



A KOMPETENCIAMÉRÉS ÉRTELMEZÉSI KERETEI



SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFECTETÉS A JÖVŐBE

Készült az EFOP-3.4.5-VEKOP-17-2017-00001 azonosítószámú, *Rendszerszintű fejlesztések és hozzáférés bővítését szolgáló ágazati programok a felsőoktatásban* kiemelt projekt Kompetencia Pillér megvalósítása során.

Szerkesztette: Ujj Dániel

Szerzők Dr. Aczél Petra, Dr. Chrappán Magdolna, Dr. Derényi András, Dr. Falus Iván, Dr. Halász Gábor, Dr. Jancsák Csaba, Dr. Kis-Tóth Lajos és Dr. Szabó Éva, Dr. Szabó-Tóth Kinga, Dr. Székely Mózes, Makkai László, Tóthné Dr. Kerülő Judit

Felelős kiadó:

Dr. Gloviczki Zoltán

© Oktatási Hivatal, 2020

Az Oktatási Hivatal kiadványa az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg. A kiadvány adatainak bármilyen formában történő nyilvános közzétételéhez vagy felhasználásához a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulása szükséges.

A kompetenciamérés értelmezési keretei (Ujj Dániel)

a. Sikereség az életben és a munkában¹

Sikereség a munkában

Kissé leegyszerűsítve, a munkában való sikereség egyfelől a megélhetést biztosító munkához való hozzájutást, másrészt ennek, vagyis a munkanélküliség elkerülésének a 3-5 évtizeden keresztül (tehát hosszú távú) folyamatosságát, harmadrészt a munkával való (szakmai) elégedettséget jelentheti (Eriksson 2004; Medgyesi–Róbert 2000; Smith 2000). Napjainkban a munkavállalók felhasználható képességei, kompetenciái rendkívüli fontossággal bírnak a munkaadók számára. Egyesek szerint alapvető cél a munkaerő-piaci szükségletek és a rendelkezésre álló speciális képességek jobb összehangolása, míg mások szerint inkább az az általános képességek, az innovatív, kreatív és rugalmas gondolkodásmód fejlesztése lehet a központi tárgya a képzés/oktatás és a munka világa összekapcsolásának. A kompetenciákra történő koncentráció megteremti a lehetőséget a képzés/oktatás és foglalkoztatás közötti kommunikációs rés összekötésére.

A kompetenciák vonatkozásában a munkában való sikereség feltételeként öt alapvető kompetencia emelhető ki: *a reziliencia, a kommunikációs kompetencia, a tanulásra való képesség, a változáskezelés képessége, valamint a kognitív kompetencia*. Ezen öt kompetencia használható az életben való sikereség leírására is.

Sikereség az életben (teljes élet, boldogság)

A kompetenciák „nyelvén” tehát a sikereség (teljesség/boldogság) az életben és a munkában kerete arra az életminőségre vonatkozik, amely az emberi élet egyéni és társas, magán- és közéleti dimenzióiban egyaránt érvényesül. Jellemzője a kognitív, affektív és szociális (pszichoszociális) viszonyokban megnyilvánuló (és mérhető) elégedettség, a megküzdés képessége, a realisztikus optimizmus, a részvételi és vállalkozói kedv, a kreativitás, a problémamegoldás, a felelősségvállalás mértéke. A sikereséget a keretben dinamikus, szituatív fogalomként kezeljük; olyan percepcióként, amelyet az adott társadalmi szintéren és relációban mutatott beállítódásokról, aktivitásokról a résztvevők kölcsönösen szerezhetnek. A sikereség egyúttal a társadalmi struktúrák és normák; a gazdasági, kulturális és társadalmi tőke, tekintetében is meghatározható.

A sikereség (teljesség/boldogság) az életben és a munkában keretet négy dimenzióban értelmezzük:

¹ Az alfejezet Dr. Aczél Petra, Dr. Chrappán Magdolna, Dr. Szabó-Tóth Kinga és Dr. Székely Mózses 2018 „Sikereség az életben és a munkában- értelmezési keret egy felsőoktatási kompetenciamérés kidolgozásához” című munkanyagának összefoglalásán alapul.

