

PANNON EGYETEM
Gazdálkodás-és Szervezéstudományok Doktori Iskola



Kárpátiné Daróczy Judit

A kompetencia hatalom?

Mit ér a gazdasági felsőfokú képzés, ha nem ad diplomát?

DOI: 10.18136/PE.2016.632

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Dr. Gaál Zoltán
professor emeritus

Veszprém
2016.

A kompetencia hatalom?

Mit ér a gazdasági felsőfokú képzés, ha nem ad diplomát?

Értekezés doktori (PhD) fokozat elnyerése érdekében a Pannon Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskolájához tartozóan.

Írta:
Kárpátiné Daróczi Judit

Témavezető: Dr. Gaál Zoltán
Elfogadásra javaslom (igen / nem)
(aláírás)

A jelölt a doktori szigorlaton %-ot ért el,

Az értekezést bírálóként elfogadásra javaslom:

Bíráló neve: igen /nem
.....
(aláírás)

Bíráló neve: igen /nem
.....
(aláírás)

A jelölt az értekezés nyilvános vitáján%-ot ért el.

Veszprém,

.....
a Bíráló Bizottság elnöke

A doktori (PhD) oklevél minősítése.....

.....
Az EDHT elnöke

TARTALOMJEGYZÉK

Tartalomjegyzék.....	3
Ábrajegyzék.....	5
Táblázatok jegyzéke	6
Kivonat.....	8
Előszó.....	10
1. BEVEZETÉS	11
1.1. Az értekezés témája, célja.....	11
1.2. Kutatási kérdések	13
1.3. A disszertáció felépítése.....	13
2. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE: A tudás és a kompetencia jelentése és helye a munkaerő-piacon	15
2.1. A tudásmenedzsment	16
2.1.1. A tudásmenedzsment előzményei.....	16
2.1.2. A tudásmenedzsment értelmezései	21
2.2. Tudástársadalom, tudásgazdaság	23
2.3. Tudásvállalat	27
2.4. A tudás értelmezései, jellemzői, kategóriái	28
2.5. A kompetencia értelmezései, jellemzői, kategóriái	44
2.6. Oktatási rendszer.....	63
2.6.1. A felsőfokú szakképzés (FSZ-képzés).....	67
2.6.2. A kompetenciák megjelenése a felsőoktatás képzési és kimeneti követelményeiben	73
2.6.3. A szakmai gyakorlat jelentősége a gazdasági felsőoktatási szakképzésben.	78
2.7. A munkaerő-piaci kereslet és kínálat egyensúlytalansága Magyarországon	79
3. EMPÍRIKUS KUTATÁS	85
3.1. A kutatási kérdések részletesebb kifejtése	85
3.2. A kutatás modellje	87
3.3. Hipotézisek	88
3.4. A kutatás lefolytatása	89
3.4.1. Az adatok forrása	91
3.4.2. A kérdőíves adatgyűjtés	92
3.4.3. A kutatás módszertana	95
3.5. A kutatási minták jellemzői	108
3.6. A kutatás eredményei.....	114
3.6.1. A gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzés kimeneti követelményeiben szereplő kompetenciák.....	115
3.6.2. A munkaerő-piac által elvárt kompetenciák.....	124

3.6.3. A munkáltatók és a hallgatók véleménye arról, hogy milyen kompetenciákat vár el a munkaerő-piac a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésből kikerülő hallgatóktól	135
3.6.4. A gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésből kikerülő hallgatók kompetenciái és az általuk feltételezett munkaerő-piaci elvárások	142
3.7. Összefoglalás	155
3.7.1. A kutatási kérdések megválaszolása.....	155
3.7.2. A hipotézisek ellenőrzése	160
3.7.3. Tézisek megfogalmazása.....	163
3.7.4. A kutatás eredményeinek gyakorlati alkalmazása	166
3.7.5. Lehetséges kutatási irányok.....	168
Irodalomjegyzék	169
Mellékletek	184

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra Polányi jéghegy-modellje	28
2. ábra A tudáskonverzió folyamata.....	29
3. ábra A tudás keletkezése	30
4. ábra A tudás szintjei. Weggeman-féle modell	31
5. ábra Porter-féle értéklánc-koncepció	32
6. ábra Kaplan- Norton-féle Balance Scorecard modell.....	34
7. ábra A tudásszervezet mérlege.....	35
8. ábra Képességstruktúra-modell.....	53
9. ábra Központi és felszíni kompetenciák	54
10. ábra Lágym és kemény kompetenciák viszonya a teljesítményhez	55
11. ábra Az eladó-vevő páros kompetencia-szerkezete	56
12. ábra Kompetenciák kapcsolata a szervezetnél.....	57
13. ábra Clark háromszög	64
14. ábra A magyar felsőoktatás szerkezete	65
15. ábra Kompetenciaprofil	75
16. ábra A kutatás elméleti modellje.....	87
17. ábra A kutatás adatgyűjtésének folyamata.....	91
18. ábra A vállalkozások megoszlása székhely szerint (régiók) a mintában és a valóságban 2013-ban .	109
19. ábra A mintában szereplő vállalkozások megoszlása székhely szerint (település típusa)	110
20. ábra A mintában szereplő vállalkozások megoszlása társasági forma szerint.....	110
21. ábra A mintában szereplő vállalkozások megoszlása gazdasági tevékenysége (TEÁOR-besorolás) szerint.....	111
22. ábra A mintában szereplő vállalkozások megoszlása az éves árbevételük szerint	112

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat A tudás értelmezései.....	37
2. táblázat A tudás kategóriái.....	42
3. táblázat A kompetencia értelmezései.....	50
4. táblázat A kompetencia kategóriái.....	58
5. táblázat Az első helyes jelentkezők számának alakulása képzési szintek szerint, 2010-2014. Általános felvételi eljárások. (Minden munkarend és finanszírozási forma).....	71
6. táblázat A társas vállalkozások létszám szerint megoszlása 2013-ban.....	108
7. táblázat A mintában szereplő vállalkozások megoszlása tulajdonosi szerkezet szerint (N=631).....	111
8. táblázat A megkérdezett hallgatók megoszlása az édesapa és édesanya foglalkozása szerint (N=277).....	113
9. táblázat A Kereskedelmi menedzser szakmacsoportba tartozó modulokban megjelenő kompetenciák csoportosítása.....	116
10. táblázat A Kereskedelmi menedzser szakmacsoportba tartozó modulok vizsgaideje.....	118
11. táblázat Az egyes képzési területek képzési és kimeneti követelményei.....	121
12. táblázat A megkérdezett vállalatvezetők által értékelt kompetenciák csoportosítása.....	125
13. táblázat A megkérdezett vállalat-vezetők által értékelt kompetenciák átlagának sorrendje.....	126
14. táblázat A munkaerő-piacon elvárt és a képzési és kimeneti követelményekben (KKK) szereplő kompetenciák összevetése.....	128
15. táblázat A válaszok megoszlása a munkaerő-pótlási és –fejlesztési szokásaik, valamint tulajdonosi szerkezetük szerint.....	130
16. táblázat A megkérdezettek megoszlása a „Pályakezdőket alkalmaz-e?” kérdésre adott válaszuk alapján.....	131
17. táblázat A mintában szereplő intézmények megoszlása aszerint, hogy Alkalmaz-e és milyen összetételben diplomás és OKJ-s végzettségűeket?.....	131
18. táblázat A mintában szereplő intézmények megoszlása aszerint, hogy Keres-e és milyen összetételben diplomás és OKJ-s végzettségűeket?.....	132
19. táblázat A mintában szereplő vállalkozások megoszlása aszerint, hogy mennyire van szüksége a különböző szintű végzettséggel rendelkező gazdasági szakemberekre.....	132
20. táblázat A megkérdezett vállalkozás-vezetők megoszlása a felsőoktatási intézményekkel való kapcsolatuk szerint (N=622) (A felsőoktatás és a vállalkozás kapcsolata a Vállalkozói kérdőív alapján).....	133
21. táblázat A megkérdezettek megoszlása a „Fogad-e szakmai gyakorlatra hallgatókat?” kérdésre adott válaszaik alapján.....	134
22. táblázat A vállalkozások szakmai gyakorlatra fogadási hajlandóságuk és a felsőoktatással való kapcsolatuk közötti kapcsolatvizsgálat.....	134
23. táblázat A tényleges munkaadói elvárások a minta alapján.....	136
24. táblázat A hallgatók által feltételezett munkaadói elvárások a minta alapján.....	137
25. táblázat A hallgatók által feltételezett és a tényleges munkáltatói elvárások különbségének iránya.....	138
26. táblázat A hallgatók által feltételezett és a tényleges munkáltatói elvárások összefüggésvizsgálata.....	139
27. táblázat A felsőoktatás által fejlesztendő kompetenciák sorrendje a mintában szereplő vállalkozások és a megkérdezett hallgatók szerint.....	140
28. táblázat A megkérdezett hallgatók motivációinak sorrendje.....	143
29. táblázat A szakmai gyakorlat hasznossága a hallgatók megítélése szerint a hallgatói minta alapján (N=277).....	149
30. táblázat A hallgatók megoszlása a feltételezett munkáltatói elvárások és a hallgatók önértékelés alapján megállapított tényleges kompetenciái különbségének iránya alapján.....	150
31. táblázat A hallgatók véleménye a kompetenciáikról a minta alapján. (Sorrend a hallgatói önértékelés /a kompetencia tényleges fejlettsége/ szerint).....	151
32. táblázat Sorrend a munkaadó – hallgató által feltételezett – elvárása és a hallgató tényleges kompetenciái közötti korrelációs együttható szerint.....	153
33. táblázat A kulcskompetenciák összefoglalása.....	186
34. táblázat A kulcskompetenciák referenciakerete. A kulcskompetencia-területek meghatározása és az egyes területekhez tartozó ismeretek, készségek és attitűdök ismertetése.....	188
35. táblázat A foglalkoztatottak számának változása iskolai végzettség szerint (2009=100).....	207
36. táblázat Munkanélküliségi ráta iskolai végzettség szerint (%).....	207
37. táblázat A bejutási arány alakulása 2010-2013., általános felvételi eljárások. (Minden munkarend és	

<i>finanszírozási forma) (%)</i>	<i>208</i>
<i>38. táblázat Az első helyes jelentkezők számának alakulása képzési szintek szerint, 2010-2014, általános felvételi eljárások. (Minden munkarend és finanszírozási forma (fő)</i>	<i>208</i>
<i>39. táblázat Az első helyes jelentkezők számának megoszlása képzési szintek szerint, 2010-2014, általános felvételi eljárások. (Minden munkarend és finanszírozási forma (%).....</i>	<i>208</i>

KIVONAT

A doktori értekezés fő célkitűzése, hogy a gyakorlatban is hasznosítható, ugyanakkor elméletileg és módszertanilag megalapozott megközelítés kerüljön kidolgozásra, amely elősegítheti a szervezetek tudatosabb tudásmenedzselését, valamint rámutasson a felsőoktatással való szorosabb kapcsolat kialakításának jelentőségére.

A PhD-kutatás fő célja bemutatni, hogy az oktatási rendszer, ezen belül is a gazdasági felsőfokú szakképzés mennyire felel meg a munkaerőpiac elvárásainak, mennyire van azokkal összhangban. A kutatás – a téma jellegéből adódóan – két célcsoportra irányult: egyrészt a vállalkozás-vezetők, másrészt a gazdasági felsőfokú, nem diplomás szakképzésben résztvevő hallgatók körére.

Az elemzés a szerző közreműködésével kidolgozott és kutatótársával, Dr. Vágány Judittal közösen végzett átfogó főiskolai projekt kutatási adatbázisán alapul. Az átfogó kutatás középpontjában a hazai kis- és középvállalkozások álltak. A vizsgálat célja egyrészt a gazdasági felsőfokú szakképzésből kikerülő pályakezdőkkel szembeni munkaerő-piaci elvárások elemzése, másrészt a munkáltatók által a felsőoktatási intézmények minőségének megítélésében szerepet játszó tényezők feltárása, harmadrészt a minőség szervezetben betöltött szerepének a vizsgálata volt. A közös adatbázisból jelen értekezésben a szerző saját munkája – a munkaadók gazdasági felsőfokú végzettségű pályakezdőkkel szembeni elvárásai – kerülnek bemutatásra.

A vállalkozások körében a tudásmenedzselés kérdésköre, a humán erőforrás-gazdálkodás kérdéskörében történő vizsgálódás során a felsőoktatási intézményekkel való viszonyuk és a gazdasági felsőfokú, nem diplomás végzettségű pályakezdőkkel kapcsolatos kompetencia-igényük felmérése történt meg.

A gazdasági felsőfokú, nem diplomás végzettségű hallgatókat a kutató a motivációikról, a kompetenciáikról, valamint arról kérdezte meg, hogy szerintük milyen kompetenciákat vár el tőlük a munkaerő-piac és ők mely kompetenciák fejlesztését várnák el a felsőoktatási intézményektől.

A doktori értekezés kvantitatív és kvalitatív módszerrel vizsgálja a vállalkozásoknál a tudásmenedzsmint kérdéskörét, valamint a felsőoktatási intézményekkel való kapcsolatuk szorosságát, illetve a vállalkozások munkaerő-piaci keresletének a gazdasági végzettségű felsőfokú, nem diplomás végzős hallgatók véleményével való egyezését kutatja.

A dolgozatban a szerző – a kutatás szempontjából releváns – szakirodalmak és ismeretek mind magyar, mind pedig idegen nyelven megjelent könyvek, folyóirat cikkek, konferencia előadások, tanulmányok, stb. alapján mutatja be a tudást és a kompetenciát, valamint e kettő kapcsolatát.

A szerző szándéka összevetni a gazdasági felsőfokú, nem diplomás szakképzésből kikerülő pályakezdőkkel szemben elvárt kimeneti kompetenciák terén a munkaadók, a felsőoktatási intézmények és hallgatók véleményét.

ABSTRACT

The main objective of the doctoral thesis is to develop a theoretically and methodologically established, yet practical approach, which would be able to facilitate a more conscious knowledge management of companies, and to call attention to the importance of developing closer connections with higher education.

The main aim of the PhD research is to show how much the education system, particularly the non-university higher vocational training in business comply with the requirements of the labour market, how much they are consistent with each other. The research – due to the nature of the topic – aimed at two target groups: on the one hand, at business leaders, on the other hand, at students participating in non-university higher vocational training in business.

The analysis is based on the research database of the comprehensive college project developed with the collaboration of the author, and carried out jointly with Dr. Judit Vágány, research fellow. The comprehensive research focused on the domestic small and medium enterprises. The aim of the study was, first, to analyse the requirements of the labour market towards recent graduates of non-university higher vocational training in business; second, to explore the factors that play a role in the assessment of the quality of higher education institutions carried out by employers; third, to examine the role of quality in companies. In present thesis, the author's own work from the common database is the presentation of the expectations of employers towards recent graduates of non-university higher vocational training in business.

The following questions have been explored: the question of knowledge management amongst businesses; in the course of the investigation of human resource management, the question of their partnership with higher education institutions; the competency-assessment of needs of human resource management towards recent graduates of non-university higher vocational training in business.

The researcher asked business students of non-university higher vocational training about their motivations, their competences, what competencies they think are expected of them in the labour market, and what competence-development they would require from higher education institutions.

Using quantitative and qualitative methods, the doctoral dissertation examines the question of knowledge management of businesses and the tightness of their relationship with higher education institutions, and researches the correspondence between the labour market demand of businesses and the opinion of graduate business students of non-university higher vocational training.

The paper reviews knowledge and competence, presents their relationship, references - relevant to the research -, and ideas based on books, journal articles, conference presentations, studies, etc. published both in Hungarian and foreign languages.

The author intends to compare the opinions of employers, higher education institutions and students in the field of output competences expected from recent business graduates of non-university higher vocational training.

*„Tanulás az, ha rájövünk arra, amit már tudunk.
Cselekvés az, ha megmutatjuk, hogy tudjuk.
Tanítás az, ha másokat emlékeztetünk arra,
hogy ők is éppolyan jól tudják.
Mindannyian tanulunk, cselekszünk és tanítunk.”
(Richard Bach)*

ELŐSZÓ

A PhD - kutatás fontos témát vizsgált és érdekes kihívást jelentett számomra. Többéves kutatómunka és gyakorlati tapasztalatok eredménye ez a dolgozat.

Visszatekintve a kutatásra úgy érzem, rendkívül sokat tanultam. Örülök, hogy lehetőségem nyílt egy ilyen kritikus témakör vizsgálatára.

Ezúton szeretnék tiszteletteljes köszönetet mondani elsősorban Dr. Gaál Zoltán Tanár Úrnak, a témavezetőmnek, aki irányította, értékes tanácsaival, építő kritikájával támogatta a kutatásomat.

Nagyon köszönöm a Pannon Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskolájában oktató tanárainknak a felkészítést, a segítő kritikákat, amellyel hozzájárultak ahhoz, hogy leadhassam a dolgozatomat.

Hálásan köszönöm Dr. Vágány Juditnak, kutatótársamnak, hogy végig mellettem állt, munkájával, rendkívül hasznos ötleteivel és tanácsaival támogatott, és lehetővé tette számomra az empirikus felmérés lebonyolítását. Nélküle ez a dolgozat nem készülhetett volna el.

Köszönet családomnak, hogy mellettem álltak tanulmányaim során.

Külön köszönöm Anyukámnak, aki mindig hitt bennem és átsegített a nehézségeken.

Hálás köszönet illeti Dr. Kuti Évát és Némethné Dr. Gál Andreát, akik hatalmasat lendítettek a módszertani elemzéseimen és lelkesen segítettek a munkámat.

Nagyon köszönöm Murányi Natasának és Polák-Weldon Rékának az idegen nyelvi nehézségeim leküzdésére tett erőfeszítéseit.

Végül, de nem utolsósorban köszönet az egykori Általános Vállalkozási Főiskolán dolgozó vezetőimnek, valamint, a felmérés résztvevőinek és mindazoknak, akik segítségemre voltak a kutatásom során.

Ajánlás

Doktori értekezésemet Anyukámnak és a családomnak ajánlom.

*Budapest, 2016. június 7.
Kárpátiné Daróczi Judit*

1. BEVEZETÉS

1.1. Az értekezés témája, célja

Doktori értekezésem témája a gazdasági felsőoktatási képzésből kikerülő nem diplomás pályakezdők kompetenciáinak vizsgálata és munkaerő-piaci elismertsége.

Kutatásom *fókuszába a gazdasági felsőfokú, nem diplomás szakképzést* állítottam. Ez egy általam meghatározott elnevezés, amely a gazdasági felsőfokú oktatási rendszeren belül létező olyan képzés-típus összefoglaló neve, amely felsőfokú végzettséget ad, de diplomát nem. Ez a képzéstípus az évek folyamán jelentős változásokon ment keresztül és a neve is többször módosult: először akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, majd felsőfokú szakképzés (FSZ), végül felsőoktatási szakképzés (FOSZK) néven került be az oktatási struktúrába.

A téma megválasztását a téma aktualitása mellett személyes okok motiválták.

Személyes indíttatásom, hogy húsz éve (1995 óta) tanítok a felsőfokú szakképzésben. Először egy középiskola ötöd-hatodévéen oktattam a tanulókat, majd 2007 óta az Általános Vállalkozási Főiskola szakképzéseibe kapcsolódtam be először óraadóként, majd 2009 szeptemberétől főállásban. Mindig is nagy figyelmet fordítottam a hallgatók pályakövetésére, kíváncsi voltam, hogy a munkaerő-piac mennyire ismeri el a kompetenciáikat, teljesítményüket, ezért kezdtem bele ebbe a kutatásba.

Oktatási tevékenységem során több probléma is a látókörömbe került, de a legérdekesebb kérdésnek a felsőfokú szakképzés munkaerő-piaci ismertségét és elfogadottságát találtam. A problémakör megközelítéséhez először a témában született szakirodalmat tanulmányoztam át, majd empirikus kutatást végeztem a gazdasági felsőfokú végzettségűekkel, ezen belül is a gazdasági felsőfokú szakképzettéssel szemben elvárt munkaerő-piaci kompetenciákkal kapcsolatban.

A második tényező a téma aktualitása volt, amely a következő: az Európai Uniót sem kerültk el a globális verseny növekedéséből, a gyors technológiai fejlődésből, az új informatikai technológiák elterjedéséből, a fenntartható fejlődés igényéből, a munkanélküliségi ráta emelkedéséből, a globális válságból és a klímaváltozásból eredő kihívások. Az Európai Unió ezekre a kihívásokra először 2008-ban válaszolt, amikor az Európai Tanács a Koppenhágai Nyilatkozatban megfogalmazta a legjelentősebb irányvonalakat. Ezek a következők: a humán tőkébe, valamint az emberek egész életén át tartó tanulásába (LLL) történő befektetés, a magas színvonalú oktatás, ezáltal a tudásalapú társadalom kialakulásának elősegítése és a paradigmaváltás megvalósítása. A későbbiekben pedig még nagyobb nyomatókat kaptak az előbb felsorolt irányvonalak és az Európa 2020 célkitűzéseiben a legfontosabb öt cél közé is bekerült az oktatás, ezen belül is az, hogy egyrészt 10% alá kell csökkenteni a lemorzsolódási arányt, másrészt el kell érni, hogy a 30-34 év közötti uniós lakosok legalább 40%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezzen (Magyarország vállalása ez utóbbiban 30,3%) (Európa 2020). Ugyanakkor az EU felzárkózási és versenyképességjavító törekvéseiben a felsőoktatás még csak alárendelt helyen szerepel (Török, 2006).

A tudással, tudásmenedzsmenttel, kompetenciával foglalkozó bőséges szakirodalom releváns, meghatározó forrásainak áttanulmányozása során igen sok információ birtokába jutottam a tudás szintjeinek, valamint a tudás kategóriáinak értelmezett fogalmával és elemzési lehetőségeivel kapcsolatban, ugyanakkor a gazdasági felsőfokú, nem diplomás szakképzésből kikerülő pályakezdőkkel szemben elvárt kimeneti kompetenciák terén a munkaadók, a felsőoktatási intézmények és hallgatói vélemények összhangjának vizsgálatára irányuló kutatással nem találkoztam. Kutatásommal ehhez kívánok hozzájárulni.

1.2. Kutatási kérdések

Az emberi erőforrás felértékelődése a tudás előtérbe kerülését vonta maga után. Egyre több szó esik a tudásalapú társadalomról, a tudásgazdaságról, melyben tudásvállalatok működnek. Kutatásom fő célja bemutatni, hogy az oktatási rendszer, ezen belül is a gazdasági felsőfokú szakképzés mennyire felel meg a munkaerőpiac elvárásainak, mennyire van azokkal összhangban.

Kutatásom során az az alábbi kérdésekre keresem a választ:

1. A gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzési rendszer mennyire felel meg a munkaerő-piaci elvárásoknak?
2. Tudatos-e a humán erőforrás-gazdálkodás a vállalkozásoknál?
3. A gazdasági felsőfokú, nem diplomás pályakezdekők kompetenciáinál mennyire van összhang a munkaerő-piaci kereslet és kínálat között?

A kérdéskörök feldolgozásához először a szakirodalom alapján szekunder információk (különösen statisztikai adatok) feldolgozását végeztem el, melyek alapján primer kutatást folytattam. A primer kutatásom – a téma jellegéből adódóan – két célcsoportra irányult: egyrészt a vállalkozások, másrészt a gazdasági felsőfokú, nem diplomás szakképzésben résztvevő hallgatók körében végeztem kérdőíves felmérést. A vállalkozások körében a tudásmenedzselés, a humán erőforrás-gazdálkodás kérdéskörében vizsgáltam, melynek során a felsőoktatási intézményekkel való viszonyukat és a gazdasági felsőfokú, nem diplomás végzettségű pályakezdekőkkel kapcsolatos kompetencia-igényüket vizsgáltam. A gazdasági felsőfokú, nem diplomás végzettségű hallgatókat a motivációikról, a kompetenciáikról, valamint arról kérdeztem meg, hogy szerintük milyen kompetenciákat vár el tőlük a munkaerő-piac és mely kompetenciák fejlesztését várnák el ők a felsőoktatási intézményektől.

A kapott információkat statisztikai módszerek segítségével dolgoztam fel.

A fenti kérdések vizsgálatának és megválaszolásának előfeltétele a tudás és a kompetencia fogalmának, különbségeinek meghatározására és elemzésére vonatkozó szakirodalom feldolgozása, ezért ez – mint a téma elméleti megalapozása – megelőzi a kutatási kérdések kifejtését.

1.3. A disszertáció felépítése

A doktori értekezésem 3 fő fejezetből áll.

A Bevezetésben elsőként a dolgozat témája és a kutatási kérdések kerültek felvázolásra. A kérdéskörök feldolgozásához a második fejezetben a Kutatás elméleti háttere keretében a szakirodalom segítségével először bemutatom az emberi erőforrás fontosságát, felértékelődésének legfőbb okait majd szélesebb horizonton folytatom a vizsgálatot és először ismertetem a tudásalapú társadalom és a tudásgazdaság kialakulásának legfontosabb állomásait, jellemzőit, majd bemutatom a tudásvállalat legjellemzőbb tulajdonságait.

Ezután összefoglalom a tudás és a kompetencia egyes szakirodalmi értelmezéseit, kategóriáit, ugyanis ma már nem elsősorban a tudás a legfontosabb vállalati erőforrás, hanem a kompetencia.

A magyar oktatási rendszer, ezen belül is a gazdasági felsőfokú, nem diplomás szakképzés elméleti hátterének ismertetése után feltárom a felsőfokú szakképzés nemzetközi modelljeire vonatkozó legfontosabb forrásokat annak érdekében, hogy megtaláljam a kapcsolódási pontokat a különböző országok és a magyar felsőfokú szakképzés között. Áttekintem a magyar felsőfokú szakképzés történetét, bemutatom a tartalmi, szerkezeti és intézményi szintű változásokat a szakképzés kezdetétől, 1998-tól 2014-ig bezárólag¹. A hazai iskolai rendszerben működő felsőfokú szakképzés jogi szabályozása is többször változott a bevezetése óta. Vizsgálódásomban kitérek annak a kérdésnek a megválaszolására is, hogy vajon a jogszabályi változások elősegítették-e vagy éppen gátolták a képzések intézményi szintű és tartalmi kiteljesedését; a magyarországi jogi környezet lehetőséget adott-e a felsőfokú szakképzésnek arra, hogy a hazai oktatási rendszerben elfoglalhassa az őt megillető pozíciót.

Ismertetem, hogy az oktatáspolitikai elméleti szakemberei hogyan vélekednek a felsőfokú szakképzésről, milyen érveket és ellenérveket fogalmaznak meg a képzéstípussal kapcsolatban.

Mindezt annak érdekében teszem, hogy rávilágítsak a kutatásom szempontjából legfontosabb kérdésre, vagyis arra, hogy az oktatási rendszer, ezen belül is a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzés hogyan viszonyul a munkaerő-piaci elvárásokhoz, a képzési és kimeneti követelményekben mennyire jelennek meg a munkaerő-piac által elvárt kompetenciák, milyen kapcsolatban áll a munkaerő-piaci kereslet a kínálattal. Az áttekinthetőség és az összehasonlíthatóság okán törekedtem a téma nemzetközi és hazai szakirodalmának időrendi tárgyalására.

Dolgozatomban bemutatom azokat a legfőbb kutatásokat, amelyek azt vizsgálták, hogy a munkaerőpiac szereplői hogyan viszonyulnak a képzés során képesítést szerzett pályakezdő fiatal munkavállalókhöz.

A disszertáció harmadik fejezetében kerül sor a többéves empirikus kutatásom módszertanának, folyamatának és eredményeinek ismertetésére. A fejezetben részletesen kitérek a kutatás lefolytatására: az adatgyűjtés megalapozására és az adatok forrásának tárgyalására, valamint a kvantitatív kutatás egyes elemeinek ismertetésére. Az adatgyűjtés és a kutatási minta főbb jellemzőinek ismertetése után rátérek a kvantitatív kutatás tárgyalására.

A kutatás felvázolására szolgáló fejezetben elsőként a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzés kimeneti követelményeiben szereplő kompetenciákat ismertetem. Ezután bemutatom a kutatásom új és újszerű tudományos eredményeit: feltárom a munkaerő-piac által elvárt kompetenciákat, bemutatom, hogy a vállalkozások mennyire tudatosan készülnek fel a dolgozóik képzésére, pótlására. Ezt követően összevetem a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésből kikerülő pályakezdőktől ténylegesen elvárt kompetenciákat a végzős hallgatók véleményével, majd bemutatom, hogy a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésből kikerülő hallgatók – saját bevallásuk szerint - milyen kompetenciákkal rendelkeznek, és ezek mennyiben fedik le – véleményük szerint – a munkaerő-piaci elvárásait. A dolgozatomban végén bemutatom az általam lehetségesnek vélt és fontosnak ítélt további kutatási irányokat is.

¹ A felsőfokú szakképzés múltbeli gyökereire, a technikumokra dolgozatomban nem térek ki.

2. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE: A tudás és a kompetencia jelentése és helye a munkaerő-piacon

Minden gazdálkodó szervezet jövőbeni sikerességét meghatározó tényező, hogy milyen gyorsan képes reagálni a környezeti változásokra. Azonban egyik szervezet sem tud munkatársainál jobban teljesíteni. A humán erőforrás hozadéka határozza meg igazán a szervezet teljesítményét (Drucker, 1992), ezért elengedhetetlen az emberi tényező szerepe, az emberi erőforrás felértékelődése. Drucker már 1974-ben megfogalmazta a tudás fontosságát egy vállalkozás működésében (Drucker, 1974). Úgy érvelt, hogy a gyorsan változó környezetben a menedzsmentnek fel kell készülnie a jövőre, meg kell kísérelnie proaktívan befolyásolni, formálni azt, és egyensúlyba kell hoznia a hosszú és rövid távú terveket. Szerinte a kívánt jövő csak úgy válik valóra a vállalkozások számára, ha a menedzsment erősen akarja azt, ennek érdekében azonnali döntéseket hoz és kockáztat.

Az erőforrások közül főleg a humán erőforrások elosztása a legsürgetőbb teendő és a kívánt jövő azonnali „munkát” követel. A folyamatos stratégiaalkotás is elengedhetetlen feladat a felső vezetés számára. A vállalati stratégia iránti belső elkötelezettséget a stratégiai menedzsment teremti meg, lehetővé téve egymás segítségét az új lehetőségekhez való alkalmazkodásban (Borgulya-Barakonyi, 2004). A vezetők vezetési stratégiáikkal arra törekcsenek, hogy a vállalathoz kapcsolódó értékeket „láthatóvá tegyék”: egyrészt saját alkalmazottjaik számára, akik így könnyebben azonosulnak a vállalat céljaival és ezért hatékonyabban teljesítenek; másrészt viszont a partnereik és a nyilvánosság számára, akiknek így növelhetik a vállalat iránti érdeklődését, bizalmát és végső soron együttműködési hajlamát. (Borgulya, 2010). A magyarországi vállalkozások döntő többségénél a stratégia inkább kialakul, mintsem kialakítják, tehát tudatos, formalizált keretek közötti stratégiaalkotás csak a vállalkozások kisebb hányadánál tapasztalható (Salamonné, 2005). A stratégiai menedzsment keretein belül olyan ösztönzőrendszer kialakítására kell törekedni, amelyben az egyéni motivációk összhangba kerülnek az intézmény stratégiájával. Kulcskérdés az olyan ösztönzők kialakítása, amelyek hatására a dolgozók a feladataikat legjobb tudásunk szerint, de a vállalati stratégiai tervvel összhangban végzik (Borgulya - Barakonyi, 2004).

Az emberi erőforrás fontossága a szervezeteknél tehát egyértelmű és szoros összefüggésben áll a tudásmenedzsmenttel. Felmerül azonban a kérdés, hogy milyen munkaerőre van szükségük a vállalkozásoknak a fenti célok eléréséhez.

Ahhoz, hogy a vállalatok munkaerő iránti igényét vizsgáljuk, elengedhetetlen, hogy először a vállalkozásnál felgyült tudást, tapasztalatot elemezzük.

2.1. A tudásmenedzsment

2.1.1. A tudásmenedzsment előzményei

A XX. század elején még az ipar átalakításához szükséges nyersanyagok és technológia birtoklása jelentette a gazdagsághoz, a versenyelőnyhöz való jutás lehetőségét. A II. világháború után azonban ez megváltozott és a meggazdagodás lehetősége már nem annyira ezektől a „tapintható” tényezőktől függött, hanem egyre inkább a tudás teremtésétől és a felhasználásától. Ez az átalakulás az utóbbi évtizedekben a technika fejlődése miatt rohamosan felgyorsult (Szabóné, 2007). A gyors tudományos és technikai haladás nemcsak a nemzetközi integrációt és együttműködést segíti, de felerősíti az országok közötti versengést is. Ennek következtében mind nagyobb szerephez jutnak az eredményekben szerepet játszó emberi tényezők is (Mihály, 2003). A társadalmi és gazdasági változások eredményeként minden eddiginél jobban felértékelődött a tanulás szerepe (Molnár, 2010). A XXI. században már nem azok számítanak analfabétáknak, akik nem tudnak írni és olvasni, hanem azok, akik nem tanultak meg tanulni. (Toffler, 1970). A tudás globálisan is egyre fontosabb, hiszen növeli a modern társadalmak gazdagságát (Stehr, 2000).

Ugyanakkor mégsem tekinthetjük a tudás jelentőségét újszerűnek, sokkal inkább arról van szó, hogy a tudás jelentősége és a – technikai forradalom hatására - a tudás menedzselhetősége nőtt meg. A tudástőke egyidősnek tekinthető a vállalatokkal, a tudásmenedzsment pedig a vezetéssel. (Bögel, 1999). Egyetértek Davenport és Prusak következő állításával: „Egy vállalat anyagi javai korlátozott értékűek mindaddig, míg az emberek nem tudják, mit kezdjenek velük. Ha elfogadjuk egy cég definíciójaként a „tudják, hogyan tegyék a dolgukat” meghatározást, akkor a tudás voltaképpen – egy rendkívül fontos szempontból tekintve – maga a vállalat.” (Davenport – Prusak, 2001:12).

Ahhoz, hogy megértsük a tudásmenedzsment területét, széleskörű ismeretek és összefüggések feltárására van szükség, amelyek napjaink egyre globálisabbá váló gazdasági környezetét érintik (Neef, 1998).

A tudásmenedzsment önálló területté válásához több tényező is hozzájárult. Thurow öt gazdasági trendből vezeti le a napjainkban zajló jelenségeket: A kommunizmus bukása, Elmozdulás a tudásgazdaság felé, Demográfiai változás, Globalizáció és az USA hegemoniájának megszűnése (Thurow, 1996). Gibson megközelítésében három trendet azonosít: Technológiai forradalom, Globalizáció és Tömeg (tömegtermelés, embertömeg, információtömeg, energiatömeg (Gibson, 1998). Zakaria úgy véli, hogy a világ alakulását a demokratizálódás irányítja (Zakaria, 2004). Naisbitt 10 megatrendet definiál: Ipari társadalomból Tudástársadalom; Nagyipari technológiából High-tech technológia; Nemzetgazdaságból Világgazdaság; Rövid távból Hosszú táv; Centralizációból Decentralizáció; Intézményesített gondoskodásból Öngondoskodás; Képviselési demokráciából Részvételi demokrácia; Hierarchiából Hálózatok; Északból Dél; Vagyvagy választásból Többszörös választási opciók (Naisbitt, 1982).

Véleményem szerint – egyetértve Szabóné (2007) állításával – a fenti tényezők közül a globalizáció, a technológia, az innováció és az emberi erőforrás felértékelődése a legjelentősebbek, ezért ezekre részletesen is kitérek.

Globalizáció

A globalizációt napjainkban leginkább makroszinten, a gazdaságra vonatkozóan értelmezzük, és gyakran kapcsoljuk az információs társadalomhoz, mivel az információ terjesztése, technikája, a kommunikáció mai szerkezete maga is globális. Thurow meglátása szerint a globalizáció (Global Economy) egy új gazdasági rend, amelynek legfőbb jellemzői: a technológiai változások, a tőke és a személyek szabad áramlása és a csökkenő szállítási költségek (Thurow, 1996). Ebben a világban az ötletek szabadon vándorolhatnak az országok között, hiszen nincsenek határok. Éppen ezért a globalizáció lehetőséget teremt a növekedésre, hiszen bárki szabadon hozzáférhet a rendelkezésre álló erőforrásokhoz és piacokhoz. A gazdaságban új tendenciák kerülnek előtérbe: nő az intellektuális tőke szerepe és a kreativitás jelentősége, amely új kihívást jelent a gazdaság szereplői számára. A tőke és a munka szabad áramlásának következtében a jövedelmek országokon belüli és országok közötti átcsoportosulása megy végbe, amely gazdasági polarizációhoz, a jövedelmi különbségek növekedéséhez vezet. A globalizáció vállalati szinten új kultúrát, új vezetési koncepciókat, technikákat, új szervezeti és működési megoldásokat igényel mind a multinacionális nagyvállalatoknál, mind a kis- és középvállalkozásoknál. A vállalatok csak versenyelőnyt nyújtó tudásra koncentrálnak, képesek fennmaradni, ez pedig olyan eszközök fejlesztését és alkalmazását vonja maga után, amelyek támogatják a tudás kezelését a vállalat belső és külső, komplex hálózati kapcsolatrendszerében. A globalizáció hatására tehát egyre erőteljesebb tudás-függőség alakul ki a szervezetek (partnerek, beszállítók, ügyfelek) között, és ez a függőség egyre inkább átnyúlik az országok határain túlra is. (Thurow, 1996). A munkaerő országok közötti mozgása maga után vonja a kulturális különbségekből adódó konfliktusokat, amelyek negatívan befolyásolják mind az egyén, mind a szervezet teljesítményét. Ennek megelőzésében rendkívül fontos szerepe van Balogh Ágnes szerint a kulturális intelligenciának, amely a huszonegyedik század kulcskompetenciájának tekinthető (Balogh Á, 2011).

Technológiai fejlődés

A tudásmenedzsment fejlődéséhez nagymértékben hozzájárul a technológiai fejlődés is. Ennek következtében az egyénnel szembeni elvárás már nem az, hogy képes legyen adatok, ismerethalmazok megtanulására, hanem az, hogy el tudjon sajátítani olyan készségeket, képességeket, amelyek leginkább a következő területek köré szerveződnek: információs és kommunikációs technológiák, gondolkodás és problémamegoldás, interperszonális és önszabályozó készségek (Yelland - Lee- O'Rourke - Harrison, 2008). Több szerzőt is foglalkoztat az információ, a tudás és a technológia kapcsolata (Thurow, 1996, Naisbitt, 1982, Obermayer, 2007, Szabóné, 2007), valamint az, hogyan lehet a számítógépek segítségével elraktározni a tudást, a bölcsességet, a tapasztalatot, hogyan lehet a tudást megosztani a vállalaton belül, hogy később felhasználhatóvá váljon. Ennek az egyik akadályozó tényezője az, hogy a tudásmenedzsment tudásközpontú technológiai rendkívül sokba kerülnek a vállalkozásoknak (Bögel, 2000), ezért arra kell törekedni, hogy a projektek technológiai aspektusai ne emésszék fel az idő, az erőfeszítés és a pénz több, mint az egyharmadát (Davenport – Prusak, 2001). A másik probléma Teece (2000) szerint az, hogy az információs technológia ritkán válhat versenyelőny forrásává, mégpedig azért, mert a versenytársak képesek a másolására. Ebből pedig az következik, hogy az új gazdaság nem a technológiai rendszerekben van, hanem az emberi elmében (Webber, 1993).

Innováció

Az innováció és a tudás kapcsolatának keresése nem újkeletű. Bacon már az 50-es években megfogalmazta azt, hogy a tudás gyakorlati feladatokra történő alkalmazása az innováció révén gazdasági vagy egyéb előnyt teremt (Bacon, 1952). Szerinte a tudás politikai és gazdasági hatalma már a 17. század elején az innovációban testesült meg. A mechanikai felfedezések, mint például a nyomtatás, az iránytű és a puska por addig nem tapasztalható hatással voltak a világra, átalakították azt. Bacon tudásvíziója újnak számított az európai gondolkodásban, mivel korábban a tudományos tudás kis gyakorlati hatással volt a társadalomra és a gazdaságra (Winner, 1978). Az innovációra nincs egyetlen definíció, a fogalom meghatározása nem egyöntetű az egyes szerzők műveiben. Schumpeter a felfedezésekkel hasonlítja össze az innovációt. Amíg a felfedezés valamilyen új dolog létrehozását jelenti, addig az innováció egy új dolog alkalmazását. (Schumpeter, 1935). Mohr az innovációt az ismeretek, a termékek új helyzetbe történő eredményes bevezetéseként definiálja (Mohr, 1969). Saren szerint az innováció meghatározása vonatkozhat magára az innovációs folyamatra (Saren, 1984), amely által a felfedezés először egy új kereskedelmi termék, folyamattá vagy szolgáltatássá alakul. Parker és társai úgy vélik, hogy a feltalálás egy új koncepció, egy új termék, amely csak a folyamat kezdete, amelynek akkor van értéke, ha a társadalom hasznosítja azt a további fejlődés érdekében (Parker et al., 1996). Machlup szerint az innováció fogalmának meghatározását el kellene kerülnünk, hiszen egy ilyen definíció csak a gondolatok sokaságának válogatás nélküli alkalmazása (Machlup, 1962). Nonaka és Takeuchi szerint a kompetitív előnyök alapja a tudás létrehozása. Azt azonban hozzátesszik a szerzők, hogy a tudás létrehozása nem közvetlenül eredményez kompetitív előnyt, hanem az innováción keresztül válik azzá. (Nonaka- Takeuchi, 1995).

Emberi erőforrás

Emberi erőforrásnak tekintünk minden olyan ismeretet, készséget, kompetenciát és egyéb, az egyéneken megtestesülő jellegzetességet, amely nagyon fontos a gazdasági tevékenység szempontjából (Rychen- Salganik, 2001).

A hagyományos termék alapú és Porter kompetitív előnyökre épülő elmélete mellett a múlt század utolsó évtizedeiben előtérbe került az erőforrás alapú megközelítés (Blackler, 1995), s ennek kapcsán a tudás erőforrásként való értelmezése. Míg a hagyományos termék alapú elméletekben egyforma hangsúlyt kapnak a külső és belső erők, addig a hatvanas-nyolcvanas években a külvilág erőinek már kiemelt szerepet tulajdonítanak (Porter, 1985). Porter feltevése szerint a cégek hasonló, viszonylag könnyen mobilizálható erőforrásokkal rendelkeznek, így a vállalatok legfontosabb feladata az, hogy megtalálják azokat az iparágakat, ahol a legnagyobb profitot remélhetik. A 20. század utolsó évtizedében azonban már a belső képességek szerepe értékelődik fel (Grant, 1996, Peteraf, 1993). A kutatók egy része szerint a versenyelőny megszerzésének alapja a megfelelő stratégia kidolgozása, végrehajtása, azaz a vállalat rendelkezésére álló termelési tényezők hatékony kombinálása, felhasználása. Gaál szerint a vállalkozások sikerének egyik fontos előfeltétele a tudás rendelkezésre állása. Szerinte a tudásbázis hozza mozgásba a vállalkozás folyamatait, teremt meg a siker esélyét. (Gaál, 2000). A szerzők tehát egyöntetűen jelentős szerepet tulajdonítanak a nem anyagi jellegű erőforrásoknak. Abban azonban eltérőek az álláspontok, hogy mi tartozik ebbe a kategóriába. Minden olyan tényezőt megemlítenek, amely ritkasága, értékessége, teljes vagy részleges másolhatatlansága miatt a piaci versenyben a vállalatot megkülönbözteti a többiektől. Hunt a kapcsolati és az informális erőforrást (Hunt, 1997), Grant a kultúrát, a szaktudást és a kommunikációs erőforrást (Grant, 1996) emeli ki. A hagyományos és korlátozottan rendelkezésre álló erőforrások mellett így jelenik meg a tudás erőforrásként történő értelmezése is (Winter, 1987).

Egyetérttek Harrison és St. John azon állításával, hogy az emberi erőforrás-menedzsment hatékony alkalmazása versenyelőnyt jelent a szervezet számára (Harrison és St. John, 1998).

A tudásmenedzsment fejlődésének kezdete az 1990-es évek elejére tehető, és azóta több generáción át érte el mai formáját. A fejlődés szakaszait a szerzők egy része négy generációra (Gaál et al, 2009; Noszkay et al., 2012), míg mások három generációra (Füzi, 2009, Gurteen, 2008) osztják.

A 4 generációs modell első szakaszában a technológiáé volt a főszerep, különösen azért, mert a vállalati szférában ekkor jelent meg a web-alapú technológia. Ebben az időben a tudásra, mint termékre tekintettek, az információra pedig, mint erőforrásra (Noszkay et al, 2012), és az információt adatbázisokban, dokumentumokban és tartalomszolgálati megoldásokban való hasznosításával kezelték (Noszkay, 2010), ezért a tudásmenedzsment fellendülését az újabb és újabb technológiai lehetőségek bővülésétől várták. Gaál és szerzőtársai ezt az irányzatot technológia-orientált irányzatnak nevezik (Gaál et al, 2009). Ennek a korszaknak a jellemzői azok a tudáskodifikációt elősegítő technológiák, amelyek a tudásra, mint statikus objektumra, az explicit tudásra koncentráltak, melynek elemei: a technikai eszközök és alkalmazások, az adattárak, adatbázis, dokumentumtárház, tartalomkezelő rendszerek, keresőmotorok.

A második generáció kialakulásának legfőbb katalizátora az explicit és a tacit tudás közötti különbség felismerése volt. A középpontba a tacit tudás került. Mivel a tacit tudás erősen kötődik annak „hordozójához”, vagyis az emberhez, ezért a szerzők a tudás kezelését humán erőforrás-gazdálkodási kérdésként vizsgálták. A leggyakrabban előforduló módszerek: a legjobb gyakorlatok megosztása, a szakmai közösségek létrehozása, a vállalati/szervezeti kultúra fejlesztése lettek. Erre az időszakra tehető a mesterséges intelligencia területéhez köthető technológiai megoldások és a tudásvagyon mérésére irányuló törekvések kialakulása is, valamint a benchmarking módszer, amely a tudásszakadékok feltérképezését segíti. Noszkay véleménye szerint ebben a korszakban az egyik legfontosabb jelenség az e-learning elterjedése volt, amely lehetővé tette a vállalaton belüli tudás integrálását, explicitté tételét és hatékony megosztását (Noszkay, 2010).

A harmadik generáció legfontosabb jellemzője a hálózatosodás, valamint az olyan közösségi tudásmegosztó technológiák, mint a SPM, az OLAP, a blogok, a wiki, és a szemantikus technológiák (Bencsik, 2009). Snowden úgy véli, hogy a tudásmenedzsment a tudás ökológiájának menedzsmentje, ahol a középpontban a szociális hálózatok és a tudáshálózatok állnak (Snowden, 1998). Ebben a fázisban a tudás meghaladja termék mivoltát, túllép az egyéneken, sőt a szervezeteken is, és hálózatként jelenik meg. (Noszkay, 2010). A hálózatok alatt itt nem csak a webes hálókat értik a szerzők, hanem főként a kis- és középvállalatok esetében azok klaszterekben illetve hálózatokba tömörülését is. (Bittner-Kara, 2013). A hálózatok között találhatóak „alkalmi” hálózatok, azaz konzorciumok, amelyek gyakran egy-egy EU-pályázat alkalmával jöttek létre, ám szerveződnek – főként szintén pályázatok keretében – egyetemi tudás- és innovációs központok is, szoros együttműködést kialakítva vállalatokkal, üzleti tevékenységet folytató szervezetekkel. A hálózatos szervezetek legfőbb jellemzője az „online” üzemmód, vagyis az, hogy időtől és tértől függetlenül folyamatosan működőképesek, az információ áramoltatásának reakcióideje pedig minimális (Bittner-Kara, 2013). A tudásmenedzselési technikák célja a vállalati partnerek (vevők, tanácsadók, szállítók) tudásának integrálása és újfajta üzleti modellek alkalmazása (Noszkay, 2010), vagyis

ebben az időszakban a tudásmenedzsment tevékenység legfőbb feladata, hogy módszeresen és szervezeten fejlessze a szervezet tudásmozgósító képességét a szervezet összteljesítményének növelése érdekében. (Bencsik et al, 2012.)

A negyedik generációs korszakban a tudás, mint önálló tőke-tényező jelenik meg. Noszkay szerint ennek a korszaknak a kialakulása egy paradigmaváltás következménye, amelyben szükség van egyes közgazdasági kategóriák újragondolására is. Az intellektuális tőke mérésének gondolata a válság hatására újra előtérbe került, hiszen ez lehetővé teszi a tudásmenedzsmentbe fektetett anyagi eszközök „hasznosságának” és megtérülésének igazolását. A korábbi, a felülről jövő kezdeményezésen alapuló tudásmenedzsment rendszerekben a szervezeti kultúrát változtatták meg. Most megjelenik egy új tudásmenedzsment modell - az ún. kapilláris-modell -, amely egyfajta szervezeti önfejlődést takar, ahol a tudás és a változás az alkalmazottak egy csoportjából kiindulva, magától terjed el a szervezetben (Noszkay, 2010).

A napjainkban is zajló ún. „E-szakasz” legfőbb jellemzője a szervezetek-, a szervezeti egységek-, valamint a szervezetek és ügyfelek közötti együttműködésre való fókuszálás (Wiig, 2003).

Füzi és Gurteen a tudásmenedzsment fejlődését két korszakra (TM 1.0 és TM 2.0 szakaszra) osztja. Az első időszak jellemvonása a technológiaközpontú megoldások alkalmazása, míg a második korszakban (az 1990-es évek közepétől) megjelentek az emberközpontú tudásmenedzsment alkalmazások. Ebben a megközelítésben az első és a második korszak TM gyakorlatában az alapvető eltérést az jelenti, hogy míg az elsőnél az számít, hogy „a tudás hogyan tudja szolgálni a szervezetet”, addig a második szakasznál az a fontos, hogy „hogyan építünk fel egy olyan szervezetet, amely elősegíti a tudásfolyamatokat” (Füzi, 2009)².

Gurteen 2008-ban felvázolt modelljében szereplő harmadik időszak - a TM 3.0 - a Noszkay által készített 4 generációs modell 3-4. generációjának ötvözetete. Ebben a szakaszban a korábbi önszerveződő tudásátadás alapelveiből kiindulva lehet megpróbálni ezen tevékenységeket jobban kézben tartva centralizáltabbá tenni a tudástermelés és – felhasználás folyamatát. (Gurteen, 2008)

² Itt jegyezzük meg, hogy ebben a modellben az 1. korszak az előző modell első, kodifikációs korszakának, míg a második korszak az előző modell perszonalizációs, második korszakának felelhet meg. Füzy felhívja arra a figyelmet, hogy a második generációs technológiák, az önszerveződő jellegükből fakadóan több kérdést is felvetnek (pl. bizalom és biztonság, hiszen a szabad hozzáférés növeli a visszaélés lehetőségét; a tulajdonjogok tisztázása sem egyszerű a közös tartalomszerkesztés esetében (Részletesen lásd (Füzi, 2009)

2.1.2. A tudásmenedzsment értelmezései

A szakirodalomban a tudásmenedzsmentet a szerzők többféleképpen definiálják. Nonaka megfogalmazása szerint a tudásmenedzsment a szervezeten belüli kollektív tudás és közös intelligencia megszerzésének, valamint felhasználásának folyamata, melynek célja a folyamatos szervezeti tanuláson keresztül az innovációk támogatása (Nonaka, 1991).

Newmann meghatározásában a tudásmenedzsment a szervezeti tudás kezeléséhez biztosít keretet és eszközrendszert, ezáltal a feladata a tudás elérhetőségének biztosítása, vagyis a tudásmenedzsment a tudás létrehozását, elterjesztését és felhasználását magába foglaló folyamatok összessége (Newmann, 1991).

Az üzleti életben - Wiig szerint - a tudásmenedzsmentet olyan tudatos stratégiának tekintik, amelynek célja a tudás megszerzése a megfelelő személyek számára, a megfelelő időben. A szervezetnél felhalmozódott új tudás egyrészt cselekvésre készíti a szervezetet a fennmaradás és az átfogó sikerek érdekében (Wiig, 1997), másrészt csökkenti a költségeket, növeli a fejlődési sebességet és közelíti a vevői igényekhez, így a tudásmenedzsment hozzásegíti a szervezeteket a versenyképessé váláshoz, fejleszti a szervezet teljesítményét, mivel segíti az embereket a tudás megosztásában és felhasználásában (O'Dell -Grayson, 1997).

Sveiby szerint a tudásmenedzsment egy olyan folyamat, amelynek során a szervezetek értéket teremtenek intellektuális és tudás-alapú eszközeikkel (Sveiby, 2001).

Davenport és Prusak úgy definiálja a tudásmenedzsmentet, mint „a szervezet tudásmozgósító képességének módszeres és szervezett fejlesztése a teljesítmény növelése érdekében.” (Davenport - Prusak, 2001:28)

A KPMG meghatározásában a tudásmenedzsment „olyan üzleti modell, amely a tudást, mint a szervezet vagyontárgyát használja fel versenyelőny eléréséhez. Olyan menedzsment eszköz, amely a szervezet szellemi tőkéjének azonosítását, értékelését, hasznosítását, létrehozását, növelését, védelmét, megosztását és alkalmazását hivatott integrált megközelítésben támogatni.” (KPMG, 2003:4)

A tudásmenedzsment definiálása

A fenti meghatározások közül Davenport-Prusak (Davenport- Prusak, 2001) és a KPMG gondolatmenetével (KPMG, 2003) tudok leginkább azonosulni, ezért a továbbiakban a tudásmenedzsmentet az alábbi értelmezésben használom.

A tudásmenedzsment a szervezeti teljesítmény növeléséhez és a versenyelőny eléréséhez felhasznált olyan menedzsment eszköz, amely integrált megközelítésben támogatja a szervezet szellemi tőkéjének azonosítását, létrehozását, értékelését, hasznosítását, , növelését, védelmét, megosztását és alkalmazását. Célja a szervezet tudásmozgósító képességének módszeres fejlesztése.

A megfelelő tudásmenedzselési stratégia megválasztásához azonban mindenképpen szükséges a szervezet pozíciójának objektív és folyamatos mérése (Gaál- Fekete, 2012). „A Tudásmenedzsment Magyarországon” című, 2005-2006-os felmérésre épülő kutatás célja volt, hogy a gyakorlatban hasznosítható, ugyanakkor elméletileg és módszertanilag megalapozott megközelítés kerüljön kidolgozásra, amely elősegíti a szervezetek

tudásmenedzsmenttel kapcsolatos tevékenységeinek tudatos kialakítását és megvalósítását. A szerzők kidolgoztak egy „tudásmenedzsment-profil”, melynek alapját képező tudásmenedzsment-faktorok meghatározzák a szervezet tudásmenedzsment gyakorlata során kidolgozandó és fejlesztendő területeket. A modell alkalmazása segítheti az együttműködés és a tudásmegosztás fejlődését a tudásmenedzsment problémák felismerésének és megoldásának folyamatában (Gaál et al., 2009).

2.2. Tudástársadalom, tudásgazdaság

Napjaink társadalmát gyakran tudástársadalomnak nevezik, mert valamennyi szféráját áthatja a tudományos és technikai tudás. A tudástársadalom kialakulása nem volt váratlan dolog, nem forradalmi fejlődés eredménye, inkább fokozatos haladás következménye. A „tudásképes társadalom” fogalmát Rober E. Lane használta először 1966-ban (Lane, 1966). Lane úgy véli, hogy a jól informált társadalom tagjait, ha nem is mindig tudatosan, de a „valós igazságok” szabványai fogják irányítani. Drucker 1969-ben a *The Age of Discontinuity* című művében hivatkozik a tudástársadalomra, amelyben a tudásnak központi szerepet tulajdonít és a gazdaság és a társadalmi cselekvés alapjának tartja azt (Drucker, 1969). Az újonnan kialakult társadalmat gyakran azonosítják más elnevezésekkel is. Bell például a tudástársadalom fogalmát néha felcseréli a posztipari társadalom kifejezéssel (Bell, 1973), mivel a tudást a posztipari társadalom „alapvető erőforrásának” tekinti. Stehr szerint a tudás a tudástársadalom azonosságának meghatározását létrehozó mechanizmus (Stehr, 2000). Simon és Minc információs társadalomnak (Simon és Minc, 1980), Kreibich tudománytársadalomnak (Kreibich, 1986), Castells pedig hálózatos társadalomnak nevezi a tudástársadalmat (Castells, 1996). Naisbitt és Mashuda az információs és a tudástársadalom fogalmakat szinonimaként használja (Naisbitt, 1982, Mashuda, 1988). Naisbitt úgy véli, hogy az általa definiált megatrendek meghatározzák a tudástársadalom korszakát. A tudástársadalomban tehát már nem a tőke és a munka a legfőbb két meghatározó tényező, hanem a tudás. Az emberek közötti kommunikáció megváltozik, az új technológiák megszüntetik a távolságot az egyének és a csoportok között, a világ kinyílik, az idő és hely jelentése csökken, hitek, stílusok és áruk összekeverednek, ugyanakkor a határok fennmaradnak, falvak, városok és egész régiók szigetelődnek el egymástól és a szentnek tekintett meggyőződések közötti falak sem omlanak le.

Stehr szerint a modern társadalomra már nem annyira jellemző a múlt másolása, mint a korábbiakra. Ez a társadalom rengeteg bizonytalanságot, sajátos visszaeséseket, meglepetéseket tartogat. A jelentősen összesűrített események nagyobb sebességgel komoly problémát jelent, amelyet meg kell oldani. A tudástársadalom egyik legnagyobb szellemi kihívása éppen a megismerő képességünk és a társadalom, a gazdaság és a kultúra mibenléte közötti illeszkedés, vagy annak hiánya. (Stehr, 2000).

Az Európai Unió törekvései között is megjelenik 2002-ben a tudás alapú társadalom fogalma, ám itt szinonimaként használják a tudásalapú gazdaság fogalmával. Az EU 2002. június 21-én megfogalmazott eEurope 2005 című akciótervében a következő prioritások szerepelnek:

Olcsóbb, gyorsabb, biztonságos internet: olcsóbb és gyorsabb internet-hozzáférés; gyorsabb internet a kutatók és diákok részére; biztonságos hálózatok.

Az emberekbe való beruházás, a készségek fejlesztése: az európai fiatalok beléptetése a digitális korszakba; tudásalapú gazdaságban dolgozni; mindenki részvétele a tudásalapú gazdaságban.

Az internet használatának ösztönzése: az elektronikus kereskedelem terjedésének gyorsítása; online államigazgatás: elektronikus hozzáférés az „államhoz”; online egészségügyi szolgáltatások, európai digitális tartalom a globális hálózatra; Intelligens közlekedés, szállítás (EC, 2002).

A technológiai fejlődés, a globalizáció, az innováció, valamint a tudás erőforrásként

történi értelmezése hatására már az 1960-as évek elején kezdett formálódni az ún. „tudásgazdaság”. Machlup főleg a foglalkozásokban bekövetkező változásokból vezette le az intellektuális munka növekedését és az új kort a „tudásipar” fogalmával illetve (Machlup, 1962). A tudástőkére épülő gazdaság kezdetét Drucker nevéhez kötik, aki Machlup tudásgazdasági alapművét továbbfejlesztve arra a megállapításra jutott, hogy a hozzáadott értéket termelő munkához szükséges erőforrás nem a természeti erőforrás és nem is a tőke, hanem a tudás (Drucker, 1969). Drucker már 1959-ben megalkotta a „tudásmunkás” fogalmát. Definíciójában a tudásmunkások azok az emberek, akik olyan saját termelőeszköz birtokában vannak, amely „a két fülük közt van.” (Drucker, 1959). Ez az eszköz a munkások tudása. Drucker szerint a tudásmunkás érték, nem pedig költség (Drucker, 1999), és minden vezetőnek az a fő feladata, hogy az emberi erőforrást termőre fogja. A szervezet pedig egy eszköz az emberek számára, amelyen keresztül egyénként, valamint a szervezet, közösség tagjaként teljesíthetnek és hozzáadhatnak az egészhez. (Drucker, 1993). Az alapvetően tudástőkére épülő gazdaságot nevezzük tudásgazdaságnak, amely Schwartz szerint egyrészt összhangban van az új kor nyersanyagkímélő igényével, másrészt a jövőt alakító egyik legfőbb erő (Schwartz P., 2004). A tudásgazdaságra a szakirodalomban többféle elnevezést is találunk: tudás-alapú gazdaság, új-gazdaság, posztindusztriális gazdaság, innovációs gazdaság, hálózati gazdaság, e-gazdaság (Cohen et al., 2000, Obermayer-Kovács, 2007).

A tudásgazdaság fontos jellemzője egyrészt a szolgáltatások arányának magas szintje, másrészt a tudásháromszögnek, vagyis az oktatás – kutatás – innováció kapcsolatának közvetlen és meghatározó szerepe a gazdaság működtetésében, technikai-technológiai, szervezeti és intézményi fejlődésében. Ez a változás egyik oldalról nagyon fontos a vállalkozások számára, hiszen folyamatosan tanuló szervezetekké teszi őket, másik oldalról pedig kihívást és egyben lehetőséget jelent a felsőoktatás számára is. Összességében pedig elmondhatjuk, hogy a tudásalapú gazdaságban megváltozik az oktatás és a gazdaság kapcsolata: a gazdálkodó és oktatási szervezetek között sokoldalú, komplex és folyamatos együttműködés, kölcsönhatás alakul ki. A tudásháromszög lényege a gazdaság és az oktatás közötti kooperáció és tudáscsere, amelynek során mindkét szektor egyben termelője és felhasználója is a másik szektor által termelt tudásnak. Veres szerint „az együttműködés csúcsa az innováció, hiszen hosszú távon a gazdálkodó szervezetek és a gazdasági rendszerek versenyképessége létkérdés, ez pedig innováció nélkül nem lehetséges.” (Veres, 2010:174). A tudásgazdaság tehát az információs társadalom hatékonysági igényét is jobban kielégíti, mint a tömegtermelésre épülő gazdaság. Toffler hullámelméletében az agrár- és ipari civilizációk után a tudás társadalma a harmadik hullám, amelyre az jellemző, hogy egybeesik a termelő és a fogyasztó (Toffler, 1981). Ez pozitívan hat az innovativitás kialakulására; a végrehajtó munka minősége magasabb, a fogyasztás pedig ésszerűbbé válik (Schumacher-Gillingham, 1980).

Castells a tudást a tudásalapú gazdaság fűtőanyagának nevezi, és abban különbözteti meg a korábbi időszakok elsődleges forrásaitól, hogy a tudás nemcsak, hogy kimeríthetetlen, de attól lesz több, ha használják. Véleménye szerint nem kell másoktól ahhoz elvenni, hogy több legyen, elég megosztani (Castells, 1996).

A tudásgazdaság legfőbb jellemzői a digitalizálás, a mesterséges intelligencia, a hálózatosodás és az információtechnológia (Obermayer- Kovács, 2007:15), a szolgáltatások arányának magas szintje, valamint a tudásháromszög meghatározó és közvetlen szerepe a gazdaság működtetésében, technikai-technológiai, szervezeti és intézményi fejlődésében (Veres, 2010). A tudásháromszög az oktatást, a kutatást és az innovációt foglalja magában. Lényege az oktatás és a gazdaság közötti tudáscsere és

kooperáció, amelynek során mindkét szektor termelője és egyben felhasználója is a másik által termelt tudásnak. Az együttműködés csúcán – mint ahogy azt a korábbiakban kifejtettem - az innováció áll, mivel innováció nélkül a gazdálkodó szervezetek és a gazdasági rendszerek versenyképessége nem biztosított, márpedig ez számukra létkérdés.

A tudásalapú gazdaság azt a jelzést adja az állampolgárok felé, hogy a sikeres életpályát döntően meghatározza a képzettség szakmai tartalma és szintje, a tudás és a kompetenciák folyamatos megújítása. Ez igen erős társadalmi elvárást és nyomást gyakorolt és gyakorol ma is a felsőoktatási intézményekre és a felsőoktatás-politikára egyaránt. Éppen ezért szükségessé vált a felsőoktatás képzési kínálatának, oktatási szolgáltatásainak és a képzési szerkezetnek a folyamatos megújítása, az ismeretátadás módszereinek, eszközeinek minőségelvű fejlesztése. A gazdasággal és társadalommal szoros kapcsolatban élő, a változásokra rugalmasan reagáló szolgáltató felsőoktatás szükségessége új megvilágításba helyezte az intézményi autonómia és felelősség, valamint irányítási jogosítványok megosztásának és a hatékony intézményi menedzsment kérdését.

Az egész életen át tartó tanulás (élethosszig tartó tanulás (lifelong learning, LLL)) fogalma több évtizeden keresztül alakult ki. A fogalom nemzetközi áttekintését a 2000. március 17-18-i lisszaboni értekezleten végezték el (Kraiciné, 2004). A magyar szakirodalomban a lifelong learning fordítására elsősorban az élethosszig tartó tanulás kifejezése használatos (Szabó B., 2000, Mihály, 2002, Ránki Lantos, 2002, Ványik, 2002, Hídvégi, 2003, Harangi, 2004, Veres, 2004, Veisz, 2005, Bajka és Erdei, 2005, Óhidy, 2014). A „learning” kifejezés megfelelője általában a „tanulás”, a tanuló saját magára ható tevékenysége, amely magában foglalja egyrészt a tanuló aktív közreműködését, másrészt a nem szándékos tanulást is (Bardócz, 2002). Az Európai Bizottság által 2000-ben kiadott „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról” című vitaanyagában alapelveként fogalmazódik meg az, hogy az egész életen tartó tanulás szempontjából mindenfajta tanulás egy „bölcsőtől a sárga tartó” folyamatos kontinuumot alkot (Európai Bizottság, 2001). Ennek megfelelően tehát a képzések során minden fiatalnak el kell sajátítania a tudásalapú társadalom által megkövetelt új ismereteket és készségeket, meg kell tanulnia tanulni, és el kell azt érni, hogy a fiatalok pozitívan viszonyuljanak a tanuláshoz, ne kényszerként éljék meg azt (Harangi, 2002). Ez alapozhatja meg a későbbi tanulást is. Az alapkoncepció lényege Mayer szerint az, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatás az egész életen át tartó tanulás folyamatában második, sőt harmadik esélyt biztosít és motivál a továbbtanulásra (Mayer, 2000).

A kutatás és innováció súlyának növekedése, az eredmények piaci hasznosítása mellett a tudásközpontoknak meghatározó szerepet kell betölteniük az életen át tartó tanulás rendszerében. A kormány 2005-ben elfogadta a 2212/2005. (X. 13.) Korm. határozatot az életen át tartó tanulás nemzeti stratégiájáról. A felsőoktatás ebben meghatározó feladatokat kapott, illetve vállalt.

Az élethosszig tartó tanulás túlmutat az iskolapadon. Magába foglalja az iskolarendszeren kívüli tanulási lehetőségeket is, többek között a munkahelyen, tanfolyamon, otthon, autodidakta módon történő tanulást. (Tratnyek, 2013)

A felsőoktatási rendszer kiterjedésével, valamint a költségigények résztvevőket is érintő növekedésével egyidejűleg a társadalom igényelte az egyre áttekinthetőbb képet a képzési folyamat tartalmáról, az elsajátítandó ismeretekről és kompetenciákról, ezek piaci értékéről. Ezen kívül az egész életen át tartó tanulás széles körű elterjedésének következménye lett a karriertervezés általánossá válása. Ez pedig azt eredményezte, hogy a felsőoktatási intézményeknek alkalmazkodniuk kell a hallgatók egyéni karrierjéhez,

azaz differenciált, a piaci igényekhez és az egyéni karriertervezéshez alkalmazkodó, rugalmas képzési kínálatot kell kialakítaniuk. További elvárás lett a piac részéről a felsőoktatási intézményekkel szemben az új, korszerű és rugalmas módszerek, eljárások, oktatásszervezési módok bevezetése, a minőségbiztosítási garanciákon belül a korszerű személyi (minősített oktatói) és tárgyi feltételek kialakítása, fejlesztése, általánossá válása. Már ekkor, az ezredfordulón kiemelt helyen szerepelt az elvárások között az úgynevezett munkahelyi kompetenciák fejlesztése (Kraiciné, 2004).

Azonban az élethosszig tartó tanulás iránti elkötelezettség Magyarországon a felnőtt népesség körében még mindig igen alacsony: 3 százalék körüli (Eurostat, 2012). Ez az arány az Európai Unió tagállamaiban átlagosan 10 százalék, míg a skandináv országokban átlagosan 30 százalék körül van. A magyar társadalomban – egy szűk fiatal, magasan kvalifikált csoportot leszámítva – nem működik az élethosszig tartó tanulás. Nagyon kevesen élnek ezt az életformát, és a legtöbben csak akkor találkoznak az élethosszig tartó tanulással, ha valamilyen tudás vagy készség hiányát érzik. (menedek.hu). Ahhoz, hogy a magyar felnőttek élethosszig tartó tanulási szemlélete mind többekben kialakuljon és megmaradjon, mindenképpen szükség lenne a tudás megszerzésének vágyára, kombinálva azt a tisztességes, kitartó tanulási folyamattal (Memorandum, 2000).

A Lifelong Learning Magyarország Alapítvány 2008-as kutatása szerint azonban a munkahelyek nem nagyon támogatják, sőt – mondhatni - csupán „megtűrik” azokat a munkatársaikat, akik tanulnak. A kutatók az országos minta alapján megfogalmazzák a szervezetek munkaerő-felvételi gyakorlatával kapcsolatban azt a kritikát is, hogy a vállalatok hirdetésekben „szárnyaló pegazust” keresnek, de a valóságban igáslovat akarnak. A vállalatokra, szervezetekre általánosan igaz, hogy ugyan állandóan hangoztatják az egész életen át tartó tanulás fontosságát, de ezért vajmi keveset tesznek, helyette inkább „megtűrik” azokat a dolgozókat, akik ezért tesznek is valamit. (Szalai-Varga, 2008)

2.3. Tudásvállalat

Az új gazdaság színtere Webber szerint nem a technológia, hanem az emberi elme (Webber, 1993).

A tudásgazdaság legjellemzőbb tulajdonsága a környezet folyamatos változása, a bizonytalanság. A turbulens környezetben egy vállalkozás csak úgy képes hosszú távon is megőrizni a versenyképességét, ha következetesen új tudást hoz létre, a szervezeten belül széles körben elterjeszti, majd az új technológiákhoz, termékekhez azonnal felhasználja. Ezek a tevékenységek határozzák meg a tudásvállalatot, amelynek legfontosabb feladata a folyamatos megújulás (Nonaka, 1991). A japán vállalatok példájából kiindulva Nonaka rávilágít, hogy a tudásvállalatnál az új tudás kialakítása nem csupán az információ „feldolgozásának” kérdése (mint ahogyan ezt a nyugati menedzsment vallotta), hanem sokkal inkább a dolgozók előérzeteiből, intuícióiból, meglátásaiból született ötletek, ideálok összessége. A tudásvállalat így folyamatos megújulásra, új tudás létrehozására ösztönzi a dolgozóit, s ennek eredményeképpen mind a vállalat, mind a dolgozók újjáalakulnak. Az új tudás létrehozása egy létformává válik, a dolgozók mindegyike „tudásmunkás”, és a folyamat középpontjában a személyes elkötelezettség, valamint a munkatársak vállalatukkal szemben érzett azonosságtudata áll (Nonaka, 1991). A tudásvállalat tehát jelentősen különbözik a hagyományos vállalatoktól, ugyanis a vállalat piaci értékében a tárgyasult tőke részaránya alacsony. A tárgyasult tőke szerepét a tudástőke veszi át, amely nehezen mérhető és a számvitel számára láthatatlan (Nonaka, 1991). Ezen felül a „tudástőke” vagy más néven „intellektuális tőke” az egész világra kiterjedő közjószág, amely a végtelenségig kiterjeszhető és kimeríthetetlen (Stiglitz, 1999). A tudástőke kifejezés azt tükrözi, hogy az a vállalati vagyon egyre fontosabb elemének tekinthető (Sándori, 2001). Egy cég tudástőkéje a piaci kapcsolatok tőkénél és az ún. strukturális tőkén kívül az emberi tőkét foglalja magában. Sveiby szerint az emberi tőke a dolgozók ismereteiből, készségeiből, tudásából tevődik össze és a munkatársak cégtől való távozása után sajnálatos módon elvész a vállalat számára (Sellin, 1998).

Sveiby definíciójában „a tudásvállalatoknál a legtöbb dolgozó magasan képzett, igen tanult szakember, egy megkülönböztető megnevezéssel: tudásmunkás. Munkájuk nagyrészt abból áll, hogy az információt tudássá változtatják, leginkább saját kompetenciájukat felhasználva, néha pedig az információt, illetve a speciális tudást szolgáltatók segítségével. Ezeknek a vállalatoknak, kevés dologi vagyonuk van. Immateriális javaik sokkal értékesebbek, mint dologi eszközeik” (Sveiby, 2001:75).

A vállalati mérlegben csak a tulajdonolható vagyont tüntetjük fel, pedig létezik az immateriális javaknak egy olyan része is, amely nem jelenik meg a vállalat vagyonában. Ezek az ún. „kvázi eszközök”, vagyis a menedzselhető javak (Kiss, 2007).

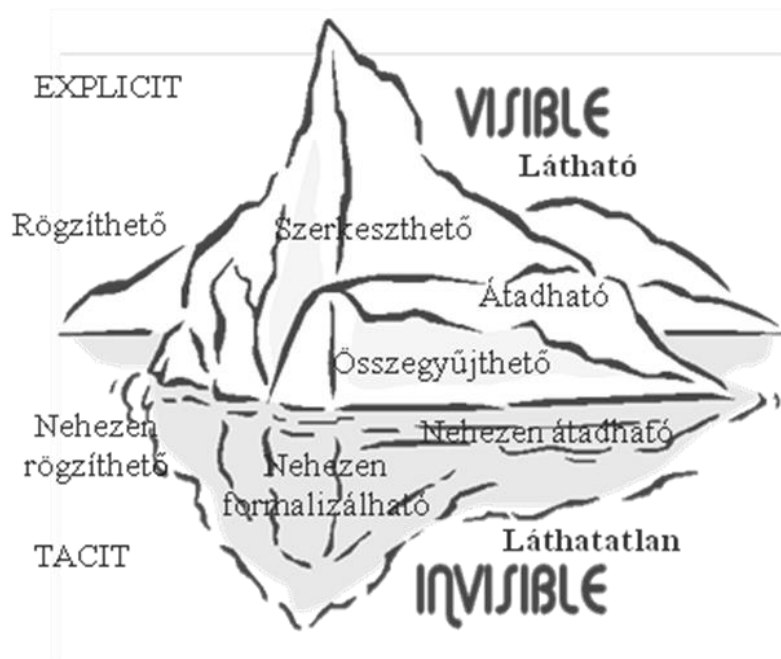
Azoknál a vállalkozásoknál, ahol a menedzselendő eszközök főként nem anyagi jellegűek, ott az immateriális javak sokkal értékesebbek, mint dologi eszközeik (Sveiby, 2001). Ezeknél a tudásvállalatoknál a termelésben és szolgáltatásban a tudás jelentős szerepet játszik a hozzáadott érték létrehozásában, tehát megnő a tudás tőkeképző szerepe, aminek egyenes következménye az, hogy a tudástőke és a pénztőke egymásba átválthatóvá válik (Obermayer-Kovács, 2007).

Látjuk tehát, hogy a tudás egyre meghatározóbb szerepet tölt be a vállalatok életében. A tudás fogalma azonban igen összetett. A következő fejezetben először értelmezem, hogy az egyes szerzők mit értenek tudás alatt, majd megvizsgálom, hogy a tudásnak milyen kategóriái vannak.

2.4. A tudás értelmezései, jellemzői, kategóriái

A tudás fogalmánál különbséget lehet tenni a személyes tudás, a csoportok által birtokolt tudás, illetve a szervezeti szintű tudás között. A *személyes tudás* az egy személy által birtokolt hitek összessége. A *csoportok által birtokolt tudás* a mindennapos interakciók során kifejlődő normák, rutinok és szakértelem, míg a *szervezeti szintű tudás* megosztott hitek csoportja, amelyet a csoporton belül lévő egyének birtokolnak. (Sanchez at al., 1996).

Polányi a tudás artikulálhatóságát és megragadhatóságát vizsgálva arra az álláspontra jutott, hogy az legtöbbször nem lehetséges. Gyakran idézett megállapítása szerint „We can know more that we can tell”, vagyis „az ember többet tud, mint amit elmondani képes”. A személyes tudás fogalmának bevezetésével hangsúlyozta a tudás szociálisan létrehozott jellegét is. (Polányi, 1958). Azzal a megállapításával, hogy különbséget kell tenni a tacit és az explicit tudás között, Polányi filozófiai megközelítése megteremtette a tudás és a tudásmenedzsment koncepciójának alapját. Jéghegy-modelljében (1. ábra) a tudást egy jégheggyel szimbolizálja, ahol a víz alatti rész a *tacit* tudás, az emberek fejében létező tudás, amely láthatatlan, így nehezen rögzíthető, nehezen formalizálható, nehezen átadható (mint a jéghegy víz alatti része). A vízszint feletti rész pedig az *explicit* tudás, amely látható, ezért összegyűjthető, rögzíthető és átadható (Polányi, 1966).



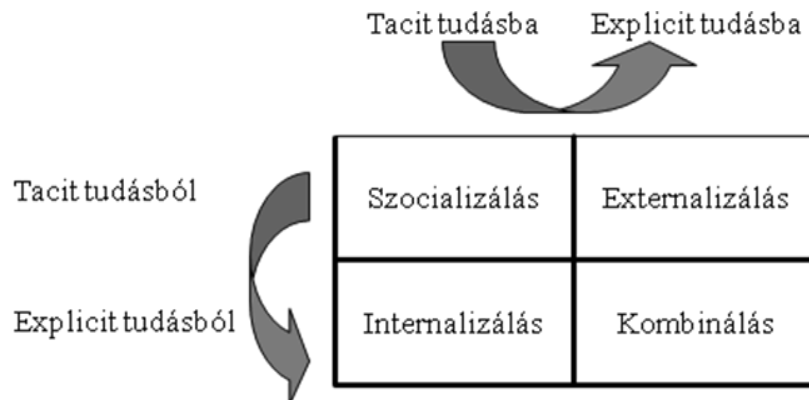
1. ábra Polányi jéghegy-modellje

Forrás: Polányi, 1966. (In Obermayer-Kovács-Magyar, 2012:5)

Nonaka és Takeuchi a tudásmenedzsment tanulóorientált irányzatát képviselve a szervezet tanulási folyamatára, ezáltal a tudásalkotásra fókuszálnak. Nonaka Polányi nyomán kidolgozta a tudáskonverziós megközelítést, amelyben az új tudás létrehozása a tacit és explicit tudás közötti konverzió eredménye. Az ún. SECI-modelljében a

tudáskonverzió folyamatát, az egyéni tudás átadásának négy módját mutatja be a tacit-explicit dimenziók közötti váltás szerint. (2. ábra)

- Szocializáció (S): ekkor tacit tudásból tacit tudás lesz, vagyis amikor az egyik egyén közvetlenül megosztja egy másikkal a tudását.
- Externalizáció (E): ebben a folyamatban a tacit tudás explicit tudásba megy át, vagyis a személyes tudás kodifikálása történik.
- Kombináció (C): ebben a fázisban az explicit tudásból másfajta explicit tudás válik, vagyis új kodifikált tudás létrehozása következik be korábbi kodifikált tudások kombinálásával.
- Internalizáció (I): ekkor az explicit tudásból tacit tudás jön létre, vagyis bekövetkezik az explicit tudás egyén általi elsajátítása, használata, személyessé tétele a hallgatólagos tudás szélesítése, kiterjesztése vagy újraértékelése céljából (Nonaka, 1994). Ebben a folyamatban az egyén már nem azon gondolkodik, hogy pl. idegen nyelven egy mondatot nyelvtanilag miért éppen úgy kell mondania, hanem helyesen tudja egymás után tenni a szavakat, tehát teljesen magáévá tette a megtanult tudást.

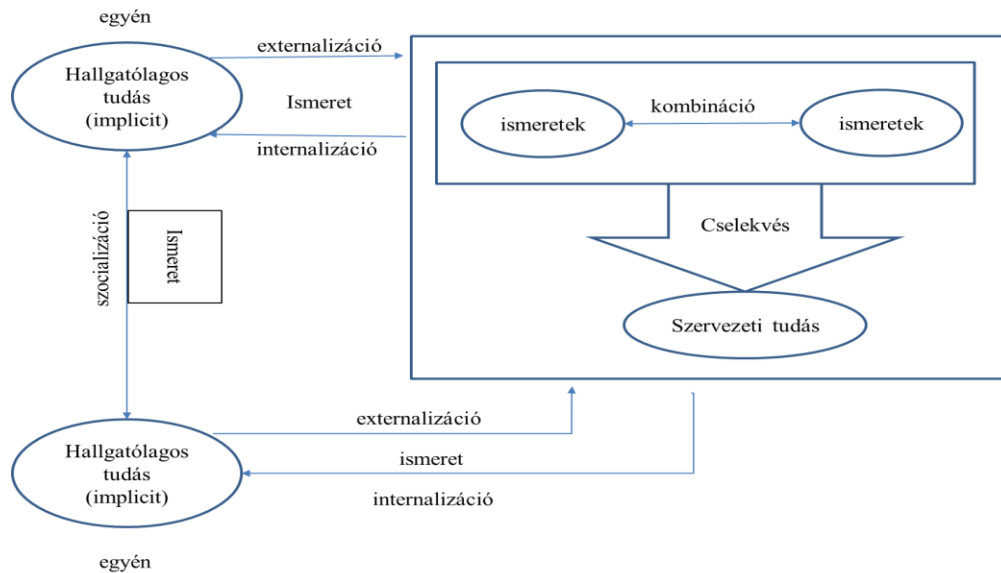


2. ábra A tudáskonverzió folyamata

Forrás: Nonaka, 1994:11.

A változó világhoz való alkalmazkodás, a versenyképes kínálat biztosítása, a K+F és innovációs projektek beindulása az okai annak, hogy kiemelten fontos feltárni és kodifikálni az intézményi tudásvagyont (Bognárné, 2011). Ez teszi lehetővé a „tudáspirál” működésbe lépését (2. ábra), amely új, innovatív tudás birtoklásához juttathatja a vállalatot (Nonaka, 1994). A tudásmenedzsment célul tűzheti ki a tudáspirálok számának gyarapítását és a spirálok emelkedésének gyorsítását (Willard, 1999).

Nonaka tudáskonverziós modelljével kapcsolatban megfogalmazódott az a probléma, hogy az explicit tudás és tárgyi tudás, illetve a hallgatólagos tudás és képességek közötti párhuzam megtévesztő, ugyanis mind az explicit, mind a tacit tudás magában foglalja a képességeket. Bencsik Andrea - figyelembe véve a fentieket, ugyanakkor a fentiekre alapozva - saját fogalmi rendszert alakított ki, és ábrájában (3. ábra) a tudás keletkezésének és mozgási irányának négy módját mind az egyén, mind a szervezet oldaláról figyelembe véve szemlélteti.

