

BEVEZETÉS

A kompetencia ma divatos és sok értelemben használt fogalom, nem csak a megismerés-tudományi alap kutatásban, de az oktatáskutatásban, sőt az oktatáspolitikában is. A felsőoktatásban a képzés tartalmi követelményeit és eredményét egyre inkább ezen keresztül igyekeznek nyomon követni és fejleszteni. Nincsen adott ismeretek átadásához, képzési formákhoz kötve, ezért különböző szinteken is használható a kimeneti mérésre, a képzés eredményeinek rögzítésére. Lehetőséget ad a nem formális képzés során szerzett ismeretek, jártasságok könnyebb beszámítására is a diplomához vezető úton. Hallgatói perspektívából tekintve a korábbiaknál életszerűbben fejezi ki a felkészülést, felkészültséget. Munkaadói perspektívából tekintve a felsőfokú képzés jobb (legalábbis jobban látható) illeszkedését segíti elő a munka világához. A felsőoktatási intézmény nézőpontjából pedig egy a tanulás-tanítás folyamatától kissé távolabb eső indikátor, melyen annak hatását, eredményeit lehet mérni.

A kompetenciákra eső nagyobb figyelem rímél a megismeréssel foglalkozó alap kutatások legújabb eredményeire (lásd *Csapó*, 2001). Hosszú tradíciója is van ugyanakkor az egyéni kognitív teljesítmény (intelligencia) újrafogalmazásának gyakorlati kontextusban. A teljesítményt motivációs oldalról vizsgáló jeles pszichológus szerző, *David C. McClelland* (1973) viszonylag korán megfogalmazta kétségeit azzal kapcsolatban, hogy érvényesek-e az intelligenciatesztek az iskolai kontextuson kívül. Azóta évtizedes sora van a szellemi teljesítményt életszerű kontextusba helyező modelleknek (lásd *Sternberg*, 2005), melyek a szűkebben vett megismerési folyamatokkal együttműködő motivációt, a viselkedés irányítását, a társas környezetet is magukba foglalják. A kognitív architektúrában megjelenő öröklődési logika is összeköthetővé válik így a tanúlással, a környezethez való alkalmazkodás folyamataival.

A kompetencia fogalma sokoldalú, általános eszköz ahhoz, hogy meg tudjuk fogalmazni a személy lehetséges teljesítményét. Ez azonban látszólagos ellentmondásban van azzal a ténnyel, hogy a teljesítményt – mint minden viselkedést – alapvetően a sajátos kontextusa határozza meg. Az a pontos, ha úgy fogalmazunk, hogy a teljesítmény közvetlen előzménye, feltétele a helyzetbe ágyazott, speciális kompetencia. Ez azonban nehezen megragadható, nem általánosítható és nagyon korlátozott mértékben alkalmas összehasonlításra. Még a radikálisan kontextualista megközelítésnek (lásd *Jonnaert és munkatársai*, 2007) is el kell fogadni, hogy minden kurikulum, képzési és kimeneti szabályozás ebben az értelemben „virtuális” kompetenciákat határoz meg, melyekkel csupán közelíthető a kívánatos végcél leírása. Az, hogy az osztályteremben zajló közös munka – mely maga is konkrétabb a tantervi tervezés szintjénél – az ott megteremtett szituációval miként segítheti elő a későbbi (munka)helyzetekben az eredményes cselekvést. Fontos körülmény azonban, hogy a kompetencia speciális vagy általánosítottabb formájában sem a tanítás során közölt, az oktatásban átadott ismeretek körül forog, hanem a tanulás, felkészülés során végzett és a későbbiekben hasznosított tevékenységet és annak kívánatos háttérét állítja fókuszba.

A kompetenciák kutatásának fő gyakorlati mozgatórugója a munkapiaci igényekkel való kompatibilitása. Segítségével az emberi erőforrás-gazdálkodás és a kiválasztás során használt fogalomrendszer és vizsgálati technikák használata terjeszthető ki a végzős hallgatók adottságainak, kifejlesztett jártasságainak mérésére. A módszertan ugyan többé-kevésbé adva van, de az a fentebb már látott megszorítással, hogy a munkaerő kiválasztásánál és kompetenciafejlesztésénél általában konkrét feladatra kell megkeresni, képezni a jelölteket. A felsőoktatás viszont alapozó, a benne meglévő specializációval együtt sem egy-egy konkrét munkakörre felkészítő képzést ad.

A munkapiac évtizedes trendjeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy általános változás a szakképzettséget nem igénylő munkakörök csökkenése és az egyre magasabb fokú szakképzettséget igénylők növekedése Európában, sőt az OECD országokban általában (McIntosh, 2002). A változás mozgatói messzire vezetnek, de az egyre fejlettebb technológia alkalmazása és a világ fejlett-fejlődő országai közötti munkapiaci szereposztás valószínűleg fontos szerepet játszik ebben. Paradox módon, a képzetlen munkaerő arányának csökkenése a kínálati oldalon, nem vezet nagyobb kereslethez. A legtöbb országban az inaktivitás aránya is nagyobb, és a jövedelmek is egyre nagyobb mértékben elmaradnak a szakképzetlen munkaerő körében a szakképzettséggel rendelkezőkhöz képest.