- egyéni szinten
- családi szinten
- szervezeti szinten
- közösségi szinten

Az értelmezési keretet egyfelől a társadalomban való részvétel feltételei és közegei, a társadalmi normák (elvárások) határozzák meg, másrészt releváns az egyén egészségességéből kiinduló megközelítés is, ahol egy olyan egészséges személyt szeretnénk látni, aki önmagát a testi, szellemi, lelki és szociális értelemben vett jóllét (well-being) állapotában érzi, tudja.

Ez talán egyfajta harmónia a fizikai lényünk és a biológiai-fizikai környezet, az intellektusunk és a körülvevő kultúra, és az emberi érzéseink és szűk társas környezetünk között, valamint a társadalom velünk határos részébe való beágyazottságunk, elfogadottságunk együtt azzal, amit mi hozzáteszünk a közösséghez. Ez utóbbinak része a társadalmi vagy közösségi elköteleződés és aktivitás célrendszerbe illesztése.

A fentiekén túl, de azzal szoros összhangban a *transzverzális* készség és kompetencia egyre nagyobb hangsúlyt kap az emberek életminőségében, a boldog élet feltételeiben. Ennek egyik dimenziója az információ hatékony megszerzése és felhasználása, a másik az élet örömeinek felismerése és megélése egy olyan időszakban, amikor a technológiai fejlődés felgyorsult, a szabadidő folyamatosan növekszik, a kommunikációs hálózatok szerepe jelentős, az anyagi javak bősége mellett folyamatosan változó világban kell élnünk. Egyéb dimenziói még a *kooperatív kompetencia, az önállóság, a kritikai gondolkodás képessége, valamint más szociális kompetenciák*. Ebben a metszetben kissé leegyszerűsítve, de a mérés szempontjából praktikusán, a sikeresség faktoraként tekinthetjük a *kommunikációs kompetenciákat, az állandó tanulásra való képességet, illetve a változáskezelés és problémamegoldás kompetenciáit, valamint, az eddigieket részben átfedő és meghatározó, általánosabb értelemben vett kognitív kompetenciát*.

A harmadik átfogó kompetencia a *reziliencia*, amelynek nagy szerepe van a jövőbeli helyzetek elképzelésében, tervezésében a váratlan és elvárt változások előnyös kezelésében, a kudarc-, konfliktus és stressz elviselésében. A reziliencia faktorai a rátermettség (készenlét, fitness), a társas kapcsolatok (kötődés) a társas készségek és a spiritualitás. (Adler–Seligman 2016). A reziliencia természetesen a munkában valós sikerességhez is hozzájárulhat, de magában foglalhatja a kreativitást és innovativitást is.

b. Sikeresség a felsőoktatásban²

A tanulás sikeressége értelmezhető a társadalom, az intézmény és az egyén szempontjából egyaránt. Ugyanakkor az értelmezés három lehetséges szintje nem határolható el élesen egymástól, hiszen az intézmény sikerességének egyik leglényegesebb mutatója, hogy milyen mértékben képes hozzájárulni a hallgatók fejlődéséhez, azaz milyen pedagógiai hozzáadott értéket képes nyújtani. A társadalmi szint ugyancsak két irányból is kötődik az egyéni tanulási sikerességhez: egyfelől, a társadalomnak olyan végzett hallgatókra van szükségük, akik minél sikeresebben végezték el tanulmányaikat, magas színvonalú tudásra és képességekre tettek szert, amelyet a társadalom javára tudnak kamatoztatni; másfelől a hallgató szempontjából is kiemelkedő fontosságú szempont, hogy tanulása eredményeként minél sikeresebben tudjon továbbtanulni, illetve beilleszkedni a társadalomba, mind a munkaerőpiacon, mind pedig magánéletében.

A tanulási sikerességet alapvetően 3 aspektusból érdemes megvizsgálni:

- (1) mi a sikeresség mércéje
- (2) milyen előfeltétele van a sikerességnek
- (3) melyek azok a tényezők, amelyek a felsőfokú tanulmányok ideje alatt növelik a sikeresség esélyét.

Fontos megjegyezni, hogy a sikerességnek vannak objektív formális kritériumai, amelyeket viszonylag könnyű megragadni és a hallgatók számára könnyebben értelmezhető, de a sikerességet leginkább meghatározó kompetenciák méréséhez a kevésbé megragadható sikerkritériumokhoz kell nyúlni.