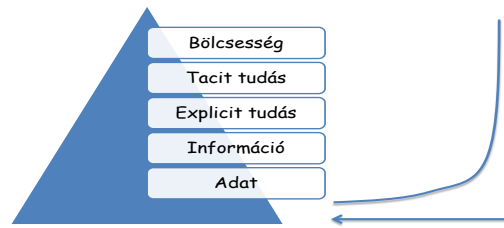


3. ábra A tudás keletkezése

Forrás: Bencsik, 2009:52

Bencsik megközelítésének középpontjában az egyén áll, ugyanis szerinte az összes adat, információ és tudás „kifogyhatatlan birtokosa az ember” (Bencsik, 2009). A szocializáció lényege az, hogy az emberek tapasztalataikat, tudásuk leszűrt kivonatát, vagyis az ismereteiket munkájuk során kommunikáció segítségével adják át egymásnak, s így a másik egyénben implicit tudásból újabb implicit tudás keletkezik. A szocializáció során szerzett tudás és átadott ismeret még megmarad az egyén szintjén. Ugyanúgy, ahogy az egyén a munkája során átadja ismereteit a munkatársainak, az ő számára is lehetővé válik a munkatársai által birtokolt tudás megszerzése. A tudás átadásának másik módja az externalizáció, amikor az egyén azon túl, hogy megosztja munkatársaival a tudását, rögzíti is azt, például jelentés formájában, vagy közzéteszi tudását azzal, hogy valamilyen fórumon elmagyarázza. Ekkor az ismeretek egyéni szintről már szervezeti szintre kerülnek. A kombináció során a vállalkozás a létező, dokumentált ismeretekből azok egyesítésével, elemzésével, kategorizálásával újabb ismereteket hoz létre és cselekvés által tudásra tesz szert. Az egyén ebből a szervezet által rögzített, rendszerezett, egyesített ismeretanyagból, tudásból új implicit tudásra tesz szert azáltal, hogy felhasználja azokat és új összefüggéseket fedez fel bennük. Ez az internalizáció, amelynek során az egyén az ismereteket a hallgatólagos tudásába beépíti. Bencsik az ismeretátadás nélkülözhetetlen feltételének tartja a közös nyelvet, fogalomrendszert, hiszen szerinte enélkül nem lehetséges az ismeretátadás. „A tudáskonverziós ciklus ennek értelmében nem csak egyéni, de a csoportokon keresztül szervezeti és szervezeten kívüli szinten is értelmezhető” (Bencsik, 2009:52).

Weggeman az egyéni tudást a tudás bonyolultsága, értelmezhetősége szerint rangsorolja, és egy piramisban ábrázolja (4. ábra). Létra modelljében a tudásmenedzsment alapfogalmainak egymásra épülését szemlélteti. Úgy gondolja, hogy minél feljebb haladunk a tudás létrájának lépcsőfokain, annál bonyolultabb és nehezebben értelmezhető tudáselemhez jutunk és a tudás annál kevésbé ragadható meg, írható le, „informatizálható”, tehát annál inkább függ a tudás hordozójától, annál inkább elszakíthatatlan tőle, s ennek megfelelően egyre inkább nő a tudás függése annak hordozójától (Weggeman, 1996).



4. ábra A tudás szintjei. Weggeman-féle modell

Forrás: Weggeman, 1996:181

A Weggeman-féle modellben a piramis legalján lévő elem az *adat*, amely egy tény, egy olyan jel vagy mérési eredmény, amely a számoknak és/vagy mennyiségeknek a szimbolikus megjelentetése, tehát értelmezhető, de nem tekinthetjük értelmezett ismeretnek, mivel nem ad magyarázatot a történésekre, az adat jelentőségére, és keletkezésének körülményeire sem.

A következő szinten lévő *információ* értelmezett adatot jelent, tehát az adatok rendszerezésével, értelmezésével kap jelentést, s ez alapján már valamilyen döntés hozható. Noszkay úgy véli, hogy az adatok információvá való kombinációja a szubjektumon keresztül valósul meg (Noszkay, 2009).

Weggeman modelljének harmadik és negyedik szintjén – Polányi tudáskategóriáit átvéve - a tudás két formája, az explicit és a tacit tudás foglal helyet. Gottschalk és Khandelwal szerint a tudás hat tulajdonságában tér el az információtól: a tudás emberi cselekedet, a gondolkodás terméke, az adott pillanat szüleménye, közösségekhez tartozik, a közösségek között a legkülönbözőbb módokon áramlik, valamint az új tudás a régi tudás határmezsgyéjén keletkezik (Gottschalk-Khandelwal, 2003). A tudás igazolt és helyes hit, az információ értelmezett és szubjektív formája, olyan produktív módon felhasznált és aktivizálható dolog, amely magában foglalja az alkalmazás és felhasználás (problémamegoldás) képességét is (Weggeman, 1996). Davenport és Prusak megfogalmazásában a tudás információk, ötletek, szabályok és folyamatok kombinációját jelenti, olyan szakértelmet, amely a tudással rendelkezők birtokában van (Davenport-Prusak, 1999)

Az *explicit tudás* ismeretalapú, tanulható, objektív, használat közben megfigyelhető és dokumentált, tehát átadható, míg a *tacit tudás* nem tanulható, szubjektív, nem strukturált és nehezen megfigyelhető, nem dokumentált, ezért nem vagy csak nehezen átadható (Polányi, 1994). A tacit és az explicit tudás teljes mértékben nem különíthetők el egymástól, hanem kölcsönösen egymást kiegészítő entitások (Obermayer-Kovács, 2007). A tudás természetének ezzel a kettősségével tisztában voltak és tisztában vannak a szervezetek vezetői.

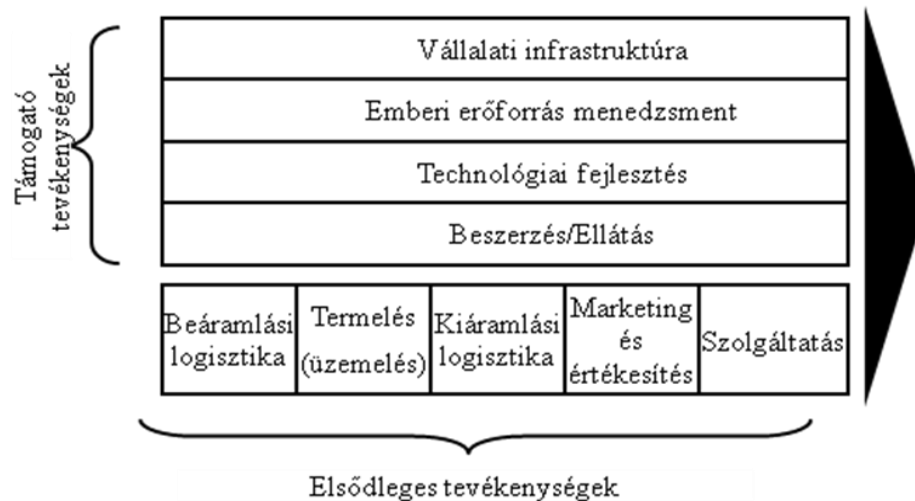
A legfelső szinten helyezkedik el a *bölcsesség*, amely igazolt tudást jelent. A tudás létrehozásának és az ismeretek tudásként igazolódásának olyan egyéni és megkerülhetetlen útja, amely a gyakorlat során szerzett tapasztalatokból és az azokból levont következtetésekből, empátia és önvizsgálat révén alakul ki. (Weggeman, 1996, Noszkay, 2009). A bölcsesség nem más, mint egy időtlen és végtelen tudás, amely általános érvényű (Fukuda, 1995).

Porter és Snowden – mint a folyamatorientált irányzat legjelesebb képviselői - a tudás életciklusát különböző folyamatokon keresztül vizsgálják.

Porter öt erő modelljének, értéklánc-modelljének és a Kaplan- Norton-féle Balance Scorecard modellnek a bemutatását azért tartom fontosnak, mert ebben a modellben is fontos szerepet tölt be az emberi erőforrás, a tudás, a kompetencia, és a vizsgálatom középpontjában épp az értékteremtésben egyre fontosabb szerepet játszó erőforrás, az emberi erőforrás kompetenciáival szembeni munkaerő-piaci elvárások állnak.

Porter először a versenyző céget az iparági értékláncban helyezi el. Öt erő-modelljének az az alapfeltevése, hogy egy adott üzletágban a versenyt nem a véletlenek alakítják, sőt nem is a versenytársak közötti harc élességén vagy a vezetők képességén múlik, hanem sokkal nagyobb befolyásoló tényező az adott iparág gazdasági struktúrája (Porter, 1993). Az általa azonosított öt erő: a vevők, a szállítók, a versenytársak, a potenciális versenytársak és a helyettesítő termékek, amelyeket Grove egy hatodik tényezővel, a komplementer üzletágakkal egészíti ki (Grove, 1997). Mindkét modell alkalmas arra, hogy segítsen felismerni a vállalkozások számára a jövőbeni mozgásterüket befolyásoló tényezőket, az üzletág erőviszonyait és felhívja a figyelmet a fenyegető tényezőkre, segítve ezzel a vállalkozás versenypozíciójának megtartását.

Porter sorra veszi azt is, hogy milyen stratégiai feladatokat kell ellátni ahhoz, hogy a szervezet tartós versenyelőnyre tegyen szert. Ezek közül az első az, hogy saját belső értékláncát kell elemeznie a fogyasztói igények szempontjából (Porter, 1985). Porter értéklánc-modellje (5. ábra) azon a felismerésen alapul, hogy a vállalkozások sikerének alapja az erőforrások minél hatékonyabb mozgósítása az előállított termékek és szolgáltatások értékének és a hozzáadott érték növelésének érdekében (Porter, 1985).



5. ábra Porter-féle értéklánc-koncepció

Forrás: Porter (1985: 37)

A modell lényege, hogy az értékteremtésben a vállalat egésze részt vesz. Az értéklánc összegyűjti, rendszerezi és ábrázolja a vállalkozások azon tevékenységeit, amelyek együttesen szükségesek ahhoz, hogy a vevő részére értéket állítson elő. Minden folyamat célja a minél nagyobb vevőérték teremtése, azaz a vevői igények minél jobb kielégítése. Ez a modell stratégiai nézőpontból tekint a vállalatra (a hagyományos funkcionális tevékenységi körre bontáshoz képest más dimenzióban közelít a vállalati folyamatokhoz), a vállalat általános értékteremtő folyamatát ábrázolja, azt tükrözi, miképpen transzformálja a vállalat az erőforrásait a fogyasztó számára értéké (Chikán - Demeter,

1999). Az értéklánc modellben kilenc stratégiaileg fontos tevékenység szerepel, két nagy csoportba sorolva őket, megkülönböztetve az elsődleges tevékenységeket, valamint a támogató tevékenységeket. Egyetértek Klimkó azon véleményével, miszerint Porter értéklánc-modelljének gyengéje a szekvenciális volta (Klimkó, 2001). Feltétlenül szükség lenne a visszacsatolásra, ugyanis egymásra ható folyamatokról van szó. A szerző úgy hidalja át ezt a problémát, hogy nem ábrázolja az időbeliséget (Angus-Patel, 1997) Snowden úgy tartja, hogy a tudásmenedzsment a tudás ökológiájának menedzsmentje, ahol a szociális hálózatok és tudáshálózatok állnak a középpontban. Megközelítése a tudás kiaknázására és az innovációra helyezi a hangsúlyt. Holisztikus tudásmenedzsment programjában négy tevékenység szerepel. Az első a tudás feltérképezése a tudáselemek egyszerű és átlátható térképének kidolgozásával, amelyben az explicit tudás azonosítható, indexálható és elérhető. A második lépés a kompetencia létrehozása, amelynek az alapja az, hogy a tacit tudás az egyének fejében létezik, és ezen tudáselemek fejlesztésének egyetlen megoldása létezik, a tudásmegosztás. A harmadik elem az intellektuális tőke rendszereinek létrehozása, amelyek segítségével az explicit tudás tárolható és szétosztható, továbbá amelyek biztosítják a tudásátadáshoz szükséges infrastruktúrát. A negyedik lépés pedig a szervezeti változás, amelynek során a cél egy olyan szervezet kiépítése, amely képes a folyamatos tanulásra (Snowden, 1998).

A technológiaorientált irányzat képviselői a tudástechnológiára fókuszálva a tudás kodifikálásának módját vizsgálják. Az információtechnológia összetevői:

- Döntéstámogató rendszerek
- Adattárházak
- Szakértői rendszerek
- Adatbányászati eszközök
- Csoportmunkát elősegítő megoldások (pl. Lotus Notes)

Az információmenedzsment fogalmát Wormell úgy definiálja, hogy az információmenedzsment célja: „az információs erőforrások hatékony menedzselése és a szervezet képessé tétele arra, hogy gondoskodni tudjon mindarról, amire szüksége van az információs rendszerek alkalmazása, az információhoz való hozzáférés és a végfelhasználók megfelelő segítése tekintetében.” (Wormell, 1991)

Kaplan, Norton és Sveiby – mint a tudásmenedzsment célorientált irányzatának legjelesebb követői – az intellektuális tőke mérését tűzték ki célul. A Kaplan-Norton féle szerzőpáros visszajára fordítja Porter értéklánc-modelljét, sőt ki is egészíti azt. Úgy érvelnek, hogy a vevőközpontú gondolkodás azt jelenti, hogy a vállalkozásnak legelőször a vásárlóira kell figyelnie, csak ezután következhet képességeinek, eszközeinek a számbavétele. Ezért az első láncszemben a vevők igényeinek felderítésére kell törekedni. (Kaplan-Norton, 1996a). Balance Scorecard modelljük fókuszában a jövőkép és a stratégia áll, amelyeket 4 nézőpont szerint lehet lebontani részcélokká. (6. ábra)



6. ábra Kaplan- Norton-féle Balance Scorecard modell

Forrás: Kaplan-Norton (1996b:76)

A pénzügyi nézőpontból nézve a vállalati célokat a tulajdonosok elvárásai alapján kell megfogalmazni (tehát ők a tulajdonosok értékelvárásait a cég hosszú távú pénzügyi teljesítményével azonosítják, ami többek között a befektetett eszközök megtérülésével, a jövedelmezőséggel, a megcélzott vevők jövedelmezőségével és még számos mutatóval mérhető). A vevői nézőpont a fogyasztói elvárásokat tükrözi a vállalati célok megfogalmazásakor (célok lehetnek például a piaci pozíció erősítése már meglévő piacon, új piacok megszerzése, a vevők elégedettségének javítása, az ügyfelek hűségének elnyerése). A működési folyamatok nézőpontjának fókuszában az értékteremtés szempontjából fontos folyamatok állnak. Az itt megfogalmazott céloknak arra kell választ adniuk, hogy milyen változások szükségesek a működési folyamatokban a vevők és a tulajdonosok igényeinek teljesüléséhez. (Cél lehet a marketing tevékenység javítása, az innovációs tevékenység erősítése, a gyártás ciklusidejének csökkentése, vagy a kiszolgáló tevékenységek hatékonyságának javítása). A tanulási és fejlődési nézőpont pedig az emberekre, rendszerekre és eljárásokra koncentrálna határozza meg a vállalati célokat, amelyek a képzésre, infotechnológiára és a dolgozókkal kapcsolatos mutatókra irányulnak (itt azokat a célokat kell meghatározni, amelyek elősegítik, hogy a munkatársak megelégedettek legyenek, s ezzel a vállalkozás hozzájáruljon a működési, vevői, tulajdonosi célok megvalósulásához. A célok között így a képességek, az infrastruktúra és a légkör javításával kapcsolatos szándékok szerepelnek). (Kaplan-Norton, 1996b).

Sveiby nézete szerint a tudás olyan képesség, amely cselekvést tesz lehetővé. Ebből kiindulva a tudás főbb jellemzői: tacit, tevékenység-orientált, szabályok által megalapozott és folyamatosan változó. A tudásalapú szervezetek központi feladata a tudás átadása, amely a tradíció vagy az információ átadásán keresztül valósul meg. A tradíció átadásának tekinthető az a folyamat, amely során a tanítvány személyesen újra megalkotja a mester tudását. Az új tudás befogadására mindig hatással van a befogadó birtokában lévő előzetes tudás. Sveiby a tudás fogalmának többféle értelmezése miatt inkább a kompetencia fogalmát használja (Klimkó, 2001).

Sveiby szerint a vállalat teljes vagyonának csak egy kis szelete a könyv szerinti vagyon, amely látható; ennél sokkal jelentősebb értékkel bír a Tudásvagyon, amely azonban láthatatlan. Az általa elkészített „Tudásszervezet mérlegben” (7. ábra) szemlélteti a vállalat tényleges vagyonát, amely az Eszköz oldalon a Könyv szerinti vagyonból és a

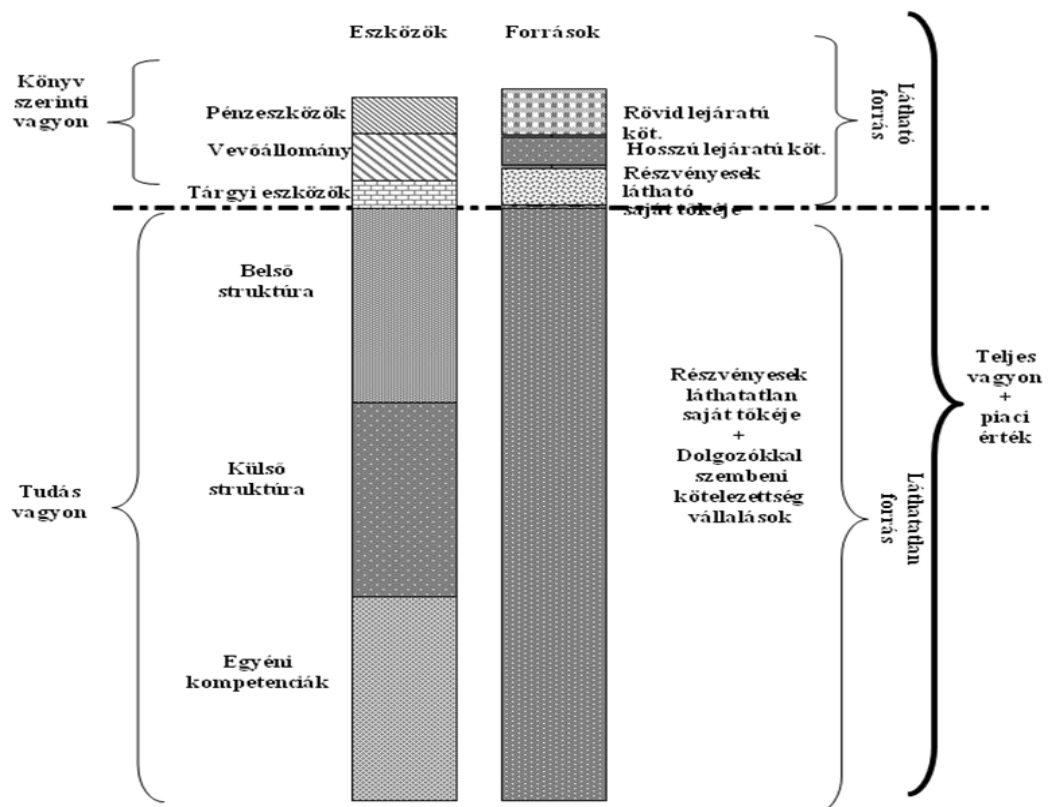
Tudásvagyonból áll, Forrás oldalon pedig a látható forrásokon kívül magában foglalja egyrészt a Részvényesek láthatatlan Saját tőkéjét, másrészt a Dolgozókkal szembeni kötelezettségvállalásokat.

Sveiby az immateriális javak három fajtáját különbözteti meg:

- alkalmazottak kompetenciája
- belső szerkezet
- külső szerkezetek

és ezeket együttesen Intangible Asset Monitornak (IAM³) nevezi.

Az IAM-ben Sveiby szerint az alkalmazottak kompetenciájának tekinthető az a képességük, hogy dologi és eszmei vagyont alkotnak. A belső szerkezet alatt szabadalmakat, elméleteket, modelleket, informatikai és adminisztratív rendszereket érti. Ezeket a vállalkozásnál dolgozó munkatársak hozzák létre, és a szervezetek birtokolják. A belső szerkezet része a vállalati kultúra is és ez az alkalmazottakkal együtt alkotja a szervezetet. A külső szerkezet az ügyfelekkel és szállítókkal kialakított kapcsolatokat foglalja magában, valamint a márkanévet, védjegyeket, vállalati hírnevet és arculatot.



7. ábra A tudásszervezet mérlege

Forrás: Sveiby, 2001: 66.

³ <http://www.sveiby.com/articles/IntangAss/CompanyMonitor.html>

A dolgozók személyes tudása (egyéni értelme) nem magától alakul át vállalati intelligenciává (Sándori, 2001). David Matheson és szerzőtársai kilenc feltételt sorolnak fel, amelyek lehetővé teszik az egyéni tudások szervezeti tudássá válását (Matheson et al., 1998):

1. az értékteremtés légkörében dolgozni
2. alternatív megoldásokat keresni döntéshozatal előtt
3. meglátni a tanulás lehetőségét minden változásban
4. megbirkózni a bizonytalanság tudatával
5. a változó környezethez igazítani a stratégiát
6. rendszerben gondolkodni
7. bátorítani az információáramlást
8. megnyerni és felhatalmazni a vezetőket minden szinten
9. fegyelmezetten meghozni a döntéseket

Egyetértek Nonaka és Takeuchi azon véleményével, hogy a munkavállalók által birtokolt tudás egy vállalkozásnál ma már a legértékesebb erőforrásnak számít, vagyis az emberi erőforrás, a tudásalkotás vállalati többletértéket jelent (Nonaka-Takeuchi, 1995). A szervezeti tudás minél hatékonyabb feltérképezése, kiaknázása és megosztása érdekében van szükség minél hatékonyabban működő, szervezet-specifikus tudásmenedzsment rendszerre (Gaál et al, 2009).

Elfogadom a stratégiai menedzsmentkutatások domináns paradigmáját is, mely szerint a vállalatok számára az egyediséget jelentő, a versenytársak által nem másolható tudás és képességek biztosítják a hosszú távú versenyelőny forrását, ezért az explicit, kodifikált tudással szemben a mások számára láthatatlan tacit tudás a vállalatok versenyképességének valódi alapja. (Hrabovszki, 2009). A tudásalapú gazdaságok vitathatatlanul a kodifikált tudásra épülnek, de a kodifikált tudás felhasználása nem kodifikálható, tacit módon történik (Tsoukas, 2003). A tudás szervezeten belüli megosztását segítő programok célja, hogy megkönnyítse a tudás egyének közötti áramlását. (Obermayer, 2007).

Rendszerezésként az egyes szerzők megállapításait az 1. táblázatban foglalom össze.

1. táblázat A tudás értelmezései

Szerző	Év	A tudás értelmezése
Polányi	1958	A személyes tudás fogalmának bevezetése
Argyris és Schön	1978	A szervezeti tanulás levezetése a menedzsment attitűdjéből kiindulva
Porter	1985	Értéklánc-koncepció
Senge	1990	A szervezeti tanulás elemzése a menedzsment attitűdjéből kiindulva
Nonaka	1994	SECI-modell: tudáskonverzió folyamata
Garratt	1994	szervezeti tanulás a menedzsment attitűdjéből kiindulva
Fukuda	1995	Bölcsesség: időtlen, végtelen, általános érvényű tudás
Nonaka - Takeuchi	1995	Az egyéni tudás a vállalkozás legértékesebb erőforrása, a tudásalkotás vállalati többletértéket jelent
Weggeman	1995	A szervezeti tanulás értelmezése a menedzsment attitűdjéből kiindulva, az egyéni tudás szintjeinek meghatározása.
Sanchez et al.	1996	Egyéni, csoportos és szervezeti tudás definiálása
Kaplan - Norton	1996	Balance Scorecard modell
Snowden	1998	Hangsúly a tudás kiaknázásán és az innováción (holisztikus menedzserprogram)
Davenport - Prusak	1999	Az egyéni tudás: információk, ötletek, szabályok és folyamatok kombinációja
Demeter-Chikán	1999	Vállalati értéklánc: a vállalat általános értékteremtő folyamatát ábrázolja. (miképpen transzformálja a vállalat az erőforrásait a fogyasztó számára értéké
Sveiby	2001	A tudás cselekvést lehetővé tévő képesség. A tudásszervezet mérlege
Klimkó	2001	Porter-értéklánc modelljének bírálata: szekvenciális volta, szükség lenne a visszacsatolásra.
Sándori	2001	A tudás a vállalati vagyon egyre fontosabb eleme
Gottschalk és Khandelwal	2003	A tudás és az információ között különbségek megfogalmazása.
Tsoukas	2003	A tudásalapú gazdaságok vitathatatlanul a kodifikált tudásra épülnek, de a kodifikált tudás felhasználása nem kodifikálható, tacit módon történik.
Obermayer-Kovács	2007	A tacit és az explicit tudás kölcsönösen egymást kiegészítő entitások
Bencsik	2009	a tudás keletkezésének és mozgási irányának bemutatása mind az egyén, mind a szervezet oldaláról.
Gaál és társai	2009	A szervezet-specifikus tudásmenedzsment rendszer fontossága
Hrabovszky	2009	A vállalatok versenyképességének valódi alapja a mások számára láthatatlan tacit tudás.
Bognárné	2011	az intézményi tudásvagyon feltárásának és kodifikálásának fontossága

Forrás: A feldolgozott szakirodalmak alapján saját szerkesztés

A tudás egy sajátos erőforrás, a többi erőforrás felett helyezkedik el és a szerzők több jellemzőjét azonosították.

A tudás objektum és egyben folyamat

Polányi keverve használja a két jellemzőt, objektumnak és folyamatnak is tekinti a tudást (Polányi, 1997). Blackler viszont csak folyamatként értelmezi a tudást, tehát elveti annak testbe, rutinba ágyazott formáját. Olyan tevékenységnek tekinti, amelyet az egyének végeznek. (Blackler, 1995). Quinn, Anderson és Finkelstein viszont objektumnak tartják a tudást és ennek megfelelően négy kategóriát különböztetnek meg⁴. (Quinn et al., 1997). Snowden is objektumként tekinti a tudásra. Véleménye szerint egy adott szituációban rendkívül fontos a meghozandó döntéshez szükséges tudás vizsgálata is. A szervezeteknek a célokkal kapcsolatos bizonytalanság és az ok-okozattal kapcsolatos bizonytalanság szerint különböző helyzetekben kell döntéseket hozniuk (Snowden, 1998). Egyetérték Polányi és Obermayer azon véleményével, mely szerint a tudás nem különíthető el, mint objektum, és mint folyamat, inkább egyszerre tekinthető statikus objektumnak és dinamikus folyamatnak vagy cselekvési képességnek. A tudás objektumnak tekinthető a dokumentumokban, könyvekben megjelenve, mint információ, amely személyektől független, és nincs belső lényegéből fakadó jelentése, ám a gyakorlatban formálódó tudás mindig folyamattermészetű, dinamikus, személyfüggő és jelentését személyesen kell meghatározni (Polányi 1997, Obermayer, 2007).

A tudás komplex

Davenport és Prusak véleménye szerint a tudás nem egy merev struktúra, amely minden hozzá nem tartozó dolgot kizár, hanem komplex módon képes összetett dolgokkal foglalkozni. (Davenport-Prusak, 2001).

A tudás személyekben lakozik, értékítéletekben fejeződik ki

A szervezet nem képes a tanulásra, arra csak az emberek képesek. Azok a személyek, akik képesek és tudnak bánni az információval, ők hordozzák a tudást, melynek átadásában, megőrzésében kiemelkedő szerepük van. Nonaka úgy véli, hogy a tudás a hiedelmek és a bizalom által meghatározott (Nonaka, 1998). Dixon szerint tudást nem lehet információs rendszerekkel reprodukálni, a tapasztalat, az adatok és az információ tudássá történő átalakítása nem történik automatikusan (Dixon, 2001). Probst úgy gondolja, hogy azok a vállalatok, amelyek csak az intranet és az adatbankok rendszerének aktualizálására fókuszálnak, nem néznek szembe a vállalatnál megjelenő tudás problémáinak nagy részével (Probst, 1998).

A tudás tapasztalatokon keresztül fejlődik

A tudás a gyakorlatban eltöltött idő növekedésével folyamatosan gyarapszik. Davenport és Prusak szerint mindazon tapasztalatok beletartoznak, amellyel már azonosultunk: könyvek, tanulmányok, tanfolyamok. A tapasztalat a múltbeli tettekből ered és legfőbb haszna az, hogy „történeti perspektívát nyújt újszerű helyzetek és események átgondolásához” (Davenport- Prusak, 2001:23).

⁴ A Quinn, Anderson és Finkelstein által meghatározott tudáskategóriák: a tárgyi tudás, a gyakorlati tudás, az értő tudás és a motivált tudás, melyekről bővebben a tudás kategóriáinak ismertetésekor lesz szó.

A tudás gyakorlati igazság

A tudás ahhoz kapcsolódik, ami valóságosan működik és meghatározható, mert ha nem működik, akkor nem csinálják. A tudás annak a felismerése, amit nem tudunk (Davenport – Prusak, 2001). Üzleti szempontból a tudás a szervezet számára mindaz, amit tudni lehet a termékekről, a folyamatokról, a vevőkről, a hibákról és a sikerekről (O’Dell-Grayson, 1997).

A tudás megosztható, használata során felértékelődik, ugyanakkor nem kisajátítható

G. B. Shaw, a neves ír származású drámaíró mondta azt, hogy „Ha neked is van egy almád és nekem is van egy almám, és elcseréljük őket, mindkettőnknek egy-egy almája marad. De ha neked van egy ötleted és nekem is van egy ötletem, és elcseréljük őket, mindkettőnknek két ötlete lesz.” A meg nem osztott tudás nem képes a továbbfejlődésre, előbb-utóbb elvész, ám a felosztott tudás a megosztás révén bővül, felértékelődik. Ugyanakkor a felosztott tudás átadás után is ott marad az átadó birtokában, sőt, gazdagodhat is az átadáskor szerzett tapasztalatokkal (Vezin – von Krogh – Ross, 1998).

A tudás kifejeződik szabályokban

A tudás a gyakorlatban kialakuló szabályokból táplálkozik. Ezek a szabályok különböző eszközökön keresztül - például a tapasztalat, a megfigyelés, a heurisztikus formák által – fejlődnek és rugalmas alternatívákat képeznek a cselekvés számára.

A tudás gyorsaságot biztosít

A tudást birtokló személyek gyors megoldásokra képesek, mivel éppen abból kifolyólag, hogy rendelkeznek korábbi ismeretekkel, felismerik az új helyzetekben a régi motívumokat, jellemzőket, nem szükséges, hogy a semmiből építsék fel a megoldást, így gyorsan tudnak megfelelő választ adni a kérdésre.

A tudás sehol sem jelenik meg tökéletesen koncentráltan, megváltoztatja a tulajdon természetét

Nincs olyan személy, csoport vagy szervezet, aki vagy ami a tudás egészét birtokolná. Annak a vállalatnak a nagyobb az előnye, amely leginkább képes koncentrálni a tudást. Míg a tárgyi javak esetén egyértelműen beazonosítható annak tulajdonosa, addig a tudás tulajdonosa megfoghatatlan, birtoklása megosztott (Stehr, 1994).

A tudás értéke erősen relatív

A tudás értéke attól függ, hogy milyen környezetben van és milyen mértékben van rá szükség.

A tudás nehezen reprezentálható, másolható

Mivel a tudás nagy része hallgatólagos, ezért egyrészt nem lehet minden részét leírni, könyvekbe, dokumentumokba foglalni, sokszorosítani, másrészt a tudás átadásakor a befogadó személyétől is függ, hogy hogyan értelmezi azt, ezért más-más befogadó esetén eltérő lesz a tudás értelmezése.

A tudás szintetizáló

A tudás fontos jellemzője az is, hogy a különböző időpontokból és forrásokból származó, különféle témájú tudás ötvözhető, újraértékelhető.

A tudás szivárgásra hajlamos

A tudásunk úgy is bővíthet, hogy nem veszünk róla tudomást, észrevétlenül is tanulunk. Tudásunk változása elkerülhetetlen. Gyermekkorunktól öregkorunkig nem lehetséges az, hogy mindig ugyanolyan körülmények között, ugyanolyan módon éljünk, hiszen a körülöttünk lévő világ is folyamatosan változik. Ugyanúgy, ahogy bővül a tudásunk, észrevétlenül el is veszíthetünk annak értékéből, például valamilyen feladatmegoldás vagy beszélgetés közben akaratonkon kívül is közölhetünk másokkal információkat, tudást, amelyet ők felhasználnak.

A tudás végtelen, egyben szűkös erőforrás

Keviczky szerint a felhalmozott és halmozódó emberi tudás az egyetlen kimeríthetetlen erőforrás (Keviczky, 2001). Sveiby is egyetért ezzel az állítással, ugyanis úgy tartja, hogy a tudás az információn alapuló gazdaság „kifogyhatatlan erőforrása”. (Sveiby, 2001). Az ember tudásteremtő képessége elvileg végtelen (Szabóné, 2006). Ugyanakkor egy adott vállalatnál, adott pillanatban korlátozott is lehet a tudás nagysága, ha nem áll megfelelő (számú és tudású) szakembergárda a vállalkozás rendelkezésére. A tudás tehát sok szempontból különbözik a hagyományos erőforrásoktól, azok fölött álló, speciális erőforrás.

Davenport és Prusak tudásról alkotott definíciója szerint: „A tudás körülhatárolt tapasztalatok, értékek és kontextuális információk heterogén és folyton változó keveréke; szakértelem, amely keretet ad új tapasztalatok, információk elbírálásához és elsajátításához, s a tudással rendelkezők elméjében keletkezik és hasznosul. Ezt a vállalatok nemcsak dokumentumokban és leltárakban őrzik, hanem az – a szervezeti rutin részeként az eljárásokban, gyakorlati tevékenységekben és normákban beágyazódva is jelen van.” (Davenport-Prusak, 2001:21)

Nem elég azonban, hogy a dolgozók rendelkeznek a tudással, mert igazi értékékké akkor válik, ha hatékonyan fel tudják azt használni a munkafolyamatok során. A vállalatnál keletkezett tudást menedzselni, feltárni, gyűjteni, osztályozni kell és hozzáférhetővé kell tenni, mert a fel nem tárt tudás nem jelent értéket a vállalkozás számára. Korábban a tudás gondozása és alkalmazása időben – és térben – elkülönült egymástól, ahhoz hasonlóan, ahogy a tanulás és a munka tipikusan elkülönült egymástól. Azonban a változások felgyorsulásával és a tudás stratégiai tényezővé válásával a tudás dinamizmusa nem hagyott időt az időbeli elkülönülésre. A probléma megoldására különböző kezdeményezések jöttek létre, mint például a vállalati egyetemek, kompetenciaközpontok, kiválósági központok vagy a kétkezes szervezetek (Tomka, 2005).

A tudás elérhetősége, rendelkezésre állása az a tulajdonság, hogy a mindenkori tudás és/vagy megfelelő tudáshordozó egy meghatározott időpontban és helyen a vállalkozás céljainak elérése érdekében a vállalkozási folyamatban bevethető (Gaál, 2000).

Quinn, Anderson és Finkelstein a tudás négy kategóriáját különbözteti meg. Az első kategória a *tárgyi tudás* (know-what), amely az információk birtoklását jelenti, vagyis azt például, hogy valaki ismeri a történelmi évszámokat. A második kategória a *gyakorlat-orientált tudás* (know-how), amely a használathoz fűződő tudást jelenti (Kogut-Zander, 1992). A harmadik az *értő tudás* (know-why) kategóriája, amikor ismerjük a tudás mögöttes okait, például azt, hogy egy elektromos biztosíték kiolvadásakor mekkora volt a terhelhetőség és az esetleges túlterhelésnek milyen okai lehetnek. A negyedik csoport a *motivált tudás* (care-why), amikor a tudás birtokosa a tudás folyamatos változtatására és

adaptációjára törekszik (Quinn et al., 1997).

Collins a tudás átadását vizsgálva a tudás négy típusát különbözteti meg. Az első a *kódolt tudás*, amely veszteség nélkül továbbítható (például a számítógépek összekapcsolásával átadott tudás). A második a „*testbe ágyazott*” tudás, amely az egyének velejárója, tehát ez nem választható el a tudás birtokosától. (Collins, 1993). (Erre klasszikus példának hozható az, hogy ha egy profi teniszező agyának összes gondolatát „átültetnék” egy vietnami veterán fejébe, attól a tenisztudás nem épülne át, hiszen hiányoznának hozzá a teniszező fizikai adottságai.) Ezt a fajta tudást Blackler *tevékenység-irányult* tudásnak hívja (Blackler, 1995) A harmadik típus a *tudatba ágyazott tudás*, amely az agy fizikai sajátosságaival kapcsolatos. A negyedik kategória pedig a *kultúrába ágyazott tudás*, amely a környezettel áll kapcsolatban és a közösség által elfogadott tudást jelenti. (Collins ezt a tudást a teniszjátékos példájánál maradva úgy magyarázza, hogy a vietnami veterán nem tudna jól játszani egy grafitütővel, mivel abban az időben még nem ismerték azt, nem volt része az akkori tudásnak, és a grafitütővel való játék eltérő technikát igényel.) Blackler kiegészítette Collins kategorizálását egy ötödik elemmel, a „*beágyazott tudás*” kategóriájával, amely a rendszeres, rutinjellegű tevékenységekkel kapcsolatos (Blackler, 1995).

Egyes kutatók elkülönítik az egyéni és a szervezeti szinten birtokolt vagy megosztott tudást (Nonaka, 1994; Hedlund, 1994; Spender, 1996), és külön létező, valóságos fogalomnak tekintik őket, míg mások (Polányi, 1966; Weggeman, 1996) szerint tudásról csak egyének esetében beszélhetünk. Wiig és szerzőtársai szerint a tudás személyenként egyéni és szubjektív, mivel az egyéni látásmódot nem lehet átadni (Wiig et al., 1997). Ezt a gondolatot Stewart azzal egészíti ki, hogy az egyik ember tudása a másik ember számára nem jelent egyebet pusztán adatnál (Stewart, 1997).

Az egyéni tudás mellett a tudás megjelenhet csoportos, szervezeti és szervezetek közötti szinteken is (Hedlund, 1994) A csoport által birtokolt tudás az a tudás, amely a mindennapos interakciók során kifejlődik és normák, rutinok, szakértelem formájában egy csoport rendelkezésére áll. Szervezeti szintűvé pedig az a tudás válik, amelyet a csoport tagjai megosztanak egymás között, tehát a szervezeti szintű tudás a csoporton belül lévő egyének birtokában lévő megosztott hitek csoportja (Sanchez et al., 1996), sőt ide tartozik például a szervezet által birtokolt know-how is (Winter, 1987).

March és Levitt úgy vélik, hogy a szervezeti tanulás úgy megy végbe, hogy a cég történeteiből eseményeket kódolnak be a viselkedést befolyásoló rutinjaikba. Ezek a rutinok az őket végrehajtó egyénektől függetlenek és akkor is fennmaradnak, ha az egyének többsége elhagyja a szervezetet. (March-Levitt, 1988). Grant azt feltételezi, hogy a szervezeti tudás az egyéni tudások aggregációját jelenti. (Grant, 1996). Spender nem ért egyet Grant nézetével, mint ahogy én sem, ugyanis úgy gondolom, hogy a szervezeti szintű tudás létezhet az egyéntől függetlenül is például informális rutinokban, vagy formális szabályzatokban, vagy akár technológiai folyamatokban tárgyasulva. (Spender, 1996)

Több szerző (Argyris és Schön, 1978; Garratt, 1994; Senge, 1990; Weggeman, 1995) a menedzsment attitűdjéből kiindulva jut el a szervezeti tanuláshoz.

Más megközelítésben a tudás meghatározott szinteken is értelmezhető, azaz beszélhetünk *belső* és *külső* tudásról. Belső tudás alatt Obermayer a szervezetnél a szükségletek szerint adaptált tudást érti, míg a külső tudásnak a szervezeti alkalmazás előtti, még adaptálásra váró tudást tekinti. (Obermayer, 2007) A tudáshordozók szintjén aszerint lehet

különbséget tenni egyéni, csoportos és szervezeti tudás között, hogy ki a tudás hordozója. Ebben a megközelítésben az azonos érdeklődésű egyének tudásának kombinációja alkotja a csoport tudását, szervezeti szintű tudásnak pedig azt a tudást tekintjük, amely beágyazódott a szervezet üzleti folyamataiba és magában foglalja a szervezet teljes know-how-ját. Tudáshordozónak tekinthetünk minden olyan eltárgyasult elemet, amelyben a tudás megjelenhet. (Gaál, 2000).⁵ A szervezetek a megfelelő tudástárak létrehozásával bővíteni és gyorsítani tudják a hagyományos tudásmegosztás folyamatát, amely a szervezethez újonnan belépők szocializációjával, a vállalati történetek, mítoszok létrehozásával és a kulturális rutinok általános közvetítésével történik (Senge, 1990).

A tudás egyes kategóriájának összefoglalását mutatja a 2. táblázat.

2. táblázat A tudás kategóriái

Szerző	Év	A tudás kategóriái
Polányi	1966	tacit és explicit tudás
Collins	1993	1. Kódolt tudás 2. "Testbe ágyazott" tudás 3. Tudatba ágyazott tudás 4. Kultúrába ágyazott tudás
Nonaka	1994	Egyéni és szervezeti tudás elkülönítése
Hedlund	1994	1. Egyéni tudás 2. csoportos tudás 3. szervezeti tudás 4. szervezetek közötti tudás
Blacker	1995	1. Kódolt tudás 2. Tevékenység-irányult tudás 3. Tudatba ágyazott tudás 4. Kultúrába ágyazott tudás 5. "Beágyazott tudás"
Sanchez et al.	1996	Szervezeti tudás: a csoporton belül lévő egyének birtokában lévő megosztott hitek csoportja
Grant	1996	Szervezeti tudás: az egyéni tudások aggregációja
Spender	1996	A szervezeti tudás létezik az egyéntől függetlenül is
Quinn, Anderson és Finkelstein	1997	1. Tárgyi tudás, 2. Gyakorlat-orientált tudás 3. Értő tudás 4. Motivált tudás
Gaál	2000	A tudás hordozója szerint: 1. Egyéni tudás 2. Csoportos tudás 3. Szervezeti tudás
Obermayer	2007	Belső és külső tudás

Forrás: A feldolgozott szakirodalmak alapján saját szerkesztés

⁵ Részletesebben lásd Gaál: Tudásmenedzsment: a HR-szakemberek úton a siker felé?! című írásában (Gaál, 2000).

A tudás értelmezése a dolgozatban

Davenport- Prusák, valamint Sveiby tudás-definícióját felhasználva megfogalmazom, hogy a dolgozatomban mit értek tudás alatt.

A tudás információk, ötletek, szabályok és folyamatok kombinációja, olyan képesség, szakértelem, amely a tudással rendelkezők birtokában van és cselekvést tesz lehetővé.

Eddig arról esett szó, hogy a vállalkozások sikerének egyik legfontosabb feltétele a tudás rendelkezésre állása. Úgy gondolom azonban, hogy ennél többről van szó, ugyanis bár vitathatatlanul a tudás tekinthető a gazdasági növekedés legértékesebb forrásának, ám a tudás megszerzésével együtt az emberek különféle készségeket is elsajátítanak, sőt, egyidejűleg azt is megtanulhatják, miként alakítsák át ezeket a készségeket értelmes célok szolgálatába állítható kompetenciákká. Ennek következtében a kompetencia vált a személyügy kulcsfontosságú fogalmává, ugyanis arra irányítja rá a figyelmet, hogy milyen tényezőkkel lehet szert tenni kiválóan teljesítő, kompetens dolgozókra, s ezáltal növelni a szervezet hatékonyságát. Ezért a következő részben a kompetencia értelmezésével, főbb jellemzőinek és kategóriáinak bemutatásával foglalkozom.

2.5. A kompetencia értelmezései, jellemzői, kategóriái

Az európai lakosság folyamatos előregedése, a növekvő migráció, az egyéni életutak mind fontosabbá válása, a munkanélküliség magas szintje különösen hatással volt arra, hogy a szakemberek a tudás mellett meghatározzák a kompetencia, majd a kulcskompetencia fogalmát. (Mihály, 2003) Az emberi erőforrás fejlesztésének kompetencia-alapú megközelítése a gazdaságtudományokban is és az iskolai oktatás területén is fokozatosan a figyelem középpontjába került (Berényi, 2012). A kompetenciák segítségével jól leírhatók a vállalati-szervezeti sikeresség követelményei, amelyekből levezethetők az egyénekre vonatkozó elvárások is.

A kompetencia szó a latin *competentia* szóból származik, melynek jelentése illetékesség (Idegen szavak szótára.). Eredetileg kettős jelentése van: 1. Illetékesség, hatáskör, jogosultság; 2. szakértelem, hozzáértés, alkalmasság. Az értelmező szótár szerint a kompetencia: hatáskör, illetékesség; hozzáértés, alkalmasság, képesség (ÉKSZ, 2003:726-727). Ezért a kompetencia leggyakoribb előfordulási köre az emberi erőforrás területe, ahol a pszichológiai megalapozottságból indultak ki (Klein, 2006).

A kompetencia fogalom értelmezése, és kereteinek, tartományának meghatározása nem egyértelmű sem a hazai, sem a nemzetközi pedagógiában (Vass, 2006; Lóth, 2007; Bábosik, 2007). A téma elemzését nehezíti továbbá, hogy az angol kifejezések (*skill, ability, capability, capacity, disposition, potential, competence*) nem mindig fedik pontosan a magyar terminusokat; míg egyesek tükörfordítások, mások szélesebb, illetve más jelentéstartalmakkal bírnak (Trentinné, 2015.). Ezen felül Lóth felhívja a figyelmet arra is, hogy az angolban a kompetencia szóra két különböző írásmódú kifejezés is létezik (*competence, competency*), és felhívja a figyelmet az angol 'competence' szó „keveredett értelmezésére”, amely egyaránt tartalmazza a hatáskör, illetékesség és az alkalmasság, szakértelem szót. Az angol szakirodalomban megtalálható 'competence' és 'competency' szakkifejezéseket egyes szerzők szinonimaként használják, míg mások szemantikailag megkülönböztetik őket egymástól. Ez utóbbi értelmezés szerint a 'competence' szó „szélesebb tartományú, egyfajta érték, hatóerő”, míg ezzel szemben, a 'competency' „szűkebb, atomisztikus fogalom, a részleges képességek, a személy értékeléséhez szükséges diszpozíciók jellemzésére” szolgál (Lóth, 2007:161). Ezt Lóth úgy magyarázza, hogy amennyiben a 'competence' „a teljesítmény létrehozásához szükséges tulajdonságok, attitűdök, motivációk, képességek, szakértelem, társadalmi és viselkedési komponensek halmaza”, akkor a 'competency' úgy értelmezhető, mint „ezek megvalósulása egy konkrét munkafolyamatban: hatáskörökkel, felelősségi viszonyokkal, tevékenységi jellemzőkkel” (Lóth, 2007:161.).

A pedagógiai szakirodalom is mindinkább az emberek alap- vagy kulcsfontosságú tulajdonságaiként, az emberi tőke sokoldalú megjelenítőiként tekinti a kompetenciákat, amelyek kialakításában az oktatásnak meghatározó szerepe van.

A Pedagógiai Lexikon definíciója szerint a kompetencia jelentése: „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (Báthory – Falus, 1997.)

A kompetencia fogalmát a magyar nyelvben általában több rokonértelmű és egymás tartalmát kiegészítő szóval szokták jellemezni. A latin eredetű szó jelentése tehát:

alkalmasság, ügyesség, illetékesség, de gyakran használjuk a *képesség, készség és ismeret* (szakismeret) vagy az angolból *átvett know how* (hogyan csináljuk) szavakat is. (Borbély, 2008). Ahhoz, hogy a kompetencia fogalmát egyértelműen definiálhassuk, először meg kell határoznunk a vele rokonértelmű szavakat.

Az *illetékesség* szó több jelentéstartalommal is bír. Az értelmező kéziszótár (1972) szerint jelenti egyrészt „valamely ügyben intézkedni jogosult személy hatáskörét”. A munkaerőpiacon ennek felel meg a munkaszerződés, a munkaköri leírás és a közsférában a kinevezés. Másrészt az illetékesség jelentheti az intézkedő személy „rátermettségét, hozzáértésének fokát”, harmadrészt pedig „valakit megillető juss”-ként definiálhatjuk. Az *ismeret* szó mindig valamilyen tárgykörre vonatkozik. Ennek a szónak is több jelentéstartalma lehet: egyrészt tekinthetjük „a valóság valamely területéről szerzett (közvetlen vagy közvetett) tapasztalatok, tények fogalmak összességének”, másrészt az ismeret összefügg a tájékozottsággal, tapasztalattal, harmadrészt - mint indirekt ismeret - a tanulással szerzett ismereteket jelenti.

A *képesség* a Pedagógiai Lexikon értelmezése szerint olyan egyéni pszichikus tulajdonság, amely valamely tevékenység gyakorlása során fejlődik ki és erősödik meg. Régi kutatáselméleti kérdés a képességek szintjének megítélése szempontjából, hogy milyen mértékben felelősek érte a gének, az öröklés és milyen mértékben a környezet (oktatás, szocializáció, stb.) (Báthory-Falus, 1997)

A *készség* fogalmát szintén a Pedagógiai lexikon segítségével definiáljuk: „Cselekvés (és tevékenység) automatizált eleme, amely a tudat közvetlen ellenőrzése nélkül funkcionál. [...], az egyén fejlődése során tanulás révén kialakított és begyakorolt, részben automatikussá vált, szekvenciális, eszköz jellegű műveletek összessége. A készség elsajátításának három lehetséges útja van: az egyik az analízáló – szintetizáló mód”, ahol az egyén először az egyes részmozzanatokat tanulja meg, majd ezeket összekapcsolja (ilyen tanulással lehet például egy tánc lépés-sorozatot elsajátítani). A másik mód a globális tanulás, ahol a tevékenység begyakorlása részmozzanatokra bontás nélkül folyik (ilyen pl. a járás, beszéd tanulása). A harmadik út az ún. transzferális tanulás, ahol a gyakorlás kezdetben egyszerűsített helyzetben (mesterséges körülmények között, szimulátor segítségével) folyik, majd megtörténik a természetes helyzetbe való átvitel (transzfer). (Ilyen módon lehet megtanulni például repülőgépet vezetni.) (Báthory-Falus, 1997). Mivel a későbbi szituációkban – függetlenül az elsajátítás módjától – a tevékenységsorozat részben tudattalanul jön elő, ezért ez biztosítja a munkavégző új helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodását, vagyis a jól kiépített készségek biztosítják az egyén számára, hogy későbbi élete folyamán rugalmasan reagáljon a változásokra, hatékonyan, könnyen és gyorsan képezhetővé váljon. (Borbély, 2008).

Az *intelligencia* fogalmát is többféleképpen definiálják a szerzők. Sternberg szerint az intelligencia természetének kutatói nem tudják közvetlenül szemügyre venni kutatásuk tárgyát, mivel nem látják azt (Sternberg, 1990). Neisser és társai úgy vélik, hogy az intelligencia olyan képességek, készségek összessége, amelyek segítenek az egyénnek a tudatosságban, az önismeretben, a megértésben, az ok-okozati viszonyok feltárásában, a tervezésben és a problémamegoldásban, az absztrakt gondolkodásban és a kommunikációban (Neisser et al, 1996). Az intelligencia definiálásának kétféle elmélete alakult ki. Az egyik csoport (a „mainstream” képviselői) szerint létezik egy nagyon általános mentális képesség, amely lehetővé teszi többek között az ok-okozati viszonyok feltárását, a tervezést, a problémamegoldást, a gyors tanulást, a tapasztalati tanulást és az absztrakt gondolkodást. A másik felfogás szerint viszont a mérés során az egyéni különbségek, a szituáció, a hely, az idő és a kontextus más-más eredményre vezethetnek. Neisser és társai az intelligencia fogalmának egységesítésére tett kísérlet során legalább kéttucat különböző intelligencia-definíciót találtak, és arra a következtetésre jutottak,

hogya a szerzők nem tudtak megegyezni (Neisser et al., 1998).

A különböző meghatározásokat összevetve arra a megállapításra jutottam, hogy a leggyakrabban említett kulcsszavak a következők: *a környezeti változásokhoz való alkalmazkodás, gyakorlati viselkedés, problémamegoldás, komplexitás, általános jelleg és kognitív folyamat* (Binet, 1916; Burt, 1931; Wechsler, 1944; Humphreys, 1979; Sternberg-Salter, 1982; Gardner, 1993; Gottfredson, 1998; Feuerstein, 2002).

A kompetencia fogalmával először Noam Chomsky strukturalista nyelvész 1965-ben írt tanulmányában találkozhatunk. A nyelvi kompetencia definiálásával ő fogalmazta meg először azt, hogy a kompetencia fogalmát nem csak a nyelvészetben, hanem más területeken is hasonló módon lehetne értelmezni (Chomsky, 1965). Szerinte a kompetencia több és más, mint képesség, készség, motiváció és teljesítmény összege. Kompetenciafogalmában (a nyelvi produkcióra vonatkoztatva) lényegében a tanult (szerzett) „készségek”, a veleszületett (inherens) „képességek”, valamint a motiváció komplexitását egy rendszerként értelmezte. Ezt követően gyorsan elkezdődött a kompetenciák behatóbb vizsgálata, ami ebben az időszakban elsősorban David McClelland harvardi pszichológus munkásságához kapcsolódik (McClelland, 1973).

A nyelvi kompetencia fogalma azóta sokat változott, sőt „kommunikációs kompetenciává” bővült, majd egyre szélesebb körben terjedt el a használata. Más tudományokban pedig gyakran egymásnak ellentmondó jelentéssel használták és a szerzők egyre inkább összemosták a kompetencia és performancia⁶ fogalmak jelentéseit. (Szakács-Bánfalvi, 2010). Canale és Swain modelljükben meghatározzák a kommunikatív kompetencia elemeit, mely a nyelvoktatásban játszik fontos szerepet (Canale-Swain, 1980).

A kompetencia fogalmát egyes szerzők az egyén (hallgató, tanuló, munkavállaló, vezető, stb.) oldaláról, mások a szervezetek (vagy a napi munkarend, az oktató tananyag) oldaláról közelítik meg. A kompetencia-megközelítések két alapvető típusát Martin és Staines *Managerial Competences in small firms* című munkájukban foglalták össze (Martin-Staines, 1994). Az egyén oldaláról történő kompetencia-megközelítést income szemléletű, míg a munkakört, és feladatokat, kompetenciaterületeket a középpontba állító megközelítéseket outcome szemléletű megközelítésnek nevezik.

Davenport és Prusak úgy gondolják, hogy lehet ugyan beszélni a szervezetek kompetenciáiról is, azaz arról, amit a szervezet egésze jobban csinál a versenytársainál, de a kompetencia fogalma szerintük mégis elsősorban az emberek egyedeihez kötődik (Davenport-Prusak, 2001)

Boyatzis szerint a kompetencia egy személy olyan alapvető, meghatározó személyiségjellemzője, amely hatékony és/vagy kiváló teljesítményt eredményez az egyén számára (Boyatzis, 1982).

Véleményem szerint McClelland harvardi professzor tekinthető a kompetencia koncepció úttörőjének. Míg korábban a kompetenciakutatással foglalkozó szakemberek úgy gondolták, hogy a legkiválóbb munkavállaló kiválasztásához annak magatartását kell vizsgálni, ezért személyiségi teszteknek vetették alá a jelentkezőket, addig McClelland

⁶ Chomsky megkülönböztette a kompetencia és a performancia fogalmát. Az ő meghatározásában a kompetencia az ideális beszélő hibátlan nyelvtudását jelenti; míg a performancia a tényleges nyelvhasználatot. (Chomsky, 1965)

arra kereste a választ, hogy milyen tényezők vetítik előre egy egyén munkateljesítményét, illetve általában az életben elért sikereit; van-e olyan képesség- vagy tulajdonságegyüttes, amely – ha rendelkezünk vele – biztosítja számunkra a beválást (McClelland, 1951). Tanácsadó cége, a McBer munkatársaival arra a következtetésre jutott, hogy „a hatékony viselkedésben a gondolkodás és az érzelem egységben van, és hogy a gondolkodás képessége csak olyan tevékenységekkel vizsgálható, amelyek kiváló teljesítésére az egyén erősen motivált”. (McClelland-Litwin, 1967 in: Klein-Klein, 2006:72). McClelland szerzőtársával, Klemppel megfogalmazott meghatározásában *a kompetencia a kiválóan teljesítő, hatékony munkaköri teljesítményt nyújtó egyén személyiségjellemzője* (Klemp – McClelland, 1986).⁷ McClelland vizsgálatait tehát a legjobban teljesítő egyének azon személyiségjellemzőinek meghatározására irányultak (Goleman, 1981), amelyek egy adott munkakör sikeres, hatékony betöltéséhez szükségesek.

Carson a tudománytörténet oldaláról megközelítve definiálja a kompetencia fogalmát. Tanulmányában a modern intelligencia fogalmát középpontba helyezve közelít az emberi kompetenciák felé (Carson, 1999)

Csányi szerint egyértelműen szét kell választani a „kompetencia” és a „hozzáértés” kifejezéseket (Csányi, 2004). Véleménye szerint a kompetencia egy személyhez kapcsolódó kifejezés, amely a kiemelkedő teljesítményt megalapozó viselkedési dimenziókra vonatkozik, míg a hozzáértés a foglalkozáshoz, munkavégzéshez kapcsolódó fogalom, amely azokra a munkatevékenységekre vonatkozik, amelyeket a személy képes végrehajtani.

Woodruffe a munkateljesítményre ható viselkedési dimenzióként jellemzi a kompetenciát, amely segítségével az egyén képes kompetensen ellátni az általa vállalt feladatot az általa betöltött munkakörben (Woodruffe, 1993).

Szabó Szilvia definíciójában a kompetencia megléte elengedhetetlen az egyéni és a szervezeti siker eléréséhez és olyan alapvető személyes jellemzőkből áll, amelyek eredményeként a dolgozó az adott munkakörben kiváló teljesítményt nyújt (Szabó Sz., 2014).

Az eddig ismertett definíciók közös vonása, hogy azokat a személyes jellemzőket azonosítják, amelyek hatnak az egyén munkateljesítményére.

Spencer és Spencer, felhasználva McClelland és a McBer eredményeit, szintén az egyénhez kötik ugyan a kompetencia fogalmát, és az ő meghatározásukban is személyiségjellemzőként jelenik meg, ám olyan formában, mely megmagyarázza az egyén adott munkakörben vagy szituációban nyújtott, konkrét kritériumokhoz kötött hatékony és/vagy kiváló teljesítményét (Spencer-Spencer, 1993).⁸

Weinert a kompetencia fogalmának „konceptuális megvilágítására” vállalkozó tanulmányában *általános megismerő kompetenciáról*, valamint *speciális kognitív kompetenciákról* beszél. Pszichológiai megközelítésében *általános megismerő kompetenciának* tekinti az intellektuális képességet, a *speciális kognitív kompetenciákat* pedig készségként definiálja, és idesorolja azokat a tulajdonságokat, amelyek megléte

⁷ Módszertanilag McClelland a kvalitatív kutatások „grounded theory” (Glaser-Strauss, 1967) megközelítését alkalmazta, amely a 80-as 90-es években a szervezeti kutatások uralkodó kutatási módszertanává fejlődött (Czobor, (2003).

⁸ A szerzőpáros mintegy 1500 kompetenciamodellt elemzett, melyek eredményeként gyorsan áttekinthető általános kompetencia-profilokat kapott az egyes foglalkozás típusokra (Czobor, (2003).

képessé teszi az egyént valamilyen speciális tevékenységre. Ő tehát nem adja meg a kompetencia szó sajátos jelentéstöbbletét (Weinert, 2001).

Leplat szerint a kompetencia elválaszthatatlan attól az adott akciótól, amelyben megnyilvánul. Véleménye szerint senki nem születik kompetensnek, hanem az elméleti és tapasztalati tanulás folyamán válik azzá. Így tehát a kompetencia nem csak kialakítható, megszerezhető és modellezhető, hanem fejleszthető is (Leplat, 2001).

A Felnőttoktatási Törvény 29§ 10. pontjának meghatározása szerint a „kompetencia a felnőttképzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére.” (2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről).

A Felnőttoktatási és képzési lexikon az egyén oldaláról közelíti meg a fogalmat, és a szócikk szerzője szerint a kompetencia alapvetően kognitív tulajdonság, amelyben azonban emocionális tényezők is fontos szerephez jutnak. (Benedek et al., 2002).

Juhász tanulmányában hangsúlyos szerepet kapnak a kompetenciát a munkahelyi szocializációval összefüggésben tárgyaló megközelítések (Juhász, 2004). Ezen vélemények szerint az egyén készségeinek, képességeinek és tudásának együttese folyamatosan fejlődik, s így a kompetencia a jövőbeli sikeres teljesítményt előre jelző szempontok gyűjteményének tekinthető (Mihalkovné, 2013).

Az Európai Tanács szakértője, Coolahan szerint a kompetencia a tudáson, tapasztalaton és értékeken alapuló, általános, a környezettől függő képesség és készség, amelyet az adott személy a tanulási folyamat során képes elsajátítani és magában kifejleszteni (Csapó, 2004).

Winterton és Delamare szerint a kompetencia egy konstruált fogalom, amely Leplat megfogalmazásában strukturált, dinamikus módon kombinálja összetevő elemeit. Ezek alapján az egyén sikerét meghatározó személyes készletarába kerülhetnek alapvető személyiségjellemzők, attitűd, motivációk, készségek és képességek. Szerintük a kompetenciák használatának elterjedésével egyre bővül azoknak a jellemzőknek a köre, amelyeknek a munkafeladatok ellátásában kulcsszerepet tulajdonítanak, így találkozhatunk olyan kompetenciamodellekkel, amelyek a személyes és szociális kompetenciákat szakmai és módszertani kompetenciákkal egészítik ki (Winterton-Delamare, 2005).

Szelestey megfogalmazásában a kompetencia egy tágabban értelmezett „operatív intelligencia”, amely nemcsak a „mit”, hanem a „hogyan” is tudja, az ismeretet akcióvá alakítja át, know-how hidat képez valaminek a tudása és a megvalósítása között. (Szelestey, 2008).

Henczi és Zöllei szerint „A kompetencia a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrásképződmények strukturált és együttes rendszere, mely az egyén számára – egy konkrét szellemi és/vagy fizikai (szak)területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbeli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását.” (Henczi – Zöllei, 2007:16)

Krisztián pedig úgy véli, hogy a kompetencia megelőző fejlődési folyamatok következménye, a munkaerő-piaci helytállási képességnek egyfajta summázata (Krisztián, 2010). Mindez a képzés oldaláról felveti a „Mit tanítsunk, hogy jó gazdasági

szakembert kapjunk?” kérdést. Erre válaszként szolgálhatnak a tudás oldaláról elvárt követelmények (Gaál et al, 2009), valamint a képző intézmények tantervi anyagai. A különböző foglalkozások, szakmák ellátására vállalkozók számára előírt ismeretek, tudások, tapasztalatok komplexumát általában a kompetencia fogalma alá soroljuk. A kompetencia azonban Krisztián szerint következmény, amely a képességek, ismeretek és tapasztalatok kapcsolatain épül.

Rychen és Salganik szerint a kompetencia fogalma nem helyettesíthető a képesség (skill) fogalmával, annál több, összetettebb: a kompetencia komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldásának képességét (ability) jelenti. Meghatározásába beletartoznak mind a kognitív és gyakorlati képességek, az ismeretek mobilizálása, a szociális és magatartási komponensek, mind pedig az attitűdök, érzelmek és értékek (Rychen – Salganik, 2001).

Sveiby szerint az alkalmazottak kompetenciájának tekinthető az a képességük, hogy dologi és eszmei vagyont alkotnak (Sveiby, 2001).

A főbb hazai irányzatokat is a kompetencia-felfogások változatossága, sokszínűsége jellemzi: „Megjelennek az egyszerű, burkoltan a képességekkel szinonim rendszerezések, az ismeret-képesség-attitűd felfogások, ... a nyelvi kompetenciából levezetett természetes, könnyed tanulás nézetei vagy a szakterületi kompetenciák leírásai” (Lóth, 2007:158.) csakúgy, mint a hazai szakirodalom talán legátfogóbb, Nagy József (2002) nevéhez fűződő rendszerszintű elemzése. Nagy József értelmezésében a kompetenciák teljes rendszert alkotnak, mely rendszer felöleli az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, a döntést, egy tevékenység megtervezését, végrehajtását, és annak ellenőrzését is (Nagy, 2000. 34–42., idézi Falus, 2006:300.). Lóth szerint „vitatott, hogy miért jelenik meg a kompetencia fogalma kétféle értelmezésben (Lóth, 2007:161), egyfelől a kompetenciát hatáskörnek, felelősségnek”, másfelől „komplex, teljesítményt létrehozó képesség, tudás és szociális-személyes tényezők rendszerének” tekintve. Úgy véli, hogy a kétféle jelentés felfogható a kompetencia szűkebb és tágabb értelmezésének is.

Csiszárík és társai megfogalmazásában „...kompetencián olyan viselkedésrepertoárt értünk, amelyek segítségével hatékony válaszokat tudunk adni a szervezet által elvárt követelményekre, és a kompetencia olyan készségek, képességek és viselkedéselemek együttese, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén a kijelölt feladatot sikeresen végrehajtsa.” (Csiszárík-Kocsir et al, 2009:138.)

Összesítve a kompetencia megközelítéseket, két nagy csoportba sorolhatjuk őket: az „income” – például Boyatzis, Goleman, Klemp-McClelland –, illetve az „outcome” – mint például Spencer-Spencer, Martin és Staines – szemléletűekre. (3. táblázat). Az income szemlélet képviselői az adott munkakörben nyújtott kiválóság kritériumait a pozíciót betöltő személyek jellemzőinek vizsgálatával igyekeznek meghatározni. Az outcome irányzat képviselői ugyanezt a munkakörben ellátott feladatokhoz szükséges képességek, tudás számbavételével próbálják definiálni.

3. táblázat A kompetencia értelmezései

Szerző	Év	A kompetencia értelmezése
Chomsky	1965	a nyelvi kompetencia definiálása (a kompetencia és a performancia fogalmának megkülönböztetése)
Canale- Swain	1980	a kommunikatív kompetencia elemeinek meghatározása
Income szemléletű megközelítések		
McClelland	1951	az egyén munkateljesítményét előrevetítő képesség- vagy tulajdonságeggyüttes
Goleman	1981	a legjobban teljesítő egyének személyiségjellemzői
Boyatzis	1982	a kompetencia fogalma egy személyhez köthető.
Klemp- McClelland	1986	a kiválóan teljesítő, hatékony munkaköri teljesítményt nyújtó egyén személyiségjellemzője
Woodruffe	1993	a munkateljesítményre ható viselkedési dimenzió
Carson	1999	a modern intelligencia fogalmát középpontba helyezve közelít a kompetenciákhoz
Davenport - Prusak	2001	a kompetencia fogalma az emberek egyedeihez kötődik
Mohácsi	2003	1. Valamilyen viselkedéssel leírható tulajdonság-együttes 2. általában a kiemelkedő teljesítmény eléréséhez szükséges jellemzők köthető.
Csányi	2004	a kompetencia és a hozzáértés kifejezések szétválasztása
Lóth		Competence, competency kifejezések különböző jelentése.
Trentinné		A kompetencia fogalom értelmezése nem egyértelmű a szakirodalomban. Az angol kifejezések nem mindig fedik pontosan a magyar terminusokat.
Outcome szemléletű megközelítések		
Spencer és Spencer	1993	az egyén adott szituációban nyújtott, konkrét kritériumokhoz kötött hatékony és/vagy kiváló teljesítménye
Sandberg	2000	ahogyan az adott személy értelmezi, felfogja, megérti a munkáját.
Weinert	2001	Nem adja meg a kompetencia szó jelentéstöbbletét. 1. Általános megismerő kompetencia 2. Speciális kognitív kompetencia
Leplat	2001	A kompetencia elválaszthatatlan attól az adott szituációtól, amelyben megnyilvánul. A kompetencia kialakítható, megszerezhető, modellezhető és fejleszhető.
Rychen - Salganik	2001	komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldásának képessége
Sveiby	2001	Az alkalmazottak azon képessége, hogy dologi és eszmei vagyont alkotnak.
Juhász	2004	A munkahelyi szocializációval összefüggésben közelít a fogalomhoz.
Coolahan	2004	tudáson, tapasztalaton és értékeken alapuló, általános, a környezettől függő képesség és készség.
Winterton és Delamare	2005	A kompetencia konstruált fogalom, amely strukturált, dinamikus módon kombinálja összetevő elemeit.
Henczi - Zöllei	2007	A tanulás eredményeként kialakuló személyes erőforrásképződmények strukturált és együttes rendszere.
Szelestey	2008	"operatív intelligencia", amely az ismeretet akcióvá alakítja át.
Csiszárík et al.	2009	olyan készségek, képességek és viselkedéselemek együttese, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén a kijelölt feladatot sikeresen végrehajtsa
Krisztián	2010	Megelőző fejlődési folyamatok következménye
Mihalkovné	2013	A jövőbeli sikeres teljesítményt előre jelző szempontok gyűjteménye.

Forrás: A feldolgozott szakirodalmak alapján saját szerkesztés

Az income szemléletű megközelítések tehát az egyénből indulnak ki. Azokat a személyiségjellemzőket, kompetenciákat kívánják beazonosítani, amelyeket az egyénnek fel kell mutatnia az adott munkakörök hatékony és sikeres betöltéséhez. Ezen értelmezésbe tartozó kompetencia fogalmak két közös jellemzővel foglalhatók össze (Mohácsi, 2003):

- a kompetenciák valamilyen viselkedéssel, magatartásmódokkal leírható tulajdonság-együttesek,
- általában a kiemelkedő teljesítmény eléréséhez szükséges jellemzőkhöz köthetőek.

Az outcome megközelítés a munkakört, a feladatokat veszi alapul. Ez a szemlélet olyan kompetenciaterületek meghatározását kísérel meg, amelyek teljesítése egy adott munkakör kompetens ellátását teszi lehetővé.

Az utóbbi évek újabb megközelítései a hangsúlyt a dolgozónak a munkával kapcsolatosan átélt tapasztalataira helyezik. Sandberg például úgy véli, hogy az jelenti a kompetenciát, ahogyan az adott személy értelmezi, felfogja, megérti a munkáját. Megítélése szerint ez előbbre való azoknál a készségeknél és tudásnál, amelyekkel rendelkezik (Sandberg, 2000).

Szintetizálva az említett szerzőket, bizonyítható, hogy a kompetenciák természete komplex, és annak feltérképezése, megmagyarázása nélkülözhetetlen a kompetens viselkedés meghatározásához, értelmezéséhez és vizsgálatához. Összesíthetjük tehát a kompetenciák alapvető jellemzőit, melyek (Kissné, 2009; Szögi, 1997; Chong et al., 2000 alapján) a következők:

- *Komplex*, ugyanis magába foglalja az egyén személyiségjellemzőit, attitűdjét, motivációját, készségeit és képességeit.
- *„Befolyásolja a munka egyes tényezőit*: azáltal, hogy az egyén személyiségének alapvető, mély és tartós részét képezi, a kompetencia bármely szituációban, így a munkavégzés során is valószínűsíti az egyén viselkedését és cselekvését.
- *Összefügg a munkateljesítménnyel*: Az előző állításból, mely szerint a kompetencia befolyásolja a munka egyes tényezőit, valamint abból a tényből kiindulva, hogy a kompetencia befolyással van az egyén viselkedésére és teljesítményére, megállapítható, hogy a kompetencia összefügg az egyéni munkateljesítménnyel. Ehhez hozzájárul még a kompetencia strukturált volta, ugyanis az minden szituációban az összetevők megfelelő kombinálásával alkalmazkodik a fennálló követelményekhez. Chong szerint ezért a kidolgozott kompetencia modell segít az objektív kiválasztási rendszerek kidolgozásában, a teljesítmény-értékelő rendszer megalkotásában és a tréningek típusának és felépítésének meghatározásában (Chong, 2000)
- *Közvetetten mérhető*: habár a kompetencia maga elvont fogalom, így alapvetően nem figyelhető meg és nem mérhető, ugyanakkor az általa eredményezett viselkedési és magatartási megnyilvánulásokra ennek épp az ellenkezője igaz, ezért megállapítható, hogy a kompetencia közvetetten hatást gyakorol arra, hogy az egyén melyik feladatot képes kiválóan, közepesen vagy rosszul, a kritériumoknak megfelelően vagy azokkal ellentétesen végrehajtani.
- *Megszerezhető és fejleszthető*: senki nem úgy születik, hogy ab ovo kompetens valamiben, hanem személyes és társadalmi folyamatok során, tanulási folyamat eredményeképpen válik azzá. A tanulási folyamat egyaránt lehet elméleti és gyakorlati, tapasztalati jellegű.

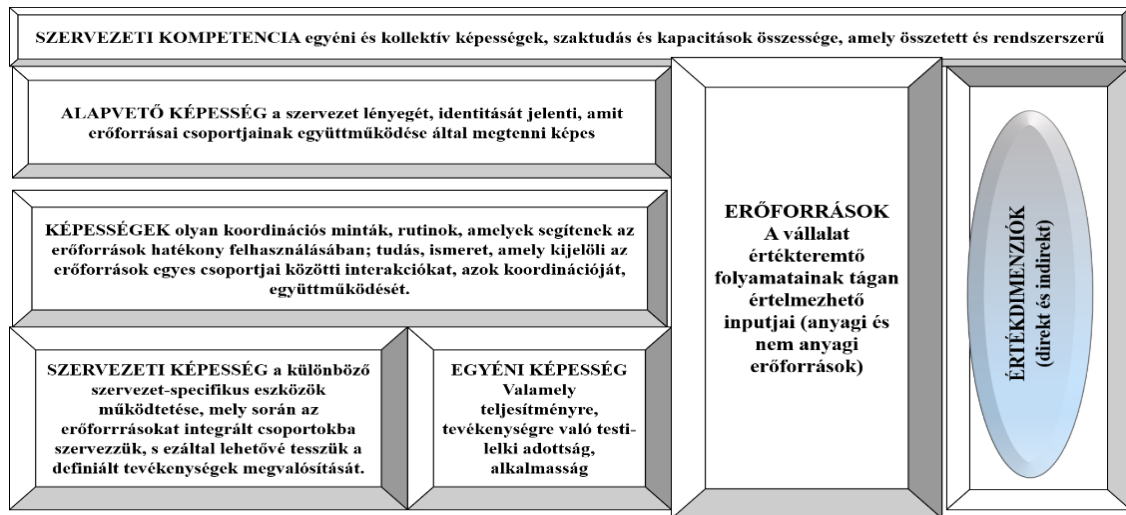
Goleman, Boyatzis és McKee egy közös munkájukban azt állítják, hogy az érzelmi intelligencia kompetenciák nem az egyén születésétől fogva létező személyiségjellemzők, hanem tanulás révén elsajátított képességek. A szerzők nem zárják ugyan ki, hogy az érzelmi intelligenciának is vannak genetikai komponensei, de szerintük a tanulás jelentős szerepet játszik a fejlődésükben. Szerintük – bár az emberek adottságai különbözőek -, fejlődni mindenki képes, akárhonnan indul is (Goleman - Boyatzis-McKee, 2003).

KOMPETENCIA-MODELLEK

A kompetenciamérés szerepe a felsőoktatás kutatásokban az, hogy a munkaerő-piaci igényekhez jobban illeszkedő oktatást valósítson meg. A kompetenciakutatásokban alkalmazott kompetencialisták összeállítását emiatt a pedagógiában és a menedzsmentben használt nagyon eltérő kompetenciafogalom értelmezései nehezítik. A munkaadói elvárások hatására a kutatásokban a felmért kompetenciák körébe a munkahelyi sikerességet meghatározó kognitív és nem kognitív elemeket is belevettek (Kiss, 2011). A felsőoktatás kutatásokban és a menedzsment területén sem áll rendelkezésre egységes, a szakma által általánosan elfogadott kompetenciamodell, többféle megközelítést is alkalmazhatunk⁹. (Winterton, 2005) A szakirodalomban található kompetenciamodellek eltérnek abban is, hogy milyen összetevőket tartanak fontosnak. Az amerikai modellek az income megközelítést alkalmazva a személyes és szociális képességeket emelik ki, míg az angol megközelítésben a kompetencia outcome megközelítését alkalmazva a funkcionális képességek szerepét hangsúlyozzák. A német szakképzés fejlesztése során kidolgozott modellek a személyes és szociális kompetenciákat szakmai és a módszertani-tanulási kompetenciákkal egészítették ki (Winterton, 2005). Ennek megfelelően a kutatásokban is különböző kompetencialistákkal találkozhatunk, ami nehezíti az eredmények összehasonlíthatóságát.

Veresné Somosi (2011) modelljében (8. ábra) szervezeti kompetenciaként az egyéni és kollektív képességek, szaktudás és kapacitások összességét érti összetetten és rendszerszerűen (Berényi, 2011).

⁹ Ilyen eltérések mutathatók ki például a korábban bemutatott income és outcome megközelítések között is.



8. ábra Képességstruktúra-modell

Forrás: Veresné Somosi, 2011:12

Boyatzis a kompetenciákat az átlagosan és a kiválóan teljesítő egyének megkülönböztetésében betöltött szerepük szerint osztályozza.

Spencer és Spencer kompetenciaszintek, valamint a kompetenciák vonatkozási területe szerint (Spencer-Spencer, 1993), Raven a kompetenciák kapcsolatrendszerei szerint, Brown pedig fejleszthetőségük szerint (Brown, 1994) osztályozza a kompetenciák egyes összetevőit (Perjés-Vass, 2009). Jakobs és Woodruffe a kemény és a lágy kompetenciák között tesz különbséget (Woodruffe, 1993), Borbély pedig a lágy- és kemény kompetenciák teljesítményhez való viszonyát vizsgálja (Borbély, 2008).

Boyatzis nevéhez fűződik a küszöbkompetencia és a teljesítménykompetencia fogalmának megalkotása. Szerinte küszöbkompetenciáknak tekinthetők az egyén mindazon jellemzői, amelyek nélkülözhetetlenek egy adott munkakör betöltéséhez, vagy egy adott feladat sikeres és hatékony ellátásához. Mivel ezek a kompetenciák minimálisan szükséges feltételt elégítenek ki, ezért nem alkalmasak a kiválóan teljesítők megkülönböztetésére. Ezért van szükség szerinte a teljesítménykompetenciák meghatározására.

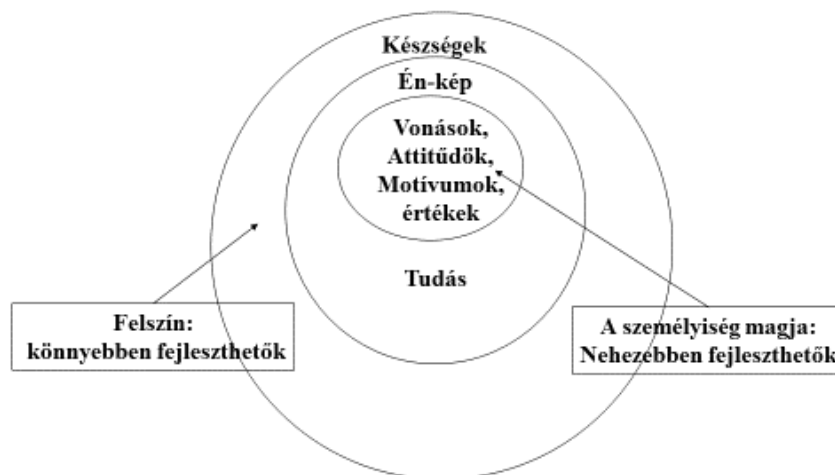
Spencer és Spencer úgy vélik, hogy a kompetenciáknak öt különböző kategóriája létezik, mégpedig a motiváció (motivation), az állandó személyiségvonás (trait vagy character), az én-fogalom vagy személyes érték (self-concept vagy value, attitude), a készség, jártasság (skill) és az ismeret (knowledge) (Spencer-Spencer, 1993). A szerzőpáros meghatározásában:

- *Motiváció:* a cselekvés azon ösztönzője, amely megszabja az egyén viselkedésének irányát és amely energizálja azt.
- *Állandó személyiségvonás:* az egyén olyan pszichikai-fizikai jellemzője, vagy az adott helyzetekre, szituációkra adott válaszaiban megjelenő olyan dimenziója, amely segítségével őt értékelni, mérni lehet.
- *Én-fogalom és személyes értékek:* A „Mi vagyok én?” és a „Mit tehetek a világban?” kérdésekre választ adó, az „én”-t jellemző értékek és észleletek összessége, amely az egyén viselkedésén túl a külvilághoz való viszonyát is meghatározza.
- *Készség és jártasság:* ide tartozik az egyes szellemi és fizikai feladatok ellátására

való képesség, amely az egyénben gyakorlás útján jön létre és kialakulását követően automatizált formában válik a tudatos tevékenység részévé.

- *Ismeret és tudás:* az információk és a felhalmozott tudatos vagy tudattalan tapasztalatok összességét foglalja magában (Jakó, 2004; Szelestey, 2008)

Spencer és Spencer a kompetenciák egyes szintjeinek bemutatására megalkották a jéghegy-modellt (9. ábra), melyben egy kompetencia lehet motiváció, állandó személyiségvonás (trait), én-fogalom (self-concept), készség (skill) vagy ismeret (knowledge). A készségek és az ismeret az egyén személyiségjegyének jobban látható, tudatos szintjén jelennek meg, vagyis ezek fejleszthetők, míg a többi (szociális szerepek, énkép, személyiségvonások és motivációk) a tudattalan szinteken helyezkednek el, azaz rejtettek és nem/vagy csak kevésbé fejleszthetők (Spencer, Spencer, 1993:11).



9. ábra Központi és felszíni kompetenciák

Forrás: Spencer – Spencer (2008:11.)

A kompetenciák vonatkozási területe szerint Spencer és Spencer három kategóriát határozott meg: az értelmi, a gyakorlati és az érzelmi kompetenciák körét (Spencer-Spencer, 1993). Modelljünkben az *értelmi kompetencia* kategóriájába az adott szakterületre vonatkozó ismeretek, a tudás, az információ és az elmélet birtoklása tartoznak. A *gyakorlati kompetenciák* közé sorolták a szakértelmet és tapasztalatot, illetve a testi és a lelki adottságokat és a tanult gyakorlatok kettősét, amelyek által az egyén képessé válik adott tevékenység sikeres és hatékony elvégzésére. *Érzelmi kompetenciának* pedig a kiemelkedő munkateljesítményt eredményező, érzelmi intelligencián¹⁰ alapuló, tanult képességet nevezik. Tosifescu továbbgondolja Spencer és Spencer munkáját és az értelmi kompetenciához a gondolkodást, a gyakorlati kompetenciához a cselekvést, az érzelmi kompetenciához pedig az érzést, érzékelést, mint tevékenységet kapcsolja (Tosifescu, 2009).

