlelt kompetencia modellje



## Eredmények

### Észlelt kompetenciák, tanulmányi én-hatékonyság, tanulási aktivitás

Az általános kompetenciákat három faktor: az instrumentális, az interperszonális és a szisztematikus faktor mérte fel. Az instrumentális faktorhoz a kognitív, módszertani, nyelvi és technológiai képességek tartoznak. Az interperszonális faktor a társas készségeket pl.: társas interakciót, együttműködést méri fel, míg a szisztematikus faktor a magasabb szintű kompetenciákat, pl.: a tudás alkalmazása, a megértés, elemzés. Az itemeket 5-ös Likert-skálán ítélték meg a hallgatók. Mindhárom faktor esetében elmondható, hogy inkább elégedettek

a hallgatók az adott faktorhoz tartozó kompetenciáikkal: instrumentális:  $m=3,9$  ( $sd=,47$ ); interperszonális:  $m=3,7$  ( $sd=,53$ ); szisztematikus kompetenciák:  $m=3,6$  ( $sd=86,44$ ). Az eredményekből látható, hogy a hallgatók legkevésbé a magasabb szintű kompetenciákkal elégedettek. Ezt az eredményt igazolja a Kecskeméti Főiskolán végzett kompetenciamérés, amely során a hallgatók tényleges kompetenciái közül a magasabb szintű kognitív kompetenciák terén volt tapasztalható a legnagyobb hiányosság (Hercz, Koltói és Pap-Szigeti, 2013). A pedagógiai kompetenciáikkal szintén elégedettek a hallgatók:  $m=3,95$  ( $sd=,46$ ).

1. táblázat. A hallgatók észlelt kompetenciának átlagai

Észlelt kompetenciák	Átlag	Szórás
instrumentális	3,9	,47
interperszonális	3,7	,53
szisztematikus	3,6	,44
pedagógiai	3,95	,46

A tanulmányi én-hatékonyság itemeit a hallgatóknak egy 5-ös Likert-skálán kellett megítélniük. Az eredmények alapján a hallgatók inkább hatékonynak látják magukat:  $m=3,65$ ,  $sd=,392$ . Az aktív tanulást az NSSE 4-es skálán méri, a hallgatók magukat kevésbé aktívnak látják:  $m=1,95$ ,  $sd=,366$ .

## Az észlelt kompetenciák és a tanulmányi én-hatékonyság, tanulási aktivitás összefüggései

Ha az általános kompetenciák skálaértékét nézzük, akkor a tanulmányi én-hatékonyság is és a tanulási aktivitás is erős korrelációt mutat az észlelt általános kompetenciákkal ( $p<,01$ ). Ha külön vizsgáljuk az általános kompetenciák faktorait, akkor azt láthatjuk, hogy a tanulmányi én-hatékonyság mindhárom faktoriall szignifikáns kapcsolatban áll, de legerősebb a kapcsolat az instrumentális faktoriall ( $p<,01$ ), míg a tanulási aktivitás a szisztematikus faktoriall mutat erős korrelációt ( $p<,01$ ).

A pedagógiai kompetenciák esetében a tanulmányi én-hatékonysággal találtunk erős szignifikáns kapcsolatot ( $p<,01$ ), a tanulási aktivitás viszont nem korrelált a pedagógiai kompetenciákkal.

## A társas integráció

A társas integrációt három dimenzióban mértük: kapcsolat a csoporttársakkal, kapcsolat az oktatókkal és kapcsolat az intézményi adminisztrátorokkal és hivatalokkal, az itemeket 7-es skálán kellett megítélni. Az eredmények azt tükrözik, hogy a hallgatók a csoporttársakkal való kapcsolatukat látják a legjobbnak:  $m=5,8$ ,  $sd=,86$ . Az oktatókkal és az adminisztrátorokkal való kapcsolat szintén jónak mondható:  $m=4,9$ ,  $sd=,95$ , illetve  $m=4,23$ ,  $sd=1,48$ . A hallgatók szignifikánsan jobbnak ítélték meg a csoporttársakkal való kapcsolatukat, mint az oktatókkal és az adminisztrátorokkal a t-próba alapján ( $t=6,9$  és  $t=7,9$ ).

