

# Kompetenciák – a felsőoktatás hírvivői

Kiss Paszkál

A magyar felsőoktatás az ezredfordulón egy új fogalmi kerettel kezdett ismerkedni. Európai trendeket követve a 2005-ös felsőoktatási törvény a képzés tartalma helyett képzési és kimeneti követelmények formájában írta le, mi szükséges a képesítéshez, egy diploma megszerzéséhez. Tanulni kezdték a szakmai testületek, a szakfelelősök, de maguk az oktatók is a születőben lévő új nyelvet, amelyen a képzés hatékonyságát, az átadni kívánt ismereteket, jártasságokat és szemléletet más módon fogalmazták meg, mint korábban. Az egyes szakmák sajátos világa, illetve a felsőoktatás és a munkaerőpiac között is átfordítható leírást igyekeztek kialakítani. Ennek a nyelvnek kulcsfogalmi között volt a tanulási eredmény és a fejlesztett kompetencia. Bár sokak számára talán ma is kissé idegenül hangoznak e fogalmak, mégis nyilvánvaló a gyakorlati hasznuk a struktúrájában egyre inkább modulárisra, sokféle hallgatói utat lehetővé tévő, ugyanakkor a horizontális ekvivalenciát és a tanulmányok egymásra épülését ezzel együtt hangsúlyozó új európai felsőoktatási képzési szerkezetben. A teljesség igénye nélkül ilyen előny, hogy könnyen érthető a kompetencia fogalma munkapiaci kontextusban is, sőt talán a legjobb kapocs a tanulás és a munka közötti átmenet során. Lehetőséget ad ugyanis arra, hogy a különféle tanulási-tanítási folyamatok során szerzett ismereteket, szemléletet és motivációt együttesen szemlélhessük és köthessük összességében az elvégzendő munkafolyamatokhoz. Hasonlóképpen, a kompetencia nyelvén megfogalmazott általános képességek a legtöbbször már a felsőfokú jelentkezés során is mérhetők és rögzíthetők a későbbi fejlődés kiindulópontjaként. A felsőfokú tanulmányok hozzáadott értékét rajzolhatja ki az ehhez igazítottan mért kompetenciátöbblet a tanulmányok végén. A szakok, szakterületek közötti összevetés is alkalmas kifejezőeszközt talál az általános kompetenciákban, hiszen így nem a körtét kell az almával, az egyik szakterület ismereteit és speciális jártasságát a másikéval összehasonlítani. Ha a felsőoktatás általános misszióját keressük, akkor azt is megfogalmazhatjuk a kompetenciák nyelvén, hiszen a kommunikálni, másokat megérteni, velük együttműködni képes, a közügyekben járatos, a technológiát és különösen az informatikai rendszereket értőn használó, a kritikai gondolkodásra, analízisre és szintézisre képes (és számos más hasonló általános képességgel rendelkező) fiatal felnőtteket nevezhetjük igazán értelmiségnek. E fogalmak segítségével bizonyos megközelítésből tehát átláthatóvá válik

a hagyományos szerkezeti, a tanulmányok tartalma felől vizsgálva esetleg kaotikusnak mutakozó mai felsőoktatásunk. A kompetencia fogalmával az e tekintetben elért fejlődés felől közelíthetjük meg a tanulás folyamatát (lásd Halász, 2006), az oktatási intézmények és a rendszer egészének hatékonyságát, de a hallgatói karriercélok elérését is.

A kompetenciák előtérbe kerülése nem pusztán praktikus szempontokat követ. Az emberi megismeréssel foglalkozó alap kutatások mai eredményei (lásd Csapó, 2001) a teljesítményt motivációs oldalról vizsgáló jeles pszichológus szerző, David C. McClelland (1973) viszonylag korán megfogalmazott kételyeit erősítik azzal kapcsolatban, hogy érvényesek-e az intelligenciatesztek az iskolai kontextuson kívül. 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 magukban foglalják.