A tanulás sikerességét meghatározó pszichológiai tényezők

A tanulás eredményessége számos tényező függvénye. A pszichológiai kutatások köre az iskolai klímától az egyéni sajátosságokig terjed. A felsőoktatási sikeresség témakörében azonban egyértelműen kirajzolódik két fő tényező csoport. Az egyik az ún. *kognitív vagy intellektuális képességek, kompetenciák köre*. Ide tartoznak az intelligencia, a gondolkodás, a problémamegoldás valamint és a tanulást közvetlenül segítő kompetenciák köre.

² Az alfejezetet Dr. Derényi András, Dr. Falus Iván, Dr. Jancsák Csaba, Dr. Kis-Tóth Lajos és Dr. Szabó Éva 2018 Sikeresség a tanulási út során – értelmezési keret, kompetenciák, mérőeszközök” című munkanyagának összefoglalásán alapul

Az utóbbi évtizedekben azonban egyre markánsabbnak tűnik az a megközelítés, amelyben az un. nem kognitív tényezők kerülnek előtérbe. Ezek a kompetenciák általános emberei jellemzők, amelyek nemcsak a tanulás, de a munkateljesítmény szempontjából is fontosak.

A kognitív kompetenciák szerepe az egyetemi sikerességben

Nem vitathatjuk azt a megállapítást, amely szerint a nem kognitív tényezőknek az utóbbi évtizedben egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak. Ezt a vélekedést azonban ahhoz a korábbi szemlélethez kell viszonyítanunk, amely szinte kizárólagos jelentőséget tulajdonított a kognitív képességeknek, kompetenciáknak.

Mielőtt azonban határozottan különválasztanánk a kognitív és nem kognitív kompetenciákat egymástól, látnunk kell a kompetenciák kapcsolódási pontjait, az átfedést a kompetenciák között. Nem véletlen, hogy a kompetenciák csoportosítására, osztályozására vonatkozóan számos elképzelés olvasható a szakirodalomban.

Arra is szükség van, hogy világos különbséget tegyünk a gyakran szinonimaként használt készségek (képességek) és a kompetenciák között. „Tudáson a tanulás segítségével elsajátított információkat értjük. Készségeken pedig a tudás alkalmazásának a képességét, azt, ahogyan a feladatok teljesítésében, a gyakorlati és kognitív problémák megoldásában felhasználjuk alkalmazható tudásunkat. Kompetenciák pedig azok a bizonyítottan működő képességek, amelyekkel tudásunkat, készségeinket, személyes, társas és módszertani képességeinket alkalmazni tudjuk tanulási és munka helyzetekben, valamint szakmai és egyéni fejlődésünk érdekében.” (Developing future skills, 2016) Az EU-s dokumentum a kognitív kompetenciákon kívül társas és módszertani készségeket is említ, amelyek kölcsönhatása nyilvánvaló. Elegendő az önszabályzó tanulás kompetenciájára utalnunk, amelyben első látásra a módszertani kompetenciák közé kellene sorolnunk, de könnyű belátni, hogy ennek a kompetenciának alapvető összetevője a reflektív, a metakognitív gondolkodás.

- Kognitív készségek: analitikus, kritikai, reflektív, kreatív gondolkodás,
- Módszertani készségek: időgazdálkodás, problémamegoldás, tanulási stratégiák, tervezés, digitális készségek,
- Társas készségek: személyközi kommunikáció, csapatmunka, konfliktusmegoldás, interkulturális tolerancia (Developing future skills. 2016).