Raven a kompetenciákat részekre bontja (Raven, 1994), és kapcsolatrendszerük szerint

¹⁰ Érzelemi intelligencián - Goleman *Érzelemi intelligencia* című műve alapján – „olyan képességeket értünk, mint „önmagunk ösztönzése, a frusztrációkkal dacoló kitartás; az indulat fékezése, a vágykielégítés késleltetése; hangulataink kiegyensúlyozása, amely gátolja, hogy a bajban gondolkodásunk összezavarodjon; az empátia és a remény.” (Goleman, 1997:60)

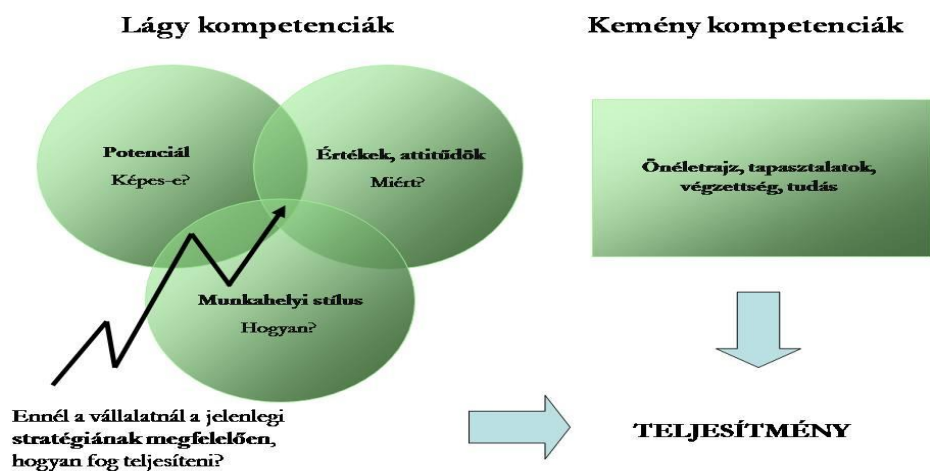
kategorizálva megalkotja a kompetenciaelemek fogalmát (Perjés-Vass, 2009).

Brown értelmezése szerint a befolyásolható kompetenciák felett léteznek befolyásolhatatlan kompetenciák, amelyeket metakompetenciáknak nevez. Ezek közé a személyiségjellemzők közé sorolja például az ítéletet, az intuíciót és a gyors felfogást (Brown, 1994).

Jakobs elméletében különbséget tesz a kemény és a lágy kompetenciák között. Szerinte a kemény kompetenciák azok, amelyeket tényszerűen ismerhetünk az egyénről (például annak iskolai végzettsége, tapasztalatai), míg a lágy kompetenciák azok, amelyek arra a kérdésre keresik a választ, hogy az egyén képes-e, és ha igen, miért és hogyan egy adott cselekvés sikeres és hatékony elvégzésére. (Woodruffe, 1993, Mihalkovné, 2013). Woodruffe meghatározása szerint kemény kompetenciáknak tekinthetők azok a dolgok, amelyek alapján tudhatjuk az egyénről, hogy el tud végezni egy feladatot (például végzettség, szakismeret), míg a lágy kompetenciák azok, amelyek segítségével azt is valószínűsíthetjük, hogy az egyén hogyan végzi el a feladatot (például intuíció, kreativitás).

Borbély a kemény (formális, szaktudásbeli) és a lágy (személyiségbeli -társas) kompetenciák teljesítményhez való viszonyát vizsgálja. (10. ábra)

Míg korábban a hard („kemény”) kompetenciák (pl. bizonyítvány, önéletrajz) elsődleges szerepe számított legfontosabb tényezőnek a munkaerő munkára való alkalmassága szempontjából, az utóbbi időben előtérbe kerültek a soft („lágy”) kompetenciák, úgymint az egyén potenciálja, értékei, attitűdjei, valamint munkahelyi stílusa. A munkáltatók egyre inkább felismerik a lágy kompetenciák fontosságát (Borbély, 2008).



10. ábra Lágy és kemény kompetenciák viszonya a teljesítményhez

Forrás: Borbély (2008:161.)

Nagy megkülönbözteti az *általános* és a *speciális* kompetenciát. Az általános kompetencia „mindazoknak a pszichikus komponenseknek a készletei, amelyek az egyes emberek mindennapi egyéni és szociális létéhez szükségesek. Részei a személyes, a szociális és a kognitív kompetencia. A speciális kompetenciákat Nagy mint „sajátos motívumok és tudás rendszereit” definiálja, ahol a tudás magában foglalja a speciális képességeket, a szokásokat, a készségeket és az ismereteket. A speciális kompetencia funkciója az, hogy az ember saját és mások érdekében megváltoztatva az adott állapotot valamilyen végterméket, produktumot hozzon létre. (Nagy, 1996).

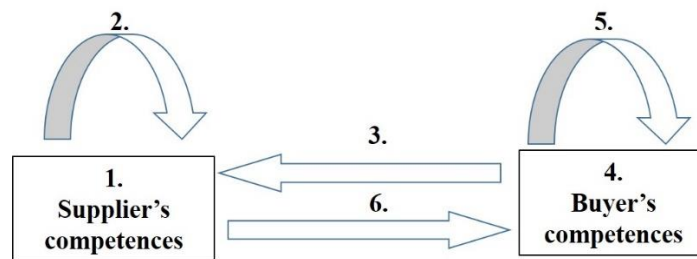
Elbert és szerzőtársai bemutatják a gyakorlatban található legfőbb kompetencia-típusokat (Elbert et al, 2000), melyek: az alapkompentenciák, a kulcskompetenciák és a generikus kompetenciák.

Az *alapkompentenciák* azok, amelyek megteremtik az alapot más kompetenciák kialakíthatóságához. Ide tartozik például az írás, az olvasás, a számolás és a szövegértés. A *kulcskompetenciák* (melyekről a későbbiekben részletesen írok) például az EU meghatározása alapján: az anyanyelven való kommunikáció, az idegen nyelven való kommunikáció, a matematikai ismeretek a tudomány és technológiai alapkészségek, a tanulás tanulása, az interperszonális és állampolgári ismeretek, a vállalkozói készségek és a kulturális tudatosság.

A *generikus kompetenciák* közé pedig a munka világában legfontosabbnak tartott kompetenciák tartoznak. Ilyenek például a munkafolyamat racionális megszervezése, az idővel, az energiával és az anyaggal való takarékoság, a problémaérzékenység és problémamegoldás, az alternatív megoldási lehetőségek összehasonlítása, a lényeglátás, a döntésképeség, az együttműködés, a kommunikációs készség, az innováció és a kreativitás.

Veres Zoltán a marketing területén alkalmazza a kompetencia-modelljét. Véleménye szerint a projekt vásárlók általánosságban véve kompetens és involválódott résztvevői a tranzakcióknak. Kompetencia-szerkezet ábrája megmutatja a két résztvevő kompetenciáinak számos és nagymértékben összefüggő aspektusát, ahol a 6. számú aspektus képviseli az alap(vető) marketing dimenziót:

A kompetenciákat 6 területre bontja (11. ábra).



11. ábra Az eladó-vevő páros kompetencia-szerkezete

Forrás: Veres (2012.)

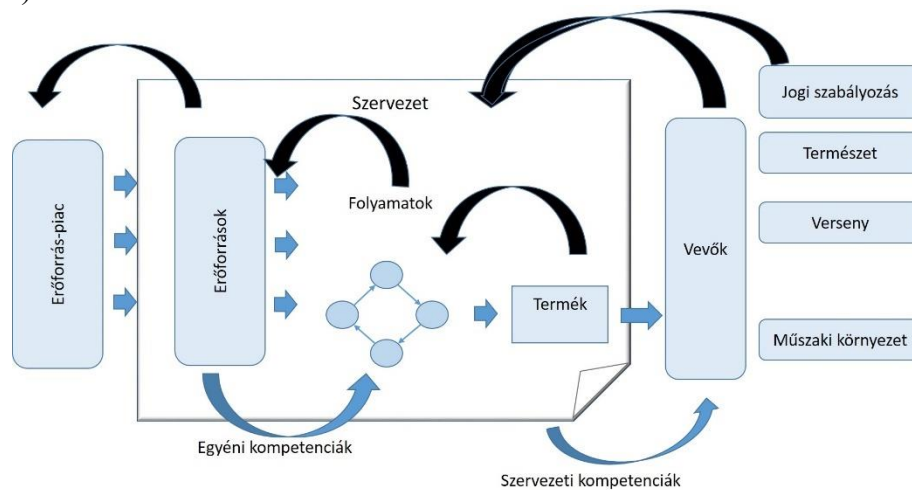
1. Az adott területen a szolgáltatás felajánlásához szükséges kompetenciák
2. Az eladó vélekedése a saját kompetenciáiról
3. Ahogy az eladó értékeli a vevő kompetenciáit (feltételezett kompetencia).
4. A vevő kompetenciái (technológiai és egyéb)
5. A vevő felfogása a saját kompetenciáiról
6. Ahogy a vevő értékeli az eladó kompetenciáit (feltételezett kompetencia)

A projektek egyedisége nagyobb mértékű bizonytalansághoz járul hozzá, amely cserében -pszichológiailag- magasabb szintű vélt/érezelt kompetenciákhoz vezethet. Ugyanakkor a szerző azt feltételezi, hogy az eladó reputációja a legfőbb meghatározója/alakítója az ő vélt/érezelt kompetenciájának."

Kutatásomban vevőnek tekinthető a munkáltató, eladónak pedig a gazdasági végzettségű, nem diplomás pályakezdő. A kompetenciáknál így a következő kategóriák adódnak:

1. a pályakezdő tényleges kompetenciái, amely az adott munkakör betöltéséhez szükséges
2. a pályakezdő által magáról vélt kompetencia
3. a munkáltató által a pályakezdőről vélt kompetencia
4. a munkáltató tényleges kompetenciái
5. a munkáltató felfogása a saját vélt kompetenciáiról
6. a pályakezdő által a munkáltatóról vélt kompetencia

Berényi úgy látja, hogy a kompetencia-követelmények végső forrásai a vevők és a stratégiai környezet. Szerinte a szervezeti kompetenciákat ezekhez kell igazítani, mérni és fejleszteni, az egyéni kompetenciákat pedig a szervezetiékből levezetni (12. ábra.)



12. ábra Kompetenciák kapcsolata a szervezetenél

Forrás: Berényi (2012:8)

Kutatásomban a német modell alapján a személyes és szociális kompetenciákat a szakmai és a módszertani-tanulási kompetenciákkal kiegészített Borbély-féle modellt vettem alapul.

Rendszerezésként a 4. táblázatban összefoglaltam az egyes szerzők által meghatározott kompetencia-kategóriákat.

4. táblázat A kompetencia kategóriái

Szerző	Év	Szempont	Kategória
Boyatzis	1982	minimálisan/maximálisan szükséges feltétel kielégítése	1. küszöbkompetencia; 2. teljesítménykompetencia
Jakobs- Woodruffe	1993	mérhetőségük szerint	1. kemény 2. lágy
Spencer-Spencer	1993	Kompetenciaszintek	1. motiváció 2. állandó személyiségvonás 3. Én-fogalom és személyes értékek 4. Készség és jártasság 5. Ismeret és tudás
		Kompetenciák vonatkozási területe	1. értelmi 2. gyakorlati 3. érzelmi
Raven	1994	Kompetenciák kapcsolatrendszerei	A kompetenciaelemek fogalmának megalkotása.
Brown	1994	Fejleszthetőségük, befolyásolhatóságuk szerint	1. Befolyásolható 2. Befolyásolhatatlan
Nagy	1996	általánosíthatóság szerint	1. általános 2. speciális
Elbert et al.	2000	a gyakorlatban használható legfőbb kompetencia-típusok	1. alapkompentenciák 2. kulcskompetenciák 3. generikus kompetenciák
Borbély	2008	mérhetőségük szerint	1. kemény 2. lágy
Tosifescu	2009	vonatkozási terület	1. értelmi kompetencia - gondolkodás 2. gyakorlati kompetencia - cselekvés 3. érzelmi kompetencia - érzés
Veresné Somosi	2011	Képességstruktúra-modell	Szervezeti kompetencia= az egyéni és kollektív képességek, szaktudás és kapacitások összessége összetetten és rendszerszerűen.
Veres Z.	2012	eladó-vevő viszonyban megjelenés	1. Az adott területen a szolgáltatás felajánlásához szükséges kompetenciák 2. Az eladó vélekedése a saját kompetenciáiról 3. Ahogy az eladó értékeli a vevő kompetenciáit (feltételezett kompetencia). 4. A vevő kompetenciái (technológiai és egyéb) 5. A vevő felfogása a saját kompetenciáiról 6. Ahogy a vevő értékeli az eladó kompetenciáit (feltételezett kompetencia)
Berényi	2012	Kompetenciák kapcsolata a szervezetenél	Kompetencia-követelmények végső forrásai: • vevők • stratégiai környezet A szervezeti kompetenciákat ezekhez kell igazítani, mérni és fejleszteni, az egyéni kompetencia-követelményeket pedig a szervezetiékből levezetni.

Forrás: A feldolgozott szakirodalmak alapján saját szerkesztés

Mivel a '90-es évektől a kompetencia fogalma általánosan elterjedté vált és gyakorlatilag minden kognitív jelenséget kezdtek kompetenciaként emlegetni (Szakács-Bánfalvi, 2010), ezért a fogalom egységesítése érdekében az Európai Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) – a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével – elindította a DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) nevű programját (1997-2002) Ez a program egyrészt értelmezte a **kulcskompetencia fogalmát**, másrészt a definiálás mellett felsorolta a legfontosabb területeket is¹¹. A DeSeCo kiadvány összegyűjti a vonatkozó tanulmányokat (Rychen-Salganik, 2001). A DeSeCo-program értelmezése szerint „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására” (OECD/DeSeCo 2003). A DeSeCo-program kidolgozásakor a szakértők a sikeres társadalmi léthez, a jelen és a jövő kihívásainak a legyőzéséhez szükséges képességeket gyűjtötték össze. Tizenkét OECD-ország készített országjelentést a kulcskompetenciákról a fenti szempontoknak megfelelően. A leggyakrabban említett kulcskompetenciák a következők voltak: együttműködés, szociális kompetenciák, alkalmazható tudás, a tanulási és az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák. Hétköznapi értelemben azok a kompetenciák kerültek felsorolásra, amelyek a munkába álláshoz, az élethez és a korszerű műveltség megszerzéséhez elengedhetetlenül szükségesek, egyéni, társadalmi és gazdasági szinten egyaránt fontosak. A DeSeCo-program a kulcskompetenciák három kategóriáját különíti el, melyek a következők:

- az autonóm cselekvéssel,
- az eszközök interaktív használatával és
- a szociálisan heterogén környezetben való működéssel kapcsolatos kompetenciák.

Kutatási témám szempontjából külön említést érdemelnek még a következő kulcskompetenciák: a kapcsolatépítés, a csoportmunkában való együttműködés, valamint a konfliktuskezelés és –megoldás.

A DeSeCo-program hatására több nemzetközi és hazai szervezet készítette el a kompetencialistáját.

Az Európai Bizottság 2002-ben kiadott egy összefoglalást, amelyben három fő témát érintett: egyrészt meghatározta a kulcskompetenciák fogalmát, másrészt megkísérelte annak bemutatását, hogy az egyes országok saját szempontjukból mely kompetenciákat tekintik a legszükségesebbeknek és miért éppen azokat, harmadrészt pedig az implicit (tacit) és az explicit (kodifikált) tudás közti különbséget is elsőként értelmezte (European Commission, 2002).

Az Európai Bizottság és Tanács 2006-os „az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról” című ajánlása tartalmazza azt az európai referenciakeretet, melyben megfogalmazásra kerülnek azok a kulcskompetenciák, amelyek minden ember számára szükségesek a tudásalapú társadalomban való személyes önmegvalósításhoz és foglalkoztathatósághoz.

A referenciakeret a következő kulcskompetenciákat határozza meg (2006/962/EK: 13):

¹¹ A projekt neve: „Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: Elméleti és fogalmi alapok”, melynek áttekintése Mihály Ildikó: Még egyszer a kulcskompetenciákról című tanulmányában található részletesen (Mihály, 2003).

- **Az anyanyelven folytatott kommunikáció**, amely annak képessége, hogy az egyén fogalmakat, gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket tud kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség), valamint hogy nyelvileg helyes és kreatív módon kapcsolódik be a társadalmi és kulturális tevékenységek teljes körébe;
- **Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció**, amely az anyanyelven folytatott kommunikáció fő készségein túl magában foglalja a közvetítés és az interkulturális megértés készségeit is. A nyelvtudás szintje számos tényező, valamint a hallott szöveg értése, a beszédképesség, az olvasott szöveg értése és az írásképesség függvénye;
- **Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén.** A matematikai kompetencia a matematikai gondolkodás fejlesztésének és alkalmazásának képességét jelenti a mindennapok problémáinak megoldása érdekében, ahol a hangsúly a folyamaton, a tevékenységen, valamint a tudáson van. Az alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén a természeti világot magyarázó ismeretek és módszertanok elsajátítására és alkalmazására vonatkoznak, és magukban foglalják az emberi tevékenység által okozott változások megértését és az egyes polgárok felelősségét;
- **Digitális kompetencia** magában foglalja az információs társadalomhoz kötődő technológiák magabiztos és kritikus használatát, és így az információs és kommunikációs technológiák (ICT) terén meglévő alapvető készségeket;
- **A tanulás elsajátítása, tanulni tudás kompetencia** a tanulóhoz, a saját tanulás egyéni vagy csoportos, saját igényekhez igazodó megszervezésének képességéhez, valamint a módszerek és lehetőségek ismeretéhez kötődik;
- **Szociális és állampolgári kompetenciák** közül a szociális kompetencia a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciák és minden olyan viselkedésforma összessége, amely képessé teszi az egyént arra, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben, megértse a viselkedési szabályokat és az egyéni tevékenység különféle környezetekben uralkodó szokásokat. Ez a kompetencia összefügg az egyéni és a társadalmi jóléttel. Az állampolgári kompetencia, ezen belül is a társadalmi és politikai koncepciók és struktúrák (a demokrácia, az igazságosság, az egyenlőség, az állampolgárság és a polgári jogok) ismerete lehetővé teszi az egyén számára a közügyekben való aktív és demokratikus módon történő részvételt;
- **Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia** az elképzelések megvalósításának képességét jelenti. Ide tartozik a kreativitás, az innováció és a kockázatvállalás, valamint annak képessége, hogy az egyén célkitűzései érdekében terveket készít és visz véghez, megérti munkája környezetét és képes arra, hogy megragadja a kínálkozó lehetőségeket. Ez magában foglalja az etikai értékekkel kapcsolatos tudatosságot, ösztönzi a jó vezetési gyakorlatot és alapját képezi olyan speciálisabb készségek és tudás elsajátításának, amelyre azoknak van szükségük, akik társadalmi vagy kereskedelmi tevékenységet kívánnak létrehozni vagy ilyen tevékenységhez járulnak hozzá;
- **Kulturális tudatosság és kifejezőképeség kompetencia** magában foglalja az elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerését a

különböző művészeti ágakban (a zenében, az előadó-művészetben, az irodalomban és a képzőművészetben)¹².

Ezen kompetenciák mindegyike beépült az Európai Képesítési Keretrendszer szempontjai közé (Mihály, 2010).

Hazánkban az EQUAL Program¹³(2008) keretében készült egy komoly, átfogó tanulmány, amely három munkaerő-piaci kulcskompetenciára koncentrált: az anyanyelvi kommunikációra, a tanulás tanulására és az interperszonális kompetenciára, és ezeknek a szerepét, jelentőségét vizsgálja a munkaerő-piacon. A fenti tanulmány megállapítása szerint „a kulcskompetencia megléte képessé teszi az egyént arra, hogy új tudásra tegyen szert, illetve hogy tudását az új követelményekhez hozzáigazítsa, tudását, készségeit a szervezetek követelményeihez igazítsa és hozzájáruljon a szervezetek kibontakozóban lévő új formáihoz, alkalmazkodjon a változó életpálya-kilátásokhoz, s az egész életen át tartó tanulás révén növelje a mobilitását.” (16. p.)

A fentiek közül – kutatási témám szempontjából - a kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia külön kiemelésre érdemes. Itt kell megjegyeznünk, hogy a vállalkozói kompetenciák fejlesztése a vállalkozásfejlesztés eszközei közé tartozik, vagyis nem a szervezetre, hanem a szervezetben dolgozó emberre irányul. Ennek megfelelően a vállalkozói kompetencia nem kizárólag azok számára szükséges, akik vállalkozóként szeretnének élni és dolgozni, hanem mindenki számára hasznos, alapvető kompetencia (Némethné, 2010). Ezt az állítást a vállalkozói kompetencia belső tartalmának vizsgálata alapján tehetjük érthetővé. A vizsgált dokumentum kimondja, hogy „A kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia az egyén azon képességére utal, hogy elképzeléseit meg tudja valósítani. Ide tartozik a kreativitás, az innováció és a kockázatvállalás, valamint annak képessége, hogy az egyén célkitűzései érdekében terveket készít és visz véghez.” (2006/962/EK: 17) Mindezek a készségek és képességek segítik az egyéneket egyrészt a mindennapi életükben, másrészt a munkájuk során a lehetőségek felismerésében és megragadásában, segítve ezzel személyes boldogulásukat. A vállalkozói kompetencia összetett, soktényezős fogalom, amely ismereteket, készségeket és attitűdöket egyaránt magában foglal. *Ismeret* alatt a vállalkozási tevékenység megértését értjük, azaz a gazdaság és benne a munka világa, annak alapvető folyamatainak megértését, a vállalkozás társadalmi szerepének, működési elveinek, alapfolyamatainak átlátását. *Készségnek* tekinthető minden olyan – többnyire tanulható, fejleszthető - tulajdonság, amely elengedhetetlen az egyéni és a csapatban történő hatékony munkavégzéshez egyaránt. Ide sorolható a kockázatok értékelésének és vállalásának képessége, valamint a projektben gondolkodás (tervezés, szervezés, irányítás, delegálás, elemzés, beszámolás, kommunikáció, értékelés) képessége. A vállalkozói *attitűd* leginkább a proaktivitással és az innovatív gondolkodással írható le, de emellett magában foglalja a célkitűzések elérését szolgáló motivációt és eltökéltséget is (2006/962/EK: 18; EC 2012: 43). A leírtak alapján látható, hogy a vállalkozói kompetencia olyan „többletet” jelent az egyén számára, amely akkor is elősegíti a foglalkoztathatóságát, ha nem akar vállalkozóvá válni, ezért kiemelt figyelmet kell fordítani ennek a kompetenciának a fejlesztésére. Azt sem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy az Európai Unió nagy hangsúlyt helyez a fiatalok vállalkozóvá válásának segítésére, a vállalkozó fiatalok számának növelésére, ezért az oktatási

¹² Az Európai Tanács a kulcskompetenciák kiegészítéseképpen öt, úgynevezett alapkészséget (általános készséget) határozott meg: információs és kommunikációs technológiák, technológiai kultúra, vállalkozás, idegen nyelvi kommunikáció és szociális kapcsolatok. (Mihalkovné, 2013)

¹³ <http://www.equalhungary.hu/main.php?folderID=1042&objectID=5002799>

rendszer egyik fontos feladatákként jelöli meg a vállalkozásalapítás lehetőségének, mint karriercélnak az előtérbe helyezését, „népszerűsítését” (COM(2012)669végleges: 4). A „Vállalkozás 2020 akcióterv” megállapítása szerint a válság utáni gazdasági növekedés újraindításához és a foglalkoztatás szintjének emeléséhez Európának több vállalkozóra van szüksége. Ennek oka abban rejlik, hogy az új vállalatok új munkahelyeket teremtenek, tevékenységükkel a gazdaságot innovatívabbá és versenyképesebbé teszik, ezzel pedig hozzájárulnak a jólét növeléséhez. Különösen igaz ez a kkv-kra (COM(2012)795végleges: 3-4). Ezért egyértelmű kíváncsi az oktatási rendszer felé a fiatalok vállalkozóvá válásának ösztönzése, amely viszont a vállalkozói kompetencia összetevőinek fejlesztésével valósítható meg.

Az alap- és középfokú oktatás feladata elsősorban a vállalkozói gondolkodásmód, attitűd kialakítása, de a középiskolák bekapcsolódhatnak a vállalkozói készségek fejlesztésébe is. A felsőoktatási intézmények (emellett az iskolarendszeren kívüli felsőfokú képzések) meghatározó szerepet játszanak a készségek és különösen a vállalkozói tudás és speciális szakismeretek fejlesztése és oktatása terén. (EC 2012c: 44)

Mivel a későbbiekben az Európai Bizottság és Tanács által meghatározott nyolc kulcskompetencia gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésbe való beépülését fogom vizsgálni, ezért a 2. számú Mellékletben a 36. táblázatban részletesen bemutatom az egyes kulcskompetenciák tartalmát és a 37. táblázatban részletesen ismertetem a hozzájuk tartozó ismereteket, készségeket és attitűdöket.

Magyarországon a kompetencia fogalma leginkább mint a munkafeladat elvégzésére való alkalmasság határozódott meg, melynek két dimenzióját hozták létre: a foglalkozáshoz / munkakörhöz kapcsolódó kompetencia elvárásokat (mint feladatprofil), valamint a munkavállaló személyéhez kötődő kompetenciakészletet (mint tulajdonságkompetencia-profil) (Henczi, 2006). A munkáltatói kompetenciaelvárások kapcsán Polónyi szerint a kompetencia semmit és mindent jelent (Polónyi, 2007)

A kompetencia értelmezése a dolgozatban

Az „outcome” megközelítést alapul véve – a munkakört és az elvégzendő feladatokat középpontba állítva – megfogalmazom, hogy a dolgozatomban mit értek kompetencia alatt.

A kompetencia az egyén azon személyiségjellemzőinek összessége, amelyekkel rendelkeznie kell egy adott munkakör hatékony és sikeres betöltéséhez.

A kompetenciát tehát kutatásomban olyan kompetenciaterek meghatározásaként értelmezem, amelyek teljesítése egy adott munkakör kompetens ellátását teszi lehetővé. Az egyén sikerét meghatározó személyes készlettárba tartoznak az egyén alapvető személyiségjellemzői, attitűdje, motivációi, készségei és képességei.

A felsőfokú szakképzés kompetencia-profilját „A kompetenciák megjelenése a felsőoktatás képzési és kimeneti követelményeiben” című fejezetben fejtem ki részletesen.

2.6. Oktatási rendszer

A versenyképes és a folyamatosan megújulásra képes tudás elsődleges forrása az oktatás és a képzés (Tóthné Borbély, 2012). Ezért a tudás és a kompetencia fogalmi tisztázása után szükségesnek tartom a magyar oktatási rendszer, majd azon belül a felsőfokú/elsőoktatási szakképzés helyzetének bemutatását annak érdekében, hogy megvizsgálhassam, hogy az mennyire felel meg a munkaerő-piaci elvárásoknak, bemutassam és elemezzem a felsőoktatási szakképzés képzési és kimeneti követelményeit és elemezzem azok munkaerő-piaci igényekhez való illeszkedését is.

A magyar oktatási rendszer bemutatása előtt szükségesnek tartom néhány fogalom definiálását.

A hatályos jogszabályok szerint¹⁴ *besorolási szak*: a „a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről szóló kormányrendelet osztott képzés alapképzési szakjainak jegyzéke szerinti azon osztatlan szak, amelyhez besoroltan az adott felsőoktatási szakképzést a képzési és kimeneti követelményei meghatározzák”. *Feladatprofil*: a felsőoktatási szakképzettséggel ellátható legjellemzőbb tevékenység, feladatkör, munkaterület.

Képzettségi szint: az oktatás egységes nemzetközi oktatási rendszerre (ISCED) az ENSZ gazdasági és szociális osztályozási rendszereinek csoportjához tartozó besorolási rendszer, amely osztályozási referenciakeretül szolgál az oktatási programok és az ezekkel összefüggő képesítések rendszerezéséhez.

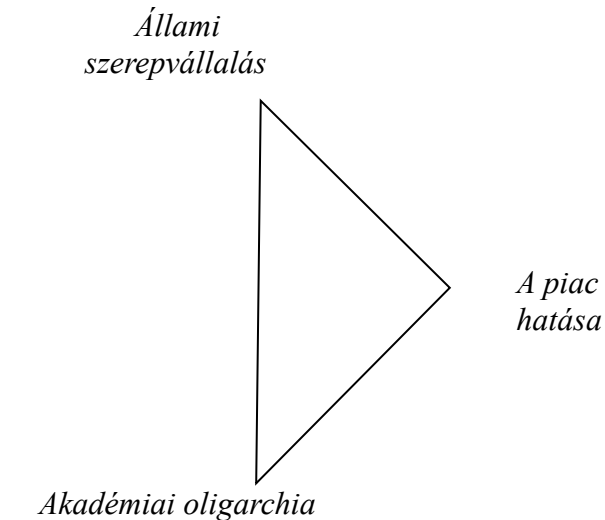
Szakmai gyakorlat: a képzésnek azon része, amely a felsőoktatási szakképzés, az alapképzési, a mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben meghatározott időtartamban a szakképzettségnek megfelelő munkahelyen és munkakörben lehetőséget nyújt a megszerzett tudás és a gyakorlati készségek együttes alkalmazására, az elméleti és gyakorlati ismeretek összekapcsolására, a munkahely és munkafolyamatok megismerésére, a szakmai kompetenciák gyakorlására.

Szakmai gyakorlólé hely: azon jogi személy, gazdálkodó szervezet, amely felsőoktatási szakképzésben, alapképzésben vagy mesterképzésben a felsőoktatási intézménnyel kötött együttműködési megállapodás, valamint a hallgatóval az Nftv. 44§ (1) bekezdés a) pontja szerint kötött hallgatói munkaszerződés alapján, az egybefüggő szakmai gyakorlatot biztosítja, és amelyet az Oktatási Hivatal a felsőoktatási intézmény adatainál szakmai gyakorlólé helyként nyilvántartásba vett.”

Veres szerint napjainkra megváltozott a gazdaság és az oktatás kapcsolata, és kialakul közöttük egy sokoldalú, komplex és folyamatos együttműködés és kölcsönhatás. Éppen ezért a tudásalapú gazdaságban a tudásháromszögnek közvetlen és meghatározó szerepe van a gazdaság működtetésében, technológiai-technikai, szervezeti és intézményi fejlődésében. A felsőoktatás számára kihívást és egyben lehetőséget is jelent az, hogy a gazdálkodó szervezetek maguk is folyamatosan tanuló szervezetekké válnak (Veres, 2010).

Clark az oktatási rendszert vizsgálva a legfőbb szereplőket egy háromszög csúcsain helyezte el (Clark, 1983), és a háromszög területén belül kereste egy-egy ország működő gyakorlatának lehetséges helyét (13. ábra).

¹⁴ 230/2012 (VII.28.) 4. § 5. Kormányrendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről; korábban a 45/1997. (III. 12) számú kormányrendeletet 2003. évi XXXVIII. Törvény a felsőfokú szakképzésről 2005. évi CXXXIX. számú felsőoktatási törvény



13. ábra Clark háromszög

Forrás: Clark, B. R. 1983 In: Kocsis, 2003:31

Kocsis a magyar felsőoktatási rendszert a Clark-háromszögben annak felső csúcsától, az állami szerepvállalástól lefelé, az akadémiai oligarchia irányába csúszottnak ábrázolja, ugyanakkor a piac irányába történő lassú orientálódást is érzékelteti, hiszen az oktatási kiadások fedezetének egyre jelentősebb része a piac működéséből származik (Kocsis, 2003).

Az oktatási rendszert és annak alrendszerait a nemzeti, a regionális és a globális társadalmi-gazdasági rendszer részeként értelmezhetjük. A felsőoktatás feladata, hogy kiszolgálja egyrészt az adott oktatási alrendszeren belüli, másrészt a teljes társadalmi rendszerben megnyilvánuló igényeket. A három oktatási alrendszer tevékenységéhez a stakeholderek (érintettek) széles körének érdekei, szükségletei kötődnek. Az érdekek, szükségletek kielégítése az oktatási szervezetek, illetve az alrendszerek szintjén érvényesülő részben írott (jogi) szabályok, részben íratlan (etika, hagyomány, kultúra, stb.) szabályok keretei között történik (Veres, 2010).

A felsőoktatás jelen helyzetének megértéséhez Veres szerint elengedhetetlen megvizsgálni a legfontosabb szereplők érdekeit, szükségleteit, ezen szükségletek kielégítését segítő és akadályozó írott és íratlan szabályokat és a mögöttük rejlő célokat, szándékokat. Először érdemes statikus megközelítésben azt megvizsgálni, hogy a felsőoktatás mennyiben tölti be az egyes szereplők (belső és külső érintettek) által elvárt funkciókat, milyen változások kezdeményezése indokolt. Ezután dinamikus megközelítésben következhet a felsőoktatási rendszer, a belső szervezeti szabályok, a szereplők igényei, szokásai, attitűdjei, kultúrája, a külső környezetrendszer és az abból eredő elvárások változásának értelmezése, valamint annak elemzése, hogy az oktatás cél- és szervezeti rendszerének szabályai hogyan változtak. (Veres, 2010).

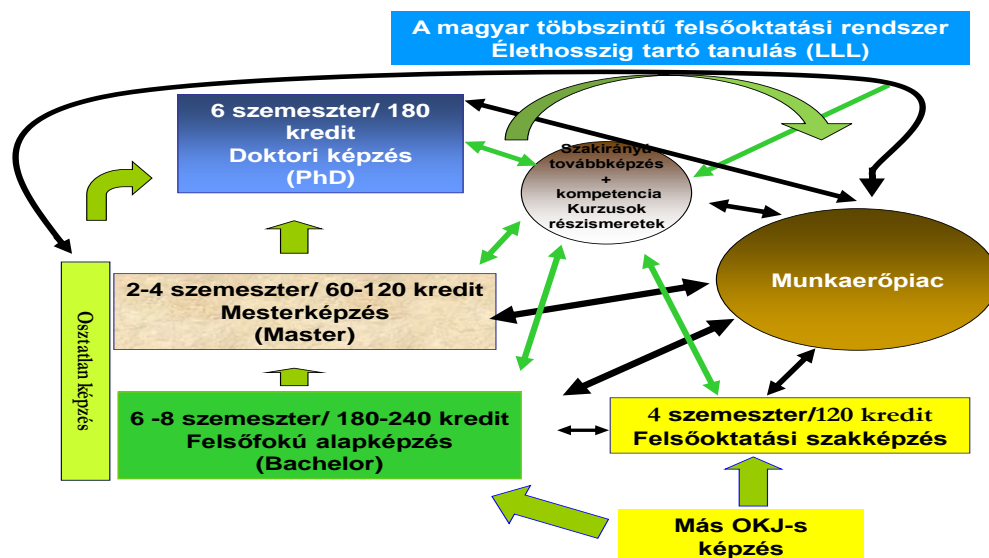
A felsőoktatási rendszer a kínálatát csak úgy tudja a vele szembeni társadalmi igényeknek folyamatosan megfeleltetni, ha kialakul az érdekelt felek közötti megfelelő kommunikáció és annak közös nyelve. Veres Pál ilyen „közös nyelv”-nek tekinti a képzési keretrendszert. A képesítési keretrendszer a kereslet számára a tanulási eredményekkel (a kimeneti kompetenciák alapján) arról ad információt, hogy a végzett hallgatók a képesítési szintnek megfelelő – a gyakorlatban is hasznosítható – szakmai és személyes kompetenciákkal rendelkeznek. Ugyanezen kimeneti kompetenciák meghatározása a felsőoktatási intézmények számára pedig célt és kötelezettséget jelent: az intézményeknek úgy kell megszervezniük a tevékenységüket, hogy az általuk képzett

hallgatók tanulmányaik elvégzésekor rendelkezzenek a keretrendszerben (valamint az egyes szakok képzési és kimeneti követelményeiben) meghatározott kompetenciákkal. Az oktatás folyamatának megszervezésében a felsőoktatási intézmények önállósága, míg az egyes végzettségek és szakképzettségek megítélésében a munkáltatók önállósága érvényesül.

A kölcsönös megértésnek azt is kell jelentenie, hogy egyrészt mindkét fél érti és elfogadja a másik fél lehetőségeit és korlátait, másrészt mindkét oldal folyamatosan informálja egymást a tapasztalatairól, lehetőségeiről és korlátairól. A tapasztalatok átadása lehetővé teszi a hatékonyabb képzést és foglalkoztatást, emellett elősegíti a kölcsönös elvárások realitását is. A keresleti és a kínálati oldal pedig dinamikusan az egész életen át tartó tanulás folyamatának és az egyén életpályáján történő előrehaladásának összefüggésében kapcsolódik össze.

A képzési keretrendszer magában hordozza mind az állampolgárok, mind a képzők, mind pedig a munkaadók számára azt az információt, hogy a további képzés, tanulás és foglalkoztatás milyen alapokra építhető. Ez a folytonossági logika a keretrendszer hatékonysága szempontjából megkerülhetetlenné teszi az életen át tartó életpályatanácsadást, illetve a korábbi tanulmányok figyelembevételét lehetővé tevő validációs rendszer működését.

A magyar felsőoktatás jelenlegi képzési szerkezetében az érettségi után a hallgató először vagy az alapképzésben vagy a felsőoktatási szakképzésben folytathatja tanulmányait (14. ábra).



14. ábra A magyar felsőoktatás szerkezete

Forrás: Veres P. 2010:191 alapján saját szerkesztés

A bolognai folyamat során 2006-ban bevezetett többciklusú képzés fő pilléreit az alap-, a mester- és a doktori képzések alkotják. Az alapképzésben az általános ismeretek, készségek, képességek és a szakmai kompetenciák, valamint a munkába álláshoz szükséges szakmai gyakorlat megszerzése is biztosítható. A mesterszakokon, illetve a diplomások számára megcélozható szakirányú továbbképzéseken van lehetőség a szakmai specializálódásra, elmélyülésre és új végzettségi szint megszerzésére. A doktori képzésben pedig a mesterszak elvégzése után a tudományos ismeretek elsajátítására nyílik lehetőség. A felsőoktatás részét képezte előbb a felsőfokú szakképzés, majd 2013 őszétől a felsőoktatási szakképzés, amely lehetőséget ad a hallgatók számára a

szakmaszerzésre. Ez a képzés diplomát nem ad, ám az ilyen képzési formában megkezdett tanulmányok beszámíthatók az alapképzésbe. A három képzési szint – a felsőoktatási szakképzés (korábban felsőfokú szakképzés), az alap- és a mesterképzés – szorosan összefügg, egymásra épül és a korábbi szinten szerzett ismeretek beszámítását is jogszabály biztosítja (2005. évi CXXXIX. törvény – a továbbiakban: Ftv.; 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet). Az alapképzés után háromféle beszámítás működhet: teljes, részleges, de szabályozott és a felsőoktatási intézmény döntési autonómiájába tartozó beszámítási mód. A felsőoktatás tehát ezáltal kapcsolatban áll a szakképzéssel. Ezen a kapcsolaton túl a korábbi tanulmányok és munkatapasztalatok alapképzésbe történő beszámítására is lehetőséget biztosítanak a jogszabályok¹⁵, ezáltal a felsőoktatásban megjelent az életem át tartó tanulás újabb eleme: a felsőoktatási és a szakképzési rendszer közötti kapcsolat. Itt kell megjegyezni azt, hogy a magyar felsőoktatás pozitív hagyományokkal rendelkezik egyrészt a belső, szektorális egymásra épülés, másrészt a szektorközi kapcsolat tekintetében, ugyanis a többciklusú képzési rendszer bevezetése előtt, a felsőoktatás duális rendszerében a kiegészítő képzés a főiskolai és egyetemi szint közötti kapcsolatot teremtette meg. Viszont a most működő kreditrendszer ezen túlmenően lehetővé teszi a nem formális úton szerzett ismeretek és kompetenciák beszámítását is.

A magyar felsőoktatásra jellemző annak tömegesedése: ma már minden második pályakezdő munkavállaló a felsőoktatásból kerül ki. A 2006-ban bevezetett többciklusú képzési rendszerrel szemben támasztott egyik követelmény, hogy az alapképzés (bachelor) készítse fel a hallgatókat a munkavállalásra. Ennek megfelelően az egyes szakok képzési és kimeneti követelményeiben is egyrészt szerepel, hogy a végzett hallgatók felsőfokú végzettséget és szakképzettséget nyernek, másrészt a végzettekől elvárt kimeneti kompetenciaszerkezetben a kompetenciák szorosan kapcsolódnak a munkavégző, gyakorlati feladatmegoldó készségekhez. A mesterképzéseken a hallgatók általában a képzési ág szűkebb területén szerezhettek mélyebb, specializáltabb gyakorlati ismereteket, készségeket. Az alapképzésre épülő szakirányú továbbképzés a felsőoktatás sajátos szakképzési eleme, melynek programjait a felsőoktatási intézmények a gazdaság igényei szerint, sőt gyakran annak közreműködésével dolgozzák ki, így téve lehetővé az alapképzésben szerzett és a konkrét munkakörhöz szükséges kompetenciák összehangolását.

A felsőoktatás részét képezte 1998- 2013 között az érettségire épülő felsőfokú szakképzés, majd 2013-tól a felsőoktatási szakképzés¹⁶. A felsőfokú szakképzés elméletileg jól megalapozott, gyakorlat-igényes képzés volt, amely kettős szerepet töltött be a felsőoktatásban: egyrészt felkészítette a hallgatókat a munkaerő-piacra, másrészt lehetőséget biztosított számukra az alapképzésben való továbbtanulásra is.

¹⁵ 2005. évi CXXXIX. törvény

¹⁶ A felsőfokú szakképzésről és a felsőoktatási szakképzésről külön fejezetben fogok részletesen írni. A kutatásom fókuszában ugyan a gazdasági felsőfokú szakképzés áll, de a felsőoktatási szakképzés bemutatásával szeretnék majd utalni a téma aktualitására és rávilágítani arra, hogy milyen okok vezettek a képzés megváltoztatására.

2.6.1. A felsőfokú szakképzés (FSZ-képzés)

Hrubos Ildikó a felsőoktatás nemzetközi folyamatainak vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a gazdaság fejlődése és a felsőoktatás kiszélesedése között szoros kapcsolat mutatható ki. (Hrubos, 2002). A gazdasági fellendülés egyes országokban magával hozta a felsőoktatásban való tömegesebb részvételt, míg a gazdasági visszaesés vagy megtorpanás a növekedés lelassulásával járt együtt. A rövid képzési idejű, felsőfokú szakképzési programok iránt már a hetvenes évektől egyre több államban társadalmi és gazdasági igény mutatkozott. (Farkas P., 2009) Ennek legfőbb oka az volt, hogy felgyorsult az érettségit adó középiskolák expanziója is, így egyre több érettségizett szerzett formális jogosultságot a felsőoktatási intézményekbe való bejutásra. Az azonban nyilvánvaló volt, hogy egyrészt az érettségizettek egy része nem felel meg a tudományos igényű felsőoktatás követelményeinek, másrészt ilyen nagy tömegű diplomás munkaerőt a munkaerőpiac sem tud fogadni. Éppen ezért szükség volt egy olyan képzési formára, amely naprakész, azonnal alkalmazható gyakorlatias, de magas szinten kvalifikált munkaerőt bocsát ki. Hrubos szerint tehát a felsőfokú szakképzés kialakulásában és elterjedésében döntő szerepe volt a felsőoktatás tömegessé válásának. A tömeges hallgatói létszámnövekedés a felsőoktatás intézményrendszerében is strukturális változásokat igényelt. Az igényeket kielégítendő képzési formákat több országban is bevezették. A képzés összetettebbé vált a korábbiakhoz képest, az egyetemek mellett megjelentek a rövidebb és gyakorlatorientált oktatási képzési programokat kínáló egyéb intézmények. A kormányok előszeretettel támogatták az új típusú szakképző programokat, mivel egyrészt ezek rövidebb programokat kínáltak az egyetemeknél, ezért olcsóbbak is voltak, másrészt a munkaerőpiac is előnyben részesíti már a széles körű gyakorlati ismeretekkel rendelkező munkavállalókat az elsősorban elméleti szakembereknél. Így az igényeknek megfelelően a felsőoktatás rendszere világszerte fokozatosan átalakult. Az átalakulás során alapvetően két modell rajzolódik ki: a lineáris és a duális modell (Hrubos, 2002).

A lineáris modell az angolszász területeken terjedt el és vált általánossá. Jellemző rá a több egymásra épülő szint (BA, BSc, MA, MSc, PhD). Ma már teljesen elfogadottá vált és elterjedt, hogy egy-egy felsőoktatási intézmény különböző szintű oktatási programokat indít.

A duális modell az európai kontinensen valósult meg. Lényege, hogy az egyetemek mellett főiskolai vagy más rövidebb ciklusú (három-négy éves) képzést nyújtó oktatási intézmények működnek.

A fenti folyamatokat végig oktatáspolitikai vita kísérte, mégpedig azért, mert számos tényező figyelembe vételét igényelték. A rövidebb, kétéves időtartamú, kifejezetten gyakorlatorientált felsőfokú szakképzések nehezen illeszkedtek be a felsőoktatás rendszerébe. A lineáris modell alap gondolata a különböző szintek egymásra épülése, ezért itt könnyebb a felsőfokú szakképzés továbbtanulást előkészítő funkciójának elismerése. A duális modell szerint azonban a felsőfokú szakképzések elsődleges célja a munkaerőpiaci igények figyelembevétele, így a tanulmányok folytatására való felkészítés kevésbé szerepel a céljai között.

Azokban az országokban, ahol a középszintű oktatás általános képzést ad és ezen a szinten nincs szakképzés (mint például az Egyesült Államokban), ott sokkal egyszerűbb volt a felsőfokú szakképzés beillesztése az oktatási rendszerbe. Ezekben az országokban a szakképzés érettségi utáni – post-secondary – szintű. Nehezebb volt ezt a képzési típust bevezetni azokban az országokban, ahol az érettségivel záruló középfokú oktatásnak van olyan típusa, amely munkaerő-piaci kilépést biztosító szakképzettséget ad. Az európai

országok közül hazánkban, Németországban és Hollandiában is jelen van a középfokú szakképzés.

A rövidebb ciklusú, gyakorlatorientált képzések megvalósítására több okból is szükség volt. Egyrészt azért, mert ott a munkaerő-piac elvárásai között szerepelt a gyakorlatorientált képzésben való részvétel. A diplomások sokszor erősen elméleti képzettsége hátrányt jelent a munkaadóknak, ugyanis a pályakezdők a munkahelyen kénytelenek megszerezni azokat a gyakorlati kompetenciákat, amelyekkel a felsőfokú szakképzést szerzettek már rendelkeznek. Ennek megfelelően a felsőoktatási program lehetőséget ad a kilépésre azok számára, akik nem tudják, vagy nem akarják befejezni a teljes, hosszú ciklusú egyetemi szintű képzést. Másrészt a munkaerő-piac új szakmák esetén is megköveteli a rövid ciklusú programokat. A hagyományos felsőoktatási intézmények azonban többnyire nem képesek az új igényeknek azonnal megfelelni.

Régi, jól ismert és általánosan művelt területeken akkor érdemes rövidebb képzési programokat szervezni, ha az adott szakmában sokkal kevesebb diplomást és nagyságrendekkel több középfokú végzettségű szakembert foglalkoztatnak. Az ilyen esetekben jelentkező szakemberhiányt ugyanis jól pótolhatják a rövid ciklusú, gyakorlatorientált képzési programok.

Az oktatáspolitikák számára az egyik legnagyobb kihívás az, hogy a középkorú munkavállalók részére élethelyzetüknek megfelelően szervezett felsőoktatási programokat kell szervezni, mivel ők már kevésbé vállalkoznak hosszabb ciklusú, elméleti irányultságú programok elvégzésére.

A rövid, gyakorlatorientált képzések hatékony megoldást kínálhatnak a felsőoktatásban világszerte megfigyelhető expanzióra, ugyanis a hagyományos programoknál sokkal rugalmasabban és kisebb anyagi ráfordítással valósíthatók meg.

A fejlett OECD-tagállamok oktatási- és szakképzési rendszerei közötti eltérések következtében az érettségi utáni rövid szakképző programok is nagy eltérést mutatnak.¹⁷ A francia felsőfokú szakképzés néhány vonása nagyon hasonlít a magyarországihoz, eltérő azonban a végzettség munkaerő-piaci megítélése, a felsőfokú szakképzésben szerzett kreditek beszámításának mértéke, a képzés gyakorlatorientáltsága. A DUT-diploma ugyanis magas értékű a francia munkaerőpiacon, a krediteket teljes mértékben beszámítják, és a képzésben jelentős a gyakorlat aránya.

¹⁷ Részletesen lásd Soltész, 1993; Farkas P., 2009

A magyar felsőoktatásban a *felsőfokú szakképzés* egy sajátos képzési forma volt 1998-2013 között. Ez a képzés a felsőoktatási tanulmányokba is beszámítható képzésnek minősült és - a nemzetközi standardnak megfelelően - ISCED 5B¹⁸ szintként¹⁹ került besorolásra az érettségi utáni szakképzések között²⁰. A képzés 4 féléves volt, melynek végén a hallgatók az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő felsőfokú, nem diplomás szakképzettséget szereztek. Ezzel – elméletileg – egyrészt képesek voltak elhelyezkedni a munkaerő-piacon, másrészt továbbtanulhattak a felsőoktatás valamelyik alapszakán, ahol a tanulmányaik során megszerzett kreditek egy részét (30-60 kreditet) beszámíttathatták. A beszámítás kétirányú volt, ugyanis az alapképzésbe felvettek számára is lehetőség nyílt arra, hogy a felsőfokú szakképzésben fejezzék be tanulmányaikat.

A felsőfokú szakképzési programok fejlesztése a felsőoktatási intézmények feladata volt, amelyek együttműködtek szakközépiskolákkal is. A szakközépiskolák – a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján – ugyancsak folytathattak – tanulói jogviszonyban – felsőfokú szakképzést. Ezért mondhatjuk azt, hogy ez a képzési forma hidat képzett a felsőoktatás és szakképzés, a felsőoktatási intézmények és a szakközépiskolák között. A felsőoktatási intézmények a saját hallgatóik tekintetében vizsgáztatási jogosultsággal rendelkeztek. A felsőoktatási intézmények akkor folytathattak iskolai rendszerű szakképzést – a felsőfokú szakképzés kivételével –, ha szakképző iskolát létesítettek. Az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakképzéseket a felsőoktatási intézmények jogosultak voltak iskolai rendszeren kívüli képzési formában folytatni²¹. (Veres, 2010)

Magyarországon először az 1998/1999-es tanévben indult felsőfokú szakképzés. A képzés jogi szabályozása az évek során a következőképpen alakult: A kormány 1997-ben jelentette meg az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzések alapítására és indítására vonatkozó 45/1997. (III. 12) számú kormányrendeletet, mely a képzést a következőképpen definiálta: „felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján szakközépiskolában történő, tanulói jogviszonyt eredményező szakképzés, amely beépül a felsőoktatási intézmény főiskolai, egyetemi szintű programjába, és egyben olyan szakmai képesítést ad, amely az Országos Képzési Jegyzékben szerepel.” (124/E § b.). Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés elnevezést a 2003. évi XXXVIII. Törvény felsőfokú szakképzésre (FSZ) módosította. 2006-ban két fontos változás is bekövetkezett. Az egyik a képzés elnevezésének módosítása, a másik a Bologna

¹⁸ Három nemzetközi szervezet: az UNESCO, az OECD és az EU statisztikai céllal kidolgozta - az oktatási-nevelési, illetve a képzési formák egységes nemzetközi értelmezése érdekében – az oktatás nemzetközi szabvány osztályozási rendszerét (International Standard Classification of Education – ISCED), amelynek alkalmazását kötelezővé tették a tagországok és a társult országok számára.

¹⁹ képzettségi szint: „az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszerre (ISCED) az ENSZ gazdasági és szociális osztályozási rendszereinek csoportjához tartozó besorolási rendszer, amely osztályozási referenciakeretül szolgál az oktatási programok és az ezekkel összefüggő képesítések rendszerezéséhez.” (230/2012 (VII.28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről)

²⁰ Az 1. számú mellékletben részletesen szerepel „Az iskolarendszerű közé- és felsőoktatás szerkezete életkor, évfolyam és az oktatási programok nemzetközi besorolási szintje szerint” című ábra. (Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010/2011)

²¹ A felsőoktatási intézmények a szakképzésért felelős ágazati miniszterek által kiírt pályázatok alapján az iskolai rendszeren kívüli szakképzésben – meghatározott szakképesítések esetén – általános vizsgaszervezési jogosultságot szerezhetnek.

rendszerben elfoglalt helyével kapcsolatos változtatás. A március 1-jén életbe lépő 2005. évi CXXXIX. számú felsőoktatási törvény 147. § 7. pontja a következő módon definiálta a képzést: „Felsőoktatási intézmények által hallgatói – valamint felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján szakközépiskolák által tanulói – jogviszony keretében folytatott szakképzés, amely beépül a felsőoktatási intézmény alapképzésébe és egyben az Országos Képzési Jegyzékben szereplő felsőfokú szakképesítést ad.”

A Bolognai képzés bevezetésével a magyar felsőoktatás 2006. szeptember 1-jével áttért a többciklusú képzési rendszerre. Ez a mérőföldkőnek számító esemény gyökereiben változtatta meg a magyar felsőoktatás képzési szerkezetét, ugyanis a korábbi duális képzési szerkezetet (azaz a főiskolai és egyetemi képzés egymás melletti működését) felváltotta a lineáris, többciklusú képzési szerkezet (angolszász modell). A képzési szerkezet átalakítása mellett kidolgozásra került az Új Országos Képzési Jegyzék is. A felsőfokú szakképzés az új képzési szerkezetben sajátos helyet foglalt el. (14. ábra)

A 2010-es hatályos szabályozás szerint a hozzájárulást a felsőfokú szakképzésben, illetve a gyakorlatigényes alapképzési szakokon tanuló hallgatók száma alapján fogadhatták az intézmények. A felsőfokú szakképzés 1998. évi bevezetése több szempontból is összefüggött a felsőoktatás tömegesedésével. Ma már minden második új munkavállaló (pályakezdő) a felsőoktatásból kerül ki (Veres, 2010:17). A felsőoktatás tömegesen készíti fel a végzős hallgatókat a munkaerő-piacon való elhelyezkedésre. A képzés diverzifikációja révén bővítette a felsőoktatási be- és kimenetek számát, szorosabb kapcsolatot teremtett a gazdálkodó szervezetekkel és a gazdaság igényeivel. Meghatározó szakképzési funkciója mellett – a felsőfokú továbbtanulás tekintetében – egyfajta előszelekciónak is betöltött. A képzés során a hallgatók és tanulók felmérhették az adott szakmával kapcsolatos motivációikat, képességeiket és ennek ismeretében dönthettek a továbbtanulásról. A felsőoktatási intézmények jelzései szerint az FSZ szakképzettséggel rendelkező alapképzésre történő felvételük után az átlagnál jobban teljesítettek. A felsőfokú szakképzés az alapképzésre felvettek számára alternatív kilépési lehetőséget is jelentett. A kreditbeszámítás lehetősége itt is biztosított volt. Ezt a funkciót a képzés a vizsgált időszakban nem töltötte be. Az intézmények eddig még nem éltek kellő mértékben ezzel a törvény által már biztosított lehetőséggel.

A bevezetésétől kezdve egészen 2011-ig ez a képzési forma egyre ismertebbé és elfogadottabbá vált, hiszen, míg 2000-ben a felsőoktatási hallgatók létszámához viszonyítva csupán 2%-os arányt képviselt, addig 2011-ben ez az arány már 5,7%²² volt. (Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010/2011). A bizonyítványt szerzők száma 2005-ről 2010-re kicsivel több, mint két és félszeresére nőtt, 332-ről 862 főre, majd 2011-től csökkenni kezdett. 2012 után visszaesett a képzés iránti érdeklődés (5. táblázat) és a végzetek száma is 742 főre csökkent (KSH, 2014)

²² A felsőoktatásban összesen 361347 főből 20441 fő vett részt a felsőfokú szakképzésben.

5. táblázat Az első helyes jelentkezők számának alakulása képzési szintek szerint, 2010-2014. Általános felvételi eljárások. (Minden munkarend és finanszírozási forma)

Képzési szint	2010	2011	2012	2013	2014
Alapképzés	96 902	95 867	72 990	64 656	69 773
Felsőfokú/felsőoktatási szakképzés	8 488	9 354	7 534	3 660	5 030
Osztatlan képzés	10 788	10 231	8 246	8 258	9 756
Mesterképzés	24 130	25 502	21 846	18 861	21 598
Összesen	140 308	140 954	110 616	95 435	106 157

Forrás: Jelentkezési és felvett adatok, 2010., 2011., 2012., 2013., 2014. Educatio Nonprofit Kft.

Első helyen egyre kevesebben választották ezt a képzési formát: 2012-ben még a felvételizők 6,8%-a jelölte meg első helyen a felsőfokú szakképzést, viszont 2013-ban ez az arány már 3,8%-ra csökkent, és 2014-ben sem haladta meg az 5%-ot (4,7% volt). Ennek egyik okaként említhető a képzési forma módosulása, ugyanis 2013-tól már felsőoktatási szakképzés lett a képzés neve. Az átalakítás fő okának a szakemberek a BA képzésre történő átjárhatóság biztosítását tartották, ugyanis ennek a képzési formának a lényege, hogy felsőfokú végzettséget ad, újabb végzettségi szintet azonban nem. A felsőoktatási szakképzést és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseit a 230/2012. (VIII.28.) Kormányrendelet szabályozza.

A felsőoktatási intézmények által hallgatói jogviszony keretében folytatott szakképzés képzési szintje: ISCED-5, azaz ez a képzés felsőfokú végzettséget ad, diplomát azonban nem. Ez azt jelenti, hogy az ilyen képzési formában megkezdett tanulmányok beszámíthatók az alapképzésbe. Miközben a hallgató szakmát szerez, de diplomát nem kap. Felsőoktatási szakképzésben felsőfokú szakképzettséget tanúsító oklevelet lehet szerezni. A felsőoktatási szakképzés besorolási alapszakján való továbbtanulás esetén a felsőoktatási szakképzés képzési és kimeneti követelményeiben meghatározott kreditek 75%-át el kell ismerni.

Ugyanakkor a felsőfokú szakképzési forma már a bevezetése óta az oktatáspolitikusok és a gyakorlati szakemberek vitájának kereszttüzeiben áll. Sokan vitatták/vitatják létjogosultságát, hasznosságát, helyét a hazai képzési rendszerben.

A képzésből kikerülő hallgatók iránti munkaerő-piaci kereslet és elfogadottság tekintetében is ellentmondás mutatkozik. Egyrészt ugyanis a hazai munkaerőpiac egyre nagyobb érdeklődést mutat az érettségi utáni, rövid idejű (4 féléves), gyakorlatorientált képzésekben végzettséget szerzett, diploma nélküli, éppen ezért alacsonyabb fizetéssel foglalkoztatható munkaerő iránt, ugyanakkor a képzési forma presztízse igen alacsony, a vállalkozások csak komoly nehézségek árán tudják betölteni a rendelkezésükre álló létszámkereteket. A fenti okokra vezethető vissza, hogy 2013 szeptemberétől ismét változott ez a képzési forma. A neve felsőoktatási szakképzés lett és a hallgatók felsőoktatási intézménybe való integrálódását tűzte ki elsődleges céljául. A 2013-ban életbe lépett, a 2011. évi CCIV. törvény módosításáról szóló 2013 évi CXXIX. törvény 47§ (2) szerint: „Felsőoktatási szakképzésben felsőfokú szakképzetség szerzhető, amelyet oklevél tanúsít. A felsőoktatási szakképzésre tekintettel kiállított oklevél önálló végzettségi szintet nem tanúsít. A felsőoktatási szakképzésben legalább százhusz kreditet kell és legfeljebb százötven kreditet lehet megszerezni. A képzési és kimeneti követelmény tartalmazza a felsőoktatási szakképzés képzési területi besorolását, valamint a felsőoktatási szakképzésben szerzett krediteknek az azonos képzési területhez tartozó alapképzési szakokba való beszámítását. A beszámítható kreditek száma legalább harminc, legfeljebb kilencven lehet. A képzési idő legalább négy félév, kivéve, ha az

európai uniós jog valamely képzés tekintetében ennél hosszabb időt állapít meg.” Rendelkezik továbbá a törvény arról is, hogy a felsőoktatásban ez a képzés megszervezhető teljes idejű képzésként, részidős képzésként, valamint távoktatásként is. A felsőoktatási szakképzésben részt vevő hallgatóknak már féléves szakmai gyakorlaton is részt kell venniük.²³ A szakmai gyakorlat is a képzés része, ám ebben az esetben a képzési és kimeneti követelményben meghatározott időtartamban a hallgató lehetőséget kap a szakképzettségének megfelelő munkahelyen (szakmai gyakorlólóhelyen) és munkakörben a felsőoktatási intézményben megszerzett tudásának és a gyakorlati készségeinek együttes alkalmazására, az elméleti és gyakorlati ismeretek összekapcsolására, a munkahely és munkafolyamatok megismerésére, a szakmai kompetenciák gyakorlására [230/2012. (VII: 28.) Korm.rendelet 4. § 4.]

A hallgatói összetétel spektrumának szélesedése folyamatos alkalmazkodásra készíti a felsőoktatási intézményeket. A vállalatok igényeinek szélesedése jól képzett munkaerő kibocsátására, kutatás-fejlesztésre, innovációra, a törvényi háttér változása rugalmasságra, ösztönzi az intézményeket. A Kormány, mint a legfőbb finanszírozási szerv, versenyképességet vár el, és az intézmények fejlődési területeit a finanszírozás mértékével határozza meg (azok a kutatási területek fejlődnek, amelyeket anyagi támogatásban részesítenek). A felsőoktatási intézményeknek tehát a stakeholderek (hallgatók, vállalatok, kormányzat) megváltozott és eltérő igényeinek figyelembevétele mellett kell a missziójukhoz kapcsolódó stratégiai döntéseket hozni, ahhoz, hogy jól tudják magukat pozicionálni (Vught, F. A. et al., 2010). Ugyanakkor megállapítható, hogy míg az európai felsőfokú szakképzési programok legtöbbször gyakorlatias, magas munkaerő-piaci elfogadottsággal bíró, szakképző programok, és hídszerepük általában nem a gyengébbek számára nyújtott felzárkóztatásban rejlik, hanem abban, hogy a szakmunkás-végzettségű, érettségivel nem rendelkezők számára is megnyitják a magasabb szintű végzettségek és az igényes munkahelyek lehetőségét. (Udvardi-Lakos, 1995.; Gibson–Dobay, 1997; Cuddy–Leney, 2005), addig a magyar felsőfokú szakképzésnek nem igazán sikerült beilleszkednie a Bolognai képzési struktúrába.

²³ Szakmai gyakorlat: „a felsőoktatási intézmény vagy az intézmény és a szakmai gyakorlólóhely által közösen meghatározott képzési tevékenység, amelyet a képzési és kimeneti követelményekben meghatározottak szerint a felsőoktatási szakképzési programnak, illetve a szak tantervének megfelelően terveznek, szerveznek és értékelnek.” (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról)

2.6.2. A kompetenciák megjelenése a felsőoktatás képzési és kimeneti követelményeiben

A magyar felsőfokú szakképzés során megszerzendő tudás elsődleges célja a gyakorlatban használható vagy igény vezérelt tudás, azaz a szükséges kompetenciák megszerzése. A munkaerő-piacon a kompetencia a dolgozónak a munkához elvárt tudását, a feladatok elvégzéséhez szükséges képességét jelenti. Így a foglalkozásokhoz, munkakörökhöz, illetve szakképesítésekhez rendelt kompetenciák meghatározzák a dolgozóktól elvárt követelményeket. A szakképzés kompetenciaprofilja ennek megfelelően a személy egységes kompetenciakészletének két vetületéből, a feladatprofil²⁴ből és a tulajdonságprofilból áll. (Borbély 2008) A tulajdonságprofilon belül három fő csoport került definiálásra: a személyes, a társas és a módszer-kompetenciák. A három csoportba összesen mintegy nyolcvan személyiségtulajdonság lett besorolva – szakképzésenként differenciáltan.²⁵

A fentiek tükrében a felsőfokú szakképzésben részt vevő hallgatóknak a képzési program végére – és annak eredményeként – el kell érnie az aktív és önálló tevékenység szintjét.

A magyar felsőoktatás szabályozásában jelentős változást jelentett a korábbi bemenet- és folyamatszabályozásról a képzési és kimeneti követelmények (KKK) formájú szabályozásra való áttérés (László, 2010). Az Európai Parlament és a Tanács 2008-as EKKR-ről szóló ajánlása többek között arra is kitér, hogy a nemzeti képesítési keretrendszereket össze kell kapcsolni az EKKR-rel (Zerényi, 2015:3), vagyis bizonyítani kell a nemzeti képesítési keretrendszer és az EKKR szintjellemzői közötti kapcsolatot²⁶. Ennek megfelelően az Európai Képzési Keretrendszer (EKKR²⁷) alapján megalkották a hazai Országos Képzési Keretrendszert (OKKR²⁸), amelynek végső célja az egyes képzési szintek kizárólag kimeneti jellemzőkkel történő beazonosítása. Az EKKR/MKKR bevezetése azért különösen jelentős, mert egy teljes szemléletbeli, szerkezetbeli, tartalombeli és igazodásbeli váltást igényel a felsőoktatás egészétől, annak összes érintettjétől (úgy mint a felsőoktatási intézményektől, a munkaerő-piactól és az oktatáspolitikai kormányzattól is).

Az EKKR/MKKR megköveteli a felsőoktatási intézményektől, hogy kifelé is forduljanak, azaz ne önállóan döntsék el, hogy mit tanítanak a hallgatóknak, hanem a diplomázóknak a külső minősítés, a kimenet, a képesítési előírások alapján (is) megfelelőnek kell minősülniük, mert az EKKR csak ebben az esetben fogadja el a diplomát. A kimeneti elvű szabályozás lényege a kompetenciák megfogalmazása, amellyel rögzíti a célt, a követelményeket, definiálja a „terméket” (László, 2010),

²⁴ Feladatprofil: a felsőoktatási szakképzettséggel ellátható legjellemzőbb tevékenység, feladatkör, munkaterület.

²⁵ Részletesen lásd: Gaskó (2010), Golnhofér (2010), Modláné (2010), Zachár (2010).

²⁶ Ehhez képest az EFT KKR-hez való illesztés során csak a nemzeti képesítési keretrendszer felsőfokú végzettségei és a bolognai ciklusok közötti kapcsolatot kell igazolni.

²⁷ A tanulási eredmények alapú szemlélet és a Bologna-folyamat a 2005-ben megrendezett bergeni miniszteri találkozóval kapcsolódott össze, maikor egy nyilatkozat formájában rögzítették, hogy elfogadják az európai felsőoktatási térségen belüli képesítésekre vonatkozó átfogó keretrendszert (EFT-KKR), amely három képzési ciklusból, az egyes ciklusokra vonatkozó és a tanulmányi eredményeként, illetve kompetenciákon alapuló általános leírásokból áll.

²⁸ Az Országos Képzési Keretrendszer (OKKR) működését eredetileg törvény vagy kormányrendelet formájában kívánták megalapozni, ám végül 2012-ben Kormányhatározat született róla. Az 1229/2012. (VII.6.) Korm. határozat hatályba lépésével az OKKR Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) elnevezést kapta.

közvetíti a külső/piaci orientációt, ugyanakkor szabadon hagyja az ehhez vezető utak és eszközök meghatározását. Ez egy teljes paradigmaváltást követel meg a felsőoktatástól. A másik fontos feladat a kettős kimeneti követelménynek való megfelelés: a felsőoktatási intézményeknek minden kimeneti szinten biztosítaniuk kell a végzetek számára egyrészt a munkaerő-piacon való elhelyezkedés, másrészt a tanulmányaik folytatásának lehetőségét. A harmadik kihívás, amelynek a felsőoktatási intézményeknek meg kell felelnie a kibocsátott munkaerő mobilitásának erősítése, ezáltal az európai munkaerő-piac hatékonyságának javítása. A munkaerő gyenge mobilitása László szerint elsősorban a képzési rendszerek eltéréséből és a képzettségek nehézkes összehasonlíthatóságából adódik, ezért van szükség az európai harmonizációs rendszer megalkotására. Míg korábban a képzési követelményeket a tanulmányi szakaszok teljesítésével mérték, azaz az volt a fontos, hogy ki mennyit és mit tanult, addig most az EKKR/MKKR a képzési és kimeneti követelményeket a megszerzendő kompetenciák megfogalmazásával határozza meg, vagyis azt vizsgálja, hogy a diplomázó megszerezte-e az elvárt tudást, alkalmazási képességet, kialakultak-e nála az elvárt attitűdök. Temesi részletesen bemutatja az OKKR nézőpontjából a kompetencia fogalom értelmezését és a szintleíró jellemzőket (mint a tudás, a képességek, az attitűd, az autonómia és felelősségvállalás). Falus és szerzőtársai szerint a szintleíró jellemzők közül az autonómia és a felelősségvállalás úgy képezik a kompetencia részét, hogy azok nem a kompetencia összetevőiként, hanem inkább jellemzőiként értelmezhetők (Falus-Imre-Kotschy, 2010). Az OKKR nyolc szintre tagozódik (az EKKR-hez hasonlóan) és kompetencia alapú szintleírást alkalmaz. Az OKKR működésének egyik alapfeltétele az, hogy megfelelő elvek figyelembevételével, a legjobb illeszkedés (best fit) elvének alkalmazásával valamennyi képesítést besoroljanak ebbe a rendszerbe. Ez azért különösen fontos a magyar felsőoktatási képesítések besorolásánál, mert a képesítések döntő többsége nem kimenetorientált. Mindez az OKKR szempontjából azért hangsúlyos, mert ettől függ, hogy „végső soron a képzési rendszer és a munka világának szereplői megbízható, hiteles eszköznek fogadják-e el azt” (Temesi, 2011:79.).

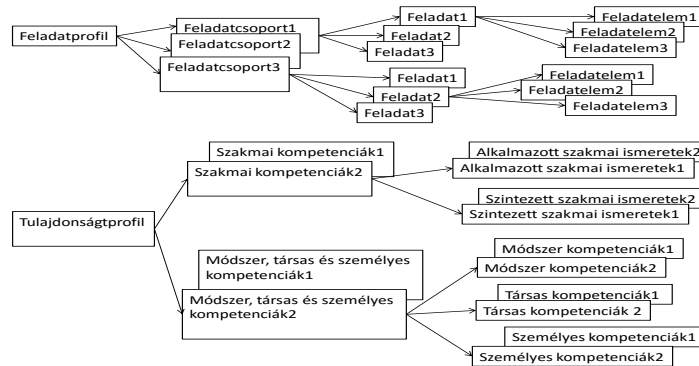
Ezért a felsőoktatási intézményeknek úgy kell oktatniuk, hogy ezeket a kompetenciákat kialakítsák a hallgatóikban. Ennek következtében erősebb külső elvárás és kontroll érvényesül, ugyanis a társadalom (hallgatók, szülők) számára könnyebben érthető a képzés eredménye, egyértelműbbé válik, hogy egy-egy szak mire képesít és mit ér a munkaerő-piacon; a munkáltatók számára a megszerzett kompetenciák segítségével ismertebbek lesznek a „termék” tulajdonságai; a magasabb képzési ciklusok számára pedig egyértelműbb lehet, hogy mire építhetik a programjaikat. Végül az sem elhanyagolható, hogy az egyes fokozatok (végzettségek, szakképzettségek) nemzetközileg is könnyebben összehasonlíthatókká válnak.

Az EKKR az életen át tartó tanulás rendszerébe illeszkedve nem lezárt tanulmányokat és „mindentudó” végzeteket kíván képezetni, hanem programok sorozatát várja el, amelyekben a diplomások folyamatosan („egy életen át”) visszatérnek. Itt kell megemlíteni azt is, hogy a felsőoktatási intézményeknek egyrészt biztosítaniuk kell a munka mellett is elérhető, rövidebb ciklusú, részidős képzések, szakirányú továbbképzések lehetőségét is, másrészt el kell fogadniuk a graduális iskolarendszeren kívüli, informális tanulás keretében szerzett tanulási eredményeket belépési feltételként vagy kreditálható teljesítményként, mivel az EKKR validálja ezt.

Mivel a kimeneti kompetenciák sokkal kevésbé egzaktak és mérhetőek, mint a formális bemeneti jellemzők, ezért sokkal nagyobb szerepet kapnak a minőségbiztosítási rendszerek, mint korábban. Az OKKR-ben ezért alapelveként fogalmazódik meg a minőségbiztosítás, amelynek keretében gondoskodni kell a keretrendszerek karbantartásáról és folyamatos fejlesztéséről (Derényi, 2010). Ezekben a rendszerekben

azonos hangsúlyt kapnak mind a belső (intézményi), mind a külső (munkaerő-piaci, irányítási, igazgatási) rendszerek.

A felsőfokú szakképesítés kompetenciaprofilja a korábbi meghatározásoknak megfelelően - Borbély alapján (Borbély 2008.) - a személy egységes kompetenciakészletének két vetületéből, a feladatprofilból és a tulajdonságprofilból áll (15. ábra).



15. ábra Kompetenciaprofil

Forrás: Borbély, 2008: 173. alapján saját szerkesztés.²⁹

A feladatprofil azoknak a munkafeladatoknak (feladatcsoportoknak, tevékenységeknek, műveleteknek) a felsorolását tartalmazza, amelyeket egy dolgozónak a szakképesítés birtokában el kell tudnia végezni. Az itt megfogalmazott - az adott foglalkozásban / munkakörben dolgozó munkavállaló által elvégzendő - feladatokat a FEOR-ból kiindulva részletes munkakörelemzés után a szakmai szokásokat, szabványokat, jogszabályokat alapul véve határozták meg a szakemberek.

A tulajdonságkompetencia- profilba pedig a munkavállalótól a tanulás eredményeként elvárható szakmai és tulajdonságbeli személyiség-komponensek lettek besorolva, amelyek birtokában a dolgozó képessé válik a foglalkozás gyakorlására, tehát ide tartoznak a személyt jellemző sajátosságok. A tulajdonságkompetencia- profilon belül négy kompetenciakategória került meghatározásra:

1. szakmai kompetenciák
2. személyes kompetenciák
3. társas kompetenciák és
4. módszerkompetenciák

A *szakmai kompetenciák* kategóriáján belül – mindig egy-egy adott szakmára vonatkozóan két csoport lett kialakítva: a szakmai ismeretek és a szakmai készségek, alkalmazások csoportja. A szakmai ismeretek csoportjában szerepel egyrészt a foglalkozás/munkakör elmaradhatatlan feladatainak ellátásához szükséges általános és speciális ismeretek megnevezése, másrészt ezen ismeretek alkalmazása. A szakmai készségek, alkalmazások csoportban található a foglalkozás/munkakör szokásos feladatainak ellátásához szükséges és általánosan alkalmazott készségek köre.³⁰

²⁹ Primer kutatásomban ezen kompetenciaprofil alapján kategorizáltam a kompetenciákat.

³⁰ Készség alatt a szakmai, szellemi és fizikai aktivitás automatizált elemei értendők, amelyben kifejezésre jut a tevékenységben való gyakorlottság magas szintje (Henczi, 2006).

Az állam által elismert szakképesítések rendszerén belül meghatározott tulajdonságoknak három fő csoportja került definiálásra – a szakmai és vizsgakövetelmények szerves részeként – a személyes, a társas és a módszer-kompetenciák³¹.

A *személyes kompetencia* fogalmába azok a személyes tulajdonságok tartoznak, amelyek megléte elősegíti, a munkatevékenység hatékony és eredményes elvégzését. A személyes kompetenciák csoportja további két kategóriát foglal magában: az adottságokat, amelyek a szakmához tartozó feladatok ellátásához szükséges fizikai, fiziológiai és pszichológiai képességeket foglalják magukban, valamint a jellemvonások kompetencia-kategóriából, amely olyan személyiségbeli sajátosságokból áll, amely ösztönzi, szervezi az értékes és eredményes munkavégzést.

A személyes kompetenciacsoport összetevői: elhivatottság, fejlődőképesség, felelősségtudat, kitartás, kockázatvállalás, megbízhatóság, monotónia-tűrés, önállóság, döntésképeség, önfegyelem, pontosság, rugalmasság, stressztűrő-képesség és terhelhetőség, szervezőkészség, szorgalom, türelmesség.

A *társas kompetenciák* körét a munkatevékenységben részt vevőkkel való közvetlen kapcsolatot, a velük összefüggő cselekvéseket, különösen az együttműködés, a kommunikáció és a konfliktuskezelés milyenségét leíró jellemzők alkotják.

Az *együttműködéshez* tartozó komponensek a munkafeladat ellátásához kapcsolódó rövid és hosszabb távú együttműködési helyzetek kezeléséhez szükségesek.

Elemei: kapcsolatteremtő és fenntartó készség, udvariasság, határozottság, kezdeményező-készség, meggyőző-készség, konszenzuskészség, segítőkészség, motiválhatóság, motiváló készség, visszacsatolási készség, irányíthatóság és irányítási készség és tolerancia, kommunikációs rugalmasság, prezentációs készség, a hatékony kérdés-készsége, meghallgatási készség, kompromisszum-készség.

A *kommunikáció* kompetenciacsoportban azok a kompetenciák kaptak helyet, amelyek függetlenek a kommunikáció tartalmától és a kommunikációs csatornától, ugyanakkor nélkülözhetetlenek a partnerek kezeléséhez vagy a szakmai munka kondícióinak pontosításához. A csoportba tartozó kompetenciák: fogalmazó készség, nyelvhelyesség, a tömör fogalmazás készsége, kommunikációs rugalmasság, közérthetőség, prezentációs készség, a hatékony kérdés-készsége, meghallgatási készség és adekvát metakommunikációs készség. Végül a *konfliktuskezelés* kompetenciacsoportba tartoznak mindazon elemek, amelyek alkalmassá teszik az egyént a személyek illetve csoportok között kialakuló és az eltérő vagy ellentétes érdekekből eredő konfliktusok sikeres kezelésére³².

Módszer-kompetenciáknak tekinthetők azok a kompetenciák, amelyek a munkatevékenység során a személy munkamódszerére és -stílusára, problémamegoldására és gondolkodására jellemzőek és azon ismérvek, amelyek a személynek a munkafolyamat meghatározásában játszott szerepét, a tevékenységhez való viszonyát, valamint tevékenységének minőségét írják le.

A módszerkompetenciák kategóriája három kompetenciacsoportba sorolható: a gondolkodás, a problémamegoldás és a munkamódszer, munkastílus kompetenciacsoportokba. A *gondolkodás* csoportban a gyakran változó, újszerű, egyedi feladatok elvégzéséhez szükséges kognitív kompetenciaelemek kaptak helyet, vagyis az elvont gondolkodás, összefüggések és ellentmondások felismerése, ötletesség, új

³¹ Részletesen lásd: Gaskó (2010), Golnhofner (2010), Modláné (2010), Zachár (2010).

³² Ebben az összefüggésben nem jelent konfliktust az egyező célt megvalósítani akaró eltérő nézetek, elképzelések, alternatívák kifejeződése, ütközése.

ismeretek elsajátítása és alkalmazása. A gondolkodás kompetenciacsoporthoz tartozó elemek: logikus gondolkodás, kritikus gondolkodás, rendszerező, áttekintő képesség, absztrakt (elméleti) gondolkodás, kreativitás, ötletgazdagság, ismeretek helyükön való alkalmazása, új ötletek, megoldások kipróbálása, általános tanulóképesség, felfogóképesség, emlékezőképesség (ismeretmegőrzés), numerikus gondolkodás /matematikai készség, információgyűjtés és következtetési képesség.

A *problémamegoldás* kompetenciacsoporthoz tartozó elemek a lényeges problémák azonosítását, okainak feltárását, sikeres és tervszerű megoldását, a kivitelezés ellenőrzését elősegítő tényezőkből áll. Összetevői: problémafeltárás és –elemzés, hibakeresés (diagnosztizálás), hibaelhárítás tervezése, lényegfelismerés, értékelés és ellenőrzés.

A *munkamódszer, munkastílus* kompetenciacsoporthoz tartozó elemek az adott szakképesítéshez jellemzően kötődő, célorientált, praktikus, normakövető és környezettudatos munkavállalói magatartást előmozdító rendszertani, illetve metodikai elemeket felölelő kompetenciák tartoznak. Ilyenek a rendszerben való gondolkodás, a módszeres munkavégzés, a gyakorlatias feladatértelmezés, az intenzív munkavégzés, a körültekintés, elővigyázatosság, a figyelem megosztása, a nyitott hozzáállás, az eredményorientáltság és a környezet tisztán tartása.

A módszerkompetenciák összetevői összefoglalva a következők: absztrakt gondolkodás, matematikai készség, logikus és kritikus gondolkodás, áttekintőképesség, rendszerezőképesség, kreativitás, tanulási képesség, emlékezőképesség, felfogóképesség, információgyűjtési és következtetési képesség, intelligencia, rendszerszemlélet, gyakorlatias feladatértelmezés, figyelemmegosztás és -összpontosítás, nyitott hozzáállás, eredményorientáltság, a környezet tisztán tartása. (Zachár, 2010.)

Dolgozatomban a kompetenciákat ebben a *Borbély-féle struktúrában értelmezem*, mivel a kutatásom idején ez a struktúra volt érvényben.³³

A kimeneti követelményeknek való megfelelés következtében felértékelődik az oktatási intézmények és a munkaerő-piac kapcsolata. Éppen a korábban megfogalmazott kihívások következtében kutatásomban elsősorban erre a területre fókuszálok. A kimeneti kompetenciák megfogalmazása maga után vonja a foglalkoztathatóság, azaz az „employability” biztosítását, amelyet csak akkor képes a felsőoktatási intézmény teljesíteni, ha megpróbál igazodni a munkaerő-piaci igényekhez (vagy legalább a trendekhez). Ez azért sem könnyű feladat, mert a munkaerő-piac sem mindig képes megmondani, hogy 2-5 év múlva milyen kompetenciákat vár el egy adott szakmában, csak azt tudja megmondani, hogy most milyen kompetenciákkal rendelkező munkaerőre van szüksége. Viszont ha a munkaerő-piac valódi, komoly értékítéletet mondana, ez a minősítés nemcsak az alkalmazási esélyeket, hanem már a jelentkezéseket is orientálhatná, vagyis a versenyképesség kritikus meghatározó elemét is jelenthetné.³⁴ A meghatározott kompetenciák területén is több kritika fogalmazódott meg. Az első hiba az, hogy a KKK módszertanilag nem koherens: néhány nagyon általános kompetencia megadása után a képzési területek leírása már ismét a hagyományos tantárgyak szemszögéből történik, nem mindenhol és nem konzekvensen különülnek el a készségek és képességek kategóriákra, hiányzik az egységes szempontrendszer, az értelmezés és az alkalmazás. Ennek legfőbb oka László szerint az, hogy az egyes kompetenciaelemek

³³ A felsőoktatási szakképzés már más struktúra szerint csoportosít, amelyről a későbbiekben részletesen írok.