A kutatások egyik fő mozgatórugója mégis a munkapiaci igényekkel való kompatibilitása. Segítségével az emberierőforrás-gazdálkodás és a kiválasztás során használt fogalomrendszer és vizsgálati technikák használata terjeszthető ki a végzős hallgatók adottságainak, kifejlesztett jártasságainak mérésére. Az emberi erőforrás klasszikus elmélete (Becker, 1964) már a hatvanas évektől hangsúlyozta az egyén iskolázottsága és munkapiaci sikeressége közötti összefüggést. Erre építve Allen és de Weert (2007) a képzés és a felhasználás illeszkedését empirikus adatokon is vizsgáló elemzésükben azt 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. A keresleti és kínálati oldalon is állandó, előre meghatározott igényekkel és eredményekkel számoló, alapvetően rugalmatlan megközelítésekkel szemben a kompetencia humán erőforrás-gazdálkodásban hagyományosan használt fogalma időközben maga is megújult, flexibilisebb, dinamikusan változó kapcsolatot feltételez ma a munkaerő felkészültsége és a munkaköri vagy általában a munkapiaci elvárások között.

## Angolszász gyökerek

A felsőoktatásban a standardizált teljesítménymérési eljárások, a tanulási eredmény mérése az angolszász országokban (USA, GB, Ausztrália, Új-Zéland) tekinthet vissza a leghosszabb múltra. Az Egyesült Államokban általánosan használt Graduate Record Examination (GRE, Diplomás Minősítővizsga) eljárás 1949 óta a magasabb szintű felsőfokú tanulmányokra való felvételi fontos eleme sok egyetemen. Bár a hosszú évek tapasztalata alapján éppen 2007 óta fokozatosan új kérdésekkel gazdagítják, a kezdetektől fogva méri a konkrét tanulmányokhoz nem kötődő általános szóbeli érvelést, az elemző gondolkodást, a számolási teljesítményt, feleletválasztós formában. Az újabb eljárások, köztük a későbbiekben kissé részletesebben is bemutatott Collegiate Learning Assessment (CLA, Felsőfokú Tanulás Értékelése), is évtizedes fejlesztőmunka eredményeként álltak elő.

Új lendületet adott azonban az USA-ban is a felsőoktatási teljesítménymérésnek, hogy a felsőfokú intézmények eredményeit igyekeztek az érintettek (diákok, munkaadók, általában

az adófizetők) számára átláthatóbbá tenni az állami egyetemeken, főiskolákon. A szövetségi oktatási kormányzat létrehozott egy bizottságot a felsőoktatás új feladatainak és a változtatás szükséges pontjainak felmérésére 2005-ben. Az összehívó államtitkár asszony nevééről csak Spellings-bizottságnak nevezett testület határozottan, viták keresztüztüében is képviselt álláspontja, hogy a kompetenciák és a tanulási eredmények oldaláról kell vizsgálni az intézményeket, összehasonlításra is alkalmas nyilvános módszerek alkalmazásával.

Az amerikai felsőoktatás vezető szervezetei (AASCU – American Association of State Colleges and Universities, NASULGC – National Association of State Universities and Land-Grant Colleges) ezzel párhuzamosan egy a megalakítása óta egyre nagyobb figyelemmel övezett önkéntes értékelési rendszert<sup>1</sup> (VSA – Voluntary System of Accountability) hoztak létre, melynek 2009 áprilisában 321 állami felsőoktatási intézmény volt a tagja 50 államból. A rendszer fő célja az, hogy közös, multidiszciplináris, egész egyetemen mutatkozó készségekre koncentrálna tegye áttekinthetővé az állami egyetemek alapvető képzési eredményeit, melyeket ők maguk az írásbeli kommunikációban, a kritikus és az elemző gondolkodásban látnak megragadhatónak. Három alapvető tesztet választottak ki ehhez, melyek közül kettő közvetlenül a kognitív teljesítményeket méri (CLA és MAPP – Measure of Academic Proficiency and Progress), egy pedig közvetett módon, a diákok szubjektív válaszai alapján a tanulás iránti elkötelezettséget vizsgálja (NSSE – National Survey of Student Engagement). Ezek külső mérceként szolgálnak arra, hogy a különböző intézmények egységes keretben mutathassák be saját eredményeiket.

