EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

PSZICHOLÓGIA DOKTORI ISKOLA
A DOKTORI ISKOLA VEZETŐJE: PROF. DR. OLÁH ATTILA

SZOCIALIZÁCIÓ ÉS TÁRSADALMI FOLYAMATOK PROGRAM
A DOKTORI PROGRRAM VEZETTŐJE: PROF. DR. HUNYADY GYÖRGY

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Koltói Lilla

A hallgatók kompetenciaérzésének társas és tanulmányi háttere

Témavezető: Dr. habil. Kiss Paszkál, KRE BTK

Bírálóbizottság tagjai:

Elnök:	Dr. Hunyady György, professzor emeritus, az MTA rendes tagja, ELTE PPK
Titkár:	Dr. Ujhelyi Adrienn, egyetemi adjunktus, ELTE PPK
Bizottsági tagok:	Dr. Fábri György, habil. egyetemi docens, ELTE PPK
	Dr. Csíkos Csaba, habil. egyetemi docens, SZTE BTK
	Dr. Kálmán Orsolya, egyetemi adjunktus, ELTE PPK
Bírálók:	Dr. Katona Nóra, egyetemi adjunktus, ELTE PPK
	Dr. Szabó Éva, habil. egyetemi docens, SZTE BTK

2015. június 7.

Tartalom

1. Bevezetés ... 1
I. Elméleti bevezető ... 5
2. Szelf-elméletek ... 5
2.1. James elmélete ... 6
2.2. Szelf-elméletek James után ... 6
2.3. Multidimenzionális modellek ... 7
2.4. A szociális identitás elmélete ... 7
3. Kompetencia ... 15
3.1. Kompetencia motivációs megközelítése ... 16
3.2. A kompetencia képességalapú megközelítései ... 17
3.3. A kompetenciák osztályozása ... 18
3.4. Kompetenciaosztályozási rendszerek ... 18
3.5. A Tuning projekt modellje ... 19
3.6. Kompetenciamodellek ... 21
3.7. A kompetenciák fókuszba kerülésének okai ... 23
3.8. A kompetenciákban való gondolkodás felsőoktatási vonatkozásai ... 24
3.9. Hallgatói kompetenciamérések ... 25
3.10. Hallgatói eredményesség mérése az Amerikai Egyesült Államokban ... 26
3.11. Európai hallgatói kompetenciamérések ... 27
3.12. AHELO ... 28
4. Metakogníció ... 28
4.1. Énpercepció ... 28
4.2. Az énpercepcióhoz tartozó főbb fogalmak ... 30
5. Hallgatói sikeresség ... 42
5.1. Hallgatók bevonódása, bevonódási modellek ... 44
5.2. Aktív tanulás szerepe ... 46
5.3. Hallgatói szocializáció ... 47
5.4. Munkával való elégedettség ... 51
6. Szakmai identitás ... 51
7. Szubjektív jóllét – pszichológiai jóllét ... 54
7.1. A személyes jóllét filozófiai gyökerei ... 54
7.2. Hedonikus és eudaimikus paradigma ... 54
7.3. Legújabb elméletek ... 55
7.4. Az énpercepció összefüggése a pszichológiai jólléttel ... 56
8. Ryan és Deci öndeterminációs elmélete ... 57
II. A kutatás bemutatása ... 60
9.1 A kutatás előzménye ... 60
9.2 Elővizsgálat ... 60
9.3 A kutatás célja, hipotézisei ... 63
10. Változók, mérőeszközök és módszerek bemutatása ... 67
10.1. Észlelt kompetencia ... 68
10.2. Tanulmányi meghatározók ... 68
10.3. Társas meghatározók ... 69
10.4. Szakmai identitás, szakmával való azonosulás ... 71
10.5. Pszichológiai jóllét ... 73
11. A kérdőív felvételének menete ... 74
12. A vizsgálati minta jellemzése ... 74
13. Eredmények ... 75
13.1. A skálák eredményeinek bemutatása ... 75
13.2. Változók közötti összefüggések ... 102
13.3. Hipotézisek tesztelése ... 107
13.4. Modellépítés – lineáris regresszió ... 114
13.5. Modellépítés – Útelemzés ... 120
14. Diszkusszió ... 128
15. Kitekintés ... 133
Felhasznált irodalom ... 134

Ábrajegyzék

1. ábra A Tuning projekt pedagógiai modellje ... 20
2. ábra Sternberg kompetenciamodellje ... 22
3. ábra McClelland-féle jéghegy modell. ... 22
4. ábra Murray képesség hierarchiája ... 23
5. ábra Az énhatékonyság közvetlen és közvetett hatása a viselkedésre ... 35
6. ábra Korthagen hagyma-modellje a személyes és szakmai változások szintjeiről ... 53
7. ábra A vizsgálati modell ... 67
8. ábra Schwartz értékmodellje ... 70
9. ábra A minta lakóhely szerinti megoszlása főben ... 74
10. ábra A hallgatók főiskolai tanulmányai alatti lakhelyük szerinti megoszlása főben megadva ... 75
11. ábra Schwartz értékmodellje a korrelációs elemzés alapján ... 80
12. ábra A „Gyerek" szó szociális reprezentációja ... 91
13. ábra Az „Iskolám" szó szociális reprezentációja ... 94
14. ábra A „Tanítás" szó szociális reprezentációja ... 98
15. ábra Az észlelt kompetenciák és meghatározó tényezőinek modellje ... 122
16. ábra Az észlelt kompetenciák és meghatározó tényezőinek modelljének kiegészített változata ... 123
17. ábra A teljes modell ... 124
18. ábra A szakmai identitás változójával kiegészített teljes modell ... 125

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat A generikus kompetenciák felosztása a Tuning projekt szerint ... 21
2. táblázat A minta évfolyamonkénti és nemenkénti megoszlása ... 74
3. táblázat Az átlagos kreditmutató átlagainak és szórásának eloszlása évfolyamonként ... 76
4. táblázat A CASES átlagának és szórásának megoszlása évfolyamonként ... 76
5. táblázat Az aktív tanulás átlagának és szórásának eloszlása évfolyamonként ... 77
6. táblázat NSSE aktív tanulás skálájának faktorai ... 77
7. táblázat A főiskolai elfoglaltságokban való részvétel gyakoriságai évfolyamonként ... 78
8. táblázat A hallgatók intézményi kapcsolati elégedettségének átlagai és szórásai évfolyamonként ... 78
9. táblázat A Schwartz-féle értékskála összpontszámainak átlaga évfolyamonként ... 79
10. táblázat Schwartz értékköreinek átlagai és szórásai évfolyamok szerinti eloszlásban ... 79
11. táblázat Az észlelt általános kompetenciák átlagai és szórásai évfolyamonként ... 80
12. táblázat A Tuning projekt generikus kompetencia skálájának faktorelemzése ... 81
13. táblázat A Tuning projekt Pedagógiai kompetencia skála és a KKK skála átlaga és szórása ... 82
14. táblázat Kollektív önértékelés skála faktorai ... 83
15. táblázat Kollektív önértékelés skála dimenzióinak átlagai és szórásai évfolyamonként ... 84
17. táblázat A minta értékprofilja a Super-féle munkaértékek alapján ... 84
18. táblázat A Super-féle munkaérték skála faktorai ... 85
19. táblázat A Super-féle munkaértékek dimenzióinak átlagai és szórásai évfolyamonként ... 86
20. táblázat A Szakmai identitás és Főiskolai integráció kategóriáinak gyakoriságai évfolyamonként ... 87
21. táblázat A kategóriatagság gyakoriságai évfolyamonként ... 89
22. táblázat A Gyerek szóra adott asszociációk gyakoriságai félévek száma szerint ... 90
23. táblázat A Gyerek szóra adott asszociációk fő tartalmi kategóriáinak gyakorisága ... 93
24. táblázat Az Iskolám szóra adott asszociációk tartalmi kategóriáinak gyakoriságai ... 97
25. táblázat A Tanítás szóra adott asszociációk fő tartalmi gyakoriságai évfolyamonként ... 100
26. táblázat A Ryff Pszichológiai jóllét skála faktorai ... 101
27. táblázat A Ryff Pszichológiai jóllét skála dimenzióinak átlagai és szórásai ... 102
28. táblázat Az észlelt kompetenciák és a tanulmányi bejósló változók közötti korrelációk ... 107
29. táblázat Az észlelt kompetenciák és a társas bejósló változók közötti korrelációk eredményei ... 108
30. táblázat Az észlelt pedagógiai kompetencia és a szakmai szocializáció korrelációi ... 109
31. táblázat Az észlelt kompetenciák és a pszichológiai jóllét korrelációinak eredményei ... 109
32. táblázat A hallgatók kognitív összteljesítményeinek évfolyamonkénti különbsége ... 109
33. táblázat A hallgatók értelmi képességeire vonatkozó önreflexiói közötti évfolyamonkénti különbségek ... 109
34. táblázat Az észlelt általános kompetenciák varianciaanalízisének Tukey B post hoc elemzése ... 111
35. táblázat A tanulmányi bejósló változók varianciaanalízisének Tukey B post hoc eredményei ... 111
36. táblázat Az oktatókkal való kapcsolat varianciaanalízisének Tukey B post hoc eredményei ... 112
37. táblázat A Kollektív önértékelés skála varianciaanalízisének Tukey B post hoc eredményei ... 113
38. táblázat A szakmai identitás varianciaanalízisének Tukey B post hoc eredményei ... 113
39. táblázat A Pszichológiai jóllét Környezeti kontroll faktorának Tukey B post hoc elemzése ... 114

40. táblázat Az általános és pedagógiai kompetenciák lineáris regressziós modelljének értékei 115
41. táblázat A tanulmányi meghatározók értékei és szignifikanciái a lineáris regresszióban 115
42. táblázat A tanulmányi meghatározók értékei a pedagógiai kompetencia vonatkozásában 115
43. táblázat Az általános kompetenciák társas együtthatóinak értékei a lineáris regresszióban..... 116
44. táblázat A társas bejóslók együtthatóinak értékei a pedagógiai kompetencia vonatkozásában..... 116
45. táblázat Az általános kompetenciák társas és tanulmányi együtthatóinak értékei..... 117
46. táblázat A pedagógiai kompetencia bejósló változóinak értékei a lineáris regresszióban..... 117
47. táblázat A Húsz állítás teszt Szakmai identitás változójának együtthatóinak értékei..... 118
48. táblázat Az észlelt kompetenciák bejósló hatása a Super-féle munkaértékek váltózójára 118
49. táblázat Az észlelt általános és pedagógiai kompetenciák együtthatóinak értékei (Kollektív) 118
50. táblázat Az észlelt általános és pedagógiai kompetenciák együtthatóinak értékei (Ryff) 119
51. táblázat A Pszichológiai jóllét bejósló változóinak értékei és szignifikanciái 119
52. táblázat A kollektív önértékelés és az észlelt általános kompetencia együtthatóinak értékei 120
53. táblázat A modell illeszkedésének mutatói 121
54. táblázat A társas és tanulmányi bejósló változók kovarianciái 122
55. táblázat A modell 2. változatában szereplő változók értékei..... 123
56. táblázat Az útmodell változóinak becsült regressziós együtthatói és szignifikanciái..... 125
57. táblázat A tanulmányi bejósló változók értékei..... 126
58. táblázat A társas bejósló változók értékei 126

Köszönetnyilvánítás

Ezúton mondok köszönetet témavezetőmnek, Kiss Paszkálnak, hogy végigkísérte és támogatta a dolgozat elkészülését. Köszönettel tartozom Nagyné Hegedűs Anitának a sok szakmai és baráti segítségért. Köszönöm még mindazoknak, akik hozzájárultak ahhoz, hogy a dolgozat elkészüljön.

1. Bevezetés

A felsőoktatási intézmények, különösképpen a vidéki főiskolák egyik legnagyobb kihívása a sikeres hallgatói életút elősegítése, a lemorzsolódás arányának csökkentése. Intézményi szinten számos törekvést látunk erre a felzárkóztató, tanulási képességeket fejlesztő kurzusoktól kezdve a nem pedagógus végzettségű oktatók képzésén át a karrier- és személyes tanácsadásig, személyiségfejlesztő tréningekig. Joggal merül fel a kérdés, mi számít sikernek, és hogyan mérhető? A hallgatói sikeresség átfogó, többkomponensű fogalom. Egyrészt beletartoznak a hallgatói eredményesség változói, másrészt az egyéni boldogulás dimenzióit is ide sorolhatjuk.

Ha a hallgatók sikeressége kapcsán a könnyebben mérhető eredményességre gondolunk, természetesen a hallgatók akadémiai teljesítménye, tanulmányi eredménye, kompetenciái, illetve a lemorzsolódás aránya fontos tényező és lényeges visszajelzés az intézményi törekvésekről (Walker és mtsai, 2006; Tinto, 2007). Szintén alapvető szempont az eredményesség tekintetében a hallgatók diplomaszerzést követő elhelyezkedése a munkaerőpiacon, a piacképes tudás és a kompetenciák megfelelő szintje, a hallgatók későbbi munkahelyi beválása (Gardner és Barnes, 2007; Kiss, 2010a).

A hallgatók sikerességének vannak kevésbé mérhető, objektíven nehezen megragadható dimenziói, amelyek inkább az egyéni életút sikerességéhez, a személyes boldoguláshoz köthetők. A felsőoktatási szakmai szocializációs folyamat akkor sikeres, ha a szakmai tudás megszerzése mellett a hallgató internalizálja a szakma normáit, értékeit, kialakítja a megfelelő attitűdjeit és elsajátítja a szükséges viselkedésmódokat, így elköteleződik egy szakma mellett, és kialakul a szakmai identitása (Weidman és mtsai, 2001). Tágabb értelemben véve a hallgatói sikerességhez kapcsolódik az egyéni boldogulás egyik fontos jelzője, a személyes jóllét. Ryan és Deci (2000a, 2000b) öndeterminációs elméletéből kiindulva akkor magas a hallgató pszichológiai jólléte, akkor mondható sikeresnek, ha a kompetencia-, autonómia- és valahovatartozási szükségletei kielégülnek, és ezáltal biztosított a személyes fejlődése a felsőoktatási képzésben.

A tanulmányi sikerességet külső (közvetett módon ható) és belső (közvetlenül ható) tényezőkre vezethetjük vissza. A SES, etnikum vagy akár a nem külső tényezőként már a belépéskor meghatározzák a hallgatók fejlődését (pl.: Weidman, 2006), de vannak olyan kutatások, melyek a külső tényezők hatását kétségbe vonják mondván, hogy a külső tényezők hatása elmúlik a felsőoktatásba bekerüléskor (Walker és mtsai, 2006). A belső, közvetlenül ható tényezők közül leginkább a képességek percepcióját (pl.: Law, Elliot és Murayama, 2012), motivációt (pl.: Eccles és Wigfield, 2002), bevonódást, integrációt (pl.: Tinto, 1993) hozzák összefüggésbe a tanulmányi sikerességgel.

A felsőoktatásban bekövetkezett változások maguk után vonták a tanulmányi eredményesség mérésének a változását is. A hangsúly az outputra került, azaz az került fókuszba, hogy mire lesz majd képes a hallgató a felsőoktatásból kikerülve (Trembley és mtsai, 2013). 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.

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 friss diplomások zökkenőmentesebb beilleszkedését a munka világába (Kiss, 2010a).

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. A CHEERS felmérés szerint a szakmai sikeresség mutatói között nagy szerepet játszanak a diplomaszerzésig elsajátított kompetenciák, megkönnyítik a diplomaszerzés és munkába állás átmenetét. A felsőoktatási képzések különböző specifikus kompetenciákat fejlesztenek, de emellett közvetettebb módon az általános kompetenciák fejlődéséhez is hozzájárulnak (Schomburg, 2010).

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 énpercepciók. A dolgozatban a tényleges kompetenciák helyett az észlelt kompetenciákat vizsgálom. Egyrészt abból a bandurai megállapításból indultam ki, hogy az egyén önmagáról alkotott percepciói jobb bejóslói a viselkedésének, mint a tényleges képességei (Bandura, 1993), mert az énpercepciók aktív alakítója a teljesítménynek (Bong és Clarck, 1999). Másrészt egy korábbi, a munkatársaimmal végzett közös kutatásunkban arra találtunk bizonyítékot, hogy gyakran téves 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 szerepét az egyéni sikerességben.

A címben a kompetenciaérzés szót használom az észlelt kompetencia kifejezés helyett, mivel hangsúlyozni szeretném, hogy az észlelés kognitív aspektusa mellett fontosnak tartom a percepció affektív komponensét is, amely szintén kihat a szakmai szocializációra. Ez összhangban van azzal, amit Ryan és Deci (2002) öndeterminációs elméletük kapcsán kihangsúlyozott, azaz a kompetencia érzése fontosabb, meghatározóbb az egyén fejlődése szempontjából, mint annak tudása, hogy milyen képességeknek van birtokában.

A kutatást leendő pedagógusokkal, a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának tanító szakos nappali tagozatos hallgatóival végeztem. A célom a hallgatói sikerességben szerepet játszó lehetséges tényezők elemzése volt egy olyan hallgatói közegben, ahol a tanulmányokban való elakadás és a lemorzsolódás problémája különösen jelentős. Másik célom az volt, hogy a pedagógusidentitás és az énpercepciók összefüggését tisztázzam, mert a leendő pedagógusok szakmai identitásképzésére hat az énképük, képességeik percepciója, és ez a későbbi szakmai sikerességüket is alapvetően befolyásolhatja.

A kutatásban tehát a hallgatói sikeresség több változóját és azok összefüggéseit vizsgálom. A fókuszba a hallgatókban kialakuló kompetenciaérzés jelentőségének tisztázása került. Bár a dolgozatban elsősorban pszichológiai megközelítésben mutatom be, a kompetencia konstruktuma mára multidiszciplinárissá vált, és amellett, hogy többféleképpen értelmezik, több tudományterületen is kutatják. A tanulási eredményesség egyik mutatójaként elsősorban a pedagógiai vizsgálatokban kapott nagy hangsúlyt. Az általános kompetenciák mellett a szakmai, a kutatási minta miatt pedagógiai kompetenciát is vizsgáltam, de törekedtem arra is, hogy beazonosítsam az észlelt kompetenciák meghatározóit, rávilágítsak, milyen tényezők segítik elő a hallgatói kompetenciaérzés megerősödését.

Az észlelt kompetenciát meghatározó tényezőket két csoportra bonthatjuk: tanulmányi (kognitív) és társas tényezőkre. A tanulmányi tényezők közé tartoznak a tanulási eredményesség objektív mutatói, ugyanakkor mégsem elegendőek a tanulmányi sikeresség meghatározásához. Ezért kapnak a dolgozatban szerepet a szubjektív tanulmányi faktorok, mint például az észlelt tanulmányi énhatékonyság vizsgálata. Az észlelt énhatékonyság közvetlenül, illetve a kitűzött célokon, eredményelvárásokon, szociostrukturális faktorokon keresztül közvetetten is hat az egyén viselkedésére (pl.: Schunk, 1991; Sundström, 2006). A vizsgálatok szerint az énhatékonyság 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 dolgozatban a bandurai énhatékonyság irányzatának jegyében területspecifikusan az egyetemi, főiskolai tanulmányi énhatékonyságot vizsgálom.

A kompetenciaérzés vizsgálatában a kognitív tényezők mellett szükséges a társas komponensek elemzése is. A társas meghatározók közé a főiskolai, egyetemi kapcsolatok erősségét, a hallgató intézményhez való kapcsolódását szokták sorolni, de ide tartozik a hallgatók szélesebb társadalmi közeghez való viszonyulása, értékrendje. A hallgatókban kialakuló kompetenciaérzés meghatározó tényezői között nagy fontossággal bír a társak, az intézmény oktatóinak, munkatársainak hatása. A hallgatók bevonódását tartják a tanulási sikeresség egyik legjobb előrejelzőjének, különösen a gyengébb képességű hallgatók profitálnak az intézményhez való kapcsolódásból (Carini és mtsai, 2006).

A dolgozatban azt is megvizsgáltam, hogy a hallgatókban kialakuló kompetenciaérzés hogyan függ össze a sikeresség más komponenseivel, többek között a szakmai szocializáció mutatóival és a pszichológiai jólléttel. A szakmáról alkotott képet, a szakmai szocializációt nagyban befolyásolja, hogy a hallgató mennyire látja magát jártasnak azon képességekben, kompetenciákban, melyek alapvetően szükségesek a szakmai sikerességhez. A másik oldalról nézve az alacsony észlelt kompetencia, elsősorban a szakmaspecifikus kompetencia negatív percepciója, hozzájárulhat a szakmával való azonosulás hiányához, azt jelezheti, hogy a hallgatói szakmai szocializáció kevésbé sikeres. Ha a hallgatók kifejezhetik és gyakorolhatják kompetenciáikat a felsőoktatási tanulmányaik alatt, kialakul a kompetenciaérzésük, kielégül a kompetenciaigényük, és ez szükségszerűen pozitívan hat a szakmai szocializációs folyamatra, ezáltal a pszichológiai jóllétükre. Ebből kiindulva a kutatásban az észlelt kompetenciák és a pszichológiai jóllét kapcsolatának a vizsgálatára is kitértem.

A dolgozatban egy modellt állítottam fel a hallgatói sikeresség vizsgálatára. A modell középpontjában a hallgatói kompetenciaérzés áll, azaz az észlelt általános és specifikus kompetenciák. A kettő kapcsolatának vizsgálata mellett a kompetenciaérzés objektív és szubjektív meghatározóit elemzem, de megvizsgálom azt is, hogy a hallgatók észlelt kompetenciái milyen kapcsolatban vannak a hallgatói sikeresség olyan mutatóival, mint a szakmai identitás vagy pszichológiai jóllét. Nagy hangsúlyt helyeztem a modell elméleti megalapozására. A modellben szereplő változók miatt az alapot adó elméletek sokfélék, némelyik elmélet túlnyúlik a pszichológia tudományterületén, interdiszciplinárisnak tekinthető.

A mozaikszerűen kapcsolódó elméleteket az köti össze, hogy a szelf-elméletekben gyökereznek. A szakmai szocializáció sikeressége függ attól, hogy az egyén énfogalma, önmagáról való vélekedései és érzelmei milyenek, az identitásstruktúrájában mekkora fontossággal bírnak a különböző énrészei, ezen belül is milyen mértékben, mekkora jelentőséggel jelenik meg a szakmai identitás. Ezért a szelf-elméleteken belül a társas identitás elmélete és az énpercepció elmélete kapott nagy szerepet a teoretikus keret megalkotásában. A hallgatói szocializációs folyamatok lényeges tényezői a szakmai kompetenciák fejlődésének, a szakmai identifikációnak, ezért az énpercepciót összekötöttem a szocializációs folyamatok és a hallgatói bevonódás elméleteivel. A hallgatói sikeresség meghatározza a hallgatók elégedettségét, ennek a komponensnek a teoretikus hátterét a pszichológiai jóllét elmélete adja. Ryan és Deci (2000a, 2000b) öndeterminációs elmélete ernyőként fogja össze a modell teoretikus megfontolásait, és teszi egységessé a modell elméleti hátterét.

A dolgozatom témaválasztását a Kecskeméti Főiskolán megalakult kutatócsoportban végzett vizsgálataink is inspirálták. A hallgatói sikeresség biztosítása, a lemorzsolódás arányának csökkentése a főiskola egyik legfontosabb célja, hiszen hallgatói zömmel hátrányos helyzetűek, alacsony szocioökonómiai státuszú családból származnak, elsőgenerációs értelmiségiek lesznek. Ezért tett és tesz a főiskola nagy erőfeszítéseket a lemorzsolódás problémájának a megoldására. Ezeknek a törekvéseknek egyik jelentős lépése volt, hogy megalakult a kutatócsoportunk a bejövő hallgatók kompetenciáinak felmérésére 2010-ben. A kompetenciamérés és a ráépülő tréningek azóta is minden évben megvalósulnak. 2015 júniusában mérjük először a kimeneti kompetenciákat is. A végzős hallgatók kompetenciamérésének adataival ki lehet majd mutatni a képzés hozzáadott értékét, képet kapunk a hallgatók fejlődéséről.

A hallgatói kompetenciák vizsgálata mellett a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karán a tanító szakos hallgatók szakmai szocializációját és szakmai identitásképzését vizsgáló kutatást is elindítottunk, egyelőre csak pilot formában. Az első eredményeink – összhangban Weidman és mtsai (2001) elméletével – azt mutatják, hogy a kezdeti idealisztikus koncepciók a szakmai szocializációs folyamatban differenciálódnak és realisztikusabbá válnak a különböző kurzusokon végzett szakmai képességfejlesztésnek, pályaszocializációt támogató képzési elemeknek köszönhetően (Hercz és Koltói, 2015).

I. Elméleti bevezető

Az egyén önmagáról való tudása és a képességeiről alkotott vélekedései alapvetően meghatározzák az életpályáját. A hallgatók sikerességére is nagy hatással van, hogy a szelf-struktúrájuk mennyire differenciált, az egyes énrészek milyen jelentőséggel bírnak a struktúrában, milyen az énfogalmuk egy-egy területen. A hallgatók önmagukról alkotott vélekedései egyaránt befolyásolják a teljesítményüket, szakmai szocializációjukat és pszichológiai jóllétüket. Az elméleti bevezetőben ezért a szelf-elméletek adják meg azt az alapot, amelyből a hallgatói sikeresség mutatóit kibontom. A szelf-elméletekből emelkedett ki a társas, illetve a szakmai identitás elmélete, de bennük gyökerezik a kompetencia témája is, és az énpercepciós elméleteken keresztül kapcsolódnak a pszichológiai jólléthez is. Ahogy a bevezetőben is megemlítettem, Ryan és Deci (2000a, 2000b) öndeterminációs elmélete fogja össze a szerteágazó elméleteket.

2. Szelf-elméletek

Az 1970-es évek óta a pszichológia egyik nagy, átfogó témája a szelf. „A szelf tulajdonképpen nem egy téma, hanem lazán kapcsolódó altémák összessége." (Baumeister, 1998, 681.o.). Baumeister megállapítása arra a fogalmi és operacionalizálási sokszínűségre vonatkozik, ami a szelf szakirodalmát jellemzi. A pszichológusoknak és szociológusoknak mindig nehézséget okozott a szelf egységes definiálása, a konstruktumaik konceptualizálása (Harter, 1999; Swann és Bosson, 2010; Leary és Tangey, 2012; Oyserman és mtsai, 2012). Nem csak az egységesen elfogadott meghatározás hiányzik, hanem az is gondot okoz, hogy a szelf definíciói teljesen más jelenségeket írnak le, és így a fogalom használata – definíciótól függetlenül – nagyon problémás. Sokszor ugyanazt a fogalmat eltérően használják, olykor egy fejezeten belül is (Leary és Tangey, 2012). Harter (1999) szintén megállapítja, hogy rengeteg, gyakran egymásnak ellentmondó meghatározás létezik a szakirodalomban, és ez már-már értelmezhetetlenné teszi magát a fogalmat.

Leary és Tangney (2012) a *Handbook of Self and Identity* bevezető fejezetében a szelf különböző értelmezéseit, szakirodalmi konceptualizálását veszi sorra.

1. *A szelf mint maga a személy*: a szelf a személy vagy a visszaható névmás szinonimájaként használatos. Ugyanakkor többen úgy vélik, hogy a szelf nem maga a személy, hanem a személynek van szelfje.
2. *A szelf mint személyiség*: a személyiség egészére vagy egy részére, illetve minden olyan aspektusára vonatkozik a fogalom, amely az egyént pszichológiailag egyedülállóvá teszi.
3. *A szelf mint megismerő*: a jamesi tiszta én alapján a szelf a belső pszichológiai folyamatok alanya, a tapasztalás érzete.
4. *A szelf mint az énről való vélekedések együttese*: az énnel kapcsolatos percepciók, vélekedések és érzelmek olyan csoportja, amelyeket az egyén a *Ki vagyok én?* vagy a *Milyen vagyok én?* kérdésre válaszolna. Az énfogalom (self-concept), az énséma (self-schema) vagy az énkép (self-image) fogalma használatos ebben a fogalmi keretben.

5. *A szelf mint végrehajtó*: a szelf ágensként való értelmezése, a szelf mint döntéshozó, cselekvések végrehajtója. Az önkontrol (self-control) és önszabályozás (self-regulation) tartozik a szelf végrehajtóként való értelmezési körébe.

Leary és Tangney (2012) szerint az utóbbi három szelfértelmezés releváns. A három megközelítés közös pontja a reflexív tudatosság képessége, az olyan pszichológiai mechanizmusok és folyamatok összessége, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyének magukról tudatosan gondolkodjanak. Hasonló Swann és Bosson (2010) szelfről alkotott felfogása: a szelfet az egyén önmagáról alkotott vélekedések, reprezentációk összességeként kell értelmezni. Azt is hozzáteszik, amíg ennek a kutatási területnek a határai és feltételei ennyire lazák, addig minden olyan kutatás belefér, amely csak annyiban tartozik a szelf területéhez, hogy a „self-" előtagot használja a fogalmaiban.

2.1. James elmélete

James 1890-es elmélete a szelf későbbi kutatásának az alapjait fektette le. A pszichológiában elsőként emelte ki az én szerepét az emberi viselkedés értelmezésében. James az ént az „I"-ra (én mint megismerő, a megismerés alanya, tiszta én) és „Me"-re (én mint megismert, a megismerés tárgya, empirikus én) osztotta. Míg a tiszta én aktív, gondolkodik, átéli a történéseket, addig az empirikus én egy tárgy, amire az egyén gondolhat, tükrözi az élmény struktúráját, az egyénről szóló empirikus információk tárháza (Pléh, 1992; Harter, 1999; Stets és Burke, 2000; Pajares és Schunk, 2001; Abrams és Hogg, 2002; Swann és Bosson, 2010; Leary és Tangney, 2012). James az ént komplexen, rendszerjellegűen értelmezte, ez a felfogása tettenérhető az empirikus én különböző részekre való felosztásában (Pataki, 2004). A különböző ének együtt határozzák meg az egyén önértékelését és énfogalmát (Hughes, 2011). A materiális, szociális, spirituális én, vagyis az empirikus én alkotórészei hierarchiába rendeződnek az egyén számára képviselt értékeik szerint (Stets és Burke, 2000; Pataki, 2004; Hughes, 2011).

2.2. Szelf-elméletek James után

Bár James 1890-ben megalkotta szelf-elméletét, a pszichológia sokáig nem foglalkozott a szelf témájával. Cooley és George Herbert Mead nyomán a szimbolikus interakcionalizmus elméletével viszont gyökeret vert a szociológiában. A szimbolikus interakcionalizmus az ént a társas interakciók eredményeként értelmezi (Stets és Burke, 2014), vagyis azáltal ismerjük meg magunkat, hogy megfigyeljük, hogyan illeszkedünk a társas kapcsolatok szövetébe, hogyan reagálnak ránk mások (Swann és Burke, 2010), és hogyan értelmezzük az interakcióinkat (Leary és Tangey, 2012). Goffman énbemutatás elmélete újabb lendületet adott a szelf tanulmányozásának a szimbolikus interakcionalizmusban (Swan és Burke, 2010; Leary és Tangney, 2012). Goffmann elméletének szélesebb körű hatásai közé sorolható, hogy az egyének kölcsönös felcserélhetőségének gondolata nyomán megerősödött a szelf szituációs felfogása, valamint a színház-metafora kapcsán bekerült a pszichológiába a mások nagyrabecsülésének megszerzése mint motivációs erő (Swann és Bosson, 2010). Ebből a szociológiai megközelítésből került át később a szociálpszichológiába az éntudatosság (self-awareness) és az önértékelés (self-evaluation) témája. Mindkét terület olyan intra- és interperszonális szituációkra fókuszált, amelyek az énfogalom alapját képezték (Abrams és Hogg, 2002).

A pszichológiai empirikus kutatások fókuszába James után először az 1950-es években került a szelf az önértékelés témájával. Az önértékelés pszichológiai konstruktuma nemcsak a szelf iránt megnövekedett érdeklődést jelentette, hanem egyben új mérőeszközöket is hozott az empirikus kutatásokba, különböző mérőeszközöket fejlesztettek a vonásjellegű önértékelés egyéni különbségeinek megragadására. A magas és alacsony önértékelés okainak, korrelátumainak és konzekvenciáinak a vizsgálata került a kutatások fókuszába (Leary és Tangney, 2012). A humanisztikus pszichológia (pl.: Rogers, Maslow) központi fogalmai közé tartozik az önértékelés. A pozitív önértékelés fontosságát hangsúlyozzák az emberi természet kibontakozásában, az egyéni fejlődésben (Pajares és Schunk, 2001).

A kognitív fordulat indított el egy újabb hullámot a szelf-kutatásban. A tudatosság, az önszabályozás kutatása az identitás és énfogalom területét is a szelfhez kapcsolta. A szociálpszichológia a nyolcvanas és kilencvenes években a társas megismerés, társas befolyásolás, attitűdök, interperszonális kapcsolatok, stb. területén kezdett foglalkozni a szelf folyamataival. A kétezres évek első évtizedétől pedig az evolúciós, fejlődés-lélektani, kulturális és idegtudományi vonatkozású kutatások integrálják a szelf gazdag elméletét (Leary és Tangney, 2012).

A szelf-kutatások tendenciáját nézve az mondható, hogy egyre differenciáltabb, specifikusabb témákat helyeztek fókuszba, ami éppen az ellenkező iránya volt annak, amit a szociológiai megközelítés kutatói képviseltek (Abrams és Hogg, 2002).

2.3. Multidimenzionális modellek

Az énről alkotott ítéletekkel kapcsolatban fontos kérdés, hogy az önmagunkról alkotott ítéletek egy- vagy multidimenzionálisak (Harter, 1999). Az önértékelés értelmezése és a mérőeszközei is globálisak, vonásjellegűek voltak az ötvenes és a hatvanas években (pl.: Rosenberg-féle önértékelés), majd később a multidimenzionális, hierarchikus nézőpont vált népszerűvé, több kutató is hangsúlyozta a nyolcvanas évektől kezdve a szelf multidimenzionális, több összetevőből álló struktúráját (Reid és Deaux, 1996; Harter, 1999). Bár a multidimenzionalitás kérdésében sokan egyetértettek, viszont az ént különböző modellekkel írták le, pl.: énsémák (Markus, 1977), aktuális, elvárt és ideális én (Higgins, 1987), lehetséges szelfek (Markus és Nurius, 1986), valamint más aspektusokban és különböző specifitással vizsgálták (pl.: Bandura-féle énhatékonyság). Napjainkban viszont visszakerült a kutatásokba a globális nézőpont is (ld. globális vs. területspecifikus énhatékonyság 4. fejezet). Harter (1999) fejlődéspszichológiai szemszögből vizsgálja meg ezt a kérdést. Szerinte a fejlődéssel az énről alkotott vélekedések is differenciálódnak, nő azoknak a területeknek a száma, ahol megítéljük önmagunkat.

2.4. A szociális identitás elmélete

Ashmore több szerző megállapításával összhangban írja, hogy „az identitás használatának a társadalomtudományokban hosszú története, és aktív jelene van.” (Ashmore és mtsai, 2004, 80.o.) Ezzel is érzékeltetik azt a sokszínűséget, ami az identitáskutatást jellemzi: az eriksoni elmélettől kezdve a szerepelméleten, társas identitás elméleten és az önkategorizációs elméleten át egészen a tudományterületeken átívelő integratív elméletekig. A szelf (identitás) a szociálpszichológia központi fogalma is, amely az egyént a társadalmi hatások célpontjaként

írja le. Ugyanakkor a szelffel kapcsolatos kutatások egy része a fogalomnak csak az individuális aspektusát veszik figyelembe, holott már James is foglalkozott a társas szelffel (Abrams és Hogg, 2002).

Az identitáselmélet a szelf integrált egészként való megélését mint intrapszichikus jelenséget írja le, míg a szociális identitás elméletében az önmeghatározás alapja a csoporttagság (Deaux, 2001). Stets és Burke (2000) amellett érvel, hogy az identitáselmélet és a társas identitás elmélete sok összefüggést mutat, átfedik egymást, az egyéni szerepidentitások és a társas identitások mindig és szimultán hatnak a percepcióra, érzelmekre és a viselkedésre. Ezért érdemesnek látják összedolgozni a két megközelítést, hogy egy olyan szociálpszichológiai megközelítés jöjjön létre, amely mikro-, mezo- és makroszintű folyamatokat egyaránt le tud írni.

A szociálpszichológiában Tajfel szociális identitás elmélete (1981) és a Turner nevéhez köthető (1987) önkategorizációs elmélet lett a mérvadó. Mindkét elmélet abból indul ki, hogy a különböző szociális csoportokhoz való tartozás fontos részét képezi az egyén önmeghatározásának, az egyén mindig elhelyezi magát a társas kontextusban a szociális kategóriák segítségével, és a kategóriákkal való azonosulás alkotja az identitás szerkezetét (Pataki, 2004), illetve meghatározza az egyén csoporttagként való viselkedését (Deaux és mtsai, 1995; Ellemers és mtsai, 1999). Tajfel (1981) sokat idézett meghatározása szerint a szociális identitás az egyén énfogalmának azon része, amely abból a tudásból adódik, hogy ő egy adott társas csoport tagja, a csoporthoz tartozáshoz fűződő értékekkel és érzelmi jelentőségével együtt (Pataki, 2004). Tehát a szociális identitás társasan konstruált és társas szempontból jelentéssel bíró kategória, amelyet az egyén önmagára vagy a csoportjára jellemzőnek tart (Ellemers és mtsai, 1999; Ashmore és mtsai, 2004).

Az egyén sok különböző csoportnak lehet a tagja, de csak azok bírnak jelentéssel számára, amelyek alapján meghatározza önmagát (Deaux, 2001). Brewer (1991) kihangsúlyozza, hogy a szociális identitás nem egyenlő a csoporttagsággal. A csoporttagság önkéntes vagy velünk született, a szociális identitások viszont választottak. Az egyén a számára jelentéssel bíró kategóriákba sorolással különbözteti meg magát másoktól (Deaux és mtsai, 1995). A társas összehasonlítás folyamata során, aki a szelfhez hasonlónak bizonyul, azt ingroup tagként határozza meg az egyén, a különbözőeket outgroup tagként (Stets és Burke, 2000). A besorolás folyamata induktív és deduktív is egyben, kategóriaalapú sztereotípiákra épül, viszont a sztereotípiák azokon a tulajdonságokon alapulnak, amelyek megkülönböztetik a kategóriát egy releváns másik kategóriától (Oakes, 1996). Ezek a kategóriák demográfiai kategóriák (pl.: nem, etnikum), társas szerepek (pl.: szülő, házastárs), és szervezetek (katona, demokrata) kategóriái (Deaux és mtsai, 1995). Turner önkategorizációs elméletére alapozva Ashmore és mtsai (2004) úgy vélik, hogy az önkategorizáció nem csak a kontextuális faktorokon múlik, hanem az egyén múltbéli tapasztalatain is, vagyis hogy mennyire hozzáférhető az adott kategória.

A szociális identitás elméletének fő kognitív folyamata a deperszonalizáció, vagyis az egyén az ingroup prototípusaként látja magát, és nem egyéni tulajdonságokkal rendelkező személynek, így a kategóriatagok az adott helyzetben kölcsönösen felcserélhetők egymással (Turner és mtsai, 1987; Stets és Burke, 2000; Leary és Tangney, 2012). Az önkategorizáció

során sztereotípiákat alkalmazunk, és a szelf deperszonalizálódik. A szociális identitás így a szelf sztereotipikus ingroup jellemzőkön alapuló percepciója (Abrams és Hogg, 2002). Brewer (1991) elméletében a szociális identitás az asszimilációból és a másoktól való különbözésből tevődik össze. A deindividuáció igénye a csoporton belül elégül ki, míg a különbözőség igénye a csoportközi összehasonlításokkal (Brewer, 1991; Kiss, 2012).

Oakes (1987) a kiugróság (salience) kifejezést használja annak a magyarázatára, hogy melyik identitás aktiválódik egy-egy szituációban. A kognitív szociálpszichológiában ez a tartós hozzáférhetőséget jelenti (Fiske és Taylor, 1991; Ashmore és mtsai, 2004). A kiugróság ebben az esetben nem a társas inger figyelemfelhívó jellegére vonatkozik, hanem inkább a pszichológiailag jelentős csoporttagságra. A kiugróság eszerint az adott kategória hozzáférhetőségétől, a memóriában tárolt kategóriajellemzők és a szituációs jellemzők percepciójának kongruenciájától, illeszkedésétől függ. Oakes a kiugróságot nem kizárólag kognitív – perceptuális jellemzőként írja le, hanem a szituáció társas követelményeihez köti, amelyek az egyéni és a szituációs jellemzők közötti interakciókból fakadnak (Stets és Burke, 2000).

A szociális identitás elméletének kutatói kezdetben nem tettek különbséget a különféle kategóriák között, nem foglalkoztak azzal, hogy a különböző csoporttagságok mennyire eltérő viselkedésmintázatot vonnak maguk után (Deaux és mtsai, 1995). Deaux és mtsai (1995) Tajfel elgondolását említik mint az első példát arra, hogy kategóriák közötti megkülönböztetés szükséges. Tajfel (1981) azokra a lehetséges különbségekre gondolt, amelyek azok között a kategóriák között vannak, amelybe az egyént besorolják, vagy amelyekbe tényleg beletartozik. Szerinte ez a két fogalom egy hosszú pszichológiai folyamat kezdete és vége. Az egyén inkonzisztens viselkedése a szociális identitás elmélete szerint úgy értelmezhető, hogy olyan énképek (self-image) aktiválódnak, amelyek a kategorizáció különböző szintjein vannak (Turner és mtsai, 1994).

Deaux és munkatársai kutatása (1995) a szociális identitás elméletével ellentétes eredményt hozott. A szociális identifikáció kollektív és kapcsolati aspektusait vizsgálva azt az eredményt kapták, hogy a szociális identitás csak az etnikai, vallási és néhány stigmatizált csoport esetében volt kollektív is egyben (Abrams és Hogg, 2002). Deaux-ék vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy a szociális identitás inkább heterogén, mint homogén kategóriacsoport, legalább hat dimenzió kellett ahhoz, hogy a variancia 90%-át magyarázni tudják (Deaux és mtsai, 1995). Az egyén egy strukturált társas világba születik, így az identitását azok a társas kategóriák határozzák meg, amelyeknek a tagja. Azonban mindenki más társas csoportokhoz tartozik, így a szociális identitások egyéni énfogalmakat alkotnak (Abrams és Hogg, 1988; Stets és Burke, 2000).

A szociális identitás elméletében a csoportközi összehasonlítások fő motívuma az egyén azon vágya, hogy a pozitív önértékelését fenntartsa és növelje (pl.: Abrams és Hogg, 1988; Rubin és Hewstone, 1996; Brown, 2000; Pataki, 2004; Kiss, 2012). Abrams és Hogg (1988) megvizsgálták az önértékelési hipotézis vonatkozásait a szociális identitásra. Bár az önértékelés motivációs hatását nem vonták kétségbe, más, a csoportközi összehasonlítások hátterében lévő további motivációs tényezőkre - a koherens énképre és a pozitív énfogalomra -, is felhívták a figyelmet (Abrams és Hogg, 1988; Kiss, 2012).

Tajfel elmélete (1972, 1974), majd Tajfel és Turner 1979-es szociális identitás elmélete számos kutatást indított el a szociálpszichológiában. A kutatások egy része arra összpontosult, hogyan befolyásolja a társadalmi kategóriák és csoportok, illetve a szelf percepcióját a kognitív megkülönböztetés. A társas összehasonlítás szerepének hangsúlyozása a kategorizációs folyamatokban leginkább az önkategorizációs elméletekben érhetők tetten. A kutatások másik iránya a csoportközi kapcsolatok vizsgálatát tette a fókuszba (Abrams és Hogg, 2002).

2.4.1. A szociális identitás aspektusai

Már Tajfel szociális identitás meghatározásában megtalálhatók a különböző aspektusok: a kategoriális tudás (kognitív), a csoporthoz tartozáshoz kapcsolódó érzelmek (affektív) és a csoporthoz való tartozás értékelése (értékelő) (pl.: Deaux és mtsai, 1995; Ellemers és mtsai, 1999; Ashmore és mtsai, 2004; Pataki, 2004). Kiss (2012) Tajfel és Turner 1979-es tanulmányából a *kognitív* (önkategorizáció) és *affektív – motivációs* (pozitív önértékelés fenntartása) aspektusok mellett a *társadalmi* (csoportok határainak átjárhatósága, a csoportközi hierarchia ideológiai környezete) komponenst emeli ki. Az önkategorizáció kognitív folyamata adja a viselkedés alapját, az érzelmi elköteleződés és a csoportértékelés biztosítja azt a motivációs erőt, amely meghatározza a csoporton belüli és csoportok közötti viselkedés irányát (Ellemers és mtsai, 1999; Pataki, 2004). Ezen alapulnak a szociális identitás későbbi multidimenzionális modelljei. Deaux (2001) a szociális identitás három fő aspektusát különíti el: *kognitív* (közös reprezentációk, kogníciók és sztereotípiák), *érzelmi és motivációs* (önértékelés, hasonló értékeket vallókkal interakció) és *viselkedéses* (a csoporttal való azonosulás mennyiben határozza meg az egyéni viselkedést). Cameron (2004) a szociális identitás három egymástól elkülönülő aspektusát írja le, amelyek kapcsolódnak egymáshoz, de nem azonosak. Szerinte az identitást a centralitás (az identitás kognitív hozzáférhetősége), az ingrouppal kapcsolatos érzelem (az identitásból fakadó önértékelés érzései) és a csoporton belüli kapcsolatok (kötődés és csoporthoz tartozás) határozzák meg.

Ashmore és mtsai (2004) Tajfel szociális identitás meghatározásából kiindulva a kollektív identitás multidimenzionalitását mutatják be. Szerintük a kategóriatagságról alkotott vélekedésen kívül az affektív aspektus (hogyan értékeljük a csoporttagságunkat, milyennek észleljük mások értékelését a csoportról, érzelmi elköteleződés, közelség érzése) és a viselkedéses aspektus is fontos meghatározója a kollektív identitásnak. Tanulmányukban a kollektív identitás személyes szintű összetevőit elemezték, a szakirodalmi metaanalízisük eredményeképp hét fő dimenzióját azonosították be:

1. *Önkategorizáció*: a szelf egy társas csoport alapján történő kategorizálása, a többi dimenzió előfeltétele.
2. *Értékelés*: az egyén pozitív vagy negatív attitűdje az adott társas kategóriával kapcsolatban. Különbség van az egyén saját kategóriájáról való értékelése és annak az észlelése között, ahogy szerinte mások értékelik az egyén kategóriáját.
3. *Fontosság*: annak a mértéke, mennyire határozza meg az egyén énfogalmát a csoporttagsága. Az explicit fontosság azt mutatja, hogy az egyén kollektív identitását mennyire érzi a szelfje fontos résznek, míg az implicit arra vonatkozik, hogy az egyén hierarchikusan szervezett szelfstruktúrájában hol helyezkedik el az adott

kollektív identitása, még ha nincs is tudatában a kollektív identitás hierarchikus pozíciójának. A fontosság kérdését az identitáselmélet képviselői a pszichológiai centralitás fogalmával tárgyalták, de Ashmore-ék a kiugróság fogalmát is ehhez a dimenzióhoz kapcsolták.

4. *Kötődés és interdependencia érzése*: Az egyén érzelmi bevonódása a csoportba, annak az érzése, hogy a csoport sorsa az egyén személyes sorsának része. A csoporthoz tartozás affektív aspektusa független a kategorizálástól és az értékeléstől, alapja az egyén valahovatartozási igénye.
5. *Társas beágyazottság*: Annak a mértéke, hogy a kollektív identitás mennyire alakítja az egyén mindennapi társas kapcsolatait. Szemben a kötődéssel ez kevésbé affektív komponens, inkább külső és objektív. Azt mutatja meg, hogy az egyén adott kollektív identitása mennyire határozza meg a társas hálózatát.
6. *Viselkedéses bevonódás*: Ashmore-ék definíciója szerint ez azt mutatja, hogy az egyén mennyire vesz részt olyan cselekvésekben, amelyek az adott kollektív identitás kategóriájához közvetlenül kapcsolódnak.
7. *Tartalom és jelentés*: Az identitás szemantikus részével foglalkozik. Az ént leíró tulajdonságokon (a társas kategóriához köthető vonások mennyire képezik az önjellemzés részét), ideológián (csoporthoz fűződő tapasztalatok, csoport történetével kapcsolatos vélekedések) és narratívákon (személyes történetek, amelyek a szelfhez és a társas kategóriához kapcsolódnak) keresztül ragadják meg Ashmore-ék ezt a dimenziót.

Ashmore és mtsai (2004) a kollektív identitás dimenziói között mérsékelt korrelációt találtak. A korrelációk is azt bizonyítják szerintük, hogy a kollektív identitás multidimenzionális. A dimenziók közötti kapcsolat változik a kollektív identitás adott funkciója, a populáció és a kontextus jellemzői szerint. Az elemzett kutatások azt mutatják, hogy a kollektív identitás elemei sokfélék, olykor meglepő módon kombinálódnak, egyedi kollektív identitásmintázatokat kialakítva. Ez az eredmény összhangban van Deaux és mtsai (1995) multidimenzionalitással kapcsolatos nézeteivel.

2.4.2. A csoportjellemzők és a szociális identitás komponenseinek összefüggései

Naomi Ellemers (2012) vizsgálta, hogy a szociális identitás három aspektusának (kognitív, affektív, értékelői) elkülönítésekor a különböző csoportjellemzők (relatív státusz, nagyság és a kialakulás módja) hogyan határozzák meg az identifikáció szintjét, hogyan hatnak a komponensekre, illetve a három komponens hogyan mediálja a csoportszintű viselkedést. A csoport-önértékelést (értékelő komponens) egyedül az ingroup relatív státusza határozza meg, a csoporttagként való önkategorizációt (kognitív komponens) a csoport nagysága, míg a csoport iránti elköteleződést (affektív komponens) a csoport kialakulásának módja és a csoport relatív státusza határozta meg. A csoportszintű viselkedést leginkább a csoport iránti elköteleződés mértéke befolyásolja, a csoporttal való azonosulás nagyobb elköteleződéshez vezet, és csökkenti a csoport elhagyásának a valószínűségét, még akkor is, ha a csoport alacsony státuszú (Ellemers és mtsai, 1999; Ellemers, és mtsai, 2002; Ellemers, 2012).

2.4.3. Szociális vs. személyes identitás

A szociális identitás elmélete hagyományosan elkülöníti a személyes és szociális identitást, amelyek megkülönböztetik az interperszonális szituációkat (amelyekben a viselkedés személyes változók kontrollja alatt áll) a csoporthelyzetektől (amelyekben a kategóriaalapú folyamatok a meghatározók). A szociális percepciót befolyásolja, hogy a személyközi – csoportközi kontinuumon az egyén hol helyezi el magát (Brown, 2000). Az 1980-as évekig a személyes és szociális identitásra az identitás struktúrájának két elkülönülő részeként tekintettek, pl.: Turner-féle önkategorizációs elmélet azt mondja, hogy a személyes és szociális identitások funkcionálisan ellentétesek, a kategorizáció két külön szintje, de a személyes és kollektív szelf ugyanolyan általános, kognitív folyamatok eredményeképp alakul ki (Turner és mtsai, 1994). Amikor a szociális identitás kiugróvá válik, a személyes identitás kiugrósága csökken, az én deperszonalizálódik, vagyis az egyén kevésbé különálló személyiségként látja magát, hanem inkább a csoport egy képviselőjének, prototípusának (Turner és mtsai, 1994; Abrams és Hogg, 2002; Leary és Tangney, 2012). Ugyanakkor azt is meg kell említeni, hogy Tajfel és Turner laboratóriumi körülmények között, mesterséges kategóriákkal végzett kísérleteihez képest a valós társas helyzetekben való szociális identitásképzés korántsem mutat olyan egyszerű képet, az egyénnek igen sok lehetősége van az önkategorizációra egy adott helyzetben (Ashmore és mtsai, 2004).

A személyes és szociális identitás kezdeti antagonista felfogása a későbbiekben túl merevnek bizonyult, több olyan elgondolás is született, hogy a két identitástípus nem egymást kizáró kapcsolatban van egymással (Hogg, 2006). Deaux (1993) szerint az énképnek egyaránt vannak jelentős személyes és társas jellemzői is egy adott társas helyzetben, többnyire nem lehet az absztrakció egyetlen szintjével jellemezni, nem lehet egy normatív elméletre korlátozni az egyéni én-struktúrákat. Deaux (1993) azt írja, hogy a szerepek vagy társas kategóriák alapján történő énbesorolás a szociális identitáshoz, a vonásokkal való önjellemzés pedig a személyes identitáshoz kapcsolódik. Ellemers és mtsai (2002) a helyzeti tényezők fontosságára hívják fel a figyelmet: a csoport iránti elköteleződés mértéke és a helyzeti tényezők együttesen határozzák meg az identitást. A szociális identitás (mint észlelő faktor) interakcióba lép a kontextuális faktorokkal, és ennek eredményeképpen aktiválódik vagy a személyes, vagy a kollektív szelf. Az önkategorizációs elméletből kiindulva mondható, hogy a társas kontextus határozza meg, hogyan szerveződik a társas inger, az identitás melyik aspektusa válik kiugróvá (pl.: Ellemers és mtsai, 2002; Ashmore és mtsai, 2004). Turner és mtsai (1994) szerint szabályszerű, hogy az egyének különbözőképpen írják le magukat, az önkategorizációk variációja az észlelő „készenléte" (az adott kategóriához való hozzáférése) és a kategória speciális jellemzői között lévő interakció eredménye. Az önkategorizáció variációi szisztematikusak, a társas valóság változásaihoz kapcsolódnak, az identitás változásai az egyén valósággal való változó kapcsolatát tükrözi, ilyen értelemben a kategóriák reflexívek.

Brewer (1991) optimális megkülönböztetettség elméletében az identitást az egyén csoporttal való azonosulása és a csoport tagjaitól való megkülönböztetettség ellentétes vágyai határozzák meg. Az egyén két ellentétes szükséglet közötti egyensúly fenntartására törekszik (Leary és Tangney, 2012), mert szélsőséges formáiban egyik sem kívánatos, mivel a csoporttal való azonosulás az én társas összehasonlításon alapuló megfogalmazásának

lehetetlenségét jelentené, az individuáció szélsőséges formában pedig az egyén stigmatizációját. Az egyensúly kialakulását számos tényező befolyásolja, egyrészt a két szükséglet ereje nem egyforma, másrészt az adott kategória megkülönböztetettségének szintje is eltérő lehet (Kiss, 2012).

A szociális identitás elmélete Deaux (1993) szerint nem magyarázza meg azt, hogy miért viselkednek eltérően a csoporttagok olyan helyzetben, amikor a szociális identitás kiugró. A szociális identitás elmélete azért nem magyarázza meg az egyéni különbségeket, mert nem veszi figyelembe az énfogalom szubjektív stabilitását és rugalmasságát, amelyekhez még sokféle tényező járul hozzá. Ez áll annak a hátterében, hogy az egyének ugyanazt a kategóriát máshogyan értelmezik. Stets és Burke (2000) a személyes, a szerep- és szociális identitás összefüggéseit nézve azt írják, hogy a személyes identitás úgy hatja át a szerepidentitást, mint az a szociális identitást.

2.4.4. Szociális vs. társadalmi (kollektív) identitás

James elméletében a társas szelfeket azok a csoportok határozzák meg, amelyek véleménye befolyásolja az egyént. A csoportok véleményét fontos pszichológiai erőnek tekintette: vannak helyzetek, amikor az egyén a csoport jellemzői alapján ítéli meg magát, a csoport nézőpontját magáénak tekinti (Abrams és Hogg, 2002). James után később több strukturális modell is különbséget tett a szelf személyes és társadalmi aspektusai között, például Crocker és Luhtanen (1990) kollektív szelf és személyes szelf fogalmát különbözteti meg, de többen is szétválasztják a személyes szelfet a nyilvánostól (pl.: Breckler és Greenwald, 1986; Brewer és Gardner, 1996; Carver és Scheier, 1998). Tajfel és Turner fémjelezte európai hagyomány a szociális identitás kifejezést alkalmazta a csoporttagságon alapuló, társadalmi identitásra, az amerikai terminológia inkább a kollektív identitást kifejezést használta erre (Luhtanen és Crocker, 1992). Ashmore és mtsai (2004) a kollektív identitás legfontosabb meghatározójának a közös kategóriatagságot tartják, amelynek az alapja a közös vagy közösnek hitt jellemzők, pl.: etnikum, nem, foglalkozás, politikai párt. A kollektív identitáshoz nem kell közvetlen kapcsolat a többi csoporttaggal, az önbesorolás pszichológiai jellegű. A kollektív identitás az egyén szubjektív megítélésén múlik, azaz hogy milyen társas kategóriába tartozónak vallja magát (Deaux, 1993), illetve azon a vélekedésén, hogy számos közös tulajdonsága van a többi csoporttaggal (Deaux, 2001). Ashmore és mtsai (2004) a kollektív identitás fogalmának használatát (szemben a társas identitással) azzal magyarázza, hogy a szelf tulajdonképpen minden aspektusa társas színezetű, így a társas kifejezés nem különbözteti meg az identitás többi (személyes, kapcsolati) formájától, amelyek alapvetően szintén társas eredetűek. Másrészt a szociális identitás konotációi sokkal többfélék, így problematikusabbak, mint a kollektív identitásé.

Egy sor különböző szociális identitással rendelkezünk a jelentéssel teli, világos csoporttagságból vagy esetleg absztrakt, kevésbé egyértelmű csoporttagságból eredően. A szelf és mások eltérő percepciója hátterében az áll, hogy más és más identitás a kiugró (Ellemers és mtsai, 2002). Egyéntől függ, hogy a csoportfolyamatok és csoportjellemzők mennyire befolyásolják a társas identitást, az egyén mennyire tartja magát az adott csoport tagjának (Ellemers és mtsai, 1999).

2.4.5. Önértékelés hipotézis - Kollektív önértékelés

A szociális identitás elméletében az identitás aktiválódásakor az egyén úgy viselkedik, hogy növelje az ingroup értékelését szemben az outgrouppal (Turner és mtsai, 1987; Brown, 2000). Az egyének motiváltak a pozitív kollektív ön-definíciókra (Ashmore és mtsai, 2004), törekednek a pozitív társadalmi identitás kialakítására és fenntartására (Kiss, 2012). A csoportok közötti különbségtételt, vagyis a saját csoport pozitív megkülönböztetését az egyén azon vágya motiválja, hogy a saját csoportját, így tulajdonképpen saját magát pozitív fényben lássa (Brown, 2000), elérje, fenntartsa vagy növelje a pozitív önértékelését (Rubin és Hewstone, 1998). A saját csoportot más csoportokhoz képest értékeljük, az azokkal való összehasonlítás eredménye határozza meg az identitást (Kiss, 2012). Az ingroup pozitív megkülönböztetése két következménnyel jár: magasabb önértékelést eredményez, illetve a kezdetben alacsony önértékelésűek hajlamosabbak több csoportközi megkülönböztetésre, hogy visszaállítsák az önértékelés „normál" szintjét (Abrams és Hogg, 1988; Rubin és Hewstone, 1998). A csoporttagok egységesen pozitívan értékelik a csoportjukat, azok, akik azonosulnak a csoporttal, erősen kötődnek a csoporthoz mint egészhez, függetlenül a csoporton belüli egyéni kötődésektől (Stets és Burke, 2000).

Ellemers a csoport-önértékelés (group self-esteem) kifejezést használja a kollektív önértékelés helyett, amelyet a szociális identitás értékelési aspektusának tart (Ellemers és mtsai, 1999). Inkonzisztens eredményeket kaptak a csoport-önértékelés és a csoport előnyben részesítése (ingroup favouritism) vizsgálata kapcsán. A csoport alacsony státusza csökkenti a csoport-önértékelést, míg a saját csoport előnyben részesítése a csoport iránt való elköteleződés mértékétől függ. A csoporttagok ugyanakkor leginkább akkor részesítik előnyben a csoportot, amikor az magas státuszú. Az alacsony státuszú csoportok esetében a csoport-önértékelést befolyásolta a társas valóság, vagyis a csoporttagok kevésbé fejezték ki szabadon, érezték jogosnak a csoportjuk előnyben részesítését (Ellemers és mtsai, 1999; Ellemers, 2012).

Azt, hogy melyik társas csoport értékesebb vagy kevésbé értékes, a társadalom dönti el. A szociális identitás elmélete alapján az egyén percepcióját a csoportjáról nagyban befolyásolja a közvélekedés az adott csoportról. A társadalmi kontextus határozza meg a csoportok hierarchiáját, és hozza létre az ideológiát, amely a csoportokkal és társas interakciókkal foglalkozik (Tajfel és Turner, 1979; Ashmore és mtsai, 2004).

A szociális identitás elmélete a személyes önértékelést összeköti a csoport értékelésével. Ez azonban egy kevéssé világos összefüggésre hívja fel a figyelmet: a csoportközi összehasonítás és a személyes önértékelés tényezőinek ok-okozati összefüggésére, vagyis kérdés, hogy melyik az ok és melyik a következmény (Kiss, 2012). Másrészt a személyes pszichológiai folyamatok és a csoportszintű viselkedés szoros kapcsolatát, főleg a kisebbségi csoportokat vizsgáló kutatásokban, problematikus volt igazolni (Kiss, 2012).

Brewer és Gardner (1996) a különböző identitástípusokhoz az önértékelés különböző forrásait kapcsolta. Személyes szinten az önértékelés az egyén vonásainak és jellemzőinek értékelései, amelyek interperszonális összehasonlításból származnak, a kapcsolati szinten a másokkal való kapcsolatból, a megfelelő szerepviselkedésből, míg a kollektív szinten a csoportközi összehasonlítás eredményeként kapott csoportstátuszból ered.

2.4.6. A szociális identitás szintjei

Míg az amerikai kutatók a szociális identitásról mint a személyes énfogalom aspektusairól, a belső differenciáció részéről gondolkodtak, addig az európai megközelítésben a szelf értelmezését kiterjesztették a személyes szinten túlra (Brewer, 1991). A szociális identitás elméletében a különböző identitások különböző szintekbe szerveződnek, az egyén csoporttagságai nem egymás mellé rendelődnek, hanem tartós hierarchiába szerveződnek, vagy kontextuális tényezők mentén mintázódnak (Pataki, 2004). A hierarchikus modellek általában három szintet különítenek el általános jellegük alapján, pl.: budapesti, magyar, ember. A szintek változók és kontextusfüggők, nagyban függnek a különböző osztályozások kiugróságától is (Turner és mtsai, 1987; Stets és Burke, 2000). A szituáció változásával aktiválódnak a különböző identitások a releváns önkategorizációs ingerekre (Stets és Burke, 2000). A hierarchikus modellekben a személyes identitás a legalsó szint (Stets és Burke, 2000), míg a csoportalapú viselkedés a hierarchiában egy magasabb rendű szintet képvisel (Turner és mtsai, 1994). Deaux (1993) szerint a vonások és kategóriák hierarchikusan szerveződnek, és kapcsolódnak egymáshoz, de minden egyén esetében különböző a struktúra.

Brewer és Gardner (1996) szükségesnek tartotta a szociális szelf két szintjét elkülöníteni, bár mindkettő a szelf társas kiterjesztése. Az interperszonális identitás személyközi, intim, diádikus kapcsolatokon és másokkal való interdependencián alapul, míg a kollektív identitás nagyobb, személytelenebb kategóriatagságból ered. A kettő közötti különbség szerintük az inkluzivitás eltérő szintjéből adódik, több szociális identitás specifikus interperszonális viszonyokban is (pl.: anya – gyerek), vagy társas kategória tagjaként, kollektív identitásként is megragadható (pl.: szülő).

Brewer (1991) a szociális identitásokat a szelf egyre átfogóbb, társas kategóriák koncentrikus köreiben ábrázolja (Kiss, 2012). A kategorizáció során az énfogalom egyre inkább deperszonalizálódik, az „én”-ből „mi” lesz (Brewer, 1991). Egy adott társas kategóriával való azonosulás egyben az adott körön kívül lévő kategóriától való elkülönülést is jelenti (Kiss, 2012).

Brewer az énbemutatásnak (self-representation) három szintjét különítette el (Brewer és Gardner, 1996; Hogg, 2006). Az individuális szintet (azok a személyiségvonások határozzák meg, amelyek az egyént másoktól megkülönböztetik), kapcsolati szintet (a szelf és szignifikáns mások diádikus kapcsolata határozza meg) és kollektív szintet (olyan csoporttagságok határozzák meg, amelyek elkülönítik a „mi”-t az „ők”-től) különíti el egymástól. Brewer később a szociális identitás négy típusát írta le: személyalapú szociális identitás (a csoporttagok beépítik az énfogalmaikba a csoport jellemzőit), kapcsolati szociális identitás (a csoporton belül, szignifikáns másokkal való interperszonális kapcsolatokon alapul), csoportalapú szociális identitás (az egyén önkategorizációja, csoporttagságon alapuló én-meghatározás), kollektív identitás (kollektív cselekvéseken keresztül aktívan és kreatívan létrehozott és fenntartott) (Abrams és Hogg, 2002; Hogg, 2006).

3. Kompetencia

A kompetencia fogalma a szelf-elméletekben gyökerezik. Az énnel kapcsolatos vélekedések összessége, a személyes képességek értékelése, ezért az énpercepció területéhez

sorolható, de affektív és motivációs komponensei is vannak. Nincs egységes értelmezése, a fogalom meghatározásának nehézsége mellett szintén problémát jelent az operacionalizálás is, milyen eszközzel, a viselkedés melyik szintjét kell vizsgálni (Elliot és Dweck, 2005). A kompetencia értelmezését nehezíti az is, hogy több tudományterületen (főleg a pedagógiai megközelítésű kutatások népszerű témája), többféleképpen használják, mára már multidiszciplináris fogalommá vált.

A kompetencia értékelésének módja meghatározza azt a pszichológiai jelentést és formát, amelyet a kompetencia szempontjából releváns jelenségek az adott szituációkban hordoznak. A viselkedés sok szintjén használják a fogalmát: az egészen konkrét cselekvésektől (pl.: a dugót betenni a lyukba), a speciális eredményektől (pl.: egy teszten elért eredmény) a képességek jól beazonosítható mintázatán át (pl.: zongorázás), az átfogó jellemzőkig (pl.: intelligencia) és összetett jelenségekig (pl.: élet) (Elliot és Dweck, 2005).

A kompetenciát alapvető pszichológiai szükségletként megközelítő elméletek (pl.: Skinner, 1995; Elliot és mtsai, 2002) kiemelik, hogy a kompetencia a hétköznapi élet minden területén hat, befolyásolja a kogníciót és viselkedést kultúrától és életkortól függetlenül. Ilyen értelemben a kompetencia alapvető eleme a személyiség- és szubjektív jóllét elméleteknek (Elliot és Dweck, 2005). A kompetencia-megközelítések másik nagy csoportját azok a meghatározások és modellek alkotják (pl.: 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.

3.1. Kompetencia motivációs megközelítése

Elliot és Dweck (2005) a kompetenciát ideális konceptuális alapnak tartják a motivációs szakirodalom számára, mert pontos jelentése van, és ugyanakkor gazdag és összetett pszichológiai fogalom.

Minden ember veleszületett vágya, hogy hatékony legyen az interakcióiban, a társas és fizikai környezetével. Az egyén ösztönösen arra motivált, hogy hatást gyakoroljon a dolgok menetére (Skinner és Greene, 2007). A kompetencia motivációs megközelítése azokkal a módokkal foglalkozik, ahogyan az emberi viselkedés energetizálódik és irányul valahová (Elliot és Dweck, 2005). A motivációs megközelítések abból indulnak ki, hogy a kompetenciaigény az egyik legfontosabb, mindent átható emberi motiváció (Deci és mtsai, 1991; Ryan és Deci 2000a, 2000b; Elliot és mtsai, 2002; Elliot és Dweck, 2005).

Elliot és Dweck (2005) a kompetenciára olyan alapvető motivációként tekint, amely az emberi fejlődés és alkalmazkodás alapja. Evolúciós értékét az adja, hogy mind a túlélés, mind a kiválasztódás szempontjából kulcsfontosságú. Azok az egyedek, akik kompetensebbek, azok hatékonyabbak, gazdagabb viselkedésrepertoárral és tudással rendelkeznek (Skinner és Greene, 2008). A kompetenciaszükséglet aktiválja a kompetens viselkedést, az egyén megtanulja irányítani a motivációs energiáit különböző kognitív célok és stratégiák

használatával, és az önszabályozás eszközeivel csatornázza az általános kompetenciavágyát speciális következmények és tapasztalatok felé, amelyek kielégítik a szükségletét. Azt is hozzáfűzik, hogy a viselkedést nem csak a kompetencia pozitív, megközelítő lehetősége motiválja, hanem az inkompetencia negatív, averzív lehetősége. Szerintük a teljesítménymotivációt helyesebb lenne kompetenciamotivációnak nevezni, mert a hétköznapi viselkedést a kompetencia vagy inkompetencia lehetősége közvetlenül energetizálja. A kompetenciamotiváció megközelítő – elkerülő (approach – avoidance) jellege szoros kapcsolatot mutat a szubjektív jólléttel. Az elkerülő célok teljesülése csökkenti az élettel való elégedettséget, negatívan hat az egészségre (Elliot és McGregor, 2001; Elliot és mtsai, 2002; Skinner, 2007; Law és mtsai, 2012). A kompetenciaszükséglet egész életen át hat és kultúrától független a jelentősége (Elliot és McGregor, 2001; Elliot és Dweck, 2005).

