

cióban dolgozók aránya, a déli országokban legmagasabb a munkanélküliség.

Elsősorban a bölcsész, a társadalomtudományi és a természettudományos területeken jellemző a horizontális eltérés. A sikerességet elsősorban meghatározó tényezők a szakmailag releváns munkatapasztalat, a szakmai orientációval bíró képzési struktúra. A vertikális sikertelenség előfordulását csökkenti a széles szociális kapcsolatrendszer megléte, a jobb tanulmányi eredmény.

A sikeresség szubjektív indikátorát a szerzők a munkával kapcsolatos értékeken végzett faktoranalízissel nyert dimenziók mentén vizsgálták. Három jól lehatárolható orientáció figyelhető meg, ezek a karrier/státusz, a szakmaiság/innováció és a szociális irányultság. A kérdezettek túlnyomó többsége az innovatív dimenzió értékeit tartotta fontosnak. Jelentős a különbség a nemek között: a férfiak inkább a karrierszempontokat, míg a nők a szociális és szakmai dimenziót tartják fontosabbnak.

A megkérdezettek kétharmada összességében elégedett a munkahelyével, ezt növeli a szakmai értelemben vett nyertes pozíció. Általánosságban az elégedettséget a szakmai, valamint a szociális dimenzió határozza meg, amit úgy is értékelhetünk, hogy a karrierszempontok, a törekvés előtérbe kerülése mindig az adott helyzettel való relatív elégedetlenséget eredményez.

A szakmai és szociális értékek megvalósítása fontosabbnak tűnik a magasabb jövedelmi helyzetű országokban, ezzel párhuzamosan a megfelelő bérezés az alacsonyabb jövedelmű országokban fontosabb, míg a karrierszempontok minden országban kitüntetett szerepet játszanak. A végzettségi szint és a nem megfelelő munkahely közötti eltérés növeli az elégedetlenséget.

A szerzők javaslatokat is megfogalmaznak a felsőoktatás szereplői számára. Az Európai Bizottság feladata szerintük, hogy a felsőoktatás tovább haladjon a nemzetközivé (európaivá) válás felé, ez kiemelten fontos a globalizáció tendenciái közepette. Ezt a célt a nemzetközi csereprogramok és kifejezetten a nyelvtanulás támogatásával lehet elérni.

A nemzeti kormányzatok feladata a tudományos és szakmai képzési orientációk erősítése; a szakmailag releváns gyakorlati programok és munkavégzés ösztönzése még az oktatás keretei között. Biztosítani kell a munkahelyek közötti zavartalan és gyors átállást, azaz lehetőleg kerül-

ni kell a munkanélküli periódusokat. Emellett, részben épp a munkanélküliség alternatívájaként, erősíteni kellene a részmunkaidős foglalkoztatási formákat.

A munkaadóknak fel kell ismerniük, hogy munkaerő-állományuk jelentős része kihasználatlan tudás- és kapcsolati tőkével rendelkezik, nem elégséges a minőség hagyományos jeleire figyelniük a diplomás szakemberek alkalmazásakor, ehelyett a tudás és kompetenciák közvetlenebb jellemzése szükséges.

A felsőoktatási intézményeknek erősíteniük kell a számonkérés módszereit, elsősorban a kreativitást serkentő feladatokkal, úgymint prezentációk, feladatsorok alkalmazása szemben a feleletválasztós tesztekkel. Emellett hangsúlyt kell fektetniük a szakmai gyakorlatokra, elsősorban a képzést érintő területeken, valamint nemzetközi környezetben, illetve éles munkahelyzetekben.

A hallgatóknak a már elhangzottakkal összhangban érdemes olyan környezetet keresniük, ahol megfelelő szakmai tapasztalatokra tehetnek szert, valamint fontos kapcsolatokat építeniük és ápolniuk.

A szerzők reménye szerint felmérésüket rendszeressé tehetik, valamint bővíthetik a részt vevő országok körét. Így hosszabb távon is figyelemmel lehet kísérni a diplomások életútját, fel lehet készíteni az újabb nemzedéket a változásokra.