A kognitív kompetenciák fejlődése már kisgyermekkorától kezdődő folyamat, amely az életpálya során a munkatevékenységben is fejlődik alakul, formálódik. A kognitív kompetenciák meghatározott fejlettségi szintjét, komplexitását joggal feltételezhetjük a felsőoktatásba történő

belépéskor, és ugyancsak joggal várhatjuk el ezek fejlődését a képzés során. Azaz a kognitív kompetenciák a tanulmányi sikeresség előfeltételei és mutatói is egyaránt. Mérésük lehetővé teszi a jelentkező hallgatók kiválasztását, a belépő hallgatók egyéni és csoportos célirányos támogatását. A felsőoktatást megelőzően, főként az iskolai tanulmányok hatására az elemi kognitív képességek (: az analitikus, a szintetikus, az analógiás gondolkodás képessége, az értékelés, amelyből kinő a kritikus gondolkodás), jelentős fejlődésen megy keresztül. Ezekre épülnek a felsőoktatási tanulmányok sikeres végzéséhez szükséges kognitív kompetenciák, amelyek közül szinte minden jelentős tanulmány említi az alábbiakat:

- kritikai gondolkodás
- kreativitás
- döntéshozás képessége
- problémamegoldás
- reflektív gondolkodás

A nem kognitív készségek szerepe a tanulmányi sikerességben

A nem kognitív képességek iskolai teljesítményben betöltött szerepét régóta vizsgálják. Számos kutatás megállapította, hogy hasonló intellektuális képességekkel bíró diákok eltérő iskolai eredményeket érnek el. Az egyetemi felvételi rendszer alapvetően, vagy majdnem kizárólag a középiskolai teljesítményre épül, és a diákok, adott szakra viszonylag hasonló pontszámmal kerülnek be. Mégis minden szakon (beleértve a nagyon magas bekerülési pontszámmal jellemezhető szakokat is) előfordul lemorzsolódás. A felsőoktatási statisztikák szerint ennek mértéke intézményenként, képzési szintenként, és szakonként eltérő, de mindenütt jellemző. Sok diák lép ki már a képzés ideje alatt, és vannak, akik, bár eljutnak a képzési ciklus végére, de végül mégsem szereznek diplomát. Ezeket az eseteket nem lehet egyértelműen az intellektuális képességek különbözőségével magyarázni, sokkal lényegesebb kérdés, hogy miként „gazdálkodik” a diák a meglévő képességeivel, hogyan tud alkalmazkodni a felsőoktatási intézmény és szak specifikus kihívásaihoz, miként kezeli saját sikereit és kudarcait. Ezt a gondolati keretet alkalmazzuk, amikor a nem kognitív tényezők szerepét vizsgáljuk. Illetve, amikor ezt a kompetencia kört választjuk a bemeneti mérés kidolgozásakor alapul venni.

A nem kognitív készségek a lemorzsolódás szemszögéből

A középiskolai teljesítmények segítségével viszonylag jól előre lehet jelezni az egyetemi tanulmányi sikerességet. Ezek között a jelzőtényezők között egyaránt vannak kognitív és nem kognitív kompetenciák (Beattie at al, 2016). Az elsőéves teljesítmény azonban még ennél is egyértelműbb kapcsolatot mutat a diplomaszerezéssel. Összehasonlítva azokat, akik teljesítményük alapján a legjobb

10%-ba kerültek, azokkal, akik a legkevésbé jó teljesítményt nyújtották, markáns eltéréseket találtak a *tanulási szokások*, azon belül is az *időgazdálkodás*, *jegyzetelés*, *személyes célok kitűzése*, valamint az *élettel való elégedettség* területén. Ezen kívül a sikeres diákok magasabb *szubjektív jóllétről* és kevesebb *tesztszorongásról* számoltak be (Beattie et al, 2017).

A nem kognitív kompetenciák relevanciáját a tanulmányi sikeresség elősegítésének kontextusában számos kutatás támasztja alá. Richardson és munkatársai (2012) tizenhárom év kutatási eredményeit áttekintve 42 nem intellektuális kompetencia területet azonosítottak, amely összefüggésbe hozható az egyetemi előmenetellel. Ezeket öt egymással részben átfedő fogalmi rendszerbe lehet csoportosítani. Ezek (1) személyiségvonások, (2) motivációs tényezők, (3) önszabályozó tanulási stratégiák, (4) tanuláshoz való viszony, and (5) pszichológiai jellemzők. Ez utóbbi kategória nagyon átfogó, ahogy a személyiségvonások is. Az áttekintett tanulmányok sok egymással összefüggő, és némileg különböző tényezőt azonosítottak, amelyek kisebb-nagyobb mértékben korreláltak egymással. A személyiség területén releváns hatásúnak találták a halogatást, a nyitottságot, valamint az érzelmi intelligenciát (elsősorban az érzelmek megértését és kifejezését.). A motivációs tényezők esetében az attribúció, az optimizmus, a belső. elsajátítási motiváció és az észlelt kontroll kapcsolódik erősen a teljesítményhez, amelyet lényegében az én-hatékonyság fogalmával azonosítottak. Az önszabályozó tanulás esetében a metakognícióra és rendszerezésre való képességet emelték ki. A tanuláshoz való viszony jellemzésében Pintrich SAL modelljére támaszkodtak (vö. Pintrich, 2004). Ez a megközelítés elkülönít mély és felületes hozzáállást, valamint a kettő kombinációját, amelyet az anyag fontosságától függően változtat a diák.