³⁴ Az OKKR kialakulásának körülményeiről és hiányosságairól jelen dolgozatban részletesen nem térek ki. Ez a téma részletesen megtalálható László (2010) tanulmányában.

tartalmának, kifejezési módjának meghatározását nem előzte meg széles körű vita, nem volt előzetes felkészítés és nem alakult ki konszenzus (László, 2010). A másik probléma az, hogy a képzési kimeneti követelmények nem egyforma részletezettségűek (az üzleti képzési ágon van olyan szak, amelyikben a tudás elemei 8 sorban, más szaknál pedig 18 sorban kerülnek megfogalmazásra). Következő problémaként az vetődik fel, hogy a kompetenciák meghatározása túl általános, nem konkrét, esetleges és alapvetően sematikus. Ennek következtében sok olyan előírás is szerepel, mely nem mérhető, túl általános, nagyon eltérő módon teljesíthető. Ilyen például a „széles műveltség”, „információfeldolgozási képesség”, „környezettel szembeni érzékenység”, „elkötelezettség és igény a minőségi munkára” (László, 2010:214). Véleményem szerint azonban a legnagyobb probléma az, hogy a KKK nem vagy csak korlátozott mértékben alkalmas a munkaerő-piaci, „employability”-szempontú értelmezésre. Ennek legfőbb oka az, hogy a képzési kimeneti követelményeket a felsőoktatási intézmények fogalmazták meg, ezért azok elvontak és bemeneti-akadémikus orientáltak, a felsőoktatási szempontokat, véleményeket tükrözik, és hiányzik belőlük az alkalmazók véleménye. Ezen túl a követelmények megfogalmazói túlzott elvárásokat támasztottak a végzős hallgatók felé, különösen az alapszakon végzőkkel szemben, melynek háttérében az áll, hogy az alap- és mesterszakok kidolgozása nem egymásra épülve, hanem időben elcsúszva történt. Az is fontos probléma, hogy a jogszabályban rögzített leírás vertikálisan is hiányos (nem tér ki részletesen az FSZ-/FOSZK, illetve a PhD végzettségekre) és horizontálisan sem következetes (nem foglalkozik ugyanis az adott képzési terület/ágazat átfogó, közös kimeneti jellemzőivel, hanem ezeket adottnak és köztudottnak tekinti).

2.6.3. A szakmai gyakorlat jelentősége a gazdasági felsőoktatási szakképzésben

A felsőfokú szakképzésben a gyakorlati tudás elsajátításának igen fontos szerepe volt. Ehhez elengedhetetlen a hallgatók szakmai gyakorlaton való részvétele, ezért fontosnak tartom a szakmai gyakorlat jelentőségének ismertetését.

A szakmai gyakorlat egy strukturált, irányított, gyakorlásra szolgáló tevékenység, amely során a hallgató vagy egy védett környezetben (pl. egyetemi laborban vagy tanirodán), vagy valós munkaerő-piaci környezetben – ideális esetben - kipróbálhatja az oktatása során megszerzett elméleti tudását és a tanulási folyamat keretében megtapasztalhatja az adott szakterület sajátosságait (Mátyási et al., 2007).

A gyakorlati munkát végző hallgató elsődleges célja a tanulás, tapasztalatszerzés, másodlagos célja pedig a munkavégzés, még akkor is, ha a kettő nehezen választható szét. A gyakorlati helyeken nem mindig tudják megvalósítani a gyakornok munkájának előre eltervezett és folyamatos ellenőrzését, melynek oka lehet az információhiány, a téves elvárás-megfogalmazás és a rossz kommunikáció. Gyakoriak az olyan helyzetek, amikor a gyakornokoknak az aktuális megrendelésekben, munkafolyamatokban kell „besegíteniük”. Gyakran előfordul az is, hogy a szervezetek nem definiálnak konkrét feladatokat, így nem lehet azt sem előre rögzíteni, hogy a hallgatónak mely kompetenciái fejlődhetnek. Balogh Gábor szerint „összességében a szakmai gyakorlat fenti meghatározásában túlzott elvárások fogalmazódnak meg, ugyanis a tanulási folyamat ritkán konkrét, tudatos, irányított és strukturált.” (Balogh G., 2014:58)

A szakmai gyakorlatvezetőként közreműködő szakemberek, gyakorlóléhelyek képviselői a hallgatók teljesítményét rendszeresen mérik és - előre meghatározott szempontrendszer

alapján - értékelik. A szempontrendszer elemei lehetnek például: a hallgató munkához való hozzáállása, feladatmegoldásokban értékelő és önértékelő magatartása, innovációs készsége, kapcsolatteremtő képessége, együttműködése, alkalmazkodása, kezdeményezőkészsége, anyag- eszköz- technológia ismerete, gyakorlati jártassága, munkaterv teljesítésének színvonala, a hallgató által vezetett munkanapló minősége, az elvégzett munka színvonala, minősége.

A gyakorlat ideje alatt a hallgató megismerheti az adott munkakör és munkavállalói szerep sajátosságait, kipróbálhatja magát valós vállalati környezetben, tesztelheti szaktudását, és az ott szerzett tapasztalatai alapján kiderülhet számára, hogy az adott pálya az elvárásainak és igényeinek megfelelő-e és ezután – amennyiben szükséges – módosíthatja karrier-elképzeléseit. Ugyanakkor a cégnek lehetősége van megismerni a hallgató személyiségét, kompetenciáit, munkastílusát. A szakmai gyakorlatot biztosító cég szempontjából ez azért is előnyös lehet, mert ha a gyakornok beválik, megfelel a cég elvárásainak, akkor állást lehet neki kínálni (Balogh G., 2014), ezáltal egyrészt csökken az új munkaerő kiválasztásának kockázata, másrészt ekkor már nincs szükség további betanulási időre, mert a gyakorlat ideje alatt a jelölt már megismerheti a vállalkozás „játékszabályait”.

A szakmai gyakorlat során a hallgatóknak lehetőségük nyílna szert tenni a kodifikált (explicit) tudás elsajátításán kívül a hallgatólagos (tacit) tudásra is. Erre a beilleszkedés, megfigyelés, utánzás, gyakorlás és szocializáció útján tehetnek szert. A gyakorlati munkában a tudáspirál működése a következő³⁵: A gyakornoki munka elején a jelölt a beilleszkedik (ez az ún. szocializáció). Ezt követően a gyakornok explicitté alakítja tudását; majd amikor másokkal is megosztja tapasztalatait, akkor artikulációról van szó. A tudás megosztásával mások szocializációjához járul hozzá (internalizáció). Amikor pedig a jelölt a gyakorlat során megszerzett tudáselemeinek különálló mozaikjait egységes egészzé alakítja, akkor beszélünk a kombináció szakaszáról (Nonaka-Takeuchi, 2008).

Ezt a fajta informális tanulást kezdik egyre jobban elismerni a munkaerő-piacon.

2.7. A munkaerő-piaci kereslet és kínálat egyensúlytalansága Magyarországon

Kutatásom középpontjában a gazdasági felsőfokú szakképzésből kikerülő kompetenciák tekintetében a munkaerő-piaci kereslet és a kínálat összehangolása áll. A témakör legfontosabb problémája az, hogy a munkaerő-piacon a kereslet és a kínálat nincs egyensúlyban. A diplomás pályakezdők egyre nehezebben tudnak elhelyezkedni, ugyanakkor megfigyelhető, hogy sok állás gyakran hosszú ideig is betöltetlen marad (Lazányi, 2013), tehát a munkáltatók nem találják meg a megfelelő munkaerőt. A keresleti és kínálati kiegyensúlyozatlanságnak az az oka, hogy a munkaerő-piacon kínált és keresett munkaerő kompetenciája eltér egymástól.

A technológiai változás következtében ellentét és egyenlőtlenség alakul ki a kompetenciák iránti kereslet és kínálat között. (García – van der Velden, 2010). A jobb és kevésbé jó képességű munkavállalók között megjelenő bérkülönbségek arra hívják fel a figyelmet, hogy a gazdaságban megjelent a nagyobb képességintenzitású munkaerő iránti igény... Az egyenlőtlen bérezés García és van der Velden szerint abból ered, hogy a kínálati oldal nem képes tartani a lépést a keresleti oldal igényeivel.

³⁵ Nonaka SECI-modellje alapján (Nonaka-Takeuchi, 2008:40)

Ez a helyzet megoldható lenne a megfelelő kompetenciák fejlesztésével (Vojtek et al., 2013).

Ennek a kiegyensúlyozatlanságának oka Vojtek és társai szerint a munkaadók által keresett és a munkavállalók által kínált kompetenciák eltérése.

Az oktatáspolitikai is felelős abban, hogy a rendelkezésre álló munkaerő képzettsége és a munkáltatók által igényelt szakképzettség között jelentős a különbség (Halmos, 2000).

Az európai gazdaságban leggyakrabban a következő kompetenciák iránti igény fogalmazódott meg (Vojtek et al., 2013):

- rugalmasság és alkalmazkodóképesség
- az önálló és társas tanulásra való képesség
- problémamegoldó képesség, kreativitás
- a bizonytalanság kezelésének képessége
- megbízhatóság és kiszámíthatóság
- együttműködési és kommunikációs képességek
- az írott kommunikáció alkalmazásának képessége
- idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció
- az információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége.

Ezen igények megfogalmazása azért is került előtérbe, mert az elméletileg jól képzett fiatalok gyakran nem feleltek meg a munkaerő-piaci elvárásoknak. A munkaerő-piac által leginkább felrőtt hiányosságok a következők voltak:

- tanulási kapacitás
- nyelvi kompetencia (anyanyelv ismerete, írástudás és szövegértés, kritikai gondolkodás és elemzőkészség, más idegen nyelvek és civilizációk ismerete, elfogadása)
- rugalmasság
- kreativitás
- kezdeményezőkézség
- döntési készség

Ez a folyamat a pályakezdő intézmények számára is új feladatokat generál (Tóthné-Hlédik, 2014) és az oktatási rendszernek ezekre a munkaerő-piaci kihívásokra kellett és kell megoldást találnia.

A munkaerő-piac kompetencia-elvárásaihoz, igényeihez azonban az oktatás mindig csak fáziskéséssel tud igazodni. A megszerzett oklevél már a kiadásakor elavultnak bizonyulhat. Bárdos sarkos megfogalmazása szerint „mire megszerzi valaki az oklevelét, már elavult szakma birtokában lesz.” (Bárdos et al., 2013:61).

A főiskolai hallgatók olyan iskolát keresnek, amely a munkaerő-piacon is hasznosítható diplomát ad. (Bárdos, 2013). A diplomát nem adó felsőfokú képzésekre (lásd felsőoktatási szakképzés) jelentkező hallgatók motivációja azonban eltér a főiskolai hallgatókétól. A hallgatók egy része azért jelentkezik ezekre a képzésekre, mert nem vették fel főiskolára, más részük pedig szakmaszerzés szempontjából, de vannak olyanok is, akik „időtöltés” miatt járnak ilyen képzésre, ugyanis nem tudtak elhelyezkedni.

A felsőoktatási intézmények végzett hallgatóinak munkaerő-piaci helyzetéről jó visszacsatolást ad a diplomás pályakövető rendszer (DPR). A munkaadók pályakezdőkkel szemben támasztott elvárásainak vizsgálata a friss diplomások

munkaerő-piaci elhelyezkedését vizsgáló hazai kutatások keretein belül jelent meg először. A DPR 2010-es kutatása a különböző szakterületen végzett hallgatók munkahelyi tapasztalatai alapján mérte fel a munkavállalók által észlelt elvárásokat az egyes kompetenciáknak a munkájuk során tapasztalható fontossága alapján, a GVI MKIK 2011-ben végzett kutatása pedig a munkaadók véleményét vizsgálta az elvárt kompetenciák fontossága alapján³⁶. (Tóthné-Hlédik, 2014; Balogh G., 2014). A diplomát nem adó felsőfokú végzettségűek körében azonban nem készül ilyen jellegű felmérés. A munkáltatók célja azonban minkét esetben az, hogy az egyes munkakörökben elvárt kompetenciaprofil és az alkalmazottaiknál meglévő kompetenciakészlet között a lehető legkisebb legyen a kompetenciadeficit. Ehhez azonban az szükséges, hogy a vállalkozások definiálják az egyes munkakörökhöz tartozó saját követelményeiket és értékeljék a jelentkező pályakezdeők kompetenciakészletét. Az egységes értelmezés érdekében célszerű kompetenciaszótárt alkalmazni (Henczi- Zöllei, 2007)³⁷. Az egyes iparágakra vonatkozó tényezőket azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni, ugyanis az elvárt kompetenciaprofil az egyes szakmákban, ágazatokban egészen eltérő lehet (Csiszárík et al., 2009).

A munkaerő-piaci kereslet és kínálat kiegyensúlyozatlanságának másik oka az ún. kiszorító hatás. Ezt a hatást Chevalier úgy mutatta ki, hogy a diplomásokat a képzettségük/túlképzettségük szerint csoportokra osztotta és úgy találta, hogy a diplomások számának növekedése eredményezi a kiszorító-hatást, amely - miután diplomásokat foglalkoztatnak olyan állásokban, ahol korábban középfokú végzettségűeket alkalmaztak – csökkent a nem diplomás végzettségűek elhelyezkedési lehetőségeit. Tehát mivel a diplomás fiatalok is szeretnék elkerülni a munkanélküliséget, ezért gyakran vállalnak el a végzettségüknél alacsonyabb szintű munkát (Lazányi, 2013), rontva ezzel az alacsonyabb képzettségűek elhelyezkedési esélyeit.

Ezt a tényt mutatja az is, hogy az OECD államokban összefüggés mutatható ki az iskolai végzettség és a munkanélküliség között. A munkaerő-piaci vizsgálatok és elemzések egyértelműen bizonyítják, hogy hazánkban is – Európa valamennyi országához hasonlóan – a munkavállalók és álláskeresők munkaerő-piaci pozícióját elsősorban a képzettségi szint határozza meg, azaz a magasabban képzettek, a többet tudók nagyobb eséllyel, rövidebb idő alatt, a legkisebb kompromisszumokkal képesek a nekik leginkább megfelelő munkahelyet elnyerni, megszerezni. (Czuczor, 2001)

A statisztikai adatok és előrejelzések szerint a különböző iskolai végzettségű munkavállalók iránti munkaerő-piaci kereslet eltérő és őket különböző mértékben érinti a munkanélküliség is (lásd a 3. Mellékletben a 38. táblázat). Legsúlyosabb a helyzet a 8 általánost végzettségűek és az annál alacsonyabb végzettségűek körében, ugyanis ezekben a csoportokban csökken a foglalkoztatottak aránya. A magasabb iskolai végzettségi fokozatban az iskolai végzettség növekedésével egyre inkább nő a foglalkoztatási ráta (Lazányi, 2013, KSH, 2013). Ugyanakkor az időszak egészére jellemző átlagos (5,7%-os) foglalkoztatás-emelkedésnél nagyobb arányban növekedett a három magasabb iskolai végzettségi fokozattal foglalkoztatottak száma, és jelentősen csökkent a nyolc általánost végzettségűeké. A munkanélküliségi ráta az előrejelzések szerint minden iskolai végzettségi

³⁶ A DPR 2010 kutatásban az összehasonlíthatóság érdekében a Tuning-projekt kompetencia kategóriát alkalmazták. Az így alkalmazott kategóriák a személyorientált, income megközelítés alapján a kompetenciák eredendő elrendezéséből levezethető, alapkészségeket fogalmazzak meg.

³⁷ Az 1. Mellékletben található Henczi és Zöllei Kompetenciaszótára, amely lehetővé teszi a fogalmak későbbiekben történő egységes használatát.

fokozatban csökkenő tendenciát mutat, ám a szakmunkásképzőt/szakiskolát végzetek rátái a legmagasabbak, ezt követik a 8 általánost vagy annál kevesebb iskolát végzetek csoportjai, míg a felsőfokú végzettségüké a legalacsonyabbak (a 3. Mellékletben a 39. táblázat). A Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet éves felméréseiből (melyeket 2005 óta végez) azonban az derül ki, hogy a felsőoktatásban végzetek túlnyomó többsége hosszabb-rövidebb idő alatt munkahelyre talál (Várhalmi, 2012, Hajdu, 2012). A diplomások még mindig nagyobb eséllyel válnak foglalkoztatottá, mint az alacsonyabb iskolai végzettségűek. Varga Júlia eredményei szerint 2009 után a diplomával rendelkező pályakezdők bérhozáma is nőtt, a pályakezdő munkanélküli aránya pedig 2006 után csökkent a regisztrált diplomás munkanélküliek között (Varga, 2010).

A fiatal pályakezdők többségének alkupoziója az utóbbi években csökkent. Ennek egyik oka az, hogy egyre több olyan munkakörben is alapelvárás a diploma, ahol korábban ez nem volt így. Ez a helyzet rontja a felsőfokú, nem diplomás pályakezdők elhelyezkedési esélyeit. A másik ok a munkáltatók egyre magasabb kompetencia-elvárásainak megjelenése, amely a 90-es évek végétől megváltoztatta a magyar munkaerő-piaci követelményeket. Ez utóbbi változás oka az, hogy a diplomások szakmastruktúrája teljes mértékben nem egyezik meg a foglalkozások szakmastruktúrájával (Berde, 2005).

A pályakezdők gyenge alkupoziójának másik oka a munkatapasztalat hiánya, amely szintén a szakmai gyakorlattal javítható. Azt azonban meg kell említeni, hogy az Európai Unió más tagállamaihoz viszonyítva Magyarországon kevésbé jellemző a hallgatók körében a tanulás melletti munkavégzés (KSH, 2011). A harmadik ok, amely gyengítheti egyes pályakezdők helyzetét a munkaerő-piacon Halaby és McGuinness szerint a heterogén képességeik, vagyis az, hogy a nagyobb létszámú évfolyamokon – annak ellenére, hogy ugyanolyan képesítést szereznek - jobban szóródó képességekkel rendelkeznek a végzetek (Halaby, 1994; McGuinness, 2006).

A munkáltatók kompetencia-elvárásaira leginkább az álláshirdetésekből következtethetünk s megállapítható, hogy az álláshirdetések nagyon vegyes képet mutatnak az egyes szervezetek kompetencia-felfogásáról. A legtöbb vállalkozás nem megfelelően értelmezi a kompetencia fogalmát, azt túlságosan elvontnak, absztraktnak tartja. (Gaál et al., 2013)

Mivel az Európai Unió kompetenciakatalógusa nem fedi le teljes mértékben a munkaerő-piaci elvárásokat, ezért a felsőoktatási intézményeknek nehéz eldönteni, hogy képzési portfóliójukba mit vegyenek be, onnan mit vegyenek ki.

A munkáltatók a munkaerő kiválasztásakor a tudást és az elméleti ismereteket minimum követelményként definiálják, és fontosnak tartják emellett még a készségeket is, ám ezek szerintük kialakíthatók és megszerezhetők majd az adott munkakörben.

Az ismeretek és készségek hiányosságait Gaál és társai szerint helyes hozzáállással pótolni lehet, tehát ezeknél sokkal fontosabb a szervezetek számára a pályázók beállítódása, attitűdje (Gaál et al., 2013). A vállalkozások a gazdasági végzettségű pályakezdőktől elsősorban a megbízhatóságot, precizitást, a szaktudás gyakorlati alkalmazását, önállóságot, problémamegoldást, terhelhetőséget és munkabírást követelik meg (Daróczi, 2013); olyan naprakész kompetenciákkal rendelkező (upskilled) munkavállalókat keresnek, akik kreativitásuk és problémamegoldó képességük által húzóerőt jelenthetnek a vállalkozásnál.

A munkáltatók gyakran várják el a pályakezdőktől a kreativitást, hiszen véleményük szerint ez a kompetencia kiemelheti a jelölt egyediségét, „megfűszerezheti” meglévő szaktudását, s ez előnyt jelenthet a vállalkozás számára (Balogh G., 2014). Kao úgy véli, hogy a jelen kor a kreativitásé, amely egyrészt az informatika gyors fejlődésének

következménye, másrészt a munkáltatók nagyra értékelik a munkavállalók tudását, ismereteit, amelyeket a kreativitás tovább növelhet. Mivel a turbulens³⁸ környezetben minden vállalkozás folyamatos megújulásra van ítélve, és egyre több munkavállaló igényli a kreatív tevékenységet, ezért „a kiemelkedő képességű emberek még sohasem mozogtak olyan könnyedén a világban, mint most.” (Kao, 1999:23) A munkáltatók számára gyakran előnyt jelent a csapatmunka, a jó kommunikációs képesség és a jó konfliktuskezelő képesség. Bárdos és társai szerint a cégek által elvárt kompetenciák sorrendje a következő: megbízhatóság, becsületesség, pontosság, teljesítőképeség, logikus gondolkodás, felelősségvállalás, precizitás, alaposág, tisztesség, munkához való pozitív hozzáállás (Bárdos et al., 2013). Bárdosék primer kutatásában a munkához való pozitív hozzáállás és optimista felfogás új elemként jelent meg. A felmérés szerint a vállalkozások egyre szívesebben dolgoznak együtt olyan pozitív gondolkodású emberekkel, akik a lehetőségeket látják, mint olyanokkal, akik az akadályokat erősítik fel a munkavégzés során, ugyanis az optimisták képesek a többiek inspirálására. Bárdos ugyanakkor hozzáteszi, hogy a felsőoktatási intézmények azonban csak részben várják el a munkavállalók által preferált kompetenciákat, ott ugyanis leginkább az utasítások megértésének képességét követelik meg. Tóth felmérésében a vállalkozások vezetői a munkatársaiktól szakmai végzettséget, több éves szakmai gyakorlatot, jó kommunikációs készséget, nyelvtudást és megfelelő számítástechnikai ismereteket várnak el (Tóth, 2005).

Azok a pályakezdők, akik nem képesek lépést tartani a technológiai fejlődéssel, nem tudják megfelelően kezelni a számítógépet, a szükséges programokat és az internetet, azok kiszorulnak a munkaerő-piacról. (Bögel, 2013). Az ún. Y-és Z-generáció³⁹ számára nem tűnik problémának a számítógép használata, bár az kérdés, hogy a fiatalok megértik-e a technikai munka mögötti gondolatokat is, képesek-e tartalmasan kommunikálni, problémákat megoldani még akkor is, ha erre nincsenek kész megoldások. Az emberi munka ugyanis csak abban az esetben lesz gépekkel kevésbé helyettesíthető, ha az egyén képes arra, hogy a technikai, rutinszerű feladatok mögé lásson, értse is azt, amit csinál és képes legyen a kreatív, komplex gondolkodásra. A Z generáció információszerzési és kulturális szokásai már annyira különböznek az elődeiktől, hogy az idősebbekben előítéletek fogalmazódnak meg a különbségek miatt. Pedig az infokommunikációs eszközök eltérő használatából szinergiákat is lehet mozgósítani: az idősebbek segítséget kérhetnek a fiataloktól, amit „fordított szocializációnak” vagy „fordított mentorálásnak” nevez a szakirodalom (Meister – Willyerd, 2010). DeLong és Trautman úgy látja, hogy a mai felsővezetői generációnak az elődeihez képest sokkal komplexebb és bonyolultabb munkaerő-piaci kihívásokkal kell szembenéznie. Azon túl, hogy a legtöbb szervezet egyre nagyobb kulturális diverzitással, a működés földrajzilag növekvő kiterjedésével és sokkal decentralizáltabb menedzsment struktúrával rendelkezik, a vezetőknek meg kell küzdeniük egyrészt azzal a problémával, hogy ma már sokkal könnyebben váltanak munkahelyet a munkavállalók, másrészt a millenniumi (Y) generáció és az X generáció eltérően dolgozik, más technológiákat használ, más a kommunikációjuk, a tanulási stratégiájuk. A konfliktusok elkerüléséhez a két generáció integrációjára, együttműködésére van szükség, amely megfelelő munkakörnyezet kialakítását követeli meg (DeLong és Trautman, 2011). A digitális kompetenciák szervezeten belüli kibontakoztatásához a vezetőknek figyelembe kell venniük az ember – gép – környezet összhangját is a vállalkozásban (Berényi, 2013).

³⁸ Turbulens környezetről abban az esetben beszélhetünk, ha a vállalkozás környezete gyorsan változó és bonyolult, tehát több elemet és azok kölcsönhatását kell egyszerre figyelembe venni.

³⁹ A Z-generációt, melynek tagjai 1995 után születtek (Tari, 2010) szokták D-generációnak (mint digitális) vagy internet generációnak nevezni.

A jelölt személyisége tekintetében legtöbbször megbízhatóságot, lojalitást várnak el a vezetők, melyet a beilleszkedés, a csoportmunka, a rugalmasság, a rátermettség és a kreativitás követ. Tóth felmérése azt mutatja, hogy a munkatársaknak a gyorsan változó feladatok ellátását kell elsajátítaniuk. (Tóth, 2005).

A munkáltatók számára az a legfontosabb, hogy a jelölt kellő mértékű motivációval rendelkezzen és személyiségjegyei illeszkedjenek az adott munkakör és szakterület elvárásaihoz. Gaál és társai az új belépő kompetenciakészletét és a vállalat által igényelt kompetenciákat egy mátrixban helyezték el, és úgy látták, hogy abban a minél pontosabb egyezés a kívánatos. A vállalkozás által definiált kompetencia-küszöböt a jelentkezőnek az állás betöltéséhez el kell érnie. Amennyiben valaki nem éri el ezt a kompetencia-küszöböt, akkor beszélhetünk *kompetenciahiányról*. A felvett munkatárssal szembeni elvárások teljesüléséhez azonban nélkülözhetetlen a szervezeten belüli beillesztés támogatottsága, vagyis az, hogy az új belépőt a környezete is elfogadja. „Ez a tény is a személyiség, az attitűd és a motiváltság fontosságát hangsúlyozza, mert egy elrontott beillesztésénél ezek sérülnek, nem pedig a szűken értelmezett kompetenciák.” (Gaál et al. 2013:37). Ebből kiindulva tehát az új belépő bevalásának esélyei abban az esetben nagyobbak, ha a vezető és a csoport befogadja őt, valamint akkor, ha a munkát a belső értékek, az etikusság, a szervezeti kultúra, az emberi méltóság tisztelete és illeszkedő személyiségjegyek jellemzik (Balogh G., 2014). Noszkay a tudásmenedzselési modelljében egy szakember értékét három alapvető jellemzővel fejezi ki: a szakmai ismeretek (explicit tárgyi tudás), a problémamegoldó tudás (rejtett, képességalapú, implicit tudás) és az erkölcsi értékek, melyeknek szorzata adja meg a szakember értékét (Noszkay, 2006).

A pályakezdők alkalmazásának számos előnye ismert a vállalkozások számára: a frissen végzettek tudása korszerű, ők még jól „formálhatók” a cég arculatához, új energiát hozhatnak a cég életébe és viszonylag olcsón megszerezhetők. A cég szélesebb bázisból meríthet és jobbák a kiválasztási esélyek is. (Koncz, 2013).

A pályakezdők alkalmazásának - mint minden külső munkaerő-toborzásnak a belsővel szemben - viszont hátrányai is vannak. Ilyen például a kiválasztás kockázata; a betanulás hosszabb ideje miatti költségnövekedés; a vállalati kultúra hosszabb idő alatti elsajátítása; valamint az informális kapcsolatrendszer hosszadalmasabb kiépítése. Ezek a hátrányok a hallgatók számára felajánlott szakmai gyakorlat biztosításával csökkenthetők.

3. EMPÍRIKUS KUTATÁS

Az általam vizsgálni kívánt kutatási területek a következők:

- a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzés kimeneti követelményeiben található kompetenciák,
- a munkaerő-piac által a gazdasági felsőfokú végzettségűektől elvárt kimeneti kompetenciák, valamint
- a hallgatók véleménye arról, hogy a munkaerőpiac milyen kompetenciákat vár el tőlük.

Megvizsgálom továbbá, hogy milyen összefüggés áll fenn a különböző érintettek (vállalkozások és a pályakezdők) jellemzői és a munkaerő-piacon szerintük elvárt kompetenciák között, valamint milyen területeken jelennek meg jelentős különbségek a vizsgált elemek között, illetve azt, hogy a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzés kimeneti követelményeiben található kompetenciák mennyire kapcsolódnak a munkaerő-piac elvárásaihoz.

Ebben a fejezetben először részletezem azokat a kérdéseket, amelyek megvizsgálását célul tűztem ki, majd felvázolom a kutatási modelletem, megfogalmazom a hipotéziseimet. Ezután kitérek a kutatás folyamatára, az adatgyűjtésre, a kutatás módszertanára, valamint a kutatási minta jellemzőinek ismertetésére.

3.1. A kutatási kérdések részletesebb kifejtése

Kutatásom céljaul az alábbi kérdések megválaszolását tűztem ki:

1. **A gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzési rendszer mennyire felel meg a munkaerő-piaci elvárásoknak?** Ebben a kérdéskörben az volt a szándékom, hogy megvizsgáljam azt, hogy egyrészt
 - az oktatás számára előírt képzési és kimeneti követelmények tükrözik-e a munkaerőpiac kompetencia- elvárásait, másrészt
 - a munkaerő-piac által elvárt kompetenciák megjelennek-e a gazdasági felsőfokú, nem diplomás szakképzés kimeneti követelményeiben.
2. **Tudatos-e a humán erőforrás-gazdálkodás a vállalkozásoknál?** Ebben a kérdéskörben szerettem volna megismerni:
 - a vállalkozások és a felsőoktatási intézmények kapcsolatát, valamint
 - a vállalkozások hajlandóságát a szakmai gyakorlati helyek biztosítására.

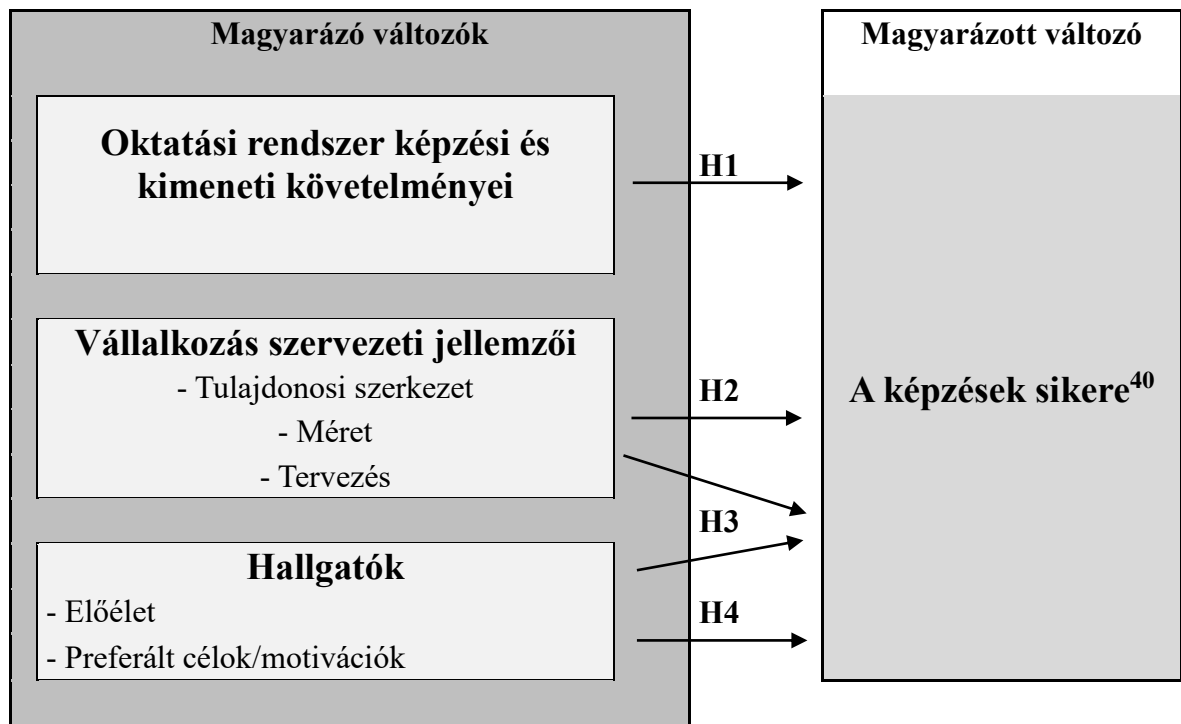
3. A gazdasági felsőfokú, nem diplomás pályakezdők kompetenciáinál mennyire van összhang a magyar munkaerő-piaci kereslet és kínálat között? A kérdéskörön belül azt vizsgálom, hogy:

- a vállalkozások milyen kompetenciákat várnak el a gazdasági végzettségű, nem diplomás pályakezdőktől,
- összehasonlítom a munkaerő-piaci keresletet a munkaerő-piaci kínálattal,
- feltárom, hogy tisztában vannak-e az általam vizsgált képzésben résztvevő hallgatók, hogy milyen kompetenciákat vár el tőlük a munkaerő-piac, és
- megvizsgálom azt is, hogy a képzés hallgatói – saját megítélésük szerint - rendelkeznek-e a tőlük a munkaerő-piac által elvárt kompetenciákkal, valamint
- hozzájárulok annak megállapításához, hogy a munkaerő-piac, illetve a pályakezdők milyen kompetenciák fejlesztését várnák el a felsőoktatási intézményektől.

3.2. A kutatás modellje

Az előzőekben említett elméleti megközelítések és kutatási eredmények alapján a hipotézisekben megfogalmazott feltevések megjelenítésére került kidolgozásra a kutatás modellje.

A kutatási modellem középpontjában a gazdasági felsőfokú szakképzésből kikerülőkkel szemben elvárt kompetenciák halmaza áll, mint függő változó. A gazdasági felsőfokú szakképzésből kikerülőkkel szemben elvárt kompetenciákra ható független változók közül kiemelve az általam legfontosabbnak ítélt változókat a következő kutatási modellt készítettem el:



16. ábra A kutatás elméleti modellje

Forrás: Saját szerkesztés

A modell szerint a felsőoktatási intézmények kimeneti követelményei, a munkaadók (munkaerő-piac) és a hallgatók jellemzőit kifejező független változók kihatással vannak a gazdasági felsőfokú szakképzésből kikerülő pályakezdők munkaadói elvárásoknak való sikeres megfelelésére, mint függő változóra.

⁴⁰ A képzések sikere alatt a gazdasági felsőfokú, nem diplomás szakképzésből kikerülő pályakezdők munkaadói elvárásoknak való sikeres megfelelését értem.

3.3. Hipotézisek

A kutatási témához kapcsolódó szakirodalmi források, az eredményekre vezető együttműködési területek meghatározásának tapasztalatai, szükségessége, valamint a gazdasági felsőfokú, nem diplomás végzettségű pályakezdőkkel szemben elvárt kompetenciák feltérképezésére alapozva határoztam meg a kutatási hipotéziseimet.

1. Hipotézis:

A gazdasági felsőfokú nem diplomás képzés kimeneti követelményei tükrözik a munkaerő-piaci elvárásokat.

2. Hipotézis:

A vállalkozások szervezeti jellemzői és a munkaerő-pótlási és -fejlesztési stratégiái között összefüggés mutatkozik.

3. Hipotézis:

A munkaadói oldal által ténylegesen elvárt kompetenciák és a hallgatók által szükségesnek vélt kompetenciák között eltérés mutatkozik.

4. Hipotézis:

A gazdasági felsőfokú nem diplomás képzés hallgatói részvételi motivációjuk alapján csoportosíthatók.

3.4. A kutatás lefolytatása

A hipotéziseim tesztelésére szekunder és primer kutatást egyaránt végeztem. A másodlagos forrásként a gazdasági felsőfokú szakképzés képzési és kimeneti követelményeinek dokumentumait elemeztem. A primer kutatás elvégzéséhez, valamint a kutatási kérdések megválaszolásához a kvantitatív és a kvalitatív módszerek komplex módon, egymást kiegészítve járultak hozzá. Az adatgyűjtést kérdőíves módszerrel, valamint irányított interjúval végeztem.

A primer kutatás két célcsoportra irányult: egyrészt a vállalkozások vezetőire, másrészt a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzés hallgatóira.

A vállalkozások körében végzett kérdőíves adatgyűjtés egy átfogó kutatás részét képezi. Kutatótársammal, Dr. Vágány Judittal közösen végzett kutatásunk középpontjában a hazai kis- és középvállalkozások álltak és a felmérés három fő terület ölelt át: vizsgálatunk célja volt egyrészt a gazdasági felsőfokú szakképzésből kikerülő pályakezdőkkel szembeni munkaerő-piaci elvárások elemzése, másrészt a munkáltatók által a felsőoktatási intézmények minőségének megítélésében szerepet játszó tényezők feltárása, harmadrészt a minőség szervezetben betöltött szerepének a vizsgálata.

Kutatótársammal közösen alakítottuk ki azt a vállalkozói kérdőívet, amit a lekérdezés után külön-külön a saját kutatásunkhoz használtunk. A közös adatbázisból a saját kutatási területemhez tartozó – a munkaadók felsőfokú gazdasági végzettségű pályakezdőkkel szembeni elvárásai című - rész adatai szolgáltak alapul.

A másik célcsoportot – a hallgatókat – egyrészt kérdőív kitöltésére, másrészt irányított interjú kérdéseire való válaszadásra kértem fel.

Az empirikus kutatás eredményei – a hipotéziseknek megfelelően - négy téma mentén foglalhatók össze.

A. A gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzés kimeneti és vizsgakövetelményeiben szereplő kompetenciák bemutatása.

A téma elemzése szekunder kutatás eredményein alapul. A szekunder vizsgálat célja bemutatni, hogy a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzés kimeneti követelményeiben milyen kompetenciák szerepelnek, ezek mennyiben változtak a képzés változásával.

B. A munkaerőpiaci keresleti oldal jellemzőinek meghatározása és elvárásaik bemutatása.

A tárgykör elemzése szekunder és primer kutatás eredményeire támaszkodik. A szekunder vizsgálat célja a munkaerőpiac által a gazdasági felsőfokú végzettségűektől elvárt kimeneti kompetenciák bemutatása.

A vállalkozások vezetőinek körében végzett primer kutatásom alapján meghatározom a munkaadók egyes jellemzőit, valamint az egyes vállalkozások közötti azonosságokat, különbségeket, majd elemzem a munkaerő-fejlesztési, -pótlási terveiket, a felsőoktatással való kapcsolatukat, valamint a gazdasági végzettségű, nem diplomás pályakezdőkkel szembeni munkaerő-piaci elvárásaikat.

Célom megállapítani, hogy kimutatható-e összefüggés a munkaadók egyes jellemzői és az általuk elvárt kompetenciák között. Ez utóbbi elemzés alapját a vállalkozások vezetőinek körében végzett kérdőíves felmérés eredményei adják.

A felméréshez arra kértem a vállalkozások vezetőit, hogy értékeljék cégük munkaerő-piaci tudatosságát, vagyis azt, hogy mennyire tervezik meg a munkatársaik képzését, fejlesztését, illetve pótlását, majd rangsorolják a pályakezdőkkel szemben támasztott legfontosabb elvárásait, illetve értékeljék a felsőoktatási intézmény megítélésében szerepet játszó tényezőket és ismertessék, hogy milyen végzettségű gazdasági szakembert keresnek.

C. A munkaadók és hallgatók véleménye a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésből kikerülő pályakezdőktől a munkaerő-piacon elvárt kompetenciák tekintetében.

Ebben a részben összevetem a gazdasági végzettségű, nem diplomás pályakezdőkkel szembeni tényleges és a hallgatók által feltételezett munkaerő-piaci elvárásokat a pályakezdők kompetenciáit illetően.

Az elemzés alapját a vállalkozások vezetőinek körében és a hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés eredményei adják. A vizsgálat célja megállapítani, hogy mennyiben hasonlít, illetve tér el a keresleti és a kínálati oldal a munkaerő-piaci elvárások tekintetében.

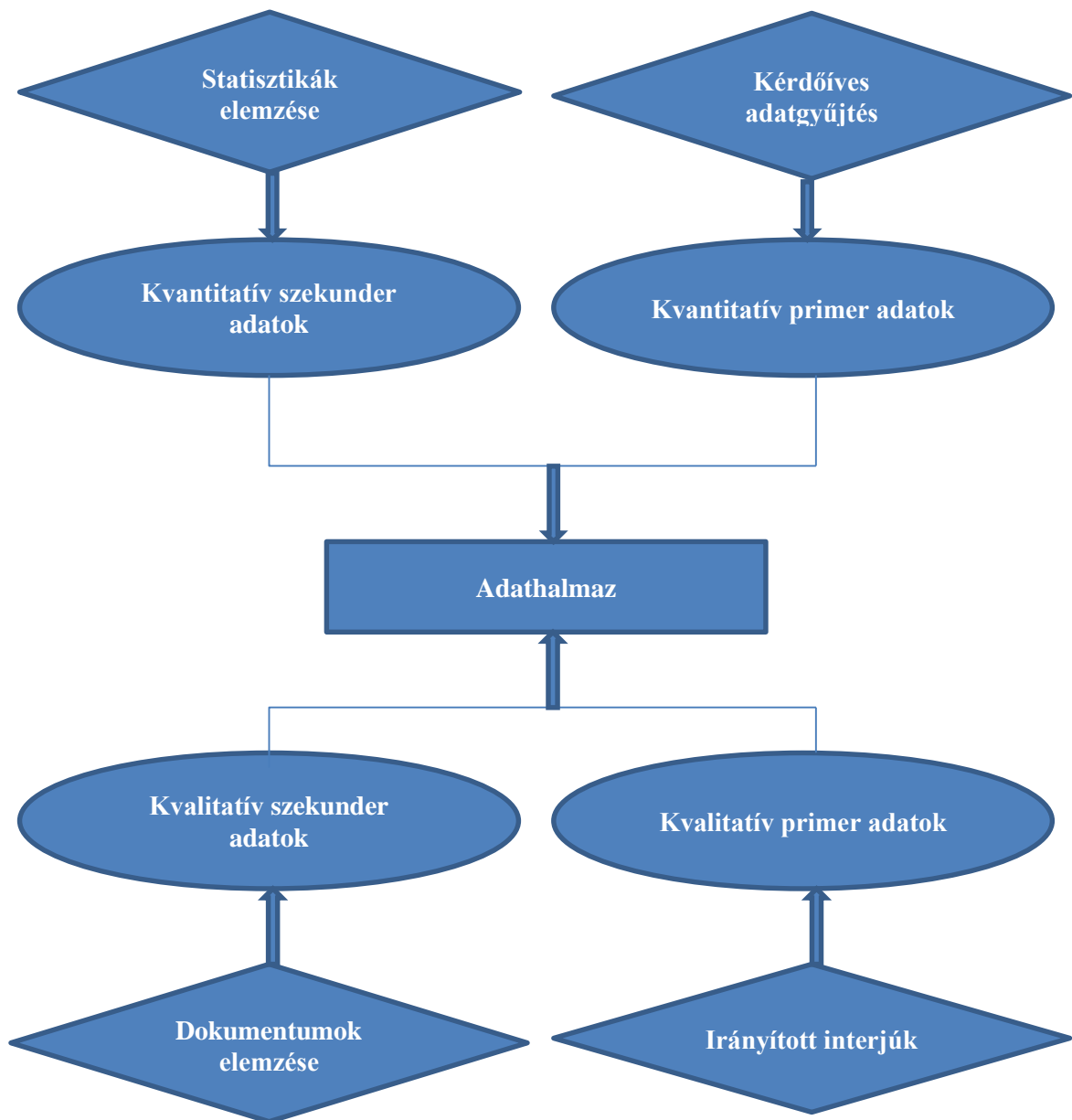
D. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak jellemzői és a tőlük a munkaerőpiacon – szerintük – elvárt kompetenciák közötti összefüggések vizsgálata.

Az elemzés alapját itt a gazdasági felsőfokú végzős hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés eredményei adják. A vizsgálat célja, hogy feltárja a vizsgált hallgatók véleményében rejlő hasonlóságokat és különbségeket, melyek alapján megfogalmazhatók a fejlesztés területei a jövőre vonatkozóan.

A vizsgálat tevékenységeit a kutatás struktúraábrájában (17. ábra) foglaltam össze, ahol a kutatás területei mellett az adatgyűjtés, a kvalitatív és kvantitatív elemzések is szerepelnek.

3.4.1. Az adatok forrása

Az empirikus kutatás egyrészt a hallgatók motivációira és a gazdasági felsőfokú végzettségű pályakezdekkel szemben elvárt kompetenciákra vonatkozó kvantitatív kutatásra épül, amelyben a vállalkozások vezetői, illetve a gazdasági felsőfokú szakképzésből kikerülő pályakezdekek körében végzett kérdőíves adatgyűjtés során összeállított primer adatokra alapozva, statisztikai és ökonometriai elemzéseket alkalmaztam. Másrészt, az elvégzett elemzések eredményeinek megalapozására, a mélyebb problématerületek, és a statisztikai úton nem kimutatható területek vizsgálatára kvalitatív módszerként irányított interjúkon és szekunder adatokon alapuló vizsgálatokat végeztem el (17. ábra).



17. ábra A kutatás adatgyűjtésének folyamata

Forrás: Fehérvölgyi, 2010 alapján saját szerkesztés

3.4.2. A kérdőíves adatgyűjtés

Primer kutatásom két részből tevődik össze. Az egyik egy vállalkozások vezetőinek szóló kérdőív, amelyben a vállalkozások munkaerő-piaci elvárásait kívántam feltérképezni, és azt megvizsgálni, hogy van-e valamiféle összefüggés a vállalkozás tanulás-fejlődés nézőpontból történő fejlődése és a munkaerő-piaci kompetencia-elvárások között, vagyis, hogy a gazdasági végzettségű, nem diplomás pályakezdőktől milyen kompetenciákat várnak el.

Ezzel párhuzamosan a hallgatói oldalról kívántam megvizsgálni a munkaerő-piaci kompetencia-kínálatot, valamint azt, hogy mit gondolnak a gazdasági felsőfokú végzettségű, nem diplomás pályakezdők a munkaerő-piaci elvárásokról és azoknak – saját véleményük szerint ők mennyire felelnek meg.

Vállalkozói kérdőív

A munkaerő-piaci kereslet megvizsgálására kvantitatív kutatásomat a magyarországi vállalkozások közép- és felsővezetői körében végeztem el.

A kérdőíves felmérés első lépése az volt, hogy lehatároljam azt a földrajzi területet, ahol elvégzem a kérdőíves felmérést. A terület lehatárolásánál a vállalkozásoknál a magyarországi működés volt a szempont, ugyanis azt szerettem volna vizsgálni, hogy a Magyarországon tevékenykedő vállalkozások vezetői mit várnak el a gazdasági felsőfokú végzettségű, nem diplomás pályakezdőktől. A kutatásomban tehát mintavételi egységnek a Magyarországon tevékenykedő vállalkozások tekinthetők.

A szakirodalmi elemzés alapján összeállított vállalkozói kérdőívem 1. változatát próbalekérdéssel teszteltem. A tesztelésbe főiskolai hallgatókat, valamint 12 kis- és középvállalkozás közép- és felsővezetőjét vontam be. A vállalkozások vezetőit arra kértem, hogy sorolják fel a legfontosabb kompetenciákat, amelyeket egy frissen végzett felsőfokú gazdasági szakembertől elvárnak. Így az elméleti részben felsorolt kompetenciák körét a tesztelés eredményének tükrében szűkítettem és a végleges kérdőívben már csak a 22 leggyakrabban említett kompetenciára kérdeztem rá. Ezek a következők: megbízhatóság; probléma-megoldási készség; szaktudás alkalmazása a gyakorlatban; pontos, precíz munkavégzés; önállóság; kommunikációs képesség; együttműködés; munkabírási, terhelhetőség; fejlődőképesség, önfejlesztés; kreativitás; tanulási, fejlődési képesség; kapcsolatépítés képessége; teljesítmény-, ill. eredményorientáltság; szervezési készség; stressztűrő-képesség; elemzőkészség, analitikus szemlélet; kezdeményező-készség; rugalmasság; motiválási képesség; munka iránti alázat, intenzív munkavégzés. A felsoroltakon kívül a megkérdezettek fontosnak tartották a nyelvtudást, valamint a számítógépes ismereteket, ezért ezeket is bevontam a követelmények közé.

A kapott válaszok, pontosítások és javítások alapján kutatás-módszertani szempontból értékeltem és módosítottam a kérdőívet.

A véglegesített kérdőívemmel az intézmények vezetőit/középvezetőit kérdezőbiztosok segítségével kerestem fel és kértem meg a vizsgálatban való részvételre. A kérdezőbiztosok hibázási lehetőségeinek csökkentése érdekében (Majoros, 2011:131)

számukra 2012 februárjában előzetes felkészítést tartottam, valamint részletes kitöltési útmutatót mellékeltem számukra. A válaszadás önkéntes volt.

A felmérésben résztvevők két fő témakörben összesen 26 kérdéskörre válaszolhattak, melyek további alkérdéseket is magukban foglaltak. A kérdőív két fő kérdésköre: az „Általános adatok” és „A vállalkozás működésével kapcsolatos kérdések” témakörök. Az „Általános adatok” témakörben a válaszadók demográfiai adataira – nem, beosztás – valamint az általuk képviselt intézmény székhelyére, alapításának évére, tevékenységi körére, a cég jogi formájára, alkalmazotti létszámára, éves árbevételére, valamint tulajdonosi szerkezetére kérdeztem rá. „A vállalkozás működésével kapcsolatos kérdések” témakörnél a szervezeti struktúrára, stratégiára és a vállalati kultúrára voltam kíváncsi, ezen kívül a vállalkozások vezetőinek az új munkaerővel szembeni elvárásait kérdeztem meg.

A válaszadóknak egyrészt eldöntendő kérdéseket tettem fel, másrészt kiegészítő szöveges megjegyzés/vélemény kifejtésére is lehetőséget adtam, harmadrészt pedig 7 fokozatú Likert-skálán történő értékelést kértem. A többfokozatú skálán a vállalkozások vezetői egyrészt a vállalkozásuk jellemzőit, másrészt a munkaerő-piaci igényeiket fejezheték ki. Az egyes kategóriák többfokozatú skálája gazdagabb értékelést tett lehetővé.

A kérdőíveket véletlenszerűen kiválasztott (összesen 751 elemű) mintában, kérdezőbiztosok segítségével töltöttem ki.

Hallgatói kérdőív

A hallgatók körében végzett felmérésnél mintavételi egységnek a budapesti felsőoktatási intézmények felsőfokú szakképzésein végzett hallgatóit tekintettem.

Arra is választ szerettem volna kapni, hogy az állami és a magánintézmények hallgatói között mutatkozik-e eltérés a munkaerő-piaci kínálat és a vállalkozások munkaerő-piaci keresletének ismerete tekintetében, ezért szükségesnek tartottam ezen intézmények hallgatóinak megkérdezését is.

Mivel a vállalati felmérés elsősorban a Közép-magyarországi régió bázisán készült, ezért a hallgatói felmérést is Budapesten végeztem: egy állami és két magán felsőoktatási intézmény végzős hallgatóit vontam be a vizsgálatba. A felmérést a Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskolai Kar, az Általános Vállalkozási Főiskola és az Edutus Főiskola felsőfokú szakképzésében résztvevő végzős hallgatóinak körében folytattam le 2013 tavaszán, teljes lekérdezéssel.

A kérdőívem 1. változatát itt is próbakérdezéssel teszteltem. A tesztelésbe az általam tanított főiskolai hallgatók közül 15 hallgatót vontam be és arra kértem őket, hogy értelmezzék a kérdéseimet a kérdőív kitöltésével, mondják meg, hogy melyik kérdés nem világos, melyik kérdésre nem lehet egyértelmű választ adni. A hallgatóktól kapott válaszok, pontosítások és javítások alapján kutatás-módszertani szempontból értékeltem és módosítottam a kérdőívemet és a demográfiai kérdéseket a kérdőív elejére tettem.

A véglegesített kérdőívemmel a három intézmény végzős hallgatóit személyesen kerestem fel és kértem meg a vizsgálatban való részvételre. A válaszadás önkéntes volt. A felmérésben résztvevők három fő témakörben összesen 14 kérdéskörre válaszolhattak, melyek további alkérdéseket is magukban foglaltak. A kérdőív három fő kérdésköre: a

„Demográfiai adatok”, „A hallgatók motivációival kapcsolatos kérdések” és „A hallgatói vélemények a munkaerő-piaci elvárásokról, valamint a felsőoktatási intézmények által képzendő kompetenciákról” témakörök. A „Demográfiai adatok” témakörben a válaszadók demográfiai adataira – nem, életkor, szülők foglalkozása, korábbi tanulmányaik – kérdeztem rá. „A hallgatók motivációival kapcsolatos kérdések” témakörnél arra voltam kíváncsi, hogy a válaszadó miért az adott képzési formát választotta és mik a későbbi tervei. „A hallgatói vélemények a munkaerő-piaci elvárásokról, valamint a felsőoktatási intézmények által képzendő kompetenciákról” témaköröknél a hallgatói véleményeket kértem ki a vállalkozások pályakezdőkkel szembeni elvárásaival, illetve a felsőfokú intézmények által fejlesztendő kompetenciákkal kapcsolatosan. A kérdőívben azt is vizsgáltam, hogy a hallgatók szerint milyen tulajdonságok jellemzik leginkább a sikeres vállalkozókat, és ezekkel a tulajdonságokkal ők mennyire rendelkeznek. Ezt azért tartottam fontosnak vizsgálni, mert a vállalkozóvá válás egy lehetséges alternatíva lehet a fiatalok számára a munkaerő-piacon és fontosnak tartottam annak vizsgálatát, hogy a vállalkozóvá váláshoz szükséges-e a gazdasági felsőfokú (egyetemi/főiskolai vagy OKJ-s) végzettség vagy sem.

A válaszadóknak egyrészt eldöntendő kérdéseket tettem fel, másrészt kiegészítő szöveges megjegyzés/vélemény kifejtésére is lehetőséget adtam, harmadrészt pedig 7 fokozatú Likert-skálán történő értékelést kértem. A többfokozatú skálán a hallgatók egyrészt a motivációikat, másrészt az általuk feltételezett munkaerő-piaci igényeket fejezheték ki. Az egyes kategóriák többfokozatú skálája gazdagabb értékelést tett lehetővé.

A hallgatói lekérdezés 2013 tavaszán zajlott és a három intézmény végzőseinek körében szinte teljes körű (97 százalékos) volt.

A kérdőíves lekérdezés eredményeként összesen **277** kérdőív készült. Ebből az állami intézményben **168 darab** kérdőívet töltöttek ki, a magánintézményekben pedig **72**, illetve **32 darab** értékelhető kérdőív keletkezett.

A kvantitatív módszerek használata mellett kvalitatív eszközök alkalmazása az előbbieket kiegészítésére, a statisztikai számokban nem megjeleníthető problémák vizsgálatára szolgál. A kutatás összetettsége, feltáró és leíró logikai jellege miatt ezért kvalitatív módszerként irányított interjú készítem a három felsőoktatási intézmény felsőfokú szakképzésében (FSZ-képzésében) résztvevő 25 hallgatójával, egy előzetesen összeállított kérdéssor alapján. A beszélgetésekre az interjúalanyok iskolájában került sor. Először bemutattam a kutatásomat és néhány rávezető jellegű kérdést tettem fel az interjúalanyoknak az intézményben működő képzés terén szerzett tapasztalatairól, véleményéről. Az interjú lefolytatása az előzetes kérdéstervnek megfelelően történt, azonban sok esetben merült fel a beszélgetés közben egy-egy új ötlet vagy szempont. Mivel az irányított interjú során az interjúalany szabadabban, kötetlenebbül fejtheti ki véleményét, kiemelheti az általa fontosnak vélt területeket, így bővebb és átfogóbb képet kaphattam a hallgatók motivációiról, terveiről.

Az elhangzottakról hangfelvétel és részletes jegyzet készült, amelyek az interjú követően feldolgozásra és elemzésre kerültek.

A begyűjtött adatokat statisztikai és ökonometriai módszerekkel elemeztem, melyekre részletesen *A kutatás módszertana* című fejezetben térek ki. A kérdőívek összeállításakor szakirodalmi tanulmányokra és előzetes interjúkra támaszkodtam.

3.4.3. A kutatás módszertana

Kutatásom során törekedtem a munkaerő-piacon elterjedt kompetencia-fogalmak megismerésére, magyarországi empirikus adatok gyűjtésére. Ennek érdekében a társadalom- és gazdálkodástudomány területén általánosan elfogadott feltáró és magyarázó jellegű kutatást folytattam. Feltáró jellegű kutatásom oka az volt, hogy az általam vizsgálandó jelenségről eddig még nem áll rendelkezésre elegendő ismeret. Leíró jellegű kutatásnál a cél a vizsgálandó populáció jellemzőinek pontos mérése és leírása. Mivel a kompetencia jelentőségét már évtizedek óta vizsgálják, ezért erre nem tértem ki. Ugyanakkor az általam vizsgált jelenség különböző elemei közötti kapcsolatok meglétének feltárására, bemutatására magyarázó kutatást végeztem.

Empirikus vizsgálataim során – a minél átfogóbb kép kialakítása érdekében – a társadalomtudományi módszertan kvantitatív és kvalitatív módszereit egymás kiegészítésére használtam, lehetővé téve ezzel azt, hogy a kapott eredmények egymást kiegészítve járuljanak hozzá a kutatási kérdéseim megválaszolásához. A kvantitatív kutatás számszerűsíthető eredményeket biztosít, amelyek lehetővé teszik az adatok statisztikai feldolgozását. Ez azonban önmagában még nem elegendő bizonyos jelenségek okainak feltárására, ezért kiegészítésként kvalitatív vizsgálatot is alkalmaztam. A kvalitatív vizsgálat alkalmas ugyanis egy jelenség részletes, mélységében történő feltárására. Ugyanakkor hátrányaként említhető, hogy nagy minták egyidejű vizsgálatára nem használható és az eredmények feldolgozása is komoly tapasztalatot igényel. A kapott eredmények alapján történő megállapítások általánosítása is nehéz vagy nem is lehetséges.

A szakirodalom számos eljárást kínál, melyek a kvalitatív adatelemzés során alkalmazhatók. A kvalitatív kutatásom alapjául az ún. „Grounded Theory” elmélet szolgált⁴¹.

A grounded theory módszerének megfelelően a tartalomelemzés során a Strauss és Corbin által leírt, meghatározott lépésekből álló, hármas kódolás módszerét alkalmaztam (Strauss – Corbin, 1998).⁴² Ennek lényege a következő: Az *első lépés* az ún. *nyílt kódolás* (open coding) kulcsszavak, témák keresését és megnevezését, valamint ezek tulajdonságainak és jelentőségének feltárását foglalja magában. Ez az egész tevékenység legrészletesebb és leginkább munkaigényes része, mivel annyi kategóriát kell megjelölni, amennyit csak lehetséges. Ez a sűrű kódolás biztosítja, hogy a feldolgozás e szakaszban valóban „nyitott” bármilyen tartalomra, mely az interjúkban és a képzési és kimeneti

⁴¹ Ezt a módszertani elméletet Glaser és Strauss dolgozta ki a 60-as években és a *The Discovery of Grounded Theory* (1967) című műben jelentették meg. Az elmélet a szociológiában jelent meg először, ám napjainkban már több tudományterületen is használják, bár hazánkban még kevésbé elterjedt. Alkalmazzák: például a marketing és a fogyasztói magatartás területén (Flint et al., 2002; Fischer – Otnes, 2006; Bernschütz, 2009; Kenesei-Stier, 2015), az antropológiában (Feischmidt, 2007), a pszichológiában (Rácz, 2006), a menedzsmentben (Bokor, 2002, Bokor et. al., 2009) és a felsőoktatásban (Swartz, 2008.). Az elmületről magyar nyelven Gelencsér Katalin írt egy részletes összefoglalót.

⁴² A „grounded theory” elméletet a magyar szerzők egy része (pl. Ehmann, 2002 és Seidman, 2002). eredeti angol nevén használja, ám mások többféle fordítással éltek. Gelencsér Katalin (2003) „megalapozott elmélet”-nek fordítja. és ezt a kifejezést használja Kucsera (2008) is. Babbie (2003) és Vicsek (2006) „alapozott elmélet”-ként használja, míg Rácz (2006) „lehgonyozott elmélet”-ként említi.

követelmények szövegében rögzítésre került. Ez gyakorlatilag a szövegben fellelhető legfontosabb kifejezések (igék, főnevek, melléknevek stb.) soronkénti kigyűjtését jelenti, ahol a kifejezések (kódok) a sorokban kiemelten jelennek meg.

A *második lépés az adatfeldolgozás*, melynek során a „miért, mikor, hol, hogyan” típusú, koncepció kialakítását segítő kérdésekre kell választ találni. Ez az ún. *axiális kódolás* (axial coding) segítségével történik. Ennek keretében az interjúk teljes szövegét és a képzési kimeneti követelmények szövegét is újra át kell olvasni, és ki kell emelni az egyes interjúszakaszok főbb mondanivalóját. A kódok a bekezdések mellett jelennek meg, egy bekezdéshez több ilyen axiális kód is tartozhat. (Pl. elvárt készségek, képességek, munka világa, együttműködés, kompetencia, képzettség, stb.)

A *harmadik fázis a szelektív kódolás* (selective coding), melynek célja a kulcskategóriák meghatározása, a kategóriák közötti kapcsolat feltárása, melyhez az előző két kódolási eljárás kombinálása szükséges. A szövegből a második lépésben kiemelt kategóriákhoz hozzá kell rendelni a legfontosabb kifejezéseket. Mivel egy-egy kifejezés több kulcskategóriánál is felmerül, ez lehetőséget teremt azok számának csökkentésére, illetve a közöttük lévő kapcsolatok feltárására (Schwartz, 2008). A két kódolás kombinációjához Excel táblát használtam, ahol a leggyakrabban előforduló kódok a sorokban, a fő kategóriák az oszlopokban jelentek meg. A vizsgálat a főbb tartalmak kapcsolódásainak feltárása révén kibontakozó összefüggésrendszer próbájával zárul, ami a kutatás komplementer jellegéből adódóan itt a következtetések más hazai munkaerő-piaci kutatások eredményeihez való illeszkedésének vizsgálatát jelenti.

A kutatás módszertanából adódó kockázatok kezelése

A klasszikus érvényességi és megbízhatósági kritériumok értelmezésére vonatkozóan a kvalitatív kutatásokkal kapcsolatban a szakemberek között nincs egységes álláspont. Kvantitatív kutatásban megbízhatónak akkor tekinthető egy mérés, ha megismételve ugyanazt az eredményt kapjuk (Székelyi–Barna, 2008). „Az érvényesség a szóban forgó fogalom valódi jelentésének megragadását jelenti” (Székelyi–Barna, 2008:13). A kutatásomban Miles és Huberman által összeállított (Miles–Huberman, 1994:278-280) öt szempont (objektivitás, megbízhatóság, belső érvényesség, transzferálhatóság és felhasználhatóság) szerint csoportosított alapelvárásoknak igyekeztem megfelelni. A kvalitatív kutatások során alapvető kritérium a *semlegesség*, a nem tudatos kutatói torzítások, az objektivitás kezelése. Ennek érdekében egyrészt részletesen ismertettem az érintettekkel az alkalmazott módszereket, kikértem a véleményüket, másrészt tudatosan készültem a személyes előfeltevések, érzelmi tényezők tudatosítására, explicitté tételére. Tisztában voltam azzal, hogy a kérdéseim ráirányítják a figyelmet bizonyos témákra, s ez valamelyest korlátozza az adatfelvétel nyitottságát. Nehezen kezelhető korlátot jelent az a tény, hogy saját tapasztalataim (végzettségem, szakmai háttér, oktatási tapasztalatom, stb.) befolyásolják a válaszok megértésének (dekódolásának) módját és mértékét, hogy azokba akaratlanul beleépül az interjúalanyok előfeltételezése rólam és magáról a kutatásról. E kockázat mérséklése céljából írásban és szóban is részletesen ismertettem a kutatás célját, módszereit, kutatói szerepemet. A *megbízhatóság* kritériumának érvényesítését szolgálta az egyértelmű kérdések megfogalmazása, illeszkedő kutatási terv kialakítása, megbízható forrásokból (releváns szakirodalom, interjúalanyok) származó információk világos paradigmák mentén és jól definiált elemzési eszközökkel történő feldolgozása. Az interjúk és képzési, kimeneti követelmények többszöri átolvasása, valamint a hierarchikus kódolási és kategorizálási folyamat során kialakuló képet folyamatosan összevettem a megfigyelésből származó információkkal. Független harmadik személyt is bevontam az elemzési folyamatba, ezért a leírt interjúk egyes részleteit, a kódolás eredményét témavezetőmmel és kollégákkal vitattam meg. Kérdéseikkel segítettek a továbbgondolásban, szakmai véleményük, saját benyomásaik

lehetővé tették a formálódó értelmezési keret megerősítését, újragondolását. Az ún. **belső érvényesség** érdekében törekedtem a kontextusba ágyazott, meggyőző leírásra. A kialakuló elméleti kategóriáknak megfelelően, rendszerezett formában elkészített elemzés első változatát néhány kiválasztott interjúalany rendelkezésére bocsátottam, véleményüket kértem a megbízhatóság és érvényesség növelése végett. A kutatási eredmények **transzferálhatóságát** (külső érvényességét) a mintaválasztás, a folyamatok, eredmények általános és alapos leírása mellett alapvetően a kulcskategóriák más kutatási eredményekhez való illeszkedésének, kapcsolódásának bemutatása biztosítja. Minden kutatás alapvető kérdése, hogy a kapott eredmények milyen körben és módon használhatók fel, felhasználhatók-e egyáltalán. A „pragmatikus értékessége” (Kvale, 2005) e dolgozatnak reményeim szerint az, hogy új munkahipotéziseket ösztönöz, és – ha konkrét cselekvési alternatívákat nem is kínál a felsőoktatási intézmények számára a felsőfokú szakképzés problémáinak kezelésére – a tudatosság felkeltésével hozzájárul a használható tudásszint növeléséhez.

Kvantitatív kutatásomban külön kihívást jelentett az, hogy az általam vizsgált probléma feltárására mind a vállalkozói, mind a hallgatói oldalt meg kellett vizsgálnom, ezért két adatbázist kellett összehasonlítanom.

A változók kialakítása, a kérdőív összeállítása az előkutatás során történt.

A primer kutatás kérdőiveit Excel 2007 programba rögzítettem, az adatokat pedig SPSS 18 program segítségével elemeztem. Az értékelés és a jellemzők összefoglalása az anonimitás biztosítása érdekében a válaszadók megnevezése nélkül történt.

Majd a kutatási hipotézisekben megfogalmazott, és a kutatási modellben összefoglalt feltételezések igazolására a mintavétel során összegyűjtött adathalmaz szerkezetétől, valamint az adatok típusától függően a leíró és a matematikai statisztika eszközeivel végeztem el a kutatási minta jellemzőinek vizsgálatát.

Mivel a használt módszertan itt (pl. milyen középértékeket használunk, illetve a későbbiekben milyen statisztikai eljárásokkal jellemezzük a vizsgált jelenséget) alapvető fontosságú, ezért az általam használt skálázás kapcsán egy részletesebb módszertani kitérőt teszek.

*Hétfokozatú (Likert) skálán történő értékelések statisztikai elemzése*⁴³

Elemzéseim nagy része a kérdőívekben gyakran alkalmazott ún. Likert-skálán (lásd Likert, 1932) történik, azaz a kérdésekre 0-tól 6-ig kellett megjelölni a válaszokat. Az ilyen skálák esetében a számértékhez mindig egy értékelő szöveg is tartozik. Esetemben mind a munkaadók, mind a hallgatók körében az alábbi típusú kérdések szerepeltek különböző szempontok megítélésére (különböző statisztika eszközökkel elsősorban az erre adott válaszokat elemeztem):

Kérem, értékelje az alábbi állításokat 0-6-os skálán aszerint, hogy Ön mennyire ért velük egyet!

(Karikázza be a megfelelő minősítést!)

0: Nem értek vele egyet 6: Teljes mértékben egyetértek vele

0 1 2 3 4 5 6

A Likert-skálák leggyakrabban öt vagy hétfokozatúak, a középső érték semlegességet jelez, míg a kisebb értékek az egyet nem értés, illetve az egyetértés fokozatai szerint a semlegességtől mért távolságot jelképezik. Éppen az utolsó tulajdonsága miatt (amit a szöveges meghatározás is aláhúz) szokás sok esetben ezt a skálát nem ordinális, hanem inkább intervallumszintűnek tekinteni, és ennek megfelelő mutatószámokat, statisztikai módszereket használni.

Ezen a ponton kitérőt kell tenni a mérés szintje és az egyes mérési szinteken használható statisztikai eszközök területére.

A leggyakoribb skála megkülönböztetés (ami gyakorlatilag minden magyar statisztika tankönyvben is megtalálható (lásd a már idézettek túl pl. Hunyadi – Vita, 2008) a nominális, ordinális, intervallum és arányszint. Ez a megkülönböztetés eredetileg egy 1946-os Science cikkben jelent meg (Stevens, 1946), de aztán széleskörűen elterjedt a gazdasági és egyéb társadalomtudományokban is. Az elmélet szerint meghatározott mérési szinthez pl. meghatározott középérték számítása adekvát, a módusz⁴⁴ minden szinten értelmes, a medián a sorrendi skáláktól kezdve, míg az átlag legalább intervallumszintű mérést feltételez. Már Stevens is csak a nominális szintet nevezte kvalitatív ismérveknek, a többi kvantitatívnak tekintette, tekintettel arra, hogy a számmal megadott értéknek értelme van, aritmetikai műveletekkel elemezzük az eredményeket. Az ordinális szintű mérés olyan megkülönböztetést jelent, ahol az egyes kategóriák sorrendje egyértelműen megadható, értelmes, de a különbség nem. Az ordinális szintű

⁴³ Elvileg a 7 fokozatú Likert skála sorrendi (ordinális) skálának tekinthető, amely az egységek viszonylagos helyét határozza meg, azaz rendezi azokat, az egyenlőségi reláció mellett a sorrendiségre vonatkozó reláció is érvényes (Kerékgyártó-Mundruczó-Sugár, 2003). A sorrendi skálán mért egységek rendszerint nincsenek egyenlő távolságra egymástól, vagyis az egymást követő intervallumok nem azonos nagyságúak, ezért a skálán csak olyan műveleteket lehet értelmezni, illetve végezni, amelyek nem tételezik fel az intervallumok hosszának egyenlőségét. Így számtani átlagot, szórást szigorúan véve nem lehet számítani sorrendi mérési szintű adatokból. Helyette kvartiliseket, mediánt, rangkorrelációs együtthatót szokás ajánlani (de ennek sok problémája lehet diszkrét ismérvek esetén, ahogy erre még visszatérek).

⁴⁴ A módusz a változó esetei közül a leggyakrabban előforduló érték. Az átlag az előforduló értékek számtani középértéke (Hunyadi- Vita, 2008:105). Az átlag kiszámításának csak intervallum- és arányskálájú metrikus adatok esetén van értelme (Ketskeméti-Izsó, 2005).

mérésre a klasszikus tankönyvi példa Magyarországon az iskolai végzettség, vagy a betegségek súlyosság szerinti megítélése (nagyon beteg, beteg, egészséges, makkegészséges). Elméletileg a véleményalkotások is ide tartoznak (nem ért egyet, semleges, egyetért), de ránézésre is érezhető a különbség a kétféle ordinális szint között. A Likert skála esetében a skála két végpontjából indulunk ki, a két végpont kijelöl egy-egy extrém értéket, ezek testesítik meg a megfogalmazott kérdések szempontjából a teljes ellenkezőt, illetve teljeskörű azonosulást (minimum és maximum értékek), és a skálát elvileg úgy kalibráljuk, hogy a középső érték (a medián) az állítással kapcsolatos semleges érzület kifejeződése legyen. (ezért is célszerű páratlan számú választási lehetőséget adni a skálán, hogy az elvi semlegesség választható opció legyen.)

Már Stevens első cikke is megemlíti, hogy az ilyen véleményalkotást (pszichológiai jellegű felmérések esetén pl.) használják intervallumszintű mérésnek, és későbbi elmélet, tipologizáló irodalmak is többször ide sorolják ezeket az eseteket (pl. Mérő, 1992), Michell, 1986). Különösen a magatartástudományokban nagyon gyakran definiálják a véleményiskálákat intervallumszintként. Az, hogy egy skála milyen szintű, a mérés fejlődése során is változhat, ahogy Mérő László írja hivatkozott könyvében példaként:

„Amikor az emberek még csak érzékelés révén ismerték a hőmérsékletet, amikor az egyik dolog csak 'melegebb' vagy 'hidegebb' volt, mint a másik, a hőmérséklet az ordinális skálák osztályához tartozott. Úgy lett belőle intervallumskála, hogy kifejlődött a hőmérés, majd amikor a termodinamika felhasználta a gázok kiterjedési arányát a zérushoz való extrapolációhoz, arányskálává vált.” (Mérő, 1992:15.)

A legismertebb példa, amikor eredetileg véleményalkotás alapján készült skálából indulunk ki, de végül nemcsak intervallumszintűként használjuk, de még a normalitást is elvárjuk, az IQ mérés.

Véleményskálák esetén az az előzetes feltevés, hogy a középső érték a medián, egyébként elvileg sem biztos, hogy teljesül, mert a középső érték csak akkor lesz a medián, ha a kérdésre adott válaszok eloszlása szimmetrikus, vagy attól kevésbé tér el. Aszimmetrikus eloszlások esetén a medián nem a skálaértékek szerinti középső érték lesz (amit elvileg semlegesnek szántunk), hanem balra ferdeség esetén (amikor a kisebb értékek a nagyobb gyakoriságúak (lefelé), jobbra ferdeség esetén felfelé tolódik a középső értékhez (és az átlaghoz) képest. Emellett a Likert-skálák tipikus diszkrét ismérvek (esetünkben 7 fokozatúak, azaz 7 diszkrét lehetőségük van 0-tól 6-ig), ilyenkor a medián közlése különösen félrevezető, mert a sok egyforma ismérvváltozat következtében a medián értelme (az az ismérvváltozat, aminél a sokaság vagy minta fele kisebb, fele nagyobb értéket ad) megkérdőjelezhető, mert sokan adják ugyanazt az értéket.

Ennek kapcsán érdemes kiindulásképpen meggondolni az alternatív ismerv esetét, ahol csak két válaszlehetőség van (igen-nem, választotta - nem választotta stb.). Ilyenkor a módusz a nagyobb gyakoriságú változat értelmes, de a medián végképp nem, pedig elvileg ez is egy sorrendi skála, de nagyon sok az egyforma ismérvváltozat. Alternatív ismérvek esetén ugyanakkor az átlag (és a szórás) mindig értelmes, az átlag (ha 0-val és 1-gyel kódoljuk a két válaszlehetőséget), akkor az 1-est választók aránya. Formálisan az átlag és a szórás:

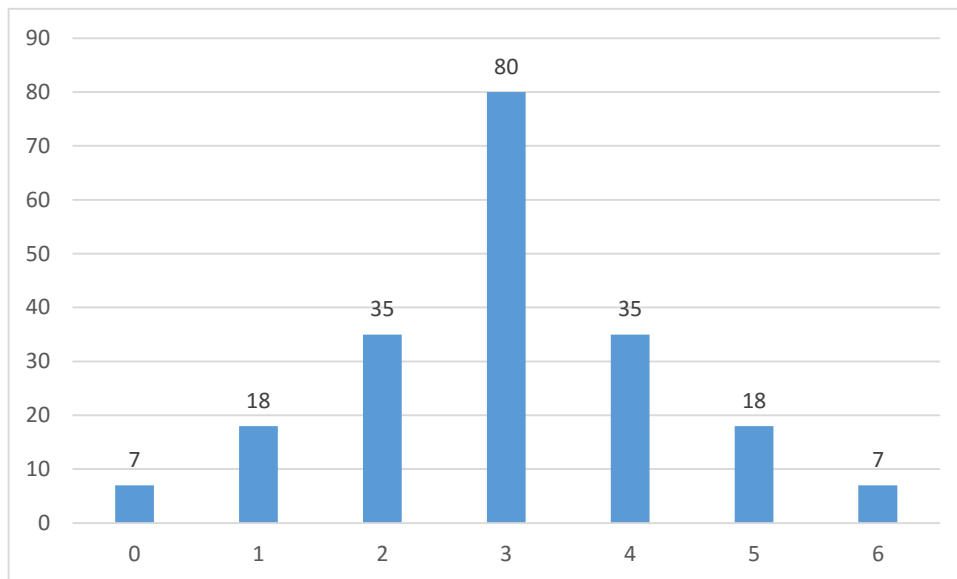
$$\bar{X} = (1-p) \cdot 0 + p \cdot 1 = p \quad \sigma = \sqrt{(1-p) \cdot p^2 + p \cdot (1-p)^2} = \sqrt{p \cdot (1-p)}$$

azaz az átlag éppen az 1-est választók p aránya (vagy annak becslése a mintából, azaz a relatív gyakoriság), míg a szórás is az arány függvénye, ami éppen a p=0,5 -ben veszi fel

maximumát, amikor 0,5, azaz súlyozatlan esetben veszi fel a legnagyobb értékét. (Ez tartalmilag is jól értelmezhető eset, az 50-50%-os megoszlás jelenti a legnagyobb bizonytalanságot, ilyenkor a legnagyobb a szórás értéke.)

Esetünkben hétfokozatúak a skálák, és a legalább ordinális szintű mérés a skála definíciójából adódik, de az alternatív ismérves esetet továbbgondolva az egyes ismérvváltozatokhoz szintén valószínűségeket lehet rendelni (ami a gyakorlatban szintén a megoszlásokkal, azaz relatív gyakoriságokkal közelíthető), és ezzel rögtön intervallumszintűvé válik a mérés⁴⁵.

A kérdőívben szereplő 7 fokozatú skálás kérdésekre adott válaszok tipikusan (empirikusan) kétfajta eloszlástípust mutatnak, szimmetrikust és jobbra ferdet. Tartalmilag a szimmetrikus eloszlás azt jelenti, hogy a legtöbben semleges választ adnak, de adnak kisebb és nagyobb értékeket is válaszként, de arányosan kevesebben. Sematikusan a kérdésre adott válaszok megoszlása ebben az esetben pl. így nézhet ki:

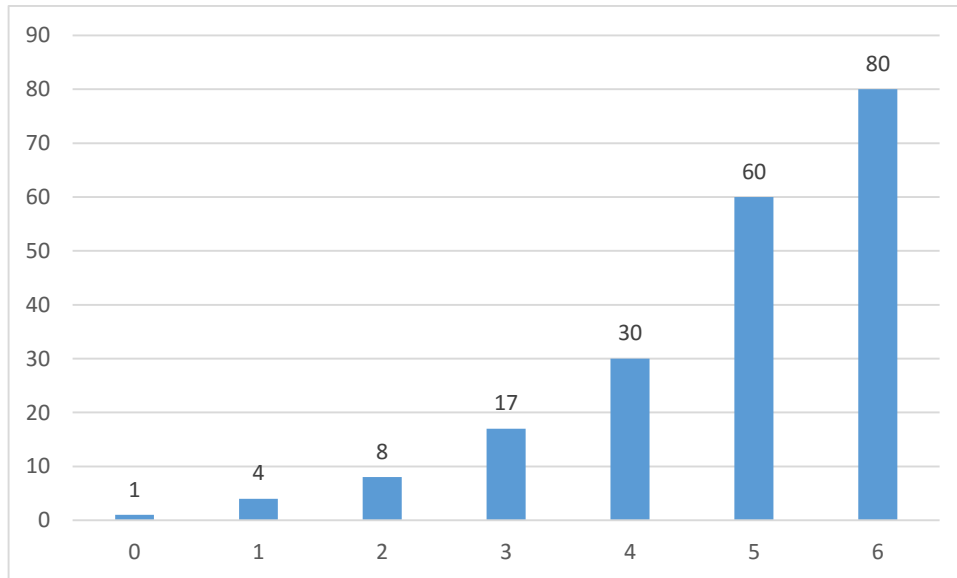


18. ábra 200 válaszoló megoszlása a válaszok értéke alapján sematikus, szimmetrikus eloszlást feltételezve (fő)

Forrás: Saját szerkesztés

A másik gyakran előforduló sematikus eset a jobbra ferde eloszlás, ami tartalmilag azt jelenti, hogy a többség pozitívan (5-ös, 6-os osztályzat) ítéli meg az állítást, de vannak – egyre fogyó mértékben –, akik semleges vagy kis értéket adnak. A 19. ábra ezt a hipotetikus esetet illusztrálja.

⁴⁵ Kehl Dániel és Rappai Gábor egy Statisztikai Szemle cikkükben (Kehl-Rappai (2006)) eleve feltételezik, hogy a Likert skála valószínűségekké váló jellemzése legalább intervallumszintű mérést jelent, és a mintaelemszám tervezésre való alkalmazást mutatják be, ami a hibaszámításból indul ki, ahol természetesen átlagokat és szórásokat használunk. A cikk sokfajta elméleti eloszlást mutat be, ezek közül itt csak a felmérésben szereplő két tipikus eloszlás - a szimmetrikus és a jobbra ferde - erre az esetre alkalmazott variációi jelennek meg.



19. ábra 200 válaszoló megoszlása a válaszok értéke alapján, sematikus, jobbra ferde eloszlást feltételezve (fő) *Forrás: Saját szerkesztés*

Hangsúlyozzuk, hogy a kérdőívben szereplő kérdésekre adott válaszok tipikusan ezt a két eloszlástípust követik.

Amennyiben a 7 fokozatú skálára adott válaszok és esélyeik (valószínűségeik) sémaként leírhatóak, akkor a skála mindenképpen intervallumszintűnek tekinthető, és értelmes az átlag és a szórás is.

