

FELSŐOKTATÁSBAN RÉSZTVEVŐ HALLGATÓK KÜLÖNBÖZŐ KOMPETENCIÁINAK MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI

Fényes Hajnalka–Kovács Klára–Dusa Ágnes Réka–Fekete Adrienn–Kardos Katalin–Kovács Edina–Márkus Zsuzsanna–Morvai Laura–Nagy Zoltán–Sebestyén Krisztina–Varga Eszter

Összefoglalás: A hallgatói eredményesség alakulására magyarázatot kereső oktatásszociológiai kutatások az utóbbi időben a korábbi eredményességi indikátorok helyett új függő változók felé tájékozódnak. Az eredményességet tanulmányi továbbhaladásként vagy munkaerő-piaci elhelyezkedésként interpretáló koncepciók helyett megjelent az az elképzelés, hogy a hallgatónak a felsőoktatási tanulmányok végére el kell érni a kognitív, szociális és személyes képességek egy bizonyos szintjét vagy legalább mérhető előrelépést kell tanúsítaniuk ezeken a területeken. Egyesek felhívják a figyelmet arra, hogy szükséges lenne a tanulmányi területtől független indikátorokat találni, s a konkrét szakterületi tudás helyett az intellektuális kíváncsiságot, a tudományos és intellektuális érdeklődést emelik a speciális eredményesség fölé. A legátfogóbb eredményességi modellekben a testi-lelki egészség, a világos jövő- és munkaalképzelés, az alkalmazkodó és küzdőképesség, az informális és formális kommunikációs helyzetekben való megfelelés, mások motiválására, irányítására való képesség valamint a társadalmi és közösségi felelősség, az önkéntes tevékenység vállalására való hajlandóság is szerepel (Camara–Kimmel, 2005). Tanulmányunkban a felsőoktatásban résztvevő hallgatók néhány kompetenciájának (eredményességi mutatók) mérési lehetőségeit térképezzük fel. A szövegértési, nyelvi, problémamegoldási és információ-kommunikációs technológiák alkalmazásával kapcsolatos kompetenciák mérése mellett olyan képességek mérésének tapasztalatait is áttekintettük, mint az interkulturális, állampolgári és szociális kompetenciák, mivel ezek fontossága az intézmény falain kívül, a munkahelyeken, a társas kapcsolatokban, és az élet számos területén vitathatatlan. Jelen tanulmányban az a célunk, hogy a képzés területétől független mérőeszközök után kutassunk és ezzel az egyes tudományterületeken kidolgozott mérési eljárások alkalmazása helyett átfogó hallgatói eredményesség-konceptió kidolgozása felé tegyünk lépéseket.

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy feltérképezzük a hallgatói képességek mérésének lehetséges területeit és mérési lehetőségeit. A felsőoktatási kompetencia mérésre irányuló újszerű próbálkozás az AHELO, melyet mi is bemutatunk írásunkban, a kompetenciák csak egy igen szűk körét célozta meg. Ezért célunk a kompetenciamérések más területén alkalmazott mérőeszközök bemutatása, amelyek alkalmazhatók a hallgatók esetében is. Ilyen területek többek között az interkulturális, állampolgári és szociális kompetenciák, melyek további képességeket, készségeket foglalnak magukba.

Ennek relevanciája abban rejlik, hogy így az általánosan vizsgált szövegértései, értelmezési, kritikai képességek mérése mellett olyan képességek felderítése is lehetségessé válik, amelyeket a hallgatók az intézmény falain kívül, a munkahelyükön, a társas kapcsolataikban és életük szinte minden területén mozgósítani tudnak.

Nem célunk ezek fejlesztésének vagy fejlődésének mérése, azonban ezek szintjének felmérése és összehasonlítása különböző hallgatói csoportokon belül (pl. külföldi, határon túli, sportoló, tanárképzésben részt vevő hallgatók körében) segít felderíteni az esetleges deficiteket vagy éppen előnyöket. Lényeges kérdés, hogy a hallgatói képességek vizsgálatának van-e tudományos hozzáadott értéke a korábbi kutatásainkban alkalmazott eredményességi mutatókhoz képest, amikor azt kívánjuk kideríteni, hogy a felsőoktatási intézmények milyen hatást gyakorolnak a különböző hallgatói csoportokra.

Astin (idézi Pusztai, 2011) hallgatóieredményesség-klasszifikációja alapján az egyes kompetenciaterületek mérésére olyan eszközöket kerestünk, amelyek érintik a négy terület valamelyikét: pszichológiai, szociológiai, affektív és kognitív területeket (1. táblázat). Tanulmányunkban bemutatjuk az alkalmasnak vélt mérőeszközök erősségeit, gyengeségeit, elérhetőségét, és esetleges alkalmazhatóságát a hallgatók körében.

1. táblázat. A hallgatói eredményesség Astin-féle klasszifikációja (Pusztai, 2011).

	AFFEKTÍV	KOGNITÍV
Pszichológiai	Énkép, értékek, attitűdök, teljesítménymotiváció, felsőoktatási intézménnyel való elégedettség.	Tudás, kritikus gondolkodás, alapkészségek, speciális képességek/adottságok, tanulmányi teljesítmény.
Szociológiai	Egyéni viselkedésmód, elhivatottság, mentális egészség, állampolgári magatartás, személyközi kapcsolatok.	Továbbtanulási aspiráció, pályaválasztás, szakmai teljesítmény (felelősség, jövődelem, szakmai elismerések).

Az affektív pszichológiai kompetenciák közül lehetséges lenne vizsgálni a hallgatók értékpreferenciáit, attitűdjeit, a tanuláshoz való viszonyát és a teljesítménymotivációt és végül az intézménnyel való elégedettséget. A kognitív pszichológiai kompetenciák közül a tanulmányi teljesítmény mellett szövegértési, nyelvi és problémamegoldó kompetenciát, bár itt képzési területtől független mérőeszközök csak korlátozottan állnak rendelkezésre. A szociológiai affektív területen belül a mentális egészség (jóllét), a tanulás iránti elhivatottság, az állampolgári és szociális kompetenciák mérésében támaszkodhatunk tapasztalatokra a vizsgált csoportban. Végül a szociológiai kognitív területen belül az egyetem utáni továbbtanulási tervek és a munkamotivációk feltérképezésére van példa. Több külföldi szerző foglalkozott azzal, hogy milyen kompetenciákat fejleszt az önkéntesség (Astin–Sax, 1998; Hesser, 1995; Eyller et al., 1997; Mabry, 1998; Batchelder–Root, 1994). Ezeket a kompetenciákat ők is csoportokba szedték, akárcsak Astin, ami szintén segítséget nyújtott a számunkra az egyes mérőeszközök alkalmazhatóságának vizsgálatában. Megközelítésük szerint a következő kompetenciaterületek megragadása lehetséges: (1) A diákok szakmai fejlődése, tanulmányi előrehaladása, melynek mutatói: a tanulmányi eredmények, tanulási aspirációk, általános tudásnövekedés (önbevallás alapján, változás becslése az egyetemi évek alatt), tanulási önkép (academic self concept) fejlődése (tanulmányi készségek, matematikai- és íráskészség, intellektuális önbizalom fejlődése: önbevallás alapján), mennyi időt fordít tanulásra, vállal-e extra tanulási munkákat, milyen gyakori a tanárokkal való kapcsolattartás. (2) Az életben szükséges készségek (life skills), melyek közé tartoznak a vezetői ambíciók és képességek, szociális önbizalom, kritikai gondolkodás, a problémamegoldó készségek, érveléstechnika, döntéshozatali technikák, analitikus készségek, interperszonális és kommunikációs készségek, konfliktusmegoldó készség, a csoportban való együttműködés képessége, más kultúrák, etnikumok ismerete, a közösséggel kapcsolatos problémák jobb megértése, az egyéni értékrend, a célok és attitűdök változása, nagyobb tolerancia más csoportokkal szemben, egyéni szociális értékek változása, morális hozzáállás, a szociális problémák iránti érzékenység. (3) Az állampolgári tudatosság, felelősségvállalás, bizalom területe, melynek mutatói a közösségi akciókban való részvétel, a politikai aktivitás, a veszélyeztetett csoportoknak való segítségnyújtás hajlandósága, a társadalmi igazságosság és méltányosság elfogadása.