A pszichológiai jellemzők témakörébe a Tinto (1993) által kidolgozott modell elemei kerültek, amelyek szervezeti integrációs és egyéni tényezőket tömörítenek. A szervezeti integráció elemei közé tartoznak a társas-, a tanulmányi és intézményi integráció, míg az egyéni faktorokhoz a célokkal kapcsolatos elkötelezettség, a társas támogatás az általános és tanulmányi stressz, valamint a depresszió tartoznak.

A másik igen gyakran idézett lemorzsolódást magyarázó modell Benett (2003) nevéhez fűződik. A modellben a szerző a menni vagy maradni kérdés eldöntésének tényezőit vázolja fel. E szerint azok a hallgatók érnek el jobb eredményt és maradnak benn valószínűbben az általuk választott szakon, akik nagyobb elkötelezettséggel bírnak a választott szakkal. Az önbecsülésnek kiemelt szerepe van, különösen azokban a helyzetekben, amikor a diák anyagi vagy egyéb nehézségekbe ütközik a tanulmányok kapcsán. A motiváció és az elégedettség szintén fontos tényezőnek látszanak az intézmény elhagyásával kapcsolatos döntésben.

Hasonló következtetésre jutott egy másik tanulmány, amelyben a kiégés, az alacsony elkötelezettség, a társas támogatás hiánya, valamint a karrierdöntés nehézségei bizonyultak meghatározó tényezőnek az intézményelhagyási döntés szempontjából (Cortes et al, 2014).

c. *A felsőoktatás hozzáadott értéke³*

A felsőoktatási tevékenység egy folyamat, amely következtében a hallgató a kilépéskor értéktöbbséggel rendelkezik a belépéskori állapothoz képest. Az értékalapú megközelítést hangsúlyozó definíciók arra a kérdésre keresik a választ, hogy mit kap a hallgató az intézménytől, mitől és mennyivel lesz több azáltal, hogy az adott intézményben folytat tanulmányokat. A felsőoktatási intézmények kibocsátásának eredményessége véleményük szerint több oldalról mérhető és a hozzáadott érték a beiskolázási pillanattól a kilépésig nagyon széles skálán értelmezhető (Aldridge-Rowley 1998, Oldfield –Baron 2000, Kelsey-Bond 2001, Arambewela et al 2005).

A felsőoktatási intézmények hallgatókra gyakorolt hatásait vizsgáló első kutatások az 1960-as években kezdődtek el. Ezen kutatásoknak és a rájuk épülő modelleknek két fő csoportja különböztethető meg: a fejlődési elméletek és az intézményi hatás elméletek (Braxmair Zsófia 2012).

A fejlődési elméletek arra a kérdésre keresve a választ, hogy mi az, ami a képzés hatására megváltozik az egyénben. Az intézményi hatás elméletek inkább a végbemenő változás okaira és folyamatára fókuszálnak (Pascarella-Terenzini 2005, Tam 2002). Mindkét irányzat a változást, a felsőoktatási intézmény okozta hatást helyezi a középpontba és ezt a hatást egyfajta hozzáadott értéknek tekinti (Braxmair Zsófia 2012). E többletérték lehet maga a tudás, a megszerzett képességek, készségek összessége, vagy valamilyen más tényező. Ahhoz, hogy ez a többlet meghatározható legyen, ehhez az szükséges, hogy mérje a hallgató tanulmányainak kezdeti illetve befejezési teljesítményét. A hozzáadott értéket a két mérés közötti különbséggel fejezi ki (Pascarella-Terenzini 2005, Harvey-Green 1993, Bennett 2001.)

