



MULTIDISZCIPLINÁRIS KIHÍVÁSOK, SOKSZÍNŰ VÁLASZOK

Number 2



2017



18  57

BGE

On-line tanulmánykötet

Szerkesztette:

VÁGÁNY Judit, PhD – FENYVESI Éva, PhD

Borító: FLOW PR

Kiadja:

**Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari
és Idegenforgalmi Kar, Közgazdasági Intézeti Tanszéki Osztály**

Felelős kiadó:

FENYVESI Éva, PhD

a Közgazdasági Intézeti Tanszéki Osztály vezetője

ISBN 978-615-5607-29-5

2017.

**A MUNKAERŐPIAC ÁLTAL ELVÁRT KOMPETENCIÁK
MEGJELENÉSE A GAZDASÁGI FELSŐFOKÚ KÉPZÉS
KÉPZÉSI ÉS KIMENETI KÖVETELMÉNYEKBEN**

**PRESENCE OF THE COMPETENCE EXPECTATIONS BY
THE LABOUR MARKET IN THE ECONOMIC HIGHER
LEVEL VOCATIONAL TRAINING**

KÁRPÁTI-DARÓCZI Judit

Kulcsszavak: *kompetenciák, készségek, képességek, tudásmenedzsment, kekv-k, vezető, vállalkozó, munkaerő-piac, emberi erőforrás, képzés, tacit, explicit tudás, gazdasági felsőfokú szakképzés*

Keywords: *competences, skills, abilities, knowledge management, SME-s, leader, entrepreneur, labour market, human recourse, education, training, tacit, explicit knowledge, economical higher-level vocational training*

JEL kód: *A23*

ÖSSZEFOGLÓ

A magyar felsőoktatási 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, munkakörökhez, illetve szakképesítésekhez rendelt kompetenciák meghatározzák a dolgozóktól elvárt követelményeket. 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. Ez egy teljes paradigmaváltást követel meg a felsőoktatástól. A magyar felsőoktatás szabályozásában jelentős változást jelentett a korábbi bemenet- és folyamatszabályozásról a képzési és kimeneti követelmények (KKK) formájú szabályozásra való áttérés. A másik fontos feladat a kettős kimeneti követelménynek való megfelelés: a felsőoktatási intézményeknek minden kimeneti szinten biztosítaniuk kell a végzettek 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.

Ebben a tanulmányban – primer és szekunder kutatásunk eredményeire támaszkodva – azt kívánjuk bemutatni, hogy a gazdasági felsőoktatási képzés képzési és kimeneti követelményeiben milyen hangsúllyal jelennek meg a munkaerőpiaci elvárások. A kvalitatív kutatásunk alapjául az ún. „Grounded Theory” elmélet szolgált, míg a kvantitatív vizsgálat alapját a vállalkozásvezetők körében végzett kérdőíves felmérésünk adta.

SUMMARY

The primary goal of the knowledge to be acquired in the course of Hungarian higher level vocational training is the acquisition of practical or demand-driven knowledge, i.e. of the required competences. On the labour market, competence means the worker's knowledge required for work, their ability required to perform the tasks. Thus, the competences assigned to occupations, job titles and vocational qualifications determine the expected requirements from the workers. In the light of the above, by the end of the training programme – and as a result of which – students in higher level vocational training must attain the level of active and independent activity. This demands a complete paradigm shift in higher education. The transition from the previous input and process control to the training and output requirements (KKK) type of control meant a significant change in the regulation of the Hungarian higher education. Another important task is to comply with the dual output requirements: at all output levels, higher education institutions should provide on the one hand labour market employment for the graduates, on the other hand the possibility of continuing their studies. The third challenge that must be met by higher education institutions is the strengthening of the mobility of the released labour force, thereby the improvement of the efficiency of the European labour market.

In this study – relying on primary and secondary research results – we wish to show what significance is given to the labour market requirements appearing in the training and output requirements of the economic higher

level vocational training. The so called „Grounded Theory” served as the basis for the qualitative research, whereas the quantitative research was based on our questionnaire survey conducted among business leaders.