## A társas integráció és az észlelt kompetenciák összefüggései

Ha a kompetenciakálák összértékét nézzük, akkor a csoporttársakkal való kapcsolat mutat tendenciaszerű korrelációt az általános kompetenciákkal ( $p < ,05$ ). A faktorokra lebontva hasonló a kép: csak a csoporttársakkal való kapcsolat hat tendenciaszerűen a szisztematikus kompetenciákra ( $p < ,05$ ). A pedagógiai kompetenciák esetében nem tudunk kapcsolatot kimutatni.

### Szakmai szocializáció

A Super-féle Munkaérték Skála alapján fel lehet rajzolni egy adott szakma értékprofilját, illetve meg lehet vizsgálni, hogy az egyén értékprofilja mennyire illeszkedik a választott szakmáéhoz. A skála 15 dimenzióban mér (min.: 0 pont, max.: 15 pont), a minta szakmai értékprofilja:

2. táblázat. A hallgatók Super-féle munkaérték-profilja

Munkaérték	Átlag	Szórás
1. altruizmus	13,9	1,45
2. önérvényesítés	12,7	1,78
3. társas kapcsolatok	12,6	1,66
4. változatosság	12,5	2,05
5. kreativitás	12,4	2,24
6. presztízs	12,2	1,98
7. esztétikum	11,8	1,94
8. hierarchia	11,61	2,24
9. függetlenség	11,4	1,86
10. munkateljesítmény	11,4	1,89
11. anyagiak	11,2	2,52
12. szellemi ösztönzés	10,9	1,74
13. humán értékek	9,7	2,15
14. játékosság	9,5	2,08
15. irányítás	8,58	2,47

Az értékek sorrendjében a gyógypedagógus szakmához illő értékek szerepelnek a legmagasabb pontszámmal: az altruizmus, társas kapcsolatok, változatosság, kreativitás magas értékei azt tükrözik, hogy a hallgatók munkaérték-profilja megfelel a választott szakmának. Viszont vannak olyan munkaértékek, melyek szintén fontosak a pedagógus nevelői munkájában, de a mintában a kevésbé jellemzők közé kerültek: szellemi ösztönzés, humán értékek, irányítás.

A Kollektív Önértékelés Skála négy dimenzióban mér. A személyes és nyilvános dimenzió azt méri fel, hogy az egyén hogyan értékeli a csoporthoz tartozását a büszkeség – szégyen, illetve a nagyra – kicsire tartás ellentétpárjaival. Az azonosulás és tagság dimenziója az identifikáció erősségét méri 5-ös skálán (Kiss, 2010).

3. táblázat. Kollektív önértékelés dimenzióátlagai

Dimenziók	Átlag	Szórás
személyes	4,45	,62
nyilvános	2,68	,80
azonosulás	3,76	,78
tagsági	4,14	,47

Az eredményekből az olvasható ki, hogy a hallgatók büszkéek arra, hogy pedagógusok, és a pedagógusok csoportjához tartozónak vallják magukat. Az identitásuknak többnyire meghatározója az, hogy pedagógusok. A nyilvános dimenzió alacsony értéke a szakma társadalmi megítélését tükrözi.

#### 4.6. A munkaértékek és az észlelt kompetenciák összefüggései

A korrelációs elemzés alapján kimutatható, hogy az észlelt kompetenciák melyik munkaértékkel vannak kapcsolatban. Az észlelt általános kompetenciák erős szignifikanciát mutattak a függetlenség, esztétikum, kreativitás dimenziókkal ( $p < ,01$ ). Tendenciaszerű kapcsolat van az altruizmus, változatosság, játékoság, munkateljesítmény és irányítás munkaértékekkel. Ha faktoronként elemezzük az észlelt általános kompetencia és a munkaértékek kapcsolatát, akkor elmondható, hogy a szisztematikus kompetenciák korrelálnak leginkább a munkaértékekkel. Erős szignifikáns kapcsolat van a szisztematikus kompetenciák és a változatosság, függetlenség, esztétikum, önérvényesítés, kreativitás és irányítás dimenziói között ( $p < ,01$ ). Az interperszonális kompetenciák a függetlenség, játékoság, kreativitás dimenziójával korreláltak ( $p < ,01$ ). Az instrumentális faktor csak a munkateljesítmény dimenziójával mutatott tendenciaszerű kapcsolatot ( $p < ,05$ ). A pedagógiai kompetenciák az altruizmus és a presztízs munkaértékekkel korreláltak ( $p < ,01$ ).