A tanulási eredmények mérésének elsősorban az Egyesült Államokban magas szintre jutott tradíciója számos megszívlelendő szempontot, fontos eljárást alakított ki, amik mindenképpen alapos elemzésre méltóak. A hagyományok azonban egy fontos ponton korlátot is jelenthetnek, hiszen a felsőoktatás minőségi mutatóit itt hagyományosan nem hozzák szoros kapcsolatba a munkapiaci sikeresség, a munkavállalásban hasznosítható képességek vizsgálatával. Erre inkább az európai kezdeményezések tesznek kísérletet.

## Európai gyakorlat

A felsőfokú tanulmányok során fejlődő kompetenciákkal kapcsolatos európai kutatások alapját az EU lisszaboni folyamata adja, mely a felsőoktatást a gazdasággal, versenyképességgel való kapcsolatában vizsgálja. A Lisszaboni Nyilatkozattal az EU alapértékek, átfogó célok mellett kötelezte el magát, melyek megvalósítása azonban a változó külső feltételek mellett és folyamatosan átalakuló belső helyzetben nagyfokú rugalmasságot, alkalmazkodást igényel. A fejlesztés átfogó céljait mindenestre már a 2000-es meghirdetéskor felvázolták. A felsőfokú oktatást e célok közül az érinti, hogy a versenyképességet a tudástársadalom kiépítésével igyekeznek növelni.

<sup>1</sup> <http://voluntarysystem.org>

A felsőfokú tanulmányok és a munkavállalás közötti átmenetet a kilencvenes évek végétől vizsgálják európai felsőoktatás-kutatók. Három, időben egymást követő, egymást többé-kevésbé átfedő kutatói kör által végzett projektet érdemes e tekintetben számon tartanunk. Az Ulrich Teichler és Harald Schomburg által koordinált CHEERS<sup>2</sup> volt az első diplomás pályakövetési vizsgálat (Schomburg, 2007), melyet a végzettek kifejezetten nagy mintáján, számos európai országban végeztek 1998–2000 között. Ez azt az eredményt hozta többek között, hogy a pályakezdő munkavállalók közül a legjobb lehetőségekkel rendelkező felsőfokú végzettségűek elvárásai nagyok a munkakörülményeikkel és a szakmai feltételekkel kapcsolatban. Kutatói szempontból is figyelemreméltó, hogy a munkavállalói sikert a szakirodalomban kissé rendhagyó módon, kiterjesztett értelmezésben definiálták. Nem pusztán az aktivitást/inaktivitást és a keresetet vették alapul, hanem azt is, hogy mennyire elégedettek a fiatal munkavállalók a munkájukkal, mennyire használják ki képességeiket. Számos körülmény hatását vizsgálta a munkapiaci sikerekre: demográfiai háttér, képző intézmény és szakterület, a végzésig megszerzett kompetenciák, végzés utáni szakmai tapasztalatok.

A CHEERS mellett említendő másik két projekt szorosabb kapcsolatban van egymással, a Rolf van der Velden által koordinált REFLEX<sup>3</sup> jelöli ki a vizsgálandó kettős célt: a gyorsan változó világban jól hasznosítható általános kompetenciák azonosítását, illetve annak felmérését, hogy a felsőfokú tanulmányok miként segítik ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztését. Ebben az első fázisban alakul ki a kompetenciák felmérésére alkalmas kérdőíves eljárás is, és itt gyűjtik 15 európai (Ausztria, Finnország, Németország, Olaszország, Hollandia, Norvégia, Spanyolország, Nagy-Britannia, Belgium, Csehország, Portugália, Svájc + Japán) országból. A Samo Pavlin által koordinált HEGESCO<sup>4</sup> (Higher Education as a Generator of Strategic Competences) öt új országgal (Lengyelország, Litvánia, Magyarország, Szlovénia, Törökország) egészíti ki az adatgyűjtést és átfogó elemzéssel is szolgálnak a kutatók (Allen–van der Velden, 2009) a felsőfokú tanulmányok és a munkavállalás közötti átmenetről, a kompetenciák felől vizsgálva.