BEVEZETÉS

A gazdálkodó szervezetek teljesítményét elsősorban a humán erőforrás hozadéka határozza meg, hiszen egyetlen vállalkozás sem képes jobban teljesíteni saját munkatársainál (Drucker, 1992), ezért elengedhetetlen az emberi tényező szerepe, az emberi erőforrás felértékelődése. Drucker már 1969-ben megfogalmazta a tudás fontosságát egy szervezet működésében (Drucker, 1969).

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

Napjaink társadalmának valamennyi szféráját áthatja a tudományos és technikai tudás, és a szakemberek tudástársadalomnak nevezik. A tudás alapú társadalom fogalma – a tudásalapú gazdaság fogalmával szinonimaként – az Európai Unió törekvéseiben is már 2002-ben megjelent (EC, 2002).

A tudásalapú gazdaság az állampolgárok felé azt a jelzést adja, hogy a képzettség szakmai tartalma és szintje, a tudás és a kompetenciák folyamatos megújítása döntően meghatározza a sikeres életpályát. 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 menedzsmentnek a kérdését. Az élethosszig tartó tanulás túlmutat az iskolapadon. Magába foglalja többek között a munkahelyen, tanfolyamon, otthon, autodidakta módon történő tanulást, vagyis az iskolarendszeren kívüli tanulási lehetőségeket is. (Tratnyek, 2013)

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).

Davenport és Prusak nézete szerint a tudás információk, ötletek, szabályok és folyamatok kombinációját jelenti, olyan szakértelmet, amely a tudással rendelkezők birtokában van (Davenport-Prusak, 1999)

Sveiby megfogalmazásában a tudás olyan képesség, amely cselekvést tesz lehetővé. Ebből kiindulva meghatározhatók 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).

Ahhoz, hogy a szervezeti tudást a vállalkozás minél hatékonyabban feltérképezze, kiaknázza és megossza, minél hatékonyabban működő, szervezet-specifikus tudásmenedzsment rendszerre van szükség (Gaál et al, 2009). A stratégiai menedzsmentkutatások domináns paradigmája szerint a vállalatok számára az egyediséget jelentő, a versenytársak által nem másolható tudás és képességek biztosítják a hosszú távú versenyelőny forrását, ezért a vállalatok versenyképességének valódi alapja - az explicit, kodifikált tudással szemben - a mások számára láthatatlan tacit tudás. (Hrabovszki, 2009).

Az európai lakosság folyamatos elöregedése, 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 kompetenciával foglalkozó szakirodalmi forrásokban 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 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.

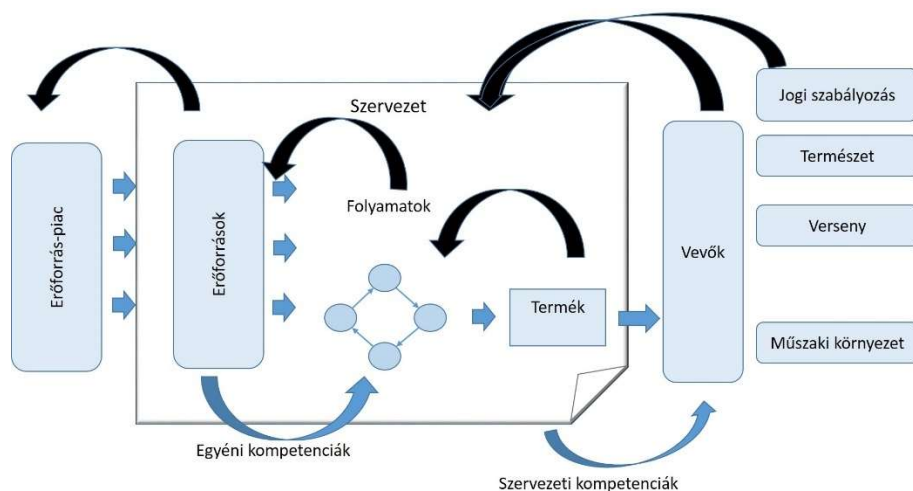
McClelland harvardi professzor tekinthető a kompetencia koncepció úttörőjének. Míg korábban a kompetenciakutatással foglalkozó szakemberek úgy gondolták, hogy a legkiválóbb munkavállaló kiválasztásához annak magatartását kell vizsgálni, ezért személyiségi teszteknek vetették alá a jelentkezőket, addig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

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).