Szimmetrikus esetben az elméleti eloszlást pl. az alább megadott sémával lehet leírni (a Likert-skála szerinti értékek és a hozzá tartozó valószínűségeik, P-k, ahol értelemszerűen a P-k összege 1.):

Érték	0	1	2	3	4	5	6
P	$\frac{1}{16}$	$\frac{2}{16}$	$\frac{3}{16}$	$\frac{4}{16}$	$\frac{3}{16}$	$\frac{2}{16}$	$\frac{1}{16}$

Ebben az esetben magától értetődően a három középérték, az átlag, a medián és a módusz is 3, de míg az átlag érzékeny arra, ha nem pontosan ilyen szimmetrikus az eloszlás, a medián és a módusz nem, és a mediánra itt is igaz annak viszonylagos semmitmondása, értelmetlensége a sok egyforma ismérvváltozat következtében. A szórás (átlagtól vett átlagos eltérés a négyzetes átlagformával) is számolható, illetve megadható a relatív szórás is:

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{16} \cdot (0-3)^2 + \frac{2}{16} \cdot (1-3)^2 \dots} = \frac{\sqrt{7}}{2} = 1,32 \quad V = 44\%$$

A jobbra ferde esetet elsősor az alábbi valószínűségi sémával jellemezzük:

Érték	0	1	2	3	4	5	6
p	$\frac{1}{28}$	$\frac{2}{28}$	$\frac{3}{28}$	$\frac{4}{28}$	$\frac{5}{28}$	$\frac{6}{28}$	$\frac{7}{28}$

A három középérték közül elvileg az átlag és a medián ugyanaz, mind a kettő értéke 4. Az átlag értéke a súlyozott átlagforma miatt reálisan ilyen értéket vesz fel, a medián azonban az említett okok miatt nem értelmes. A módusz értéke ebben az esetben 6, ez a tipikus, leggyakoribb érték. Az ismérv diszkrét jellege miatt, hiába jól látható a jobbra ferdeség, nem teljesül a folytonos esetben tapasztalható nagyságrendje a középértékeknek, miszerint a medián a legnagyobb módusz és a legkisebb átlag közé esik. Levezethető ebben az esetben is a szórás, és így a relatív szórás elvi értéke is.

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{28} \cdot (0-4)^2 + \frac{2}{28} \cdot (1-4)^2 \dots} = \sqrt{3} = 1,73 \quad V = 43\%$$

A szórás és relatív szórás mutatják, hogy az eloszlás jellegének megváltozása a szórás értékére ugyan hat, annak értéke nagyobb lesz, de az átlaghoz képesti nagysága gyakorlatilag nem változik.

Érdeemes még egy valószínűségeloszlást bemutatni, mert empirikusan ez húzható rá leginkább a jobbra ferde eloszlású válaszokra a konkrét esetben. Legyen az eloszlás még erősebben aszimmetrikus, a valószínűségi séma (a 6. táblázat megoszlásának %-os formái alapján) a következő:

Érték	0	1	2	3	4	5	6
p	$\frac{1}{140}$	$\frac{4}{140}$	$\frac{9}{140}$	$\frac{16}{140}$	$\frac{25}{140}$	$\frac{36}{140}$	$\frac{49}{140}$

Ebben az esetben is levezethetők a középértékek és a szórásmutatók, a medián a rangsorban a 0,5-ig., azaz $Me=5$, a módusz $Mo=6$, az átlag itt is az értékek valószínűségekkal súlyozott átlaga, azaz 4,6, míg a szórásmutatók:

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{140} \cdot (0-4,6)^2 + \frac{4}{140} \cdot (1-4,6)^2 \dots} = 1,43 \quad V = 31\%$$

Ebben az esetben tehát már az átlag értéke a legkisebb, és a relatív szórás is csökken, mert az erős jobbra ferdeség miatt az átlaghoz képest összetömörülnek az értékek.

Itt érdemes azt is megjegyezni, hogy – akár a szimmetrikus, akár a jobbra ferde esetben

– ha az eloszlás némileg változik, a megoszlások kissé eltérnek ettől a hipotetikustól, ez csak az átlagra hat, a medián és módusz, miután az ismerv diszkrét, és robusztus mutatókról van szó, nem reagálnak a kisebb változásokra. Ez a vizsgált probléma kapcsán nem szerencsés, hiszen az a tény, hogy a válaszok megoszlása más, nem jelentkezne a középértékben, ha nem az átlagot használnánk.

Különösen igaz ez abban az esetben (amire alapvetően a kérdőívben a Likert skálán megítélt preferenciakérdéseket használtuk), amikor egy kérdéscsoportra vonatkozik a megítélés, azaz a vizsgált területre vonatkozóan több, akár 10-es nagyságrendű állítássorozatot fogalmazunk meg, és ezeket kell megítélni. Ilyenkor a lényeg az, hogy az állításokra adott összegzett válaszértékkel dolgozunk tovább, és az összegzett válaszértékek egymáshoz képesti viszonya, sorrendje a lényeges, elemzendő kérdéskör. Az összegzés a módusszal ugyan lehetséges, de a módusznak robusztussága miatt viszonylag kevés az információ tartalma. A medián használata kifejezetten megtévesztő ebben az esetben, és a leginkább adekvát mutató (annak ellenére, hogy szigorú értelemben nem intervallumszintű a mérés) az ismertett illusztratív példák alapján is az átlag.

Érdeemes megnézni egy kérdéscsoport (a hallgatók mit feltételeznek, a munkaadók mely szempontokat mennyire tartanak fontosnak 0-tól 6-ig értékelve) szempontjainak megoszlását. Ezek a megoszlások az előbb jelzett két típus közül a leginkább jobbra ferde megoszlások közé tartoznak, azaz a szempontok többségénél a munkaadók az értékeket legnagyobb gyakorisággal fontosnak tartották. (Általában a 6-os a módusz.) A kérdésre általában 277 fő válaszolt a konkrét esetben.

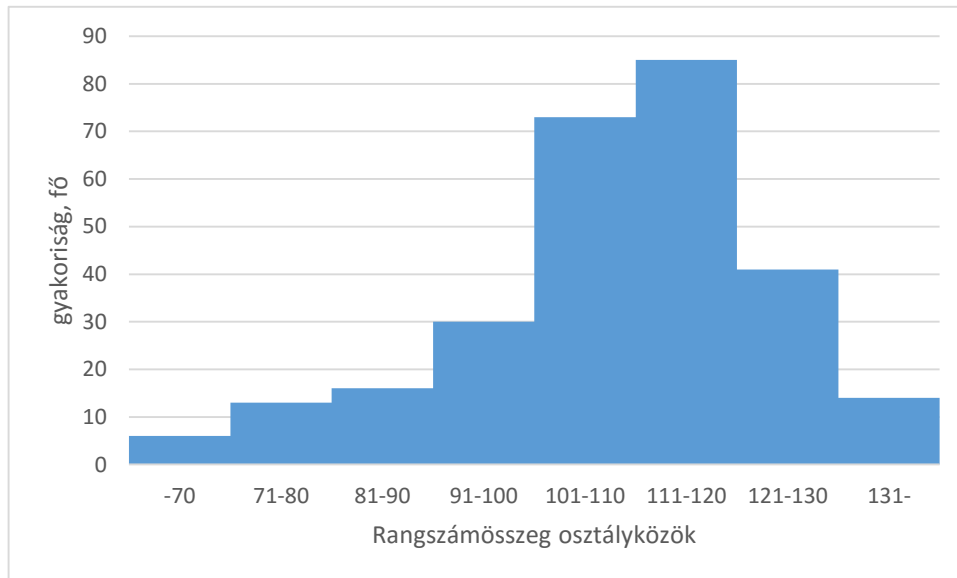
6. táblázat A hallgatók által feltételezett munkaadói elvárásokra adott értékelések megoszlása, % a minta alapján

Tényleges munkaadói elvárások	0	1	2	3	4	5	6
Pontos, precíz munkavégzés	0	0	2	4	8	20	66
Megbízhatóság	0	0	2	3	7	18	70
Terhelhetőség, munkabírás	0	1	0	3	20	30	46
Fejlődési, tanulási képesség	1	0	1	9	24	25	40
Problémamegoldási készség	1	1	1	5	10	25	57
Teljesítmény- ill. eredményorientáltság	0	0	1	5	11	35	48
Munka iránti alázat	1	0	3	9	19	25	43
Munka iránti alázat	0	1	1	12	13	24	49
Önállóság	1	0	2	5	13	33	46
Stressztűrő képesség	0	0	1	5	19	27	48
Rugalmasság	1	0	0	8	22	34	35
Kapcsolatépítés, kapcsolattartás képessége	0	0	3	7	21	21	48
Kommunikációs képesség	0	1	1	13	18	34	33
Kreativitás	0	1	3	7	25	27	37
Elméleti szaktudás, felkészültség	1	0	2	10	22	26	39
Csoportban való munkavégzés képessége	0	0	2	4	10	21	63
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	1	0	2	7	37	23	30
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	0	0	2	19	27	26	26
Kezdeményező-készség, proaktivitás	0	1	3	10	29	23	34
Szervezési készség	1	0	0	7	12	29	51
Idegen nyelv ismerete	0	1	6	20	22	28	23
Analitikus szemlélet, elemző-készség	0	0	4	10	29	24	33
Más emberek motiválásának képessége	4	7	11	14	18	21	25
Az elméleti megoszlás (jobbra ferdeség esetén)	0	3	6	11	18	25	35

Forrás: Primer kutatás vállalkozói kérdőíve alapján saját számítás

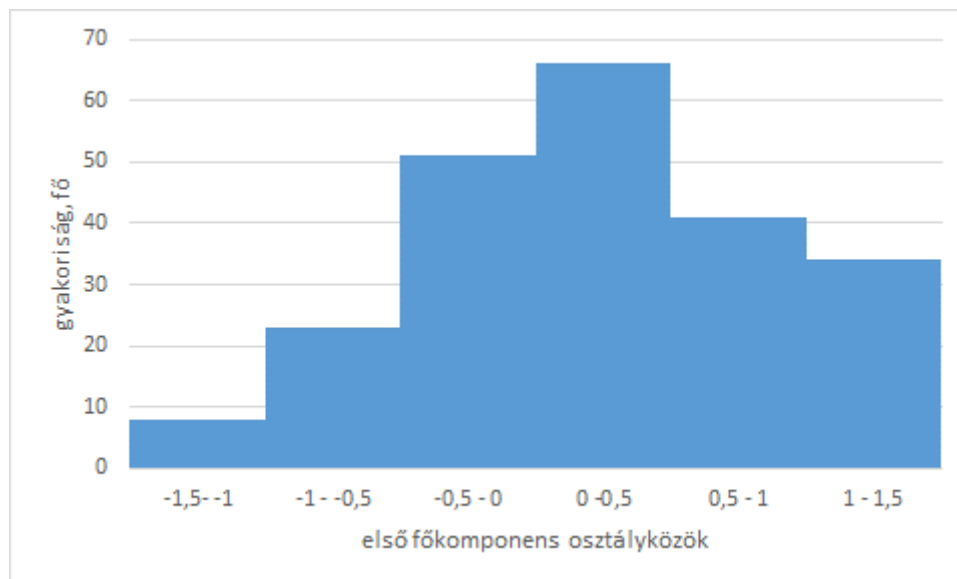
Látható, hogy a megoszlások a viszonylag erősen jobbra ferde elméleti eloszlásnak felelnek meg, vagy még annál is jobbra ferdebbek. Az átlagos értékelés az elméleti 4,6-os értéknél sokszor még magasabb értéket vesz fel ebben a konkrét példában.

Amennyiben a kérdéseket összegezzük (akár a legegyszerűbb módon, rangszámösszegek alapján, azaz a kérdésekre adott válaszok rangszámát összeadjuk minden válaszolóra, és ezzel jellemezzük összességében a kérdéscsoportra adott választ), akkor az eredmény (miután 23 kérdés volt) elvileg 0 és 138 között veheti fel értékét. Az átlagos érték 110, 16 szórással, és mint az alábbi ábra mutatja, a válaszolók rangszámösszeg szerinti megoszlása már nem annyira jobbra ferde, közelít a szimmetriához, azaz az (intervallumszinthez tartozó) összegzés kezdi normalizálni a mértéket.



20. ábra: A *hallgatók által feltételezett* munkaadói elvárásokra adott értékelések összege szerinti eloszlás hisztogramja *Forrás: Saját szerkesztés*

Amennyiben számoljuk a 23 kérdésre adott válaszok első főkomponensét (ami a válaszok olyan súlyozott átlaga, ami 0 átlagú, 1 szórású és maximalizálja a varianciát, azaz a válaszok olyan fiktív közös komponense, amely egy faktorban jellemezheti a preferenciaértéket) – itt tartalmi értelmezés nélkül, csak a mérési elméletre koncentrálnva – akkor látható, hogy ez a szempont gyakorlatilag tökéletesen normalizálja a problémát, azaz a főkomponens nagyon jól értelmezhető átlaggal és szórással, közel szimmetrikus módon különbözteti meg a válaszolókat véleményük alapján.



21. ábra A 23 kérdésre adott válaszok első főkomponense szerinti eloszlás hisztogramja *Forrás: Saját szerkesztés*

Összefoglalva a skálaszinttel kapcsolatos fejtegetéseimet a következők állapíthatók meg:

Hagyományos értelemben a Likert-skálák ordinális szinten mérnek, ennek megfelelő statisztikai módszereket lehetne használni.

Nem véletlen ugyanakkor, hogy főleg magatartástudományi jellegű kutatásokban a Likert skálát sokszor tekintik intervallumszintűnek, ahogy jó pár hivatkozott példán is ezt mutattam.

Ezt főleg három okkal tudom alátámasztani:

- a) A Likert-skála tipikusan diszkrét ismérv, ahol a medián értelmezése félrevezető, a módusz értelmes ugyan, de robusztus mutató. Legtöbb értelmes információ az átlaghoz rendelhető.
- b) A 7 (de egyéb) fokozatú skálán adott értékekhez valószínűségek (relatív gyakoriságok) rendelhetőek, ezzel a skála formálisan is intervallumszintűvé válik. Látható volt, hogy a gyakorlati esetben a valószínűségek hozzárendelése értelmes operacionalizálást jelent, mert a kérdésekre adott válaszok jól tipizálható (szimmetrikus vagy eléggé jobbra ferde) eloszlást követnek.
- c) A konkrét esetben (de az ilyen kutatásokban általánosan is) nem elsősorban az egyes kérdésekre adott válaszokat értékeljük önmagában, hanem kérdéscsoportjaink vannak, a kérdésekre adott válaszok (preferenciák) egymáshoz képesti helyzete az igazán érdekes, azaz a válaszokat összesítjük, az egyes preferenciákat egymáshoz képest elhelyezzük. Ilyenkor a középértékek közül erre egyedül az átlag alkalmas, hiszen a preferenciaösszegzés eleve a rangszámok összeadását és/vagy átlagolását, esetleges további transzformációit feltételezi. Az is látható volt, hogyan normalizálja a kérdésekre adott válaszokat ez az aggregálás.

Megvizsgáltam, hogy a Likert-skála értékei tekinthetők intervallumszintű mérésnek. Ezzel a feltételezéssel sok plusz információ nyerhető. Természetesen a társadalomtudományokban számos esetben előfordul, hogy a kutatók a hőmérsékleti skálák mellett a Likert-, a szemantikus differenciál és a Stapel skálát⁴⁶ is az intervallum (különbségi) skálák közé sorolják (lásd pl. Sajtos-Mitev, 2007). Példaképpen álljon itt néhány eset.

A szakirodalomban több forrásnál is (pl. (Kiss P, 2011; Várhalmi, 2012; Tóthné Téglás-Hlédik, 2014) találkoztam azzal az esettel, hogy a rangsor kedvéért a szerzők eltekintettek a szigorúan vett intervallumskála-kritériumoktól és az átlagot, valamint a szórást használták a rangsor felállításához és az elemzés során az átlagok alapján hasonlították össze a kapott eredményeket.

A frissdiplomás kibocsátás minőségével kapcsolatos kérdésekkel foglalkozó kutatások közül példaként említhetők az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. országos Diplomás Pályakövető Rendszer kutatásai (továbbiakban DPR kutatások), amelyek a már munkába állt, néhány éve végzett friss diplomások véleményét vizsgálják, munkahelyi tapasztalatait elemzik. A DPR 2010-es kutatása a különböző szakterületen végzett hallgatók munkahelyi tapasztalatai alapján mérte fel a munkavállalók által észlelt elvárásokat az egyes kompetenciáknak a munkájuk során tapasztalható fontossága alapján. A DPR 2010 a három éve végzett, már munkába állt diplomás pályakezdekők véleményét felmérő nagy elemszámú országos kutatás (N=4511), valamint az MKIK GVI

⁴⁶ Stapel-skála: „egypólusú skála, amely 10 kategóriából áll, -5-től +5-ig. Ezt általában függőlegesen szokták ábrázolni, úgy hogy középen található a kifejezés, amelyet jellemezni akarnak.” (Sajtos-Mitev, 2007:25)

által 2008-ban készített (N=3200) és 2011-ben megismételt (N=1313) munkaadói felmérések a két érintett oldal véleményének összehasonlítására nyújtanak lehetőséget.⁴⁷ Az eredmények összehasonlíthatósága érdekében ezért én is diszkrét intervallumskálának tekintettem a Likert-skálát, és az elemzéseimben az átlagot és a szórás használtam.

Mindezek után érdemes végigtekinteni, hogy a dolgozatban az SPSS programcsomag segítségével –milyen statisztikai módszereket használtam:

abszolút és relatív gyakorisági sorok,
leíró statisztikai mutatók:

- átlag
- módusz
- szórás
- Skewness, Kurtosis-mutatók

valamint az ismérvek kapcsolatát jellemző hipotézisvizsgálati eljárások:

- függetlenségvizsgálat
- varianciaanalízis
- korreláció-analízis
- főkomponens-elemzés
- klaszter-analízis

A jellemzők grafikus megjelenítésére diagramok szolgáltak, amelyek alapvető célja az elemezni kívánt tartalom – megfelelő grafikus eszközök segítségével történő – kiemelése és bemutatása.

⁴⁷ A kutatásokról részletesebben olvashatunk Kiss Paszkál, Várhalmi Zoltán, valamint Tóthné Téglás Tünde-Hlédik Erika szerzőpáros publikációiban. (Kiss P, 2011; Várhalmi, 2012; Tóthné Téglás-Hlédik, 2014)

3.5. A kutatási minták jellemzői

A vállalkozói minta összetétele

A vizsgálati szakaszban összesen tehát 751 vállalkozói kérdőív érkezett be. A válaszadási hajlandóság jónak mondható: a megkérdezett intézmények 84%-a a kérdések több, mint 90%-át megválaszolta. Az ellenőrzés során helytelen, hiányos, vagy nem megfelelő személy (vezető) által történt kitöltés miatt 120 kérdőívet értékelhetetlennek minősítettem, így összesen 631 darab értékelhető kérdőívet dolgoztam fel.

A vállalkozások tevékenységi létszám szerinti megoszlása⁴⁸ a következő: a mikrovállalkozások több, mint 50%-os arányban szerepelnek a mintában, a kisvállalkozások a minta 21,71%-át, a középvállalkozások a 11,73%-át, a nagyvállalatok pedig a minta 14,1%-át teszik ki (7. táblázat).

7. táblázat A társas vállalkozások létszám szerinti⁴⁹ megoszlása 2013-ban

Tevékenységi létszám (fő)	Minta megoszlása*		Országos megoszlás ⁵⁰ (%)
	db	%	
9 fő alatt	331	52,5	36,4
10-49 fő	137	21,7	19,3
50-249 fő	74	11,7	16,9
250 fő és több	89	14,1	0,1
Együtt	631	100,0	100,0

*Nem válaszolt: 0 (0,0%)

Forrás: SBA Fact Sheet Hungary, 2013. és a vállalkozói kérdőív alapján saját számítás

Látható, hogy az országos átlaghoz viszonyítva a mikro- és kisvállalkozások alul-, a közép- és nagyvállalatok pedig felülreprezentáltak (SBA Fact Sheet Hungary, 2013). Ugyanakkor a mintában is érvényesül az a tendencia, hogy a vállalatok száma (így aránya is) a vállalatméret növekedésével dinamikusan csökken⁵¹. Minden kétséget kizáróan el lehetett volna érni utólagos kvótázással azt, hogy a minta összetétele vállalatméret vagy

⁴⁸ A KKV-k méretének meghatározásánál a kis- és középvállalkozásokról, fejlődésük támogatásáról szóló 2004. évi XXXIV. tv. által definiált kategóriákat tekintjük alapnak, mely szerint a mikrovállalkozás 9 főnél kevesebb, a kisvállalkozás 10-49 főt, a középvállalkozás pedig 50-249 főt foglalkoztat.

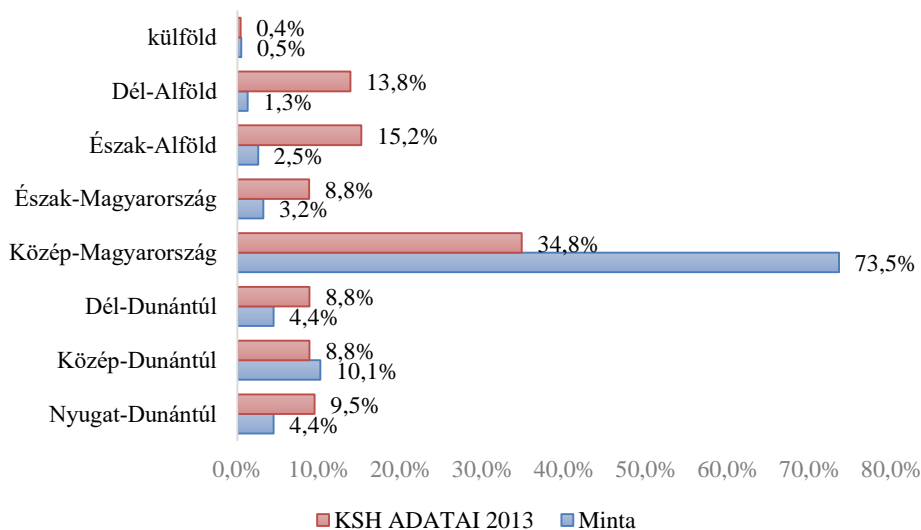
⁴⁹ A létszám-kategóriákat a KSH által a nemzetközi ajánlások (pl. Eurostat módszertani ajánlása) figyelembevételével kialakított, adatgyűjtésben és publikációiban rendszeresen alkalmazott besorolás szerint határoztam meg.

⁵⁰ Az országos adatok annak megítéléséhez szükségesek, hogy a minta mennyire tartja az alapsokaság arányszámait. A minta akkor tekinthető valamely szempontból reprezentatívnak, ha jól tükrözi az alapsokaság valamely jellemzőjét, tehát rendelkezik a populáció bizonyos jellemzőivel.

⁵¹ „Nyilván minden kutató álma a reprezentatív, véletlenszerű mintavétellel kialakított nagyszámú megfigyelési egységet tartalmazó adatbázis, amit azonban a pénzügyi realitások közé kell bepréselni.” (Szerb, 2008:6).

cégforma vagy tevékenységi forma szerint megfeleljen az országos arányoknak. Vállalatméretet tekintve akkor a mikro-, kis-, közép- és nagyvállalatok száma a mintában sorrendben: 331-34-6-1 lett volna, amihez összesen 259 db kérdőívet (41%) kellett volna figyelmen kívül hagyni, így a teljes minta elemszáma 372-re csökkent volna. Megítélésem szerint az ebből származó információvesztés túlzottan nagy lett volna, és nagyon lecsökkentette volna a minta elemszámát is. Ez pedig több statisztikai eljárás (pl. függetlenségvizsgálat) alkalmazási feltételeit sértette volna, ezért a kvótázást nem hajtottam végre. Döntésemben továbbá az is szerepet játszott, hogy a – kényszerű okok miatt – kissé torzult minta felhasználása nem egyedülálló a szakirodalomban. Az idézett tanulmányban szereplő vállalati minta esetén például a 2-4 főt foglalkoztató cégek aránya az országos 67,41%-os aránnyal szemben csupán 27,09%, az 50-249 főt foglalkoztató cégek aránya pedig az országos 2-20%-os aránnyal szemben 10,16% (Szerb, 2008:18). Meg kell még jegyezni, hogy a közepes és nagyvállalatok körében jobban értelmezhetőek mind a vizsgált tényezők (úgy mint stratégia, struktúra), mind pedig a hallgatók szakmai gyakorlatra való fogadása és a felsőoktatási intézményekkel való kapcsolat.

A legtöbb vállalkozást a közép-magyarországi régióból kérdeztem meg, majd ezt követte az észak-alföldi, a dél-alföldi és a közép-dunántúli régió (22. ábra)

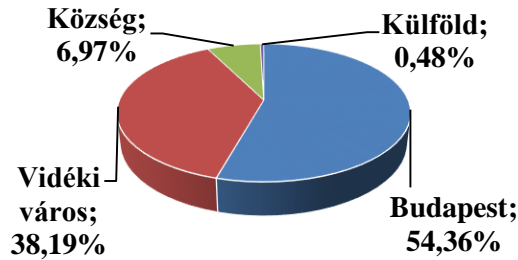


22. ábra A vállalkozások megoszlása székhely szerint (régiók) a mintában és a valóságban 2013-ban

Forrás: KSH, 2013; Saját szerkesztés

A mintában szereplő vállalkozások régió szerinti megoszlása nem reprezentatív, mert a Nyugat-dunántúli, a dél-dunántúli, az észak-magyarországi, az észak-alföldi és a dél-alföldi régió alulreprezentált, míg a Közép-magyarországi régió erősen felülreprezentált. Azért tartom mégis indokoltnak ezt a megoszlást, mert az általam vizsgált felsőoktatási intézmények is a Közép-Magyarországi régióban találhatóak, amelynek következtében a hallgatóik többsége is ebből a régióból származik.

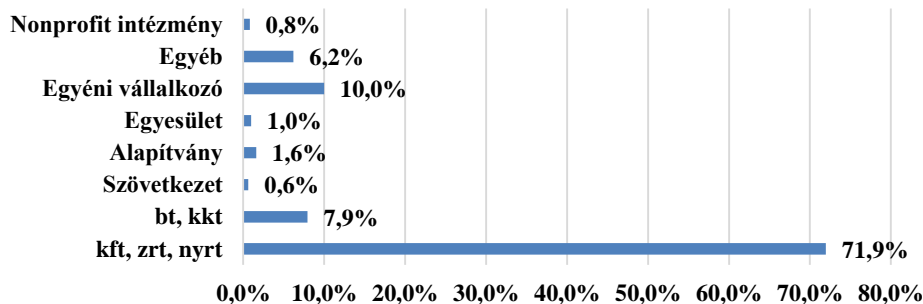
A mintában szereplő vállalkozások több, mint a fele a fővárosban tevékenykedik, kicsit több, mint egyharmad részük vidéki városokban, míg mintegy 6 százalékuk községekbe van bejegyezve (23. ábra).



23. ábra A mintában szereplő vállalkozások megoszlása székhely szerint (település típusa)

Forrás: A vállalkozói kérdőív alapján saját szerkesztés

Cégformáját tekintve a megkérdezett vállalkozások több, mint 70%-a korlátolt felelősségű társaság (kft), nyilvánosan működő részvénytársaság (nyrt), vagy zárt részvénytársaság, (zrt.)⁵², míg 7,92%-a betéti társaság (bt) vagy közkereseti társaság (kkt.). Az egyéni vállalkozók 9,98%-ban szerepeltek a mintában, a többiek pedig a nonprofit szférából kerültek ki. (24. ábra)



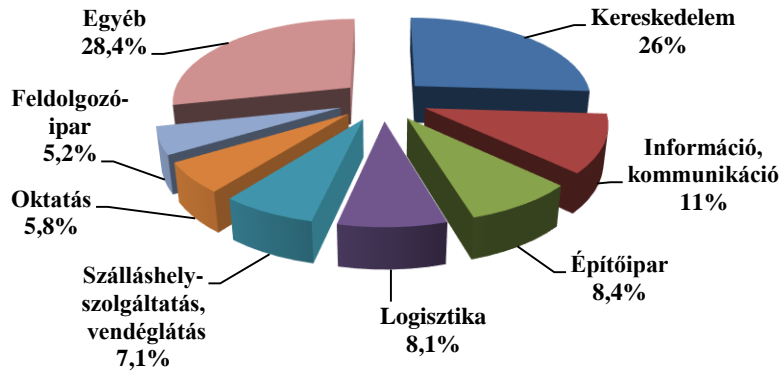
24. ábra A mintában szereplő vállalkozások megoszlása társasági forma szerint

Forrás: Saját szerkesztés

A megkérdezett vállalkozások tevékenység szerinti besorolása⁵³ a TEÁOR fő gazdasági ágai szerint történt. A mintába került vállalkozások túlnyomó része a kereskedelmi (26%), információs, kommunikációs (11%), építőipari (8,4%) és logisztikai területen (8,1%) tevékenykedik. (25. ábra)

⁵² A kérdőív összeállításakor még létezett a jogi személyiséggel rendelkező és nem rendelkező vállalkozás-meghatározás, ami azóta eltörlésre került.

⁵³ A kutatás változók közötti kapcsolatok elemzésére irányul, így a későbbiekben nem játszik szerepet az ágazati és a területi hovatartozás, ám bemutatásukat a teljesség kedvéért szükségesnek tartom.



25. ábra A mintában szereplő vállalkozások megoszlása gazdasági tevékenysége (TEÁOR-besorolás) szerint

Forrás: A vállalkozói kérdőív alapján saját számítás

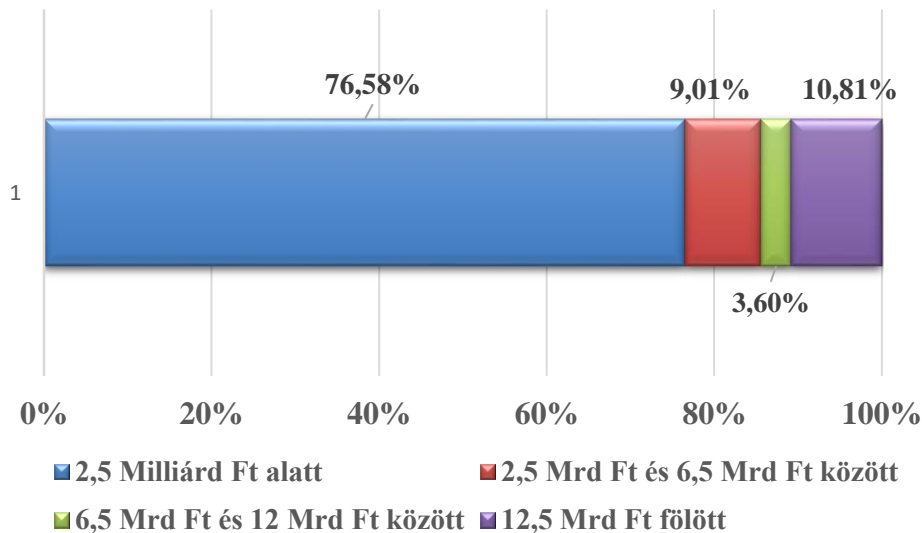
Fontosnak tartottam megkérdezni a vállalkozások tulajdonosi szerkezetét is, mégpedig azért, hogy lehetőségem legyen annak vizsgálatára is, hogy befolyásolja-e a cég munkaerő iránti igényét az, hogy magyar vagy külföldi tulajdonú (8. táblázat).

8. táblázat A mintában szereplő vállalkozások megoszlása tulajdonosi szerkezet szerint (N=631)

Tevékenységi létszám (fő)	Minta megoszlása*	
	db	%
Kizárólagosan magyar tulajdonú	500	79,2
Többségében magyar tulajdonú	13	2,1
Kizárólagosan külföldi tulajdonú	82	13,0
Többségében külföldi tulajdonú	36	5,7
Együtt	631	100

Forrás: A vállalkozói kérdőív alapján saját számítás

A felmérésben résztvevő vállalatok túlnyomó többsége hazai tulajdonban van, tehát a mintában a magyar (kizárólagosan vagy többségében) tulajdonban lévő vállalkozások dominálnak összesen 81,3%-kal.



26. ábra A mintában szereplő vállalkozások megoszlása az éves árbevételük szerint⁵⁴

Forrás: A vállalkozói kérdőív alapján saját szerkesztés

A kvantitatív elemzés során a tanulás-fejlődés nézőpontban nyújtott teljesítmény magyarázó változóként szolgált⁵⁵.

A hallgatói minta összetétele

A hallgatók válaszadói hajlandósága jó volt, a megkérdezettek 97%-a kitöltötte a kérdőívet. Ennek eredményeképpen összesen **277** feldolgozható kérdőív készült. Ebből az első intézményben **168 darab** kérdőívet töltöttek ki, a másodikban **72** darabot, míg a harmadikban **32 darab** értékelhető kérdőív keletkezett.

A hallgatók több, mint 70 %-a nő, és 29,6%-a férfi. A megkérdezettek többségükben 25 év alattiak, csupán a 2,9 %-uk volt 27 év feletti. A leggyakoribb életkor a 21 év volt, amely azt jelenti, hogy a megkérdezett hallgatók legtöbbször a középiskola elvégzése után közvetlenül vett részt a felsőfokú szakképzésben (az átlagéletkor 21,78 év volt).

A hallgatók több, mint a fele a közép-magyarországi régióból jött, 14,4 %-uk a nyugat-dunántúli régióból, 10,3%-uk az észak-magyarországi régióból, a többi régióból a hallgatók kevesebb, mint 5 százaléka érkezett.

A gimnáziumi érettségivel rendelkezők száma a megkérdezettek 60,3%-át teszi ki, míg a szakközépiskolában a hallgatók 39,3 %-a végzett. A szakközépiskolai végzettségűek több, mint fele gazdasági végzettséggel jött erre a képzésre.

Érettségi után a megkérdezettek csaknem egyharmada tanult valahol máshol azelőtt, hogy

⁵⁴ Ezt a kérdést csak a 2013-ban történt adatfelvétel kérdeztem meg, így a minta elemszáma itt 333 volt.

⁵⁵ Eredeti szándékom volt megvizsgálni, hogy van-e összefüggés a vállalkozások munkaerő-piaci kereslete és a BSC-modell tanulás-fejlődési nézőpontja szerinti jellemzői között (éppen ezért ezekre a kérdőívemben is rákérdeztem). Azonban a vizsgálat nem mutatott ki szignifikáns kapcsolatot sem az alkalmazottak elégedettsége, megtartása, szakértelme, képességei, termelékenység, képzése és motiválása, sem a munkahelyi légkör, sem a belső kommunikáció és az alkalmazott munkaerő iránti igénye között, ezért ezt az irányt a későbbiekben elvettem.

felsőfokú szakképzésre jelentkezett volna. A legtöbben ebből (42 %-uk) a középiskolájuk ötödéve után jött erre a képzésre. Ezt követi azok aránya (28,5%), akik valamilyen BA-képzésről (ebből 25%-uk nem gazdasági diplomás képzésről), 17%-uk FSZ-képzés, 12,5%-uk pedig egyéb tanfolyamok elvégzése után vállalkoztak erre a képzésre.

Vizsgáltam azt is, hogy a szülők munkahelyi beosztása befolyásolja-e a hallgatók motivációit, ezért a demográfiai kérdéseknél arra is rákérdeztem.

9. táblázat A megkérdezett hallgatók megoszlása az édesapa és édesanya foglalkozása szerint (N=277)

Szülők foglalkozása	Megoszlás az édesapa foglalkozása szerint (%)	Megoszlás az édesanya foglalkozása szerint (%)
közalkalmazott, köztisztviselő	11,5%	32,6%
alkalmazott vállalkozásban	36,3%	41,9%
vállalkozó	26,3%	9,0%
egyéb	7,0%	3,0%
nyugdíjas	5,9%	1,1%
Nem dolgozik	7,4%	12,4%
Nem él	5,6%	-
Összesen	100,0%	

Nem válaszolt: 7 fő, (2,5%); 10 fő (3,6%)

Forrás: A hallgatói minta alapján saját számítás

A megkérdezettek szülei közül a legtöbb édesapa alkalmazottként dolgozik, de viszonylag elég magas a vállalkozó édesapák aránya (26,3%).

A megkérdezettek közül a legtöbb hallgató édesanyja vállalkozásban alkalmazottként, vagy közalkalmazottként, köztisztviselőként dolgozik. Viszonylag magas (12%) a nem dolgozó édesanyák aránya.

Az irányított interjú keretében megkérdezett alanyaim 36 százaléka 20 éves, 32 százaléka 21 éves, 28 százaléka 22 éves és mindössze 4 százalék volt azok aránya, akik ennél idősebbek.

A hallgatók több, mint a fele a közép-magyarországi régióba járt középiskolába, de 10 százalékon felüli a nyugat-dunántúli régióból és az észak magyarországi régióból érkezők aránya is.

Gimnáziumból a megkérdezett 56 százaléka érkezett, míg szakközépiskolában a 44 százaléka érettségizett. Érettségi után a megkérdezettek több, mint egynegyede (28%-a) tanult valahol máshol azelőtt, hogy felsőfokú szakképzésre jelentkezett volna. A legtöbben ebből (42,8%-uk) a középiskolájuk ötödéve után jött erre a képzésre. Ezt követi a valamilyen BA-képzésről (28,5%), az FSZ-képzésről (16,7%), és az egyéb tanfolyamok elvégzése (16,7%) után érkezők aránya.

3.6. A kutatás eredményei

A kutatásom eredményei négy téma mentén foglalhatók össze.

A gazdasági felsőfokú nem diplomás képzés kimeneti és vizsgakövetelményeiben szereplő kompetenciák bemutatása után megvizsgálom, hogy a képzés kimeneti követelményeiben milyen kompetenciák szerepelnek, ezek mennyiben változtak a képzés változásával. A célom ugyanis az, hogy bemutassam, hogy ezek a kompetenciák mennyire vannak összhangban a munkaerő-piac elvárásaival.

A munkaerő-piac elvárásait első lépésben szekunder források alapján kívánom bemutatni. Vizsgálatom fókuszában a munkaerő-piac által a gazdasági végzettségű, nem diplomás pályakezdőktől elvárt kompetenciák felderítése áll. Az eredményeket összevetem a vállalkozók körében végzett kérdőíves primer kutatásom eredményeivel, ahol meghatározom a munkaadók egyes jellemzőit, valamint az egyes vállalkozások közötti azonosságokat, különbségeket. Ezután a munkaadók jellemzői és az általuk elvárt kompetenciák közötti összefüggéseket vizsgálom. Az elemzés alapját a vállalkozások vezetőinek körében végzett kérdőíves felmérés eredményei adják. A vizsgálat célja megállapítani, hogy kimutatható-e összefüggés a munkaadók egyes jellemzői és az általuk elvárt munkaerő-piaci kompetenciák között.

A gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésből kikerülő pályakezdőktől a munkaerő-piacon ténylegesen elvárt kompetenciákat összevetem a hallgatói véleményekkel. Az elemzés alapját egyrészt a vállalkozók körében, másrészt a gazdasági felsőfokú végzős hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés eredményei adják. A vizsgálat célja, hogy feltárja a vizsgált vállalkozások vezetői és a megkérdezett hallgatók véleményében rejlő hasonlóságokat és különbségeket, melyek alapján megfogalmazhatók a fejlesztés területei a jövőre vonatkozóan.

Végül a felsőoktatási intézmények hallgatóinak jellemzői és a tőlük a munkaerőpiacon – szerintük – elvárt kompetenciák közötti összefüggések vizsgálatára kerül sor. Az elemzés alapját a gazdasági felsőfokú végzős hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés eredményei adják. A vizsgálat célja, hogy feltárja a vizsgált hallgatók véleményében rejlő hasonlóságokat és különbségeket, melyek alapján megfogalmazhatók a fejlesztés területei a jövőre vonatkozóan.

3.6.1. A gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzés kimeneti követelményeiben szereplő kompetenciák

Mivel a kutatásomat 2012-ben kezdtem, ezért az akkor aktuális szakmai és vizsgakövetelmény-rendszert vettem alapul. Vizsgálatom a gazdasági felsőfokú képzésekre terjed ki. A szekunder információk alapján – a teljesség kedvéért – itt összefoglalom a régi és az újabb képzési és kimeneti követelményeket, összehasonlítom az egyes képzéseken elvárt kompetenciákat, – a tartalomelemzés módszere (Szerb – Kocsis-Kisantal, 2008) segítségével– megnézem, hogy azok mennyiben változtak.

A 2006-2012 között kiadott moduláris felépítésű szakmai és vizsgakövetelmények adatbázisát áttanulmányozva megállapítottam, hogy a gazdasági szakmacsoportokhoz tartozó szakmák követelményeiben szereplő kompetenciák között nagy az átfedés (átlagosan 4-5 más kompetencia szerepel az egyes szakoknál).

Vizsgálódásom fókuszába az 55 345 01 Kereskedelmi menedzser szakképesítés-csoportot állítottam, ezért a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal adatbázisából a 448 darab szakképesítésből ezt a komplex, több szakmacsoportba tartozó, szakképesítési elágazásokkal rendelkező szakképesítést kiragadva mutatom be az előforduló kompetenciák rendszerét. Ebben a képzés-csoportban rész-szakképesítés szerzésére nem volt lehetőség és erre a képzés-csoportra ráépülés sem volt. Összesen hét elágazást tartalmazott, rendre:

1. európai uniós üzleti szakügyintéző,
2. kereskedelmi szakmenedzser,
3. kis- és középvállalkozási menedzser,
4. külgazdasági üzletkötő,
5. nemzetközi szállítmányozási és logisztikai szakügyintéző,
6. reklámszervező szakmenedzser és
7. üzleti szakmenedzser szakokat.

A képzés megkezdésekor nem volt semmilyen bemeneti követelmény előírva és pályaaalkalmassági, valamint szakmai alkalmassági követelményeket sem támasztottak a jelentkezők elé. Egyetlen bemeneti követelmény az érettségi vizsga volt.

Minden szakképzés összesen 8 modulból épült fel, melyekből ez első hét modul volt azonos, a nyolcadik modul a szakra jellemző egyéni modul volt. A közös modulok:

- Vállalkozások alapítása, működtetése, átszervezése és megszüntetése (0001-06)
- Ügyviteli és munkaerő-piaci ismeretek, álláskeresési technikák alkalmazása (2655-06)
- Szakmai kommunikációs tevékenység (2656-06)
- Informatikai és gazdasági szakmai idegen nyelv használata (2657-06)
- Vállalkozások menedzselése (2658-06)
- Nemzetközi kereskedelmi kapcsolatok és gazdasági folyamatok irányítása (2659-06)
- A kereskedelmi vállalkozás vezetése, a gazdálkodás elemzése és megszervezése (2660-06)

A szakmai és vizsgakövetelményekben minden szakmai követelmény-modul külön-külön tartalmazta a képzés során elsajátítandó kompetenciákat és minden modul struktúrája azonosan épült fel.

Dolgozatomban a kompetenciákat a Borbély-féle struktúrában (15. ábra alapján) értelmezem, mivel a kutatásom idején ez a struktúra volt érvényben. Összegyűjtöttem az egyes modulokban található személyes, társas és módszerkompetenciákat, majd modulonként összehasonlítottam őket. Az eredményeket táblázatba foglaltam (10. táblázat).

10. táblázat A Kereskedelmi menedzser szakmacsoportba tartozó modulokban megjelenő kompetenciák csoportosítása

Modul	Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszer-kompetenciák
Minden modulban megjelenő közös kompetenciák			
	Döntésképesség	Nyelvhelyesség	Logikus gondolkodás
	Rugalmasság	Tömör fogalmazás	Kreativitás, ötletgazdagság
		Közérthetőség	Helyzetfelismerés
Eltérés az egyes modulok között			
Informatikai és gazdasági szakmai idegen nyelv használata (2657-06)	Megbízhatóság		
Vállalkozások menedzselése (2658-06)	Önállóság		Gyakorlatias feladatértelmezés
	Kapcsolatteremtés		
	Irányító készség		
Nemzetközi kereskedelmi kapcsolatok és gazdasági folyamatok irányítása (2659-06)	Pontosság	Kapcsolatteremtés	
	Felelősségtudat		
A kereskedelmi vállalkozás vezetése, a gazdálkodás elemzése és megszervezése (2660-06)		Kapcsolatteremtés	Gyakorlatias feladatértelmezés

Forrás: 15/2008. (VIII.13.) SZMM rendeletben kiadott szakmai és vizsgakövetelményei a Kereskedelmi és szakmenedzser szakma-csoportnál. alapján saját szerkesztés

A személyes kompetenciák közül mind a hét modulban szerepel a döntésképesség és a rugalmasság. Az alkotók tehát ezeket a személyes kompetenciákat tartották a leginkább szükségesnek és számonkérhetőnek. A megbízhatóságot, az önállóságot, az irányító készséget, kapcsolatteremtő készséget, pontosságot és a felelősségtudatot viszont már csak egy-egy modulnál tüntették fel elvárásként. Felmerülhet a kérdés, hogy vajon ezek a kompetenciák a többi moduloknál miért maradtak ki, illetve az is kérdéses, hogy például egy írásbeli vizsgán a felelősségtudat hogyan mérhető. Meg kell jegyeznünk azt is, hogy

a kapcsolatteremtő képesség és az irányítási készség a Borbély-féle felsorolásban a társas kompetenciák között szerepel, ugyanakkor itt a 2659-06-os modulnál is megjelenik a társas kompetenciák között. Viszont az irányítási készség máshol nem fordul elő.

A társas kompetenciáknál összesen négy elem fordul elő, melyből három minden modulban szerepel, a kapcsolatteremtő képesség pedig két modulban került feltüntetésre. Hiányolom a kompetenciák közül a prezentációs készséget, amely legalább a Szakmai kommunikációs tevékenységek modulban megjelenhetett volna.

A módszerkompetenciák közül is három elem jelenik meg az összes modulban, míg további három elem egy- illetve két modulban fordul elő. Ebből a kategóriából véleményem szerint a problémafeltárás – és elemzés elem maradt ki.

A moduláris rendszer legnagyobb előnye az átjárhatóság volt, ugyanis másik szakképesítés megszerzéséhez a korábban már sikeresen teljesített modul beszámítható volt. Ezt rendkívül jelentős eredménynek tartom.

Hátránya viszonyt a rendszernek, hogy az egyes modulok között sok volt az átfedés. A vizsgán egy-egy szakmai kompetenciát több modulban is közel azonos feladattal mértek. A rendszer másik hátránya a modulok vizsga hosszú időtartama. A hallgatóknak egy ilyen modulok szakmai vizsgán összesen háromféle vizsgát kellett tenniük:

- írásbeli,
- gyakorlati és
- szóbeli vizsgákat.

Ez hatalmas terhet rótt a vizsgázókra, ugyanis 1-1 szakképesítés megszerzéséhez átlagosan 8 modul sikeres teljesítésére volt szükség, s minden modulból átlagosan 2 típusú vizsga volt. Így például az írásbeli vizsga két napos volt, és 1-1 nap a vizsgázóknak – 10 perces szünetekkel – 6-7-féle, egyenként 60-120 perces vizsgát kellett tenniük. A szóbeli vizsga is hasonlóképpen megterhelő volt, mert a hallgatóknak átlagosan 5-6 modulból kellett egyszerre levizsgázniuk. (11. táblázat.)

11. táblázat A Kereskedelmi menedzser szakmacsoportba tartozó modulok vizsgaideje

Modul megnevezése és száma	Írásbeli	Gyakorlati	Szóbeli
	(perc)	(perc)	(perc)
Vállalkozások alapítása, működtetése, átszervezése és megszüntetése (0001-06)	-	-	-
Ügyviteli és munkaerőpiaci ismeretek, álláskeresési technikák alkalmazása (2655-06)	-	30	30
Szakmai kommunikációs tevékenység (2656-06)	45+60	45	30
Informatikai és gazdasági szakmai idegen nyelv használata (2657-06)	45+45	45	30
Vállalkozások menedzselése (2658-06)	45	-	30
Nemzetközi kereskedelmi kapcsolatok és gazdasági folyamatok irányítása (2659-06)	45	-	45
A kereskedelmi vállalkozás vezetése, a gazdálkodás elemzése és megszervezése (2660-06)	60	-	30
Saját szakmai modul (2661-06-től 2667-06-ig)	60	-	30+30
Összesen:	480	120	255

Forrás: NSZFI szakmai és vizsgakövetelményei a Kereskedelmi és szakmenedzser szakma-csoportnál. (www.nive.hu) alapján saját szerkesztés.

Így egy-egy szakképesítés megszerzése átlagosan 855 percet (14 óra 15 percet) vett igénybe.

Az elsajátítandó kompetenciák számonkérésének megjelenítéséhez a vizsgáztató tanárnak minden modul minden vizsgarészéhez egy-egy értékelőlapon kellett a jelöltet értékelnie.

További hátrányként tekinthető az, hogy miközben a képzés célja a gyakorlat-orientáltság lett volna, addig a felsőoktatási intézmények többségében a kreditek befogadhatósága érdekében a 2 éves képzés alatt a hallgatóknak szinte ugyanazokat az ismereteket szerették volna átadni, mint a BA-képzésben résztvevő hallgatóknak 3 év alatt. Ez többek között azért probléma, mert a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésre Magyarországon többségében azok a hallgatók jelentkeznek, akik nem tudták teljesíteni a BA-képzés felvételi követelményeit, vagy rövidebb idő alatt szeretnének valamilyen szakmát megszerezni. Éppen ezért számukra a tényleges gyakorlat-orientált képzés megfelelő lenne, de a felsőoktatási intézmények ezt – kapacitás-hiány miatt kénytelenek figyelmen kívül hagyni. Megoldást jelenthetne az, ha a BA-képzésen lennének olyan tárgyak, amelyek kiegészítő ismereteket nyújtanának a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésről érkezők számára és nekik csak ebből az anyagból kellene különbözeti vizsgát tenniük.

Az NSZFI munkatársai monitoring vizsgálatot végeztek többek között a felnőttképzési intézményekben és a munkaadók véleményét is kikérték az új szakképzési rendszerről 2008-ban és 2010 között⁵⁶ (újabb felmérésekkel nem találkoztam). A modulrendszerű

⁵⁶ A teljes kutatás megtalálható a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet honlapján: OKJ_monitoring_tanulmány_2008_2010_mellekletekkel.pdf-Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet címmel.

képzés alapelemeiről és a moduláris vizsgarendszerről a megkérdezettek többsége úgy nyilatkozott, hogy a rendszer megvalósítása sok többletmunkával jár, amelyhez további felkészítés, valamint szabályozási változtatások is szükségesek. A megkérdezettek mindegy húsz százaléka szerint azonban a rendszer megfelelő és végrehajtható. A megkérdezettek a moduláris felépítés legnagyobb eredményét az átjárhatóság és a beszámíthatóság biztosításában látták, valamint megemlítették azt is, hogy a moduláris vizsgák a több gyakorlati vizsgarész miatt könnyebben teljesíthetők. Hátrányként említették viszont azt, hogy a rendszer bevezetése nem volt eléggé átgondolt, a képzési tartalom túl szerteágazó, a vizsgák szervezése pedig bonyolultabb a korábnál, valamint a vizsgadokumentáció nagyfokú adminisztrációt igényelt.

A szakemberek az eredményekből végül arra a következtetésre jutottak, hogy teljesen át kell alakítani a felsőoktatási, nem diplomás szakképzést, ezért a 39/2012 (XI.21.) EMMI rendeletben meghatározták a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeit. Mivel ma már ez a képzési forma van érvényben, elengedhetetlenek tartom röviden bemutatni az előírt képzési és kimeneti követelményeket is.

A rendelet értelmében a felsőoktatási szakképzések (FOSZK) képzési és kimeneti követelménye két nagy részből áll: egyrészt egy általános, minden felsőoktatási szakképzés (FOSZK) közös moduljának jellemzőiből, másrészt az egyes képzési területek szakképzéseinek képzési és kimeneti követelményeiből. A kutatásom szempontjából releváns terület a Gazdaságtudományok képzési terület, ezért ezt mutatom be részletesebben.

A közös modul részei:

1. Munkaerő-piaci ismeretek
2. Idegen nyelvi alapszintű ismeretek
3. Szakmai és pénzügyi információfeldolgozási alapismeretek és
4. Kommunikációs alapismeretek.

Az Európai Bizottság és Tanács 2006-os ajánlásaiban is szerepel az idegen nyelv és a kommunikációs alapismeretek, valamint az információfeldolgozási alapismeretek részben szereplő informatikai alapkompenciák (ott a digitális kompetenciákban szerepel). A munkaerő-piaci ismeretek az Európai Bizottság és Tanács ajánlásában a vállalkozói kompetenciába tartozó elem lehet, de az ennél bővebb kompetencia-csomagot jelent (önmenedzselés, határozottság, céltudatosság, kreativitás, ötletgazdagság, logikus gondolkodás miatt), ide viszont beletartoznak egyéb kulcskompetenciákhoz tartozó elemek is (pl. a kommunikáció).

A Gazdaságtudományok képzési területen belül összesen hét felsőoktatási szakképzési részterület lett megjelenítve:

1. Emberi erőforrások felsőoktatási szakképzés
2. Gazdálkodás és menedzsment felsőoktatási szakképzés
3. Kereskedelem és marketing felsőoktatási szakképzés
4. Közszolgálati közgazdász felsőoktatási szakképzés
5. Nemzetközi gazdálkodási felsőoktatási szakképzés
6. Pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés
7. Turizmus-vendéglátás felsőoktatási szakképzés

Az általános /kulcskompetenciákon túl a rendelet a képzésben elsajátítandó kompetenciákat a kompetencia struktúrának megfelelően tartalmazza:

a) kognitív (szakmai) kompetenciák (ismeretek, tudás névvel is illetik egyes helyeken): azok a megszerzendő (szakmai) információk, amelyekkel az adott személynek rendelkeznie kell.

b) tudás, jártasság (a megértés és felismerés, a gyakorlat és a szociális területen): ide azok a konkrét ismeretek tartoznak, amelyekkel az adott képzés elvégzése után az egyénnek rendelkeznie kell, tehát ez minden egyes területen más és más, a képzésnek megfelelően.

c) Önállóság és felelősség a munkafeladatokban: ide tartoznak az egyén pszichikai-fizikai jellemzői és a helyzetekre, információkra adott válaszreakciók, tehát: hiteles kommunikáció, önmenedzselés, határozottság, céltudatosság; felelős munkavállalói magatartás, döntésképeség; munkavállalói jogok, kötelezettségek ismerete; munkáltatói elvárásoknak megfelelő magatartás és teljesítmény; álláskeresési technikák alkalmazása; szakmai kommunikáció egy idegen nyelven.

Ezen a hét területen nem egységes a képzésben elsajátítandó kompetenciák meghatározása, ugyanis csak öt képzési területre érvényes ez a képzési struktúra. A 3. Kereskedelem és marketing és a 7. Turizmus-vendéglátás kivételt képez, ugyanis ezek a képzési területek más struktúrát követnek, ott:

a) tudás, jártasság (a megértés, a felismerés, a gyakorlat és szociális területen) és

b) személyes, társas és módszerkompetenciák

bontásban szerepelnek az elsajátítandó kompetenciák, tehát ezek még a hagyományos felsőfokú szakképzés (FSZ) képzési és kimeneti követelményei szerint épülnek fel.

A 12. táblázat tartalmazza az egyes képzési területek képzési és kimeneti követelményeinek összehasonlítását.

12. táblázat Az egyes képzési területek képzési és kimeneti követelményei

KOMPETENCIÁK	1. EE	2. GM	3. KM Más struktúrában:	4. KSZ	5. NG	6. PSZ	7. TV Más struktúrában:
a) a képzésben elsajátítandó kognitív (szakmai) kompetenciák:	+	+	b) személyes, társas és módszer-kompetenciák:	+	+	+	b) személyes, társas és módszer-kompetenciák:
jogszabályok ismerete, alkalmazása;	+	+		+	+	+	
gyakorlatias feladatértelmezés, lényegfelismerés;	+	+	probléma-feltárás; gyakorlatias feladat-értelmezés	+ problémafeltárás		+	probléma-feltárás; gyakorlatias feladat-értelmezés
rendszerző képesség, szervezőkészség;	+	+		+		+	
áttekintő képesség, következtetési képesség;	+	+				+	
rendszerekben való gondolkodás;	+	+	rendszerekben való gondolkodás;	+		+	rendszerekben való gondolkodás;
pontosság, prezentációs készség;	+	+		+		+	
önállóság, döntésképesség;	+	+	döntésképesség,				döntésképesség,
szakmai kommunikációs készség;	+	+	kommunikációs készség;	+	+	+	kommunikációs készség;
eredményorientáltság;	+	+	eredményorientáltság.			+	eredményorientáltság.
prezentációs készség és szakmai kommunikációs készség;						+	
együtműködésre képesség;			csapatmunkában való dolgozás, együttműködési készség;	+	+	+	csapatmunkában való dolgozás, együttműködési készség;
etikai normák betartása;				+		+	
a szervezet küldetésével, értékeivel való azonosulás;				+		+	
szakmai szöveg megértése, elemzése;				+	+		
b) tudás, jártasság (a megértés és felismerés, a gyakorlat és a szociális területen) alkalmas: minden területen más és más)	+	+	a) tudás, jártasság (a megértés és felismerés, a gyakorlat és a szociális területen) alkalmas: (minden területen más és más)	+	+	+	a) tudás, jártasság (a megértés és felismerés, a gyakorlat és a szociális területen) alkalmas: (minden területen más és más)
c) önállóság és felelősség a munkafeladatokban:			0			0	0
hiteles kommunikáció, önmenedzselés, határozottság és céltudatosság;	+	+		+	0	+	

Empirikus kutatás – A kutatás eredményei

felelős munkavállalói magatartás, döntésképeség;	+	+		+	0	+	
a munkavállalói jogok és kötelezettségek ismerete;	+	+		+	0	+	
a munkáltatói elvárásoknak megfelelő magatartás és teljesítmény;	+	+		+	0	+	
álláskeresési technikák alkalmazása (szakmai önéletrajz készítés), interjúkon siker elérése;	+	+		0	0	+	álláskeresési technikák alkalmazása, munkavállalói jogok és kötelezettségek ismerete.
szakmai kommunikáció egy idegen nyelven, alapfokon írásban és szóban, az általános és szakmai szókincs birtokában;	+	+		+	0	+	
szakmai informatikai programok felhasználói szintű ismerete és alkalmazási képesség annak használatával kapcsolatban, infokommunikációs rendszerek használata.	+	+		+	0	+	
udvariasság, kulturált és etikus magatartás;				+		+	

* *EE: Emberi erőforrások felsőoktatási szakképzés*

GM: Gazdálkodási és menedzsment

KM: Kereskedelem és marketing

KSZ: Közszolgálati közgazdász felsőoktatási szakképzés

NG: Nemzetközi gazdálkodási felsőoktatási szakképzés

PSZ: Pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés

TV: Turizmus-vendéglátás felsőoktatási szakképzés

Forrás: 39/2012. (XI.21.) EMMI rendelet alapján saját összesítés és szerkesztés

Az azonos struktúráknál többé-kevésbé azonosak a felsorolt kompetencia-elvárások, kisebb-nagyobb eltérés van ugyan közöttük (lásd 0. táblázatban), például a 4. képzési területből kimarad az áttekinthető, következtetési és az együttműködési képesség, az 1. és 2. képzési területből pedig hiányzik az etikai normák betartása és a szervezet küldetésével, értékeivel való azonosulás. Az 5. képzési területből pedig teljesen hiányzik a „c) önállóság és felelősség a munkafolyamatokban” terület.

A hagyományos struktúrában felépülő 3. és 7. területeknél is fellelhetők a hármas tagolási struktúrában szereplő kompetenciák, úgymint: kommunikációs készség, együttműködési készség, gyakorlatias feladat-értelmezés, rendszerekben való gondolkodás, döntésképeség, eredményorientáltság.

Látható tehát, hogy mind a régi felsőfokú szakképzés (FSZ), mind az újabb felsőoktatási szakképzés (FOSZK) képzési és kimeneti követelményeiben fellelhetők az Európai Bizottság és Tanács által ajánlott kulcskompetenciák, ám a struktúra nem azonos azzal.

Ahhoz, hogy ezeket a kompetenciákat összehasonlíthassuk a munkaerő-piaci elvárásokkal, szükséges először a vállalkozások vezetőinek körében végzett primer kutatás eredményeinek bemutatása, ezért most az következik.

3.6.2. A munkaerő-piac által elvárt kompetenciák

A munkaerő-piaci kereslet és kínálat kiegyensúlyozatlanságának oka Vojtek és társai szerint a munkaadók által keresett és a munkavállalók által kínált kompetenciák eltérése. Az elvárt kompetenciák fejlesztésével javítani lehetne a pályakezdők munkaerő-piaci esélyeit.

Az európai gazdaságban – szekunder források szerint (Györgyi, 2008, Vojtek et al., 2013, Sándorné, 2012, Tóthné Téglás, 2012) – a leggyakrabban a következő kompetenciák iránti igény fogalmazódott meg:

- rugalmasság és alkalmazkodóképesség
- az önálló és társas tanulásra való képesség
- problémamegoldó képesség, kreativitás
- a bizonytalanság kezelésének képessége
- megbízhatóság és kiszámíthatóság
- együttműködési és kommunikációs képességek
- az írott kommunikáció alkalmazásának képessége
- idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció
- az információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége.

Ezen igények megfogalmazása azért is került előtérbe, mert az elméletileg jól képzett fiatalok gyakran nem feleltek meg a munkaerő-piaci elvárásoknak. A szekunder forrásokból nyert információk alapján meghatározhatók a munkaerő-piac által leginkább felrótt hiányosságok is:

- tanulási kapacitás
- nyelvi kompetencia (anyanyelv ismerete, írástudás és szövegértés, kritikai gondolkodás és elemzőkészség, más idegen nyelvek és civilizációk ismerete, elfogadása)
- rugalmasság
- kreativitás
- kezdeményezőkészség
- döntési készség

A primer kutatás eredményeiből kiemelten fontosnak tartom bemutatni, hogy milyen kompetenciákat várnak el a vállalkozások vezetői a gazdasági felsőfokú végzettségű, nem diplomás pályakezdőktől.

Az előkutatás során arra kértem a vállalkozások vezetőit, hogy sorolják fel azokat a legfontosabb kompetenciákat, amelyeket egy gazdasági felsőfokú végzettségű pályakezdőtől elvárnak.

A felsorolt kompetenciák közül a leggyakrabban említett 22 kompetenciát választottam ki és a későbbiekben ezeket a kompetenciákat értékeltetem mind a vállalatvezetőkkel, mind a végzős hallgatókkal.

A vállalkozók által leggyakrabban említett kompetenciákat a Borbély-féle kompetencia-csoportosítás alapján kategorizáltam (13. táblázat).

13. táblázat A megkérdezett vállalatvezetők által értékelt kompetenciák csoportosítása

Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszer kompetenciák	Szakmai ismeretek, szakmai készségek
Megbízhatóság	Kommunikációs képesség	Problémamegoldási készség	Számítógépes ismeret, informatikai tudás
Pontos, precíz munkavégzés	Csoportban való munkavégzés képessége	Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	Nyelvtudás
Önállóság	Kapcsolattartás, -építés képessége	Kreativitás	Elméleti szaktudás, felkészültség
Terhelhetőség, munkabírási	Kezdeményező-készség, proaktivitás	Teljesítmény-, ill. eredményorientáltság	
Tanulási, fejlődési képesség	Rugalmasság	Elemzőkészség, analitikus szemlélet	
Szervezési készség	Más emberek motiválásának képessége	Munka iránti alázat	
Stressztűrő képesség			

Forrás: Borbély, 2008 és a saját primer kutatás alapján saját szerkesztés

A felsorolt kompetenciák közül közel azonos arányban található a személyes, a társas és a módszerkompetenciák és kisebb arányt képviselnek a szakmai ismeretek és készségek.

A munkaadók által leggyakrabban említett kompetenciák közül a megbízhatóság, a pontos, precíz munkavégzés és az önállóság megjelent a képzési és kimeneti követelményekben is, ám a terhelhetőség, a tanulási, fejlődési képesség, a szervezési készség és a stressztűrés nem.

Ugyanakkor az irányítókészséget, a rugalmasságot és a döntésképeséget (amelyek szerepelnek a képzési és kimeneti követelményekben) a munkáltatók nem tartották fontos elvárásnak.

A társas kompetenciák esetében még nagyobb eltérés található a munkaadók elvárásai és a képzési és kimeneti követelmények előírásai között. Egyetlen közös elem a kapcsolattartás és -építés képessége volt. Ezen túl a képzési és kimeneti követelményben megjelölt nyelvhelyesség, tömör fogalmazás és közérthetőség kompetencia-elemeket a munkáltatók nem említik, ők inkább tartják fontosnak a kommunikációs képességet, a csoportban való munkavégzés, a proaktivitás és más emberek motiválásának képességét.

A módszerkompetenciák közül a kreativitás, az elemzőkészség és analitikus szemlélet, valamint a szaktudás gyakorlati alkalmazásának képessége szerepel mind a munkaadói

elvárások, mind a képzési és kimeneti követelmények között.

A logikus gondolkodás képessége a képzési és kimeneti követelményekben elvárásaként jelenik meg, míg a munka iránti alázat a munkaadók részéről megjelenő igény.

A pályakezdőkkel szembeni elvárások megismeréséhez a végleges kérdőívemben arra kértem a vállalkozások vezetőit, hogy a felsorolt kompetenciákat értékeljék 0-6-os skálán⁵⁷ fontosságuk szerint⁵⁸ (14. táblázat).

14. táblázat A megkérdezett vállalat-vezetők által értékelt kompetenciák átlagának sorrendje

Tényleges munkaadói elvárások	N Valid	Mean	Std. Deviation	Variance	Minimum	Maximum	Mode
Pontos, precíz munkavégzés	391	5,45	0,785	0,617	0	6	6
Megbízhatóság	434	5,42	0,88	0,775	0	6	6
Terhelhetőség, munkabírás	371	5,12	0,869	0,756	0	6	5
Fejlődési, tanulási képesség	376	5,11	1,048	1,098	0	6	6
Probléma-megoldási készség	391	5,09	1,037	1,074	0	6	6
Teljesítmény- ill. eredményorientáltság	396	5,08	0,957	0,915	0	6	6
Munka iránti alázat	400	4,99	1,123	1,26	0	6	6
Önállóság	384	4,95	1,052	1,107	0	6	6
Stressztűrő képesség	397	4,92	0,993	0,986	0	6	5
Rugalmasság	440	4,92	0,985	0,971	0	6	5
Kapcsolatépítés, kapcsolattartás képessége	378	4,88	1,151	1,324	0	6	6
Kommunikációs képesség	358	4,85	1,082	1,17	0	6	5
Kreativitás	338	4,71	1,244	1,546	0	6	6
Elméleti szaktudás, felkészültség	419	4,68	1,163	1,354	0	6	5
Csoportban való munkavégzés képessége	400	4,67	1,41	1,988	0	6	5
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	372	4,66	1,159	1,342	0	6	5
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	380	4,62	1,335	1,781	0	6	5
Proaktivitás, kezdeményezőkézség	360	4,45	1,225	1,502	0	6	5
Szervezési készség	361	4,33	1,253	1,571	0	6	4
Idegen nyelv ismerete/Nyelvtudás	352	4,06	1,579	2,492	0	6	5
Analitikus szemlélet, elemzőkézség	357	4,04	1,381	1,908	0	6	4
Más emberek motiválásának képessége	345	3,74	1,461	2,134	0	6	4

Forrás: A Primer kutatás vállalkozói kérdőíve alapján saját számítás

Ami az egyes vizsgált kompetenciák fontosságát jelző átlagos osztályzatokat illeti, ezek

⁵⁷ 0: egyáltalán nem fontos; ... 6: elengedhetetlenül fontos

⁵⁸ A próbakérdés során a pályakezdőkkel szembeni elvárások megismeréséhez arra kértem a válaszadókat, hogy a megjelölt kompetenciák közül válasszák ki az általuk legfontosabbnak ítélt öt kompetenciát, majd azokat értékeljék 0-6-os skálán fontosságuk szerint. A kompetenciák fontosságát egyrészt az jelzi, hogy hányan jelölték meg, másrészt az, hogy milyen fontosnak tartják. A két szempontot vizsgálva hasonló sorrendet kaptam, ezért úgy döntöttem, hogy az összes felsorolt kompetenciát értékeltettem 0-6 fokozatú skálán.

általában magasak voltak.

Látható a táblázatból, hogy az egyes átlagok között nem túl nagyok az eltérések, tehát nincs nagy különbség az egyes kompetenciák fontosságában, a munkaadók mindet a közepesnél jóval fontosabbnak ítélik, ugyanis a legalacsonyabb átlagérték is 3,74 (más emberek motiválásának képessége). A relatíve összenyomott skála ellenére is jól érzékelhető azonban, hogy a megkérdezett vállalati vezetők számára egyértelműen a lágy kompetenciák fontossága a legmeghatározóbb.

A legfontosabb kompetencia a pontos, precíz munkavégzés átlagosan 5,45 ponttal értékelve⁵⁹. A második helyen a megbízhatóság áll, átlagosan 5,42 ponttal, a harmadik legfontosabb elvárás pedig a terhelhetőség, munkabírás, átlagosan 5,12 ponttal.

Megdöbbenő eredménynek tartom a nyelvtudás 4,06-os fontosságát, ugyanis az álláshirdetésekből és a szakirodalomban is mindig kiemelt helyen szerepel munkaadói elvárások között. Az alacsony érték egyik okát abban látom, hogy a minta összetételéből adódóan nagyon sok mikro- és kisvállalkozás került a mintába, amelyeknél éppen az szokott problémaként felmerülni, hogy többségük kevésbé nyitott a külföldi piacok felé, mint a közepes vagy nagyvállalatok.

Azt is lényeges információnak tartom, hogy míg az első helyen álló kompetenciákat a legtöbben elengedhetetlenül fontosnak tartják (tehát a módusz – azaz a leggyakrabban előforduló érték – 6, addig a sorrend végén szereplő kompetenciák - szervezési készség, a nyelvtudás, az analitikus szemlélet, elemzőkészség és más emberek motiválásának képessége – módusza 4, vagy 5, vagyis ezeket a megkérdezett vezetők többsége csak fontosnak ítélt, de nem elengedhetetlenül fontosnak.

Vojtek 2013-as munkaerő-piaci elvárásokról szóló kutatásának eredményeivel összevetve megállapítható, hogy az általam megkérdezett vállalkozásoknál is helyet kapnak, sőt viszonylag a rangsor elején szerepelnek az ott felsorolt kompetenciák: a fejlődési, tanulási képesség (4.), a probléma-megoldási készség (4.), a rugalmasság (11.), a csoportban való munkavégzés képessége (16.) Kivételt képez a számítógépes ismeret és az idegen nyelv ismerete, ugyanis ezeket az általam megkérdezett vállalkozások nem annyira tartották fontosnak, mint a többi kompetenciát.

Fontosnak tartom annak megvizsgálását is, hogy a munkaerő-piacon elvárt kompetenciák megjelennek-e és ha igen, milyen formában a képzési és kimeneti követelmények között. Ennek megvizsgálására összehasonlító elemzést végeztem, melynek összefoglalása a 15. táblázatban található.

⁵⁹ 0-6-os skálán , ahol a 0: egyáltalán nem fontos; ... 6: elengedhetetlenül fontos kategóriák szerepeltek.

15. táblázat A munkaerő-piacon elvárt és a képzési és kimeneti követelményekben (KKK) szereplő kompetenciák összevetése

Egyező kompetenciák (KKK és Munkaerő-piac)		
Munkaerő-piac által elvárt kompetenciák	KKK-ban szereplő kompetenciák	<i>kompetencia típusa</i>
Pontos, precíz munkavégzés	pontosság,	<i>személyes</i>
Megbízhatóság, kiszámíthatóság	megbízhatóság	<i>személyes</i>
Terhelhetőség, munkabírás	terhelhetőség	<i>személyes</i>
Fejlődési, tanulási képesség (az önálló és társas tanulásra való képesség)	általános tanulási képesség, emlékezőképesség, felfogóképesség, információgyűjtési és következtetési képesség, intelligencia, rendszerszemlélet, gyakorlatias feladatértelmezés, figyelemmegosztás és -összpontosítás, nyitott hozzáállás, fejlődőképesség	<i>módszer</i>
Probléma-megoldási készség	gyakorlatias feladatértelmezés, lényegfelismerés; problémafeltárás és -elemzés, hibakeresés (diagnosztizálás), hibaelhárítás tervezése, lényegfelismerés, értékelés és ellenőrzés	<i>módszer</i>
Teljesítmény-, ill. eredményorientáltság	eredményorientáltság;	<i>módszer</i>
Önállóság	önállóság, döntésképesség;	<i>személyes</i>
Stressztűrő képesség	stressztűrő-képesség	<i>személyes</i>
Rugalmasság	rugalmasság	<i>személyes</i>
Kapcsolatépítés, kapcsolattartás képessége	kapcsolatteremtő és fenntartó készség, udvariasság,	<i>társas</i>
Kommunikációs képesség, az írott kommunikáció képessége	kommunikációs rugalmasság, prezentációs készség, hiteles kommunikáció, szakmai kommunikációs készség	<i>társas</i>
Kreativitás	kreativitás	<i>módszer</i>
Elméleti szaktudás, felkészültség	Szakmai és pénzügyi információfeldolgozási alapismeretek;	<i>szakmai</i>
Csoportban való munkavégzés képessége	együttműködésre képesség; a hatékony kérdés készsége, meghallgatási készség, kompromisszumkészség, konszenzuskészség.	<i>társas</i>
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	szakmai szöveg megértése, elemzése;	<i>szakmai</i>
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	infokommunikációs rendszerek használata.	<i>önállóság és felelősség a munkafeladatokban*</i>
Proaktivitás, kezdeményező-készség	kezdeményező-készség,	<i>társas</i>
Szervezési készség	szervező-készség	<i>személyes</i>
Idegen nyelv ismerete (idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció; más idegen nyelvek és civilizációk ismerete, elfogadása)	Idegen nyelv alapszintű ismerete; szakmai kommunikáció egy idegen nyelven, alapfokon írásban és szóban, az általános és szakmai szókincs birtokában;	<i>önállóság és felelősség a munkafeladatokban*</i>

Analitikus szemlélet, elemzőkészség	logikus gondolkodás, kritikus gondolkodás, rendszerező, áttekintő képesség, absztrakt (elméleti) gondolkodás, rendszerekben való gondolkodás, problémafeltárás és –elemzés, hibakeresés (diagnosztizálás), hibaelhárítás tervezése, lényegfelismerés, értékelés és ellenőrzés, lényegfelismerés	módszer
Más emberek motiválásának képessége	motiváló készség	társas
nyelvi kompetencia (anyanyelv ismerete, írástudás és szövegértés, kritikai gondolkodás és elemzőkészség,	fogalmazó készség, nyelvhelyesség, a tömör fogalmazás készsége, kommunikációs rugalmasság, közérthetőség,	társas
az információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége.	szakmai informatikai programok felhasználói szintű ismerete és alkalmazási képesség annak használatával kapcsolatban, infokommunikációs rendszerek használata.	önállóság és felelősség a munkafeladatokban*
Eltérő kompetenciák		
alkalmazkodóképesség	monotónia-tűrés, önfegyelem, türelmesség,	személyes
a bizonytalanság kezelésének képessége	a körütekintés, elővigyázatosság, a figyelem megosztása, a nyitott hozzáállás	módszer
együttműködési képesség	együttműködésre képesség; a hatékony kérdés készsége, meghallgatási készség, kompromisszumkészség, konszenzuskészség.	társas
Munka iránti alázat	elhivatottság	személyes

*A FOSZK-ban már más szempontok szerint történt a kompetenciák csoportosítása

Forrás: 39/2012. (XI.21.) EMMI rendelet és a primer kutatás alapján saját szerkesztés

Az általam elemzett gazdasági felsőoktatási, nem diplomás szakképzések képzési és kimeneti követelményeivel összevetve megállapítható, hogy a munkaerő-piac által igényelt kompetenciák többsége megtalálható a képzési és kimeneti követelményekben. Az eltérő kompetenciáknál is leginkább fogalmazásbeli különbség, illetve a kompetenciák részletezettségében lévő különbség tapasztalható. Így arra a következtetésre jutottam, hogy a képzési és kimeneti követelmények összeállításánál a szakemberek figyelembe vették a munkaerő-piac elvárásait. A probléma sok esetben inkább a számonkérésben mutatkozik meg, ahol ugyan szintén fel vannak tüntetve a kompetenciák, ám – különösen a szóbeli vizsgánál ez nehezen nyomon követhető.

A kompetenciák további elemzésére a hallgatói kérdőívek elemzése után térek vissza, ugyanis ott kívánom összehasonlítani a vállalkozások munkaerő-piaci elvárásait egyrészt a hallgatók tényleges kompetenciáival, másrészt a hallgatók által feltételezett munkaadói elvárásokkal.

Felvetődik a kérdés, hogy a vállalkozások vezetői által fontosnak tartott készségek, képességek fejlesztése az egyén vagy az intézmény feladata. Annak elemzését, hogy a vállalkozások mely kompetenciák fejlesztését várják el a felsőoktatási intézményektől, a 3.4.3. fejezetben mutatom be, ahol összevetem a vállalkozások véleményét a hallgatók véleményével.

A megkérdezett vállalkozások „munkaerő-piaci tudatossága”

A vállalkozások munkaerő iránti keresletének elemzése előtt fontosnak tartottam megvizsgálni azt is, hogy az egyes vállalkozások mennyire tudatosan alakítják ki a munkaerő-piaci állományukat. A vállalkozások vezetőinél ezért rákérdeztem arra, hogy tervezik-e előre a dolgozóik fejlesztését és pótlását.

A válaszok alapján megállapítható, hogy a vállalkozások mindössze a 23,4%-a készít munkaerő-pótlási és – fejlesztési tervet. Ez meglehetősen alacsony értéknek tekintem.

A vizsgálat nem mutatott ki összefüggést a vállalkozások méretének jelzőszámai (létszám és árbevétel nagysága) és a munkaerő-pótlási és -fejlesztési terv készítése között, tehát a vállalkozások méretkategóriái nem térnek el szignifikánsan a munkaerő-fejlesztési tervet készítő és nem készítő csoportok között.

Ezzel szemben a tulajdonosi szerkezet csoportokat vizsgálva kicsit árnyaltabb képet kapunk, ugyanis szignifikáns különbség mutatható ki a tulajdonosi szerkezet és a munkaerő-pótlási terv készítése között: 99%-os megbízhatósággal állítható, hogy a külföldi tulajdonú cégekre inkább jellemző a terv készítése (52,4%-uk készít tervet), mint a magyar tulajdonú cégekre (melyeknek csupán 19,4%-a készít). A külföldi tulajdon jelenléte tehát növelte a munkaerő-pótlási terv készítésének esélyét (lásd 16. táblázat). Tehát a munkaerő-fejlesztési tervet készítő vállalatok között felülreprezentáltak (a mintában lévő arányuknál nagyobb arányban fordulnak elő) a külföldi és többségében külföldi tulajdonú cégek, miközben a magyar és többségében magyar cégek határozottan alulreprezentáltak ebben a körben.

16. táblázat A válaszok megoszlása a munkaerő-pótlási és –fejlesztési szokásaik, valamint tulajdonosi szerkezetük szerint

Tulajdonosi szerkezet	Munkaerő-pótlási és -fejlesztési tervet		Összesen
	Nem készít	Készít	
Magyar tulajdonú	78,3%	21,7%	100%
Külföldi tulajdonú	53,4%	46,6%	100%
Összesen	73,7%	26,3%	100%

Pearson-féle $\chi^2=30,713$ Szignifikancia-szint= 0,000 Cramers's V= 0,221

Forrás: A primer kutatás vállalkozói kérdőíve alapján saját számítás

A Cramer's V mutató értéke 0,221, amely azt jelzi, hogy a vállalkozás tulajdonosi szerkezete és a munkaerő-fejlesztési- és -pótlási terv készítési hajlandóság között gyenge, de szignifikáns kapcsolat mutatható ki.

A vállalkozások pályakezdők iránti igénye

Mivel a pályakezdők elhelyezkedési esélyeit vizsgálom, fontosnak tartottam megtudni, hogy a megkérdezett vállalkozások alkalmaznak-e, és ha igen, milyen arányban pályakezdőket. A válasz igen kedvezőnek mondható, ugyanis a megkérdezettek csaknem kétharmada (62,6%-a) alkalmaz frissen végzett munkaerőt (17. táblázat).

17. táblázat A megkérdezettek megoszlása a „Pályakezdőket alkalmaz-e?” kérdésre adott válaszuk alapján

	Gyakoriság (fő)	%
Nem	235	37,3
Igen	395	62,7
Együtt	630	100,0

Nem válaszolt: 1 (0,16%)

Forrás: A primer kutatás vállalkozói kérdőíve alapján saját számítás

Ez azonban még nem elégséges válasz, ezért megvizsgáltam azt is, hogy milyen szinten végzett pályakezdőkre van leginkább a vállalkozásoknak szüksége (18. táblázat).

18. táblázat A mintában szereplő intézmények megoszlása aszerint, hogy Alkalmaz-e és milyen összetételben diplomás és OKJ-s végzettségűeket?

Alkalmazott gazdasági felsőfokú munkaerő	Megoszlás	
	fő	%
Egyiket sem alkalmaz	92	14,6%
Csak gazdasági felsőfokú, nem diplomást alkalmaz	9	1,4%
Csak gazdasági felsőfokú diplomást alkalmaz	21	3,3%
Mindkettőt alkalmaz	508	80,6%
Együtt	630	100,0%

Nem válaszolt: 1 (0,16%)

Forrás: A primer kutatás vállalkozói kérdőíve alapján saját számítás

A táblázatból látható, hogy a vállalkozások nagy részének (80,6%-ának) mindkét végzettségi szintű (diplomás és nem diplomás) munkaerőre szüksége van. Viszont a csak diplomásokat alkalmazó vállalkozások aránya több, mint duplája a csak nem diplomás gazdasági felsőfokú végzettségűeket foglalkoztatott vállalkozásoknak.

Vizsgálatom kiterjedt arra is, hogy a vállalkozások jelenleg keresnek-e felsőfokú gazdasági végzettségű szakembereket, és ha igen, milyen összetételben (felsőfokú diplomás vagy nem diplomás szakembereket igényelnek). A válaszokat a 19. táblázat tartalmazza.

19. táblázat A mintában szereplő intézmények megoszlása aszerint, hogy Keres-e és milyen összetételben diplomás és OKJ-s végzettségűeket?

A gazdasági felsőfokú végzettségük iránti igény	Megoszlás	
	fő	%
Egyiket sem keres	422	67,1%
Csak gazdasági felsőfokú, nem diplomás szakembereket keres	38	6,0%
Csak gazdasági felsőfokú, diplomás szakembereket keres	82	13,1%
Mindkettőt keres	87	13,8%
Együtt	629	100,0%

Nem válaszolt: 2 (0,4%)

Forrás: A primer kutatás vállalkozói kérdőíve alapján saját számítás

A megkérdezés időpontjában a vállalkozások kétharmada egyik típusú munkaerő iránt sem támasztott keresletet. Ennek egyik legfőbb oka a gazdasági válság volt. Akik kerestek gazdasági végzettségű munkaerőt, ők viszont inkább diplomásokat szerettek volna felvenni, mintsem nem diplomás felsőfokú végzettségűeket, ugyanis mindkét szintű gazdasági szakembert a megkérdezettek 13,8%-a keresett, tehát összesen diplomásokat a 26,9%-uk szeretne felvenni, míg nem diplomás felsőfokú gazdasági szakembereket a megkérdezettek 19,8%-a keres.

A részletesebb elemzéshez hétfokozatú Likert-skálán arra is rákérdeztem, hogy a különböző szinten végzett gazdasági szakemberekre mennyire van szükségük a vállalkozásoknak. Az igen változatos válaszokból kiderült, hogy diplomásokra nagyobb szükségük van a vállalkozásoknak, mint a nem diplomás, felsőfokú végzettségű gazdasági szakemberekre (20. táblázat).