A Tuning-projekt harmadikként azzal az egységes európai térség kialakításához kapcsolódó céllal vizsgálja a felsőoktatásban fejlesztett kompetenciákat, hogy a különböző országokban különböző intézmények által nyújtott képzési programok összehasonlíthatóvá, távlatilag összeilleszthetővé váljanak. Törekvéseiket a háromciklusú képzést bevezető bolognai folyamathoz kötik. A program egy európai szintű egyeztetéssorozatot kezdeményezett munkaadók, felsőoktatásban végzők és egyetemi oktatók részvételével a diplomához vezető úton legfontosabbnak ítélt kompetenciák meghatározására. Ennek eredményeként állt össze az általános és egyes szakterületekre illeszkedő gyűjteménye a kompetenciáknak. Az eredmények elemzésekor megnyugvással tölti el a Tuning-projekt szakértőit, hogy a munkaadók és végzettek egyaránt azoknak a kompetenciáknak (pl. képesség a tanulásra, önálló munkavégzés, általános tudás, elemzés és integráció képessége, problémamegoldás) az elsajátításáról számolnak be, amelyeket az egyetemek évszázadok óta maguk elé tűznek.

<sup>2</sup> <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>

<sup>3</sup> <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/index.htm>

<sup>4</sup> <http://www.hegesco.org/>

## Következtetések, jövőbeli irányok

A nemzetközi szinten a közeljövő ígéretes kezdeményezését jelenti, hogy az európai és észak-amerikai (angolszász) kutatások, teljesítménymérés hagyományait ötvözve, a közoktatásban szerzett tapasztalatokra építve az OECD egy a felsőoktatásban használható, a kulcskompetenciákat felmérő eljárást készít elő, mely jelenleg a megvalósíthatósági elővizsgálatok fázisában van. Azzal érvelnek az Assessment of Higher Education Learning Outcome (AHELO) néven futó vállalkozásuk mellett, hogy a felsőoktatási rangsorok megközelítése egyoldalú, amennyiben a felsőoktatás inputjaira koncentrálnak (oktatói, hallgatói oldalon), nem az eredményeire. A megalapozott felsőoktatás-politikának szerintük a fejlesztett kompetenciákban, tanulmányi eredményekben lemérhető intézményi hatékonyságon kellene nyugodnia.

A kimeneti szabályozás logikájának alkalmazása – némi lemaradással – nálunk Magyarországon ma jelentkezik hangsúlyosan a felsőoktatást érő kihívásként (Vámos, 2011). E viszonylagos (főként az angolszász országokhoz képesti) megkésetttség (lásd Tót, 2009) miatt külső kényszernek is tűnhetnek a változások (László, 2006). A megváltozó képzések tervezése és az oktatás tartalmi-formai átalakítása sem zökkenőmentes, valószínűleg nem is megfelelően motiváltak az egyes szereplők egy a magyar felsőoktatási hagyományoktól gyökeresen eltérő szemlélet átvételére, melynek máshol kidolgozott fogalmi rendszere lötyög kissé a magyar felsőoktatásra öltöztetve. Kevés egyelőre az egyetem, főiskola, mely fókuszba állítaná a kompetenciák célzott, szisztematikus fejlesztését. Az újonnan alakuló vagy jelentősen megváltozott képzési és kimeneti követelmények között egyelőre inkább csak díszként szerepelnek a fejlesztendő kompetenciák felsorolásai és az ezekhez rendelt eszközök.