Krisztián pedig úgy véli, hogy a kompetencia megelőző fejlődési folyamatok következménye, a munkaerő-piaci helytállási képességnek egyfajta summázása (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.

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 kompetencia-követelményeket pedig a szervezeteikből levezetni (1. ábra.)



1. ábra Kompetenciák kapcsolata a szervezetenél

Forrás: Berényi (2012:8)

Mivel az 1990-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 is¹. A DeSeCo-program értelmezése szerint „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására” (Mihály, 2003).

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

Az Európai Bizottság 2002-ben kiadott egy összegzést, 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):

- Az anyanyelven folytatott kommunikáció
- Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció
- Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén
- Digitális kompetencia
- A tanulás elsajátítása, tanulni tudás kompetencia
- Szociális és állampolgári kompetenciák
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
- Kulturális tudatosság és kifejezőképeség kompetencia².

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

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,

¹ 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).

² 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)

2006). A munkáltatói kompetenciaelvárások kapcsán Polónyi szerint a kompetencia semmit és mindent jelent (Polónyi, 2007)

A versenyképes és a folyamatosan megújulásra képes tudás elsődleges forrása az oktatás és a képzés (Tóthné Borbély, 2012).

A felsőoktatási intézmények számára elengedhetetlen tudni, hogy a munkaerőpiac milyen kompetenciákkal rendelkező munkaerőt vár el. Ennek megfelelően kell kialakítani az egyes képzések kimeneti követelményeit.

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 (Veres, 2010).

A magyar gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzés 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, munkakörök-höz, illetve szakképesítésekhez rendelt kompetenciák meghatározzák a dolgozóktól elvárt követelményeket. A szakképesítés kompetenciaprofilja ennek megfelelően a személyi egység kompetenciakészletének két vetületéből, a feladatprofilból 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 – szakképesítésenként differenciáltan.⁴

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.

³ Feladatprofil: a felsőoktatási szakképzettséggel ellátható legjellemzőbb tevékenység, feladatkör, munkaterület.

⁴ Részletesen lásd: Gaskó (2010), Golnhofer (2010), Modláné (2010), Zachár (2010).

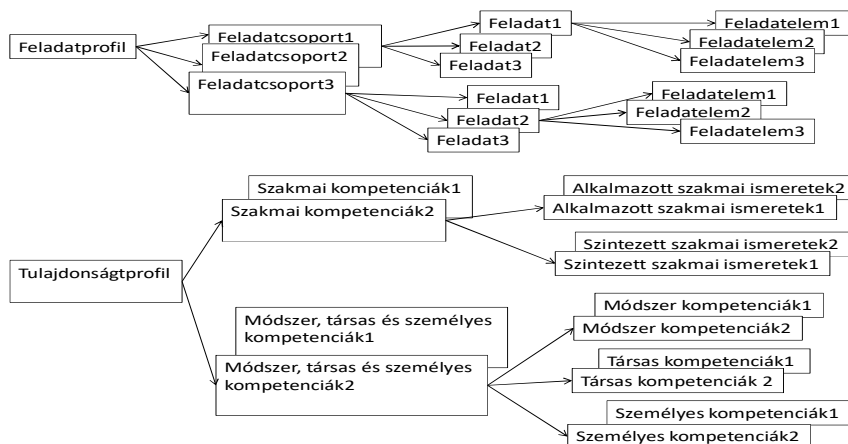
A magyar felsőoktatás szabályozásában jelentős változást jelentett a korábbi bemenet- és folyamatszabályozásról a képzési és kimeneti követelmények⁵ (KKK) formájú szabályozásra való áttérés (László, 2010).