#### 4.7. A munkaértékek és a társas integráció összefüggései

A munkaértékek és a társas integráció összefüggéseinek korrelációs elemzése azt tárta fel, hogy a társas integráció nincs erős kapcsolatban a munkához fűződő értékekkel. Egy esetben volt erős szignifikancia: az adminisztrátorokkal, hivatallal való kapcsolat korrelált a társas kapcsolatok munkaértékkel ( $p < ,01$ ). A csoporttársakkal való kapcsolat az altruizmussal, az oktatókkal való kapcsolat a játékoság, humán értékek, kreativitás dimenziójával mutatott tendenciaszerű kapcsolatot ( $p < ,05$ ).

#### 4.8. A kollektív önértékelés és a társas integráció összefüggései

A kollektív önértékelés erős korrelációt mutatott a csoporttársakkal való kapcsolattal ( $p < ,01$ ), míg az oktatókkal való kapcsolat tendenciaszerűen korrelált a kollektív önértékeléssel. Ha külön nézzük a kollektív önértékelés dimenzióit, azt láthatjuk, hogy a csoporttársakkal való kapcsolat az azonosulási és tagsági dimenzióval korrelált szignifikánsan, az oktatókkal való kapcsolat a tagsági dimenzióval korrelált, de csak tendenciaszerűen.



## Vizsgálati modell elemzése

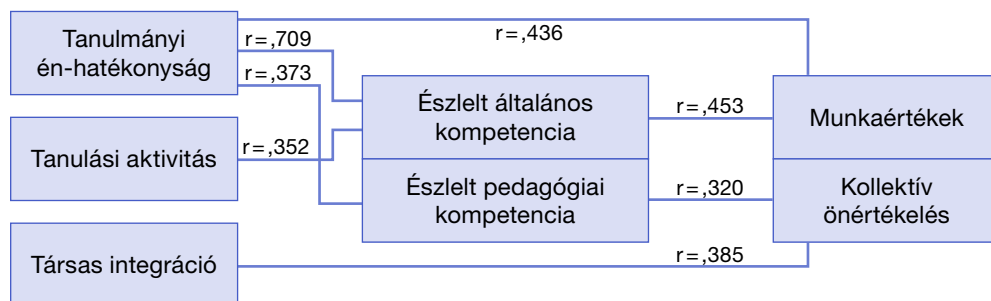
A vizsgálati modellünkben azt feltételezzük, hogy az észlelt kompetenciák mediálják a kapcsolatot tanulmányi én-hatékonyság, tanulási aktivitás és a szakmai szocializáció tényezői: a munkaérték és a kollektív önértékelés között, míg a társas integráció közvetlenül hat a szakmai szocializációra.

Az elemzéshez a tanulási aktivitás NSSE skáláján főkomponens elemzést végeztünk, az így kapott faktor a variancia 21%-át magyarázza. A korrelációs elemzés szerint a tanulmányi én-hatékonyság erős szignifikáns kapcsolatban van az észlelt általános kompetenciával és a pedagógiai kompetenciával ( $r = ,709$  és  $r = ,373$ ), viszont ez a korreláció gyengébb a munkaértékekkel ( $r = ,436$ ). A tanulási aktivitás szignifikáns korrelációt mutat az észlelt általános kompetenciákkal ( $r = ,352$ ), a pedagógiai kompetenciákkal és a munkaértékekkel nincs szignifikáns kapcsolat. Az észlelt általános kompetenciák és a munkaértékek közötti korreláció szignifikáns ( $r = ,453$ ), a pedagógiai kompetenciák és a munkaértékek között csak tendenciaszerű a korreláció ( $r = ,289$ ). A regresszió elemzés szerint a tanulmányi én-hatékonyság és a tanulási aktivitás bejósoló az észlelt általános kompetenciának ( $R^2 = ,494$ ). A pedagógiai kompetenciák esetében a regresszió a tanulási én-hatékonyság gyenge bejósoló erejét mutatta ki ( $R^2 = ,125$ ).