Pusztai Gabriella a felsőoktatási intézmények hozzáadott értékét, az azt elemző könyvében a hallgató személyiségében bekövetkező olyan változásként értelmezi, amely a felsőoktatási intézmény hatására jön létre (Pusztai Gabriella 2016). Intézmény alatt nem csak kizárólag a felsőoktatási intézmény érthető, hanem az intézményhez köthető olyan tényezők is, mint például az a konkrét képzési program, amelyben a hallgató részt vesz. Ugyanakkor a személyiségfejlesztő hatás már nehezebben definiálható,

³ Az alfejezet Dr. Halász Gábor, Makkai László és Tóthné Dr. Kerülő Judit 2018. „A felsőoktatási intézmények hozzáadott értéke – értelmezési keret egy felsőoktatási kompetenciamérés kidolgozásához” című munkanyagának összefoglalásán alapul.

mint az elvárt hozzáadott érték. Felmerül a kérdés, hogy vajon az intézmény által mért hozzáadott érték megegyezik-e a hallgatók által hozzáadottnak gondolt értékkel? Mászt tapasztalhat és tarthat fontosnak az intézmény, mint a hallgatók.

A felsőoktatási intézmények hozzáadott értékmérésének legfontosabb célja, hogy kompetencia-fejlesztési képességeket javító beavatkozásokat generáljon. A hallgatói kompetenciamérések segítenek javítani a tanulás minőségét, ha ezek mögött megjelennek a komplex, fejlesztésre orientált modellek és az ezeket támogató pedagógiai innovációk.

A felsőoktatási kompetencia-mérés eredményeinek felhasználási lehetősége sokrétű. Lehet célja a hallgatók egyéni teljesítményének az értékelése, de az egyéni mérések összesítésével célul lehet kitűzni egyes képzési programok, intézmények, intézményeken belüli egységek értékelését is. A mérések visszajelzést adnak a szakpolitika számára a felsőoktatás egészének eredményéről. Malmos Edina és Revákné Markóczi Ibolya kiemeli, hogy a felsőoktatás vizsgálatára létrehozott és alkalmazott kompetenciamérés eredményeit felhasználhatja a munkaerőpiac is, mert fontos információkat ad az intézményekben folyó oktatás minőségéről és eredményességéről (Malmos Edina – Revákné Markóczi Ibolya 2016).

A kompetenciaméréseket a felsőoktatási intézmények az intézményi rangsorok alternatívájaként is szeretnék felhasználni vagy legalábbis azt elérni, hogy a kompetenciamérésekből származó adatokat is vegyék figyelembe akkor, amikor egy-egy intézmény rangsorpozícióját meghatározzák. Véleményük szerint a kompetenciamérés eredményei sokkal relevánsabb visszajelzést adnak a felsőoktatási intézmények számára arról, hogy mennyire eredményesek a hallgatói kompetenciák fejlesztésében és hol vannak azok a területek, ahol a munkájukat javítaniuk kell.

A felsőoktatási intézményi hatás ugyanis összetett jelenség, amelynek kutatásához komplex látásmód szükséges, hiszen a felsőoktatás soktényezős folyamat, ezért a hozzáadott érték függ a képzési programoktól, a képzési tevékenységtől, a szereplőktől, a hallgatóktól, oktatóktól, a társadalmi környezettől, oktatáspolitikától.

Komoly félreértést hordozhat, ha a hozzáadott értéket kizárólag a felsőoktatási intézményeknek tulajdonítja a közvélemény – vagy akár az oktatáspolitiká. Ha a felsőoktatási intézmények szerepe hozzáadott értéként ágyazódik be, fennáll a veszélye annak, hogy még erőteljesebb legyen a készítés a felsőoktatás-politika részéről az eredmények alapján történő direkt beavatkozásra, szabályozásra. A kompetenciamérés bizonyos felhasználási módokat támogat, másokat nem, pontosabban bizonyos felhasználási módok kockázati tényezőnek tekinthetőek.