A kimeneti elvű szabályozás lényege a kompetenciák megfogalmazása, amellyel rögzíti a célt, a követelményeket, definiálja a „terméket” (László, 2010), 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 végzettek 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.

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 (Temesi, 2011)

A felsőfokú szakképesítés kompetenciaprofilja a korábbi meghatározásoknak megfelelően - Borbély alapján (Borbély 2008) - a személy egységes kompetenciakészletének két vetületéből, a feladatprofilból és a tulajdonságprofilból áll (2. ábra).

⁵ *képzési és kimeneti követelmények*: azoknak az ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek (kompetencia) összessége, illetve az a tudás, amelynek megszerzése esetén az adott szakon oklevél kiadható (2011. évi CCIV törvény a nemzeti felsőoktatásról 108. §)



2. ábra. Kompetenciaprofil

Forrás: Borbély, 2008: 173. alapján saját szerkesztés.⁶

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 munkakör-elemzés 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.

⁶ Primer kutatásomban ezen kompetenciaprofil alapján kategorizáltam a kompetenciákat.

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.⁷

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-kompetenciák⁸.

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 kompetenciacsoporthoz tartozó összetevői: elhivatottság, fejlődőképesség, felelősségtudat, kitartás, kockázatvállalás, megbízhatóság, monotonia-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.

Elemi: kapcsolatteremtő és fenntartó készség, udvariasság, határozottság, kezdeményező-készség, meggyőzőkészség, konszenzuskészség, segítőkészség, motiválhatóság, motiváló készség, visszacsatolási készség, irányíthatóság és irányítási készség és tolerancia, kommunikációs rugalmasság, prezentációs készség, a hatékony kérdéses készsége, meghallgatási készség, kompromisszumkészség.

A *kommunikáció* kompetenciacsoporthoz tartozó 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 kér-

⁷ Készség alatt a szakmai, szellemi és fizikai aktivitás automatizált elemei értendők, amelyben kifejezésre jut a tevékenységben való gyakorlottság magas szintje (Henczi, 2006).

⁸ Részletesen lásd: Gaskó (2010), Golnhofner (2010), Modláné (2010), Zachár (2010).

dezés 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 kezelésére⁹.

Módszer-kompetenciáknak tekinthetők azok a kompetenciák, amelyek a munkatevékenység során a személy munkamódszerére és -stílusára, problémamegoldására és gondolkodására jellemzők 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 ismeretek elsajátítása és alkalmazása. A gondolkodás kompetenciacsoport elemei: 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* kompetenciacsoport 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* kompetenciacsoportba 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, rendszerező-képesség, 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.)

⁹ Ebben az összefüggésben nem jelent konfliktust az egyező célt megvalósítani akaró eltérő nézetek, elképzelések, alternatívák kifejeződése, ütközése.

A felsőoktatásnak azonban igen nehéz igazodnia a munkáltatók kompetencia-elváráshoz, ugyanis a vállalkozások gyakran csak azt tudják megmondani, hogy jelen pillanatban milyen munkaerőre van szükségük, azt már kevésbé, hogy 2-3 év múlva kiket, milyen kompetenciákkal fognak keresni.

Vizsgálatunk középpontjába a kis- és középvállalkozásokat állítottuk, hisz a KKV-szektor fontos szerepet tölt be a gazdaság életében.

Munkánk során vizsgáljuk, hogy a gazdasági felsőfokú, nem diplomás képzés képzési és kimeneti követelményeinek kialakításában az alkotók mennyire vették figyelembe a munkaerőpiac elvárásait.

A kutatás során a következő hipotézist szeretnénk vizsgálni vagy cáfolni:

Hipotézis: A gazdasági felsőfokú nem diplomás képzés kimeneti követelményei tükrözik a munkaerőpiaci elvárásokat.

