

A kompetenciafejlesztés eredményességének mérése a felsőoktatásban

Kincsesné Vajda Beáta – Farkas Gergely – Málóvics Éva

A Bologna-folyamat eredményeképpen a piacképesség és az országok közötti mobilitás elősegítésére kompetencia-alapú képzési struktúrák alakultak ki a hazai felsőoktatásban, melynek részeként nagyobb hangsúly kerül a készségfejlesztésre. A kompetenciafejlesztés és az oktatási minőség monitorozásának igényét az intézmények közötti verseny tovább erősíti, megvalósítása ugyanakkor nehézkes, emiatt még hiányos.

Kutatásunk célja, hogy hosszú távon lehetővé tegye a készségfejlesztő tárgyak minőségének monitorozását, mind a célzott kompetenciák fejlődésének, mind a hallgatók által észlelt funkcionális minőség szempontjából. Ez utóbbi azért is fontos, mert a tréninges képzési forma még a hallgatók számára is szokatlan, és érdemes összehasonlítani, vajon ugyanazon dimenziók mentén értékelik-e a hagyományos, illetve a tréning-formátumú kurzusok minőségét. Ennek megfelelően kétoldalú mérési módszertant alakítottunk ki; a kompetenciafejlődés mérése az oktatás technikai, míg a hallgatók észleléseinek mérése annak funkcionális minőségét ragadja meg. Tanulmányunk e módszertant és kutatásunk első eredményeit mutatja be.

Kulcsszavak: kompetencia, tréning, felsőoktatás, szolgáltatásminőség

1. Bevezetés

A Bolognai Nyilatkozat 1999-es aláírása és az onnan induló bolognai folyamat számos változást hozott az európai, így a hazai felsőoktatás területén is. A lefektetett irányelvek mentén háromszintű oktatási struktúra alakult ki, melyet tanulmányi teljesítményen alapuló előírások határoznak meg. Az új rendszer fő céljai a felsőoktatás színvonalának magasan tartása és növelése, a képesítések elismerése, valamint az átláthatóság megteremtése. Mindezt olyan tananyagok és oktatási módszerek kialakításával kívánja elérni, amelyek „lehetővé teszik a holnap gazdaságához szükséges kompetenciák és képességek elsajátítását” (Kozenkow 2008, 218. o.). A tanulási eredmények kompetenciákban való megfogalmazása azért hasznos, mert egyrészt alkalmas egy tanulóközpontú pedagógia megalapozására, másrészt olyan nyelven fogalmazhatók meg kvalifikációk, melyeket a munka világa is ismer és elfogad (Pálvölgyi 2011). A képzési kimenetek kompetencia-szintű

meghatározása emellett kellően konkrét az egyes képzések tartalmának, szemléletmódjának kijelöléséhez, ugyanakkor nem túl szétaprózott a teljes személyiség figyelembe vételéhez (Falus 2006).

Számos előnye mellett a bolognai folyamat azonban komoly kihívásokat is tartogat a felsőoktatásban dolgozók számára, hiszen annak ellenére, hogy alapvetően transznacionális szintű vezetési-szervezési folyamat, igen mélyen érinti az intézményi, illetve tantermi szintű munkát is, az oktató-központú megközelítés helyett hallgató-központú módszereket igényelve (Biggs–Tang 2011). A felsőoktatási intézményeknek – és oktatóknak – emellett a kompetenciák értékelésének és a kompetenciafejlesztés eredményességének mérési problematikájával is szembe kell néznie (Pereira et al. 2009). Ez a felsőoktatás minőségének értékelésével is összefüggő probléma – a folyamatosan változó körülmények, valamint az intézmények közötti verseny szükségesség teszi a teljesítmény mérését, melyben a felsőoktatás minőségbiztosító rendszerei hangsúlyozzák a hallgatói tapasztalatokat is (Cuthbert 1996).

A bologna folyamatnak is köszönhető, hogy a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kara (SZTE-GTK) az elmúlt évektől kezdődően nagy hangsúlyt fektet az ún. „puha” készségek fejlesztésére, hiszen számos olyan készség szerepel a kimentési és képzési követelményekben (pl. együttműködés, vezetés, konfliktusmegoldás, problémamegoldás), melyek fejlesztéséhez speciális oktatási forma szükséges. A tantervekben ezért külön modulban szerepel a készségfejlesztés, és itt ennek megfelelően készségfejlesztő tréningek kerülnek meghirdetésre, melyek a tapasztalati tanuláson alapulnak, gyakorlatorientáltak és kiscsoportosak. A különböző típusú tréningek természetesen különböző kompetenciákra helyezik a hangsúlyt – pl. prezentációs készségek, konfliktuskezelés, kommunikáció – de vannak olyan készségek is – pl. problémamegoldás – melyek mindenhol megjelenhetnek. A tréning-jellegből adódóan a hallgatók nem vizsga keretében adnak számot tudásukról, a teljesítéshez elsősorban hiánytalan és aktív részvételük szükséges.