Elliot és mtsai (2001, 2011) 2x2, majd 3x2 teljesítmény – cél modelljében a céltípusok szorosan kapcsolódnak a kompetenciához. Az elsajátítási célok (mastery goals) esetében a cél a kompetencia fejlesztése, míg a teljesítménycélok esetében a kompetencia megmutatása. Három szempont alapján értékelik a kompetenciát: feladat (korábbi feladathoz képest), személyes (korábbi teljesítményhez képest) és mások (másokhoz képest) esetében, megközelítő és elkerülő célok dimenziójában.

3.2. A kompetencia képességalapú megközelítései

McClelland elsőként foglakozott a kompetenciával és definiálta a fogalmát. McClelland (1973) az addig hagyományosan a teljesítmény bejóslására használt tesztekről azt állította, hogy a teljesítményt nem jósolják be, ráadásul kulturspecifikusan mérnek. Az alkalmassági és intelligenciatesztek eredményei az iskolai osztályzattal korrelálnak, és semmilyen fontos kutatásban még nem sikerült bizonyítani, hogy az alkalmassági és intelligenciateszteken elért eredmény a tanuláson kívül más fontos viselkedéses, a valós életben fontos tényezővel kapcsolatban van-e (Garavan és McGuire, 2001). Ezért fordult a kompetenciák felé, amelyet az egyén olyan tulajdonságaiként határozott meg, amelyek lehetővé teszik, hogy egy adott munkában, szerepben vagy szituációban jó teljesítsen (McClelland, 1973, 1998).

Az angol nyelvű szakirodalomban ma általában megkülönböztetik a *competence* fogalmát a *competency* fogalmától (Baartman és Ruijs, 2011). Az előbbit nagy volumenű, átfogó jellegzetességnek tartják, amely a képességek integrált, legmagasabb szintjeként lehet jellemezni. Ebbe a kompetencia-felfogásba illik Csapó Benő (2009) kompetenciáértelmezése. Meghatározása szerint a kompetencia pszichológiailag meghatározott, sajátos képességek és készségek rendszere – Chomsky nyelvi kompetenciájához hasonlóan -, amelynek alapjai öröklött sémák. A kompetenciák a környezettel való interakciókon keresztül fejlődnek természetes módon, és az interakciók minőségétől és mennyiségétől függ, hogy milyen rendszerré alakulnak. A *competency* kisebb mérvű, beazonosítható, jól mérhető és fejleszthető elemeket jelent, amelyek arra szükségesek, hogy hatékonyan megküzdjünk területspecifikus feladatokkal és különböző szituációkkal, és amelyek hozzájárulnak a sikeres feladatteljesítéshez. Ezt gyakran használják a *skill* szinonimájaként (Baartman és Ruijs, 2011; Sadler, 2013).

3.3. 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 (Allen 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 (pl.: problémamegoldás), és a specifikus kompetenciák magukba foglalják, illetve feltételezik az általános kompetenciákat (Allen és mtsai, 2005).

3.4. 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 és Répáczki, 2012).

A DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)[1] három nagy kompetenciacsoportot állít fel (Katona, 2011):

1) Tárgyi és szimbolikus rendszerek értő használata:
   - Nyelv, szimbólumok, szövegek használata
   - Tudás és információ konstruktív alkalmazása
   - Technológia interaktív használata
2) Bekapcsolódás heterogén csoportokkal való kommunikációba:
   - Jó kapcsolat másokkal
   - Kooperáció, csapatmunka
   - Konfliktuskezelés és - megoldás
3) Autonóm cselekvések kompetenciája:
   - Széles látókörrel, a tágabb összefüggések érzékelése alapján történő cselekvések
   - Személyes tervek, életprogram kialakítása és megvalósítása, személyes projektek létrehozása
   - Jogok, érdekek védelme, érvényre juttatása, korlátok és szükségletek felismerése

[1] http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

Az ESCO (European skills/competencies, qualification and occupation) [2] kompetenciaosztályzásában külön csoportot alkotnak az általános és speciális kompetenciák. Az általános kompetenciák öt kategóriába rendeződnek:

- Ismeretek, tudás alkalmazása
- Attitűdök és értékek (az egyén értékelő viszonyulása a munkához)
- Nyelvi kompetenciák és kommunikáció
- Társas kompetenciák
- Gondolkodási kompetenciák

A kompetenciák hierarchikusan szerveződnek: egyes átfogóbb kompetenciák lebonthatók konkrétabb elemekre, pl.: általános kompetenciák → társas készségek → együttműködés → interkulturalitás. A specifikus kompetenciák szakmánként, szektoronként, foglalkozásonként, környezetenként eltérőek.

3.5. A Tuning projekt modellje[3]

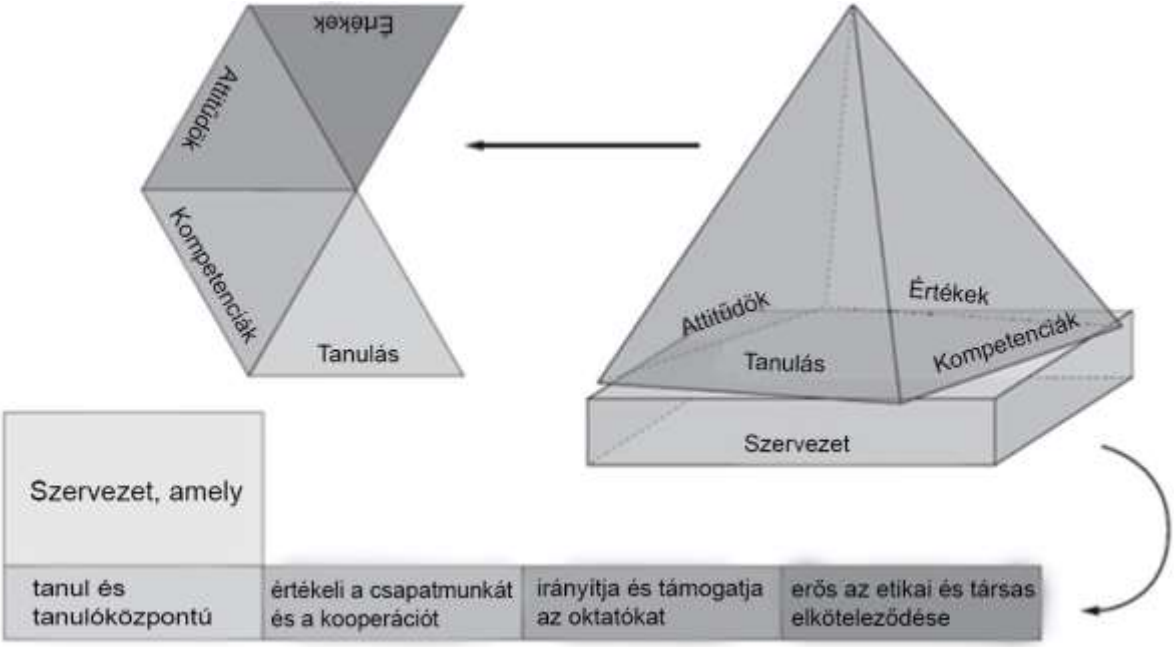
A Tuning projekt előzménye a Deusto egyetem kezdeményezésére induló átfogó kutatás volt 2000-ben a pedagógiai megújulása érdekében. Ez az egyetemi kezdeményezés találkozott más európai egyetemek kezdeményezésével a felsőoktatás megújítására, így a Deusto és Gröningen egyetem vezetésével útjára indult 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 pedagógiai újítás három fő irányvonala a személyes és társas fejlődés, tudásorientáció, etikai és társas elkötelezettség. 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 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 és Wagenaar, 2008; Sánchez és Ruiz, 2008; Derényi, 2010).

[2] https://ec.europa.eu/esco/
[3] www.unideusto.org/tuningeu/

A Deusto egyetem pedagógiai modellje egy négyoldalú piramis, amely a szervezet „alaplapján” helyezkedik el. A piramis négy oldala azokat az egymással összefüggő tényezőket jelképezi, amelyek hozzájárulnak a hallgató személyiségfejlődéséhez, megalapozzák a hatékony tanulást (González és Wagenaar, 2008; Sánchez és Ruiz, 2008):

1. *Tanulás* oldala: azt a tanulási modellt takarja, amely referenciaként szolgálhat a szervezetnek, egy-egy tanítási egységben, tanítási fázisnál.
2. *Attitűd* oldala: tanuláshoz való pozitív hozzáállást takarja. Az attitűdök közül hármat hangsúlyoznak: az autonómia, a személyes felelősség és a kooperáció iránti pozitív viszonyulást.
3. *Értékek* oldala: a felsőoktatási intézmények mint fő értékközvetítők számára három irányelvet javasolnak a modellben. A személyes és társas fejlődéshez kapcsolódó egyéni értékek, pl.: tisztelet, élethez való jog, önértékelés, kibontakozás. A tudásorientáció fogalma azt takarja, hogy a tudás megszerzésének e mikéntjét is fontosnak tartják, amelyhez szükséges a bizalmas, nem versengő légkör kialakítása. Ezek közé az értékek közé sorolják a hibákból tanulást és a tanulni akarást. Társadalmi és etikai felelősség a társadalmi orientációt és részvételt írja le, ami igazából az értelmiségi lét fő kritériuma (Koltói és Kiss, 2011).
4. *Kompetenciák*: egyrészt a már meglévő kompetenciák fejlesztését, másrészt új, akadémiai és szakmai kompetenciák fejlesztését jelenti.



1. ábra A Tuning projekt pedagógiai modellje Forrás: Sánchez és Ruiz (2008): Competence-Based Learning. 22.o.

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 és Wagenaar, 2008; Sánchez és Ruiz, 2008).

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

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

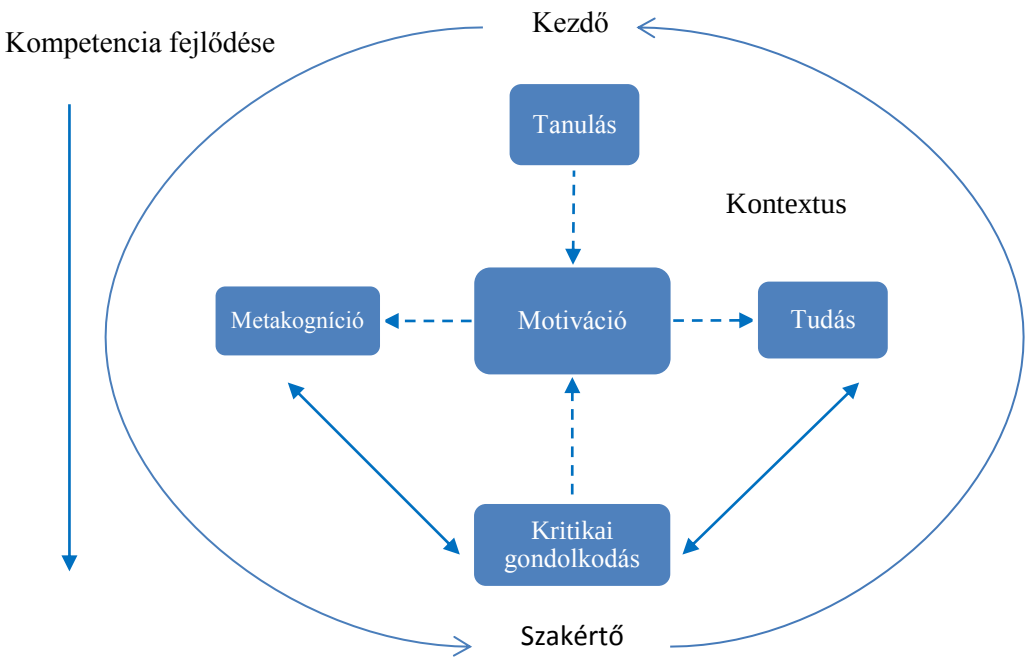
A generikus kompetenciák legfőbb jellemzői a multifunkcionalitás, transzferálhatóság, magasabb szintű mentális komplexitásra utalás, multidimenzionalitás. Az általános kompetenciák segítik a megküzdést a komplexitással (González és Wagenaar, 2008; Sánchez és Ruiz, 2008).

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

3.6. Kompetenciamodellek

A téma sokszínűsége nemcsak a meghatározások és az operacionalizálás tekintetében tapasztalható, hanem a főbb elméleti modellek esetében is. Egyesek holisztikus és multidimenzionális megközelítést használnak, míg vannak funkcionalista kompetenciarendszerek (Baartman és Ruijs, 2011). A modellek nagy része különböző szinteken helyezi el a képességeket integráltságuknak, átfogó jellegüknek megfelelően.

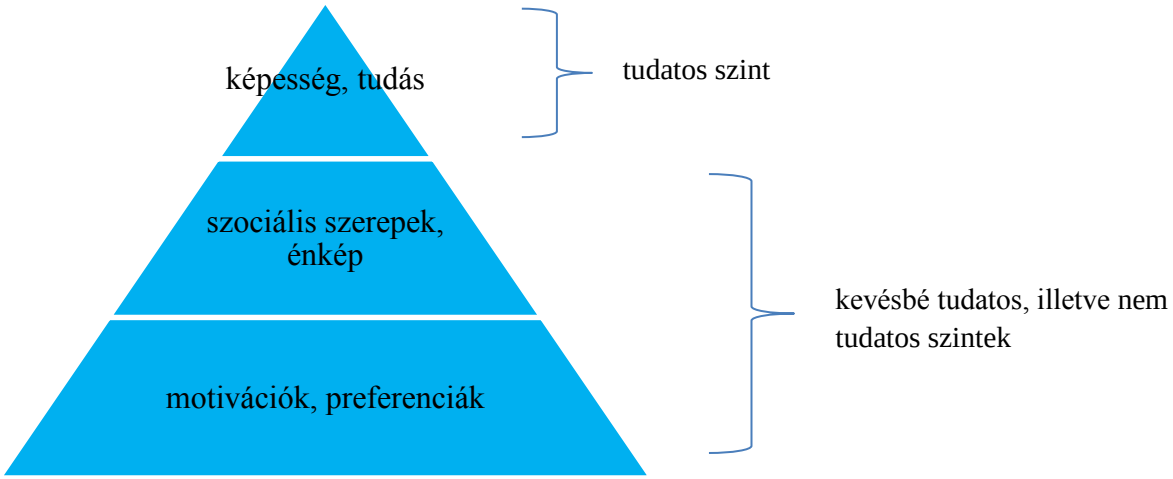
Sternberg (2005) fejlődési kontinuum modelljében az egyén folyamatosan fejleszti a jártasságát, amikor egy adott területen működik, dolgozik. Az egyéni fejlődést a képesség – kompetencia – jártasság kontinuumon írja le. A jártasság elérésében a hangsúly nem egy adott számú fejlődési szint átlépésén van, hanem a célirányos bevonódáson, aktív részvételen és szerepviselkedésen van. A kompetenciák fejlődéséhez szükségesek a metakognitív (tervezés, értékelés), tanulási, gondolkodási skillek (kritikai), valamint tudás (deklaratív, procedurális) és motiváció (intrinzik, extrinzik). A modell öt kulcseleme interakcióban áll egymással.



2. ábra Sternberg kompetenciamodellje Forrás: Sternberg (2005): Intelligence, Competence, and Expertise. 17.o.

Sternberg jártasság-megközelítése hasonlít Fiske jártasságértelmezéséhez, aki a politikai jártasság fogalmát olyan magas szintű képességként írja le, amely segítségével az egyén az információkat feldolgozza, szervezett tudássá alakítja és hosszú távon a memóriájában tárolja (Fiske és mtsai, 1990; Koltói és Kiss, 2011).

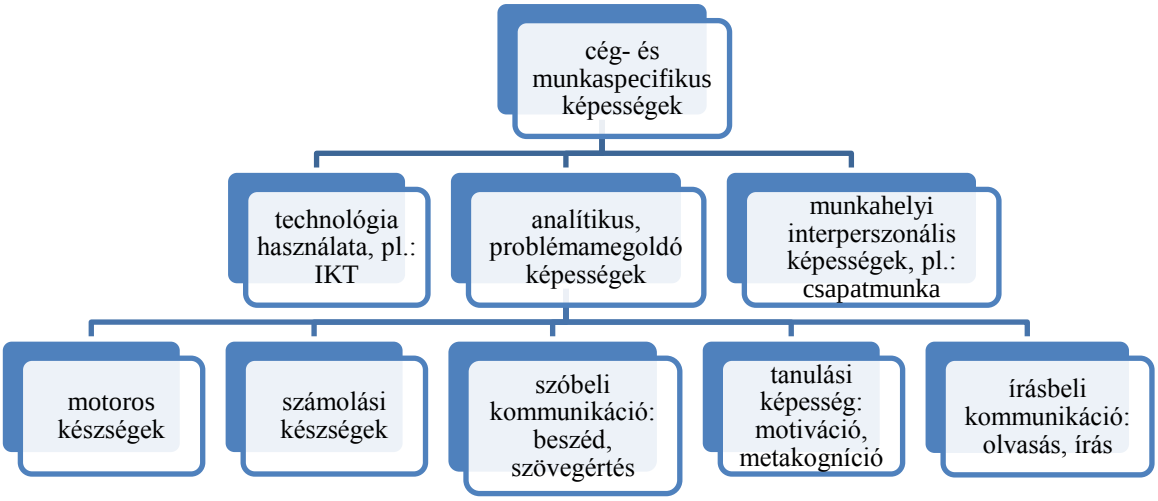
McClleland Jéghegy modelljében a megfigyelhető és a nem megfigyelhető kompetenciaelemek szerveződnek struktúrába. A képességek és a tudás szintje képezi a jéghegy csúcsát. Ezek a kompetenciaelemek mások számára is megfigyelhetők, könnyen fejleszthetők. A „felszín alatti" szinteken találhatók a szociális szerepek, énkép, személyiségvonások, motivációk, preferenciák. A szociális szerepek és énkép alkotja a modell egyén számára még tudatos szintjét, míg a legalsó szinten lévő egyéni motívumok, tudattalan gondolatok és preferenciák már az egyén számára sem ismert szintet jelentik (Garavan és McGuire, 2001).



3. ábra McClelland-féle jéghegy modell Forrás: HayGroup (2003) Using Competencies to Identify High Performers: An Overview of the Basics. 5.o.

A hierarchikus modellek haszna, hogy az általános és specifikus kompetenciák összekapcsolódását mutatják be, az egyes képességek nem izolált egységenként szerepelnek. Banta (2001) azoknak a tapasztalatoknak a hierarchiáját írja le, amelyek fontosak a tanuláshoz. Rendszerében három szint különíthető el: a legalsó szinten a veleszületett tulajdonságok helyezkednek el, ezekre épülnek a skillek, képességek, tudás, a legfelső szinten pedig a kompetencia van. Ebben az értelmezési keretben a kompetencia az integratív tapasztalatok, illetve a készségek, képességek és a tudás interakciójának szintje.

Murray és munkatársai (2005) összegző modellje szintén hierarchikus szerveződésű, de a fókuszában a munka világában szükséges kompetenciák állnak. Modelljében az általános kompetenciákra épülnek az egyre specifikusabb munkahelyi kompetenciák. Két dimenzió mentén (munkához szükséges speciális kompetenciák és a kognitív működéshez szükséges kompetenciák) szervezi hierarchiába a különböző kompetenciákat. A modell legalsó szintjén vannak az alapvető olvasási és számolási készségek, szóbeli kommunikáció, tanulási képességek, önmenedzselési képességek és motoros készségek. Ezekre a generikus kompetenciákra épülnek a középső szint kompetenciái: interperszonális, elemző, problémamegoldó és technikai (pl.: IKT) kompetenciák. Ezek szintén általános kompetenciák, de meghatározásukban már közelebb vannak a munka területén szükséges speciális kompetenciákhoz. A hierarchia csúcsán a cég- és szakmaspecifikus kompetenciák vannak, de fejlődésük nagyban függ az alsóbb szinten lévő kompetenciáktól (Allen és mtsai, 2005).



4. ábra Murray képesség hierarchiája Forrás: saját ábra Murray és mtsai (2005): Measuring Adult Literacy and Life Skills: New frameworks for Assessment alapján

3.7. A kompetenciák fókuszba kerülésének okai

A kompetenciák iránti fokozott érdeklődés két okra is visszavezethető: a munkaerőpiacon és a felsőoktatásban érezhető szemléletváltásra. A munkaadók részéről egyre inkább tapasztalható az, hogy kompetenciákban gondolkodnak a munkavállalók értékelésekor,

másrészt a tanulási eredmények megközelítés (learning outcomes) hangsúlyosabbá válása miatt a hallgatói kompetenciákkal egyre többen foglalkoznak.

Ha a kompetenciákban való gondolkodás okait keressük az oktatásban, akkor a tudástársadalmat, a tudás fogalmának változását kell hangsúlyozni. A tanulási eredmények megközelítés szerint a tanulás eredménye nem elsősorban a tényszerű tudás, hanem az, amire a tanuló képessé válik. A tanulási eredmények megközelítéshez kapcsolódik a tudás fogalmának átértelmezése, vagyis az, hogy a valamit tudást (know what) felváltotta a tudni hogyan, miért, kit (know how, why, who) lépett (Halász, 2012), másképpen megfogalmazva: a tényszerű, procedurális tudás helyett konceptuális, metakognitív tudásra van egyre inkább szükség (Humburg és Velden, 2013). Az információs forradalom, a 21. századi technológia alapjában változtatta meg a tudásról való gondolkodást, a tudás felértékelődött. Az IKT eszközök megteremtették a nyitott tartalmakhoz való széles hozzáférést, az információk még könnyebben elérhetővé váltak a kézbe vehető új eszközökkel (okostelefonok, tabletek), az információkeresés és feldolgozás gyorsabbá válik (Allen és Velden, 2005, 2009).

A tanulási eredmények megközelítés népszerűségének hátterében azt is megtaláljuk, hogy a tanulási eredményeket jól azonosíthatónak és mérhetőnek tekinti, így alkalmas arra, hogy a képesítések átláthatóvá tételében, és ezen keresztül a tanulmányi hallgatói pályák átjárhatóvá tételében fontos szerepet kapjon (Derényi, 2010). A hallgatói kompetenciák mérése találkozik a nemzetközi törekvésekkel, amelyek egy rendszerszintű és átfogó kimenet-orientált szemlélet szükségességét hangsúlyozzák a felsőoktatásban.

A munkaerőpiaci változások szintén hozzájárultak ahhoz, hogy a kompetenciák fókuszba kerültek. A gazdasági változások következtében megnőtt a bizonytalanság, a gazdasági struktúra változása és a globalizáció maga után vonta a munka jellegének megváltozását, ezért felértékelődtek azok a munkavállalói képességek, amelyek lehetővé teszik az új tudás gyors elsajátítását (Allen és Velden, 2009; Humburg és Velden, 2013). A globalizáció és a nemzetközi orientáció következménye az a munkavállalókkal szemben támasztott követelmény, hogy a világ bármely pontján képesek legyenek feladathelyzetben teljesíteni. Emellett fontos megemlíteni a polarizáció jelenségét is a munka világában: magas szintű szakértői tudást, komplex kommunikációt igénylő szakmákban foglalkoztatási növekedés tapasztalható, míg az egyszerű kognitív képességeket, mechanikus munkát igénylő szakmákban csökken a foglalkoztatottság (Allen és Velden, 2009). Ez egybecseng az AHELO jelentésével, amely kiemeli a munkaerőpiaci trendek közül a képzett munkaerő iránti igény növekedését (Trembley és mtsai, 2013). Velasco és mtsai (2014) a képességek és a technológiai innovációk szoros összefüggésére hívják fel a figyelmet. A jobb képességekkel, kompetenciákkal rendelkező munkavállalók könnyebben kezelik a változó technológiát, másrészt a képzett, kompetens munkaerő újabb, magasabb szintű kompetenciákat igénylő technológiák alkalmazására ösztönzi a cégeket. Ez pedig arra sarkallja a munkavállalókat, mérnököket és kutatókat, hogy a meglévő technológiákat adaptálják és újabbakat hozzanak létre.

3.8. A kompetenciákban való gondolkodás felsőoktatási vonatkozásai

A fent említett változások hozzájárultak ahhoz, hogy a felsőoktatásban is teret nyerjen a kompetenciákban való gondolkodás. Nyomás érezhető a munka világa felől a felsőoktatási

intézményekre a teljesítményértékelés vonatkozásában (Trembley és mtsai, 2013), ugyanis a munkaadók az állásinterjúkon egyre inkább azt nézik, hogy a jelentkező mire képes, a formális végzettség kevésbé fontos. A szervezetben a HR rendszerek is egyre gyakrabban kompetenciákban adják meg a kvalifikációs szinteket, és mérik a munkavállalókat (Kiss és Répáczki, 2012). Másrészt a felsőoktatásban a hallgatói kompetenciák mérése a minőségbiztosításnak, a tanulás - tanítás minőségének ellenőrzésére jól alkalmazható módszer. A standard elemek bekerülése az ellenőrzési folyamatba átláthatóvá és összehasonlíthatóvá teszi a képzéseket, objektívabb lesz a minőségbiztosítás, növeli a képzési célok elszámoltathatóságát, kimutathatóvá válik a képzés hozzáadott értéke (Halász, 2012; Sadler, 2013). Az AHELO jelentés ezek mellett még hangsúlyozza, hogy a felsőoktatási intézmények teljesítménymérésében paradigmaváltásra van szükség, vagyis a tanulási folyamatoknak kell előtérbe kerülniük, a tanulócentrikus képzésnek kell felváltania az oktatócentrikusat, és ezzel együtt a kompetenciáknak kell a fókuszba kerülniük (Trembley és mtsai, 2013).

Az előbb említett okok is hozzájárultak, hogy a felsőoktatási kutatásokban is 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. Ennek számos előnye van, egyrészt visszajelzést ad az intézménynek és maguknak az oktatóknak az oktatói munka eredményességéről, a hallgatók képességeiről, azok fejlődéséről. Másrészt a hallgatók is visszajelzést kapnak azokról a képességekről, melyek szükségesek az általuk választott pályához. A munkaadók oldaláról tekintve ugyancsak fontos és hasznos az elvárt hallgatói kompetenciák megfogalmazása, hiszen így segítik elő a friss diplomások zökkenőmentesebb beilleszkedését a munka világába, megalapozva a későbbi szakmai sikerességet (Kiss, 2010a). Ezt igazolják a CHEERS felmérés eredményei is, amelyek szerint a szakmai sikeresség mutatói között fontos szerepet töltenek be a diplomaszerzésig elsajátított kompetenciák, mivel megkönnyítik a diplomaszerzés és munkába állás átmenetét. A különböző felsőoktatási képzések különböző specifikus kompetenciákat fejlesztenek, de ezek mellett vannak általános kompetenciák, melyek fejlődéséhez közvetettebb módon járul hozzá az adott felsőoktatási intézmény, pl.: társadalmi, kommunikációs, személyes kompetenciák (Schomburg, 2010).

3.9. Hallgatói kompetenciamérések

A felsőoktatás egyik fontos trendje a hallgatói képességek, kompetenciák mérése. Halász (2012) két fontos oktatásügyi eseményt is említ, amelyek lendületet adtak a hallgatói kompetenciák mérésének. Az OECD 2006-os athéni tanácskozása után a főtitkár bejelentette, hogy arra készülnek, a felsőoktatásban is elindítsanak a PISA felméréshez hasonló méréseket. Szintén 2006-ban az USA szövetségi oktatásügyi hivatalának minisztere közzé tette az amerikai felsőoktatás jövőjével foglalkozó rendeletet (a miniszter után Spelling-jelentésként hivatkoznak rá), és ebben többek között az is szerepelt, hogy a felsőoktatási intézmények építsenek ki egy olyan mérési rendszert, amellyel a tanulási eredmények közvetlenül is mérhetők (Halász, 2012).

A hallgatói kompetenciák mérése több szempontból is előnyös lehet az intézmény, az oktató és a hallgató számára. Az intézmény képet kap a beérkező hallgatók képességeiről, nyomon tudja követni a hallgatók fejlődését. Az oktatók a hallgatói képességekhez tudják igazítani a kurzusok anyagát és módszertanát bizonyos keretek között, a hallgatók pedig visszajelzést kapnak a fejlesztendő területekről (Hercz és mtsai, 2013). Az általános és specifikus kompetenciák vizsgálata lehetővé teszi, hogy elvárásokat fogalmazzunk meg a hallgatók lehetséges teljesítményével kapcsolatosan, megnézzük, hogy a tanulás során használt és fejlesztett készségeik, képességeik mennyire segítik elő a tanulmányi sikerességüket, a választott szakmára való felkészülésüket, kiszámoljuk a képzés hozzáadott értékét (Kiss, 2010b). A kompetenciák mérésének előnye, hogy jól illeszkedik a munkaerőpiaci elvárásokhoz, a tanulás során megszerzett ismereteket, szemléletet, motivációt méri fel (Trembley és mtsai, 2013). Ha bemeneti mérésként végezzük, képet kapunk a tanulmányaikat megkezdő hallgatók képességeiről, és az intézmény elő tudja készíteni a hallgatók fejlesztését a szükséges területeken. Ha kimeneti mérésként végezzük a kompetenciamérést, akkor a képzés eredményességét, a képzés hozzáadott értékét láthatjuk az eredményekben, illetve a munkaadóknak nyújt hasznos információt a munkaerőpiacra kilépő hallgatók képességeiről. A kompetenciamérések leírására Halász (2012) négy dimenziót javasol:

1. A mérés közvetlen vagy közvetett módja: standardizált képességmérő teszttel mérjük a hallgatókat, vagy a hallgatók kérdőív segítségével szubjektív módon ítélik meg a kompetenciáikat.
2. A mérés időpontja: a mérést végezhetjük a felsőoktatásba lépéskor, a tanulmányok alatt, illetve a munkába lépés után.
3. A megkérdezettek személye: hallgatót vagy a munkaadót kérdezzük
4. Az eredmények felhasználási módja: egyéni képességfejlesztés, képzési program, intézmények vagy nemzeti rendszerek értékelése.

A tanulási hatékonyság növeléséhez elengedhetetlen a felsőoktatásban szükséges kompetenciák beazonosítása, illetve a megbízható egységes mérőeszközök kifejlesztése (Kiss, 2010a).

3.10. Hallgatói eredményesség mérése az Amerikai Egyesült Államokban

A felsőoktatásban a tanulási eredmények standardizált mérésének az Egyesült Államokban van nagyobb hagyománya, már 1949-től része az egyetemi felvételinek a Graduate Record Examination (Kiss, 2010b). Az egyik legjelentősebb, újabb keletű mérés a CLA (Collegiate Learning Assessment) eljárás több évtizedes fejlesztés eredménye. A Spelling-jelentés az egyik legátfogóbb országos kezdeményezésnek nevezte, amely azt méri, hogy a hallgatók valójában mennyit tanulnak a felsőoktatási intézményekben. A CLA olyan átfogó hallgatói képességeket mér közvetlenül, amelyek minden szakon fontos szerephez jutnak (kritikai gondolkodás, elemző érvelés, problémamegoldó képesség, írásbeli kommunikációs kompetencia). A mérési eredmények elemzésének egysége az intézmény, mivel a képzés hozzáadott értékéről ad visszajelzést az intézmény vezetőinek és oktatóinak (Klein és mtsai, 2010). Szintén a képzés hozzáadott értékét vizsgálja az AASCU (American Association of State Colleges and Universities) és a NASULGC (National Association of Universities and

Land-Grant Colleges) önkéntes mérési rendszere, a VSA (Voluntary System of Accountability). A közös, multidiszciplináris készségekre fókuszálva ragadja meg a képzés eredményeit, mindezt három teszttel mérik: CLA és MAPP (Measure of Academic Proficiency and Progress) méri közvetlenül a kognitív teljesítményt, az NSSE (National Survey of Student Engagement) pedig közvetett módon a hallgatók tanulás iránti elköteleződését (Kiss, 2010b).

3.11. Európai hallgatói kompetenciamérések

Több európai projekt is foglalkozott a hallgatók kompetenciamérésével, amelyek alapját az EU lisszaboni folyamata[4], illetve később az Európa 2020[5] törekvései adták. Az Európai Unió célja a felsőoktatás minőségének fejlesztése, és a versenyképességének növelése. Nyolc alapvető felsőoktatási kompetenciát fogalmaztak meg:

- Számtani műveletek elvégzése, írás-olvasás készsége
- Matematikai, természet- és műszaki tudományos alapkompetenciák
- Idegen nyelv
- Infokommunikációs készségek, technológiák alkalmazása
- Társadalmi készségek
- Kulturális jártasság

Ezek a kompetenciák a személyes fejlődést, állampolgári bevonódást, munkaerőpiaci sikereket segítik elő (Kiss, 2010b).

Az európai felsőoktatás-kutatók a kilencvenes évektől vizsgálták a hallgatói kompetenciákat. Három egymásra épülő, szakembergárdájukban átfedést mutató projekt foglalkozott a felsőfokú tanulmányok – munkavállalás témájával fókuszban a kompetenciákkal (Kiss, 2010b). Az első átfogó mérés a Teichler és Schomburg által vezetett CHEERS[6] volt, amely az első diplomás pályakövetési vizsgálat. A fiatal munkavállalók szakmai sikereinek objektív és szubjektív mutatóit egyaránt elemezték (Schomburg, 2010). A Rolf van der Velden vezette REFLEX[7], és a Samo Palvin koordinálta HEGESCO[8] azokat az általános kompetenciákat vizsgálta, amelyek jól hasznosíthatók a munka világában, illetve arra kereste a választ, hogy mennyire fejleszti a felsőoktatás ezeket a kompetenciákat, mennyire lesz zökkenőmentes a fiatal munkavállalók beilleszkedése a munkaerőpiacra (Allen és Velden, 2009; Kiss, 2010b). A Tuning projekt[9] az alapvető általános kompetenciák vizsgálata mellett egyes szakterületekhez tartozó specifikus kompetenciák mérését is célul tűzte ki. A projekt széleskörű egyeztetést kezdeményezett a munkaadók, a diplomaszerzők és a z oktatók számára a legfontosabb kompetenciák beazonosítására. Ennek az eredménye a Tuning projekt kompetenciaosztályozási rendszere (ld. 3.5 fejezet).

[4] www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/st06655-re02.hu08.doc
[5] http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm
[6] http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/
[7] http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/?portfolio=reflex-international-survey-higher-education-graduates
[8] www.hegesco.org/
[9] www.unideusto.org/tuningeu/

3.12. AHELO

Az OECD célja az AHELO[10] (Assessment of Higher Education Learning Outcome) programmal egy egységes, európai és egyesült államokbeli kutatási eredményeket ötvöző, nemzetközi tanulási eredményességmérés kialakítása a felsőoktatásban. A cél az, hogy a PISA felméréshez hasonlóan, nagy nemzetközi mintán mérjék a tanulási eredményességet, megszerzett tudást és elsajátított képességeket a diplomaszerzés előtt állók körében, illetve szisztematikusan összehasonlítsák a felsőoktatási intézmények képzéseit. A nemzetközi egységes tanulmányi eredményességmérés hátterében a felsőoktatást érintő változások (pl.: tömegesedés, nemzetköziesedés) mellett a felsőoktatási rangsorok kapcsán felmerült problémák állnak (Fábri, 2009; Halász, 2012). A program a koncepció kialakításával és a mérési területek meghatározásával 2007-ben kezdődött, 2013-ban jelent meg a megvalósíthatósági tanulmány három kötete az elemzések eredményeivel együtt. Az AHELO három részből tevődik össze. A CLA-t alapul véve mérik az alapvető, szakokon átívelő általános kompetenciákat. A specifikus kompetenciákat (egyelőre műszaki és közgazdaságtudományi) a Tuning projekt eredményei alapján saját tesztsorral vizsgálják, a megszerzett tudás alkalmazhatóságát helyezve fókuszba. A harmadik komponens a tanulási környezetet vizsgálja (; Kiss, 2010b; Halász, 2012; Trembley és mtsai, 2013).

4. Metakogníció

A szelf értelmezésében lényeges pont a reflexív tudatosság, ez már James elméletében is fontos elemként jelent meg (Pataki, 2004). Az önreflexióra való képesség, az, hogy az egyén önmagára mint tárgyra reflektál, az emberi viselkedés egyik legalapvetőbb jellemzője (Stets és Burke, 2000; Leary és Tangney, 2012). Az önmagunkról való tudás metakognitív aspektusai (valencia, fontosság, centralitás és stabilitás) nagyban befolyásolják az egyén viselkedését, érzelmeit és a motivációját (Swann és Bosson, 2010; Leary és Tangney, 2012). Baumeister elméletében is hangsúlyos az önmagunkról való tudás, hiszen szerinte a szelf élményét meghatározó három egyéni tapasztalás közül az egyik a reflexív tudatosság (idézi Abrams és Hogg, 2002).

A metakognitív tudás három különböző területet foglal magába: a stratégiai tudást a (általános tanulási és gondolkodási stratégiákról alkotott ismereteink), a kognitív feladatok ismeretét (annak a tudása, hogy mikor és miért alkalmazzuk a különböző stratégiákat) és az önismeretet (self-knowledge). Ez utóbbi a gyengeségeink és erősségeink ismeretét jelenti, de ide tartozik a motivációról alkotott vélekedések komponense is (Anderson és mtsai, 2001, idézi Sundström, 2006).

4.1. Énpercepció

Az énpercepció fontossága a humanisztikus pszichológiában Rogers (önelfogadás) és Maslow (önaktualizálás) elméletében jelent meg először. A humanisztikus megközelítésben azokra emberi képességekre vonatkozik, amelyekkel az emberek döntést hoznak és kontrollt keresnek az életük fölött, amelyek segítik a fejlődést és alkalmazkodást. Rogers az énpercepciót kulcsfontosságúnak tartotta a személyes fejlődésben és alkalmazkodásban, az éntudatosság fejlődésével jelenik meg az igény a pozitív önbecsülésre. A szelf struktúrája az

[10] http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdsahelo.htm

egyén saját vonásainak és képességeinek észlelése nyomán, valamint a másoktól származó visszajelzések alapján önmagáról alkotott képek összessége, amely az éntudat alapjául szolgál (Gyöngyösiné, 2007). Maslow önaktualizálás fogalma tulajdonképpen az egyéni képességek kibontakoztatása, amit az önkiteljesítés és az elégedettség érzésekor élünk át (Schunk és Zimmerman, 2012).

A kognitív fordulattal az énpercepció, az énről való tudás megközelítése is változott. Az egyén önmagáról alkotott képét kognitív struktúraként, énsémák rendszereként határozták meg. Az énséma azokat az információkat integrálja egy keretbe, amelyeket az egyén önmagáról különböző területeken szerzett, és ezek az énsémák az információfeldolgozásban kapnak fontos szerepet (Markus és mtsai, 1985). Az énsémák képezik az egyén saját viselkedésének az észleléseit, de emellett tartalmaznak a viselkedéssel kapcsolatos rejtettebb és általánosabb elemeket, vagyis az énsémák olyan, az egyénre magára vonatkozó elméletek, amelyek a viselkedésre adott (mások által és saját) kategorizálásokból és értékelésekből alakulnak ki. Ezek a struktúrák teszik lehetővé az egyén számára, hogy az önmagára vonatkozó információk halmazát értelmes mintázatokba szervezze, az énkép szempontjából releváns viselkedésekre irányítsa a figyelmét, vagyis az énsémák alapvetően meghatározzák az egyén információfeldolgozását (Markus, 1977). Markus szerint az összes énleképeződés egy önálló énrendszerben együtt raktározódik a memóriában, és összeköttetésben áll a többi emlékezetben tárolt fogalommal (Markus és mtsai, 1985). Hamilton és mtsai az egyén önmagára vonatkozó információk és másokra vonatkozó információk szerveződését vizsgálva arra az eredményre jutottak, hogy az egyéneknek egy általános kognitív struktúrájuk van a személyekkel kapcsolatos információk szervezésére és tárolására, függetlenül attól, hogy másokra vagy önmagukra vonatkozik az információ. Lehetséges, hogy az énsémák miatt az önmagunkra vonatkozó információk könnyen előhívhatók, Markus kutatási eredményeire utalva, de az énsémák nem játszanak szerepet az önmagunkról szóló információk kódolásában és szervezésében (Hamilton és mtsai, 2006).

Az énsémák különböznek komplexitásukban, vagyis egyéni különbségek vannak abban, hogy hány szerep, cél vagy tevékenység képeződik le a struktúrában, ezért az énfogalom dimenzionalitása ragadható meg az énkomplexitás fogalmával. Az énkomplexitás struktúrájának szempontjából két dolog lényeges: azoknak az aspektusoknak a száma, amelyek segítségével szerveződik az énről való tudás, illetve ezeknek az aspektusoknak az egymással való összefüggése (Linville, 1987). Az énsémába beletartozik az is, hogy az egyén milyen lehetséges szelfeket tulajdonít magának. A lehetséges szelfek az én múltbeli és jövőbeli reprezentációi, amelyek az egyén jelenbeli viselkedésének plusz értelmezési keretét adják, mivel az énnel kapcsolatos értékelések a lehetőségek kontextusában születnek. Az énsémának az ilyen potenciális lehetőséget mutató elemei jelentős motivációs erővel rendelkeznek (Markus és Nurius, 1986).

Az énpercepciónak abban rejlik a fontossága, hogy okozati vagy mediáló hatással van a viselkedésre és a teljesítményre (Hughes és mtsai, 2011). Azok, akiknek pozitív az énjükről alkotott képe, még a legnagyobb akadályokkal szembesülve is a sikerre törnek, míg a negatív énpercepciójúak nem tudják képességeiket kiteljesíteni, nem tudják a tőlük elvárható eredményt hozni. Ezért az énről alkotott vélekedések nem csupán a múltbeli teljesítmények reflexiói, hanem aktív alakítói is a jelenlegi teljesítménynek (Bong és Clarck, 1999). Az

énpercepció elmélete szerint az emberek az alapján konstruálják meg az önmagukról alkotott vélekedéseiket, hogy úgy figyelik meg a viselkedésüket különböző társas helyzetekben, mint egy külső megfigyelő. A McGuire-féle spontán önjellemzések azokat a dimenziókat adják meg, amelyeket az egyén használ akkor, amikor spontán módon magára gondol (McGuire és McGuire, 1981). Bár a megfigyelések alapján kialakított vélekedések nem biztos, hogy pontosak – köszönhetően például az attribúciós torzításoknak és az önigazolásnak (Stets és Burke, 2000; Swann és Bosson, 2010), illetve a kutatások nem találtak kapcsolatot az egyén énfogalma és aközött, ahogyan az egyént mások észlelték (Abrams és Hogg, 2002) –, mégis két szempontból is fontos az énpercepció a viselkedés vonatkozásában. Az énpercepciók kulcstényezők a saját attitűdjeink, vonásaink, képességeink megítélésében, illetve rajtuk alapszik az, ahogy mások látják a szelfet (Swann és Bosson, 2010).

4.2. Az énpercepcióhoz tartozó főbb fogalmak

Az énről való tudást többféle fogalommal ragadják meg. Két leggyakrabban használt konstruktum az önértékelés és énfogalom. Egymással összefüggő fogalmak, de az identitás más aspektusára vonatkoznak. Az önértékelést inkább affektív, az énfogalmat pedig kognitív komponensnek tartják. Ugyanakkor az is látható a szakirodalomból, hogy az észlelt kompetencia ernyője alatt több, az énpercepció területéhez tartozó, egymással összefüggő fogalom is megtalálható: énhatékonyság, énfogalom, észlelt kontrol, eredményelvárások, önszabályzó tanulás. Számos kutatás célozta meg a fogalmak szétválasztását, egymáshoz való viszonyuknak tisztázását, pl.: Pajares és Schunk, 2001; Bong és Skaalvik, 2003; Ferla és mtsai, 2009; Hughes és mtsai, 2011. A kutatási eredmények egy része egybecseng, különösen az énhatékonyság és énfogalom elkülönítése esetén, viszont az észlelt kompetencia vonatkozásában már közel sem ilyen egyértelmű a helyzet.

4.2.1. Önértékelés

Az önértékelés az énrendszer legfontosabb része, a pszichológiai jóllét központi eleme (Crocker és mtsai, 1994). Már James elméletében is fontos szerepet kap az önértékelés: az empirikus én részeihez fűződő érzelmek fölé rendeli az önértékelést mint összegző és általános mögöttes érzelmet. Az önértékelés folyamatában összefonódik az önreflexió kognitív és affektív komponense, egybekapcsolódnak az énre vonatkozó tudáselemek és érzelmi élmények (Pataki, 2004). Az önértékelés pozitív vagy negatív volta összefügg az énről alkotott vélekedésekkel. A bottom-up megközelítésekben az egyén saját magáról alkotott nézeteinek pozitív vagy negatív értékelésén alapul a globális önértékelése, míg top-down megközelítés szerint a globális önértékelés határozza meg a specifikus egyéni vélekedések pozitív vagy negatív voltát (Swann és Bosson, 2010). Swann és Bosson (2010) szerint mivel jelenleg mindkét megközelítésnek vannak kutatási eredményei, amelyekkel igazolják megközelítésük helyességét, valószínűleg ezek az eredmények afelé mutatnak, hogy az énről alkotott vélekedések és az önértékelés kétirányú, direkt és indirekt kapcsolatban vannak egymással. Az önértékelés összetett és multidimenzionális pszichikus szerveződés, amely függ az önreflexióra való hajlandóságtól és a gyakorlottságtól. Általános metaélményként összefoglalja, és hiteles mérleget von az én-összetevők érzelmi élményeiből és a bennük foglalt értékekből (Pataki, 2004).

Az önértékelés legszélesebb értelemben a személyes jellemzőket kísérő általános értékelés (pl.: Értékes ember vagyok.), míg a legszűkebb értelemben az énfogalom egy-egy specifikus eleméhez kötődik (pl.: Jó gitáros vagyok) (Swann és Bosson, 2010). Bong és Clark (1999) az énfogalom affektív komponensét az én értékességérzeteként írja le, amely egy adott szituációban a szelf pozitív vagy negatív megítéléséből adódik, így könnyen összekeverhető az önértékeléssel. Az önértékelés szerintük az én globális, egész entitásként való értékelése.

Vannak kutatók, akik az önértékelést az önismeret (self-knowledge) affektív komponensének (az egyén hogyan érez magával kapcsolatban), az énfogalmat pedig a kognitív komponensének (az egyén hogyan vélekedik magáról) tartják (Swann és Bosson, 2010). Ugyanakkor más megközelítésben az önismeret hierarchikusan strukturált: a globális önértékelés van a hierarchia csúcsán, és ez alá rendeződnek a különböző területspecifikus énfogalmak, pl.: tanulmányi, fizikai, társas, stb. (Swann és Bosson, 2010). Az önértékelés az énfogalom értékelői komponenseként is felfogható (Rosenberg, 1979 idézi Stets és Burke, 2014).

Az emberi viselkedést és gondolkodást az hatóerő (agency) és a valahova tartozás igénye határozza meg. A globális önértékelés két komponensének feleltethetőek meg: az *agency* a személyes kompetenciának, a *communion* pedig az önmagunk szeretetének (Leary és Tangney, 2012). Az önértékelés jobb bejóslója az élettel való elégedettségnek, mint a jövedelem vagy életkor (Diener, 1984; Crocker és mtsai, 1994).

Számos kutatás hívta fel a figyelmet arra, hogy az önértékelés konceptualizálása és mérése olykor nem felel meg egymásnak, nem a definícióhoz illő mérőeszközzel mérik az önértékelést (pl.: Crocker és Luhtanen, 1992; Rubin és Hewstone, 1996; Abrams és Hogg, 2002). Az önértékelés három típusa eltérő mérési módszereket igényel.

- *Globális vagy területspecifikus önértékelés*: hogy melyiknek van nagyobb bejósló értéke, a mai napig vita tárgya a pszichológiában hasonlóan a többi globálisan és területspecifikusan operacionalizált pszichológiai konstruktum esetéhez, pl.: énhatékonyság, énfogalom. Mindkét oldal fel tud mutatni olyan kutatási eredményeket, amelyek a nézőpontjuk igazát bizonyítják (Swann és Bosson, 2010). A globális önértékelés az énkép egészére vonatkozik, míg a területspecifikus egy bizonyos énképre (Rubin és Hewstone, 1996).
- *Vonás- (trait) vagy állapot- (state) önértékelés*: az idői tényező tekintetében mutatnak különbséget. A vonás-önértékelés időben stabil, viszonylag hosszabb periódusra vonatkozik, míg az állapot-önértékelés csak az adott pillanatra érvényes (Rubin és Hewstone, 1996).
- *Személyes vagy társas önértékelés*: a társas identitás elmélete szerint az egyén célja, hogy elérje és fenntartsa a pozitív önértékelést a csoportközi összehasonlítások révén (Deaux és mtsai, 1995; Stets és Burke, 2000).

Stets és Burke (2014) a hatékonyságon alapuló (efficacy-based self-esteem) önértékelést (kompetencia érzése) és az értékesség érzetén alapuló (worth-based self-esteem) önértékelést (mások elfogadásának, értékelésének érzése) felosztást javasolja, míg ugyanezt mások a belső önértékelés (inner self-esteem) és külső önértékelés (outer self-esteem) kifejezésekkel írják le (Stets és Burke, 2014). Abrams és Hogg (2002) könyvében az önértékelés számos aspektusát

gyűjtötte össze: személyiségvonások alapján való megkülönböztetés, énfogalom világossága, a szorongással szembeni védekezés, énfelnagyítás alapján történő értékelés szemben a pontos ismeretek megszerzésével.

4.2.2. Észlelt kompetencia

A pszichológiában sokféle konstruktum foglalkozik az észlelt kompetenciával: elsajátítási motiváció, teljesítménymotiváció, kontrollhely, tanult tehetetlenség. Ami közös ezekben a megközelítésekben, hogy az észlelt kompetencia fontos a személyes hatékonyság, a teljesítmény és a pszichológiai jóllét szempontjából (Maddux és Gosselin, 2012).

Weiner (2012) az észlelt kompetencia szociálpszichológiai megközelítéséről írva kihangsúlyozza, hogy a kompetencia egy olyan percepció vagy szubjektív következtetés, amely az egyénre vagy másokra vonatkozik, és gyakran oksági kapcsolatot takar. A kompetencia észlelése nem mindig pozitív eredményekhez kapcsolódik, hanem kellemetlen következményekhez is. A kompetencia észlelése (az oksági tényezőkkel együtt) további, a szelffel és másokkal kapcsolatos szociális következtetésnek enged teret, ezáltal befolyásolja az érzelmeket és a viselkedést. Weiner különbséget tesz a kompetencia fogalmának kapcsán a tehetség és az erőfeszítés között. Az előbbi a képességre vonatkozik, amely szükséges a feladatok teljesítéséhez, míg az utóbbi szerint a kompetencia az erőfeszítés mértékétől függ. Weiner az attribúciós elméletre alapozva vizsgálja a konstruktumot, és azt a kérdést boncolgatja, hogy a kompetencia mit is jósol be interperszonális perspektívából nézve. Ilyen értelemben a kompetencia az ő felfogásában nem egy struktúra, amelynek elemei bejósolják a teljesítményt és a tanulást, hanem egy társas konstruktum, amely befolyásolja az interperszonális dinamikát. A fókusz nem a kompetens vagy inkompetens személyen van, hanem azon, aki a személyre reagál, illetve a diádon (Weiner, 2012).

Az észlelt kompetenciának a szakirodalomban számos elméleti megközelítése van, számos módon, általános szinten (Law és mtsai, 2012) vagy területspecifikusan operacionalizálják. Ez utóbbinak egyik legismertebb módja az ismeretelsajátítással, akadémiai teljesítménnyel kapcsolatos területspecifikus megközelítés, az észlelt kompetenciát többek között a tanulmányi énhatékonyság (Bandura és mtsai, 1996), akadémiai énfogalom (Bong és Skaalvik, 2003), önszabályozott tanulási stratégiák (Zimmerman és Martinez-Pons, 1992) vagy a sikerelvárás (Eccles és Wigfield, 2002) mérésével ragadják meg. Pajares (1996) szerint a különböző típusú kompetenciaítéletek eltérő szerepet játszhatnak a motivációban és a tanulásban, illetve más jelenségről adnak számot.

Észlelt kompetenciák felsőoktatási vonatkozásban

A tényleges kompetenciák mérése mellett a pedagógiai - pszichológiai kutatásokban teret nyertek az észlelt kompetenciával kapcsolatos vizsgálatok, egyre nagyobb figyelmet kapnak a tanulók gondolatai és érzései, amelyek alapvetően befolyásolhatják a tanulási sikerességet. Ezeket a mérőeszközöket többen kritizálták, mivel nem objektíven mérik a kompetenciákat (Baartman és Ruijs, 2011). Azonban ezeknek a mérőeszközöknek nem is az az elsődleges célja, hogy objektív képet adjanak a hallgatók valós kompetenciáiról – hiszen általában alul- vagy túlbecsüljük a képességeinket (Sundström, 2006) –, hanem a hallgatók vélekedéseit, önreflexióit célozzák meg feltárni. A hallgatóknak tisztában kell lenni saját erősségeikkel és gyengeségeikkel azért, hogy a főiskolai, egyetemi tanulmányaikat sikeresen teljesítsék (Boud

és Falchikov, 1989). Bandura (1993) szerint a képességek percepciója jobb bejóslója a viselkedésnek, mint a valós képességek, mert a percepció határozza meg azt, hogy az egyén mit kezd a képességeivel. A tanulás eredményességében nagyon fontos szerepet játszik a hallgatóknak az önmonitorozási képessége, vagyis fel tudják-e ismerni, hogy mely területen van szükségük a fejlődésre (Sundström, 2006). Több kutatás alapján kulcsfontosságú a hallgatók észlelt kompetenciája a hatékony tanulásban, szakmai szocializációban, motivációban (pl.: Ferla és mtsai, 2010; Law és mtsai, 2012). A kompetenciákról alkotott önreflexiók nagyban elősegítik a munkával kapcsolatos elvárások, értékrend tisztázását, illetve megerősítik a szakmai identitást (Sundström, 2006; Ferla és mtsai, 2010; Baartman és Ruijs, 2011).

4.2.3. Eredményelvárások

A magabiztos egyének sikereket anticipálnak, szemben a kevésbé magabiztosakkal. Bár az eredményelvárások szorosan összefüggnek az énhatékonysággal, nem ugyanazt a fogalmat takarják. Az énhatékonyság nem minden esetben eredményez konzisztens viselkedést, előfordulhat, hogy a magas énhatékonyságú egyének alacsony teljesítményelvárást fogalmaznak meg magukkal szemben (Schunk és Pajares, 2005).

Az elvárás – érték elmélet (Expectancy – Value Theory) két fontos kognitív tényezőt hangsúlyoz: a siker valószínűségéről való vélekedéseket, azaz eredményelvárásokat (expectancies) és azokat az okokat, amelyek miatt az egyén vállalja a feladat megoldását, vagyis mennyire értékes számára a feladat megoldása (values). Az eredményelvárások tulajdonképpen az egyén azon vélekedései, hogy egy adott feladatot mennyire jól tudja megoldani a közeli vagy távolabbi jövőben (Eccles és Wigfield, 2002). Több kutatás is azt találta, hogy a célkitűzés szintje a korábbi tapasztalatoktól függött, vagyis a korábbi sikerek emelték, a kudarcok csökkentették az elvárásokat (Schunk és Pajares, 2005).

A mai elvárás – érték megközelítések sokkal specifikusabban határozzák meg a sikerelvárásokról és az értékekről alkotott vélekedéseket, több pszichológiai és szociokulturális háttértényezőt vesznek figyelembe. Az eredményelvárások és az értékek közvetlenül befolyásolják a teljesítményre vonatkozó cél meghatározását, a feladat megoldása melletti elköteleződést, a kitartást és az aktuális teljesítményt. Ilyen értelemben az egyén viselkedését feladatspecifikus vélekedései alakítják, vagyis az észlelt kompetenciái, a feladat nehézsége, céljai és az énsémája. Ezeket a szociál – kognitív tényezőket viszont az egyén percepciói mások feléje mutatott attitűdjeiről és elvárásairól, az affektív memóriája és a saját korábbi teljesítményének értékelése határozza meg. Az egyén vélekedéseire és interpretációira a szocializációs ágens viselkedése és vélekedései hatnak, illetve a kulturális miliő és a történelmi események (Eccles és Wigfield, 2002; Sundström, 2006). Az egyén döntéseinek vannak költségei, a döntés fő meghatározói a lehetőségek relatív értéke és a siker valószínűsége. Tehát a sikerelvárásokat nagyban befolyásolják az énpercepciók, a sikerelvárások viszont nagy hatással vannak a teljesítményre, kitartásra, feladatválasztásra (Eccles, 1983 idézi Schunk ás Pajares, 2005).

4.2.4. Észlelt kontroll

Rotter kontrollhely elméletében az egyén sikerelvárása a viselkedés kontrolljának érzetén alapszik. A kontrollhely-vizsgálatok több ponton is kapcsolódnak az észlelt kompetenciákkal.

Azok, akik úgy vélik, hogy kontrollálni tudják a viselkedésüket, sokkal kezdeményezőbbek, sokkal célirányosabb a viselkedésük, mint a külső kontrollosoké. Ez összhangban van Ryan és Deci öndeterminációs elméletében megfogalmazott autonómia és kontroll igényével (Schunk ás Pajares, 2005). Bandura (1989) kölcsönös meghatározottság elméletében szintén fontos szerepet kap az egyén kontrollérzete az életének fontos tényezői felett. Az egyén kompetenciaérzése a kontroll megtapasztalásán alapul, mivel az egyén személyes erőfeszítést tesz, ami hatékonynak bizonyul, mert eléri a kívánt eredményt (Skinner, 2007).

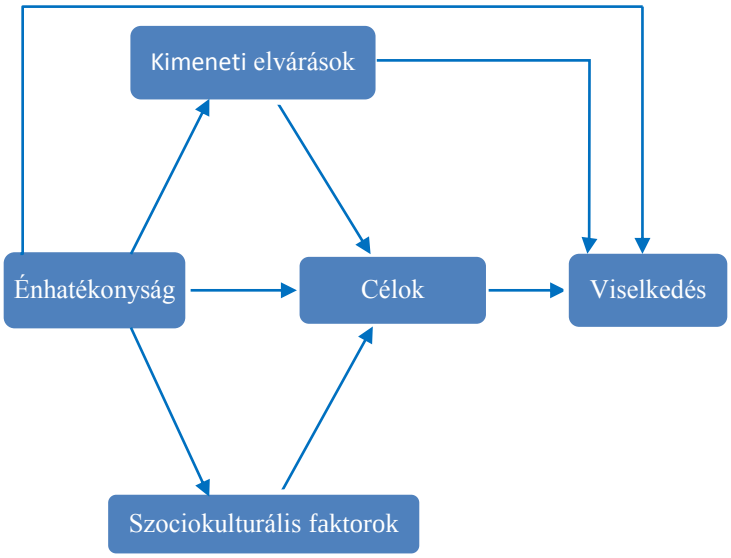
4.2.5. Énhatékonyság

Az énhatékonyság koncepciója legjobban a szociál – kognitív elmélet megközelítésében értelmezhető (Maddux és Gosselin, 2012). Bandura szociál - kognitív elméletében az emberi működés széles szociokulturális, pszichoszociális hatások hálózatában valósul meg, a szociokulturális és személyes faktorok egységes, multikauzális struktúrát alkotnak (Bandura, 1989, 1999, 2012). A kölcsönös meghatározottság eleve azt mondja, hogy az emberi működést a személyes hatások, a viselkedés és a környezeti faktorok kölcsönhatása alakítja, vagyis a kognitív működést befolyásolják a társas, motivációs és affektív tényezők, de a kognitív folyamatok is befolyásolják azt, hogy a környezeti ingerekből mire reagálunk, viselkedésünkkel alakíthatjuk a környezetet (Bandura, 1989, 2012; Urbán, 2007).

Bandura (1989) szerint az emberi motiváció, szubjektív jóllét, teljesítmény sokkal inkább a vélekedéseken alapszik, mint a valóságon. Az egyén vélekedései a saját képességeiről meghatározzák a viselkedését, azt, ahogyan érez, gondolkodik magáról, ahogyan motiválja magát. A vélekedések négy fő folyamaton keresztül befolyásolják az emberi működést (Bandura, 1993; Caprara és Bandura, 2008):

1. *Kognitív folyamatok*: célkitűzés határozottsága, anticipációs szcenáriók kidolgozottsága, hit a képességek fejlődésében.
2. *Motivációs folyamatok*: oksági attribúciók (észlelt okai a sikernek vagy kudarcnak), eredményelvárások, tudatosult célok.
3. *Affektív folyamatok*: a fenyegető helyzetben az egyén mekkora stresszt él át, mennyire hatékonyan tud megküzdeni a stresszorokkal, mekkora a teljesítményszorongása.
4. *Szelekciós folyamatok*: döntési helyzetek, környezet és tevékenység kiválasztása.

Az egyén erős kognitív és szimbolizációs képessége lehetővé teszi, hogy a tapasztalatairól belső modelleket alkosson. Ez a képesség az alapja annak, hogy képes gondolatait, viselkedését, érzelmeit megfigyelni és értelmezni. Emiatt tud tervezni, jóslatokat tenni a cselekvések kimeneteléről, értékelni az eredményeket és komplex gondolatokat kommunikálni mások felé (Maddux és Gosselin, 2012). Ehhez kapcsolódik még az önszabályozásra való képesség, hiszen a viselkedést nem csak a külső környezeti tényezők és a tanult kimeneti elvárások alakítják. Az önszabályozás feltétele az önmegfigyelés, az értékelés és az önszabályozó válasz az értékelés eredményére (Bandura, 1993; Urbán, 2007). Az önreflexió képessége szintén alapvető eleme Bandura elméletének. Nemcsak ágensei vagyunk a cselekedeteinknek, hanem észlelői is, képesek vagyunk megítélni, mérlegelni gondolatainkat és cselekedeteinket. A metakogníció segítségével tudjuk illeszteni gondolatainkat, viselkedéseinket a valósághoz (Bandura, 1993, 2012; Urbán, 2007).



5. ábra Az énhatékonyság közvetlen és közvetett hatása a viselkedésre Forrás: Bandura (2012) On the Functional Properties of Perceived, Self-Efficacy Revisited. 14.o.

A jó teljesítményhez Bandura (1989) szerint nem elég a képesség és tudás, hanem fontosak az énhatékonysági vélekedések is. A hatékony tanuláshoz az önszabályozó folyamatokon túl szükségesek a kognitív és metakognitív stratégiák és a motiváció (Bandura, 1993). Schunk (1991) azonban úgy látja, hogy az énhatékonyságról alkotott vélekedések önmagukban nem elegendőek a jó teljesítményhez (a megfelelő képességek, tudás mellett), hanem kellenek eredményelvárások és a kimenet észlelt értéke is. Pajares (1996) vizsgálati eredményei azt igazolták, hogy az énhatékonysági vélekedéseknek ugyanolyan erős hatásuk volt a teljesítményre, mint a mentális képességeknek. Zimmerman (2000) gondolatmenetében az énhatékonysági vélekedések befolyásolják az önszabályozó folyamatokat, például hatnak a célkitűzésre, önmonitorozásra, stratégiahasználatra, ezáltal alakítják a teljesítményt. Ha az egyén nem hisz abban, hogy eléri a kívánt eredményt, nem ösztönzi semmi arra, hogy kitartó legyen, ha akadályok merülnek fel.

Az énhatékonyság az egyén vélekedése a képességeiről, hogy az adott feladatot meg tudja oldani (Bandura, 2006, 2012), észlelt biztosság, hogy az egyén teljesíteni tud egy feladatot (Bong és Skaalvik, 2003), vagyis célorientált értékelés (Ferla és mtsai, 2010). Az énhatékonyság két hiedelemrendszere befolyásolja a viselkedést: vélekedések a cselekvésről (céljáról és a teljesítményről), illetve a teljesítmény valószínű eredményéről. Az énhatékonyságnak hagyományosan négy forrását különböztetik meg (Bandura, 1977, 2000, 2012; Urbán, 2007):

- *Cselekvéses tapasztalatok*: korábbi személyes tapasztalatok, saját sikerek vagy kudarcok.
- *Vikariáló tapasztalatok*: mások (személyek vagy szimbolikus modellek) tapasztalatainak átélése, az énhatékonyság átvitele. Az összehasonlításon keresztül megváltoztathatják az egyén hiedelemrendszerét.
- *Társas befolyásolás*: a társaktól kapott bátorítás, rábeszélés, visszajelzések vagy szóbeli instrukciók növelhetik az énhatékonyságot.

- *Fiziológiai és érzelmi állapot*: a pozitív érzelmi állapot növeli, míg a szorongás, stressz vagy fájdalom csökkenti az énhatékonyságot. A fizikai állapot, a stressz tünetei egyaránt hatnak az énhatékonyságra.

Maddux (2000) a fenti forrásokat a *képzeleti működés*sel egészíti ki. Az énhatékonysági vélekedéseket befolyásolhatja, ahogy az egyén elképzeli magát vagy másokat hatékonyan vagy kevésbé hatékonyan viselkedni. Ez akár énhatékonyságot növelő stratégia is lehet.

Az énhatékonysági vélekedések egy adott teljesítményre egy adott szituációban a fenti forrásokból származó proximális (jelenbeli) és disztális (múltbeli) információk összegződésének eredményei. A disztális információk a hasonló helyzetben észlelt sikerekre és kudarcokra, az ehhez kapcsolódó pszichológiai és érzelmi állapotokra vonatkoznak, míg a proximális információk az aktuális pszichés és érzelmi állapot, teljesítmény, mások reakcióinak értelmezésének észlelését takarják, mivel azonban a proximális következmények nagyobb befolyást gyakorolnak a viselkedésre, a proximális információknak nagyobb hatása van az énhatékonysági vélekedésekre (Maddux és Gosslin, 2012).

Az énhatékonyság mérése

Az énhatékonysági vélekedések érzékenyek a kontextuális faktorokra, célokra vonatkoznak, feladat- és szituációspecifikusak, ezért mikroszinten mérik (pl.: Pajares, 1996; Pajares és Schunk, 2001; Ferla és mtsai, 2009; Bandura, 2012). Ezt tarják a legnagyobb különbségnek az énhatékonyság és más énpercepciós fogalmak között (Schunk és Pajares, 2005). Az énhatékonyságot különbözőképpen operacionalizálják, vannak feladatspecifikus (pl.: kivonás) és területspecifikus (pl.: matematika) mérőeszközök, ugyanakkor vannak általános tanulmányi énhatékonyságot mérő skálák (Ferla és mtsai, 2010). A kérdés az, hogy mennyire generalizálható konceptuálisan és operacionálisan az énhatékonyság, illetve általánosabb szinten énhatékonyságot mérünk-e vagy inkább más, az énpercepció körébe tartozó konstruktumot. Bandura (2006, 2012) amellett érvel, hogy az egyén énhatékonysága nem csak területenként, hanem egy adott területen belül a feladat jellegétől függően is mutathat különbséget, ezért nem látja értelmét a vonásjellegű énhatékonyságot mérő skáláknak. Érvényes és megbízható énhatékonysági skálához szerinte szüksége van a teljesítmény meghatározóinak pontos beazonosítása, elméleti meghatározása. A feladatszintű énhatékonyság-mérésnek van a legnagyobb bejósló ereje, különös tekintettel a tanulmányi teljesítményre. A pontosság és specificitás miatt azonban az énhatékonyság skálák külső validitásának és gyakorlati relevanciájának alacsony a szintje, ezért is érte kritika a mikroszintű méréseket (Pajares, 1996). Pajares (1996) a generalizált, de területspecifikus (pl.: matematika) percepciókkal kapcsolatban azt mondja, hogy akkor van a percepcióknak prediktív erejük, ha valóban azokat a képességeket mérik, amelyek szükségesek a teljesítményhez, vagyis összeillés van a mérés szintje és a teljesítmény jellege között. Bandura (2006) is elfogadhatónak tart egy adott területen belül általánosabb szintű mérést a feladat kihívásainak szituációs, kontextuális hasonlóságának és az eredmény előreláthatósági fokának mérlegelésével. Más kutatók úgy látják, hogy lehet általánosabb szinten mérni a tanulmányi énhatékonyságot a teljesítés kritériumainak komplexitásától, a változók természetétől, a kutatási kérdéstől függően, illetve együttfejlődő, ugyanolyan kognitív struktúrájú képességek esetén (Bong és Skaalvik, 2003; Choi, 2005; Ferla és mtsai, 2010).

Az általános énhatékonyság mérése mellett érvelők arra hivatkoznak, hogy az énhatékonyság az egyén teljesítőképességének percepciója, ami területtől független képesség. Ebben a megközelítésben az énhatékonyság viszonylag stabil vélekedés arról, hogy az egyén képes-e mozgósítani erőforrásait azért, hogy megküzdjön azokkal a kihívásokkal, amelyekkel szembesül, azaz az énhatékonyság ebben a megközelítésben vonásjellegű kompetenciavélekedés (Scherbaum és mtsai, 2006). A legtöbb kritika a méréssel kapcsolatban érte a megközelítést (Bandura, 1997, 2012), ezért Scherbaum és mtsai (2006) összegyűjtötték érveiket az általános énhatékonyságot mérő skálák mellett. Eszerint a skálák pszichometrikus jellemzői jók, valamint több kutatás is bizonyítja, hogy erős a korreláció az általános és feladatspecifikus énhatékonyság között, de van eredmény arra nézve is, hogy az általános énhatékonyság határozza meg a feladatspecifikusat.

4.2.6. Énfogalom

Eddig még senki nem dolgozta ki az énfogalom elméletét olyan részletességgel és alapossággal, mint Bandura az énhatékonyságét, nincs szélesebb egyetértés a meghatározásában és az operacionalizálásában sem, sokan egybeveszik az önértékeléssel, énképpel, éntudatossággal vagy magával a szelffel (Schunk és Pajares, 2005).

Az énfogalom (self-concept) az énről való vélekedéseket foglalja magába (Kihlstrom és Klein, 2014), egy olyan kognitív struktúra, amely tartalmakat, attitűdöket és értékelő kifejezéseket is tartalmaz, ezzel értelmezi a világot, az egyén figyelmét a céljaira irányítja, megvédi az alapvető értékességérzetét (Oyserman és mtsai, 2012). Az egyén teljes percepciója magáról, egy általános önjellemző konstruktum, amely különböző önértékelő érzéseket, attitűdöket, valamint önismereti aspektust tartalmaz (Hughes és mtsai, 2011). Egy olyan multidimenzionális fogalom, amely azt tükrözi, az egyén hogyan gondolkodik és vélekedik magáról különböző szituációkban (Harter, 1999; Hughes és mtsai, 2011).

Az egyén önmagáról alkotott vélekedései a környezettel való interakció során alakulnak ki a környezet értelmezésével. A szignifikáns másoktól kapott megerősítés és értékelés nagyban befolyásolja (Bong és Skaalvik, 2003; Schunk és Pajares, 2005). Az énfogalom meghatározó tényezői (Bong és Skaalvik, 2003):

- *Referenciakeret*: az énfogalmat meghatározza az a viszonyítási keret, amelyhez az egyén hasonlítja a jellemzőit és a teljesítményét. A társas összehasonlítás a legfontosabb információforrás.
- *Oksági attribúciók*: a siker és kudarcok okainak attribúciója és az énfogalom kölcsönösen hatnak egymásra.
- *Szignifikáns másoktól kapott visszajelzések*: az egyének úgy látják magukat, ahogy szerintük mások látják őket.
- *Elsajátítási tapasztalatok* (mastery experiences): az énsémák a múltbeli tapasztalatokból alakulnak. A korábbi teljesítmény fontos forrása az énfogalomnak.
- *Pszichológiai centralitás*: az egyén számára fontos területeken mutatott kompetencia növeli az önértékelést.

A konceptuális én adja a kiterjesztett én alapját (Kihlstrom és Klein, 2014). A kiterjesztett én túlmegy az én és mások közötti észlelt hasonlóságon és más kapcsolaton, az én határai

átrajzolódnak, az énfogalom fókusza azokra a jellemzőkre kerül, amelyek az adott csoport vagy kapcsolat megfelelő képviselőjévé teszi az egyént (Brewer és Gardner, 1996).

Az énfogalom korai megközelítései csak az önértékelést érintették, az énfogalom önértékelést jelentett. Később Rosenberg tágította az értelmezési keretet, és az énfogalmat úgy határozta meg, mint gondolatok, érzések és elképzelések összességét arról, akik vagyunk (Stets és Burke, 2014). A korai elméletek globális konstruktumként határozták meg az énfogalmat (pl.: általános énfogalom) (Bong és Skaalvik, 2003). A kognitív megközelítés a tapasztalás során önmagunkról szerzett tudást és önmagunkról vallott nézeteket reprezentáló kognitív struktúrákként írja le az énfogalmat (Hamilton, 2006). Az 1980-as években hét fő jellemzőjét határozták meg a kutatók: szervezett, sokdimenziós, hierarchikus, stabil, fejlődési, értékelői, megkülönböztethető (Shavelson és Marsh, 1986; Schunk és Pajares, 2005). Az énfogalom alapot ad az értékelésnek, mivel a társas összehasonlításból származó információkból tevődik össze. Gyakran szétválasztják a kognitív és az értékelői komponenst, ugyanakkor több kutatás is arra az eredményre jutott, hogy a szelf leíró és értékelő percepciós tényezői nem választhatók szét empirikusan (Schunk és Pajares, 2005).

Az újabb meghatározások inkább mind a kognitív, mind az affektív komponenst is belefoglalják a meghatározásba (Stets és Burke, 2014), a konstruktumot multidimenzionálisnak, területspecifikus énfogalmak szerveződéseként írják le (Bong és Skaalvik, 2003). Az énfogalom multidimenzionális jellegét támasztja alá Pajares (1996) elgondolása is, amely szerint az énfogalom a kompetenciára vonatkozó ítéletek mellett értékelői és érzelmi (értékesség érzése) komponenst is magában foglal. Markus és Nurius (1986) szintén kognitív és affektív komponensekből összeálló konstruktumként határozza meg, amely strukturálttá és koherenssé teszik az egyén önmagával kapcsolatos tapasztalatait. Bong és Clark (1999) modelljében az énfogalmat kognitív és affektív komponensek alkotják. A kognitív komponens a szelf és attribútumainak értelmezését és tudatosságát takarja, és ezt a komponenst leíró és értékelői dimenziókra bontják tovább. A leíró és értékelő ítéletek interakcióba lépnek az affektív komponenssel, hogy együtt alakítsák a teljes énfogalmat (Hughes és mtsai, 2011). Az affektív komponens az egyén értékességével kapcsolatos érzelmeket, az én megbecsülését jelenti, amely abból adódik, hogy az egyén az észlelt kompetenciáját valamilyen standardhoz és normákhoz hasonlítja, ilyen értelemben az értékelői aspektushoz áll közelebb, és nem a leíróihoz (Bong és Clark, 1999). Harter (1999) énfogalom-modelljében a kognitív és az értékelői komponenst két különálló tényezőként kezeli. Az énfogalom az észlelt kompetencia kognitív értékelése, és az észlelt kompetencia adja az alapot az önértékelésnek, de az énfogalom kognitív ítéleteit és az önértékelés affektív ítéleteit teoretikusan szétválasztja.

Az énfogalom globális jellegét ért kritikák miatt Shavelson és mtsai (1976) megalkották az énfogalom hierarchikus modelljét. A tanulmányi énfogalom vizsgálatakor arra jutottak, hogy az egyes területek énfogalmai egy magasabb rendű dimenzióval is megmagyarázhatók. A Marsh/Shavelson modell azonban három magasabb rendű faktorral magyarázza a tanulmányi énfogalmat. Faktorelemzéssel két tanulmányi (matematika és verbális) és egy nem tanulmányi dimenziót azonosítottak be (Marsh, 1990). A nem tanulmányi faktor fizikális, társas és érzelmi részekből tevődik össze (Sundström, 2006).

Az énfogalom mérése

Az énfogalmat hagyományosan úgy mérik, hogy a válaszadót arra kérik, hasonlítsa magát a társaihoz egy adott területen (Bong és Skaalvik, 2003). Másféle mérőeszközök esetén a válaszadónak egy kontinuumon kell elhelyeznie magát a gyengétől a jóig. Marsh és Shavelson mérőeszköze a válaszadók kognitív és affektív reakcióit is magukban foglalja (Sundström, 2006).

4.2.7. A tanulmányi énhatékonyság és tanulmányi énfogalom összehasonlítása

Ha röviden akarjuk összefoglalni a két énpercepciós fogalom különbségeit, akkor az énhatékonyságot kognitív, célirányult, kontextusspecifikus, kevésbé tartós, jövőre irányuló ítéletekként írhatnánk le. Ezzel szemben az énfogalom főként affektív, normatív, hierarchikus szerveződésű, múltbeli észleléseken alapuló, viszonylag stabil ítéletek összessége (Bong és Skaalvik, 2003). A fogalmi és mérési különbségek ellenére a két fogalom összefügg egymással (Pajares és Schunk, 2002; Schunk és Pajares, 2005), és mindkettő az észlelt kompetencia szubjektív megítélései egy-egy területen vagy tevékenység kapcsán (Bong és Skaalvik, 2003). A két konstruktum közötti különbséget az alábbi tényezőkkel ragadhatjuk meg: a fogalom meghatározása, a konstruktum felépítésének jellemzői, az összehasonlítási keret és az értékelés jellege, a specificitás és generalizálhatóság, dimenzionalitás, idői orientáció és stabilitás, prediktív erő, illetve a teljesítménnyel való viszony (Bong és Clark, 1999; Bong és Sklaavik, 2003; Sundström, 2006; Ferla és mtsai, 2010; Baartman és Ruijs, 2011).

A fogalom meghatározása

Meg kell említeni, hogy az énpercepció konstruktumainak világos elméleti szétválasztásának és meghatározásának a nehézségei miatt az operacionalizálásuk sem konzisztens. Ezért sokféle definíció létezik az énfogalom és az énhatékonyság esetében is. Mindkét fogalom tekintetében fontos az észlelt kompetenciához való viszonyuk. Az énfogalom egyik kulcseleme az egyén egy adott területen szerzett tapasztalata a kompetenciájáról, míg az énhatékonyság központi alkotórésze az egyén észlelt képessége egy feladat vagy terület vonatkozásában (Pajares, 1996; Bong és Skaalvik, 2003). A tanulmányi énfogalom az észlelt képességekkel, az énhatékonyság az észlelt biztossággal (az egyén mennyire biztos abban, hogy meg tudja oldani a feladatot, végre tudja hajtani a cselekvést, kisebb hangsúllyal a képességeken) áll összefüggésben (Bong és Skaalvik, 2003).

A konstruktum felépítése

Az énfogalom több aspektusból tevődik össze, a legtöbb kutató elkülöníti az affektív és kognitív komponenseket, de hogy ezek mennyire különálló aspektusok, megoszlanak a vélemények (ld. fentebb). Nagyobb a kutatók egyetértése az énhatékonyság kognitív jellegével kapcsolatban (pl.: Schunk és Pajares, 2001; Bong és Skaalvik, 2003; Sundström, 2006; Ferla és mtsai, 2010; Baartman és Ruijs, 2011). A mérőeszközök nem mérik közvetlenül az affektív és motivációs válaszokat, bár az énhatékonysági vélekedések az önszabályozó folyamatokon keresztül hatnak a motivációra és az érzelmekre, sőt az énhatékonyság bejóslója a szorongásnak és a depressziónak (Bandura, 1989; Zimmerman, 2000; Bong és Skaalvik, 2003).

Összehasonlítási keret, az értékelés jellege

A két fogalom közötti különbség legkönnyebben az összehasonlítás, a viszonyítási keret különbségeiben ragadható meg. Az énfogalom a társas összehasonlításból, a társakhoz, szignifikáns másokhoz való viszonyításból, vagy belső, más területeken mutatott képességekkel való összevetésből származó információkból tevődik össze (pl.: Bong és Clark, 1999; Schunk és Pajares, 2005; Sundström, 2006; Ferla és mtsai, 2010; Baartman és Ruijs, 2011). Az énhatékonysági ítéletek célorientált értékelések, az egyén közvetlen, a feladathoz kapcsolódó tapasztalatai határozzák meg. Az egyének a célhoz, standardokhoz viszonyítva ítélik meg a képességeiket (pl.: Bong és Clark, 1999; Schunk és Pajares, 2001; Bandura, 2006). A tanulók szerezhetnek társas információkat a hatékonyságukra vonatkozóan például a tanároktól vagy a társak megfigyeléséből, de ezek hatása csak akkor marad meg, ha siker követi a cselekvést (Bong és Sklaavik, 2003).

Struktúra és dimenzionalitás

Az énfogalom multidimenzionális konstruktum, amely területenként más és más (Bong és Clark, 1999). A területspecifikus énfogalmak hierarchikus szerveződnek, Shavelson eredeti tanulmányi énfogalom modelljében az általános énfogalom van a hierarchia csúcsán, és ez bontható szét több specifikusabb énfogalomra (Bong és Clark, 1999). A későbbi kutatások csak gyenge korrelációt találtak a területspecifikus (matematika és verbális) énfogalmak között, ami megkérdőjelezte az általános énfogalmat (Marsh, 1990; Bong és Clark, 1999). Ugyanakkor vannak kutatók (például Harter), akik az énfogalom dimenzióit külön egységként látják, és nem hierarchikus szerveződés elemeiként.

Az énhatékonyságot korábban egydimenziós, kognitív konstruktumnak tartották (Sundström, 2006; Hughes és mtsai, 2011). Ma már vannak multidimenzionális megközelítései is: az énhatékonyság több terület énhatékonysági vélekedéseinek lazán kapcsolódó hierarchiája (Bong és Skaalvik, 2003; Hughes és mtsai, 2011), viszont még nincs olyan kutatási eredmény, mint az énfogalom esetében, ami egy általános, a specifikusabbakat magában foglaló énhatékonysági faktort mutatna ki a hierarchiában (Bong és Skaalvik, 2003).

Specificitás

Az énhatékonyság és énfogalom dimenzionalitásához, struktúrájához szorosan kapcsolódik, hogy mennyire specifikus szinten mérik őket. A multidimenzionális és hierarchikus modellek azt feltételezik, hogy különböző specificitási szinten lehet mérni mind az énfogalmat, mind az énhatékonyságot, vagyis a hierarchia csúcsán lévő konstruktumokat általános, míg a lentebbi szinteken lévőket egyre specifikusabb, terület-, tantárgy-, majd feladatspecifikus szinten lehet értékelni (Sundström, 2006; Hughes és mtsai, 2011).

Alapvetően mindkét énpercepciós konstruktumot inkább területspecifikusnak, semmint globálisnak tekintik a kutatók (Bong és Skaalvik, 2003). Bandura az énhatékonyságot leginkább a feladatok, skillek szintjén méri, bár nem zárja ki a lehetőségét egy általánosabb, de területspecifikus szintű mérésnek adott esetben (Pajares, 1996; Bandura, 2006). Az énfogalmat az énhatékonysághoz képest általánosabb szinten szokták mérni, a tanulók egy-egy területen, tantárgyban mutatott teljesítményüket összességében értékelik (Bong és Sklaavik, 2003).

A mindkét fogalom mérése kapcsán kritikák fogalmazódtak meg. A tanulmányi énfogalom kutatói kétségbe vonják a tanulmányi énhatékonyság feladatszintű, nagyon specifikus mérésének a hasznát, külső validitását kritizálják. Az énhatékonyság szakértői pedig megkérdőjelezik azt, hogy az énfogalmat lehet-e a feladatok vagy konkrét problémák szintjén mérni, illetve hiányolják az énfogalom méréséből a teljesítmény pontos, explicit kritériumait (Bong és Skaalvik, 2003; Ferla és mtsai, 2010). Összességében az mondható, hogy az énhatékonyságot általában specifikusabb szinten mérik, objektívebb az értékelése, az énfogalom értékelése inkább összesítő, átfogóbb.

Choi (2005) azt vizsgálta, hogy az énkonstruktumok specificitása hogyan befolyásolja a bejósló erőt. Azt találta, hogy a specificitással nő az énfogalom és az énhatékonyság közötti korreláció erőssége, illetve erősebb bejóslói lesznek a teljesítménynek. Az általános szinten mért énkonstruktumoknak nem volt egyik esetben sem bejósló ereje. Ferla és mtsai (2009) kutatásukban azt vizsgálták, hogy ha azonos szintű specificitással mérik a két énpercepciós konstruktumot, akkor ténylegesen két külön konstruktumnak bizonyulnak-e. Az eredményeik azt mutatják, hogy a tanulmányi énfogalom és a tanulmányi énhatékonyság konceptuálisan és empirikusan is különbözőek, még akkor is, ha egyazon területen ugyanazzal a specificitással mérik. A vizsgálatukban arra is találtak bizonyítékot, hogy a tanulmányi énfogalom nagyban befolyásolja a tanulmányi énhatékonyságot, de ez fordítva nem igaz.

Idői orientáció, stabilitás

A tanulmányi énfogalom a múltban szerzett tapasztalatok összessége, a mérőeszközök itemei (pl.: Jó vagyok matematikából.) is a múltbeli tapasztalatok alapján értékelhetők (Bong és Skaalvik, 2003; Sundström, 2006; Ferla és mtsai, 2010; Baartman és Ruijs, 2011). A tanulmányi énhatékonyság mérésében használt itemek megfogalmazása (pl.: Mennyire vagy biztos benne, hogy …?) a jövőre vonatkoznak, a válaszadó figyelmét a jövőre vonatkozó elvárásaira tereli (Bong és Clark, 1999; Bong és Skaalvik, 2003; Sundström, 2006; Baartman és Ruijs, 2011).

Az idői orientációból és a specificitás szintjéből adódóan a tanulmányi énhatékonyság stabilabb, jobban ellenáll a rövidtávon ható változásoknak (Bong és Clark, 1999; Bong és Skaalvik, 2003; Sundström, 2006; Ferla és mtsai, 2010; Hughes és mtsai, 2011). Bandura (1997) az énhatékonyságról azt mondta, hogy ha már kialakult, ellenáll a kudarcoknak, mivel azonban kontextusspecifikus konstruktum, nem lehet vonásként kezelni. Shavelson kutatási eredményei azt bizonyítottak, hogy minél általánosabb szinten mérték az énfogalmat, annál stabilabb volt, a specificitással veszített a változásokkal szembeni ellenállásból (Bong és Skaalvik, 2003).

Prediktív erő

Mindkét konstruktum több, a teljesítménnyel, tanulással kapcsolatos tényezővel is szoros kapcsolatban van. A tanulmányi énfogalom összefügg a kitartással, erőfeszítés mértékével, segítségkérésre való hajlandósággal, kurzusválasztással, intrinzik motivációval, a tantárgyakban nyújtott teljesítménnyel, órai aktivitással, teljesítményszorongás szintjével (Bong és Skaalvik, 2003; Sundström, 2006; Ferla és mtsai, 2010). A tanulmányi énhatékonyság a kutatási eredmények alapján a feladatválasztásra, pályaválasztásra,

célkitűzésre és aspirációkra, kitartásra és erőfeszítésre, az önszabályozó folyamatokra hat (Bong és Skaalvik, 2003; Sundström, 2006; Ferla és mtsai, 2010). Bong és Skaalvik (2003) a sok kutatási eredményt úgy összegezte, hogy a tanulmányi énfogalom és énhatékonyság jelentős hatással van a tanulók motivációjára, érzelmeire és tanulmányi teljesítményére.

4.2.8. Észlelt kompetencia és az énhatékonyság, énfogalom kapcsolata

Az eddig áttekintett szakirodalmakból kiderült, hogy vannak kutatók, akik az észlelt kompetenciát énhatékonyságként vagy énfogalomként operacionalizálják (Sundström, 2006; Baartman és Ruijs, 2011). Ferla és mtsai (2010) kutatásában más mérőeszközök mellett a tanulmányi énhatékonyságot és a tanulmányi énfogalmat együtt használta az észlelt kompetencia mérésére.

Maddux és Gosselin (2012) határozottan elkülöníti az énhatékonyságot az észlelt kompetenciától. Azzal érvelnek, hogy míg a kompetencia, – amely azt írja le, hogy az ember mit tud a világról és arról, hogyan kell viselkedni a világban –, az egyén kognitív konstrukcióit és azokat a viselkedéses elemeket tartalmazza, amire az egyén képes, az énhatékonyság nem vonatkozik a szituációtól elválasztott képességek percepciójára. Az énhatékonyság azt mutatja, hogy az egyén mit tud kezdeni a képességeivel bizonyos feltételek között, vagyis a kompetencia alkalmazása bizonyos területen és bizonyos helyzetben.

Hughes és mtsai (2011) kutatási célja az volt, hogy tisztázzák a három fogalom, észlelt kompetencia, énhatékonyság és énfogalom, összefüggéseit. Eredményeik összhangban vannak Bong és Skaalvik (2003) elgondolásával is, miszerint az észlelt kompetencia a közös eleme az énhatékonyságnak és énfogalomnak. Faktorelemzésük azt az eredményt hozta, hogy az énhatékonyság és az énfogalom kompetenciaelemei olyan faktorrá állnak össze, amely a tanulmányi kompetencia összes aspektusát leírja. Ez a közös kompetenciafaktor bizonyítja a konceptuális átfedést a két konstruktum között, ezért úgy vélik, hogy sokkal hasznosabb lenne egy, az észlelt kompetenciát mérő eszközt használni, mint a tanulmányi énfogalmat és énhatékonyságot is mérni.

5. Hallgatói sikeresség

A hallgatói sikeresség nemcsak a felsőoktatás-kutatás fontos témája, hanem az oktatáspolitikában és az intézményi stratégiákban is kitüntetett szerepet kapott. A hallgatói sikeresség fogalma többféleképpen értelmezhető, a szakirodalomban különböző megközelítésekkel találkozunk. 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 és 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 és Terezini, 2005; Pike és Kuh, 2005b). Mások a képességek és kompetenciák fejlődésének mutatóival ragadják meg a fogalmat (Pike és 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. Kuh és mtsai (2008) a hallgatók oldaláról közelítették meg a témát, és a sikeresség fő meghatározói közé a tanulmányi teljesítményt, oktatási célú tevékenységekbe való bevonódást, elégedettséget, a kívánt tudás, készségek és kompetenciák elsajátítását, kitartást, tanulmányi célok teljesítését és a tanulmányok befejezése utáni teljesítményt sorolják. Tinto (2007) a hallgatói szint mellett az intézményi szintet is figyelembe véve hat feltételt említ, amelyek teljesítésével a felsőoktatási intézmények elősegíthetik a hallgatóik sikerességét.

1. *Elköteleződés*: az intézmény hajlandósága a források, ösztönzők, jutalmak biztosítására annak érdekében, hogy elősegítsék a hallgatók sikerességét.
2. *Elvárások*: a jó teljesítmény érdekében az intézménynek magas elvárásokat kell állítani a hallgatók elé. Ehhez azonban konkrét és világos megfogalmazásra, szabályokra van szükség.
3. *Támogatás*: a sikerhez az intézménynek tanulmányi, társas és anyagi támogatást kell nyújtani az arra rászoruló hallgatóknak.
4. *Visszajelzés*: a teljesítményről kapott gyakori oktatói visszajelzés elősegíti a hallgatók fejlődését. Ezek a visszajelzések nem a vizsgaeredmények, hanem inkább a kurzusokon a feladatok kapcsán kapott visszajelzések arról, hogy milyen a hallgató teljesítménye, mik a hallgató az erősségei és melyek a fejlesztendő területek.
5. *Bevonódás*: a hallgató tanulmányi és társas bevonódása egyetemi aktivitásokba elősegíti az integrációját. Minél nagyobb a hallgató tanulmányi és társas integrációja, annál valószínűbb a jobb teljesítmény és a tanulmányok időben való befejezése.
6. *Tanulás*: nyilván a tanulás az egyik legjobb bejóslója a tanulmányok befejezésének, ehhez azonban kell egy tanulást támogató környezet is.

Kuh és mtsai (2008) több hallgatói sikerességet leíró modellt vizsgált meg, és arra jutottak, hogy a modellek általában ötféle változóval dolgoznak:

1. külső, demográfiai tényezők, pl.: szocioökonómiai státusz (SES), nem, etnikum, de ide sorolják a felsőoktatásba bekerülést megelőző élményeket is,
2. intézmény strukturális jellemzői, pl.: küldetése, mérete, a bekerülés feltételei,
3. a tanszékekkel, oktatókkal és a hallgatótársakkal folytatott interakciók,
4. a tanulási környezet percepciója,
5. az az erőfeszítés, amelyet oktatási célú tevékenységekbe fektetnek a hallgatók.

Walker és mtsai (2006) a hallgatói sikerességet az egyén oldaláról közelítették meg. A sikerességet meghatározó tényezőket két nagy csoportba sorolják: belső és külső változók csoportja. A belső változók (a képességek, valamint a környezet percepciója) közvetlenül

befolyásolják a teljesítményt és az intrinzik motivációt. A külső változók (SES, nem, etnikum) rizikófaktorként is értelmezhetők, mert ezek alapján valószínűsíthető, hogy mekkora esélye van a hallgatónak a sikerre vagy a kudarcra. Walker és mtsai (2006) ugyanakkor azt is megemlítik, hogy más kutatások eredményei szerint a belső tényezők felülírhatják a külsők hatását a teljesítményre.

5.1. Hallgatók bevonódása, bevonódási modellek

A hallgatói sikerességgel foglalkozó kutatások egy része a hallgatói bevonódás (objektíven szintén nehezen megragadható) változóját használják a vizsgálataikban. Számos kutatás bizonyítja a hallgatók bevonódásának jelentőségét a tanulmányok időben való befejezésében, a lemorzsolódás megelőzésében, a tanulmányi teljesítmény fokozásában (Astin, 1993; Tinto, 1993; Pascarella és Terezini, 2005; Pike és Kuh, 2005b; Walker és mtsai, 2006; Kuh és mtsai, 2008), de az előbb említett akadémiai előmenetelt jelző változók vonatkozásában is vizsgálták a bevonódás hatását (Astin, 1993; Pascarella és Terezini, 2005; Pike és Kuh, 2005a ; Pike és Kuh, 2005b; Carini és mtsai, 2006). A hallgatói bevonódás két legtöbbet idézett és vizsgált elmélete, Astin és Tinto megközelítése, egyaránt a hallgatók tanulmányok melletti kitartását helyezi fókuszba. A lemorzsolódás okait vizsgálva jutottak oda, hogy a hallgatók eredményességét támogatja, ha megfelelő kölcsönhatásba kerülnek az intézményi környezetükkel (Milem és Berger, 1997; Pusztai, 2011).

Astin modellje

A hallgatói bevonódás fogalmát Astin határozta meg az 1984-es tanulmányában. Elsődleges célja a rendteremtés volt a szakirodalmat jellemző fogalmi káoszban. A sokat idézett meghatározásában a bevonódás a fizikai, valamint a pszichológiai idő és energia azon mennyiségét tükrözi, amelyet a hallgató a tanulmányi folyamatba fektet, azaz azt az erőfeszítést jelenti, amennyi időt és energiát fordít a hallgató egy feladatra (Astin, 1984, 1993). A befektetett fizikai és pszichológiai energia tárgya lehet általános és specifikus is. A bevonódás kontinuum jellegű: a hallgatók különböző mértékben vonódnak be egy-egy területen, illetve egy hallgató különböző mértékben vonódik be különböző területeken. Astin megközelítésében a bevonódás kvantitatív és kvalitatív jellemzőkkel is leírható (a tanulásra fordított órák száma, illetve az olvasási feladatot értelmezi a hallgató, vagy csak álmodozik a könyv felett). Astin az oktatási programokban megadott tanulási és személyes fejlődés mértékét is a bevonódás mértékétől teszi függővé, vagyis szerinte csak az az oktatáspolitika lehet sikeres, amelyik a hallgatói bevonódást segíti elő (Astin, 1984).

Astin kutatási eredményei azt bizonyítják, hogy a hallgatói bevonódás szinte minden formája jótékonyan hat a hallgató személyes fejlődésére és tanulására (Astin, 1993). Astin (1984) a bevonódást szigorúan viselkedéses tényezőként definiálta, szerinte csak az határozza meg a bevonódás mértékét, amit a hallgató tesz, és nem az, amit gondol vagy érez. Ezért a bevonódást tanulmányi és az intézményhez kapcsolódó szabadidős tevékenységeken keresztül írta le (Astin, 1993). A bevonódás egyik legerősebb indikátora a tanulásra, az intézményben végzett tevékenységre fordított idő, amely a kutatásában a 82 kimeneti mérés mintegy kétharmadában szignifikáns kapcsolatot mutatott olyan tényezőkkel, mint tanulmányi fejlődés, tanulmányok befejezése, teszteredmények, kognitív és affektív skillek percepciója, elégedettség, személyes fejlődés, társas aktivitás, stb. A tanulással töltött idő mellett olyan

akadémiai tevékenységek hatottak a tanulásra és a személyes fejlődésre, mint a külföldi tanulmányi programokban való részvétel, érzékenyítő workshopokban való részvétel, kutatási projektekben való részvétel, órai prezentáció készítése, esszéírás, viszont a gyakori feleletválasztós tesztek rontották a teljesítményt (Astin, 1984, 1993).

Astin modelljét szokták I – E – O (Input – Environment – Output) modellnek is nevezni, mivel a hallgató tanulmányi előmenetelére nagy befolyást gyakorol az intézményi környezet. A hallgató kölcsönhatásban van az intézménnyel, az intézményi környezet lehetőségeket biztosít számára, amelyek kihasználásával eredményesebbé válhat (Pusztai, 2011).

Tinto integrációs modellje

Tinto (1993) abból indult ki, hogy erős kapcsolat van a hallgatók tanulása és a tanulmányok melletti kitartásuk között. A hallgatói bevonódás pozitívan hat a hallgatók erőfeszítésére, ami viszont kihat a tanulásra és a tanulmányok folytatására. „Minél többet tanulnak a hallgatók, annál valószínűbb, hogy kitartanak (a tanulmányaik mellett).” (Tinto, 1993, 131.o.).

Ellentétben Astinnal Tinto a hallgatók percepcióira is nagy hangsúlyt fektet. A hallgatók viselkedése és percepciói közötti interakciók nagyobb fokú, társas és akadémiai környezetükbe való bevonódáshoz vezethetnek (Tinto, 1993). Érdekes módon a modellt vizsgáló későbbi kutatások szinte kizárólag csak a perceptuális komponensre fókuszáltak, a viselkedéses komponenst figyelmen kívül hagyták (Milem és Berger, 1997).

Tinto (1993) hallgatói integrációs modelljében is meghatározó tényező az intézményi környezet, mert a társas és tanulmányi integráció alapja a hallgatók tanulmányi képességeinek és a motivációjának illeszkedése az intézmény társas és tanulmányi jellemzőihez. Két központi elemet határoz meg: 1) intézményi tapasztalatok beleértve az oktatási rendszert, 2) tanulmányi és társas integrációt. 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 kellenek 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).

Az integráció formális és informális is lehet. A formális integráció a tanuláshoz és az intézményhez fűződő kapcsolatokat foglalja magába, míg az informális a hallgatók egymás közötti interakcióit, illetve a tanulási környezet közvetlen kontextusán kívüli hallgató – oktató kapcsolatot. A modell azt mutatja, hogy a belépéskori jellemzők hogyan alakulnak át célok iránti elköteleződéssé, ami a hallgató erőfeszítésének mértékét és kitartását eredményezi.

További modellek

Milem és Berger (1997) kiemeli, hogy a modelljükben a viselkedés és a percepciós tényező is egyaránt fontos szerepet kap, gyakorlatilag Tinto elméletét viszik tovább a bevonódás folyamatát leíró modelljükben. Tinto (1993) a bevonódás folyamatát három szakaszra osztotta: szeparáció (a korábbi közösségektől), átmenet, beolvadás (a felsőoktatási intézmény

közösségébe). Milem és Berger (1997) modellje szerint az átmeneti szakaszban (őszi szemeszter) a beérkező hallgatókra különböző, a bevonódáshoz kapcsolódó viselkedés a jellemző. Ezek a viselkedések kihatnak a hallgatók percepcióira, arra, hogy mennyire látják támogatónak az intézményi és társas környezetüket. A hallgatói percepciók viszont meghatározzák az intézményi és társas környezetükbe való bevonódást, mekkora plusz energiát fektetnek a hallgatók a bevonódás további szakaszába, vagyis sikerül-e a hallgatóknak beolvadnia az intézmény társas és akadémiai rendszerébe

Pike és Kuh (2005a) bevonódási modelljükben a bevonódást nemcsak a hallgatók szintjén vizsgálja, hanem kiterjesztették a modelljüket az intézmények szintjére is. Az az erőfeszítés is fontos, amelyet az intézmények tesznek a hatékony oktatási gyakorlatokért (Kuh és mtsai, 2008). Az intézmény jellege, oktatáspolitikája, gyakorlata meghatározza a hallgatók integrációját. A kutatási eredményeik szerint a kisebb főiskolák esetében nagyobb a bevonódás mértéke, nagyobb a hallgatók elköteleződése, mivel az intézményhez – mérete miatt is – a családias, otthonias jelzők asszociálódnak. Minél támogatóbbnak, elkötelezettebbnek észleli a hallgató az intézményét a hallgatói fejlődés iránt, annál nagyobb fokú a hallgató társas integrációja, annál nagyobb erőfeszítést tesz, hogy az egyetem vagy a főiskola közösségének a tagjává váljon.

Appleton és mtsai (2006) a bevonódást 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.

5.2. Aktív tanulás szerepe

Chickering (1974) a tanulmányi és társas tevékenységekben való aktív részvételt a hatékony tanulás feltételeként, a különböző élmények egy értelmes egésszé való 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. Tinto (1993) 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 tintoi 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 (pl.: 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, 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).

Braxton munkatársaival két kutatásban is vizsgálta az aktív tanulás élménye és a hallgatók percepciói közötti összefüggéseket. Azt találták, hogy az aktív tanulás percepciója kihat arra, ahogy a hallgatók az intézmény hallgatók jólléte iránti elköteleződését észlelik, a hallgatók aktív órai részvételét támogató intézményi pedagógiai gyakorlat azt az érzést kelti a hallgatókban, hogy az intézmény törődik velük, fontos számára a sikerük. Braxton kutatása megerősítette, hogy az intézményi elköteleződés percepciója közvetlenül hat a hallgatók integrációjára, ami viszont befolyásolja a hallgatók elköteleződését az intézmény felé. Az eredmények elemzésekor ellenben nem sikerült az aktív tanulás közvetlen hatását kimutatni a hallgatók integrációjára, ezért Braxton feltételezi, hogy az aktív tanulás az intézményi elköteleződés észlelésén keresztül hat az integrációra (Braxton és mtsai, 2000; Braxton és mtsai, 2008).

5.3. Hallgatói szocializáció

A hallgatói szocializációval foglalkozó kutatásoknak egyik vonulata a hallgatóvá válás folyamatát vizsgálja, a szocializációs folyamat feltételeit elemzi. Fontos kérdése ezeknek a vizsgálatoknak, hogy a hallgatóvá válással a hallgatók milyen közösségnek lesznek a tagjai. Pusztai (2011) a koncepciók kontinuumának egyik végpontjaként a széles társadalmi közeget adja meg. Mivel a felsőoktatási szocializáció feladata a hallgatók társadalmi lénnyé formálása, akik aktívan részt vesznek a társadalmi életben, ezért a felsőoktatás hozzáadott értéke az értelmiséggé válásban is meghatározható (Koltói és Kiss, 2011). Ez egybecseng a durkheimi felsőoktatási szocializációs felfogással, amely szerint a szocializáció az adott társadalomban uralkodó értelmiségképet közvetíti a hallgatók felé, akik a kívánt magatartásformák elsajátítása révén, a fogalmak, jelentések és normák interiorizációja révén társadalmi lénnyé válnak. A kontinuum másik végpontjaként a hallgatók kis létszámú, diszciplináris, tanszéki vagy a hallgatói szubkultúra változatos közösségei adhatók meg (Pusztai, 2011). A kívülálló hallgatóból a folyamat végén szakmai közösségi tag válik, a hallgató elsajátítja a normákat, identitást alakít ki, elköteleződik a tudományág, majd egy szakma mellett. (Weidman és mtsai, 2001).

A hallgatói szocializációval foglalkozó kutatások másik jelentős csoportja a hallgatók szakmai szocializációját vizsgálja, és a felsőoktatási szocializációt a szakmai szocializáció kezdeti szakaszának tekinti. A hallgatók szakmai szocializációja azt a folyamatot jelenti, amely során az egyén megszerzi azt a tudást, elsajátítja azokat a készségeket és attitűdöket, amelyekkel hasznos tagjává válik a közösségnek (Weidman és mtsai, 2001; Gardner és Barnes, 2007). A sikeres szakmai szocializációhoz a tárgyi tudás megszerzése és a tudás alkalmazásának képessége mellett szerepmodellekkel, hallgatótársakkal és oktatókkal való közös, megosztott tapasztalatokra van szükség (Weidman és mtsai, 2001). A szocializációnak individuális (kognitív fejlődési) és szervezeti dimenziója (affektív interperszonális) van,

amelyek a csoporttagság megszerzésének és fenntartásának mintázataiban kapcsolódnak össze (Weidman és mtsai, 2001). Weidman Parson 1959-es elméletére hivatkozva megemlíti, hogy a főiskolák szervezeti egységei teremtik meg a megfelelő intézményi klímát a hallgatók technikai (tudás és készségek megszerzése) és morális (értékek, vélekedések, elköteleződések kialakítása) szocializációjához. Gardner és Barnes (2007) szintén kiemeli a szervezeti szocializáció szerepét, mivel ebben a folyamatban sajátítja el a hallgató azokat az értékeket, attitűdöket, készségeket, amelyek szükségesek az adott szakmai szerep megvalósításához. A szervezeti szocializáció során megszerzett kompetenciákkal, tudással tud belépni később a szakmai közösségbe, és ott előrehaladni. Ugyanakkor szerintük a tudományterület jellegzetességeit is figyelembe kell venni a szakmai szocializáció vizsgálatakor, mert minden tudományterületnek sajátos értékei, jellegzetességei, kultúrája van, ami alapvetően meghatározza a tanszékhez fűződő hallgatói kapcsolatokat is.

Golde (1998) a hallgatók szakmai szocializációját kettősnek gondolja: a belépő hallgatók a hallgatói szerepre szocializálódnak, majd a későbbi szakmai karrierjükre való szocializáció kezdődik el. Ez a felfogás az észak-amerikai kutatásokban vált népszerűvé, ahol a felsőoktatás utolsó fázisában beszélnek szakmai szocializációról, addig pedig a hallgatóvá válás folyamata a domináns (Pusztai, 2011).

Weidman (2001) könyvében kiemeli, hogy a szakmai szocializációnak két lényeges jellemzője van. 1) A szakmai szocializáció egy fejlődési folyamat, amelynek különböző szakaszai vannak (anticipációs, formális, informális, személyes). 2) A szocializáció egyes alapelemei az identitásfejlődéshez és az elköteleződés kialakulásához kötöttek. A szocializáció szakaszai az identitás és elköteleződés különböző állapotait tükrözik.

5.3.2. Szocializációs modellek

Pascarella és Terezni (1991, 2005) a hallgatói szocializációs megközelítések két fő csoportját azonosították be, a fejlődési és az intézményi hatások megközelítést, a hallgatói változásról (bevonódásról, integrációról, szocializációról) szóló kutatásokat bemutató könyvfejezetükben. A hallgatói változások fejlődési modelljei az egyéni fejlődés elméleti keretében tárgyalják a változások természetét, struktúráját és folyamatait, az intraperszonális változásokra helyezik a hangsúlyt (Weidman, 2006).

Az intézményi hatások elmélete a környezeti és interperszonális eredetű változásokra fókuszál, az intézményi jellemzők hallgatói tapasztalatokra gyakorolt hatását elemzi. Fontos tényezők ebben a megközelítésben az egyéni különbségek (SES, nem, etnikum), a felsőoktatási intézmények szervezeti jellemzői (méret, küldetés, források, bekerülés) és a környezet (tanszék, campus) (Pascarella és Terezini, 2005).

Pusztai Gabriella (2011) eredményfókuszú és folyamatfókuszú megközelítésekre osztja a szocializációs kutatásokat. Az eredményfókuszú megközelítésekben a folyamat során megszerzett tudás, elsajátított képességek, értékek és attitűdök a hangsúlyosak, az van a központban, amivé a hallgató a szocializációs folyamat végén válik, ahogyan a szerepét megvalósítja. A folyamatfókuszú megközelítések a szocializációs folyamatot szakaszolják, a szakaszok jellemzőit mutatják be. Az első modellek lineárisak voltak, az input – szocializáció – output struktúrára épültek (pl.: Astin I – E – O modellje). Az újabb modellek a heterogénebb hallgatói populációt figyelembe vevő megközelítések, cirkulárisan (a folyamat

résztvevőinek cirkuláris kölcsönhatásait is figyelembe vevő) vagy multidimenzionálisan írják le a szocializációs folyamatot. A folyamatfókuszú megközelítések a társas interakciókon alapszanak. A szocializációs folyamat résztvevőinek egymásra gyakorolt hatása folyamatosan alakítja a hallgatók viselkedését, az interakciókon keresztül folyamatosan formálódnak a normák, értékek, identitások, célok, stb.

5.3.3. Weidman hallgatói szocializáció modellje

Weidman (2006) nem lineáris modellje – amely Astin, Pascarella és Tinto megközelítését is magában foglalja –, dinamikus természetűnek írja le a szakmai szocializációt. A modell alapja Astin I – E – O lineáris struktúrája, ezt egészítik ki a szakmai identitás kialakulását segítő elemek. Weidman és mtsai (2001) hangsúlyozzák, hogy a szocializáció komplex, folyamatos és fejlődési. A modell inputja a felsőoktatásba lépő hallgató, akit sajátos családi háttere, vélekedései és értékrendje, valamint a korábbi tanulmányi tapasztalatai jellemeznek. A modell középpontjában a felsőoktatási képzésben szerzett tapasztalatok állnak, amelyek magukba foglalják az intézményi kultúrát, a szocializációs folyamat jellemzőit és elemeit is. A hallgatókra már az intézménybe lépésükkor hat az intézményi kultúra, szocializációjuk a tanuláson, a tanszékkel és a társakkal folytatott interakciókon keresztül valósul meg. Ennek négy fő komponense van: maga a hallgató (egyéni háttérjellemzőivel), a szakmai közösség, a személyes közösség és a leendő szakemberek. A folyamat kimenete a hallgatók fejlődésében tapasztalható változások, amelyek értékekre, vélekedésekre, tudásra, képességekre vonatkoznak.

A modell vízszintes elrendezése a szocializációs folyamat három szakaszát mutatja, amelyen a hallgatók keresztülmennek a tanulmányaik alatt. Weidman és mtsai (2001) kiemelik, hogy bár a folyamatot időrendbeli szakaszokban mutatják be, a szakaszok nem szükségszerűen következnek így. A fejlődésben bekövetkező változások leginkább a tanulás során, a bevonódással, integrációval jönnek létre. Az *anticipációs szakasz* a felsőoktatásba lépés előtti időszakra vonatkozik, amikor a hallgató elképzeli, mi fog történni vele, sztereotípiákkal, gyakran túlidealizált prekoncepciókkal felvértezve belép a felsőoktatásba. A *formális szakaszban* a hallgatói szerepelvárások még mindig idealizáltak. Megkezdődik formális tudásátadás, a hallgatók értelmezik környezetüket, meghatározzák szakmai céljaikat, elkezdik a szakmai szerepek gyakorlását. A kommunikáció informatív (kurzus anyagának átadása miatt), regulatív (normatív elvárásokkal való egyetértés miatt) és integratív (a tanszék – hallgató interakciókon keresztül). A hallgató figyelme a tanulmányi feladatokra és az intézményi környezetben való sikeres manőverezésre összpontosul. Az *informális szakasz* fontos része a hallgatói kultúra, a társas és érzelmi támogatórendszer megismerése. A hallgató szembesül az informális szerepelvárásokkal is, kezd kialakulni a rugalmassága a szerepmegvalósításban. A *személyes szakaszban* összekapcsolódik az egyéni és a társas szerep, a személyiség és a társas struktúra. A hallgató internalizálja a szakmai szerepet, elfogadja a szakmai értékorientációt, megoldja a szerepátalakulásból adódó szerepkonfliktusait, identitása leválik a tanszékről. A hallgatók specializálódnak, szakmai ügyekre fókuszálnak, értékelik, hogy mennyire piacképes a tudásuk. A modell függőleges dimenziója a szocializációs ágenseket mutatja be. Az intézményi társas hatások mellett a külső (szakmai és személyes) szocializációs ágensek is fontos szerepet játszanak a modellben.

5.3.4. Szocializációs ágensek

A hallgatói szocializációban a formális és informális interakciók és hatások egyaránt lényeges tényezők (Astin, 1993; Tinto, 1993; Weidman és mtsai, 2001; Pike és Kuh, 2005a). A szocializációs ágensek közül Astin (1993) a *hallgatótársak* hatását tartja a legjelentősebbnek. A hallgatótársak informális szocializációs hatása a hallgatók személyes és szakmai fejlődésében is tettenérhető. A hallgatótársakkal végzett közös tevékenység viselkedési, készségbeli, érték- és attitűdbeli változásokat eredményezhet a hallgatókban (Pascarella és Terezini, 2005), a hallgatótársak a társas összehasonlítás révén jelentős normatív funkcióval is rendelkeznek (Weidman és mtsai, 2001). Tinto (1993) modelljében szintén alapvető fontosságú a hallgató – hallgató kapcsolat. A kollaboratív tanulás során szerzett tapasztalatok elősegítik a hallgatók tanulmányi és társas integrációját, és ez által pozitívan hatnak a hallgatók teljesítményére is. A kortárs kapcsolatok hatása többrétű és tartósabb, mint a formális intézményi hatások (Pusztai, 2011). Különösen a hallgatói csoportoknak, a tanulóközösségeknek van pozitív hatása a hallgatók fejlődésére (Astin, 1993; Tinto, 1993). Astin vizsgálati eredményei azt mutatták, hogy a csoportok hatása a hallgatók kognitív, affektív, pszichológiai és viselkedéses fejlődésére egyaránt érezhető volt, szerinte a hallgatók hajlamosak értékeik, viselkedésük, tanulmányi terveik a csoport domináns orientációinak irányába történő megváltoztatására. A hallgatótársakkal folytatott interakciók száma összefüggést mutat a hallgatók tanulmányi és személyes fejlődésének szinte minden területével, különös tekintettel a vezetői képességekre, a problémamegoldó készségek és a kritikai gondolkodás percepciójára, a kulturális érzékenységre, valamint az énfogalomra.

A szocializációs modellekben központi szerepet kapnak az oktatók is, a hallgatók szocializációjában, sikerességében nagy hatása van az oktatókkal folytatott interakcióknak (pl.: Milem és Berger, 1997; Weidman és mtsai, 2001). Az oktatói szereppel együtt járó pedagógiai szemléletmód, oktatói értékek és normák, a hallgatók szükségleteihez illeszkedő oktatási módszerek szintén jelentős mértékben befolyásolják a hallgatók fejlődését (Pusztai, 2011). Astin (1993) szerint a hallgató – oktató interakció hat a tanulmányi eredményre, hallgatói elégedettségre, intellektuális és személyes fejlődésre, illetve a különböző képességek percepciójára. A hallgató – oktató interakció hatása a hallgatók viselkedésén is kimutatható, főleg a hallgatótársak tutorálásának, hallgatói önkormányzatba való beválasztásnak vagy hallgatói demonstrációkban való részvétel esetében.

Az intézményi környezet szocializációs hatását meghatározza az intézmény típusa, mérete, képzési szintje, a szelektivitás erőssége (Pike és Kuh, 2005a; Walker és mtsai, 2006 Kuh és mtsai, 2008). A kisebb főiskolákról az az általános vélekedés, hogy méretük és oktatási gyakorlatuk miatt nagyobb hatást tudnak gyakorolni a hallgatókra (Pike és Kuh, 2005a). A nagymintás vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy az intézmény jellemzői csak kisebb hatással vannak a hallgatói szocializációra, nem tekinthetők fontos bejóslóinak (Pusztai, 2011).

A szocializációs ágensekkel folytatott fokozott interakciók pozitívan hatnak a hátrányos helyzetű hallgatók fejlődésére. Kutatási eredmények szerint a gyakori, hallgatótársakkal, oktatókkal folytatott interakciók, főleg ha szervezett tevékenységekben való részvétellel párosultak, az afroamerikai hallgatók lemorzsolódási arányának csökkentéséhez vezettek (Berger és Milem, 1999).

5.4. Munkával való elégedettség

A felsőoktatási szakmai szocializációs hatásokat összefüggésbe hozhatjuk a későbbi, már munkavállalóként megélt munkával való elégedettséggel. A munkával való elégedettség kulcstényezője az egyén jóllétének, a szívproblémák után a második legnagyobb okozója az egészséges élet elvesztésének (Diener, 2002). Az elégedett munkavállalók hatékonyabbak, segítőkészebbek, együttműködőbbek. Ebben nemcsak a munkahelyi feltételek és a vezető személyének van szerepe, hanem annak is, hogy a munkavállalók tudják-e kamatoztatni a képességeiket, a munka kihívást jelent-e számukra és hozzájárul-e a személyes fejlődésükhöz (Harter és mtsai, 2002).

Kiss (2011a) tanulmányában a munkával való elégedettség belső szerkezetének alkotóelemei között több olyan összetevőt sorol fel, amely már a felsőoktatás szocializációs és integrációs folyamataiban is fontos tényezők: személyközi beilleszkedés, kompetenciaérzés, vágy a bevonódásra, észlelt elismerés a munkában. A felsőoktatási szakmai szocializáció eredményeként tekintünk azokra az általános és speciális kompetenciákra, jártasságokra, amelyek szükségesek a hatékony munkavégzéshez, illetve tágabb értelemben hozzátartoznak az értelmiségi léthez, amelyek „hidat vernek a felsőoktatási tanulmányok és a munkavállalás közé" (Kiss, 2011b, 87.o.). Kiss (2010a) Diplomás kutatás 2010 frissen végzettek válaszait tartalmazó adatbázisán végzett elemzése azt bizonyítja, hogy a kompetenciák mentén tapasztalt kihívások növelik a munkával való elégedettséget, és a kompetenciaérzés vizsgálata fontos területe lehet a további, a munka világával foglalkozó kutatásoknak.

A hallgatók a szakmai szocializációjuk során kezdik elsajátítani a foglalkozási szerepeiket, ekkor alakítják ki a munkával kapcsolatos attitűdjeiket. E szocializációs feladatok sikeres teljesítése hozzájárul ahhoz, hogy munkavállalóként jól boldoguljanak a munkájukkal, így növekedjen a munkával való elégedettségük. Azok, akik hallgatóként hatékony társas stratégiákkal rendelkeztek, később kevésbé voltak hajlamosak a kiégésre, illetve nagyobb volt esetükben a munka iránti elköteleződés (Salmela-Aro et al., 2011, idézi Kiss, 2011a). A munkával való elégedettség hatása egyéni és szervezeti szinten is tettenérhető: nagyobb és kreatívabb a teljesítmény, jobb a testi és lelki egészség, a rosszul működés járulékos költségei csökkennek (Kiss, 2011a). Diener (2002) kutatásai is azt igazolták, hogy az elégedett munkavállaló együttműködőbb, segítőkészebb, pontosabb és hatékonyabb. Eredményei szerint a munkával való elégedetlenség akár komoly egészségügyi problémákhoz, az egészséges élet elvesztéséhez is vezethet.

6. Szakmai identitás

A pedagógus hallgatók szakmai szocializációs feladata a tanári identitás kialakítása. A későbbi szakmai sikereiket alapjaiban határozza meg, hogy a tanári identitásuk mennyire letisztult, és mennyire harmonikusan épült be a többi alidentitás közé. A szakmai identitásképzés esetében a személyes és szakmai szocializációs meghatározó tényezők mellett fontos megemlíteni azt a szociokulturális kontextust, amelyben a tanári szakmai szocializáció megvalósul. A tágabb társas környezet vélekedései, attitűdjei, elvárásai jó esetben egybecsengnek az egyén vélekedéseivel, percepcióival, így segítik a tanári identitás kikristályosodását. Ha a hallgató azt észleli, hogy a környezetének tanári pályával kapcsolatos

vélekedései, attitűdjei nagymértékben eltérnek a sajátjaitól, konfliktusossá válhat a szakmai identitásképzés.

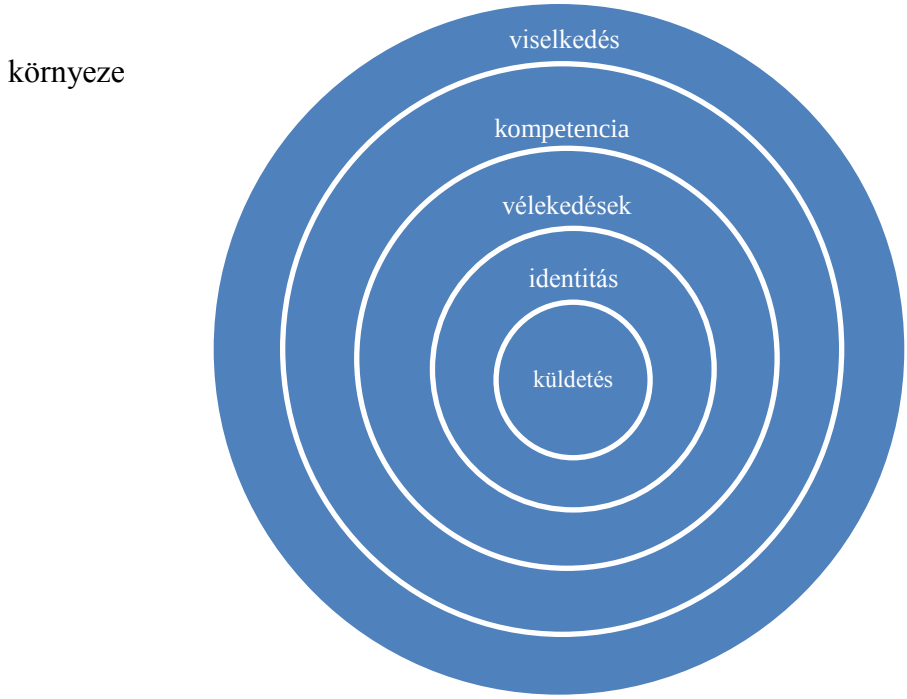
Tajfel kategorizációs identitáselméletéből kiindulva, miszerint az identitást azok a társadalmi csoportokat reprezentáló szociális kategóriák alkotják, amelyek az egyén önkategorizálása, vagyis az adott csoporttal való azonosulása eredményeként jönnek létre (Pataki, 2004), a pedagógus hallgatók szakmai szocializációja azt eredményezi, hogy a hallgatók azonosulnak a pedagógus szakmával, a tanári szakma szociális kategóriája megjelenik az identitásukban. A szakmai identitásképzés kognitív komponense a szakmai identitás beépülése az egyén identitásába, vagyis a tanárok szakmai közösségének tagjaként való önkategorizáció. Az affektív komponens esetében az adott szakmai csoport iránti elköteleződés, pozitív elfogultság nem a személyes önértékeléssel, hanem inkább a kollektív önértékeléssel áll kapcsolatban, amely Luhtanen és Crocker szerint azt mutatja, hogyan tartjuk fenn az adott társadalmi identitásunkat (Kiss, 2012).

A tanári identitás kialakulásának folyamatában az identitás személyes és kollektív aspektusa összekapcsolódik (Beijaard, 2004). A tanári identitás nemcsak koncepciókat és másoktól jövő elvárásokat, társadalmi képeket tartalmaz arról, mit kell egy tanárnak tennie és tudnia, hanem azt is, amit a pedagógusok fontosnak tartanak a pályájukban és életükben tapasztalataik és személyes hátterük alapján (Tickle, 2000 idézi Beijaard, 2004). A szakmai identitás a társas helyzetekben és a szerepek megvalósításával formálódik, ezért a pedagógusok és pedagógus hallgatók, akik különböző szituációkban pedagógusként vesznek részt, a környezettel folytatott interakciók által alakítják szakmai identitásukat (Beijaard és mtsai, 2000). A saját tapasztalatok, a személyes háttér, az énkép mellett mások elvárásai, koncepciói, illetve a szélesebb társadalmi vélekedések és az értékrend alakítják a szakmai identitást. A pedagógus hallgatók hamar szembesülnek mások elvárásaival (pl.: oktatóik, gyakorlóiskola tanárai, csoporttársak, stb.) a pedagógus szerepről, szakmai kompetenciákról és viselkedésekről. Ezek az elvárások beépülhetnek a hallgatók szakmai identitásába. Másrészt viszont azt, hogy a hallgató mennyire foglalkozik a feléje támasztott elvárásokkal, nagyban befolyásolja, mennyire tartja elfogadhatónak és relevánsnak őket. Ami szakmai szempontból kívánatos lenne, nem biztos, hogy a hallgatók tapasztalatai szerint is jó (Lamote és Engels, 2010).

A szakmai identitás formálódása dinamikus folyamat, a különböző identitások integrálódnak, az egyén és a kontextus egyaránt fontos tényezők ebben a folyamatban (Beijaard, 2004; Shepens és mtsai, 2009). Az egyén nem passzív elszenvedője a szakmai identitás kialakulásának, hanem aktív részese, alakítója az identitásképzésnek (Beijaard, 2004). A szakmai identitás fejlődésének folyamata interpretációk és átfogalmazások sorozata, a pedagógus hallgatóknak meg kell találni a választ a *Ki vagyok én?* és a *Milyenné szeretnék tanárként válni?* kérdésekre (Shepens és mtsai, 2009). A szakmai identitás kialakításához két fontos metakompetencia szükséges: önreflexió és alkalmazkodás. Ha az egyénnek világos a szakmai identitása, akkor letisztult és stabilizálódott az attribútumok, vélekedések, motivációk, értékek, elvárások azon konstellációja, amely alapján meghatározza a szakmai szerepét, alkalmazkodik a szakmai elvárásokhoz és a környezethez (Dobrow és Higgins, 2006). A szakmai identitás különböző alidentitásokból tevődik össze, amelyek többé-kevésbé harmonizálnak. Az alidentitások a tanárok különböző kapcsolataihoz, kontextusaihoz

kapcsolódnak, vannak közöttük központibbak, amelyek a szakmai identitás magjához tartoznak, és vannak perifférikusabbak (Beijaard, 2004).

Korthagen (2005) a szakmai identitás fejlődését alakító személyes és szakmai változások hagyma-modelljében a hatások több szintjét mutatja be, amelyek egyaránt közrejátszanak az identitás kialakításában. A modellben a külső szintek befolyásolják a belsőket, ugyanakkor a hatások fordítva is működnek. Ezeknek a szinteknek a kölcsönhatása alakítja ki és formálja a tanári identitást. A két külső szint, a környezet és a viselkedés, látható a külső szemlélő számára, és ez vonzza a pedagógus hallgatók figyelmét leginkább, gyakran foglalkoznak az osztályban adódó problémákkal és azzal, hogyan kell azokat megoldani. A kompetenciák szintje teremti meg a megfelelő viselkedés alapját, de az adott körülményektől függ, hogy a kompetenciák mennyire kapnak szerepet a gyakorlatban. A pedagógusok vélekedése, gondolkodása a tanulásról és a tanításról alapvetően befolyásolja a viselkedésüket. A pedagógusképzés során kialakult vélekedések gyakran összeütközésbe kerülnek a tanításról, tanulásról diákként szerzett tapasztalatokkal és vélekedésekkel. Az ötödik szinten találhatók az egyén vélekedései saját magáról, ez a szakmai szelf szintje. A legbelső körben a küldetés található, amely olyan személyes vonatkozásokat takar, mint az elhivatottság vagy a pályával szembeni elvárások. Ez a szint az egyén saját magának egy egész részeként való megtapasztalása, a szerepének mások viszonylatában való percepciója. A tanárok személyes fejlődését közvetlenül és alapvetően a küldetéstudatuk határozza meg.



6. ábra Korthagen hagyma-modellje a személyes és szakmai változások szintjeiről Forrás: Korthagen és Vasalos (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional goals. 54.o.

A szakmai identitás gyakran küzdelmek során formálódik. A pedagógusoknak és pedagógus hallgatóknak változó és néha egymással versengő perspektívákkal, elvárásokkal és szerepekkel kell megküzdeniük, és alkalmazkodni kell hozzájuk. Az, hogy a szakmai identitás hogyan formálódik, nagyban függ a szélesebb kontextus, a szakmai közösség és az intézményi háttér percepciójától (Beijaard, 2004).

7. Szubjektív jóllét – pszichológiai jóllét

Lyubomirsky (2001) szerint a boldogabb emberek sikeresebbek, nagyobb a társas támogatottságuk, a percepcióik is pozitívabbak (pl.: munkájukat nagyobb presztízsűnek tartják, magasabb keresetről számolnak be). A sikerkritériumok közül gyakran használják az egyéni boldogulás vizsgálatára a személyes jóllét konstruktumait, mérőeszközeit. A személyes jóllét területén végzett kutatások azt elemzik, hogyan értékelik az egyének a saját életüket egy adott pillanatban vagy akár hosszú távon. Ezek az értékelési ítéletek magukban foglalnak a kognitív komponens mellett érzelmit is, hiszen az értékelésben nagy szerepet játszanak az egyén egyes életeseményre adott érzelmi reakciói is. Az egyén érzelmei, önértékelési ítéletei időről időre változnak, de az élettel való elégedettség szintjei közötti egyéni különbségek hosszú távon kimutathatók (Diener és mtsai, 2003).

7.1. A személyes jóllét filozófiai gyökerei

A jóllét elméletei filozófiai gyökerekből táplálkoznak. Haybron (2008) öt fontos filozófiai előzményt említ:

- *Hedonisztikus elméletek*: a jóllét az egyén élményeinek hedonikus minősége, a tapasztalatainak kellemessége, az öröm.
- *Vágyelméletek*: az egyén vágyainak teljesülése határozza meg a jóllétét. Kapcsolatot feltételez az egyén jólléte és a motívumai között.
- *Autentikus boldogságelméletek*: jóllét az élettel való elégedettség globális attitűdje. Az egyén boldogságát az életfeltételeinek és az értékrendjének a kontextusában értelmezi.
- *Eudaimikus elméletek*: az arisztotelészi eudaimónia tanán alapulnak, amely szerint a boldogság az élet legfőbb célja, és a tökéletességre törekvéssel, az erény gyakorlásával érhető el.
- *Lista-elméletek*: felsorolásszerűen, különböző pozitív dolgok felsorolásával határozza meg a jóllétet, pl.: tudás, barátság, öröm, stb.

Az 1960-as évektől a pozitív pszichológia előretörésének köszönhetően a jóllétet már nem a mentális zavarok hiányának tekintették, hanem az emberi képességek kiteljesítésének, személyes növekedésnek. A szubjektív jóllét főbb pszichológiai megközelítései két jól elkülöníthető filozófiai hagyományra, a hedonisztikus és az eudaimikus filozófiákra épültek (Ryan és Deci, 2001; Keyes és mtsai, 2002; Ryff és Singer, 2006).

7.2. Hedonikus és eudaimikus paradigma

A hedonikus paradigmában gondolkodó kutatók szerint (pl.: Diener, Kahneman, Lyubomirszky) a jóllét a boldogság szubjektív érzéséből, a kellemes és kellemetlen érzésekből, élettel való elégedettségből tevődik össze (Ryan és Deci, 2001; Dodge és mtsai, 2012). Diener és mtsai (1997, 1999) az élettel való elégedettséget elsősorban kognitív kiértékelés eredményeként írják le, az egyén az életét globálisan értékeli a jó és rossz érzések egyensúlya alapján. A szubjektív jóllét három komponensből áll: az élettel való elégedettség, pozitív érzések, illetve negatív érzések. Ezt egészítette ki később Diener egy negyedik komponenssel, az élet általános értékelésével, amely a szubjektív jóllét hierarchikus struktúrájának a legfelső szintjén áll. Ennek a megközelítésnek négy meghatározó

komponense a pozitív érzelmek, negatív érzelmek, globális, élettel kapcsolatos ítéletek, valamint egy-egy területtel való elégedettség (pl.: házasság, munka) (Diener és mtsai, 2003). Arról vita van, hogy a pozitív és negatív érzelmek külön dimenziót vagy egy kontinuum két végpontját jelentik-e, például Heady és mtsai (1991) a kettő közötti gyenge korreláció miatt egymástól független dimenziónak tekintik őket. Diener és mtsai (2003) kissé lakonikusan megjegyzik, hogy tulajdonképpen mindegy, melyik a helyes elgondolás, mérni úgyis külön kell a pozitív és negatív érzelmeket.

Az eudaimikus paradigma kutatói (pl.: Fromm, Rogers, Ryan és Deci, Ryff) a tevékenységre helyezik a hangsúlyt, amellyel a jóllét elérhető, a fókusz az emberi természet kibontakoztatására, az erény gyakorlására kerül (Ryan és Deci, 2001; Keyes és mtsai, 2002; Ryff és Singer, 2006). Ryff és mtsai a jóllétet többnek tartják az öröm megélésénél, tökéletességre törekvésként, az emberi potenciál kiteljesedéseként fogalmazzák meg (pl.: Ryff és Keyes, 1995; Ryff és Singer, 2006). Ezért a szubjektív jóllét helyett megkülönböztetésként a pszichológiai jóllét fogalmát használják.

Ryff és Singer (2008) a szubjektív jóllét elméleti megalapozottságát hiányolták, de kritizálták a Diener-féle mérőeszközt is mondván, hogy túl szűk a látóköre, mert a pozitív hatásokra fókuszál, így a szubjektív jóllét nem mindig jó indikátora az egészséges életnek (Ryff és Singer, 1998). Diener és mtsai (1998) viszont azt rótták fel Ryff mérőeszközével kapcsolatban, hogy a kutatók definiálják a jóllétet ahelyett, hogy engednék az embereknek meghatározni azt, hogy mitől jó az életük. A megközelítések különbségei ellenére ma már a kutatók többsége multidimenzionális konstruktumnak tartja a jóllétet, de ez egyben újabb problémát vet fel a jóllét kutatásával kapcsolatban. A kutatók inkább a dimenziók beazonosítására koncentráltak (ez a dimenziók olyan fokú különbözőségéhez vezetett, ami nehezen teremt egységes kutatási alapot), és nem magának a fogalomnak a tisztázására.

A másik problémát az jelenti a jólléttel kapcsolatos kutatásokban, hogy nem azonosítják be pontosan az okokat és a következményeket (Heady és mtsai, 1991; Schimmack, 2008; Dodge és mtsai, 2012). A top-down modellekben az általános jóllét okoz különböző eredményeket, hat specifikusabb területekre. A bottom-up modellek viszont úgy gondolják, hogy az egyes területeken tapasztaltak határozzák meg az egyén globális jóllétét. Schimmack (2008) mindkét modellt empirikusan elemezte, és az eredményei legtöbb esetben konzisztensek voltak a bottom-up modellel, vagyis az emberek az egyes területeket figyelembe véve ítélik meg az élettel való elégedettségüket. Az eredményei viszont azt is mutatják, hogy a top-down modellek jó bejóslói az egyes területeken mutatott elégedettségek közötti korrelációknak, így az mondható, hogy a szubjektív jóllét top-down és bottom-up folyamatokat egyaránt feltételez. Hasonló eredményre jutottak Heady és mtsai (1991), a top-down okozati összefüggéseket nem lehet kizárni, egyes területeken ez a domináns, pl.: munkával, életszínvonallal való elégedettség, de például a házassággal való elégedettségben is szerepet kap a bottom-up ok-okozati összefüggés mellett.

7.3. Legújabb elméletek

Keyes hozta be a kiteljesedés, kibontakozás (flourishing) kifejezést a jóllét kutatásába. Az ő felfogásában a mentális egészség a jóllét tüneteinek a szindrómája. Ha valaki a hedónia

legalább egy tünetét, illetve az eudaimónia tüneteinek legalább a felét mutatja, akkor mondható rá, hogy kiteljesedik (Keyes, 2002; Dodge és mtsai, 2012).

Seligman (2011) azt írja könyvében, hogy a pozitív pszichológia témája ma már a jóllét. A jóllét mérésének aranyszabálya a kibontakozás megragadása, a pozitív pszichológia célja pedig a kibontakozás elősegítése. A jóllét PERMA modelljét öt elem alkotja: pozitív érzelmek (positive emotions), bevonódás (engagement), értelem (meaning), teljesítmény (achievement), pozitív kapcsolatok (positive relationship). Az öt elem mindegyike megfelel Seligman kritériumainak: hozzájárulnak a jólléthez, az emberek többsége saját kedvéért végzi a tevékenységeket, nem jutalomért vagy mások kedvéért, és a többi elemtől függetlenül mérik.

A jóllét egyensúlyi elméletei (pl.: Heady és Wearing) a jóllét dinamikus egyensúlyi állapotát írják le. A legtöbb ember számára a szubjektív jóllét stabil állapot, amely a személyes jellemzőkre épül. A személyes jellemzőkön keresztül hatnak a különböző események, a pozitívak növelik az elégedettséget, a negatívak pedig csökkentik (Dodge és mtsai, 2012). Ennek az elméletnek a kiterjesztése Cummings (2010) szubjektív jóllét változó szintjeit leíró modellje (setpoint theory). A modellben a környezeti hatások erejének és a jóllétnek az összefüggését mutatja be. Előzetes kutatások alapján meghatározta a jóllét homeosztatikus alapértékét (setpoint), amely megmarad, ha nem éri semmilyen hatás az egyént. Környezeti hatásra az egyén eltérhet az egyensúlyi mintázatától, és ezért változást indukáló homeosztatikus folyamatok indulnak be. Az egyén mindig törekszik a homeosztázis fenntartására, vagyis az alapérték jelezte állapot megőrzésére. Bár közvetlenül nem kapcsolódik a szubjektív jólléthez, de meg kell említeni Csíkszentmihályi flow-elméletét, amelyben a flow-t a képességek és a kihívások egyensúlya okozza, vagyis akkor tapasztalja meg az egyén a flow állapotát, amikor a képességek színvonala és a feladat kihívása egyaránt alacsony vagy magas.