Kutatásunk keretében másodlagos forrásként a gazdasági felsőfokú szakképzés képzési és kimeneti követelményeinek dokumentumait elemeztük, valamint a képzés statisztikai adatait dolgoztuk fel, primer kutatásunk keretében pedig kérdőíves vizsgálatot folytattunk a vállalatvezetők körében, melynek egyik célja a vállalati alkalmazottak szakértelmének, képességeinek, képzésének, motiválásának, elégedettségének és megtartásának vizsgálata volt.

ANYAG ÉS MÓDSZER

Empirikus vizsgálataink során – a minél átfogóbb kép kialakítása érdekében – a társadalomtudományi módszertan kvantitatív és kvalitatív módszereit egymás kiegészítésére használtuk, lehetővé téve ezzel azt, hogy a kapott eredmények egymást kiegészítve járuljanak hozzá a kutatási kérdések 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 alkalmaztunk. 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 kutatásunk alapjául az ún. „Grounded Theory” elmélet szolgált¹⁰.

¹⁰ 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.

A grounded theory¹¹ módszerének megfelelően a tartalomelemzés során a Strauss és Corbin által leírt, meghatározott lépésekből álló, hármas kódolás módszerét alkalmaztunk (Strauss – Corbin, 1998). 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 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 összefüggérendszer próbájával zárul, ami a kutatás komplementer jellegéből adódóan itt a következtetések más hazai munkaerő-piaci-kutatások eredményeihez való illeszkedésének vizsgálatát jelenti.

A kvalitatív kutatások során alapvető kritérium a *semlegeség*, 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

Alkalmazzák: például a marketing és a fogyasztói magatartás területén, az antropológiában, a pszichológiában a menedzsmentben és a felsőoktatásban (Schwartz, 2008.). Az elméletről magyar nyelven Gelencsér Katalin írt egy részletes összefoglalót.

¹¹ A „grounded theory” elméletet a magyar szerzők egy része (pl. 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 Rác (2006) „leborgonyozott elmélet” -ként említi.

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.

EREDMÉNYEK

Felvetődik tehát a kérdés, hogy a munkaerő-piacon elvárt kompetenciák megjelentek-e és ha igen, milyen formában a képzési és kimeneti követelmények között. Ennek megvizsgálására összehasonlító elemzést végeztünk, melynek összefoglalása az 1. táblázatban található.

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

Egyező kompetenciák	
Munkaerő-piac által elvárt	KKK-ban szereplő
<i>személyes kompetenciák</i>	
Pontos, precíz munkavégzés	pontosság,
Megbízhatóság, kiszámíthatóság	megbízhatóság
Terhelhetőség, munkabírás	terhelhetőség
Önállóság	önállóság, döntésképesség;
Stressztűrő képesség	stressztűrő-képesség
Rugalmasság	rugalmasság
Szervezési készség	szervezőkészség
<i>társas kompetenciák</i>	
Kapcsolatépítés, kapcsolattartás	kapcsolatteremtő és fenntartó készség, udvariasság,
Kommunikációs képesség, az írott kommunikáció	kommunikációs rugalmasság, prezentációs készség, hiteles kommunikáció, szakmai kommunikációs készség
Csoportban való munkavégzés	együttműködésre képesség; a hatékony kérdésesége, meghallgatási készség, kompromisszumkészség, konszenzuskészség,
Proaktivitás, kezdeményező-készség	kezdeményező-készség,
Más emberek motiválásának képessége	motiváló készség
nyelvi kompetencia (anyanyelv ismerete, írástudás és szövegértés, kritikai gondolkodás és elemzőkészség,	fogalmazó készség, nyelvhelyesség, a tömör fogalmazás készsége, kommunikációs rugalmasság, közérthetőség,
<i>módszer kompetenciák</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
Probléma-megoldási készség	gyakorlatias feladatértelmezés, lényegfelismerés; problémafeltárás és –elemzés, hibakeresés (diagnosztizálás), hibaelhárítás tervezése, lényegfelismerés, értékelés és ellenőrzés
Teljesítmény-, ill. eredményorientáltság	eredményorientáltság;
Kreativitás	kreativitás
Analitikus szemlélet, elemzőkészség	logikus gondolkodás, kritikus gondolkodás, rendszerő, áttekinthető képesség, absztrakt (elméleti) gondolkodás, rendszerekben való gondolkodás, problémafeltárás és –elemzés, hibakeresés (diagnosztizálás), hibaelhárítás tervezése, lényegfelismerés, értékelés és ellenőrzés, lényegfelismerés