E módszernél igen fontos kérdés a tréninghatékonyság mérése – e pontnál kapcsolódunk össze a minőségmérés, kompetenciafejlődés mérésének problematikájával. Azért is tartottuk fontosnak e kérdés vizsgálatát, mert a tréningmódszer a hallgatók számára is új, szokatlan oktatási forma, és fontosnak tartjuk visszajelzéseiket ezzel kapcsolatban.

Legfontosabb kérdésünk tehát: hogyan határozzuk meg, és hogyan mérjük a tréninghatékonyságot, a tréningekkel kapcsolatban a hallgatók véleményét, és az oktatás minőségét? Tanulmányunkban erre a kérdésre kísérünk meg választ adni, ezzel kapcsolatos empirikus kutatásaink eddigi eredményeinek bemutatásával.

2. Kompetenciák és kompetenciafejlesztés

A kompetencia fogalmának számos megközelítése létezik. A meghatározás legkorábbi forrásaként Noam Chomsky említhető, aki gyermekek nyelvtanulása kapcsán fogalmazta meg, hogy a kompetencia az a sajátosság, amely helyzettől függetlenül, adottságokra, élettapasztalatokra és egyéb tényezőkre alapulva segíti a tanulást (Szabó 2010).

2.1. A kompetencia-alapú megközelítés

Szelestey (2005) munkájában összegzést nyújt a legismertebb kompetencia-meghatározásokról (1. táblázat).

1. táblázat Kompetencia definíciók

Amerikai Menedzsment Szövetség	Az egyén általánosítható tudása, motivációi, legbensőbb személyiségjegyei, társasági szerepei vagy képességei, készségei, amelyek egy munkakörben nyújtott kiemelkedő teljesítményhez köthetők.
C. Woodruffe (1993)	Viselkedésminták egy készlete, melyet a munkakör betöltőjének be kell vetnie ahhoz, hogy a munkaköri feladatokat és funkciókat kompetensen lássa el.
G. O. Klemp & D. C. McLelland (1986)	A kiválóan teljesítők személyiségjellemzője, pontosabban az egyén olyan tulajdonsága, amely nélkülözhetetlen egy munkakörben vagy szerepben nyújtott hatékony teljesítményhez.
R. E. Boyatzis (1982)	Az egyén hatékony és/vagy kiváló munkaköri teljesítményt eredményező személyiségjellemzője.
L. M. Spencer & S. M. Spencer (1993)	Az egyén olyan személyiségjellemzője, amely ok-okozati viszonyban áll egy munkakörben vagy szituációban mutatott előzetes kritériumok által meghatározott hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel.
R. E. Quinn (1996)	Egy bizonyos feladat vagy szerep teljesítéséhez szükséges tudás és képesség.

Forrás: Szelestey (2005, 5. o.)

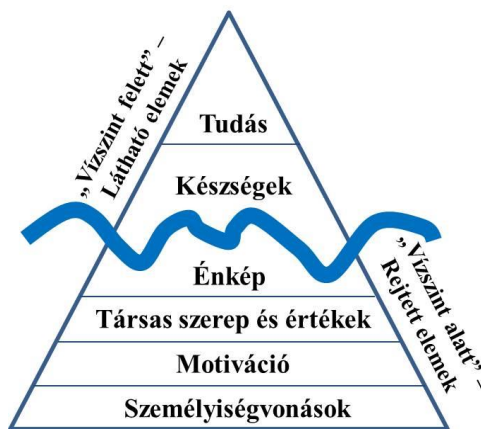
A kompetencia fogalmát az Európai Unió szervezetei is használják; szerintük az „a tudás, készségek és személyes, szociális és/vagy módszertani képességek használatának bizonyított képessége munkahelyi vagy tanulási helyzetekben a szakmai és személyes fejlődés érdekében” (EU 2008/C 111/01. sz. ajánlás). Érdemes ugyanakkor felhívni arra a figyelmet, hogy az ilyen vonatkozású szabályozások inkább úgynevezett „learning outcome”-okat, képzési kimeneteket határoznak meg, melynek alapvetően az az oka, hogy ez a kifejezés egyértelműbb módon használható, mint a kultúráktól is függően sokféleképp definiált kompetencia fogalma (Cedefop 2009). A továbbiakban ugyanakkor tanulmányunkban továbbra is a kompetencia fogalom használatával történő megközelítést folytatjuk.