Hazai viszonylatban az elsőéves hallgatók hatékony tanulásához szükséges kompetenciáinak mérésére van példa. Az online teszt a gondolkodási-, számolási-, problémamegoldási-, kommunikációs képességeket, memóriát, önreflexiót és énképet térképezi fel. Az eredményeket arra használják fel, hogy meghatározzák azokat a kognitív és affektív területeket, melyeken feltétlenül szükségesek a hallgatók célzott fejlesztése.¹

¹ A Kecskeméti Főiskola alkalmazott kutatása során a mérőeszközzel megrajzolják a hallgatók kompetencia-térképét, mely egyrészt egyéni visszajelzés a fejlesztendő területekről, másrészt az oktatók számára globális képet ad a hallgatók kognitív és affektív fejlettségéről, így segítve a minőségi oktatást (Koltói, 2013).

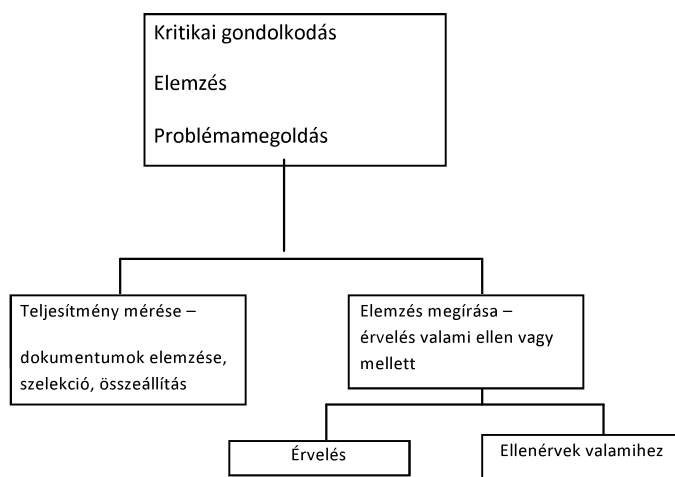
A SZÖVEGÉRTÉSI, NYELVI, PROBLÉMAMEGOLDÁSI ÉS IKT-KOMPETENCIÁK MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI

A felsőoktatási viszonylatban a nyelvi, szövegértési kompetenciák mérése igen nehéz feladat, mivel nemcsak a vizsgált személy nyelvi adottságaitól függ az elért eredmény, hanem sok más tényezőtől is, többek közt a környezettől, az oktatási intézménytől, melyben tanult, vagy éppen a továbbtanulási irányától, melyet maga választott (Kiss, 2010). Így előfordulhat, hogy egy-egy eredmény nem is az adott személyre vonatkozik, hanem több más háttértényezőről is információval szolgál. Nemzetközi szinten a leginformatívabb és leginkább alkalmazott vizsgálat az AHELO-feladatsor részeként is megjelenő CLA-teszt. Az AHELO – Assessment of Higher Education Learning Outcomes – olyan mérési eszköz, mely két képzési területen vizsgált szaktudományos mellett, ún. általános kompetenciát is mér. A közgazdaságtannal és mérnöki tudománnyal kapcsolatos feladatsorok speciális területeket térképeznek fel, melyekhez speciális háttértudás is szükséges. A mérőeszközök életszerű példák segítségével vizsgálják a kitöltő ismereteit, képességeit, amit majd külső értékeléssel dolgoznak fel. A mért ismeretek témakörei annyira specifikusak, hogy a mérési eredmények nehezen összevethetőek például az érettségi eredményekkel, így egy keresztmetszeti mérés nem elég az intézményi hatás megragadására. Tovább nehezíti a mérőeszköz használatát, hogy az eszköz feladatai egészében nem hozzáférhetőek, ami pedig mégis, az a magyar kontextusra csak nagy körültekintéssel adaptálható (AHELO, 2012).

Az AHELO-próbamérés részeként alkalmazták a korábban kifejlesztett CLA – Collegiate Learning Assessment – feladatsort, mely elsősorban üzleti tervezési kompetenciákat hivatott mérni (Shavelson, 2012). Közelebbről megvizsgálva, a CLA a kritikus gondolkodást, elemző érvelést, problémamegoldó képességet és az írásbeli kommunikációs kompetenciát méri (CLA+Overview, 2013). A válaszok értékelése számítógépes szoftver és független bírálók segítségével történik. A feladatok életszerű példák, melyek az elemzések szerint szignifikánsan eltérő eredményeket mutatnak a különböző non-tradicionális csoportok esetében, mivel a válaszadó háttértudása és a felsőoktatási tanulmányok előtt kialakult kompetenciái erősen meghatározzák az egyes feladatok megoldását. A mintavétel úgynevezett mátrixos, vagyis a feladatot véletlenszerűen osztják ki, egy tanuló a kérdéshalmaz csak egy kis részére válaszol, aminek az előnye, hogy az egy hallgatóra jutó feladatmegoldás mennyisége csökken. Azonban minden feladat eljut minden intézménybe, így ugyanazt a feladatsort töltik ki minden vizsgálatba bevont helyen, ami azt eredményezi, hogy az elemzési egység is az intézmény és nem az egyes hallgató. A mérőeszköz többméréses, mivel a fő célja, hogy informálja az egyetemeket és a főiskolákat arról, mennyit fejlődtek a képzésükben résztvevő hallgatók, és ez a fejlődés összhangban áll-e más intézmények hasonló hallgatóinak fejlődésével. Csakúgy, mint az AHELO többi része, a CLA eredményei sem kompatibilisek más mérési eredményekkel. Ennek többek között a speciális feladatsor is az oka, ami teljes egészében nem hozzáférhető, néhány példa ugyan nyilvános, azok a kulturális okokból óvatosan adaptálhatók a magyar válaszadók számára (Klein et al., 2010).

A CLA feladatsora különböző feladattípusokból áll össze, amit az *1. ábra* szemléltet. A feladatsor a mérni kívánt képességeket ún. teljesítmény-feladatok – dokumentumok elemzése, szelekciója, összeállítása révén –, valamint elemzések készíttetésével – érvek, ellenérvek írása – tárja fel.

1. ábra. A CLA feladatsorának szerkezeti felépítése (Klein, 2010 alapján).



A CLA esszékérdésekkel foglalkozó feladatainak két típusa ismeretes. Az egyik, „Szedj ízekre egy érvelést!” ez egy harmincperces feladat, amelynek során a hallgatóknak kritikát kell megfogalmazniuk, elemezve ezzel a szerző érveinek érvényességét (CLA, 2013). A másik fajta esszékérdés-típusban, az „Érvelj!”-ben a hallgatóknak negyvenöt percük van, hogy a véleménykifejtés során releváns érveket és példákat sorakoztassanak fel, ezáltal általános érdeklődésre számot adó példára válaszoljanak.

A vizsgálat eredményeit tudományos elemzésnek alávető munkákból kiderül, hogy a feladatok értékelése során – bár igyekeznek minden szubjektivitást kiszűrni a tartalomelemző szoftverek használatával és az egyes bírálók által javított feladatsorok véletlenszerűen kiválasztott 10%-nak újraértékelésével –, a válaszadók előzetes ismeretei, a családjuk társadalmi státusa és kulturális tőkájük bizonyos mértékben mégis befolyásolják a kapott eredményt. A feladatok értékelése során fontos például, hogy a válaszadó meg tudja határozni erősségük szempontjából a lehetséges érveket, a felsorakoztatott tényeket pontosan tudja értékelni, és fel tudja ismerni az irreleváns információkat, továbbá ki tudja szűrni a szükséges információkat és értékelhető, tényeken alapuló döntést javasoljon. Elvárás, hogy a felvetései jól követhetők és logikusak, az információforrások és az azokból következő érvek világos gondolatot, összekapcsolást tükrözzenek. Értékelik továbbá az összetett mondatok használatát, a nyelvtani, nyelvhelyességi megfelelést, valamint szókincs gazdagságát, amit egyértelműen befolyásol a kulturális tőke transzmissziója (Klein, 2010).

A CLA-feladatsorok alkalmazásának ellenzői két erős érvet említenek a feladatsorral kapcsolatban: az egyik, hogy az egyéni hallgatói pontszámok intézményi szintű összevetésével a pontszámok hibamennyisége is többszöröződik. Míg a másik érv szerint a hozzáadott érték-pontszámok problematikusak a tesztpontszámmal kapcsolatos hiba mennyisége miatt. Ezek többnyire kiszámíthatatlan tényezőkből, például a teszthelyzetből adódó stresszből vagy a válaszadó aktuális kedélyállapotából adódnak (Klein, 2010).

Bár a tengerentúlon a felsőoktatási eredményesség vizsgálatában nagy népszerűségnek örvend a bemutatott mérési eszköz, Magyarországon kevésbé adaptálhatónak tűnik, mivel az egyes feladattípusok, szituációk magyar viszonylatokra való átfogalmazása kihívást jelent, valamint az individuális szintű mérés és egy alapos háttérkérdőív nélkül értelmezhetetlen eredményeket hozna a vizsgálat. A felsoroltak mellett pedig a legfőbb probléma, hogy a CLA nem tisztán csak szövegértési kompetenciákat mér, ezért az eredményekből nem tűnik ki egyértelműen a szövegértéssel kapcsolatos releváns információ.

Az MCAI- (Metakognitive Activities Inventory) kérdőív a problémamegoldás tudatosságát méri, melyet hazai szerzők alkalmaztak a természettudomány területén tanuló felsőoktatási hallgatók körében (lásd Revákné et al., 2013), az általuk használt két részben szakterület-független mérőeszközt, az MCAI- kérdőívet és a fejtörő feladatsort. Az MCAI-kérdőívvel a hallgatókban tudatosul, hogy milyen a problémamegoldási képességük, ezzel hatékonyabb gondolkodóvá és problémamegoldóvá teszi őket. A metakogníció szintje jó előrejelzője a tanulók problémamegoldásban nyújtott

teljesítményének. Az MCAI-kérdőívet eredetileg a kémiai problémák megoldásának tudatosságának mérésére fejlesztették ki, de a magyar változatot biológia szakos apaképzésben résztvevő hallgatókkal töltötték ki, és a szerzők szerint bármely természettudományt tanuló hallgatóra alkalmazható. A problématudatosság itemjeit egy ötfokú Likert-skálán kellett a hallgatóknak értékelni, aszerint hogy milyen gyakorisággal jellemző rájuk az adott állítás. Összességében az MCAI-teszt inkább természettudományos képzési területen tanuló hallgatók számára alkalmas mérőeszköz, a fejtorőfeladványok megoldásához speciális matematikai tudásra van szükség, így változatlan formában valószínűleg nem alkalmazható a teljes egyetemista populáció esetén.

Az idegennyelvi kompetenciák, melyet például az idegennyelvű érettségi vizsgákon mérnek, anyanyelvihez hasonló kompetenciák mérésére is részben alkalmasak lehetnek. A nyelvi érettségi feladatokban megtalálhatók az olvasott szövegértéssel kapcsolatos kompetenciák, a nyelvhelyesség és íráskészség mérése, valamint a hallott szövegértésre és a beszédképességre vonatkozó feladatsorok (Einhorn, 2007). Az első három terület nyelvi, közép- és emelt szintű érettségi feladattípusai megbízható és összevethető mérőeszközök lehetnének ezen a területen (Vizsgaleírás, 2012).

Említést kell tennünk az információs és kommunikációs technológia használatának mérési lehetőségeiről (Barnucz, 2013). Az IKT-kompetenciák tartalmazzák az IKT-eszközök használatának gyakoriságát (mely kérdőíves módszerrel viszonylag egyszerűen mérhető), ezen túl a kutatáshoz és értékeléshez, valamint az infokommunikációs tevékenységhez szükséges ismereteket. Az IKT-használatot eszközhasználat, az iskolai és otthoni internet- és számítógép -hozzáférés, az IKT-eszközök gyakori használata szórakozási vagy tanulási célból, az IKT-használati-képesség (önbevallás alapján), pl. filekezelés, technikai hozzáértés, biztonsági kérdések ismerete, internetismeretek gyakran vizsgálják hallgatók körében. Egy finnországi vizsgálat eredményei szerint a gyakori IKT-használat mind a tanulási motivációt, mind a tanulási eredményeket fejleszti. Ennek alapján úgy tűnik, közvetítő szerepe elvitathatatlan, azonban a használati szokások alapján nem következtethetünk egyértelműen annak a tanulmányi eredményességre gyakorolt pozitív következményeire.

AZ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA FOGALMA ÉS MÉRŐESZKÖZEI

A felsőoktatási tanulmányokat befejező diplomás munkavállalókkal kapcsolatban lényeges társadalmi elvárásnak tűnik, hogy képesek legyenek a munkában vagy más problémák megoldásában a sajátjuktól eltérő kulturális közegből származó társakkal kooperálni. Jogosan vethető fel, hogy ez a képesség a végzős hallgató eredményességének meghatározó mozzanata lehetne. A hallgatók interkulturális képességei vagy ezek felsőoktatási évek alatti fejlődése számos vizsgálat középpontjában áll, fogalmi körülhatárolásával, mérésének lehetőségeivel, a különböző mérőeszközök alkalmazásának kérdéseivel számos tanulmány foglalkozik (Polyák et al., 2012).

Egy általánosan elfogadott meghatározás szerint az interkulturális kompetencia nem más, mint egy olyan képesség, ami hozzásegíti az egyént ahhoz, hogy másokkal együtt hatékonyan és megfelelően működjön együtt különböző szituációkban, sikeresen felhasználva saját interkulturális tudását (Berardo, 2005). Egyes kutatók különbséget tesznek interkulturális kompetencia (intercultural competence, ICC), interkulturális tudatosság (intercultural awareness, ICA) és interkulturális érzékenység (intercultural sensitivity, ICS) között (Chen, 1997) (2. táblázat).

2. táblázat. Chen interkulturális kompetencia fogalmai.

ICC	ICA	ICS
Az ICC alapjai azon viselkedésbeli képességek, amelyek az interkulturális tudatosságon (ICA) és interkulturális érzékenységen alapszanak (ICS).	Az interkulturális érzékenység (ICS) alapja. „Az egyén azon képessége, hogy a kulturális különbségek megértése és tiszteletben tartása pozitív emóciókat váltson ki, ami az interkulturális kommunikációban megfelelő és hatékony viselkedést generál” (Chen, 1997). A pozitív emóció akkor jöhet létre (azaz akkor interkulturálisan érzékeny az egyén), ha rendelkezik az alábbi személyiségjegyekkel és készségekkel: önbecsülés, önmegfigyelés, nyitottság, empátia, interakcióra való odafigyelés és nem ítélkező attitűd.	„Az ember azon képessége, hogy tudja mások viselkedése, percepciói és érzései miként különböznek a sajátjától” (Bronfenbener et al., 1958). Ennek alapját az interkulturális tudatosság képezi (ICA).

Az interkulturális kompetenciát több elismert mérőeszközzel mérik. A Global Perspective Inventory (GPI) kidolgozása Braskamp és munkatársai nevéhez fűződik és bármilyen kulturális csoportra alkalmazható (Braskamp et al., 2009). Az itemek nem egyfajta fejlődésre, vagy adott idő alatt eltelt változásra fókuszálnak, hanem, hogy az emberek hogyan gondolkodnak másokról. A holisztikus személyiségfejlődés koncepciójára építve alkották meg ezt a mérőeszközt, amely magában foglalja az interkulturális érettséget és az interkulturális kommunikációt. Háromféle kérdőívet dolgoztak ki: az általános formát, az elsőéveseknek szólót és a külföldi tanulmányokról hazatérőknek szólót. Ezeket a következő területeken mérik: tantervi és tanterven kívüli valamint közösségi tevékenységek terén. A tantervi vonatkozások vizsgálatakor a kurzusok, a tanítási stílus, az intézmény és a diák kapcsolatára vonatkozó információkat gyűjtene, míg a tanterven kívüli tevékenységek megragadásakor további programok, például kirándulások, kulturális események, általános hallgatói tapasztalatok minőségi jellemzőire térnek ki, a közösségi tevékenységek dimenziójában pedig az egyén különböző közösségekhez, csoportokhoz fűződő kapcsolatának kulturális mozgatórugóit tárják fel. A mérőeszköz hozzáférhető a honlapjukon.²

Olson és Kroeger (2001) alkották meg Intercultural Sensitivity Indexet (ISI), amelyben a Bennett-féle interkulturális érzékenységi skála hat szakaszát használják, de emellé beemelik az általuk globális kompetenciának nevezett képességterület három dimenzióját (tárgyi tudás, perceptuális megértés, interkulturális kommunikáció). Az itemsor (48 itemet tartalmaz és 5 fokozatú Likert-skálán mér,) nyilvánosan hozzáférhető. A társas környezet megváltozásának hatására történő változásokat vizsgálták vele. A hallgatókat megkérdezték külföldi tanulmányaikat megelőzően és azt követően (Zarnick, 2010; Polyák et al., 2012).

E képességterületen történt változások mérésére fejlesztették ki a Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI) eszközt. Gyakorlati szempontból ez a mérőeszköz segít feltárni az egyének saját kultúraközi tapasztalataival és meggyőződéseivel kapcsolatos önértékelését. Azért tartják fontosnak az alkalmazását, mert az ezzel mért képességek feltételezhetően elősegítik a tanulást és a személyiségfejlődést, a kapcsolatteremtés és az életcélok elérésének esélyét. A BEVI négy egymással összefüggő részből, összesen 336 itemből áll, a kitöltése webalapú, s összesen 45 percet vesz igénybe.

Négy fokú Likert-skála alapján lehet megválaszolni a kérdéseket. A kérdőív lényege abban áll, hogy a válaszokból kialakuló mintázat alapján milyen különböző eredmények és folyamatok várhatóak az etnocentrizmus, vallási tolerancia és a társadalmi nemek tekintetében (Craig, 2005). A mérőeszköz nem nyilvános, kizárólag Craig írásos engedélyével használható teljes egészében.³

A Sociocultural Adaptation Scale (SCAS) a szociokulturális alkalmazkodást méri, melynek definíciója szerint ehhez a képességterülethez tartoznak azok a viselkedési szokások vagy a beilleszkedéshez szükséges képességek, amelyek elősegítik a hatékony együttműködést egy sajáttól eltérő kultúra tagjaival.

² <https://gpi.central.edu/index.cfm>

³ <http://www.thebevi.com/aboutbevi.php>

Ennek mérésére alkotta meg Ward és Kennedy ezt a mérőeszközt (Simic-Yamashita–Tanaka, 2010). Középpontjában a nyelvi készségek és a szélesebb kommunikációs kompetenciák állnak, hiszen azok szükségesek a sikeres társas interakcióhoz, amelyek a szociokulturális alkalmazkodás részei (Simic-Yamashita–Tanaka, 2010).

Az Intercultural Adjustment Potential Scale (CAPS) az interkulturális beállítottság diagnosztizálására jött létre. A képességterület körülhatárolásának alapkonceptiója az interkulturális konfliktus elkerülhetetlenségén alapul. Az alkalmazkodás kulcsát a konfliktuskezelésben látják a mérőeszköz megalkotói. A kérdőív négy területen mér, a érzelmi szabályozás, a nyitottság, a rugalmasság és kritikai gondolkodás dimenzióiban. A szerzők szerint az eredményes interkulturális interakcióhoz ez a három pszichológiai képesség szükséges (Polyák et al., 2012; Matsumoto et al., 2007).

Az Intercultural Effectiveness Scale (IES)⁴ az interkulturális hatékonyságot méri, célja a más kultúrába tartozókkal való kommunikáció sikerességének felmérése. Felsőoktatási mérésekben valóalkalmazása mellett szól, hogy nem csupán az interkulturális különbségek áthidalását, hanem a generációs, nemi, vallási okokból következő távolságok kezelését is méri. A megalkotók szerint az interkulturális hatékonyság három dimenzióra épül, melyek közül a legfontosabb a folyamatos tanulás és kíváncsiság melletti elkötelezettség. A mérőeszköz kidolgozói szerint mások megértésének az egyik fontos kulcsa a más kultúrák megismerésére való nyitottság, más kultúrák normáinak, értékeinek ismerete. Az interperszonális elkötelezettség dimenzióban azt mérik, hogy mennyire hajlandók a hallgatók más kultúrákból származó emberekkel kapcsolatot létesíteni és fenntartani. Az edzettség, szívósság dimenziója azt takarja, hogy az interkulturális kommunikációt megelőző vagy kísérő bizonytalanságot, érzést és stresszt hogyan képes a fiatal kezelni. A kutatók a dimenziók között is összefüggést találtak, hiszen megállapították, hogy minél inkább tisztában van valaki az interkulturális különbségekkel és az ezzel járó stressz természetével, annál könnyebben küzd meg vele, s így a kommunikációja is sikeresebb lesz, s ennek a tudatosságnak a kialakulását remélik az egyetemi évektől. A kérdőív online és papír formában is kitölthető, eddig angol, német, francia, spanyol, kínai és japán változatra adaptálták.

Cross-Cultural World-Mindedness Scale⁵ (CCWMS) elnevezésű mérőeszköz [a kulturálisvilágnézet-skála] attitűdöket mér, amik faji, vallási, nemzeti kérdések mellett olyan témaköröket is érint, mint a patriotizmus/hazaszeretet, vagy a bevándorláshoz, háborúkhöz, nemzetközi oktatáshoz kapcsolódó beállítódások. Ebből a szempontból erősen kötődik az állampolgári kompetencia kérdésköréhez is. A skálát nemzetközi tanulmányi csereprogramok részeként is kitöltetik, hogy a nemzetközi tapasztalatok hatását mérjék vele. A skála 26 ítemes, hatfokú Likert-skálán mérik a válaszokat.

Benett hatlépcsős interkulturális érzékenység fejlődési modelljéhez kapcsolódik az Intercultural Development Inventory⁶ (IDI), mellyel a monokulturális gondolkodásmódtól az interkulturális gondolkodásmód felé való elmozdulás mérhető. A mérőeszköz az elméleti modell dimenziói mentén ötven ítemmel méri az interkulturális érzékenységet. A többi pszichometriai eszközhöz képes nagyobb erőfeszítéseket tettek fejlesztésekor a szociodemográfiai vagy kulturális eredetű torzítás kiszűrésére. Azzal kapcsolatban, hogy csoport szinten vagy egyénileg is szabad-e az eredményeket értékelni, a kidolgozók között is vita van. Benett szerint csak csoport szinten értelmezhetők az eredmények, Hummer szerint egyéni, csoport és intézményi szinten egyaránt elemezhető. Az IDI honlapján elérhető egy egyetlen főre elkészített elemzés-minta, azonban a teljes kérdőív nem érhető el, csupán néhány mintakérdés. A mintakérdések hasonlóak a CCWMS kérdőívéhez, ami elsősorban attitűdkérdéseket tartalmaz.

4 <http://kozaigroup.com/inventories/the-intercultural-effectiveness-scale/>

5 <http://www.statisticssolutions.com/academic-solutions/resources/directory-of-survey-instruments/cross-cultural-world-mindedness-scale/>

6 <http://www.idiinVENTORY.com/about.php>

AZ ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIA MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI

Az európai oktatás- és szociálpolitika az utóbbi években kiemelt figyelmet szentel a tudatos állampolgári magatartás kérdésének, ami nemcsak a demokrácia és a társadalmi kohézió megteremtésének alapja, hanem egy diplomás, valószínűleg beosztottakat is irányító munkavállaló, egy mintaadó szerepet betöltő állampolgár esetén kívánatos képességterületet feltételez. Az aktív, tudatos állampolgárság nem más, mint részvétel közügyekben, a civil társadalomban, a mindennapi élet döntéseinek politikailag redfektív kezelése, valamint az emberi jogok és a demokratikus intézmények kölcsönös tisztelet és erőszakmentesség alapján való működtetésének képessége.

Kérdésként merült fel a kutatókban, hogy milyen tanulási folyamat eredményeképpen alakul a tudatos állampolgári magatartás, hogyan is aformálódnak az állampolgári kompetenciák. „Ahhoz, hogy valaki értse a demokratikus és felelős állampolgárság mibenlétét és hétköznapjaiban ennek megfelelően viselkedjen, ismeretekkel, készségekkel és attitűdökkel kell rendelkeznie (összességében kompetenciákkal), amelyeket élete során a különböző közösségekben másoktól, a másokkal való interakciókból sajátít el és fejleszt tovább” (OFI, 2009: 3).

Az állampolgári kompetenciáknak van egy *kognitív* és egy *affektív* dimenziója. A kognitívhoz tartoznak az ismeretek és a készségek, az affektívhoz pedig az attitűdök és az értékek. Amikor közelebbről szemügyre vesszük, hogy milyen ismeretekről is van szó, nemcsak különböző nemzeti, európai és világeseményekről való tájékozottság és bizonyos fogalmak (demokrácia, igazságosság, egyenlőség, állampolgárság, polgári jogok stb.) jelentésének tudása a kívánatos, hanem a politikai mezőben lejátszódó jelenségek klasszifikálásának képessége valamint a fogalmak különböző szereplők általi speciális interpretációinak felismerése is szóba jön. Az állampolgári tudatosság bizonyos értékek (demokratikus értékek, a közösség, a közösség integritása) melletti elköteleződést s feltételez. Az állampolgári tudatosság készség-elemei között újra előtérbe kerül a társas környezettel való eredményes együttműködés, a konstruktív közösségi részvétel, s emellette a közügyekben való részvételre való hajlandóság és a szolidaritás, de magában foglalja a kritikus és a kreatív gondolkodásmódot, a döntéshozatal képességét.

Nemcsak a nemzetközi kutatásokban bukkan fel ez a kérdéskör. E képességterület fejlődését rendszeresen vizsgálták a magyarországi közoktatási korcsoportokban (Iskola és társadalom, 2005, 2008, 2013). Vizsgálataik leginkább a demokráciával kapcsolatos nézetek feltárására irányultak. Kutatási kérdésük az volt, hogy az iskola milyen szerepet játszik a diákok állampolgári kompetenciájának és állampolgári kultúrájának alakulásában. A kutatásokban használt mérőeszközzel több részből tevődött össze: a tanulók társadalmi hétértéke, a tanulókat érő szülői, iskolai, tanári hatások, állampolgári, politikai ismeretek, előítéletesség, csoport hovatartozások és a magyar politikai berendezkedésről való ismereteket és véleményeket (Csákó, 2009; 2011). 2012-ben a Szegedi Egyetemen végeztek kutatást a 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári kultúrája témában (Kinyó, 2012). A kutatók arra vállalkoztak, hogy megvizsgálják az egyes korcsoportok demokráciához való hozzáállását és állampolgári attitűdjét. Kifejezetten az állampolgári kompetenciákra koncentráltak, nem pedig általános kompetenciamérésre. Az alapvetően önértékelésen alapuló kompetenciamérő eszközt több hasonló céllal készült eszköz összedolgozásával alakították ki.

A kérdőív kérdéseinek többsége életszerű, azonban több kérdés tantárgyi (társadalomismeret) tudáson és tájékozottságon vagy általános műveltségen alapul. Kinyó nem individuális és nem is intézményi szinten igyekezett összefüggéseket keresni, hanem elsősorban korosztályi szinten vizsgálta a diákokat. A Kinyó által kidolgozott és elvégzett mérés egyméréses adatfelvételen alapult, az intézmények hozzáadott értékét nem kívánta mérni. A mérőeszköz alkalmazása elektronikus úton is lehetséges lenne, azonban az adatfelvétel papíralapon történt. A mérőeszköz túlnyomórészt zárt kérdésekből áll, kitöltésére 45 percnyi időre volt szükség. A kérdőív elérhető a Kinyó László doktori disszertációjának 7. számú mellékletében (Kinyó, 2012). Kinyó főként az IEA Civic Education Study kérdőívére építkezett, melyeket más mérőeszközökből átvett kérdésekkel egészített ki (Kinyó, 2012).

A mérőeszköz hét tartalmi-szerkezeti egységből épül fel: tanulói háttér-kérdőív, a tevékenység- és az aktivitásformákra, a társadalommal kapcsolatos fogalmakra, a politikai énképre, a haza iránti elköteleződésre, a demokráciára, az esélyegyenlőségre és a méltányosságra rákérdező blokkokból. Továbbá a mérőeszköz tartalmaz egy feladatlapot is, amely a tanulók állampolgári

ismeret és készségek méri fel (Kinyó, 2012). A tanulói háttérkérdőívben olyan adatokat igyekeztek felvenni, melyekről feltételezték, hogy befolyásolják az állampolgári ismereteket és készségeket: a jelenlegi és a későbbi aktivitást (például a tanulmányi eredményeket, az iskola iránti elkötelezettséget, a továbbtanulási szándékot, a szülők iskolai végzettségét). A tanulói háttérkérdőív kivételével a legtöbb esetben ötfokú Likert-skálával mérték a diákok jellemzőit. A diákok aktivitásformáinak megismerésére 34 kérdés vonatkozott.

Az iskolai és az azon kívüli cselekvésformák, a médiahasználati aktivitás és a jövőbeli, alapvetően a felnőttkori életszakaszra tervezett társadalmi tevékenységformák megismerésére irányultak. Feltáró jellegű kutatást végeztek a társadalommal, a demokráciával és a demokratikus berendezkedéssel összefüggő fogalmakkal kapcsolatban. Nem elsősorban a fogalom-meghatározás volt a cél, hanem az egyes fogalmakhoz tartozó jellemzők értékelése. 30 kérdéssel igyekeztek ezt a területet megragadni. Ezek a kérdések a „jó állampolgár” tulajdonságaira, a demokratikus berendezkedés sajátosságaira, valamint a mindennapi élet egyes társadalmi, szociális, gazdasági területeivel kapcsolatos állami szerepvállalás kívánatos mértékére” vonatkoztak (Kinyó, 2012: 75).

Mindössze kilenc állítás foglalkozik a haza iránti attitűddel, ezzel kapcsolatban a szerző is megjegyzi, hogy nem nyújtanak átfogó képet a diákok magyarságtudatáról vagy a nemzeti identitásuk mértékéről. Belső pszichikus tulajdonságok vizsgálata volt a célja a politikai énképhez kapcsolódó kérdéseknek. „A kérdőív-tételek a politikai témákban való tájékozottságra, a magabiztosságra, a véleménynyilvánítás szándékára, a politikai tartalmak megértésének képességére, valamint a politika iránti általános érdeklődésre vonatkoznak” (Kinyó, 2012: 76). 16 itemmel vizsgálták, milyen lehetőségei vannak a tanulónak az iskolában a demokrácia gyakorlására, támogatónak, együttműködőnek ítélik-e saját osztályukat, valamint, hogy a tanulócsoporthoz milyen a megítélése a tanulók által észlelt egyéni különbségeknek.

Bár hazai viszonylatban csak az ifjúságkutatások kapcsán jön szóba a hallgatói korcsoport állampolgári magatartásának vizsgálata, a nemzetközi kutatásokban az egyetemi tanulmányok egyik központi eredményességi dimenziója az állampolgári tudatosság kialakulása (Jacoby–Ehrlich, 2009). A képességterület fejlesztése hosszú távon megtérülő társadalmi befektetés a felsőoktatás részéről, amelynek jórésze ráadásul a mindennapi intézményi procedúrák és gyakorlatok közben valamint a kampuszok társadalmában spontán módon elsajátítható. Ilyen módon valóban maga intézmény gyakorol hatást, ami többméréses modellben követhető lenne.

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA DIMENZIÓI, MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI

A szociális kompetencia az egyik legátfogóbb, legszélesebb készségcsoportot jelöli, amely egyaránt tartalmaz affektív és kognitív elemeket. Kialakulásában és fejlődésében szerepet játszanak öröklött, környezeti, pszichikai, társas és egyéb tényezők. A különböző vizsgálatok, fejlesztési módszerek kidolgozása főként óvodásokra, kisiskolásokra fókuszál (l. Zsolnai, 2012; Zsolnai–Kasik, 2007). A szociális kompetencia a társas viselkedés belső feltételrendszere, amely különböző pszichikus összetevőkből (készségekből, kepeségekből, szokásokból, ismeretekből, motívumokból) tevődik össze. Az életkor előrehaladtával a társas viselkedés fejlődését az határozza meg, hogy a személyiség biológiai alapprogramja hogyan módosul a környezeti hatások, a nevelés következtében. Az értékek, a normák megismerése és elsajátítása által válik lehetővé, hogy az egyén az adott helyzetet, önmaga és mások viselkedését, érzelmeit értelmezze és mások érdekeit és céljait szem előtt tartva cselekedjen (Zsolnai–Kasik, 2007).

A szociális kompetencia egymáshoz viszonylag lazán kapcsolódó kognitív, viselkedésbeli és társas szerepekre vonatkozó dimenziók együttese. A kognitív összetevőn belül fontos szerepe van az ún. szociálisprobléma-megoldó képességnek. A szociális problémák közé sorolhatók a személyközi, a személyiségen belüli és a közösségi-társadalmi konfliktusok. Ahhoz, hogy az egyén be tudjon illeszkedni az őt körülvevő környezetbe, szükség van ezek megfelelő kezelésére. A kutatásokban a '80-as években került előtérbe a szociális kompetencia érzelmi dimenzióinak vizsgálata. Ezen belül is makroszociális készségek közé tartoznak az empátia, a segítség, a kooperáció, míg a mikro készségekhez a szociális percepció, verbális és nonverbális kommunikáció készségei, az érzelmeik

kifejezésért felelős készségek (Zsolnai–Kasik, 2007). Napjainkban a kutatók az ún. integratív szemléletet érvényesítik, amelynek lényege, hogy többdimenziós, számos tudományterületet érintő fogalomként és vizsgálati területként értelmezzék a szociális kompetenciát.⁷

Az elmúlt évtizedekben, a személyiség vizsgálatában nagy előrelépést jelentett a személyiség társas jellemzőinek és a szociális kompetencia összetevőinek komplex vizsgálata az ún. ötfaktoros (Big Five) modell alkalmazásával.

Az öt dimenziót faktorelemzéssel is sikerült elkülöníteni, így a mérőeszközt sikeresen validálták. Az öt dimenzió magában foglalja az extravertiós (szociabilitás, határozottság, aktivitási szint), a barátságosságot (önzetlenség, segítségnyújtás, gondoskodás, bizalom, együttműködés) a lelkiismeretességet (pontosság, önkontroll, kitartás, makacsság, állhatatosság), az érzelmi stabilitást (érzelmi reakciók képessége, düh és idegesség szabályozása, negatív érzelmek hiánya) és a nyitottságot (újdomságok iránti, széles kulturális érdeklődés, tolerancia, eredetiség mértéke) (Kasik, 2006). A mérőeszköznek van felnőtt változata is, mindkettőt magyarul is meg lehet vásárolni. A gyerekváltozat abban különbözik a felnőttétől, hogy az érzelmi stabilitás helyett érzelmi instabilitásra vonatkozó állítások szerepeltek, de Kasik László ezt 16 évesek körében is alkalmazta, tehát akár egyetemi hallgatók körében is használható. A gyerek változat itemjei (62 db) angolul elérhetők Muris és munkatársainak 2005-ben írt tanulmányában.⁸ Caprara és kollégái (1992) nevéhez fűződik a kérdőív kidolgozása.

Kutatási eredmények igazolják, hogy a különböző pszichikus és affektív tényezők kölcsönösen hatnak egymásra. Tehát az egyes szociális képességek és készségek (például a tolerancia, az együttműködés, a segítőkészség) magasabb szintje pozitív hatással van az énképre, az iskolai karrierre, viszont ezek nem megfelelő működése pszichikus rendellenességek, devianciák kialakulásához vezethet (Kasik, 2006). Ezért látható sok vizsgálat és mérőeszköz esetében, hogy egészséges és pszichikailag, mentálisan sérült vagy problémás gyerekek szociális kompetenciáit hasonlítják össze. Ezek alkalmazhatósága azonban felsőoktatási hallgatókra nézve aligha lehetséges, mivel ezek legnagyobb többsége tanári, illetve szülői értékelésen alapul. A nemzetközi szakirodalom jónéhány a szociális kompetenciát mérő eszközt ismer,⁹ melyeket összehasonlítva az SSRS tűnt a legmegbízhatóbbnak, a leginkább érvényesnek és a legátfogóbbnak, ugyanis ez a legtöbb készség, képességek és szociális kompetencia vizsgálatát lehetővé teszi (Demaray et al., 1995; Cairns et al., 1995).

Buhrmester és munkatársai (1988) egyetemi hallgatók kortárs kapcsolataira vonatkoztatva végeztek el személyközi kompetencia vizsgálatát az Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) nevezetű mérőeszközzel.

A kutatók az interperszonális kompetenciát nem egydimenziósnek tekintik, hanem öt terület vizsgálatát javasolják, melyek a interakciókban és kapcsolatok létrehozásában való kezdeményező-készség, a saját vélemény és jogok kinyilvánítása és egyet nem értés kifejezésének képessége, a személyes információk feltárása, kinyilvánítása, a mások érzelmi támogatására való hajlandóság valamint a közeli kapcsolatokban felmerülő személyközi konfliktusok kezelésének képessége.

A 40 itemes kérdéssorban ötfokú Likert-skálán kell a válaszadónak önmagát jellemeznie. A faktorelemzés, több összehasonlító elemzés és más mérőeszközökkel való összehasonlítás során a mérőeszköz megbízhatónak és érvényesnek bizonyult.¹⁰ E mérőeszköz (ICQ) validálása során a szerzők összehasonlították az eredményeket a szintén hallgatóknak szóló Dating and Assertion Questionnaire (DAQ) eredményeivel, melyben az ismerkedés és az asszertivitását központi szerepben (Levenson–Gottman, 1978).

⁷ Többek között kilenc pszichikus összetevő vizsgálata javasolt. Ezek a következők: szociális érdekérvényesítő képességek: segítség, versengési, együttműködési, vezetési; érzelmi képességek: felismerő, kifejező, megértő, szabályozó; szociálisprobléma-megoldó képességek (Kasik, 2010). Gresham és Reschly, (1987) három fő területet különböztetnek meg: adaptív viselkedés, szociális készségek és kortársi elfogadás. Ez utóbbi inkább egy eredményességi mutató is, amelyre az előző kettő hat.

⁸ <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886904003551>

⁹ Például a School Social Behavior Scale (SSBS), Social Skills Rating System (SSRS), Walksman Social Skills Rating System (WSSRS), Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (WMS), School Social Scales Rating Scale (S3), a Social Behavior Assessment Inventory (SBAI), Interpersonal Competence Scale (ICS-T).

¹⁰ Az itemek a tanulmányban elérhetők: https://www.du.edu/psychology/relationshipcenter/publications/buhrmester_furman_wittenberg_reis_1988.pdf

A szituációs kérdőív kényelmetlennek tűnő szituációkat mutat be, a válaszadónak pedig el kell dönteni, hogy ő hogy viselkedne egy ilyen helyzetben. Ebből alakították ki a két alskálából (9–9 item) álló DAQ-t.¹¹

Reason, Terenzini és Domingo (2007) kutatásukban az NSSE adatbázisát elemezve az intézményi integráció és a szociális-személyes kompetencia fejlődését vizsgálták meg a tanulmányi eredményesség különböző dimenzióira. A szociális kompetenciát több mutatóval mérték (hogyan érzékelik az elsőéves hallgatók saját fejlődésüket a másikkal való munkában, saját maguk és mások megértésében, személyes értékek és erkölcs fejlesztésében, a valós élethez kapcsolódó problémák megoldásában és a saját tanulásukban), de nem eredményességi indikátornak, hanem közvetítő változónak, a hallgatói input jellemzőjének tekintették.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány a felsőoktatásban résztvevő hallgatók néhány kompetenciájának mérési lehetőségeit mutatta be. Hipotézisünk szerint ezek közül több akár felsőoktatási eredményességi mutatóként is interpretálható. A felsőoktatási eredményesség mérésére alkalmas Astin-féle affektív és kognitív dimenziókban igyekeztünk elhelyezni a vizsgált képességterületeket, így rámutattunk sokféle-
ségekre és alkalmazhatóságuk nehézségeire is.

A hallgatók értékpreferenciáit, attitűdjeit, a tanuláshoz való viszonyukat, a teljesítménymotivációikat, az intézménnyel való elégedettségüket, a mentális egészségüket, a tanulás iránti elhivatottságukat, az egyetem utáni továbbtanulási terveiket, a tanulás melletti munkavégzésüket és a munkamotivációikat hallgatói vizsgálatunkban már korábban is vizsgáltuk.

Összességében elmondható, hogy számos képességterület mellett érvelhetünk azzal, hogy ezek elengedhetetlenek a felsőoktatásból kilépő felnőtt, diplomás munkavállaló állampolgár egyéni és társadalmi haszonnal kecsegtető működéséhez, azonban nem alakult ki prioritás sem a képességterületek hierarchiája, sem a mérőeszközök csálhatatlansága tekintetében.