Az emberi erőforrás elmélete (Becker, 1964) már a hatvanas évektől hangsúlyozta az egyén iskolázottsága és munkapiaci sikeressége közötti összefüggést. Allen és de Weert (2007) a képzés és a felhasználás illeszkedését empirikus adatokon is vizsgáló elemzésükben az elmélet minket is érintő alapgondolataként emelik ki, hogy az oktatás által fejlesztett készségek együttesen jelentik mindenki számára a munka során felhasználható emberi erőforrást, s ezek tükröződnek a munkavállalás során a jobb esélyekben, nagyobb keresetben. Az elmélet által elgondolt ideális esetben az iskola tehát a munkapiacon hasznosuló emberi erőforrást fejleszti, a piaci viszonyok közvetítik a megfelelően képzett munkavállalót a megfelelő vállalathoz, munkahelyre, és az ő készségeik növelik a termelés hatékonyságát, ezzel együtt a keresetüket is. Ez a modell nem kezeli annak visszacsapó hatását, ha a végzett más szinten sajátította el a szükséges képességeket, mint az kívánatos volna. Fő gyengéje mégis az, hogy mind a keresleti, mind a kínálati oldalon állandó, előre meghatározott igényekkel és eredményekkel számol. Hasonló rugalmatlanság jellemzi a szakképzési logikát, ha az egyes munkakörök sajátos kompetenciáihoz a végzettségen keresztül meghatározott szakképzést rendel. Nem tekint tehát egész életen át tartó folyamatként a képzésre, hiszen azt a végzettség, mint egyszeri aktus lezárja, és éppen ezzel válik lehetővé a munkapiacra való belépés. A szigorú munkaköri leírások ugyanakkor egy meglehetősen statikus munkapiacot feltételeznek, ami a mai realitásokat csak kevéssé ragadja meg. A kompetencia humánerőforrás-gazdálkodásban hagyományosan használt fogalma tehát megújult, flexibilisebb, dinamikusan változó kapcsolatot feltételez ma a munkaerő felkészültsége és a munkaköri, vagy általában a munkapiaci elvárások között. A tradicionális megközelítések egy töredezettebb, gyorsabb ütemben változó munkapiacot és oktatási rendszert feltételezve nem tarthatóak.

A jelen tanulmánygyűjtemény segítséget kíván nyújtani ahhoz, hogy a felsőoktatás (képzési programok, intézmények, egész felsőoktatási rendszer) eredményességének értékelésében ma használt kompetenciaméréseket, az azokra épülő kutatásokat áttekinthesse, és hasonló kezdeményezésekhez gyakorlati útmutatást is kapjon az olvasó. Kötetünk első részében, a konvergáló nemzetközi tapasztalatokból szemezgetünk, példát hozva az USA-ból és Európából is a kompetencia alapú vizsgálatokra.

Az európai CHEERS projekt eredményeibe két tanulmány, Schomburgé, illetve Garcia-Aracil és Van der Veldené is betekintést enged. Elsősorban azért esett a választásunk az európai vizsgálatok közül éppen erre, mert ez volt az első nagymintás, több nemzetet átfogó empirikus kutatása a felsőfokon végzetek munkavállalási kontextusban vizsgált kompetenciáinak. Praktikus indoka is van azonban a két cikk lefordításának. Ezek kutatási eredményeit publikálták leginkább szakmai folyóiratokban, így paradox módon az interneten kutakodva éppen ezek érhetők el legkevésbé. A kapcsolódó Reflex és Hegesco kutatási projektek, de a Tuning projekt részletes módszertani leírása és eredményei is megtalálhatók a saját internetes oldalunkon. Harmadrészt számunkra kedves és tudomásunk szerint úttörő az a megközelítés, mely a munkavállalási

sikereket nem pusztán a foglalkoztatással és a jövedelemmel méri, hanem a munkával való elégedettséget is fontos bejóslandó változónak tekinti.

Schomburg tanulmánya ezt az elemzést nagyobb léptékben, és talán a statisztikai eljárások részletei iránt kevésbé fogékonyak számára is befogadhatóan, ráadásul a több ponton elvégzett európai–japán összehasonlítás szélesebb kontextusában mutatja be. *Garcia-Aracil* mélyebbre ás az adatokban és így vizsgálja, hogy milyen kompetenciák eredményezhetik a pénzübeli vagy elégedettségben mutatkozó munkavállalói sikert.