A fenti definíciók egyértelműen rámutatnak arra, hogy a kompetencia olyan személyiségjellemző, vagy egyénhez köthető tényezők összessége, melyek a jó teljesítménnyel függnek össze. Sveiby (2000, in Pató 2006) ezt úgy fogalmazza meg, miszerint a kompetencia a know-how és az értelmezés együttes képessége. A szerző emellett felhívja a figyelmet arra is, hogy a kompetencia és a tudás nem azonos fogalmak: a kompetencia öt (illetve később hét) egymástól függő elemét sorolja fel, melyek közül a tudás csak az egyik:

- explicit tudás: információk megszerzésén, formális oktatáson alapul,
- készség: gyakorlati, fizikai és mentális jártasság, melyet gyakorlattal és képzéssel lehet elsajátítani; magában foglalja a szabályok ismeretét és a kommunikációs készségeket is,
- tapasztalat: múltbeli hibákra és sikerekre reflektálva jön létre,
- értékítéletek: az, amit az egyén helyesnek tart; tudatos és tudattalan szűrőként működve befolyásolják a megismerés folyamatait,
- társas hálózatok: személyes kapcsolatok megléte,
- személyiségvonások: pszichikai-fizikai jellemzők és szituációkra adott válaszok,
- motiváció: a viselkedést befolyásolja (Sveiby 1997, Pató 2006).

Szintén a kompetenciafogalom felépítését vizsgálja Spencer és Spencer (1993, in Guerrero–De los Ríos 2012), akik a napjainkban is sokat hivatkozott jéghegy- modellben ábrázolták a kompetencia összetevőit (1. ábra). E modell szerint a tudás és a képességek, készségek alkotják a jéghegy „víz feletti”, azaz érzékelhető szintjét, míg „víz alatti”, azaz rejtett tényezők az én-fogalom, a szerepek, a személyiségvonások és a motiváció. Vizsgálatunk szempontjából kiemelendők a készségek (hiszen készségfejlesztő tréningeket vizsgálunk), melyek a tevékenységben való gyakorlottság magasabb, automatikus szintjét és a teljesítőképes tudás részét képviselik. A kompetencia jéghegy-modellje arra mutat rá, hogy a kompetencia-összetevők a tudatosság különböző szintjein vannak, ezek közül a tudás és a készségek azok, amelyek könnyebben fejleszthetők, így célzott tréningek tárgyai lehetnek.

1. ábra A kompetencia-jéghegy



Forrás: Shields (2007) alapján saját szerkesztés

Szabó (2010, Goleman et al. 2003 alapján) szerint a kompetencia-fogalom szűkített felfogása azt jelenti, hogy a közepesen teljesítőt a kiválótól az érzelmi kompetenciájuk szintje különbözteti meg egymástól. Az érzelmi kompetenciát egyértelműen elkülöníti az érzelmi intelligenciától, megállapítva, hogy az olyan a genetikai adottságoktól kevésbé függő tanult készség, amely közelebb van a gyakorlati élethez; olyan személyiségvonás, amely kiemelkedő munkavégzéshez vezet. Az érzelmi kompetencia két típusát különbözteti meg: a személyes, valamint a szociális kompetenciákat, az utóbbiak közé tartoznak az olyan társas készségek, mint a kommunikáció, a konfliktuskezelés, a vezetés, az együttműködés. E megközelítés alapján az állapítható meg, hogy az SZTE-GTK készségfejlesztő tréningjei alapvetően társas készség-, így érzelmi kompetencia fejlesztő tréningnek tekinthetők.

Az Európai Unió (EU 2006) az életen át tartó tanulás céljához úgynevezett kulcskompetenciákat fogalmazott meg, melyek mindenki számára alapvetőek egy tudás alapú társadalomban. Ezek közül az egyik a szociális és állampolgári kompetencia, amely olyan személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákat foglal magában, amelyek képessé teszik az egyént a társadalmi és szakmai életben való hatékony részvételre, építő jellegű kommunikációra, különféle nézőpontok kifejezésére és megértésére. Kulcskompetencia továbbá a kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia, amely többek között a kezdeményezőkészség, a proaktivitás, az együttműködés készségeit foglalja magában. E megközelítésben a vizsgált tréningek az említett két kulcskompetencia területére összpontosítanak.

A kompetencia-alapú oktatás irányába való elmozdulás egyértelműen összefüggésben van a munkaerőpiac igényeivel. Walther és Radcliffe (2007) igen személetes táblázatban vázolják a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti ún. kompetencia-rést (2. táblázat).

2. táblázat Az egyetemek és az ipar közötti kompetencia-rés

	Egyetemek	Ipar
Észlelhető különbségek	Technikai készségek oktatása	Személyiségvonások mentén történő toborzás
	Akadémiai alkalmasságot mérő tesztek	Viselkedés alapú kompetencia tesztek
	Szakértői panel-megközelítés a kívánt, széleskörű jellemzők felmérésére	Kritikus esemény-módszer alkalmazása a részletes kompetenciaprofil vizsgálatára
	A hallgatók kompetenciáinak változására fókuszál	Kompetenciák összességének meglétére fókuszál
Történelmi dimenzió	Tudományos megalapozott tudás	Gyakorlati munkahelyi készségek

Forrás: Walther–Radcliffe (2007, 42. o.)