IRODALOM

- Astin, A. W.–Sax, L. J. (1998): How Undergraduates Are Affected by Service participation. *Journal of College Student Development*. 39 (3). 251–263.
- Batchelder, T. H.–Root, S. (1994): Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*. 17 (4). 341–355.
- Barnucz, N. (2013): *A 21. századi tanulás és tanítás*. Debreceni Egyetem, Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program (kézirat)
- Braskamp, L.–Braskamp, D. C.–Merrill, K. C. (2008): *Global Perspective Inventory (GPI): Its purpose, construction, potential uses, and psychometric characteristics*. Chicago: Global Perspective Institute.
- Berardo, K. (2005): *Intercultural competence: A synthesis and discussion of current research and theories*. An Area Studies Project. Bedfordshire: University of Luton. Forrás: http://www.diversophy.com/ic_comp/LinkedDocuments/ICCompetence-Berardo.pdf Utolsó látogatás: 2012. 08. 25.
- Buhrmester, D.–Furman, W. W.–Mitchell T. R.–Harry T. (1988): Five Domains of Interpersonal Competence in Peer Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*. 6. 991–1008.
- Cairns, R. B.–L., Man-Chi, G.–Scott D.–Cairns, B. D. (1995): A Brief Method for Assessing Social Development: Structure, Reliability, Stability, and Developmental Validity of the Interpersonal Competence Scale. *Behavior Research and Therapy*. 6. 725–736.
- Caprara, G. V.–Barbaranelli, C.–Borcogni, L.–Perucini, M. (1993): The “Big Five Questionnaire”: A New Questionnaire to Assess the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*. 3. 281–288.
- Chen, G.-M. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. A Pacific and Asian Communication Association kongresszusán elhangzott előadás. Honolulu, 1997. január. Forrás: www.eric.com Utolsó látogatás: 2012. június 18.

11 A kérdőív olvasható a tanulmányban: <http://ist-socrates.berkeley.edu/~ucbpl/docs/8-Toward%20the%20Assessment78.pdf>

- CLA+Overview (2013): <http://cae.org/performance-assessment/category/cla-overview/> Utolsó látogatás: 2013. 11. 27.
- Collegiate Learning Assessment (CLA) (2013). <http://www.cuny.edu/academics/initiatives/cla/sample-tasks.html>
Utolsó látogatás: 2013. 11. 27.
- Craig, N. S. (2004): Justifying the Justification Hypothesis: Scientific-humanism, Equilintegration (EI) Theory, and the Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI). *Journal of Clinical Psychology*. 61, (1). 81–106.
- Csákó M. (2009): Demokráciára nevelés a középiskolákban 32. In: Somlai P.–Surányi B.–Tardos R.–Vásárhelyi M. (Szerk.): *Látás-viszonyok*. Budapest: Pallas. 155–188.
- Csákó M. (2011): Állampolgárokat nevel-e az iskola? In: Bauer B.–Szabó A. (Szerk.): *Arctalan(?)nemzedék*. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 101–114.
- Demaray, M. K.–Ruffalo, S. L.–Carlson, J.–Busse, R. T.–Olson, A. E.–McManus, S. M.–Leventhal, A. (1995): Social Skills Assessment: A Comparative Evaluation of Six Published Rating Scales. *School Psychology Review*. 4. 648–671.
- Einhorn Á. (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó I. (Szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 73–105.
- Eyler, J.–Giles Jr., D. E.–Braxton, J. (1997): The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 4. 5–15.
- Gresham, F. M.–Reschly, D. J. (1987): Dimension of Social Competence: Method Factors in the Assessment of Adaptive Behavior, Social Skills, and Peer Acceptance. *Journal of School Psychology*. 25. 367–381.
- Hesser, G. (1995): Faculty assessment of student learning: Outcomes attributed to service-learning and evidence of changes in faculty attitudes about experiential education. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2. 33–42.
- Jacoby, B.–Ehrlich, Th. (2009): *Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey Bass
- Kasik L. (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 évesek körében. *Magyar Pedagógia*. 3. 231–258.
- Kasik L. (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értekezés, Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Kinyó L. (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. PhD-értekezés, Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Kiss P. (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss P. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság Felsőoktatási Igazgatóság. 15–24. Forrás: http://issuu.com/paszalkiss/docs/dpr3_kompetenciakotet Utolsó látogatás: 2012. 11. 27.
- Klein, S.–Benjamin, R.–Shavelson, R.–Bolos, R. (2010): Felsőoktatási tanulmányi értékelés (CLA): Tények és hiedelmek. In: Kiss, P. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság. Felsőoktatási Igazgatóság. 73–91. Forrás: http://issuu.com/paszalkiss/docs/dpr3_kompetenciakotet Utolsó látogatás: 2013. 11. 27.
- Klein, S.–Benjamin, R.–Shavelson, R.–Bolos, R. (2010): *White Paper: The Collegiate Learning Assessment: Facts and Fantasies*. New York: Council for Aid to Education. Forrás: http://www.collegiatelearningassessment.org/files/CLA_Facts_and_Fantasies.pdf Utolsó látogatás: 2013. 11. 27.
- Levenson, R. W.–Gottman, J. M. (1978): Toward to Assessment Social Competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 3. 453–462.
- Mabry, J. B. (1998): Pedagogical variations in servicelearning and student outcomes: How time, contact and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 5. 32–47.
- Matsumoto, D.–LeRoux, J. A.–Roblesa Y.–Camposa, G. (2007): The Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS) predicts adjustment above and beyond personality and general intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*. 31. 747–759.
- Muris, P.–Meesters, C.–Diederen, R. (2005): Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch sample of Young Adolescents. *Personality and Individual Differences*. 38. 1757–1769.
- OFI (2009): *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Olson, C. L.–Kroeger, K. R. (2001): Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*. 5. 116–137.
- Polyák I.–Andrási G.–Kéry D.–Tardos K. (2012): *Interkulturális kompetencia és szervezeti mérésének lehetőségei*. Budapest: International Business School.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: Új Mandátum.

- Reason, R. D.–Terenzini, P. T.–Domingo, R. J. (2007): Developing Social and Personal Competence in the First Year of College. *The Review of Higher Education*. 3. 271–299.
- Revákné M. I.–Máth J.–Husztai A.–Pollner K. (2013): A természettudományos problémamegoldás metakogníciójának mérése a felsőoktatásban. *Magyar Pedagógia*. 113 (4). 221–241.
- Shavelson, R. J. (2012): Assessing College Learning: The Collegiate Learning Assessment. University of Padernborn. Forrás: <http://www.youtube.com/watch?v=bDKypNfoUCM> Utolsó látogatás: 2012. 11. 25.
- Simic-Y. Mira–Tanaka, T. (2010): Exploratory Factor Analysis of the Sociocultural Adaptation Scale (SCAS) among International Students in Japan. *Journal of Humanities and Social Sciences*. 29. 27–38.
- Tremblay, K.–Lalancette, D.–Roseveare, D. (2012): Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Paris: OECD. Forrás: www.oecd.org Utolsó látogatás: 2013. 11. 29.
- Vizsgaleírás. *Német nyelv*. (2012): Forrás: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/nemet_nyelv_vl.pdf Utolsó látogatás: 2013. 12. 30.
- Zarnick, B. E. (2010): „Short-Term Study Abroad Programs and the Development of Intercultural Sensitivity”. Master’s Theses. Paper 512. Forrás: http://ecommons.luc.edu/luc_theses/512 Utolsó látogatás: 2013. 12. 30.
- Zsolnai A. (2012): A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*. 9. 12–23.
- Zsolnai A.–Kasik L. (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*. 7–8. 3–15.