A társas integráció mutatóit egy változóban vontuk össze az elemzésben. Az eredmények azt mutatják, hogy a társas integráció és az észlelt kompetenciák között nincsen szignifikáns kapcsolat, és nem volt szignifikáns kapcsolatot a munkaértékekkel sem.

A szakmai szocializáció fontos mutatója a munkaérték mellett a kollektív önértékelés. A korrelációs elemzés gyenge szignifikáns kapcsolatot mutatott a kollektív önértékelés és az észlelt általános kompetenciák között, míg az észlelt pedagógiai kompetenciák nem mutattak szignifikáns kapcsolatot a kollektív önértékeléssel. A társas integráció ellenben szignifikánsan korrelál a kollektív önértékeléssel ( $r = ,385$ ).

2. ábra. A vizsgálati modell korrelációs kapcsolatai



## Összegzés

Az észlelt kompetenciák értékei azt tükrözik, hogy a hallgatók többsége kedvezően ítéli meg általános és pedagógiai kompetenciáit. A korrelációs elemzés alapján elmondható, hogy az észlelt általános kompetenciáknak feltehetőleg nagyobb szerepe van a pedagógusjelöltek sikerességében, mint az észlelt pedagógiai kompetenciáknak. Az általános kompetencia faktorai közül a szisztematikus kompetenciák faktorának alacsonyabb értéke jelezheti azt, hogy a hallgatói sikeresség támogatásában elsősorban a komplexebb, magasabb szintű kompetenciák fejlesztésére kell alapozni. A szisztematikus kompetenciák a tanulási hatékonyságban játszott meghatározó szerepét támasztják alá azok az eredmények, melyek a tanulási aktivitással és a tanulmányi én-hatékonysággal való erős kapcsolatot mutatják. Emellett ki kell emelni, hogy az észlelt általános kompetenciák közül a szisztematikusaknak van a legerősebb kapcsolata a munkához fűződő értékekkel. Az észlelt kompetenciák közül a legkedvezőbbben a pedagógiai kompetenciáikat ítélték meg a hallgatók. Ez azért is érdekes, mert a mintát elsősorban első- és másodéves hallgatók alkották, így valószínűleg még kevesebb olyan gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek, amelyek alapján pontosabban ítélnék meg a kompetenciáikat. Mindenesetre ezt a magas értéket interpretálhatjuk a szakmai sikeresség elővételezésének.

A társas integrációval kapcsolatos eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a hallgatók szakmai szocializációban elsősorban a csoporttársak szerepe a meghatározó, míg az oktatók hatása kevésbé markáns. Ezt az eredményt értelmezhetjük az integráció felől kiindulva, vagyis a csoporttársakkal való jó kapcsolat erősíti a csoporttagság érzését, a szakmával való azonosulást. Másrészt az oktatók kisebb hatásának háttérben feltételezhetjük a tanítás–tanulás jellegének megváltozását: az oktató már nem az egyetlen közvetítője a tudásnak, a társak hatása éppoly fontos lehet a szakmára szocializálásban. A munkaértékek esetében már inkább az oktatókkal való kapcsolat hatását tudtuk kimutatni, mint a hallgatókét, viszont az oktatók olyan értékek preferálásában mutattak befolyást (játékosság, kreativitás, humán értékek), amelyek az oktatás újszerű felfogásához köthetők.