Ahogy a szerzők megfogalmazzák, a vállalatok a diplomás fiatalok kiválasztása során igyekeznek a kompetencia-jéghegy vízfelszín alatti rétegeit megragadni, míg az egyetemi képzés annak vízfelszín feletti részeire összpontosít. Megközelítésüket igen fontosnak tartjuk, megállapításaik ugyanakkor úgy gondoljuk, korrekcióra szorulnak. A kompetencia-jéghegy vízfelszín feletti részét a tudás és a készségek alkotják. Úgy véljük, a klasszikusnak tekinthető egyetemi oktatás a tudásra alapoz, az iparági szereplők ugyanakkor a készségekre is fókuszálnak – mindkét tényező a „vízfelszín feletti”, azaz észlelhető része a kompetenciának. A választóvonal tehát sok esetben nem maga a „vízszint”, hanem még afölött található. A bolognai folyamat és az utóbbi évek változásai a felsőoktatásban a két megközelítés közeledése, a „gap” csökkenése felé vezetnek.

2.2. A készségfejlesztő tréningek hatékonyságának mérése

Az általunk vizsgált tréningek olyan kompetenciákat (illetve azok részeként készségeket) fejlesztenek (pl. konfliktuskezelés), melyek fejlődését a felsőoktatásban általában alkalmazott vizsgatípusokkal nem lehetséges felmérni. A tréninghatékonyság-mérés ugyanakkor nem csak az egyetemi számonkérési formákon belül, azokon kívül is igen problematikus. Bár Phillips már 1990-es művében megállapítja, hogy a humán erőforrás-fejlesztő programok hatékonyságmérésének lehetetlenségéről szóló vélemények inkább csak mítoszokon alapulnak, mint a valóságon, napjainkra sincs általánosan elfogadott módszere a mérésnek. További nehézség kutatásunk szempontjából, hogy bár az üzleti életben

nyújtott tréningek hatékonysága az adott vállalaton belül közvetetten mérhető például a résztvevők teljesítményértékelésével, erre az általunk vizsgált, egyetemi tréningek esetén nincs lehetőség. Ennek oka, hogy a hallgatókat csak azon szemeszter idejében tudjuk vizsgálni, amikor a tréningen részt vesznek. Így nem győződhetünk meg a tréningek hosszú távú hatásosságáról teljes bizonyossággal annak ellenére sem, hogy a később a résztvevőktől és a munkaerő-piaci szereplőktől is pozitív visszajelzések érkeznek.

A tréningek hatékonyságának mérése Leigh (2006) szerint sem egzakt tudomány; számos módon lehet értékelni azok sikerességét, attól függően, milyen típusú tréningről van szó.

Donald Kirkpatrick már 1959-ben megjelentette azóta is nagy hatású, a tréningprogramok értékeléséről szóló cikksorozatát (később erről szóló könyveit) (Kirkpatrick 1996), amelyekben e folyamat négy lépését határozza meg:

- reakció: ahogyan a tréningen résztvevők érznek a programot (a tartalmát, az időbeosztást, a tréneret stb.) illetően, azaz alapvetően a résztvevők elégedettsége,
- tanulás: annak felmérése, mennyit változott a résztvevők tudása, készségei vagy attitűdjei a tréningnek köszönhetően,
- viselkedés: annak mérése, hogy hogyan változott a tréning hatására a résztvevők munkahelyi viselkedése,
- eredmények: a szervezet teljesítmény-mutatóiban bekövetkezett változás a tréning hatására.

E négy lépcső alapján látható, hogy a módszert elsősorban szervezeti tréningek értékelésére fejlesztették ki. Ezt jelzi a később ötödikként hozzájuk kapcsolt lépcsőfok is, amely a tréningköltiségek megtérülését vizsgálja (Buckley–Caple 2009). Az általunk vizsgált, egyetemi hallgatóknak szóló tréningek után a harmadik szint (viselkedés) vizsgálatára korlátozott módon, míg a negyedik szint (eredmények) vizsgálatára egyáltalán nincs lehetőségünk, módszertanunk kialakítása is ehhez igazodik.