7.4. Az énpercepció összefüggése a pszichológiai jólléttel

Azoknak az egyéneknek, akiknek kiforrottabb, világosabb vélekedései vannak magukról, magasabb az önértékelésük, jobbak az adaptációs készségeik, alacsonyabb a neuroticitásuk, jobb a pszichés alkalmazkodóképességük (Swann és Bosson, 2010). Hasonló képet mutat a stabil magas önértékelés is: azok, akiknek tartósan magas az önértékelésük, könnyebben teljesítik a céljaikat, kevesebbet szoronganak, kevesebb depresszív tünetről számolnak be (Swann és Bosson, 2010). Taylor és Brown (1988) a pozitív illúziók és a mentális egészség kapcsolatát vizsgáló kutatásukban a mentális egészség összefüggést mutatott azzal az egyéni képességgel, hogy az egyén a negatív információt úgy asszimilálja, úgy torzítja a valóságot, hogy az önértékelés növekedjen, a személyes hatékonyságba vetett hit megmaradjon, az optimista jövőszemlélet megerősödjön. A pozitív illúziók több társas és kognitív szűrő segítségével, amelyek lehetővé teszik a negatív információ asszimilálását, maradnak fent. Az észlelt énhatékonyság több klinikai problémával is összefüggésben áll. Olyan zavarok, problémák hátterében található meg tényezőként az alacsony észlelt énhatékonyság, min pl.: depresszió, fóbia, dohányzási szokások, függőség. Az asszertivitás, stresszel való megküzdés, fájdalom kontrollálása, egészség és az énhatékonyság észlelése között is találtak kapcsolatot (Pajares, 1997).

A csoporttagság biztonságot és jelentőséget adhat személyes létünknek. Mivel a csoporttagság, a társas identitás növelheti az önértékelést, az észlelt énhatékonyságot, védelmet nyújthat, ha a jóllétet fenyegetés éri. Másrészt segít megküzdeni a kevésbé értékes csoporttagságból eredő negatív következményekkel (Haslam és mtsai, 2009). Az észlelt közös társas identitás nagyobb társas támogatást eredményez, hajlamosabbak vagyunk segítséget nyújtani és elfogadni. A társas támogatás védelmet jelent a negatív életeseményekkel szemben, mert az értékesség és elfogadottság érzetét kelti bennünk (érzelmi támogatás), másokkal való kapcsolatot, konkrét segítséget (instrumentális támogatás), a megküzdéshez szükséges információkat (információs támogatás) vonja maga után (Haslam és mtsai, 2008).

8. Ryan és Deci öndeterminációs elmélete

Az öndeterminációs elmélet valójában egy összegző metaelmélet, amely többféle (humanisztikus, kognitív, egzisztencialista, stb.) elméleten alapul, a társas – kontextuális faktorok, a társas kapcsolatok hatását vizsgálja az emberi motivációra, viselkedésre és személyiségre (Deci és Ryan, 2012). Az elmélet egyik sarokköve az intrinzik motiváció és jóllét kapcsolata, de a kutatásom szempontjából ez kevésbé fontos, így az elmélet többi, a kutatás szempontjából lényegesebb aspektusaira fókuszálok.

Ryan és Deci (2000a, 2000b) az emberi motiváció és személyiség tradicionális empirikus módszereken alapuló megközelítésében magyarázzák a belső erőforrások szerepét a személyes fejlődésben és önirányításban. Az organizmikus dialektikus metaelméletre alapoznak, amely szerint az emberi szervezet adaptív működéséhez hozzátartozik, hogy számára érdekes tevékenységekkel foglalkozik, képességeit gyakorolja, intrapszichikus és interperszonális tapasztalatait egységbe szervezi, önmagát egy szélesebb társas kontextus részeként észleli. Az öndeterminációs elmélet, bár nem tagadja a biológiai tényezők fontosságát, azokat a pszichológiai folyamatokat teszi fókuszba, amelyek elősegítik az optimális működést és a mentális egészséget. Az elmélet kiindulópontja az az arisztotelészi nézet, miszerint az egyén aktív, növekedésorientált, és természetes hajlama van a koherenciára, integrációra, vagyis a tudás és a személyiség alkotórészeinek relatív egységességének kialakítására (Ryan és Deci, 2000a; Deci és Ryan, 2012). Az egyén veleszületett, belső integrációs hajlama egyaránt magában foglalja az autonómiát (belső szerveződés, holisztikus önszervezés) és a homonímiát (integrálódás másokkal), ez a két egymást kiegészítő integrációs tendencia teremti meg az alapját az egészséges emberi fejlődésnek. Az egyén integrációs hajlamát jól körülhatárolható társas - kontextuális faktorok befolyásolják, egyes faktorok elősegítik, mások gátolják a folyamatokat (Elliot és mtsai, 2002; Ryan és Deci, 2002). Ezért lényeges szerepe van az egyén társas környezetének az egészséges fejlődésben, így a pszichológiai jóllét elérésében (Ryan és Deci, 2002).

Az emberi hajlam az önszervezésre és egy nagyobb társas struktúrához való szervezett kapcsolódásra az elmélet szerint az alapvető pszichológiai szükségletek kielégülésével áll összefüggésben. A társas környezet, amely lehetővé teszi ezeknek az alapszükségleteknek a kielégülését, elősegíti a személyes növekedést (Ryan és Deci, 2002). Az öndeterminációs elmélet három alapszükségletet emel ki, mint az egészséges fejlődés meghatározóit: a

kompetencia, autonómia és a valahova tartozás igényét (pl.: Ryan és Deci, 2000a, 2000b, 2002).

A *kompetenciaigény* az egyén környezetével folytatott interakcióiban tapasztalt hatékonyságára, a képességeinek kibontakoztatására és gyakorlására vonatkozik. A kompetenciaérzésre való törekvés sarkallja az egyént arra, hogy képességeinek megfelelő kihívásokat keressen, szinten tartsa és fejlessze képességeit a tevékenységek során. Ryan és Deci kihangsúlyozza, hogy itt elsősorban a kompetencia és hatékonyság érzése, átélése a fontos, kevésbé az, hogy az egyén tudatosítsa a megszerzett képességeit. Elliot a kompetenciamotivációt az egyik legfontosabb velünk született pszichológiai szükségletnek tartja a white-i hatékonyságmotivációból (effectance motivation) kiindulva (Elliot és mtsai, 2002; Elliot és Dweck, 2005). Eszerint az egyén azzal a hajlammal születik, hogy hatást gyakoroljon a környezetére, alakítsa környezetét, így ilyen értelemben a kompetenciaigény az alkalmazkodás evolúciós funkciójára vonatkoztatható. A kompetenciaigényt az egyén neurofiziológiai jellemzőin túl a kognitív jellemzői, az érés és tapasztalatszerzés, valamint a környezeti hatások (serkentő vagy gátló) és szocializációs ágensek direkt és indirekt hatásai alakítják (Elliot és mtsai, 2002).

Az *autonómia* ebben az elméleti keretben arra vonatkozik, hogy az egyén saját magát látja a viselkedése eredőjének és forrásának. Az egyén arra törekszik, hogy a viselkedése összhangban legyen a szelfjével (Ryan és Deci, 2000a, 2000b). Az egyén a viselkedését a saját szelfjének a kifejeződéseként éli meg, és ha az eseményeket külső hatások is alakítják, akkor azokat megfelelően tudja értékelni, megmarad a kezdeményezőkészsége. Az autonómiát gyakran a függetlenség szinonimájaként értelmezik, de az öndeterminációs elméletben a dependencia és autonómia nem egymást kizáró fogalmak. Az autonóm cselekvés magába foglalhatja azokat az értékeket és viselkedéseket, amelyek másoktól erednek, ha az egyén azokat kongruensen beépíti (Ryan és Deci, 2002).

A *valahova tartozás* szükséglete a másokhoz való kapcsolódásra, a másokkal való törődésre, a mások törődésének elfogadására vonatkozik, tulajdonképpen ez a kötődés igénye. A valahova tartozás más személyekhez és a közösségekhez való tartozást is egyaránt jelenti. A valahova tartozás igénye az egyéni fejlődés integrációs tendenciáinak a homoním aspektusához tartozik, a valakihez való kapcsolódás, az elfogadás érzete a lényeges, és nem a viselkedés eredménye (Ryan és Deci, 2000a, 2000b, 2002).

Az alapvető pszichológiai szükségletek vizsgálata először a jóllét magyarázatára került be a pszichológiai kutatásokba, az alapvető pszichológiai szükségleteket a társas kontextus jóllétre gyakorolt hatásának mediátoraiként értelmezték. Emellett hangsúlyossá váltak a személyen belüli folyamatok is, azaz a személyes igények kielégülése hogyan hat az egyén jóllétére, egészséges fejlődésére (Deci és Ryan, 2012). Sheldon és mtsai (2001) az öndeterminációs elméletet és a maslow-i szükségletelméletet alapul véve három vizsgálatban 10 pszichológiai szükségletet elemeztek, és arra jutottak, hogy a kompetencia, autonómia és valahova tartozás igénye az önértékelés mellett a legfontosabb emberi szükséglet kultúrától függetlenül, és ezek kielégülése határozza meg elsősorban az elégedettséget és a jóllétet.

Az öndeterminációs elméletben fontos szerepet játszó velünk született belső késztetéseink és céljaink megfeleltethetőek a Schwartz-féle értékkör Altruizmus, Autonómia és

Univerzalizmus értékeinek. Az extrinzik szükségletek és célok a Hatalom, Biztonság értékeinek felelnek meg. Sok kutatás vizsgálta Schwartz értékeinek és a szubjektív jóllétnek a kapcsolatát, és a kutatási eredmények megerősítették azt a feltételezést, hogy a belső értékek fontossága szemben a külső értékekkel elősegíti a szubjektív jóllét növekedését. Azoknak a vizsgálati személyeknek, akik fontosabbnak tartották a belső értékeket szemben a külsőkkel, magasabb volt a szubjektív jólléte, míg azoknak a személyeknek, akiknek a külső értékek voltak fontosabbak szemben a belsőkkel, alacsonyabb volt a szubjektív jólléte (Sagiv és Schwartz, 2000).

Az öndeterminációs elmélet alkalmazható oktatási kontextusban is: a diákok veleszületetten kíváncsiak és érdeklődőek, az őket körülvevő, rájuk hatást gyakorló értékeket és tudást internalizálják és integrálják, az intrinzik motivációjuk pedig elősegíti a fejlődésüket és a jóllétüket. Azonban a tanárok által gyakorolt külső kontrol gátolhatja az érdeklődést és a lelkesedést, a tanulás öröme helyett a gyerekek szorongást, unalmat érezhetnek, elidegenedhetnek a tanulástól (Niemiec és Ryan, 2009). A három alapvető pszichológiai szükséglet kielégülésével kialakul az intrinzik motiváció, ami növeli a tanulási hatékonyságot, a tanulásban mutatott kreativitást, pozitívabbá teszi a tanuláshoz fűződő érzelmeket (Deci és mtsai, 1991; Ryan és Deci, 2000b; Niemiec és Ryan, 2009).

Az öndeterminációs elmélet megfontolásai szintén átvihetők a hallgatói sikeresség területére. A támogató légkörű, a tanulók bevonódását fontosnak tartó intézmények, a hallgatók autonómia- és kompetenciaigényeit figyelembe vevő oktatás hozzájárul a tanulás és a személyiségfejlődés szempontjából fontos viselkedések és értékek internalizálásához, a belső motiváció növekedéséhez, így a tanulás eredményességének emeléséhez. Ez kihat a hallgatók pszichológiai jóllétére, vagyis a kompetencia, autonómia, valahova tartozás szükségleteinek fókuszba helyezése hozzájárulhat a hallgatói sikerességhez.

II. A kutatás bemutatása

A kutatás az énpercepciók szerepét vizsgálja a hallgatói sikerességkritériumok kontextusában. Az énpercepciók közül az észlelt kompetenciák kerültek a fókuszba, hiszen a személyes fejlődés kulcstényezője a kompetenciák megélése, a kompeteniaigény kielégülése, de a kompetencia konstruktumán keresztül számos más sikerességi tényező megragadható, mint például a szakmai szocializáció sikeressége vagy a pszichológiai jóllét. A kompetenciák középpontba kerülésének okai közé tartozik az is, hogy a felsőoktatásban egyre nagyobb teret nyer az eredményességi vizsgálatokban a tényleges vagy észlelt kompetenciák mérése, a hallgatókkal szembeni elvárásokat is gyakran kompetenciákban határozzák meg. A fő kutatásom előzménye a Kecskeméti Főiskolán folyó kompetenciakutatás, amelynek eredményei inspirálták a jelen munkámat. A kutatás változói között feltételezett összefüggéseket egy elővizsgálatban teszteltem.

9.1 A kutatás előzménye

A Kecskeméti Főiskolán kutatócsoportunkkal 2010 óta minden év szeptemberében felmérjük az elsőéves hallgatók kompetenciáit saját fejlesztésű online mérőeszközzel. Azokra a kognitív képességekre helyeztük a hangsúlyt a kutatás megtervezésekor, amelyek lényeges szerepet játszanak a tanulmányi teljesítményben. Ezért a gondolkodási képességeket (rendszerező, absztrakciós, összefüggés-megértés, induktív gondolkodás képessége), számolási és problémamegoldó képességet, memóriát, kommunikációs képességet (szövegértés, szövegalkotás) mérjük, de vizsgáljuk a hallgatók önreflexióit a kommunikáció, anyanyelv, olvasás és értelmi képességek területén is (Hercz és mtsai, 2013). Mivel a vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy az egyes területeken mért önreflexió sok esetben nem felel meg a tényleges kompetenciák szintjének, a tényleges kompetenciák kutatása mellett fontosnak bizonyulnak az észlelt kompetenciák területén végzett kutatások is.

9.2 Elővizsgálat

Az észlelt kompetenciák szerepét a hallgatók sikerességében, valamint más sikerességmutatókkal való kapcsolatukat egy elővizsgálatban elemeztem. A vizsgálat célja a pedagógus hallgatók észlelt általános és pedagógiai kompetenciáinak felmérése, a kompetenciák percepciójának tanulmányi és társas meghatározóinak vizsgálata, illetve a kompetenciák percepciójának és a szakmai szocializációs tényezők összefüggéseinek feltárása volt. Azt feltételeztem, hogy a hallgatók általános és pedagógiai kompetenciái szoros összefüggésben állnak, és a kompetenciák percepcióját meghatározza a tanulmányi énhatékonyság, illetve a tanulási aktivitás mértéke. A tanulmányi mutatókon túl a társas integráció is befolyásolja a kompetenciák percepcióját. Azt feltételeztem, hogy a tanulmányi tényezők kapcsolata erősebb az észlelt kompetenciákkal, mint a szakmai szocializáció változóival: a munkaértékekkel való telítettséggel és a kollektív önértékeléssel. Viszont ezt nem feltételeztem a társas integráció esetében, szignifikáns korrelációt vártam mind a kompetenciák észlelésével, mind a szakmai szocializáció változóival is.

Fontos kutatási célom volt még az elméleti megfontolások és a változók korrelációi alapján felállított modell ellenőrzése. A modellben az észlelt kompetenciák meghatározóinak két típusa van: a tanulmányi sikeresség változói és a társas integráció változója. A vizsgálatban a tanulmányi sikerességnek két mutatója szerepel: a főiskolai tanulmányi énhatékonyság és a

tanulási aktivitás. A társas integrációba az intézményi integráció három színtere, a hallgatókkal, az oktatókkal, valamint az intézménnyel, adminisztrátorokkal való kapcsolatok tartoznak. A feltételezésem szerint a tanulmányi meghatározók az észlelt kompetenciákon keresztül hatnak a szakmai szocializációra, míg a társas integrációnak inkább közvetlen hatása van a szakmai szocializációra.

1. hipotézis: Az észlelt általános és pedagógiai kompetencia szignifikáns kapcsolatban állnak egymással.
2. hipotézis: A kompetenciák észlelése összefüggésben áll a tanulmányi énhatékonysággal és a tanulási aktivitással, illetve a társas integrációval.
3. hipotézis: A társas integráció változója közvetlen kapcsolatban áll a szakmai szocializáció változóival, a munkaértékekkel és a kollektív önértékeléssel.
4. hipotézis: A kompetenciák észlelése mediálja a tanulmányi énhatékonyság és az aktív tanulás hatását a szakmai szocializáció változóira, a munkaértékekre és a kollektív önértékelésre.

A vizsgálatot a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának első és harmadéves hallgatóival végeztem el 2013 májusában.

Változók és mérőeszközök

Az észlelt kompetenciákat a Tuning projekt generikus, valamint pedagógiai skálájával mértem. A főiskolai tanulmányi énhatékonyságot Owen-féle Főiskola tanulmányi énhatékonyság skálával, az aktív tanulást az NSSE aktív – kollaboratív tanulás alskálájával vizsgáltam. Szintén az NSSE skálájából való az a három kérdés, amellyel az oktatókkal, hallgatótársakkal és az adminisztrátorokkal való kapcsolatot néztem meg. A munkaértékek elemzésére a Super-féle Munkaérték skálát használtam, míg a kollektív önértékelést a Luhtanen és Crocker-féle skálával mértem. A skálák részletes bemutatása a 10. fejezetben található.

Eredmények

A hallgatók percepciói pozitívak. Az észlelt általános kompetenciák (M = 3,72; SD = 0,48), észlelt pedagógiai kompetencia (M = 3,95; SD = 0,46), főiskolai tanulmányi énhatékonyság (M = 3,65; SD = 0,39) értékei egyaránt azt mutatják, hogy a hallgatók inkább jó színvonalúnak ítélik a képességeiket. Az aktív tanulás (M = 1,95; SD = 0,37) értékei azt jelzik, hogy a hallgatóknak a tanulás terén mutatott bevonódása alacsonyabb mértékű (de meg kell jegyezni, hogy ebben az esetben négyfokú skálán kellett megadni a válaszokat). A társas változó esetében a válaszokat hétfokú skálán jelölték a hallgatók. Ebben az esetben is pozitívak a percepciók. A hallgatók a csoporttársakkal való kapcsolatukat látták a legjobbnak (M = 5,8; SD = 0,86), de az oktatókkal és az adminisztrátorokkal való kapcsolat szintén jónak mondható (M = 4,9; SD = 0,95, illetve M = 4,23; SD = 1,48). A hallgatók kollektív önértékelése szintén inkább pozitív (M = 3,78; SD = 0,69), és a munkaértékekkel való telítettségük is jónak mondható (M = 3,68; SD = 0,43).

A változók közötti kapcsolatot először korrelációval vizsgáltam. Az észlelt általános kompetenciák erős szignifikáns kapcsolatban vannak az észlelt pedagógiaival (r = 0,74), így a korrelációs elemzés igazolta az első hipotézist. Az észlelt általános kompetenciák változója a

főiskolai tanulmányi énhatékonysággal is és a tanulási aktivitással is erős korrelációt mutat (r = 0,71, illetve r = 0,45). Szignifikáns, de nem olyan erős a főiskolai tanulmányi énhatékonyság kapcsolata az észlelt pedagógiai kompetenciákkal (r = 0,37), a tanulási aktivitás viszont nem korrelált a pedagógiai kompetenciákkal.

A főiskolai társas kapcsolatok három itemből képeztem a társas kapcsolatok mutatóját. A korrelációs elemzés szerint nincs kapcsolatban az észlelt kompetenciákkal. A hallgatói szocializációs változók korrelációs eredményei azt mutatják, hogy az észlelt általános és pedagógiai kompetenciák közül csak az utóbbi van szignifikáns kapcsolatban a kollektív önértékeléssel és a munkaértékekkel (r = 0,32; r = 0,45). Az általános kompetenciák tendenciaszerű kapcsolatban vannak a munkaértékekkel. A tanulmányi meghatározók és a szocializációs változók korrelációit vizsgálva csak egy szignifikáns kapcsolatot találtam: a főiskolai tanulmányi énhatékonyság és a munkaértékek között r = 0,26 erősségű volt az összefüggés. A társas kapcsolat változója a kollektív önértékeléssel korrelál szignifikánsan (r = 0,38).

A változók közötti korrelációk elemzése azt mutatja, hogy a főiskolai tanulmányi énhatékonyság és az aktív tanulás egyaránt összefüggést mutat a kompetenciák észlelésével, de a társas integráció változója és az észlelt kompetenciák között nem találtam kapcsolatot, így a második hipotézis csak részben teljesült.

A modell ellenőrzése lineáris regresszióval

Először az általános és pedagógiai kompetenciák közötti kapcsolatot ellenőriztem. A kapcsolat szignifikáns (adjusted $R^2 = 0,349$, $\beta = 0,600$, $p < 0,000$). A korrelációk erősségét alapul véve abból indultam ki, hogy a tanulmányi meghatározók inkább az észlelt általános kompetenciákhoz kapcsolódnak, ezért lineáris regresszióval ellenőriztem a kapcsolatot. Az elemzésbe bevontam a társas kapcsolatok változóját is. Az eredményekből az derült ki, hogy a társas kapcsolatok változója nincs kapcsolatban az észlelt általános kompetenciával, csak az énhatékonyság és az aktív tanulás ($\beta = 0,70$, illetve $\beta = 0,320$, $p < 0,000$). Ellenőriztem az észlelt kompetenciák hatását a kollektív önértékelésre, a modellbe bevontam a társas kapcsolatok mutatóját is a korrelációs eredmények miatt. A modell szignifikáns lett, de az észlelt általános kompetenciáknak nincs szignifikáns hatásuk, csak a pedagógiainak ($\beta = 0,281$, $p < 0,020$), illetve ennél erősebb a társas kapcsolatok hatása ($\beta = 0,353$, $p < 0,004$). Ellenőriztem a kompetenciák percepciójának a munkaértékekre gyakorolt hatását is. Az eredmények szerint az észlelt pedagógiai kompetencia bejóslója a munkaértékek változójának ($\beta = 0,437$, $p < 0,004$), viszont az észlelt általános kompetenciák és a társas integráció nincsenek szignifikáns hatással rá. A korrelációs és a regressziós elemzés a 3. hipotézist csak részben erősítette meg, mivel a társas integráció nincs a munkaértékekkel összefüggésben, csak a kollektív önértékeléssel. Korrelációk és a lineáris regresszió eredményei is arra utalnak, hogy a tanulmányi meghatározók a kompetenciák észlelésén keresztül hatnak inkább a sikeresség szocializációs mutatóira, így a 4. hipotézis teljesült.

Az elővizsgálat igazolta a feltételezett kapcsolatok egy részét. A tanulmányi meghatározók összefüggése az észlelt kompetenciákkal erős, rajtuk keresztül fejtik ki a hatásuk a szocializációs változókra. A kollektív önértékelést tekintve igazolódott az a feltevés, hogy a társas kapcsolatok közvetlenül hatnak a szakmai szocializációra, ugyanakkor további kutatást

igényel az, hogy a társas integráció miért nem függ össze a kompetenciák észlelésével. A vizsgálat eredményei alapján az mondható, hogy érdemes a hallgatói sikeresség kutatásába az észlelt kompetenciákat bevonni, és a többi sikerességmutatóval való kapcsolatukat részletesebben, több változó bevonásával megvizsgálni.

9.3 A kutatás célja, hipotézisei

A jelen kutatás egyik fő célja a hallgatói sikeresség különböző komponenseinek vizsgálata, a közöttük lévő összefüggések feltárása. A kutatásomban arra keresem a választ, hogy a hallgatók teljesítményét jelző változók milyen kapcsolatban állnak a sikeresség más változóival, ezért a hallgatók teljesítményének mérésére használt mutatókat a szakmai szocializáció és a pszichológiai jóllét mutatóival való összefüggéseiben is vizsgálom. A sikerességmutatók közül a hallgatói kompetenciaérzésre helyezem a hangsúlyt, mert a kompetenciák percepciója amellett, hogy egyike a lehetséges hallgatói eredményességmutatóknak, a személyes fejlődésnek, az egyéni boldogulásnak is komponense. A vizsgálatban arra is választ szeretnék kapni, hogy az észlelt kompetenciáknak milyen társas és tanulmányi meghatározói vannak, a bevonódás mely tényezői lehetnek a bejósló változói. Mivel a hallgatói szocializációs folyamat fontos részének tartom a hallgatói kompetenciák fejlődését, ezért a fő céljaim között szerepel az észlelt kompetenciák és a hallgatói pályafutás egyik sikermutatója, a szakmai identitás kapcsolatának a vizsgálata is. A kutatásba bevonom az egyéni boldogulás másik mutatóját, a pszichológiai jóllétet is, hogy a hallgatói kompetenciákkal és a szakmai identitással való összefüggéseit is feltárjam.

Azt feltételezem a szakirodalommal és az elővizsgálat eredményével összhangban, hogy a speciális szakmai kompetenciák az általános kompetenciákkal összefüggnek, köztük erős kapcsolat van. Arra is szeretnék választ kapni, hogy az általános kompetenciákra épülnek-e a speciálisak, az általános kompetenciák színvonala határozza-e meg a pedagógiai színvonalát. A kutatásban a pedagógiai kompetenciát szakmaspecifikusnak tekintem, egyrészt a Tuning projekt kompetenciaosztályozási rendszeréből kiindulva, másrészt arra alapozva, hogy a szakmai kompetenciák terület- és feladatspecifikusak, vagyis az általános kompetenciák transzferálása pedagógiai területre.

A vizsgálatban leginkább hallgatói vélekedésekkel, vagyis szubjektív mutatókkal dolgozom, ezért arra is választ keresek, hogy ezek a szubjektív változók milyen kapcsolatban vannak az objektív változókkal. A szakirodalomból és korábbi kutatási eredményekből kiindulva nem feltételezek szoros kapcsolatot az objektív és szubjektív változók között.

1. hipotézis: Az általános és pedagógiai kompetenciák percepciója között erős kapcsolat van.

> 1a) Minél pozitívabbnak észleli hallgató az általános kompetenciáit, annál pozitívabb lesz a pedagógiai kompetencia percepciója is.
>
> 1b) Az általános kompetenciák színvonalának alacsonyabb percepciója együtt jár a pedagógiai kompetencia színvonalának alacsonyabb percepciójával.

A hallgatók kompetenciaérzését feltételezésem szerint a bevonódás mértéke nagyban meghatározza. A kutatásban a hallgatók bevonódását társas és tanulmányi komponensekre bontom a tintoi integrációs elméletből kiindulva. A tanulmányi eredményesség egyik leggyakrabban használt mutatója a megszerzett kreditek száma vagy a tanulmányi átlag. Az

ezekből képzett objektív mutató mellett szubjektív tanulmányi meghatározókat, a főiskolai tanulmányi énhatékonyságot és az aktív tanulást is bevontam a vizsgálatba, mert mindkét változó összefügg az intrinzik motivációval, illetve lényeges a bevonódás szempontjából. A szakirodalom és az elővizsgálat eredménye alapján azt feltételezem, hogy a tanulmányi énhatékonyság szituációs képességpercepcióként befolyásolja az általánosabb szinten meghatározott és operacionalizált észlelt kompetenciákat. Ezen kívül a tanulás terén mutatott aktivitást tartom a tanulmányi bevonódás fontos jelzőjének, vagyis azt feltételezem, hogy az aktív tanulás meghatározza a kompetenciák észlelését.

2. hipotézis: A főiskolai tanulmányi énhatékonyság meghatározza az általános és pedagógiai kompetenciák percepcióját.

> 2a) A főiskolai tanulmányi énhatékonyság összefügg az általános kompetenciák percepciójával, vagyis minél biztosabb a hallgató abban, hogy az adott tanulmányi feladatot végre tudja hajtani, annál kedvezőbben ítéli meg az általános kompetenciáit.
>
> 2b) A főiskolai tanulmányi énhatékonyság összefügg a pedagógiai kompetenciák percepciójával, vagyis minél biztosabb a hallgató abban, hogy az adott tanulmányi feladatot végre tudja hajtani, annál kedvezőbben ítéli meg a pedagógiai kompetenciáját.

3. hipotézis: A tanulás terén mutatott aktivitás meghatározza az általános és pedagógiai kompetenciák percepcióját.

> 3a) Az aktív tanulás befolyásolja az általános kompetenciák észlelését, vagyis minél nagyobb aktivitást mutat a hallgató a tanulási tevékenységében, annál kedvezőbben ítéli meg az általános kompetenciáit.
>
> 3b) Az aktív tanulás befolyásolja a pedagógiai kompetencia észlelését, vagyis minél nagyobb aktivitást mutat a hallgató a tanulási tevékenységében, annál kedvezőbben ítéli meg a pedagógiai kompetenciáját.

4. hipotézis: A tanulmányi átlag és a megszerzett kreditek száma, mint objektív mutatói a teljesítménynek, nem állnak szoros kapcsolatban a szubjektív kompetenciaérzéssel. Vagyis nem feltétlenül a legjobb tanulók érzik magukat a legkompetensebbnek.

> 4a) A tanulmányi átlag és a megszerzett kreditek száma nem korrelál az észlelt általános kompetenciákkal, vagyis a jobb tanulmányi átlag és a több megszerzett kredit nem jár együtt az általános kompetenciák pozitívabb megítélésével.
>
> 4b) A tanulmányi átlag és a megszerzett kreditek száma nem áll szignifikáns kapcsolatban az észlelt pedagógiai kompetenciával, vagyis a jobb tanulmányi átlag és a több megszerzett kredit nem jár együtt a pedagógiai kompetencia pozitívabb megítélésével.

A főiskolai eredményesség azonban nem csak a tanulmányi tényezőkön múlik. A hallgatók bevonódása a felsőoktatási intézmény életébe, a főiskolai kapcsolatok szorossága, a csoporttársakkal való közös munka elősegíti a kompetenciák fejlődését. Feltételezésem szerint nem csak az általános, hanem a szakmai kompetenciák fejlődésére is hat a társas közeg. A

hallgató tágabb környezetéhez való viszonyulása, értékorientációja szintén hathat a kompetenciáival való elégedettségére.

5. hipotézis: Az általános és szakmai kompetenciákról alkotott vélekedéseket befolyásolja a hallgató főiskolai kapcsolatainak a minősége.

> 5a) A hallgató főiskolai társas kapcsolataival való elégedettsége befolyásolja az általános kompetenciáinak a megítélését, vagyis minél pozitívabbnak ítéli meg a kapcsolatait, annál kedvezőbben vélekedik az általános kompetenciáiról.
>
> 5b) A főiskolai társas kapcsolatokkal való elégedettség pozitív kapcsolatban áll az észlelt pedagógiai kompetenciákkal, vagyis minél pozitívabbnak ítéli meg a hallgató a kapcsolatait, annál kedvezőbben vélekedik a pedagógiai kompetenciájáról.

6. hipotézis: A hallgató bevonódása a főiskolai életbe nagyban hozzájárul a kompetenciái fejlődéséhez, így annak pozitív megítéléséhez. Minél több kurzuson kívüli főiskolai programban vesz részt, annál pozitívabban észleli a kompetenciáit.

> 6a) A hallgatónak minél több kurzuson kívüli főiskolai elfoglaltsága van, annál pozitívabbnak észleli az általános kompetenciáit.
>
> 6b) A hallgatónak minél több kurzuson kívüli főiskolai elfoglaltsága van, annál pozitívabbnak észleli a pedagógiai kompetenciáját.

7. hipotézis: A hallgató értékstruktúrája, értéktelítettsége befolyásolja a kompetenciáinak megítélését.

> 7a) Az értékstruktúra, a hallgató értéktelítettsége pozitívan hat az általános kompetenciák percepciójára.
>
> 7b) Az értékstruktúra az általános kompetenciák észlelésével erősebb kapcsolatban van, mint a pedagógiai kompetencia percepciójával.

A dolgozat másik fő célja az észlelt pedagógiai kompetencia szerepének vizsgálata a szakmai szocializációban. Azt feltételezem, hogy a pedagógiai kompetencia megítélése összefüggést mutat a szakmai identitás kialakulásával, vagyis minél kedvezőbb a pedagógiai kompetencia megítélése, annál erősebb a szakmai identitás.

8. hipotézis: A pedagógiai kompetencia pozitív észlelése elősegíti a tanító szakmával való azonosulást, a szakmai identitás kialakulását. Minél kedvezőbb a pedagógiai kompetencia megítélése, annál erősebb a hallgató szakmával való azonosulása.

> 8a) A pedagógiai kompetenciával való elégedettség együtt jár a magasabb kollektív önértékeléssel.
>
> 8b) A pedagógiai kompetencia pozitív megítélése együtt jár a szakmai identitás hangsúlyosabb voltával a spontán énbemutatásoknál.
>
> 8c) A pedagógiai kompetencia pozitív percepciója együtt jár a pedagógusidentitást tükröző tartalmak gyakoribb megjelenésével a szóasszociációkban
>
> 8d) A pedagógiai kompetencia észlelése hat a munkaérték-telítettségre. A kompetencia pozitív percepciója együtt jár magasabb munkaértékekkel.

A kompetenciaszükséglet kielégülése, vagyis a kompetenciaérzés hozzájárul az egyén személyes jóllétéhez. Feltételezésem szerint az általános és pedagógiai kompetenciákkal való elégedettség növeli az élettel való elégedettséget, a pszichológiai jóllétet.

9. hipotézis: A pszichológiai jóllétet meghatározzák a kompetenciákról alkotott vélekedések.

9a) Az általános kompetenciák megítélése együtt jár a hallgatók pszichológiai jóllétének értékeivel: minél pozitívabb az általános kompetenciák percepciója, annál magasabb a hallgató személyes jólléte.

9b) A pedagógiai kompetencia megítélése együtt jár a hallgatók pszichológiai jóllétének értékeivel: minél pozitívabb a pedagógiai kompetencia megítélése, annál magasabb a hallgató személyes jólléte.

A vizsgálatom egyik lényeges célja még a képzés hozzáadott értékének kimutatása. Azt feltételezem, hogy a képzés nagyban hozzájárul az általános és pedagógiai kompetenciák fejlődéséhez, a képzés fejlesztő hatása kimutatható a kompetenciák észlelésében. Azt is ki szeretném mutatni, hogy a tanulmányokban való előrehaladás együtt jár a hallgatók tanulmányi és társas integrációjának növekedésével. Azt is feltételezem, hogy a képzés hozzájárul a szakmai identitás kialakulásához, ezért tanulmányokban való előmenetellel a szakmai identitás hangsúlyosabb lesz a hallgatók identitásstruktúrájában.

10. hipotézis: A képzés hozzáadott értéke megragadható a változók évfolyamonként növekvő értékeivel.

10a) Minél előrébb tartanak a tanulmányaikban a hallgatók, annál jobbnak ítélik meg az általános kompetenciáikat.

10b) A felsőbb éves hallgatók kedvezőbben ítélik meg a pedagógiai kompetenciáikat.

10c) A felsőbb éves hallgatók tanulmányi bevonódása magasabb, mint az alsóbbéveseké: magasabb a főiskolai tanulmányi énhatékonyságuk és nagyobb a tanulási aktivitásuk .

10d) A felsőbb éves hallgatók társas bevonódása nagyobb mértékű, mint az alsóbbéveseké: kedvezőbben ítélik meg a főiskolai kapcsolataikat, illetve több kurzuson kívüli főiskolai tevékenységben vesznek részt.

10e) A felsőbb éves hallgatók kollektív önértékelése magasabb, mint az alsóbbéveseké.

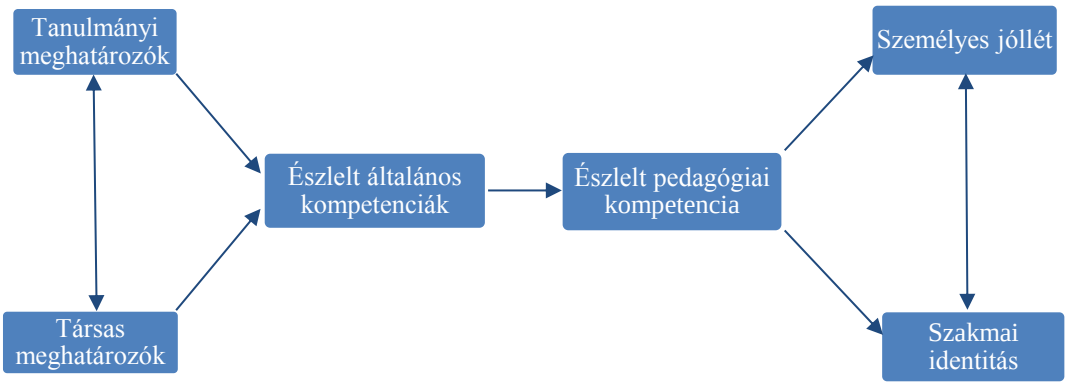
10f) A felsőbb éves hallgatók szakmai identitása hangsúlyosabban jelenik meg a spontán énbemutatásaikban, mint az alsóbbéveseké.

Mivel a hallgatók életének fontos, de nem kizárólagos meghatározói a főiskolai tapasztalatok, illetve a hallgatók elégedettségét a pozitív tapasztalatok, és nem a képzésben eltöltött idő befolyásolja, azt várom, hogy a tanulmányokban való előrehaladás nem vonja maga után a pszichológiai jóllét értékeinek emelkedését.

11. hipotézis: A felsőbb évesek pszichológiai jólléte nem különbözik szignifikánsan az alsóbbévesekétől.

A hipotetikus vizsgálati modell bemutatása

A kutatásban célul tűztem ki egy kompetenciaalapú, hallgatói sikerességet leíró összegző modell felállítását. A modell a sikeresség objektív és szubjektív mutatóit fogja össze. A modellben három fő szint van. Középső szinten vannak az észlelt általános kompetenciák és a rá épülő észlelt pedagógiai kompetencia. Az alattuk lévő szinten a társas (főiskolai programokba bevonódás, oktatókkal, hallgatótársakkal való kapcsolat, társadalmi értékrend) és tanulmányi meghatározók (tanulmányi átlag, aktív tanulási stílus, tanulmányi énhatékonyság), a felső szinten a szakmai identitás (kollektív önértékelés, szakmai identitás és munkaértékek) és a személyes jóllét változói találhatók. A modellben az észlelt kompetenciáknak közvetítő szerepük van. Azt feltételezem, hogy az észlelt általános és szakmai kompetenciák mediálják a társas és tanulmányi változók hatását a hallgatók szakmai identitására és pszichológiai jóllétére.



7. ábra A vizsgálati modell

12. hipotézis: Az észlelt kompetenciák mediálják a változók közötti kapcsolatot, felerősítik a társas és tanulmányi bejóslók hatását a szakmai identitásra és pszichológiai jóllétre.

12a) Az észlelt kompetenciák mediálják, felerősítik a tanulmányi bejósló változók hatását a szakmai identitásra.

12b) Az észlelt kompetenciák mediálják, felerősítik a társas bejósló változók hatását a szakmai identitásra.

12c) Az észlelt kompetenciák mediálják, felerősítik a tanulmányi bejósló változók hatását a pszichológiai jóllétre

12d) Az észlelt kompetenciák mediálják, felerősítik a társas bejósló változók hatását a pszichológiai jóllétre.

10. Változók, mérőeszközök és módszerek bemutatása

A kutatásban kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt használtam. Célom volt, hogy a populációról alaposabb és pontosabb képet kapjak többféle mérőeszközzel a hallgatói sikeresség vonatkozásában.

10.1. Észlelt kompetencia

Az általános kompetenciákat a Tuning projekt *Generic Competence Scale* magyar változatával mértük. A magyar változatot oda- és visszafordítással alakítottuk ki. A skála 31 tételből áll, az állításokat ötfokozatú Likert típusú skálán kellett a hallgatóknak megítélni. A skála a kompetenciák három dimenzióját méri: instrumentális, interperszonális és rendszerszintű (ld. 3. fejezet).

A pedagógiai kompetencia percepcióját a Tuning projekt *Education Scale* magyar változatával mértem. A magyar változatot oda- és visszafordítással alakítottuk ki. A skála 15 itemből áll, az állításokat ötfokozatú Likert típusú skálán kellett a hallgatóknak megítélni abból a szempontból, hogy mennyire elégedettek a kompetenciáikkal az adott területen. A tételek kialakítása a szakma képviselői és a projektben résztvevő egyetemek képviselői egyeztetésének az eredménye (Tuning Education Brochure). A pedagógiai kompetencia 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. 13 állítást kellett 5 fokozatú Likert típusú skálán megítélni.

10.2. Tanulmányi meghatározók

A tanulmányi háttér meghatározó tényezői közül egyrészt a tanulmányi átlagot és a szerzett krediteket használtam, amelyekből egy objektív tanulmányi mutatót képeztem. Emellett szubjektív mutatókat is alkalmaztam, a hallgatók észlelt főiskolai énhatékonyságát és aktív tanulásról alkotott percepcióit mértem.

10.2.1. Főiskolai tanulmányi énhatékonyság

A főiskolai tanulmányi énhatékonyság mérésére Owen (1988) *College Academic Self-Efficacy Scale* (CASES) magyar változatát használtam, a magyar változatot oda- és visszafordítással alakítottuk ki. A skála 33 itemből áll, a hallgatóknak ötfokú skálán kell megítélni annak a valószínűségét, hogy az adott feladatot, cselekvést végre tudják hajtani. Bár Owen (1988) eredetileg három faktort is kapott a feltáró faktorelemzéskor, a későbbi elemzések eredményei azt mutatták, hogy a többi mintán csak két faktorba rendeződnek az itemek, a megerősítő faktorelemzés alapján pedig az egyfaktoros megoldás bizonyult a legjobbnak. Erre külön felhívta a figyelmem, amikor megadta az engedélyt a skála használatára és lefordítására (ld. 2. sz. melléklet).

10.2.2. Aktív tanulás

Az aktív tanulás szerepe a hallgatói sikeresség kompetenciaalapú megközelítésében jelentős (ld. Tuning projekt pedagógiai modellje, illetve Halász, 2012), ezért összhangban Tinto (1993) és Braxton (2008) elméletével (ld. 5. fejezet) döntöttem az NSSE[11] aktív tanulási skálája mellett. A *National Survey of Student Engagement* (NSSE) az USA felsőoktatásában tanuló hallgatók tanulását meghatározó tényezőket felmérő projekt, amelynek célja a felsőoktatás minőségének javítása. Kuh, aki a projekt meghatározó alakja, kiemeli a hallgató oktatási szempontból jelentős tevékenységekbe való bevonódása és a teljesítmény, diplomaszerzés aránya közötti összefüggést (Kuh és mtsai, 2006). Az évente ismétlődő

[11] www. nsse.iub.edu

felmérés azokat a gyakorlatokat, tevékenységeket vizsgálja, amelyek hozzájárulnak a tanulás magas szintjéhez és a személyes fejlődéshez (Kuh, 2001; Kuh és mtsai, 2006). A kérdőív 5 indikátor (benchmark) skáláiból áll: tanulmányi kihívás (Academic Challange), aktív/kollaboratív tanulás (Active/Collaborative Learning), hallgató – oktató interakciók (Student – Faculty Interactions), tanulmányi tapasztalatok gazdagítása (Enriching Educational Experiences), támogató intézményi környezet (Supporting Campus Environment). A hallgatók bevonódását a hallgatók önbeszámolóival mérik. Az aktív/kollaboratív tanulás skálája azon a megfontoláson alapszik, hogy a hallgatók többet tanulnak, ha intenzíven részt vesznek a tanulási folyamatban, és ha különböző helyzetekben kell végiggondolni, illetve alkalmazni, amit tanulnak. A többiekkel való kollaboráció a problémamegoldási feladatokban, a nehéz anyagokkal való tapasztalatszerzés felkészíti a hallgatókat arra, hogy bonyolult, rendszerezetlen információkat dolgozzanak fel a tanulmányaik és későbbi munkájuk során.[12]

10.3. Társas meghatározók

A társas háttértényezők vizsgálatára objektív változóként a hallgatók főiskolai kurzusokon kívüli elfoglaltságainak, különböző főiskolai programokba való bevonódásának változóját használtam. Szubjektív változóként a főiskolai társas kapcsolatok értékelését használtam, emellett bevontam a hallgatók értékorientációját is a vizsgálatba.

10.3.1. A kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságok

A kurzusokon kívül főiskolai elfoglaltságok segítik a hallgatók bevonódását, ezáltal hozzájárulnak a sikerességükhöz (ld. 5. fejezet). Mivel a tanítóképzés több művészeti és tudományterületet ölel fel, ezért a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karán a tanórán kívüli elfoglaltságok kínálata is sokszínű: sport, zene és énekkar, drámajáték, rendezvényszervezés, HÖK, tutor- vagy mentor-program, TDK, szakkollégium, buli.

10.3.2. A főiskolai társas kapcsolatok

A társas integráció mérésére az *NSSE Supportive Campus Environment (SCE)* alskálája[13] alapján három kérdést használtam. A hallgatóknak hétfokú, szemantikus differenciálon kellett jellemezni a kapcsolatukat a hallgatótársakkal, oktatókkal és adminisztrátorokkal, hivatalokkal.

10.3.3. Értékorientáció

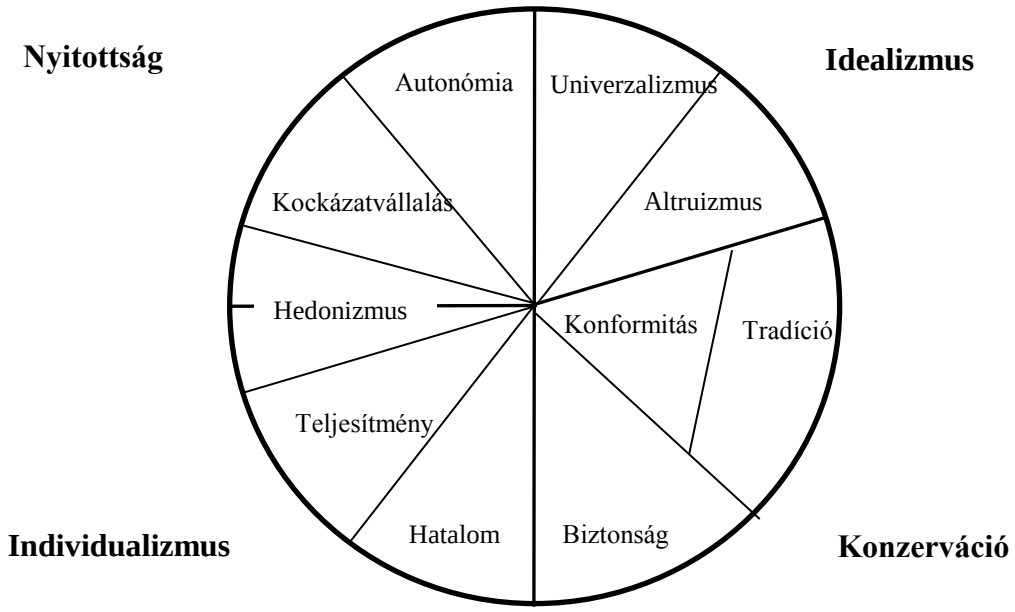
A társas meghatározóként a hallgatók értékorientációját is bevettem a vizsgálatba, amelyet a *Schwartz-féle értékskálával* mértem. A Schwartz által kidolgozott értékstruktúra az egyik legjobb elméletileg és empirikusan is alátámasztott értékelmélet (Cieciuch és Davidov, 2012). Schwartz elméletében az értékek szituációkon átívelő, kívánatos, de eltérő fontosságú célok, vélekedések, amelyek az emberi életet univerzálisan irányítják, standardként szolgálnak (Davidov, 2008; Schwartz, 2012). Tíz értéket különböztet meg:

1. *Hatalom*: társadalmi státusz és presztízs, az emberek és erőforrások feletti irányítás és dominancia

[12] www. nsse.iub.edu/pdf/nsse_benchmarks.pdf
[13] www. nsse.iub.edu/pdf/nsse_benchmarks.pdf

2. *Teljesítmény*: személyes siker, amelyet a kompetencia társas standardokhoz viszonyított megmutatkozásával érhetünk el
3. *Hedonizmus*: öröm és kielégülés érzése
4. *Ösztönzés, kockázatvállalás*: izgalom, újdonság és kihívások keresése
5. *Önirányítás, autonómia*: független gondolatok és cselekvések, létrehozni, felfedezni dolgokat
6. *Univerzalizmus*: megértés, megbecsülés, tolerancia, az emberi jólét és a természet védelme
7. *Jóindulat, altruizmus*: azoknak a boldogulásának a biztosítása és elősegítése, akikkel gyakori, személyes kapcsolatban vagyunk
8. *Tradíció*: a kulturális és vallási hagyományok és értékek tisztelete, elfogadása, elköteleződés az értékek mellett
9. *Konformitás*: minden olyan cselekedettől, indíttatástól tartózkodni, ami sérti a társas normákat és elvárásokat
10. *Biztonság*: társadalmi, kapcsolati és személyes biztonság, harmónia és stabilitás.

Az értékek motivációs kontinuuma az értékek közötti dinamikus kapcsolatot tükrözi. A kör alakú modellben az egymással összefüggő értékek közel vannak egymáshoz (pl.: tradíció és konformitás), míg az egymással ellentétesek (pl.: konformitás és autonómia) egymással szemben helyezkednek el a modellben. A tíz alapérték a két tengely mentén négy nagyobb csoportba sorolható: Nyitottság, Idealizmus, Individualizmus, Konzerváció (Schwartz, 2012).



8. ábra Schwartz értékmodellje Forrás: Schwartz (2012): An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. 9. o.

A skála eredetileg 40 itemből áll, de az Európai Értékfelmérésben (ESS)[14] alkalmazott változatot 21 itemre rövidítették. Az állítások egy-egy személy jellemző céljait, aspirációit írják le, amely egy adott értékre vonatkoznak. A válaszadók egy hatfokú skálán jelzik, hogy mennyire hasonlítanak a leírásban szereplő személyre (Cieciuch és Davidov, 2012). A 10

[14] www.ess.eu

értéket a hozzájuk tartozó válaszok átlagolásával számoljuk ki, viszont a legtöbb statisztikai elemzéshez a centírozott átlagokat kell kiszámítani (minden értékből kivonjuk az egyén skálaátlagát), hogy megbízhatóbb eredményt kapjunk (Schwartz, 2009).

10.4. Szakmai identitás, szakmával való azonosulás

Az volt a feltételezésem, hogy az észlelt kompetenciák hatnak a szakmai szocializációra, a pedagógus identitás kialakulására. A szakmai identitást több mérőeszköz segítségével ragadtam meg: Húsz állítás teszt, szóasszociációk, Luhtanen és Crocker Kollektív önértékelési skálája és a Super-féle munkaérték skála.

10.4.1. Húsz állítás teszt

A Húsz állítás tesztet (TST) Kuhn és McPharland (1954), a szimbolista interakcionalizmus nézőpontjának képviselői használták először az énfogalom, a szelfre irányuló attitűdök vizsgálatára. Azóta számos kutatásban használták – használják ezt a kvalitatív mérőeszközt a szelfre vonatkozó tartalmak és attitűdök vizsgálatára. A teszt népszerűsége abban rejlik, hogy könnyen használható, és a teszttel sok kvantifikálható adatot kaphatunk. A legkülönbözőbb témakörökben alkalmazzák, de különösen az interkulturális kutatások területén nagyon kedvelt (Carpenter, Meade-Pruit, 2008). A Húsz állítás teszt egy strukturálatlan mérési módszer az énfogalom mérésére, a vizsgálati személyek a *„Ki vagyok én?”* kérdésre adnak spontán válaszokat. A kapott válaszok tartalomelemzésével képet kaphatunk arról, hogy az adott csoport önjellemzései mennyire általánosak, illetve specifikusak (Kuhn és McPharland, 1954; Kihlstrom és Cantor, 1984), de a módszer alkalmas az önjellemzések hierarchikus szerveződését is feltárni (Kihlstrom és Cantor, 1984). A gyakoriságok vizsgálatával lehetőség van csoporton belüli, illetve csoportok közötti összehasonlításokra (pl.: Rhee és mtsai, 1995; Kanawaga és mtsai, 2001).

10.4.2. Szóasszociációk

A szóasszociációkat Moscovici nevéhez fűződő szociális reprezentációs elméleti keretében vizsgáltam. A szociális reprezentáció a hétköznapi diskurzusok, a közös megismerés során kialakított világképet, hivatkozási keretet írja le. A szociális reprezentációk a kommunikáció során jönnek létre, vagyis interperszonális folyamat termékei (Moscovici, 1981, 2002; Kiss, 2009a). Moscovici szerint (1981) az interperszonális kapcsolatokon keresztül kialakuló társadalmi viszonyoktól haladva jutunk el az egyéni cselekvésig, az egyén attitűdjeihez, vagyis az egyén vizsgálatában nem hagyhatók figyelmen kívül a kulturális, társadalmi, társas tényezők. A reprezentációk meghatározzák és irányítják mind az egyén, mind a közösség véleményformálását, cselekvését azáltal, hogy összekötik a már meglévő tudást az ismeretlen jelenségek között. A közösség tagjai a közös laikus, szociokognitív világképük alapján megfogalmazzák véleményüket, ez irányítja viselkedésüket és az interakcióikat (Abric, 1994). A szociális reprezentációk a társadalmi és egyéni megismerés közötti alkotó kölcsönhatás eredményeként írhatók le (Kiss, 2009a).

A szociális reprezentáció elmélete magában foglalja a reprezentációk kialakításának folyamatát a lehorgonyzással és tárgyiasítással, illetve a reprezentációs folyamat eredményeként kialakult struktúrákat (Abric, 1994; Moscovici, 2002; Kiss, 2009a). Abric (1994) írta le a szociális reprezentációk általános struktúráját. A reprezentációkat központi és

perifériás részekre tagolta. A központi magot az a néhány elem alkotja, amely megadja a reprezentáció fő jelentését. A központi mag a reprezentáció stabil, konszenzuális része, amely leginkább ellenáll a változásoknak. A mag egyrészt jelentéssel ruházza fel a reprezentáció egészét, másrészt összekapcsolja a többi elemet, egységgé szervezi őket. A periféria elemei a mag köré szerveződnek, feladatuk a valósághoz igazítani a reprezentációt. A perifériкus elemek konkrétabbak, a környezettel szorosabb kapcsolatban lévők, kevésbé állnak ellen a változásnak.

A szociális reprezentációk vizsgálata lehetővé teszi, hogy feltárjuk az adott csoport reprezentációs univerzumát, amely az egymással folytatott kommunikáció során megosztott elképzelésekből kristályosodik ki (Kiss, 2009a). A szociális reprezentációk vizsgálata lehetővé teszi azt is, hogy megismerjük azt a sajátos jelentésadási módot, ahogy a csoport értelemmel ruházza fel a valóságot. A reprezentációk konszenzuális központi része nem vonja maga után azt, hogy a reprezentációk egyformák, egységesek lennének. Doise (1993) szerint a reprezentációk referenciapontokat adnak az egyén és a közösség számára, az egyéni megismerés hátterében lévő társas-társadalmi metarendszerként kell felfogni őket (Kiss, 2009a).

Mivel a szociális reprezentációk a laikusok hétköznapi konszenzusos tudását tükrözik, ezért a formális logika kevésbé érhető tetten a reprezentációk struktúrájában, elemei szerveződésében (Moscovici, 1981). A struktúrában a különböző elemek hálózatot alkotva kapcsolódnak egymáshoz, a reprezentációk fogalmak és fogalomcsoportok segítségével írhatók le. Ilyen értelemben az asszociációs vizsgálat megfelelő módszer a feltárásukra. Az asszociációs módszerrel megismerhető a reprezentáció tartalma és struktúrája (Orosz, 2008). A vizsgálatban a hallgatók három szóra – *gyerek, iskolám, tanítás* – adott asszociációit elemeztem a szociális reprezentáció megközelítésében.

10.4.3. Munkaértékek

Super-féle munkaérték kérdőív azokat a vélekedéseket és célokat foglalja össze, amelyek az általános értékek kifejeződései munkahelyi kontextusban (Ros, 1999). A kérdőív 15 értékkört 45 itemmel ír le: *Szellemi ösztönzés, Munkateljesítmény, Önérvényesítés, Anyagiak, Altruizmus, Kreativitás, Társas kapcsolatok, Munkával kapcsolatos biztonság, Irányítás (vezetés), Változatosság, Esztétikum, Függetlenség, Hierarchia, Fizikai környezet*. Az értékkörök átlagai alapján felállítható az értékprofil, amely illeszkedését lehet vizsgálni az adott szakmához. Csepeli és Somlai adaptálta magyarra. Az értékkörök magyarra adaptálása nem volt könnyű, többek között két értékkör, a Fizikai környezet és a Munkával kapcsolatos biztonság, nem volt működőképes a magyar mintán, ezért helyettük a Humán értékek és a Játékosság került az értékkörök közé (Fónai és mtsai, 2005). 1987-ben faktorelemzéssel hat faktort kaptak: Intellektuális értékek, Vezetés (irányítás), Altruizmus, Munkahelyi légkör, Anyagiak, Kötetlenség. 2006-ban megismételték a faktorelemzést, a kapott faktorok: Intellektuális értékek, Vezetés, Altruizmus, Önállóság, Anyagiak, Jövőre orientált értékek (Budavári-Takács, 2011).

10.4.4. Kollektív önértékelés

Bár a társas identitás elméleti keretében dolgozó kutatók a társas identitás szituációs faktoraira fókuszáltak, Luhtanen és Crocker (1992) azt állították, hogy a kollektív önértékelés

területén is vannak állandó egyéni különbségek, mint a személyes önértékelés esetében. Amíg a személyes önértékelés énvédő torzításokat, énfelnagyítási stratégiákat takar, addig a kollektív önértékelés az ingrouppal szembeni elfogultságot, az ingroupnak kedvező attribúciókat moderálja. A *Kollektív önértékelés skála* eredetileg a válaszadók szerzett csoporttagságon alapuló társas identitását méri (nem, etnikum, vallás, szocioökonómiai osztály). Később választott és specifikusabb csoporttagságon alapuló identitás mérésére is sikeresen használták a mérőeszközt. A skála a válaszadók viszonyulását méri az adott társadalmi kategóriához (Kiss, 2009b). A skála négy aspektusát méri a kollektív önértékelésnek. A *Személyes* dimenzió az egyén büszkeség- vagy szégyenérzetét méri a csoporttal kapcsolatban, a *Nyilvános* dimenzió a csoport külső megítélését takarja (a válaszadó szerint más szakmához tartozók mennyire tartják nagyra a csoportját), az *Azonosulás* azt méri, hogy az egyén identitását mennyire határozza meg a csoporttagsága, a *Tagsági* dimenzió pedig azt mutatja, hogy az egyén mennyire tartja magát a csoport hasznos tagjának (Luhtanen és Crocker, 1992). Mindegyik alskálához négy item tartozik eredetileg, a válaszadóknak ötfokú skálán kell megítélni az itemeket, de a vizsgálatban a Kiss Paszkál által adaptált rövidebb, 12 itemes változatot használtam (Kiss, 2009b).

10.5. Pszichológiai jóllét

Ryff-féle Pszichológiai jóllét skálát alkalmaztam a kutatásban. Ryff elmélete az arisztotelészi eudaimónia mellett az emberi fejlődéssel, önmegvalósítással (self-realization), érettséggel, teljes működéssel, stb. foglalkozó megközelítésekre alapoz. Hat dimenziót emel ki Ryff a pozitív emberi működésből, mindegyik dimenzió más-más kihívást, feladatot takar (Keyes és mtsai, 2002; Ryff és Singer, 2008):

- *Énelfogadás*: az én pozitív értékelése a személyiség korlátainak ismerete mellett.
- *Pozitív társkapcsolatok*: az élettel való elégedettség központi eleme, bizalommal teli és érzelmileg kielégítő interakciók.
- *Környezeti kontroll*: az egyén számára legmegfelelőbb környezet kiválasztása, illetve a környezet formálása az egyén szükségleteinek és igényeinek megfelelően.
- *Autonómia*: a tágabb társas környezetben az egyéniség megtartása, az önirányítás.
- *Életcélok*: az élet értelmének keresését (Frankl logoterápia), az egyéni törekvések jelentéssel való felruházását jelenti.
- *Személyes növekedés*: tehetség és képességek kibontakoztatása.

Ryff skálát fejlesztett a pszichológiai jóllét mérésére a személyiségmérő skálák konstruktumorientált megközelítésének mintájára (Ryff és Singer, 2008). A magyar adaptáció Kiss Paszkál (2009b) nevéhez fűződik. A skálának három változata van: dimenziónként 14 tételt használó (84 itemes), egy rövidített, dimenziónként 9 tételt használó (36 itemes), és egy nagymintás kutatásban használható rövid, dimenziónként 3 tételt használó (18 itemes) változat. A kutatásban a terjedelmi korlátok miatt a 18 itemes változatot használtam. A skála pszichometrikus jellemzői megfelelőek (Kiss, 2009b).

A változók közötti összefüggések vizsgálatával ellenőriztem a konstruktumvaliditást, de a változók közötti korrelációk elemzése adta az alapot a modellépítésnek is. A modell megalkotásához a lineáris regresszió és az útelemezés módszerét használtam.

11. A kérdőív felvételének menete

A kérdőívet csoportonként egy-egy kurzuson vettem fel. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt, a hallgatók a kitöltésért pluszpontokat kaptak a pszichológiai tárgyak teljesítésekor. A kérdőív kitöltésére a hallgatóknak 60 perc állt rendelkezésükre, ennyi idő elegendőnek bizonyult. A tesztcsomag összeállításában figyeltem arra, hogy a spontán választ, illetve asszociációkat igénylő feladatokat még beállítódás nélkül oldják meg, ezért ezeket a feladatokat a kérdőív elejére tettem, és a szóbeli instrukcióban is megkértem a hallgatókat, hogy ezekkel a feladatokkal kezdjék a tesztkitöltést.

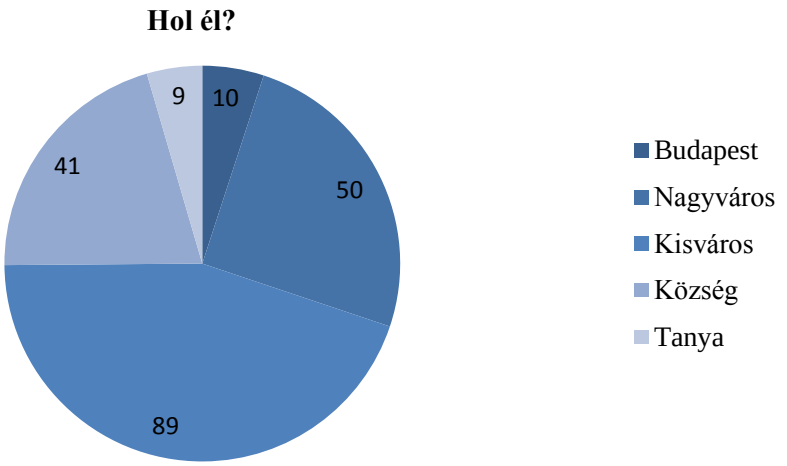
12. A vizsgálati minta jellemzése

A vizsgálatban a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának tanító szakos nappali tagozatos hallgatói vettek részt. Az adatfelvétel 2013/2014-es tanév őszi félévében történt. Összesen 199 fő töltötte ki teljesen a teszteket, ami kb. 95%-os kitöltési arányt jelent. A nemek aránya és az évfolyamonkénti eloszlás az 2. sz. táblázatban láthatók. Mivel a mintában a pálya jellegéből adódóan kevés a férfi, ezért az elemzésben mellőztem a nemek szerinti összehasonlítást. A táblázatban az aktuális félévek számát adtam meg.

Félévek száma	Nő	Férfi	Össz.
1.	45	2	47
3.	47	4	51
5.	50	3	53
7.	43	5	48

2. táblázat A minta évfolyamonkénti és nemenkénti megoszlása

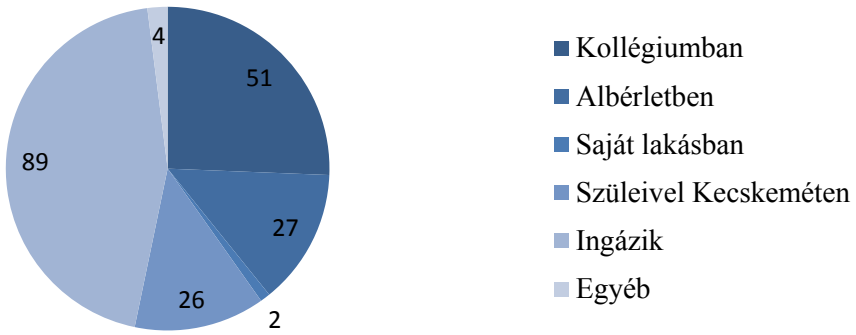
Az életkort tekintve viszonylag homogén a minta, két fő kivételével, akik harminc év felettiek, 18 és 25 év közöttiek a vizsgált hallgatók, a minta átlagéletkora a felvétel idején 21,2 hó. A hallgatók 30,2%-a budapesti (10 fő), illetve nagyvárosi (50 fő), a többség kisvárosi (89 fő,44,7%) és falusi (41 fő, 20,6%), 9 fő (4,5%) pedig tanyasi. Ez megfelel annak a nézetnek, hogy a vidéki főiskolák a környező kisvárosok és falvak fiataljainak a képzésében játszanak fontos szerepet. A Kecskeméti Főiskola saját adatai is azt mutatják, hogy a főiskola elsősorban az elsőgenerációs vidéki értelmiségiek képzésében játszik fontos szerepet.



9. ábra A minta lakóhely szerinti megoszlása főben megadva

Arra is rákérdeztem, hogy amikor főiskolára járnak a hallgatók, hol laknak, mivel a főiskolai integráció szempontjából lényeges szempont lehet, hogy a hallgatónak van-e lehetősége részt venni a kötelező kurzusokon kívüli programokon, főiskolai tevékenységekben, rendezvényeken, vagy mindent meghatároz az utolsó busz vagy vonat indulása. A főiskolán gyakran ütközünk abba a problémába, hogy a kedvezőtlen menetrend szab gátat egy-egy közös munkának, programnak, ami megnehezíti a főiskolai integrációt, a bevonódást. A hallgatók nagy része 89 fő bejárós (44,7%), 51 személy kollégista (25,6%) és 27 fő (13,6%) albérletben lakik. 32 fő állandó lakhelye Kecskeméten van, ebből 26 fő a szüleivel lakik (13,1%), ketten élnek a saját lakásukban Kecskeméten, illetve 4 fő (2%) jelölte be az egyéb válaszlehetőséget, ők vagy a párjukkal vagy a nagyszüleikkel élnek.

Hol lakik, amikor főiskolán tanul?



10. ábra A hallgatók főiskolai tanulmányai alatti lakhelyük szerinti megoszlása főben megadva

A szakmai identitás kialakulása, a pályaszocializáció szempontjából nem mellékes, hogy a hallgatók hányadik helyként jelölték meg a képzést, hiszen a jobb híján Kecskemétre járó hallgatók főiskolai bevonódása, szakmai szocializációja nagyobb kihívás lehet az intézménynek, valószínűleg az ő esetükben nagyobb arányú a lemorzsolódás. A hallgatók közül 148 fő (74,4%) első helyen, 39 fő (19,6%) második helyen jutott be a képzésre. 12 fő (6%) harmadik vagy még többedik helyként jelölte meg a képzést.

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.

13. Eredmények

13.1. A skálák eredményeinek bemutatása

A skálák eredményeinek bemutatását a tanulmányi és társas bejósló változókkal kezdem, majd ezt követően a függő változók eredményei következnek. Az alfejezetet a releváns skálák összefüggéseinek elemzése zárja.

13.1.1. Tanulmányi teljesítmény objektív mutatója

A hallgatók tanulmányi átlagából és megszerzett kreditekből egy közös mutatót képeztem. Értelemszerűen az első félévesek esetében hiányoznak az adatok. A táblázat adatai azt mutatják, hogy a harmadik és ötödik féléves hallgatók teljesítménye hasonló, viszont a hetedik félévesek tanulmányi teljesítménye jobb a másik két évfolyamnál (3. táblázat).

Félévek száma	N	M	SD
1	47	-	-
3.	51	3,65	0,40
5.	53	3,61	0,37
7.	48	4,00	0,27
összátlag	152	3,75	0,39

3. táblázat Az átlagos kreditmutató átlagainak és szórásának eloszlása évfolyamonként

A varianciaanalízis is igazolta a hetedik félévesek jobb teljesítményét, a különbség szignifikáns volt a javukra a másik két csoporttal szemben (ld. 3. sz. melléklet).

13.1.2. Főiskolai tanulmányi énhatékonyság skála (CASES)

A skála 33 iteméből összpontszámot számoltam, a skála megbízhatósága jó, Cronbach £ = 0,885, az eredmények normál eloszlásúak (Kolmogorov – Szmirnov teszt p = 0,090). Az átlagok alapján a hallgatók főiskolai énhatékonysága a közepesnél valamivel jobb. Az értékeket figyelembe véve az első félévesek eredményei a legeltérőbbek, a hetedik évfolyamosok eredményei ezúttal is a leghomogénebbnek bizonyultak (4. táblázat).

Félévek száma	N	M	SD	Minimum érték	Maximum érték
1.	47	3,61	0,49	2,30	4,61
3.	51	3,71	0,34	2,76	4,51
5.	53	3,67	0,45	2,61	4,52
7.	48	4,03	0,34	3,30	4,67
összesen	199	3,75	0,44	2,30	4,67

4. táblázat A CASES átlagának és szórósának megoszlása évfolyamonként

Az évfolyamok közötti különbséget varianciaanalízissel ellenőriztem. Az eredmények a hetedik féléves és a többi évfolyam között mutatnak szignifikáns különbséget a post hoc elemzés szerint (ld. 3. sz. melléklet), azaz a hetedik féléves hallgatók észlelt énhatékonysága magasabb a többieknél.

13.1.3. Aktív tanulás (NSSE ACL)

A skála megbízhatósága jó, Cronbach £ = 0,865. Az itemeket négyfokú Likert skálán kellett a válaszadóknak megítélni. A Kolmogorov – Szmirnov teszt alapján az értékek normalitása sérül (p = 0,023), viszont a hüvelykujj szabály alapján a szimmetria és csúcsosság 0 és 1 közé eső abszolút értékei (Skewness: 0,676; Kurtosis: 0,541) miatt az eloszlás normálisnak tekinthető. Az átlagokból az látszik, hogy az első félévesek kivételével egyértelműen jellemző a hallgatókra az aktív tanulás. A minimum, maximum és a szórás értékei szerint az első félévesek eredményei a leghomogénebbek, a legnagyobb különbségeket a hetedik félévesek esetében látunk (5. táblázat).