Az Egyesült Államokban máshol találjuk a hangsúlyokat, mint Európában. Nem a munkába való átmeneten, nem is az önbeszámolóik segítségével vizsgált szubjektív kompetenciaérzés és -szükségletek állnak ott a középpontban, hanem elsősorban és mindenekelőtt a közvetlenül mért tanulási eredmény. A kognitív képességek felmérésének egy viszonylag újabb, ám rendkívül sikeres példáját, a *Collegiate Learning Assessment* (CLA) projektet mutatja be a fejlesztők tanulmánya. *Klein* és *munkatársai* a szemléletükről, a választott módszer mögötti elvi megfontolásokról és annak használhatóságáról nagy lendülettel és meggyőző erővel írnak. A nemzetközi tapasztalatok áttekintése e néhány tanulmány fordításával nem lehetett teljes,¹ a nagyobb kép megrajzolásában segít ezért egy a hazai nézőpontból írott áttekintés, a külföldi tanulmányok előtt. Elhelyezi a később részletesebben is megismert eredményeket és kompetenciavizsgáló eljárásokat néhány hasonlóan fontos megközelítéshez való viszonyukban, és a szerkesztő-szerző azon meggyőződését is igyekszik alátámasztani, hogy a tanulási eredmények és kompetenciavizsgálatok módszerei és a felhasználásuk célja konvergálnak. Ennek jó példája az európai és észak-amerikai hagyományokat, a közvetlen és közvetett kompetenciavizsgálatokat integrálni szándékozó AHELO program. Az OECD ezen keresztül a felsőoktatás PISA-vizsgálatát készíti elő, bár a felsőoktatás sajátosságaihoz igazítva, de a szakpolitikai és intézményi döntésekhez hasonlóan áttekinthető eszközt nyújtva.

A kötetünk második részében a kompetenciamérésen keresztül végzett értékelés célját, módszereit, a mérés során felmerülő lehetőségeket és problémákat mutatjuk be. Ha az első rész átfogó értékelő rendszerek és széles körű összehasonlítással szolgáló értékelési eredmények felől közelített, akkor ez a második rész igyekszik praktikus útmutatásul szolgálni ahhoz, hogy akár egy adott felsőoktatási intézményben minként lehet a tanulási eredményeket értékelő programot, ahhoz szükséges mérőeszközt kialakítani. Ezt a részt a tanulási-tanítási eredmény intézményi léptékű vizsgálatának tervezésébe és lebonyolításába bevezető, akár „receptkönyvként” is forgatható, az amerikai hagyományba illeszkedő fejezettel kezdjük. *Palomba* azonban nem a CLA korábban megismert, összehasonlításra, standardizálásra, külső értékelésre törekvő szemléletét követi. Arra fókuszál, hogy miként használható egy adott intézmény stratégiai fejlesztési folyamatának részeként az értékelő kutatás.

Ezek után a kompetenciamérési módszerek leltára, rövid áttekintésük következik, amit egy gyermekcipőben járó hazai kezdeményezés első lépéseinek bemutatásával toldunk meg. Az ELTE-n saját tapasztalatokat is igyekszünk gyűjteni egy a tanulási eredményekre és kompetenciák felmérésére irányuló módszerrel kapcsolatban. Ha a kötet első felében felvázolt konvergencia a nemzeti hagyományok és értékelő módszerek között valóban kialakul, és akár az OECD által kezdeményezett AHELO projektben vagy más nemzetközi mérési kezdeményezésben testet ölt, akkor az itt vázlatosan bemutatott kezdeményezés csak a szakemberek módszertani és fogalmi fejlődését segíti, egyfajta felkészülést jelenthet. Bár az intézményi értékelés szerepe és viszonylagos önállósága minden bizonnyal megmarad, de módszere és viszonyítási

1 A Diplomás Pályakövetési Rendszer honlapján (<http://pótolni....>) további tanulmányok és hivatkozások állnak az érdeklődő olvasó rendelkezésére.

pontjai alapvetően átalakulhatnak. Ám addig is érdekes eredményekkel szolgál ez a próbálkozás, mely kellő mértéktartással és értelmezéssel akár hasznosítható is az intézményi gyakorlatban. Kezdeti fázisukban is inspiratívak lehetnek az itthoni törekvések, főként ha szakmai vitát, közös erőfeszítéseket is kiváltanak. A kötettel éppen ez volt a célunk: bemutatni a nemzetközi eredmények viszonylag széles, ha nem is teljes körét, és lehetőséget teremteni a hazai gyakorlat fejlesztésére.

a szerkesztő

Irodalom

- Allen, J. – de Weert, E. (2007): What do education mismatches tell us about skill mismatches? A cross-country analysis. *European Journal of Education*, 42 (1). 59–73.
- Becker (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- Csapó B. (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 270–293.
- Jonnaert, P. – Masciotra, D. – Barrette, J. – Morel, D. – Mane, Y. (2007): From competence in curriculum to competence in action. *Prospects*, 37 (2), 187–203.
- McClelland, D.C. (1973): Testing for competence rather than for „intelligence”. *American Psychologist*, 28, 1–14.
- McIntosh, S. (2002): The changing demand for skills. *European Journal of Education*, 37 (3), 229–242.
- Sternberg, R. J. (2005): The theory of successful intelligence. *International Journal of Psychology*, 39 (2), 189–202.