3. Módszertan

Kutatásunk alapvető célja tehát az volt, hogy felmérjük a karunkon tartott készségfejlesztő tréningek (csapatépítés, konfliktuskezelés, kommunikáció, valamint prezentációs) hatékonyságát. Mivel hasonló kutatást nem ismerünk, kutatásunk e korai szakaszának igen fontos feladata, hogy megbízható, a jövőben

folyamatosan használható módszertant alakítsunk ki. 2011-es, korábbi tréningrésztvevőkkel végzett fókuszcsoportos vizsgálatunk egyetlen releváns eredménye az volt, hogy a hallgatók alapvetően elégedettek a tréningekkel. A kvalitatív módszertan alkalmazásának igen nagy akadálya esetünkben, hogy a válaszadó hallgatók és a kutatást végzők között függőségi (hallgató-oktató) viszony van, amely a választást is nagyban befolyásolhatja. Ennek következtében tértünk át az anonim módon alkalmazható kérdőíves módszerre. A kérdőíves értékelésben az utóbbi két évben az általunk használt eszköz folyamatosan változott, fejlődött. E tanulmányban a 2013-ban használt mérőeszközt és a mérések eredményeit ismertetjük. Mivel a konfliktuskezelés, illetve a csapatépítő tréning volt az, amely ez évben mindkét szemeszterben meg volt hirdetve, ezért e tanulmányban e két tréningre vonatkozó elemzésünk eredményeit közöljük.

Kérdőíves megkérdezésünkkel célunk tehát felmérni a korábbiakban ismertetett négylépcsős tréningértékelés első két lépcsőjét, azaz a résztvevők elégedettségét, egyes tényezőkkel kapcsolatos véleményét, valamint célzott tudásuk és készségeik fejlődését.

Az egyes készségek fejlődésének megragadására valamennyi tréning kapcsán az azok tematikájának és céljainak megfelelő kompetencia-listát állítottunk össze. Ilyen célzott kulcskompetenciának tekinthető pl. konfliktuskezelés tréning esetén az aszertív kommunikáció. Ezután a felvázolt kulcskompetenciák mentén 11–15 elemből álló kompetencialistát hoztunk létre, melyben mind társas készségek (pl. konfliktusmegoldó beszélgetés kezdeményezése), mind tudásra vonatkozó állítások (pl. ismeri a fontos csapatszerepeket) szerepeltek. A hallgatók összességében vett nagy létszáma miatt e kompetencialista kapcsán önértékelésükre támaszkodhattunk. Ennek megfelelően elő- illetve utókérdőívet állítottunk össze; előbbit a kitöltőknek a tréning megkezdése előtt, utóbbit a tréning elvégzése után kellett kitölteni. Mindkét kérdőívben saját magukra vonatkozóan kellett az egyes tudáselemek, vagy kompetenciák meglétét értékelni.

Ezen adatok összevetésével mérjük a kompetencia-elemek fejlődését. Mivel a két kérdőív kitöltése között legalább egy hónap telt el, úgy véljük, hogy az előkérdőívre való visszaemlékezés nem befolyásolhatta érdemlegesen a válaszokat, a kérdezőknek való megfelelés szerinti választást. Az anonimitás biztosítása (az elő- és utókérdőívek párosításához a kérdőívektől elválasztott oldalon megadott azonosítókat alkalmaztunk, melyeket a párosítás után megsemmisítettünk) szintén ezt a célt szolgálta.

A kompetenciákra vonatkozó kérdések mellett a tréninggel, valamint a tréner stílusával, előadásmódjával, felkészültségével kapcsolatos elégedettséget is 5-fokú

skálákkal mértük. Mindezek mellett pedig az elő-kérdőívben az elvárásokkal, az utó-kérdőívben pedig a tréning megvalósulásával kapcsolatos nyitott, szövegesen megválaszolható kérdések szerepeltek, ezek elemzésére a későbbiekben fog sorkerülni; jelen tanulmány a kvantitatív eredményeket mutatja be.

Az online rendszerben kitöltött kérdőíveket az SPSS programcsomag 20.00 verziójával elemeztük.

4. Eredmények

Az általunk vizsgált 2013-as tavaszi és őszi szemeszterben a csapatépítő és a konfliktuskezelés tréning valamennyi résztvevőjétől kértük, hogy töltsék ki az elő- és utókérdőíveket. Az adatok tisztítása, a hiányos válaszokat adók kizárása után a mintánkban összesen 135 válaszadó maradt (3. táblázat).

3. táblázat A minta kurzusok- és nemek szerinti eloszlása

Tréningtípus	Férfi	Nő	Összesen
Csapatépítő	29 (36,7%)	50 (63,3%)	79 (100%)
Konfliktuskezelés	20 (35,7%)	36 (64,3%)	56 (100%)

Forrás: saját szerkesztés

Az általunk összeállított kompetencialisták validálását és a dimenzionalitás vizsgálatát faktorelemzéssel végeztük az utótesztek adatsorain, majd az egyes dimenziókhoz tartozó állítások belső konzisztenciáját is megvizsgáltuk, melyhez a Cronbach-alfa mutatót használtuk.