Félévek száma	N	M	SD
1.	47	1.97	0,27
3.	51	2,36	0,34
5.	53	2,22	0,36
7.	48	2,70	0,46
összesen	199	2,31	0,44

5. táblázat Az aktív tanulás átlagának és szórásának eloszlása évfolyamonként

Az évfolyamok között találtam szignifikáns különbséget a varianciaanalízis segítségével. Az első félévesek szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el a skálán, vagyis kevésbé aktívak, mint a többiek. A hetedik félévesek pedig szignifikánsan aktívabbak nem csak az elsősöknél, hanem harmadik és ötödik féléveseknél is a post hoc elemzés szerint (3. sz. melléklet).

A skála faktorelemzése

Az itemeken faktoranalízist végeztem. A KMO érték 0,824, azaz jó volt, a Bartlett teszt p = 0,000 szignifikáns. Viszont csak hét item kihagyása után kaptam megfelelő faktorstruktúrát. Maximum likelihood varimax rotációval három faktort találtam, KMO érték 0,804-ra csökkent, de még így is megfelelő. 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 (6. táblázat).

Itemek	Faktorok		
	Oktatók	Hallgatók	Készülés
Szakmai terveiről beszélt oktatókkal, diáktanácsadókkal.	**,820**	,141	
Megbeszélte az olvasmányai vagy órák során támadt ötleteit, elképeléseit oktatóval az órákon kívül.	**,770**		
Megbeszélte az értékelést vagy az elvégzendő feladatokat az oktatóval.	**,673**		,282
Kérdezett az órán, részt vett órai vitákban.	**,586**		,187
E-mailben tartott kapcsolatot oktatóval.	**,584**	,130	,262
Különféle nézőpontokat (eltérő etnikumokét, vallásokét, nemekét, politikai nézetekét stb.) vitt be az órai vitákba vagy írásbeli feladatokba.	**,580**	,181	,280
Kapott azonnali írásos vagy szóbeli visszajelzést oktatóktól a szakmai teljesítményéről.	**,564**		,251
Órán kívül a kurzusra járó más diákokkal együtt készített el beadandó feladatokat.		**,986**	,156
Órán dolgozott együtt más diákokkal projekteken.		**,530**	
Megbeszélte az olvasmányai vagy órák során támadt ötleteit, elképeléseit másokkal (hallgatótársaival, családtagjaival, munkatársaival) tanórán kívül.		**,297**	,117
Dolgozott olyan beadnivalón, projekten, ami több forrásból származó információk, elképzelések integrálását igényelte.	,182	,121	**,563**
Tartott órai prezentációt.	,216	,235	**,514**
Két vagy több változatot is készített a dolgozatából mielőtt beadta volna.			**,505**

6. táblázat NSSE aktív tanulás skálájának faktorai

A három dimenzió tekintetében is megnéztem a csoportok közötti különbséget. Varianciaanalízissel szignifikáns különbséget találtam az *Oktató* és a *Készülés* faktor esetében. Az Oktató faktor post hoc elemzései szerint a hetedik féléves hallgatók szignifikánsan többször lépnek kapcsolatba az oktatókkal tanulmányaik kapcsán, mint a többi csoport, de ebben a tekintetben szignifikáns volt a különbség az első féléves és harmadik féléves hallgatók között is, vagyis az első félévesek kerülnek legkevésbé kapcsolatba a

tanáraikkal. A Készülés faktor post hoc elemzései azt mutatják, hogy az első félévesek szignifikánsan kevesebbszer foglalkoznak dolgozat- vagy prezentációkészítéssel (3. sz. melléklet).

13.1.4. Kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságok

A kérdőívben azokat főiskolai tevékenységet adtam meg, amelyek a karon elérhetők, különböző tudományos és művészeti műhelyhez kapcsolódnak. Az egyéb kategóriában a bábozás és a fotózás (mindkettő a kari Művészeti műhely tevékenysége) jelent meg. A gyakorisági táblázat azt mutatja, hogy a hallgatók kevés programban vesznek részt (átlag 1,35; szórás:1), még a főiskolai bulik is csak kevesebb, mint a hallgatók felét vonzzák. Ennek a magyarázata a hallgatók 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. Ahogy várható volt, a sport vonzza a bulikon kívül leginkább a hallgatókat. A művészeti tevékenységek (zene, dráma és az egyéb kategóriában megjelenő bábozás és fotózás) összességében több embert vonzanak, mint a főiskolai bulik. A tudományos tevékenység a legkevésbé jellemző a mintára (7. táblázat).

Félévek száma	Sport	Zene	Dráma	HÖK	Rendez.	Tutor	TDK	Szakkoll.	Buli	Egyéb
1.	18	7	3	0	0	0	0	0	21	3
3.	27	8	11	0	7	0	2	2	17	5
5.	19	7	5	3	11	5	1	1	17	2
7.	18	9	5	0	3	4	7	2	14	5
összesen	82	31	24	3	21	9	10	5	69	15

7. táblázat A főiskolai elfoglaltságokon való részvétel gyakoriságai évfolyamonként főben megadva

13.1.5. Főiskolai társas kapcsolatok (NSSE SCE)

A hallgatóknak 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. Az eredmények alapján a hivatalokkal a legkevésbé jó a kapcsolat, de az is pozitívnak mondható (8. táblázat).

Félévek száma	Kapcsolat a hallgatókkal		Kapcsolat az oktatókkal		Kapcsolat a hivatalokkal	
	M	SD	M	SD	M	SD
1.	5,83	1,22	4,66	1,26	4,26	1,19
3.	6,14	,960	5,14	1,26	4,12	1,31
5.	5,74	1,02	4,89	1,03	4,06	1,10
7.	6,04	,922	5,88	,890	4,56	1,51
teljes minta	5,93	1,04	5,14	1,20	4,24	1,29

8. táblázat A hallgatók intézményi kapcsolati elégedettségének átlagai és szórásai évfolyamonként

A minimum, maximum és a szórás értékeit figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy a hetedik féléves hallgatók eredményei a leghomogénebbek a társakkal és oktatókkal való kapcsolat megítélésében, és a legeltérőbb a hivatalokkal, adminisztrátorokkal való kapcsolat megítélésében. Az átlagok összehasonlítása a varianciaanalízissel azt az eredményt hozta, hogy a hetedik féléves hallgatók szignifikánsan jobbnak ítélték meg az oktatókkal való

kapcsolatukat a post hoc elemzés alapján (ld. 3. sz. melléklet). A három mutatóból egy közös mutatót, a Főiskolai kapcsolatok mutatóját képeztem a további elemzés megkönnyítése érdekében.

13.1.6. Értékorientáció (Schwartz értékskála)

A skála megbízhatósága jó, Cronbach = £ 0,797, Kolmogorov – Szmirnov teszt (p = 0,200) szerint az értékek normáleloszlásúnak mondhatók. Az itemeket hatfokú skálán ítélték meg a válaszadók, skála összpontszáma az értéktelítettséget mutatja meg. A táblázatból látható, hogy az értékek átlaga magas, mindegyik évfolyam hasonló értéktelítettséget mutat. A minimum, maximum és szórás értékei szerint a harmadik félévesek almintája a leghomogénebb, az ötödik félévesek eredményei pedig a legeltérőbbek (9. táblázat).

Félévek száma	M	SD	Minimum érték	Maximum érték
1.	4,40	0,51	3,33	5,43
3.	4,38	0,39	3,19	5,05
5.	4,39	0,48	2,90	5,19
7.	4,36	0,47	3,48	5,48
teljes minta	4,38	0,46	2,90	5,48

9. táblázat A Schwartz-féle értékskála összpontszámainak átlaga évfolyamonként

Schwartz (2009) értékelési útmutatója alapján nem feltáró, hanem megerősítő (konfirmatív) faktorelemzéssel ellenőriztem az általa megadott dimenziókat. Ehhez az Amos 20 szoftvert használtam. A mutatók alapján (RMSEA: 0,056, CFI: 0,943) a faktorstruktúra ezen a mintán is elfogadható.

Az értékdimenziók átlagának vizsgálata (10. táblázat) azt mutatja, hogy a Konzerváció értékei tükrözik legkevésbé, a Nyitottság a változásra pedig a leginkább a hallgatók értékorientációját. Ez az eredmény az életkori sajátosságokkal magyarázható.

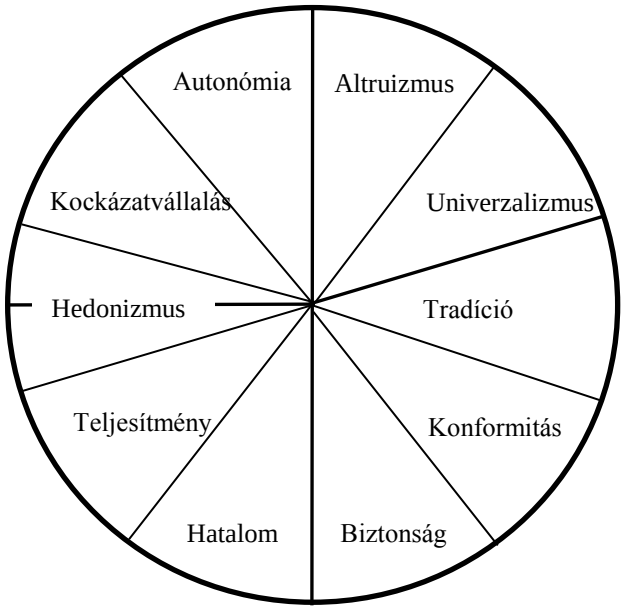
Dimenziók	1. félév		3. félév		5. félév		7. félév		Teljes minta	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Autonómia	5,01	0,69	5,05	0,83	5,06	0,91	4,85	0,79	5,00	0,81
Kockázatvállalás	4,43	1,13	4,14	0,96	4,26	1,25	3,87	1,18	4,18	1,14
Hedonizmus	4,78	0,84	4,86	0,80	4,94	0,96	4,79	0,93	4,85	0,88
Teljesítmény	4,79	0,98	4,45	0,96	4,73	1,03	4,47	1,26	4,61	1,07
Hatalom	3,54	0,95	2,91	1,13	3,16	0,96	3,13	1,20	3,18	1,08
Biztonság	4,67	1,04	4,46	0,86	4,43	1,05	4,77	0,73	4,58	0,94
Konformitás	3,24	0,86	3,67	0,83	3,46	1,18	3,70	1,04	3,52	1,00
Tradíció	3,68	,92	3,95	0,98	3,83	0,86	4,02	0,84	3,87	0,90
Altruizmus	5,06	0,70	5,20	0,64	4,96	0,90	4,84	0,96	5,02	0,82
Univerzalizmus	4,67	0,75	4,84	0,65	4,84	0,64	4,90	0,76	4,82	0,70
Idealizmus	4,84	0,63	4,99	0,53	4,89	0,64	4,88	0,78	4,90	0,65
Konzerváció	3,86	0,72	4,03	0,71	3,91	0,77	4,16	0,60	3,99	0,71
Individualizmus	4,37	0,75	4,07	0,68	4,28	0,78	4,13	0,91	4,21	0,78
Nyitottság	4,72	0,81	4,60	0,76	4,66	0,96	4,36	0,87	4,59	0,86

10. táblázat Schwartz értékköreinek átlagai és szórásai évfolyamok szerinti eloszlásban

A minimum, maximum és a szórás értékei azt mutatják (4. sz. melléklet), hogy az autonómia területén a leghomogénebb a minta, az ötödik félévesek kivételével ott a legegységesebbek a válaszok. A leghomogénebb ezen a területen az első félévesek almintája. Az ötödik félévesek a tradíció értékkör területén a legegységesebbek. A legeltérőbb

eredmények az első félévesek esetében a biztonság, a harmadik félévesek esetében a hatalom, az ötödik félévesek esetében a kockázat, míg a hetedik félévesek esetében a teljesítmény területén születtek. Varianciaanalízissel vizsgáltam meg az évfolyamok közötti különbségeket, de csak a Hatalom értékkör esetében találtam szignifikáns eltérést: az első félévesek fontosabbnak tartják, mint a harmadik félévesek (3. sz. melléklet).

Az értékek körstruktúrája azt feltételezi, hogy a szomszédos értékek korrelálnak egymással. A korrelációs elemzés eredménye (5. sz. melléklet) igazolta az értékek dinamikus modelljét, de a jelen vizsgálat eredményei egy pici eltéréssel strukturálódnak: az altruizmus és az univerzalizmus a korrelációk erőssége alapján helyet cserélnek, a konformizmus és a tradíció pedig egymás mellé kerülnek.



11. ábra Schwartz értékmodellje a korrelációs elemzés alapján

13.1. 7. Általános kompetenciák percepciója

A skála reliabiltása jó, Cronbach £ = 0,867. Kolmogorov – Szmirnov teszttel ellenőriztem az eloszlás normalitását, eszerint az értékek normál eloszlásúak (p = 0,079). A hallgatók ötfokú skálán ítélték meg a kompetenciáikat. Az átlagok és szórások azt mutatják, hogy a hallgatók a közepesnél jobbnak, sőt a hetedik félévesek kifejezetten jónak értékelik az általános kompetenciáikat. A minimum, a maximum és a szórás értékei azt mutatják, hogy az ötödik féléves hallgatók ítéletei a legkülönbözőbbek, a legegységesebbnek a hetedik féléves hallgatók vélekedései tűnnek (11. táblázat).

Félévek száma	M	SD	Minimum érték	Maximum érték
1.	3,60	0,32	2,94	4,29
3.	3,72	0,30	3,00	4,26
5.	3,75	0,42	2,74	4,61
7.	4,09	0,30	3,48	4,81
Teljes minta	3,79	0,38	2,74	4,81

11. táblázat Az észlelt általános kompetenciák átlagai és szórásai évfolyamonként

Az évfolyamok közti különbségeket varianciaanalízissel ellenőriztem. Az eredmények azt mutatják, hogy a hetedik féléves hallgatók szignifikánsan jobbnak látják a kompetenciáikat, mint a többiek a Tukey B post hoc alapján. Az LSD post hoc kimutatta az első és az ötödik félévesek közötti szignifikáns különbséget, vagyis az ötödik félévesek szignifikánsan magasabbra értékelték a kompetenciáikat az első féléveseknél (6. sz. melléklet).

A skála faktorelemzése

Az eredeti skála itemei három dimenzióba rendeződnek: instrumentális, interperszonális és rendszerszintű kompetenciák (ld. 3. fejezet). A skála itemeit faktorelemeztem. A KMO érték 0,782, a Bartlett teszt p = 0,000 szignifikáns, vagyis megfelelő a faktorelemzéshez.

Itemek	**Faktorok**		
	Alapkomp.	**Társas komp.**	**Értelm. komp.**
Az infokommunikációs eszközök	**,613**	,166	,130
Új helyzetekhez való alkalmazkodás	**,551**	,272	
Az elvégzett munka minőségének értékelése és fenntartása	**,521**	,203	,129
A szakterület, a szakma ismerete	**,490**	,152	,134
Információs készségek	**,469**	,151	,206
A tudás alkalmazása a gyakorlatban	**,442**	,176	,168
Tanulási képesség, lépéstartás másokkal	**,418**		
Nemzetközi közegben végzett munka	**,418**	,112	
Idegen nyelven való kommunikáció.	**,406**		,124
Problémák beazonosítása, elrendezése, megoldása	**,368**		
Kutatás adott szinten	**,364**		
Önálló munkára való képesség	**,362**	,149	
Anyanyelvi kommunikáció írásban és szóban	**,349**	,123	
Elvont gondolkodás. elemzés és szintézis	**,315**		
Társas készségek		**,606**	
Csapatmunka		**,545**	,124
Projekttervezés és -menedzsment	,176	**,523**	,159
Az emberek motiválása, irányítása a közös célok felé		**,480**	,113
Esélyegyenlőség kérdésének tudatosítása		**,406**	
Új ötletek kitalálása, kreativitás	,168	**,369**	
Kritikai és önkritikai készségek	,147	**,357**	
Etikai megfontolások alapján viselkedni	,167	,151	**,562**
Társas felelősség, állampolgári tudatosság	,174	,202	**,497**
A másság és a multikulturalitás elfogadása		,200	**,464**
A témához nem értőkkel kommunikálni	,206		**,453**
A biztonság iránti elköteleződés			**,424**
Eltökéltség és kitartás a vállalt feladatokban	,126		**,381**
Időtervezés és -gazdálkodás	,115		**,243**

12. táblázat A Tuning projekt generikus kompetencia skálájának faktorelemzése

A Maximum likelihood varimax rotációt alkalmazva kaptam elfogadható faktorstruktúrát, de kihagytam az „Átgondolt döntéshozás”, „Kezdeményező szellem” és a „Környezetvédelem iránti elköteleződés” itemét, mivel több faktoron is töltődtek a megengedett határon túl. Végül három faktort kaptam, KMO érték a kihagyott itemekkel 0,79 re nőtt, a Bartlett teszt maradt p = 0,000 szignifikáns (12. táblázat).

Bár a faktorok száma megegyezik a Tuning projekt általános kompetenciák faktorszámaival, 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 három faktor esetében is megnéztem az évfolyamok közötti különbségeket, és a várakozásunknak megfelelően szignifikáns volt a különbség. Az *Alapkompetenciák* esetében a hetedik féléves hallgatók és a többi hallgató között szignifikáns volt a különbség, azaz a hetedik féléves hallgatók szignifikánsan jobbnak látták a kompetenciáikat a post hoc elemzés alapján (6. sz. melléklet). Az *Értelmiségi* kompetenciák esetében is hasonló eredményt kaptam, vagyis a hetedik féléves hallgatók szignifikánsan jobbnak látták a kompetenciáikat a post hoc elemzés szerint. Azonban szignifikáns volt a különbség az első és az ötödik féléves hallgatók között is, az ötödik féléves hallgatók szignifikánsan magasabbra értékelték az elsősöknél a kompetenciáikat. Az *Interperszonális* kompetenciák esetében nem volt szignifikáns a különbség az évfolyamok között. A skálaösszpontszám esetében is összehasonlítottam a hallgatói csoportokat, ebben az esetben is azt az eredményt kaptam, hogy a hetedik félévesek szignifikánsan jobbnak észlelik a kompetenciáikat a post hoc elemzés alapján (6. sz. melléklet).

13.1.8. Pedagógiai kompetencia percepciója

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. Mindkét skála reliabilitása jó, Cronbach £ = 0,843, illetve 0,836. Az eredmények normál eloszlásúak a Kolmogorov – Szmirnov teszt alapján (p = 0,111, illetve p = 0,067).

Megnéztem a két pedagógiai kompetenciát mérő skála kapcsolatát, és erős korrelációt találtam (r = 0,776; p < 0,000). Ha az átlagot és a szórást megnézzük (13. táblázat) a minta egészén, illetve a négy évfolyamnál, akkor látható, hogy nincs nagy eltérés a két mérőeszköz értékei között. A két skálát összevontam (Cronbach £ = 0,908), és egy közös mutatót képeztem.

Félévek száma	**Tuning Edu.**		**KKK**		**Pedagógiai komp.**	
	M	SD	M	SD	M	SD
1.	3,67	0,44	3,62	0,47	3,70	0,40
3.	3,77	0,34	3,71	0,36	3,75	0,32
5.	3,89	0,45	3,84	0,41	3,88	0,40
7.	4,11	0,40	4,20	0,37	4,18	0,35
Teljes minta	3,86	0,44	3,84	0,46	3,88	0,41

13. táblázat A Tuning projekt Pedagógiai kompetencia skála és a KKK skála átlaga és szórása évfolyamonként

A minta átlaga arra utal, hogy a hallgatók a közepesnél valamivel jobbnak ítélik meg pedagógiai kompetenciáikat. Az átlag és a szórás értékeit vizsgálva az mondható, hogy a

harmadik félévesek almintája a leghomogénebb, de a hetedik félévesek eredményei is egységesebbek, mint az első és ötödik féléveseké.

Varianciaanalízissel elemeztem a négy évfolyam közötti különbséget, és azt találtam mind a Tuning pedagógiai skálája, mind a kimeneti követelményekből kialakított KKK skála esetén, hogy a hetedik félévesek szignifikánsan magasabbra értékelték a pedagógiai kompetenciájukat a Tukey B post hoc elemzés szerint. Szignifikáns még a különbség az első és az ötödik féléves hallgatók percepciói között: az ötödik félévesek szignifikánsan magasabbra értékelték a kompetenciáikat, mint az első félévesek (6. sz. melléklet).

13.1.9. Kollektív önértékelés

A skála megbízható 0,814-es Cronbach £ értékkel. A Kolmogorov – Szmirnov teszt alapján a normalitás sérül (p=0,000). A skála KMO értéke 0,788, a Bartlett teszt p = 0,000 szignifikáns, vagyis a skála itemei alkalmasak voltak a faktorelemzésre. A Maximum likelihood elemzéssel és varimax rotációval megkaptam az eredeti faktorstruktúrát. A négy faktor, *Személyes, Nyilvános, Azonosulás és Tagsági*, értelmezése szintén megegyezik az eredetivel (ld. 10.4. fejezet).

Itemek	**Faktorok**			
	Személyes	**Nyilvános**	**Azonosulás**	**Tagsági**
Az, hogy pedagógus vagyok fontos meghatározója annak, hogy ki vagyok	**,881**	,265	,101	
Az, hogy pedagógus vagyok, sokat elmond rólam.	**,822**	,254	,153	
Az, hogy pedagógus vagyok, kevéssé befolyásolja, hogy mit tartok magamról	**,808**	,161		
Büszke vagyok arra, hogy pedagógus vagyok.	,229	**,792**	,183	,125
Jó pedagógusnak lenni.	,264	**,747**	,109	,164
Gyakran szégyellem, hogy pedagógus vagyok.	,193	**,734**	,127	,211
Pedagógusként segítenünk kell egymásnak.			**,774**	
Úgy érzem, hogy értékes tagja vagyok a pedagógusok közösségének	,183	,153	**,764**	
Nem hiszem, hogy sokat tudok adni a pedagógusok közösségének		,102	**,666**	
Mások általában nem tartják nagyra a pedagógusokat.		,100		**,800**
Mások általában tisztelik a pedagógusokat.	,115	,214	,109	**,644**
A pedagógusokat más foglalkozásúak általában vesztesnek tartják	-,127			**,623**

14. táblázat Kollektív önértékelés skála faktorai

A *Személyes* dimenzió magas átlagai azt mutatják, hogy a hallgatók pozitívan viszonyulnak a választott pályájukhoz (15. táblázat). A *Tagsági* dimenzió viszonylag magas értékeiből arra lehet következtetni, hogy a hallgatók szakmai bevonódása folyamatban van, a pedagógusok kategóriájába tartozóként látják magukat. Az *Azonosulás* dimenzió átlagainak a közepesnél kicsit magasabb értékei azt jelezhetik, hogy a hallgatók identitásában még nem központi elem a szakmai identitás. Érdekes eredményeket hozott a *Nyilvános* dimenzió elemzése, a hallgatók inkább negatívnak észlelik a szakma külső megítélését. A szórások értékei azt mutatják, hogy a hallgatók értékelései az Azonosulás dimenziójában a legeltérőbbek minden évfolyamban, és a Tagsági dimenzióban a leghasonlóbbak.

Félévek száma	Skála		Személyes		Nyilvános		Tagsági		Azonosulás	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.	3,70	0,58	4,41	0,77	3,04	0,79	3,95	0,70	3,41	1,00
3.	3,72	0,48	4,37	0,60	2,88	0,80	4,09	0,62	3,53	0,93
5.	3,79	0,42	4,61	0,56	2,80	0,69	4,20	0,45	3,53	0,70
7.	3,83	0,50	4,60	0,67	2,40	0,57	4,43	0,48	3,90	0,94
Teljes minta	3,76	0,50	4,5	0,66	2,78	0,75	4,17	0,59	3,60	0,95

15. táblázat Kollektív önértékelés skála dimenzióinak átlagai és szórásai évfolyamonként

A Személyes és Tagsági dimenzió esetében a szóráshomogenitás is sérül (Levene F = 4,37, p = 0,005, illetve 4,20, p = 0,007), ezért Welch-féle próbával is ellenőriztem az évfolyamok közötti különbségeket. A varianciaanalízis eredményei szerint szignifikáns a különbség a Nyilvános és a Tagsági dimenzió esetében. A post hoc elemzések alapján a hetedik félévesek szignifikánsan negatívabbnak észlelik a szakma külső megítélését. A Tagsági dimenzió esetében pedig azt találtuk, hogy a hetedik félévesek inkább tagjainak tartják magukat a szakmai közösségnek, mint a többi csoport (7. sz. melléklet).

13.1.10. Super-féle munkaértékek

A skála reliabilitása jó, Cronbach £ = 0,870, a Kolmogorov – Szmirnov teszt alapján a minta normál eloszlású (p = 0,072). Ha a skála átlagpontszámát nézzük, akkor a minta értéktelítettségét kapjuk meg a munka kontextusában.

Félévek száma	M	SD
1.	3,80	0,44
3.	3,76	,028
5.	3,79	0,34
7.	3,74	0,46
Teljes minta	3,77	0,38

16. táblázat A Super-féle munkaérték átlaga és szórásának eloszlása évfolyamonként

Az eredményekből az látszik, hogy az értéktelítettség a közepesnél jobb, az évfolyamok között nincsen különbség, a szórás értékei alapján a hetedik félévesek válaszai voltak a legeltérőbbek, de ötös skálán ez nem jelent nagy eltérést (16. táblázat).

	Munkaértékek	M	SD
1.	Altruizmus	12,55	2,07
2.	Önérvényesítés	12,55	1,73
3.	Társas kapcsolatok	12,48	1,89
4.	Változatosság	12,41	2,10
5.	Presztízs	12,16	1,96
6.	Kreativitás	12,16	2,17
7.	Hierarchia	11,98	2,08
8.	Függetlenség	11,92	1,85
9.	Anyagiak	11,28	2,52
10.	Esztétikum	10,86	2,69
11.	Munkateljesítmény	10,86	1,86
12.	Szellemi ösztönzés	10,61	1,94
13.	Játékosság	9,92	2,38
14.	Irányítás	9,04	2,74
15.	Humán értékek	9,01	2,21

17. táblázat A minta értékprofilja a Super-féle munkaértékek alapján

Az eredeti dimenziók alapján felállítottam a minta értékprofilját a munkaértékek összpontszámai szerint. A munkaértékek sorrendje azt mutatja, hogy a profil illeszkedik a pedagóguspálya értékeihez az Altruizmus, Társas kapcsolatok, Változatosság, Kreativitás magas értékeivel. Érdekes eredmény a Hierarchia és Függetlenség egymással nem kompatibilis értékek majdnem azonos pontszáma (17. táblázat).

A skála faktorelemzése

A KMO érték az eredeti skálán 0,725, Bartlett teszt p = 0,000 szignifikáns, tehát a skála alkalmas volt a faktorelemzésre. Az itemek kihagyásával 0,686-ra, még elfogadhatóra csökkent a KMO érték. Faktoranalízissel (Maximum likelihood, varimax rotáció) végül csak úgy kaptam értelmezhető és megfelelő faktorstruktúrát, hogy a 20 itemet kihagytam az eredeti 45-ből. Hat faktort adott az elemzés: Önmegvalósítás, Munkatársakkal való kapcsolat, Vezetés, Anyagiak, Altruizmus és Változatosság. Az így kapott struktúra (18. táblázat) viszont megfelel Csepeli faktorstruktúrájának (Budavári – Takács, 2011).

Itemek	**Faktorok**					
	Önmegval.	**Munkatárs**	**Vezetés**	**Anyagiak**	**Altruizmus**	**Változat.**
...valami újat alkothat	**,744**	,109			,101	,142
...új elképzeléseket alakíthat ki	**,643**			,140	,273	
...szabadon dönthet a saját területén	**,529**		,111			,182
...személyes életstílusa érvényesülhet	**,455**	,127				
...szellemileg izgalmas munkát végezhet	**,432**	,113	-,164	,134		,197
...megvalósítja önmagát	**,361**	,142				
...biztos lehet afelől, hogy munkájáért a többiek megbecsülik	,129	**,655**	,219	,109		,164
...jól jön ki a munkatársaival		**,604**	,112		,295	
...embernek megértő vezetője van	,139	**,556**				
...munkatársai egyben barátai is	,203	**,531**			,169	,105
...vezetője mindig helyesen dönt		**,458**				
...sok pénzt kereshet	-,167		**,948**			,103
...magas nyugdíjra számíthat		,225	**,582**	,142		
...gondtalan életet biztosíthat	,192	,178	**,452**			
...tekintélyt szerezhet munkájával	,144		**,413**	,148		
...mások munkáját is irányíthatja	,121		,188	**,872**		
.....másokat irányíthat	,175		,200	**,607**		
...az embernek konfliktusokat kell vállalnia				**,500**	,133	,122
...jót tehet mások érdekében	,138	,146			**,728**	,193
...más emberek javát szolgálhatja		,104	-,107	,124	**,633**	,110
...másokon segíthet	,162	,102	-,100		**,501**	
...olyat is csinálhat, ami más szemében fölöslegesnek tűnhet				,139	**,330**	
...változatos munkát végezhet	,279	-,121	,126			**,736**
...nem kell minduntalan ugyanazt csinálnia		,412		,255		**,676**
...sokféle dolgot csinálhat	,232		,115	,110	,191	**,453**

18. táblázat A Super-féle munkaérték skála faktorai

A dimenziók átlagaiból felállíthatjuk a mintára jellemző értékprofilt. A legmagasabb értéket a Munkatársakkal való kapcsolat munkaértéke mutatja, ezt követi az Altruizmus, Önmegvalósítás, Változatosság és a közepesnél alacsonyabb értéket kapott Vezetés. A profil megfelel a pedagóguspálya munkaértékeinek, hiszen a társas kapcsolatok, gondoljunk itt a csapatmunkára, tantestületben való munkára, fontos része a szakmának. A segítő szakmák értékprofiljának megfelelően az altruizmus is magas pontot kapott, és a munkában való kiteljesedésnek is nagy az értéke a hallgatók szemében (19. táblázat).

Félévek száma	Önmegvalósítás		Munkatársak		Vezetés		Anyagiak		Altruizmus		Változatosság	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.	4,01	0,53	4,24	0,59	2,72	1,02	3,98	0,70	4,16	0,65	3,70	0,60
3.	3,94	0,55	4,08	0,55	2,72	0,71	3,79	0,72	4,26	0,61	3,86	0,63
5.	4,12	0,57	4,35	0,53	2,45	0,82	3,63	0,82	4,26	,60	3,82	0,58
7.	3,99	0,69	4,35	0,59	2,67	1,14	3,92	0,72	4,02	0,87	3,84	0,67
Teljes minta	4,04	0,69	4,26	0,57	2,63	0,93	3,82	0,75	4,18	0,69	3,85	0,62

19. táblázat A Super-féle munkaértékek dimenzióinak átlagai és szórásai évfolyamonként

Az évfolyamok között nem találtam szignifikáns különbséget. A minimum, maximum és a szórások értékei azt mutatják, hogy a Vezetés dimenziójában születtek a legnagyobb eltérést mutató ítéletek mindegyik évfolyamban. Az Anyagiak megítélése is kevésbé volt egységes, mint a többi dimenzióé az első, harmadik és ötödik félévesek esetében, a hetedik féléveseknél az Altruizmus értékkörben született válaszok mutattak még nagyobb eltérést. A legegységesebb ítéletek az Önmegvalósítás és a Munkatársakkal való kapcsolat dimenziójában találhatók.

13.1.11. Húsz állítás teszt

A vizsgálati célom az volt, hogy a tanító szakos hallgatók önjellemzéseinek vizsgálatával feltárjam, hogy a pedagógusidentitás mennyire része az énfogalmuknak. Azt feltételezem, hogy minél előrébb tart a képzésben egy hallgató, annál hangsúlyosabban jelennek meg a szakmára vonatkozó tartalmak az önjellemző állításokban.

A vizsgálat során arra kértem a hallgatókat, hogy a *„Ki vagyok én?”* kérdésre írjanak 20 állítást magukról. A kapott válaszokat két független kódoló kódolta és sorolta tartalmi kategóriákba. Mivel az interrater reliabilitás 0,87 volt, így az adatok alkalmasnak bizonyultak a további elemzésre. A kódolást és az adatelemzést a MAXQDA 11 szoftver demo változatával végeztük.

A kategóriarendszer kialakításánál két kategóriarendszert vettem figyelembe. Oosterwegel és Oppenheimer (idézi Sallay és Münich, 1999) főbb tartalmi kategóriái:

- Fizikai szelf: a külsőre vonatkozó leírások
- Aktív szelf: szokások, rendszeresen végzett tevékenységek
- Aspirációk, szociális szerepek
- Pszichológiai szelf: képességek, preferenciák, személyiségvonások, emóciók
- Szociális szelf: olyan állítások, melyek direkt vagy indirekt módón tartalmaznak a másikra való utalást
- Reflektív szelf: mások reakciói a szelfre, másoktól kapott értékek és attitűdök

A tartalmi kategóriák kialakításánál másik támpontom a Cousnins-féle felosztás volt (idézi Kanawaga és mtsai, 2001):

- Fizikai kategória: fizikai, külső jellemzők
- Társas kategória: társas struktúrákban betöltött szerepek
- Attributív kategória: a viselkedés specifikus jellemzői, attitűdök, értékek, szükségletek
- Globális kategória: az emberi létre vonatkozó utalások

Eredmények

Összesen 3834 állítást kódoltunk. 199 fő átlagban 18,9 állítást írt (szórás: 2,58), vagyis a kitöltési hajlandóság magas volt. Az évfolyamokkal együtt nőtt a válaszok aránya, míg az első féléves hallgatók 17,85 állítást írtak, a hetedik félévesek, 19,56-ot. ANOVA alapján $p < 0,04$ szinten szignifikáns a különbség (8. sz. melléklet).

Szakmai identitás és főiskolai integráció

Mivel a fő célom a szakmai identitás tettenérése volt a spontán hallgatói válaszokban, először kialakítottam a *Szakmai identitás* tartalmi kategóriáját. Emellett még a hallgatói szocializációhoz kapcsolódó *Főiskolai integráció* kategóriáját is létrehoztam azért, hogy látható legyen, hogy a főiskolához fűződő kapcsolat mennyire énközeli, ami a feltételezés szerint erősíti a szakmai identitás kialakulását. Ezekbe a kategóriákba kerülő mondatok kettőskódolása mellett döntöttünk, így biztosítva a további tartalomelemzés lehetőségét. Ez azt jelenti, hogy minden mondatot, amelyik a Szakmai identitás vagy Főiskolai integráció kategóriájába került, egyéb, lentebb részletezett tartalmi kategóriák valamelyikébe is besoroltuk. A *Szakmai identitás* kategóriájába azok az állítások kerültek, amelyek a pedagógus pályával, tanítással kapcsolatos attitűdöket, aspirációkat, énre vonatkozó leírásokat tartalmaznak, pl.: szeretnék gyerekekkel foglalkozni, jó tanító szeretnék lenni, a tanítás iránt elkötelezett vagyok, tanító leszek, stb. A Főiskolai integráció kategóriába olyan kifejezések kerültek, mint pl.: főiskolai hallgató vagyok, főiskolára járok, szeretem a főiskolát, jól kijövök a csoporttársaimmal, stb. Az előzetes várakozásaimmal szemben nincs kapcsolat a két kategória között, a korreláció nem volt szignifikáns, vagyis nem feltétlenül ugyanazok a hallgatók jellemezték magukat pedagógusként és hallgatóként is.

A gyakorisági táblázatból leolvasható, hogy a pedagógus identitás elemei gyakrabban jelentek meg az évfolyamoknál, mint a főiskolai integráció elemei (20. táblázat). A Szakmai identitás kategóriájának gyakoriságai az elvárásoknak megfelelően évfolyamonként nőnek. A főiskolai integráció nem mutat növekedési tendenciát, arányaiban hasonló a gyakoriságuk mindegyik csoportban.

Félévek száma	Szakmai identitás	Főiskolai integráció
1.	34	26
3.	32	36
5.	56	31
7.	71	28
Teljes minta	193	121

20. táblázat A Szakmai identitás és Főiskolai integráció kategóriáinak gyakoriságai évfolyamonként

Az évfolyamok közötti különbségeket varianciaanalízissel elemeztem. A várakozásnak megfelelően szignifikáns volt a különbség a hallgatói csoportok között. A post hoc elemzés szerint a hetedik féléveseknek szignifikánsan több szakmai identitás kategóriájába tartozó állításuk volt, mint a harmadik és első féléveseknek. Nem volt szignifikáns különbség a Főiskolai integráció kategóriájának gyakoriságában a négy csoport között (8. sz. melléklet). Ezekből az eredményekből kirajzolódik a szakmai identitás kialakulásának folyamata, viszont a főiskolai lét, mint énközeli kategória, viszonylag állandó gyakoriságú az évfolyamokban, nem látható jele a változásnak.

Az állítások tartalomelemzése

6 fő tartalmi kategóriát alakítottunk ki, és az alkategóriákkal együtt összesen 24 tartalmi kategóriát használtunk (9. sz. melléklet). Ezek a tartalmi kategóriák egybecsengenek a szakirodalomban bemutatott kategóriarendszerekkel.

- A *Fizikai szelf* tartalmi kategóriába a külső megjelenésre, életkorra, fizikai állapotra vonatkozó állítások tartoznak, pl.: magas, vékony, barna szemű, sportos alkat, fáradt, fiatal, 19 éves.
- A *Pszichológiai szelf* kategóriájába azok az állítások kerültek, melyek egy-egy személyiségvonást, képességet, érzelmi állapotot írnak le, pl.: makacs, eltökélt, kitartó, okos, kreatív, boldog, szorongó.
- A *Szociális szelf* kategória a társas világ különböző aspektusait leíró állításokat foglalja magába. Ide tartoznak a társas szerepekre, státuszokra, a családi és baráti kapcsolatokra, a társas kompetenciára vonatkozó állítások, illetve a szociális identitás alapját képező kategóriatagságok (nem, származás, foglalkozás, vallás), pl.: barát, feleség, zenész, van egy keresztlányom, sok barátom van, szüleimmel lakom, kollégista, magyar, keresztény, nő).
- Az elemzés során létrehoztuk az *Értékelő kifejezések* tartalmi kategóriát, amelybe olyan állítások kerültek, amelyek minősítik valamilyen szempontból leírt jellemzőt, az egyén pozitív vagy negatív viszonyulását fejezik ki, pl.: túl érzékeny, nem mindig vagyok elég határozott, jól tudok csapatban dolgozni, nehezen megy a nyelvtanulás, könnyen barátkozom, utálom, hogy aggódó típus vagyok, kritikai készségem elég nagy.
- A *Specifikus jellemzők* tartalmi kategóriájába a szokások, rendszerességgel végzett tevékenységek, célok, vágyak, preferenciák, értékek, attitűdök és két esetben egy-egy elért eredmény került, pl.: sokat sportolok, biciklivel járok a főiskolára, le szeretnék fogyni, szeretek olvasni, fontosnak tartom a környezetvédelmet, megszereztem a jogosítványt.
- A *Perifférikus jellemzők* közé azokat az állításokat soroltuk, amelyek nem tárják fel, vagy mások szemszögéből láttatják a szelfre irányuló attitűdöket, pl.: sokan mosolygósnak tartanak, sok barna ruhám van, van egy cicám, unom ezt az órát, nem tudok húsz állítást írni magamról, sikerült húsz állítást írnom magamról.

Félévek száma	N	Kategóriatagság
1.	47	45
3.	51	38
5.	53	34
7.	48	34
Teljes minta	199	151

21. táblázat A kategóriatagság gyakoriságai évfolyamonként

Megnéztem a hallgatók kategóriatagságának gyakoriságát, a szakmai identitás és a főiskolai integráció kategóriája nélkül. A gyakoriságokat elemezve (21. táblázat, illetve részletesen 9. sz. melléklet) az látható, hogy a tanítójelöltek kevesebb kuhni értelemben vett konszenzusos állítást írtak (Kuhn és McPharland, 1954), vagyis nem jellemzők a mindenki számára pontosan beazonosítható csoporttagságok, mint pl.: férfi, magyar, katolikus. Az állítások nagy része olyan személyiségjegyet takar, amely az egyént megkülönbözteti a társas közegtől, egyedivé teszi. Az alkategóriák gyakoriságai alapján a pszichológiai vonások (969 állítás), preferenciák (880 állítás) és a társas vonások (672 állítás) kategóriáiba tartozó állításokat írtak leginkább a hallgatók. Bár ez a három alkategória különböző főkategóriákhoz tartozik, mégis az mondható el róluk, hogy az állítások individuumként, nem pedig csoporttagokként írják le a vizsgálati személyeket. Összehasonlítva más, nemzetközi vizsgálat eredményével, feltűnik, hogy nem csak a konszenzusos jellemzők gyakorisága alacsony, hanem az ún. oceánikus kifejezések használata, mint ember, polgár, lény, stb. teljesen hiányzik (Dissanayake és McConatha, 2013, Aypay és Aypay, 2011, Kanawaga és mtsai, 2001, Rhee és mtsai, 1995).

Varianciaanalízis segítségével néztem meg az évfolyamok közötti különbséget. A fő tartalmi kategóriák esetében csak kisebb különbségeket találtam. Az *Értékelő kifejezések* kategória esetében a hetedik félévesek szignifikánsan több állítást írtak, mint a harmadik és első félévesek a post hoc elemzés szerint (8. sz. melléklet).

13.1.12. Szóasszociációs vizsgálat

Az asszociációs vizsgálattal az volt a célom, hogy indirekt módon feltárjam a tanító szakos hallgatók szociális reprezentációit a jövendő szakmájukról, illetve a főiskolai integrációjukról. Azt vártam, hogy az asszociációikban megragadhatom a szakmai énjüket is, vagyis az asszociációikban találok a tanító pályával kapcsolatos, arra utaló fogalmakat.

A vizsgálat során a hallgatóknak három, a szakmával kapcsolatos szóra kellett külön-külön asszociálniuk. A szavak, amelyre asszociálni kellett a *Gyerek*, *Iskolám*, *Tanítás* szavak voltak. Egy-egy szóra hat asszociációt kértem. Az instrukcióban felhívtam a figyelmet arra, hogy az először, spontán módon eszükbe jutó szavakat írják le. Az asszociációikat a továbbiakban jelentésük alapján értékelni (pozitív, negatív vagy semleges érték) kellett. A szavakat gyakoriságuk és rangjuk alapján a reprezentációs vizsgálatoknak megfelelően elemeztem. A gyakoriság azt mutatja, hogy a szót a mintából hányan írták, míg a rang mutatója arra vonatkozik, hogy az adott szó az asszociációk sorában átlagosan hányadik.

A szociális reprezentációk vizsgálatának két legfontosabb mutatója a rang és a gyakoriság, ezek együttes kezelése a központi mag elkülönítésének egyik legmegfelelőbb módszere. Azok a kifejezések alkotják a központi magot, amelyek rangja alacsony, gyakorisága pedig magas

(Vergčs idézi Orosz, 2008). A szakirodalomban nincs konszenzus abban, hogy milyen rang, illetve gyakoriság mellett kerül be egy elem a központi magba, de ha a vizsgálati személyek legalább 17%-ánál megjelenik az adott fogalom, illetve a közepesnél alacsonyabb a rangátlaga, akkor valószínűsíthető, hogy a központi magba tartozik (Orosz, 2008). A központi mag vizsgálatakor fontos megnézni, hogy mekkora a mintában a konszenzus az adott fogalomról. Ennek mutatója a változatosság (diverzitás), amely azt mutatja meg, hogy az összes válaszban milyen arányban vannak jelen az eltérő szavak, illetve mekkora az átfedés. Minél nagyobb ez a szám, annál nagyobb a változatosság, vagyis annál kisebb a csoportban vizsgált reprezentáció konszenzusa (Orosz, 2008). Az átfedés megállapításakor a toldalékos szóalakot akkor tekintettük eltérő alaknak, ha a toldaléknak jelentésmódosító szerepe van, pl.: barát – barátságos, de a barátságos – barátságosság esetében ugyanannak az elemnek számoltuk mindkét szóalakot.

A reprezentációs elemzés mellett a hívószavakra adott válaszokat tartalomelemeztük. A kódolás során a tartalmi besorolást segítette a szavakhoz tartozó értékítélet, amelyeket a hallgatók a válaszaikhoz kapcsoltak. A kódolást két független kódoló végezte. Az interrater reliabilitás gyerek szó esetében 0,88, az iskolám szó esetében: 0,92 és a tanítás szó esetében 0,85 volt, így az adatok alkalmasak a további elemzésre.

A *Gyerek* szóra adott asszociációk elemzése

A kódolás során összesen 1182 kifejezést soroltunk tartalmi kategóriába. A felsőbbévesek esetében teljes volt a válaszadás, vagyis minden ötödik és hetedik féléves hallgató írt hat asszociációt. Az első és harmadik féléveseknél a kitöltési hajlandóság valamivel alacsonyabb volt. A válaszok többsége (74,1%, 876) pozitív tartalmú, 17,1%-a (203) negatív és 8,8%-a (103) pedig semleges. A táblázatból az is kiolvasható, hogy a félévek számával együtt növekszik a pozitív tartalmú fogalmak aránya (22. táblázat)

Félévek száma	Pozitív	Negatív	Semleges	Összes
1.	186	48	38	272
3.	224	57	23	304
5.	241	44	33	318
7.	225	54	9	288
Összesen	876	203	103	1182

22. táblázat A Gyerek szóra adott asszociációk évfolyamonkénti és érték szerinti gyakorisága félévek száma szerint

Az évfolyamok közötti eltérést varianciaanalízissel ellenőriztem. Ez alapján szignifikáns különbséget találtunk a pozitív, semleges és az összes állítás tekintetében. A Tukey B post hoc elemzés (10. sz. melléklet) azt mutatja, hogy a pozitív értéktartalmú fogalmak esetében a hetedik és ötödik félévesek szignifikánsan többet írtak, mint az első félévesek. A semleges értéktartalmú szavaknál az első félévesek szignifikánsan többet írtak, mint a harmadik és hetedik félévesek, de szignifikáns a különbség a hetedik és az ötödik féléves hallgatók között, vagyis a hetedik féléves hallgatók szignifikánsan kevesebb semleges tartalmú kifejezést írtak, mint az első és az ötödik félévesek. Az állítások gyakoriságát összességében nézve az mondható, hogy az ötödik és hetedik félévesek arányaiban szignifikánsan több szót asszociáltak, mint az első félévesek. A harmadik féléves hallgatók esetében ez különbség nem szignifikáns.

Az asszociációk leggyakoribb kifejezése az „Őszinte” volt, gyakorisága 73, rangátlaga: 2,79. Második leggyakoribb szó a „Vidám” (52; 2,23), ezt követte a „Kíváncsi” (51; 2,27). A gyakoriságot és a rangátlagot tekintve a központi mag része még az „Aranyos” (48; 2,29), „Játékos” (40; 2,86) és a „Játék” (36; 2,68). A periféria leggyakoribb szavai „Szeretet” (24; 3,54), „Rossz” (24; 3,58), „Érdeklődő” (23; 3,60), „Kicsi” (21; 3,28) és „Kreatív (20; 3,20) (12. ábra). A reprezentáció központi része a gyermeki őszinteség köré szerveződik, ehhez kapcsolódnak olyan sztereotip vonások, mint pl.: az aranyos, vidám, játékos. Összesen 1182 választ kaptam, a mintában az adott válaszok közötti átfedés miatt az eltérő szavak száma 287, így a változatossági mutató 0,24, ami arra utal, hogy a mintában nagy a konszenzus a gyermek reprezentációjának tekintetében.

12. ábra A „Gyerek” szó szociális reprezentációja

Évfolyamonként elemezve a reprezentációkat, nem található nagy különbség. Az elsőévesek esetében a központi magot az „Őszinte” (17; 2,64), „Aranyos” (15; 2,10), „Kíváncsi” (15; 2,23) és „Vidám” (14; 2,16), „Kicsi” (9; 2,98) szavak alkotják. A „Játékos” (10; 3,13) a rangátlag miatt a perifériás elemek közé került, de szintén a periféria része a „Hisztis” (11; 4,27) és az „Eleven” (8; 3,99) jelző. A harmadik féléves hallgatóknál a központi maghoz az „Őszinte” (22; 2,12), „Vidám” (14; 2,21), „Aranyos” (12; 2,26), „Kíváncsi” (11; 2,12) asszociációk mellett még az „Eleven” (15; 2,98) szó tartozik. A periféria leggyakoribb elemei a „Rossz” (11; 4,36), „Hangos” (10; 3), „Felelősség” (10; 3,66), „Érdeklődő” (10; 3,82) és a „Kicsi” (8; 3,45) szó. Az ötödik féléves hallgatók reprezentációinak központi magját az „Őszinte” (20; 2,62), „Kíváncsi” (15; 2,27), „Vidám” (12; 2,25), „Aranyos” (11; 2,38), „Játékos” (11; 2,96), „Játék” (10; 2,27) asszociációk alkotják. Az „Eleven” (12; 3,78), „Beszédes” (10; 3,5), „Kreatív” (9; 3,24) szavak a leggyakoribb elemei a perifériának. A hetedik féléves hallgatók esetében az „Őszinte” (14; 2,98), „Vidám” (12; 2,3), „Aranyos” (10; 2,42), „Kíváncsi” (10; 2,46), „Játék” (10; 2,46) és a „Játékos” (8; 2,85) kifejezések tartoznak a központi magba. A periféria leggyakoribb elemei: „Szeretet” (17; 3,5), „Gondoskodás” (16; 3,18), „Rossz” (16; 3,25), „Felelősség” (11; 3,72). A központi mag évfolyamonkénti vizsgálata konszenzusról tanúskodik, a perifériás elemek mutatnak nagyobb eltérést. A perifériás elemek között jelennek meg a gyermekek aktivitására vonatkozó, valamint a negatívabban megítélt asszociációk. Érdekes eredmény a hetedik félévesek esetében a gyermekkel való törődés szavainak hangsúlyosabb megjelenése.

A *Gyerek* szóra adott asszociációk tartalomelemzése

Az 1182 elemet 4 fő kategóriába soroltuk: *Személyiségjellemzők, Dinamizmus, Fizikai jellemzők, Nevelés*. A kifejezések alkategóriákba sorolásánál figyelembe vettük a hallgatók egy-egy szóhoz tartozó értékmegjelölését, így a hiszékeny szó például a Tisztaság kategóriába került a Negatívumok helyett, mivel meglepetésre a 11 válaszból 9 pozitív, 2 semleges és nincs negatív értelmezése a szónak.

A *Személyiségjellemzők* kategóriájába azok a szavak kerültek, amelyek a gyermeket valamilyen tulajdonsága vagy képessége alapján jellemzi. Ennek a fő kategóriának 8 alkategóriáját alakítottuk ki:

- *Pszichológiai vonások*, pl.: ügyes, bátor, fantáziadús,
- *Társas személyiségvonások*, pl.: barátságos, segítőkész, hálás,
- *Jókedv*, pl.: vidám, jókedvű, felszabadult,
- *Tisztaság*, pl.: ártatlan, naiv, őszinte,
- *Törékenység*, pl.: törékeny, sebezhető, kiszolgáltatott,
- *Akaraterő*, pl.: akaratos, hisztis, makacs,
- *Értelmi képességek és tanulás*, pl.: okos, szivacsagyú, tanulékony,
- *Negatívumok*, pl.: rendetlen, rossz, sunyi.

A *Dinamizmus* tartalmi kategóriáiba azok a szavak kerültek, amelyek a gyermek mozgékonyságát, szokásos tevékenységeit és a gyermeki léttel járó hangosságot írják le. A zaj alkategóriába került szavak között nincs pozitív tartalmú, többnyire negatívnak írták le a hallgatók (22 zajra utaló szóból 18 negatív 4 semleges, pozitív nincs).

- *Aktivitás*, pl.: aktív, mozgékony, izgő-mozgó,
- *Tevékenységek*, pl.: szaladgálás, játszik, fecseg
- *Zaj*, pl.: zaj, ricsaj, hangos

A *Fizikális jellemzők* kategóriájába azok a szavak kerültek, amelyek a gyermek külsejét vagy fizikai állapotát írják le. Ezen a kategórián belül nem tartottuk szükségesnek az alkategóriák kialakítását az alacsony szógyakoriságok miatt. A leggyakoribb válasz a kicsi volt (21), de ebbe a kategóriába került a szép, bájos, alacsony, maszatos, beteg szó is.

A *Nevelés* kategória kifejezéseiben az a közös, hogy direkt vagy indirekt módon jelen van a felnőtt látószöge is az asszociációkban. Hat alkategóriát alakítottunk ki:

- *Nevelés és gondozás* alkategóriába azok a válaszok kerültek, amelyek vagy valamilyen szempontból a gyermekekkel való foglalkozást írják le, pl.: nevelés, gondozás, fejlesztés, oktatás, irányítás.
- A *Pozitív fogalmak és érzelmek* alkategóriája azoknak a kifejezéseknek a gyűjtőhelye, amelyek a gyermek jelentőségét, jelentését ragadják meg, illetve ide soroltuk azokat a pozitív érzelmeket, amelyek a gyermekkel kapcsolatban felidéződtek a válaszadókban, pl.: csoda, remény, cél, lehetőség, boldogság, szeretet.
- Az *Intézmény* alkategória a nevelési és oktatási intézményekre utaló asszociációkat tartalmazzák, pl.: bölcsőde, óvoda, iskola.

- A *Család* alkategóriájába a család fogalmával, családtagokkal kapcsolatos válaszok kerültek, pl.: család, testvér, keresztfiú, szeretnék én is.
- A *Problémák* alkategóriája a gyermekek oktatásával, nevelésével járó nehézségekre, gondokra utaló kifejezéseket foglalja magába, pl.: pénz hiánya, konfliktusok, gond, következetlenség, generációs problémák.
- A *Kompetenciák* alkategóriájába azokat az asszociációkat soroltuk, amelyek a gyermekneveléshez szükséges képességeket írják le, pl.: türelem, tolerancia, felelősség, tudatosság, odafigyelés.

A négy fő kategória mellett létrehoztunk egy *Egyéb* kategóriát azoknak a válaszoknak a számára, amelyeket nem tudunk értelmezni és/vagy egyik kategóriába sem illettek be, pl.: megdöbbentő, váratlan, tükör, tekintet, hang

A kategóriák gyakoriságát tekintve (ld. 23. táblázat) látható, hogy az 1182 válasz nagy része a gyermek személyiségjellemzőit írja le, gyakoriság szempontjából második a *Nevelés* kategóriája, utána a *Dinamizmus* és végül a *Fizikai* jellemzők kategóriái következnek. A táblázatban az is látható, hogy a hetedik féléves hallgatók csoportjában magasabb a *Nevelés* kategóriájának gyakorisága és alacsonyabb a *Személyiségjellemzők* gyakorisága.

Félévek száma	Szem. jellemzők	Dinamizmus	Fizikai jell.	Nevelés	Egyéb
1.	210	26	8	28	1
3.	197	41	16	47	4
5.	217	61	7	30	3
7.	124	40	3	118	1
Teljes minta	748	168	34	223	9

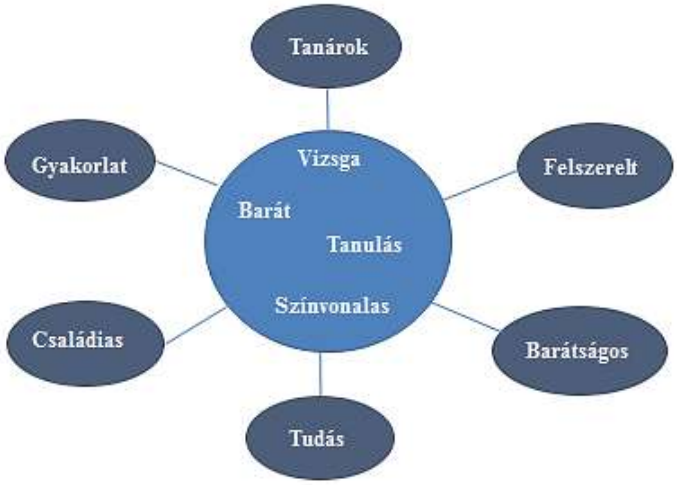
23. táblázat A Gyerek szóra adott asszociációk fő tartalmi kategóriáinak gyakoriságai a félévek száma szerint

A varianciaanalízis eredményei szerint (10. sz. melléklet) szignifikáns különbség van a *Személyiségjellemzők* kategóriájában a hetedik félévesek és a többiek között, azaz a hetedik félévesek szignifikánsan kevesebb gyermekre jellemző tulajdonságot, jelzőt írtak. Szignifikáns a különbség az első és az ötödik évfolyamosok között a *Dinamizmus* kategóriában: az ötödik félévesek több olyan szót asszociáltak, amelyek a gyerek aktivitásához, dinamizmusához kapcsolódnak, mint az első félévesek. A hetedik évfolyamosok szignifikánsan több olyan asszociációt adtak, amelyek a *Nevelés* kategóriájába tartoznak, mint az alsóbb évfolyamosok. Az eredmények azt mutatják, hogy az elsőévesek a gyerek szóra inkább tulajdonságokat asszociáltak, kevésbé differenciált a gyermekről alkotott képük, tudásuk még laikus, leginkább élményekből, korábbi tapasztalatokból táplálkoznak a válaszaik. A hetedik féléves hallgatók asszociációi több olyan jelentésű kifejezéseket takar, amely a jövendő pályájukkal is kapcsolatban áll. A tanulmányok előrehaladtával a hallgatók válaszai egyre inkább tükrözik szakmaiságuk alakulását.

Az *Iskolám* szóra adott asszociációk

Az *Iskolám* hívószó esetében 1183 választ elemeztünk. A válaszok 61,7 %-a (730) pozitív tartalmú, 28,7%-a (340) negatív és 9,6%-a (113) semleges értékű a hallgatók besorolása szerint (ld. táblázat). A vizsgálati személyek átlagosan 5,93 választ adtak. Az értékítéletek és a válaszadási hajlandóság nem különbözött szignifikánsan évfolyamonként.

A leggyakoribb válasz a „Tanulás” volt, gyakorisága 65, rangátlaga 2,8. Gyakoriságban a következő a „Barát” szó volt (53; 2,82), majd a „Vizsga” (42; 2,9), „Színvonalas” (35; 2,88), „Tanárok” (34; 3,23) következett (13. ábra). A rangátlag miatt a „Tanárok” szó nem tekinthető a központi mag részének. A periféria leggyakoribb elemei a „Gyakorlat” (26; 4), „Családias légkör” (22; 3,27), „Tudás” (22; 3,95), „Barátságos” (21; 3,3), „Felszerelt” (21; 3,6). A központi mag a tanulás fogalma köré szerveződik, ehhez kapcsolódik a képzés színvonala, a társas közeg. Az épületre utaló válaszok csak perifériküs elemként jelennek meg. Az 1183 válaszból 384 tekinthető eltérőnek, így a változatossági mutató 0,324, ami arra utal, hogy viszonylag nagy a konszenzus a témában, bár nem akkora, mint a *Gyerek* hívószó esetében, ezt a rangátlagok is jelzik.



13. ábra Az „Iskolám” szó szociális reprezentációja

A reprezentációk évfolyamonkénti összehasonlítása szintén arra utal, hogy a mintára kisebb konszenzus jellemző. Az első féléves hallgatók reprezentációinak központi magját a „Tanulás” (12; 2,7), „Barát” (10; 2,88), „Színvonalas” (9; 2,58), „Családias” (9; 2,9) és a „Vizsga” (7; 2,9) szó alkotja. A periféria leggyakoribb asszociációi közé a „Társaság” (12; 3,68), „Felszerelt” (10; 3,04); „Hangulatos” (10; 3,26) és a „Nagy” (9; 3,12) kifejezések tartoznak. A harmadik féléves hallgatók esetében a központi magba kevesebb elem tartozik: „Tanulás” (25; 2,72), „Vizsga” (15; 2,40) és a „Színvonalas” (10; 2,8). A periféria leggyakoribb asszociációi a „Barát” (10; 3,36), „Felszerelt” (10; 4,16), „Kicsi” (9; 3,89) és a „Szép” (8; 3,42) kifejezések. Az ötödik féléves hallgatók reprezentációinak központi magja a „Barát” (20; 2,48), „Tanulás” (12; 2,81), „Tanárok” (11; 2,94), „Lehetőség” (10; 2,88) és „Vizsga” (9; 2,86) szavakból áll. A leggyakoribb perifériküs elemek a „Barátságos” (15; 4,16), „Gyakorlat” (4,27), „Tudás” (12; 4,05), „Fárasztó” (11; 3,24) és „Családias” (10; 3,4) asszociációk. Az utolsó féléves hallgatók esetében a „Tanárok” (21; 2,8), „Tanulás” (16; 2,95), „Barát” (13; 2,48) és „Színvonalas” (10; 2,86) asszociációk alkotják a központi magot. A perifériküs elemek közé a „Gyakorlat” (13; 3,73), „Vizsga” (11; 3,44), „Támogatás” (11; 3,86), „Diploma” (11; 4,22) és „Tudás” (10; 3,85) szavak tartoznak. Összességében az látható, hogy a központi mag legmeghatározóbb eleme a „Tanulás” szó minden évfolyam esetében, de három évfolyamnál a „Barát” és a „Vizsga” is központi része a reprezentációnak.

A perifériához tartozó elemek változatos képet mutatnak. Az alsóbb két évfolyam asszociációi főként az iskola épületére vonatkoznak, míg a felsőbbévesek esetében a szociális közeg és a képzés jellemzői kerültek előtérbe. A hetedik féléves hallgatók reprezentációi annyiban is eltérnek a többiekétől, hogy a központ mag legmeghatározóbb eleme a „Tanárok" szó, illetve a perifériкus elemek között csak náluk jelenik meg a „Diploma" asszociáció.

Az *Iskolám* szóra adott asszociációk tartalomelemzése

Az 1183 elemet 4 fő tartalmi kategóriába soroltuk: *Képzés*, *Társas környezet*, *Épület* és *Hallgató*.

A *Képzés* tartalmi kategóriájába azok a válaszok kerültek, amelyek a főiskolán folyó képzés színvonalát, az oktatás valamilyen jellemzőjét, a képzés eredményét írják le. 6 alkategóriát alakítottunk ki:

- Az *oktatás* alkategóriába kerültek a főiskolán folyó oktatási folyamathoz szorosan kapcsolódó kifejezések, pl.: előadás, kiselőadás, vizsga, beadandók, gyakorlat.
- A *képzés eredménye* alkategória azokat az asszociációkat tartalmazza, amelyek a képzés kimenetének tekinthetők, pl.: tudás, szakmai felkészültség, diploma, munkalehetőség, tapasztalat.
- Az *oktatásszervezés* alkategóriába soroltuk azokat a kifejezéseket, amelyek a főiskolai ügyintézésre, az órák szervezésére utalnak, pl.: Tanulmányi Osztály, hosszú ügyintézés, bürokrácia, sok várakozás, sok lyukasóra.
- A *színvonal* alkategória azokat a válaszokat foglalja magában, amelyek a képzés minőségére utalnak, pl.: magas színvonalú, színvonalas, magas elvárások, minőségi oktatás, magas szintű.
- A *negatív jellemzők* alkategóriájába soroltuk a képzés hiányosságaira, problémáira utaló válaszokat, pl.: unalmas, elavult, kivételező, igazságtalan, tanárközpontú, nem gyakorlatias.
- A *pozitívumok* alkategóriájába kerültek azok az asszociációk, amelyek a képzés előnyeit, értékeit, pozitív jellemzőit írják le, pl.: hitelesség, fejlesztő, hasznos, változatos, sokszínűség.

A *Társas környezet* tartalmi kategóriába azok a válaszok tartoznak, amelyek a főiskolai társas élet szereplőire, interakcióikra, közös tevékenységeikre vonatkoznak. Itt is hat alkategóriát képeztünk:

- A *hallgatók* alkategória minden olyan választ magába foglal, amely a többi hallgatóra vonatkozik, pl.: csoporttársak, diákok, hallgatók, barátok.
- Az *oktatók* alkategória értelemszerűen a tanárokra utaló szavakat és kifejezéseket tartalmazza, pl.: oktatók, tanárok, tanári kar. Ide soroltuk a jelzős szerkezeteket is, pl.: jó tanárok, fiatal tanárok, kompetens tanárok. A hallgatók nem nevesítettek senkit, de a dékán, dékán úr válasz négyszer is előfordult.
- A *közösség* alkategóriát azok az asszociációk alkotják, amelyek a csoportérzésre, az összetartozásra vonatkoznak, pl.: jó közösség, remek társaság, összetartó csoport.

- A *támogatás* alkategóriájába a segítségnyújtásra, egymás támogatására vonatkozó kifejezések kerültek, pl.: segítségnyújtás, segítés, egymás támogatása, törődünk egymással.
- A *légkör* alkategóriája a főiskolán uralkodó társas légkört jelenti, nem az épületét. Ebbe az alkategóriába soroltuk, pl.: remek hangulat, felhőtlen hangulat, bizalmas légkör kifejezéseket.
- A *programok* alkategória olyan eseményekre, közös tevékenységekre utaló szavakat foglalja magába, amelyek a főiskolához kapcsolódnak, pl.: főiskolai buli, közös beszélgetések, együtttanulás, közös kávézások.

Az *Épület* kategóriába a fizikális közeg szavai tartoznak, vagyis az épület jellemzői, az épület részei, de ide tartoznak a főiskola elhelyezkedésére utaló kifejezések is. A 4 alkategóriája a következő:

- A *részek* alkategória tartalmazza az épület egyes részeinek a megnevezését, pl.: büfé, könyvtár, menza, rózsakert, termek.
- A *jellemzők* alkategória foglalja magába az épület egy-egy jellegzetességét leíró válaszokat, pl.: kicsi, nagy, jól felszerelt, szép, rendezett, tiszta, sárga.
- A *hangulat* alkategóriába az épület atmoszférájára utaló válaszok tartoznak, pl.: hangulatos, otthonos épület, kellemes környezet.
- A *távolság* alkategóriába tartozó kifejezések a főiskola megközelíthetőségére, elhelyezkedésére utalnak, pl.: közel van, távol van, ingázás, buszozás.

A *Hallgató* kategória elemei a hallgató viszonylatából asszociál vagy a képzésre, vagy a főiskolai életre. 6 alkategóriát alakítottunk ki:

- A *problémák* alkategóriájába a tanulással kapcsolatos nehézségek kerültek, pl.: túl sok tanulás, nehéz vizsgák, éjszakázás, kevés idő, megterhelő.
- A *kompetenciák* alkategóriája a tanuláshoz, teljesítéshez szükséges képességeket, tartalmazza, pl.: intelligencia, kitartás, erőfeszítés, problémamegoldás, türelem.
- A *tevékenységek* alkategória asszociációi a tanulási tevékenységre vonatkoznak, pl.: tanulás, tervezetírás, felkészülés, beadandó írása, szakdolgozatírás.
- A *pozitív érzelmek* alkategória a főiskolához való érzelmi kapcsolódást jelentő szavakat foglalja magába, pl.: szeretem, szeretek ide járni, öröm, boldogság.
- A *negatív érzelmek* alkategória a főiskolai léthez fűződő negatív érzelmi állapotokat leíró asszociációkat tartalmazza, pl.: idegesség, szorongás, szomorúság, stressz, félelem.
- A *kikapcsolódás* alkategóriájába az egyéni szabadidős tevékenységekre utaló válaszok kerültek, pl.: alvás, pihenés, sportolás, zenélés, éneklés.

A gyakoriságokat tartalmazó táblázat (24. táblázat) alapján elmondható, hogy a *Képzés* tartalmi kategória tartalmazza a legtöbb asszociációt, ezt követi a *Társas környezet*, a *Hallgató* és végül az *Épület* kategóriája. Ez az eredmény összhangban van a szociális reprezentációval, hiszen az *Iskolám* reprezentációjának a fő elemei a tanulás és a társas közeg fogalmai. Az alkategóriák gyakorisági táblázatai a 11. sz. mellékletben találhatók.

Félévek száma	Képzés	Társas körny.	Épület	Hallgató
1.	113	63	51	51
3.	118	93	47	45
5.	132	76	40	68
7.	119	86	27	54
Teljes minta	482	318	165	218

24. táblázat Az Iskolám szóra adott asszociációk tartalmi kategóriáinak gyakoriságai félévek száma szerint

A fő tartalmi kategóriák esetében nem találtam szignifikáns különbséget az évfolyamok között. Azonban, ha az alkategóriákat nézzük, szignifikáns a különbség az *oktatók,* a *közösség*, a *légkör* és a *negatív érzelmek* alkategóriájában a varianciaanalízis szerint (11. sz. melléklet). A post hoc tesztből az olvasható ki, hogy a hetedik félévesek szignifikánsan többször asszociáltak az oktatókra, mint a többiek, a harmadik félévesek szignifikánsan többször adtak a közösségre utaló válaszokat, mint az ötödik félévesek, és többször asszociáltak a pozitív légkörre, mint a hetedik félévesek. Az ötödik félévesek szignifikánsan több negatív érzelmi állapotra utaló választ adtak, mint a többiek. Ezek az eredmények halványan utalhatnak a főiskolai szocializáció ívére, hiszen másodévre megerősödő csoporthoz tartozás érzése érhető tetten a harmadik féléveseknél, míg az ötödik félévesek már túl vannak vagy éppen várnak a legnehezebb vizsgáikra, ezért jelenik meg náluk fokozottabban a szorongás. Az, hogy a hetedik félévesek gyakrabban asszociáltak a tanárokra, a kialakuló szakmai identitásuk egyik kis jelzőjeként értelmezhető.