(Allen, Jim & van der Velden, Robert [eds]: *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project. Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University, 2010. 286 p.*)

Horváth Ákos



#### ÚJ SZEMLÉLET A FELSŐOKTATÁSBAN – MÓDSZEREK A FOGLALKOZTATHATÓSÁG FEJLESZTÉSÉRE

Világviszonylatban nagy kihívás a tömegessé vált felsőoktatás oktatási minőségének kérdése és ezen oktatás direkt kapcsolódása a munkaerőpiacokhoz. Az EU 2020 stratégiájában további tömegesedéssel számol, sőt azt tűzte ki célul, hogy – korosztályi pontosítás nélkül – a fiatalok 40 szá-



zaléka rendelkezzen felsőoktatási oklevéllel egy évtized múlva (*EURÓPA 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*). Nem véletlenül, az új évtizedre szóló stratégia ragaszkodik a közösségi munkaerőpiac mozgásának irányaihoz. A CEDEFOP a 2006 és 2015 között újonnan létrejövő munkahelyek számát 13 millióra becsüli, melyből 9,5 millió állás ISCED 5 és 6 szinten fog létesülni, azaz diplomához kötött lesz (*Future skill needs 2008:14*). Viszont ez a tömegesedés együtt jár azzal, hogy másként kell tekintenünk a diplomára és a diplomásokra. A brit Nyitott Egyetem Kiadó és a Felsőoktatási Kutatások Társaság által 2003-ban megjelentetett kötet ebben a kontextusban olvasva hordoz fontos üzeneteket a kontinens számára.

E kötet szerzői a helyére teszik a mai magyar közbeszédbe és néha a tudományos életbe is átszűrődő kiforratlan fogalomhasználatot, mint a „diplomás állás”, „diplomás minimálbér”, „diplomás élet és munkakörülmények” és így tovább. Mert mi is az a diplomás állás? – teszik fel a kérdést. Nagy-Britanniában nem gyűjtik ilyen besorolás szerint az adatokat. Véleményük szerint ezt nem is lehet megtenni, hiszen a munkaerőpiac változékony, a felsőfokú oklevél megszerzése nem jogosít fel „diplomás állásra”, sem „diplomás bérre” egyetlen végzettest sem. Különösen nem lehet erre garanciát vállalni egy teljes és életévekben számolva is igen hosszú pályafutás során.

A kötet javára válik, hogy a szerzők a foglalkoztathatóság (*employability*) divatos és ennek következtében agyonkoptatott, mégis kevésbé definiált fogalmát már a munka elején megkísérlik definiálni és ezzel operacionalizálni. A foglalkoztathatóság, mint a közösségi állampolgárhoz kapcsolódó attribútum, az Európai Foglalkoztatási Stratégia megjelenése (1997) óta belopódzott a közösségi oktatáspolitikai területére is, miközben e fogalom korábbi pedagógiai és a kötet szűkebb témája szempontjából meghatározó felsőoktatás-pedagógiai jelentéstartalma homályos maradt. (Elég csak a bolognai rendszer magyar KKK-ban a foglalkoztathatóság beazonosíthatóságára gondolnunk.) A szerzők a foglalkoztathatóságot e kötetben a személyiség egyes tulajdonságainak, eredményeinek összességéként kezelik, amelyek együttesen segítenek a sikeres szakmaválasztásban és a kiválasztott szakterületen az elhelyezkedésben, majd a beválásban.

A foglalkoztathatóság koncepciója mind a mai napig nem kellően tagolt, a részfogalmak definiálatlanok maradnak ebben a kötetben is. A felsőoktatásban zajló szakképzésekkel szemben megfogalmazható elvárás, hogy a szakmai alkalmasság fejlesztése mellett a hallgatók foglalkoztathatóvá válását is előkészítsék. Sőt a többciklusú felsőoktatásban az alapszakokkal szemben ez utóbbi társadalmi-munkaadói igény értékelődik fel a szakmai képzéssel szemben. Mégis a kötet alapjául szolgáló 24 központot (*LTSN Learning and Teaching Support Network*) összefogó brit jelentésben a megkérdezett intézmények alig tettek említést erről a feladatukról. A kulcsképeségek, avagy a foglalkoztathatóságot megalapozó készségek fejlesztése helyett az intézmények túlhangsúlyoznak részproblémákat, a különböző szinten jelentkező értékelési problémákat (a tanulási eredmények átválthatósága a munkaerőpiaci belépéshez vagy a munkahelyi teljesítményhez), valamint a tananyagba épített tudásátadást és a campuson kívül zajló nem formalizált tevékenységek beszámítását a tanulási folyamatba. Szintén hangsúlyosan jelenik meg az intézmények gondolkodásában a kulcskompetenciák oktatása, az IKT-eszközök felhasználásának kérdése, avagy a curriculum módosításának lehetősége e cél jobb kiszolgálása érdekében.