A főkomponens elemzés során Varimax rotálást alkalmazva kapott komponensek mind a csapatépítő, mind a konfliktuskezelés tréning kompetencialistája kapcsán megfelelt a faktorképzés kritériumainak. A csapatépítő tréning skálájának elemzésekor kapott KMO mutató (mely a változók közötti parciális korreláció mutatója és azt jelzi, hogy a változók mennyire alkalmasak faktorelemzésre) értéke 0,743, a kapott faktorok által magyarázott variancia 66%. A konfliktuskezelés tréning skálájának elemzésekor kapott hasonló adatok: KMO=0,713, 70% megmagyarázott variancia.

A kapott komponensek (4. táblázat) megbízhatósága megfelelő, azok jól értelmezhetők, és tartalmuk alapján valóban reflektálnak az egyes tréningek programjának kidolgozásakor megfogalmazott fontos célokra, kulcskompetenciákra.

4. táblázat A faktorelemzés eredménye

	Dimenzió	Az adott dimenzióba tartozó item	Faktorsúly	Chronbach Alfa
Csapatépítő tréning	Önkifejezés	Érvelni a saját véleményed mellett mások előtt	0,815	0,816
		Beszélni magadról mások előtt	0,805	
		Érzelmeket kifejezni mások előtt	0,766	
		Vezető szerepet betölteni egy csapatban	0,674	
		Határozottnak lenni	0,618	
	Együttműködés	Csapatban feladatokat megoldani	0,784	0,723
		Különböző végrehajtó szerepeket betölteni egy csapatban	0,676	
		Visszajelzést elfogadni másoktól	0,634	
		Elfogadóan viselkedni másokkal	0,584	
	Tudás	Információkat átadni a csapattagoknak	0,525	0,845
A csapat-kialakulás folyamatának ismerete		0,870		
Mások kezelése	Fontos csapat szerepek ismerete	0,865	0,671	
	Visszajelzést adni másoknak	0,758		
Konfliktuskezelés tréning	Aktivitás	Motiválni másokat	0,650	0,748
		Konfliktus kezelő beszélgetések kezdeményezése	0,867	
		Mindenki számára előnyös megoldás keresése	0,687	
	Asszertivitás	Visszajelzést elfogadni másoktól	0,678	0,676
		Saját szempontok melletti érvelés	0,805	
		Visszajelzést adni másoknak	0,659	
	Problémaorientáltság	Konfliktuskezelési stílusok ismerete	0,622	0,631
		A másik fél meggyőzése agresszió nélkül	0,875	
		Nyugodtnak maradni feszült helyzetben	0,605	
	Aktív figyelem	Konfliktus megoldó beszélgetések folytatása a megoldásra való összpontosítással	0,604	0,615
Elfogadni, ha a másik félnek igaza van		0,884		
		Odafigyelni a másik szempontjaira	0,739	

Forrás: saját szerkesztés

Megjegyzés: Az elemzés során egy állítás került kizárásra a csapatépítő tréning kompetencialistájából, melynek tartalma: „Felelősséget vállalni”.

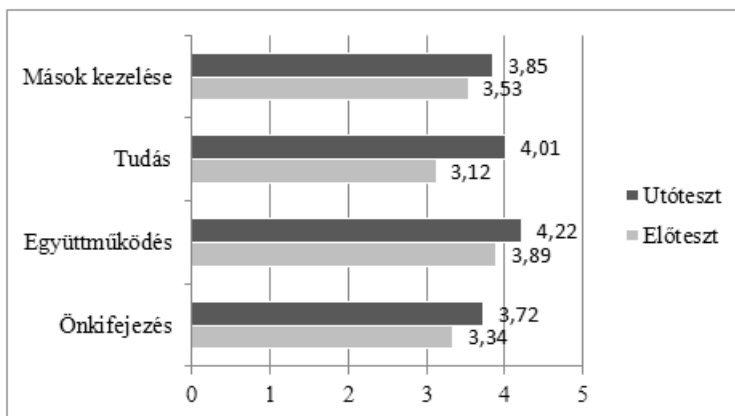
Csapatépítő tréning kapcsán ezek az alábbiak:

- önkifejezés (az egyén saját személyiségének és véleményének megjelenítése a csoportban)
- együttműködés (a csoporttagokkal történő közös munkát elősegítő jellemzők)
- tudás (a csoportműködés elméleti ismerete)
- mások kezelése (mások viselkedésére történő reflektálás).
- Konfliktuskezelés tréning esetén szintén négy dimenziót különítettük el, melyek négy kulcskompetenciához köthetők:

- aktivitás (a konfliktuskezelési folyamat során tanúsított, a megoldásra összpontosító viselkedés)
- asszertivitás (magabiztosság a helyzetre és a másik félre reflektáló rugalmassággal)
- probléma-orientáltság (a személyeskedés elkerülése, és ehelyett magára a problémára fókuszálás a konfliktusok során)
- aktív figyelem (a másik fél elfogadása).