A *Tanítás* szóra adott asszociációk

Összesen 1176 választ kaptam a *tanítás* hívószóra. A válaszok 65, 98%-a (776) pozitív, 19,08% (224) negatív és 14,96%-a (176) semleges értékítéletet kapott. A válaszgyakoriságok és az értékítélet területén az évfolyamok között nem volt szignifikáns a különbség.

A válaszok közül a „Felelősség” szó volt a leggyakoribb, 49 hallgató asszociált rá, rangátlaga: 2,59. A „Gyerek” (42; 3,16), „Tudásátadás” (38; 3,32), „Kreativitás” (36; 3,30), „Elhivatottság” (34; 4,23) szavak a gyakoriságuk alapján a központi maghoz tartoznának, de a rangátlaguk miatt a periféria leggyakoribb elemei közé kell sorolnunk (14. ábra). A központi maghoz tartozik még a „Kihívás” (35; 2,77) és a „Felkészülés” (34; 2,88) szó is. A periféria leggyakoribb elemei közé tartozik még az „Izgalom” (25; 2,84), „Öröm” (24; 2,9), „Nehéz” (24; 3,83) és „Türelem” (23; 4). A reprezentáció a pedagógus előtt álló feladat összetettségét tükrözi a felelősséggel, a felkészüléssel és a kihívással a központi részben, de a perifériku elemként megjelenő elhivatottság, nehéz és türelem is ehhez a fogalomkörhöz kapcsolódik. A tanítás hívószóra 339 különböző, átfedés nélküli választ kaptunk a 1176 válaszból, így a változatossági mutató 0,28, ami szintén elfogadható konszenzust mutat.

14. ábra A „Tanítás" szó szociális reprezentációja

A *Tanítás* hívószó esetében is összehasonlítottam az évfolyamok reprezentációit. Az első féléves hallgatók reprezentációjában csak két elem alkotja a központi magot: „Felelősség" (12; 1,95) és a „Fegyelmezés" (10; 2,74). A periféria leggyakoribb asszociációi a „Gyerek" (8; 4,05), „Türelem" (8; 4,31) és a „Tanító" (7; 3,9) szavak voltak. A harmadik féléves hallgatók esetében már differenciáltabb a kép. A központi magba a „Nehéz" (16; 2,94), „Felelősség" (13; 2,22), „Öröm" (12; 2,72) és a „Kreativitás" (10; 2,9) szó került. A leggyakoribb perifériás elemek a „Fárasztó" (10; 3,24), „Gyerek" (9; 3,23) és a „Tanító" (7; 3,68) szavak. Az ötödik féléves hallgatók reprezentációinak a központi magjába több szó tartozik: „Tudásátadás" (16; 2,4), „Felelősség" (15; 2,88), „Gyerek" (14; 2,62), „Kreativitás" (12; 2,72), „Kihívás" (12; 2,9), „Felkészülés" (10; 2,84) és a „Tudás" (9; 2,88). A leggyakoribb perifériás elemek: „Izgalom" (12; 3,16), „Elhivatottság" (11; 3,42), „Unalmas" (11; 3,96), „Fárasztó" (9; 4,16), „Türelem" (9; 4,4). A hetedik féléves hallgatók esetében a központi mag szintén sok elemből áll: „Kihívás" (14; 2,64), „Felkészülés" (14; 2,71), „Tudásátadás" (12; 2,68), „Gyerek" (11; 2,74), „Izgalom" (11; 2,79) és az „Öröm" (10; 2,8). A leggyakoribb perifériás elemek közé a „Tudás" (14; 3,66), „Hivatás" (14; 4,22), „Elhivatottság" (12; 3,1) és a „Felelősség" (9; 3,13) szó tartozik. A reprezentációk évfolyamonkénti összevetése alapján a központi maghoz tartozó elemek száma bővült a képzésben való előrehaladással. A felsőbbévesek tanításról alkotott képe differenciáltabb, a tanítás gyakorlati és érzelmi aspektusa is előtérbe kerül. Szintén a felsőbbévesek reprezentációiban jelennek meg a tanítás kevésbé pozitív aspektusai is.

A Tanítás szóra adott asszociációk tartalomelemzése

Az 1176 választ 5 fő tartalmi kategóriába soroltuk: *Szinonimák, Tanár, Iskola, Speciális jellemzők* és *Diák.* A gyakorisági táblázat a 12. sz. mellékletben található.

A *Szinonimák* kategóriába azokat a válaszokat soroltuk, amelyek a tanítás szónak valamilyen szempontból rokon értelmű megfelelője, vagy a tanítás szót definiálja. Négy alkategóriát alakítottunk ki:

- Az *Átadás* alkategóriába azok a kifejezések kerültek, amelyek a tudás vagy információ, két esetben pedig a szeretet átadására vonatkoztak, pl.: tudásátadás, ismeretátadás, információátadás, új tudás adása.
- A *Nevelés* alkategória azokat a válaszokat tartalmazza, amelyek a nevelési folyamatra utalnak, pl.: nevelés, fejlesztés, gondoskodás, törődés, tehetséggondozás.
- A *Hivatás* alkategória kifejezései a tanítást mint hivatást írják le, pl.: szakma, hivatás, pálya, életpálya, munka.
- Az *Önmegvalósítás* alkategóriába került válaszok a tanári pályát a képességek kibontakoztatásaként, életcélként írják le, pl.: önmegvalósítás, kihívás, kibontakozás, életem fő célja, lehetőség.

A *Tanár* kategória elemei a tanári személyiséghez kapcsolódnak a tanári kompetenciák, a tanítás során átélt érzelmek, a tanításra való felkészülés témáján keresztül.

- A *Kompetenciák* alkategóriába a tanításhoz szükséges személyes és szakmai kompetenciák kerültek, pl.: határozottság, kreativitás, magabiztosság, empátia, türelem.
- A *Felkészülés* alkategóriába került válaszok a tanítási órára való felkészüléshez kapcsolódnak, pl.: készülés, tervezés, tervezetírás, óravázlatírás, ötletek gyűjtése
- A *Problémák* alkategóriájába a tanítással kapcsolatos személyes nehézségeket csoportosítottuk, pl.: megerőltető, nehéz, sok elvárás, sok idő, sok munka, túl sok a gyerek.
- A *Negatív érzések* alkategóriáját a tanításhoz kapcsolódó negatív érzelmi állapotokra, érzésekre utaló válaszok alkotják, pl.: feszültség, izgulás, félelem, idegesség. Az izgalom, izgulás szót akkor soroltuk ide, ha a válaszadó negatív értéket kapcsolt a szóhoz.
- A *Pozitív érzések* kategóriája a tanításhoz kapcsolódó kellemes érzéseket takarja, pl.: öröm, jó érzés, felemelő érzés, elégedettség érzése

Az *Iskola* tartalmi kategóriája azokat a válaszokat foglalja magában, amelyek az iskola, a tanítás tárgyi és emberi feltételeihez, az órák menetéhez tartoznak. Négy alkategóriát alakítottunk ki:

- A *Kommunikáció* alkategória a gyerekekkel és szülőkkel való kapcsolattartásra, a tanórai kommunikációra utaló szavakat tartalmazza, pl.: kapcsolatteremtés, feleltetés, vita, magyarázat, dicséret.
- A *Szereplők* kategória elemei az iskolai élet szereplőinek a megnevezései, pl.: tanár, tanító, gyerek, szülők, osztályfőnök, kollégák.
- A *Tanóra* alkategóriába tartozó válaszok az óra menetéhez, az órai munkához kapcsolódnak, pl.: csengő, tananyag, hibák, feladatok, drámajáték
- A *Tárgyak* alkategória az iskolához, tanításhoz kapcsolódó tárgyi világot jelenti, pl.: iskola, tanterem, füzetek, tankönyvek, tábla

A *Speciális jellemzők* alkategória azoknak a kifejezéseknek a gyűjteménye, amelyek a tanítási folyamatot egy-egy aspektusból írják le, minősítik, illetve a tanítás feltételeire és

eredményére utaló asszociációkat soroltuk ide. Ebben a tartalmi kategóriában is négy alkategóriát alakítottunk ki:

- A *Pozitív jelzők* alkategória a tanítási folyamatra vonatkozó pozitív jelzőket tartalmazza, pl.: játékos, sokszínű, célorientált, demokratikus, hasznos.
- A *Negatív jelzők* alkategória a tanítási folyamatot negatív módon leíró jelzőket foglalja magába, pl.: frontális, kötött, nem lényegre törő, elavult, szabályfüggő.
- A *Tanítás feltételei* elnevezésű alkategóriába azokat a válaszokat soroltuk, amelyek a hatékony tanítás és tanulást elősegítő fogalmakra utalnak, pl.: figyelem, fegyelem, érdeklődés, idő, energia.
- Az *Eredmény* alkategória a tanítást az elért hatások, eredmény oldaláról közelítő asszociációkat tartalmazza, pl.: eredmény, siker, hatás, megszeretnek a gyerekek.
- A *Diák* tartalmi kategória a gyerekek egyes jellemzőire és tevékenységeire utaló kifejezéseket foglalja magába, pl.: csillogó szemek, okosak (gyerekek), tanulás, ülnek, figyelnek. Ebben a tartalmi kategóriában nem alakítottunk ki alkategóriákat az alacsony gyakoriság miatt, illetve amiatt, hogy két válasz kivételével (ld. fentebb) csak tanulói tevékenységekre utaló válaszok voltak.

A tartalmi kategóriák gyakoriságai arról árulkodnak, hogy a hallgatók leendő pedagógusként asszociáltak a hívószóra. Egy hallgató kivételével mindenki a saját tanítására asszociált, nem pedig a főiskolai oktatásra, ami azt jelzi, hogy a szakmai identitásuk aktiválódott. A gyakoriságokból látható (25. táblázat), hogy a *Tanár* kategória volt a leggyakoribb és a *Diák* a legkevésbé gyakori mind a négy évfolyam esetében. A táblázatból az látszik, hogy a hetedik félévesek többet asszociáltak a tanítás szó szinonimáira és az iskolai jelenségekre, mint a többi évfolyam, de a varianciaanalízis ezt nem erősítette meg.

Félévek száma	Szinonimák	Tanár	Iskola	Jellemzők	Diák
1.	54	118	47	48	7
3.	53	135	47	61	6
5.	55	148	45	61	6
7.	70	106	65	40	4
Teljes minta	232	507	204	210	23

25. táblázat A Tanítás szóra adott asszociációk fő tartalmi gyakoriságai évfolyamonként

Az alkategóriák esetében (gyakoriságok ld. 12. sz. melléklet) viszont találtam szignifikáns különbséget az évfolyamok között. A post hoc elemzés szerint a hetedik félévesek szignifikánsan több a *Kommunikáció* alkategóriába tartozó választ adtak, mint a többiek. A hetedik féléves hallgatók kevesebb problémára asszociáltak, mint a többiek. A hetedik féléves hallgatók szignifikánsan többször adtak a felkészülésre asszociáló válaszokat (12. sz. melléklet).

13.1.13. Ryff-féle pszichológiai jóllét

A skála Cronbach £ értéke (0,790) megfelelő, de a normalitás sérül (Kolgomorov – Szmirnov teszt p = 0,024), viszont a szimmetria és csúcsosság abszolút értékei 1-nél kisebbek (Skewness: -0,363, Kurtosis: 0,829), így a hüvelykujj szabály alapján az eloszlás elfogadható normálisnak. A KMO érték 0,746-tal megfelelő, Bartlett teszt p = 0,000 szignifikáns, ezért alkalmas volt a skála a faktorelemzésre.

Itemek	Faktorok					
	Énelf.	**Életcél**	**Kör. k.**	**Társk.**	**Auton.**	**Szem.f.**
Sok szempontból csalódott vagyok, ha arra gondolok, hogy mit értem el az életben.	**,835**		,186	,213		,167
Ha visszatekintek az életemre, elégedett vagyok azzal, ahogy alakultak a dolgaim.	**,743**		,255	,134		,139
A legtöbb szempontból elégedett vagyok személyiségemmel.	**,651**		,186	,182	,237	
Én mindig a mában élek és nem igazán gondolok a jövőre.		**,811**				
Vannak, akik cél nélkül csapódnak ide-oda az életben, de én nem ilyen vagyok.		**,772**	,295	,121		
Úgy érzem, mindent elértem már, amit az életben elérhettem.	-,181	**,742**				,135
Eléggé jól tudom szervezni a mindennapokban előforduló sokféle kötelezettségem.	,218		**,844**			
Általában felelősnek érzem magam azokért a helyzetekért, amikben élek.	,118		**,645**		,174	,223
A mindennapi terhek gyakran lehangolnak.	,262		**,603**	,131	,138	
A közeli személyes kapcsolatok fenntartása nekem mindig is nehéz volt és sok feszültséget okozott.			,120	**,980**		,113
Kevésszer éreztem eddig, hogy bensőséges és bizalom teli viszonyban vagyok valakivel.	,151			**,545**		
Általában azt tartják rólam, hogy másokat segítő ember vagyok, aki szívesen osztja meg az idejét másokkal.	,196		,218	**,465**		
Az alapján ítélem meg magam, amit én tartok fontosnak, nem mások által hangsúlyozott értékek alapján.	,217	-,159	,108		**,713**	
Ha valakinek határozott a véleménye, általában a sajátomat ahhoz igazítom.		,107		,150	**,682**	,206
A saját álláspontomban akkor sem bizonytalanodom el, ha mindenki más véleményen van.		-,128	,188		**,669**	
Az élet számomra folyamatos tanulás, változás és fejlődés volt eddig is.	,195		,156		,148	**,702**
Régen feladtam, hogy megpróbáljak nagy eredményeket vagy változást elérni az életemben.	,184	,141		,182		**,697**
Fontosnak tartom az új élményeket, amik más megvilágításba helyezik mindazt, amit önmagamról és a világról tudok.					,103	**,555**

26. táblázat A Ryff Pszichológiai jóllét skála faktorai

A skálaátlagokat nézve a hallgatók elégedettnek mondhatók, a jóllét átlagértéke a hetedik féléveseknél volt a legmagasabb. Ha a dimenziókat külön-külön vizsgáljuk, akkor az látható, hogy a személyiségfejlődésükkel a legelégedettebbek a hallgatók, és az Autonómia területével a legkevésbé, de a Környezeti kontroll dimenziója is alacsonyabb értékeket mutat. A 27. táblázatban látható adatok azt mutatják, hogy a hetedik félévesek válaszai a legeltérőbbek, az Énelfogadás, Életcél és Társkapcsolatok dimenziójában is nagyok a különbségek az értékek között. Az Életcél dimenziója egyébként a többi évfolyam esetében is nagyobb eltéréseket mutat.

Félévek száma		Énelf.	Életcél	Autonómia	Társkapcs.	Környe. kontroll	Személyes fejlődés	Skálaátlag
1.	M	4,43	4,69	3,78	4,73	3,96	4,8	4,40
	SD	1,27	0,918	1,09	0,74	0,97	0,79	0,54
3.	M	4,64	4,54	3,90	4,69	4,09	4,78	4,44
	SD	0,64	1,07	1,06	0,90	0,74	0,68	0,46
5.	M	4,53	4,57	4,13	4,61	4,07	4,8	4,46
	SD	0,97	1,03	0,85	0,79	0,92	0,77	0,42
7.	M	4,52	4,76	4,00	4,71	4,5	4,92	4,57
	SD	1,16	1,00	0,79	1,28	0,84	0,87	0,66
Teljes minta	M	4,53	4,63	3,96	4,68	4,15	4,84	4,46
	SD	1,03	1,00	0,96	0,94	0,89	0,78	0,52

27. táblázat Ryff Pszichológiai jóllét skála dimenzióinak átlagai és szórásai évfolyamonként

A szóráshomogenitás a skála összpontszáma és az Énelfogadás esetében sérül (Levene F: 3,33, p = 0,021, illetve Levene F: 6,92, p = 0,000), ezért az évfolyamok közötti különbséget a Welch-féle próbával is ellenőriztem. A varianciaanalízis a Környezeti kontroll dimenzió esetében mutatott szignifikáns különbséget. A post hoc elemzés szerint a hetedik féléves hallgatók szignifikánsan magasabb értéket mutattak ebben a dimenzióban, mint a többi évfolyam (ld. 13. melléklet).

13.2. Változók közötti összefüggések

A releváns skálák közötti korrelációk vizsgálatával igazolható a skálák konkurens validitása. Ezen kívül a későbbi modellépítés a korrelációs elemzés eredményeiből indul ki.

13.2.1. Általános és pedagógiai kompetenciák összefüggései a társas és tanulmányi változókkal

Korrelációs elemzéssel vizsgáltam az észlelt általános és pedagógiai kompetenciák közötti kapcsolatot, valamint a kompetenciák és a tanulmányi, illetve társas meghatározók változóinak összefüggését.

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

A tanulmányi meghatározók változói közül a főiskolai tanulmányi énhatékonyság mutatta a legerősebb szignifikáns kapcsolatot az észlelt általános és pedagógiai kompetenciákkal (r = 0,625, illetve r = 0,464). Az általános kompetenciák faktorai és a főiskolai tanulmányi énhatékonyság között is szignifikáns a kapcsolat (Alapkompetenciákkal r = 0,562; Társas faktorral r = 0,361; Értelmiségi faktorral r = 0,422 erősségű a korreláció). Az aktív tanulás skálaátlaga szintén szignifikánsan korrelál a kompetenciákkal, de valamivel gyengébb a kapcsolat: általános kompetenciákkal r = 0,566; pedagógiai kompetenciával r = 0,460. Az aktív tanulás közepes erősségű, szignifikáns korrelációt mutat az általános kompetencia faktoraival: Alapkompetenciákkal r = 0,479; Társas faktorral r = 0,412; Értelmiségi faktorral r = 0,427). Ha az észlelt kompetenciák és az aktív tanulás faktorainak a kapcsolatát vizsgáljuk,

akkor 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), ennél gyengébb a Hallgató és a Készülés faktor és az általános kompetenciák közötti korreláció (r = 0,241, illetve r = 0,214). Az észlelt pedagógiai kompetencia esetében jóval gyengébb, de szignifikáns kapcsolatot látunk az Oktató faktorral r = 0,386, szignifikáns, de gyenge a Hallgató faktorral (r = 0,199), és a Készülés faktorral csak tendenciaszerű a kapcsolat (r = 0,171). Az általam képzett átlagos kreditmutató csak tendenciaszerű kapcsolatot mutatott a kompetenciákkal: általános kompetenciákkal r = 0,196; pedagógiai kompetenciával r = 0,166 erősségű az összefüggés. Azonban az általános kompetencia Értelmiségi faktorával gyenge, de szignifikáns a korreláció (r = 0,214).

A társas tényezők közül a kurzusokon kívüli elfoglaltságok csak az észlelt pedagógiai kompetenciával korreláltak, de ez a kapcsolat is gyenge: r = 0,248. Az észlelt általános kompetenciákkal tendenciaszerű a kapcsolat, r = 0,179. Gyenge, de szignifikáns a korreláció a Társas faktorral (r = 0,291). A Schwartz értékskála átlagpontszáma szignifikánsan korrelál mind az általános kompetenciákkal (r = 0,354), mind a pedagógiai kompetenciával (r = 0,331). Az általános kompetenciák faktoraival is szignifikáns a kapcsolat: Alapkompetenciákkal r = 0,358, a Társas faktorral r = 0,263, és az Értelmiségi faktorral r = 0,331 erősségű a korreláció. A főiskolai kapcsolatok mutatója (NSSE SCE) szignifikánsan korrelál az általános kompetenciákkal (r = 0,456) és a pedagógiai kompetenciával is (r = 0,408). Az általános kompetenciák faktoraival való kapcsolat esetében szintén szignifikáns a korreláció: Alapkompetenciákkal r = 0,389, Társas faktorral r = 0,291 és az Értelmiségi faktorral r = 0,274 erősségű a kapcsolat. 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), de a hallgatókkal való kapcsolat esetében is szignifikáns, közepes erősségű a korreláció (r = 0,33, illetve 0,298). A hivatalokkal való kapcsolat csak gyenge szignifikáns kapcsolatban áll a kompetenciák észlelésével (r = 0,199, illetve 0,185). Ezek az eredmények a szocializációs ágensek hatását tükrözik az énpercepciókra.

Az eredmények értelmezése és a modellépítés szempontjából is érdekes lehet a tanulmányi és társas tényezők közötti korrelációk vizsgálata. A várakozásomnak megfelelően a főiskolai tanulmányi énhatékonyság változója szignifikánsan korrelál a többi tanulmányi változóval: az aktív tanulással r = 0,488, az átlagos kreditmutatóval r = 0,215 erősségű a kapcsolat. Az aktív tanulás faktorai közül az Oktató faktorral korrelál szignifikánsan (r = 0,427). A főiskolai énhatékonyság korrelál a társas meghatározók közül a főiskolai kapcsolatok változójával (r = 0,434) és a Schwartz-értékek skálaátlagával is (r = 0,219). Az aktív tanulás változója gyenge, de szignifikáns kapcsolatban áll az átlagos kreditmutatóval (r = 0,225), viszont erősebb a korreláció az aktív tanulás Oktató faktora és az átlagos kreditmutató között (r = 0,315). Az aktív tanulás szintén korrelál a társas meghatározók közül a főiskolai kapcsolatok mutatójával (r = 0,306) és a Schwartz-értékekkel (r = 0,267), de szignifikáns a kapcsolat a kurzuson kívüli elfoglaltságokkal is (r = 0,322). A Schwartz-értékek skálaátlaga gyengén, de szignifikánsan korrelál még a főiskolai kapcsolatokkal (r = 0,206), a kurzusokon kívüli elfoglaltságokkal (r = 0,192), az aktív tanulás Oktató faktorával (r = 0,210) és a Készülés faktorával (r = 0,192).

A tanulmányi és társas tényezőknek az általános és pedagógiai kompetenciákkal való kapcsolatainak erőssége, valamint a társas és tanulmányi tényezők közötti korrelációk erőssége arra utal, hogy a kompetenciák percepciójában a kettő együtt, egymásra hatva játszik szerepet. Azok a hallgatók, akik jobbnak észlelik a kompetenciáikat, nagyobb énhatékonyságot mutatnak, aktívabbak a tanulásban, jobbnak értékelik a kapcsolataikat és értéktelítettebbek. A korrelációk erőssége alapján arra is következtethetünk, hogy az általános és pedagógiai kompetenciák egymásra épülhetnek, és egyes tényezők az általános, míg mások inkább a pedagógiaival állnak kapcsolatban.

13.2.2. Az általános és pedagógiai kompetenciák összefüggései a szakmai identitás változóival

Az észlelt általános és pedagógiai kompetenciák feltételezésem szerint korrelálnak a szakmai identitás mutatóival és a pszichológiai jólléttel. A Kollektív önértékelés skála átlagpontszáma szignifikánsan korrelál az általános kompetenciával (r = 0,232), a faktorok közül a Társas faktorral (r = 0,349). Ha a kollektív önértékelés faktorai és az általános kompetencia közötti korrelációt vizsgáljuk, akkor csak a Tagsági faktor esetében találunk szignifikáns kapcsolatot (r = 0,337), a többi faktor esetében csak tendenciaszerű a kapcsolat. A pedagógiai kompetenciával való kapcsolata a kollektív önértékelés skálaátlagának erősebb, mint az általános kompetenciával (r = 0,382). A kollektív önértékelés faktorai közül a Nyilvános kivételével mindegyikkel szignifikánsan korrelál a pedagógiai kompetencia: az Azonosulás faktorral r = 0,262; a Személyes faktorral r = 0,339; a Tagsági faktorral r = 0,275 erősségű a kapcsolat. A korrelációk szerint azoknak a hallgatóknak, akik jobbnak észlelik a kompetenciáikat, pozitívabb a kollektív önértékelésük, ez elsősorban a pedagógiai kompetenciára igaz.

A Húsz állítás teszt állításainak elemzésekor létrehoztuk a szakmai identitás kategóriáját (ld. 13.1.11. fejezet). Az észlelt általános kompetenciákkal r = 0,270, az észlelt pedagógiai kompetenciával r = 0,383 erősségű a korrelációja. Az általános kompetenciák faktorai közül az Értelmiségi faktorral a legerősebb a kapcsolat (r = 0,267), az Alapkompetenciákkal gyengébb, de szignifikáns (r = 0,214), viszont a Társas faktorral csak tendenciaszerű (r = 0,176) az összefüggés. A kompetensebb hallgatók önmagukról írott állításaiban spontán módon gyakrabban jelentek meg a szakmai identitásukra utaló mondatok.

A Super-féle munkaértékek esetében is szignifikáns volt a kapcsolat az észlelt kompetenciákkal. Az általános kompetenciák r = 0,295 erősséggel, míg a pedagógiai kompetencia r = 0,325 erősséggel korrelált a munkaértékekkel. Az általános kompetenciák faktorai gyenge, de szignifikáns kapcsolatban állnak a munkaértékekkel: Alapkompetenciák r = 0,252; Társas faktor r = 0,274; Értelmiségi faktor esetében r = 0,246 erősségű a korreláció. A Super-értékskála faktorai közül az Önmegvalósítás (r = 0,257), a Munkatárssal való kapcsolat (r = 0,257), Vezetés (r = 0,193) korrelál az általános kompetenciákkal. A pedagógiai kompetenciával az Önmegvalósítás (r = 0,219), a Munkatárssal való kapcsolat (r = 0,256), Vezetés (r = 0,239), Altruizmus (r = 0,214) korrelál szignifikánsan. A kompetenciák percepciója összefügg a szakmai értékekkel, azok a hallgatók, akik pozitívabban értékelték a kompetenciáikat, értéktelítettebbek, és a pedagógiai kompetencia kapcsán azt láthatjuk, hogy

fontosabb számukra az önmegvalósítás, a munkahelyi pozitív kapcsolatok, a vezetés és altruizmus, mint a negatívabb percepciót mutató hallgatók számára.

A szóasszociációk változóinak kapcsolata az észlelt kompetenciákkal tovább árnyalja a képet. A ***Gyerek*** szóra adott asszociációknál azt feltételeztem, hogy az általános és pedagógiai kompetenciák percepciója összefüggést mutat a Nevelés kategória gyakoriságaival, mivel ez a kategória olyan válaszokat tartalmaz, amelyek összefüggnek a tanítói pályával. Ezt a feltételezést igazolta a korrelációs elemzés. Szignifikáns, de gyenge kapcsolatot találtam mind az általános, mind a pedagógiai kompetencia és a Nevelés kategória gyakorisága között (r = 0,234, illetve r = 0,251). Ugyanekkora, de negatív irányú szignifikáns kapcsolat van a Személyiségjellemzők gyakorisága és a kompetenciák között (r = -0,285, illetve r = -0,251). Az eredmény azt mutatja, hogy aki kevésbé jó szakmai kompetenciákkal rendelkezik, hajlamosabb a gyerek szóra tulajdonságlistát asszociálni, míg a szakmailag kompetensebb tanítójelöltek asszociációi között jobban megtalálhatók a gyereknevelés témakörébe tartozó szavak. Az ***Iskolám*** hívószó esetében elsősorban a pedagógiai kompetencia és a *Képzés*, illetve a *Társas környezet* kategóriái között vártam összefüggést. A korrelációs elemzés alapján nincs szignifikáns a kapcsolat közöttük, de nem találtam kapcsolatot az általános kompetenciákkal sem. Viszont a Képzés kategóriájába tartozó *képzés eredménye* alkategória nem erős, de szignifikáns kapcsolatot mutatott a pedagógiai kompetenciával (r = 0,246). A Társas környezet alkategória *hallgató* és *oktató* alkategóriája is gyengén, de szignifikánsan korrelált a pedagógiai kompetenciával (r = 0,198, illetve r = 0,251). Gyenge, de szignifikáns negatív a kapcsolat a Hallgatók kategória *problémák* alkategóriájával (r = -0,204). Ezek az eredmények arra utalhatnak, hogy a pedagógiai kompetencia pozitívabb észlelése aktívabb és célorientáltabb hallgatói élettel járhat együtt. A ***Tanítás*** szóra adott asszociációk fő tartalmi kategóriái nem mutattak szignifikáns összefüggést az általános és pedagógiai kompetenciák percepciójával a korrelációs elemzésben. Az alkategóriák esetében viszont azt találtuk, hogy a Szinonimák kategória *nevelés* alkategóriája (r = 0,293), a Tanár kategória *felkészülés* (r = 0,220) és *probléma* alkategóriája (r = -0,285), illetve az Iskola kategória *kommunikáció* (r = 0,269) alkategóriája korrelált az észlelt pedagógia kompetenciával. Azaz minél jobbnak látta a hallgató a pedagógiai kompetenciáit, annál többször asszociált olyan szavakra, amelyek a neveléssel, a tanításra való felkészüléssel vagy az órai kommunikációval függnek össze, illetve annál kevesebbszer adott a problémák alkategóriába tartozó válaszokat.

A szakmai identitás változói közötti összefüggések szintén értékes információkat nyújthatnak a kompetenciák percepciójának jelentőségéről. Mivel a Kollektív önértékelés teszt a szakmával való azonosulást méri, ezért azt vártam, hogy a Húsz állítás teszt Szakmai identitás kategóriája korrelál a kollektív önértékeléssel. A korrelációs elemzés igazolta a feltételezésemet, mivel nem túl erős, de szignifikáns kapcsolatot találtunk a skálaátlaggal (r = 0,382), de szignifikáns a korreláció a Kollektív önértékelés Személyes (r = 0,339) és Azonosulás (r = 0,262) faktorával is. A Húsz állítás szakmai identitás kategóriája korrelál még a *Gyerek* szóra adott asszociációk Nevelés kategóriájával (r = 0,351), és negatív szignifikáns kapcsolatban van a *Gyerek* jellemzői kategóriával (r = -0,287). Az *Iskolám* és a *Tanítás* szóasszociációk tartalmi kategóriái esetében nem találtam korrelációt.

A kollektív önértékelés és a szóasszociációk tartalmi kategóriáinak kapcsolatát is megvizsgáltam. A *Gyerek* szóra adott válaszok kategóriái közül csak a *Nevelés* kategóriája

korrelált szignifikánsan a Kollektív önértékelés skálaátlagával (r = 0,246), és az Azonosulás faktorral (r = 0,205). Az *Iskolám* hívószó kategóriái közül a Társas környezet van gyenge, de szignifikáns kapcsolatban a Kollektív önértékelés skálaátlagával (r = 0,197) és az Azonosulás faktorral (r = 0,184). A *Tanítás* szó tartalmi kategóriái közül szignifikáns kapcsolatot csak a *kompetencia* és *probléma* alkategória esetében találtam. A kompetencia alkategória a Kollektív önértékelés Azonosulás faktorával (r = 0,360) korrelál, viszont a probléma alkategória negatívan korrelál a Személyes faktorral (r = -0,303). Mindkét alkategória szignifikáns kapcsolatot mutatott a skálaátlaggal is (r = 0,223 és r = -0,320). Azok a hallgatók, akik a pedagógusok közösségének tagjaként tekintenek magukra, inkább asszociáltak olyan tartalmakra, amelyek a gyereknevelésre, az iskolai társas kapcsolatokra, tanári kompetenciákra utalnak. Ellenben azok, akiknek a tanításról a problémák is eszükbe jutottak, kevésbé éreznek büszkeséget a választott pályájuk iránt.

A várakozásokkal ellentétben a munkaértékek közül csak kettő, az Altruizmus és az Anyagiak faktora korrelál a Kollektív önértékeléssel. Az Altruizmus a skálaátlaggal (r = 0,235) és a Személyes faktorral (r = 0,215) korrelál gyengén. Az Anyagiak a Személyes faktorral van negatív szignifikáns, de gyenge kapcsolatban (r = -0,243). A munkaértékek nem korreláltak sem a Húsz állítás szakmai identitás kategóriájával, sem a szóasszociációs kategóriákkal.

A Húsz állítás teszt *Szakmai identitás* kategóriája és a szóasszociációk között is kevés szignifikáns kapcsolatot találtam. A Gyerek szóra adott válaszok kategóriái közül a Nevelés korrelál a Szakmai identitással, a két kategória között r = 0,351 erősségű korreláció van. A *Tanítás* szóra adott asszociációk fő tartalmi kategóriái nem korreláltak a szakmai identitással, de három alkategória esetében találtam szignifikáns kapcsolatot. A *nevelés* (r = 0,227), felkészülés (r = 0,393) és a probléma alkategória (r = -0,341) korrelált a Szakmai identitás kategóriájával.

13.2.3. A pszichológiai jóllét korrelációi

A pszichológiai jóllét erősebb kapcsolatot mutat az észlelt általános kompetenciákkal, mint az észlelt pedagógiai kompetenciával az eredmények szerint: a skálaátlag és az általános kompetenciák korrelációja r = 0,323, míg az észlelt pedagógiai kompetencia esetében r = 0,202 erősségű. A skálaátlag mellett a Környezeti kontroll faktor is szignifikáns kapcsolatban van az észlelt általános kompetenciákkal (r = 0,313). Az általános kompetenciák faktorai szintén szignifikáns kapcsolatban vannak a pszichológiai jólléttel: az Alapkompetenciák r = 0,209; a Társas faktor r = 0,451; az Értelmiségi faktor r = 0,192 erősséggel korrelálnak a skálaátlaggal és r = 0,217; r = 0,316, valamint r = 0,192 erősséggel a Környezeti kontroll faktorával.

A pszichológiai jóllét és a kollektív önértékelés közötti korrelációk gyengék (14. sz. melléklet). A legerősebb korreláció a két skálaátlag között van (r = 0,347). A pszichológiai jóllét skálaátlaga korrelál a Kollektív önértékelés Azonosulás (r = 0,283) és Tagsági (r = 0,286) faktorával. A kollektív önértékelés skálaátlaga az Énelfogadás (r = 0,268) és Környezeti kontroll faktorokkal (r = 0,247) van szignifikáns kapcsolatban. Gyenge, de szignifikáns még a kapcsolat az Azonosulás és Környezeti kontroll (r = 0,217), Tagsági és Környezeti kontroll (r = 0,191), valamint az Autonómia (r = 0,212) faktorai között. A két

skála közötti korrelációs kapcsolat arra enged következtetni, hogy a szakmával való azonosulás és a személyes elégedettség összefügg, vagyis akinek szilárdabb és pozitívabb a szakmai identitása, annak a pszichológiai jólléte is magasabb értékeket mutat.

A Gyerek szó asszociációinak tartalmi kategóriái közül a Nevelés korrelál a pszichológiai jóllét Környezeti kontrol faktorával (r = 0,224), a Tanítás szó asszociációinak kategóriái közül a Speciális jellemzők kategóriája korrelál az Autonómiával (r = 0,247).

A pszichológiai jóllét társas és tanulmányi meghatározó tényezőkkel való kapcsolatát is megvizsgáltam. Szignifikáns volt a korrelációja a főiskolai tanulmányi énhatékonysággal (r = 0,293), az aktív tanulással (r = 0,239), a főiskolai kapcsolatokkal (r = 0,218). A Személyes fejlődés faktor a Schwartz értékskála átlagával korrelált (r = 0,243), az Autonómia pedig az aktív tanulás Oktató faktorával (r = 0,227).

Összességében az eredményekből az tűnik ki, hogy a pszichológiai jóllét egyaránt kapcsolatban van a kompetenciák több meghatározó tényezőjével és a kollektív önértékeléssel, viszont erősebb a kapcsolat az általános kompetenciákkal, mint a pedagógiaival.

13.3. Hipotézisek tesztelése

Az első hipotézisem arra vonatkozott, hogy az észlelt általános és pedagógiai kompetenciák között erős kapcsolat van, az általános kompetenciák percepciójának magas, illetve alacsony értékei együtt járnak a pedagógiai percepciójának magas, illetve alacsony értékeivel (1a, 1b hipotézis). A két változó között a korrelációs elemzés szerint erős szignifikáns kapcsolat van (r = 0,737), ami ezt a hipotézist megerősítette. Nemcsak a két skála átlagai között van korreláció, hanem az általános kompetenciák három faktora is szignifikánsan korrelál a pedagógiai kompetenciával.

A 2 – 4. hipotézis szerint a kompetenciák észlelése összefüggésben áll a tanulmányi bejósló változókkal. Az eredményeket a 28. táblázat foglalja össze.

	Főisk. tanulm. énhatékonyság	**Aktív tanulás**	**Átl. kreditmutató**
Észlelt általános kompetenciák	0,625**	0,566**	0,196*
Észlelt pedagógiai kompetencia	0,464**	0,460**	0,166*

28. táblázat Az észlelt kompetenciák és a tanulmányi bejósló változók közötti korrelációk eredményei

Azt feltételeztem, hogy a főiskolai tanulmányi énhatékonyság kapcsolatban van az általános, valamint a pedagógiai kompetenciák percepciójával (2a, 2b hipotézis). A korrelációs elemzés igazolta a hipotéziseket (r = 0,625, illetve r = 0,464). Az általános kompetenciák faktorai külön-külön is korrelálnak az énhatékonysággal (ld. 13.2 fejezet).

A 3. hipotézis az aktív tanulás változója és az észlelt általános, valamint pedagógiai kompetenciák közötti kapcsolatról szólt (3a, 3b hipotézis). Ezúttal is korrelációval ellenőriztem a feltételezett kapcsolatot. Az eredmények alapján az aktív tanulás mindkét észlelt kompetenciával szignifikánsan korrelál (r = 0,566, illetve r = 0,460), vagyis a hipotézisek igazolódtak. Az aktív tanulás változójával az észlelt általános kompetenciák

mindhárom faktora szignifikáns kapcsolatban áll. A tanulmányi meghatározók szubjektív változóinak eredményei tehát szignifikáns kapcsolatot mutatnak a kompetenciák percepciójával. Ha a korrelációk erősségét vesszük figyelembe, akkor az mondható, hogy az énhatékonyság és az aktív tanulás egyaránt az általános kompetenciák észlelésével van nagyobb összefüggésben, a pedagógiai kompetenciák percepciójával gyengébb a kapcsolatuk.

A 4. hipotézis az objektív teljesítménymutató, azaz az átlagos kreditmutató és a kompetenciák észlelésének viszonyára vonatkozott. A korrelációs elemzés szerint a mutató tendenciaszerű kapcsolatban áll az észlelt általános és pedagógiai kompetenciákkal (r = 0,196, illetve r = 0,166), sőt az általános kompetenciák Értelmiségi faktora gyengén, de szignifikánsan korrelál vele (r = 0,214), a 4a hipotézis csak részben igazolódott emiatt, viszont a 4b elfogadható.

Az 5 – 7. hipotézis az észlelt kompetenciák és a társas bejósló változók közötti összefüggést feltételezte. Az eredmények összefoglalva a 29. táblázatban láthatók.

	Főiskolai kapcs.	**Kurzuson kívüli tev.**	**Schwartz-értékek**
Észlelt általános kompetenciák	0,456**	0,179*	0,354**
Észlelt pedagógiai kompetencia	0,408**	0,248**	0,331**

29. táblázat Az észlelt kompetenciák és a társas bejósló változók közötti korrelációk eredményei

Az 5. hipotézis szerint a főiskolai kapcsolatok mutatója (NSSE SCE) az észlelt általános és pedagógiai kompetenciákkal is szignifikáns kapcsolatban áll (5a, 5b hipotézis). Korrelációs elemzéssel ellenőriztem mindkét hipotézist (r = 0,456, valamint, r = 0,408). A főiskolai kapcsolatok mutatója az általános kompetenciák mindhárom faktorával egyenként is korrelál (ld. 13.2 fejezet). A korrelációk erősségéből arra lehet következtetni, hogy egy árnyalattal erősebb a mutató kapcsolata az általános kompetenciák észlelésével, mint a pedagógiai percepciójával. Ez igaz a kapcsolat szereplői és a kompetenciák észlelése közötti összefüggések külön-külön vizsgálatára is. Ha szocializációs ágensenként vetjük össze az értékeket, azt az eredményt kapjuk, hogy az oktatókkal való kapcsolat áll leginkább összefüggésben a kompetenciák percepcióival, de a hallgatótársaknak is közepesen erős hatásuk van. Ezek a korrelációs eredmények igazolják az 5. hipotézist.

A kurzusokon kívüli elfoglaltságok egy objektív mutatója a hallgatók társas bevonódásának. A 6. hipotézisben azt a feltételezést fogalmaztam meg, hogy a kurzuson kívüli elfoglaltságok változója mind az észlelt általános, mind a pedagógiai kompetenciákkal összefügg (6a, 6b hipotézis). Feltételezésemmel szemben nincsen erős kapcsolata a változónak a kompetenciák észlelésével: a pedagógiaival gyenge szignifikáns, az általános kompetenciákkal pedig tendenciaszerű a kapcsolat a korrelációs elemzések eredményei alapján (r = 0,179, illetve r = 0,248). 6a hipotézis nem igazolódott, viszont a 6b elfogadható.

A 7. hipotézis az értéktelítettség és a kompetenciák észlelése közötti kapcsolatra utalt, amit korrelációs elemzéssel ellenőriztem. A Schwartz-értékek változója szignifikánsan korrelál mindkét skálával (r = 0,354, illetve r = 0,331), valamint az észlelt általános kompetenciák mindhárom faktorával (ld. 13.2 fejezet), ezért a 7a és 7b hipotézis igazolódott. Itt is meg kell jegyezni, hogy a Schwartz-féle értékek valamennyivel erősebb kapcsolatban állnak az általános kompetenciák percepciójával, mint az észlelt pedagógiai kompetenciával.

A 8. hipotézis az észlelt pedagógiai kompetencia és az egyéni sikeresség szakmai szocializációs változói közötti szignifikáns kapcsolatra vonatkozott (30. táblázat). Azt feltételeztem, hogy a kollektív önértékelés, a spontán önjellemzésekben megjelenő szakmai identitás, a szóasszociációkban megjelenő szakmai identitásra utaló tartalmak és a munkaértékek változója szignifikáns összefüggésben áll a pedagógiai kompetencia percepciójával (8a, 8b, 8c, 8d hipotézis). A kollektív önértékelés közepesen erős kapcsolatban van a pedagógiai kompetenciák észlelésével a korrelációs elemzés szerint (r = 0,382), a faktorai közül csak a Nyilvános nem áll szignifikáns kapcsolatban vele (ld. 13.2 fejezet), így a 8a hipotézis elfogadható. A szakmai identitás változója szintén korrelál a pedagógiai kompetencia észlelésével (r = 0,383), így ez a hipotézis is igazolódott. A szóasszociációk elemzése során felállított fő tartalmi kategóriák közül a *Gyerek* hívószó esetében a *Nevelés* kategóriája van nem túl erős, de szignifikáns kapcsolatban a pedagógiai kompetencia észlelésével a korrelációs elemzés szerint (r = 0,251). A *Tanítás* hívószóra adott asszociációk fő tartalmi kategóriái nem korreláltak a pedagógiai kompetencia percepciójával, viszont a nevelés, felkészülés és kommunikáció alkategóriájával szignifikáns a kapcsolat (r = 0,293; r = 0,220, illetve r = 0,269), tehát a 8c hipotézis elfogadható. 8d hipotézis szerint a munkaérték-telítettség változója és az észlelt pedagógiai kompetencia közötti kapcsolat szignifikáns, amit a korrelációs eredmény megerősített (r = 0,325). A munkaértékek faktorai közül az Önmegvalósítás, a Munkatársakkal való kapcsolat, a Vezetés és az Altruizmus korrelál az észlelt pedagógiai kompetenciával (ld. 13.2 fejezet). Az eredmények alapján a 8c hipotézis is elfogadható.

	Kollektív önértékelés	**Szakmai identitás**	**Munkaértékek**
Észlelt pedagógiai kompetencia	0,382**	0,383**	0,325**

30. táblázat Az észlelt pedagógiai kompetencia és a szakmai szocializáció változói közötti korrelációk erőssége

A 9. hipotézis szerint az észlelt általános és pedagógiai kompetenciák összefüggnek a pszichológiai jólléttel, a hallgatók általános és pedagógiai kompetenciaigényeinek kielégülése elősegíti a személyes elégedettséget (9a és 9b hipotézis). A korrelációs elemzések arra utalnak (31. táblázat), hogy mind az általános, mind a pedagógiai kompetenciák percepciója szignifikáns kapcsolatban áll a pszichológiai jólléttel (r = 0,323, illetve r = 0,202), de a pedagógiai kompetenciával való kapcsolat viszonylag gyenge. A pszichológiai jóllét faktorai és a kompetenciák észlelése közötti összefüggések vizsgálatakor csak egy szignifikáns kapcsolatot találtam: a Környezeti kontroll az észlelt általános kompetenciával korrelál (ld. 13.2 fejezet). Összességében megállapítható, hogy a 9. hipotézis is igazolódott.

	Pszichológiai jóllét
Észlelt általános kompetenciák	0,323**
Észlelt pedagógiai kompetencia	0,202**

31. táblázat Az észlelt kompetenciák és a pszichológiai jóllét korrelációinak eredményei

Évfolyamok közötti különbségek

A 10. hipotézisben foglaltam össze azokat a feltevéseimet, amelyek szerint a képzésben való előrehaladás együtt jár a különböző sikerességmutatók értékeinek a növekedésével. Ahhoz azonban, hogy pontosabb képet adjak a hallgatók fejlődéséről, illetve a képzés

hozzáadott értékéről, ki kell zárni azt a lehetőséget, hogy az eredmények az eleve meglévő kompetenciákbeli különbségeknek köszönhetőek. Ezért összehasonlítottam az évfolyamok belépéskor elvégzett kompetenciamérési eredményeit[15]. Az értelmezés korlátjaként meg kell említeni, hogy a mérés karonként történt, így az eredményekben az óvodapedagógus hallgatók adatai is benne vannak. A varianciaanalízis eredménye szerint az első féléves hallgatók kognitív összteljesítménye szignifikánsan gyengébb volt, mint a többi évfolyam teljesítménye. A többi évfolyam kognitív kompetenciái között nem találtam szignifikáns különbséget (32. táblázat).

Tukey B	Év	N	1	2
	2013	89	57,23	
	2011	109		60,63
	2010	56		62,91
	2012	92		63,77

32. táblázat: A hallgatók a Kecskeméti Főiskola kompetenciamérésén elért kognitív összteljesítményeinek évfolyamonkénti különbségeinek post hoc elemzése

A belépő hallgatók tényleges kompetenciái mellett az önreflexióikat is méri a Kecskeméti Főiskola. Az értelmi képességekre vonatkozó önreflexió esetében is találtam szignifikáns különbséget, a hetedik féléves hallgatók a bemeneti méréskor szignifikánsan gyengébbnek észlelték az értelmi képességeiket, mint a harmadik féléves hallgatók (33. táblázat).

Tukey B	Év	N	1	2
	2010	64	*55,93*	
	2013	89	57,17	57,17
	2011	96	59,49	59,49
	2012	92		*61,41*

33. táblázat A hallgatók értelmi képességeire vonatkozó önreflexiói közötti évfolyamonkénti különbségek post hoc elemzése

A két fentebb bemutatott szignifikáns eltérést figyelembe véve értelmeztem a varianciaanalízisek eredményeit. Úgy gondolom, hogy ezek az eredmények nem képzik akadályát annak, hogy a kutatásomban az évfolyamok közötti összehasonlításkor kapott eredmények alapján a képzés hozzáadott értékére következtessek a hallgatói percepciók tükrében.

A 10a és b hipotézis arra vonatkozott, hogy a felsőbb éves hallgatók pozitívabban ítélik meg az általános és pedagógiai kompetenciáikat. Varianciaanalízissel a várakozásnak megfelelően ki tudtam mutatni a hetedik félévesek pozitívabb önpercepcióját az általános kompetenciák esetében. A pedagógiai kompetencia esetében a post hoc elemzés alapján szignifikáns a különbség az első féléves, a harmadik és ötödik féléves, valamint a hetedik féléves hallgatók között. Ez azt jelenti, hogy az első félévesek szignifikánsan negatívabbnak észlelték a kompetenciájukat, míg a hetedik félévesek szignifikánsan pozitívabbnak. A harmadik és ötödik félévesek közötti különbség nem szignifikáns, de az eredményeik szignifikánsan eltérnek az első és hetedik félévesekétől (34. táblázat). Tehát a 10a és 10b hipotézisek igazolódtak.

[15] Az adatokat a Kecskeméti Főiskola kutatócsoportjának engedélyével használtam fel.

Tukey B	Félévek száma	Ált. kompetenciák		Ped. kompetenciák		
		1	2	1	2	3
	1.	3,61		3,70		
	3.	3,72			3,75	
	5.	3,75			3,88	
	7.		4,11			4,18

34. táblázat Az észlelt általános kompetenciák varianciaanalízisének Tukey B post hoc elemzése

Az általános kompetenciáknál az *Alapkompetenciák* közötti különbség arra világít rá, hogy a felsőoktatási képzés fontos szerepet játszik a generikus kompetenciák fejlesztésében is, holott a képzések ezen a szinten már a speciális kompetenciák fejlesztését célozzák meg (ld. kimeneti követelmények). Az *Értelmiségi* faktor esetében tapasztalt szignifikáns különbség megerősíti azt a felsőoktatás intézményekkel szemben megfogalmazott elvárást, hogy a jövő értelmiségét képezzék. A pedagógiai kompetenciánál a Tuning skála és a kimeneti követelményekből kialakított KKK skála esetében is találtam szignifikáns különbséget az első és ötödik évfolyamok észlelése között, az ötödik félévesek jobbnak találják a pedagógiai kompetenciáikat. Ez a szignifikáns különbség viszont nem volt tapasztalható az összevont mutató esetében (6. sz. melléklet). Ezek az eredmények azért is érdekesek, mert az elsőévesként mért önreflexiók esetében a hetedik félévesek belépéskor szignifikánsan gyengébbnek ítélték meg az értelmi képességeiket, mint a többi évfolyam, így – bár nem teljesen ugyanazokat a képességeket mértük –, arra következtethetünk, hogy a képzés hozzájárult az általános és szakmai kompetenciák fejlődéséhez. A tényleges kompetenciák között mért különbségek nem mondanak ellent a képzés hozzáadott értékével kapcsolatos megállapításnak, csak árnyalják a képet. Az első féléves hallgatók kognitív összteljesítménye gyengébb a többieknél, ez magyarázhatná az általános kompetenciáik kevésbé pozitív percepcióját. Viszont ez nem magyarázhatja a hetedik évfolyam és a harmadik, illetve ötödik évfolyam közötti szignifikáns különbséget, és az önreflexiók elemzése sincs ezzel összhangban.

Az észlelt kompetenciákat meghatározó tanulmányi tényezők tekintetében is összehasonlítottam az évfolyamokat. A 10c hipotézis arra vonatkozott, hogy a felsőbb éves hallgatók tanulmányi bevonódása nagyobb, vagyis a főiskolai tanulmányi énhatékonyság és az aktív tanulás változójának esetében náluk magasabb értékeket lehet tapasztalni. A hipotézist szintén varianciaanalízissel teszteltem (35. táblázat).

Tukey B	Félévek száma	Főisk. énhat.		Aktív tanulás		
		1	2	1	2	3
	1.	3,61		1,97		
	3.	3,71			2,22	
	5.	3,67			2,37	
	7.		4,03			270

35. táblázat A tanulmányi bejósló változók varianciaanalízisének Tukey B post hoc eredményei

A tanulmányi meghatározók mindkét változójánál tapasztalható volt a hetedik félévesek szignifikáns eltérése a többiektől: jobb a tanulmányi énhatékonyságuk, és aktívabb a tanulásuk. Ez utóbbi faktorai alapján nem csak a hetedik félévesek aktívabb tanulási stílusa állapítható meg, hanem az első félévesek tapasztalatlansága: kevesebbszer lépnek az

oktatókkal kapcsolatba, kevesebbszer készülnek otthon iskolai feladatokra. Ez az eredmény teljes mértékben igazolta az elvárásaimat, hiszen a képzésben való előrehaladás erősíti meg a hallgató – oktató együttműködést, és az elsőéves hallgatóknak az adatrögzítéskor még nem sok ilyen irányú tapasztalata lehetett. Összegezve tehát a 10c hipotézis igazolódott.

A 10d hipotézisben azt feltételeztem, hogy a felsőbb éves hallgatóknak a társas integrációja nagyobb mértékű, vagyis a főiskolai társas kapcsolataikat kedvezőbben ítélik meg és több kurzuson kívüli elfoglaltságuk van. A hipotézist varianciaanalízissel ellenőriztem. Az eredmények nem jeleztek szignifikáns különbséget az évfolyamok között egyik változó esetében sem. A főiskolai kapcsolatok percepcióját dimenziónként külön-külön is megvizsgáltam varianciaanalízissel. A post hoc elemzéssel az oktatókkal való kapcsolat esetében találtam szignifikáns különbséget az évfolyamok között. A hetedik félévesek az jobbnak észlelik az oktatókkal való kapcsolatukat, mint a többiek (36. táblázat).

Tukey B	**Félévek száma**	**Oktatókkal kapcs.**	
		1	2
	1.	4,66	
	3.	4,89	
	5.	5,14	
	7.		4,88

36. táblázat Az oktatókkal való kapcsolat varianciaanalízisének Tukey B post hoc eredményei

A post hoc elemzés eredménye összefüggést mutat az aktív tanulás Oktató faktorával, a két változó között r = 0,431 erősségű a korreláció. Az valószínűsíthető a háttérben, hogy a tanulás területén megvalósult együttműködés hozzájárul a kapcsolat pozitívabb észleléséhez. A Schwartz-féle értékek vonatkozásában csak a Hatalom esetében találtam szignifikáns különbséget (az első félévesek fontosabbnak tartják, mint a harmadik félévesek), de ez a képzés hozzáadott értékének vizsgálatában nem lényeges szempont. Összegezve az eredményeket annyit lehet mondani, hogy a 10d hipotézis nem teljesült.

A szakmai szocializációs hatást a szakmai identitás és a kollektív önértékelés mutatóin szerettem volna kimutatni. A 10e hipotézis arra vonatkozott, hogy a tanulmányokban való előrehaladás maga után vonja a kollektív önértékelés értékeinek növekedését. A varianciaanalízis szerint nincs szignifikáns különbség az évfolyamok között a skálaátlag tekintetében. Azonban a kollektív önértékelés faktorait megvizsgálva azt találtam, hogy a hetedik félévesek tartják magukat leginkább a pedagógustársadalom tagjainak (Kollektív önértékelés Tagsági dimenzió), szignifikáns volt a különbség a hetedik féléves, valamint az első és harmadik féléves hallgatók között (37. táblázat). Meglepő volt viszont a Nyilvános faktor tekintetében tapasztalható különbség: a képzésben előrébb járó hallgatók negatívabbnak tartják a szakma külső percepcióját. A hetedik félévesek szemében a szakma külső megítélése szignifikánsan a legnegatívabb, de szignifikáns a különbség az első, valamint a harmadik és ötödik félévesek között. Ez talán azzal magyarázható, hogy a végzősök az iskolai gyakorlatuk során szembesültek a főiskolán kívüli világ megítélésével, lettek érzékenyebbek a szakma társadalmi megítélésére. Az eredmények tükrében a 10e hipotézis csak részben igazolható.

Tukey B	Félévek száma	Tagsági		Nyilvános		
		1	2	1	2	3
	1.	3,95		3,05		
	3.	4,09			2,90	
	5.	4,21	4,21		2,80	
	7.		4,43			2,39

37. táblázat A Kollektív önértékelés skála Tagsági és Nyilvános faktorai varianciaanalízisének Tukey B post hoc eredményei

A Super-féle munkaértékek esetében nem találtam szignifikáns különbséget az évfolyamok között. Mivel a minta értékprofilja megfelelőnek mondható a pedagógus szakmát választóknak, és az elsőévesek sem térnek el nagyban az átlagtól, arra lehet következtetni, hogy az elsőéves hallgatók már többé-kevésbé szilárd értékrenddel érkeznek a tanítóképzésbe.

A 10f hipotézisben azt feltételeztem, hogy a felsőbb éves hallgatók spontán énbemutatásában több szakmai identitásra utaló tartalom jelenik meg. A varianciaanalízis post hoc elemzése igazolta a várakozásaimat: a hetedik féléves hallgatók szignifikánsan nagyobb gyakorisággal írtak szakmai identitásukra utaló állításokat, mint az első és harmadik félévesek, tehát a hipotézis elfogadható.

Tukey B	Félévek száma	Szakmai identitás	
		1	2
	3.	0,63	
	1.	0,72	
	5.	1,09	1,09
	7.		1,48

38. táblázat A szakmai identitás varianciaanalízisének Tukey B post hoc eredményei

A szóasszociációk vizsgálata a tanításhoz, gyerekekhez való viszonyulásról ad képet. A *Gyerek* szóra adott asszociációk évfolyamonkénti különbségeinek elemzésekor azt láthatjuk, hogy a felsőbb évfolyamosok több és pozitívabb asszociációkat adnak. Az asszociációk tartalmát tekintve a hetedik félévesek kevésbé a gyerek külsejére, személyiségére asszociálnak, hanem náluk inkább a gyereknevelésszel kapcsolatos tartalmak jelennek meg. A *Tanítás* hívószó asszociációi esetében csak három alkategóriában találtam szignifikáns különbséget az évfolyamok között. A hetedik félévesek szignifikánsan többször asszociáltak a tanári kommunikáció, felkészülés tartalmi körébe tartozó fogalmakra, és szignifikánsan kevesebb olyan kifejezést adtak, amelyek a tanítás problémáira vonatkoztak. Ezek az asszociációbeli különbségek arra utalhatnak, hogy a hetedik félévesek inkább a tanítás gyakorlatibb aspektusaival vannak elfoglalva, és már kevésbé félelmetes számukra a tanítás, hiszen tapasztalatot szereztek a gyakorlatuk során.

Összegezve az eredményeket azt lehet látni, hogy a 10. hipotézis elfogadható, a változók évfolyamonkénti növekvő értékei arra utalnak, hogy a képzés hozzáadott értéke kimutatható a hallgatói percepciók elemzésével. Ez alól a társas bejósló változók a kivétel, ahol csak az oktatókkal való kapcsolat esetében volt igazolható a hipotézis.

A 11. hipotézisben azt a feltevést fogalmaztam meg, hogy mivel a pszichológiai jóllét szintje sok tényezőn múlik, a pozitív tapasztalatok, sikerek alakítják, ezért nem függ közvetlenül a képzésben való előrehaladástól. Ezért azt vártam, hogy nem lesz különbség az

évfolyamok elégedettségi mutatóinak értékei között. A skálaátlagot tekintve nem volt különbség az évfolyamok között a varianciaanalízis szerint. A pszichológiai jóllét dimenzióiban végzett varianciaanalízis post hoc eredményei alapján viszont a Környezeti kontroll esetében szignifikáns a különbség az évfolyamok között: a hetedik félévesek szignifikánsan elégedettebbek voltak ezzel a területtel, mint az első és ötödik féléves hallgatók (39. táblázat). Ez egyrészt magyarázható az egyéni fejlődés életkori sajátosságaival, ebben az életkorban a környezettel való hatékony interakciók kialakításának képessége dinamikusan fejlődik. Másrészt jelezheti azt is, hogy ez a képesség fejlődik leginkább a képzéshez kötődően. A dimenziók átlagainak elemzése és összevetése mindenesetre arra utalhat, hogy ez a terület jelenti a legnagyobb feladatot a hallgatók számára. Az eredmények azt mutatják, hogy ez a hipotézis csak egy dimenzió esetében igazolható.

Tukey B	**Félévek száma**	**Környezeti kontroll**	
		1	2
	1.	3,96	
	5.	4,07	
	3.	4,09	4,09
	7.		4,51

39. táblázat A Pszichológiai jóllét Környezeti kontroll faktorának Tukey B post hoc elemzés eredménye

A hipotézisek igazolása már részben feltárta a különböző sikermutatók közötti összefüggéseket. A sikerkomponensek közötti további kapcsolatokat, illetve a változók egymásra épülését modellépítéssel vizsgáltam tovább.

13.4. Modellépítés – lineáris regresszió

A korrelációs elemzésekből kiderült, hogy az észlelt kompetenciák feltételezett tanulmányi és társas meghatározói erősebben kapcsolódnak az általános kompetenciákhoz, mint a pedagógiai kompetenciához. A pedagógiai kompetencia kapcsolata viszont a szakmával való azonosulás változóival erősebb, mint az általános kompetenciáké. A pszichológiai jóllét erősebben korrelál az általános kompetenciák percepciójával, mint a pedagógiaiéval. A jóllét és a szakmai identitás, illetve a munkaértékek változójának a kapcsolata nem szignifikáns, vagy nem olyan erősségű, mint ahogy azt előzetesen vártam. A korrelációs elemzések alapján úgy döntöttem, hogy a modellt a skálaátlagok, és nem a faktorok alapján építem fel. 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 bejóslók és a kompetenciák közötti korrelációk erőssége is afelé mutat, hogy a tanulmányi és társas tényezők az általános kompetenciák észlelésén keresztül hatnak.

13.4.1. Az észlelt kompetenciák és meghatározó tényezőinek lineáris regressziója

Első lépésben az általános és pedagógiai kompetenciák közötti kapcsolatot ellenőriztem. A lineáris regresszió igazolta azt, hogy a kapcsolatuk erős (40. táblázat). Az általános kompetenciáknak nagy a magyarázó ereje a pedagógiai kompetencia vonatkozásában (adjusted $R^2 = 0,542$).

Modell	Nem stand. koefficiens		Standard. koefficiens	t	szignif.
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	0,87	0,20		4,39	0,00
Ált. komp.	0,79	0,05	0,74	15,33	0,00

40. táblázat Az általános és pedagógiai kompetenciák lineáris regressziós modelljének szignifikanciája és béta értéke

A következő lépésben a tanulmányi és társas tényezők bejósló hatását vizsgáltam az általános kompetenciákra vonatkozóan. A korrelációs elemzés szerint az általános kompetenciák a tanulmányi meghatározók közül a főiskolai tanulmányi énhatékonyság és az aktív tanulás változójával korreláltak szignifikánsan, az átlagos kreditmutatóval csak tendenciaszerű volt a kapcsolat. A modell átlagos kreditmutatóval (F = 58,31; p = 0,000) és nélküle is jó (F = 89,99; p = 0,000). Ha bevesszük a modellbe az átlagos kreditmutatót, a modell magyarázó ereje az általános kompetenciákra vonatkozóan magasabb (adjusted R^2 = 0,534), de az együtthatók béta értékei és szignifikanciái azt mutatják, hogy az átlagos kreditmutató nincs hatással az általános kompetenciákra (41. táblázat). Ha az átlagos kreditmutatót kihagyjuk a modellből, a modell magyarázó hatása az általános kompetenciákra csökken (adjusted R^2 = 0,475), de az F érték nő.

Modell	Nem stand. koefficiens		Standard. koefficiens	t	szignif.
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	1,34	0,26		5,23	0,000
Aktív tanulás	0,31	0,06	0,35	5,38	0,000
Főisk. énhat.	0,45	0,06	0,49	7,55	0,000
Átl. kreditm.	0,01	0,06	0,01	0,18	0,861

41. táblázat Az általános kompetencia tanulmányi együtthatóinak értékei és szignifikanciái a lineáris regresszióban

A hipotézis szerint a tanulmányi és társas tényezők az észlelt általános kompetenciákon keresztül hatnak az észlelt pedagógiai kompetenciára. Ezért lineáris regresszióval megnéztem, hogy valóban erősebb-e a bejósló tényezők hatása az általános kompetenciákra, mint a pedagógiaira. A modell szignifikáns, de az F érték és az R^2 értéke is csökken (F = 18,80; adjusted R^2 = 0,264). A 42. táblázatban látható, hogy a béta értékek is alacsonyabbak lettek.

Modell	Nem stand. koefficiens		Standard. koefficiens	t	szignif.
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	2,18	0,26		8,35	0,000
Főisk. énhat.	0,27	0,08	0,28	3,50	0,001
Aktív tanulás	0,29	0,07	0,32	3,90	0,000
átl. kreditm.	0,00	0,00	-0,04	-0,55	0,584

42. táblázat A tanulmányi meghatározók együtthatóinak értékei és szignifikanciái az észlelt pedagógiai kompetencia vonatkozásában

A társas tényezők és az általános kompetenciák kapcsolatának korrelációs vizsgálata szerint a főiskolai kapcsolatok mutatója és a Schwartz-értékek skálaátlaga korrelál szignifikánsan az általános kompetenciákkal, a kurzusokon kívüli elfoglaltságok csak tendenciaszerű kapcsolatban vannak velük. A modellbe először bevontuk ezt a változót is, így a modell elfogadható (F = 26,18; p = 0,000), magyarázó ereje közepes (adjusted R^2 = 0,276), viszont az együtthatók béta értékei és szignifikanciái azt mutatják, hogy a kurzusokon kívüli elfoglaltságok változója nincs hatással az általános kompetenciákra (43. táblázat). Ezt a

változót kihagyva a modell szintén megfelelő (F = 37,85; p = 0,000), az F érték nőtt, és a magyarázó erő sem csökkent jelentősen (adjusted R^2 = 0,271).

Modell	Nem stand. koefficiens		Stand. koefficiens	t	szignif.
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	1,88	0,24		7,70	0,000
Kurz. kívüli tevékenység	0,03	0,02	0,09	1,48	0,141
Schwartz-érték	0,21	0,05	0,26	4,07	0,000
Főisk. kapcsolatok	0,18	0,03	0,39	6,37	0,000

43. táblázat Az általános kompetenciák társas együtthatóinak értékei és szignifikanciái a lineáris regresszióban

Ezúttal is ellenőriztem, hogy a társas változók kapcsolata az észlelt pedagógiai kompetenciával gyengébb-e, mint az észlelt általános kompetenciákkal. A modell szignifikáns, de mind az F érték, mind az R^2 értéke csökkent (F= 22,75; adjusted R^2 = 0,248). A Schwartz-értékek és a főiskolai kapcsolatok együtthatóinak az értékei valamivel alacsonyabbak lettek, de a kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságoké magasabb (44. táblázat).

Modell	Nem stand. koefficiens		Stand. koefficiens	t	szignif.
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	2,01	0,27		7,49	0,000
Kurz. kívüli tevékenység	0,68	0,25	0,17	2,69	0,008
Schwartz-érték	0,21	0,06	0,23	3,60	0,000
Főisk. kapcsolatok	0,17	0,03	0,34	5,46	0,000

44. táblázat A társas bejóslók együtthatóinak értékei és szignifikanciái a pedagógiai kompetencia vonatkozásában

A következő lépés a társas és tanulmányi változók közös modellbe helyezése volt. Az előbbi eredmények alapján a modellbe a főiskolai tanulmányi énhatékonyság, aktív tanulás, főiskolai kapcsolatok és a Schwartz-értékek skálaátlagának mutatóját vettem be. A lineáris regressziót stepwise módszerrel végeztem el (45. táblázat). 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.

Modell		Nem standard. koefficiens		Standard. koefficiens	t	szignif.
		B	Stand. hiba	Béta		
1	(konstans)	1,74	0,18		9,50	,000
	Főisk. énhat.	0,54	0,05	0,62	11,21	,000
2	(konstans)	1,61	0,17		9,39	,000
	Főisk. énhat.	,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. énhat.	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. énhat.	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

45. táblázat Az általános kompetenciák társas és tanulmányi együtthatóinak értékei és szignifikanciái a lineáris regresszióban stepwise módszerrel

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

Mivel a korrelációs elemzés eredménye azt mutatta, hogy a kurzusokon kívüli elfoglaltságok a pedagógiai kompetenciával korrelálnak, ezért lineáris regresszióval is ellenőriztem ezt a kapcsolatot. A lineáris regressziós elemzés szerint az általános kompetenciák bejósolják a pedagógiai kompetenciát (ld. fentebb), ezért a kurzusokon kívüli elfoglaltságok mellett az általános kompetenciák is bejósló változóként szerepeltek ebben a modellben. A modell az eredmények szerint szignifikáns ($F = 123,64$; $p = 0,000$), a magyarázó ereje a bejósló változóknak nagy (adjusted $R^2 = 0,553$). Az együtthatók béta értékeinek és szignifikanciáinak vizsgálata viszont azt mutatja, hogy a kurzusokon kívüli elfoglaltságoknak mérsékeltebb a magyarázó hatása a pedagógiai kompetencia vonatkozásában, mint az általános kompetenciáknak (46. táblázat).

Modell	Nem stand. koefficiens		Stand. koefficiens	t	szignif.
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	0,89	0,19		4,56	,000
Ált. komp.	0,77	0,05	0,72	14,83	,000
Kurz. kívüli tev.	0,48	0,19	0,12	2,49	,014

46. táblázat A pedagógiai kompetencia bejósló változóinak értékei és szignifikanciája a lineáris regresszióban

A modellépítést az észlelt kompetenciák és a szakmai identitás változói közötti összefüggés-vizsgálattal folytattam. A korrelációs elemzés mérsékelt, de szignifikáns kapcsolatot mutatott a kollektív önértékelés, a Húsz állítás Szakmai identitás kategóriája és a Super-féle munkaértékek skálaátlaga között. A modellben azt feltételeztem, hogy a kompetenciaérzés bejósolja a szakmai identitást, ezért a lineáris regressziós modellben a bejósló változók az észlelt kompetenciák lettek.

A Húsz állítás Szakmai identitás kategóriája esetében először mindkét észlelt kompetencia változóját bevettem a modellbe. A modell megfelelő (F = 16,89; p = 0,000), de a magyarázó ereje mérsékelt (adjusted R^2 = 0,138). A két együttható béta értéke és szignifikanciája szerint csak a pedagógiai kompetencia a bejóslója a szakmai identitásnak, az általános kompetenciák változója nem (47. táblázat). Ha kihagyom a modellből az általános kompetenciák változóját a modell valamivel jobbá válik, nő az F érték és a magyarázó erő is (F = 33,87; illetve adjusted R^2 = 0,142).

Modell	Nem stand. koefficiens		Standard. koefficiens	t	szignif.
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	-2,85	0,75		-3,82	0,000
Ált. komp.	-0,07	0,28	-0,03	-0,27	0,786
Ped. komp.	1,06	0,26	0,40	4,12	0,000

47. táblázat A Húsz állítás teszt Szakmai identitás változójának együtthatóinak értékei és szignifikanciája a lineáris regresszióban

Hasonló a helyzet a Super-féle munkaértékek és az észlelt kompetenciák összefüggésének vizsgálatában. Ha a modellbe bevonom a pedagógiai kompetencia mellett az általános kompetenciákat, akkor bár szignifikáns a modell (F = 12,39; p = 0,000), de az észlelt kompetenciák magyarázó hatása gyenge (adjusted R^2 = 0,104). Ezt igazolja az együtthatók béta értéke és szignifikanciája: az általános kompetenciák nincsenek szignifikáns összefüggésben a munkaértékekkel, és a pedagógiai kompetencia hatása is gyenge (48. táblázat). Ezért most is kivettem a modellből az észlelt általános kompetenciák változóját. A modell megfelelő (F = 23,21; p = 0,000), a magyarázó ereje egy kicsit még csökkent (adjusted R^2 = 0,101). A pedagógiai kompetencia bejósló hatása viszont szignifikánsabbá vált (β = 0,325; t = 4,82; p = 0,000).

Modell	Nem stand. koefficiens		Standard. koefficiens	t	szignif.
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	36,96	4,03		9,17	0,000
Ped. komp.	3,28	1,38	0,24	2,37	0,019
Ált. komp.	1,83	1,49	0,12	1,23	0,222

48. táblázat Az észlelt kompetenciák bejósló hatása a Super-féle munkaértékek váltózójára lineáris regresszióban

A regressziós elemzés szerint a modell megfelelő (F = 17,45; p = 0,000), bejósló ereje kicsi (adjusted R^2 = 0,143). Ugyanazt tapasztaltam, mint a többi szakmai identitás változója esetében, vagyis az együtthatók béta értékei és a szignifikanciák arra utalnak, hogy az észlelt általános kompetenciák nincsenek szignifikáns hatással a szakmai identitásra, jelen esetben a kollektív önértékelésre (49. táblázat).

Modell	Nem stand. koefficiens		Standard. koefficiens	t	szignif.
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	2,14	0,34		6,31	0,000
Ped. komp.	0,55	0,12	0,46	4,74	0,000
Ált. komp.	-0,14	0,13	-0,11	-1,12	0,264

49. táblázat Az észlelt általános és pedagógiai kompetenciák együtthatóinak szignifikanciája a lineáris regresszióban a kollektív önértékelés változójával való összefüggésben

Amikor kihagytam az észlelt általános kompetenciákat a modellből, az F érték nőtt (F = 33,49), a modell magyarázó ereje valamivel csökkent (adjusted R^2 = 0,141), és a pedagógiai kompetencia hatása erősödött (β = 0,382, t = 5,79; p = 0,000).

13.4.2. A pszichológiai jóllét összefüggéseinek elemzése lineáris regresszióval

Bár a korrelációs elemzés szerint az észlelt kompetenciák összefüggnek a hallgatók pszichológiai jóllétével, a lineáris regresszió csak részben igazolta ezt. A modell bár szignifikáns (F = 11,75; p = 0,000), de gyenge magyarázó erejű (adjusted R^2 = 0,098). Azt az eredményt kaptam az elemzéskor (50. táblázat), hogy a pszichológiai jóllét egyéni különbségeit nem a pedagógiai kompetencia percepciójának különbségei magyarázzák, hanem az általános kompetenciáké (a korrelációk erőssége is ebbe az irányba mutatott). Amikor kihagytam a modellből az észlelt pedagógiai kompetencia változóját, a modell mutatói valamelyest javultak (F = 22,91; adjusted R^2 = 0,100), az észlelt általános kompetenciák hatása egy kicsit csökkent (β = 0,323; p = 0,000).

Modell	**Nem stand. koefficiens**		**Standard. koefficiens**	**t**	**szignif.**
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	2,87	0,37		7,77	0,000
Ped. komp.	-0,10	0,13	-0,08	-0,79	0,428
Ált. komp.	0,52	0,14	0,38	3,82	0,000

50. táblázat Az észlelt általános és pedagógiai kompetenciák együtthatóinak értékei és szignifikanciái a lineáris regresszióban a Ryff Pszichológiai jóllét vonatkozásában

A pszichológiai jóllét és a szakmai identitás változói között csak a kollektív önértékelés esetében volt szignifikáns az összefüggés, de a modell viszonylag gyenge magyarázó erejű (F = 10,65; p = 0,000; adjusted R^2 = 0,116). A pszichológiai jóllét és a Super-féle munkaérték változója, illetve a Húsz állítás teszt szakmai identitás mutatója között nem találtam szignifikáns összefüggést (51. táblázat).

Modell	**Nem stand. koefficiens**		**Standard. koefficiens**	**t**	**szignif.**
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	2,70	0,43		6,26	0,000
Szakmai id.	0,04	0,03	0,08	1,23	0,218
Koll. önért.	0,34	0,07	0,32	4,68	0,000
Munkaérték	0,01	0,01	0,08	1,27	0,206

51. táblázat A Ryff Pszichológiai jóllét szakmai identitás, kollektív önértékelés és munkaértékek bejósló változóinak értékei és szignifikanciái a lineáris regresszióban

Ha bevonom a modellbe a fenti változók mellett az észlelt általános kompetenciák változóját, a modell szignifikáns, de gyenge magyarázó erejű (F = 10,72; p = 0,000; adjusted R^2 = 0,165). A változók közül a kollektív önértékelés (β = 0,282; p = 0,000) és az észlelt általános kompetenciák (β = 0,242; p = 0,001) vannak szignifikáns hatással a pszichológiai jóllétre (52. táblázat). Ha kiveszem a modellből a nem szignifikáns kapcsolatokat, akkor a modell magyarázó ereje nő (F = 21,84; p = 0,000, adjusted R^2 = 0,174), az együtthatók béta értéke szintén magasabb lesz.

Modell	Nem stand. koefficiens		Standard. koefficiens	t	szignif.
	B	Stand. hiba	Béta		
1 (konstans)	1,99	0,38		5,15	0,000
Koll. önért.	0,30	0,07	0,29	4,32	0,000
Ált. komp.	0,35	0,09	0,26	3,86	0,000

52. táblázat A kollektív önértékelés és az észlelt általános kompetencia együtthatóinak értékei és szignifikanciái a Ryff pszichológiai jóllét vonatkozásában

A lineáris regresszió eredményei alapján azt lehet mondani, hogy az észlelt általános és pedagógiai kompetenciák között erős kapcsolat van, az általánosra épül az észlelt pedagógiai kompetencia. Az általános kompetenciákra a főiskolai tanulmányi énhatékonyság és az aktív tanulás stílus hat a tanulmányi meghatározó tényezők közül. A társas meghatározók közül a főiskolai kapcsolatoknak és a Schwartz-értékeknek van szignifikáns hatása az általános kompetenciák percepciójára. A modellben azt feltételeztem, hogy a kompetenciák észlelése hat a szakmai identitás egyes változóira. Ezt lehetett igazolni a lineáris regresszióval, de ezeknek a kapcsolatoknak az ereje viszonylag mérsékelt. A pszichológiai jóllétet befolyásolja a kollektív önértékelés, és közvetlen kapcsolatot találtam az észlelt általános kompetenciák változója és a pszichológiai jóllét változója között. Több modellt elemeztem, mindegyik szignifikáns, de a kapcsolatok irányai további elemzést igényelnek.

13.5. Modellépítés – Útelemzés

Az útelemzés módszere alkalmas arra, hogy a változók közötti összefüggéseket, oksági kapcsolatokat elemezzük. A strukturális egyenleteken alapuló modellek (SEM) segítségével lehet ellenőrizni az elméleti megfontolások alapján felállított modellt, valamint kiválasztani a legmegfelelőbb modellt, és a változók közötti oksági kapcsolatokat is fel lehet tárni. A módszer alapja, hogy az elméleti feltételezett modellt megvizsgáljuk, hogy mennyiben írja le a vizsgálati változók közötti kapcsolatot. Az útdiagram jeleníti meg a modellben szereplő változókat és a közöttük lévő kapcsolatokat (Münnich és Hidegkuti, 2012).

A SEM elemzési módszere két részből tevődik össze: a strukturális részből (változók közötti oksági viszony feltárása a cél) és a mérési részből (közvetlenül megfigyelt változókból állít elő látens változókat) (Gyulavári és Dörnyei, 2011). A SEM módszere konfirmatív és exploratív céllal is alkalmazható. A konfirmatív célú alkalmazás a változók közötti hipotetikus kapcsolatrendszert ellenőrzi. Az exploratív célú felhasználás pedig a legmegfelelőbb, az adatokhoz leginkább illeszkedő modell kiválasztását jelenti. Az útelemzéskor csak megfigyelt, ún. manifeszt változók vannak a modellben, és a vizsgálat ezeknek a változóknak az oksági kapcsolataira fókuszál (Münnich és Hidegkuti, 2012). Az útelemzés a SEM olyan speciális esete, amikor nincs mérési modell (Gyulavári és Dörnyei, 2011).

Az útelemzésnek több kritériuma is létezik. A modell elfogadására használt mutatóknak több csoportja van (53. táblázat). A modell illeszkedését a χ^2-próba mutatja, ha a χ^2 szignifikanciája nagyobb 0,05-nél, akkor mondható, hogy a modell elfogadható. Emellett még több mutatót használnak a modell illeszkedésének vizsgálatára. CMIN/DF relatív χ^2-ként értelmezhető, azt mutatja meg, hogy mennyivel csökkent a modell illeszkedése, ha egy vagy több útvonalat kivettünk a modellből. Ideális esetben az értéke 2 alatt van, de egy hüvelykujj szabály szerint az jelent gondot, ha 3 fölé megy az értéke (Arbuckle, 2011; Gyulavári és

Dörnyei, 2011). GFI (Goodness of Fit Index) és az AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) a χ^2 mellett a modell illeszkedésének abszolút mutatói, „a modellt ahhoz a helyzethez viszonyítják, amikor nincs modell" (Gyulavári és Dörnyei, 2011, 17. o.). Jó illeszkedés esetén az előbbi 0,9-nél, az utóbbi 0,8-nál nagyobb. A modell komparatív mutatói az NFI (Normed Fit Index) és a CFI (Comparative Fit Index), a modellt az elemzés során specifikált alapmodellhez hasonlítják (Gyulavári és Dörnyei, 2011). Akkor fogadható el a modell, ha az NFI 0,9-nél, a CFI 0,95-nél nagyobb. A parszimónia-mutatók azoknak az útvonalaknak az arányát mérik, amelyeket kihagytunk és ki kellett volna hagynunk a modellből (Arbuckle, 2011). E szerint a megközelítés szerint két azonos magyarázó erővel rendelkező modell közül az a jobb, amelyikben kevesebb változó és útvonal van (Gyulavári és Dörnyei, 2011). A PGFL és PCFI akkor utal elfogadható modellre, ha nagyobbak, mint 0,5. A reziduumokon alapuló mutatók a megfigyelt korrelációk, illetve kovarianciák és a reprodukált értékek közötti eltérést adják meg. Ezek közül leggyakrabban az RMSEA-t (Root Mean Square Error of Approximation) használják. Ha értéke alacsonyabb 0,05-nél, akkor a modell illeszkedése jó, ha 0,05 és 0,08 közé esik az értéke a modell még elfogadható (Arbuckle, 2011; Gyulavári és Dörnyei, 2011).

	Mutatók	**Elfogadható érték**
Abszolút mutatók	χ^2	$\geq 0{,}05$
	χ^2/df (CMIN/DF)	≤ 3
	GFI	$\geq 0{,}9$
	AGFI	$\geq ,08$
Komparatív mutatók	NFI	$\geq 0{,}9$
	CFI	$\geq 0{,}95$
Parszimónia-mutatók	PGFI	$\geq 0{,}5$
	PCFI	$\geq 0{,}5$
Reziduumokon alapuló mutatók	RMR	$\leq 0{,}1$
	RMSEA	$\leq 0{,}05$

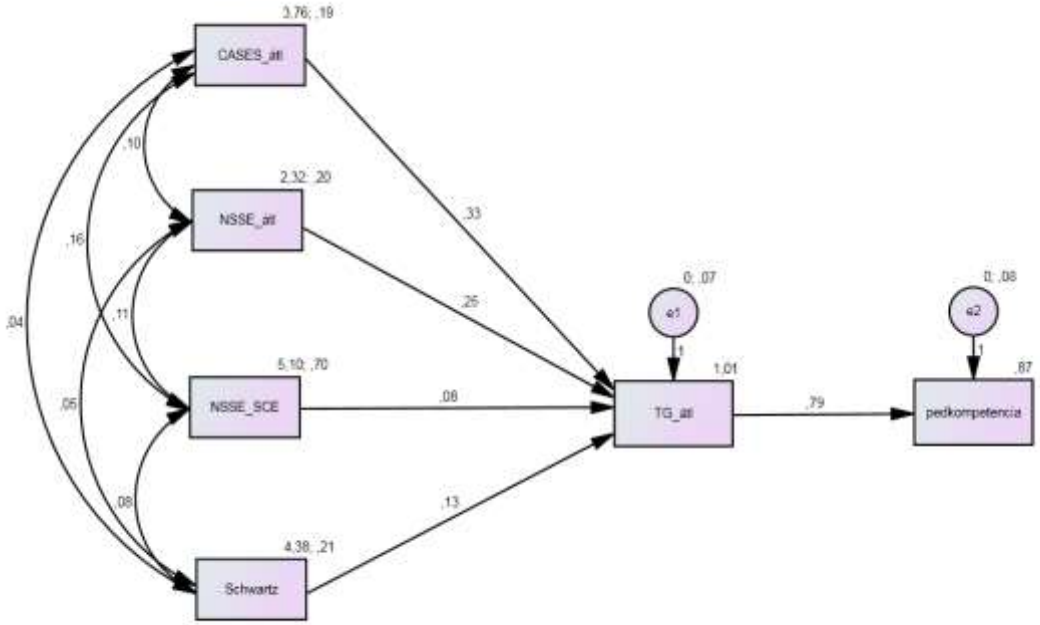
53. táblázat A modell illeszkedésének mutatói

Az útelemzés regressziós együtthatói kapcsán vitatott, hogy a standardizált vagy a nem standardizált együtthatót szerencsés az elemzésben használni. A standardizált együttható a változók hatását a szórás mentén fejezi ki, ami az eredmények könnyebb összehasonlíthatóságát jelenti. Azonban a standardizált együttható értéke nem csak az adott változó hatását tükrözi, hanem a modell változóinak varianciáit és kovarianciáit. Ezzel szemben a nem standardizált regressziós együttható értéke viszonylag állandó marad a változók varianciáinak és kovarianciáinak különbségei ellenére (Grace és Bollen, 2005). Az ábrákon a nem standardizált együtthatók értékei szerepelnek, de a táblázatokban a standardizált értékek is láthatók.

13.5.1. A modell vizsgálata

A modell elemzéséhez az IBM Amos 20 programot használtam. Először az észlelt kompetenciák és a társas, valamint a tanulmányi változók közötti kapcsolatot ellenőriztem. A lineáris regressziók eredményei alapján a modellben az észlelt általános kompetenciákra épül az észlelt pedagógiai kompetencia. Az észlelt általános kompetenciákat pedig a főiskolai tanulmányi énhatékonyság, az aktív tanulás, a főiskolai kapcsolatok és a Schwartz-értékek

határozzák meg. Az ábrákban és táblázatokban szereplő változónevek a következő mutatókra vonatkoznak: a TG rövidítés jelöli az észlelt általános kompetenciák, az NSSE_átl az aktív tanulás, az NSSE_SCE a főiskolai kapcsolatok és a CASES_átl a főiskolai tanulmányi énhatékonyság változóját.



15. ábra Az észlelt kompetenciák és meghatározó tényezőinek modellje

A mutatók szerint a modell elfogadható, bár a parszimónia elve sérül: CMIN/DF: 1,55; CFI: 0,995; PCFI: 0,189; RMSEA: 0,053.

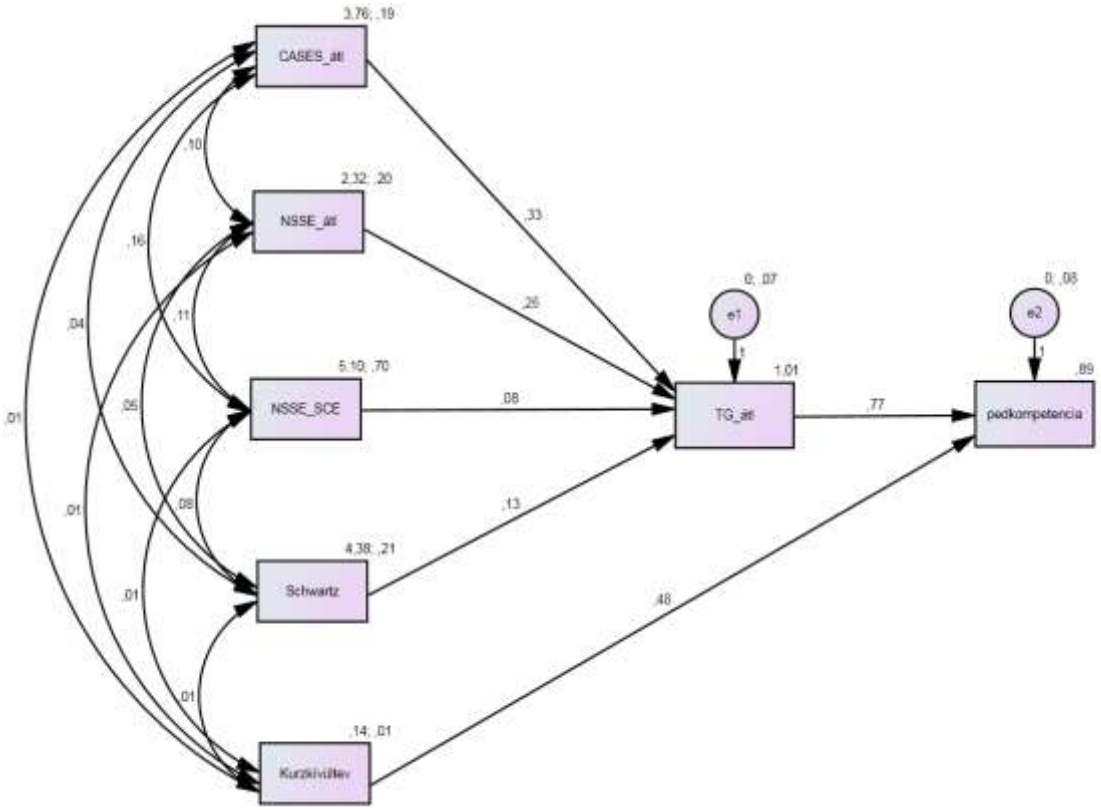
A modellből látható, hogy az észlelt általános kompetenciák nagymértékben meghatározzák az észlelt pedagógiai kompetenciát (54. táblázat). A regressziós együtthatók azt mutatják, hogy a tanulmányi meghatározók erősebb hatással vannak az észlelt általános kompetenciákra, mint a társas meghatározók. A főiskolai társas kapcsolatok magyarázóereje kisebb a vártnál. A kovarianciákat vizsgálata azt mutatja, hogy a Schwartz-értékek függnek össze legkevésbé a többi bejósló változóval.

			nem stand. regr. e.	**stand. regr. e.**	**szign.**
Schwartz - értékek	→	Ált. kompetenciák	0,132	0,157	0,002
Főisk. kapcsolatok	→	Ált. kompetenciák	0,079	0,174	0,002
Aktív tanulás	→	Ált. kompetenciák	0,246	0,288	***
Főisk. énhatékonyság	→	Ált. kompetenciák	0,326	0,374	***
Ált. kompetenciák	→	Ped. kompetencia	0,795	0,737	***

54. táblázat A társas és tanulmányi bejósló változók becsült együtthatói

A lineáris regresszióban ki tudtam mutatni a kurzusokon kívüli elfoglaltságok hatását az észlelt pedagógiai kompetenciára, ezért ezt a változót is beemeltem a modellbe, és közvetlen út vezet felőle a pedagógiai kompetenciákhoz (13. ábra). A modell illeszkedési mutatóinak az értékei ezzel a változtatással jelentősen javultak (CMIN/DF: 0,919; CFI: 1,000; PCFI: 0,179; RMSEA: 0,000), vagyis a modell a kurzusokon kívüli elfoglaltságok változójának

beépítésével megfelelőbb. A parszimónia elve most is sérül, de a modellépítés további lépésekkel jár, ami javítani fog ezen az értéken.



16. ábra Az észlelt kompetenciák és meghatározó tényezőinek modelljének kiegészített változata

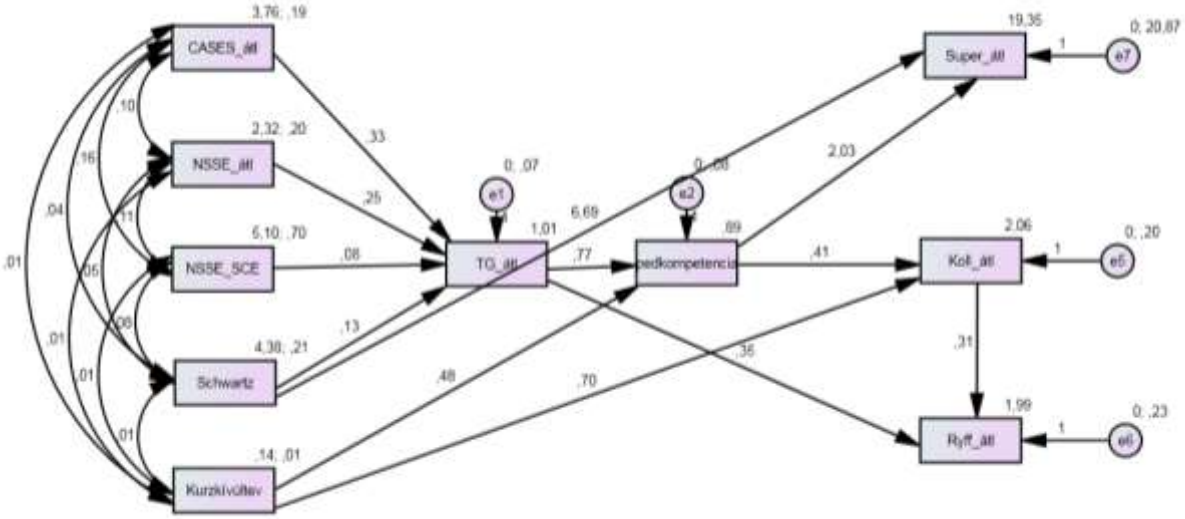
A modellben a bejósló változók szignifikáns kapcsolatban maradtak az észlelt kompetenciákkal (55. táblázat). A legnagyobb magyarázó ereje továbbra is a főiskolai énhatékonyságnak van, de az aktív tanulásnak is erősebb a hatása, mint a társas tényezőknek. A kurzuson kívüli elfoglaltságok változója az regressziós értékek szerint is hat a pedagógiai kompetenciák észlelésére.

			nem stand. regr. e.	stand. regr. e.	szign.
Schwartz-értékek	→	Ált. kompetenciák	0,132	0,158	0,002
Főisk. kapcsolatok	→	Ált. kompetenciák	0,080	0,175	0,001
Aktív tanulás	→	Ált. kompetenciák	0,247	0,286	***
Főisk. énhatékonyság	→	Ált. kompetenciák	0,326	0,378	***
Kurzuson kívüli tev.	→	Ped. kompetencia	0,480	0,121	0,011
Ált. kompetenciák	→	Ped. kompetencia	0,771	0,718	***

55. táblázat A modell 2. változatában szereplő változók becsült regressziós együtthatói és szignifikanciái

A teljes modellt is a lineáris regressziók eredményei alapján, az előbb bemutatott változatot kiegészítve kezdtem felépíteni. A Ryff_átl elnevezés a pszichológiai jóllét, a Super_átl a munkaértékek és a Koll_átl a kollektív önértékelés változóját jelenti. A modell szerint az észlelt pedagógiai kompetencia mediálja a többi tényező hatását a szakmai identitás változóira és a pszichológiai jóllétre. Mivel a regressziós elemzések eredményei azt mutatták, hogy a kollektív önértékelés skálaátlaga erősebb kapcsolatban van a pszichológiai jólléttel,

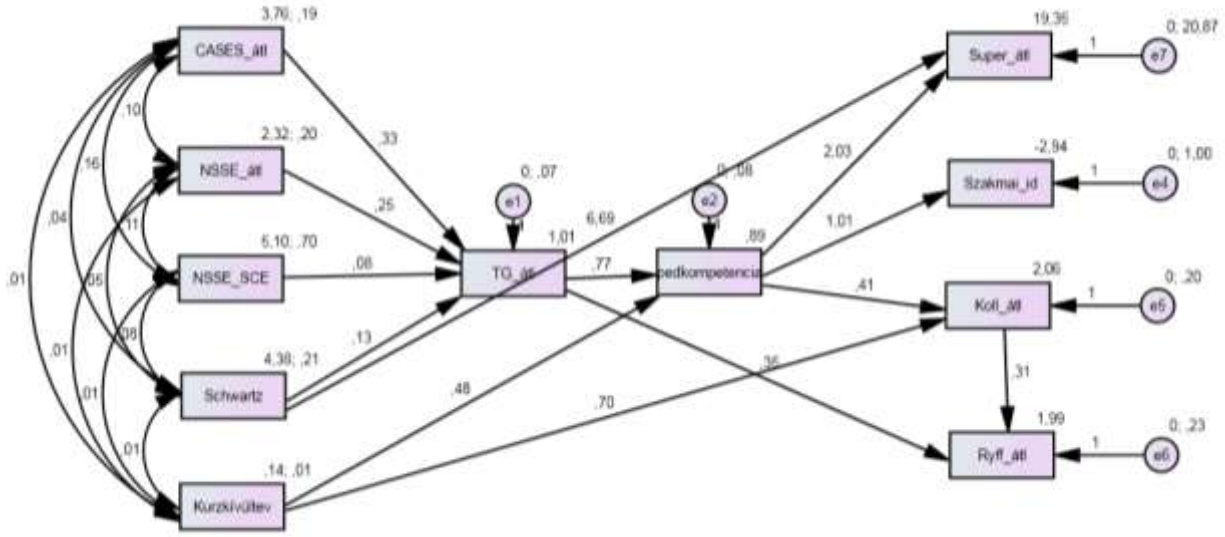
ezért először ezt a változót helyeztem a modellbe és nem a Húsz állítás teszt szakmai identitás kategóriájából kialakított szakmai identitás mutatóval együtt vontam be az elemzésbe.



17. ábra A teljes modell

A modell illeszkedési mutatói jók, bár a parszimónia mutatója alatta van a kritikus értéknek (CMIN/DF: 1,43; CFI: 0,983; PCFI: 0,411; RMSEA: 0,047), de a modell elfogadható. Az útvonalelemzés megerősítette a lineáris regressziós elemzés eredményeit, a becsült regressziós együtthatók értékei ezzel összhangban vannak (56. táblázat). Az észlelt pedagógiai kompetencia bejósolja a kollektív önértékelés változóját és a Super-féle munkaértékek változóját. A kollektív önértékelés közepes erősséggel hat a pszichológiai jóllétre. Az észlelt pedagógiai kompetencia csak enyhe hatással van a Super-féle munkaértékekre, viszont a Schwartz-értékek nagy magyarázó erővel rendelkeznek a munkaértékekre vonatkozóan. Ez megerősíti a korábbi kutatási eredményeket (Ros és mtsai, 1999). Érdekes eredmény még a kurzuson kívüli elfoglaltságok enyhe, de közvetlen hatása a kollektív önértékelésre.

Végül a modellt úgy alakítottam, hogy a kollektív önértékelés változója mellett bevettem a Húsz állítás teszt szakmai identitás változóját, mivel az más jellegű mutatója a szakmai identitásnak, és ez a szakmai szelf spontán jelentőségére utal az identitás szerkezetében. A modell illeszkedési mutatói jók (CMIN/DF: 1,43; CFI: 0,978; PCFI: 0,502; RMSEA: 0,047), a modell elfogadható.



18. ábra A szakmai identitás változójával kiegészített teljes modell

A regressziós együtthatók értékeiből kiolvasható, hogy az észlelt pedagógiai kompetencia hatása a szakmai identitásra a legnagyobb (β = 1,007; p < 0,000) a szakmai szocializációhoz kapcsolódó változók közül. A modellben szereplő különböző változók magyarázóerejének nagyságát az 56. táblázat foglalja össze.

			nem stand. regr. e.	stand. regr. e.	szignif.
Schwartz - értékek	→	Ált. kompetenciák	0,132	0,158	0,002
Főisk. kapcsolatok	→	Ált. kompetenciák	0,080	0,175	0,001
Aktív tanulás	→	Ált. kompetenciák	0,247	0,286	***
Főisk. énhatékonyság	→	Ált. kompetenciák	0,326	0,378	***
Kurzuson kívüli tev.	→	Ped. kompetencia	0,480	0,121	0,011
Ált. kompetenciák	→	Ped. kompetencia	0,771	0,718	***
Kurzuson kív. tev.	→	Koll. önértékelés	0,699	0,146	0,028
Ped. kompetencia	→	Koll. önértékelés	0,415	0,343	***
Ped. kompetencia	→	Szakmai identitás	1,007	0,379	***
Ált. kompetenciák	→	Pszich. jóllét	0,352	0,254	***
Koll. önértékelés	→	Pszich. jóllét	0,305	0,286	***
Ped. kompetencia	→	Munkaértékek	2,035	0,146	0,014
Schwartz - értékek	→	Munkaértékek	6,695	0,537	***

56. táblázat Az útmodell változóinak becsült regressziós együtthatói és szignifikanciái

A modellre vonatkozó hipotézis igazolása

A 12. hipotézis a modellel kapcsolatban fogalmazott meg feltételezéseket. Azt vártam, hogy a tanulmányi és társas bejósló változók a kompetenciák percepcióján át fejtik ki a hatásukat a szakmai identitásra, a kollektív önértékelésre és a pszichológiai jóllétre. Ennek igazolására a modellben az összes útvonalat ellenőriztem. Mivel olyan sok útvonalat kellett volna feltüntetni, hogy az ábra gyakorlatilag átláthatatlanná vált volna, ezért csak az eredményeket közlöm.

A tanulmányi bejóslók közül a főiskolai tanulmányi énhatékonyság nincs közvetlen szignifikáns hatással a kollektív önértékelés, szakmai identitás és a pszichológiai jóllét

változóira. A munkaértékek esetében mérsékelt közvetlen hatást tapasztaltam a regressziós mutatók elemzésekor (57. táblázat). Az aktív tanulás egyik változó esetében sem rendelkezett szignifikáns magyarázóerővel. Ennek alapján a 12a hipotézis elfogadható.

			nem stand. regr. e.	**stand. regr. e.**	**szignif.**
Főisk. énhatékonyság	→	Kollektív önértékelés	0,051	0,014	0,868
Főisk. énhatékonyság	→	Szakmai identitás	-0,199	-0,80	0,327
Főisk. énhatékonyság	→	Munkaértékek	1,782	0,171	0,045
Főisk. énhatékonyság	→	Pszichológiai jóllét	0,139	0,106	0,205
Aktív tanulás	→	Kollektív önértékelés	-0,68	-0,059	0,459
Aktív tanulás	→	Szakmai identitás	0,119	0,098	0,214
Aktív tanulás	→	Munkaértékek	-1,271	-0,134	0,051
Aktív tanulás	→	Pszichológiai jóllét	0,47	0,030	0,711

57. táblázat A tanulmányi bejósló változók becsült regressziós együtthatói és szignifikanciái

A társas bejóslók közül a főiskolai kapcsolatok változója egyik sikerességmutatóra sincs közvetlen hatással, a Schwartz-értékek változója a szakirodalomnak megfelelően erős kapcsolatban áll a munkaértékek változójával, sőt a közvetlen hatása nagyobb, mint a kompetenciák észlelésén keresztüli. A kurzuson kívüli tevékenységek változója a szakmai szocializáció mindhárom változójára közvetlen hatással is van, de ezek az útvonalak gyengébbek, mint a kompetenciák észleléséhez vezető út erőssége. Ezeket az eredményeket figyelembe véve a 12b hipotézis elfogadható. (58. táblázat).

			nem stand. regr. e.	**stand. regr. e.**	**szignif.**
Kurzuson kív. tev.	→	Kollektív önértékelés	0,813	0,170	0,023
Kurzuson kív. tev.	→	Szakmai identitás	-1,588	-0,151	0,028
Kurzuson kív. tev.	→	Munkaértékek	6,957	0,127	0,034
Kurzuson kív. tev.	→	Pszichológiai jóllét	0,301	0,059	0,392
Főiskolai kapcs.	→	Kollektív önértékelés	0,072	0,123	0,094
Főiskolai kapcs.	→	Szakmai identitás	-0,054	-0,041	0,579
Főiskolai kapcs.	→	Munkaértékek	-0,554	-0,082	0,197
Főiskolai kapcs.	→	Pszichológiai jóllét	0,012	0,020	0,791
Schwartz-értékek	→	Kollektív önértékelés	-0,093	-0,86	0,208
Schwartz-értékek	→	Szakmai identitás	-0,087	-0,036	0,594
Schwartz-értékek	→	Munkaértékek	6,637	0,534	***
Schwartz-értékek	→	Pszichológiai jóllét	-0,032	-0,028	0,687

58. táblázat A társas bejósló változók becsült együtthatói és szignifikanciái

A pszichológiai jólléthez vezető utak mutatóit elemezve az látható, hogy sem a tanulmányi bejóslók, sem a társas komponensek nem rendelkeznek nagy magyarázóerővel a pszichológiai jóllétre vonatkozóan (57-58. táblázat). Ezért mind a 12c, mind a 12d hipotézis elfogadható.

A lineáris regressziók eredményeit nagyrészt megerősítette az útelemzés. A modellben az észlelt általános kompetenciákra épül az észlelt pedagógiai kompetencia, közöttük erős a kapcsolat. A modell szerint az általános kompetenciákat közvetlenül bejósló tanulmányi tényezők nagyobb erővel hatnak a kompetenciák percepciójára, mint a társas tényezők. A társas bejóslók közül a kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságok változója nem az észlelt általános kompetenciákkal áll kapcsolatban, hanem az észlelt pedagógiai kompetenciákkal. Az elemzés során erős kapcsolatot találtam a Schwartz-féle értékek és a Super-féle munkaértékek között a szakirodalomnak megfelelően (Ros és mtsai, 1999). A pedagógiai

kompetencia magyarázóereje nagy a szakmai identitás tekintetében: a szakmai identitás változójával a legerősebb az összefüggése, míg a kollektív önértékeléssel közepesen erős, a Super-féle munkaértékkel pedig jóval gyengébb kapcsolata.

A pszichológiai jóllétet a várakozásnak megfelelően a kollektív önértékelés és az észlelt általános kompetenciák jósolják be, de mindkét kapcsolat mérsékelt erősségű. Az útvonalak közül a Schwartz-értékek és a Super-munkaértékek közötti a legerősebb. A modell igazolta a lineáris regressziós elemzésnek azt az eredményét is, amely szerint a pszichológiai jóllétet nem az észlelt pedagógiai kompetencia, hanem az észlelt általános kompetenciák határozzák meg a közvetlen hatásokat tekintve, ezzel is alátámasztva a jóllét multidimenzionális jellegét. Összességében elmondható, hogy sikerült a modellel bizonyítani, hogy a hallgatói sikeresség egyes mutatói között kapcsolat van, az útvonalelemzés az összefüggéseknek egy lehetséges változatát tárja fel.

14. Diszkusszió

A kutatás fő célja a hallgatói sikeresség tényezőinek, ezen belül az általános és pedagógiai kompetenciák percepciójának a vizsgálata volt. Azért tettem a kompetenciák észlelését a kutatásom fókuszába, mert egyrészt a kutatások szerint a hallgatók eredményességét leginkább a reflexív tudatosságuk, a képességeikről alkotott percepciójuk határozza meg. Az énről alkotott vélekedések ugyanis nemcsak a múltbeli teljesítmény reflexiói, hanem fontosságuk abban rejlik, hogy aktív alakítói is a teljesítményeknek (Bong és Clarck, 1999). Bandura (1993) véleménye szerint a képességek percepciója jobban bejósolja a teljesítményt, mint a tényleges képességek. Másrészt a Kecskeméti Főiskola kutatócsoportjának vizsgálata azt is feltárta (ld. 13.3 fejezet), hogy a hallgatók önreflexiói nincsenek összhangban a tényleges kompetenciák színvonalával, a hallgatók gyakran alulértékelik a képességeiket. A negatív énpercepció hozzájárul az alacsony teljesítményhez, gátolja a képességek fejlődését (Hughes és mtsai, 2011), és ez különösen nagy problémát jelent az egyébként is gyengébb képességű hallgatók esetében, mert megnöveli a lemorzsolódás veszélyét. Ezekből az eredményekből kiindulva döntöttem úgy, hogy a kompetenciák észlelésére építem a kutatási koncepciót. A kompetenciák percepcióját a hallgatói sikerességkritériumok kontextusába helyeztem, más sikerességmutatókkal való viszonyát is megvizsgáltam. A kutatásban objektív (tanulmányi átlag, megszerzett kreditek, kurzuson kívüli tevékenységek) és szubjektív (pl.: főiskolai tanulmányi énhatékonyság, észlelt általános és pedagógiai kompetenciák) változókat használtam, a hagyományos eredményességi mutatók mellett a kutatásba bevontam a hallgatók egyéni boldogulásának, szakmai szocializációjának változóit (szakmai identitás, kollektív önértékelés, pszichológiai jóllét).

Az észlelt kompetenciákat általános és szakmaspecifikus, jelen esetben pedagógiai kompetenciákra bontottam. A hallgatók percepciói a kompetenciáikról pozitív, a többség inkább elégedett a kompetenciái színvonalával, mint sem elégedetlen. A mintában a pedagógiai kompetenciák észlelése valamivel pozitívabb volt, mint az általánosé. Az általános kompetenciák faktorai közül pedig az Alapkompetenciák mutatta a legalacsonyabb értékeket. Ez a dimenzió azokat a képességeket írja le, amely a főiskolai sikeres pályafutáshoz nélkülözhetetlenek, így jól jelezheti a problémákat, illetve a fejlesztendő területeket. A korrelációs és regressziós elemzések alapján az mondható, hogy az észlelt kompetenciák szorosan összefüggnek, az általános kompetenciákra épül a pedagógiai.

Lényegesnek tartottam az általános és szakmai kompetenciákról alkotott percepciókat meghatározó tényezők elemzését is. A meghatározó tényezők két csoportját különítettem el a hallgatói szocializációs szakirodalom alapján: a társas és tanulmányi bejóslókét. A tanulmányi bevonódás változói között a főiskolai tanulmányi énhatékonyság és az aktív tanulás változóját emeltem be a kutatásba, mert mindkettő fokozza az intrinzik motivációt, ezáltal hozzájárulnak a tanulmányokba való bevonódáshoz, így a kompetenciák fejlődéséhez, ami viszont növeli a személyes jóllétet (Niemiec és Ryan, 2009; Ryan és Deci, 2002; Deci és mtsai, 1991). A két szubjektív mutató mellett objektív mutatóként a tanulmányi átlagból és a megszerzett kreditek számából képzett eredményességi mutatót használtam. A társas integráció vizsgálatára a szubjektív, főiskolai kapcsolatok minőségét jelző változó mellett a hallgatók bevonódását objektíven jelző kurzuson kívüli főiskolai elfoglaltságok mutatóját választottam társas meghatározóknak. Ezek mellett bevontam a kutatásba még a szélesebb társadalmi

kontextussal kapcsolatban álló Schwartz-értékek változóját. A hallgatók bevonódását vizsgáló kutatások eredményeihez hasonlóan (pl.: Tinto, 1993; Milem és Berger, 1997) 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 szoros kapcsolatban állnak a kompetenciák észlelésével. A korrelációs és a regressziós elemzésekben kapott értékek egyaránt azt jelzik, hogy a tanulmányi meghatározók erősebb kapcsolatban vannak az általános kompetenciákkal, mint a pedagógiaival. Ez alól a kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságok változója volt a kivétel, mert a korrelációs és regressziós elemzések szerint is 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 hallgatók 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 hallgatók aktív részvétele a kurzusokon, a főiskola tanulmányi és hallgatói életében – tulajdonképpen a tanulmányi és társas bevonódásuk –, jótékonyan hat a kompetenciáikra, minél aktívabbak a hallgatók, annál pozitívabb a kompetenciáik percepciója.

Az objektívnek tartott eredményességi mutató, a vizsgálatban a tanulmányi átlagból és a megszerzett kreditekből képzett változó, nem mutatott összefüggést sem az énhatékonysággal, sem a kompetenciák percepciójával, ahogy az várható volt. Ez az eredmény utalhat arra, hogy a hallgatók tényleges képességei nem feltétlenül egyeznek meg a percepcióikkal, de mindenesetre a jelen kutatás is igazolta, hogy az objektív és szubjektív eredményességi mutatók más-más aspektusát mérik a hallgatói eredményességnek, segítségükkel differenciáltabb képet kapunk a hallgatók sikerességéről.

A sikerességmutatók között fontos szerepet kaptak a szakmai szocializáció változói. A kutatásban a kollektív önértékelés, szakmai identitás és munkaértékek változóit használtam. A kollektív önértékelés skálával a hallgatók affektív és kognitív viszonyulását mértem a pedagógus pályához. Az átlagok szerint a hallgatók kollektív önértékelése viszonylag magas, ez alól csak a szakma külső megítélésének percepciója volt a kivétel. A Húsz állítás teszt segítségével azt vizsgáltam, hogy a hallgatók spontán énbemutatásaiban milyen arányban jelennek meg a szakmai identitásukra utaló tartalmak. Ezek a tartalmak szinte kizárólag pozitívak voltak, ez is azt jelzi, hogy a hallgatók szakmai identifikációja sikeres folyamat. Ebből a tartalmi kategóriából alakítottam ki a szakmai identitás mutatóját. A hallgatói szocializáció során a szakma értékrendje is internalizálódik, ezért került be az elemzésbe a munkaértékek változója is. Mindhárom változó magas értékei azt mutatják, hogy a hallgatók többsége tud azonosulni a pedagógus pályával, a szakmai értékek és normák internalizálódtak,

a szakmai identitás stabil alapokra helyeződik. Egyedül a kollektív önértékelés Nyilvános dimenziója volt ez alól kivétel, mivel az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók igen negatívnak látják a szakma külső megítélését. Ez azonban nem befolyásolja a hallgatók szakmai identifikációját a többi adat szerint, viszont érdemes a további vizsgálatra, hiszen ez akár a szakmai identitásfejlődés elakadásához, belső konfliktusokhoz vezethet a későbbi pályafutásban. Mindenesetre jó visszajelzés a pedagógus szakma társadalmi megítéléséről.

A hipotézisek másik nagy csoportja arra vonatkozott, hogy a kompetenciák percepciói és a sikeresség hallgatói szocializációs változói összefüggésben vannak egymással. A pedagógiai kompetencia fejlődése része a szakmai szocializációs folyamatnak, ezért azt vártam, hogy a pedagógiai kompetencia észlelése kihat a szakmai identitás fejlődésére. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógiai kompetencia észlelése mérsékelten hat a munkaértékekre, erősebb a befolyása a szakmai identitásra és a kollektív önértékelésre, ezek a kapcsolatok inkább közepes erejűek, mint erősek, de a szignifikáns hatást ki lehetett mutatni. Ez azt jelenti, hogy az a hallgató, aki pozitívabban értékeli a pedagógiai kompetenciáit, értéktelítettebb a munkaértékek vonatkozásában, több szakmai identitásra utaló tartalmat jelenít meg a spontán énbemutatásában és magasabb a kollektív önértékelése. Az észlelt általános kompetenciák esetében nem találtam szoros direkt kapcsolatot a szakmai identitás változóival, valószínűleg a pedagógiai kompetenciába beleépülve fejtik ki hatásukat.

A három, hallgatói szocializáció körébe tartozó változó mellett szóasszociációkat is vizsgáltam. Az asszociációk szociális reprezentációs vizsgálata azt mutatta, hogy a *Gyerek* hívószóra adott válaszok a felsőbbévesek esetében kevésbé sematikusak, és a hetedik féléves hallgatóknál a szeretet és gondoskodás asszociációi markánsabban jelentek meg. Hasonló képet mutatott a *Tanítás* szóra adott asszociációk elemzése. A felsőbbévesek asszociációi a tanítás folyamatát, gyakorlati és érzelmi oldalát mutatják be. Megfontolásra érdemes eredmény az ötödik féléves hallgatók reprezentációiban megjelenő negatív tartalmak, a „Fárasztó” és „Unalmas” szavak hangsúlyosabb megjelenése későbbi pályaszocializációs problémát is jelezhet. Az asszociációk tartalmi elemzése összhangban a reprezentációs vizsgálattal azt tükrözi, hogy a kompetenciák színvonala összefüggésben áll a szakmaibb nézőponttal. Ezt igazolja az az eredmény is, hogy akinek pozitívabb a kompetenciáiról alkotott percepciója, annak az asszociációiban gyakrabban fordulnak elő a tanári szakmához, illetve pedagógiához kapcsolódó tartalmak. A kevésbé pozitív énpercepciójú hallgatók gyakrabban asszociáltak olyan tartalmakra, amelyek nem kapcsolódnak a tanítói pályához. Azok a hallgatók, akik a pedagógiai kompetenciájukat pozitívnak észlelik, gyakrabban asszociáltak a *Gyerek* hívószó esetében neveléssel kapcsolatos tartalmakra, és kevésbé voltak hajlamos a gyerek külső vagy belső tulajdonságaira utaló szavakat megadni. A *Tanítás* szó esetében szintén a neveléssel kapcsolatos tartalmakra asszociáltak a magasabb pedagógiai kompetenciával rendelkező hallgatók. Ezen kívül az órákra való felkészüléssel és az órai kommunikációval kapcsolatos asszociációk voltak gyakoriak a pozitívabb percepciójú hallgatók körében, és kevesebbet asszociáltak a tanítás nehézségére, problémákra utaló tartalmakra, mint a többiek. Az eredmények nagyobb fokú hallgatói szakmai tudatosságra utalnak. A szóasszociációs vizsgálatban beigazolódott, hogy a kompetenciák pozitív percepciója hat a hallgatók szakmához való pozitív viszonyulására. Meg kell még azt is említeni, hogy a hallgatók asszociációi sok esetben nagyon idealisztikus reprezentációkról

árulkodnak. Erre a pozitív tartalmak túlsúlyából és a negatívumok, problémák alacsony gyakoriságából is következtethetünk, de az is látható, hogy a Gyerek szóra adott asszociációk jelentős része a kicsi, aranyos, kedvesen játszó gyermek sztereotípiájából nem lép ki.

Az észlelt kompetenciák változója alkalmasnak bizonyult a sikeresség vizsgálatára, a korrelációk azt mutatják, hogy az általános és pedagógiai kompetenciák észlelése összefüggésben áll több sikerességmutatóval. A szubjektív változók értékei összességében arra utalnak, hogy a hallgatók énpercepciói viszonylag pozitívak, inkább kedvezően értékelik az általános és szakmai kompetenciáikat, énhatékonyságukat, aktivitásukat, főiskolai társas kapcsolataikat. A szakmai szocializáció és a pszichológiai jóllét változói viszonylag magas értékei is jelzik, hogy a hallgatók többsége tud azonosulni a választott szakmájával, személyes fejlődése biztosított a főiskolai szakmai szocializációban. A szocializációs folyamatban nagy szerepet kapnak az oktatók. Az eredmények alapján az mondható, hogy a hallgató – oktató kapcsolat hozzájárul az általános és pedagógiai kompetenciák fejlődéshez, a hallgatók bevonódásához, segíti a szakmai szocializációt. Az oktatók lényeges szereplői az intézményi integrációnak, erre utalnak az *Iskolám* szóra adott asszociációk is, amelyek gyakran vonatkoztak oktatókra. Ezek az asszociációk döntő többségben pozitív tartalmúak voltak, és több közülük a tanárok felkészültségére, segítőkészségére vonatkozott.

A kutatásom célja volt az is, hogy a sikerességmutatók közötti összefüggéseket, a kompetenciák észlelésének mediáló hatását kimutassam. A modellépítés alapját a szelf-elméletekre épülő, mozaikszerűen kapcsolódó, változatos elméletek alkotják. Ezeket a különböző elméleteket az öndeterminációs elmélet fogja össze (Ryan és Deci, 2000a, 2000b). Az öndeterminációs elmélet alkalmazható felsőoktatási vonatkozásban a hallgatók személyes fejlődésének, szakmai szocializációjának a megragadására is. A három szükséglet, a kompetencia, az autonómia és a valahova tartozás igénye, megfeleltethető a szakmai szocializációs céloknak: kompetens, kiforrott identitású, a pályával azonosulni tudó pedagógusok képzésének. Az elmélet szerint ezeknek a szükségleteknek a kielégülése teszi lehetővé a személyes fejlődést, és segíti elő a pszichológiai jóllétet. Ezzel összhangban az eredmények is azt mutatják, hogy a hallgatók kompetenciaérzése hat a pszichológiai jóllétükre. Az általános kompetenciák pozitív percepciója nagyobb pszichológiai jólléttel jár együtt, az észlelt általános kompetenciák közvetlenül is hatnak a jóllétre. Az általános kompetenciák hatása magából az öndeterminációs elméletből kiindulva magyarázható. A környezettel való hatékony viselkedés, annak az érzése, hogy hatást tudunk gyakorolni a körülöttünk lévőkre növeli az elégedettségünket, így a kompetencia érzése hozzájárul a magasabb pszichológiai jólléthez. A pszichológiai jóllét területeit tekintve éppen a környezettel való hatékony bánásmód az egyik olyan terület, amelyen a hallgatóknak valószínűleg még fejlődniük kell. A dimenzió átlagai arra utalnak, hogy ezzel a területtel nem olyan elégedettek a hallgatók, mint a többivel, ezt az életkori sajátosságokkal lehet magyarázni.

A hallgatói sikeresség mutatóinak az összefüggéseit egy modell felállításával vizsgáltam. Lineáris regresszióval, valamint útvonalelemzéssel igazoltam a mutatók közötti összefüggéseket, és elemeztem a hatások feltételezett irányát. A kiindulási elméleti modellen a korrelációk, majd a regressziók eredményei miatt módosítani kellett, az útvonalelemzés igazolta a regressziós eredményeket. A modellben a hallgatói kompetenciaérzést több tényező

is befolyásolja: a főiskolai tanulmányi énhatékonyság, a tanulási aktivitás, a főiskolai kapcsolatok, a kurzusokon kívüli tevékenységekben való részvétel, valamint az értékorientáció együtt fejti ki hatását a kompetenciák percepciójára. Az útvonalelemzés eredményeiből arra is következtethetünk, hogy a tanulmányi és társas bejóslók a kompetenciák percepcióján keresztül fejtik ki hatásukat a szakmai szocializáció komponenseire, a szakmai identitásra és a kollektív önértékelésre. A korrelációkból, a lineáris regresszióból és később az útvonalelemzésből is kiderült, hogy az észlelt kompetenciák közül csak az általános kompetenciák hatnak közvetlenül a pszichológiai jóllétre. Az észlelt pedagógiai kompetencia a szakmai identitás változóit közvetlenül, pozitívan befolyásolja. Ugyanakkor a pszichológiai jólléttel nincs ilyen pozitív közvetlen kapcsolatban, a pedagógiai kompetencia percepciója a kollektív önértékelésen keresztül, közvetve hat az elégedettségre. Akkor eredményez a pedagógiai kompetencia pozitív észlelése magasabb pszichológiai jóllétet, ha az észlelés hozzájárul a kollektív önértékelés magasabb szintjéhez. Ezzel szemben az észlelt általános kompetenciák közvetlenül és pozitívan hatnak a jóllétre. A modell útvonalelemzése tulajdonképpen megerősítette a lineáris regressziók alapján feltételezett modellt, és feltárta a hallgatói sikeresség változói közötti összefüggéseket.

A hipotézisek vizsgálatának és az útvonalelemzésnek az eredményei azt igazolják, hogy az észlelt kompetenciák jól használhatók a hallgatói sikeresség mérésére. A kompetenciák percepciója összeköti a hagyományos eredményességi mutatókat a sikeresség más aspektusát mérő komponensekkel. A szerepük fontossága abban rejlik, hogy a tanulmányi és a társas bevonódás változóinak a hatását integrálva fejtik ki hatásukat az egyéni boldogulás többi tényezőjére, így a kompetenciák percepciójának vizsgálatából következtethetünk akár a tanulmányi és társas bevonódásra, akár a hallgatók szakmai identitására és a személyes elégedettségére is.

Az évfolyamok eredményeinek összehasonlításából következtethetünk a képzés hozzáadott értékére. Természetesen megbízhatóbb adatokat lehet kapni egy longitudinális vizsgálatból, de a korlátokat figyelembe véve az évfolyamok összehasonlítása is fontos információkkal szolgálhat a képzés eredményességéről. Hogy megbízhatóbb legyen az összehasonlítás eredménye, a hallgatók elsőéves korában felvett kompetenciamérés adatait vetettem össze. Az eredmények alapján kizárható, hogy a mostani kutatásban tapasztalt évfolyamok közötti különbségek a hallgatók tényleges kompetenciáinak az eltéréséből adódnak. A hallgatók önreflexiói között az elsőéves adatok összehasonlításában nincs különbség, így az énpercepciókban tapasztalható eltérések a képzés hatásának, és feltehetőleg a hallgatók spontán fejlődésének köszönhetők.

A felsőbbévesek számos változó esetében magasabb értékeket értek el. A tanulmányi és társas bejóslók összehasonlítása alapján minél előrébb tart a hallgató a képzésben, annál nagyobb a főiskolai énhatékonysága, annál aktívabb a kurzusokon, és annál jobbnak ítéli meg a kapcsolatát az oktatókkal. Az első féléves hallgatók passzívabbak, oktatókkal kevesebbszer kerülnek kapcsolatba, kevésbé pozitívnak látják az oktatókkal való kapcsolatukat. Ennek a hátterében valószínűleg az áll, hogy a hallgatói szocializáció legelején álltak, még nem vonódtak be a főiskolai életbe a vizsgálat idejében, még alkalmazkodniuk kellett az új közeghez és az új működésmódhoz. A képzésben való előrehaladás hozzájárul a kompetenciák fejlődéshez, a szakmai identitás kialakulásához a hallgatók percepciói alapján.

A felsőbbévesek magasabb értékei a munkaértékek, a szakmai identitás és kollektív önértékelés változóiban igazolták azokat az elvárásainkat, hogy a szakmai szocializáció során a hallgatók beépítik identitásukba a szakmai énjüket, internalizálják a szakma értékrendjét, egyre jobban azonosulnak a szakmával. A szóasszociációk tartalomelemzéséből arra is lehet következtetni, hogy a szakmai szerep elsajátítására, a megfelelő szerepviselkedésre utaló kifejezések leginkább a végzős hallgatóknál jelentek meg.

A kutatás korlátai közé sorolható a keresztmetszeti mintavétel a longitudinális helyett. A fentebb leírt eljárás viszont megbízhatóbbá teszi az adatokat, a kapott eredményeket figyelembe lehet venni a hallgatói sikerességet megcélzó programok esetében. Korlátozza az eredmények megbízhatóságát, hogy a lineáris regresszió és az útvonalelemzés egyirányú kapcsolatokkal dolgozik, bár feltételezhető bizonyos fokú oda-vissza hatás a változók között. Korlátot jelent az eredmények általánosítása szempontjából, hogy egy speciális közegben, a tanítójelöltek körében végeztem a kutatást, így további kutatást igényel, hogy a kapott eredményeink más szakmai területeken is érvényesek-e. Az énpercepciók vizsgálata óhatatlanul sérti az objektivitást, de a kutatással nem is az volt a célom, hogy objektív képet adjak a hallgatók képességeiről, identitásuk fejlődéséről. A célom a különböző sikerkritériumok egymásra hatásának, összefüggéseinek a kimutatása volt, valamint szerettem volna felhívni a figyelmet a reflexív tudatosság, az önmagunkról alkotott vélekedések személyes jóllétben és szakmai identifikációban játszott fontos szerepére. A szubjektivitás viszont csökkenti az adatok érvényességét és generalizálhatóságát.

15. Kitekintés

A kutatással a hallgatói percepciók összefüggéseit tártam fel, ami megfontolásra érdemes eredményeket hozott a hallgatói sikeresség további kutatásának szempontjából. 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.

A kutatási eredmények tükrében az mondható, hogy a lemorzsolódás arányának csökkentése, a hátrányos helyzetű hallgatók felzárkóztatása, de a megfelelő képességekkel rendelkező vagy tehetséges 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. A főiskolai sikeres pályafutás nemcsak a hallgatók eredményességét jelenti, hanem a személyes boldogulásukat is, amely olyan tényezőkkel ragadható meg, mint a szakmai identifikáció, az értéktelítettség vagy a pszichológiai jóllét. Ehhez viszont szükség van a hallgatók önismeretének, reflexív tudatosságának erősítésére, énfogalmuk, énképük differenciáltabb percepciójának kialakítására. A felsőoktatási intézmények az oktatás minőségének emelése mellett hallgatói szolgáltatások fejlesztésével, a hallgatók bevonódását elősegítő, a hallgató és oktató együttműködését támogató tevékenységekkel és programokkal hozzájárulhatnak a hallgatók eredményességének javulásához, a lemorzsolódás arányának csökkenéséhez, szakmai és egyéni sikereik megalapozásához.

Felhasznált irodalom

Abrams, D., Hogg, M.A. (2002): Collective Identity: Group Membership and Self-Conception. In Hogg, M.A., Tindale, R.S. (eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Process*

Abrams, D., Hogg, M.A. (1988): Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, (18), 317-334.

Abric, J. C. (1994): Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (ed.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF, 10–36.

Allen, J., Velden, van der R. (eds.) (2009): *Competencies and Early Labour Transition of Higher Education Graduates*. University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Ljubljana.

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, Summer 2005, Jossey-Bass, San Francisco, 49-59.

Appleton, J.J, Christenson, S.L., Dongjin, K., Reschly A.L. (2006): Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(2006), 427-445.

Ashmore, R.D, Deaux, K., McLaughlin-Volpe, T. (2004): As Organizing Framework for Collective Identity: Articulation and Significance of Multidimensionality. *Psychological Bulletin*, Vol. 130, No.1, 80-114.

Astin, A. W. (1993): *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1984): Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Personnel*, 25:297-308.

Aypay, A., Aypay, A. (2011): The Twenty Statement Test in Teacher Development. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, October 2011, 2(4).

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.

Bandura, A. (2012): On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, Vol.38, No.1. 9-44.

Bandura, A. (2006): Guide to the construction of self-efficacy scales. In Pajares, F., Urdan, T. (eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Vol.5: 307-337.

Bandura, A. (2000): Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organisational Effectiveness. In Locke, E.A. (ed.), *Handbook of principles of organisational behavior*. Oxford, Blackwell.

Bandura, A (1999): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2: 21-41.

Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (1996): Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, Vol.67, No.3, 1206-1222.

Bandura, A. (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1989): Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, Vol. 25, No. 5, 729-735.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review*, Vol. 84, No. 2, 191-215.

Banta, T. W (2001): Assessing competences in higher education. In: Palomba, C. A. and 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

Banta, T.W., Pike, G.R. (2007): Revisiting the blind alley of value added. *Assessment Update*, 19 1:1-15.

Baumeister, R. (1998): Hogyan lett probléma az „én”? In V. Komlósi Annamária, Nagy János (szerk.), *Énelméletek, Személyiség és egészség*. ELTE Eötvös Kiadó.

Beijaard, D., Meijer, P.C., Verloop, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2004) 107-128.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000): Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.

Bong, M., Skaalvik, F.M. (2003): Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review, 15*, 1-40.

Bong, M., Clark (1999): Comparison between Self-Concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153.

Boud, D., Falchikov, N. (1989): Students Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol.59., No.4., 395-430.

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.

Breckler, S.J., Greenwald, A.G. (1986): Motivational facets of the self. In Higgins, E. T., Sorrentino, R. (eds.), *Handbook of motivation and cognition.* New York: Guilford Press.

Brewer, M.B. (1991): The Social Self: On Being the Same and Different at the Same Time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 17, No. 5, 475-482.

Brewer, M.B., Gardner, W. (1996): Who Is This ”We”? Levels of Collective Identity and Self Representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 71, No. 1. 83-93.

Brown, R. (2000): Social Identity Theory: past achievemnets, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30, 745-778.

Budavári-Takács Ildikó (2011): A tanáscadási módszerek. www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2010-0019_A_tanacsadasi_modzsrek/ch02s02.html

Cameron, J. (2004): A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, 3, 239-262.

Caprara, Bandura, A. (2008): Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 3, 525–534

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.

Carpenter, S., Meade-Pruit, S. M. (2008). Does the Twenty Statement Test elicit self-concept aspects that are most descriptive? *World Cultures eJournal*, 16(1), art 3. http://escholarship.org/uc/item/466355d4

Carver, C. S., Scheier, M. F. (1998): *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.

Chickering, A. (1974): *Commuting versus residential students: Overcoming educational inequities of living off campus*. San Francisco: Jossey-Bass

Choi, N. (2005): Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in Schools*, Vol. 4(2), 197-205.

Cieciuch, J., Davidov, E. (2012): A comparison of the invariance properties of the PVQ-40 and the PVQ-21 to measure human values across German and Polish Samples. *Survey Research Methods*, Vol.6, No.1, 37-48.

Crocker, J., Luhtanen, R., Blaine, B., Broadnax, S. (1994): Collevtive Self-Esteem and Psychological Well-Being Among White, Black, and Asian College Students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.20, 503-513.

Crocker, J., Luhtanen, R. (1990): Collective self-esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 58, 60-67.

Cummins, R. (2010). Subjective wellbeing, homeostatically protected mood and depression: A Synthesis. *Journal of Happiness Studies*, 11, 1–17.

Csapó Benő (2009): *A tudás és a kompetenciák*. http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak

Davidov (2008): A Cross-Country and Cross-Time Comparison of the Human Values Measurements with the Second Round of the European Social Survey. *Survey Research Methods*, Vol.2 , No.1 , 33-46.

Deaux, K. (2001): Social Identity. *Encyclopedia of Women and Gender*, Volumes One and Two. 1- 9.

Deaux, K (1993): Reconstructing Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.19, No. 1, 4-12.

Deaux, K., Reid, A., Mizrahi, K., Ethier, K.A. (1995): Parameters of Social Identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 68, No. 2, 280-291.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012): Self-determination theory. In Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W., Higgins, E. T. (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1*, 416-437. Thousand Oaks, CA: Sage

Deci, E. L., Ryan, R. M., Williams, G. C. (1996): Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 165-183.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M. (1991): Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.

Derényi András (2010): A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. *Iskolakultúra* 2010/5-6. 3-10.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.

Diener, E., Oishi, S., Lucas, R.E. (2003): Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 2003. 54:403–25

Diener, E., Biswas-Diener, R. (2002): Will Money Increase Subjective Well-Being? *Social Indicators Research* 57: 119–169, 2002.

Diener, E., Suh, M., Lucas, E., Smith, H. (1999): Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.

Diener, E., Sapyta, J.J., Suh, F. (1998): Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9, 33-37.

Diener, E., Suh, E. (1997): Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40 (1–2), 189–216.

Dinther, van M. et al. (2011): Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review, 6(2011)* 95-108.

Dissanayake, M. P., McConatha, J. T. (2013): The Interplay of Multiple Identities of Individuals Across Multiple Domains. *World Cultures eJournal*, http://escholarship.org/uc/item/4r83021w

Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J., Sanders, L.D. (2012): The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.

Dobrow, S.R., Higgins, M.C. (2006): Developmental networks and professional identity: a longitudinal study. *Carrier Developmental International*, Vol. 10, No. 67, 567-583.

Doise, W. (1993): Debating social representations. In: Breakwell, G.M., Canter, D.V. (eds.): *Empirical Approaches to Social Representations*. Clarendon Press, Oxford, 157-170.

Eccles, J. S., Wiegfield, A. (2002): Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, *53*:109-132.

Ellemers, N. (2012): Social Identity, Commitment, and Social Identity Processes. In: Hogg, M.A., Terry, D.J. (eds): *Work Behaviour in Organizational Context*, Psychology Press

Ellemers, N., Spears, R., Doosje, B. (2002): Self and Social Identity. *Annual Review of Psychology*, 53:161-186.

Ellemers, N., Kortekaas, P., Ouwerkerk, J.W. (1999): Self-categorisation, commitmnet to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.

Elliot, A.J., Murayama, K., Pekrun, R. (2011): A 3 x 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 103, No. 3, 632-648.

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*. Rochester NY: University of Rochester Press

Elliot, A.J., McGregor, H.A. (2001): A 2 x 2 goal achievement framework. Journal of *Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.

Fábri György (2009): Ideje újragondolni a felsőoktatási rangsorokat! *Felsőoktatási Műhely*, 2009/4, 13-18.

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.

Ferla, J., Valcke, M., Cai, Y. (2009): Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences* 19 (2009) 499–505.

Fiske, S., Taylor, S (1991): *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill

Fiske, S., Lau, R.R., Smith, R.A. (1990): On the Varieties and Utilities of Political Expertise. *Social Cognition*, Vol. 8. No.1. 31-48.

Fónai Mihály, Zolnai Erika, Kiss János (2005): A hallgatók munkaérték preferenciái. In Pusztai Gabriella (szerk.), *Régió és oktatás európai dimenzióban*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 190-205.

Garavan, T.N., McGuire, D. (2001): Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 13, No. 4, 144-164.

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.

Golde, C.M. (2005): The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons From Four Departments. *Journal of Higher Education*, 76.6:669-700.

González, J., Wagenaar, R. (eds.) (2008): *Tuning Brochure, Universities' Contribution to Bologna Process*. Tuning Project

Grace, J.B., Bollen, K.A. (2005): Interpreting the Results from Multiple Regression and Structural Equation Models. *Bulletin of the Ecological Society of America*. October 2005, 283-294.

Gyöngyösiné Kiss Enikő (2007): Az önmegvalósítás és pozitív önértékelés szükségletei Maslow és Rogers pszichológiájában. In Gy. Kiss enikő, Oláh Attila (szerk.), *Vázlatok a személyiségről*. Új Mandátum Könyvkiadó

Halász Gábor (2012): Hallgatói kompetenciavizsgálatok. *Educatio* 2012/3. 401-422.

Hamilton, D.L., Katz, L.B., Leirer, Von O., (2006): Szerveződési folyamatok hatása a benyomásalkotásban. In Hamilton, D.L., Fiske, S.T., Bragh, J.A.: *A társak és a társadalom megismerése*. Osiris Kiadó

Harter, J.K. (1999): *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. The Guilford Press

Harter, J.K., Schmidt, F.L., Keyes, C.L. (2002): Well-Being in the Workplace and its Relationship to Business Outcomes: A Review of Gallup Studies. In Keyes, C.L., Haidt, J. (eds.), *Flourishing: The Positive Person and the Good Life*. Washington D.C. American Psychological Association

Haslam, S.A., Jetten, J., Postmes, T., Haslam, C. (2009): Social Identity, Health and Well-Being: An Emerging Agenda for Applied Psychology. *Applied Psychology: An International Review*, 58(1), 1-23.

Haslam, C., Holme, A., Haslam, S.A., Iyer, A., Jetten, J., Williams, W.H. (2008): Maintaining group memberships: Social identity continuity predicts well-being after stroke. *Neuropsychological rehabilitation*, 18(5/6), 671-691.

Haybron, D. (2008): Philosophy and the Science of Subjective Well-Being. In Eid, M., Larsen, R.J. (eds.), *The Science of Subjective Well-Being*. Guilford Publication.

Heady, B., Venhooven, R., Wearing, A.: (1991): Top-down and bottom-up theories of subjective well-being. *Social Indicators Research*, vol. 24. pp. 81-100.

Hercz Mária, Koltói Lilla (2015): Exploration and measurement of student teachers' views of professionals and professional self-concepts. In Csíkos Csaba, Gál Zita (szerk.), *CEA 2015*, 13th Conference on Educational Assessment, Doctoral School of Education, University of Szeged

Hercz Mária, Koltói Lilla, Pap-Szigeti Róbert (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási Műhely* 2013/1, 83-99.

Higgins, E.T. (1987): Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, Vol. 94, No. 3, 319-340.

Hogg, M.A. (2006): Social Identity Theory. In Burke, P.J. (ed.), *Contemporary Social Psychological Theories*, Stanford University Press

Hughes, A. (2011): *The Relationships between Self-Related Perceptions, Motivation, Aspirations and Achievemnts in Academic Setting*. PhD Thesis, http://www.staffs.ac.uk/assets/Amanda%20Hughes_PhD%20Thesis_FINAL_Oct%202011_electronic_tcm44-45255.pdf

Hughes, A., Galbraith, D., White, D. (2011): Perceived Competence: A Common Core for Self-Efficacy and Self-Concept? *Journal of Personality Assessment*, 93(3), 278-289.