A vizsgálati modellünkben feltételezett kapcsolatok nagy részét igazolta az elemzés. A tanulmányi meghatározók az észlelt kompetenciákkal állnak erősebb kapcsolatban, rajtuk keresztül hathatnak a munkaértékekre. A kollektív önértékelést tekintve igazolódt az a feltételezésünk is, hogy a társas integráció közvetlenül hat a szakmai szocializációra, függetlenül az észlelt kompetenciáktól. A munkaértékek vonatkozásában nem igazolódt az a feltételezésünk, a társas integráció kevés, nem túl erős kapcsolatot mutatott a szakmai értékekkel. Ezek közül érdekes a társas kapcsolatok mint munkaérték és az adminisztrátorokkal, hivatalokkal való kapcsolat korrelációja. Lehetséges, hogy a hatékony tanulmányi ügyintézés egy fontos jelzője a társas készségek fejlettségének és a szociabilitásnak.

Az elemzésben a pedagógiai kompetenciák szerepe csak kevésbé volt tetten érhető. Érdemes lenne tovább vizsgálni, hogy a pedagógiai kompetenciáknak milyen szerepe van a szakmai szocializációban, a szakmai identitás kialakításában, már csak abból a szempontból is, hogy a pedagógushallgatók képzési követelményei a legtöbb intézményben szakmai kompetenciákban vannak megfogalmazva.

## Hivatkozások

- Appleton, J. J. et al. (2006): Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44 (2006), 427–445.
- Baartman, L., Ruijs, L. (2011): Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 36., No. 4, 385–398.
- Bong, M., Skaalvik, F. M. (2003): Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
- Boud, D., Falchikov, N. (1989): Students Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 59., No. 4., 395–430.
- Cameron, J. (2004): A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, 3, 239–262.
- 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.
- Dinther, van M. et al. (2011): Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6 (2011) 95-108.
- Eccles, J. S., Wiegfield, A. (2002): Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53: 109–132.
- Ferla, J., Valcke, M., Schuyten, G. (2010): Judgements of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology and Education*, (2010) 25: 519–536.
- Gardner, S. K., Barnes, B. J. (2007): Graduate Student Involvement: Socialization for Professional Role. *Journal of College Student Development*, Vol. 48., No. 4, 1–19.
- Halász G. (2012): Hallgatói kompetenciavizsgálatok. *Educatio*, 2012/3. 401–422.
- Hercz M., Koltói L., Pap-Szigeti R. (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási Műhely*, 2013/1, 83–99.
- Kiss P. (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss P. (szerk.): Diplomás Pályakövetés III, Kompetenciamérés a felsőoktatásban, *Educatio*, 15–24.
- Kiss P. (2009): Önértékelés, elégedettség, identitás személyes és társadalmi vetületei. In: Kiss P. (szerk.) *Emberi kapcsolatok és társadalmi nézetek kérdőív skáláinak megbízhatósági és érvényességi vizsgálata*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- Koltói L., Kiss P. (2011): Értelmiségi utánpótlás – politikai jártasság és végzettség összefüggése a fiatal felnőttek között. *Felsőoktatási Műhely*, 2011/4. 81–94.
- Law, W., Elliot, A. J., Murayama, K. (2012): Perceived Competence Moderates the Relation Between Performance-Approach and Performance-Avoidance Goals. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104., No. 3. 806–819.
- McKenzie, K., Schweitzer, R. (2001): Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, Vol. 20, No. 1. 21–33.
- Pike, G. R., Kuh, G. D. (2005): A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, Vol. 46, No. 2, 185–209.

- Schomburg, H. (2010): Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. In: Kiss P. (szerk.): *Diplomás Pályakövetés III, Kompetenciamérés a felsőoktatásban*, *Educatio*, 25–47.
- Sundström, A. (2006): Beliefs about perceived competence: A literature review. EM No 55, Sweden, University of Umea, [http://www.edusci.umu.se/digitalAssets/59/59536\\_emnr-55.pdf](http://www.edusci.umu.se/digitalAssets/59/59536_emnr-55.pdf)
- Walker, C. O., Greene, B. A., Mansell, R. A. (2006): Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16 (2006), 1–12.
- Weidman, J. C., (2006): Socialization of Students in Higher Education: Organizational Perspective. In: Conrad, C. C., Serlin, R. C. (eds.): *The Sage Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. (Chapter 14.) Thousand Oaks: Sage Publication, 253–262.
- Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1992): Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, Vol. 29. No. 3. 663–676.