A tréningnek köszönhető kompetenciafejlődést az elő-és utótesztek eredményeinek összehasonlításával vizsgálhatjuk. Ezért kiszámítottuk a fent bemutatott, adott dimenzióhoz tartozó állítások átlagát mind az elő, mind az utótesztben, majd az alacsony elemszám és az adatok normál eloszlásának hiánya miatt a nem parametrikus Wilcoxon-próbával vizsgáltuk, van-e szignifikáns eltérés az adott dimenzió tréning előtti és tréning utáni önértékelése között. Ennek eredménye alapján elmondható, hogy a csapatépítő tréning kapcsán valamennyi kulcskompetencia, konfliktuskezelés tréning kapcsán pedig egy kivétellel valamennyi kulcskompetencia esetén tapasztalható szignifikáns javulás. A 2. és 3. ábrák e változások mértékét is érzékeltetik.

2. ábra Kompetenciafejlődés csapatépítő tréning esetén

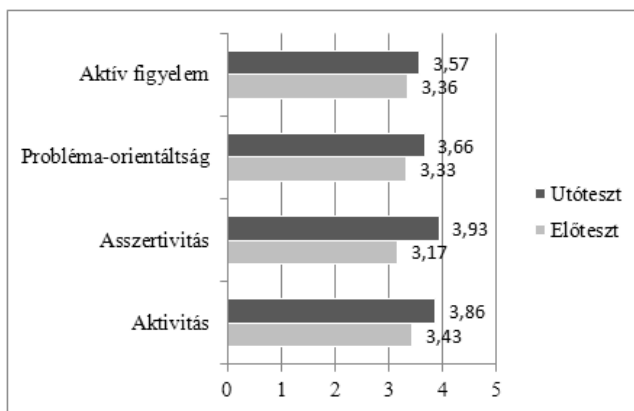


Forrás: saját szerkesztés

A csapatépítő tréning kapcsán tehát valamennyi kulcskompetencia változása statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$), a legnagyobb változás a tudás esetén tapasztalható (az 5 pontos skálán közel 1 pontos átlagos javulás), ami jelzi, hogy a kompetenciának valóban a tudással kapcsolatos része esetünkben is az, amely a legkönnyebben változtatható.

Hasonló eredményeket mutat a konfliktuskezelés tréning is, amelynél az „aktív figyelem” kivételével valamennyi kulcskompetencia elő- és utótesztbeli értékelései közötti különbségek statisztikailag szignifikánsak ($p < 0,05$). E tréning kapcsán az asszertív kommunikációnál figyelhető meg a legnagyobb mértékű fejlődés, amely jó visszajelzése annak, hogy az asszertivitás témakör nem csupán a célokban fogalmazódik meg, a fejlesztéséhez összeállított program valóban alkalmas erre.

3. ábra Kompetenciafejlődés konfliktuskezelés tréning esetén



Forrás: saját szerkesztés

A nemek közötti különbségeket vizsgálva megállapítható, hogy sem az elő- sem az utóteszt eredményeiben nincs szignifikáns különbség a résztvevő nők és férfiak között.

Az elégedettségi kérdések elemzésének eredménye szerint a résztvevők teljes mértékben elégedettek a tréningekkel – e tekintetben nincs szignifikáns különbség a kétféle tréning között. Mind a tréning összességében történő értékelése, mind az oktató stílusának, előadásmódjának, segítőkészségének és felkészültségének értékelése a maximumhoz közelít, az 5-fokú skálán a válaszok módusza és mediánja is 5. Úgy véljük, hogy a tréningekkel való elégedettség leginkább az azokon tapasztalt módszertani megközelítésnek: a játékos, gyakorlatorientált, kiscsoportos feladatmegoldásnak, valamint a tréningek „extern” hatásaként, az azok témájától függetlenül megjelenő csapat-összekovácsoló, ismerkedést elősegítő jellegének köszönhető.

5. Összegzés

Hosszú távra tervezett kutatásunk korai fázisában arra kerestük a választ, hogy hogyan határozható meg és mérhető a tréninghatékonyság, illetve a tréning-módszertant alkalmazó oktatás minősége. Ennek mérésére olyan empirikus módszertant alakítottuk ki, mely Kirkpatrick (1996) tréninghatékonyságot mérő folyamatának két első lépcsőjét képes megragadni:

- a reakciót, azt, ahogyan a tréningen résztvevők értékelik a programot, annak tartalmát és a tréneret, azaz alapvetően a résztvevő hallgatók elégedettségét;
- a tanulást: azaz azt, hogy mennyit változott a résztvevők tudása, készségei a tréningnek köszönhetően.