1. táblázat. A munkaerő-piacon elvárt és a képzési és kimeneti követelményekben (KKK) szereplő kompetenciák összevetése (az előző oldalon lévő táblázat folytatása)

Egyező kompetenciák	
Munkaerő-piac által elvárt	KKK-ban szereplő
szakmai kompetenciák	
Elméleti szaktudás, felkészültség	Szakmai és pénzügyi információfeldolgozási alapismeretek;
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	szakmai szöveg megértése, elemzése;
önállóság és felelősség a munkafeladatokban*	
Számítógépes ismeret, informatikai tudás	infokommunikációs rendszerek használata.
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, alafokon írásban és szóban, az általános és szakmai szókincs birtokában;
az információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége.	szakmai informatikai programok felhasználói szintű ismerete és alkalmazási képesség annak használatával kapcsolatban, infokommunikációs rendszerek használata.
Eltérő kompetenciák	
Munkaerő-piac által elvárt	KKK-ban szereplő
személyes kompetenciák	
alkalmazkodóképesség munka iránti alázat	monotónia-tűrés, önfegyelem, türelmesség. elhivatottság
társas kompetenciák	
együttműködési képesség	együttműködésre képesség; a hatékony kérdés készsége, meghallgatási készség, kompromisszumkészség, konszenzuskészség.
módszer kompetenciák	
a bizonytalanság kezelésének képessége	a körültekintés, elővigyázatosság, a figyelem megosztása, a nyitott hozzáállás

**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 általunk 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 (1. táblázat). 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.

KÖVETKEZTETÉSEK

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 struktúrájának 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.

Az eredmények alapján tehát a hipotézisünk igazoltnak tekinthető és megfogalmazható az alábbi tézis:

Tézis: A gazdasági felsőfokú nem diplomás képzés kimeneti követelményei összhangban vannak a munkaerő-piaci elvárásokkal.

Ugyanakkor kimutatta a kutatás azt is, hogy 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.

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.

A felsőoktatásnak azonban 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 sújtja 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.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani Dr. Vágány Judit kutatótársamnak, aki évek óta végzi velem azt az átfogó kutatást, amelyből ez a tanulmány is született.

Felhasznált irodalom

BABBIE, E. (2003): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata, Balassi Kiadó, Bp.

- BERÉNYI, L. (2012): Digitális kompetencia helyzetkép a szervezeti kompetenciafejlesztés szempontjából. *Gazdaságtudományi Közlemények*, 6. kötet, 1. szám (2012), pp. 5–19.
- 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.
- 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*
- BURT, C. (1931): *The Differentiation of Intellectual Ability*. *The British Journal of Educational Psychology*.
- DAVENPORT, T. H. – PRUSAK, L. (1999): *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 1999
- Drucker (1969): DRUCKER, P. F. (1969): *The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society*. Harper & Row, New York.
- DRUCKER, P. F. (1992): *Managing the Non-Profit Organization*. Harper – Collins, New York
- EC: European Council eEurope 2005 (2002): *An information society for all*, Sevilla
- 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
- GAÁL, Z. – SZABÓ, L. – OBERMAYER-KOVÁCS, N. (2009): Tudásmenedzsment profil-érettségi modell, *Vezetéstudomány*, 2009. (40. évf.) 6. szám 2-15.
- GARDNER, H. (1993): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. New York
- 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.
- GELENCSÉR, K. (2003): *Grounded Theory*. *Szociológiai Szemle*. 1. 143-154. p.
- 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.
- GOTTFREDSON, (1998): *The General Intelligence Factors*. *Scientific American Presents* 9. évf. 4. sz. 24-29. p.
- HENCZI, L. (2006): *Modularitás és kompetencia az új OKJ-ban*. *Humánsaldo*, 2006/6. szám. Saldo, Budapest.
- HRABOVSZKI, K. (2009): *Mobilizálni a láthatatlant – A tacit tudás menedzselésének aktuális kérdései*. *Tudásmenedzsment X. évfolyam* 1. szám
- HUMPHREYS, L. G. (1979): *The Construct of General Intelligence*. *Intelligence* 3. évf. 2. sz. 105-120. p.
- KLIMKÓ, G. (2001): *A szervezeti tudás feltérképezése*, PhD értekezés, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest.

