



CEDEFOP

Մասնագիտական Ուսուցման
Ջարգացման Եվրոպական Կենտրոն

Cedefop-ի աշխատանքային փաստաթուղթ No 3

Հմտությունների անհամապատասխանություն
Գերակայությունների որոշարկում հետագա
հետազոտության համար

Cedefop-ի հետազոտության ասպարեզ (Cedra)

Մասնագիտական Ուսուցման Ջարգացման Եվրոպական Կենտրոնը (Cedefop) Եվրոպական Միության մասնագիտական կրթության և ուսուցման գլխավոր կենտրոնն է: Մենք ապահովում ենք մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգերի, քաղաքականությունների, հետազոտության ու փորձի վերլուծություն և տեղեկատվություն: Cedefop-ը հիմնադրվել է 1975թ.-ին Խորհրդի No 337/75 Կանոնակարգմամբ:

Եվրոպա 123, 57001 Սալոնիկ, ՀՈՒՆԱՍՏԱՆ
Փոստային հասցե. Փոստարկը 22427, 551 02 Սալոնիկ, ՀՈՒՆԱՍՏԱՆ
Հեռ. +302310490111, Ֆաքս +302310490020
Էլ. փոստ. info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

Տնօրեն - Ավիանա Բուլգարելի,
Փոխտնօրեն – Քրիստիան Լեթմայր
Կառավարման Խորհրդի Նախագահ – Խուան Սենենդես – Վալդես

Cedefop-ի աշխատանքային փաստաթղթերը խմբագրված չեն և հասու են միայն էլեկտրոնային տարբերակով: Cedefop-ի աշխատանքից արդյունքեր են քաղում և խրախուսում են հետագա քննարկմանը:

Կատալոգի տվյալները կարելի է տեսնել սույն գրքի վերջում:

ISSN 1831-2403

Անվճար ներբեռնում հետևյալ կայքէջում.

http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=537

. Մասնագիտական Ուսուցման Ջարգացման Եվրոպական Կենտրոն, 2009-07-14

Բազմազունն արտոնված է:

Առաջարան

Եվրոպայում հմտությունների հետագա կարիքների, հմտությունների ապահովման և հմտությունների կարիքների վաղ որոշարկման վերաբերյալ Cedefop-ի շարունակական աշխատանքն աստիճանաբար ճանաչվում է որպես արժեքավոր տեղեկատվության աղբյուր ազգային և եվրոպական մակարդակներում քաղաքականություն մշակողների համար: Մինչև 2020թ. հմտությունների կարիքների համաեվրոպական առաջին կանխորոշումը դրական արձագանք ունեցավ և բորբոքեց ապագա աշխատաշուկաների իրավիճակի, տեխնոլոգիական նորարարության շնորհիվ առաջացած աշխատանքների հմտությունների պահանջների նորացման, ինչպես նաև աշխատանքային կազմակերպություններում և տնտեսություններում փոփոխության շարժնթացի շուրջ ծավալված բանավեճերը: Հմտությունների ապահովման Cedefop-ի առաջիկա կանխորոշումներն ամբողջական տեսք կհաղորդեն պատկերին՝ վերլուծելով, թե ինչպես կազդեն ազգագրական փոփոխությունը, կրթության ընտրության ձևաչափերը և այլ գործոններն ու պայմանները մարդկանց որակավորումներով ապահովելու վրա:

Չնայած բարդ է համեմատել հմտությունների ապագա պահանջարկն ապագա առաջարկի հետ, այնուամենայնիվ, ջանքեր պետք է գործադրվեն՝ մշակելու մեթոդներ ու ցուցիչներ, որոնք եվրոպական աշխատաշուկաներում հետագա անհամապատասխանության մասին պատկերացում կապահովեն: Cedefop-ի կողմից հմտությունների կարիքների և առաջարկի կանխորոշման բնույթը ենթադրում է, որ այս անհամապատասխանություններն արտացոլում են մակրոմակարդակի թերությունները և որոշակի որակավորումներով մարդկանց հավելորդը: Արդյունքում ստացված տեղեկատվությունը կաջակցի քաղաքականություն մշակողներին ու սոցիալական գործընկերներին՝ նախագծելու և իրագործելու աշխատաշուկայի և ուսուցման այն քաղաքականությունները, որոնց կարիքն ունի Եվրոպան հետագա մարտահրավերներին արձագանքելու համար:

Անհամապատասխանությունը համալիր և զարգացող երևույթ է, որին կարելի է հաղիպել տարբեր մակարդակներում, և որը կապված է տնտեսության համընդհանուր տնտեսական իրավիճակի հետ: Մակրոտնտեսական մակարդակում առկա քանակական անհամապատասխանություններից բացի, կան նաև անհամապատասխանության այլ տեսակներ, որոնք ազդում են գործատու կազմակերպությունների և անհատների վրա: Սակայն անհամապատասխանության վերլուծությունները հիմնականում կենտրոնանում են մեկ մակարդակի վրա՝ առանց ի նկատի ունենալու անհամապատասխանությունների տարբեր տեսակների միջև կապերն ու անկախությունները և քննության չառնելով հիմնապատճառներն ու արագ փոփոխվող ազդեցությունները: Սա բարդացնում է անհամապատասխանությունների համապարփակ ընկալումն ու քաղաքականության հնարավոր արդյունքները:

Cedefop-ը վերջերս սկսել է նոր հետազոտություն և վերլուծություն՝ ապահովելու ավելի մեծ պատկերացում Եվրոպայում հմտությունների անհամապատասխանության հիմնախնդիրների և խնդիրների մասին: Պլանավորված են մի շարք նոր ուսումնասիրություններ քաղաքականություն մշակողներին նոր տեղեկատվությամբ ապահովելու համար, որն ահրաժեշտ կլինի անհամապատասխանությունը կանխորոշելու և դրան արձագանքելու համար: Cedefop-ի՝ հմտությունների անհամապատասխանության առաջիկա տարիներին պլանավորվող հետազոտության համար քաղաքականությանը համապատասխան թեմաներով ապահովելու նպատակով փորձագետներ են հրավիրվել կենտրոն՝ կիսելու իրենց փորձը հետազոտության ամենախոստումնալից հնարավորությունների վերաբերյալ: Փորձագետների տեսակետների ու համապատասխան հետազոտության մանրագին վերլուծության միավորումը հանգեցրեց հետազոտության հինգ համընդհանուր գերակայությունների: Սույն աշխատանքային փաստաթուղթը տալիս է այդ գերակայությունների ամբողջական պատկերը: Մենք համոզված ենք, որ այդ գերակայությունները հետազոտությանը կապահովեն անհրաժեշտ ուղղությամբ, որը հիմնականում բխում է քաղաքականության մոտեցումից, և հուսով ենք, որ դրա արդյունքները կաջակցեն Եվրոպական Հանձնաժողովին ու անդամ պետություններին նրանց քաղաքականության մշակման գործընթացներում:

Cedefop-ի ՏՆՕՐԵՆ
Ավիանա Բուլգարելի

Ներածություն

Սույն զեկույցը թիմային աշխատանքի արդյունք է և արտահայտում է հմտությունների անհամապատասխանության վերաբերյալ Cedefop-ի գործողություններում ներգրավված անձանց կողմից ցուցաբերված օժանդակությունը /մասնավորապես, Ջասփեր Վան Լու-ն, ով ղեկավարեց հրատարակումը, ինչպես նաև Մանֆրեդ Թեսարինգը և Պասկալին Դեսին/:

Հմտությունների անհամապատասխանության հետագա հետազոտության գերակայությունները կազմվել են հետազոտության համապատասխան գրականության մանրագնին հետազոտության և 2008թ. մայիսի 30-ին Cedefop-ում կայացած աշխատաժողովի հիման վրա, որին մասնակցում էին միջազգային փորձագետներ: Այս աշխատաժողովում եվրոպայի տարբեր ակադեմիական հաստատությունների հետազոտողներին խնդրեցին տրամադրել գերակայությունների այն հեռանկարը, որն իր մեջ կրում է հմտությունների անհամապատասխանության հետազոտության հատուկ քաղաքականություն: Վերանայելով ներկայիս հետազոտության և քաղաքականության կարիքները՝ Փիթեր Սլոեինը /Սուոնսիի Համալսարան/, Մարկ Կիսը /OECD, ՏՀՁԿ/, Ուլրիխ Ուլվեին /IAB/, Ուոլթեր վան Թրիերը /Գենտի Համալսարան/, Կատարինա Կաթզը /Կարլստադի Համալսարան/ և Քրիսթոֆ Մենզը /Մաստրիխտի Համալսարան/ որոշարկեցին մի շարք հիմնախնդիրներ, որոնք պետք է իրենց արտահայտությունը գտնեն հետագա հետազոտության մեջ: Կցանկանայինք հայտնել մեր երախտիքը նրանց՝ իրենց ունեցած ավանդի և քննարկումներին խրախուսելու համար:

Բովանդակություն

Առաջաբան	2
Ներածություն	4
Ծանոթագրություն	6
Չետագոտության գերակայություն 1՝ կատարելագործել հմտությունների և դրանց անհամապատասխանության չափաբերումը	12
Չետագոտության գերակայություն 2՝ քննել հմտությունների անհամապատասխանությունն ու դրա ազդեցության տևականությունը	18
Չետագոտության գերակայություն 3՝ կատարելագործել հմտությունների անհամապատասխանության գործընթացների, շարժընթացի և դրանց հետևանքների վերաբերյալ ըմբռնումը	21
Չետագոտության գերակայություն 4՝ կենտրոնանալ աշխատաշուկայում խոցելի խմբերի հմտությունների անհամապատասխանության վրա	26
Չետագոտության գերակայություն 5՝ կատարելագործել տվյալների մատչելիությունն ու կիրառումը	28
Օգտագործված գրականություն	30

Ծանոթագրություն

Աշխատաշուկայի կարիքներին արձագանքող ժամանակակից հմտություններն իրենցից ներկայացնում են կենսական անհրաժեշտություն եվրոպական տնտեսությունների համար: Հմտության անհամապատասխանությունը վերաբերում է հմտությունների թերությունների կամ անհավասարությունների տարբեր տեսակներին, որոնք կարող են լինել և՛ քանակական, և՛ որակական բնույթի: Հմտության անհամապատասխանությունն ունի կարևոր հետևանքներ տարբեր մակարդակներում: Բացի անհատների և կազմակերպությունների վրա հնարավոր բացասական ազդեցությունից, հմտության անհամապատասխանությունը կարող է խոչընդոտել տնտեսական աճին, մրցունակությանը և նորարարական հնարավորությանը մակրոտնտեսական մակարդակում: Հասարակության համար հմտության հավելորդը, ավելցուկային կրթությունը կամ ավելցուկային որակավորումը, գործազրկությունը կամ ակամա կես դրույք աշխատանքը համարվում են մարդկային արժեքավոր ռեսուրսների վատնում:

Հմտության անհամապատասխանությունն ազգային և եվրոպական Միության /ԵՄ/ մակարդակներում դարձել է մտահոգիչ հիմնախնդիր որոշում ընդունողների համար: Եվրոպական ներկայիս բանավեճի առանցքային տարրն այն է, որ հրատապ փոփոխություններ ձեռք առնելու համար հմտություններն աշխատանքներին համապատասխանեցնելու կենսական անհրաժեշտություն կա՝ ապահովելու արտադրողականություն և մրցունակություն: Ի պատասխան ԵՄ անդամ պետությունների կարիքների՝ Եվրոպական Հանձնաժողովը մեկնարկեց «նոր հմտություններ նոր աշխատանքների համար» նախաձեռնությունը, որը նպատում է գործողությունների վաղօրոք ձեռնարկման ու կանխորոշման հնարավորությանը՝ ավելի լավ պատրաստվելու հետագա մարտահրավերներն արձագանքելու համար: Նախաձեռնությունը պետք է օգնի կատարելագործել ԵՄ աշխատաշուկայի և հմտությունների կարիքների կանխորոշման ու համապատասխանեցման հնարավորությունը, հասնել ԵՄ աճի և աշխատանքների ռազմավարությունում սահմանված նպատակներին, լավագույնս կիրառել առկա նախաձեռնություններն ու գործիքները, հավաքագրել ԵՄ մակարդակում համեմատելի արդյունքները և ստեղծել աշխատանքների ու ուսուցման եվրոպական իրական աշխատաշուկա, որը համապատասխանում է քաղաքացիների շարժունության կարիքներին և ձգտումներին:

2007թ.-ին նոր աշխատանքների համար նոր հմտությունների վերաբերյալ Խորհրդի որոշումն ընդգծում էր եվրոպական աշխատաշուկաներում առաջացող հմտությունների կարիքների ու թերությունների կանխորոշման պահանջը /ԵՄ Խորհուրդ, 2007/: Այն նաև շեշտադրում էր գիտելիքի, հմտությունների և կարողությունների համապատասխանեցումը հասարակության ու տնտեսության կարիքներին՝ որպես մրցունակությունը, աճը և սոցիալական կապակցվածությունը մեծացնելու միջոց: Սա ենթադրում է եվրոպական

մակարդակում աշխատանքների նոր տեսակների և հմտության կարիքների որոշարկում՝ որպես առանցքային մեխանիզմ՝ մշակելու միջնաժամկետ հմտությունների կարիքների ու կարճաժամկետ հմտությունների թերությունների կանոնավոր կանխատեսում: Եվրոպական Հանձնաժողովի 2008թ. զեկույցը /Եվրոպական Հանձնաժողով, 2008/ կապակցում է «նոր հմտություններ նոր աշխատանքների համար» նախաձեռնությունը գլոբալ տնտեսական ճգնաժամին և դասակարգում է աշխատաշուկայի անհամապատասխանությունները՝ որպես մեծացող մտահոգություն ներկայումս աճող գործազրկության պայմաններում: Կանխորոշումը և համապատասխանեցումը բարելավելու նպատակով զեկույցը կոչ է անում նախաձեռնել գործողություններ, որոնք կարճաժամկետ անհամապատասխանություններին, կանրապնդեն ԵՄ կանխորոշման, միջազգային համագործակցության խորացման և հանրության գործիքների կենտրոնացման հնարավորությունը:

Նոր աշխատանքների համար նոր հմտությունների վերաբերյալ Խորհրդի եզրակացությունները, հրատարակված 2009թ.-ին, խրախուսում են առաջարկված գերակայությունները /ԵՄ Խորհուրդ, 2009/: Հետազոտության տեսանկյունից, հատկապես հմտությունների և աշխատանքների կանխորոշման համար ԵՄ ուսումնառության մեթոդաբանական, վերլուծական ու ընդհանուր հնարավորությունները մեծացնելուն ուղղված կոչը խիստ կարևոր նախապայման է՝ խթանելու արդյունավետ գործողության համար անհրաժեշտ ըմբռնումը: Cedefop-ը նպաստում է այս նպատակին երկու եղանակով՝ ԵՄ մակարդակում հմտության կարիքների վաղ որոշարկման և հմտությունների պահանջարկն ու առաջարկը կանխորոշելու միջոցով: Այս գործողություններն ապահովում են նոր կանխատեսումներ գլխավորապես մեզոտնտեսական և մակրոտնտեսական մակարդակներում: Հմտության անհամապատասխանության վերաբերյալ Cedefop-ի նոր աշխատանքի նպատակն է ստեղծել հմտությունների հետագա կարիքների համապարփակ մոտեցում՝ դիտարկելով հմտության անհամապատասխանությունը տարբեր մակարդակներում, ինչպես նաև ցույց տալով անհատի հմտությունների անհավասարությունների կազմակերպվածության մակարդակն ու տնտեսությունից սպասվող արդյունքները:

Հմտության անհամապատասխանությամբ բնագավառների թիվը հսկայական է: Այն բազմաթիվ ուղղություններ ունեցող հիմնախնդիր է, որին կարելի է մոտենալ տարբեր տեսանկյուններից: Քանի որ ընդհանուր առմամբ այն ընկալվում է որպես հակասություն հմտության պահանջարկի և առաջարկի միջև, ապա հմտության պահանջարկի ու առաջարկի վերաբերյալ տեսությունը և հետազոտությունը ևս համապատասխան են դրա վերլուծությանը: Հմտության անհամապատասխանությունը վերաբերում է ոչ միայն աշխատանքի ձևաչափերում ֆորմալ որակավորումների և պահանջվող որակավորումների միջև անհավասարությանը, այլ նաև հմտության պահանջարկի ու առաջարկի միջև հակասություններին ամբողջական առումով, օրինակ, երբ այն վերաբերում է աշխատողների ունեցած կարողությունների և կարողությունների պահանջների միջև տարբերությանը:

Ավելցուկային կրթության/թերի կրթության վերաբերյալ հետազոտությունը պարզեց, որ աշխատող բնակչության գրեթե կեսն ունի անհամապատասխան կրթություն, և որ ավելցուկային կրթություն ունեցող աշխատողների մասնաքանակը գերազանցում է թերի կրթություն ունեցող աշխատողների ցուցանիշը: Վերջին ժամանակներում կատարված վերլուծությունները, որոնք ի նկատի են ունեցել և՛ ավելցուկային կրթություն/թերի կրթություն, և՛ ավելցուկային հմտություններ/թերի հմտություններ ունենալը, վկայում են, որ հմտության անհամապատասխանությունը, դիտարկվելով լայն մասշտաբով, համատարած բնույթ ունեցող երևույթ է Եվրոպայում: Համաձայն Եվրահամայնքի երկրներից ստացված տվյալների, որոնք հիմնված են ինքնագնահատման վրա, Եվրոպայում գործառույթների միայն 21%-ն ունի իր կրթությանը, ուսուցմանն ու հմտություններին համապատասխան աշխատանք: Հետևաբար, Եվրոպայում աշխատողների մեծ մասի համար առկա է անհավասարություն իրենց ունեցած հմտությունների և աշխատավայրում պահանջվող հմտությունների միջև: Հմտության անհամապատասխանությունն ունի էական ազդեցություն աշխատավարձերի վրա. աշխատողները, ովքեր վկայում են, որ իրենց կրթությունն ու ուսուցումը չի համապատասխանում իրենց ունեցած աշխատանքին, կրում են մոտ 11% աշխատավարձի տույժ: Կան մի քանի գործոններ, որոնք գործիքային են՝ բացատրելու հմտության անհամապատասխանության էությունը: Մասնավորապես, այն երկրներում, որտեղ գործում է զբաղվածության պաշտպանության ավելի խիստ օրենսդրություն և կանոնակարգեր կամ կան այնպիսի հաստատություններ, որոնք բարձրացնում են անձնակազմի համալրման և աշխատանքից հեռացման արժեքը, աշխատող բնակչության մեծ մասն ունի հմտության անհամապատասխանություն:

Ստրիետսկա-Իլինան /Cedefop, Ստրիետսկա-Իլինա, 2008թ./ կարծում է, որ հմտության անհամապատասխանությունը, հատկապես հմտության թերությունները հանգեցնում են բացասական հետևանքների մեզո և մակրոտնտական մակարդակներում: Հմտության պակասորդը կարող է հանգեցնել ավելի բարձր աշխատավարձերի, մեծացնել անձնակազմի համալրման արժեքը, նվազեցնել արտադրողականությունը կամ որակը, պահանջել ավելի շատ ներդրում ընթացիկ անձնակազմի համար, հանգեցնել շուկայական կորուստների և դրդել անձնակազմի աշխատանքային ավելի մեծ ծանրաբեռնվածության ու ճնշման: Հմտության պակասորդը կարող է հանգեցնել նաև ընկերության ցածր մրցունակությանը և վերջապես վատթարացնել տարածաշրջանային և/կամ ազգային տնտեսության համընդհանուր մրցունակությունն ու խոչընդոտել աճին:

Դեսին և Թեսարինգը /Cedefop, Դեսին և Թեսարինգ, 2001/ ներկայացնում են հմտության թերությունների ուրույն նկարագիրը՝ դասակարգելով հմտությունների անհավասարություններն ըստ դեպքի առնչության.

ա) երբ որակավորումները համապատասխան չեն աշխատանքի պահանջներին /ավելցուկային որակավորում/թերի որակավորում և ավելցուկային կրթություն/թերի կրթություն/,

բ) երբ աշխատանքները չեն համապատասխանում որակավորումներին /գերշահագործում և թերի շահագործում/,

գ) երբ կա զբաղվածություն /գրանցված, թաքնված, կամ գործազրկություն աշխատաժամերի քիչ լինելու պատճառով/,

դ) երբ առկա է որոշակի հմտություններ կամ զբաղմունքներ ունեցող աշխատողների պակասորդ կամ հավելորդ /որակական/քանակական պակասորդներ կամ որոշակի հմտությունների հավելորդներ/:

Ստրիետսկա-Իլինան /Cedefop, Ստրիետսկա-Իլինա, 2008/ հիշատակում է հմտությունների թերությունները՝ նկարագրելու մարդկային ռեսուրսների առաջարկի կամ մատչելիության և աշխատաշուկայի պահանջների միջև որակական անհամապատասխանությունը: Մենք կարող ենք գործ ունենալ հմտությունների թերությունների հետ, երբ աշխատողներն իրենց գործատուների նպատակներն իրականացնելու համար ունենում են հմտության անհամապատասխան տեսակներ/ մակարդակներ կամ, երբ աշխատաշուկա մուտք գործող նորեկներն արտաքուստ վերապատրաստվում և որակավորվում են զբաղվածության համար, սակայն, այնուամենայնիվ, ձեռք չեն բերում պահանջվող հմտություններից մի քանիսը:

Քանի դեռ հմտությունների պահանջարկի, առաջարկի և անհամապատասխանության որոշարկումների վերաբերյալ առկա է կայուն հետազոտություն, գործընթացներն ու շարժընթացը, որոնք հմտության անհամապատասխանության զարգացման պատճառ են հանդիսանում, դեռ բավարար արձագանք չեն գտել: Վերջին հետազոտությունը մասնավորապես կենտրոնանում է՝ քննության ենթարկելու հետևյալը.

ա) հմտությունների պահանջարկի փոփոխություններ, օրինակ՝ հմտության վրա հիմնված տեխնոլոգիական փոփոխության վերաբերյալ տնտեսական գրականությունում,

բ) հմտությունների առաջարկի փոփոխություններ, օրինակ՝ մարդկային կապիտալում ներդրումներ կատարելու ազդեցության վերաբերյալ գրականությունում,

գ) հմտության պահանջարկի և առաջարկի միջև հակասությունների վիճակագրական վերլուծություն:

Ի հավելումն հմտության պահանջարկի, առաջարկի ու անհամապատասխանության ուղղորդման վրա կենտրոնացող տեսությունների և մոդելների՝ հետազոտության որոշ մասը ևս արձագանքում է հմտության անհամապատասխանության պատճառով ակնկալվող արդյունքներին: Այստեղ կարևորագույն խնդիր է օրինակ ավելցուկային կրթության ազդեցությունը, հմտության հավելորդների կամ պակասորդների հետևանքներն

աշխատաշուկայի վրա, հմտությունների անգործածելիության և երկարաժամկետ գործազրկության միջև փոխկապակցվածությունը, ինչպես նաև ընդհանուր, հատուկ կամ տեղափոխելի հմտությունների ձեռքբերման ազդեցությունն աշխատաշուկայի այնպիսի արդյունքների վրա, ինչպիսիք են աշխատավարձերը կամ կարիերայի զարգացումը:

Համապատասխան գրականության մանրագնին վերանայումը ցույց է տալիս, որ հմտության անհամապատասխանության վերաբերյալ հետազոտությունը զուրկ է տեսական շրջանակներից, որոնք արձագանքում են հմտության անհամապատասխանության հիմնախնդիրներին կապակցված եղանակով: Օրինակ, ավելցուկային կրթության, հմտության պակասորդի և հմտության անգործածելիության վերաբերյալ ստեղծվել են գրականության տարբեր շարքեր, և այս երևույթը հիմնականում վերլուծվել է առանձին եղանակով: Այնուամենայնիվ, հմտության պակասորդները և հավելորդները կարող են առաջանալ միևնույն ժամանակ, ասենք, երբ գործազրկությունն ու թափուր աշխատատեղերն առաջանում են զուգահեռաբար /կառուցվածքային գործազրկություն/: Անհրաժեշտ է հմտության անհամապատասխանության ավելի ընդգրկուն մոտեցում՝ արձագանքելու աշխատաշուկայի խնդիրներին՝ փաստերի վրա հիմնված քաղաքականությունների միջոցով:

Նույնիսկ, եթե հմտության անհամապատասխանության վերաբերյալ հետազոտությունը կրի ցրված բնույթ, որոշ դասակարգումներ կարելի է անել: Նախևառաջ, այն կարելի է դասակարգել հմտության անհամապատասխանության տեսակի հիման վրա, օրինակ՝ ավելցուկային կրթությունը, թերի կրթությունը, գերշահագործումը, հմտության պակասորդները և հավելորդները, հմտության թերություններն ու հմտության անգործածելիությունը: Մյուս կողմից, հմտության անհամապատասխանությունը հնարավոր է վերլուծել տարբեր մակարդակներում: Կարելի է ունենալ անհատական, կազմակերպական, տնտեսական կամ հասարակական մոտեցում: Երրորդ, կարելի է դասակարգում կատարել ըստ հմտության անհամապատասխանության ազդեցության: Սա իր մեջ կարող է ներառել օրինակ ոչ միայն աշխատավարձերն ու կարիերայի ուղիները, այլ նաև գործազուրկ դառնալու վտանգը:

Չնայած հմտության անհամապատասխանության ասպեկտների և դրանից սպասվող հետևանքների վերաբերյալ հետազոտությունն էապես աճել է վերջին տասնամյակների ընթացքում, այնուամենայնիվ, դեռ չկա ընդհանուր ըմբռնում և համաձայնություն այն մասին, թե որոնք պետք է լինեն հետագա հետազոտության գերակայությունները, մասնավորապես Եվրոպայում: Սույն աշխատանքային փաստաթղթում մենք որոշարկել ենք հմտության անհամապատասխանության վերաբերյալ հետագա հետազոտության քաղաքականությանը համապատասխանող հետազոտության հինգ գերակայություն: Հմտության անհամապատասխանության վերաբերյալ Cedefop-ի հետազոտությունը Cedefop-ի հետազոտության ասպարեզի /Cedra/ մի մասն է կազմում: Դրա գլխավոր նպատակն է զարգացնել և փոխանակել նոր պատկերացումներ աշխատաշուկայի ու հմտությունների միջև փոխկապակցվածության մասին, որը տեղին է ակադեմիական հետազոտողների,

ինչպես նաև որոշում ընդունողների համար եվրոպական և ազգային մակարդակներում: Cedra-ն ուսումնասիրում է, թե ինչպես են աշխատաշուկայի զարգացումները ծնում հմտության պահանջներ, ինչպես է մասնակցությունը կրթությանն ու ուսուցմանն ազդում հմտությունների առաջարկի վրա և ինչ չափով են տուժում եվրոպական աշխատաշուկաները հմտության անհամապատասխանության խնդիրներից: Դա կենտրոնանում է նաև Cedefop-ի երկու հավելյալ գործողությունների վրա.

ա) Cedefop-ի` հմտությունների պահանջարկի ու առաջարկի վերլուծություն և հաշվարկում, որը պարբերաբար վերանայում է հետագա միտումներն աշխատաշուկայում և առաջարկը ԵՄ-ում, ինչպես նաև որոշարկում է հմտության անհամապատասխանությունները մակրոմակարդակում,

բ) մասնագիտական կրթության և ուսուցման տնտեսական ու սոցիալական շահեկանության վերաբերյալ հետազոտության գործողություններ, որտեղ հմտության անհամապատասխանության կրճատումը հնարավոր ամենակարևոր առավելություններից մեկն է:

Հետազոտության գերակայություն 1՝ կատարելագործել հմտությունների և դրանց անհամապատասխանության չափաբերումը

Հետազոտության առաջին գերակայությունը վերաբերում է հմտությունների և դրանց անհամապատասխանության չափաբերմանը: Դիտարկելով նեղ տեսանկյունից՝ հմտության անհամապատասխանությունը վերաբերում է «հմտություն» հասկացությանը: Հմտությունների վերաբերյալ վաղ դասական հետազոտությունը, հմտությունների սահմանումները սերտորեն կապակցված են կառավարման և մարմնաշարժողական հմտությունների կամ մտավոր ու ֆիզիկական որակների համակցության հետ /Cedefop, Ուինթերթոն, 2006/: Սովորաբար, «հմտություն» եզրույթը վերաբերում է կատարողականության մակարդակին որոշակի առաջադրանքներ կատարելու ճշգրտության և արագության առումով /հմուտ կատարողականություն/: Պահպանելով համատեղելիությունը «հմտություն» եզրույթի արդի և համապարփակ ըմբռման հետ, որը վեր է միայն օժանդակող մեկնաբանությունից /Պրոկտոր և Դուբբա, 1995/, հմտության անհամապատասխանությունն ընկալվում է որպես հմտությունների, գիտելիքի կամ կարողությունների հետ առնչվող թերությունների կամ անհավասարությունների տարբեր տեսակներ, որոնք կարող են լինել որակական ու քանակական բնույթի: Ներկայացվել են որոշ եզրույթներ՝ ի ցույց դնելու հմտության անհամապատասխանության ուրույն տեսակները: Սրա մի վառ օրինակ են հմտության պակասորդները, որոնք սովորաբար վերաբերում են այն իրավիճակին, երբ ընկերություններն աշխատաշուկայում չեն կարողանում ձեռք բերել պահանջվող կարողությունների բավարար առաջարկ /Սքինթոշ, 2005, Հասկել և Մարտին, 2001/:

Հմտությունները մինչ օրս վերլուծվել են տարբեր ձևաչափերում: Տնտեսական տեսանկյունից ընդհանուր և հատուկ հմտությունների միջև տարբերությունը եղել է խիստ կարևոր հանգամանք /Բեքեր, 1962/: Այս տարբերությունը հիմնված է աշխատաշուկայի հմտությունների արժեքի վրա: Մարդկային դասական կապիտալի մասին տեսությունն առաջարկում է, որ ընկերությանը լիովին հատուկ ներդրումները հմտությունների համար տեսանելի չեն լինի փոխհատուցման ժամանակ, քանի որ աշխատողները ի վիճակի չեն կիրառել մարդկային կապիտալի այս տեսակն իրենց գործատու կազմակերպությունից դուրս: Մյուս կողմից, մարդկային ընդհանուր կապիտալը կիրառելի է շատ տարբեր համատեքստերում և իր արտահայտությունն է գտնում աշխատավարձերի մեջ, որովհետև այդ հմտությունները չչնորհող ընկերությունները ենթարկվում են ռիսկի, քանի որ այլ ընկերություններն են իրենց կողմը գրավում այդ աշխատողներին՝ նրանց առաջարկելով ավելի բարձր աշխատավարձ: Տնտեսական ընթացիկ հետազոտությունը մեղմացրել է

ընկերությանը հատուկ և ընդհանուր հմտությունների միջև խիստ տարբերությունը /Cedefop, Բարեթ, 2001, Նորդիոգ, 1993, Սթիվենս, 1994/: Ընկերությանը լիովին հատուկ և ընդհանուր հմտությունների կողքին տարբերակվում են նաև «տեղափոխելի» հմտություններ, որոնք հատուկ են արդյունաբերությանը կամ մասնագիտությանը: Սովորաբար, մարդկային ընդհանուր և հատուկ կապիտալի չափաբերումը կատարվում է լիազորմամբ: Աշխատավարձերի դեպքում կրթության տարիները հաճախ դիտարկվել են որպես համապատասխան ցուցիչ մարդկային ընդհանուր կապիտալի մակարդակի համար, մինչդեռ փորձը կամ պաշտոնավարման ժամկետն օգտագործվում են՝ կազմելու մարդկային հատուկ կապիտալը: Բորգանսը /2001թ./ նշեց, որ կրթության ձեռքբերումով լիազորված հմտությունների միջև կապն ինքնահոս չէ չորս պատճառով.

ա) կրթության մեջ հավասար ներդրումները կարող են հանգեցնել հմտությունների տարբեր քանակությունների կամ այնպիսի հմտությունների, որոնք ունեն շուկայական տարբեր արժեքներ,

բ) անհամապատասխանությունը կարող է ոչ բոլոր հմտությունների օգտագործման պատճառ դառնալ,

գ) կրթությունը կարող է օգտագործվել որպես ավելի շատ կարողության, քան հմտության առաջարկի աղբյուր,

դ) հմտությունների ձեռքբերումն ու արժեզրկումը շարունակվում է դարոցից հետո /Բորգանս, 2001, էջ 375/:

Հմտության անհամապատասխանության չափաբերումը պահանջում է հմտությունների, գիտելիքի և կարողությունների, ինչպես նաև այս հայեցակարգերի չափաբերման եղանակի լավ ընկալում: Կարողությունների չափաբերմանը ներհատուկ երեք հայեցակարգային խնդիրներ են հավասարապես կարևոր հմտության անհամապատասխանության հաստատման նպատակով հմտությունների չափաբերման համար /Վան Լու, 2008/՝ սահմանումի խնդիրը, դասակարգման երկընտրանքը և հեռանկարային շփոթումները:

Սահմանման խնդիրը բխում է կարողության իմաստի շուրջ ծավալված քննարկումից և շփոթումներից, որը մասամբ գալիս է այն փաստից, որ կարողությունը ենթարկվում է քննման հետազոտության մի քանի իրարից տարբեր բնագավառներում և տարբեր ճյուղային արմատներով: Դասակարգման երկընտրանքը վերաբերում է նրան, թե արդյոք կարողությունները պետք է չափաբերվեն որպես առանձին հմտություններ, գիտելիք և դիրքորոշումներ, թե ավելի ամբողջական եղանակով միավորեն հմտությունները, գիտելիքը և դիրքորոշումները: Ընդհանուր՝, թե՞ հատուկ կարողություն պետք է չափաբերել: Վերադառնալով երկընտրանքին՝ պետք է դիտարկել կարողությունների լայն, թե՞

մանրամասն ասպեկտները: Կարողության լայն ասպեկտն ունի այն ակնհայտ առավելությունը, որ կարող է կիրառելի լինել զբաղվածության բազմաթիվ ձևաչափերում, մինչդեռ կարողության՝ ըստ առանձին հատվածների դասակարգումն ունի այն առավելությունը, որ կարող է նշանակալից լինել աշխատանքի որոշակի տեսակի համար: Կարողությունների լայն և առանձին ասպեկտների չափաբերման տարբեր մեկնաբանություններ ևս կան: Որոշակի հմտություններ կարող են նշանակալից լինել, երբ կենտրոնացումը կարճ ժամկետում արտադրողականության և նոր առաջադրանքների կամ աշխատանքների անցման վրա է, մինչդեռ լայն ասպեկտն ունի երկարժամկետ հեռանկարի առավելություններ, քանի որ այն չափաբերում է այնպիսի ընդունակությունը, ինչպիսին է փոփոխվող կարիքների և աշխատունակության տեղայնացումը /ադապտացիա/: Եվ վերջապես հեռանկարային շփոթումը վերաբերում է կարողության իմաստի և գործառնության հատուկ հեռանկարին: Կարելի է տարբերակել երեք հեռանկար /Վան Լու և Սենեյջն, 2004/՝ կրթության հեռանկար, աշխատաշուկայի հեռանկար և մարդկային ռեսուրսների հեռանկար: Կրթության հեռանկարում կարողությունը սերտորեն կապված է կրթության նպատակների և ուսումնառության գործընթացի հետ: Աշխատաշուկայի հեռանկարը շեշտադրում է արտադրողականությունը, արդյունքները և աշխատանքի պահանջները: Վերջապես, մարդկային ռեսուրսների հեռանկարը մոտենում է կարողությանը որպես օղակ մարդկանց և աշխատանքների միջև՝ այն կապակցելով կազմակերպական կատարողականությանը:

Բացի հմտությունները չափաբերելու հայեցակարգային խնդիրներից՝ կան նաև գործնական խնդիրներ հմտության վստահելի ու հիմնավորված գնահատումներ ձեռք բերելու համար: Նախևառաջ, ու՞մ կողմից և ինչպե՞ս պետք է հմտությունները գնահատվեն: Սկզբունքորեն, հմտության մակարդակները գնահատելու հինգ եղանակ կա /Ալլեն և վան դեր Վելդեն, 2005/: Գնահատումն ու փորձարկումը հմտությունները գնահատելու երկու օբյեկտիվ միջոցներ են: Վերահսկչի գնահատումը, հմտությունների մակարդակի անհատական ինքնագնահատումը և աշխատանքի հմտության պահանջների կիրառումը, որպես ունեցած հմտությունների փոխանորդ, սուբյեկտիվ միջոցներ են: Մյուս կողմից, ի՞նչ պետք է իրականում չափաբերվի: Արդյո՞ք դա պետք է լինեն հմտության պահանջները, ունեցած հմտությունները կամ իրական հմտության կիրառումը: Երբ չափաբերվում է հմտության կիրառումը, արդյո՞ք դա պետք է վերաբերի կիրառման հաճախականությանը կամ կարևորությանը /Մուրրեյ, 2003/: Հիմնախնդիրը բարդացնում են այն խնդիրները, թե ով է սահմանում հմտության պահանջները և որքանով կարող են դրանք սահմանվել շարժունակ կերպով՝ աշխատանքային առկա ձևաչափերում փոփոխության գործընթացներին զուգահեռ:

Հմտության անհամապատասխանության չափաբերումը նույնպես պարզ չէ: Հմտության անհամապատասխանությունը լայնածավալ երևույթ է, որն ունի տարբեր մեկնաբանություններ հետազոտության գրականությունում: Դրա հետազոտության

ամենակարևոր հարցն այն է, թե արդյոք այն վերաբերում է հմտության ուղղահայաց, թե՞ հորիզոնական անհամապատասխանությանը: Հմտության ուղղահայաց անհամապատասխանությունը վերաբերում է այն իրավիճակին, երբ աշխատողի ունեցած հմտությունների մակարդակը ավելի բարձր կամ ցածր է, քան պահանջվում է տվյալ աշխատանքի համար: Այս համատեքստում Ալլենը և վան դեր Վելդենը /2001, էջ 436/ քննության են առնում «ֆորմալ» կրթություն-աշխատանք անհամապատասխանությունը և ձեռք բերված ու պահանջվող հմտությունների միջև անհամապատասխանությունը: Օգտագործելով ԵՄ անդամ չորս պետությունների և ճապոնիայի ուսումնասիրության տվյալները՝ Ալլենը և դե Ուիրթը /2007/ ուսումնասիրեցին կրթության և հմտության անհամապատասխանությունների միջև կապը: Նրանք քննարկում էին այն հարցը, թե արդյոք կրթության ուղղահայաց անհամապատասխանություններն անպայմանորեն ենթադրում են անհամապատասխանություններ ձեռք բերված և պահանջվող հմտությունների միջև: Հենվելով ուսումնասիրության տվյալների վրա՝ նրանց ուսումնասիրությունը բացահայտում է կրթության և հմտության անհամապատասխանության միջև հստակ կապը, ինչպես նաև միևնույն ժամանակ ցույց է տալիս, որ այս հայեցակարգերը փոխարինելի չեն: Նրանք նաև ցույց են տալիս, որ կրթության անհամապատասխանություններից աշխատավարձերի հետևանքներն ավելի զգալի են, քան հմտության անհամապատասխանությունների հետևանքները: Հմտության հորիզոնական անհամապատասխանությունը վերաբերում է այն իրավիճակին, երբ աշխատողներն ունեն որակավորման համապատասխան մակարդակ, սակայն տարբեր հմտություններ, որոնք պահանջվում են նրանց զբաղեցրած աշխատանքի համար: Գարսիա Էսպեյոն և Իբանեզը /2006թ./ դիտարկում են հմտության հորիզոնական անհամապատասխանությունը՝ որպես կարևոր հավելում հմտությունների ուղղահայաց անհամապատասխանությանը, քանի որ ավելցուկային հմտությունների կամ թերի հմտությունների գործոնը հաշվի չի առնում այն անհատների հմտությունների տարասեռությունը, ովքեր ունեն կրթության միևնույն մակարդակը /էջ 146/: Սակայն քաղաքականության տեսանկյունից հմտության և՛ հորիզոնական, և՛ ուղղահայաց անհամապատասխանության գնահատումը կարևոր է՝ նախագծելու և իրագործելու հմտության անհամապատասխանության խնդիրներին համապատասխան գործողություններ:

Ավելցուկային կրթության և թերի կրթության վերաբերյալ հետազոտությունը կենտրոնացել է հատկապես հմտության անհամապատասխանության ուղղահայաց ուղղվածության վրա /Յալաբի, 1994, Հարթոգ, 2000/: Հետազոտության գրականությունում ավելցուկային կրթությունը և թերի կրթությունը չափաբերվել են՝ օգտագործելով երեք տարբեր սկզբունք: Աշխատանքի վերլուծությունում աշխատանքի վերլուծաբանները որոշարկում են տարբեր զբաղմունքների համար պահանջվող մակարդակն ու կրթության տեսակը և սա համեմատում են աշխատողի ունեցած կրթության իրական մակարդակի հետ /Ռուսերթեր, 1987, Ուստերբիք և Ուեբբինք, 1996/: Աշխատողի ինքագնահատումը կախված է

նրա՝ աշխատանքի համար պահանջվող կրթության սուբյեկտիվ գնահատումից /Դուռնկան և Յոնսթան, 1981/ կամ նրանից, թե որչափ կրթություն է հարկավոր աշխատանքի որոշակի տեսակ ձեռք բերելու համար /Սիչերման, 1991/: Երրորդ մեթոդը վերաբերում է ճանաչված համապատասխանություններին, երբ պահանջվող կրթությունը ծագում է սովորաբար աշխատանքի ընթացքում աշխատողների ձեռք բերած կրթության մակարդակից՝ կիրառելով բաշխման մեթոդներ ու միջոցներ /Վերդուզո, 1989, Գրուտ և Մասսսեն վան դեր Բրինկ, 1995/: Այս մեթոդների գլխավոր խնդիրն այն է, որ նրանք հաշվի չեն առնում հմտությունների որակապես տարբեր տեսակների բազմազանությունը, որոնք առաջանում են հանրակրթության ապահովման տարբերություններից և, այսպիսով, աշխատողներին հմտություն շնորհելը համարում են որպես մարդկային կապիտալի տարասեռ հիմնապաշար /Յալաբի, 1994, էջ 49/:

Հմտության անհամապատասխանության չափաբերման ընդհանուր խնդիրն այն է, որ երբ անհամապատասխանությունը ճշգրտորեն չափաբերվում է որակավորման հիման վրա /ուղղահայաց անհամապատասխանություն/, հնարավորություն է ստեղծվում չափաբերել ավելի շատ անհամապատասխանություններ, քան իրականում կատարվում է /ինչպես թերի կրթված աշխատակիցները, ովքեր լրացրել են հմտության իրենց պակասը հետագա վերապատրաստման և/կամ փորձի միջոցով/: Հմտությունների վրա հիմնված հմտության անհամապատասխանության չափաբերումը կլինի կենսական այլընտրանք: Ընդհանուր առմամբ հմտության անհամապատասխանության չափաբերման տարբեր մեթոդները հանգեցնում են տարբեր պատասխանների՝ ենթադրելով, որ չափաբերման մեթոդների կայունությունը պետք է կատարելագործվի: Մեկ այլ հիմնախնդիր է այն փաստը, որ հմտության անհամապատասխանության որոշարկումը միշտ չէ, որ ճշգրիտ է կատարվում: Այն աշխատողները, ովքեր նշում են, որ իրենց աշխատանքը կատարելու համար ավելի շատ հմտությունների կարիք ունեն, կարող են չունենալ հմտության որևէ անհամապատասխանության խնդիր, սակայն, դիտարկելով ձեռնոց նետող աշխատանքներում գործազուրկ լինելու դեպքը /Դե Գրիպ, 2008/, իրավիճակը կարող է փոխվել կարիերայի ընթացքում: Դե Գրիպը /2008թ./ նաև աջակցություն ստացավ «օգտագործիր կամ կկորցնես» գիտավարկածի համար. ավելցուկային կրթություն ունեցող աշխատողներն իրենց ճանաչողական կարողություններում ունեն անկման ավելի բարձր ցուցանիշներ, քան թերի կրթություն ունեցող աշխատողները, ովքեր ինչ-որ չափով պաշտպանված են ճանաչողական անկումից /ինտելեկտուալ մարտահրավերի գիտավարկած/: Ալլենը և Դե Ուիրթը /2007թ./ եկան նաև այն եզրահանգման, որ հմտությունների պակասորդների որոշարկումն անպայմանորեն չի ենթադրում միայն ստորին մակարդակի աշխատակից, այլ կարող է մատնանշել նաև ցանկացած ազդեցիկ աշխատանք: Գերմանիայում և ՄԹ-ում աշխատավարձերի վրա դրական հետևանքներ ունեցող հմտության պակասորդները խրախուսում են այս փաստարկին:

Տարբեր ընկալումներն այն մասին, թե ինչ են հմտությունները, ինչ անհամապատասխանություն են պարունակում, ինչ ուղղություններ կարող են ներառել և ինչ արձագանք են գտնում հմտության անհամապատասխանության տարբեր հայեցակարգերը, ավելի լայն հետազոտության կարիք են առաջացնում՝ կատարելագործելու հայեցակարգերն ու չափաբերումը: Սույն հետազոտությունը պետք է կենտրոնանա հստակ սահմանումներ հաստատելու և չափաբերման վստահելի ու հիմնավորված մեթոդներ մշակելու վրա:

Հետազոտության գերակայություն 2՝ քննել

հմտությունների անհամապատասխանությունն ու դրա ազդեցության տևականությունը

Հմտությունների անհամապատասխանության հետազոտության երկրորդ գերակայությունը վերաբերում է հմտության անհամապատասխանության ազդեցության տևականությանը. հմտության անհամապատասխանությունը ժամանակավոր, թե՞ ավելի տևական երևույթ է: Անհատական մակարդակում տևականության օրինակ է ավելցուկային կրթությունը, որը շարունակվում է կրթության և աշխատանքի միջև անցման նախնական փուլից հետո: Աշխատաշուկայի մակարդակում տևականության օրինակներ են կառուցվածքային շարունակական գործազրկությունը, որն առաջանում է այն ժամանակ, երբ աշխատաշուկան չի արձագանքում համաժամանակյա գործազրկության և թափուր մնացած աշխատատեղերի իրադրությանը, ինչպես նաև երկարաժամկետ գործազրկությունը, որն առաջանում է գործազուրկ անձանց վերազբաղվածություն ձեռք բերելու կրճատված հնարավորություններից: Տևականության աստիճանը և դրա հիմքում ընկած գործոնները սահմանում են, թե աշխատաշուկայի քաղաքականության ինչ քայլեր պետք է ձեռնարկվեն: Եթե հմտության անհամապատասխանության խնդիրները ժամանակավոր բնույթի են, ինչպես առաջարկվում է մարդկային կապիտալի տեսությունում /Գրին, 1999/, ապա դրանք ընդհանուր առմամբ պետք է դիտարկվեն որպես անհատների կամ աշխատաշուկայի վրա ազդող ժամանակավոր բախումներ, որոնք կանհետանան առանց որևէ հատուկ գործողությունների կամ քաղաքականությունների: Մյուս կողմից, եթե հմտության անհամապատասխանությունը տևական է, ապա սա ենթադրում է քաղաքականություն մշակողների արձագանքը:

Տևականությունը կարելի է սահմանել որպես շարունակական, կրկնվող կամ երկարատև երևույթին բնորոշ հատկանիշ: Անհատական մակարդակի հմտության անհամապատասխանության համատեքստում կարելի է տարբերակել տևականության երկու տեսակ: Երբ հմտության անհամապատասխանության գործընթացն ինքնին տևական է, ապա մենք կարող ենք խոսել երևույթի տևականության մասին, ինչպիսին է ավելցուկային կրթությունը: Սակայն, եթե հմտության անհամապատասխանության ներգործությունը շարունակվում է, ապա դա կարող է սահմանվել որպես հետևանքի տևականություն, որն առաջանում է՝ օրինակ երբ նախնական ավելցուկային կրթությունից հետո աշխատավարձերը մնում են էապես ցածր նույնիսկ այն ժամանակ, երբ կարիերայի շարժունությունն արդեն կատարելագործել է նախնական փուլը: Հմտության անհամապատասխանության վերաբերյալ գրականությունում տևականությունը սահմանափակ ուշադրության է արժանացել, և ուսումնասիրության ժամանակ այն

հիմնականում կենտրոնացել է շրջանավարտների ավելցուկային կրթության տևողության վրա՝ նրանց կարիերայի առաջին հատվածում:

Սլոանեն /1995թ./ եկավ այն եզրակացության, որ աշխատանքների փոփոխելն անպայմանորեն չի բարելավում համապատասխան լինելու որակը, չնայած ավելցուկային կրթություն ունեցող աշխատողներն ունեն պաշտոնավարման ավելի քիչ ժամկետ և ավելի շարժուն են, քան համապատասխան աշխատողները /Սիչերման, 1991/: Ըստ Պլիխտի /1994թ./՝ շրջանավարտի ավելցուկային կրթությունը ժամանակավոր և բնական երևույթ է, որին կարելի է հաղիպել շրջանավարտների կարիերայի առաջին փուլում: Շրջանավարտների ավելցուկային կրթության վերաբերյալ ամենավերջին ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ հմտության անհամապատասխանությունը կարող է բավական երկարատև երևույթ լինել: Ըստ Դոլթոնի և Վիգնոլեսի՝ /2000թ./ արական սեռի շրջանավարտների մեծամասնությունը, ունենալով ավելցուկային կրթություն իրենց առաջին աշխատանքի ընթացքում՝ 1980թ. ավարտելուց հետո, դեռևս չի կարողանում ձերբազատվել դրանից նույնիսկ վեց տարի հետո: Սչաթմանը և Վերհեստը /2007թ./ դիտարկեցին Բելգիայում գտնվող Ֆլանդրիա մարզի ավելցուկային կրթություն ունեցող շրջանավարտներին: Փաստերը ցույց տվեցին, որ շրջանավարտների 40%-ից ավելին դպրոցն ավարտելուց յոթ տարի հետո շարունակում է ունենալ ավելցուկային կրթություն: Բրունելլոյի /2008թ./ կարծիքով համապատասխան կրթություն ունենալու հավանականությունն աճում է տարիքի հետ, սակայն արդյունքը չնչին է լինում: Ավելին, ծերացումը կրճատում է 50 տարեկանից ցածր անձանց անհամապատասխանությունը, սակայն դրանից բարձր տարիքում հմտության անգործածելիության բացասական ազդեցությունը գերիշխում է աշխատանքի շարժունությունից առաջացած բաշխման դրական արդյունքներին:

Գրականության մեջ տևականությանը վերաբերող տարբեր հիմնախնդիրներ չեն արժանացել ուշադրության: Նախևառաջ հմտության այլ տեսակի անհամապատասխանությունների տևականության չափը չի հետազոտվել: Երկրորդ հերթին, ավելցուկային կրթության տևականության վերաբերյալ գրականությունը կենտրոնացել է մարդկանց կարիերայի առաջին հատվածի վրա՝ ուշադրություն չդարձնելով մարդկանց կարիերայի ավելի ուշ փուլում ավելցուկային կրթության տևականության վրա կամ այն մարդկանց, ովքեր նորից են մուտք գործում աշխատաշուկա դրանից որոշ ժամանակ դուրս լինելուց հետո:

Տևականության խնդիրն անքակտելիորեն կապված է կարգավորման մեխանիզմների հետ: Հմտության անհամապատասխանության խնդիրը կարելի է լուծել կամ կրճատել ներքին կամ արտաքին շարժունությամբ՝ ներդնելով կրթության ու ուսուցման մեջ և տեղայնացնելով աշխատանքները: Հմտության անհամապատասխանության տևականության վրա կենտրոնացող վերլուծություններն անտեսում են կարգավորման մեխանիզմները: Թերի կրթության դեպքում ներդրումներն ընդհանուր կամ մասնագիտական ուսուցման մեջ կամ փորձի ձեռքբերումը կարող են ի վերջո հանգեցնել հմտության ուղղահայաց

անհամապատասխանության: Ավելցուկային կրթության խնդիրը կարող է լուծվել ավելի մեծ ուշադրություն պահանջող աշխատանքների արտաքին կամ ներքին շարժունության միջոցով:

Հմտության անհամապատասխանության տևականության վերաբերյալ շատ հարցեր դեռ բաց են մնում և նորարարական հետազոտություն են հետապնդում: Հարցերը, որոնց պետք է արձագանքել, հետևյալն են.

Որքա՞ն է իրականում հմտության անհամապատասխանությունը տևական: Ո՞րն է տևականության բնույթը, և որո՞նք են դրա հետևանքները: Արդյոք երևույթն ի՞նքն է տևական, թե՞ դրա ազդեցությունը: Պետք է արձագանքել ոչ միայն այն հարցին, թե որքանով է հմտության անհամապատասխանությունը ժամանակավոր երևույթ, այլ նաև ինչպես կարելի է հաղթահարել տևականությունը քաղաքականության արդյունավետ քայլերի միջոցով :

Հետազոտության գերակայություն 3՝ կատարելագործել հմտությունների անհամապատասխանության գործընթացների, շարժընթացի և դրանց հետևանքների վերաբերյալ ընթրնունը

Հմտության անհամապատասխանության հետագա հետազոտության երրորդ գերակայությունը հմտության անհամապատասխանության գործընթացների, զարգացող բնույթի և հետևանքների ընկալման խորացումն է: Քաղաքականության տեսանկյունից հատկապես այն հարցը, թե ինչպես և ինչ արագությամբ են հմտությունները դառնում անգործածական /հնացած/, ծայրահեղ կարևոր է: Հետաքրքրական է նշել, որ հմտության գործածական չլինելու վրա հրավիրված ուշադրությունը, որպես անհամապատասխանության բացատրություն, էապես մեծացել է՝ որպես աշխատանքում և կազմակերպություններում աճող փոփոխությունների արդյունք: Այնուամենայնիվ, այս մտահոգությունը հավանության չի արժանացել հետազոտության կողմից:

Ինժեներների համար կատարվող դասական ուսումնասիրությունները /որոնք արագ փոփոխվող տեխնոլոգիաների շնորհիվ ծառայում են լավ օրինակ՝ ուսումնասիրելու անգործածելիությունը/ նախանշում են կազմակերպական և անձնական այն գործոնները, որոնք նպաստում են հմտության անգործածելիությանը /Դուբլին, 1973, Քոֆման, 1975/ կամ նրանք, որոնք ազդում են հմտությունների քայքայմանն ու պահպանմանն աստրոֆիայի համատեքստում /անգործածական լինելու պատճառով հմտությունների կորուստ /Արթուր, 1998/: Անփոփելով հմտության անգործածելիության հետազոտության արդյունքում ունեցած ամենակարևոր ներդրումները՝ Դե Գրիպը և Վան Լուն /2002թ./ տարբերակեցին անգործածականության երկու տեսակ՝ տեխնիկական և տնտեսական /տե՛ս նաև Նեուման և Ուեիսս, 1995/: Հմտության տեխնիկական անգործածելիությունն ազդում է աշխատողի ունեցած մարդկային կապիտալի հիմնապաշարի վրա: Դասական օրինակ է որմնադրի ֆիզիկական հնարավորությունների նվազումը, ում հմտությունները սպառվում են կարիերայի ընթացքում: Տնտեսական անգործածելիությունը, մյուս կողմից, արտաքին զարգացումների շնորհիվ ազդում է աշխատողի ունեցած մարդկային կապիտալի արժեքի վրա: Լավագույն օրինակ է մեքենագրելու ավանդական հմտությունների արժեքի անկումը: Թիջսենը /2005թ./ որոշարկել է հմտության անգործածելիության երրորդ տեսակը՝ իրատեսական /հեռանկարային/ անգործածելիությունը, որը վերաբերում է հնացած տեսակետներին և հավատում է աշխատանքին ու աշխատանքային միջավայրին: Փորձի վրա հիմնված երկու ուսումնասիրություն կա, որոնք քննում են հմտությունների անգործածելիությունը և այն գործոնները, որոնք առաջացնում ու չեզոքացնում են այն: Այս ուսումնասիրությունները ոչ միայն պարզաբանում են վերոնշյալ գործոնների անհրաժեշտությունը, այլ նաև

արծագանքում են այս հիմնախնդրին վիճակագրական եղանակով՝ ապահովելով գործընթացների և կիրառվող շարժընթացի փոքր խորաթափանցություն: Բացի այդ, քիչ բան է հայտնի համատեքստային այնպիսի պայմանների մասին, ինչպիսին է մարդկային ռեսուրսների կառավարման փորձն ընկերություններում: Ավելի լավ պատկերացումներն այն մասին, թե ինչպես և երբ են հմտությունները դառնում հնացած, և ինչ ներգործություն են ունենում առանցքային գործոններն ու համատեքստային պայմաններն այս գործընթացի վրա, չափազանց կարևոր են աշխատաշուկայի քաղաքականության համար: Այս տեղեկատվությունը կարող է լինել արժեքավոր ներդրում ոչ միայն զբաղվածության և ուսուցման, այլ նաև այն քաղաքականությունների համար, որոնց նպատակն է խթանել տևական աշխատունակությունը և ցկյանս ուսումնառությունն աշխատանքի մեջ:

Հմտության անհամապատասխանության գործընթացների և շարժընթացի վրա կենտրոնացող նոր հետազոտության կարևոր տարրերը ցույց պետք է տան, թե ինչպես է հմտության կորստի գործառույթը տարբերվում իրարից տարբեր զբաղմունքների դեպքում, իսկ հմտությունների պիտանելիության կիսապարբերաշրջանը՝ որակավորումների դեպքում: Մասնագետի համար կիսապարբերաշրջանը մասնագիտական ուսուցման ավարտից հետո ընկած ժամանակահատվածն է, երբ, նոր զարգացումների պատճառով, մասնագիտությամբ աշխատող մասնագետները դառնում են մոտավորապես կիսով չափ մրցունակ, քանի որ նրանք միայն ավարտելուց անմիջապես հետո էին բավարարում իրենց մասնագիտության պահանջներին: Դասական ուսումնասիրությունները բժշկական գիտելիքի կիսապարբերաշրջանը գնահատել են հինգ տարի /Ռոզնաու, 1971/ և գրանցել են տեխնիկական մասնագիտությունների շրջանավարտների կիսապարբերաշրջանի անկում՝ 1940թ. շրջանավարտների համար սկսած 12 տարուց մինչև հինգ տարի 1960-ականների շրջանավարտների համար /Լուկաշևիչ, 1971/՝ մատնանշելով ժամանակի ընթացքում աճող անգործածելիությունը: Հետազոտության խոստումնալից հնարավորություններ գոյություն ունեն այս դասական ուսումնասիրությունների մոտեցումների տեղայնացման և տարածման մեջ՝ դիտարկելու հմտությունների այնպիսի հատուկ տեսակների անգործածելիությունը, ինչպիսիք են տեղեկատվական և հաղորդակցման տեխնոլոգիայի /ՏՀՏ/ հմտությունները: Սրանք հնարավորություն կտան ուսուցման տեղայնացված քաղաքականություններին կանխել հմտության առաջացող անհամապատասխանությունները և արծագանքել դրանց:

Ավելցուկային կրթության վերաբերյալ գրականությունում անհամապատասխանության հետևանքներն արծագանք են գտել մեծամասամբ աշխատավարձերի տեսանկյունից /Ալբա-Ռամիրեզ, 1993, Գալասի, 2008/: Որոշ արդյունքներ վավերացվել են տարբեր ուսումնասիրություններում: Ավելցուկային կրթություն ունեցող աշխատողները վաստակում են ավելի քիչ, քան հավասարազոր կրթությամբ, համապատասխան հմտություններով աշխատողները, սակայն միևնույն աշխատանքը կիսելու դեպքում առաջինները վաստակում են ավելի շատ, քան համապատասխան հմտություններով աշխատողները /Բրունին և Լոնգի, 2009/: Թերի կրթություն ունեցող

աշխատակիցները վաստակում են ավելի շատ, քան հավասարազոր կրթությամբ, համապատասխան հմտություններով աշխատողները, սակայն միևնույն աշխատանքը կիսելու դեպքում առաջինները վաստակում են ավելի քիչ, քան համապատասխան հմտություններով աշխատողները /Գալասի, 2008, Դի Պիետրո և Ուրվին, 2006/: Դի Պիետրոն և Ուրվինը /2006թ./ թվարկեցին այն չորս գլխավոր տեսությունները, որոնք կարող են բացատրել ավելցուկային հանրակրթության նկատելի հետևանքներն աշխատավարձերի վրա: Մարդկային կապիտալի տեսության տարատեսակությունը մեղմացնում է այն ենթադրությունները, որ ընկերությունները վայրկենապես հարմարեցնում են արտադրության տեխնոլոգիաներն աշխատանքի հարաբերական առաջարկի փոփոխություններին: Սա խոչընդոտում է ընկերությունների՝ աշխատողների կրթությունը լիարժեքորեն օգտագործելու կարողություններին՝ սահմանափակելով արտադրողականությունը և նվազեցնելով աշխատավարձերը: Համաձայն հատկացման տեսության և տարասեռային հմտության տեսության՝ աշխատողների աշխատավարձերը սահմանվում են և կրթության պահանջվող մակարդակների, և ունեցած իրական հմտությունների կողմից: Հատկացման տեսությունը ենթադրում է սերտ կապ կրթության և հմտության անհամապատասխանության միջև: Այն նաև ենթադրում է, որ ավելցուկային կրթություն ունեցող աշխատողները ի վիճակի չեն կիրառել իրենց բոլոր հմտությունները և, հետևաբար, ունեն ցածր արտադրողականություն, քան այն անհատները, ում կրթությունը համապատասխան է իրենց աշխատանքներին: Տարասեռային հմտության տեսությունը ենթադրում է ավելի թույլ կապ կրթության և հմտության անհամապատասխանության միջև: Գլխավոր ենթադրությունն այն է, որ էական տարբերություն կա հանրակրթության միևնույն մակարդակով անհատների հմտությունների /երբեմն անտեսանելի/ և կարողությունների միջև: Համաձայն այս տեսության՝ ավելցուկային կրթություն ունեցող անձինք հմտությունների և կարողությունների առումով իրականում չեն համապատասխանում իրենց աշխատանքներին: Վերջապես, ինստիտուցիոնալ տեսությունը ենթադրում է, որ միայն աշխատանքին բնորոշ հատկանիշներն են սահմանում աշխատավարձերը:

Քիչ ուսումնասիրություններ են կենտրոնացել ավելցուկային կրթության հնարավոր այլ հետևանքների վրա: Փոլման-Շչուլտը և Բուշելը /2004թ./ եկան այն եզրակացության, որ միջին կամ բարձր մակարդակի մասնագիտական ուսուցմամբ աշխատողներն ունեն կարիերայի էականորեն ավելի լավ հեռանկարներ, քան հմտություններ չունեցող աշխատողները, սակայն սա չի վերաբերում ցածր մակարդակով մասնագիտական ուսուցմամբ, ավելցուկային կրթություն ունեցող աշխատողներին, ում աշխատանքները պահանջում են քիչ կրթություն կամ ընդհանրապես չեն պահանջում որևէ կրթություն: Հմտությունները ոչ ամբողջապես օգտագործելը /Ալլեն և վան դեր Վելդեն, 2001/ և ավելցուկային կրթությունն /Վերհեստ և Օմի, 2008/ աշխատանքից գոհ լինելու վրա թողնում են բացասական ազդեցություն: Ըստ Վան Լուի՝ /2001թ./ հմտության անգործածելիությունը հանգեցնում է գործազրկության կամ ներգրավված չլինելու մեծ վտանգների:

Այնուամենայնիվ, վերլուծությունը հիմնականում վիճակագրական է և չի ապահովում խորաթափանցություն հիմքում ընկած գործողություններում և հիմնախնդիրներում: Ընդհանուր առմամբ հմտության անհամապատասխանության տարբեր տեսակների զարգացող ներգործությունը չի գտել իր լիարժեք արձագանքը գրականությունում՝ հիմնականում տվյալների պակասի պատճառով: Հմտության անհամապատասխանության վերաբերյալ ընթացիկ ուսումնասիրությունները կենտրոնանում են կամ ֆորմալ կրթության վրա, կամ էլ մոտենում են հմտություններին որպես հիմքում ընկած գործոնների մի բաղադրիչ՝ առանց որոշարկելու այն իրական կարողությունները, որոնք հմտության անհամապատասխանության առաջացման պատճառ են դառնում:

Հմտության անհամապատասխանության հետևանքները սահմանափակ չեն անհատական մակարդակում, իսկ մեզո մակարդակում գործատու կազմակերպությունները տուժում են հմտության անհամապատասխանությունից տարբեր եղանակներով: Ավելցուկային կրթությունը և արդյունքում աշխատանքից գոհ չլինելը կարող են հանգեցնել բարոյական վատ վիճակի ու վճռականության կորստի, ինչպես նաև ցածր արտադրողականության: Հմտության պակասորդները, որոնք ենթադրում են, որ որոշակի հմտություններով աշխատողների ապահովումը բավարար չէ՝ բավարարելու կարիքները, կարող են վտանգել ընկերությունների արտադրողականությունն ու մրցունակությունը: Հմտության անգործածելիությունն ունի ուղղակի, բացասական ազդեցություն արտադրողականության վրա՝ կախված այն բանից, թե որքանով են անգործածելի դարձած հմտությունները կարևոր արտադրական գործընթացի համար:

Մակրո մակարդակում հմտության անհամապատասխանությունն ինքնին իր արտացոլումն է գտնում աշխատաշուկայի անհավասարությունների մեջ: Հատուկ հմտություններով անհատների չափից ավել առաջարկը հանգեցնում է տնտեսության մեջ գործազրկության կամ ավելցուկային կրթության: Մակրո մակարդակում մարդկային կապիտալի որոշ տեսակների անհարկի պահանջարկը կարող է հանգեցնել թերի կրթություն կամ թերի հմտություններ ունենալուն: Սա խոչընդոտում է տնտեսությունների նորարարելու, աճելու և բաց թողածը լրացնելու հնարավորությանը: Հմտության անհամապատասխանության տարբեր տեսակները կարող են առաջանալ միաժամանակ: Մինչ գործազրկությունը կարող է աշխատաշուկայի որոշ հատվածներում լինել հիմնախնդիր, ավելցուկային և թերի կրթությունը հիմնախնդիրներ են դառնում մնացած հատվածներում:

Խորը գիտելիքն այն մասին, թե ինչպես են հմտության անհամապատասխանության գործընթացները զարգանում, ինչ արագությամբ են հմտությունները դառնում անգործածելի, և ինչպիսի անձնակազմային, կազմակերպական ու հայեցակարգային գործոններ են նպաստում կամ հակազդում հմտության անհամապատասխանությանը, արժեքավոր ներդրում կլինի այն քաղաքականությունների համար, որոնց նպատակն է կանխավ արձագանքել հմտության անհամապատասխանության հիմնախնդիրներին: Վերջինիս շարժընթացի և դրա հետևանքների մասին ավելի լավ պատկերացումը պահանջում է

նորարարական հետազոտություն, որը վեր կհանի տեսականորեն սահմանված մոդելներն ու փորձով հաստատված մեթոդները:

Հետազոտության գերակայություն 4՝ կենտրոնանալ աշխատաշուկայում խոցելի խմբերի հմտությունների անհամապատասխանության վրա

Հետազոտության չորրորդ գերակայությունը կենտրոնանում է աշխատաշուկայում խոցելի խմբերի հմտության անհամապատասխանության հիմնախնդիրների վրա: Չնայած վերջիններիս գործընթացները շարժունակ են և ազդում են ամբողջ աշխատանքային բնակչության վրա, քաղաքականության տեսանկյունից կարևոր է կենտրոնանալ այն խմբերի վրա, որոնք առավելագույնն են տուժում հմտության անհամապատասխանությունից:

Որոշ խոցելի խմբեր կարող են օգուտ քաղել հմտության անհամապատասխանությունը կանխորոշող, դրան արձագանքող և հակազդող քաղաքականություններից: Նախ, աշխատաշուկա մուտք գործող երիտասարդները կարող են օգուտ քաղել, երբ քայլեր են ձեռնարկվում՝ կատարելագործելու համապատասխանեցման գործընթացը՝ կանխելով ավելցուկային կրթությունը կամ դրա երկարատևությունը: Հետազոտությունը ցույց է տվել, որ աշխատանքի անցնող շրջանավարտների ունեցած ավելցուկային կրթության ժամանակամիջոցը լինում է ավելի երկար և տևական /Դոլթոն և Վիգնոլես, 2000, Սչաթման և Վերհեստ, 2007/:

Խոցելի մյուս խումբը ծերացող աշխատողներն են: Այս խմբի խոցելիությունն ունի մի քանի մուտքային պայմաններ: Համեմատած երիտասարդ աշխատողների հետ՝ ծերացող շատ աշխատողներ ունեն հմտությունների ցածր մակարդակ և ներգրավված են ֆիզիկական աշխատանքներում, որոնք նրանց խոցելի են դարձնում տեխնիկական հմտության անգործածելիության պատճառով: Չնայած համոզիչ ոչ մի փաստարկ չկա այն մասին, որ ծերանալուն պես աշխատողների կատարողականությունն ընդհանուր առմամբ անկում է ապրում, այնուամենայնիվ, հմտության անգործածելիությունն իր ներգործությունն է ունենում որոշ հմտությունների և գիտելիքի վրա /Ուարր, 1994/: Իրականում տարիքն ունի իր դերակատարությունը և՛ տեխնիկական, և՛ տնտեսական հմտությունների անգործածելիության մեջ /Բոհլինգեր և Վան Լու, 2008/: Մինչ տեխնիկական անգործածելիությունը /արժեզրկումը/ կապված է տարիքի հետ՝ որպես «անհատների կարողություն՝ կիրառելու ձեռք բերված, տարիքի հետ պարբերաբար փոփոխվող հմտությունները և գիտելիքը՝ եկամուտ ստեղծող հնարավորությունների համար» /Ռոսեն, 1975/, ապա ծերացող աշխատողների հմտության տնտեսական անգործածելիությանը սովորաբար մոտենում են որպես մարդկային կապիտալի բնութագրական երևույթ: Ժամանակի ընթացքում գիտելիքը, հմտությունները և աշխատանքային մեթոդները քիչ-քիչ դառնում են անհամապատասխան և նույնիսկ անօգտակար, որի պատճառը կարող են լինել օրինակ տեխնոլոգիական նորարարությունները կամ աշխատանքային նոր մեթոդները. մարդկային կապիտալի

հնացած հատկանիշներով անձինք /ծերացող աշխատողներ/ ունենում են մեծածավալ կորուստներ: Քաղաքականությունների միջոցով ծերացող աշխատողների հմտության անհամապատասխանությանն արձագանքելու առումով կա մեկ այլ կարևոր հիմնախնդիր, որ ծերացող աշխատողները հաճախ ենթարկվում են փորձի կենտրոնացմանը /Ռիբաշ, 1986, Թիջսեն, 1992/, որը ենթադրում է, որ կարիերայի ընթացքում անհատի հմտությունները դառնում են ավելի կապակցված աշխատանքի որոշակի բնագավառներին և, հետևաբար, ավելի քիչ տեղափոխելի /մի աշխատանքից մյուսին փոխանցելը/: Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ դրական կողմը, հակառակ լայնատարած կարծրատիպերի, այն է, որ ծերացող աշխատողների ուսումնառության իրական գործընթացն ուղղակիորեն կախված չէ տարիքից: Եթե ուսումնառության արագությունը կարող է նվազել տարիքի հետ, ապա ուսումնառության մեծ մղումը, առնչություն ունեցող հմտությունները և փորձի հետ կապված, խնդիրներ լուծող հմտությունները կարող են փոխհատուցել սա /Իլմարինեն, 2001/: Սակայն կենտրոնացման փորձը կարող է իրեն դրսևորել հեռանկարային անգործածելիության մեջ, որը վերաբերում է հնացած տեսակետներին և հավատում է աշխատանքին ու աշխատանքային միջավայրին /Թիջսեն, 2005/:

Վերաբնակիչներն ու ոչ տեղացի բնակչությունը տարբեր առումներով խոցելի խմբի մի մասն են կազմում: Հմտության անհամապատասխանություն կարող է առաջանալ, երբ հմտությունների բարձր մակարդակ ունեցող վերաբնակիչներն իրենք իրենց արգելափակում են հմտությունների ցածր մակարդակ պահանջող աշխատանքներով կամ գործազրկությամբ: Օրինակ, Լինդլին /2009թ./ գտնում է, որ ՄԹ սևամորթ տեղաբնակներն ավելցուկային կրթության ավելի շատ հավանականություն ունեն, քան սպիտակամորթ տեղաբնակները: Թափանցիկության և որակավորումների ճանաչման պակասը, լեզվի հետ կապված դժվարություններն ու աշխատանքի բացակայությունը հյուրընկալող նոր երկրում կարող են դրա պատճառը լինել: Հմտության ցածր մակարդակ ունեցող վերաբնակիչները կարող են առնչվել հմտության անհամապատասխանության հետ իրենց հմտությունների անգործածելիության պատճառով: Բացի այդ, խտրականությունը կարող է խանգարել վերաբնակիչներին աշխատաշուկա մուտք գործելու հնարավորություն ձեռք բերելու ու հետագա ուսուցման համար, ինչպես նաև խոչընդոտել կարիերայի առաջխաղացմանը:

Քաղաքականության տեսանկյունից այն հետազոտությունը, որը կենտրոնանում է խոցելի խմբերի հմտության անհամապատասխանության և դրա հետևանքների վրա, իրենից ներկայացնում է առանցքային գերակայություն: Այսպիսի խմբերի օրինակներ են աշխատաշուկա մուտք գործող և ավելցուկային կրթություն ունեցող երիտասարդները, հմտության անգործածելիության վտանգ ունեցող ծերացող աշխատողները, վերաբնակիչները և ազգային փոքրամասնությունները, ովքեր, կախված իրենց հմտության մակարդակից, տուժում են հմտության անհամապատասխանության տարբեր տեսակներից:

Հետազոտության գերակայություն 5՝ կատարելագործել տվյալների մատչելիությունն ու կիրառումը

Հետազոտության վերջին գերակայությունը հմտության անհամապատասխանության հետազոտության մեջ տվյալների մատչելիությունն ու կիրառումը կատարելագործելն է: Սույն գերակայությունը հնարավորություն կտա հետազոտության մյուս չորս գերակայություններին՝ գրանցելու առաջխաղացում: Դա կլինի անհրաժեշտ նախապայման՝ կապիտալիզացնելու հմտության և դրա չափաբերման մոտեցումների կատարելագործելունը: Չնայած հմտության անհամապատասխանության որոշ հիմնախնդիրներին արձագանքելու համար կարելի է օգտագործել տվյալների լայնակի բազաներ, սակայն հմտության անհամապատասխանության զարգացող վերլուծությունը պահանջում է տվյալների ցուցատախտակ, որն անհատների և կազմակերպությունների ուսումնասիրություն կիրականացի տարբեր ժամանակահատվածներում: Ժամանակային շարքի տվյալները թույլ կտան հաստատել այն փաստը, թե որքան են հմտության անհամապատասխանության տարբեր հիմնախնդիրներն իրենց բնույթով տևական կամ ժամանակավոր: Կարճ ժամանակահատվածում առաջխաղացում ունենալու համար պետք է այլընտրանք լինի, որն ընթացիկ ուսումնասիրություններում կունենա առաջադեմ և հետադեմ տարրեր, որոնք կարձանագրեն հմտության անհամապատասխանության շարժընթացի որոշ մասին՝ ընդգծելով գործոններն ու հակազդող պայմանները:

Հմտության անհամապատասխանությունը պետք է վերլուծել առանձին մակարդակում, քանի դեռ քիչ ուշադրություն է դարձվում անհատական, կազմակերպական և մակրոտնտեսական մակարդակների միջև փոխազդեցությանը: Որպեսզի վերլուծել, թե ինչպես են անհատի հմտության անհամապատասխանությունը և դրա խնդիրները կազմակերպությունների մակարդակում փոխազդում միմյանց, հարկավոր են այնպիսի տվյալներ, որոնք կապակցում են գործառույթի փոփոխականությունը կազմակերպության մակարդակի փոփոխականությանը:

Հմտության անհամապատասխանության հիմնախնդիրների բարդությունը և տարբեր մակարդակներում անհամապատասխանությանն ազդող գործոնների բազմազանության փոխազդեցությունը պահանջում են տվյալներ, որոնք ներառում են անձնական և կազմակերպական առանձնահատկությունների տարբեր ուղղվածությունները միաժամանակ: Չնայած կա որոշակի պատկերացում այն մասին, թե ինչպես են աշխատանքի հետ կապված գործոններն ազդում հմտության անգործածելիության, կազմակերպական քաղաքականությունների վրա, սակայն մնացած գործոնները, որոնք հմտության անգործածելիության պատճառ են հանդիսանում կամ հակազդում դրանց, բավարար կերպով չեն հետազոտվել: Նոր եղանակով նոր տվյալների հավաքագրումը կամ առկա տվյալների

աղբյուրների միավորումը կարևոր նախապայման է՝ ընդլայնելու հնտության անհամապատասխանության մասին պատկերացումը:

Ի վերջո, որոշ խոցելի խմբերի համար տվյալների մատչելիությունը ներկայումս սահմանափակ է, քանի որ այս խմբերը փոքր են, ներկայացված չեն կամ դժվար որոշարկելի են տվյալների աղբյուրների գլխավոր բազայում: Սա խնդիր է հատկապես վերաբնակիչների և ազգային փոքրամասնությունների համար: Որոշ խոցելի խմբերի համար հատուկ տվյալների հավաքագրումը կլինի ավելի լավ ռազմավարություն՝ ձեռք բերելու փորձի վրա հիմնված վերլուծությունների բավական մեծ նմուշ-օրինակներ, քան ամբողջ բնակչությունը ներգրավող տվյալների աղբյուրից նրանց առանձնացնելը:

Նոր տվյալների ձեռքբերումը և տվյալների մատչելի աղբյուրների օգտագործումը բաղկացած է էական նախադրյալից, այն է՝ հնարավորության տալ փորձի վրա հիմնված նոր աշխատանքին առաջընթաց գրանցել հետազոտության՝ մինչ այժմ որոշարկված չորս գերակա հատվածներում: Հետևաբար, նոր հետազոտությունները պետք է համապատասխանեցվեն վերլուծությանը տարբեր մակարդակներում և տվյալներ հավաքագրեն տարբեր ժամանակահատվածներում՝ ստեղծելու հնտության անհամապատասխանության ավելի դինամիկ մոտեցումներ: Հատուկ տվյալների հավաքագրումը, կենտրոնանալով խոցելի խմբերի վրա, իր մեջ ունի նոր ներդրումներ ծնելու ներուժ, որը կարելի է կիրառել աշխատաշուկայում և կրթական քաղաքականություններ մշակելու մեջ:

Օգտագործված գրականություն

- Alba-Ramirez, A. (1993), Անհամապատասխանությունն իսպանական աշխատաշուկայում *Մարդկային Ռեսուրսների Հանդես*, 28 հատոր, No 2, էջ 259-278:
- Allen, J.; De Weert, E. (2007), Ի՞նչ են մեզ ասում կրթության անհամապատասխանությունները հմտության անհամապատասխանությունների մասին: Խաչաձև տեղանքային վերլուծություն: *Կրթության եվրոպական հանդես*, 42 հատոր, No 1, էջ 59-73:
- Allen, J.; van der Velden, R. (2001), Կրթության անհամապատասխանություններն ընդդեմ հմտության անհամապատասխանությունների: *Օքսֆորդի Տնտեսական Փաստաթղթեր*, 53 հատոր, No 3, էջ 434-452:
- Allen, J.; van der Velden, R. (2005), *Ինքնագնահատման դերակատարությունը հմտությունների չափաբերման մեջ*: 2005թ. սեպտեմբերի 8-10-ը Մաստրիխտում կայացած երիտասարդների աշխատաժողովի փաստաթուղթ:
- ROA – Կրթության և աշխատաշուկայի հետազոտության կենտրոն (Աշխատանքային փաստաթուղթ 2):
- Arthur, W. et al. (1998), Գործոններ, որոնք ազդում են հմտության քայքայման և պահպանման վրա, քանակական վերանայում և վերլուծություն: *Անհատի Կատարողականություն*, 11 հատոր, No 1, էջ 57-101:
- Becker, G.S. (1962), Ներդրում մարդկային կապիտալում, տեսական վերլուծություն: *Քաղաքական տնտեսության հանդես*, 70 հանդես, No 5, էջ 9-49:
- Bohlinger, S.; Van Loo, J. (2008), *Ցկայնս ուսումնառությունը ծերացող աշխատողների համար, պայմաններ ստեղծող աշխատունակություն և անհատի զարգացում: Փաստաթուղթը ներկայացված է Cedefop-ի աշխատաժողովում, Աշխատանք տարեց հասակում, ծերացման և աշխատանքի վերաբերյալ ստեղծվող տեսություններ և փորձի վրա հիմնված մոտեցումներ*, 2008թ. սեպտեմբերի 29-30:
- Borghans, L. et al. (2001) Հմտությունների չափաբերում և տնտեսական վերլուծություն, ծանոթագրություն: *Օքսֆորդի Տնտեսական Փաստաթղթեր, Նոր Շարք*, 53 հատոր, No 3, էջ 375-384:
- Brunello, G. (2008), *Ընդհանուր հմտություններն ընդդեմ հատուկ հմտությունների ԵՄ աշխատաշուկաներում*: Չտպագրված փաստաթուղթ:
- Brynin, M.; Longhi, S. (2009), Ավելցուկային որակավորում. մե՞ծ, թե՞ փոքր անհամապատասխանություն: *Կրթության վերանայման տնտեսագիտություն*, 28 հատոր, Հիմնախնդիր 2, էջ 114-121:
- Buchel, F. et al. (2003), *Ավելցուկային կրթությունը եվրոպայում, տեսության և պրակտիկայի առկա հիմնախնդիրներ*, Edward Elgar, Չելսինհեմ:
- Cedefop; Barrett, A. (2001), Կրթության և ուսուցման տնտեսական կատարողականությունը, ծախսեր և շահույթներ, Cedefop-ում Descy, P.; Tessaring, M. *Ուսուցումը եվրոպայում, 2002թ.*

- Եվրոպայում մասնագիտական ուսուցման հետազոտության վերաբերյալ երկրորդ զեկույց, նախնական զեկույցի հատոր 2, Լյուքսեմբուրգ, Տպագրատուն, էջ 383-404:*
- Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (2001), *Ուսուցում և ուսումնառություն կարողության համար, Եվրոպայում մասնագիտական ուսուցման հետազոտության վերաբերյալ երկրորդ զեկույց, գաղափարների համակցության զեկույց*, Լյուքսեմբուրգ, Տպագրատուն (Cedefop-ի Տեղեկատու շարք):
- Cedefop; Strietska-Ilina, O. (2008), *Հմտության պակասորդներ, Մասնագիտական կրթության և ուսուցման արդիականացում, Եվրոպայում մասնագիտական կրթության և ուսուցման հետազոտության վերաբերյալ չորրորդ զեկույց, նախնական զեկույց, 1 հատոր, Լյուքսեմբուրգ, Տպագրատուն, էջ 195-242 (Cedefop-ի Տեղեկատու շարք, 69-1):*
- Cedefop; Winterton, J. et al. (2006), *Գիտելիքի, հմտությունների և կարողությունների տիպաբանություն, հասկացության և նախատիպի հստակեցում*, Լյուքսեմբուրգ, Տպագրատուն (Cedefop-ի Տեղեկատու շարք, 64):
- ԵՄ Խորհուրդ (2007), «Նոր աշխատանքների համար նոր հմտություններ»-ի վերաբերյալ Խորհրդի 2007թ. նոյեմբերի 15-ի որոշումը (2007/C 290/01). *Եվրոպական Միության պաշտոնական հանդես, 2007թ. դեկտեմբերի 4, C 290, էջ 1-3:*
- ԵՄ Խորհուրդ (2009), «Նոր աշխատանքների համար նոր հմտություններ. աշխատաշուկայի և հմտությունների կարիքների կանխորոշում և համապատասխանեցում»-ի վերաբերյալ Խորհրդի եզրակացություններ, Խորհրդի՝ զբաղվածության, սոցիալական քաղաքականության, առողջապահության և սպառողին առնչվող գործերի վերաբերյալ 2930-րդ հանդիպում, Բրյուսել, 2009թ. մարտի 9:
- De Grip A.; et al. (2002) (eds), *Հմտության անգործածելիության տնտեսագիտություն. տեսական նորարարություններ և փորձի վրա հիմնված կիրարկում, Ամստերդամ, Elsevier (Աշխատանքի Տնտեսագիտության Հետազոտություն, 21 հատոր):*
- De Grip, A. et al. (2008), Աշխատողի անահամապատասխանություն և ճանաչողական անկում: *Օքսֆորդի Տնտեսական Փաստաթղթեր*, 60 հատոր, N 2, էջ 237-253:
- De Grip, A.; Van Loo, J. (2002), *Հմտությունների անգործածելիության տնտեսագիտություն, տեսական նորարարություններ և փորձի վրա հիմնված կիրարկում, Ամստերդամ, Elsevier, էջ 1-26 (Աշխատանքի Տնտեսագիտության Հետազոտություն, 21 հատոր):*
- Di Pietro, G.; Urwin, P.J. (2006), Կրթության և հմտությունների անհամապատասխանությունն իտալական աշխատաշուկայում, *Կիրառական տնտեսագիտություն*, 38 հատոր, Հիմնախնդիր 1, էջ 79-94:
- Dolton, P.J.; Vignoles, A. (2000), Ավելցուկային կրթության հետևանքները ՄԹ աշխատաշուկայում: *Կրթության վերանայման տնտեսագիտություն*, 19 հատոր, Հիմնախնդիր 2, էջ 179-198:
- Dubin, S.S. (1973), Անգործածելիության սահմանում և արդիականացում, Դուբլին, S.S. et al. (eds), *Տարեց աշխատողի մասնագիտական և տեխնիկական կարողությունների պահպանում*,

Վաշինգտոն, Տեխնիկական կրթության Ամերիկական Հասարակություն, էջ1-12:

Duncan, G.J.; Hoffman, S.D. (1981), Ավելցուկային կրթության տևականությունն ու հետևանքներն աշխատավարձերի վրա, *Կրթության վերանայման տնտեսագիտություն*, 1 հատոր, Հիմնախնդիր 1, էջ 75-86:

Եվրոպական Հանձնաժողով (2008), *Հանձնաժողովի զեկույցը Եվրոպական Կառավարությանը, Խորհրդին, Եվրոպական Տնտեսական և Սոցիալական Կոմիտեին և Տարածաշրջանների Կոմիտեին՝ նոր հմտություններ նոր աշխատանքների համար, աշխատաշուկայի և հմտությունների կարիքների կանխորոշում և համապատասխանեցում*, Լյուքսեմբուրգ, Տպագրատուն, 2008թ., (COM(2008) 863 վերջնական):

Galasi, P. (2008), *25 երկրներում կրթության անհամապատասխանության հետևանքներն աշխատավարձերի վրա*, Բուդապեշտ, Տնտեսագիտության ինստիտուտ, Գիտության հունգարական ակադեմիա (Աշխատաշուկայի վերաբերյալ Բուդապեշտի աշխատանքային փաստաթղթեր, ԲԱՓ-2008/8):

Garcia-Espejo, I.; Ibanez, M. (2006), Շրջանավարտների կրթության և հմտության համապատասխանություն, ինչպես նաև աշխատանքի ձեռքբերում Իսպանիայում, *Եվրոպական սոցիոլոգիական վերանայում*, 22 հատոր, No 2, էջ 141-156:

Green, F. et al. (1998), Հմտությունների պակասորդի նշանակությունն ու սահմանող գործոնները: *Տնտեսագիտության և Վիճակագրության Օքսֆորդի Տեղեկագիր*, 60 հատոր, No 2, էջ 165-8:

Green, F. et al. (1999), *Ավելցուկային կրթություն և հմտություններ, հասկացությունների հստակեցում*: Լոնդոն, CEP – Տնտեսագիտության և քաղաքական գիտության Լոնդոնի դպրոց (CEP-ի Քննարկման փաստաթղթեր 0435):

Groot, W.; Maassen van den Brink, H. (1995), *Ավելցուկային կրթության բաշխումը և շահույթները Միացյալ Թագավորությունում*, Ամստերդամ, Tinbergen-ի ինստիտուտ (Քննարկման փաստաթուղթ TI 3-95-205):

Halaby, C. (1994), Ավելցուկային կրթություն և հմտության անհամապատասխանություն, *Կրթության սոցիոլոգիա*, 67 հատոր, էջ 47-59:

Hartog, J. (2000), Ավելցուկային կրթություն և աշխատավարձեր. ո՞րտեղ ենք և ու՞ր պետք է գնանք: *Կրթության վերանայման տնտեսագիտություն*, 19 հատոր, Հիմնախնդիր 2, էջ 131–147:

Haskel, J.; Martin, C. (2001), Տեխնոլոգիա, աշխատավարձեր և հմտության պակասորդներ, փաստեր ՄԹ միկրո տվյալներից: *Օքսֆորդի Տնտեսական Փաստաթղթեր*, 53 հատոր, No 4, էջ 642-658:

Ilmarinen, J. (2001), Ծերացող աշխատողներ: *Մասնագիտական և բնապահպանական բժշկություն*, 58 հատոր, No 8, էջ 546-552:

Kaufman, H.G. (ed.) (1975), *Կարիերայի կառավարում. անգործածելիության դեմ պայքարելու ուղեցույց*: Նյու Յորք, IEEE Հրատարակչություն:

- Kranz, D. (2006), Ինչու՞ է աշխատավարձերի անահավասարությունն ավելի շատ աճել ԱՄՆ-ում, քան Եվրոպայում: Հմտության պահանջարկի և առաջարկի փորձի վրա հիմնված վերլուծություն: *Կիրառելի տնտեսագիտություն*, 38 հատոր, Հիմնախնդիր 7, էջ 771-788:
- Leuven, E. et al. (2004), Արական սեռի ներակայացուցիչների՝ հմտության պահանջարկի և առաջարկի տարբերություններից բխող աշխատավարձի անհավասարության միջազգային տարբերությունների բնութագիր: *Տնտեսական հանդես*, 144 հատոր, Հիմնախնդիր 495, էջ 466-486:
- Lindley, J. (2009), ՄԹ վերաբնակիչների և ազգային փոքրամասնությունների ավելցուկային կրթություն. աշխատուժի ուսումնասիրության փաստեր: *Կրթության վերանայման տնտեսագիտություն*, 28 հատոր, No 1, էջ 80-89:
- Lukasiewicz, J. (1971), Գիտության և տեխնիկական կրթության դինամիկան: *Տեխնիկական կրթություն*, 61 հատոր, էջ 880-882:
- Machin, S. (2004), Հմտության վրա հիմնված տեխնոլոգիական փոփոխություն և կրթական արդյունքներ: Johnes, G.; Johnes, J. (eds). *Կրթության տնտեսագիտության միջազգային ուղեցույց*: Չելթհեմ, Edward Elgar:
- McIntosh, S. (2005), Փորձառու աշխատողների պահանջարկի և առաջարկի հավասարության վերաբերյալ փաստեր, Machin, S.; Vignoles, A. (eds): *Ո՞րն է կրթության առավելությունը: ՄԹ կրթության տնտեսագիտություն*: Փրինսթոն, Համալսարանի Հրատարակչություն:
- Murray, T.S. (2003), Անդրադարձ կարողության միջազգային գնահատմանը: Rychen, D.S.; Salganic, L.H. (eds), *Առանցքային կարողություններ հաջողակ կյանքի և լավ գործառնական հասարակության համար*: Գոթինգեմ, Hogrefe & Huber, էջ 135-159:
- Neumann, S.; Weiss, A. (1995), Հանրակրթության մոդելի հետևանքները փորձ-աշխատավարձեր պրոֆիլների վրա. տեսություն և փաստարկներ: *Եվրոպական տնտեսական վերանայում*, 39 հատոր, No 5, էջ 943-955:
- Nordhaug, O. (1993), *Մարդկային կապիտալը կազմակերպություններում, կարողություն, ուսուցում և ուսումնառություն*: Բերգեմ, Օքսֆորդի Համալսարանի Հրատարակչություն:
- NSTF (1998), *Ընդառաջ դեպի ազգային հմտության օրակարգ, ազգային հմտությունների հիմնախնդրով զբաղվող մարդկանց առաջին զեկույց*: Շեֆիլդ, DfEE, 1998թ.:
- Oosterbeek, H.; Webbink, D. (1996), Ավելցուկային հանրակրթություն, դրա ազդեցությունը, *Տնտեսական վիճակագրական զեկույց*, 81 հատոր, No 4049, էջ 240-241:
- Pazy, A. (1996), Անգործածելիության հետազոտությունում հասկացության և կարիերայի փուլի տարբերակում: *Կազմակերպական դրսևորման հանդես*, 17 հատոր, Հիմնախնդիր 1, էջ 59-78:
- Plicht, H. et al. (1994), Բարձրագույն կրթության շրջանավարտների կրթության և ուսուցման համապատասխանությունն իրենց զբաղվածությանը. փորձ՝ կատարելու քանակական վերլուծություն՝ 1995-1991թթ. միկրոմարդահամարի հիման վրա: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 27 հատոր, 3 հիմնախնդիր, էջ 177-204:

- Pollmann-Schult, M.; B&schel, F. (2004), Ավելցուկային կրթությամբ աշխատողների կարիերայի հեռանկարները Գերմանիայում: *Եվրոպական սոցիոլոգիական վերանայում*, 20 հատոր, No 4, էջ 321-331:
- Proctor, R.W.; Dutta, A. (1995), *Հմտությունների ձեռքբերում և անհատի կատարողականություն*: Thousand Oaks, Կալիֆորնիա, Sage:
- Rosen, S. (1975), Գիտելիքի անգործածելիության չափաբերում, Juster, F.T. (ed.), *Կրթություն, եկամուտ և անհատի դրսևորում*: Նյու Յորք, Ուսուցման գործընթացի բարելավման Քարնեգիի անվան հիմնադրամ և տնտեսական հետազոտության ազգային բյուրո, էջ 199-232:
- Rosenow, E.C. (1971), *Բժշկական գիտելիքի ինքնագնահատման ծրագրեր*: Փաստաթուղթը ներկայացված է Սերիլենդ նահանգի, Բալտիմորի բժշկական և վիրաբուժական ֆակուլտետի տարեկան 173-րդ հանդիպմանը 1971թ. ապրիլի 14-ին:
- Rumberger, R.W. (1987), Ավելցուկային հանրակարթության ներգործությունն արտադրողականության և աշխատավարձերի վրա: *Մարդկային ռեսուրսների հանդես*, 22 հատոր, No 1, էջ 24-50:
- Rybash, J.M. et al. (1986), *Մեծահասակների ճանաչում և ծերացում*: Նյու Յորք, Պերգամոնի Հրատարակչություն: Schatteman, T.; Verhaest, D. (2007), *Ավելցուկային կրթությունը վաղ կարիերայի ընթացքում. վերլուծություն՝ օգտագործելով հաջորդական տեխնիկաներ*: Փաստաթուղթը ներկայացված է անցումների վերաբերյալ եվրոպական 15-րդ հետազոտության ցանցում՝ Երիտասարդների համագումարում, 15 տարի անց, Ո՞րտեղ ենք կանգնած: Ու՞ր ենք գնում, Գեներ, Բելգիա, 2007թ. սեպտեմբերի 5-8:
- Sicherman, N. (1991), Ավելցուկային կրթությունն աշխատաշուկայում: *Աշխատանքի տնտեսագիտության հանդես*, 9 հատոր, Հիմնախնդիր 2, էջ 101-122:
- Sloane, P.J. et al. (1995), *Ավելցուկային կրթություն, թերի կրթություն և Բրիտանիայի աշխատաշուկա*: Աբերդին, Աբերդինի Համալսարան (Քննարկման փաստաթուղթ 95-08):
- Stevens, M. (1994), Աշխատանքի վայրում թերի մրցակցության ենթակա ուսուցման տեսական մոդելը: *Օքսֆորդի տնտեսական փաստաթղթեր*, 46 հատոր, No 4, էջ 537-562:
- Thijssen, J.G.L. (1992), Մեծահասակների ուսուցման մոդելը ճկուն կազմակերպություններում. ընդառաջ դեպի փորձի վրա կենտրոնացող տեսություն: *Եվրոպական արդյունաբերական ուսուցման հանդես*, 16 հանդես, Հիմնախնդիր 9, էջ 5-15:
- Thijssen, J.G.L. (2005), Վերջ արդիականացմանը: Հեռանկարային անգործածելիության գաղափարը, *BBV-տեղեկագիր*, 12 հատոր, No 1, էջ 4-10:
- Van Loo, J. (2008), *Կարողության չափաբերում և առանցքային հմտություններ. տեսական հեռանկարներ և փորձի վրա հիմնված երկու ծրագիր շրջանավարտների հետազոտությունից*: Փաստաթուղթը ներկայացված է AGBFN կոնֆերանսին, Սյունիսեն, 2008թ. հոկտեմբերի 7-8:
- Van Loo, J. et al. (2001), Հմտությունների անգործածելիություն, պատճառները և խնդրի լուծումը: *Աշխատուժի միջազգային հանդես*, 22 հատոր, Հիմնախնդիր 1, էջ 121-137:

- Van Loo, J.; Semeijn, J. (2004), Կարողությունների սահմանում և չափաբերում. շրջանավարտների ուսումնասիրությունների կիրառում: *Որակ և Քանակ*, 38 հատոր, No 3, էջ 331-349:
- Verdugo, R.; Verdugo, N.T. (1989), Ավելցուկային հանրակրթության ազդեցությունն աշխատավարձերի վրա. որոշ հավելյալ եզրակացություններ: *Մարդկային ռեսուրսների հանդես*, 24 հատոր, No 4, էջ 629-695:
- Verhaest, D.; Omeij, E. (2008), *Օբյեկտիվ ավելցուկային կրթություն և աշխատողի բարեկեցություն. ստվերային արժեքի մոտեցում*: Գենտ, Տնտեսագիտության և բիզնեսի կառավարման ֆակուլտետ, Գենտի Համալսարան (Աշխատանքային փաստաթղթեր, 08/514):
- Warr, P. (1994), Երիտասարդ և տարեց աշխատողներ, Warr, P. (ed.) *Հոգեբանությունն աշխատանքում: Չորրորդ հրատարակություն*: Լոնդոն, Penguin Books, էջ 308-332:
- Wasmer, E. et al. (2007), Հմտության անհամապատասխանությունն ու ավելցուկային որակավորումը Եվրոպայում: Brunello, G. et al. (eds), *Կրթությունը և ուսուցումը Եվրոպայում, Օքսֆորդ, Օքսֆորդի Համալսարանի Հրատարակչություն*:



Հնտության անհանապատասխանություն
Գերակայությունների որոշարկում հետագա հետազոտության համար
Cedefop-ի հետազոտության ասպարեզ (Cedra)

2009 – II, 35 էջ
ISSN 1831 – 2403

Կատ. No: TI-BA-09-001-EN-N

Անվճար ներբեռնում հետևյալ կայքէջում.
http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=537

6103 - EN