Kvantitatív eredményeink alapján az általunk mért két típusú (csapatépítő, konfliktuskezelő) tréningen részt vett hallgatók reakciója meglehetősen pozitív, szinte teljes mértékben elégedettek. Az általunk kialakított, a tréningek céljaihoz kapcsolódó kulcskompetenciákat operacionalizáló skálák elő- és utótesztek során felvett önértékelései alapján pedig megállapíthatjuk, hogy tanulás is történt: mind tudás-jellegű, mind készség szintű kompetenciáik is fejlődtek a hallgatóknak.

Eredményeink összességében tehát azt jelzik, hogy lehetséges egy egyetemi kurzusként meghirdetett, blokkosított háromnapos tréning során egyes készségek fejlesztése, még egy 20 fős, tehát viszonylag nagy létszámú csoportban is. A nagyobb mértékű változáshoz ugyanakkor vélhetően hosszabb, több alkalmas, illetve az egyéni visszacsatolást és differenciálást jobban lehetővé tevő, kisebb létszámú keretek szükségesek. A szignifikáns kompetenciaváltozás, valamint a nagyfokú elégedettség alapján ugyanakkor elmondható, hogy a tréningek a hallgatók igényeit nagymértékben kielégítő módon fejlesztik a későbbi szakmájukban is fontosnak tekinthető társas kompetenciáikat.

A tréningek hatékonyságának teljes körű felmérése ugyanakkor kvalitatív méréssel kiegészítve lehet igazán hiteles. Emiatt már korai kutatásunkban alkalmaztunk narratív, illetve nyílt kérdéses módszertant is, ezek eredményeinek elemzése azonban még hátra van. A jövőben a skálák további fejlesztésére, a kulcskompetenciák tovább részletezett operacionalizálására is sor kerül.

Felhasznált irodalom

- Biggs, J. – Tang, C. (2011): *Teaching for Quality Learning at University (fourth edition)*. Open University Press, Berkshire.
- Buckley, R. – Caple, J. (2009): *The Theory & Practice of Training (sixth edition)*. Kogan Page, London.
- Cedefop (2009): *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. Cedefop Reference Series, 72, Luxembourg.
- Cuthbert, P. F. (1996): Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 1. *Managing Service Quality*, 6, 2, pp. 11–16.
- EU (2006): Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2006, 962, L394/10-18.
- EU (2008): Európai Parlament és Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja* 2008, 5, 6, C111/1–7.
- Falus I. (2006): A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú tervezés tervezése. *Társadalom és Gazdaság*, 28, 2, 173–182. o.
- Guerrero, D. – De los Ríos, I. (2012): Professional competences: a classification of international models. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 46, pp. 1290–1296.
- Kirkpatrick, D. (1996): Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training&Development*, 50, 1, pp. 54–59.
- Kozenkow J. (2008): A Bologna-folyamat 2010 után. Az európai felsőoktatás, mint globális közjóság. *Köz-gazdaság Tudományos Füzetek*, 3, 4, 217–222. o.
- Leigh, D. (2006): *The Group Trainer's Handbook. Designing and Delivering Trainings for Groups (third edition)*. Kogan Page, London.
- Pálvölgyi K. (2011): *Kompetencia: híd a felsőoktatás és a munka világa között*. Előadás, Magyar Tudomány Ünnepe rendezvénysorozat, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 2011. november 18.
- Pató Gáborné Szücs B. (2006): *Kompetenciák, feladatok logisztikai rendszerekben*. Doktori értekezés, Pannon Egyetem, Szervezési és Vezetési Tanszék, Veszprém.
- Pereira, A. – Oliveira, I. – Tinoca, L. – Amante, L. – Jesus Relvas, M. – Carmo Teixeira Pinto, M. – Moreira, D. (2009): Evaluating continuous assessment quality in competence-based education online: the case of the e-folio. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 2009/II: <http://www.eurodl.org/?p=archives&year=2009&halfyear=2&article=373>.
- Phillips, J. J. (1990): *Handbook of Training Evaluation and measurement methods (third edition)*. Routledge, London.
- Shields, J. (2007): *Managing Employee Performance and Reward: Concepts, Practices, Strategies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Szabó Sz. (2010): *Kompetenciák a gyakorlatban hallgatói és munkáltatói szemmel*. ZSKF TTK füzetek, 8, L'Harmattan Kiadó, Budapest.

- Szelestey J (2005): *Kompetencia modell kidolgozásának elméleti háttere*. Kézirat, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.
<http://erg.bme.hu/szakkepzes/4felev/SelesteyKompetencia.pdf>, Letöltve: 2014. jan. 10.
- Walther, J. – Radcliffe, D. F. (2007): The competence dilemma in engineering education: Moving beyond simple graduate attribute mapping. *Australian Journal of Engineering Education*, 13, 1, pp. 41–51.