A szerzőpáros szerencsére csak részben megy bele a kulcsképeség, átvihető készség, személyes kompetenciák fogalomhasználat végeláthatatlan pszichológiai-pedagógiai vitájába. E viták ismeretése helyett, néhány elméleti modell felvázolását követően, a gyakorlatban hasznosítható értelmezési keret kialakítását támogatják. A felsőoktatási intézményekkel szemben megfogalmazott társadalmi és munkaadói igények összegzéséhez a szerzők az első Clinton-adminisztráció munkaügyi miniszterének állásfoglalását idézik fel. A Robert Reich által (1991) megfogalmazott készséget az Európai Közösség 2002-ben a vállalkozókészség/vállalkozói készség (*entrepreneurship*) szóhasználatával fordította le a maga nyelvére. Reich korábbi munkájában négy kulcskompetenciát határozott meg az alapszakosok képzésében mint a munkaadói-társadalmi igények kielégítésének módját. Ezek 1) az absztrakciós készség; 2) a rendszerszerű gondolkodás; 3) a nyitottság az újra, kísérletező kedv; valamint 4) az együttműködési készség fejlesztése.

A foglalkoztathatóság fejlesztését öt nagy témacsoportba sorolja a kötet, miközben kiemeli, hogy a benne leírtak az ifjúsági korosztályra, tehát a nappali tagozatos alapszakos 18–22 éves fiatal felnőtt hallgatókra vonatkoznak. A felsőoktatásba belépő idősebbek már bőségesen tudnak élet- és munkahelyi ismeretekre támaszkodni.

A foglalkoztathatóság fejlesztését elősegítő egyetemi életnek öt önálló módja vagy azok kombinációja a nappali tagozatos alapszakosok esetében: 1) a foglalkoztathatóság fejlesztése végigvonul a teljes tanterven; 2) csak az alaptanterven; 3) duális képzés, amelyben tantermi oktatás és munkahelyhez kötött gyakorlat váltakoznak; 4) tantervhez kötött kiegészítő tárgyak beiktatása, pl. tanulási technikák kurzus és 5) a tanulmányokkal párhuzamosan részmunkaidős diák-munka vállalása.

A kötet fontos kapcsolatot tár fel a foglalkoztathatóság fejlesztése és a képzés alatti rendszeres hallgatói értékelések között. A szerzők szakmai álláspontja szerint a hallgatók tevékenységre készítése, cselekedtetése adja a legjobb lehetőséget az értékelésükre. A cselekvés-értékelés-tanulás lépései szekvenciálisan ismétlődő hurokká kapcsolódnak össze, amely elősegíti a már bemutatott kulcskompetenciák fejlődését. A hallgató tanulási tevékenységeinek értékelése messze több mint a tanár által nyújtott formális visszajelzés. Ahogyan a felsőfokú intézményben végzett tanulás is jóval szélesebb a pusztán tanóráknál, így az értékelés is lehet formális (a tanulótársaktól vagy a tanároktól), és lehet informális (az intézmény oktatóitól, az évfolyamtársaktól, esetleg a felsőoktatási intézményen kívüli társaktól).

Bármely értékelési módnak meg kell felelnie négy módszertani alapszabálynak: az érvényességnek, a használhatóságnak, a megbízhatóságnak, végül a megfizethetőségnek. Bár e négy szempont meglehetősen evidens – főként tudományos képzettséggel rendelkező munkavállalók és vezetők esetében –, a brit egyetemeken is előfordul, hogy valamelyik szempont nem teljesül. Ahogyan az is magától értetődő, hogy a hallgatók bevonásával kialakított értékelő rendszer hatékonyabb tanulási környezetet teremt, mint az oktatók által egyoldalúan kialakított mérés.

A tréningekhez, csoportmunkákhoz hasonlóan a képzésben is hatékonyabb tanulást eredményez, ha a hallgató azonosul a tanulmányi célokkal és a célok elérését mérő rendszerrel. Amennyiben

az értékelést (*assessment*) az osztályozás/mérés (*measurement*) szinonimájaként kezeljük, emeljük ki a szerzők a kötet ötödik fejezetében, számos, a hallgató fejlődését szolgáló visszajelzési-értékelési pontot elveszítünk a tanulási-tanítási folyamatban. Pontosan a felsőoktatás tömegessé válásának folyamataként az alapszakokon a nevelő tevékenység, a társadalmi értékrendszer közvetítése legalább olyan fontossá válik, mint hagyományosan a közoktatás rendszerében.