Humburg, M., Velden, van der R. (2013): *What is expected of higher education graduates in the 21st century*? ROA Research Memorandum, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University

Kanawaga, C., Cross, S.E., Markus, H.R. (2001): "Who Am I?" The Cultural Psychology of the Conceptual Self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 27, No. 1, 90-103.

Katona Nóra (2011): Foglalkoztathatóság: felsőoktatás és munkáltatók – kinek fontosabb? *Felsőoktatási Műhely* 2011/4. 49 – 64.o.

Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Behaviour Research*, 43, 207–222. http://dx.doi.org/10.2307/3090197

Kihlstrom, J.F., Klein, S.B. (2014): The Self as a Knowledge Structure. In Wyer Jr, R.S., Srull, Th.K., (eds.), *Handbook of Social Cognition*, Vol. 1, Basic Processes 2nd Edition, Psychology Press New york

Kihlstrom, J. F., Cantor, N. (1984): Mental representations of the self. In Berkowitz, L. (ed.), *Advances In Experimental Social Psychology*, Vol 17, San Diego, CA: Academic Press. 1-47.

Kiss István, Répáczki Rita (2012): *Új készségek és munkahelyek: a kompetencia megközelítésére épülő szolgáltatások szerepe a foglalkoztathatóság javításában*. Munkaerőpiacorientált felsőoktatás, 2012 TEMPUS

Kiss Paszkál (2012): Büszkeség, önértékelés és elköteleződés: egy irányba mutatnak a csoportközi viselkedés alapvező erői? In: Fülöp Márta és Szabó Éva (szerk.): *A pszichológia mint társadalomtudomány*. ELTE Eötvös Kiadó, 353-370.

Kiss Paszkál (2011a): Pályakezdők munkával való elégedettségének meghatározói. In Garai Orsolya és Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *Frissdiplomások 2011*, Educatio, 265-286.

Kiss Paszkál (2011b): Diplomás kompetenciaigény és munkaerő-piaci elégedettség. In Garai Orsolya és Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *Frissdiplomások 2010*, Educatio, 105-130.

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.

Kiss Paszkál (2009a): Szociális reprezentáció, ahogy a közösség megszelídíti az ismeretlent. *Pedagógusképzés*, 7 (36), 2009/2-3., 87-101.

Kiss Paszkál (2009b): 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

Klein, S., Benjamin, R., Shavelson, R, Bolus, R. (2011): Felsőfokú Tanulási Eredmények Értékelése (CLA): Tények és hiedelmek. *Felsőoktatási Műhely*, 11/4. 17-32.

Koltói Lilla, Kiss Paszkál (2011): Értelmiségi utánpótlás - politikai jártasság és végzettség összefüggése a fiatal felnőttek között. *Felsőoktatási Műhely*, 2011/4. 81-94.

Korthagen, F., Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional goals. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, No. 1, 47-71.

Kuh, G.D. (2001): Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change* 33(3): 10-17.

Kuh, G.D., Cruce, Ty.M., Shoup, R., Kinzie, J., Gonyea, R.M. (2008): Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *Journal of Higher Education*, Vol. 79, No. 5, 540-563.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Cruce, T., Shoup, R., Gonyea, R.M. (2006): *Connecting the dots: Multifaceted analyses of the relationships between student engagement results from the NSSE and the institutional policies and conditions that foster student success*. Final report to Lumina Foundation for Education. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, nsse.indiana.edu/pdf/Connecting_the_Dots_Report.pdf

Kuhn, M. H., & McParland, T. (1954). An Empirical Investigation of self-attitudes. American *Sociological Review*, 19, 68-76.

Lamote, C., Engels, N. (2010): The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*. Vol.33, No. 1, 3-18.

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.

Leary, M.R., Tangney, J.P. (2012): The Self as an Organizing Construct in the Behavioral and Social Sciences. In Leary, M.R., Tangney, J.P. (eds.), *Handbook of Self and Identity*, Second Edition, Guilford Press

Linville, P. W. (1987): Self-Complexity as a Cognitive Buffer Against Stress-Related illness and Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676.

Luhtanen, R., Crocker, J. (1992): A Collective Self-Esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.18, No.3, 302-318.

Lyubomirsky, S. (2001): Why Are Some People Happier Than Others? *American Psychologist*, Vol. 56, No. 3, 239-249.

Maddux, J.E., Gosslin, J.T. (2012): Self-Efficacy. In Leary, M.R., Tangney, J.P. (eds.), *Handbook of Self and Identity*, Second Edition, Guilford Press

Markus, H. (1977): Self-Schemata and Processing Information About the Self. *Personality and Social Psychology*, Vol. 35, No. 2, 63-78.

Markus, H., Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, Vol. 41(9), 954-969.

Markus, H., Smith, J., Moreland, R. L. (1985): Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 49(6), 1494-1512.

Marsh. H.W. (1990): The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82, No. 4, 623-636.

McClelland, D.C. (1998): Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews. *Psychological Science*, Vol. 9, No. 5, 331-339.

McClelland, D.C. (1973): Testing for Competence Rather Than for „Intelligence". *American Psychologist*, Vol. 28 (1)., 1-14.

McGuire, W.J., McGuire, C.V. (1981): The spontaneous self-concept as affected by personal distinctiveness. In Lynch, M.D., Norem-Hebeisen, A.A., Gergen, K.J. (eds.), *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge

Milem, J. F., and Berger, J. B. (1997): A Modified Model of Student Persistence: Exploring the Relationship Between Astin's Theory of Involvement and Tinto's Theory of Student Departure. *Journal of College Student Development*, 38, 387–400.

Moscovici, S. (2002): *Társadalom-lélektan*, Osiris Kiadó

Moscovici, S. (1981):. On social representations. In Forgas, J. (ed.), *Social Cognition. Perceptions on Everyday Understandig*. Academic Press, London, 181-209.

Murray, S., Y. Clermont and M. Binkley (eds) (2005): *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New frameworks for Assessment*. Statistics Canada, Ottawa, Catalogue No. 89-552-MIE, No. 13.

Niemiec, C.P., Ryan, R.M. (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, Vol. 7(2), 133-144.

Oakes, P. (1996): The categorization process: Cognition and the group in the social psychology of stereotyping. In Robinson, W. P. (ed.), *Social groups and identities: Developing the legacy of Henri Tajfel*. Bodmin, Cornwall, UK: Butterworth-Heinemann.

Oakes, P.J. (1987): The Salience of Social Categories. In Turner J.C (ed.), *Reconsidering the Social Group*, New York: Basil Blackwell

Oakes, P.J., Haslam, S.A., Turner, J.C. (1999): Megismerés és csoport: társas identitás és önkategorizáció. In Hunyady György (szerk.), *Pszichológiai Tanulmányok XVII*. Akadémiai Kiadó, 446-470.old.

Owen, S.V., Froman, R.D. (1988): *Development of a College Self-Efficacy Scale*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. New Orleans, April 6-8, 1988.

Orosz Gábor (2008): Francia és magyar egyetemisták versengésről alkotott szociális reprezentációja. *Pszichológia* (2008) 28, 2, 165–194.

Oyserman, D., Elmore, K., Smith, G. (2012): Self, Self-Concept, and Identity. In Leary, M.R., Tangney, J.P. (eds.), *Handbook of Self and Identity*, Second Edition, Guilford Press

Pataki Ferenc (2004): *Érzelem és Identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (1991): *How college affects students*: Vol. 1. Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005): *How college affects students*: Vol. 2. A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.

Pajares, F. (1997): Current Direction in Self-efficacy Research. In Maehr, M., Pintrich, P.R. (eds.), *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10, Greenwich, CT:JAI Press, 1-49.

Pajares, F. (1996): Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, Vol. 66, No. 4, 543-578.

Pajares, F., Schunk, D.H. (2001): Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In Riding, R., Rayner, S. (eds.), *Perception*. London: Ablex Publishing

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.

Reid, A., Deaux, K. (1996): Relationship Between Social and Personal Identities: Segregation or Integration? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 71, No. 6, 1084-1091.

Rhee, E., Uleman, J. S., Lee, H. K., and Roman, R. J. (1995): Spontaneous self-descriptions and ethnic identities in individualistic and collectivistic cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69:142-152.

Ros, M., Schwartz, S. H., Surkiss, S. (1999): Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work . *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 48-71.

Rubin, M., Hewstone, M. (1998): Social identity Theory's Self-Esteem Hypothesis: A Review and Some Suggestions for Clarification. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 2, No. 1, 40-62.

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. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2001).: On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In Fiske, S. (ed.), *Annual review of psychology*. Vol.52, 141-166.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000b): Self-determination theory and facilitaion of intrinsic motivation, social development, and subjective well-being. *American Psychologist*, Vol 55(1), 68-78.

Ryff, C.D., Singer, B.H. (2008): Know thyself and become what you are: a eudamic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies 9*:13-39.

Ryff, C.D., Singer, B.H. (2006): Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35, 1103–1119.

Ryff, C.D., Keyes, C.L.M. (1995): The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, No. 4,719-727.

Sadler, D.R. (2013): Making Competent Judgments of Competence. In Blömecke, et al. (eds.), *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education*. Sense Publishers Rotterdam/Boston/Tapei

Sagiv, L., Schwartz, S.H. (2000): Value priorities and subjectivewell-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.

Sallay Hedvig, Münich Ákos (1999): Családi nevelési attitűdök percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései. *Magyar pedagógia*, 99. évf. 2. szám 157□174.

Sánchez, A.V., Ruiz, M.P (2008): *Competence-based learning*. http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Book_Competence_Based_Learning.pdf

Schepens, A., Aelterman, A., Vlerick, P. (2009): Student Teachers' Professional Identity Formation: Between being Born as a Teacher and becoming one. *Educational Studies*. Vol. 35, Nr.2, 1-22.

Scherbaum, C.A. Cohen-Charash, Y., Kern, M.J. (2006): Measuring General Self-Efficacy: A Comparison of Three Measures Using Item Response Theory. *Educational and Psychological Measurement, Vol. 66, Number 6*, 1047-1063.

Schimmack, U. (2008): The Structure of Subjective Wellbeing. In Eid, M., Larsen, R.J. (eds.), *The Science of Subjective Well-Being*. Guilford Publication.

Schomburg, H. (2010): Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. In Kiss Paszkál (szerk.), *Diplomás Pályakövetés III, Kompetenciamérés a felsőoktatásban*, Educatio, 25-47.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Schunk, D.H., Zimmerman, B.J. (2012): Competence and control beliefs: distinguishing the means and ends. In Alexander, P.A., Winne, P.H. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. Routledge

Schunk, D.H., Pajares, F. (2005): Competence Perceptions and Academic Functioning. In Elliot, A.J., Dweck, C.S. (eds.), *Competence and Motivation*. Guilford Press

Schunk, D.H., Pajares, F. (2001) The Development of Academic Self-Efficacy. In Wigfield, A., Eccles, J. (eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.

Schwartz, S.H. (2012): An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Schwartz, S.H. (2009): *Draft Users Manual: Proper Use of the Schwartz Value Survey*, version 14 January 2009, compiled by Romie F. Littrell, Auckland, New Zealand: Centre for Cross Cultural Comparisons, http://www.crossculturalcentre.homestead.com

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish – A new understanding of happiness and well-being – and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Shavelson, R.J., Marsh, H.W. (1986): On the structure of self-concept. In Schwarzer, R. (ed.), *Anxiety and cognitions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Shavelson, R.J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. (1976): Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Skinner, E., Greene, T. (2007). Perceived control: Engagement, coping, and development. In T. L. Good (ed.), *21st century education: A reference handbook*. Newbury Park: Sage.

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

Stets, J.E., Burke, P.J. (2014): Self-Esteem and Identities, *Sociological Perspectives* vol. 57, no. 4, 409-433.

Stets, J.E., Burke, P.J. (2000): A Sociologocal Approach to Self and Identity. In Leary, M., Tangney, J. (eds.), *Handbook of Self and Identity*. Guilford Press

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_em-nr-55.pdf

Swann Jr, W.B., Bosson, J.K. (2010): Self and Identity. In Fiske, S.T., Gillert, D.T., Lindzey, A. (eds.), *Handbook of social psychology*, New York: McGraw – Hill

Tajfel, H. (1981): *Human groups and social categories*. Cambridge University Press

Tajfel, H., Turner, J.C. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. In: Austin, W.G., Worchel, S. (eds): *The social psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall

Taylor, S.H., Brown, J.D. (1988): Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychologocal Bulletin*, Vol. 103., No. 2, 193-210.

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.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tremblay, K., Lalancette, D., Roseveare, D. (2013): *Assessment of Higher Education Learning Outcomes*, AHELO, Feasibility Study Report, Volume 1. http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf

Tuning Project (2007): *Tuning General Brochure*. http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf

Turner, J.C. (1987): *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*, Oxford, Blackwell

Turner, J.C., Oakes, P.J., Haslam, S.A., McGarty, C. (1994): Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 20, No. 5, 454-463.

Urbán Róbert (2007): Szociális-Kognitív Tanuláselméletek. In Gy. Kiss enikő, Oláh Attila (szerk.), *Vázlatok a személyiségről*. Új Mandátum Könyvkiadó

Velasco, P.J., Learreta, B., Kober, C., Tan, I. (2014): Faculty perspective on competency development in Higher Education: An international study. *Higher Learning Research Communications*. Vol 4, No. 4, 85-100.

Walker, C.O., Greene, B.A., Mansell, R.A. (2006): Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as perdictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differencies*, 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.

Weidman, J.C., Twale, D., Stein, E.L. (2001): *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* San Fransisco: Jossey-Bass

Weiner, B. (2005): Motivation from an Attribution Perspective and Social Psychology of Perceived Competence. In Elliot, A.J., Dweck, C.S. (eds.), *Handbook of Competence and Motivation.* The Guilford Press New York

Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D. S., Salganik, L. H. (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Wash.: Hofgrefe& Huber, 2001.

Zimmerman, B.J. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91

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.

Melléklet

1. sz. melléklet

Kedves Hallgató!

Koltói Lilla vagyok, és az ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskoláján készülő doktori dolgozatom kutatásához kérem a segítségét az alábbi kérdőív kitöltésével. A kutatás a hallgatók kompetenciaérzését meghatározó tényezők vizsgálatáról szól. A kérdőív kitöltése név nélküli, az adatokat bizalmasan kezelem. A kitöltés nem kötelező, és bármikor abbahagyhatja. A kutatással kapcsolatos kérdéseire szívesen válaszolok (koltoi.lilla@tfk.kefo.hu). Munkáját előre is köszönöm!

1) *„Ki vagyok én?”* Kérjük, írjon 20 állítást önmagáról. Nincs jó és rossz válasz, azt írja, ami elsőként az eszébe jut!

1. ……..

2. ……..

3. ……..

4. ……..

5. ……..

6. ……..

7. ……..

8. ……..

9. ……..

10. ……

11. ……

12. ……

13. ……

14. ……

15. ……

16. ……

17. ……

18. ……

19. ……

20. ……

2) Kérjük, írja le a szavakat, kifejezéseket, amelyek eszébe jutnak, ha a gyerekekre gondol. Minden vonalra csupán egyetlen kifejezést írjon. A zárójelben jelölje, hogy ez az Ön számára pozitív (+), negatív (-) vagy semleges (0) jelentésű itt. Ne gondolkozzon sokat, azt írja, ami elsőként eszébe jut!

GYEREK

1. ……..…… ( ) 4. ……..…… ( )

2. ……..…… ( ) 5. ……..…… ( )

3. ……..…… ( ) 6. ……..…… ( )

Kérjük, most írja le a szavakat, kifejezéseket, amelyek eszébe jutnak, ha az egyetemére/főiskolájára gondol. Minden vonalra csupán egyetlen kifejezést írjon. A zárójelben jelölje, hogy ez az Ön számára pozitív (+), negatív (-) vagy semleges (0) jelentésű itt. Ne gondolkozzon sokat, azt írja, ami elsőként eszébe jut!

ISKOLÁM

1. ……..…… ( ) 4. ……..…… ( )

2. ……..…… ( ) 5. ……..…… ( )

3. ……..…… ( ) 6. ……..…… ( )

Kérjük, most írja le a szavakat, kifejezéseket, amelyek eszébe jutnak, ha a tanításra gondol. Minden vonalra csupán egyetlen kifejezést írjon. A zárójelben jelölje, hogy ez az Ön számára pozitív (+), negatív (-) vagy semleges (0) jelentésű itt. Ne gondolkozzon sokat, azt írja, ami elsőként eszébe jut!

TANÍTÁS

1. ……..…… ( ) 4. ……..…… ( )

2. ……..…… ( ) 5. ……..…… ( )

3. ……..…… ( ) 6. ……..…… ( )

3) Kérjük, jelölje meg, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal. Az iskolai osztályzatokhoz hasonlóan 1-5 között értékelje az adott állítást. Ha nem tudja vagy nem akarja megadni a válaszát, akkor jelölje be az NT/NV oszlop megfelelő sorát, ami a "Nem tudom" vagy "Nem válaszolok" rövidítése. Minden tételre választ kell adni a kérdőív folytatásához. Ne feledje, nincsenek jó vagy rossz válaszok.						
	1 Egyáltalán nem	2	3	4	5 Teljes mértékben	NT/NV
Büszke vagyok arra, hogy pedagógus vagyok.						
Mások általában tisztelik a pedagógusokat.						
Gyakran szégyellem, hogy pedagógus vagyok.						
Az, hogy pedagógus vagyok fontos meghatározója annak, hogy ki vagyok.						
Nem hiszem, hogy sokat tudok adni a pedagógusok közösségének.						
Az, hogy pedagógus vagyok, kevéssé befolyásolja, hogy mit tartok magamról.						
Úgy érzem, hogy értékes tagja vagyok a pedagógusok közösségének.						
Az hogy pedagógus vagyok, sokat elmond rólam.						
Mások általában nem tartják nagyra a pedagógusokat.						
Jó pedagógusnak lenni.						
A pedagógusokat más foglalkozásúak általában vesztesnek tartják						
Pedagógusként segítenünk kell egymásnak.						

4) Jelölje meg azt a négyzetet, ami leginkább kifejezi, hogy milyen kapcsolatban van az intézményében másokkal. Két oldalt a két végletet jellemző jelzőket látja!

a) Viszonya más hallgatókkal.

barátságtalan nem támogató elidegenedett tőlük	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	barátságos támogató kötődik hozzájuk
	1	2	3	4	5	6	7	

b) Viszonya az oktatói kar tagjaival.

nem elérhető nem segítőkész nem szimpatikus	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	elérhető segítőkész szimpatikus
	1	2	3	4	5	6	7	

c) Viszonya az intézményi adminisztrátorokhoz és hivatalokhoz.

nem segítőkész figyelmetlen merev	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	segítőkész figyelmes rugalmas
	1	2	3	4	5	6	7	

1. Embereket jellemzünk röviden a következőkben. Kérem, olvassa el ezeket a jellemzéseket, és mondja meg, hogy mennyire hasonlítanak, vagy nem hasonlítanak ezek az emberek Önre. Mindegyik jellemző esetében jelölje be „X"-szel azt a kockát, amelyik leginkább mutatja, hogy mennyire hasonlít ez a személy Önre.

	Soronként egy válasz lehetséges!	Nagyon hasonlít rám	Hasonlít rám	Valamenynyire hasonlít rám	Egy kissé hasonlít rám	Nem hasonlít rám	Egyáltalán nem hasonlít rám
A	Fontos számára, hogy új dolgokat találjon ki, hogy kreatív legyen. Szereti a dolgokat a saját egyéni módján intézni.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B	Fontos számára, hogy gazdag legyen. Azt akarja, hogy sok pénze és drága dolgai legyenek.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C	Fontosnak tartja, hogy minden ember egyforma bánásmódban részesüljön. Azt gondolja, hogy mindenkinek egyenlő lehetőséggel kellene rendelkeznie az életben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D	Fontos számára, hogy megmutassa képességeit. Azt akarja, hogy az emberek nagyra becsüljék azért, amit tesz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E	Fontos számára, hogy biztonságos körülmények között éljen. Elkerül mindent, ami veszélyezteti biztonságát.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F	Szereti a meglepetéseket, és szeret mindig új dolgokat csinálni. Fontosnak tartja, hogy az ember különféle dolgokat csináljon életében.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
G	Azt gondolja, hogy az embereknek azt kell csinálniuk, amit mások mondanak nekik. Azt gondolja, hogy az embereknek mindig be kell tartaniuk a szabályokat, akkor is, amikor senki sem figyeli őket.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H	Fontos számára, hogy meghallgassa azokat, akik másmilyenek, mint ő. Még akkor is, ha nem ért egyet velük, meg akarja érteni őket.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I	Fontos számára, hogy szerény és visszafogott legyen. Megpróbál úgy élni, hogy ne vonja magára mások figyelmét.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J	Fontos számára, hogy jól érezze magát. Szereti kényeztetni magát.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
K	Fontos számára, hogy saját maga döntsön arról, hogy mit csinál. Szeret szabad lenni és nem függni másoktól.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L	Nagyon fontos számára, hogy segítsen a körülötte élő embereknek. Törődik mások jólétével.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
M	Fontos számára, hogy nagyon sikeres legyen. Reméli, hogy az emberek elismerik teljesítményeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
N	Fontos számára, hogy a kormány biztosítsa biztonságát mindenfajta fenyegetéssel szemben. Azt akarja, hogy az állam erős legyen, hogy meg tudja védeni polgárait.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O	Keresi a kalandokat és szeret kockázatot vállalni. Izgalmas életet akar élni.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
P	Fontos számára, hogy mindig megfelelően viselkedjen. El akarja kerülni, hogy olyat tegyen, ami más ember szemében helytelen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Q	Fontos számára, hogy tiszteljék mások. Azt akarja, hogy az emberek azt csinálják, amit mond.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R	Fontos számára, hogy becsületes legyen barátaihoz. A hozzá közel álló embereknek akarja szentelni életét.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
S	Komoly meggyőződése, hogy az embereknek óvniuk kell környezetüket. Fontos számára, hogy vigyázzon a környezetére.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
T	A hagyományok fontosak számára. Megpróbálja követni azokat a szokásokat, amelyeket a vallási vagy családi hagyományok hagytak rá.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
U	Minden lehetőséget megragad, hogy jól érezze magát. Fontos neki, hogy olyan dolgokat csináljon, amelyek örömet okoznak neki.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6) A következő kérdések azzal kapcsolatosak, hogyan érez saját magával, az életével kapcsolatban. Válaszoljon szabadon, nincsenek jó vagy rossz válaszok. Ezúttal hatfokú skálán fejezze ki a véleményét, karikázza be a megfelelő számot az alábbiak szerint!

1- egyáltalán nem jellemző rám
2- nem jellemző rám
3- inkább nem jellemző rám
4- inkább jellemző rám
5- jellemző rám
6- teljes mértékben jellemző rám

1.	Ha visszatekintek az életemre, elégedett vagyok azzal, ahogy alakultak a dolgaim.	1 2 3 4 5 6
2.	Én mindig a mában élek és nem igazán gondolok a jövőre.	1 2 3 4 5 6
3.	Az alapján ítélem meg magam, amit én tartok fontosnak, nem a mások által hangsúlyozott értékek alapján.	1 2 3 4 5 6
4.	A közeli személyes kapcsolatok fenntartása nekem mindig is nehéz volt és sok feszültséget okozott.	1 2 3 4 5 6
5.	Általában azt tartják rólam, hogy másokat segítő ember vagyok, aki szívesen osztja meg az idejét másokkal.	1 2 3 4 5 6
6.	A saját álláspontomban akkor sem bizonytalanodom el, ha mindenki más véleményen van.	1 2 3 4 5 6
7.	A mindennapi terhek gyakran lehangolnak.	1 2 3 4 5 6
8.	Fontosnak tartom az új élményeket, amik más megvilágításba helyezik mindazt, amit önmagamról és a világról tudok.	1 2 3 4 5 6
9.	Ha valakinek határozott a véleménye, általában a sajátomat ahhoz igazítom.	1 2 3 4 5 6
10.	Általában felelősnek érzem magam azokért a helyzetekért, amikben élek.	1 2 3 4 5 6
11.	A legtöbb szempontból elégedett vagyok személyiségemmel.	1 2 3 4 5 6
12.	Kevésszer éreztem eddig, hogy bensőséges és bizalom teli viszonyban vagyok valakivel.	1 2 3 4 5 6
13.	Régen feladtam, hogy megpróbáljak nagy eredményeket vagy változást elérni az életemben.	1 2 3 4 5 6
14.	Sok szempontból csalódott vagyok, ha arra gondolok, hogy mit értem el az életben.	1 2 3 4 5 6
15.	Úgy érzem, mindent elértem már, amit az életben elérhettem.	1 2 3 4 5 6
16.	Az élet számomra folyamatos tanulás, változás és fejlődés volt eddig is.	1 2 3 4 5 6
17.	Eléggé jól tudom szervezni a mindennapokban előforduló sokféle kötelezettségem.	1 2 3 4 5 6
18.	Vannak, akik cél nélkül csapódnak ide-oda az életben, de én nem ilyen vagyok.	1 2 3 4 5 6

SUPER PRÓBA

Az alábbiakban munkával kapcsolatos állításokat olvashat. Arra kérjük, hogy mindegyik állítás mellett jelölje meg, saját maga szempontjából mennyire érzi fontosnak az adott állítás tartalmát. Itt tehát nincs jó vagy rossz válasz. Egyedüli helyes válasz az, amit sajátjának tart.
A válaszolás módja a következő:

Ha az adott állítást	egyáltalán nem érzi fontosnak, akkor az	1-est jelölje.
	kicsit fontosnak érzi, akkor a	2-est jelölje.
	eléggé fontosnak érzi, akkor a	3-ast jelölje.
	fontosnak érzi, akkor a	4-est jelölje.
	nagyon fontosnak érzi, akkor az	5-öst jelölje.

Mindegyik állítás azzal kezdődik, hogy:

OLYAN MUNKÁT SZERETNÉK, AHOL AZ EMBER.....

1.	... szüntelenül új, megoldatlan problémákba ütközik.	1	2	3	4	5
2.	... másokon segíthet.	1	2	3	4	5
3.	... sok pénzt kereshet.	1	2	3	4	5
4.	... változatos munkát végezhet.	1	2	3	4	5
5.	... szabadon dönthet a saját területén.	1	2	3	4	5
6.	... tekintélyt szerezhet munkájával.	1	2	3	4	5
7.	... akár művész is lehet.	1	2	3	4	5
8.	... a többiek közé tartozik.	1	2	3	4	5
9.	... pillanatnyi kedve dönti el, hogy mit csináljon.	1	2	3	4	5
10.	... megvalósítja önmagát.	1	2	3	4	5
11.	... tisztelheti a főnökét.	1	2	3	4	5
12.	... tehet valamit a társadalmi igazságosságért.	1	2	3	4	5
13.	... nem beszélhet mellé, mert csak jó vagy rossz megoldások léteznek.	1	2	3	4	5
14.	... másokat irányíthat.	1	2	3	4	5
15.	... új elképzeléseket alakíthat ki.	1	2	3	4	5
16.	... valami újat alkothat.	1	2	3	4	5
17.	... objektíven lemérheti munkája eredményét.	1	2	3	4	5
18.	... vezetője mindig helyesen dönt.	1	2	3	4	5
19.	... olyat is csinálhat, ami más szemében fölöslegesnek tűnhet.	1	2	3	4	5
20.	... szebbé teheti a világot.	1	2	3	4	5
21.	... önálló döntéseket hozhat.	1	2	3	4	5
22.	... gondtalan életet biztosíthat.	1	2	3	4	5
23.	... új gondolatokkal találkozhat.	1	2	3	4	5
24.	... vezetői képességeire szüksége lehet.	1	2	3	4	5
25.	... sikerét vagy kudarcát csak a következő nemzedék döntheti el.	1	2	3	4	5
26.	... szemmélyes életstílusa érvényesülhet.	1	2	3	4	5
27.	... munkatársai egyben barátai is.	1	2	3	4	5
28.	... biztos lehet afelől, hogy munkájáért a többiek megbecsülik.	1	2	3	4	5
29.	... nem kell minduntalan ugyanazt csinálnia.	1	2	3	4	5
30.	... jót tehet mások érdekében.	1	2	3	4	5
31.	... más emberek javát szolgálhatja.	1	2	3	4	5
32.	... sokféle dolgot csinálhat.	1	2	3	4	5
33.	... -re mások felnéznek.	1	2	3	4	5
34.	... jól kijön munkatáraival.	1	2	3	4	5
35.	... olyam életet élhet, amit legjobban szeret.	1	2	3	4	5
36.	... -nek konfliktusokat kell vállalnia.	1	2	3	4	5
37.	... mások munkáját is irányíthatja.	1	2	3	4	5
38.	... szellemileg izgalmas munkát végezhet.	1	2	3	4	5
39.	... magas nyugdíjra számíthat.	1	2	3	4	5
40.	... munkájába másnak nincs beleszólása.	1	2	3	4	5
41.	... szépet teremthet..	1	2	3	4	5
42.	... olykor játszhat is.	1	2	3	4	5
43.	... -nek megértő vezetője van.	1	2	3	4	5
44.	... szüntelenül fejlesztheti, tökéletesítheti önmagát.	1	2	3	4	5
45.	... új ötleteire mindig szükség van.	1	2	3	4	5

8) Az ebben a tanévben szerzett tapasztalatai alapján, milyen gyakran végezte az alábbi tevékenységeket az egyetemén, főiskoláján? Jelölje meg a megfelelő négyzetet, például így ☒.

	nagyon gyakran	gyakran	néha	soha
a) Kérdezett az órán, részt vett órai vitákban.	☐	☐	☐	☐
b) Tartott órai prezentációt.	☐	☐	☐	☐
c) Két vagy több változatot is készített a dolgozatából mielőtt beadta volna.	☐	☐	☐	☐
d) Dolgozott olyan beadnivalón, projekten, ami több forrásból származó információk, elképzelések integrálását igényelte.	☐	☐	☐	☐
e) Különféle nézőpontokat (eltérő etnikumokét, vallásokét, nemekét, politikai nézetekét stb.) vitt be az órai vitákba vagy írásbeli feladatokba.	☐	☐	☐	☐
f) Nem végzett az olvasnivalókkal vagy házi feladatokkal mielőtt órára jött volna.	☐	☐	☐	☐
g) **Órán** dolgozott együtt más diákokkal projekteken.	☐	☐	☐	☐
h) **Órán kívül** a kurzusra járó más diákokkal együtt készített el beadandó feladatokat.	☐	☐	☐	☐
i) Összekötött különböző kurzusokról származó elgondolásokat, fogalmakat beadandó feladatokban vagy órai vitákban.	☐	☐	☐	☐
j) Készített fel, tanított más hallgatókat (pénzért vagy anélkül).	☐	☐	☐	☐
k) Részt vett közösségi programokban (pl. önkéntes munka) tantervi kurzus keretében.	☐	☐	☐	☐
l) Elektronikus eszköz (levelezőlista, csetcsoport, internet, sms stb.) segítségével vitatott meg, készített el beadandó dolgozatot.	☐	☐	☐	☐
m) E-mailben tartott kapcsolatot oktatóval.	☐	☐	☐	☐
n) Megbeszélte az értékelést vagy az elvégzendő feladatokat az oktatóval.	☐	☐	☐	☐
o) Szakmai terveiről beszélt oktatókkal, diáktanácsadókkal.	☐	☐	☐	☐
p) Megbeszélte az olvasmányai vagy órák során támadt ötleteit, elképeléseit oktatóval az órákon kívül.	☐	☐	☐	☐
q) Kapott azonnali írásos vagy szóbeli visszajelzést oktatóktól a szakmai teljesítményéről.	☐	☐	☐	☐
r) Annak érdekében, hogy egy kurzus követelményeit vagy oktató elvárásait teljesítse, keményebben dolgozott, mint amire korábban képesnek tartotta magát,.	☐	☐	☐	☐
s) Órán kívüli tevékenységekben (bizottságok, tájékoztatások, diákélet szervezése stb.) dolgozott együtt oktatókkal.	☐	☐	☐	☐
t) Megbeszélte az olvasmányai vagy órák során támadt ötleteit, elképeléseit másokkal (hallgatótársaival, családtagjaival, munkatársaival) tanórán kívül.	☐	☐	☐	☐
u) Komolyabban beszélgetett más etnikumú vagy más kisebbséghez tartozó diákkal.	☐	☐	☐	☐
v) Komolyabban beszélgetett diákokkal, akiknek az értékrendje, politikai, vallási nézetei alapvetően eltérnek az Önétől.	☐	☐	☐	☐

9) Mennyire bízik abban, hogy az alábbi tevékenységeket meg tudja valósítani? Karikázza be a megfelelő betűjelet az alábbiak szerint!

A B C D E

teljes mértékben bízom benne ← → **egyáltalán nem bízom benne**

Teljesen				Egyáltalán nem	
A	**B**	**C**	**D**	**E**	1. Jól használható jegyzeteket készíteni az előadásokon.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	2. Részt venni a kurzusok vitáin, megbeszélésein.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	3. Kérdésekre válaszolni nagy létszámú csoport előtt.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	4. Kérdésekre válaszolni kis létszámú csoport előtt.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	5. Teszt jellegű zh-t megírni.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	6. Esszékérdésekből álló zh-t megírni.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	7. Magas színvonalú beadandót írni.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	8. Odafigyelni a bonyolultabb témájú előadásokra.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	9. Csoporttársnak segíteni a tanulásban.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	10. Elmagyarázni valamit az egyik csoporttársnak.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	11. Megkérni a tanárt, hogy magyarázzon el újra valamit, amit nem értek.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	12. Jó jegyeket szerezni a kurzusokon.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	13. Annyit tanulni, hogy az anyagot teljesen megértsem.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	14. A kari HÖK választáson jelöltetni magam.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	15. Főiskolai egyéb tevékenységekben részt venni (pl.: sport, klubok).
A	**B**	**C**	**D**	**E**	16. Elérni, hogy a tanárok tiszteljenek.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	17. Rendszeresen órákra járni.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	18. Rendszeresen bejárni az unalmas órákra.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	19. Elérni, hogy a tanár azt gondolja, figyelek az órán.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	20. Megérteni az olvasott szakirodalmat.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	21. Megérteni az órán bemutatott anyagot.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	22. Egyszerű matematikai műveletet végezni.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	23. Számítógépet használni.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	24. Elsajátítani a matematika kurzus anyagát.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	25. Személyesen beszélni a tanárral, hogy jobban megismerjem.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	26. Az egyik kurzus anyagát egy másik kurzus anyagához kapcsolni.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	27. Ellentmondani a tanár véleményének az órán.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	28. Az előadás anyagát alkalmazni a gyakorlatokon.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	29. Megfelelően használni a könyvtárat.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	30. Sok kreditet szerezni.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	31. Beosztani a tanulnivalót ahelyett, hogy egyszerre sokat kelljen tanulni.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	32. Megérteni a nehéz részeket is a szakirodalomban.
A	**B**	**C**	**D**	**E**	33. Elsajátítani az engem nem érdeklő órának az anyagát.

10) Ítélje meg, hogy mennyire elégedett magával a megadott készségek, kompetenciák tekintetében! Karikázza be a megfelelő választ az alábbiak szerint!

1- egyáltalán nem vagyok elégedett
2- nem vagyok elégedett
3- nem tudom
4- elégedett vagyok
5- nagyon elégedett vagyok

1.	Idegen nyelven való kommunikáció	1	2	3	4	5
2.	Tanulási képesség, lépéstartás a tanulmányokkal	1	2	3	4	5
3.	Anyanyelvi kommunikáció szóban és írásban	1	2	3	4	5
4.	Kritikai és önkritikai készségek	1	2	3	4	5
5.	Időtervezés és időgazdálkodás	1	2	3	4	5
6.	Esélyegyenlőség kérdéseinek tudatosítása	1	2	3	4	5
7.	Új ötletek kitalálása, kreativitás	1	2	3	4	5
8.	Információs készségek: különböző forrásokból származó információkeresése, feldolgozása, elemzése	1	2	3	4	5
9.	A biztonság iránti elköteleződés	1	2	3	4	5
10.	Problémák beazonosítása, elrendezése, megoldása	1	2	3	4	5
11.	A tudás alkalmazása a gyakorlatban	1	2	3	4	5
12.	Átgondolt döntéshozás	1	2	3	4	5
13.	Kutatás adott szinten	1	2	3	4	5
14.	Csapatmunka	1	2	3	4	5
15.	A szakterület, a szakma ismerete és megértése	1	2	3	4	5
16.	Nemzetközi közegben történő munka	1	2	3	4	5
17.	Etikai megfontolások alapján való viselkedés	1	2	3	4	5
18.	A témához nem értőkkel való kommunikáció	1	2	3	4	5
19.	Elvont gondolkodás, elemzés és szintézis képessége	1	2	3	4	5
20.	Kezdeményező, vállalkozói szellem	1	2	3	4	5
21.	Társas készségek	1	2	3	4	5
22.	Projekttervezés és -menedzsment	1	2	3	4	5
23.	Társas felelősséggel, állampolgári tudatossággal való viselkedés	1	2	3	4	5
24.	Eltökéltség és kitartás a vállalt feladatokban	1	2	3	4	5
25.	A másság és a multikulturalitás elfogadása, tiszteletben tartása	1	2	3	4	5
26.	Önálló munkára való képesség	1	2	3	4	5
27.	Az infokommunikációs eszközök használata	1	2	3	4	5
28.	A környezetvédelem iránti elköteleződés	1	2	3	4	5
29.	Új helyzetekhez való alkalmazkodás	1	2	3	4	5
30.	Az elvégzett munka minőségének értékelése és fenntartása	1	2	3	4	5
31.	Az emberek motiválása, irányítása a közös célok felé	1	2	3	4	5

11) Értékelje, hogy mennyire elégedett magával a z alábbiakban felsorolt készségek, kompetenciák tekintetében! Karikázza be a megfelelő választ az alábbiak szerint!
1- egyáltalán nem vagyok elégedett
2- nem vagyok elégedett
3- nem tudom
4- elégedett vagyok
5- nagyon elégedett vagyok

1.	A tanulók fejlődése és eredményessége iránti elköteleződés.	1	2	3	4	5
2.	Tanítási és tanulási stratégiák alkalmazása.	1	2	3	4	5
3.	A tanulókkal és szüleikkel való együttműködés.	1	2	3	4	5
4.	Az oktatott tárgy(ak) ismerete.	1	2	3	4	5
5.	Csoportokkal és egyénekkel való hatékony kommunikáció.	1	2	3	4	5
6.	A tanuláshoz szükséges légkör kialakítása.	1	2	3	4	5
7.	Az IKT eszközök alkalmazása és beépítése a tanulási környezetbe.	1	2	3	4	5
8.	Jó időgazdálkodás.	1	2	3	4	5
9.	A saját teljesítményre reflektálás, saját teljesítmény értékelése.	1	2	3	4	5
10.	A folyamatos szakmai fejlődés iránti igény kialakítása.	1	2	3	4	5
11.	A tanulási eredmények és a tanulói eredményesség értékelése.	1	2	3	4	5
12.	Közös problémamegoldás.	1	2	3	4	5
13.	A különböző tanulói igényekre való válaszolás.	1	2	3	4	5
14.	A tanítási, tanulási környezet fejlesztése.	1	2	3	4	5
15.	A tananyag speciális oktatási környezethez illesztése.	1	2	3	4	5
16.	Egyéb:	1	2	3	4	5
17.	Egyéb:	1	2	3	4	5
18.	Egyéb:	1	2	3	4	5

12) Értékelje, mennyire tartja hatékonynak magát az alábbi területeken! Karikázza be a megfelelő választ az alábbiak szerint!

1- egyáltalán nem vagyok hatékony
2- nem vagyok hatékony
3- közepes a hatékonyságom
4- hatékony vagyok
5- nagyon hatékony vagyok

1.	Oktatási - nevelési feladatok ellátása.	1	2	3	4	5
2.	Az ismeretek önálló kritikus feldolgozása.	1	2	3	4	5
3.	A nyomtatott és elektronikus források, jelek, szövegek, adatsorok, diagramok megértésére és értelmezése.	1	2	3	4	5
4.	Idegen nyelven alapszintű kommunikáció.	1	2	3	4	5
5.	Nevelési helyzetek, problémák kritikus elemzése.	1	2	3	4	5

6.	A nevelő-oktató munka tervezése, szervezése, a tanulási folyamatok irányítása.	1 2 3 4 5
7.	Konfliktushelyzetek megoldása, problémamegoldó technikák hatékony alkalmazása.	1 2 3 4 5
8.	A tanulási alapkészségek, képességek fejlesztése.	1 2 3 4 5
9.	A 6-12 éves gyermek személyiségének sokoldalú, differenciált fejlesztése, az alapkészségek és képességek kialakítása.	1 2 3 4 5
10.	Előítélet-mentes, multikulturális és interkulturális nevelés.	1 2 3 4 5
11.	A tanítási órán kívüli nevelési feladatok ellátása.	1 2 3 4 5
12.	A gyermekek családjával, szűkebb környezetével való együttműködés.	1 2 3 4 5
13.	Pedagógus pályához szükséges készségek önálló fejlesztése, és olyan új kompetenciák elsajátítása, amelyek segítségével alkalmassá válhat az iskolán belül felelősségteljes munkakör vállalására.	1 2 3 4 5

13) Milyen órán kívüli főiskolai elfoglaltságban vesz részt? Jelölje meg a megfelelő válasz(oka)t!

1) Sport
2) Zene, énekkar
3) Dráma, színjátszás
4) HÖK
5) Rendezvényszervezés
6) Tutor vagy mentor - program
7) TDK
8) Szakkollégium
9) Buli
10) Egyéb:

14) Végez-e ezzel párhuzamosan más szakot, illetve van-e másik szakon végzettsége?

[1-] Nem/Nincsen.
[2-] Igen/Van.

15) Mikor kezdte meg ezen a szakon a tanulmányait?

_____ évben

16) Hányadik féléven tanul most?_____

17) Hány pontot ért el a felvételin? _____

18) Milyen finanszírozási formában tanul ezen a szakon?

[3-] Állami finanszírozásban
[4-] Költségtérítéssel

19) Hányadikként jelölte meg ezt a szakot, tagozatot, finanszírozást a felvételi során? _____

20) Nagyjából hány kreditet teljesített eddig ezen a szakon? _____ kredit

21) Ha az összes eddigi félévét vesszük, milyen tanulmányi átlaga volt összességében ezen a szakon?_____

22) Kérjük, adja meg a nemét!

[5-] Férfi
[6-] Nő

23) Melyik évben született? _____év

24) Kérjük, adja meg, hol él!

[1-] Budapest
[2-]Nagyváros
[3-] Kisváros
[4-] Község
[5-] Tanya

25) Kérjük, adja meg, hol lakik, amikor főiskolára jár!

[1-]Kollégiumban
[2-] Albérletben
[3-] Saját lakásban Kecskeméten
[4-] Szüleivel lakik Kecskeméten
[5-] Szüleivel él, és ingázik
[6] Egyéb:

Köszönjük!

2. sz. melléklet

Lilla Koltói
Psychology Doctoral School of Eötvös
Loránd University
Budapest, Hungary

21 March 2013

Dear Lilla,

Thank you for your inquiry about the College Academic Self-Efficacy Scale (CASES). You are welcome to use CASES. I've attached a copy of the scale. Here are a few summary points about the scale.

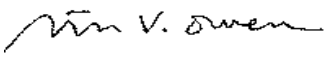
Items are scored as A ("quite a lot") = 5…E ("very little") = 1. On the other hand, because we read from right to left, data entry is faster letting A = 1, and E = 5. If you enter data with A = 1, then let the computer recode the values so that A becomes 5, B becomes 4, etc.
In calculating an overall CASES score, we prefer calculating a mean rather than a sum.

You may wish to modify questionnaire instructions to best fit your application. For example, if you need informed consent, you might say something like "Filling out this questionnaire is completely voluntary and confidential. There are no penalties for not participating, and you may quit at any time."

The next page shows the CASES items. Following that is a conversation about scoring CASES, plus some normative data.

Best wishes in your research.

Sincerely,



Steven V. Owen, Professor (retired)
Department of Epidemiology & Biostatistics
University of Texas Health Science Center at San Antonio
7703 Floyd Curl Dr., MC 7802
San Antonio, TX 78229-3900

Internet: svo@vbbn.com

OR steven.owen@uconn.edu

Scoring Considerations. Many measurement specialists suggest creating a total scale score by summing the item responses. But whenever there are missing data, the sum score is incorrect. That is, a person who omits an item or two gets a lower score, but it is simply an artifact of missing data and not actually "less" of whatever the scale is measuring.

There are two reasons to prefer a mean score, averaging across the items. One, it compensates for missing data. On a 33-item scale, the person who skips two items has her mean calculated on 31 items, and there is no penalty for missing data. Second, it puts the overall score in the

same metric as the original response scale, usually 1-5. I have a pretty good sense what an overall score of 4.0 means on a 5-point scale, but it is confusing to think of what a total score of 26.4 refers to on the 33-item scale. (Those two scores are actually equivalent if there are no missing data).

A couple of years ago, a doctoral student using CASES doubted that there was only one overall dimension. I combined 21 data sets and did a series of exploratory factor analyses. A two-factor structure looked good, implying two subscores. However, when I tested both the 1-factor model and the 2-factor model with confirmatory factor analysis, it was the 1-factor model that showed the best fit with the data.

So, we stick with the original scoring protocol, which is to calculate mean scores across all the items. Below are some summary data from our large CASES data file, so you can get a sense of how University of Connecticut undergraduate students scored across a 5-year period.

3. sz. melléklet Évfolyamok közötti átlagos különbségek Tukey B post hoc elemzése

Átlagos kreditmutató

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
5	53	3,6160	
3	51	3,6511	
7	48		4,0073

CASES átlag

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1	47	3,6190	
5	53	3,6707	
3	51	3,7130	
7	48		4,0360

Aktív tanulás

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
1	47	1,9749		
5	53		2,2221	
3	51		2,3663	
7	47			2,7089

NSSE_oktató

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
1	47	1,7903		
5	53	1,9973	1,9973	
3	51		2,2465	
7	48			2,7798

NSSE_készülés

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1	47	2,0284	
5	53		2,3962
3	51		2,4967
7	47		2,5035

Milyen a kapcsolata az intézményben az oktatókkal?

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1	47	4,66	
5	53	4,89	
3	51	5,14	
7	48		5,88

Schwartz_Hatalom

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
3	51	2,9118	
7	48	3,1354	3,1354
5	53	3,1604	3,1604
1	47		3,5426

4. sz. melléklet Schwartz-féle értékskála skálaátlagának és dimenzióinak értékei évfolyamonként

Schwartz átlag

Félévek száma	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
1	47	4,4043	,50706	3,33	5,43
3	51	4,3800	,38785	3,19	5,05
5	53	4,3917	,47762	2,90	5,19
7	48	4,3631	,47106	3,48	5,48
Total	199	4,3848	,45883	2,90	5,48

Félévek száma		Auton	Kockáz	Hedon	Teljesít	Hatalom	Biztonság	Konform	Tradíció	Altruiz	Univerz	Idealiz	Konzerv	Individ	Nyitott
1	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Mean	5,0106	4,4255	4,7766	4,7979	3,5426	4,6702	3,2447	3,6809	5,0638	4,6879	4,8383	3,8652	4,3723	4,7181
	S. D.	,68754	1,13242	,84576	,98168	,94885	1,04401	,85892	,91738	,69640	,74666	,63333	,72201	,75037	,81196
	Min.	3,00	2,00	3,00	2,50	1,50	2,50	1,00	2,00	3,50	3,33	3,60	2,50	2,83	2,50
	Max.	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,00	5,50	6,00	6,00	6,00	5,00	5,67	6,00
3	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Mean	5,0588	4,1471	4,8627	4,4510	2,9118	4,4608	3,6667	3,9510	5,2059	4,8497	4,9922	4,0261	4,0752	4,6029
	S. D.	,82854	,96589	,80049	,96569	1,13888	,85932	,83467	,98110	,64169	,65426	,53361	,71288	,67849	,76022
	Min.	3,00	2,00	2,50	2,50	1,00	2,00	1,00	1,50	3,50	3,33	4,00	1,83	3,00	3,00
	Max.	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,50	5,50	6,00	6,00	6,00	5,50	5,33	6,00
5	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
	Mean	5,0660	4,2642	4,9434	4,7264	3,1604	4,4340	3,4623	3,8302	4,9623	4,8428	4,8906	3,9088	4,2767	4,6651
	S. D.	,91482	1,24655	,96407	1,03574	,96463	1,05173	1,17608	,86014	,90855	,64252	,63798	,76973	,78170	,96569
	Min.	2,00	1,00	2,50	1,50	1,50	1,00	1,00	2,00	1,50	3,33	3,00	2,00	1,83	1,75
	Max.	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,80	5,50	5,50	6,00
7	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
	Mean	4,8542	3,8750	4,7917	4,4687	3,1354	4,7708	3,6979	4,0208	4,8438	4,9028	4,8792	4,1632	4,1319	4,3646
	S. D.	,79197	1,18277	,93304	1,26494	1,20610	,72902	1,04545	,84399	,95737	,76557	,78360	,60581	,90830	,86903
	Min.	2,00	1,00	2,50	2,00	1,50	3,00	1,50	2,00	1,50	3,00	2,80	3,00	2,17	1,75
	Max.	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,50	6,00	6,00	6,00	5,17	6,00	6,00
Total	N	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199
	Mean	5,0000	4,1784	4,8467	4,6106	3,1809	4,5779	3,5201	3,8719	5,0201	4,8224	4,9015	3,9899	4,2127	4,5892
	S. D.	,81184	1,14574	,88499	1,06971	1,08476	,93620	1,00106	,90448	,81779	,70094	,64881	,71080	,78548	,86085
	Min.	2,00	1,00	2,50	1,50	1,00	1,00	1,00	1,50	1,50	3,00	2,80	1,83	1,83	1,75
	Max.	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,50	6,00	6,00

5. sz. melléklet A Schwartz-féle értékek korrelációs mátrixa

	Sch1	Sch2	Sch3	Sch4	Sch5	Sch6	Sch7	Sch8	Sch9	Sch10	Sch11	Sch12	Sch13	Sch14	Sch15	Sch16	Sch17	Sch18	Sch19	Sch20	Sch21
Sch1	1	-,09	,14*	,16*	-,01	,35**	-,18*	,11	-,16*	,136	,30**	,18*	,13	,04	,34**	,07	-,04	,08	,10	,19*	,31**
Sch2	-,09	1	-,15	,28**	,06	-,16*	-,04	-,16*	-,04	,35**	,04	-,31**	,40**	,22**	,09	-,003	,32**	-,10	,02	-,19	,06
Sch3	,14*	-,15	1	,07	,13	,19**	,04	,27**	,06	,03	,22**	,34**	-,05	,12	,12	,09	,05	,42**	,21**	,30**	,18*
Sch4	,16*	,28**	,07	1	,002	,18*	,16*	,01	-,08	,27**	,17*	-,11	,54**	,21**	,25**	,07	,37**	,10	,10	,11	,29**
Sch5	-,01	,06	,13	,002	1	-,06	,21**	,12	,36**	,04	-,14	,04	-,14	,11	-,32**	,35**	,05	,12	,12	-,08	,04
Sch6	35**	-,16*	,19**	,18*	-,06	1	-,07	,15*	-,15*	,18*	,28**	,31**	,16*	-,03	,42**	-,05	,04	,23**	,21**	,31**	,33**
Sch7	-,18*	-,04	,04	,16*	,21**	-,07	1	,10	,37**	,04	-,02	-,02	-,08	,17*	-,18*	,20**	,21**	,00	,20**	-,03	-,11
Sch8	,11	-,16*	,27**	,01	,12	,15	,10	1	,15	,08	,18*	,38**	-19*	-,19*	,09	,10	-,10	,12	,09	,14	,001
Sch9	-,16*	-,04	,06	-,08	,36**	-,15	,37**	,15	1	-,21**	-,24**	-,01	-,22**	,01	-,33**	,34**	-,03	-,05	,12	-,11	-,27**
Sch10	,136	,35**	,03	,27**	,04	,18*	,04	,08	-,21**	1	,45**	-,15*	,36**	,25**	,26**	,03	,21**	,08	,005	,04	,46**
Sch11	,30**	,04	,22**	,17*	-,14	,28**	-,02	,18*	-,24**	,45**	1	,32**	,29**	,12	,46**	-,09	,19**	,27**	,11	,12	,33**
Sch12	,18*	-,31**	,34**	-,11	,04	,31**	-,02	,38**	-,01	-,15*	,32**	1	-,03	-,06	,17	,10	-,10	,43**	,16*	,30**	,24**
Sch13	,13	,40**	-,05	,54**	-,14	,16*	-,08	-,19*	-,22**	,36**	,29**	-,03	1	,34**	,30**	,09	,34**	,12	,09	,09	,24**
Sch14	,04	,22**	,12	,21**	,11	-,03	,17*	-,19*	,01	,25**	,12	-,06	,34**	1	,03	,16*	,24**	,15	,25**	,23**	,18*
Sch15	,34**	,09	,12	,25**	-,32**	,42**	-,18*	,09	-,33**	,26**	,46**	,17	,30**	,03	1	-,20**	,27**	,21**	,07	,15	,32**
Sch16	,07	-,003	,09	,07	,35**	-,05	,20**	,10	,34**	,03	-,09	,10	,09	,16*	-,20**	1	,07	,23**	,13	,11	,08
Sch17	-,04	,32**	,05	,37**	,05	,04	,21**	-,10	-,03	,21**	,19**	-,10	,34**	,24**	,27**	,07	1	,18*	,12	,06	,21**
Sch18	,08	-,10	,42**	,10	,12	,23**	,00	,12	-,05	,08	,27**	,43**	,12	,15	,21**	,23**	,18*	1	,31**	,31**	,12
Sch19	,10	,02	,21**	,10	,12	,21**	,20**	,09	,12	,005	,11	,16*	,09	,25**	,07	,13	,12	,31**	1	,35**	,01
Sch20	,19*	-,19	,30**	,11	-,08	,31**	-,03	,14	-,11	,04	,12	,30**	,09	,23**	,15	,11	,06	,31**	,35**	1	,27**
Sch21	,31**	,06	,18*	,29**	,04	,33**	-,11	,001	-,27**	,46**	,33**	,24**	,24**	,18*	,32**	,08	,21**	,12	,01	,27**	1

6. sz. melléklet Az észlelt általános és pedagógiai kompetenciák átlagos különbségei évfolyamonként

Általános kompetenciák

Félévek száma		N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey B[a,b]	1	47	3,6026	
	3	51	3,7166	
	5	53	3,7498	
	7	48		4,0954

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Áltkomp_átl

(I) Félévek száma		(J) Félévek száma	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
LSD	1	3	-,11403	,06893	,100	-,2500	,0219
		5	-,14724*	,06831	,032	-,2820	-,0125
		7	-,49282*	,06996	,000	-,6308	-,3548
	3	1	,11403	,06893	,100	-,0219	,2500
		5	-,03321	,06687	,620	-,1651	,0987
		7	-,37880*	,06856	,000	-,5140	-,2436
	5	1	,14724*	,06831	,032	,0125	,2820
		3	,03321	,06687	,620	-,0987	,1651
		7	-,34558*	,06793	,000	-,4796	-,2116
	7	1	,49282*	,06996	,000	,3548	,6308
		3	,37880*	,06856	,000	,2436	,5140
		5	,34558*	,06793	,000	,2116	,4796

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TG1_Faktor	Between Groups	9,434	3	3,145	13,972	,000
	Within Groups	43,890	195	,225		
	Total	53,325	198			
TG3_Faktor	Between Groups	6,868	3	2,289	12,795	,000
	Within Groups	34,888	195	,179		
	Total	41,755	198			
TG2_Faktor	Between Groups	1,524	3	,508	1,790	,150
	Within Groups	55,350	195	,284		
	Total	56,875	198			

TG1_Faktor

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1	47	3,5910	
5	53	3,6080	
3	51	3,6144	
7	48		4,1134

TG3_Faktor

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
1	47	3,5012		
3	51		3,7342	
5	53		3,7652	
7	48			4,0370

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TEduössz	Between Groups	5,175	3	1,725	10,349	,000
	Within Groups	32,506	195	,167		
	Total	37,681	198			
KKKössz	Between Groups	9,491	3	3,164	19,373	,000
	Within Groups	31,844	195	,163		
	Total	41,334	198			
pedkompetencia	Between Groups	6,729	3	2,243	16,130	,000
	Within Groups	27,115	195	,139		
	Total	33,844	198			

TEduössz

Félévek száma		N	Subset for alpha = 0.05		
			1	2	3
Tukey B	1	47	3,6681		
	3	51	3,7754	3,7754	
	5	53		3,8918	
	7	48			4,1111

KKKössz

Félévek száma		N	Subset for alpha = 0.05		
			1	2	3
Tukey B	1	47	3,6219		
	3	51	3,7104	3,7104	
	5	53		3,8360	
	7	48			4,2051

Pedagógiai kompetencia

Félévek száma		N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey B	1	47	3,7069	
	3	51	3,7489	
	5	53	3,8809	
	7	48		4,1843

7. sz. melléklet A Kollektív önértékelés skála dimenzióinak átlagos különbségei évfolyamonként

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Koll_Személyes	Between Groups	1,356	3	,452	1,131	,338
	Within Groups	77,888	195	,399		
	Total	79,244	198			
Koll_Nyilvános	Between Groups	9,129	3	3,043	6,046	,001
	Within Groups	98,145	195	,503		
	Total	107,274	198			
Koll_Azonosulás	Between Groups	3,687	3	1,229	1,448	,230
	Within Groups	165,509	195	,849		
	Total	169,196	198			
Koll_Tagsági	Between Groups	2,465	3	,822	2,899	,036
	Within Groups	55,268	195	,283		
	Total	57,733	198			

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic[a]	df1	df2	Sig.
Kollek_személyes	Welch	1,985	3	106,303	,121
Kollek_nyilvános	Welch	8,678	3	107,057	,000
Kollek_tagsági	Welch	6,021	3	105,714	,001
Kollek_azonosulás	Welch	2,314	3	107,482	,080
Koll_átl	Welch	,605	3	106,391	,613

Koll_Nyilvános

Tukey B

		Subset for alpha = 0.05	
Félévek száma	N	1	2
7	48	2,4653	
5	53		2,8365
3	51		2,9281
1	47		3,0496

Koll_Tagsági

Tukey B

		Subset for alpha = 0.05	
Félévek száma	N	1	2
1	47	4,0426	
3	51	4,1307	4,1307
5	53	4,1761	4,1761
7	48		4,3542

8.sz melléklet A Húsz állítás teszt tartalmi kategóriainak varianciaanalízise és post hoc elemzése évfolyamonként

TST_össz

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1	47	17,8511	
3	51	18,7843	18,7843
5	53		19,3962
7	48		19,5625

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pszich_szelf	Between Groups	103,468	3	34,489	2,911	,036
	Within Groups	2310,060	195	11,846		
	Total	2413,528	198			
Szoc_szelf	Between Groups	13,175	3	4,392	,586	,625
	Within Groups	1460,423	195	7,489		
	Total	1473,598	198			
Spec_jell	Between Groups	32,063	3	10,688	,464	,708
	Within Groups	4494,912	195	23,051		
	Total	4526,975	198			
Értékelő_kif	Between Groups	19,474	3	6,491	3,877	,010
	Within Groups	326,506	195	1,674		
	Total	345,980	198			
Fizikai_self	Between Groups	4,843	3	1,614	2,136	,097
	Within Groups	147,368	195	,756		
	Total	152,211	198			
Periferikus	Between Groups	,650	3	,217	2,104	,101
	Within Groups	20,064	195	,103		
	Total	20,714	198			
Szakmai_id	Between Groups	21,684	3	7,228	6,644	,000
	Within Groups	212,135	195	1,088		
	Total	233,819	198			
Főiskolai_int	Between Groups	,687	3	,229	,462	,709
	Within Groups	96,740	195	,496		
	Total	97,427	198			

Szakmai_id

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
3	51	,63	
1	47	,72	
5	53	1,06	1,06
7	48		1,48

Értékelő_kif

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
3	51	,71	
1	47	,74	
5	53	1,02	1,02
7	48		1,50

9. sz. melléklet A Húsz állítás teszt tartalmi kategóriáinak gyakoriságai

Parent code	Code	All coded segments	All coded segments %
Fizikai jellemzők		126	3,28
Pszichológiai szelf	emóciók	113	2,94
Pszichológiai szelf	állítások	145	3,78
Pszichológiai szelf	személyiségvonások	969	25,27
Szociális szelf	lakhely	18	0,46
Szociális szelf	kapcsolat	101	2,63
Szociális szelf	foglalkozás	2	0,05
Szociális szelf	vallás	15	0,39
Szociális szelf	nem	82	2,13
Szociális szelf	nemzet	33	0,86
Szociális szelf	társas vonás	672	17,52
Szociális szelf	állítások	26	0,67
Szociális szelf	szerep	137	3,57
Szociális szelf	egyéb identitás	17	0,44
Értékelő kifejezések		201	5,24
Specifikus jellemzők	eredmény	2	0,05
Specifikus jellemzők	aktivitások	122	3,18
Specifikus jellemzők	preferenciák	880	22,95
Specifikus jellemzők	aspirációk	154	4,01
Perifériks	mások véleménye	2	0,05
Perifériks	itt és most	4	0,10
Perifériks	birtok	13	3,39
Szakmai identitás		193	5,03
Főiskola integráció		133	3,46

10. sz. melléklet A *Gyerek* hívószóra adott asszociációk tartalmi kategóriáinak gyakoriságai és az évfolyamok közötti átlagos különbségek

Gyerek_alkategóriák

	Minimum	Maximum	Sum
Gy_Szem.jell	0	5	165
Gy_Szoc.jell	0	3	101
Gy_Tisztaság	0	4	113
Gy_Törékeny	0	2	14
Gy_Akarat	0	2	35
Gy_Értelm	0	4	159
Gy_Negat	0	3	106
Gy_Jókedv	0	2	55
Gy_Tev	0	5	96
Gy_Zaj	0	1	22
Gy_Aktív	0	2	50
Gy_Fiz.jell	0	4	34
Gy_Nevgond	0	3	58
Gy_Pozit	0	3	72
Gy_Intézm	0	3	18
Gy_Család	0	2	8
Gy_Probl	0	3	23
Gy_Komp	0	4	44
Gy_Egyéb	0	1	10

Gyerek_pozitív

Félévek száma		N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey B	1	47	3,96	
	3	51	4,39	4,39
	5	53		4,55
	7	48		4,69

Gyerek_semleges

Félévek száma		N	Subset for alpha = 0.05		
			1	2	3
Tukey B	7	48	,19		
	3	51	,45	,45	
	5	53		,62	,62
	1	47			,81

Gyerek_Szem.jellemzők

Félévek száma		N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey B	7	48	,44	
	3	51		,82
	5	53		,85
	1	47		1,21

Gyerek_Dinamizmus

Félévek száma		N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey B	1	47	,18	
	3	51	,27	,27
	7	48	,28	,28
	5	53		,38

Gyerek_Nevelés

Félévek száma		N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey B	5	53	,09	
	1	47	,10	
	3	51	,15	
	7	48		,41

11. sz. melléklet Az *Iskolám* hívószóra adott asszociációk tartalmi kategóriáinak gyakoriságai és az évfolyamok közötti átlagos különbségek

Iskolám_alkategóriák

	Minimum	Maximum	Sum
I_okt	0	4	135
I_ered	0	3	110
I_szerv	0	2	42
I_színv	0	2	58
I_negat	0	3	71
I_poz	0	3	66
I_hall	0	1	103
I_oktat	0	2	59
I_köz	0	4	51
I_tám	0	1	23
I_lég	0	3	60
I_prog	0	2	22
I_rész	0	2	22
I_hang	0	2	28
I_jell	0	4	95
I_táv	0	2	20
I_prob	0	3	55
I_komp	0	3	33
I_tev	0	2	78
I_pozérz	0	2	16
I_negérz	0	3	26
I_kikapcs	0	2	10

Iskolám_oktató

Tukey B

		Subset for alpha = 0.05	
Félévek száma	N	1	2
1	47	,09	
5	53	,23	
3	51	,27	
7	48		,60

Iskolám_közösség

Tukey B[a,b]

		Subset for alpha = 0.05	
Félévek száma	N	1	2
5	53	,15	
1	47	,17	
7	48	,23	
3	51		,47

Iskolám_légkör

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
7	48	,10	
1	47	,30	,30
5	53	,32	,32
3	51		,47

Iskolám_negatív érz.

Tukey B

Félévek száma	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
3	51	,02	
1	47	,02	
7	48	,17	,17
5	53		,30

12. sz. melléklet A *Tanítás* hívószóra adott asszociációk tartalmi kategóriáinak gyakoriságai és az évfolyamok közötti átlagos különbségek

Tanítás_alkategóriák

	Minimum	Maximum	Sum
T_Átad	0	3	45
T_Nev	0	3	98
T_Hiv	0	2	35
T_Ön	0	2	54
T_Komp	0	6	174
T_Felk	0	3	91
T_Prob	0	4	109
T_Negérz	0	3	37
T_Pozérz	0	3	96
T_Komm	0	3	64
T_Szerepl	0	3	66
T_Tanó	0	3	46
T_Tárgy	0	3	28
T_pozjel	0	5	82
T_negjel	0	2	23
T_Felt	0	5	68
T_Ered	0	2	37
T_Diák	0	2	23
T_Iskola	0	6	204

Tanítás_Kommunikáció

Tukey B

		Subset for alpha = 0.05	
Félévek száma	N	1	2
3	51	,14	
1	47	,21	
5	53	,25	
7	48		,71

Tanítás_Probléma

Tukey B

		Subset for alpha = 0.05	
Félévek száma	N	1	2
7	48	,25	
1	47	,53	,53
5	53	,64	,64
3	51		,75

Tanítás_Felkészülés

Tukey B

Hányadik féléve?	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
3	51	,29	
1	47	,32	
5	53	,51	,51
7	48		,71

13. sz. melléklet A Ryff-féle Pszichológiai jóllét skála dimenzióinak átlagos különbségei évfolyamonként

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ryff_átl	Between Groups	,783	3	,261	,938	,423
	Within Groups	54,251	195	,278		
	Total	55,033	198			
Ryff_életcél	Between Groups	1,617	3	,539	,529	,663
	Within Groups	198,646	195	1,019		
	Total	200,264	198			
Ryff_autonómia	Between Groups	3,484	3	1,161	1,273	,285
	Within Groups	177,888	195	,912		
	Total	181,371	198			
Ryff_társkapcsolat	Between Groups	,442	3	,147	,163	,921
	Within Groups	175,824	195	,902		
	Total	176,266	198			
Ryff_környezetik	Between Groups	8,321	3	2,774	3,642	,014
	Within Groups	148,517	195	,762		
	Total	156,838	198			
Ryff_személyiségfejl	Between Groups	,539	3	,180	,294	,830
	Within Groups	119,205	195	,611		
	Total	119,743	198			

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic[a]	df1	df2	Sig.
Ryff_átl	Welch	,676	3	105,476	,569
Ryff_életcél	Welch	,512	3	108,144	,675
Ryff_autonómia	Welch	1,231	3	106,842	,302
Ryff_társkapcsolat	Welch	,222	3	106,289	,881
Ryff_környezetik	Welch	3,637	3	107,086	,015
Ryff_személyiségfejl	Welch	,284	3	107,094	,837

Ryff_környezetik

Tukey B[a,b]

Hányadik féléve?	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1	47	3,9574	
5	53	4,0755	4,0755
3	51	4,0915	4,0915
7	48		4,5069

14. sz. melléklet A Kollektív önértékelés skála és a Pszichológiai jóllét skála dimenzióinak korrelációi

		Ryff_átl	R_Énelf	R_Életcél	R_Körny	R_Társas	R_Auton	R_Szem
Koll_azon	Pearson Corr.	,283**	,256**	,113	,217**	,142*	-,027	,017
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,111	,002	,046	,703	,813
	N	199	199	199	199	199	199	199
Koll_szem	Pearson Corr.	,164*	,171*	,105	,091	-,006	,020	,033
	Sig. (2-tailed)	,020	,016	,142	,200	,930	,783	,643
	N	199	199	199	199	199	199	199
Koll_tag	Pearson Corr.	,286**	,157*	-,102	,191**	,153*	,212**	,122
	Sig. (2-tailed)	,000	,026	,150	,007	,031	,003	,086
	N	199	199	199	199	199	199	199
Koll_nyilv	Pearson Corr.	-,003	-,017	-,145*	,039	,070	,081	-,091
	Sig. (2-tailed)	,968	,815	,041	,583	,327	,254	,201
	N	199	199	199	199	199	199	199
Koll_átl	Pearson Corr.	,347**	,268**	,006	,247**	,182*	,116	,035
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,928	,000	,010	,104	,621
	N	199	199	199	199	199	199	199

ADATLAP
a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Koltói Lilla
A doktori értekezés címe és alcíme: A hallgatók kompetenciaérzésének társas és tanulmányi háttere
A doktori iskola neve: Pszichológia Doktori Iskola
A doktori iskolán belüli doktori program neve: Szocializáció és társadalmi folyamatok
A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. habil. Kiss Paszkál
A témavezető munkahelye: Károli Gáspár Református Egyetem BTK, Pszichológiai Intézet
MTMT-azonosító: 10037037
DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2015.087

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként[1]

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a Pszichológiai Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét, Madar Veronikát, hogy az értekezést és a tézisek feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;[2]

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (*dátum*)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;[3]

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követőn egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.[4]

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) a ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.
Kelt:

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

[1] A megfelelő szöveg aláhúzandó.
[2] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.
[3] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.
[4] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.