Irodalomjegyzék

- Adler, A.; Seligman, M. E. P. 2016. Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and recommendations. *International Journal of Wellbeing*. Vol 6. number 1.
- Aldridge, S. – Rowley, J. (1998) Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality, Assurance in Education* Vol. 6. No. 4., pp. 197-204.
- Arambewela, R. – Hall, J. – Zuhair, S. (2005) Postgraduate International Students from Asia: Factors Influencing Satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education* Vol. 15., Issue 2., pp. 105-127.
- Beattie, G. - Jean-William, P. L.aliberté, and Oreopoulos, P.(2016): Thrivers and Divers: Using Non-Academic Measures to Predict College Success and Failure. No. w22629. National Bureau of Economic Research.
- Beattie, G.- Laliberté, J-W. P.- Michaud-Leclerc,C.- Oreopoulos, P.(2017): What sets college thrivers and divers apart? A contrast in Study habits, attitudes, and mental health. Working paper 23588 <http://www.nber.org/papers/w23588> National Bureau of Economic Research. Cambridge
- Bennett, D.C. (2001) Assessing quality in higher education – Perspectives. *Liberal Education*, Spring. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0NKR/is_2_87/ai_8858 1415 Accessed 10 March 2010.
- Bennett, R. (2003): Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27. 2. sz. 123–141. DOI: 10.1080/030987703200065154
- Braxmair Zsófia (2012): A felsőoktatási intézmények hatása. A hozzáadott érték mérésének egy lehetséges konceptuális modellje. <http://www.eco.u-szeged.hu/kutatastudomany/tudomanyos-kozlemlenyek/erzelmek-es-indulatok-a-gazdasagban>
- Cortes, K.- Mostert, K. Els, C. (2014): „Examining significant predictors of students’ intention to drop out. *Journal of Psychology in Africa* 24, sz. 2 (2014. március 4.): 179–85. <https://doi.org/10.1080/14330237.2014.903070>.
- Developing future skills in higher education" ET2020 Peer Learning Activity (PLA)⁴ Brussels, 25-26 February 2016 KEY FINDINGS

⁴ PLAs are seminars organised within the framework of the Working Group on the Modernisation of Higher Education (WG-MHE). They bring together ministry and HEI representatives to share experience and help identify common areas for further work and cooperation at European level.

- Eriksson, Birgitta 1998. *A Summary of Attitudes to Work*. Doctoral Dissertation at the Department of Sociology. Göteborg University. www.sam.kau.se/sociologi/sums/besum.html (2004. 10. 07.)
- Harvey, L.-Green, D. (1993) 'Defining quality', *Assessment and Evaluation in Higher Education* Vol. 18., pp.9-34.
- Kelsey, K. D. – Bond, J. A. (2001) A model for measuring customer satisfaction within an academic center of excellence. *Managing Service Quality* Vol. 11., No. 5., pp. 359367.
- Koltói Lilla (2015): A hallgatók kompetenciaérzésének társas és tanulmányi háttere. PhD disszertáció, ELTE
- Malmos Edina – Revákné Markózi Ibolya (2016): Kísérletek a hozzáadott érték mérésére a felsőoktatásban. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.) (2016) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium- PPS- ÚMK, Nagyvárad- Budapest. *Felsőoktatás és társadalom*; 6. 55 - 67. o.
- Medgyesi M.; Róbert P. 2000. A munkával való elégedettség nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás; Tóth István György; Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport 2000*. Budapest, TÁRKI. 591–616. o.
- Oldfield, B. M. – Baron, S. (2000) Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education* Vol. 8., No. 2., pp. 85-95.
- Pascarella, E. – Terenzini, P. (2005) *How College Affects Students*. Jossey-Bass, San Francisco
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407 doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.) (2016): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium -PPS- ÚMK, Nagyvárad- Budapest, *Felsőoktatás és társadalom*; 6
- Schmidt, F. L.; Hunter, J. E. 1998. The Validity and Utility of Selection. *Methods in Personnel Psychology: Practical and Theoretical Implications of 85 Years of Research Findings. Psychological Bulletin* 1998, Vol. 124, No. 2, 262-274.
www.researchgate.net/publication/232564809_The_VValidity_and_Utility_of_Selection_Methods_in_Personnel_Psychology

Tam, M. (2002) University Impact on Student Growth: a quality measure? *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 24, No. 2, pp. 211-218.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.