A jó minőségű értékelési rendszer kialakításakor öt szempontot szükséges figyelembe venni. Az első és legfontosabb, hogy gyűjtsük össze a minősítésre felhasználható alkalmakat, amelyek jóval számosabbak, mint a zárthelyi dolgozatok és kollokviumok összessége (1). Emellett figyelembe kell venni az értékelést nyújtó személyeket, akik nem csak a tanárok, de a diákok és az egyetemen kívüli világ szereplői (pl. munkaadók) is lehetnek (2); az értékelés alapját jelentő prezentációt, amely nem csak írásbeli dolgozat, vagy szóbeli felelet lehet, de közös projektmunka, videó stb. is (3); az önálló tanulást, a csoportos fejlesztést lehetővé tevő intézményi környezetet, azaz azt az ácsolatot (*scaffolding*), amelyet az adott felsőoktatási intézmény a tanuló környezet megteremtése érdekében biztosít (4). Végezetül a mérésre szolgáló feladatok megfogalmazásának egyértelműsége is meghatározó tényezőt jelent (5).

*A Nincsenek egyszerű megoldások* c. alfejezetben a kötet 51 féle konkrét értékelési technikát ad a felsőoktatásban dolgozó tanárok kezébe a poszterkészítéstől a glosszáriumkészítésig, vagy éppen a nyitott könyves vizsgáig. Az itt felsorolt technikák lehetővé teszik, hogy tanár és intézmény egyaránt képes legyen elszakadni a frontális, katedrához kötött oktatástól, amelynek hatékonysága közismerten alacsony. Ha az alapszakos képzések kialakításával megnyitottuk a felsőoktatási intézmények kapuit a nagy tömegek előtt, muszáj a képzések módszertanában is elmozdulni a jó alap- és középfokú képzési hagyományok felé, és lejönni a katedrálról. E feladattípusokkal végzett oktatói munka önmagában hordozza a hallgatói kulcskompetenciák fejlődését és ezzel a foglalkoztathatóság fejlesztését.

Amennyiben az egyes tárgyakhoz, oktatókhoz kötődő kulcsképeségek fejlesztését a teljes curriculumon végigvisszük, létrejöhet az a fejlesztő környezet, amely a képzés 3–4 éve alatt a munkaerőpiacra kilépni képes és kész hallgatói igényeket



eredményez. A kötet hatodik fejezetében a szerzők konkrét eszközt is adnak az oktatásszervezők és a tanárok, szakvezetők kezébe, amennyiben a hallgatókat nemcsak az egyes tárgyak és azok kreditértékei között engedik választani, de az egyes órákon fejleszthető kulcskompetenciákat is felsorolják, ezzel tudatosítva a tanulóban, hogy személyes aktivitás és döntések nélkül a felépített tanulási környezet semmit sem ér.

A hallgatói aktivitást, az önértékelést, mint az egyik meghatározó kulcskompetencia fejlődését, segíti elő az oktatásiportfólió-rendszer fejlesztése, amely segítségével a hallgató maga követheti nyomon tanulmányi előmenetelét. Nemcsak a megszerzett tárgyak és kreditek tekintetében, de a fejlesztett kulcskompetenciák vonatkozásában is. A mérés minősége, az értékelés megbízhatósága ebből a szempontból legalább olyan fontosává válik, mint amikor azt csak a tanár végzi. Még nagyobb hangsúly is helyeződik az értékelési módszerek megbízhatóságára akkor, amikor az ajánlott újszerű tanulási környezetben a hallgató saját magára és társaira nézve is értékítéletet alkot, egyes esetekben a tanár támogató értelmezési kiégésítései nélkül.

A tizedik fejezetben a foglalkoztathatóságot fejlesztő curriculum kialakításáról van szó. E

részben a szerzők 39 olyan készséget sorolnak fel, amelyek szükségesek a foglalkoztathatóság megteremtésére. A 39 tételt három csoportba osztják: személyes (*personal*) készségek, alapvető (*core*) és feladat-végrehajtást támogató (*process*) készségek. E készségek fejlesztését azután a tizenegyedik fejezetben újra visszarendelik a hallgatók személyes felelősségi körébe. A hallgatói-portfólió-rendszer segítségével minden egyes egyetemi polgártól elvárható, hogy saját készségeit fejlessze és a fejlesztés eredményeit nyilván is tartsa. Tekintettel arra, hogy e készségek fejlettsége csak tevékenységben mérhető, minden típushoz tevékenységeket rendelnek, amelyek eredményes elvégzése határozza meg az adott készség fejlődésének szintjét. Így tehát a (ön)tanulást támogató környezet kialakítása a felsőoktatási intézmény feladata; míg a kialakított „ácsolatban” a hallgató felelőssége a saját készségek fejlesztése és ezzel későbbi elhelyezkedésének megalapozása az intézményben töltött évek során.

(*Knight, Peter T. & Yorke, Mantz: Assessment, Learning and Employability. Society for Research into Higher Education, Open University Press, 2003, London. 245 p.*)

Borbély-Pecze Tibor Bors