- KRISZTIÁN, B. (2010): A tanácsadói kompetencia körül, Tudásmenedzsment, XI. évf. 1. sz. p.10-18.
- KUCSERA, CS. (2008): Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. Szociológiai Szemle 2008/3, 92–108.
- LÁSZLÓ, GY. (2010): A KKK-rendszer és az OKKR viszonya. Iskolakultúra 2010/5-6. pp. 204-230.
- MARTIN, G. – STAINES H. (1994): Managerial competences in small firms. Journal of Management Development, Vol. 13. Nr. 7. pp. 23-34.
- McCLELLAND, D. (1951): Personality. William Sloane, New York
- MIHALKOVNÉ SZAKÁCS, K. (2013): A növekedésben sikeres vállalkozó személyisége primer kérdőíves vizsgálat alapján. Doktori Értekezés Budapesti Corvinus Egyetem
- MIHÁLY, I. (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. Új Pedagógiai Szemle, 2003. június
- MIHÁLY, I. (2010): Nemzetközi tapasztalatok az Európai Képzési Keretrendszer munkálatai közben. Iskolakultúra, 2010/5-6. p. 11-32.
- MODLÁNÉ, GÖRGÉNYI, I. (2010.): A szakképzéshez kapcsolódó képzési követelmények elemzése, összefoglalása. OFI TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. A felsőoktatási szolgáltatások rendszer-szintű fejlesztése. Budapest
- POLÓNYI, I. (2007): Piac helyett adminisztráció? Educatio, 16. évf. 2. sz. 271-284. p. Budapest
- RÁCZ, J. (2006): Kvalitatív drokkutatások. L'Harmattan Kiadó, Budapest
- SANCHEZ, R. – HEENE, A. - THOMAS, R. (1996): Dynamics of Competence-based Competition, Elsevier Pergamon, Oxford
- SEIDMAN, I. (2002): Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SCHWARTZ, K. (2008): Képzésinnovációs folyamatok szervezésének és irányításának gyakorlata a hazai gazdasági felsőoktatásban. PhD-értekezés. Szent István Egyetem Gödöllő Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola
- STERNBERG, R. J. - SALTER, W. (1982): Handbook of Human Intelligence. Cambridge University Press. Cambridge.
- STRAUSS, A. – CORBIN, J. [1998]: Basics of qualitative research. Sage Publications, Thousands Oaks CA
- 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
- TEMESI, J. (szerk.) (2011): Az Országos Képesítési Keretrendszer kialakítása Magyarországon: nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- TÓTHNÉ BORBÉLY, V. (2012): A kompetencia alapú képzési rendszer koncepciója a szervezeti képzésekben. Képzés és Gyakorlat 10. évfolyam 3-4. szám
- TRATNYEK, M. (2013): A felnőttoktatási szakma fejlesztésének európai dimenziói. Tudásmenedzsment XIV. évfolyam 1. szám PTE FEEK, 2013. április. p.5Tratnyek, 2013
- 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.)

VICSEK, L. (2006): Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás. Osiris Kiadó, Budapest.

WECHSLER, D. (1944): The Measurement of Adult Intelligence. Williams&Wilkins, Baltimore.

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

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről

2006/962/EK: 13

2011. évi CCIV törvény a nemzeti felsőoktatásról

39/2012. (XI.21.) EMMI rendelet