20. táblázat A mintában szereplő vállalkozások megoszlása aszerint, hogy mennyire van szüksége a különböző szintű végzettséggel rendelkező gazdasági szakemberekre.

Fontosság mértéke	Felsőfokú, diplomás gazdasági szakember		Felsőfokú, nem diplomás gazdasági szakember	
	Megoszlás		Megoszlás	
	fő	%	fő	%
0-Egyáltalán nem szükséges	101	16,0	99	15,7
1	21	3,3	25	4,0
2	37	5,9	43	6,8
3	36	5,7	39	6,2
4	85	13,5	117	18,6
5	79	12,5	98	15,6
6-Elengedhetetlenül szükséges	271	43,0	209	33,2
Összesen	630	100,0	630	100,0

Nem válaszolt: 1 fő (0,16%)

Átlag: 4,07
Szórás: 2,237

Átlag: 3,87
Szórás: 2,163

Forrás: A primer kutatás vállalkozói kérdőíve alapján saját számítás

A megkérdezett vállalatvezetők úgy vélik, hogy a diplomás gazdasági végzettségű szakemberekre átlagosan nagyobb szükségük van (4,07), mint a nem diplomásokra (3,87). A diplomások esetében a válaszolók nagyobb arányban jelölték meg a 6. „elengedhetetlenül szükség van rájuk” kategóriát is, mint a nem diplomás szakembereknél (43%-33,2%), viszont az 5. kategóriát a diplomások esetében kicsit kevesebben jelölték (12,5%-15,6%). Fontos megjegyezni azonban, hogy mindkét kategóriánál nagy a szórás, ugyanis viszonylag sokan úgy vélték, hogy egyáltalán nincs szükségük felsőfokú végzettségű gazdasági szakemberre. Ezek a cégek többségében mikrovállalkozások vagy egyéni vállalkozások voltak (pl. fodrász, kozmetikus, stb.).

A megkérdezett vállalkozások és a felsőoktatás kapcsolata

A vállalkozások felsőoktatással való kapcsolatának erősségére is egy hétfokozatú Likert-skálán kérdeztem rá (21. táblázat).

21. táblázat A megkérdezett vállalkozás-vezetők megoszlása a felsőoktatási intézményekkel való kapcsolatuk szerint (N=622) (A felsőoktatás és a vállalkozás kapcsolata a Vállalkozói kérdőív alapján)

Kapcsolat szorosság	Megoszlás	
	(fő)	%
0-Nincs kapcsolat	178	28,6
1	34	5,5
2	53	8,5
3	109	17,5
4	125	20,1
5	79	12,7
6-Szoros a kapcsolat	44	7,1
Együtt	622	100,0

Nem válaszolt: 9 (1,4%)

Átlag: 2,61

Módusz: 0

Forrás: A primer kutatás vállalkozói kérdőíve alapján saját számítás

A megkérdezett vállalkozások 39,9%-a azt vallotta, hogy erős kapcsolatban áll a felsőoktatási intézménnyel, míg 31,5% szerint gyenge⁶⁰ a kapcsolatuk. A vállalkozások 28,6%-a semmilyen kapcsolatban nem áll a felsőoktatási intézményekkel. Ez az arány jónak mondható, ha figyelembe vesszük, hogy a megkérdezettek több, mint a fele mikrovállalkozás vezetője.

A felsőoktatási intézményekkel való kapcsolatra egyébként azért kérdeztem rá, hogy össze tudjam vetni ezen állításokat azzal, hogy a cégek milyen arányban fogadnak hallgatókat szakmai gyakorlatra. Kedvező aránynak tekinthető, hogy a megkérdezett vállalkozások több, mint a fele fogad szakmai gyakorlatra hallgatókat. (22. táblázat).

⁶⁰ A válaszoknál a kapcsolat erősségét a következőképpen definiáltuk: 0: nincs kapcsolat, 1-2-3: gyenge kapcsolat, 4-5-6 erős kapcsolat

22. táblázat A megkérdezettek megoszlása a „Fogad-e szakmai gyakorlatra hallgatókat?” kérdésre adott válaszaik alapján.

Fogad-e szakmai gyakorlatra hallgatókat?	Megoszlás	
	fő	%
Nem	310	49,3
Igen	319	50,7
Együtt	629	100,0

Nem válaszolt: 2 (0,32%)

Forrás: A primer kutatás vállalkozói kérdőíve alapján saját számítás

Azt is megvizsgáltam, hogy akik fogadnak szakmai gyakorlatra hallgatókat, illetve azok, akik nem, azoknak általában milyen a felsőoktatással való kapcsolatuk. Mivel egy minőségi, nem metrikus változót (a szakmai gyakorlatra való fogadás hajlandóságát) és egy metrikusnak tekinthető változót (a vállalkozás felsőoktatási intézményekkel való kapcsolatának szorossága 0-6-os skálán) szerettem volna vizsgálni, ezért - vegyes kapcsolat révén - variancia-analízist végeztem (23. táblázat)

23. táblázat A vállalkozások szakmai gyakorlatra fogadási hajlandóságuk és a felsőoktatással való kapcsolatuk közötti kapcsolatvizsgálat

Fogad-e szakmai gyakorlatra hallgatókat?	N	A vállalkozás felsőoktatással való kapcsolatának átlagos értéke	Std. Deviation
Nem	305	1,74	1,976
Igen	316	3,46	1,683
Total	621	2,61	2,022

Nem válaszolt 10 (1,59%)

F-próba: $p < 0,05$ Levene-statisztika $p > 0,05$ *Forrás: A primer kutatás vállalkozói kérdőíve alapján saját számítás*

A kapott eredményekből az alábbi következtetéseket vontam le:

A várakozásomnak megfelelően azoknál a vállalkozásoknál, amelyek fogadnak szakmai gyakorlatra hallgatókat, a felsőoktatás és a vállalkozás kapcsolatának szorossága átlagosan magasabb volt (3,46), mint azoknál, akik nem fogadnak szakmai gyakorlatra hallgatókat (1,74). A szórás mindkét csoportban 2-nél kisebb volt.

A varianciaanalízis eredménye szerint szignifikáns kapcsolat mutatható ki aközött, hogy a vállalkozás fogad-e hallgatót szakmai gyakorlatra és aközött, hogy milyenre értékelte a felsőoktatással való kapcsolatát, ugyanis az F-próba értékének szignifikanciaszintje kisebb, mint 0,05. A homoszkedaszticitási kritérium teljesül, ugyanis a Levene-statisztika p értéke meghaladja a 0,05-ös szintet.

Tehát kimutatható, hogy azok a vállalkozások, amelyek fogadnak szakmai gyakorlatra hallgatókat, azoknak szorosabb a kapcsolata a felsőoktatási intézményekkel, ugyanakkor azokra, akik nem fogadnak szakmai gyakorlatra hallgatókat, inkább jellemző a felsőoktatási intézményekkel való kevésbé szoros kapcsolat.

3.6.3. A munkáltatók és a hallgatók véleménye arról, hogy milyen kompetenciákat vár el a munkaerő-piac a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésből kikerülő hallgatóktól

A pályakezdőkkel szembeni kompetencia-elvárások vizsgálatánál azzal a feltételezéssel éltem, hogy a hallgatók által szükségesnek vélt kompetenciák és a munkaadói oldal által elvárt tényleges kompetenciák között eltérés mutatkozik.

Ennek az állításnak a megvizsgálásához egyrészt a vállalkozói kérdőívemben azokat a válaszokat vettem alapul, amelyeknél a vállalkozók egy 7-fokozatú (0-6 értékkel rendelkező⁶¹) Likert-skálán értékelték a megadott munkavállalói kompetenciákat aszerint, hogy a pályakezdőkkel szemben támasztott elvárásaik között milyen súllyal szerepel (24. táblázat).

Másrészt a hallgatói kérdőívben szereplő azon kérdésre adott válaszokat vizsgáltam, amelyben a hallgatók egy szintén 7-fokozatú (0-6 értékkel rendelkező) Likert-skálán értékelték a munkaadók által korábban megjelölt munkavállalói kompetenciákat aszerint, hogy a munkáltatóknál – a hallgató megítélése alapján – a pályakezdőkkel szemben támasztott elvárások között mennyire fontosak ahhoz a munkához, amit a hallgató a képzés elvégzése után végezni szeretne. (25. táblázat).

A kapott eredményekből minden kompetenciánál kiszámítottam mind a munkaadók által tényleges elvárt, mind a hallgatók által feltételezett munkaerő-piaci elvárások fontosságának a móduszát és az átlagát (26. táblázat).

⁶¹ A skálán a szélső értékek jelentése: 0: egyáltalán nem várja el a munkáltató, míg a 6: teljes mértékben elvárja a munkáltató

24. táblázat A *tényleges* munkaadói elvárások a minta alapján

Tényleges munkaadói elvárások	N Valid	Mean	Std. Deviation	Variance	Minimum	Maximum	Mode
Pontos, precíz munkavégzés	391	5,45	0,785	0,617	0	6	6
Megbízhatóság	434	5,42	0,88	0,775	0	6	6
Terhelhetőség, munkabírás	371	5,12	0,869	0,756	0	6	5
Fejlődési, tanulási képesség	376	5,11	1,048	1,098	0	6	6
Problémamegoldási készség	391	5,09	1,037	1,074	0	6	6
Teljesítmény- ill. eredményorientáltság	396	5,08	0,957	0,915	0	6	6
Munka iránti alázat	400	4,99	1,123	1,26	0	6	6
Munka iránti alázat	400	4,99	1,123	1,26	0	6	6
Önállóság	384	4,95	1,052	1,107	0	6	6
Stressztűrő képesség	397	4,92	0,993	0,986	0	6	5
Rugalmasság	440	4,92	0,985	0,971	0	6	5
Kapcsolatépítés, kapcsolattartás képessége	378	4,88	1,151	1,324	0	6	6
Kommunikációs képesség	358	4,85	1,082	1,17	0	6	5
Kreativitás	338	4,71	1,244	1,546	0	6	6
Elméleti szaktudás, felkészültség	419	4,68	1,163	1,354	0	6	5
Csoportban való munkavégzés képessége	400	4,67	1,41	1,988	0	6	5
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	372	4,66	1,159	1,342	0	6	5
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	380	4,62	1,335	1,781	0	6	5
Kezdeményezőkézség, proaktivitás	360	4,45	1,225	1,502	0	6	5
Szervezési készség	361	4,33	1,253	1,571	0	6	4
Idegen nyelv ismerete	352	4,06	1,579	2,492	0	6	5
Analitikus szemlélet, elemzőkézség	357	4,04	1,381	1,908	0	6	4
Más emberek motiválásának képessége	345	3,74	1,461	2,134	0	6	4

Forrás: Primer kutatás vállalkozói kérdőíve alapján saját számítás

A 24. táblázat utolsó oszlopában található módusz értékekből látható, hogy a vállalkozások vezetőinek többsége az első kilenc kompetenciát elengedhetetlenül fontosnak tartja (azaz 6-osra értékeli, kivéve a terhelhetőséget, amit 5-ösre), míg a többi kompetenciát kevésbé tekinti nélkülözhetetlennek, sőt a szervezési készség, az analitikus szemlélet és más emberek motiválásának képességét a legtöbben csak 4-esre értékelték.

Ennek oka lehet, hogy a gazdasági felsőfokú, nem diplomás végzettségű munkatársakat nem vezető beosztásba veszik fel, az ő munkájuk elsősorban nem átfogó elemzések készítése, nem a beosztottak munkájának megszervezése, ebből adódóan kevésbé szükségesek ezek a kompetenciák, sokkal inkább fontos elvárás a megbízhatóság, a pontos, precíz munkavégzés, a munkabírás, valamint az, hogy képesek legyenek a fejlődésre és hajlandóak legyenek a tanulásra.

A megkérdezett hallgatók sokkal inkább azt feltételezték, hogy a munkaadóknál az itt felsorolt kompetenciák szinte mindegyike elengedhetetlenül fontos, ezért 6-osra értékelték azokat (25. táblázat). Ők csupán a kreativitás és az elemzőkézség kompetenciáknál adtak többségében 5-ös, míg a számítógépes ismeretek és a kezdeményezőkézségek kompetenciákra csupán 4-es osztályzatot. Az informatikai ismeretek kompetencia leértékelése valószínűleg annak tudható be, hogy ez a generáció már a számítógépek világában nőtt fel, ezért úgy gondolja, hogy ezzel a kompetenciával mindenki rendelkezik, tehát a munkáltató ehelyett már jobban fókuszál a többi kompetenciára.

25. táblázat A hallgatók által feltételezett munkaadói elvárások a minta alapján

A hallgató által feltételezett munkaadói elvárások	N	Mean	Std. Deviation	Variance	Minimum	Maximum	Mode
Megbízhatóság	277	5,52	0,899	0,809	2	6	6
Pontos, precíz munkavégzés	270	5,44	0,949	0,901	2	6	6
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	273	5,38	0,963	0,928	2	6	6
Problémamegoldási készség	273	5,29	1,108	1,228	0	6	6
Idegen nyelv ismerete	277	5,22	1,015	1,029	0	6	6
Teljesítmény- és eredményorientáltság	271	5,22	0,939	0,882	2	6	6
Szervezési készség	277	5,18	5,321	2,831	1	6	6
Terhelhetőség, munkabírás	277	5,16	0,946	0,895	1	6	6
Rugalmasság	277	5,152	0,9662	0,933	2	6	6
Stressztűrő képesség	271	5,13	1,075	1,155	0	6	6
Önállóság	274	5,07	1,135	1,288	1	6	6
Csoportban való munkavégzés képessége	277	5,07	3,279	1,075	0	6	6
Kommunikációs képesség	277	5,04	1,106	1,223	2	6	6
Kapcsolattartás, -építés képessége	277	4,94	1,034	1,069	0	6	6
Munka iránti alázat	277	4,93	1,2	1,441	0	6	6
Fejlődési, tanulási képesség	274	4,9	1,191	1,418	0	6	6
Elméleti szaktudás, felkészültség	277	4,83	1,169	1,366	1	6	6
Kreativitás	277	4,82	1,104	1,219	1	6	5
Más emberek motiválásának képessége	277	4,71	1,14	1,299	2	6	6
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	277	4,68	1,117	1,248	0	6	4
Kezdeményezőkézség, proaktivitás	277	4,56	1,113	1,24	2	6	4
Elemzőkézség, analitikus szemlélet	277	4,41	1,247	1,554	1	6	5

Forrás: Primer kutatás hallgatói kérdőíve alapján saját számítás

A 24. táblázatból és a 25. táblázatból kiolvasható, hogy átlagosan a legmagasabb értéket mindkét esetben a megbízhatóság és a pontosság kapta, tehát ez a két lány kompetencia a hallgatók által feltételezett és a tényleges munkaadói elvárás között is a legfontosabb, amelyet szintén két lány kompetencia, a probléma-megoldási készség és a teljesítményorientáltság követ.

Ugyanakkor nagy eltérés mutatkozik a szaktudás alkalmazása a gyakorlatban és a fejlődési, tanulási képesség kompetenciáknál. A szaktudás alkalmazása a gyakorlatban kompetenciát a megkérdezett hallgatók a tényleges munkaadói elvárásnál fontosabb elvárásnak érzik. A mintában szereplő vállalkozások vezetői viszont úgy gondolják, hogy a gyakorlati alkalmazás a pályakezdőknél nem reális elvárás, ennél fontosabb az, hogy a jelölt képes legyen a fejlődésre és a tanulásra. Ez utóbbit a hallgatók nem tartották olyan fontos munkaadói elvárásnak.

A hipotézisem - miszerint eltérés mutatkozik a tényleges és a hallgatók által feltételezett munkaadói elvárások között – további igazolására, az eltérések tényleges kimutatására összehasonlítottam a munkaadók által ténylegesen elvárt kompetenciák fontosságának átlagait a munkaadók - hallgatók által - feltételezett elvárásainak átlagaival (26. táblázat).

26. táblázat A hallgatók által feltételezett és a tényleges munkáltatói elvárások különbségének iránya

Kompetencia	A munkaadó feltételezett elvárása	Tényleges munkaadói elvárások	Különbség
A hallgatók által feltételezett valamivel alacsonyabb (Különbség 0,35 alatti)			
Fejlődési, tanulási képesség	4,90	5,11	-0,206
Munka iránti alázat	4,93	4,99	-0,058
Pontos, precíz munkavégzés	5,44	5,45	-0,005
Hallgatók által feltételezett valamivel magasabb (Különbség 0,35 alatti)			
Elméleti szaktudás, felkészültség	4,83	4,68	0,155
Kapcsolattartás, -építés képessége	4,94	4,88	0,064
Kommunikációs képesség	5,04	4,85	0,191
Kreativitás	4,82	4,71	0,107
Megbízhatóság	5,52	5,42	0,101
Önállóság	5,07	4,95	0,125
Kezdeményezőkézség, proaktivitás	4,56	4,45	0,110
Probléma megoldási készség	5,29	5,09	0,203
Rugalmasság	5,15	4,92	0,230
Stressztűrő képesség	5,13	4,92	0,208
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	4,68	4,62	0,056
Teljesítmény- és eredményorientáltság	5,22	5,08	0,139
Terhelhetőség, munkabírás	5,16	5,12	0,039
Hallgatók által feltételezett jóval magasabb (Különbség 0,35 fölötti)			
Elemzőkézség, analitikus szemlélet	4,41	4,04	0,365
Csoportban való munkavégzés képessége	5,07	4,67	0,405
Más emberek motiválásának képessége	4,71	3,74	0,968
Idegen nyelv ismerete	5,22	4,06	1,158
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	5,38	4,66	0,724
Szervezési készség	5,18	4,33	0,853

Forrás: A primer kutatás alapján saját számítás

Látható a 26. táblázatból, hogy a kompetenciák többségénél a hallgatók által feltételezett fontosság meghaladja a tényleges munkaerő-piaci elvárásokat.

Annak eldöntéséhez, hogy az egyes kompetenciák vállalatok által elvárt szintje és a vállalati elvárások hallgatók által feltételezett szintje között van-e szignifikáns eltérés Fischer-féle z-próbát végeztem. A módszer alapján akkor állítható, hogy különbség van az adott kompetencia két csoport általi értékelése között, ha a két csoport átlaga szignifikánsan különbözik egymástól. A próbát 5%-os szignifikanciaszinten végeztem el, így akkor tekinthető szignifikánsnak a vállalati és a hallgatói átlag különbsége, ha a z próbafüggvény abszolút értéke 1,96-nál nagyobb⁶².

⁶² A hallgatók által feltételezett és a tényleges munkáltatói elvárások összefüggésvizsgálatának részletes táblázata a 10. Mellékletben található.

A számítások alapján szignifikáns lett a vállalati és a hallgatói átlag különbsége a probléma-megoldási készség, a szaktudás alkalmazása a gyakorlatban, a kommunikációs képesség, az idegen nyelv ismerete, a szervezési készség, a stressztűrő képesség, az elemzőkészség, az analitikus szemlélet, a rugalmasság és más emberek motiválásának képessége tekintetében (27. táblázat).

27. táblázat A hallgatók által feltételezett és a tényleges munkáltatói elvárások összefüggésvizsgálata

SZIGNIFIKÁNS:

Kompetencia	Z értéke
Probléma-megoldási készség	2,34933
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	2,34933
Kommunikációs képesség	2,16719
Idegen nyelv ismerete	11,1609
Szervezési készség	2,60386
Stressztűrő képesség	2,55641
Elemzőkészség, analitikus szemlélet	3,5349
Rugalmasság	3,10711
Más emberek motiválásának képessége	9,3

Nem szignifikáns

Kompetencia	Z értéke
Megbízhatóság	1,45834
Pontos, precíz munkavégzés	-0,1427
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	0,62574
Önállóság	1,37798
Csoportban való munkavégzés képessége	1,91159
Terhelhetőség, munkabírás	0,55108
Elméleti szaktudás, felkészültség	1,66037
Kreativitás	1,16088
Tanulási, fejlődési képesség	-1,6481
Kapcsolattartás, -építés képessége	0,69916
Teljesítmény- és eredményorientáltság	1,87648
Kezdeményezőkézség, proaktivitás	1,18338
Munka iránti alázat	-0,6566

Forrás: Primer kutatás alapján saját számítás

Ez azt jelenti, hogy ezeknél a kompetenciáknál jelentős eltérés van a hallgatók által feltételezett munkaadói elvárások és a tényleges munkaadói elvárások között. Minden esetben a hallgatók fontosabb munkáltatói elvárásnak gondolják az adott kompetenciákat, mint amennyire azok a munkáltatók számára ténylegesen fontosak.

A legjelentősebb eltérés az idegen nyelv ismerete és a más emberek motiválásának képessége kompetenciák fontosságának megítélésében volt, ahol a hallgatók sokkal inkább gondolják azt, hogy fontos a munkaerő-piacon, mint ahogy azt a munkáltatók ténylegesen elvárják. Ennek feltételezhető oka lehet a vállalkozói minta összetétele, ugyanis abban többségében mikro- és kisvállalkozások szerepelnek, amelyekre kevésbé jellemző a külföldi piacok felé való terjeszkedés igénye (pl. kisboltos, fodrász, kozmetikus vállalkozóknál), így a nyelvtudás olyan szintű elvárása, mint a nagyobb méretű vállalkozások esetében. A többi kompetencia esetén nem volt jelentős az eltérés.

Felvetődik a kérdés, hogy a fontosnak tartott készségek, képességek fejlesztése az egyén vagy az intézmény feladata. Az általam megkérdezett vállalatvezetők és a hallgatók véleményét a 28. táblázat tartalmazza.

28. táblázat A felsőoktatás által fejlesztendő kompetenciák sorrendje a mintában szereplő vállalkozások és a megkérdezett hallgatók szerint

A felsőoktatás által fejlesztendő kompetencia	Sorrend		Különbség
	Hallgatói	Vállalkozói	
Nyelvtudás	1	2	-1
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	2	1	1
Elméleti szaktudás, felkészültség	3	4	-1
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	4	6	-2
Kommunikációs képesség	5	5	0
Tanulási, fejlődési képesség	6	9	-3
Problémamegoldási készség	7	3	4
Csoportban való munkavégzés képessége	8	12	-4
Kapcsolattartás, kapcsolatépítés képessége	9	10	-1
Szervezési készség	10	7	3
Pontos, precíz munkavégzés	11	19	-8
Kreativitás	12	18	-6
Önállóság	13	17	-4
Teljesítmény-, ill. eredményorientáltság	14	11	3
Kezdeményezőkézség, proaktivitás	15	16	-1
Elemzőkézség, analitikus szemlélet	16	13	3
Munka iránti alázat	17	8	9
Más emberek motiválásának képessége	18	14	4
Munkabírási, terhelhetőség	19	20	-1
Rugalmasság	20	21	-1
Megbízhatóság	21	15	6
Stressztűrő képesség	22	22	0

Spearman-féle
rangkorrelációs együttható:

$$\rho = 0,814793902$$

Forrás: Primer kutatás alapján saját számítás

A kapott eredményekből az alábbi következtetéseket vontam le:

A mintában szereplő vállalkozások leginkább a szaktudás gyakorlati alkalmazhatóságának fejlesztését várják el a képző intézménytől (28. táblázat 2. oszlopa).

Ez elgondolkodtató, mert a gyakorlati alkalmazhatóság fejlesztésére a cégeknél van lehetőség, az oktatási intézmények falai között ez kevésbé lehetséges. Mindez viszont rámutat a szakmai gyakorlatok kiemelt szerepére, a cégek és a felsőoktatás közötti kapcsolatok kiépítésének és fejlesztésének fontosságára. Kedvező, hogy a vizsgált cégek 40.6 % fogad hallgatókat szakmai gyakorlatra. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a vállalkozások túlzottan elméletinek minősítik a hallgatók tudását, ezért a szakmai gyakorlatok céges előkészítésére sokkal nagyobb gondot kellene fordítani. Ehhez persze elengedhetetlen a munkaerő-piac és a felsőoktatás közötti együttműködés megteremtése.

A megkérdezett vezetők a felsőoktatási intézménytől a második helyen a nyelvtudás, majd a probléma-megoldási készség fejlesztését várják. A számítógépes ismeret, szervezési készség, alázat, tanulási, fejlődési képesség, valamint a teljesítmény-, ill. eredményorientáltság és az együttműködés, az elemzőkészség, analitikus szemlélet, valamint más emberek motiválásának képességét is fejlesztenék az oktatási intézményekkel, de azokat már csak a megkérdezettek kevesebb, mint negyede jelölte meg elvárásaként.

Viszont a korábban a vállalkozások által legfontosabb elvárásnak számító megbízhatóság fejlesztését csupán a megkérdezettek 7,98%-a várja el a képző intézménytől (ez érthető is, hiszen a személyes kompetencia részben az egyén adottsága).

A hallgatóknál az idegen nyelv fejlesztése áll az első helyen a felsőoktatási intézményekkel szembeni elvárásoknál. Ez mindig is komoly kihívást jelent a felsőoktatási intézmények számára, mert igaz, hogy a mintában szereplő hallgatók számára is világos, hogy a munkaerő-piac elvárja az idegen nyelv használatát és az intézménytől is elvárnák a hallgatók a nyelvtanítást, mégsem fordítanak rá elég energiát, ugyanis a statisztikák szerint a felsőoktatásban tanulmányokat folytatott hallgatók 20-22 százaléka éppen a nyelvvizsga hiánya miatt nem kap diplomát. Az egyes felsőoktatási intézmények nyelvképzésének vizsgálatára kutatásomban nem tértem ki.

3.6.4. A gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésből kikerülő hallgatók kompetenciái és az általuk feltételezett munkaerő-piaci elvárások

Abban, hogy a képzési kínálat milyen mértékben igazodik a munkaerő-piaci elvárásokhoz jelentős szerepet játszanak többek között a hallgatók képzéssel kapcsolatos elvárásai is. Ennek a kérdésnek a megvizsgálásához a kérdőíves megkérdezést interjúkkal egészítettem ki, hogy a hallgatók motivációit, tanulási aspirációit és jövőbeni terveit mélyebben is megismerhessem.

A kutatásban résztvevő hallgatókat két szempont szerint csoportosítottam:

- előéletük szerint: itt azt vizsgáltam, hogy ki milyen eredménnyel végezte el a középiskolai tanulmányait.
- tanulási aspirációik szerint: arra voltam kíváncsi, hogy ki miért választotta az adott képzést, mi motiválja a tanulásra.

A vizsgálat eredményeiből arra a megállapításra jutottam, hogy a kutatásban résztvevő hallgatók nem képeznek egy homogén réteget, sok szempontból különbség van a felsőfokú intézmények által szervezett programban részt vevők között.

A hallgatók „*előélete*” szerint két jól elkülöníthető csoport különböztethető meg:

- Az *első* csoportba tartoznak azok a hallgatók, akik gyengébb tanulmányi eredménnyel végezték a középiskoláikat és valamivel kevésbé iskolázott szülői háttérrel rendelkeznek, sok esetben közvetlenül érettségi után folytatták felsőfokú szakképzésben a tanulmányaikat és meg sem próbáltak bejutni a felsőfokú képzésbe. Számukra a felsőfokú szakképzés nem a felsőfokú, hanem a középfokú szakmatanulás alternatívája.
- A *második* csoportba azok a hallgatók tartoznak, akik jobb tanulmányi eredménnyel érkeznek, s lényegesen többen próbálkoztak bejutni a felsőfokú képzésbe. Számukra a felsőfokú szakképzésben folytatott tanulmányok vagy kudarcot jelentenek – hiszen nem tudtak bejutni a felsőfokú képzési programokba -, vagy pedig csupán átmeneti helyzetet – ugyanis még nem adták fel, hogy valamilyen BA-képzésre jelentkezzenek.

A kérdőíves felmérésben *tanulási aspirációik tekintetében* azt vizsgáltam, hogy kit mi motivált ebben a képzésben való részvételre. Lineáris transzformációt végeztem a kérdésekre adott válaszok átlagos értékeinél annak érdekében, hogy a megkérdezett hallgatók motivációinak sorrendje meghatározható legyen. (29. táblázat).

29. táblázat A megkérdezett hallgatók motivációinak sorrendje

Hallgatók motivációi	N	Átlag a maximum %-ában	0-1-2	3-4	5-6	Összesen
ebben a szakmában szeretne elhelyezkedni, ezért ezt a képzést választotta	274	74,453	11,7	30,3	58	100
nem vették fel BA-ra, ezért ezt a képzést választotta	277	37,605	61	4,3	34,7	100
úgy gondolta, könnyebben bejut BA képzésre, ezért ezt a képzést választotta	271	46,494	45,4	20,6	34	100
korábban vállalkozási ismereteket tanult, ezért ezt a képzést választotta	275	26,182	69,5	12	18,5	100
már működő vállalkozásához ismeretek gyűjtése, ezért ezt a képzést választotta	275	17,939	82,9	6,9	10,2	100
szülei javasolták, ezért ezt a képzést választotta	275	23,515	74,2	15,7	10,1	100
barátai javasolták, ezért ezt a képzést választotta	277	20,217	75,1	17,3	7,6	100
nem tudott elhelyezkedni, ezért ezt a képzést választotta	275	12,606	86,9	6,6	6,5	100
Hallgatók további tervei						
tervezi munkába állást az FSZ után	276	69,928	18,1	25	56,9	100
tervezi BA-n továbbtanulást az FSZ után	274	52,251	37,6	24,1	38,3	100
tervezi vállalkozás indítását az FSZ után	276	41,365	48,9	27,5	23,6	100
tervezi másik FOSZK-on tanulást az FSZ után	276	17,754	79,3	14,1	6,5	100

Nem válaszolt: 0-6 fő (0-2,17%)

Forrás: A primer kutatás hallgatói kérdőíve alapján saját szerkesztés

A hallgatói kérdőív motivációs kérdéseire adott válaszok nagyon megoszlanak és a szórások értéke is magas. A legjellemzőbben azért jöttek erre a képzésre a hallgatók, mert ebben a szakmában szeretnének dolgozni (módusz itt 6 volt, az átlag 4,47).

A kérdőíves megkérdezés és az interjúk eredményei alapján a *tanulási aspirációik tekintetében* – a tanulók négy csoportba sorolhatók:

- Az *első* csoportot „**szakmát preferálóknak**” neveztem el. Ide azok a hallgatók tartoznak, akik nagyon tudatosan, s kifejezetten az érdeklődésük miatt választották az adott gazdasági szakképzést és ebben a szakmában szeretnének elhelyezkedni. A megkérdezett hallgatók 58%-a ezt komolyan gondolja (a 0-6-os skálán 5-ös vagy 6-os osztályzatot adott).
- A *második* a „**diplomát preferáló**” csoportja, ahol azok a hallgatók vannak, aki eredeti céljuknak nem ezt a programot tekintették. A megkérdezett hallgatók 34,5%-a azért vesz részt ebben a képzésben, mert nem vették fel BA-képzésre és úgy véli, hogy erről a képzésről könnyebb bejutni a BA-képzésre). Egy részük kifejezetten érdeklődik a tanulni kívánt gazdasági szakterület iránt. Ezek a hallgatók saját érdeklődési területükön tanulhatnak és céltudatosan építik

pályájukat, tehát céljuk továbbra is a diploma megszerzése. Számukra a gazdasági felsőfokú szakképzés (vagy a felsőoktatási szakképzés) csupán egy ugródeszka. Az ő tetteiket tehát a főiskolára való bekerülés motiválja, törekvéseiket alapvetően ennek rendelik alá, nem elégszenek meg ezzel a képzési szinttel (a megkérdezettek 38,3 %-a nagyon komolyan, 24 %-a pedig kevésbé komolyan, de tervezi a BA-képzésen való továbbtanulást).

- *A harmadik a „lemorzsolódó BA-sok” csoportja*, amely markánsan elkülöníthető, ám nem túl nagyarányú létszámot jelent. Ők korábban felsőfokú tanulmányokat folytattak, de onnan valamilyen oknál fogva lemorzsolódtak (a megkérdezett hallgatók 28,5%-a valamilyen BA-képzésről (ebből 25%-uk nem gazdasági diplomás képzésről jött át erre a képzésre.) Ők tekinthetők az egyik, a felsőoktatási szakképzést végső célnak tekintő hallgatói rétegnek.
- *A negyedik csoportot pedig „papírgyűjtők”-nek* neveztem el. Ez a kör azokból a hallgatókból áll, akik eredetileg szintén a felsőoktatásra aspiráltak, ám számukra a tanult szakterület nem vonzó, őket csak a végzettséget igazoló bizonyítvány érdekli, a szakma, a szakterület iránt közömbösek (Ők minden motivációs állításra közömbös – 0-3-as – választ adtak). Ezeknek a hallgatóknak vagy nincs kialakult elképzelésük, hogy milyen szakterületen szeretnének dolgozni, vagy olyan is előfordult, hogy nem arra a szakterületre jutottak be a felsőfokú szakképzésben, amire szerettek volna a felsőoktatásban. Számukra a szakirányú felsőfokú továbbtanulás sem igazán vonzó perspektíva. Ez a hozzáállás nagyon könnyen pályaelhagyókká teheti őket – kivéve akkor, ha a tanulmányaik során valamilyen egyértelmű pozitív hatás éri őket.

A fentebb megfogalmazott csoportosítás a válaszok egydimenziós értékelése alapján kialakított, némileg intuitív tipizálás. A továbbiakban ezt számszerűen is megpróbálom igazolni, illetve árnyalni.

Ehhez a válaszolók 8 kérdésre (milyen motiváció alapján választotta a képzést) adott válaszait elemzem, egy főkomponenselemzés-klaszterezés elemzési lánc segítségével.

A főkomponenselemzés a változókat csoportosítja, olyan módon, hogy a változók olyan lineáris kombinációit képezzük, amelyek maximálják a megfigyelések szóródását, és az egyes lineáris kombinációk (komponensek) függetlenek egymástól. Azaz az új, fiktív változók (a főkomponensek) az eredetiek lineáris kombinációi, egyben az eredeti változók egy csoportosításaként is felfoghatók. A főkomponenselemzés egyben dimenziószám csökkentés is, az eredeti változók által tartalmazott magyarázó erő (variancia) minél nagyobb hányadát szeretnénk megtartani, de kevesebb új szempont segítségével. A 30. táblázat mutatja a 4 komponenses eredmény ún. rotált faktorsúly mátrixát és a varianciahányadot, ami alapján a változók csoportosítása elvégezhető. (Kivastagítva láthatók a szorosabb kapcsolatot mutató korrelációs együtthatók.)

30. táblázat A hallgatói motivációs kérdésekre adott válaszok 3 főkomponens megtartásával készített rotált faktormátrixa (a főkomponensek és az eredeti változók közötti korrelációs együtthatók, varimax rotáció alapján), illetve a főkomponensek magyarázó ereje (szórásnégyzete)

Hallgatók motivációi	Főkomponens			
	1.	2.	3.	4.
ebben a szakmában szeretne elhelyezkedni, ezért ezt a képzést választotta	,124	,061	,099	,885
úgy gondolta, könnyebben bejut BA képzésre, ezért ezt a képzést választotta	,165	,777	-,030	,310
már működő vállalkozásához ismeretek gyűjtése, ezért ezt a képzést választotta	,312	,038	,702	,188
nem vették fel BA-ra, ezért ezt a képzést választotta	-,037	,898	,025	-,123
nem tudott elhelyezkedni, ezért ezt a képzést választotta	,664	,080	,339	,150
szülei javasolták, ezért ezt a képzést választotta	,638	-,084	,098	-,612
barátai javasolták, ezért ezt a képzést választotta	,826	,073	,079	,020
korábban vállalkozási ismereteket tanult, ezért ezt a képzést választotta	,062	-,038	,880	-,084
Variancia	20,9	17,9	17,6	16,7
Kumulált variancia	20,9	38,8	56,4	73,1

Forrás: A primer kutatás hallgatói kérdőíve alapján saját szerkesztés

Az egyes komponensek súlya elég hasonló, 17-21%-át magyarázzák az összes információtartalomnak, ami mutatja, hogy az egyes szempontok eléggé, és egymástól független módon különböztették meg a hallgatókat. Ha az eredeti 8 szempont helyett 4 új, fiktív szempontot tartunk meg, ez az összes információ mennyiség 73,1%-át tartja meg, ami eléggé kielégítő eredmény, ha a szempontok számának érdemi csökkentése is célunk. Ennél kevesebbet viszont nem célszerű megtartani, mert akkor túl sok információt veszítünk, és a faktorstruktúra is kevésbé egyértelmű lesz.

Az egyes főkomponensek (új, fiktív szempontok) tartalmát a korrelációs együtthatók alapján lehet beazonosítani.

Az 1. szemponttal a közepesnél erősebben mozog együtt 3 eredeti változó, mennyire motiválta a hallgatókat az, hogy nem tudtak elhelyezkedni, illetve mennyire javasolták szülei, barátai ezt a képzési formát. Ez a szempont egyébként kismértékben a legfontosabb, ennek a szórásnégyzete a legnagyobb, azaz ez különbözteti meg leginkább a válaszolókat.

A 2. szemponttal is 2 eredeti változó mozog együtt, viszonylag szoros pozitív korrelációs együtthatókkal jellemezhetően: az esetleges könnyebb BA bejutás, mint motiváló tényező, illetve a BA képzésre bejutás elmaradása.

A 3. szempont a gyakorlatra való felkészülés hasznosságának 2 eredeti változóját tartalmazza, mennyire vár ismereteket munkájához, mennyire régebbi gyakorlati ismeretei alapján választotta ezt a képzést.

A 4. szempont a legérdekesebb, ide tartozik szoros pozitív korrelációs együtthatóval az a szempont, hogy a képzést kifejezetten a szakmára való felkészülés miatt választotta, illetve negatív irányú, a közepesnél erősebb kapcsolatot mutató együtthatóval az a szempont, hogy mennyire a szülei tanácsára választotta a képzést, az utóbbi tényező mutatja, hogy a szakmára való tudatos felkészülés összekapcsolódhat a szubjektív jellegű szempontok elutasításával is, azaz a hallgatói tudatosságot is mérheti. (Illetve ezek a hallgatók már életük egy más szakaszában is tarthatnak.)

A 4 szempont, amit a főkomponensek alapján elkülönítettünk az alábbiakban foglalható össze:

1. Munka helyett/előtt, szülők, barátok ösztönzésére választott.
2. BA alternatívája, előkészület a jövő BA-ra.
3. Gyakorlati munkára való felkészülés, konkrét ismeretek szerzése, eddigi ismeretszerzés folytatása.
4. Tudatosság, szakmára való felkészülés.

A 4 fiktív új változó tehát az eredeti szempontok információtartalmát tömöríti. A főkomponensek standardizált változók, azaz 0 átlagúak, 1 szórásúak, nagyságrend és mértékegység nélküliek. A főkomponenseket használtuk csoportok kialakítására. A hallgatói csoportok kialakítására a k-középpontú klaszterezés technikáját használtuk. Ebben az esetben előre megadott számú csoportba sorolja be az euklideszi távolság alapján a megfigyeléseket. A k-középpontú eljárás egy iteratív módszer, az általunk használt SPSS program először kiválasztja azt a k megfigyelést, amelyik a leginkább különbözik egymástól, majd minden megfigyelést abba a csoportba sorolja, amelyikhez a legközelebb esik. Kiszámolja a csoportok súlypontjait (koordináták számtani átlaga), és azokat a megfigyeléseket, amelyek közelebb esnek egy másik csoport tömegközéppontjához, átsorolja. Minden iterációban újraszámolja a középpontokat és újra átsorol, egészen addig, amíg vagy stabil csoportosítást nem kapunk (minden megfigyelés a saját csoportközéppontjához áll legközelebb), vagy le nem állítjuk az algoritmust, mert viszonylag kevés elem cserél csoportot. (Utóbbira azért lehet szükség, mert elvileg a k-középpontú klaszterezés akár végtelen ciklusba is eshet.)

Esetünkben 2-től 7-ig ig növeltük a csoportszámokat, és végigkövetve a klaszterezés menetét itt álltunk le, mert a következő lépésben már nem nagyobb csoportokat bont kisebb, de meghatározó számosságú részre, hanem egy-egy megfigyelést szakít le, és ilyenkor érdemes leállni, mert viszonylag stabilnak tekinthető, értelmezhető csoportosítást kapunk. A kialakított csoportokat a tömegközéppontokkal (koordináták átlagos értékével) lehet első körben jellemezni, ezek mutatják, hogy a csoportosításban részt vevő szempontok (esetünkben a 4 főkomponens) alapján mi jellemzi a csoportokat. Az átlagok értelmezéséhez érdemes szem előtt tartani, hogy a csoportosítás a főkomponensek alapján készült, azaz a főátlag 0, a szórás 1. Azaz ha egy szempont szerint egy csoportot pl. -0,8-as értékkel jellemzünk, az azt jelenti, hogy e szempont szerint a csoport az átlagos érték alatt van, mégpedig viszonylag jelentősen, hiszen a szórás 0,8-szorosával kisebb az átlagos értéke, mint a főátlag.

31. táblázat A 7 kialakított csoport középpontjai, elemszámok, %

Szempont	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Munka helyett	1,09	-0,35	0,20	-0,48	-0,80	2,83	-0,19
BA alternatívája	-0,46	1,18	-0,72	0,95	-0,58	1,35	-0,44
Gyakorlatiasság	1,40	-0,63	-0,69	1,28	1,23	1,05	-0,36
Tudatosság	0,14	0,10	0,52	-0,50	0,41	0,11	-2,11
Elemszám	20	64	85	18	39	10	29
%	7,5	24,2	32,1	6,8	14,7	3,8	10,9

Forrás: A primer kutatás hallgatói kérdőíve alapján saját szerkesztés

A klaszterezés során empirikusan kialakított 7 csoport alátámasztja eredeti 4 csoportos feltevésünket, de jelentősen árnyalja is az ott kialakított képet (31. táblázat).

A szakmát preferálók csoportja a klaszterezés eredményei alapján két részre bontható. Az egyik, legjelentősebb (85 fős) csoport a 3. sorszámúnak felel meg. Az ide tarozók tartják az átlagoshoz képest a legfontosabbnak a szakmára való felkészülést, saját bevallásuk szerint tudatosan készülnek arra. Ők az összes megkérdezett majdnem egyharmada. Ők az átlagoshoz képest kevésbé jellemezhetőek azzal, hogy gyors, praktikus tudást szeretnének, szintén az átlag alatti náluk a BA helyettesítő szempont megítélése. A másik csoport az 5. számú, ahol szintén átlag feletti a tudatosságot mérő főkomponens értéke. Ez egy kisebb elemszámú csoport (39 fő), és alapvetően azért különbözik a 3. csoporttól, mert a szakmai ismereteket is az átlagosnál jóval fontosabbnak jelölte meg. A szakmát preferálók csoportja tehát ezek alapján két alcsoportra bontható, azokra (3. csoport), akik mintegy a szakmához való egyenes útnak tekintik a szakképzést, illetve (5. csoport), akik ugyanakkor ezt összekapcsolják a szakmai ismeretek megszerzésének fontosságával, azaz tartalmi kérdésekkel is. A 3. csoport ez alapján ezen belül az alcsoporton belül a kevésbé tudatos hallgatók csoportja (és ők vannak jóval többen).

A szakmát preferálók két alcsoportját tehát egyértelműen, empirikusan is sikerült kimutatni.

A diplomát preferálók és a lemorzsolódók csoportjait egyaránt a 2. főkomponens szerinti véleményalkotás (BA alternatívája és/vagy helyettesítője a képzés) alapján lehet elsősorban elkülöníteni. A klaszterközéppontok mutatják, hogy három olyan csoport is van, ahol ez a szempont messze átlag feletti átlagos értéket vesz fel, a 2. és 4. és a 6. csoport. Közülük a 6. csoportot azért különítette el a klaszterezés, mert ők gyakorlatilag minden szempontot nagyon fontosnak minősítettek, azaz vagy nem komoly a válaszuk, vagy kevésbé rendelkeznek preferencia sorrenddel. Ők összesen 10-en vannak, nem érdemes őket elkülönülő tényleges csoportként értelmezni. A másik két csoport, ahol a diploma, mint preferencia fontos szempont (mindkét esetben az átlagosnál jóval magasabb ennek a szempontnak az átlagos értéke), de a két csoport elkülönül egymástól a 3. főkomponens alapján. A 2. csoport az átlagnál kevésbé, a 4. az átlagnál jóval nagyobb mértékben tartja fontosnak a gyakorlati munkára való felkészülést. Azt lehet mondani, hogy a BA kiegészítőjeként vagy felvezetőjeként felsőfokú szakképzést választók csoportja is két részre bontható, a nagyobb számosságú 2. csoport számára ez talán kényszermegoldásnak tűnik, mert a gyakorlati felkészülést nem tartják fontosnak, míg a

kisebb számosságú 4. csoport megpróbál minél többet kihozni a képzéséből a maga számára, ha már BA alternatívaként került a továbbtanulásnak erre az ágára. Tulajdonképpen ők tekinthetők a 3. számú intuitív csoportnak, ők a lemorzsolódók.

Az intuitíve papírgyűjtőknek nevezett csoport egyértelműen a 7. csoporttal azonosítható, ez a 29 ember egyik szempontot sem tartja fontosnak, különösen a tudatosság szempontjából vannak messze átlag alatt.

A klaszterezés eredményei alapján egy olyan empirikusan elkülönülő csoportot találunk (az 1. számút), akiket nem lehet egyértelműen az intuitíve kialakított csoportrendszerbe besorolni. Ide 20 ember tartozik, és az jellemzi őket, hogy az 1. és a 3. főkomponens szerinti preferenciák alapján messze átlag felettiék. Az 1. főkomponens mérte azt, mennyire azért jöttek a képzésre, mert nem tudtak elhelyezkedni, illetve szülők, barátok javaslatára választották a képzést, ugyanakkor ők a megszerzendő ismereteket, a munkájukhoz szükséges tudás megszerzését is kiemelkedően fontosnak tartják. Ez a viszonylag kis csoport tehát ugyan nem teljesen tudatosan választotta ezt a képzési formát, de ha már bekerült, próbálja minél inkább kihasználni az adódó lehetőséget.

A szakirodalomban is sok szó esik arról, hogy a képzések gyakorlat-orientáltsága fontos és a munkaadói elvárások között a tanult ismeretek gyakorlatban való alkalmazása fontos tényezőnek számít, melyben a hallgatók szakmai gyakorlaton való részvétele nagy segítséget jelenthet. Az általam megkérdezett összes hallgató részt vett szakmai gyakorlaton (hiszen az kötelező volt számukra). Fontosnak tartottam megvizsgálni, hogy a hallgatók mennyire érzik hasznosnak a szakmai gyakorlaton való részvételt, ezért megkérdeztem, hogy a hallgató hogyan vélekednek a szakmai gyakorlat hasznosságáról. Ehhez egy hétfokozatú Likert-skálán kellett értékelniük a szakmai gyakorlat hasznosságát. A kapott eredményeket a 32. táblázat tartalmazza.

32. táblázat A szakmai gyakorlat hasznossága a hallgatók megítélése szerint a hallgatói minta alapján (N=277)

Szakmai gyakorlat hasznossága	Gyakoriság (fő)	%
0 (egyáltalán nem fontos)	6	2,2
1	2	0,7
2	8	2,9
3	17	6,1
4	41	14,8
5	89	32,1
6 (teljes mértékben hasznos)	110	39,7
Együtt	273	98,6

Nem válaszolt: 4 (1,4%)

Átlag: 4,9

Módusz: 6

Szórás: 1,315

Forrás: Primer kutatás alapján saját számítás

A hallgatók átlagosan 4,9-es értéket adtak a szakmai gyakorlat hasznosságára. Ez azért is mondható jó eredménynek, mert ugyan a szórás 1,315, viszont a legtöbben úgy ítélték meg, hogy a szakmai gyakorlat elengedhetetlenül hasznos volt számukra.

Arra is kíváncsi voltam, hogy a hallgatók – saját megítélésük szerint – rendelkeznek-e a munkaerő-piac által elvárt kompetenciákkal. Ehhez egyrészt a vállalkozók által ténylegesen elvárt kompetenciákat tartalmazó 24. táblázat korábban bemutatott eredményeit, másrészt a hallgatók önértékelésének eredményeit⁶³ használtam fel.

További számítások után az is igazolható, hogy a legtöbb kompetencia esetében a válaszadó hallgatók nagy része a feltételezett elvárás pontszámát magasabbra értékelte, mint a tényleges fejlettségét az adott kompetenciában. 17 kompetencia esetében a hallgatók többsége magasabbra értékelte a feltételezett elvárás szintjét, mint annak tényleges fejlettségét, 5 kompetencia esetében pedig a hallgatók többsége azonos érékelést adott a két szintre. (33. táblázat).

⁶³ A hallgatóknak – szintén 7 fokozatú Likert skálán - értékelniük kellett a felsorolt kompetenciákat aszerint, hogy Ők mennyire rendelkeznek velük.

33. táblázat A hallgatók megoszlása a feltételezett munkáltatói elvárások és a hallgatók önértékelés alapján megállapított tényleges kompetenciái különbségének iránya alapján

	Feltételezett elvárás pontszáma magasabb	A két pontszám megegyezik	Hallgatói önértékelés pontszáma magasabb
Probléma-megoldási készség	56,7%	29,6%	13,7%
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	67,5%	23,5%	9,0%
Pontos, precíz munkavégzés	46,6%	34,7%	18,8%
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	52,3%	21,7%	26,0%
Idegen nyelv ismerete	67,5%	22,0%	10,5%
Terhelhetőség, munkabírás	55,6%	29,6%	14,8%
Elméleti szaktudás, felkészültség	61,4%	23,5%	15,2%
Kreativitás	38,6%	37,5%	23,8%
Tanulási, fejlődési képesség	42,2%	39,0%	18,8%
Teljesítmény- és eredményorientáltság	51,6%	34,7%	13,7%
Szervezési készség	40,8%	32,1%	27,1%
Stressztűrő képesség	56,0%	31,8%	12,3%
Elemzőkészség, analitikus szemlélet	49,5%	32,1%	18,4%
Kezdeményezőképeség, proaktivitás	47,7%	33,2%	19,1%
Rugalmasság	50,2%	31,0%	18,8%
Más emberek motiválásának képessége	49,1%	28,2%	22,7%
Munka iránti alázat	44,4%	40,4%	15,2%
Megbízhatóság	34,7%	54,2%	11,2%
Önállóság	40,1%	41,9%	18,1%
Kommunikációs képesség	39,0%	44,0%	17,0%
Csoportban való munkavégzés képessége	32,5%	39,0%	28,5%
Kapcsolattartás, -építés képessége	39,0%	43,7%	17,3%

Forrás: Primer kutatás alapján saját számítás

Viszont a megbízhatóságnál a válaszadók több, mint a fele (54,2%-a), a kommunikációs képességnél több, mint a 40%-a, a kapcsolattartási, -építési képességnél 43,7%-a, a csoportban való munkavégzésnél pedig a 39%-a azonos értékelést adott a két szintre.

Ezután a kapott válaszokból kiszámítottam az egyes kompetenciáknál mind a hallgatók által megjelölt, feltételezett munkaadói elvárások, mind pedig a hallgató saját értékelésének átlagpontszámait (34. táblázat).

34. táblázat A hallgatók véleménye a kompetenciáikról a minta alapján. (Sorrend a hallgatói önértékelés /a kompetencia tényleges fejlettsége/ szerint)

Kompetencia	A munkaadó feltételezett elvárása	Hallgatói önértékelés	Különbség	z értéke
Megbízhatóság	5,52	5,23	0,29	3,991
Pontos, precíz munkavégzés	5,44	4,9	0,54	6,564
Csoportban való munkavégzés képessége	5,07	4,75	0,32	1,492
Önállóság	5,07	4,72	0,35	3,486
Rugalmasság	5,15	4,64	0,51	6,209
Problémamegoldási készség	5,29	4,63	0,66	7,208
Tanulási, fejlődési képesség	4,9	4,62	0,28	2,063
Kommunikációs képesség	5,04	4,6	0,44	4,213
Teljesítmény- és eredményorientáltság	5,22	4,59	0,63	7,149
Kreativitás	4,82	4,58	0,24	2,420
Kapcsolattartás, -építés képessége	4,94	4,56	0,38	4,019
Szervezési készség	5,18	4,49	0,69	2,090
Munka iránti alázat	4,93	4,48	0,45	3,881
Terhelhetőség, munkabírási	5,16	4,39	0,77	9,949
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	5,38	4,24	1,14	11,767
Stressztűrő képesség	5,13	4,21	0,92	8,371
Más emberek motiválásának képessége	4,71	4,21	0,50	4,876
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	4,68	4,15	0,53	4,180
Kezdeményező-készség, proaktivitás	4,56	4,1	0,46	3,887
Idegen nyelv ismerete	5,22	4,07	1,15	9,554
Elméleti szaktudás, felkészültség	4,83	4,01	0,82	9,090
Elemző-készség, analitikus szemlélet	4,41	3,82	0,59	4,742

Forrás: Primer kutatás alapján saját számítás

A legfontosabb munkaadói elvárásnak a hallgatók a megbízhatóságot feltételezték, melyet a pontos, precíz munkavégzés, valamint a szaktudás gyakorlati alkalmazásának képessége, a probléma-megoldási készség és az idegen nyelv ismerete követett. A hallgatók egyéni kompetenciái között is a megbízhatóság és a pontos, precíz munkavégzés szerepelt az első helyeken, ám ezután már más kompetenciák is helyet kaptak, úgymint csoportban való munkavégzés képessége, önállóság és rugalmasság, ami fakadhat a hallgatók életkori sajátosságaiból is, hogy ezekben a kompetenciákban tartják magukat a legerősebbnek.

Viszont a legkevésbé elvárt kompetencia között szerepelt az elméleti szaktudás, felkészültség, más emberek motiválásának képessége, kezdeményező-készség, proaktivitás és az elemző-készség, analitikus szemlélet. Ezek a tulajdonságok valószínűleg azért kerültek hátrébb a hallgatók által feltételezett rangsorban, mert ezek azok a jellemzők, amelyek - a hallgatók meglátása szerint - inkább a magasabban kvalifikált dolgozókkal, közülük is a közép- és felsővezetőkkel szembeni elvárás. Az idegen nyelv

ismerete is az utolsó negyedben foglalt helyet a hallgatók erősségei között, de ez azért nem meglepő, hiszen több tanulmány is foglalkozott már a magyar lakosság (hallgatók, tanulók, dolgozók) idegen nyelvi tudásának hiányosságával, illetve azzal, hogy hogyan lehetne azt fejleszteni, ezen kívül a - mintánkban jelentős arányban szereplő – mikro- és kisvállalkozások külföldi piacra való betörésének is egyik legjelentősebb gátja szintén a nyelvtudás hiánya.

Az átlagok összevetése alapján arra a megállapításra jutottam, hogy valamennyi kompetencia tényleges fejlettsége elmarad attól a szinttől, amilyen fontosságot a hallgatók szerint a munkáltatók tulajdonítanak neki.

Annak megvizsgálására, hogy mely kompetenciák esetén szignifikáns az átlagos értékelések különbsége, minden kompetenciánál egyenként z-próbával, valamint kétmintás páros t-próbával teszteltem (34. táblázat)

A z-próbát 5%-os szignifikanciaszinten végeztem el. Ebben az esetben akkor tekinthető szignifikánsnak a feltételezett munkaadói elvárások átlagának és a hallgató saját értékelésátlagának a különbsége, ha a z próbafüggvény abszolút értéke 1,96-nál nagyobb. (A z-próba részletes számításai a 10. táblázatban, a páros t-próba SPSS-ből kapott eredményei pedig a 11. mellékletben találhatók.)

A számítások alapján egy kompetencia – csoportban való munkavégzés képessége – kivételével az összes kompetenciánál szignifikáns különbséget kaptam. Ez azt jelenti, hogy – egy kivétellel - minden kompetencia tényleges fejlettsége elmarad attól a szinttől, amilyen fontosságot a hallgatók szerint a munkáltatók tulajdonítanak neki.

A 34. táblázatból leolvasható, hogy a legnagyobb eltérés az idegen nyelv és a szaktudás alkalmazása a gyakorlatban elnevezésű kompetenciáknál volt kimutatható, ott több, mint 1 értékkel magasabbnak vélték a hallgatók a munkaadói elvárásokat az ő kompetenciáiknál. Ez érthető is, hiszen a legtöbb hirdetésben és a médiában is a legtöbbet hangoztatott elvárás az idegen nyelv megfelelő ismerete, valamint a versenyképes szaktudás. Viszont az érdekes tény, hogy a hallgatók nem érzik megfelelőnek a tudásszintjüket. Ez olyan szempontból ígéretesnek tűnik, hogy nem elégedettek a tudásukkal, tehát fejleszteni kívánják azt, viszont abból a szempontból elgondolkodtató a felsőoktatási intézmények számára, hogy milyen fejlesztéseket kellene az oktatásban végrehajtaniuk.

Annak kiderítésére, hogy a hallgatók önértékelése mely kompetenciák esetén áll inkább összhangban a feltételezett elvárásokkal, *összefüggésvizsgálatot* végeztem.

A korrelációs együttható értéke két valószínűségi változó közötti kapcsolat szorosságát fejezi ki. Az értéke mindig -1 és +1 közé esik. Ha a korrelációs együttható abszolút értéke 1, akkor függvényszerű kapcsolatról beszélhetünk. A 0-hoz közeli értéke a kapcsolat lazaságára vagy éppen hiányára utal. Rendkívül szorosnak tekinthető a kapcsolat, ha a korrelációs együttható értéke 0,9 fölött van, 0,6 – 0,9 érték között szoros, 0,4 - 0,6 érték között közepes erősségű, míg 0,4 alatt gyenge kapcsolatról beszélhetünk. Jelen esetben a kapcsolatok általában közepes lazák voltak.

A *korrelációs együtthatók* alapján megállapítható, hogy a hallgatók önértékelése mely kompetenciák esetén áll inkább összhangban a feltételezett elvárásokkal (35. táblázat).

35. táblázat Sorrend a munkaadó – hallgató által feltételezett – elvárása és a hallgató tényleges kompetenciái közötti korrelációs együttható szerint

Kompetencia	A munkaadó feltételezett elvárása	A hallgatói felkészültség	Korrelációs együttható	Szignifikancia szint
Munka iránti alázat	4,93	4,48	0,457	0,000
Kapcsolattartás, -építés képessége	4,94	4,56	0,444	0,000
Kreativitás	4,82	4,58	0,436	0,000
Tanulási, fejlődési képesség	4,9	4,62	0,432	0,000
Kezdeményezőkézség, proaktivitás	4,56	4,1	0,384	0,000
Megbízhatóság	5,52	5,23	0,345	0,000
Önállóság	5,07	4,72	0,338	0,000
Idegen nyelv ismerete	5,22	4,07	0,336	0,000
Teljesítmény- és eredményorientáltság	5,22	4,59	0,328	0,000
Más emberek motiválásának képessége	4,71	4,21	0,273	0,000
Stressztűrő képesség	5,13	4,21	0,255	0,000
Rugalmasság	5,15	4,64	0,254	0,000
Elemzőkézség, analitikus szemlélet	4,41	3,82	0,235	0,000
Terhelhetőség, munkabírási	5,16	4,39	0,223	0,000
Kommunikációs képesség	5,04	4,6	0,22	0,000
Pontos, precíz munkavégzés	5,44	4,9	0,206	0,001
Elméleti szaktudás, felkészültség	4,83	4,01	0,175	0,004
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	5,38	4,24	0,155	0,011
Szervezési készség	5,18	4,49	0,152	0,011
Probléma-megoldási készség	5,29	4,63	0,15	0,015
Csoportban való munkavégzés képessége	5,07	4,75	0,136	0,024
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	4,68	4,15	0,044	0,469

Forrás: Primer kutatás alapján saját számítás

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy –a számítógépes ismeret kivételével – minden kompetenciánál szignifikáns, pozitív irányú kapcsolat volt kimutatható a hallgató által feltételezett munkaadói elvárás és aközött, hogy a hallgató mennyire rendelkezik vele (35. táblázat).

A leginkább érzékelhető a kapcsolat a munka iránti alázat (0,457), a kapcsolattartás és –építés képessége (0,444), a kreativitás (0,436) és a tanulási, fejlődési képesség (0,432) esetében volt kimutatható a hallgatók tényleges kompetenciái és az általuk feltételezett munkaadói elvárások között.

Ez tehát azt jelenti, hogy ezeknél a kompetenciáknál azok a hallgatók, akik a munkaadó feltételezett elvárásait magasabbra értékelték, a saját kompetenciáiknál is magasabb értéket adtak, míg az alacsonyabb munkaadói elvárást feltételező hallgatókra jellemzőbb volt az, hogy magukat is kevésbé felkészültnek tartották az adott kompetenciákból.

A kutatás alapján tehát megállapítható, hogy a hallgatók többnyire azokról a kompetenciákról vélik úgy, hogy a munkaadó számára fontosabbak, amelyekkel saját megítélésük szerint ők maguk inkább rendelkeznek.

3.7. Összefoglalás

Doktori értekezésem témája a gazdasági felsőoktatási képzésből kikerülő, nem diplomás pályakezdők munkaerő-piaci elismertsége, a végzett hallgatók kompetenciáinak elemzése volt.

Kutatásom fő célja volt bemutatni, hogy az oktatási rendszer, ezen belül is a felsőfokú szakképzés mennyire felel meg a munkaerőpiac elvárásainak, mennyire van azokkal összhangban. A kutatás elején több kérdést is megfogalmaztam, amelyekre ebben a fejezetben válaszolok. Ezután megvizsgálom, hogy a hipotéziseim beigazolódtak-e vagy a válaszok alapján el kell-e vetnem őket, majd megfogalmazom a téziseimet, végül pedig ismertetem önálló, újszerű eredményeimet és a további lehetséges kutatási irányokat.

3.7.1. A kutatási kérdések megválaszolása

A feltett kutatási kérdésekre megfogalmazott válaszaimat az alábbiakban tudom összefoglalni:

1. A gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzési rendszer mennyire felel meg a munkaerő-piaci elvárásoknak?

- ✓ A gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzési rendszer elemzése során arra a következtetésre jutottam, hogy ez a képzési szint még mindig nem találja a helyét az oktatásban. A bevezetése óta többször módosították, átalakították. A három éve bevezetett felsőoktatási szakképzés elsődleges célja, hogy az ott végzett hallgatókat hozzásegítse ahhoz, hogy bekapcsolódhassanak a BA-képzésbe. Ez véleményem szerint nem rossz irány, csak azt látom problémának, hogy primer kutatásom eredményei szerint az ide jelentkező hallgatók többsége nem továbbtanulni szeretne, hanem munkába állni („szakmát preferálók”). Számukra tehát nem az az elsődleges cél, hogy az itt tanult ismereteiket (kreditek formájában) majd a későbbi tanulmányaik során a BA-képzésbe beszámítsák. Ugyanakkor a többletismeretek elsajátítása egyrészt gondot okoz számukra, másrészt elveszi az időt a gyakorlati képzéstől.
- ✓ A képzési és kimeneti követelmények tanulmányozása során megállapítottam, hogy abban a munkaerő-piac által elvárt kompetenciák nagy része megjelenik. Viszont a hallgatók értékelésénél még jobban kell törekedni a kompetenciák vizsgálatára, illetve a képzés során szükség lenne a munkaerő-piaccal való folyamatos kapcsolattartásra.

2. Tudatos-e a humán erőforrás-gazdálkodás a vállalkozásoknál?

- ✓ A válaszok alapján kiderült számomra, hogy a vállalkozások kevesebb, mint egynegyede készít munkaerő-pótlási és – fejlesztési tervet. A vizsgálat nem mutatott ki összefüggést a cégméret jelzőszámai (létszám és árbevétel nagysága) és a munkaerő-pótlási és -fejlesztési terv készítése között, tehát a cégméret kategóriái nem térnek el szignifikánsan a munkaerő-fejlesztési tervet készítő és nem készítő csoportok között. Ezzel szemben a tulajdonosi szerkezet csoportokat vizsgálva kicsit árnyaltabb képet kapunk, ugyanis szignifikáns különbség mutatható ki a tulajdonosi szerkezet és a munkaerő-pótlási terv készítése között: 99%-os megbízhatósággal állítható, hogy a külföldi tulajdonú cégekre inkább jellemző a terv készítése, mint a magyar tulajdonú cégekre. Tehát a munkaerő-fejlesztési tervet készítő vállalatok között felülreprezentáltak a külföldi és többségében külföldi tulajdonú cégek, miközben a magyar és többségében magyar cégek határozottan alulreprezentáltak ebben a körben.
- ✓ A megkérdezett vállalkozások 39,9%-a azt vallotta, hogy erős kapcsolatban áll a felsőoktatási intézménnyel, míg 31,5% szerint gyenge⁶⁴ a kapcsolatuk. A vállalkozások 28,6%-a semmilyen kapcsolatban nem áll a felsőoktatási intézményekkel. Ez az arány jónak mondható, ha figyelembe vesszük, hogy a megkérdezettek több, mint a fele mikrovállalkozás vezetője. Érdemes lenne azonban kideríteni a kapcsolat milyenségét is, vagyis azt, hogy ténylegesen miben nyilvánul meg a vállalkozások és a felsőoktatás együttműködése. A szorosabb kapcsolat lehetővé tenné azt, hogy a felsőoktatási intézmények a hallgatókat naprakészebb tudással és kompetenciákkal tudják kibocsátani a munkaerő-piacra.
- ✓ Kedvező aránynak tekinthető, hogy a megkérdezett vállalkozások több, mint a fele fogad szakmai gyakorlatra hallgatókat. Azok a vállalkozások, amelyek szorosabb kapcsolatot ápolnak a felsőoktatási intézményekkel, jellemzően nagyobb arányban fogadnak szakmai gyakorlatra hallgatókat, mint azok, amelyeknek lazább a kapcsolatuk a felsőoktatással.

3. A gazdasági felsőfokú, nem diplomás pályakezdők kompetenciáinál mennyire van összhang a magyar munkaerő-piaci kereslet és kínálat között?

A vállalkozások vezetőinek kompetencia-elvárásai a gazdasági végzettségű, nem diplomás pályakezdőktől

- ✓ A vállalkozások vezetőik úgy gondolják, hogy a legfontosabb elvárások a pontos, precíz munkavégzés, a megbízhatóság, a terhelhetőség, a munkabírás, valamint a fejlődési, tanulási képesség. Ezek lágy kompetenciák, amelyeket a problémamegoldási készség, a teljesítmény-, illetve eredményorientáltság, valamint a munka iránti alázat követ. A pályakezdő, nem diplomás hallgatóktól a munkáltatók nem nagyon várják el, hogy a gyakorlatban is azonnal képesek legyenek a szaktudásukat alkalmazni, úgy gondolják, hogy azt majd a munka során sajátítják el. Meglepő módon az elméleti szaktudás és felkészültség is háttérbe szorul az elvárások között. A vállalkozások a gazdasági végzettségű pályakezdőktől tehát elsősorban a

⁶⁴ A válaszoknál a kapcsolat erősségét a következőképpen definiáltuk: 0: nincs kapcsolat, 1-2-3: gyenge kapcsolat, 4-5-6 erős kapcsolat

megbízhatóságot, precizitást, a szaktudás gyakorlati alkalmazását, önállóságot, problémamegoldást, terhelhetőséget és munkabírást követelik meg; olyan naprakész kompetenciákkal rendelkező (upskilled) munkavállalókat keresnek, akik kreativitásuk és problémamegoldó képességük által húzóerőt jelenthetnek a vállalkozásnál.

A hallgatók által szükségesnek vélt kompetenciák és a munkaadói oldal által elvárt kompetenciák összehasonlítása

- ✓ Ennek a témakörnek a kutatásához mind a végzős hallgatókat, mind pedig a vállalkozások vezetőit meg kellett kérdezniem. A válaszokból kiderült, hogy a hallgatók többé-kevésbé tisztában vannak a munkaerő-piac elvárásaival, bár gyakran alulértékelik magukat. A vizsgálatomból az derült ki, hogy a hallgatók általában minden kompetenciát fontosabbnak gondolnak, mint a vállalkozások vezetői. A hallgatók véleménye szerint az általam felsorolt kompetenciák többsége elengedhetetlenül szükséges a munkaerő-piacon. A vállalkozók ellenben jobban differenciálják az elvárt kompetenciák fontosságát. Mindkét csoportnál (hallgatóknál és vállalkozóknál is) tehát a két lágy kompetencia, a megbízhatóság és a pontosság szerepel a legfontosabb munkaadói elvárás között, melyeket a problémamegoldási készség és a teljesítmény-orientáltság követ. Ugyanakkor nagy eltérés mutatkozik a szaktudás gyakorlati alkalmazása és a fejlődési, tanulási képesség kompetenciáknál. A szaktudás gyakorlati alkalmazása kompetenciát a megkérdezett hallgatók a tényleges munkaadói elvárásnál fontosabb elvárásnak érzik. A mintában szereplő vállalkozások vezetői viszont úgy gondolják, hogy a gyakorlati alkalmazás a pályakezdőknél nem reális elvárás, ennél fontosabb az, hogy a jelölt képes legyen a fejlődésre és a tanulásra. Ez utóbbit a megkérdezett hallgatók nem tartották olyan fontos munkaadói elvárásnak. A számításaim alapján szignifikáns lett a vállalati és a hallgatói átlag különbsége a problémamegoldási készség, a szaktudás gyakorlati alkalmazása, a kommunikációs képesség, az idegen nyelv ismerete, a szervezési készség, a stressztűrő képesség, az elemzőkészség, az analitikus szemlélet, a rugalmasság és más emberek motiválásának képessége tekintetében. Ez azt jelenti tehát, hogy ezeknél a kompetenciáknál jelentős eltérés van a hallgatók által feltételezett munkaadói elvárások és a tényleges munkaadói elvárások között.
- ✓ A vizsgálataim alapján arra a megállapításra jutottam, hogy a hallgatói vélemények alapján valamennyi kompetencia tényleges fejlettsége elmarad attól a szinttől, amilyen fontosságot a hallgatók szerint a munkáltatók tulajdonítanak neki. A legfontosabb munkaadói elvárásnak a hallgatók a megbízhatóságot tartották, melyet a pontos, precíz munkavégzés, valamint a szaktudás gyakorlati alkalmazásának képessége, a probléma-megoldási készség és az idegen nyelv ismerete követett. A hallgatók egyéni kompetenciái között is a megbízhatóság és a pontos, precíz munkavégzés szerepelt az első helyeken, ám ezután már más kompetenciák is helyet kaptak, úgymint csoportban való munkavégzés képessége, önállóság és rugalmasság, ami fakadhat a hallgatók életkori sajátosságaiból is, hogy ezekben a kompetenciákban tartják magukat a legerősebbnek. Viszont a legkevésbé elvárt kompetencia között szerepelt az elméleti szaktudás, felkészültség, más emberek motiválásának képessége, kezdeményezőkézség, proaktivitás és az elemzőkézség, analitikus szemlélet. Ezek a tulajdonságok valószínűleg azért kerültek hátrébb a hallgatói rangsorban, mert ezek azok a jellemzők, amelyek - a hallgatók meglátása szerint - inkább a magasabban kvalifikált dolgozókkal, közülük is a közép- és felsővezetőkkel szembeni elvárás. Az idegen nyelv ismerete is az utolsó negyedben

foglalt helyet a hallgatók erősségei között, de ez azért nem meglepő, hiszen több tanulmány is foglalkozott már a magyar lakosság (hallgatók, tanulók, dolgozók) idegen nyelvi tudásának hiányosságaival, illetve azzal, hogy hogyan lehetne azt fejleszteni, ezen kívül a - mintánkban jelentős arányban szereplő – mikro- és kisvállalkozások külföldi piacra való betörésének is egyik legjelentősebb gátja szintén a nyelvtudás hiánya.

- ✓ A mintában szereplő vállalkozások leginkább a szaktudás gyakorlati alkalmazhatóságának fejlesztését várják el a képző intézménytől. Ez elgondolkodtató, mert a gyakorlati alkalmazhatóság fejlesztésére a cégeknél van lehetőség, az oktatási intézmények falai között ez kevésbé lehetséges. Ugyanakkor ez az elvárás rámutat a szakmai gyakorlatok kiemelt szerepére, a cégek és a felsőoktatás közötti kapcsolatok kiépítésének és fejlesztésének fontosságára. Kedvező, hogy a vizsgált cégek 40.6 % fogad hallgatókat szakmai gyakorlatra. Feltételezhető viszont, hogy túlzottan elméletinek minősítik a hallgatók tudását, ezért a szakmai gyakorlatok céges előkészítésére sokkal nagyobb gondot kellene fordítani. Véleményem szerint az egyes intézményekben működő tanirodák rendszere, annak továbbfejlesztése szintén hozzájárulhatna a gyakorlati tudás elsajátításához. A tanirodákban ugyanis az oktatóknak lehetőségük lenne bemutatni és gyakoroltatni a hallgatókkal a konkrét vállalati feladatokat. Ehhez persze elengedhetetlen a munkaerő-piac és a felsőoktatás közötti együttműködés megteremtése.
- ✓ A megkérdezett vezetők a felsőoktatási intézménytől a második helyen a nyelvtudás, majd a probléma-megoldási készség fejlesztését várják. A számítógépes ismeret, szervezési készség, alázat, tanulási, fejlődési képesség, valamint a teljesítmény-, ill. eredményorientáltság és az együttműködés, az elemzőkészség, analitikus szemlélet, valamint más emberek motiválásának képességét is fejlesztenék az oktatási intézményekkel, de azokat már csak a megkérdezettek kevesebb, mint negyede jelölte meg elvárásként. Viszont a korábban a vállalkozások által legfontosabb elvárásnak számító megbízhatóság fejlesztését csupán a megkérdezettek 7,98%-a várja el a képző intézménytől (ez érthető is, hiszen a személyes kompetencia részben az egyén adottsága). A hallgatóknál az idegen nyelv fejlesztése áll az első helyen a felsőoktatási intézményekkel szembeni elvárásoknál. Ez mindig is komoly kihívást jelent a felsőoktatási intézmények számára, mert igaz, hogy a mintában szereplő hallgatók számára is világos, hogy a munkaerő-piac elvárja az idegen nyelv használatát és az intézménytől is elvárnák a hallgatók a nyelvtanítást, mégsem fordítanak rá elég energiát, ugyanis a statisztikák szerint a felsőoktatásban tanulmányokat folytatott hallgatók 20-22 százaléka éppen a nyelvvizsga hiánya miatt nem kap diplomát. Az egyes felsőoktatási intézmények nyelvképzésének vizsgálatára kutatásomban nem tértem ki.
- ✓ Az is világossá vált a kutatásból, hogy a hallgatók motivációja jelentősen befolyásolja a képzés utáni terveiket. A kutatásban résztvevő hallgatók nem képeznek egy homogén réteget, sok szempontból különbség van a felsőfokú intézmények által szervezett programban részt vevők között.
 - Ilyen például a hallgatók „*előélete*”, amely alapján két nagy csoportot lehet megkülönböztetni.
 1. Az egyik csoportba tartoznak azok a hallgatók, akik gyengébb tanulmányi eredménnyel végezték a középiskoláikat és valamivel kevésbé iskolázott szülői háttérrel rendelkeznek, sok esetben közvetlenül érettségi után folytatták felsőfokú szakképzésben a tanulmányaikat és meg sem

- próbáltak bejutni a felsőfokú képzésbe. Számukra a felsőfokú szakképzés nem a felsőfokú, hanem a középfokú szakmatanulás alternatívája.
2. A másik csoportba azok a hallgatók tartoznak, akik jobb tanulmányi eredménnyel érkeznek, s lényegesen többen próbálkoztak bejutni a felsőfokú képzésbe. Számukra a felsőfokú szakképzésben folytatott tanulmányok vagy kudarcot jelentenek – hiszen nem tudtak bejutni a felsőfokú képzési programokba -, vagy pedig csupán átmeneti helyzetet – ugyanis még nem adták fel, hogy valamilyen BA-képzésre jelentkezzenek.
- A kérdőíves felmérésben tanulási aspirációik tekintetében azt vizsgáltam, hogy kit mi motivált ebben a képzésben való részvételre. a tanulási aspirációik tekintetében. A hallgatók főkomponenselemzés-klaszterezés elemzési lánc segítségével négy nagyobb csoportba sorolhatók: a „szakmát preferálók”, a „diplomát preferálók”, a „lemorzsolódó BA-sok” és a „papírgyűjtők”.
1. A „szakmát preferálók” csoportjába – az empirikus vizsgálat alapján egyértelműen – azok a hallgatók tartoznak, akik nagyon tudatosan, s kifejezetten az érdeklődésük miatt választották az adott gazdasági szakképzést és ebben a szakmában szeretnének elhelyezkedni. A megkérdezett hallgatók 58%-a ezt komolyan gondolja (a 0-6-os skálán 5-ös vagy 6-os osztályzatot adott).
 2. A „diplomát preferálók” csoportjában azok a hallgatók vannak, aki eredeti céljuknak nem ezt a programot tekintették, és ők azért vesznek részt ebben a képzésben, mert nem vették fel őket a BA-képzésre és úgy vélik, hogy erről a képzésről könnyebb bejutni a BA-képzésre). Egy részük – a gyakorlatiasság főkomponens alapján – az átlagnál kevésbé tartja fontosnak a gyakorlati munkára való felkészülést, ám kifejezetten érdeklődik a tanulni kívánt gazdasági szakterület iránt. Ezek a hallgatók saját érdeklődési területükön tanulhatnak és céltudatosan építik pályájukat, tehát céljuk továbbra is a diploma megszerzése. Számukra a gazdasági felsőfokú szakképzés (vagy a felsőoktatási szakképzés) csupán egy ugródeszka. Az ő tetteiket tehát a főiskolára való bekerülés motiválja, törekvéseiket alapvetően ennek rendelik alá, nem elégszenek meg ezzel a képzési szinttel.
 3. A „lemorzsolódó BA-sok” csoportja markánsan elkülöníthető, ám nem túl nagyarányú részt képvisel. Tagjai – a gyakorlatiasság főkomponens alapján az átlagnál jóval nagyobb mértékben tartja fontosnak a gyakorlati munkára való felkészülést. Ők korábban felsőfokú tanulmányokat folytattak, de onnan valamilyen oknál fogva lemorzsolódtak. Ez a csoport megpróbál minél többet kihozni a képzésből a maga számára, ha már BA alternatívaként került a továbbtanulásnak erre az ágára. Ők tekinthetők az egyik, a felsőoktatási szakképzést végső célnak tekintő hallgatói rétegnek.
 4. A „papírgyűjtők” köre szintén a felsőoktatásra aspiráló réteget jelent, amely számára a tanult szakterület nem vonzó, őket csak a végzettséget igazoló bizonyítvány érdekli, a szakma, a szakterület iránt közömbösek (Ők minden motivációs állításra közömbös választ adtak). Ezeknek a hallgatóknak vagy nincs kialakult elképzelésük, hogy milyen szakterületen szeretnének dolgozni, vagy olyan is előfordult, hogy nem arra a szakterületre jutottak be a felsőfokú szakképzésben, amire szerettek volna a felsőoktatásban. Számukra a szakirányú felsőfokú továbbtanulás sem igazán vonzó perspektíva. Ez a hozzáállás nagyon könnyen pályaelhagyókká teheti őket – kivéve akkor, ha a tanulmányaik során

valamilyen egyértelmű pozitív hatás éri őket.

- ✓ A klaszterezés eredményei alapján egy 20 fős csoportot találtunk, amelynek tagjai egyik szempontot sem tartották fontosnak, különösen a tudatosság szempontjából vannak messze az átlag alatt. Ez a viszonylag kis csoport tehát ugyan nem teljesen tudatosan választotta ez a képzési formát, de ha már bekerült, próbálja minél inkább kihasználni az adódó lehetőséget.

3.7.2. A hipotézisek ellenőrzése

Az elemzések és a kutatási kérdések megválaszolása után ellenőrzöm az általam megfogalmazott hipotéziseket.

1. Hipotézis:

A gazdasági felsőfokú nem diplomás képzés kimeneti követelményei tükrözik a munkaerő-piaci elvárásokat.

A kutatás alapján kimutatható, hogy mind a régi felsőfokú szakképzés (FSZ), mind az újabb felsőoktatási szakképzés (FOSZK) képzési és kimeneti követelményeiben fellelhetők az Európai Bizottság és Tanács által ajánlott kulcskompetenciák, ám a struktúra nem azonos azzal.

Az általam elemzett gazdasági felsőoktatási, nem diplomás szakképzések képzési és kimeneti követelményeivel összevetve megállapítható, hogy a munkaerő-piac által igényelt kompetenciák többsége megtalálható a képzési és kimeneti követelményekben. Az eltérő kompetenciáknál is leginkább fogalmazásbeli különbség, illetve a kompetenciák részletezettségében lévő különbség tapasztalható. Így arra a következtetésre jutottam, hogy a képzési és kimeneti követelmények összeállításánál a szakemberek figyelembe vették a munkaerő-piac elvárásait. A probléma sok esetben inkább abban mutatkozott meg, hogy a felsőoktatási intézményekben a kreditek befogadhatósága érdekében a 2 éves képzés alatt a hallgatóknak szinte ugyanazokat az ismereteket kellett elsajátítaniuk, mint a BA-képzésben résztvevő hallgatóknak 3 év alatt. A számonkérésnél szintén fel vannak sorolva a kompetenciák, ám – különösen a szóbeli vizsgánál ez nehezen nyomom követhető.

A fentiek alapján ez a hipotézisem igazoltnak mondható, ám kiegészítést igényel.

2. Hipotézis:

A vállalkozások szervezeti jellemzői és a munkaerő-pótlási és -fejlesztési stratégiai között összefüggés mutatkozik.

Ez a hipotézisem a kutatás alapján részben tekinthető igazoltnak, ugyanis szignifikáns különbséget a tulajdonosi szerkezet és a munkaerő-pótlási terv készítése között véltem felfedezni: a külföldi tulajdonú cégekre inkább jellemző a terv készítése, mint a magyar tulajdonú cégekre. Tehát a munkaerő-fejlesztési tervet készítő vállalatok között felülreprezentáltak a külföldi, illetve a többségében külföldi tulajdonú cégek, miközben a magyar, illetve a többségében magyar cégek határozottan alulreprezentáltak ebben a

körben.

Az is kimutatható a kutatásból, hogy a megkérdezett vállalkozás-vezetők csaknem kétharmada alkalmaz frissen végzett munkaerőt, ami igen kedvező eredménynek tekinthető. A vállalkozások nagy részének (80,6%-ának) mindkét végzettségi szintű (diplomás és nem diplomás) gazdasági szakemberre szüksége van. Viszont a csak diplomásokat alkalmazó vállalkozások aránya több, mint duplája a csak gazdasági felsőfokú, nem diplomás végzettségűeket foglalkoztatott vállalkozásoknak.

A munkaerő-piacon tehát „kelendőbbek” a diplomás gazdasági felsőfokú végzettségű pályakezdők, mint a nem diplomások, vagyis a vállalkozások vezetői inkább a friss diplomás gazdasági szakembereket keresik, mint a gazdasági felsőfokú, nem diplomás pályakezdőket.

3. Hipotézis:

A vállalkozások szervezeti jellemzői és a munkaerő-pótlási és -fejlesztési stratégiái között összefüggés mutatkozik.

A vizsgálat alapján megállapítást nyert, hogy több kompetenciánál jelentős eltérés van a hallgatók által feltételezett munkaadói elvárások és a tényleges munkaadói elvárások között. Szignifikáns különbség mutatható ki a vállalati és a hallgatói átlag között a problémamegoldási készség, a szaktudás gyakorlati alkalmazása, a kommunikációs képesség, az idegen nyelv ismerete, a szervezési készség, a stressztűrő képesség, az elemzőkészség, az analitikus szemlélet, a rugalmasság és más emberek motiválásának képessége tekintetében. A szaktudás alkalmazása a gyakorlatban kompetenciát a megkérdezett hallgatók a tényleges munkaadói elvárásnál lényegesen fontosabb elvárásnak érzik. A mintában szereplő vállalkozások vezetői elvárják ugyan a gyakorlati tudást, ám a többi kompetenciát ennél fontosabbnak ítélik meg, ezért az általam megkérdezettek rangsorában ez a kompetencia az utolsó előtti helyen szerepelt. A mintában szereplő vállalatvezetők tehát úgy vélik, hogy a szaktudás gyakorlati alkalmazásának képessége a pályakezdőknél nem reális elvárás, ennél fontosabb az, hogy a jelölt képes legyen a fejlődésre és a tanulásra. Ez utóbbit viszont a hallgatók nem tartották olyan fontos munkaadói elvárásnak.

A vizsgálat alapján ez a hipotézisem igazoltnak tekinthető.

4. Hipotézis:

A gazdasági felsőfokú nem diplomás képzés hallgatói részvételi motivációjuk alapján csoportosíthatók.

A vizsgálat alapján megállapítható, hogy az egyes hallgatókat eltérő indítékok vezérlik a képzésben való részvételre.

A kutatás alapján négy - egymástól jelentősen elkülönülő – csoportot azonosítottam.

A „**szakmát preferálók**” nagyon tudatosan, s kifejezetten az érdeklődésük miatt választották az adott gazdasági szakképzést és ebben a szakmában szeretnének elhelyezkedni.

A „**diplomát preferálók**” azért vesznek részt ebben a képzésben, mert nem vették fel

őket a BA-képzésre, de nem mondtak le róla. Ezek a hallgatók saját érdeklődési területükön tanulhatnak és céltudatosan építik pályájukat, tehát céljuk továbbra is a diploma megszerzése. Az ő tetteiket tehát a főiskolára való bekerülés motiválja, törekvéseiket alapvetően ennek rendelik alá, nem elégszenek meg ezzel a képzési szinttel (a megkérdezettek 38,3 %-a nagyon komolyan, 24 %-a pedig kevésbé komolyan, de tervezi a BA-képzésen való továbbtanulást). Számukra a gazdasági felsőfokú, nem diplomás szakképzés tehát csak a főiskolára való bejutás „ugródeszkája”.

A „**lemorzsolódó BA-sok**” azok, akik korábban felsőfokú tanulmányokat folytattak, de onnan valamilyen oknál fogva kimaradtak. Ez a csoport markánsan elkülöníthető, ám nem túl nagyarányú létszámot jelent. (a megkérdezett hallgatók 28,5%-a valamilyen BA-képzésről (ebből 25%-uk nem gazdasági diplomás képzésről jött át erre a képzésre.) Ők tekinthetők az egyik, a felsőoktatási szakképzést végső célnak tekintő hallgatói rétegnek.

A „**papírgyűjtők**” csoportjába azok a hallgatók tartoznak, akik eredetileg szintén a felsőoktatásra aspiráltak, ám számukra a tanult szakterület nem vonzó, őket csak a végzettséget igazoló bizonyítvány érdekli, a szakma, a szakterület iránt közömbösek (Ők minden motivációs állításra közömbös – 0-3-as - választ adtak). Ezeknek a hallgatóknak vagy nincs kialakult elképzelésük, hogy milyen szakterületen szeretnének dolgozni, vagy olyan is előfordult, hogy nem arra a szakterületre jutottak be a felsőfokú/felsőoktatási szakképzésben, amire szerettek volna a felsőoktatásban. Számukra a szakirányú felsőfokú továbbtanulás sem igazán vonzó perspektíva. Ez a hozzáállás nagyon könnyen pályaelhagyókká teheti őket – kivéve akkor, ha a tanulmányaik során valamilyen egyértelmű pozitív hatás éri őket.

A kutatás azt jelzi, hogy a felsőfokú gazdasági szakképzésben jelentős arányban tanulnak – a megkérdezés alapján többségben vannak - azok a hallgatók, akik számára a legfőbb cél a munkába állás, nem pedig az, hogy az itt tanult ismereteiket (kreditek formájában) majd a későbbi tanulmányaik során a BA-képzésbe beszámítsák. Ugyanakkor a többletismeretek elsajátítása egyrészt gondot okoz számukra, másrészt elveszi az időt a gyakorlati képzéstől. Ugyanakkor nem elhanyagolható azok aránya sem, akik továbbtanulási szándékkal vesznek részt ebben a képzésben.

A vizsgálatok alapján a hipotézisem igazoltnak tekinthető.

3.7.3. Tézisek megfogalmazása

A kutatás eredményei alapján a következő tézisek fogalmazhatók meg:

1. Tézis:

A gazdasági felsőfokú nem diplomás képzés kimeneti követelményei összhangban vannak a munkaerő-piaci elvárásokkal. Ugyanakkor az intézményekben a kreditek befogadhatósága érdekében a 2 éves képzés alatt a hallgatóknak szinte ugyanazokat az ismereteket kellett elsajátítaniuk, mint a BA-képzésben résztvevő hallgatóknak 3 év alatt.

Mind a régi felsőfokú szakképzés (FSZ), mind az újabb felsőoktatási szakképzés (FOSZK) képzési és kimeneti követelményeiben fellelhetők az Európai Bizottság és Tanács által ajánlott kulcskompetenciák, ám a struktúra nem azonos azzal. Az alkotók tehát figyelembe vették a munkaerő-piaci elvárásokat.

Ugyanakkor a felsőfokú szakképzés hátrányának tekinthető az, hogy miközben a képzés célja a gyakorlat-orientáltság lett volna, addig a felsőoktatási intézmények többségében a kreditek befogadhatósága érdekében a 2 éves képzés alatt a hallgatóknak szinte ugyanazokat az ismereteket szerették volna átadni, mint a BA-képzésben résztvevő hallgatóknak 3 év alatt. Ez többek között azért probléma, mert a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésre Magyarországon többségében azok a hallgatók jelentkeznek, akik nem tudták teljesíteni a BA-képzés felvételi követelményeit, vagy rövidebb idő alatt szeretnének valamilyen szakmát megszerezni. Éppen ezért számukra a tényleges gyakorlat-orientált képzés megfelelő lenne, de a felsőoktatási intézmények ezt – kapacitáshiány miatt kénytelenek figyelmen kívül hagyni. Megoldást jelenthetett volna az, ha a BA-képzésen lennének olyan tárgyak, amelyek kiegészítő ismereteket nyújtanának a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzésről érkezők számára és nekik csak ebből az anyagból kellene különbözeti vizsgát tenniük.

Másik hátrányként említhető az, hogy a rendszer bevezetése nem volt eléggé átgondolt, a képzési tartalom túl szerteágazó, a vizsgák szervezése pedig bonyolultabb a korábbinál, valamint a vizsgadokumentáció nagyfokú adminisztrációt igényel.

A problémák orvoslására a szakemberek végül arra a következtetésre jutottak, hogy teljesen át kell alakítani a felsőoktatási, nem diplomás szakképzést, ezért a felsőoktatási szakképzés már teljesen más struktúrában és más képzési és kimeneti követelményekkel jelent meg. A Gazdaságtudományok képzési területen belül összesen hét felsőoktatási szakképzési részterület lett megjelenítve.

Az általános /kulcskompetenciákon túl a képzésben elsajátítandó kompetenciák a kompetencia struktúrának megfelelően lettek meghatározva:

- a) kognitív (szakmai) kompetenciák
- b) tudás, jártasság
- c) Önállóság és felelősség a munkafeladatokban

A hét területen azonban nem egységes a képzésben elsajátítandó kompetenciák meghatározása, ugyanis csak öt képzési területre érvényes ez a képzési struktúra. A 3. Kereskedelem és marketing és a 7. Turizmus-vendéglátás kivételt képez, ugyanis ezek a képzési területek más struktúrát követnek, ott:

- a) tudás, jártasság (a megértés, a felismerés, a gyakorlat és szociális területen) és

b) személyes, társas és módszerkompetenciák

bontásban szerepelnek az elsajátítandó kompetenciák, tehát ezek még a hagyományos felsőfokú szakképzés (FSZ) képzési és kimeneti követelményei szerint épülnek fel.

2. Tézis:

A vállalkozások tulajdonosi szerkezete és a munkaerő-pótlási és -fejlesztési stratégiájuk között összefüggés mutatható ki. A külföldi, vagy többségében külföldi tulajdonban lévő vállalkozások e tekintetben tudatosabbak, mint a magyar vagy többségében magyar tulajdonú vállalkozások.

A mintában szereplő vállalkozások kevesebb, mint negyede (23,4%-a) készít munkaerő-pótlási és – fejlesztési tervet. A vizsgálat nem mutatott ki összefüggést a cégméret jelzőszámai (létszám és árbevétel nagysága) és a munkaerő-pótlási és -fejlesztési terv készítése között, tehát a cégméret kategóriái nem térnek el szignifikánsan a munkaerő-fejlesztési tervet készítő és nem készítő csoportok között. Ezzel szemben a tulajdonosi szerkezet csoportokat vizsgálva kicsit árnyaltabb képet kapunk, ugyanis szignifikáns különbség volt kimutatható a tulajdonosi szerkezet és a munkaerő-pótlási terv készítése között: 99%-os megbízhatósággal állítható, hogy a külföldi tulajdonú cégekre inkább jellemző a terv készítése (52,4%-uk készít tervet), mint a magyar tulajdonú cégekre (melyeknek csupán 19,4%-a készít). A külföldi tulajdon megjelenése tehát növelte a munkaerő-pótlási terv készítésének esélyét.

3. Tézis:

A hallgatók által szükségesnek vélt és a munkaadói oldal által elvárt kompetenciák közül a problémamegoldási készség, a szaktudás gyakorlati alkalmazása, a kommunikációs képesség, az idegen nyelv ismerete, a szervezési készség, a stressztűrő képesség, az elemzőkészség, az analitikus szemlélet, a rugalmasság és más emberek motiválásának képessége tekintetében eltérés mutatkozik. Minden esetben a hallgatók fontosabb munkáltatói elvárásnak gondolják az adott kompetenciákat, mint amennyire azok a munkáltatók számára ténylegesen fontosak.

A vállalkozások a gazdasági végzettségű pályakezdőktől elsősorban a megbízhatóságot, precizitást, a szaktudás gyakorlati alkalmazását, önállóságot, problémamegoldást, terhelhetőséget és munkabírást követelik meg; olyan naprakész kompetenciákkal rendelkező (upskilled) munkavállalókat keresnek, akik kreativitásuk és problémamegoldó képességük által húzóerőt jelenthetnek a vállalkozásnál.

A kompetenciák többségénél a hallgatók által feltételezett fontosság meghaladja a tényleges munkaerő-piaci elvárásokat.

A számítások alapján szignifikáns lett a vállalati és a hallgatói átlag különbsége a probléma-megoldási készség, a szaktudás alkalmazása a gyakorlatban, a kommunikációs képesség, az idegen nyelv ismerete, a szervezési készség, a stressztűrő képesség, az elemzőkészség, az analitikus szemlélet, a rugalmasság és más emberek motiválásának képessége tekintetében. Ez azt jelenti, hogy ezeknél a kompetenciáknál jelentős eltérés van a hallgatók által feltételezett munkaadói elvárások és a tényleges munkaadói elvárások között. Minden esetben a hallgatók fontosabb munkáltatói elvárásnak gondolják az adott kompetenciákat, mint amennyire azok a munkáltatók számára ténylegesen fontosak. A legjelentősebb eltérés az idegen nyelv ismerete és a más emberek

motiválásának képessége kompetenciák fontosságának megítélésében volt, ahol a hallgatók sokkal inkább gondolják azt, hogy fontos a munkaerő-piacon, mint ahogy azt a munkáltatók ténylegesen elvárják. Ennek feltételezhető oka lehet a vállalkozói minta összetétele, ugyanis abban többségében mikro- és kisvállalkozások szerepelnek, amelyekre kevésbé jellemző a külföldi piacok felé való terjeszkedés igénye (pl. kisboltos, fodrász, kozmetikus vállalkozóknál), így a nyelvtudás olyan szintű elvárása, mint a nagyobb méretű vállalkozások esetében. A többi kompetencia esetén nem volt jelentős az eltérés.

4. Tézis:

A gazdasági felsőfokú, nem diplomás szakképzésben a tanulási aspirációik tekintetében a hallgatók alapvetően négy csoportba sorolhatók: a „szakmát preferálók”, a „diplomát preferálók”, a „lemorzsolódó BA-sok” és a „papírgyűjtők”.

A legnagyobb csoportot azok a hallgatók képezték, akik az érdeklődésüknek megfelelő képzésben szerettek volna részt venni. Őket „szakmát preferálóknak” neveztem el.

A második csoportba azokat a hallgatókat soroltam, akik eredetileg a főiskolai képzésre szerettek volna bekerülni, de ez nem sikerült nekik. Ezt a csoportot a „diplomát preferálók” névvel illetttem. Ők továbbra sem mondtak le arról a tervükről, hogy főiskolások legyenek, hanem a képzéssel kívántak időt nyerni, ráadásul úgy gondolják, hogy innen könnyebben bejutnak a BA-képzésre.

A harmadik csoport tagjai azok a hallgatók, akik korábban sikeresen bejutottak ugyan a főiskolai képzésre, viszont onnan valami oknál fogva kiestek. Őket „lemorzsolódó BA-soknak” neveztem el.

A negyedik csoportba azok a hallgatók tartoznak, akik csak azért jelentkeztek erre a képzésre, hogy valamilyen szakképzettséget szerezzenek. Mivel őket nem kifejezetten az adott szakterület érdekli, csak a megszerzett bizonyítvány, ezért ők a „papírgyűjtők” nevet kapták. Ők a legkevésbé elkötelezettek ennek a képzésnek, rájuk jellemző a leginkább a pályaelhagyás esélye.

3.7.4. A kutatás eredményeinek gyakorlati alkalmazása

Doktori kutatásom lebonyolítása során fontos szempont volt a gyakorlatban is hasznosítható eredmények kidolgozása. Az empirikus felmérés - amelynek eredménye a vizsgálataim alapját képezte – képet ad a magyarországi kis- és középvállalkozások munkaerő-fejlesztési és képzési gyakorlatáról, bemutatja, milyen szoros kapcsolatban állnak a felsőoktatási intézményekkel.

A gazdasági felsőfokú végzettségű, nem diplomás pályakezdők és a felsőoktatási intézmények számára is világossá válik a fejlesztendő kompetenciák köre. Ennek ismeretében dolgozhatók ki a képzések kimeneti és vizsgakövetelményei, ugyanakkor elengedhetlenné válik a konkrét kompetenciák továbbfejlesztése.

Minden szervezet számára a sikeresség és a hosszú távú fennmaradás, a turbulens környezeti változáshoz való megfelelő alkalmazkodás szempontjából kritikus jelentőségű a szervezeti tudás és a tudásmenedzsment-gyakorlat eredményes alkalmazása. A siker a tudásmenedzsment-gyakorlat tevékenységeinek tudatos kiépítésében rejlik, melynek fontos összetevője a megfelelő kompetenciákkal rendelkező munkaerő biztosítása. Meghatározó gyakorlati jelentősége van a tudásmenedzsment és a vállalkozás tulajdonosi szerkezetének összefüggését igazoló megállapításnak is. A szervezeteknek stratégiát kell kidolgozniuk a tudatos tudásmenedzselésre, a tudásmegosztó kultúra kialakítására. A kutatás bebizonyította, hogy a külföldi vagy többségében külföldi tulajdonú szervezetek tudatosabban viselkednek, míg a magyar vagy többségében magyar tulajdonú vállalkozások esetén ennek ellenkezője került igazolásra.

Azok a szervezetek fognak sikeres munkaerő-fejlesztési és –pótlási tevékenységet folytatni, amelyek szorosabb kapcsolatot ápolnak a felsőoktatási intézményekkel, ezáltal mélyebben megismerik a munkaerő-piacon kínált pályakezdők kompetenciáit, lehetőség szerint részt vesznek a képzésükben és támogatják a szükséges kompetenciák fejlesztését.

A sikeres megvalósítás szempontjából fontos kompetenciák fejlesztése hasznos lehet a szervezetek vezetői számára a tudásmegosztó kultúra kiépítéséhez vezető úton.

A kutatás során az is világossá vált, hogy a legtöbb vállalkozás számára a kompetencia túlságosan absztrakt fogalom.

Az Európai Unió kompetenciakatalógusa sem fedi le teljes mértékben a munkaerő-piaci elvárásokat. A munkáltatók a munkaerő kiválasztásakor a tudást és az elméleti ismereteket minimum követelményként definiálják, és fontosnak tartják emellett még a készségeket is, ám ez szerintük kialakíthatók és megszerezhetők majd az adott munkakörben. Az ismeretek és készségek hiányosságait helyes hozzáállással pótolni lehet, tehát ezeknél sokkal fontosabb a szervezetek számára a pályázók beállítódása, attitűdje. A vállalkozások a gazdasági végzettségű pályakezdőktől elsősorban a megbízhatóságot, precizitást, a szaktudás gyakorlati alkalmazását, önállóságot, problémamegoldást, terhelhetőséget és munkabírást követelik meg; olyan naprakész kompetenciákkal rendelkező (upskilled) munkavállalókat keresnek, akik kreativitásuk és problémamegoldó képességük által húzóerőt jelenthetnek a vállalkozásnál.

A felsőoktatásnak igen nehéz igazodnia a munkáltatók kompetencia-elvárásaihoz, ugyanis a vállalkozások azt tudják megmondani, hogy éppen most milyen munkaerőre van szükségük, azt nem, hogy 2-3 év múlva kiket, milyen kompetenciákkal fognak keresni. A KKV-k számára a gazdasági versenyben való felzárkózáshoz célszerű

kiemelten fontos szerepet tulajdonítani a tervezésnek, amellyel elkerülhető a sodródásuk és lehetővé válik a fejlődésük. Éppen ezért még szorosabb együttműködésre, együttgondolkodásra van szükség a vállalkozások és a felsőoktatási intézmények között a problémák, hiányosságok feltárása és megoldása érdekében.

A kutatás feltárta azt is, hogy a különböző iskolai végzettségű munkavállalók iránti munkaerő-piaci kereslet eltérő. A munkanélküliség kevésbé súlytja a magasabb iskolai végzettségi fokozattal rendelkezőket kevésbé képzett társaiknál. Úgy vélem, hogy a munkanélküliség csökkentésének egyik módja lehet a vállalkozói életút választásának elősegítése. Az Európai Charta megfogalmazása szerint is egyre nagyobb a kisvállalkozások gazdasági jelentősége mind az innovációban, mind a foglalkoztatásban betöltött szerepük miatt.

A munkaerő-piac leginkább a szaktudás gyakorlati alkalmazhatóságának fejlesztését várja el a képző intézményektől. Ennek megvalósítása érdekében kiemelt szerepet kell tulajdonítani a szakmai gyakorlatoknak, valamint sokkal nagyobb gondot kell fordítani a szakmai gyakorlatok céges előkészítésére. Az egyes felsőoktatási intézményekben működő tanirodák rendszere, annak továbbfejlesztése szintén hozzájárulhatna a gyakorlati tudás elsajátításához. A tanirodákban ugyanis az oktatóknak lehetőségük lenne bemutatni és gyakoroltatni a hallgatókkal a konkrét vállalati feladatokat. Ehhez elengedhetetlen a munkaerő-piac és a felsőoktatás közötti együttműködés megteremtése. A tudás gyakorlati alkalmazhatóságának elsajátítása érdekében a felsőoktatási intézményeknek és a vállalkozásoknak szorosabb együttműködésére van szükség. A vállalkozásokat fel kell készíteni a hallgatók fogadására. Nem elegendő csupán helyet biztosítani a számukra, hanem megfelelő feladatokkal is el kell látni őket. A feladatokat gondosan elő kell készíteni, majd ellenőrizni kell azokat. Ehhez azonban – különösen a KKV-knál – nincs megfelelő kapacitás. Éppen ezért a felsőoktatási intézményekben kell megteremteni a gyakorlat előkészítésének lehetőségét, amelyre a taniroda megfelelő terep lehet. Ott ugyanis a hallgatók a valós körülmények szimulálásával betekintést nyerhetnek a gazdasági folyamatokba, gyakorolhatják az egyes vállalati tevékenységeket, előkészülhetnek a szakmai gyakorlatra. A szakmai gyakorlaton pedig a cégek – a gondosan előkészített feladatokat kérhetnék számon a hallgatóktól.

A vállalkozói kérdőív alapján megállapítható, hogy a vállalkozóvá váláshoz nem szükséges gazdasági felsőfokú (egyetemi/főiskolai vagy OKJ-s) végzettség, de a vállalkozni vágyókat nagyban segítheti a vállalkozáshoz szükséges ismeretkörök, tudásanyag (vállalkozási, pénzügyi, piackutatási, számviteli, jogi alapismeretek) birtoklása.

A felsőoktatási intézmények erre különösen alkalmas keretet biztosíthatnak, hiszen rendelkeznek a megfelelő ismeretanyag átadásához szükséges feltételekkel. Ennek következtében a felsőfokú szakképzés kettős szerepet tölthetne be: egyrészt a szakoktól függő speciális ismeretanyag kidolgozásával és átadásával megfelelő munkaerőt képezne, másrészt a vállalkozáshoz szükséges ismeretkörök törzsanyagba való beépítésével sikeresebbé tenné a fiatalok számára a vállalkozói életút választását is. Tehát a felsőfokú szakképzés révén a fiataloknak lehetőségük nyílna arra, hogy sikerrel induljanak a gazdasági életben és hozzájáruljanak azokhoz a célokhoz, amelyeket az Európai Charta és az Európa 2020 is megfogalmazott.

3.7.5. Lehetséges kutatási irányok

Kutatásomban a gazdasági felsőfokú, nem diplomás hallgatók munkaerő-piaci keresletét vettem össze a kínálattal. Mivel ez a képzés az elmúlt években ismét megváltozott, érdemes lenne megvizsgálni az újabb (FOSZK) képzésből kikerülő hallgatók kompetenciáit, összevetve a képzési és kimeneti követelményekkel. A pályakövetési rendszer segítségével fel kellene tárni ezen hallgatók elhelyezkedési, illetve továbbtanulási eredményeit.

Érdemes lenne tovább vizsgálni a felsőoktatási szakképzésben tanulók aspirációit illetően is. A felsőfokú gazdasági szakképzésben jelentős *arányt képviselnek* – a megkérdezés alapján többségben vannak - azok a hallgatók, akik számára a képzés munkaerő-piaci hozadéka fontos (*az ún. „szakmát preferálók”*). A hallgatók többsége ebbe a csoportba tartozik, amely számára a legfőbb cél a munkába állás, nem pedig az, hogy az itt tanult ismereteiket (kreditek formájában) majd a későbbi tanulmányaik során a BA-képzésbe beszámítsák. Ugyanakkor a többletismeretek elsajátítása egyrészt gondot okoz számukra, másrészt elveszi az időt a gyakorlati képzéstől. Ugyanakkor nem elhanyagolható azok aránya sem, akik továbbtanulási szándékkal vesznek részt ebben a képzésben. *Ugyanakkor nem elhanyagolható a „diplomát preferálók” aránya sem, akik továbbtanulási szándékkal vesznek részt ebben a képzésben.* További kutatás igazolhatná azt, hogy ezt a két csoportot a képzésben külön kellene választani.

További elemzésre ad lehetőséget a megváltozott vizsgarendszer is, amely nagymértékben leegyszerűsödött. A korábbi modulos rendszert – annak problémái, nehézségei miatt – teljesen felszámolták, pedig véleményem szerint számos lehetőség rejlik benne.

Mivel a kutatásom főleg a KKV-szektorba tartozó vállalkozások munkaerő-piaci elvárásaira irányult, a kapott eredményeket érdemes lenne összevetni a nagyvállalkozások munkaerő-piaci elvárásaival.

Tisztelettel:

Kárpátiné Daróczy Judit

IRODALOMJEGYZÉK

1. A Bizottság Közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és Régiók Bizottságának A Közösség lisszaboni programjának végrehajtása. A vállalkozói készségek előmozdítása az oktatás és a tanulás révén. COM (2006) 33 final.
2. ANGUS, J. – PATEL J. (1997): Knowledge Management: Great Concept, But What Is It?, Information week, 58-70.
3. ARGYRIS, C. - SCHÖN, D. A. (1978): Organizational learning; a theory of action perspective. Addison Wesley, p. 356.
4. ARIMOTO, A. et al. [2003]: The Japanese Perspective on the Design and Use of System-Level Indicators for Higher/Tertiary Education. In: Yonezawa, A. & Kaiser, F. (eds.): System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century. Bucharest: UNESCO.
5. ARMSTRONG, M. (1999): a Handbook of Personnel Management Practice. Kogan Page Limited, London.
6. Az európai országokban alkalmazott és Magyarországon alkalmazható szakképzési indikátorok – 2007. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet Kutatási Füzetek 2008/1. www.Indikator_2007_KF1_080723_boritoval.pdf
7. BABBIE, E. (2003): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata, Balassi Kiadó, Bp.
8. BÁBOSIK, I. (szerk.) (2007): Pedagógia és személyiségfejlesztés. Okker Kiadó, Budapest
9. BACON, F. (1952): Encyclopedia Britannica 135 p.
10. BAJKA, GY.– ERDEI, G. (2005): Az élethosszig tartó tanulás új, földrészeket átfogó szervezete. Felnőttképzés, 4. sz. 24-26. p.
11. BAKACSI, GY. (1998): Szervezeti magatartás és vezetés, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
12. BAKACSI, GY. (2007): A kultúráváltozók közötti kapcsolatok a GLOBE kutatás eredményei alapján. In: Menedzsment a XXI. Században, Pannon Egyetem Szervezési és Vezetési Tanszék, Veszprém
13. BAKÓ, T. - CSERES-GERGELY, ZS. - GALASI, P. (2013): A TÁMOP-2.3.2-09/1-2009-0001. "Munkaerő-piaci előrejelzések készítése, szerkezetváltási folyamatok előrejelzése" című kiemelt projekt felépítése és fontosabb előrejelzési eredményei. TÁMOP – 2.3.2-09/1 MŰHELYTANULMÁNYOK T/17. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, Budapest.
14. BALOGH, Á. (2011): Kulturális intelligencia – a 21. század kulcskompetenciája? Doktori értekezés, Veszprém.
15. BALOGH, G. (2014): Integratív tehetségmenedzsment szempontrendszer a gazdasági felsőoktatásban. Doktori értekezés, Pécs.
16. Barakonyi Károly (2009): Felsőoktatási stratégiaalkotás és kormányzás. in: Drótos György – Kováts Gergely (szerk.) (2009): Felsőoktatás-menedzsment. AULA. Budapest (pp- 87-108)
17. BARAKONYI, K (2000): Stratégiai menedzsment, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
18. BARAKONYI, K (2009): Megtorpant intézményirányítási reform. Új Pedagógiai Szemle 2009. december pp. 2-42.
19. BARDÓCZ, A. (2002): Mi bajotok az iskolával? III- Lifelong Learning. A felnőttképzés útjai. Lifelong learning füzetek. Debrecen 2002. 35.

20. BÁRDOS, I. K. - VAS, I. – SZIRA, Z. (2013): Kompetencia alapú humánerőforrás-menedzsment területek és a munkapiaci kompetencia-felsőoktatás kapcsolata egy primer vizsgálat tükrében. *Humánpolitikai Szemle*, 24. évf. 7-8. sz. p. 59-67.
21. BARIZSNÉ HADHÁZI, E. – POLÓNYI, I. (2004) *Felnőttképzés, vállalati képzés. Competitio könyvek.* Debrecen: Debreceni Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar, 2004.
22. BARIZSNÉ HADHÁZI, E. (2004): 44 hazai vállalat oktatáspolitikája. <http://www.econ.unideb.hu> Letöltés:2013. április
23. BÁTHORY, Z. – FALUS, I. (szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon I-III.* Keraban Kiadó, Budapest
24. BAUER, B. (1998): A vállalkozásoktatás és a vállalkozói tanácsadás hatékonysága. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/július.
25. BELL, D. (1973): *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting.* Basic Books, New York.
26. BENCSIK, A. (2009): *A tudásmenedzsment emberi oldal.* Z-Press Kiadó, Miskolc
27. BENEDEK, A. – CSOMA, GY. – HARANGI, L. (2002): *Felnőttoktatási és –képzési lexikon A–Z.* Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest
28. BERDE, CS. - DAJNOKI, K. – JUHÁSZ, CS. (2006) *Kis- és középvállalkozások tulajdonosai és alkalmazottai képzésének fejlesztésére indított (pályázati) programok, és képzési szolgáltatások elemzése, költségszámításokkal alátámasztott javaslat az igényeikhez, feltételekhez igazodó információs és támogatási rendszerre, együttműködési projektekre és hálózatokra.* *Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2006*, NSZFI.
29. BERDE, É. (2005): A pályakezdő diplomások munkanélkülisége. *Statisztikai Szemle*, 83. évf. 1. sz. 1093- 1110. p.
30. BERÉNYI, L. (2013): Számítógép-használat otthon és a munkahelyen – a digitális kompetencia és a számítógépes munkakörnyezet ergonómiájának empirikus kompetenciafejlesztés szempontjából. *Gazdaságtudományi Közlemények*, 6. kötet, 1. szám (2012), pp. 5-19. vizsgálata. *Vezetéstudomány*, 44. évf. 4. sz. 51-62. p.
31. BERÉNYI, L. (2012): Digitális kompetencia helyzetkép a szervezeti kompetenciafejlesztés szempontjából. *Gazdaságtudományi Közlemények*, 6. kötet, 1. szám (2012), pp. 5–19.
32. BIHALL, T. (2010): A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara szerepe a szakképzésben és a felnőttképzésben. *Új Pedagógiai Szemle* 2010. október-november-december (pp. 202-206)
33. BINET, A. (1916): *New Methods for the Diagnosis of the Intellectual Level of Subnormals. The Development of Intelligence in Children: The Binet-Simon Scale.* E. S. Kite (Trans.). Williams&Wilkins. Baltimore. 37-90. p.
34. BIRNBAUM, R. (2000): *Management Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail.* Jossey-Bass. San Francisco
35. BITTNER, P. – KARA N. (2013): *Portfólió-elemzés lehetősége a kv-k HR gyakorlatában.* *Tudásmenedzsment*, XIV. évfolyam 1. különszám 2013. április p. 33-40.
36. BLACKLER, F. (1995): *Knowledge, Knowledge Work and Organisations: az Overview and Interpretation.* *Organization Studies*, Vol. 16., 1021-1046.
37. BOGNÁRNÉ L. K. (2011): *A felsőoktatási könyvtárak szerepe a tudásmegosztásban.* *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás* 58. évfolyam 9. szám
38. *Bologna Process. Stocktaking Report 2009. Report from the working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in*

- Leuven-Louvain-la-Neuve 28–29 April.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference.documents/Stocketaking_report_2009_FINAL.pdf Letöltés: 2014. július 22.
39. Bologna With Student Eyes 2009. ESU – The European Student’s Union. www.esib.org
 40. BORBÉLY, T. B. et al, (2008): A kompetencia alapú foglalkozási kódrendszer kidolgozása a bejelentett munkaerőigényeknél és az álláskereső személyeknél. In: Borbély, T. – Fülöp, E. (Szerk.): Munkaerő-piaci kutatások. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal
 41. BORGULYA, Á. (2010): Kommunikációmenedzsment a vállalati értékteremtésben. Akadémiai Kiadó, Budapest
 42. BORGULYA, I. - BARAKONYI, K. (2004): Vállalati kultúra. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest
 43. BOYATZIS, R. E. (1982) The Competent Manager. A model for effective performance. John Wiley+Sons Interscience, New York.
 44. BÖGEL, GY. (1999): Tudásmenedzsment – a láthatatlan hatalom. Magyar Távközlés, 1999. szeptember.
 45. BÖGEL, GY. (2000): Verseny az elektronikus üzletben. Melyik békából lesz herceg?, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
 46. BÖGEL, GY. (2013): Technológiai fejlődés és munkaerőpiac: a mai kor tényleg más? Munkaügyi Szemle, 57. évf. 4. sz. 9-19. p.
 47. BROWN, R. B. (1994): Reframing the Competency Debate: Management Knowledge&Meta-Competence in Graduate Education. Management Learning, Vol. 25, No. 2. p. 289-299.
 48. BURT, C. (1931): The Differentiation of Intellectual Ability. The British Journal of Educational Psychology.
 49. CAMERON, K. S. – QUINN, R. E. (2006): Diagnosing and Changing Organizational Culture – Based on the Competing Values Framework, Jossey-Bass, San Fransisco
 50. CANALE, M – SWAIN, M. (1980): Theoretical Bases for Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics 1: 1-47. p.
 51. CARSON, J. (1999): Defining and Selecting Competencies: Historical Reflections on the Case of IQ. (In: Defining an Selecting Key Competencies. Edited by Dominique Simone Rychen, Laure Hersh Salganik (2001)) Hogrefe and Huber Publishers, Seattle Toronto, Bern, Göttingen.
 52. CASTELLS, M. (1996): The Information Age: Economy, Society and Culture, Blackwell, Publishers, Oxford.
 53. CHEVALIER, A. (2003): Measuring over-education. *Economica*. 70. évf. 279. sz. 509-531.sz.
 54. CHIKÁN, A. – DEMETER, K. (szerk.) (1999): Az értékteremtő folyamatok menedzsmentje. Aula Kiadó, Budapest.
 55. CHOMSKY, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, The MIT Press.
 56. CHONG, C. - HO, Y. - TAN, H. – KWAN-KEE (2000): A Practical Model for Identityfing and Assessing Work Competencies” In [http://www.esc.edu/MDF\(Vol.3., íno.1.2000\)](http://www.esc.edu/MDF(Vol.3., íno.1.2000)). Letöltés: 2013. szeptember
 57. COLLINS, H. M. (1993): The Structure of Knowledge, Social Research, 95-116.
 58. COM(2012)669 végleges: Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében. Európai Bizottság, Brüsszel.
 59. COM(2012)795 végleges: „Vállalkozás 2020 cselekvési terv”. A vállalkozói

- szellem felélénkítése Európában. Európai Bizottság, Brüsszel.
60. CSÁNYI ZS. (2004): Karriermenedzselés, mint az egyéni és a szervezeti szükségletek találkozása. In Dr. András Jánosné [et al] Szerkesztő: Szatmáriné Balogh Mária: Személyügyi ABC, 8. rész, 1. fejezet. Verlag Dashöfer, Budapest.
 61. CSAPÓ, B. (2004): Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
 62. CSISZÁRIK-KOCSIR, Á. – FODOR, M. – SZIRE, Z. –VARGA, E. (2009): A kompetenciák mérése az emberierőforrás menedzsmentben és az oktatásban. Humánpolitikai Szemle, No. 7-8, pp. 132-140.
 63. CSISZÁRIK, -KOCSIR, Á. – FODOR, M. – MEDVE, A. (2012): The Effect of the Sub-Prime Crises on Workplace Safety in Hungary Based on a Primary Research, International Journal of Social Sciences and Humanity Studies, Vol 4. No. 2., July 2012., Publisher: The Social Sciences Research Society.
 64. CSIZMADIA, T. (2009): Minőségmenedzsment a felsőoktatásban. In Drótos György – Kováts Gergely. (szerk.). Felsőoktatás-menedzsment. AULA, Budapest. (pp.179-198.)
 65. CZOBOR, ZS. (2003): Kompetencia felmérés: Egy innovatív fejlesztési eszköz az oktatásban. BGF Külkereskedelmi kar, Szakmai füzetek 13. szám 59-66. p.
 66. DARÓCZI, J. (2013): A gazdasági felsőfokú szakképzésről kikerülő pályakezdekők helyzete a munkaerőpiacon. In: Tudományos Közlemények, 29. sz. Budapest. 67-78. p.
 67. DAVENPORT, T. H. – DeLONG, D. W. – BEERS, M. C. (1998): Successful Knowledge Management Projects, Sloan Management Review, Winter, 43-57.
 68. DAVENPORT, T. H. – PRUSAK, L. (1999): Working knowledge: How organizations manage what they know. Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 1999
 69. DAVENPORT, T. H. – PRUSAK, L. (2001.): Working knowledge: How organizations manage what they know. Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 1999 In: Tudás-menedzsment, BKE Vezetőképző Intézet Kossuth Kiadó, Budapest.
 70. DeLONG, D. – TRAUTMAN, S. (2011): The Executive Guide to High-impact Talent Management. Powerful tools for leveraging a changing workforce. McGraw-Hill. USA 286. p.
 71. DERÉNYI, A. (2010.): A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. Iskolakultúra, 5-6. pp. 3-10.
 72. DIXON, N. (2001): El conocimiento común. Cómo prosperan las compañías que comparten lo que saben. Oxford University Press.
 73. DRUCKER, P. F. (1955): The Practice of Management, Butterworth-Heinemann, Oxford, 1994. First published 1955.
 74. DRUCKER, P. F. (1969): The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society. Harper & Row, New York.
 75. DRUCKER, P. F. (1992): Managing the Non-Profit Organization. Harper – Collins, New York
 76. DRUCKER, P. F. (1993): Management: Tasks, Responsibilities, Practices. Harper & Row, New York
 77. DRUCKER, P. F. (1999): Management challenges for the 21st century. Harper – Collins, New York.
 78. EC: European Council eEurope 2005 (2002): An information society for all, Sevilla
 79. EC (2003) "Education & Training 2010" - The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms, (Draft joint interim report on the implementation of the detailed work program on the follow-up of the objectives of education and

- training systems in Europe), COM (2004) 685 final, European Commission, 11.11.2003
80. EC (2012): Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education. European Commission, Brussels.
 81. ELBERT, F. N. – KAROLINY, M. – FARKAS, F. – POÓR, J. (2000): Személyzeti/ emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. KJK Kerszöv Kiadó, Budapest
 82. EURÓPA 2020 – Kiemelt uniós célok a gazdasági növekedés terén
www.ec.europa.eu/europe2020/reaching-the-goals/targets/index_hu.html
 83. EURÓPAI BIZOTTSÁG (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Brüsszel. Memorandum on Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 30.10.2000. www.europa.eu.int. (Letöltés: 2014. szeptember 20.)
 84. EURÓPAI BIZOTTSÁG (2001): Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása. Brüsszel.
 85. EURÓPAI CHARTA kisvállalatok részére (amelyet az Általános Ügyek Tanácsa 2000. június 13-án fogadott el, az Európai Tanács Feira-i ülése pedig 2000. június 19-20-án üdvözölt.
 86. Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2012. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
 87. European Commission (2002): Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice, 2002. European Commission. Directorate General for Education and Culture. Survey 5.
 88. FALUS, I. – IMRE, A. – KOTSCHY, B. (2010): Az OKKR szintjei és szintleírásai (Szintézis). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2010/05/3_3_3_falus_imre_kotschy.pdf (Letöltés: 2014. január 10.)
 89. FARKAS, P. (2009): A felsőfokú szakképzés nemzetközi tapasztalatai. Felsőfokú? Szakképzés? Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.p. 9-18.
 90. FEUERSTEIN, R. et al (2002): Dynamic Assessments of Cognitive Modifiability. ICELP Press, Jerusalem. In: B. Presseisen (ed.): Learning and Thinking Styles: Classroom interaction. National Education Associations. Washington DC.
 91. FUKUDA, Y. (1995): Variations of Knowledge in Information Society, In Preceedings ISMICK 95, 3-8.
 92. GAÁL, R. – DIÓSSI, E. – BENEDEK, SZ. (2013): Mindenki a kompetenciáról beszél. In: Munkaügyi Szemle, 57. évf. 3. sz. 32-40. p.
 93. GAÁL, Z. – FEKETE, H. (2012): Different Strategies – Different Performance. In: International Journal of Business Insights and Transformation, 5. év. 3. sz. 54-60. p.
 94. GAÁL, Z. – SZABÓ, L. – OBERMAYER-KOVÁCS, N. (2009): Tudásmenedzsment profil-érettségi modell, Vezetéstudomány, 2009. (40. évf.) 6. szám 2-15.
 95. GAÁL, Z. (2000): Tudásmenedzsment: a HR-szakemberek úton a siker felé?!, A Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetének periodikája, II. évfolyam, 1. szám.
 96. GARCÍA-ARACIL A. – van der VELDEN, R. (2010): Fiatal diplomások kompetenciái: a munkaerőpiaci illeszkedés hiánya és ennek megoldása. In: Kiss Paszkál (szerk.): Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.. 2010. Budapest
 97. GARDNER, H. (1993): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books. New York.
 98. GARRETT, B. (1994): Learning organization. Harper Collins, New York.

99. GASKÓ, K. (2010): Autonómia és felelősségvállalás. Áttekintés az Országos Képesítési Keretrendszer számára. OFI TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. Budapest, 2010.
100. GIBSON, R. (ed.) (1998): Rethinking the Future, Nicholas Brealey Publishing, London,
101. GLASER, B. – STRAUSS, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine Publishing Company, Chicago.
102. GOLEMAN, D. (1981): The new competency test: Matching the right people to the right jobs. Psychology Today, January, 35-46. p.
103. GOLEMAN, D. (1997): Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest.
104. GOLEMANN, D. - BOYATZIS, R. – MCKEE A. (2003): A természetes vezető. Vincze Kiadó, Budapest.
105. GOLNHOFER, E. (2010): Az Attitűd Áttekintés az Országos Képesítési Keretrendszer készítői számára. OFI TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. Budapest, 2010.
106. GOTTFREDSON, (1998): The General Intelligence Factors. Scientific American Presents 9. évf. 4. sz. 24-29. p.
107. GOTTSCHALK P. - KHANDELWAL, V. K. (2003): Determinants of knowledge management technology project sin Australian law firms. Journal of Knowledge Management, Vol. 7, 92-105.p.
108. GRANT, R. M. (1996): Toward a Knowledge Based Theory of the Firm, Strategic Management Journal, Vol. 17. 109-122. p.
109. GROVE, A. (1997): Csak a paranoidok maradnak életben. Bagolyvár Kiadó, Budapest
110. GURTEEN, D. (2008): KM 20.–KM goes social. <http://www.gurteen.com/gurteen/gurteen.nsf/id/km-goes-social> Letöltés: 2014. január 6.
111. GYÖRGYI, Z. (2008): Ahogy a vállalkozások látják – a felsőfokú szakképzés a munkáltatók szemszögéből. A felsőfokú szakképzés és a munkaerőpiac Háttér tanulmányok és szakirodalmi összefoglaló. OFA, Pécs. pp. 125-146.
112. HAJDU, M. (2012): Érdeemes diplomát szerezni Magyarországon vagy munkanélküliség vár a pályakezdő diplomásokra? Elemzés a diplomások munkaerő-piaci helyzetéről. MKIK GVI, Budapest. (Letöltve: 2016.04.13.)
113. HALABY, C. N. (1994): Overeducation and Skill Mismatch. Sociology of Education, 76. év. 1. sz. 47-59. p.
114. HALÁSZ, G. (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. in: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): Kié az oktatáskutatás? Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 2009. (pp. 187-191.)
115. HALÁSZ, G. (2010) Stratégiai menedzsment a felsőoktatásban AVIR Tanulmánykötet. Educatio Kht., Budapest www.felvi.hu/felsooktatasiimuhely/avir/kiadvanyok/srtat_gondolk (Letöltés: 2014. február 20.)
116. HANDY, C. (1985): Understanding Organizations, Penguin Books, London.
117. HARANGI, L. (2002): A lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=akademia-2002-Harangi-lifelong.html>. (Letöltés: 2013. október 13.)
118. HARANGI, L. (2004): Az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményei az európai oktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. p. 77-82.
119. HEDLUND, G. (1994): A Model of Knowledge Management and the N-form Corporation. Strategic Management Journal, 15, p. 73-90.
120. HENCZI, L. (2006): Modularitás és kompetencia az új OKJ-ban. Humánsaldo,

- 2006/6. szám. Saldo, Budapest.
- 121.HENCZI, L. – ZÖLLEI, K. (2007): Kompetenciamenedzsment. Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Zrt., Budapest. 315. p.
- 122.HÍDVÉGI, P. (2003): A képzés, fejlesztés módszertana, avagy az IBM és az élethosszig tartó tanulás. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. 3-17. p.
- 123.HOFSTEDE, G. (1991): Cultures and Organizations: Software of The Mind, McGraw-Hill, London.
- 124.HRABOVSZKI, K. (2009): Mobilizálni a láthatatlant – A tacit tudás menedzselésének aktuális kérdései. Tudásmenedzsment X. évfolyam 1. szám
- 125.HRUBOS, I. (2002): Az ismeretlen szakképzés. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó.
- 126.HRUBOS, I. (2009): Európai felsőoktatási reform Magyarországon Új Pedagógiai Szemle 2009. december (pp. 43-56)
- 127.HRUBOS, I. (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az európai felsőoktatási térségben. In: Educatio. 2010/3. 347-359 p.
- 128.HUMPHREYS, L. G. (1979): The Construct of General Intelligence. Intelligence 3. évf. 2. sz. 105-120. p.
- 129.HUNYADI, L. – VITA, L. (2008): Statisztika I. AULA Kiadó, Budapest
- 130.JAKÓ, M. (2004): A kompetencia fogalmának értelmezési lehetőségei Magyarországon. Humánpolitikai Szemle, 15. évfolyam, 5. szám, 47-55. p.
- 131.JUHÁSZ, M. (2004): A „soft skillek” szerepe a munkahelyi viselkedésben. Munkaügyi Szemle, 2004. november, 48. évfolyam, 11. szám, 8-12. p.
- 132.KAO, J. (1999): Ötletgyár, avagy a kreatív szervezet. SHL Hungary Kft., Budapest. 7-30. p.
- 133.KAPLAN, R. S. – NORTON, D. P. (1996a): The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action, Boston: Harvard Business School Press.
- 134.KAPLAN, R. S. – NORTON, D. P. (1996b): Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. Harvard Business Review (January-February 1996):76.
- 135.KAPLAN, R. S. – NORTON, D. P. (2002): A stratégia-központú szervezet. Panem Kft. ISBN: 9789635453238 (p.1- 464)
- 136.KAPLAN, R. S. – NORTON, D. P. (2004): Measuring the Strategic Rediness of Intangible Assets. Harvard Business Review, 2004. February.
- 137.KEHL, D. – RAPPAL, G. (2006): Mintaelemszám tervezése Likert skálát alkalmazó lekérdezésekben Statisztika Szemle 84. évfolyam 9. szám pp. 848-875.
- 138.KLEMP, G. O.– McCLELLAND, D. C. (1986): What Characterizes Intelligent Functioning among Senior Managers? Practical Intelligence, Cambridge University Press.
- 139.KERÉKGYÁRTÓ, GY. – MUNDRUCZÓ, GY. – SUGÁR, A. (2003): Statisztikai módszerek és alkalmazásuk a gazdasági, üzleti elemzésekben. AULA, Budapest
- 140.KEVICZKY, L. (2001): A kimeríthetetlen erőforrás: a tudás. Magyar Tudomány, 12. szám, 1742-1749.
- 141.KISS, A. (2007): *A mérlegen kívüli tételek értékelésének problémái.* Külkereskedelmi főiskolai füzetek 19. sz. (p. 35-40)
- 142.KISS, P. (2011): Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség In Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L., Veroszta Zs. (szerk.): Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2011. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest
- 143.KLEIN, B. – KLEIN, S. (2006): A szervezet lelke. Edge, Budapest, 2006. 65. p.
- 144.KLIMKÓ, G. (2001): A szervezeti tudás feltérképezése, PhD értekezés, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest.

- 145.KOGUT, B. – ZANDER, U. (1992): Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities, and the Replication of Technology, *Organisation Science*, p. 383-397.
- 146.KOCSIS, M. (2003): A tanárképzés megítélése. *Iskolakultúra-könyvek 18*. Pécs. p. 163.
- 147.KONCZ, K. (2013): A sikeres szervezeti karrierfejlesztés feltételei. In: *Munkaügyi Szemle*, 57. évf. 4. sz. 32-45. p.
- 148.KRAICINÉ SZOKOLY, M. (2004): Egész életen át tartó tanulás, felnőttoktatás, felsőoktatás – kihívások az ezredfordulón. *Filozófia. Művelődés – Történet. ELTE Tanító- Óvóképző Főiskolai Karának Tudományos Közleményei XXVI*. Trezor Kiadó, Budapest.
- 149.KREIBICH, R. (1986): Die Wissenschaftsgesellschaft: Von Galilai zur High-Tech Revolution. Frankfurt am Main: Suhrkamp. In: Stehr, N. (2000): *The Fragility of Modern Societies: Knowledge and Risk in the Information Age*. Sage, London.
- 150.KRISZTIÁN, B. (2010): A tanácsadói kompetencia körül, *Tudásmenedzsment*, XI. évf. 1. sz. p.10-18.
- 151.KSH (2011): A fiatalok munkaerő-piaci helyzete. A munkaerő-felmérés alap-, illetve a 2010. IV. negyedévi kiegészítő felvétele alapján. KSH, 2011. október. www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ifjusag_munkaero_piac.pdf (Letöltés: 2015. július 5.)
- 152.KVALE, S. (2005): Az interjú – Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba. *Jószöveg Műhely Kiadó, Budapest*.
- 153.LANE, R. E. (1966): The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. *American Sociological Review* 31. 649-662.
- 154.LÁSZLÓ, GY. (2010): A KKK-rendszer és az OKKR viszonya. *Iskolakultúra* 2010/5-6. pp. 204-230.
- 155.LEPLAT, J. (2001): Compétence et ergonomie. Dans Leplat, J.&De Montmollin, M. (Éds), *Les Compétences en ergonomie*. Toulouse, Octares. PP. 41-53.
- 156.LIKERT, R. (1932): A technique for the measurement of attitudes. McGraw-Hill. New York.
- 157.LÓTH, L. (2007): Adalékok a hazai kompetenciafelfogáshoz. In: Bábosik István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. Okker Kiadó, Budapest, pp. 157-175.
- 158.MACHLUP, F. (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United State*. Princeton. Princeton University Press.
- 159.MAJOROS, P. (2011): *Tanácsok, tippek, trükkök, nem csak szakdolgozatíróknak*, Perfekt Kiadó, Bp.
- 160.MATHESON, D. et al. (1998): Smart companies need more than just smart people. *Scrip Magazine* September 1998, pp.16-19. In Sándori, Zs. (2001): *Mi a tudásmenedzsment?* MEK
- 161.MARCH, J. G. – LEVITT, B. (1988): Organizational learning, *Annual Review of Sociology*, Vol. 14, p. 319-340, Palo alto, CA.
- 162.MARTIN, G. – STAINES H. (1994): Managerial competences in small firms. *Journal of Management Development*, Vol. 13. Nr. 7. pp. 23-34.
- 163.MÁTYÁSI, S. et al. (2007): Iskola melletti munkatapasztalat-szerzés: kényszer vagy lehetőség? A szakmai gyakorlat munkaerő-piaci hatásainak átfogó elemzése I. rész. *Munkaügyi Szemle*, 51. évf. 1. sz. 23-28. p.
- 164.MAYER, J. (2000): Az iskolarendszerű felnőttoktatásról 2000-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. november. p. 13-23.
- 165.McCLELLAND, D. (1951): *Personality*. William Sloane, New York
- 166.McCLELLAND, D. LITWIN, G (1967): *A Brief Scoring Manual for*

- Achievement Motivation. McBer&Co.
167. McCLELLAND D. C. (1973): Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, January 1973. pp. 1-14.
168. McGUINNES, S. (2006): Overeducation in The Labour Market. *Journal of Economic Surveys*, 20. évf. 3. sz. 387-418. p.
169. MEISTER, J. C. – WILLIARD, K. (2010): Mentoring Millenials. *Harvard Business Review*, May, 2010, pp. 68-72.
170. A Memorandum on Lifelong Learning. (2000) Commission of the European Communities, Brussels.
171. MÉRŐ, L. (1992): A pszichológiai skálázás matematikai alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest.
172. MICHELL, J. (1986): Measurement scales and statistics: a clash of paradigms. *Psychological Bulletin*, 3, pp. 398-407.
173. MIHALKOVNÉ SZAKÁCS, K. (2013): A növekedésben sikeres vállalkozó személyisége primer kérdőíves vizsgálat alapján. Doktori Értekezés Budapesti Corvinus Egyetem.
174. MIHÁLY, I. (2001): Vállalkozási ismeretek oktatása Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz.
175. MIHÁLY, I. (2002): Élethosszig tartó tanulást mindenkinek! Az OECD oktatáspolitikai alapelveiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. p.101-110.
176. MIHÁLY, I. (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. június
177. MIHÁLY, I. (2010): Nemzetközi tapasztalatok az Európai Képzési Keretrendszer munkálatai közben. *Iskolakultúra*, 2010/5-6. p. 11-32.
178. MILES, M. B. – HUBERMAN, A. M. (1984): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills. CA: Sage.
179. MOHÁCSI G. (2003): Kompetencia és érzelmi intelligencia. In: Karoliny Mártonné-Poór József (főszerkesztő): *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest, p. 464. ISBN: 9632247248
180. MOHR, L. B. (1969): Determinations of innovation in organizations. *American Political Science Review*. Vol. 63. March. p. 111-126.
181. MODLÁNÉ, GÖRGÉNYI, I. (2010.): A szakképzéshez kapcsolódó képzési követelmények elemzése, összefoglalása. OFI TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. Budapest.
182. MOLNÁR, É. (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 2010/11
183. NAGY, J. (1996): Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. *Mozaik Oktatási Stúdió*. Szeged, pp. 206.
184. NAISBITT, J. (1997): *Megatrends Asia: The Eight Asian Megatrends That Are Changing The World*, Nicholas Brealey Publishing Ltd, London.
185. NEEF, D. (1998): *The Economic Impact of Knowledge*, Butterworth-Heinemann
186. NEISSER, U. – BOODOO, G. – BOUCHARD, T. Jr. – BOYKIN, A. W. – BRODY, N. – CECI, S. J. - HALPERN, D. F. LOEHLIN, J. C. – PERLOFF, R. - STERNBERG, R. J. – URBINA, S. (1996): Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist* 51. sz. 77-101 p.
187. NEISSER, U. (ed.) (1998): *The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures*. American Psychological Association. Washington.
188. NÉMETHNÉ, GÁL, A. (2010.): Vállalkozásfejlesztés az EU-ban – fókuszban a kelet-közép-európai országok. *Acta Periodica* 10. kötet *Edutus Főiskola*, Tatabánya.

189. NONAKA I. - TAKEUCHI, H. (1995): The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford University Press, New York
190. NONAKA, I. (1991): The Knowledge-Creating Company. Harvard Business Review, November-December
191. NONAKA, I. (1994): A dynamic theory of organizational knowledge creation. Organization Science, 5. kötet. 1. sz. (p. 14-37.)
192. NONAKA, I.- TAKEUCHI, H. (1995): The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York. Oxford University Press.
193. NONAKA, I. (1998): The concept of „Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation. In: California Management Review, Vol. 40. No. 3.
194. NONAKA, I. – TAKEUCHI, H. (2008): The Knowledge-Creating Company. Harvard Business Review. 9. évf. 10. sz.- 10. évf. 1. sz. 2007. december – 2008. január, 38-49. p.
195. NOSZKAY, E. (2006): Új utak, új módszertani megoldások a felsőoktatásban – O&TUMEN, a kompetenciaalapú képzés tudásmenedzselési módszere. Vezetéstudomány, 37. évf. 10. sz. 51-61- p.
196. NOSZKAY, E. (2009): A szakképzés a tudásmenedzsment szemüvegén át. Lifelong learning konferenciák 2009. Lifelong Learning Magyarország Alapítvány ISBN 978-963-06-7693-9 21-28 pp.
197. NOSZKAY, E. (2010): A tudásmenedzsment hazai fejlődéstörténete az MTA VSZB Tudásmenedzsment Albizottságának munkájának és eredményeinek tükrében.
http://www.titoktan.hu/_raktar/_e_vilagi_gondolatok/Tudasmenedzsment-hazai-fejl.pdf (Letöltés: 2015. március 30.)
198. NOSZKAY, E. -BENCSIK, A. – MAROSI, I. DÖRY, T. (2012): A vágyott kultúra és a reális értékítélet – Tudásmenedzsment-rendszer kiépítésének előfeltétele egy felsőoktatási intézményben. In Vezetéstudomány, 2012. 5. sz. p. 25-40.
199. OBERMAYER-KOVÁCS, N. (2007): Tudásmenedzselés a tudásgazdaságban. A Tudásmenedzsment sajátosságainak vizsgálata a magyar szervezeteknél. Doktori értekezés, Pannon Egyetem GSDI, Veszprém
200. OBERMAYER-KOVÁCS, N. – MAGYAR D.(2012): Korszerű problémamegoldási módszerek. Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron.
201. O’DELL, C. - GRAYSON, J. (1997): If we only knew what we know, Identification and transfer of Internal Best Practices, APQC, Houston.
202. ÓHIDY, A. (2014): A lifelong learning-paradigma a németországi és a magyarországi neveléstudományi vitában 1996-2005 között. Magyar Pedagógia 114. évf. 1. szám 3-23. p.
203. PARKER, R. S. – UDELI, G. G. – BLADES, L. (1996): The new independent inventor: implications for corporate policy. Review of Business, VOL: 17. No. 3. pp. 7-11.
204. PERJÉS I.-VASS, V. (ed.) (2009): A kompetenciák tantervesítése. Aula Kiadó, Budapest.
205. POLÁNYI, M. (1958): Personal Knowledge, University of Chicago Press, Chicago
206. POLÁNYI, M. (1966): The tacit Dimension, Routledge& Kegan Paul, London
207. POLÓNYI, I. (2007): Piac helyett adminisztráció? Educatio, 16. évf. 2. sz. 271-284. p. Budapest
208. PORTER, M. (1985): Competitive Advantage. Free Press, New York.
209. PORTER, M. (1993): Versenysztratégia. Akadémia Kiadó, Budapest

210. PROBST, G. – BÜCHEL, B. – RAUB, S. (1998): Knowledge as a Strategic Resource (In: von Krogh, G., Roos, J., Leine, D. (eds): *Knowing in Firms*). Sage Publications, London.
211. RAVEN, J. (1994): *Managing Education for Effective Schooling* (The most important problem is to come to terms with values). Psychologists Press – Trillium Press, New York–Oxford.
212. QUINN, J. B. – ANDERSON, P. – FINKELSTEIN, S. (1997): *Managing Intellect*, (in: M. L. Tushman and P. Anderson (ed.): *Managing Strategic Innovation and Change*), Oxford University Press, New York.
213. RÁNKI LANTOS, J. (2002): A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 110-119. p.
214. RYCHEN D. S. – SALGANIK, L. H. (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe&Huber, Kirkland, Wash.
215. SAJTOS, L. – MITEV, A. (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest
216. SALAMONNÉ HUSZTY, A. (2005) *Magyarországi kis- és középvállalkozások életútjának modellezése*. Debreceni Egyetem. *Competitio Könyvek-501*.
http://www.econ.unideb.hu/oktatas_es_kutatas/competitio/download/comp_konyvek_501_s_huszthy_anna.pdf (Letöltés: 2014. január 5.)
217. SANCHEZ, R. – HEENE, A. - THOMAS, R. (1996): *Dynamics of Competence-based Competition*, Elsevier Pergamon, Oxford.
218. SANDBERG J. (2000): Competence – the basis for a smart workforce. In: Gerber R. – Lanksher, C., (eds.) *Training for a smart workforce*. Routledge, London 2000
219. SÁNDORI, ZS. (2001): *Mi a tudásmenedzsment?* MEK
220. SAREN, M. A. (1984): A classification and review of models of the intra-firm innovation process, *R and D Management*, Vol. 14. No. 1. pp. 11-24.
221. SCHUMACHER, E. F. – GILLINGHAM, P. N. (1980): *Good Work*, Harper and Row, Publishers, New York.
222. SCHUMPETER, J. (1935): The analysis of economic change. in *The Review of Economic Statistics*, reprinted in *American Economic Association* (1944). *Readings in Business Cycle Theory*, Philadelphia, Blakiston
223. SCHWARTZ, K. (2008): *Képzésinnovációs folyamatok szervezésének és irányításának gyakorlata a hazai gazdasági felsőoktatásban*. PhD-értekezés. Szent István Egyetem Gödöllő Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola
224. SCHWARTZ, P. (2004): *Inevitable Surprises, A Survival Guide For The 21st Century*, The Free Press, London.
225. SEDIVINÉ BALASSA, I. (2010): *A felsőfokú szakképzés keretében folyó kurzusok képzési és kimeneti követelményeinek általános áttekintése, jellemzése*. OFI TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. Budapest, 2010.
226. SELLIN, L. (1998): How much do you really know about knowledge management? *Scrip Magazine* November 1998. pp. 37-39. In Sándori, Zs. (2001): *Mi a tudásmenedzsment?* MEK
227. SENGE, P. (1990): *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, Double-day, Currency, New York.
228. SIMON, N. – MINC, A. (1980): *The Computerization of Society: A Report to the President of France*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts
229. SNOWDEN, D. (1998): *A Framework for Creating a Sustainable Knowledge Management Program*, (In: Cortada, J. W., Woods, J. A. (eds.) *The Knowledge Management Yearbook 1999-2000*), Butterworth-Heinemann, Boston
230. SOLTÉSZ, P. (1993): *Áttekintés a fejlett országok nem egyetemi felsőoktatásáról*.

- Kézirat. Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium
- 231.SPENCER, L. – SPENCER, S. (1993): *Competence at Work*. John Wiley&Sons, Inc.
- 232.SPENCER, L. M. – SPENCER, P. S. M. (2008): *Competence at Work Models for Superior Performance*. Wiley India Pvt. Ltd.
- 233.SPENDER, J. C. (1996): Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm, *Strategis Management Journal*, 17 Winter Special Issue, 45-62.
- 234.Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010/2011. ISSN: 1587-5873 Nemzeti Erőforrás Minisztérium. Budapest, 2011.
- 235.STEHR, N. (1994): *Knowledge Societies*. Sage Publications, London.
- 236.STEHR, N. (2000): *The Fragility of Modern Societies: Knowledge and Risk in the Information Age*. Sage, London.
- 237.STERNBERG, R. J. - SALTER, W. (1982): *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge University Press. Cambridge.
- 238.STERNBERG, R. J. (1990): *Metaphors of Mind: Conception of the Nature of Intelligence*. Cambridge University Press, New York.
- 239.STEVENS, S. (1946): On the Theory of Scales of Measurement *Science* 103. pp. 677-680.
- 240.STEWART, T. A. (1997): *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*, Doubleday, New York.
- 241.STIGLITZ, J. E. (1999): *Knowledge in the Modern Economy, The economics of the knowledge driven economy*, Department of Trade and Industry and the Centre for Economic Policy Conference, London, 27 January 1999.
- 242.STRAUSS, A. – CORBIN, J. [1998]: *Basics of qualitative research*. Sage Publications, Thousands Oaks CA
- 243.SVEIBY, K. E. (2001): *Szervezetek új gazdagsága: a menedzselt tudás*. KJK – KERSZÓV Jogi és Üzleti Kiadó Kft, Budapest
- 244.SZABÓ, B. G. (2000): Az élethosszig tartó tanulás európai évének eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 110-119. p.
- 245.SZABÓ, K. (2001): *Kommunikáció felsőfokon (Hogyan írjunk, hogy megértsenek? Hogyan beszéljünk, hogy meghallgassanak? Hogyan levelezzünk, hogy válaszoljanak?)* Második átdolgozott, bővített kiadás. Budapest: Kossuth Kiadó. 405
- 246.SZABÓ, SZ. (2014): *Kompetencia alapú emberi erőforrás gazdálkodás. ÁROP – 2.2.21 Tudásalapú közszolgálati előmenetel*. Közszolgálati Egyetem, Budapest
- 247.SZABÓNÉ FENYVESI É. (2006): A tudás, mint kimeríthetetlen erőforrás. *EPA Tudományos Közlemények* 14-15. (2006. április) p. 243-250.
- 248.SZABÓNÉ FENYVESI, É. (2007): *Együttműködés és versengés a tudásmegosztás során*. Doktori (PhD) értekezés. Szent István Egyetem, Gödöllő.
- 249.SZAKÁCS, F. – BÁNFALVI, M. (2010): A vállalkozói készségek fejlesztése – Mi is a kompetencia? *XXI. Század – Tudományos Közlemények* 24. szám 7 - 30. p. Általános Vállalkozási Főiskola, Budapest
- 250.SZALAI, P. – VARGA, ZS.: *LifeLong Learning-kutatás 2008-1 összefoglaló*. www.e-benchmark.hu/node/151/LLL_2008-1_elemzesv2.pdf (Letöltés: 2013. 08.22.)
- 251.SZÉKELYI, M. – BARNA, I. (2008): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Typotex, Budapest
- 252.SZELESTEY, J. (2008): *Kompetencia modell kidolgozásának elméleti háttere*. In: Poór et al (2012): *Átalakuló emberi erőforrás menedzsment*. Wolters Kluwer Kft.
- 253.SZERB, L. (2008): *A hazai kis- és középvállalkozások fejlődését és növekedését befolyásoló tényezők a 2000-es évek közepén*. *Vállalkozás és Innováció*. 2. évf.

2. szám, pp. 1-35.
- 254.SZERB, L.- KOCSIS-KISANTAL, - O. (2008): Vállalkozói kultúra Magyarországon két napilap tükrében. *Közgazdasági Szemle*, LV. évf., 2008. március.
- 255.TARI, A. (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó, Budapest 298 p.
- 256.TEECE, D. J. (2000): Strategies for managing knowledge assets: the role of firm structure and industrial context= *Long Range Planning*, 33. k. 1. 2000. febr. pp. 35 – 54.
- 257.TEICHLER, U (2007): *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Sense Publishers
- 258.TEMESI, J. (szerk.) (2011): *Az Országos Képesítési Keretrendszer kialakítása Magyarországon: nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- 259.The Bologna Process Independent Assessments (2010) The first decade of working on the European Higher Education Area. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm
Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education. Report and Evaluation of the Pilot Action High Level Reflection Panels on Entrepreneurship Education initiated by DG Enterprise and Industry and DG Education and Culture March 2010 http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/index_en.htm
- 260.THUROW, L. C. (1996): *The Future of Capitalism, How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World*, Penguin Books.
- 261.TOFFLER, A. (1970): *Future Shock*, Bantam Books, New York.
- 262.TOFFLER, A. (1981): *The Third Wave*, Pan Books, London.
- 263.TOMKA, J. (2005): *A szakmai közösségek (Communities of Practice) hozzájárulása a szervezeti együttműködés fejlesztéséhez*. Doktori értekezés, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest
- 264.TOSIFESCU, S. (2009): *Minőség és kompetencia az oktatásban*. Új Pedagógiai Szemle, 59. évfolyam 11. szám, 29-34. p.
- 265.TÓTHNÉ BORBÉLY, V. (2012): *A kompetencia alapú képzési rendszer koncepciója a szervezeti képzésekben*. *Képzés és Gyakorlat* 10. évfolyam 3-4. szám
- 266.TÓTHNÉ TÉGLÁS T.– HLÉDIK, E. (2014): *Mit várnak el a nagyvállalatok a pályakezdőktől?* In: *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században*. Budapest
- 267.TÖRÖK, Á. (2006): *Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések*. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, 4.12. (pp. 310-329.)
- 268.TRATNYEK, M. (2013): *A felnőttoktatói szakma fejlesztésének európai dimenziói*. *Tudásmenedzsment* XIV. évfolyam 1. szám PTE FEEK, 2013. április. p.5.
- 269.TRENTINNÉ BENKŐ, É. (2015): *Tanulási eredmények értékelése a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógusképzésben*. *Neveléstudomány* 2015. 2. ELTE pp. 30-62.
- 270.TSOUKAS, H. (2003): *Do we really understand tacit knowledge?* In: Easterby-Smith, Mark – Lyles, Marjorie A. (eds.): *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Backwell Publishing Ltd., (p. 410-427)
- 271.VÁNYIK, B. (2002): *Az oktatási rendszer modernizációja a strukturális alapok támogatásaival az élethosszig tartó tanulásért*. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 144-152. p.

272. VARGA, J. (2010): A felsőfokú végzettségűek aránya, a felsőfokú végzettség munkaerőpiaci értéke a 2000-es években. *Educatio*, 3. szám, 370–383. old. <http://www.eduonline.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomso/1987> (Letöltve: 2016.04.13.)
273. VÁRHALMI, Z. (2012): Diplomás pályakezdők a versenyszektorban – 2011. MKIK GVI. Budapest. http://www.gvi.hu/data/papers/diploma_2011_osszefoglalo_120130_.pdf (Letöltve: 2016.04.13.)
274. VASS, V. (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. pp. 139-161.
275. VEISZ, Á. (2005): Az élethosszig tartó tanulás az EU polgárainak szemével. *Felnőttképzés*, 2-3 sz. 104-106. p.
276. VERES, P. (2004): Az egész életen át tartó tanulás magyarországi megvalósítása a magyar felsőoktatásban. *Felnőttképzés*, 1. sz. 26-29. p.
277. VERES, P. (2010): A felsőoktatás kihívásai és válaszai az új évezredben. *Iskolakultúra* 20. évf. 5-6. szám. www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/index.htm (Letöltés: 2014. január 6.)
278. VERES Z. (2012): Uncertainty-reducing project-competences as organizational capabilities. *IMP journal*, 2012, Vol 6 Issue 2, p. 154-166.
279. VERESNÉ SOMOSI, M. (2011): Alapvető képesség: a szervezeti és egyéni képesség fejlesztése. *Magyar Minőség*, 2010–2011/5. 11–20. p.
280. VEZIN, M. – VON KROGH, G. – ROSS, J. (1998): *Future Research into Knowledge Management*. In Von Krogh, G.; Roos, J., Kleine, D. (eds.): *Knowing in firms, Understanding, managing and measuring knowledge*. Sage Publications, London
281. VOJTEK, É. – JUHÁSZ, G. – ERDŐS, M. – GARAI, P. (2013): A kompetenciák szerepe és jelentősége a munkaerő-piaci esélyek fokozásában, valamint a munkakörelemzésben és értékelésben. *Szakképzési Szemle*, 28. évf. 1. sz. 5-20. p.
282. van VUGHT, FA (2010): 'The Europe of Knowledge', in D.D Dill & F.A van Vught (eds.), *National Innovation Policies and the Academic Research Enterprise*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
283. WEBBER, A. (1993): What's so new about the new economy? *Harvard Business Review*, Jan.-Feb., pp. 24-42.
284. WEGGEMAN, M. (1996): Knowledge Management: The Modus Operandi for a Learning Organization, *Science*, 273, p. 595-603.
285. WEINERT, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S. – Salganik, L. H. (ed.): *Defining Key Competencies*, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, Hogrefe and Huber Publishers.
286. WECHSLER, D. (1944): *The Measurement of Adult Intelligence*. Williams&Wilkins, Baltimore.
287. WIIG, K. - DE HOOG, R. – VAN DER SPEK, R. (1997): *Supporting Knowledge Management: A Selection of Methods and Techniques*, Expert Systems with Applications, 13, 15-27.
288. WIIG, K. M. (1997): *Knowledge Management: Where Did it Come from and Where Will it Go?*, Expert Systems with Applications, 13, 1-14.
289. WIIG, K. M. (2003): *Knowledge Management 20 years after... The evolution WINNER*
290. *and increasing significance of Knowledge Management*. Knowledge Research Institute, Inc. Arlington.
291. WILLARD, N. (1999): *Knowledge management foundations for a secure*

- structure. *Managing Information* 45, 47-49.
292. WIMMER, Á. – ZOLTAYNÉ PAPRIKA, Z. (2006): A vezetés és a döntéshozatal szerepének elemzése az üzleti szféra szempontjából. (Projektzáró-tanulmány) Versenyképesség kutatás műhelytanulmány-sorozat 45. kötete, 2006. május, 46-48. oldalak
293. WINNER, L. (1978): *Autonomous Technology*. Cambridge, Mass. MIT Press.
294. WINTER, S. G. (1987): Knowledge and Competence as Strategic Assets, (In: Teece, D.J. (ed), *The Competitive Challenge: Strategies for Industrial Innovation and Renewal*), Ballinger, New York
295. WINTERTON, J. – DELAMARE, F. (2005): What is competence? *Human Resource Development International*, 2005/1. pp. 27-46.
296. WORMELL, I. (1991): Az információbrókerek szerepe a gazdasági szervezetekben: Oktatási és képzési szempontok. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 5/6.
297. WOODRUFFE, C. (1993): What is meant by a competency? *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 14. Nr. 1. pp. 29-36.
298. YELLAND, N. – LEE L. -, O'ROURKE, M. - HARRISON, C. (2008): *Rethinking learning in early childhood education*. Open University Press.
299. ZACHÁR, L. (2010): A szak- és felnőttképzési alrendszer OKKR - adaptációjának táblázatos összefoglalása és értelmezése. OFI TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. Budapest, 2010.
300. ZAKARIA, F. (2004): *The Future of Freedom, Illiberal Democracy at Home and Abroad*. Norton paperback, New York.
301. ZERÉNYI, K. (2015): A képesítési keretrendszerek világa. *Neveléstudomány*, 2015/1. pp. 94-97.
302. <http://menedek.hu/equal/docs/kulcskompetencia/kompetenciakmeresekonyv.pdf>
303. <http://www.equalhungary.hu/main.php?folderID=1042&objectID=5002799>

Hivatkozott jogszabályok:

304. 1997. évi CXXVII. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról
305. 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
306. 2011. évi CCIV: törvény a nemzeti felsőoktatásról)
307. 230/2012. (VIII.28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről (Hatályos 2014. 03.15)
308. 39/2012. EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről
309. 15/2008.(VIII.13.) SZMM rendeletben kiadott szakmai és vizsgakövetelmény
310. 2006/962/EK: Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2006.12.30., Brüsszel.

MELLÉKLETEK

1. Melléklet

KOMPETENCIASZÓTÁR

Alaposság = Kiemelt figyelmet szentel a részleteknek, képes a közel hibátlan munkavégzésre.

Alkalmazkodás = Rugalmasság. Képes hatékonyan dolgozni különböző és változó körülmények között. Munkavégzése során képes eltérő helyzetekhez alkalmazkodni anélkül, hogy eredményessége csökkenne.

Fegyelem = Képes munkáját fegyelmezetten, az előírt szabályoknak megfelelően végezni. Követi az alapvető kulturális és viselkedési elvárásokat.

Felelősségtudat = Felelősségteljesen elvégzi a rábízott feladatokat. Tudatosan viseli saját cselekedeteinek következményeit. Tudatában van az adott munka végeredményéhez való személyes hozzájárulás fontosságának.

Kapcsolatteremtés = Kapcsolatteremtés, -fenntartás és -építés. Könnyedén alakít ki új kapcsolatokat. A másik félhez és a kapcsolat jellegéhez igazodó stílusban és módon, a munkájához szükséges mértékben ápolja kapcsolatait.

Kezdeményezés = Kezdeményezőkézség. Az egyén kérés vagy külön ösztönzés nélkül, saját magától veti fel ötleteit, gondolatait, elképzeléseit.

Kommunikáció = Képes gondolatait olyan módon megfogalmazni, hogy azok szélesebb rétegek számára is közérthető legyen, képes ezenkívül oly módon kérdezni, hogy a kérdésekre kapott válaszokkal a számára szükséges információkhoz jusson, képes továbbá figyelni, hallgatni a beszélgetőpartnerre, összhangban van a non-verbális kommunikációja a verbális kommunikációjával és/vagy ez a közlési szándéknak megfelelő, és rugalmasan tud alkalmazkodni más személyes stílusához, gondolkodásához, munkatempójához.

Kreativitás = Ötletgazdagság. Az egyén képes a feladat elvégzéséhez/megoldásához szükséges újszerű ötletek kidolgozására.

Idegennyelv-tudás = Írásos formában, olvasott szöveg megértése, fogalmazás, kézírás, előbeszéd formájában, hallott szöveg értése, beszédkészség, telefonálás idegen nyelven.

Problémamegoldás = Hibaelhárítás. Az egyén képes a rendelkezésre álló megoldási/cselekvési lehetőségek végiggondolására, számbavételére, és közülük a cél elérését - azaz a probléma valós gyakorlati vagy elméleti megoldását - legjobban megvalósító változat kiválasztására.

Szorgalom = Igyekezet. Munkaidejét teljes mértékben kihasználja, keresi az új feladatokat, vállalja a többletmunkával járó feladatokat is.

Szaktudás = A vonatkozó szak- és műveltségi területek struktúrájának és elemeinek ismerete, ill. alkalmazása különböző munkaszituációkban, valamint problémák megoldásában.

Számítógépes ismeretek = Hardverek és szoftverek használata.

Erkölcös magatartás, morál = Etikus magatartás. Ismeri a szervezeti és általános erkölcsi normákat. Megbízható, szavahihető és hiteles. Magatartása értékvezérelt.

Mások befolyásolása, meggyőzés = Saját érdekeinek és értékeinek megfelelően meggyőző és befolyásol másokat. Gondolatait, véleményét mások számára meggyőző módon, eredményes érveléssel teszi közzé.

Munkatársak iránti személyes figyelem és empátia = Képes felismerni és átérezni más személy(ek) aktuális érzéseit, gondolatait, problémáit. Hozzá tartozik a meghallgatás és a megértés képessége is.

Döntési képesség = A szükséges és elégséges információk birtokában, időben és a következményeket vállalva képes meghozni a reálisnak tekinthető döntést.

Forrás: Henczi Lajos - Zöllei Katalin (2007): Kompetenciamenedzsment. Budapest: Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Zrt. 40-47. p.

2. Melléklet

36. táblázat A kulcskompetenciák összefoglalása

Kompetencia	Meghatározás
Anyanyelvi kommunikáció	A kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás), valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján – az oktatásban és képzésben, a munkahelyen, otthon és a szabadidőben.
Idegen nyelvi kommunikáció	Az idegen nyelvi kommunikáció nagyjából ugyanazokat a fő területeket öleli fel, mint az anyanyelvi kommunikáció: a gondolatok, érzések és tények szóban és írásban történő megértésének, kifejezésének és értelmezésének alapja (szövegértés, beszéd, olvasás és írás) a társadalmi kontextusok megfelelő skáláján – a munkahelyen, otthon, a szabadidőben, az oktatásban és képzésben – az egyén igényei vagy szükségletei szerint. Az idegen nyelvi kommunikáció olyan készségeket is igényel, mint a közvetítéshez és a kultúrák közötti megértéshez kapcsolódó készségek. A nyelvtudás foka a négy dimenzióban, a különböző nyelveken, valamint az egyén nyelvi környezetétől és örökségétől függően eltérő lehet. ¹⁵
Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák	A matematikai kompetencia magában foglalja az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a százalékok és a törtek használatát fejből és írásban végzett számítások során, különféle mindennapi problémák megoldása céljából. A hangsúly inkább a folyamaton, mint annak kimenetén van, azaz inkább a tevékenységen, mint az ismereteken. A természettudományi kompetencia a természeti világ magyarázatára szolgáló ismeretek és módszerek használatára való képesség és hajlam. A technológiai kompetencia ennek a tudásnak és módszertannak az értő alkalmazása akkor, amikor az ember a természeti környezetet felismert igényeinek vagy szükségleteinek megfelelően átalakítja.
Digitális kompetencia	A digitális kompetencia az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. E kompetencia a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez kapcsolódik. Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával kapcsolatos készségek a legalapvetőbb szinten a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését,

Kompetencia	Meghatározás
	tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalják magukban.
A tanulás tanulása	A „tanulás tanulása” a saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képességét foglalja magában. Részt képezi a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban – otthon, a munkahelyen, oktatásban és képzésben – történő alkalmazásának a képessége. Általánosabban fogalmazva a tanulás tanulása erőteljesen befolyásolja, hogy az egyén mennyire képes saját szakmai pályafutásának irányítására.
Személyközi és állampolgári kompetenciák	A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi készségek nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezéshez, és mind a köz-, mind a magánéletben alkalmazhatók.
Vállalkozói kompetencia	A vállalkozói kompetenciának egy aktív és egy passzív összetevője van. Magában foglalja egyrészt a változás kiváltására való törekvést, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadásának, támogatásának és alkalmazásának a képességét. A vállalkozói kompetencia része az egyén felelőssége saját – pozitív és negatív – cselekedetei iránt, a stratégiai szemléletmód kialakítása, a célok kitűzése és elérése, valamint a sikerorientáltság.
Kulturális kompetencia	A 'kulturális kompetencia' a gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában.

Forrás: Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. B munkacsoport: Kulcskompetenciák. Európai Tanács, 2004. november (Implementation of „Education and training 2010” Work Programme. Working Group B „Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004.)

37. táblázat A kulcskompetenciák referenciakerete. A kulcskompetencia-területek meghatározása és az egyes területekhez tartozó ismeretek, készségek és attitűdök ismertetése

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
1. Anyanyelvi kommunikáció	A kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján – a munkahelyen, otthon és szabadidőben.	<ul style="list-style-type: none"> • Az alapszókincs, a funkcionális nyelvtan és stílusok, valamint a nyelvi funkciók biztos ismerete. • A verbális interakció különféle típusainak (beszélgetés, interjú, vita stb.) és a különféle beszélt nyelvi stílusok és regiszterek fő jellemzőinek ismerete. • A kommunikációban használt paralingvisztikai eszközök ismerete (a beszédhang minőségével kapcsolatos jellemzők, arckifejezések, testtartás és gesztusok rendszere). • Az irodalmi szövegfajták (mese, mítosz, legenda, vers, lírai költemény, dráma, novella, regény) és fő jellemzőik, valamint a nem irodalmi szövegfajták (önéletrajz, 	<ul style="list-style-type: none"> • Különböző üzenetek közlése írásban és szóban, illetve azok megértése vagy másokkal való megértetése változatos helyzetekben, különböző céllal. A különféle kommunikációs helyzetekben elhangzó különböző szóbeli üzenetek meghallgatását és megértését, valamint a tömör és világos beszédet foglalja magában. Idetartozik az üzenetátadás sikerességének megfigyelése, valamint beszélgetések változatos kommunikációs kontextusokban történő kezdeményezése, folytatása és befejezése is. 	<ul style="list-style-type: none"> • Az anyanyelvhez való pozitív attitűd kialakítása, felismerve, hogy az anyanyelv a személyes és a kulturális gazdagodás egyik lehetséges forrása. • Mások véleményeinek és érveinek nyitott módon történő megközelítése, <i>konstruktív, kritikai párbeszéd folytatása</i> • A nyilvánosság előtti magabiztos megszólalás. • A helyes szó-, illetve nyelvhasználaton túl törekvés az <i>esztétikus</i> kifejezőmódra. • Az <i>irodalom</i> szeretetének elsajátítása. • A <i>kultúrák közötti kommunikáció</i> iránti pozitív attitűd kialakítása.

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
		<p>pályázat, beszámoló, cikk, esszé, beszéd stb.) és fő jellemzőik ismerete.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az írott nyelv fő jellemzőinek az ismerete (hivatalos, hétköznapi, tudományos, zurnalisztikai, bizalmas stb.) • A nyelv és a kommunikációs formák időhöz, földrajzi, társadalmi és kommunikációs környezethez való kötöttségének és változatosságának felismerése. 	<ul style="list-style-type: none"> • Különféle szövegek olvasása és megértése a különböző céloknak (információszerzés, tanulás vagy szórakozás) és szövegtípusoknak megfelelő olvasási stratégiák alkalmazásával. • Különböző típusú és külféle célokat szolgáló írott szövegek alkotása. A szövegalkotás folyamatának nyomon követése (a vázlatkészítéstől az átolvasásig). • Írásbeli információk, adatok és fogalmak keresése, gyűjtése és feldolgozása a tanulás során, a tudás szisztematikus rendszerezése. A fontos információk 	

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
			<p>kiszűrése a szövegértés, beszéd, olvasás és írás során</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saját érvek meggyőző módon történő megfogalmazása szóban és írásban, valamint mások írásban és szóban kifejtett nézőpontjainak a teljes mértékű figyelembevételére. • Komplex szövegek (előadások, beszélgetések, utasítások, interjúk, viták) alkotásához, előadásához vagy megértéséhez használt segédeszközök (pl. jegyzetek vázlatok, térképek) alkalmazása. 	
2. Idegen nyelvi kommunikáció	Az idegen nyelvi kommunikáció a	<ul style="list-style-type: none"> • A szókincs, a funkcionális nyelvtan, az intonáció és a kiejtés ismerete. 	<ul style="list-style-type: none"> • Szóbeli üzenetek meghallgatása és megértése 	<ul style="list-style-type: none"> • A kulturális különbségek iránti fogékonyság, a sztereotípiák elutasítása.

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
	gondolatok, érzések és tények szóban és írásban történő megértésének, kifejezésének és értelmezésének képessége a társadalmi és kulturális kontextusok megfelelő skáláján – a munkahelyen, otthon, a szabadidőben, az oktatásban és képzésben – az anyanyelvtől különböző nyelve(ke)n, illetve az iskola tanítási nyelvén az egyéni igények és szükségletek szerint. ¹⁶	<ul style="list-style-type: none"> • A verbális interakció különféle típusainak az ismerete (személyes és telefonon történő beszélgetés, interjú stb.). • Az irodalmi és nem irodalmi szövegfajták megfelelő körének ismerete (novella, vers, újság- és folyóiratcikk, honlap, útmutató, levél, rövid beszámoló stb.). • A különböző beszélt és írott nyelvi stílusok és regiszterek (hivatalos, hétköznapi, zsurnalisztikai, bizalmas stb.) fő jellemzőinek ismerete. • A társadalmi konvenciók és kulturális szempontok, valamint a nyelvföldrajzi, társadalmi és kommunikációs környezethez való kötöttségnek és változatosságnak a felismerése. 	<p>kommunikációs helyzetek megfelelő körében (ismerős, a személyes érdeklődési körhöz vagy a mindennapi élethez kapcsolódó témákról).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beszélgetés kezdeményezése folytatása és befejezése ismerős, a személyes érdeklődési körhöz vagy a mindennapi élethez kapcsolódó témákról. • Különböző témákról szóló, nem szakszövegnek minősülő, illetve – egyes esetekben – ismert területhez tartozó témáról szóló, szakszövegnek minősülő írott szövegek olvasása és megértése, valamint 	<ul style="list-style-type: none"> • Érdeklődés és kíváncsiság a nyelvek iránt általában (beleértve a szomszédos országok nyelvét, a régióban beszélt nyelveket, a kisebbségi vagy klasszikus nyelveket, a jelnyelvet stb.) és a <i>kultúra közötti kommunikáció</i> iránt.

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
			<p>különböző típusú és különféle célokat szolgáló írott szövegek alkotása megfelelő helyzetekben.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segédeszközök (pl. jegyzetek, ábrák, térképek) megfelelő használata szóbeli és írásbeli szövegek (beszélgetés, útmutató, interjú, beszéd stb.) megértéséhez vagy alkotásához. • A nyelvtanulást szolgáló önálló tevékenységek megfelelő körének kezdeményezése és folytatása. 	

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
3.1 Matematikai kompetencia	<p>A legalapvetőbb szinten a matematikai kompetencia¹⁷ az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a százalékok és a törtek használatának képességét foglalja magában fejben és írásban végzett számítások során, különféle mindennapi problémák megoldása céljából.</p> <p>Egy magasabb fejlettség szinten a matematikai kompetencia¹⁸ a matematikai gondolkodásmód (logikus és térbeli</p>	<p>A számok és mértékegységek biztos ismerete és a mindennapi kontextusokban való használata, amely a számtani alpműveletek és a matematikai kifejezésmód alapvető formáinak – a grafikonoknak, képleteknek és statisztikáknak – az ismeretét foglalja magában.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A matematikai kifejezések és fogalmak biztos ismerete a legfontosabb geometriai és algebrai tételeket is beleértve. • A matematika segítségével megválaszolható kérdésfajták ismeret és megértése. 	<p>A matematikai kompetencia alapelemeinek alkalmazása</p> <ul style="list-style-type: none"> • összeadás és kivonás, • szorzás és osztás, • százalékok és törtek, • mértékegységek <p>a mindennapi életben felmerülő problémák megközelítése és megoldása során, mint például:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a háztartási költségvetés kezelése (a bevételek és a kiadások kiegyensúlyozása, tervezés, megtakarítás); • a vásárlás (árak összehasonlítása, mértékegységek, ár-érték arány ismerete); 	<ul style="list-style-type: none"> • Törekvés a „számoktól való félelem” leküzdésére. • Hajlandóság a számtani műveletek használatára a mindennapi munkában és a háztartásban adódó problémák megoldására. • Az igazságnak, mint a matematikai gondolkodás alapjának tisztelete. • Törekvés az állítások alátámasztására szolgáló indokok keresésére. • Hajlandóság mások véleményének érvényes (vagy nem érvényes) indokok vagy bizonyítékok alapján történő elfogadására, illetve elutasítására.

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
	gondolkodás) és a valóság magyarázatára és leírására egyetemesen használt matematikai kifejezőmód (képletek, modellek, geometriai ábrák, görbék, grafikonok) használatára való képesség és készség az adott kontextusnak megfelelően.		<ul style="list-style-type: none"> • az utazás és a szabadidő (távolság és utazási idő közötti összefüggés felismerése, pénznemek és árak összehasonlítása). • A mások által előadott indoklás követése és értékelésre és az indoklás alapgondolatának felismerés (különösen bizonyítás esetén stb). • A matematikai jelek és képletek használata, a matematika nyelvének dekódolása és értelmezése, valamint a matematika nyelve és a természetes nyelv közötti összefüggések felismerésre. A matematika segítségével történő és a 	

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
			<p>matematikáról szóló kommunikáció.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematikai gondolkodás és érvelés, a matematikai gondolkodásmód elsajátítása absztrakció és általánosítás, ha a kérdés megköveteli, matematikai modellezés, az (modellek elemzése és készítése) meglévő modellek használata és alkalmazása a feltett kérdés megválaszolásához. • Matematikai feladatok, jelenségek és szituációk különféle leírásainak, ábrázolásainak megértése és alkalmazása (jelentés megfejtése, értelmezése és az ábrázolásmódok közötti 	

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
			<p>különbségtétel), valamint a leírás- és ábrázolásmódok közötti választás és váltás az adott helyzet követelményeinek megfelelően.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A kritikai gondolkodásra való hajlam; különböző matematikai állítások (pl. állítás és feltevés) megkülönböztetése; matematikai bizonyítások megértése, fogalmak alkalmazási körének és korlátainak a felismerése. • Segédeszközök és egyéb eszközök (köztük informatikai eszközök) használata. 	

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
3.2 Természettudományi és technológiai kompetenciák	A természettudományi kompetencia azoknak az ismereteknek és módszereknek a használatára való képesség és készség, amelyekkel a természettudományok a természeti világot magyarázzák. A technológiai kompetencia ennek a tudásnak az alkalmazása a természeti környezet átalakításában az ember felismert igényeire vagy szükségleteire válaszolva.	<ul style="list-style-type: none"> • A természeti világ, a technológia és technológiai eszközök és folyamatok alapelveinek az ismerete. • A technológia és más területek – tudományos fejlődés (pl. az orvostudományban), társadalom (értékek, erkölcsi kérdések), kultúra (pl. a multimédia) és a környezet (környezetszenyezés, fenntartható fejlődés) – közötti összefüggések megértése. 	<ul style="list-style-type: none"> • A technológiai eszközök és gépek, valamint tudományos adatok és megállapítások felhasználása, illetve az azokkal való munka valamilyen cél vagy következtetés elérése érdekében. • A tudományos kutatás lényegi jellemzőinek felismerése. • Következtetések és a kidolgozásukhoz vezető gondolatmenet ismertetése. 	<ul style="list-style-type: none"> • Érdeklődés a tudomány és a technológia iránt, azok kritikai értékelése, ideértve a biztonsággal kapcsolatos és az etikai kérdéseket is. • A tényyszerű adatok pozitív, ám kritikus szemlélete és annak felismerése, hogy a következtetések levonása egy logikai folyamat eredménye. • Nyitottság a tudományos ismeretszerzésre és érdeklődés a tudomány, valamint a tudományos vagy műszaki pályák iránt.
4. Digitális kompetencia	A digitális kompetencia az információs	Az ITT természetének és a mindennapi élet különféle	Mivel az információs társadalom technológiáinak	<ul style="list-style-type: none"> • Hajlandóság az ITT használatára az önálló és a csapatban végzett munka közben,

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
	társadalom technológiáinak (ITT)18 magabiztos és kritikus használatára való képesség a munkában, a szabadidőben és a kommunikációban. Ezek a kompetenciák a logikai és kritikai gondolkodással, a magas szintű információkezelési készségekkel és a fejlett kommunikációs készségekkel állnak kapcsolatban. Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) alkalmazásához kapcsolódó készségek a	kontextusaiban betöltött szerepének, illetve lehetőségeinek alapos ismerete, amely magában foglalja: ²⁰ <ul style="list-style-type: none"> • a legfontosabb számítógépes alkalmazások, köztük a szövegszerkesztés, a táblázatkezelés az adatbázisok, az információtárolás és -kezelés ismeretét; • az internet és az elektronikus kommunikáció (e-mail, videokonferencia, egyéb hálózati eszközök) használata által nyújtott lehetőségek, valamint a valóság és a virtuális világ közötti különbségek felismerését; • az ITT felhasználási lehetőségeinek az ismeretét a személyiség kiteljesítését, a társadalmi beilleszkedést és a 	alkalmazására egyre több lehetőség van a mindennapi életben, így a tanulásban és a szabadidőben, a szükséges készségek a következők: <ul style="list-style-type: none"> • elektronikus információk, adatok és fogalmak keresése gyűjtése és feldolgozása (létrehozása, rendszerezése, fontos és nem fontos, szubjektív és objektív, a valóságos és a virtuális közötti különbségtétel), valamint szisztematikus módon történő felhasználása • a megfelelő segédeszközök (prezentációk, grafikonok, táblázatok, térképek) használata összetett 	kritikai és reflektív szemlélet alkalmazása a rendelkezésre álló információk értékelése során. <ul style="list-style-type: none"> • Pozitív viszonyulás az internet-használathoz és fogékonyság a világháló biztonságos és <i>felelős</i> használata iránt, beleértve a személyes szféra és a kulturális különbségek tiszteletben tartását is. • Érdeklődés a <i>látókör szélesítése</i> érdekében történő ITT-használat iránt kulturális, társadalmi és szakmai célú közösségekben és hálózatokban való részvétel révén.

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
	legalapvetőbb szinten a multimédia technológiáj információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét ölelik fel.	<p>foglalkoztathatóságot elősegítő kreativitás és újítás terén;</p> <ul style="list-style-type: none"> • a rendelkezésre álló információk megbízhatóságának és érvényességének (elérhetőség/elfogadhatóság) alapszintű megértését és annak felismerését, hogy az ITT interaktív használata során bizonyos etikai elveket tiszteletben kell tartani. 	<p>információk létrehozása, bemutatása vagy értelmezése céljából;</p> <ul style="list-style-type: none"> • internetes oldalak elérése és az azokon történő keresés, valamint internet alapú szolgáltatások, pl. vitafórumok és elektronikus levelezés használata; • az ITT használata a kritikai gondolkodás, kreativitás és újítás szolgálatában különböző kontextusokban otthon, a szabadidőben és a munkahelyen. 	
5. A tanulás tanulása	A „tanulás tanulása” a saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és	<ul style="list-style-type: none"> • Saját kedvelt tanulási módszerek, erősségek és gyengeségek, készségek, alkalmasság értő ismerete. 	<ul style="list-style-type: none"> • A tanulás és általában véve a pályafutás önálló, <i>hatékony</i> irányítása.²⁴ A tanulás időbeosztása, autonómia, 	A kompetenciák változtatására és további fejlesztésére való hajlandóságot támogató <i>énkép</i> , valamint <i>motiváció</i> és a siker elérésére való képességbe vetett hit.

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
	<p>szabályozásának a képességét foglalja magában. Részét képezi a hatékony időbeosztás, problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban – otthon a munkahelyen, az oktatásban és képzésben – történő alkalmazásának képessége.</p> <p>Általánosabban fogalmazva a tanulás tanulása erőteljesen befolyásolja azt, hogy az</p>	<ul style="list-style-type: none"> A rendelkezésre álló oktatási és képzési lehetőségek ismerete és annak felismerése, hogy az oktatás és képzés időszaka során hozott különböző döntések hogyan befolyásolják az egyén későbbi pályafutását. 	<p>fegyelem, kitartás és információkezelés a tanulási folyamat során.</p> <ul style="list-style-type: none"> Hosszabb és rövidebb ideig tartó koncentráció. A tanulás tárgyára és céljára irányuló kritikai reflexió. A kommunikáció mint a tanulási folyamat része, a szóbeli kommunikáció megfelelő eszközeinek (intonáció, gesztusok, mimika stb.) alkalmazása, valamint különféle multimédia-üzenetek (írott vagy beszélt nyelv, hang, zene stb.) megértése és létrehozása révén. 	<p>A tanulás pozitív, az életet gazdagító tevékenységként való felfogása, belső készítés a tanulásra.</p> <p>Alkalmazkodóképesség és rugalmasság.</p>

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
	egyén mennyire képes saját szakmai pályafutásának irányítására.			
6.1 Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák	A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi kompetenciák nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és	<ul style="list-style-type: none"> • A különböző társadalmakban általánosan elfogadott vagy támogatott viselkedési szabályok és viselkedésmódok ismerete. • Az egyén, csoport, társadalom és kultúra fogalmak ismerete, illetve a fogalmak fejlődésének a megértése történelem során. • Az egészségmegőrzés, a higiénia és a táplálkozás szabályainak ismerete és ezek kamatoztatása a saját életben és a család életében. • Az interkulturális dimenzió szerepének a megértése az európai és más társadalmakban. 	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktív kommunikáció különféle társadalmi helyzetekben (tolerancia mások nézeteivel és viselkedésével szemben; az egyéni és a kollektív felelősség tudatosítása). • Mások bizalmának és együttérzésének kiváltása. • A személyes elégedetlenség konstruktív módon történő kifejezése (az agresszió, az erőszak és az önpusztító viselkedésminták féken tartása). 	<ul style="list-style-type: none"> • A másik ember iránti érdeklődés és tisztelet. • Törekvés a sztereotípiák és az előítéletek leküzdésére. • <i>Kompromisszumkészség.</i> • <i>Tisztesség.</i> • <i>Öntudatosság.</i>

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
	csoporthoz tartozásban és mind a köz-, mind a magánélet területén.		<ul style="list-style-type: none"> • A személyes és a szakmai szféra különválasztása, tartózkodás a szakmai konfliktusok személyes szintre vitelétől. • A nemzeti kulturális identitás tudatosítása és megértése Európa és a világ többi részének kulturális identitásával való kölcsönhatásainak az ismeretében; a diverzitásból adódó nézőpontbeli különbségek felismerése és megértése, valamint a saját nézetek konstruktív módon történő kifejezése. • Tárgyalóképesség. 	

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
6.2 Állampolgári kompetenciák	Az állampolgári kompetenciák átfogóbbak, mint a személyköziek, mivel társadalmi szinten működnek. Azoknak a kompetenciáknak a halmazaként írhatók le, amelyek az egyén számára lehetővé teszik az állampolgári szerepvállalást.	<ul style="list-style-type: none"> • A polgári jogok és a lakóhely szerinti ország alkotmányának és kormánya működésének az ismerete. • A helyi, regionális, nemzeti, európai és nemzetközi szintű szakpolitikák kidolgozásának folyamatában részt vevő intézmények szerepének és feladatainak ismerete (az EU politikai és gazdasági szerepét is beleértve). • A helyi és nemzeti szintű kormányzat kulcsszereplőinek, a politikai pártoknak és az általuk hangoztatott politikai nézeteknek az ismerete. • A demokrácia és az állampolgárság fogalmainak és az azokról szóló nemzetközi nyilatkozatoknak (köztük az Európai Unió alapjogi 	<ul style="list-style-type: none"> • Részvétel a település/lakóhely életében, valamint a nemzeti és európai szintű döntéshozásban; választásokon való szavazás. • A szolidaritás kifejezése a helyi, illetve a tágabb közösséget érintő problémák megoldása iránti érdeklődés kinyilvánítása és a problémamegoldásban való részvétel révén. • A közintézményekkel való hatékony érintkezés. • Az EU által kínált lehetőségek kihasználása. • Az országban beszélt nyelv használatához szükséges készségek. 	<ul style="list-style-type: none"> • A lakóhelyhez, hazához, az Európai Unióhoz és általában véve Európához és a világhoz (a világ adott részéhez) való <i>tartozás érzése</i>. • Hajlandóság a különböző szinteken folyó demokratikus döntéshozásban való <i>részvételre</i>. • Érdeklődés az önkéntes <i>állampolgári szerepvállalás</i> iránt, a társadalmi sokszínűség és a társadalmi kohézió támogatása. • A mások által vallott <i>értékeknek és mások magánéletének a tiszteletben tartása</i>, adott esetben fellépés a társadalomellenes viselkedéssel szemben. • Az emberi jogok és az <i>egyenlőség</i> elfogadása mint az európai modern demokratikus társadalmakban megjelenő szolidaritás és felelősség alapja, a férfiak és a nők közötti egyenlőség elfogadása.

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
		<p>chartájának és a Szerződéseknél) az ismerete.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nemzeti, az európai és a világtörténelmet befolyásoló legfontosabb események, áramlatok és változást kiváltó szereplők, valamint Európa és szomszédai jelenlegi helyzetének az ismerete. • A kivándorlás, bevándorlás és a kisebbségek fogalmának ismerete európai és világviszonylatban. 		<ul style="list-style-type: none"> • A különböző vallási és etnikai csoportok <i>értékrendjei</i> közötti különbségek tiszteletben tartása és megértése. • A tömegtájékoztatásból származó <i>információk kritikus szemlélete</i>.
7. Vállalkozói kompetencia	A vállalkozói kompetenciának egy aktív és egy passzív összetevője van: egyrészt a változás kiváltására való törekvés, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások	<ul style="list-style-type: none"> • A rendelkezésre álló lehetőségek ismerete és az egyén személyes, szakmai és/vagy üzleti tevékenységeihez illeszthető lehetőségek felismerése. 	<ul style="list-style-type: none"> • A tervezés, szervezés, elemzés, kommunikáció, cselekvés, eredményekről való beszámolás, értékelés és dokumentáció készségei. • Projektek kidolgozásához és végrehajtásához szükséges készségek. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kezdeményezőkétség. • Pozitív viszonyulás a változáshoz és az újításhoz. • Késztetés azoknak a területeknek a keresésére, ahol az ember vállalkozói készségei teljes skáláját kamatoztathatja –

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
	üdvözlésének és támogatásának a képessége. A vállalkozói kompetencia része a változáshoz való pozitív viszonyulás, az egyén saját (pozitív és negatív) cselekedetei iránti felelősség vállalása, a célok kitűzése és megvalósítása, valamint a sikerorientáltság.		<ul style="list-style-type: none"> • Az együttműködésre épülő, rugalmas csapatmunka. • A személyes erősségek és gyengeségek felismerése. • Az események elébe menő cselekvés és a változásokra való pozitív reagálás. • A kockázatok felmérése és kellő időpontban és módon történő vállalása. 	például otthon, a munkahelyen és a helyi közösségben.
8. Kulturális kompetencia	A gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában. ²²	<ul style="list-style-type: none"> • Az emberiség történelméről tanúskodó jelentős kulturális alkotások alapszintű ismerete, beleértve a populáris kultúrát is. • A nemzeti és európai kulturális örökség és ezek világban elfoglalt helyének az ismerete. 	<ul style="list-style-type: none"> • A különböző kifejezésmódokon keresztül történő művészi önkifejezés saját tehetségnek megfelelően. • A kultúra tág értelmezésén alapuló műalkotások és 	<ul style="list-style-type: none"> • Nyitottság a kulturális kifejezés sokfélesége iránt. • Hajlandóság az esztétikai érzék fejlesztésére a művészi önkifejezés és a kulturális élet iránti folyamatos érdeklődés révén. • A diverzitás tiszteletével párosuló erős identitástudat

A tudás alapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák referenciakerete				
Terület	A kompetencia meghatározása	A kompetenciát alkotó – mindig az adott kontextusnak megfelelő – ismeretek, készségek és attitűdök		
		Ismeretek	Készségek	Attitűdök
		<ul style="list-style-type: none"> • Az európai kulturális és nyelvi sokszínűség tudatosítása. • A közízlés alakulásának és az esztétikai tényezők mindennapi életben betöltött fontosságának a felismerése. 	<ul style="list-style-type: none"> • előadások értékelése és élvezete. • A saját egyéni kreatív és kifejezési szempontok és megnyilatkozások másokéhoz való viszonyítása • A kulturális tevékenységben rejlő gazdasági lehetőségek felismerése és kiaknázása. 	

Forrás: Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. B munkacsoport: Kulcskompetenciák. Európai Tanács, 2004. november (Implementation of „Education and training 2010” Work Programme. Working Group B „Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004.)

3. Melléklet

38. táblázat A foglalkoztatottak számának változása iskolai végzettség szerint (2009=100)

Évszám	8 általánosnál kevesebb	8 általános	Szakmunkás, szakiskola	Érettségi	Felsőfokú	Együtt
2009	100	100	100	100	100	100
2010	130,6	97,5	99,3	100,2	101,3	100,0
2011	101,6	95,2	98,2	100,1	107,7	100,8
2012	137,8	93,4	100,8	101,0	103,0	100,6
2013	129,2	89,3	101,6	102,0	104,6	101,1
2014	122,4	85,4	102,5	103,2	106,2	101,7
2015	115,6	81,8	103,4	104,3	107,7	102,3
2016	109,0	78,6	104,4	105,4	109,2	103,0
2017	102,9	75,5	105,3	106,5	110,8	103,6
2018	101,7	72,5	103,3	107,7	112,2	104,3
2019	101,4	69,4	107,3	109,0	113,5	105,0
2020	103,2	66,5	108,4	110,2	114,7	105,7

Forrás: Bakó-Cseres-Gergely-Galasi (2013:44)

39. táblázat Munkanélküliségi ráta iskolai végzettség szerint (%)

Évszám	8 általánosnál kevesebb	8 általános	Szakmunkás, szakiskola	Érettségi	Felsőfokú	Együtt
2009	6,5	12,7	15,3	7,9	4,6	10
2010	9,4	13,7	16,5	9,2	5,5	11,2
2011	8,8	11,9	19,2	9,1	5,3	10,9
2012	9,8	12,2	17,0	8,5	4,2	10,3
2013	9,0	11,3	15,0	7,7	3,8	9,4
2014	7,9	10,2	13,2	7,0	3,3	8,4
2015	6,8	8,8	10,6	6,7	2,9	7,3
2016	6,3	8,1	9,7	6,2	2,6	6,7
2017	5,7	7,3	8,8	5,6	2,4	6,1
2018	5,0	6,6	7,9	5,1	2,1	5,5
2019	4,6	6,0	7,1	4,4	1,9	4,9
2020	5	5,5	6,3	3,9	1,7	4,4

Forrás: Bakó-Cseres-Gergely-Galasi (2013:49)

4. Melléklet

40. táblázat **A bejutási arány alakulása 2010-2013., általános felvételi eljárások. (Minden munkarend és finanszírozási forma) (%)**

	2010	2011	2012	2013
Bejutási arány	70,0	69,6	72,4	76,1

Forrás: Jelentkezési és felvett adatok, 2010., 2011., 2012., 2013. Educatio Nonprofit Kft.

41. táblázat **Az első helyes jelentkezők számának alakulása képzési szintek szerint, 2010-2014, általános felvételi eljárások. (Minden munkarend és finanszírozási forma (fő))**

Képzési szint	2010	2011	2012	2013	2014
Alapképzés	96 902	95 867	72 990	64 656	69 773
Felsőfokú/felsőoktatási szakképzés	8 488	9 354	7 534	3 660	5 030
Osztatlan képzés	10 788	10 231	8 246	8 258	9 756
Mesterképzés	24 130	25 502	21 846	18 861	21 598
Összesen	140 308	140 954	110 616	95 435	106 157

Forrás: Jelentkezési és felvett adatok, 2010., 2011., 2012., 2013., 2014. Educatio Nonprofit Kft.

42. táblázat **Az első helyes jelentkezők számának megoszlása képzési szintek szerint, 2010-2014, általános felvételi eljárások. (Minden munkarend és finanszírozási forma (%))**

Képzési szint	2010	2011	2012	2013	2014
Alapképzés	69,1%	68,0%	66,0%	67,7%	65,7%
Felsőfokú/felsőoktatási szakképzés	6,0%	6,6%	6,8%	3,8%	4,7%
Osztatlan képzés	7,7%	7,3%	7,5%	8,7%	9,2%
Mesterképzés	17,2%	18,1%	19,7%	19,8%	20,3%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: Jelentkezési és felvett adatok, 2010., 2011., 2012., 2013., 2014. Educatio Nonprofit Kft.

5. Melléklet



KÉRDŐÍV

Vállalkozások számára

2013.

Tisztelt Válaszadó!

Ez a kérdőív a gazdasági felsőfokú szakképzés helyzetét feltáró kérdéseket tartalmaz és a Pannon Egyetem Gazdálkodási és Szervezéstudományok Doktori Iskolában folytatott PhD-tanulmányaimat segíti.

Kérem, válaszoljon az alábbi kérdésekre! A válaszait bizalmasan kezelem.

Előre is köszönöm, hogy kitölti a kérdőívemet, mellyel jelentősen segíti kutatásom megvalósítását! K. Daróczi Judit

I. Általános adatok

1. Az Ön neme: 1: férfi 2: nő	(neme)
2. Az Ön beosztása: (1) Felső vezető (2) Középvezető (3) Egyéni vállalkozó (4) Tulajdonos	(beoszt)
3. A vállalkozás/intézmény székhelye: (szekhely)
4. A vállalkozás/intézmény telephelye(i): (teleph)
5. A vállalkozás/intézmény alapításának éve: (alapít)
6. A vállalkozás/intézmény fő tevékenységi ága:	(fotevag)
<input type="checkbox"/> Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat (A) (1) <input type="checkbox"/> Feldolgozóipar (C) (2) <input type="checkbox"/> Vízellátás; szennyvíz gyűjtése, kezelése, hulladékgyűjtés, szennymentesítés (E) (3) <input type="checkbox"/> Kereskedelem, gépjárműjavítás (G) (13) <input type="checkbox"/> Szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás (I) (14) <input type="checkbox"/> Pénzügyi, biztosítási tevékenység (K) (6) <input type="checkbox"/> Szakmai, tudományos, műszaki tevékenység (M) (21) <input type="checkbox"/> Közigazgatás, védelem; kötelező társadalombiztosítás (O) (9) <input type="checkbox"/> Humán-egészségügyi, szociális ellátás (Q) (10) <input type="checkbox"/> Egyéb szolgáltatás (S) (22):.....	<input type="checkbox"/> Bányászat (B) (11) <input type="checkbox"/> Villamosenergia-, gáz-, gőzellátás, légkondicionálás (D) (31) <input type="checkbox"/> Építőipar (F) (12) <input type="checkbox"/> Szállítás, Raktározás (H) (17) <input type="checkbox"/> Információ, kommunikáció (J) (18) <input type="checkbox"/> Ingatlanügyletek (L) (16) <input type="checkbox"/> Adminisztratív és szolgáltatást támogató tevékenység (N) (8) <input type="checkbox"/> Oktatás (P) (19) <input type="checkbox"/> Művészet, szórakoztatás, szabadidő (R) (23) <input type="checkbox"/> Egyéb tevékenység (T):.....
7. A cég jogi formája:	(cegform)
<u>Profitorientált szervezet</u>	<u>Nonprofit szervezet</u>
<input type="checkbox"/> jogi személyiségű gazdasági társaság (Kft., Nyrt, Zrt.) (1) <input type="checkbox"/> jogi személyiség nélküli gazdasági társaság (Bt., Kkt.) (2) <input type="checkbox"/> szövetség (3) <input type="checkbox"/> egyéni vállalkozó (6)	<input type="checkbox"/> alapítvány (4) <input type="checkbox"/> egyesület (5) <input type="checkbox"/> közalapítvány (8) <input type="checkbox"/> Köztisztviselői szervezet (9) <input type="checkbox"/> Szakszervezet (10) <input type="checkbox"/> Szakmai, munkáltatói szervezet (11) <input type="checkbox"/> Közhasznú társaság (12) <input type="checkbox"/> Nonprofit intézmény (13)
<input type="checkbox"/> egyéb (kérjük, nevezze meg): (7)	
8. A cég alkalmazottainak évi átlagléttszáma:	(alkleszt)
<input type="checkbox"/> 0-9 fő (1) <input type="checkbox"/> 50-249 fő (3)	<input type="checkbox"/> 10-49 fő (2) <input type="checkbox"/> 250 fő felett (4)
9. A cég előző évi árbevétele:	(arbev)
<input type="checkbox"/> 2,5 Milliárd Ft alatt (1) <input type="checkbox"/> 6,5 Milliárd Ft és 12,5 Milliárd Ft között (3)	<input type="checkbox"/> 2,5 Milliárd Ft és 6,5 Milliárd Ft között (2) <input type="checkbox"/> 12,5 Milliárd Ft fölött (4)
10. A vállalkozás tulajdonosi szerkezete:	(tulszerk)
<input type="checkbox"/> Kizárólagosan magyar tulajdonú (1) <input type="checkbox"/> Többségében magyar tulajdonú (3)	<input type="checkbox"/> Kizárólagosan külföldi tulajdonú (2) <input type="checkbox"/> Többségében külföldi tulajdonú (4)
<input type="checkbox"/> 50%-ban magyar, 50%-ban külföldi tulajdonú (5)	

II.A vállalkozás/intézmény működésével kapcsolatos kérdések

11. A következő táblázatban értékelje 0-6-os skálán vállalata/intézménye teljesítményét az iparágban tapasztalható átlaghoz képest, a megadott tényezők tekintetében! Karikázza be a megfelelő minősítést!

0: nem releváns, 1: teljesítményünk nagyon gyenge ezen a téren 6: teljesítményünk kiváló ezen a téren

Alkalmazottak:	Teljesítményünk e téren
• elégedettsége <i>(alkeleg)</i>	0 1 2 3 4 5 6
• megtartása <i>(alkmeget)</i>	0 1 2 3 4 5 6
• szakértelme <i>(alkszak)</i>	0 1 2 3 4 5 6
• képességei <i>(alkkepe)</i>	0 1 2 3 4 5 6
• termelékenysége <i>(alkterm)</i>	0 1 2 3 4 5 6
• képzése <i>(alkkepz)</i>	0 1 2 3 4 5 6
• motiválása <i>(alkmoti)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Munkahelyi légkör <i>(mlegkor)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Belső kommunikáció <i>(belkomm)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Szervezeti kultúra (értékrend, szemlélet, szimbólum, stb....) <i>(szervkul)</i>	0 1 2 3 4 5 6
A vállalkozás/intézmény infrastruktúrája <i>(infrastr)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Vezetők képességei, menedzsment hozzáértése <i>(ezkepes)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Társadalmi kapcsolatok <i>(tarskapcs)</i>	0 1 2 3 4 5 6
A szervezet társadalmi tudatossága és felelőssége <i>(tarstud)</i>	0 1 2 3 4 5 6

12. Minősítse a következő kijelentéseket! (Karikázza be a megfelelő minősítést!)

0: egyáltalán nem jellemző, 6: teljes mértékben jellemző

Fő célunk alapvető képességeink fejlesztése, ezáltal versenyelőny megszerzése (a többiekhez képest a legjobbak vagyunk, a legtöbb hasznos dolgot adjuk a vevőknek). <i>(alapkepe)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Fő célunk a kedvező környezeti tényezők kihasználása. <i>(kedkorny)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Fő célunk tulajdonosaink számára minél nagyobb tulajdonosi érték (osztalék, árfolyamnyereség) nyújtása, a döntések többségénél a tulajdonosok érdeke kap prioritást. <i>(tulertek)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Fő célunk a különböző érdekcsoportok (tulajdonosok, vevők, munkatársak, közvélemény) érdekei közötti egyensúly megteremtése. <i>(erdekegyen)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Fő célunk a versenyelőny megszerzésében a versenytársainktól való megkülönböztetés. <i>(vtmegkul)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Fő célunk a versenyelőny megszerzésében a költségminimalizálás. <i>(ktgmin)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Fő célunk a vevők minél jobb kiszolgálása. <i>(vevoori)</i>	0 1 2 3 4 5 6

13. Minősítse, hogy cége/intézménye hosszú távú céljai szempontjából a következő érintettek mennyire fontosak! (Karikázza be a megfelelő minősítést!) 0: egyáltalán nem fontos, 6: nagyon fontos

Beszállítók, üzleti partnerek	(beszall)	0 1 2 3 4 5 6
Munkavállalók	(mvall)	0 1 2 3 4 5 6
Hatóságok	(hatosag)	0 1 2 3 4 5 6
Tulajdonosok	(tulaj)	0 1 2 3 4 5 6
Természeti környezet	(termkorny)	0 1 2 3 4 5 6
Vevők	(vevok)	0 1 2 3 4 5 6
Versenytársak	(vtars)	0 1 2 3 4 5 6
Civil szervezetek elvárásai	(civilsze)	0 1 2 3 4 5 6

14. Kérem, értékelje 0-6-os skálán, hogy Ön szerint milyen az **Önök vállalkozásának** és a **felsőoktatásnak** a kapcsolata! (Karikázza be a megfelelő minősítést!) 0: nincs kapcsolat 6: szoros a kapcsolat

Az Ön vállalata és a felsőoktatás kapcsolata 0 1 2 3 4 5 6 (oktkapcs)

15. Fogad-e az Ön vállalkozása **szakmai gyakorlatra** hallgatókat? (Jelölje X-szel a megfelelő választ!)

(szakgyak)

Igen (1) Nem (0) (Ugorjon a 7.

kérdésre!)

- Ha igen, átlagosan mennyi időre fogadják szakmai gyakorlatra a hallgatókat?hét

(gyakido)

- Kérem, értékelje 0-6-os skálán, hogy Ön szerint mennyire hasznos a szakmai gyakorlat a hallgatók számára, mennyire sikerül az elméleti ismereteiket átültetni a gyakorlatba!
(Karikázza be a megfelelő minősítést!) 0: egyáltalán nem hasznos 6: elengedhetetlenül fontos

A szakmai gyakorlat hasznossága: 0 1 2 3 4 5 6 (hasznos)

16. Készít-e az Ön vállalkozása hosszú távú **munkaerő-pótlási és – fejlesztési tervet**?

(munkterv)

(Jelölje X-szel a megfelelő választ!)

Igen (1) Nem (0)

17. Alkalmaz-e az Önök cége/intézménye pályakezdőket? (Jelölje X-szel a megfelelő választ!)?

(pkeздо)

Igen (1) Nem (0)

18. Értékelje az alábbi végzettségű szakembereket 0-6-os skálán aszerint, hogy az Ön cégének/intézményének mennyire van szüksége rájuk! (Karikázza be a megfelelő minősítést!)

0: Nem alkalmazunk ilyen végzettségű munkaerőt 6: Elengedhetetlenül szükség van rájuk

Felsőfokú, diplomával rendelkező gazdasági szakemberek <i>(felsdipl)</i>	0	1	2	3	4	5	6
Felsőfokú, nem diplomás (OKJ-s végzettségű) gazdasági szakemberek <i>(felsokj)</i>	0	1	2	3	4	5	6
Középfokú végzettségű gazdasági szakemberek <i>(kozveg)</i>	0	1	2	3	4	5	6
Alapfokú végzettségű gazdasági szakemberek <i>(kozveg)</i>	0	1	2	3	4	5	6

19. Keres-e az Önök cége/intézménye **felsőfokú, nem diplomás (OKJ-s végzettségű) gazdasági** szakembereket? (Jelölje X-szel a megfelelő választ!) *(keresokj)*

Igen (1) Nem (0) *(Ugorjon a 11.1. kérdésre!)*

- Amennyiben igen, kérem, írja le, milyen **terület(ek)re** keresik őket!

.....*(okjteru1)*..... *(okjteru2)*

..... *(okjteru3)*

- Kérem, jelölje X-szel, milyen **szintre** keresik őket! *(okjszin1, 2, 3)*

alkalmazott asszisztens középvezető felsővezető
(1) (2) (3) (4)

20. Keres-e az Önök cége/intézménye **felsőfokú, diplomás gazdasági** szakembereket? (Jelölje X-szel a megfelelő választ!) *(keresdip)*

Igen (1) Nem (0) *(Ugorjon a 12-es kérdésre!)*

- Amennyiben igen, kérem, írja le, milyen területre keresik őket!

.....*(dipteru1)*..... *(dipteru 2)*

..... *(dipteru 3)*

- Kérem, jelölje X-szel, milyen **szintre** keresik őket! *(dipszin1, 2, 3)*

alkalmazott asszisztens középvezető felsővezető
(1) (2) (3) (4)

21. Értékelje az alábbi kompetenciákat 0-6-os skálán aszerint, hogy

- az Önök cégénél a gazdasági végzettségű **pályakezdőkkel szemben** támasztott elvárások között mennyire fontosak!

- Ön milyen mértékben várna el annak fejlesztését a képző intézménytől!

(Karikázza be a megfelelő minősítést!)

0: egyáltalán nem fontos,

6:

nagyon fontos

	A kompetencia fontossága (1)	Milyen mértékben várna el a fejlesztését a képző intézménytől? (2)
Megbízhatóság <i>(megbíz1,</i>	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Problémamegoldási készség <i>(probmeg1,</i>	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Pontos, precíz munkavégzés	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Önállóság <i>(onallo1,</i>	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Kommunikációs képesség	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Csoportban való munkavégzés képessége	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Nyelvtudás	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Terhelhetőség, munkabírási	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Elméleti szaktudás, felkészültség	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Kreativitás	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Tanulási, fejlődési képesség	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Kapcsolattartás, -építés képessége	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Teljesítmény-, ill. eredményorientáltság	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Szervezési készség	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Stressztűrő képesség	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Elemzőkészség, analitikus szemlélet	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Kezdeményezőképeség, proaktivitás	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Rugalmasság	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Más emberek motiválásának képessége	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Munka iránti alázat <i>(alazat1,alazat2)</i>	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6

22. Értékelje az alábbi jellemzőket aszerint, hogy – az Ön megítélése alapján – mennyire mérvadó egy **felsőoktatási intézmény** minőségének megítélésében (Karikázza be a megfelelő minősítést!)

0: egyáltalán nem játszik szerepet a felsőoktatási intézmény minősítésében, 6: teljes mértékben mérvadó

Az oktatott tananyag korszerűsége	(tananyag)	0	1	2	3	4	5	6
A munkaadók elégedettsége	(munkeleg)	0	1	2	3	4	5	6
A hallgatók elégedettsége	(halgeleg)	0	1	2	3	4	5	6
Az intézmény tudományos elismertsége	(tudoelis)	0	1	2	3	4	5	6
Az intézmény szakmai elismertsége	(szakelis)	0	1	2	3	4	5	6
Az oktatás gyakorlatorientáltsága	(gyorient)	0	1	2	3	4	5	6
A sokat idézett oktatók aránya az intézmény oktatói között	(idezokt)	0	1	2	3	4	5	6
A hallgatók képességei	(hallgkep)	0	1	2	3	4	5	6
A hallgatók motiváltsága	(hallgmot)	0	1	2	3	4	5	6
A végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya	(3elhely)	0	1	2	3	4	5	6
A felsőoktatási intézménynek a saját végzettjeihez fűződő kapcsolatai	(sajvegz)	0	1	2	3	4	5	6
A végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya	(phdtanul)	0	1	2	3	4	5	6
A végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya	(elhely3)	0	1	2	3	4	5	6
Az intézmény elismertsége az üzleti életben	(eliszul)	0	1	2	3	4	5	6

23. Értékelje az alábbi állításokat 0-6-os skálán aszerint, hogy Ön mennyire ért velük egyet! (Karikázza be a megfelelő minősítést!)

0: Nem értek vele egyet 6: Teljes mértékben egyetértek vele

	Egyetértés mértéke
Felsőfokú, nem diplomás (OKJ-s) végzettséggel könnyebb bekerülni a főiskolai (BA) képzésre, mint anélkül.	(okjbaba) 0 1 2 3 4 5 6
Felsőfokú, nem diplomás (OKJ-s) végzettséggel a hallgatók szeretnék mielőbb munkába állni.	(okjmunka) 0 1 2 3 4 5 6
A felsőfokú, nem diplomás (OKJ-s) végzettség jó ugródeszka a főiskolai/egyetemi (BA) képzésre való bejutáshoz.	(okjugro) 0 1 2 3 4 5 6
A felsőoktatási intézmények a főiskolai/egyetemi (BA) képzésben befogadják a felsőfokú, nem diplomás (OKJ-s) képzés tantárgyait.	(okjbefog) 0 1 2 3 4 5 6
Sikeresebb az a vállalkozó, aki rendelkezik gazdasági előképzettséggel, mint az, aki nem.	(vsikergaz) 0 1 2 3 4 5 6
A vállalkozáshoz szakmai előképzettség szükséges.	(vsikerszak) 0 1 2 3 4 5 6
A vállalkozói siker kulcsa a vállalkozási ismeretek előzetes elsajátítása.	(vkulesvall) 0 1 2 3 4 5 6
A vállalkozásindításhoz elengedhetetlen a gazdasági ismeretek elsajátítása.	(vindgazd) 0 1 2 3 4 5 6

24. Az alábbi táblázatban soroljon föl három olyan tulajdonságot, amely Ön szerint egy sikeres vállalkozóra leginkább jellemző! (*valltul1, valltul2,.....,valltul34*)
- Értékelje 0-6-os skálán az Ön által megjelölt tulajdonságokat aszerint, hogy Önre mennyire jellemző! (Karikázza be a megfelelő minősítést!) 0: egyáltalán nem jellemző 6: teljes mértékben jellemző

Vállalkozói tulajdonságok	Önre mennyire jellemző
1.	0 1 2 3 4 5 6
2.	0 1 2 3 4 5 6
3.	0 1 2 3 4 5 6

25. Kérem, jelölje, hogy melyik állítás a legjellemzőbb Önre saját vállalkozás indítását illetően!

(X-elje be a megfelelő minősítést!)

(*valkezd*)

- soha nem indítanék vállalkozást (0)
- csak akkor indítanék vállalkozást, ha a körülmények kényszerítenének (1)
- munkahelyi tapasztalatszerzés után indítanék vállalkozást(2)
- tanulmányaim befejezése után azonnal vállalkozásba fognék(3)
- már most is vállalkozom (4)

III. Tudásmenedzsment

Kérem, X-elje azt az állítást, amelyik **jellemzőbb** az Ön munkahelyén?

1. Ha munkatársaival együtt dolgoznak egy feladaton, mi a jellemzőbb?
(egydolg)

Együttműködés Versengés

2. Hajlandó-e kooperálásra munkatársa versengő magatartását követően?
(koopera)

Igen Nem

3. Jellemző-e az Ön munkahelyére, hogy a tudás hatalmi eszközként használható?
(tudhate)

Igen, jellemző Nem, nem jellemző

4. Kellemes-e a munkahelyi légkör az Ön szervezeténél?
(legkor)

Igen Nem

5. A munkatársak... (szinfo)

gyakran „titkolják el” a munkámhoz szükséges információkat általában megosztják a munkámhoz szükséges információkat

6. Miben látja (látná) inkább az Ön szervezete eredményességét?
(szered)

A kiemelkedő egyéni teljesítményekben A kiemelkedő csapat teljesítményekben

7. Ha van módom a választásra általában...
(erdek)

a saját érdekeimet helyezem előtérbe a vállalat érdekeihez képest a vállalat érdekeit helyezem előtérbe a saját érdekeimhez képest

8. Gyakran tapasztalja-e, hogy szakmai hozzáértés hiánya gátolja egy feladat megoldását az Ön munkahelyén?
(hozzaer)

Igen Nem

9. Tudásának megosztásával Ön szerint csökkenni fog az Ön vállalati befolyása, illetve hatalma?

Igen Nem (vallbef)

10. Ha Önnek szüksége van szakmai segítségre, tudja-e, hogy kihez kell fordulnia?
(segitse)

Igen, tudom Nem, nem tudom

11. Hogyan viszonyulnak munkatársai az Ön szakmai problémáihoz?
(viszony)

Mindig készséggel segítenek Nem jellemző, hogy segítenek

12. Megfelelőnek tartja-e a munkatársakkal való kommunikációját?
(kommuni)

Igen, teljesen kielégítő Egyáltalán nem az

13. A kommunikáció melyik módja a gyakoribb az Ön munkahelyén egy feladat végrehajtásához szükséges instrukciók megadásakor?
(instruk)

Szóbeli, személyes kommunikáció Írásbeli kommunikáció

14. Segíti-e a munkatársa szakmai megbízhatósága a vele való kommunikáció hatékonyságát? (bizhat1)

Igen, nagymértékben Nem befolyásolja

15. Segíti-e a munkatársa emberi megbízhatósága a vele való kommunikáció hatékonyságát? (bizhat2)

Igen Nem

16. Munkatársa iránt érzett bizalom összefügg-e munkatársa beosztásával?

(beobiz) Igen Nem**17. A vezetőséget elkötelezettnek érzi-e abban, hogy munkahelyén kellemes légkör alakuljon ki? *(elkotel)*** Igen Nem**18. Értékelte-e már a szervezet vezetősége az Ön szakmai segítségnyújtását? *(vezseg1)*** Igen Nem, mert nem ismerik Nem, mert nem érdekli őket**18/a. Ha értékelték az Ön szakmai segítségnyújtását, milyen módon tették? *(vezseg2)*** Pénzjutalommal Dícsérértel Erkölcsi és anyagi elismeréssel Egyéb:**18/b. Mi ösztönözné Önt arra, hogy tudását rendszeresen megossza munkatársaival? *(vezseg3)*** Elsősorban anyagi eszközök Elsősorban nem anyagi eszközök:.....**19. Van-e tudásmenedzsment program az Önök szervezeténél? *(tudmen)*** Igen, van Nem, nincs**20. Kérem, értékelje, 0-6-ig, hogy az alábbi jellemzőket mennyire tartja fontosnak egy szervezetnél!***(Karikázza be a megfelelő minősítést!) 0: egyáltalán nem fontos, 6: nagyon fontos*

Jellemző	Fontosság mértéke
Kiemelkedő fizetés <i>(kiemfi)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Vállalati juttatások <i>(valjut)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Önálló munkavégzés lehetősége <i>(onmunka)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Jó munkakörülmények <i>(jomunka)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Jó munkahelyi légkör <i>(jolegko)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Hatékony érdekképviselő <i>(erdekep)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Kreatív munka <i>(kremunk)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Állás biztonsága <i>(allasbiz)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Elismerés, megbecsülés <i>(elismer)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Előléptetés <i>(elolep)</i>	0 1 2 3 4 5 6
Személyes fejlődés lehetősége <i>(fejlode)</i>	0 1 2 3 4 5 6

Köszönöm a válaszait!



6. Melléklet

KÉRDŐÍV

Hallgatók számára 2013.

KÉRDŐÍV

Hallgatók számára

1. Az Ön életkora:év	(kora)
2. Az Ön neme:	<input type="checkbox"/> férfi	<input type="checkbox"/> nő
3. Édesapja munkahelye, foglalkozása	(X-elje be a megfelelőt!) (apafogl)	
<input type="checkbox"/> Állami önkormányzati intézménynél, minisztériumban, hivatalnál, iskolában dolgozik (köztisztviselő, közalkalmazott) (1)	<input type="checkbox"/> Vállalkozó (tulajdonos és irányítja a vállalkozást) (3)	
<input type="checkbox"/> Vállalkozásnál dolgozik alkalmazottként (2)	<input type="checkbox"/> Egyéb:..... (4)	
4. Édesanyja munkahelye, foglalkozása	(X-elje be a megfelelőt!) (anyafogl)	
<input type="checkbox"/> Állami önkormányzati intézménynél, minisztériumban, hivatalnál, iskolában dolgozik (köztisztviselő, közalkalmazott) (1)	<input type="checkbox"/> Vállalkozó (tulajdonos és irányítja a vállalkozást) (3)	
<input type="checkbox"/> Vállalkozásnál dolgozik alkalmazottként (2)	<input type="checkbox"/> Egyéb:..... (4)	<input type="checkbox"/> Nem dolgozik (0)

5. Az Ön korábbi tanulmányai:			
5.2. Melyik városban, községben található, ahol Ön a középiskolai végzettségét szerezte? (Írja be a választ! (isktelep)			
.....			
5.3. Melyik régióban található a középiskola, ahol érettségizett? (X-elje be a megfelelőt!) (iskregio)			
<input type="checkbox"/> Nyugat-Dunántúl	<input type="checkbox"/> Közép-Dunántúl	<input type="checkbox"/> Dél-Dunántúl	
<input type="checkbox"/> Közép-Magyarország	<input type="checkbox"/> Észak-Magyarország	<input type="checkbox"/> Észak-Alföld	<input type="checkbox"/> Dél-Alföld
5.4. A középiskola típusa (ha többfunkciós, akkor az, amelyikben végzett): (isktípus)			
a) Gimnázium (1)	b) Szakközépiskola (2)		

<p>5.5. Ha szakközépiskolába járt, milyen szakképesítést kapott? (szakkep)</p> <p>.....</p>																			
<p>5.6. Az érettségi után tanult-e valahol, mielőtt felvették volna a főiskolára? (X-elje be a megfelelőt!) <input type="checkbox"/> Igen (1) – <input type="checkbox"/> Nem (0) (Ugorjon a 7. kérdésre!)</p>																			
<p>5.7. Ha igen, hol tanult? (X-elje be a megfelelőt!)</p> <p><input type="checkbox"/> Gazdasági jellegű, diplomát adó intézményben <input type="checkbox"/> Nem gazdasági diplomát adó intézményben</p> <p><input type="checkbox"/> Középiskola ötödéven tanult <input type="checkbox"/> Főiskola, egyetem Felsőfokú szakképzésében</p> <p><input type="checkbox"/> Egyéb tanfolyamon vett részt, mégpedig:</p>																			
<p>5.8. Ha ötödéven / felsőfokú szakképzésben / OKJ-s képzésben tanult,</p> <p>5.8.1. A kapott szakképesítés neve:</p> <p>(otodkep)</p> <p>5.8.2. Mi indokolta ezt a választását? (Több választ is megadhat) (otodoka)</p> <p>a) Szakmaszerzés (1) b) Hasznos időtöltés (2)</p> <p>c) Egyéb, mégpedig:.....(3)</p>																			
<p>5.9. Korábbi tanulmányai során volt(ak)-e olyan tantárgya(i), amely(ek) keretében kifejezetten gazdasági, vállalkozási ismereteket tanult?</p> <p><input type="checkbox"/> Igen (1) – <input type="checkbox"/> Nem (0) (ugorjon a 7. kérdésre) (gtantargy)</p> <p>5.9.1. Ha igen, melyeket? (Karikázza be a megfelelő sorszámát!)</p> <p>(gtantargy)</p> <p>1. Közgazdaságtan, 2. Vállalkozási ismeretek, 3. Vállalkozások tervezése, 4. Pénzügyi ismeretek, 5. Statisztika, 6. Üzleti tervezés, 7. Kis- és középvállalkozások alapítása, 8. Gazdaságtörténet</p> <p>9. Egyéb, mégpedig.....</p> <p>.....</p>																			
<p>6. Jelentkezett-e ezen képzés előtt BA képzésre? (X-elje be a megfelelőt!) (bajelent)</p> <p><input type="checkbox"/> Igen (1) – <input type="checkbox"/> Nem (0) (ugorjon a 7. kérdésre)</p> <p>6.2. Milyen jellegű felsőoktatási intézmény(ek)be adta be a jelentkezési lapját? (többet is írhat):</p> <p>1.(bahova1) 2.(bahova2)</p> <p>3.(bahova3) 4.(bahova4)</p>																			
<p>7. Kérem, értékelje az alábbi állításokat 0-6-os skálán aszerint, hogy Ön mennyire ért velük egyet!</p> <p>(Karikázza be a megfelelő minősítést!) 0: Nem értek vele egyet 6: Teljes mértékben egyetérték vele</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Egyetértés mértéke</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ön azért választotta a felsőfokú szakképzési formát, mert</td> <td></td> </tr> <tr> <td>a) <i>ebben a szakmában szeretne elhelyezkedni</i> (okszakma)</td> <td>0 1 2 3 4 5 6</td> </tr> <tr> <td>b) <i>úgy gondolta, hogy így könnyebben bejut a BA-képzésre</i> (okbara)</td> <td>0 1 2 3 4 5 6</td> </tr> <tr> <td>c) <i>a már működő vállalkozásához szeretett volna ismereteket szerezni.</i> (okvall)</td> <td>0 1 2 3 4 5 6</td> </tr> <tr> <td>d) <i>nem vették fel a BA képzésre</i> (oknemba)</td> <td>0 1 2 3 4 5 6</td> </tr> <tr> <td>e) <i>nem tudott elhelyezkedni</i> (oknemmh)</td> <td>0 1 2 3 4 5 6</td> </tr> <tr> <td>f) <i>a szülei ezt javasolták</i> (okszulo)</td> <td>0 1 2 3 4 5 6</td> </tr> <tr> <td>g) <i>a barátai ezt javasolták</i> (okbarat)</td> <td>0 1 2 3 4 5 6</td> </tr> </tbody> </table>			Egyetértés mértéke	Ön azért választotta a felsőfokú szakképzési formát, mert		a) <i>ebben a szakmában szeretne elhelyezkedni</i> (okszakma)	0 1 2 3 4 5 6	b) <i>úgy gondolta, hogy így könnyebben bejut a BA-képzésre</i> (okbara)	0 1 2 3 4 5 6	c) <i>a már működő vállalkozásához szeretett volna ismereteket szerezni.</i> (okvall)	0 1 2 3 4 5 6	d) <i>nem vették fel a BA képzésre</i> (oknemba)	0 1 2 3 4 5 6	e) <i>nem tudott elhelyezkedni</i> (oknemmh)	0 1 2 3 4 5 6	f) <i>a szülei ezt javasolták</i> (okszulo)	0 1 2 3 4 5 6	g) <i>a barátai ezt javasolták</i> (okbarat)	0 1 2 3 4 5 6
	Egyetértés mértéke																		
Ön azért választotta a felsőfokú szakképzési formát, mert																			
a) <i>ebben a szakmában szeretne elhelyezkedni</i> (okszakma)	0 1 2 3 4 5 6																		
b) <i>úgy gondolta, hogy így könnyebben bejut a BA-képzésre</i> (okbara)	0 1 2 3 4 5 6																		
c) <i>a már működő vállalkozásához szeretett volna ismereteket szerezni.</i> (okvall)	0 1 2 3 4 5 6																		
d) <i>nem vették fel a BA képzésre</i> (oknemba)	0 1 2 3 4 5 6																		
e) <i>nem tudott elhelyezkedni</i> (oknemmh)	0 1 2 3 4 5 6																		
f) <i>a szülei ezt javasolták</i> (okszulo)	0 1 2 3 4 5 6																		
g) <i>a barátai ezt javasolták</i> (okbarat)	0 1 2 3 4 5 6																		

<i>h) korábbi tanulmányi során vállalkozási ismereteket tanult (okvism)</i>	0 1 2 3 4 5 6
A felsőfokú szakképzés elvégzése után Ön:	
<i>a) a BA-képzésben szeretne továbbtanulni (tevba)</i>	0 1 2 3 4 5 6
<i>b) munkába szeretne állni (tervmunka)</i>	0 1 2 3 4 5 6
<i>c) egy másik FOSZK-képzésben kíván részt venni (tervfysz)</i>	0 1 2 3 4 5 6
<i>d) vállalkozást szeretne indítani (tervfall)</i>	0 1 2 3 4 5 6

8. Volt-e Ön szakmai gyakorlaton? (X-elje be a megfelelőt!)

Igen (1) – Nem (0) (ugorjon a 9. kérdésre) (bajelent)

8.2. Mennyi időt töltött szakmai gyakorlaton?hetet. (fszgyakido)

8.3. Kérem, értékelje 0-6-os skálán, hogy Ön szerint mennyire volt hasznos a szakmai gyakorlat az Ön számára, a tanult ismeretek mennyire tükröződtek a gyakorlatban! (Karikázza be a megfelelő minősítést! 0: egyáltalán nem hasznos...6: elengedhetetlenül fontos)

A szakmai gyakorlat hasznossága: 0 1 2 3 4 5 6

9. Kérem, értékelje az alábbi állításokat 0-6-os skálán aszerint, hogy Ön mennyire ért velük egyet!

(Karikázza be a megfelelő minősítést!) 0: Nem értek vele egyet 6: Teljes mértékben egyetértek vele

	Egyetértés mértéke
<i>Felsőfokú, nem diplomás (FOSZK/OKJ) végzettséggel könnyebb bekerülni a főiskolai (BA) képzésre, mint anélkül. (bejutba1)</i>	0 1 2 3 4 5 6
<i>Felsőfokú, nem diplomás (FOSZK/OKJ) végzettséggel a hallgatók szeretnének mielőbb munkába állni. (bejutmh)</i>	0 1 2 3 4 5 6
<i>A felsőfokú, nem diplomás (FOSZK/OKJ) végzettség jó ugródeszka a főiskolai/egyetemi (BA) képzésre való bejutáshoz. (bejutba2)</i>	0 1 2 3 4 5 6
<i>Sikeresebb az a vállalkozó, aki rendelkezik gazdasági előképzettséggel, mint aki nem. (vsikergaz)</i>	0 1 2 3 4 5 6
<i>A vállalkozáshoz szakmai előképzettség szükséges. (vsikerszak)</i>	0 1 2 3 4 5 6
<i>A vállalkozói siker kulcsa a vállalkozási ismeretek előzetes elsajátítása. (vkulcsvall)</i>	0 1 2 3 4 5 6
<i>A vállalkozásindításhoz elengedhetetlen a gazdasági ismeretek elsajátítása. (vindgazd)</i>	0 1 2 3 4 5 6

10. Értékelje az alábbi végzettségű szakembereket 0-6-os skálán aszerint, hogy - Ön szerint - a munkaerő-piacon mennyire van szükség rájuk! (Karikázza be a megfelelő minősítést!)

0: Nem alkalmaznak ilyen végzettségű munkaerőt 6: Elengedhetetlenül szükség van rájuk

<i>Felsőfokú, diplomával rendelkező gazdasági szakemberek (felsdipl)</i>	0 1 2 3 4 5 6
<i>Felsőfokú, nem diplomás (FOSZK/OKJ végzettségű) gazdasági szakemberek (felsokj)</i>	0 1 2 3 4 5 6
<i>Középfokú végzettségű gazdasági szakemberek (kozveg)</i>	0 1 2 3 4 5 6

11. Ön szerint a vállalkozásokban átlagosan mekkora a pályakezdők aránya?

(Jelölje X-szel a megfelelő választ!) (pkezd%)

0% (0) 1-10%(1) 11-25% (1) 26-50%(2) 50% fölött(3)

12. Értékelje az alábbi tulajdonságokat 0-6-os skálán aszerint, hogy – az Ön megítélése alapján –

- a) a munkáltatóknál a **pályakezdőkkel szemben** támasztott elvárások között mennyire fontosak ahhoz a munkához, amit Ön a képzés elvégzése után végezni szeretne!
 b) Ön mennyire rendelkezik velük!
 c) Ön milyen mértékben várna el annak fejlesztését a képző intézménytől!

(Karikázza be a megfelelő minősítést! 0: egyáltalán nem 6: teljes mértékben)

Pályakezdők tulajdonságai	a) A tulajdonság fontossága a munkáltatóknál (1)	b) Ön milyen mértékben rendelkezik vele?(3)	c) Milyen mértékben várna el a fejlesztését a főiskolától? (2)
Megbízhatóság (megbizh1, megbizh2)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Problémamegoldási	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban (szaktud1, szaktud2)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Pontos, precíz munkavégzés	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Önállóság (onallo1, onallo2, 3, 4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Kommunikációs képesség	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Csoportban való munkavégzés képessége (csopmun1, csopmun2, ...3, ...4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Nyelvtudás (nyelvtud1, nyelvtud2, ...3, ...4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Terhelhetőség, munkabírás (terhelh1, 2, 3, 4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Elméleti szaktudás, felkészültség (elmelet1, 2 3, 4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Kreativitás (kreativ1, kreatív2, ...3, ...4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Tanulási, fejlődési képesség (fejkep1)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Kapcsolattartás, -építés képessége (kapcsep1, kapcsep2, kapcsep3, kapcsep4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Teljesítmény-, eredményorientáltság (teliosi1, teliosi2, teliosi3, teliosi4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Szervezési készség (szervez1, szervez2, 3, 4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Stressztűrő képesség (stressz1, stressz2)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Elemzőkészség, analitikus szemlélet (analitik1, analitik2)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Kezdeményező-készség, proaktivitás (proakti1, proakti2)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Rugalmasság (rugalma1, rugalma2, ...3, ...4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Más emberek motiválásának képessége (motivke1, motivke2, ...3, ...4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Munka iránti alázat (alazati1, alazati2, ...3, 4)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6

13. Az alábbi táblázatban soroljon föl három tulajdonságot, amely Ön szerint egysikeres vállalkozóra leginkább jellemző! (valltul1, valltul2,.....valltul34)
14. Értékelje 0-6-os skálán az Ön által megjelölt tulajdonságokat aszerint, hogy Önre mennyire jellemző! (Karikázza be a megfelelő minősítést!) 0: egyáltalán nem jellemző 6: teljes mértékben jellemző

Vállalkozói tulajdonságok	Önre mennyire jellemző
1.	0 1 2 3 4 5 6
2.	0 1 2 3 4 5 6
3.	0 1 2 3 4 5 6

Köszönöm a válaszait!

7. Melléklet

Az irányított interjú kérdéssora

Milyen eredménnyel végezte el a középiskolai tanulmányait?

Jelentkezett-e korábban felsőfokú szakképzésre? Ha igen, felvették-e? Miért éppen oda jelentkezett? Elvégezte-e azt a képzést?

Jelenkezett-e korábban BA-képzésre? Ha igen, felvették-e? Miért éppen oda jelentkezett? Elvégezte-e azt a képzést?

Miért jelentkezett erre a képzésre?

Miért ebbe az intézménybe jelentkezett?

Miért erre a szakra jelentkezett?

Kérem, mondja el ennek a képzésnek az előnyeit és a hátrányait!

Hasznosnak tartotta-e és miért a szakmai gyakorlatot?

Szeretne-e és ha igen, miért szeretne BA-képzésre járni?

Mit gondol, el tud majd helyezkedni ezzel a végzettségével? Miért?

Mik a közeli jövőbeni tervei?

Mik a távolabbi céljai?

8. Melléklet

A Hallgatói kérdőívekből: A hallgatók által feltételezett Munkaadói elvárások

A hallgató által feltételezett munkaadói elvárások	N	Mean	Std. Deviation	Variance	Minimum	Maximum	Mode
Megbízhatóság	277	5,52	0,899	0,809	2	6	6
Pontos, precíz munkavégzés	270	5,44	0,949	0,901	2	6	6
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	273	5,38	0,963	0,928	2	6	6
Problémamegoldási készség	273	5,29	1,108	1,228	0	6	6
Idegen nyelv ismerete	277	5,22	1,015	1,029	0	6	6
Teljesítmény- és eredményorientáltság	271	5,22	0,939	0,882	2	6	6
Szervezési készség	277	5,18	5,321	28,317	1	66	6
Terhelhetőség, munkabírás	277	5,16	0,946	0,895	1	6	6
Rugalmasság	277	5,152	0,9662	0,933	2	6	6
Stressztűrő képesség	271	5,13	1,075	1,155	0	6	6
Önállóság	274	5,07	1,135	1,288	1	6	6
Csoportban való munkavégzés képessége	277	5,07	3,279	10,753	0	6	6
Kommunikációs képesség	277	5,04	1,106	1,223	2	6	6
Kapcsolattartás, -építés képessége	277	4,94	1,034	1,069	0	6	6
Munka iránti alázat	277	4,93	1,2	1,441	0	6	6
Tanulási, fejlődési képesség	274	4,9	1,191	1,418	0	6	6
Elméleti szaktudás, felkészültség	277	4,83	1,169	1,366	1	6	6
Kreativitás	277	4,82	1,104	1,219	1	6	5
Más emberek motiválásának képessége	277	4,71	1,14	1,299	2	6	6
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	277	4,68	1,117	1,248	0	6	4
Kezdeményező-készség, proaktivitás	277	4,56	1,113	1,24	2	6	4
Elemző-készség, analitikus szemlélet	277	4,41	1,247	1,554	1	6	5

9. Melléklet

Vállalkozói kérdőívekből: Munkaadói elvárások

Descriptive Statistics

Tényleges munkaadói elvárások	N Valid	Mean	Std. Deviation	Variance	Minimum	Maximum	Mode
Megbízhatóság	434	5,42	0,88	0,775	0	6	6
Problémamegoldási készség	391	5,09	1,037	1,074	0	6	6
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	372	4,66	1,159	1,342	0	6	5
Pontos, precíz munkavégzés	391	5,45	0,785	0,617	0	6	6
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	380	4,62	1,335	1,781	0	6	5
Önállóság	384	4,95	1,052	1,107	0	6	6
Kommunikációs képesség	358	4,85	1,082	1,17	0	6	5
Csoportban való munkavégzés képessége	400	4,67	1,41	1,988	0	6	5
Nyelvtudás	352	4,06	1,579	2,492	0	6	5
Terhelhetőség, munkabírás	371	5,12	0,869	0,756	0	6	5
Elméleti szaktudás, felkészültség	419	4,68	1,163	1,354	0	6	5
Kreativitás	338	4,71	1,244	1,546	0	6	6
Fejlődési, tanulási képesség	376	5,11	1,048	1,098	0	6	6
Kapcsolatépítés, kapcsolattartás képessége	378	4,88	1,151	1,324	0	6	6
Teljesítmény- ill. eredményorientáltság	396	5,08	0,957	0,915	0	6	6
Szervezési készség	361	4,33	1,253	1,571	0	6	4
Stressztűrő képesség	397	4,92	0,993	0,986	0	6	5
Analitikus szemlélet, elemzőképesség	357	4,04	1,381	1,908	0	6	4
Proaktivitás, kezdeményezőképeség	360	4,45	1,225	1,502	0	6	5
Rugalmasság	440	4,92	0,985	0,971	0	6	5
Más emberek motiválásának képessége	345	3,74	1,461	2,134	0	6	4
Munka iránti alázat	400	4,99	1,123	1,26	0	6	6

10. sz. Melléklet**A hallgatói és a vállalkozói kérdőívekből az egyes kompetenciák fontosságának megítélése****Átlagra - nagy minta**

Szignifikáns a vállalati és a hallgatói átlag különbsége,
ha a z próbafüggvény 1,96-nál nagyobb

Megbízhatóság

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	277	434
átlag	5,52	5,42
szórás	0,899	0,88
s2	0,808201	0,7744

nevg yok	0,068571
z próbafüggvény	1,458336

Problémamegoldási készség

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	273	391
átlag	5,29	5,09
szórás	1,108	1,037
s2	1,227664	1,075369

nevg yok	0,085131
z próbafüggvény	2,349328

Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	273	372
átlag	5,38	4,66
szórás	0,963	1,159
s2	0,927369	1,343281

nevg yok	0,083713
z próbafüggvény	8,600778

Pontos, precíz munkavégzés

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	270	391
átlag	5,44	5,45
szórás	0,949	0,785
s2	0,900601	0,616225

nevg yok	0,070083
z próbafüggvény	-0,14269

Kapcsolattartás, -építés képessége

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	277	378
átlag	4,94	4,88
szórás	1,034	1,151
s2	1,069156	1,324801

nevg yok	0,085817
z próbafüggvény	0,699163

Teljesítmény- és eredményorientáltság

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	271	396
átlag	5,22	5,08
szórás	0,939	0,957
s2	0,881721	0,915849

nevg yok	0,074608
z próbafüggvény	1,876478

Szervezési készség

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	277	361
átlag	5,18	4,33
szórás	5,321	1,253
s2	28,313041	1,570009

nevg yok	0,326439
z próba függvény	2,603858

Stressztűrő képesség

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	271	397
átlag	5,13	4,92
szórás	1,075	0,993
s2	1,155625	0,986049

nevg yok	0,082147
z próba függvény	2,556408

Elemzőkészség, analitikus szemlélet

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	277	357
átlag	4,41	4,04
szórás	1,247	1,381
s2	1,555009	1,907161

nevg yok	0,104671
z próba függvény	3,534898

Kezdeményező-készség, proaktivitás

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	277	360
átlag	4,56	4,45
szórás	1,113	1,225
s2	1,238769	1,500625

nevg yok	0,092954
z próba függvény	1,183378

Rugalmasság

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	277	440
átlag	5,152	4,92
szórás	0,9662	0,985
s2	0,93354244	0,970225

nevg yok	0,074668
z próba függvény	3,107105

Más emberek motiválásának képessége

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	277	345
átlag	4,71	3,74
szórás	1,14	1,461
s2	1,2996	2,134521

nevg yok	0,104301
z próba függvény	9,3

Munka iránti alázat

	Hallgatói minta	Vállalati minta
n=Válaszadók száma	277	400
átlag	4,93	4,99
szórás	1,2	1,123
s2	1,44	1,261129

nevg yok	0,091386
z próba függvény	-0,65656

11. sz. Melléklet

Páros t-próba a hallgatói és a vállalkozói kérdőívekből az egyes kompetenciák fontosságának megítélésére

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Munkaadó elvárása: Megbízhatóság	5,52	277	,899	,054
	Hallgatóra jellemző: Megbízhatóság	5,23	277	,899	,054
Pair 2	Munkaadó elvárása: Problémamegoldási készség	5,31	261	1,092	,068
	Hallgatóra jellemző: Problémamegoldási készség	4,65	261	,999	,062
Pair 3	Munkaadó elvárása: Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	5,39	269	,962	,059
	Hallgatóra jellemző: Szaktudás alkalmazása a gyakorlatba	4,24	269	1,131	,069
Pair 4	Munkaadó elvárása: Pontos, precíz munkavégzés	5,44	270	,949	,058
	Hallgatóra jellemző: Pontos, precíz munkavégzés	4,92	270	,989	,060
Pair 5	Munkaadó elvárása: Számítógépes ismeret, informatikai tudás	4,68	275	1,120	,068
	Hallgatóra jellemző: Számítógépes ismeret, informatikai tudás	4,15	275	1,336	,081
Pair 6	Munkaadó elvárása: Önállóság	5,07	274	1,135	,069
	Hallgatóra jellemző: Önállóság	4,72	274	1,102	,067
Pair 7	Munkaadó elvárása: Kommunikációs képesség	5,04	275	1,107	,067
	Hallgatóra jellemző: Kommunikációs képesség	4,60	275	1,156	,070
Pair 8	Munkaadó elvárása: Csoportban való munkavégzés képessége	5,07	277	3,279	,197
	Hallgatóra jellemző: Csoportban való munkavégzés képessége	4,75	277	1,210	,073
Pair 9	Munkaadó elvárása: Idegen nyelv ismerete	5,22	275	1,016	,061
	Hallgatóra jellemző: Idegen nyelv ismerete	4,07	275	1,312	,079
Pair 10	Munkaadó elvárása: Terhelhetőség, munkabírás	5,17	274	,943	,057
	Hallgatóra jellemző: Terhelhetőség, munkabírás	4,39	274	1,248	,075
Pair 11	Munkaadó elvárása: Elméleti szaktudás, felkészültség	4,83	277	1,169	,070
	Hallgatóra jellemző: Elméleti szaktudás, felkészültség	4,01	277	,970	,058
Pair 12	Munkaadó elvárása: Kreativitás	4,84	275	1,097	,066
	Hallgatóra jellemző: Kreativitás	4,58	275	1,106	,067
Pair 13	Munkaadó elvárása: Tanulási, fejlődési képesség	4,90	269	1,185	,072
	Hallgatóra jellemző: Tanulási, fejlődési képesség	4,63	269	1,080	,066
Pair 14	Munkaadó elvárása: Kapcsolattartás, -építés képessége	4,95	275	1,035	,062
	Hallgatóra jellemző: Kapcsolattartás, -építés képessége	4,56	275	1,087	,066
Pair 15	Munkaadó elvárása: Teljesítmény- és eredményorientáltság	5,22	271	,939	,057
	Hallgatóra jellemző: Teljesítmény- és eredményorientáltság	4,61	271	1,048	,064
Pair 16	Munkaadó elvárása: Szervezési készség	5,18	277	5,321	,320
	Hallgatóra jellemző: Szervezési készség	4,49	277	1,169	,070
Pair 17	Munkaadó elvárása: Stressztűrő képesség	5,12	270	1,075	,065

	Hallgatóra jellemző: Stressztűrő képesség	4,20	270	1,210	,074
Pair 18	Munkaadó elvárása: Elemzőkészség, analitikus szemlélet	4,41	277	1,247	,075
	Hallgatóra jellemző: Elemzőkészség, analitikus szemlélet	3,82	277	1,286	,077
Pair 19	Munkaadó elvárása: Kezdeményezőkézség, proaktivitás	4,58	274	1,107	,067
	Hallgatóra jellemző:Kezdeményezőkézség, proaktivitás	4,10	274	1,271	,077
Pair 20	Munkaadó elvárása: Rugalmasság	5,149	276	,9665	,0582
	Hallgatóra jellemző: Rugalmasság	4,64	276	,986	,059
Pair 21	Munkaadó elvárása: Más emberek motiválásának képessége	4,71	277	1,140	,068
	Hallgatóra jellemző: Más emberek motiválásának képessége	4,21	277	1,127	,068
Pair 22	Munkaadó elvárása: Munka iránti alázat	4,93	277	1,200	,072
	Hallgatóra jellemző: Munka iránti alázat	4,48	277	1,229	,074

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Munkaadó elvárása: Megbízhatóság & Hallgatóra jellemző: Megbízhatóság	277	,345	,000
Pair 2	Munkaadó elvárása: Problémamegoldási készség & Hallgatóra jellemző: Problémamegoldási készség	261	,150	,015
Pair 3	Munkaadó elvárása: Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban & Hallgatóra jellemző: Szaktudás alkalmazása a gyakorlatba	269	,155	,011
Pair 4	Munkaadó elvárása: Pontos, precíz munkavégzés & Hallgatóra jellemző: Pontos, precíz munkavégzés	270	,206	,001
Pair 5	Munkaadó elvárása: Számítógépes ismeret, informatikai tudás & Hallgatóra jellemző: Számítógépes ismeret, informatikai tudás	275	,044	,469
Pair 6	Munkaadó elvárása: Önállóság & Hallgatóra jellemző: Önállóság	274	,338	,000
Pair 7	Munkaadó elvárása: Kommunikációs képesség & Hallgatóra jellemző: Kommunikációs képesség	275	,220	,000
Pair 8	Munkaadó elvárása: Csoportban való munkavégzés képessége & Hallgatóra jellemző: Csoportban való munkavégzés képessége	277	,136	,024
Pair 9	Munkaadó elvárása: Idegen nyelv ismerete & Hallgatóra jellemző: Idegen nyelv ismerete	275	,336	,000
Pair 10	Munkaadó elvárása: Terhelhetőség, munkabírás & Hallgatóra jellemző: Terhelhetőség, munkabírás	274	,223	,000
Pair 11	Munkaadó elvárása: Elméleti szaktudás, felkészültség & Hallgatóra jellemző: Elméleti szaktudás, felkészültség	277	,175	,004
Pair 12	Munkaadó elvárása: Kreativitás & Hallgatóra jellemző: Kreativitás	275	,436	,000
Pair 13	Munkaadó elvárása: Tanulási, fejlődési képesség & Hallgatóra jellemző: Tanulási, fejlődési képesség	269	,432	,000
Pair 14	Munkaadó elvárása: Kapcsolattartás, -építés képessége & Hallgatóra jellemző: Kapcsolattartás, -építés képessége	275	,444	,000
Pair 15	Munkaadó elvárása: Teljesítmény- és eredményorientáltság & Hallgatóra jellemző: Teljesítmény- és eredményorientáltság	271	,328	,000
Pair 16	Munkaadó elvárása: Szervezési készség & Hallgatóra jellemző: Szervezési készség	277	,152	,011
Pair 17	Munkaadó elvárása: Stressztűrő képesség & Hallgatóra jellemző: Stressztűrő képesség	270	,255	,000
Pair 18	Munkaadó elvárása: Elemzőkészség, analitikus szemlélet & Hallgatóra jellemző: Elemzőkészség, analitikus szemlélet	277	,235	,000

Pair 19	Munkaadó elvárása: Kezdeményezőkétség, proaktivitás & Hallgatóra jellemző:Kezdeményezőkétség, proaktivitás	274	,384	,000
Pair 20	Munkaadó elvárása: Rugalmasság & Hallgatóra jellemző: Rugalmasság	276	,254	,000
Pair 21	Munkaadó elvárása: Más emberek motiválásának képessége & Hallgatóra jellemző: Más emberek motiválásának képessége	277	,273	,000
Pair 22	Munkaadó elvárása: Munka iránti alázat & Hallgatóra jellemző:: Munka iránti alázat	277	,457	,000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1	Munkaadó elvárása: Megbízhatóság - Hallgatóra jellemző: Megbízhatóság	,285	1,029	,062	,163	,407	4,611	276	,000
Pair 2	Munkaadó elvárása: Problémamegoldási készség - Hallgatóra jellemző: Problémamegoldási készség	,663	1,365	,084	,496	,829	7,846	260	,000
Pair 3	Munkaadó elvárása: Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban - Hallgatóra jellemző: Szaktudás alkalmazása a gyakorlatba	1,149	1,366	,083	,985	1,313	13,792	268	,000
Pair 4	Munkaadó elvárása: Pontos, precíz munkavégzés - Hallgatóra jellemző: Pontos, precíz munkavégzés	,515	1,222	,074	,368	,661	6,925	269	,000
Pair 5	Munkaadó elvárása: Számítógépes ismeret, informatikai tudás - Hallgatóra jellemző: Számítógépes ismeret, informatikai tudás	,535	1,705	,103	,332	,737	5,199	274	,000
Pair 6	Munkaadó elvárása: Önállóság - Hallgatóra jellemző: Önállóság	,350	1,287	,078	,197	,503	4,505	273	,000
Pair 7	Munkaadó elvárása: Kommunikációs képesség - Hallgatóra jellemző: Kommunikációs képesség	,440	1,414	,085	,272	,608	5,161	274	,000

Pair 8	Munkaadó elvárása: Csoportban való munkavégzés képessége - Hallgatóra jellemző: Csoportban való munkavégzés képessége	,318	3,337	,201	-,077	,712	1,584	276	,114
Pair 9	Munkaadó elvárása: Idegen nyelv ismerete - Hallgatóra jellemző: Idegen nyelv ismerete	1,149	1,363	,082	,987	1,311	13,983	274	,000
Pair 10	Munkaadó elvárása: Terhelhetőség, munkabírás - Hallgatóra jellemző: Terhelhetőség, munkabírás	,781	1,387	,084	,616	,946	9,324	273	,000
Pair 11	Munkaadó elvárása: Elméleti szaktudás, felkészültség - Hallgatóra jellemző: Elméleti szaktudás, felkészültség	,816	1,383	,083	,652	,979	9,821	276	,000
Pair 12	Munkaadó elvárása: Kreativitás - Hallgatóra jellemző: Kreativitás	,258	1,169	,071	,119	,397	3,661	274	,000
Pair 13	Munkaadó elvárása: Tanulási, fejlődési képesség - Hallgatóra jellemző: Tanulási, fejlődési képesség	,268	1,211	,074	,122	,413	3,626	268	,000
Pair 14	Munkaadó elvárása: Kapcsolattartás, -építés képessége - Hallgatóra jellemző: Kapcsolattartás, -építés képessége	,389	1,119	,068	,256	,522	5,764	274	,000
Pair 15	Munkaadó elvárása: Teljesítmény- és eredményorientáltság - Hallgatóra jellemző: Teljesítmény- és eredményorientáltság	,613	1,155	,070	,474	,751	8,729	270	,000
Pair 16	Munkaadó elvárása: Szervezési készség - Hallgatóra jellemző: Szervezési készség	,697	5,272	,317	,073	1,320	2,200	276	,029
Pair 17	Munkaadó elvárása: Stressztűrő képesség - Hallgatóra jellemző: Stressztűrő képesség	,919	1,399	,085	,751	1,086	10,791	269	,000
Pair 18	Munkaadó elvárása: Elemzőképesség, analitikus szemlélet - Hallgatóra jellemző: Elemzőképesség, analitikus szemlélet	,585	1,566	,094	,400	,770	6,214	276	,000
Pair 19	Munkaadó elvárása: Kezdeményezőképeség, proaktivitás - Hallgatóra jellemző: Kezdeményezőképeség, proaktivitás	,478	1,326	,080	,320	,636	5,966	273	,000

Pair 20	Munkaadó elvárása: Rugalmasság - Hallgatóra jellemző: Rugalmasság	,5072	1,1924	,0718	,3660	,6485	7,067	275	,000
Pair 21	Munkaadó elvárása: Más emberek motiválásának képessége - Hallgatóra jellemző: Más emberek motiválásának képessége	,502	1,366	,082	,340	,663	6,113	276	,000
Pair 22	Munkaadó elvárása: Munka iránti alázat - Hallgatóra jellemző: Munka iránti alázat	,451	1,266	,076	,301	,601	5,931	276	,000