Jelen Fókusz rovatunk éppen az ezeket tartalommal megtöltő hazai törekvések jeles eredményeit szedi csokorba, hogy példát mutassunk intézményi és általánosabb szinten is felsőoktatási folyamatok eredményeinek vizsgálatára és ennek figyelembevételére a felsőoktatási gyakorlat alakításában. Fontosnak tartottuk, hogy a hazai törekvéseket a nemzetközi gyakorlattal összefüggésbe hozzuk, ezért megújított fordításban közlünk egy a CLA-t bemutató tanulmányt, amely ízelítőt ad a nemzetközi gyakorlatból.<sup>5</sup> Emellett a tanulási eredményben való gondolkodás nehézségeit és lehetőségeit az ezzel kapcsolatos oktatói szemléletváltás széles körű hazai vizsgálatán keresztül mutatjuk be, mely a LEO és LEO2 projektek keretében zajlott. Hazai körülményekhez illesztve tárgyaljuk a foglalkoztathatóság fogalmát és használatát a felsőoktatás és munkaerő-piaci átmenet leírásában. Egy különös gonddal alakított intézményi gyakorlat bemutatásával pedig arra szeretnénk példát mutatni, hogy milyen közvetlen érdekeltsége lehet az egyes intézményeknek abban, hogy az általuk fejlesztett kompetenciákat mérjék és ennek eredményeit vissza is csatolják a hallgatóknak és a munkaerő-piaci partnereknek. Fókusz rovatunkon kívül ugyan, de ahhoz kapcsolódva elemezzük műhelytanulmányunkban a közéleti kompetenciák, politikai jártasság fogalmán keresztül, hogy miként használhatjuk az általános kompetenciák nyelvét a felsőoktatás hagyományosan célul tűzött

<sup>5</sup> A kompetenciamérés nemzetközi gyakorlatát részletesebben mutatja be nemrég megjelent kötetünk: Kiss P. (szerk.) (2010): *Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Educatio, Budapest.

hatásának, ám egyáltalán nem szakspecifikus „tanulási eredményeinek” megfogalmazásában, számon tartásában.

A kompetenciák vizsgálata, számon tartása a felsőoktatási folyamatok tervezése, ellenőrzése során nem jelent feltétlenül újat a felsőoktatás tartalmát tekintve. Nehezen hihető, hogy általános kompetenciák ezen a szinten direktben taníthatók. A számolási vagy szövegértési képességek fejlesztését a közoktatáson túl nem értelmezhetjük másként, mint konkrét szakmai feladatok megoldásával párhuzamos általános fejlődést. A felsőoktatásban az analízis és szintézis sem gyakorolható a szakmai kontextuson kívüli, „iskolás” feladatokban. A kompetencia fogalma viszont segíthet a moduláris képzés során a flexibilisen szervezett tanulmányok közös eredményének regisztrálásában, segíthet a felsőoktatás és a munkaerő-piaci átmenet illesztési pontjainak megtalálásában is, amellett, hogy a sikeres munkateljesítményhez szükséges jártasságokban, attitűdökben általában is nyomon követhetjük segítségével a felsőfokú képzés hozzáadott értékét. Olyan leírás adható tehát általa a felsőfokú tanulmányokról, amely szélesebb körben is érthető, a felsőoktatással nem foglalkozók számára is elviszi a szférában zajló munkának és eredményének hírét.

## Hivatkozások

- 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.
- Allen, J., Velden, van der R. (szerk.) (2009): *Competencies and Early Labour Transition of Higher Education Graduates*. University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Ljubljana.
- Becker (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press, Chicago.
- Csapó B. (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Z., Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 270–293.
- Halász G. (2006): Előszó. In: Demeter K. (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 7–13.
- Klein, S., Benjamin, R., Shavelson, R., Bolus, R. (2007): The Collegiate learning assessment: facts and fantasies. *Evaluation Review*, 31. (5). 415–439.
- McClelland, D. C. (1973): Testing for competence rather than for „intelligence”. *American Psychologist*, 28. 1–14.
- Schomburg, H. (2007): The professional success of higher education graduates. *European Journal of Education*, 42. (1). 35–57.
- Sternberg, R. J. (2005): The theory of successful intelligence. *International Journal of Psychology*, 39. (2). 189–202.
- Vámos Á. (2011): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest.