

Széchenyi István Egyetem

Tóth-Bordásné Marosi Ildikó

Felsőoktatási tudásmenedzsment,
külső és belső együttműködési sajátosságok

Doktori (PhD) értekezés

Győr, 2011



Széchenyi István Egyetem
Regionális és Gazdaságtudományi Doktori Iskola

Tóth-Bordásné Marosi Ildikó
okleveles humánszervező

Felsőoktatási tudásmenedzsment,
külső és belső együttműködési sajátosságok

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Dr. habil. Bencsik Andrea, egyetemi docens

Győr

2011. február

*Tisztelettel a kollégák,
alázattal a szakma,
szeretettel a téma iránt.*

TARTALOMJEGYZÉK

I.	BEVEZETÉS	13
1.1.	A kutatás célja és relevanciája.....	17
1.2.	A kutatás modellje	18
1.3.	A dolgozat felépítése	21
1.4.	Hipotézisek megfogalmazása és rendszerezése	22
II.	TUDÁSMENEDZSMENT KÖZPONTI TEVÉKENYSÉGEK	25
1.	A TUDÁS ÉRTELMEZÉSE	25
1.1.	Tudásfogalmak	25
1.1.1.	Az egyén tudása	26
1.1.2.	A csoport tudása	28
1.1.3.	A szervezet tudása	29
1.2.	A munkaerőpiac kompetencia elvárásai	30
1.3.	A szervezeti tudás értékelése és értelmezése	32
2.	A TUDÁS ÁRAMOLTATÁSA	34
2.1.	Tudásáramoltatás az oktatásban	34
2.1.1.	Tanulás a felsőoktatásban	37
2.1.2.	Nevelés és szocializáció	40
2.1.3.	Oktatói szerepek	41
2.2.	Foglalkoztatási jellemzők, munkaerő-piaci helyzetkép	45
2.2.1.	A foglalkoztatottság jellemzői	45
2.2.2.	Munkanélküliség jellemzői	47
2.3.	Tudásáramlás a szervezetekben.....	50
2.4.	A felsőoktatási intézmények és a gazdasági szereplők együttműködése	57
3.	A TUDÁS FEJLESZTÉSE	63
3.1.	Nemzeti kultúra	63
3.2.	Szervezeti kultúra	65
3.2.1.	Szervezeti kultúra a felsőoktatásban	70
3.3.	A csoport.....	72
3.3.1.	A bizalom.....	77
3.3.2.	Csoportmunka az oktatásban.....	78
3.3.3.	Csoport hatás és társas befolyás a felsőoktatásban a hallgatók körében (közgazdaságtani megközelítés).....	78
3.3.4.	Csoportmunka az oktatók körében	79
4.	FELSŐOKTATÁS.....	80
4.1.	A tudás menedzselése és a bolognai folyamat.....	80
4.2.	Bologna Hungaricum	84
4.3.	A felsőoktatás kihívásai	86
4.4.	Az egyetem és környezete	88
4.5.	Képzési modellek a felsőoktatásban	90

III. A KUTATÁS	93
1. MÓDSZERTAN.....	93
1.1. Az empirikus kutatás folyamata	93
1.2. A kutatás információ forrásai	94
1.3. Mintavétel.....	96
1.4. A kérdőíves felmérés útján kapott adatok elemzésre történő előkészítése és az alkalmazott statisztikai elemzési módszerek.....	96
1.4.1. A keresztábla-elemzés módszere.....	98
1.4.2. A faktor-elemzés módszere	99
1.4.3. A főkomponens-elemzés módszere	100
1.4.4. A varianciaanalízis (szórásnégyzet elemzés).....	100
1.4.5. A klaszteranalízis.....	101
2. A KIEGÉSZÍTŐ, KVALITATÍV KUTATÁS BEMUTATÁSA	102
2.1. Módszertan	102
2.2. A kvalitatív minta bemutatása	103
2.3. A kvalitatív kutatás eredményei	104
3. A KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS MINTÁINAK SPECIFIKÁCIÓJA	109
3.1. A felsőoktatási minták bemutatása	109
3.2. A vállalati minta bemutatása.....	110
IV. HIPOTÉZISEK VIZSGÁLATA, EREDMÉNYEK.....	115
1. HIPOTÉZISEK VIZSGÁLATA	115
1.1. „A tudással kapcsolatos várakozások” témakör hipotézisei	115
1.2. A „Felsőoktatás és a gazdaság kapcsolata” témakör hipotézisei.....	127
1.3. Az „Oktatás” témakör hipotézisei	139
1.4. A „Csoportmunka beállítódások” témakör hipotézisei	147
2. HIPOTÉZISEKRE VONATKOZÓ DÖNTÉSEK RENDSZEREZÉSE	156
3. ÚJ ÉS ÚJSZERŰ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK, TÉZISEK	157
V. ÖSSZEFOGLALÁS	161
1. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK	161
2. A KUTATÁS KORLÁTAI ÉS TOVÁBBI LEHETSÉGES IRÁNYOK	162
3. ÖSSZEGZÉS, ZÁRÓ GONDOLATOK	163
IRODALOMJEGYZÉK.....	167
A TÉMÁBAN MEGJELENT SAJÁT PUBLIKÁCIÓK	184
Mellékletek.....	187
1. sz. melléklet, oktatói kérdőív	187
2. sz. melléklet, hallgatói kérdőív	194
3. sz. melléklet, vállalati kérdőív	202
4. sz. melléklet Interjú kérdéssor	210
Függelék	213

Ábrajegyzék

1. ábra A tudásmenedzsment központi hármass tevékenységének felsőoktatási modellje	19
2. ábra A tudásátadás modelljei az oktatásban	43
3. ábra A felsőoktatásban részt vevők aránya képzési területenként 1990-2005, %	48
4. ábra A tudás átalakulásának és az egyéni tapasztalati folyamatok spirális fejlődési modellje..	51
5. ábra A nem formális tanulás rendszere a KKV szektorban	53
6. ábra A Castaneda és Fernandez szervezeti tanulás kiterjesztett modellje	55
7. ábra Cameron és Quinn Versengő értékek rendszere	66
8. ábra Az egyének tudásmegosztását segítő és gátló csoporttényezők	75
9. ábra Az Európai Felsőoktatási Térség követelményei és a tudásmenedzselés céljainak kapcsolata	83
10. ábra Hallgatói létszámok alakulása a felsőoktatásban, 2002-2006 (1998 bázisévhez képest, %)	86
11. ábra A dolgozat empirikus kutatási folyamata.....	93
12. ábra A hallgatói és oktatói minta regionális megoszlása, %	109
13. ábra A vállalati minta területi megoszlása, %	110
14. ábra A felmérésben szereplő cégek piaci helyzetének aránya regionális bontásban, előző időszakhoz viszonyítva (bázisév 2007, illetve 2008), %	113
15. ábra A felmérésben szereplő vállalkozások nemzetgazdasági ág szerinti megoszlása (%) ..	114
16. ábra A hallgatói intézményválasztás szempontjai	124
17. ábra A képzés legfontosabb tényezői a hallgatók megítélése alapján, %	126
18. ábra A hallgatók tudásszerzési szokásai	143
19. ábra A hallgatói programokról való távolmaradások okainak vizsgálata (%).....	145

Táblázatjegyzék

1. táblázat A tudásmenedzsment központi hármas tevékenység értelmezése a kutatásban vizsgált oktatói, a hallgatói és a vállalati területen	22
2. táblázat A hipotézisek rendszere	23
3. táblázat Az oktatási és tanulási paradigma összehasonlítása.....	36
4. táblázat A tanulási stílus és összetevői	39
5. táblázat Kozma-féle oktatói szerepjellemzők.....	41
6. táblázat A foglalkoztatottak életkor csoport, valamint a legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása, %, 2007	46
7. táblázat Diplomás alkalmazottak foglalkozási kategóriák szerinti aránya, 2007, %	46
8. táblázat Munkanélküliségi ráta iskolai végzettség szerint az EU-ban, 2007, 25-64 éves korcsoport.....	47
9. táblázat Képzési terület szerinti munkanélküliségi ráta a felsőfokú végzettséggel rendelkező (ISCED 5-6), 20-34 év közöttiek esetében (2003-2007), %	48
10. táblázat A képzés és a foglalkozás eltérése a felsőfokú végzettséggel rendelkező, 25-34 évesek körében, a képzési terület alapján (2003-2007), %	49
11. táblázat Egyetem-gazdaság tudástranszfer	59
12. táblázat Új tudás (üzleti és technológiai) megszerzése érdekében a vizsgált KKV-k együttműködési arányai, %	61
13. táblázat A felsőoktatás és a vállalkozások kutatásban vizsgált együttműködéseinek tudásáramoltatási jellemzői	61
14. táblázat Nemzeti kultúra kutatások fogalmi, megközelítési és csoport jellemzőinek összefoglalása.....	63
15. táblázat A GLOBE kutatás tényezőinek értelmezése a hazai felsőoktatásra.....	64
16. táblázat A Handy és Quinn szervezeti kultúra típusainak összehasonlítása a tudás-orientált kultúra elemek megléte szempontjából	68
17. táblázat Az individualista és a kollektivista kultúra jellemzői	69
18. táblázat A tudás létrehozását és átadását gátló szervezeti és egyéni tényezők.....	69
19. táblázat A csoportmunka alkalmazási céljai	73
20. táblázat A csoport fejlődési és eredményességi fázisainak modellje, csoportszerepek és az információ folyamatai, valamint a tudásépítés összefüggései	74
21. táblázat A szakmai közösségek összehasonlítása más szerveződési típusokkal	76

22. táblázat Az egyetemek konstrukciós hibái és a hibákból származó következmények.....	80
23. táblázat A bolognai folyamat súlypontjainak alakulása	81
24. táblázat A felsőoktatás kihívásai	88
25. táblázat Az egyetemek kompetenciái a megváltozó környezetben	89
26. táblázat Képzési modellek (Raviola et al. (2001) alapján Schwartz (2009:35)).....	91
27. táblázat A kutatásban felhasznált információforrások rendszerezése.....	94
28. táblázat A kutatásban alkalmazott kérdőívek felépítése.....	95
29. táblázat Az elemzésben használt egyszerű leíró statisztikai mutatói	97
30. táblázat Az elemzésben alkalmazott statisztikai módszerek	97
31. táblázat A hallgatói és az oktatói minta specifikációja.....	110
32. táblázat A megyék humán erőforrás fejlettségi indexei 2001 és 2005	111
33. táblázat Bruttó hozzáadott érték, Bruttó hazai termék és egy főre jutó GDP mutatók alakulása a régiók szerint, 2007	112
34. táblázat A munkaerőtől elvárt kompetenciák rangsora hallgatói és vállalati bontásban	116
35. táblázat A rendelkezésre álló kompetenciák rangsora a hallgatók és a vállalatok körében ..	117
36. táblázat A cégek által a munkavállalóktól elvárt és megismert kompetenciák mérlege	118
37. táblázat A cég munkaerővel szembeni elvárásai válaszok átlaga, szórása, valamint az átlagok sorrendje	121
38. táblázat A vállalkozások munkaerővel szembeni elvárásainak rotált faktorsúly mátrixa	122
39. táblázat A hallgatók szakválasztásának szempontjai, faktoranalízissel.....	125
40. táblázat A cégek felsőoktatási kapcsolatainak statisztikai összefüggései	128
41. táblázat Vállalkozások eloszlása a felsőoktatással kiépített kapcsolatrendszer fejlettsége alapján, létszám kategóriánként, illetve az összes vállalkozás esetében (%).....	129
42. táblázat A vállalatok szakembereinek előadásban történő részvétele vállalati nagyságstruktúra szerinti bontásban.....	131
43. táblázat A képzésekre irányuló elvárások megfogalmazása és együttműködések variancia analízise	132
44. táblázat A vállalkozások végső klaszterközpontjainak koordinátái a tőkeelemek alapján	133
45. táblázat A tőkeklaszterek felsőoktatási együttműködéseinek variancia analízise	134
46. táblázat A munkavégzéssel kapcsolatos elvárásoknak a felsőoktatási intézmény felé történő jelzése a különböző tőkeklaszterek esetében, keresztábla elemzéssel	134
47. táblázat A képzésekben történő együttműködés a különböző tőkeklaszterek esetében, keresztábla elemzéssel	135

48. táblázat A cégeknek a munkavállalókkal szembeni elvárások fejlesztésére irányuló szakmai együttműködései és egyéb felsőoktatási kapcsolatok összefüggései	136
49. táblázat A cégek véleménye a régiójukban működő felsőoktatási intézményekről	137
50. táblázat A cégek felsőoktatási véleménye és kapcsolatai közötti összefüggések.....	138
51. táblázat Az oktatók által leginkább alkalmazott oktatási módszerek rangsora a hallgatók megítélése szerint	140
52. táblázat A hallgatók által leginkább kedvelt oktatási módszerek rangsora	140
53. táblázat Az Óhidy-féle tanári szerepek megítélése a magyar hallgatók szerint	141
54. táblázat Az oktatási módszerek és az Óhidy-féle tanári szerepek statisztikai kapcsolata a magyar hallgatók véleményének tükrében	142
55. táblázat A vállalatok véleménye a kurzusok elméleti és gyakorlat orientáltságáról	144
56. táblázat A hallgatók előadásokon túli aktivitása, %	144
57. táblázat A tananyag mennyisége és a programokon való részvétel összefüggései.....	145
58. táblázat Az oktatói vélemények az előadásokról, átlag és szórás értékek.....	146
59. táblázat Az oktatók által alkalmazott oktatási módszerek és a csoportmunkával kapcsolatos indexek összefüggései	150
60. táblázat A hallgatók által kedvelt oktatási módszerek és a csoportmunkával kapcsolatos indexek összefüggései	150
61. táblázat A vizsgált sokaságok csoportmunkával kapcsolatos, ANOVA-val igazolt beállítódásainak eltérései, Post Hoc Tukey-próbával.....	151
62. táblázat A csoportra és a csoportmunkára irányuló beállítódások átlagai a vállalkozások, az oktatók, valamint a hallgatók körében	153
63. táblázat A résztvevői hozzájárulással kapcsolatos beállítódások átlagai a vállalkozások, oktatók és a hallgatók körében	154
64. táblázat A munka következményeire vonatkozó beállítódások átlagai a vállalkozások, oktatók és a hallgatók körében	154
65. táblázat Munkakapcsolatokkal összefüggő beállítódások átlagai a vállalkozások, oktatók és a hallgatók körében	155
66. táblázat A disszertáció hipotézisei és az azokra vonatkozó döntések	156

I. BEVEZETÉS

„A tudás, ami nem gyarapszik naponta, naponta csökkenni fog.”

Ibsen

A tudás szerepe mindig is meghatározó volt a gazdaság és a társadalom életében, és napjaink felgyorsult fejlődési, „új” gazdasági, „tudásgazdasági”¹ folyamatai ezt a szerepet folyamatosan átértékelik. De vajon mi az a tudás? Melyek azok a tudás elemek, amire ma valóban szükségünk van a munkakörünkben, magánéletünkben - vagy szervezeti szinten gondolkodva - a piacon maradáshoz? Hol és hogyan jön létre a tudás?

„A nevelés és az oktatás célja az, hogy a tanuló szilárd értékrenddel bíró iskolai közösségekben, kezdeményezően és sokoldalú segítséget kapva tanuljon, a képességei maximálisan kifejlődjenek, és az egyéniségének megfelelő legtöbb rendszerezett tudást szerezzon” (Bölcsök Tanácsa, 2009, p. 13). A nevelési-oktatási tevékenységben természetesen a „család a nevelés legfontosabb színtere; a család az iskola kiemelten fontos partnere; a kisgyermekkor pedagógusai a nevelés igen fontos szereplői; a média és a társadalom az iskola szövetségesei” (Bölcsök Tanácsa, 2009, p. 14). Kozma és Rébay rámutat (2008, p. 19.), hogy napjainkra „az oktatás társadalomépítésben való szerepe megváltozott”, amit a hivatalos dokumentumok „tudás”, „minőség”, „partnerség”, „értékelés” kifejezései mentén követhetünk.

Napjaink információmennyisége és elérhetősége szinte zavarba ejtően megnövekedett, ez azonban nem egyenlő a több tudással. „Az ismeretek mennyiségének és – különösképpen – elérhetőségének növekedése miatt a szülők és a munkaadók növekvő része az iskolától az ismeretek közlése és rendszerezése mellett egyre inkább az ismeretek megértését hitelességének ellenőrzését és az alkalmazásukat is elvárja.” (Bölcsök Tanácsa, 2009, p. 30).

A tudás, a képességek fejlesztése legmagasabb szinten a felsőoktatási intézményekben² történik, vagy kellene, hogy történjen. A tudástransferben betöltött szerepéből adódóan, „a tömegesedést

¹ A tudásgazdaságra utal a megtermelt többletérték, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők növekvő aránya, K+F költségek általános emelkedése, szabadalmak, cégek közötti együttműködések növekvő száma.

² A felsőoktatás egységes definíciója – tudomásom szerint – sem a magyar, sem a külföldi szakirodalomban nem található. Az uniós dokumentumok utalása szerint felsőoktatás minden olyan intézmény, amelyben alap- és mesterszak képzést folytatnak. Ezt a megközelítést fogadom el én is, így a dolgozatban, amikor felsőoktatásról beszélek, ide értem a főiskolákat csakúgy, mint az egyetemeket, az általam vizsgált tényezők szempontjából nincs jelentősége a megkülönböztetésnek.

követően a felsőoktatás az akadémiai szerepkörből kilépve” (Bálint-Polónyi-Siklós, 2006, p. 10) egyre nagyobb felelősséggel bír a gazdaság versenyképességéhez való hozzájárulásban. Ugyanilyen fontos cél a munkanélküliség csökkentése, a jólét növelése, a társadalmi integráció fokozása az oktatás révén. A magyar gazdaság szerény természeti erőforrás adottságai és alacsony felhalmozó képessége miatt a piaci helyzetállásban az emberi tőke alkalmazásában és folyamatos fejlesztésében vannak lehetőségeink (Kozma, 2001, p. 59, Laáb, 1996, p. 85). Az egyetem gazdasági szereplőként a felsőoktatásból kikerülőknél elhelyezkedést segítő tudást, kompetenciákat és szakmákat kínál, összehangolja a szakma struktúráját. A felsőoktatás a diplomások kibocsátása révén nagymértékben befolyásolja a munkaerő-piaci kínálat minőségét és mennyiségét. Halász (2001, p. 27) az oktatás és a gazdaság kapcsolatában rámutat a munkaerőpiac azon igényére, hogy a képzések és a diplomák megbízható jelzést adjanak arról, hogy birtokosa milyen munka ellátására képes és alkalmas. A munkába való belépés sikerét meghatározza, hogy az oktatás hogyan készíti fel a hallgatóit a munkaerő-piaci beilleszkedésre. A felsőoktatás tehát igen izgalmas kutatási terület, a szakirodalomban széles körben felmerül a tömegesedés (Kozma, 2004), a minőségbiztosítás (Veress, 1999, Bálint-Polónyi, 2006), az életre nevelés (Guth, 2010), versenyképesség. Ugyancsak a fogyasztók, a reform (Barakonyi, 2009, Hrubos, 2006, 2007), a diplomástúlképzés (Kertesi-Köllő, 2006, Varga, 1998, Csehné, 2007) vitatott szempontjai (Polónyi, 2001, 2005, 2007, Polónyi-Timár, 2006, Bálint-Polónyi, 2006), Barakonyi, 2009) stb. A felsőoktatási intézmény alaptevékenysége a képzésen túl a kutatás-fejlesztés és a társadalmi szolgáltatás is (Veress, 1999). Azaz az egyetem a kutatási tevékenységével, vállalatokkal, vállalkozásokkal, szakmai képviselőkkel, kamarákkal együttműködve jelentősen hozzájárul a gazdaság versenyképességéhez. Végül, de nem utolsósorban kulturális központként és munkaadóként is értelmezhetjük az egyetemeket, főiskolákat. Az oktatási intézmény mint rendszer működéséhez, az alaptevékenységek ellátásához a képzések szintje és szakmai iránya határozza meg az intézményi infrastruktúra tárgyi feltételeit. Az intézményben munkálkodó oktatók, kutatók, hallgatók, a tananyagok, az oktatási formák alkotják a személyi feltételeket – ők a tudás előállítói, használói, hasznosítói, terjesztői. *A felsőoktatás* tehát nem egy önmagában, elszigetelten működő intézményrendszer. *A gazdaság és a társadalom szerves részeként, kapcsolódásai révén az egymástól való tanulás kutatása, megismerése további tanulóval szolgálhat.* Az együttműködésekben a (vállalati) méret szerepe érvényesül (Makó et al., 2008b), és a kapcsolatok vizsgálatához tekintettel kell lennünk arra, hogy a felsőoktatási intézmények és a cégek „kapcsolata nem igazán erős” (Bálint et al., 2006, p. 18).

A felsőoktatás többször jelentős, többszintű változásokon ment keresztül (Barakonyi, 2009, Hrubos, 2006, Kozma, 2002, Tóth, 2001), az elmúlt években, évtizedekben megfigyelhető tömegesedésre adott strukturális válaszadási kísérletre a – célok és a feladatok folyamatos módosulásával jellemezhető – bolognai folyamatban került sor. A középkorban az universitas szó eredetileg a „közös érdekű és jogi státusú emberek” testületét jelentette. A „studium” a tanulmányok folytatására alkalmas helyet és közeget fejezte ki, a generale pedig azt mutatta, hogy vonzáskörzete meghaladta az adott régiót. Az „új” egyetem, mint a modern társadalom funkcionális képződménye, egy régió igényeire és szükségleteire megtestesült válasz. A válasszal vagy funkció gyakorlásával kialakul a munkamegosztás, és az állandósult munkamegosztás alakítja ki a felsőoktatási szervezetet. Ebben a funkcionális felfogásban az intézmény ott és úgy jön létre, ahol és ahogyan a társadalom adott közösségének igénye van rá. Az utóbbi évtizedek intézményeinek gomba módra történő születése tömeges képzési igényeket elégített ki, a változások a bolognai folyamattal követhetők. Ezeknek az „új diákoknak” (Jarvis, 2005/2006) a tudás- és kompetencia formálását meghatározza, hogy milyen motivációval érkeznek a felsőoktatásba. A felsőfokú végzettséggel szerezhető magasabb fizetés növeli a felsőoktatásba kerülés vonzerejét, ám a középiskolás diákokban nincs pontos kép a felsőoktatás elvárásairól, a szakok értékéről és a betölthető pályáivekről (Bölcsék Tanácsa, p. 65). Hangsúlyos, hogy képzésük milyen oktatói szerepek betöltésével, oktatási módszerekkel, hallgatói teljesítményértékeléssel és milyen képzési (centralizált, mechanikus vagy tudáshálón alapuló, Raviola et. al., 2001, in: Makó et al., 2008a, p. 8) modellben történik. Ugyancsak felmerül annak kérdése és vizsgálata – mint ahogyan azt Schwartz (2009, p. 31-32) is felveti Barr és Tagg (1995) munkájára támaszkodva –, hogy az intézmény küldetése vajon a hallgatók tanítása (oktatási paradigma) vagy a tanulási folyamat feltételeinek megteremtése. Végül – de nem utolsó sorban – felmerül a hallgatói felelősség meghatározó szerepe is a tanulási folyamatokban.

Barakonyi (2009, p. 235) rámutat, hogy *a bolognai folyamatban sem jött létre a munka világa és a felsőoktatás tervezése közötti kapcsolat. Az újonnan létrehozott szakok a szükséges információs híd kiépülésének hiányában” a gazdaság és a társadalom szükségleteitől elszakadva jöttek létre”.* Ugyanezt hiányolja a Bölcsek Tanácsa (2009, p. 65) is, amikor rámutat, hogy az egyeztetett rangsorolás országos szintű fóruma még nem alakult ki .

A környezeti változások, az új típusú gazdaság, az információs társadalom számos jelentős kihívás és követelmény elé állítja a felsőoktatást. Ezek a feladatok: a szemléleti és módszertani megújítás, újszerű feladatok vállalása, erkölcsi és etikai felelősségvállalás igénye, az iskolai

„elefántcsont-tornyok” lebontása, valamint a társadalom felé új értékek megteremtése és kommunikálása (Noszkay, 2001, p. 123). Pálincás (2009) felhívja a figyelmet, hogy éppen a „világunk összetett volta miatt a tudással azonos, vagy talán még fontosabb a szilárd erkölcs”. Szándékaink mit sem érnek, ha ezen nem tudunk változtatni, „belső kényszerré kell tenni, hogy az emberi közösségek együttélési szabályait szigorúan tartsuk be.” (<http://portal.bme.hu/Document%20Library/20090901evnyito.aspx>, letöltés ideje 2010.07.18.)

Felgyorsult világunkban tehát egyre nagyobb figyelem irányul a munkát végző „szervezeti emberre” (Csepeli, 2001) és tudására. A tudásmenedzsment „a vállalatirányítási tevékenység azon alrendszere, amelyben a legkorszerűbb vállalatelméleteket, menedzsmenttechnikákat, információtechnológiákat és módszereket alkalmazzák annak érdekében, hogy a vállalaton belül fellelhető tudástőkét értelmezzék, rendszerezék, mindenki számára elérhetővé tegyék, integrálják és ezzel a hozzáadott érték termelő képességét maximalizálják” (Bencsik, 2010). Ezekben a folyamatokban csoportképződésre, csoportban történő együttműködésre, kommunikációra, bizalomra, szervezeti tanulásra van szükség. A munkára való felkészülés hosszú szocializációs és nevelési folyamatában a felsőoktatás fontos szerepet tölt be. A felsőoktatásból a munka világába kerülő munkavállalónak szüksége van a fenti közösségi értékekre és képességekre, különösen a tudás megosztásának képességére. Ezért fontosnak tartom annak vizsgálatát, hogy az oktató és a hallgató hogyan viszonyul a csoportmunka kérdéséhez, milyen érzésekkel, beállítódásokkal és tapasztalatokkal viseltetik a csoportmunka iránt. Az iskola a szakmai tudáson túl az „ún. közösségi tudások (kultúra, értékek, együttműködés, kooperáció stb.) szocializációs elsajátításának a terepe is” (Noszkay, 2001, p. 124). A csoportmunka – úgy gondolom – minden szervezet egyik legfontosabb munkaszervezési módszere, ily módon a társas kapcsolatok megjelenése. Ezért a csoportmunkával kapcsolatos beállítódások, hozzáállások nagyon fontos tényezők minden – akár oktatási, akár gazdasági – szervezet és az egyén számára is. Én a *csoportmunkát, a csoportos együttműködést a tudásmegosztás és -fejlesztés módszereként értelmezem és ezért vizsgálom, hogyan viszonyulnak hozzá a szervezetek és az egyének.*

Gondolkodásomat és így munkámat jelentős mértékben befolyásolja és rányomja a bélyegét az, hogy tanulmányaimat társadalomtudományi területen folytattam, a munkámat a gazdasági felsőoktatás területén végzem, így következtetéseimet is elsősorban e területekre fogalmazom meg.

1.1. A kutatás célja és relevanciája

A disszertáció célja, hogy a *tudásmenedzsment három központi tevékenységét: a tudás értelmezését* (az egyéni és a szervezeti tudás beazonosítása, feltérképezése, felmérése és értékelése), a *tudás áramoltatását* (megosztás, hozzáférhetőség biztosítása és felhasználás), valamint a *tudás fejlesztését* (tudás alkotás, szervezeti tanulás) a felsőoktatásra vizsgálja. A felsőoktatásnak a tudás menedzselésében betöltött óriási szerepe adja az alapot arra nézve, miért is fontos ezzel a témával foglalkozni.

A dolgozatban a szakirodalom összefoglalása után a felsőoktatásban és a gazdasági szereplők körében folytatott empirikus vizsgálataim eredményét mutatom be. A vizsgálatokban az alábbi kérdések vezéreltek:

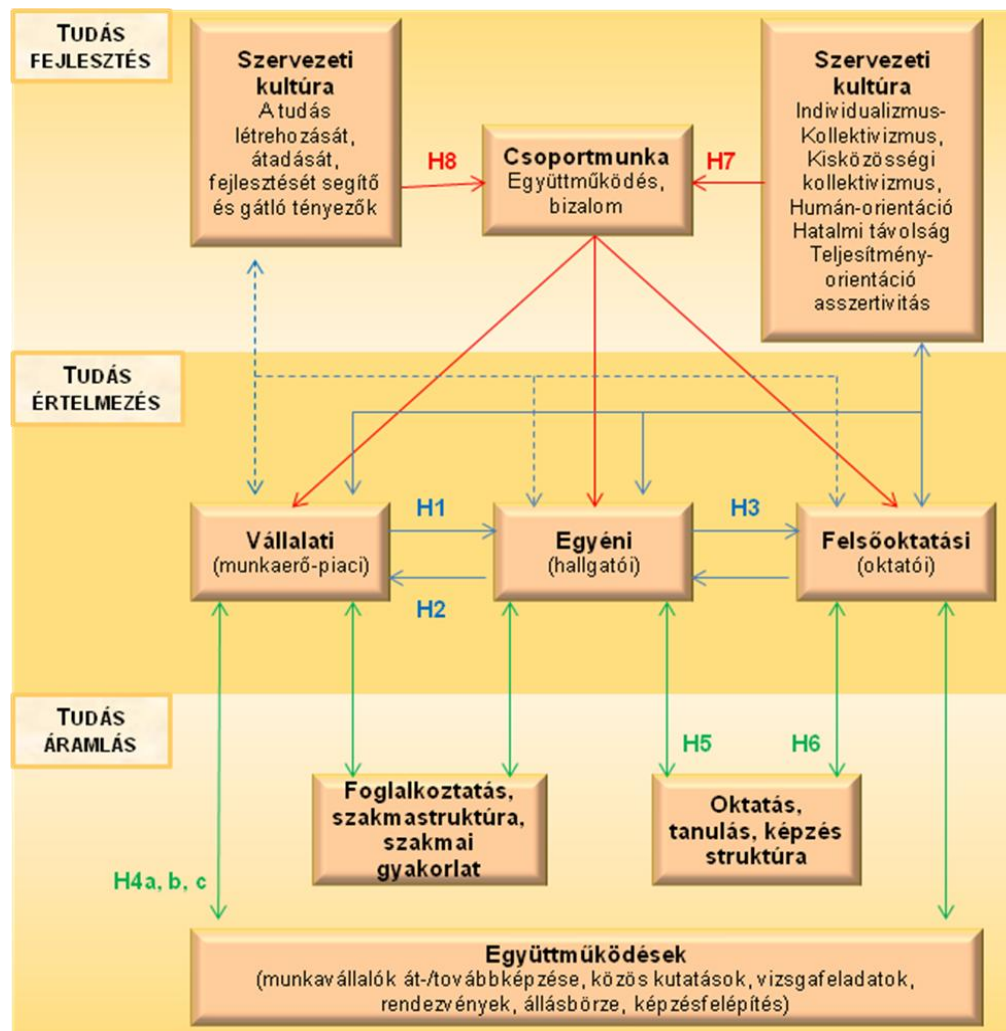
- 1) Hogyan értelmezi *a tudást* a felsőoktatás (hallgatók és oktatók), illetve a munkaerőpiac?
Mit jelent a cégeknek a tudás? Milyen kompetenciákra van szüksége a gazdaságnak? Rendelkezik-e ezekkel a kompetenciákkal a diplomás munkavállaló? Felkészíti-e a diplomásokat a felsőoktatás ezekre a kompetenciákra? Figyelembe veszi-e a munkaerőpiaci igényeket a felsőoktatás?
- 2) Mi jellemzi a tudás áramlását a (felső)oktatásban?
Az oktatási-tanulási módszerek vizsgálata azért lényeges, mert a szakmai tartalom, ismeret, tudás, a képzési feladatok hangsúlyai a MIT? kérdés mellett „a HOGYAN?-ra és a MIÉRT?-re kerülnek” (Laáb, 1996, p. 101).
- 3) Mi jellemzi a tudás áramlását a felsőoktatás és a gazdasági szféra közötti együttműködésekben?
Mennyire fontos a vállalkozások számára a tudás, és egyáltalán milyen tudásra van szükségük? Hogyan, milyen úton szerzik be a szükséges tudást? Mi jellemző a szervezetek tanulására? Milyen együttműködési sajátosságok jellemzik a felsőoktatás és a vállalkozások kapcsolatát?
- 4) Hogyan írható le a hallgatóknak, az oktatóknak és a vállalkozásoknak a tudás fejlesztés (egyik) módszeréhez, a csoportmunkához való hozzáállása? A nemzeti kultúra individualizmus-kollektívizmus dimenziójának, valamint a csoportkohézió és a csoportteljesítmény tényezőkkel kapcsolatos vélemények, beállítódások vizsgálata.

1.2. A kutatás modellje

Az elméleti kutatások, a releváns szakirodalom áttekintése alapján megfogalmazott kérdéseimet követően alkottam meg az alkalmazott kutatási modelletem. A tudásmenedzsment három központi tevékenysége együttesen vizsgálható, így a modell összeállításánál az összefüggések és a kérdéskör összetettségének és sokrétűségének megjelenítésére törekedtem. A következőkben fogalmazom meg a modell felépítését és határozom meg az egyes tényezők tartalmi jegyeit és a tényezők közötti kapcsolatokat. A modellem megalkotásánál abból indultam ki, hogy az egyetem a szakmai oktatás mellett a munkaerőpiaci beilleszkedést segíti. Emellett ez a tudásalkotás és -fejlesztés nem csak a felsőoktatásban valósul meg. Hallgatóként és munkavállalóként érinti az egyént és érintett maga a gazdaság és a munkaerőpiac is. Ezek a szereplők egyrészt egymástól függetlenül is léteznek, ugyanakkor különböző tényezők révén kapcsolód(hat)nak egymással, illetve egy-egy szereplő több szerepben is megjelenhet. Például az egyén a szervezettel fennálló munkajogviszonya révén munkavállalóként is megjelenhet, illetve az egyén a felsőoktatás piacán is, mint a kurzusok fogyasztója. Ugyanakkor a vállalkozások is megjelennek egyik oldalon munkaadói szerepben, másrészt a felsőoktatás piacán megrendelőként vagy a kurzusok és egyéb szolgáltatások fogyasztóiként.

Megközelítesemben a tudásalkotásnak és -fejlesztésnek kiemelt helyszíne a felsőoktatás, ezért nem tekinthetek el a tudás menedzselésétől sem: a felsőoktatásnak is menedzselnie kell a tudást. Az MTA Vezetés és Szervezéstudományi Bizottság Tudásmenedzsment Albizottsága konszenzusos meghatározása szerint a tudásmenedzsment olyan menedzsment alrendszer, folyamat és kultúra, amelyben a tudástőke feltárását, összegyűjtését, létrehozását, számontartását, megőrzését, megosztását és állandó gyarapítását integráltan kezelik és információtechnológiával támogatják. A tudásmenedzsment három központi tevékenysége a tudás értelmezése, áramlása és fejlesztése, amely tényezők összefüggéseit együttesen vizsgálom. A három tényező tartalmi jellemzőit az 1. ábrában különböző árnyalatokkal jelölöm. Az egyes tényezők közötti kapcsolatokat és hatásmechanizmusokat, összefüggéseket nyilakkal érzékeltetem. A tudásmenedzsment központi tevékenységeket, a tényezőket és a kapcsolódásokat a következőkben értelmezem:

1. ábra A tudásmenedzsment központi hármas tevékenységének felsőoktatási modellje



Forrás: saját szerkesztés

A tudás értelmezése területen a rendszer már említett szereplőit jelenítem meg: a gazdasági szervezeteket, az egyént és a felsőoktatást. Ezeknek a szereplőknek egyrészt különböző elgondolásuk, véleményük van arról, hogy mi is az a tudás, illetve a kompetencia. A tudás és a kompetencia fogalmak egymástól el nem választhatóak, valamint a tudás több szinten is (egyén, csoport, szervezet) értelmezhető és jellemezhető. Szintén itt jelenítem meg a munkaerő-piaci elvárásokat, mivel a munkáltatók fogadják az oktatásból kikerülő hallgatókat, mégpedig saját szempontrendszer, ismérv alapján megszűrik a jelentkezőket. Megközelítésemben ezt a szükséges vagy helyes tudást (a MIT?) a felsőoktatásban „állítjuk elő”, amely elvezet a tudás áramlásának igen összetett területére (a HOGYAN? kérdéséhez).

A tudásáramlásban a felsőoktatás és a munkaerő-piaci elvárások közötti kapcsolatokat a (diplomás) foglalkoztatási és munkanélküliségi adatok tükrözik vissza. Milyen a képzés szerkezete, megfelel-e a munkaerőpiac szakmakeresletének? A kérdés azért fontos, mert a

képzésszerkezet egyrészt hatással van az adott ország foglalkoztatáspolitikájára és versenyképességére. Másrészt felvetődik annak kérdése, hogy az oktatásba fektetett idő- és energia hasznosul-e, hasznosítható-e a diplomával megszerzett tudás? Minden szereplő nyer, vagy lesznek vesztesek is a rendszerben? A szakmai gyakorlat szintén megjelenik tudásáramlási tényezőként, mert a képzést lehet vele javítani, tehát javára szolgál az intézménynek és hasznos a hallgatónak is, mert segíti a (vele szembeni) munkaerő-piaci elvárások megismerését. Az egyének és a szervezetek közötti tudásáramlást az emberek foglalkoztatása, az emberi tőke megszerzése és a „tudásvagyon” gondozása jelenti. A tanulószervezeti működés biztosítja, hogy a szervezetek a csoportokon keresztül képesek új tudást, új ismeretet létrehozni.

Az oktatóktól a hallgatók felé történő tudásáramlást a pedagógiai folyamatok: az oktatás és a nevelés biztosítja. Ezt befolyásolja, hogy az oktatók milyen szerepeket (tanár-tudós-hivatalnok) milyen arányban töltenek be ezekben a folyamatokban. A hallgatói szerepek is meghatározóak, hiszen ők az oktatási folyamat dolgozóiként vagy a kurzusok és egyéb szolgáltatások fogyasztóiként tekintenek magukra. A tudás megszerzése szempontjából jelentősége van a motivációnak is, mert az befolyásolja az aktivitást, a szakmai tudásra való nyitottságot és az ismeretek elsajátítását, a tudás megszerzését, a tanulmányok elvégzését, majd a munkaerő-piaci sikerességet. A tudás áramlásának alakítását befolyásolja, hogy ezek a folyamatok milyen képzési modellben valósulnak meg. Azaz hatással van rá az intézményi struktúra, maga a tananyag, a know-how, az, hogy milyen tanulási folyamatok zajlanak, explicit vagy tacit tudás vagy azok sajátos keveréke a hangsúlyos. Az sem mellékes, hogy milyen az akadémiai és szakmai képzés integrációja, hogyan határozzák meg a know-how sztemderdeket, ki viseli a szakmai gyakorlat felelősségét, és végül az oktatáspolitikai orientációja.

A tudás fejlesztése alatt azt a tudás alkotást értem, amely tanulási folyamat a másokkal való együttműködést igényli (a hallgató társakkal, az oktatókkal, a munkatársakkal, a vezetővel) éppúgy, mint szervezeti szinten a vállalkozásokkal és az intézményekkel. Ennek a másokkal való együttműködésnek a bizalom az alapja. A közös célokért együtt cselekvő, együttműködő, csoport tagjai az interakciók, a tudás „összerakása”, megosztása, a problémák megbeszélése, elemzése és visszacsatolás révén tanulnak, azaz fejlesztik az egyéni és a csoport, illetve annak révén a szervezeti tudást. Azt, hogy hogyan viszonyulunk (a MIÉRT? fontossága) a csoportmunkához, a szervezeti kultúra befolyásolja a szocializációs folyamatai révén, másrészt a nemzeti kultúra szinte tudattalanul befolyásolja viselkedésünket, átszövi életünket (Borgulya-Barakonyi, 2004).

1.3. A dolgozat felépítése

A felsőoktatással kapcsolatban és a tudásmenedzsment területén folytatott eddigi kutatások a társadalomtudományi vizsgálatoknak viszonylag új, formálódó területét jelentik. Így az új- vagy a tudásgazdaság, a tudástársadalom fogalmakra nincsenek egységes fogalmi keretek, a tudásmenedzsment, a tudás, a felsőoktatás meghatározásokra többféle definíció, jellemzés, leírás és elemzés található, valamennyi bemutatására a dolgozatban nem törekszem.

A téma lehatárolásából adódóan dolgozatom szakirodalmi részének kidolgozásában (II. fejezet) a következő célok vezéreltek:

1) A tudásmenedzsment területek közül a téma szempontjából fontosabb jellemzők áttekintése:
a) tudás fogalmának áttekintése, a tudás szervezeti vetületeinek, beágyazottságának számba vétele, a tudástőke jellemzőinek megismerése; b) a tudás létrehozás, átadás, átalakítás, egyéni és szervezeti tanulás dimenzióinak feltárása a szervezeti kultúra, valamint a nemzeti kultúra és a szervezeti csoport összefüggéseinek érzékeltetésével.

2) Ezt követi a felsőoktatással kapcsolatos elméleti ismereteim rendszerezése: a) a felsőoktatás jelentőségének, feladatainak és kihívásainak megismertetése; b) a bolognai folyamat; c) az együttműködésre irányuló oktatási módszerek, szerepek és hallgatói tanulási jellemzők; valamint d) a tudásmenedzsment felsőoktatásban való alkalmazhatóságának szakirodalmi áttekintése.

3) A felsőoktatás és a gazdaság, valamint a munkaerőpiac kapcsolatának tudástransfer aspektusból történő feltárása: a) szekunder (KSH és Eurostat) adatok alapján képet alkotni a mai felsőoktatási jellemzőkről, képzettségi és elhelyezkedési adatokról; b) a gazdasági szereplők munkavállalókkal szembeni elvárásainak áttekintése; c) a cégek és a felsőoktatás együttműködéseinek definiálása és feltételeinek feltárása.

A nemzetközi és a Magyarországra vonatkozó, meglévő szakirodalom elegendő ahhoz, hogy hipotézistesztelő kutatást folytassak le. Céljaim elérését szolgáló primer kutatásomban (III. fejezet) kiemelt figyelmet kap a felsőoktatás, melynek egyik fókusza az oktatókra, a második a hallgatókra, a harmadik pedig a gazdasági szereplőkre (vállalatok) irányul. Ennek megfelelően céljaim a következők:

1) *A tudás értelmezéséhez* a szereplők tudás és kompetencia értelmezése, a felsőoktatásról kialakult vélemények megismerése.

2) A *tudás áramoltatásának* feltárásához az oktatás jellemzőinek feltárása: a) a bolognai folyamat érzékelése az oktatási módszerekben és oktatói szerepekben; b) a hallgatók tanulási módszereiben; c) a hallgatói motivációk megismerésében; majd d) a cégek egyetemekkel/ főiskolákkal való együttműködésének vizsgálatában.

3) A *tudás fejlesztésének* módszereként a csoportmunkához való hozzáállás, attitűdök meghatározása és jellemzőinek három oldalról (a hallgatók, az oktatók és a vállalkozások) történő feltárása.

1. táblázat A tudásmenedzsment központi hármas tevékenység értelmezése a kutatásban vizsgált oktatói, a hallgatói és a vállalati területen

<i>Tudásmenedzsment központi tevékenység</i>	<i>Oktatói vizsgált terület</i>	<i>Hallgatói vizsgált terület</i>	<i>Vállalati vizsgált terület</i>
A tudás értelmezése	- általános vélemények a felsőoktatásról	- a cégek által elvárt és a felsőoktatásban elérhető kompetenciák értékelése, - a szakmai gyakorlat fontossága, elvárások	- a munkaerőtől elvárt és a tapasztalt kompetenciák értékelése, - a szakmai gyakorlat fontossága, elvárások
A tudás áramoltatása	- oktatási módszerek értékelése, - tanítási jellemzők	- oktatói szerepek véleményezése, - oktatási módszerek értékelése, - tanulási jellemzők	- együttműködések a felsőoktatási intézményekkel
A tudás fejlesztése	csoportmunka beállítódások	csoportmunka beállítódások	csoportmunka beállítódások

Forrás: saját szerkesztés

A dolgozat IV. fejezetében a hipotéziseim vizsgálatát és a kapott új és újszerű eredményeket ismertetem, megfogalmazom a következtetéseimet, javaslataimat és feltárom a kutatás korlátait, valamint kitézöm a további lehetséges irányait. A kutatás összefoglalását az utolsó, V. fejezetben fogalmazom meg.

1.4. Hipotézisek megfogalmazása és rendszerezése

Az előzőekben ismertetett kutatási céloknak megfelelően rendszereztem – a téma összetettségéből adódóan – viszonylag nagy számú hipotéziseimet, amelyek fő csoportjai:

1. a tudás értelmezése körben a tudással kapcsolatos várakozások, elvárásokra irányuló hipotézisek;
2. a tudás áramoltatásával kapcsolatban a felsőoktatás és a gazdaság együttműködésére vonatkozó hipotézisek;
3. a tudás áramoltatásával kapcsolatban az oktatásra vonatkozó hipotézisek, végül
4. a tudás fejlesztése szempontból a csoportmunkával kapcsolatos hipotézisek.

2. táblázat A hipotézisek rendszere

<i>Tudás- menedzs- ment központi tevékenység</i>	<i>Hipotézisek</i>
A tudás értelmezése	1. A tudással kapcsolatos várakozások
	H1 A hallgatók és a vállalkozások a munkavállalói kompetenciákról jelentősen eltérő elképzelésekkel rendelkeznek.
	H2 A szervezetek a munkaerővel szemben a szakmai felkészültség mellett egyéb, a csoportos munkavégzéssel kapcsolatos kompetenciákat is elvárják.
Tudás áramoltatás	2. A felsőoktatás és a gazdaság kapcsolata
	H4a A felsőoktatási intézmények és a vállalkozások közötti kapcsolatok elsősorban a nagyvállalatok körében valósulnak meg.
	H4b A felsőoktatási intézmények és a vállalkozások közötti kapcsolatok típusa összefüggésben van a cégek tőkeösszetételével.
	H4c A felsőoktatási intézmények és a vállalati szektor közötti kapcsolatot befolyásolja, hogy a vállalati szféra milyen mértékben kap/vállal szerepet a felsőoktatási intézményekkel való együttműködés különböző területén.
	3. Oktatás
	H5 A felsőoktatásban elsősorban a tanári dominanciához kapcsolódó oktatói szerepek, oktatási és tanulási módszerek jellemzők.
A tudás fejlesztése	4. Csoportmunka beállítódások
	H7 A felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerek nem befolyásolják a hallgatók csoportmunkához való hozzáállását.
	H8 A hallgatók csoportmunkához való hozzáállása lényegesen eltér mind a munkaadók, mind az oktatók csoportmunkához való hozzáállásától.

Forrás: saját szerkesztés

II. TUDÁSMENEDZSMENT KÖZPONTI TEVÉKENYSÉGEK

„Minden dolognak mértéke az ember.”

Prótagorasz

1. A TUDÁS ÉRTELMEZÉSE

A globalizáció, a napjainkban tapasztalható felgyorsult gazdasági folyamatok, a versenyben maradás, a technológiai változásokkal való lépéstartás, a fenntartható gazdasági, társadalmi és természeti fejlődés hasznosítható tudást és a képességeik fejlesztését kívánják meg. Érdeemes egy kicsit elidőzni ezen a ponton és megvizsgálni a kérdést: *Vajon mi is az a tudás?* A tudás meghatározása nem könnyű feladat, és az igazi kérdés a tudással kapcsolatban a *helyes* tudásra irányul. Piaccgazdaságra redukált tudásértelmezésben a tudás egyenlő a helyes tudással. Ebben az esetben a tudás azon ismeretek, tapasztalatok összessége, amely a piacon maradáshoz, a maximális profit elérését segíti. A környezeti változások azt sugallják, hogy a szükséges, a helyes (szükséges) tudás iránti igény és a tudás tartalma nem állandó.

Az ismeretek, képességek és a kompetenciák a gazdasági fejlődés függvényében változnak (Székely, 2006, p. 120). Míg az ipari termelés kezdeti szakaszában csak egyszerű készségekre volt szükség (amelyet az alacsonyabb szintű iskolákban sajátítottak el), a későbbiekben már a szakértelem és a képességek széles skálájával kellett a munkavállalóknak rendelkezniük. Manapság pedig a problémamegoldó, kommunikációs és vállalkozó képességek a fontosak, amelyhez egységes, kiterjedt iskolarendszer szükséges. Ugyanakkor Gáspár (2003) véleménye szerint a felkészítéssel problémák vannak. Iskolakritikájában az iskolai funkciókat három fő rendezőelv alapján közelítette meg: az idő (múlt-jelen-jövő), a környezeti dimenzió (globális és lokális problémák), valamint az egyén-társadalom viszony. Ez utolsó, leggyakoribb és egymástól elválaszthatatlan funkciópárjait azonban az iskola rosszul vagy hiányosan látja el. E funkciópárok: 1) bevezetés a társadalom életébe – emberré nevelés, 2) bevezetés az iskolarendszerbe – az általános tanulási képességek kifejlesztése, 3) bevezetés a társadalom tudáskészletébe – az önművelés igényének és képességének megalapozása, 4) bevezetés a társadalmi munkamegosztásba – felkészítés az életpályá(k)ra.

1.1. Tudásfogalmak

A tudásra irányuló szakirodalmi megközelítések meglehetősen változatosak, és jellegzetesen

három: az egyéni, a csoport és a szervezeti szinthez kapcsolódnak. Ki kell emelnem, hogy egyáltalán nincs egységes álláspont a tudás fogalmáról, a legfontosabb szakirodalmi megközelítéseket az alábbiakban ismertetem.

1.1.1. Az egyén tudása

Polányi (1994) „személyes tudás”-ából kiindulva, Nonaka (1998) és számos szerző értekezése alapján napjainkban alapvetően kétféle tudást különböztetünk meg: a „*tacit*” és az „*explicit*” tudást. Explicit a tudásunk akkor, amikor azt szavakba tudjuk önteni, számokban meg tudjuk jeleníteni és adatokban ki tudjuk fejezni, le tudjuk írni, meg tudjuk mutatni stb.

A tacit tudás *technikai dimenziójaként* is értelmezhetjük, amelyet az informális személyes képességek, készségek vagy a szakmai tudás körvonala. A másik a kognitív, a környezetet megismerő, *észlelő dimenzió*, amelyet az egyéni hit, az értékek, sémák és mentális modellek határozzák meg. Tacit tudás esetében a tudás nagyon személyes, nehezen kifejezhető, formalizálható és kevésbé megosztható másokkal. Egyéni, szubjektív tudás, megérzés, intuíció, amely tudás mélyen a személyes akciókban gyökerezik és a tapasztalat, az ötletek, az értékek és az érzelmek révén alakul.

A dolgozat témájára tekintettel, az oktatásban vizsgálva a tudás fogalmát, jellemzőit, meg kell említenünk Csapó (2006) tudás megközelítését, ahol az iskola tanulószervezetként történő értelmezésben a tudásnak szintén kétféle formája van. A tanárookra vetítve megkülönbözteti az „*objektív*” tudást, ezt teremtik meg a kutatók és ezek jelennek meg a publikációkban, könyvekben, szabadalmakban és újításokban. A másik a „*személyes*” vagy „*szubjektív*” tudás, ami az oktatás irányítóinak fejében képződik a kutatási eredményekből és a személyes tapasztalatokból.

Véleményem szerint azonban önmagában a tudás nem értelmezhető, mert kapcsolódik hozzá az a viszonyulás (kompetencia), ahogyan ezzel a tudással élünk, ahogy fel- vagy kihasználjuk. A XXI. század tudásképében a tudás, a műveltség és a kompetencia összefüggő fogalmak. Hessami és Moore (2007) a hagyományos tudás alkotás, fejlesztés és alkalmazáson túl egy alternatív és haszonelvű paradigmát javasolnak, amely az értékteremtéssel van kapcsolatban. Ez nagyjából a kompetenciának felel meg, amely több, mint a tudás önmagában. *A kompetencia fontosabb, mint a tudás tudatossága, alkotása, elismerése és tulajdonlása.* Míg a tudás egy kulcs-, alapvető

komponens ebben a paradigmában, számos egyéb tényező jön vele együtt egy rendszer formában, hogy generálja a tudásból eredő legfőbb hasznokat. A tudásnak ez a haszonelvű perspektívája törekszik az értékrendszer kiépítésére. Itt a tudás nem több, mint kulcsfontosságú árucikk, és ahol a transzformációs képességet ajánlják, mint kompetenciát. Hasonlóan más termékhez vagy szolgáltatáshoz, a tudás is több fejlődési szakaszon megy keresztül, kezdve az alkotástól és/vagy beszerzésen keresztül az eladásig. Ebben az életciklus megközelítésben az alábbi szakaszok különböztethetők meg:

- alkotás, felfedezés, versengés vagy megszerzés,
- formalizálás és reprezentáció,
- megszerzés, kódolás, raktározás és védés,
- visszanyerés, elterjesztés és alkalmazás,
- ismertetés és fokozás (erősítés),
- átdolgozás és újratervezés,
- forgalmazás és eladás.

Mindegyik fázishoz sajátos képességekre és készségekre van szükség. Az első fázis megköveteli a megszerzés stratégiájának alkalmazását, ide értve a kutatást, az innovációt, a szintézist, a vetélkedést vagy az egyszerű licencvásárlást – ezek ritka képességek. A formalizáció és a reprezentáció például a szelektív ügyességet és az újonnan megkövetelt tudás alkalmazását kívánja meg. A végső felhasználó ki tudja nyerni, megfejteni és kódolni a tudást. Az átadott tudás mindig megnövelt és bővített lehet a használat útján, az ötödik fázis magába foglalja az újonnan talált aspektusok egyesítését és erősíti azt a formalizált tudásban. A tudás legtöbbször megfelel az új környezet és alkalmazás területének. Az összes fázis vezet a magas szintű tudás formáihoz (meta-tudás). A meta-tudás szükséges a sikeres alkalmazáshoz, amit *kompetenciának* nevezünk. A tudás és a kompetencia egymást feltételező, egymás nélkül nem létező tulajdonságát Henczi (2009) elemzése is megerősítette.

Fentiek alapján könnyű észrevenni a párhuzamot Nonaka (1998) tacit és explicit tudása, valamint Csapó (2006) tanárookra vetített objektív és személyes (szubjektív) tudása között. Továbbá az ismertetett megközelítések alapján arra a meggyőződésre jutottam, hogy nem is tudásmenedzsmentről, hanem helyesen tudás- és kompetenciamenedzsmentről kellene beszélnünk. Az idézett publikációk megerősítettek abban, hogy az oktatásnak nem lehet csupán az explicit tudás, ismeret átadás a célja. Arról van szó, hogy szerintem a kompetenciafejlesztésre

is szerintem legalább akkora hangsúlyt kellene fektetni, mint a lexikális tudás fejlesztésére. Ez elvezet az oktatás-tanulás paradigma váltás indoklásához, létjogosultságához, amit a 2.1. fejezetben részletesebben ismertetek.

1.1.2. A csoport tudása

A szervezetek fő pilléreit a csoportok alkotják. Bencsik (2003) fordításában Blake és Mouton (1961) szerint a munkacsoport a tagok és közös feletteseik, közös szervezeti felelősséggel rendelkező résztvevők együttese, akik interakcióban állnak egymással. A csoport kérdésének fontosságát témám szempontjából az adja, hogy a csoport tagjai a tapasztalatok megosztásával és a vélemények ütköztetésével új összefüggéseket tárhatnak fel, ily módon új tudást hozhatnak létre, gyarapítják a szervezeti tudást (Bencsik, 2003). A csoportmunka az emberek rejtett tudását is képes felszínre hozni (Csath, 2001). A csoport a csoportfejlődés útjára lépve, a csoportszerepek megfelelő kiosztásával és ellátásával képes új tudást létrehozni. A csoportok tudás struktúráját két dimenzióval jellemezhetjük: a tudáskülönbségek és a tudás kiterjesztése.

A *tudáskülönbség* abból adódik, hogy a csoport tagjai különböző típusú tudással rendelkeznek, és ezek az eltérések számos tényezőre vezethetők vissza. Az egyik ilyen befolyásoló tényező a tagok funkcionális (szakmai) háttere, amely nemcsak a csoport tudásbázisának, hanem a tagok világlátásának és motivációjának a különbözőségét is eredményezi. A másik nagyon fontos tényező, hogy a csoport az életciklusának (eredményességi modell) mely fázisában jár. A megalakuló, korai szakaszban valószínűleg sokkal összetettebb tudásstruktúrával találkozunk, amikor is az újonnan alakult csoporttagok nem ismerik egymást, nem érthetik egymás tudását. A tudás kölcsönös interakciókon keresztül jön elő és hasznosul, és az idő folyamán a tudás különbözőségeik valószínűleg csökkennek és a csoport fejlődésével kollektív rutinná válik.

A *tudás kiterjesztése* a csoport tanulásán keresztül valósul meg, melynek feltétele a tudásáramoltatás és jellemzően egy feladat megoldásán keresztül jön létre. Az elvégzett feladattal a csoport elemzi és értékeli a teljesítményeket, a tagok megosztják a tapasztalataikat, megkeresik az okokat és levonják a szükséges következtetéseket a továbblépéshez. A létrejött tudás több, mint az egyéni tudások szimpla összegzése. A keletkezett közös tudás rögzítésével és áramoltatásának biztosításával tudja a csoport mások számára is elérhetővé tenni a tudást.

Bátran mondhatjuk, hogy a magányos hősök kora lejárt, a dinamikus változó környezeti változások kényszerítette megfelelések és a tudás menedzselése sem nélkülözhetik a csoportos

együttműködéseket. Számomra a csoport az interperszonális kölcsönhatás szempontjából fontos, mert mint láthattuk, a tagok az interakció révén hatnak egymásra, tanulnak egymástól és a csoport képes a tudás fejlesztésére és az új tudás létrehozására.

1.1.3. A szervezet tudása

Többeket foglalkoztat - és az én gondolkodásomban is szerepet kap - a szervezeti tudás meghatározása, illetve a szervezeti tudás létezésének elismerése. Davenport és Prusak (2001, p. 21) megfogalmazásában „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. A vállalatok nemcsak dokumentumokban és leltárakban őrzik meg azt, hanem a szervezeti rutin részeként, az eljárásokban, gyakorlati tevékenységekben és normákban beágyazódva is jelen van” (Davenport-Prusak, 2001, p. 21).

Kapás (1999) fentiekhez hasonló, gyakorlatiasabb megközelítésében a *kollektív tudás* fogalmat használja, ami annak a módját jelöli, hogy a tudást hogyan osztják meg és teszik közössé a szervezet tagjai között. A kollektív tudás tehát az a felhalmozott tudás, amit a szabályokban, rutinokban, eljárásokban, közös normákban, gyakorlati tevékenységekben, munkamódszerekben őriznek, így akkor is a szervezetben marad, ha a tudást hordozó tagok már elhagyták a vállalkozást.

Klimkó (2001) is elismeri a szervezeti tudás létezését, értelmezésében a *vállalat tudása* önálló, létező fogalom, amely minőségileg több, mint a vállalatot alkotó tagok tudásának egyszerű összege.

Véleményem szerint a szervezeti tudás sokszínűségét, természetét, annak kialakulását, fejlődését, átalakulását leginkább Dixon (2000) közelíti meg, amelyben én benne látom a szervezet és tagjainak tanulását. Amikor a cégek és a felsőoktatás közötti kapcsolatokra, a kapcsolatokat befolyásoló tényezőkre és az együttműködések típusaira irányuló hipotéziseket vizsgálom, a közös munkában, pontosabban a felek aktivitásában Dixon tudás átadásai visszaköszönnék. Dixon *közös tudásról* beszél – amely a tartalma alapján az a tudás, amit a munkatársak elsajátítanak azáltal, hogy valamely szervezeti problémát, feladatot megoldanak. Dixon ugyanakkor árnyalja ezt a közös tudást, így a már meglévő szervezeti tudás

alkalmazhatósága szerint az alábbi tudás típusokat különbözteti meg és tudás-átadásokat azonosít:

- sorozatos vagy ismétlődő tudás átadása a gyakori vagy nem rutin feladatok esetében;
- közeli vagy szinte ugyanannak a tudásnak az átvétele „best practice” révén;
- távoli vagy nagyon különböző tudás felhasználása – a tacit tudás explicitté tétele;
- stratégiai tudás hasznosítása kritikus jelentőségű feladatoknál, ez a tudás a szervezeti memóriában már ott van valahol;
- a szakértői tudás nem található a kézi vagy standard dokumentumokban, explicit, gyakran technikai, elektronikai tudás.

A feladatok lehetnek rutinszerűek vagy egyediek, illetve tacit vagy explicit tudást igényelhetnek. A szervezetben vagy ugyanaz a csoport találkozik a megoldandó feladattal, mint ahol már előfordult hasonló eset vagy máshol bukkan elő a probléma vagy kihívás, amelyhez a meglévő közös tudás alkalmazható.

A szervezeti szintű tudást az iskolára értelmezve Hegedűs (2006) szétválasztja az *állandósult*, vagy másképpen „standard ismereteken alapuló”, élethosszig szükséges tudást és az ún. „*mobil*” tudást, azokat az ismereteket, amelyekre ideiglenesen, átmenetileg, de szükség van. Hegedűs gondolata azért is fontos számomra, mert a felsőoktatási intézménynek, az oktatási programoknak, a szakoknak, amelyeknek vannak bemeneti és kimeneti képzési követelményei, szükségük lenne arra, hogy a gazdaság, a társadalom valamilyen formában közölje, hogy ezeknek a tudás elemeknek milyen arányát kívánja meg, várja el, mire van szüksége. A tudásnak akkor van értéke, ha azt elismerik, mert hasznosítható, felhasználható. Ezért a tudás fogalmának körüljárását követően a tudás értelmezésének témakörét tekintem át. Hogyan viszonyulnak a tudáshoz a szervezetek, a munkaerőpiac? Felvetődik a kérdés, hogy érdemes-e tudásunkat gondozni, fejleszteni? Hogyan értékelik a tudást és a kompetenciákat, a végzettséget a vállalkozások?

1.2. A munkaerőpiac kompetencia elvárásai

Hessami és Moore (2007) a 2003. évi Európai Kézikönyv alapján a tudásmenedzsment legjobb gyakorlataként úgy definiálja a *kompetenciát*, mint a tudás, a tapasztalat és a motivációs faktorok megfelelő keveréke, amellyel a személy képes a feladatok sikeres ellátására. Ebben a kontextusban a kompetencia képesség a feladat kifogástalan, hatékony és konzisztens elvégzésére a magas minőségben, a változó feltételeknek megfelelően az ügyfél megelégedésére.

Ez a képességek és adottságok elvárt portfóliója messze több, mint a tudás sikeres alkalmazása. Ebben az értelemben a kompetens személy sokkal több, mint egy „tudás munkás”. Kompetenciát tulajdoníthatunk egy csoportnak is, amikor egy feladatot úgy teljesített, ami több, mintha egy személy teljesítette volna multidiszciplináris megközelítésben, összetettségben vagy skálán.

Ahhoz, hogy kompetens személyről vagy csoportról beszélhessünk, annak számos tulajdonsággal és képességgel kell rendelkeznie:

- a) tapasztalati és/vagy tudományos tudás;
- b) az alkalmazás gyakorlata (tudja, mit csinál), különböző összefüggésekben;
- c) hajtóerő és motiváció a célok elérésére és kiválóságra törekvés;
- d) a változó körülményekhez való alkalmazkodás és új know-how követelményekhez;
- e) képesség a megkövetelt feladatok hatékony teljesítésére a legkisebb fizikai és szellemi erőforrás veszteséggel;
- f) legyen képes megérezni, mit is kívánnak tőle és azt magas színvonalon, az ügyfél elégedettségére végrehajtani, elvégezni.

Ebben a megközelítésben a *kompetencia* tehát *a tudás alkalmazása révén a siker, a megelégedettség, az érték és a kiválóság elérésének képessége*, vagyis *a kompetencia sokkal több, mint a tudás önmagában*. Hogy a kompetencia és a tudás miként jelenik meg a vállalkozások munkavállalókra irányuló gondolkodásában, illetve a cégek és a hallgatók hogyan látják a kompetenciák megszerzését, kutatásom első két hipotézisében fogom vizsgálni.

Palócz és társai (MKIK GVI) 2001. évi, ezer kis- és középvállalkozásra, valamint nagyvállalatra egyaránt kiterjedő kutatásuk eredményeként arra a következtetésre jutottak, hogy a felsőoktatás (szakok) kínálata és a piaci kereslet eltér egymástól. Az egyik ok, hogy a munkáltatók valódi szakirányú igényeinek nem felel meg a munkaerő kínálat, az épp a hiányzó vállalati-felsőoktatási koordináció. Néhány évvel később, Perpék és kutatótársai a kutatást folytatva és kiterjesztve (MKIK GVI) a 2005. évi, immár 3196 vállalkozásra kiterjedő kutatásuk összegzéseként megállapították, hogy a cégeknek a foglalkoztatás végzettség szerinti struktúrája a szakképzetteknek kedvez.

Ugyancsak a MKIK Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet munkatársai által 1000 magyarországi cég körében végzett felmérés eredményei szerint (Selmeczi, 2007) a gazdasági szereplők a diplomás pályakezdőkkel szemben leginkább a pontos és önálló munkavégzést, a csoportmunkához szükséges készségeket, a nagy munkabírást, számítógépes ismereteket és a

szakmai elméleti alapok ismeretét, meglétét várják el magas szinten. Ezeknek a készségeknek egy része csakis munkatapasztalat során alakul ki, vagyis a cégek egyrészt bizonyos szintű munkatapasztalatot várnak el, másrészt tetten érhető benne, hogy ennek a feladatnak az elvégzését a hallgatón keresztül, de az oktatástól várják (az idő és a költségek áthárítása).

Az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht./Országos Felsőoktatási Információs Központ és az Universitas Press Felsőoktatási Kutató Műhely által 2006-2007-ben végzett online kérdőíves munkaerőpiaci kutatások (Kiss, 2008) is megerősítik, hogy leginkább a főiskolai végzettséggel összefüggő képzettségek, képességek és tudások válnak fontossá a cégek számára (idegen nyelv, gyakorlat, számítógépes jártasság stb.). Előtűnik a felsőoktatással szembeni túlzott elmélet-orientáltság kritikája is. Guth (2010, p. 60) rámutat, hogy az alapképzés ideje alatt mindössze egy általános képzés adható, „mindenből egy kicsit, mindenből az alapokat”, s mivel a munkáltatók által elvárt gyakorlati ismeretek általában cég-specifikusak, ezért a felsőoktatástól nem is várható el a speciális ismeretek nyújtása.

1.3. A szervezeti tudás értékelése és értelmezése

Fukuyama (1997, p. 23) Bizalom című művében idézi Colemant, hogy „a tudáson és a szakértelmen kívül még egy sajátos eleme van az emberi tőkének³, s ez nem más, mint az embereknek az a képessége, hogy társulni tudnak egymással”. Vagyis az emberek a társadalmi és a gazdasági életben is képesek az együttműködésre, képesek szervezetet alkotni. A cégek piaci értéke gyakran a könyv szerinti értéke többszöröse. A kettő közötti eltérést a vállalkozás immateriális javai, másképpen a szellemi tőke, azaz a tudásvagyon magyarázza, amely a makroökonómiai számvitel szerint kb. 70%-os súllyal bír.

Sveiby (2001) szerint a szervezetek immateriális javai az alábbi három csoportba sorolhatók:

- a *humán tőke*: az egyénnel kapcsolatos kompetenciák, a személyhez kötődő tudáselemek, mint az alkalmazotti szaktudás, tapasztalat, képzettség, viszonyulás, emberi erőforrás színvonala;
- a *szervezeti/strukturális tőke* (belső szerkezet): a szervezethez köthető tudáselemek: gyártási eljárások, információs rendszer, módszerek, vállalati kultúra, szervezeti rugalmasság, know-how-k stb.;

³ Az emberi tőke az emberi erőforrásnak az a része, amely a gazdasági lét újratermelésének az alapját adja. Fogalma az 1960-as évektől került a figyelem középpontjába. Az emberi tőkét az oktatás révén lehet növelni. A közgazdaságtanban az ún. emberi tőke elmélet foglalkozik az oktatás gazdasági szerepével. Az irányzat képviselői pl. Schultz, Machlup, Becker, akik szerint az oktatás és a képzés költségei az emberi tőkébe fektetett beruházások, amelyek az egyén termelékenységét növelik.

- az *ügylettőke* (külső szerkezet): a partnerekhez és a vásárlókhöz köthető tudáselemek: kiépített cégimázs, vállalati hírnév, állandó ügyfélkör, partneri kapcsolatok, beszállítókkal való együttműködés, egyéb kooperációk (pl. egyetemekkel).

A humántőke vagyontárgy szempontból történő vizsgálata szerint a személyt tekinthetjük tulajdonosnak. E tulajdonjog azonban nem teljes, mivel a munkaszerződéséből fakadóan átad bizonyos jogokat a vállalatnak, mint pl. a cég utasítást adhat a munkavállalónak a munkavégzésre irányulóan, de a szellemi tőkéjének tulajdonát nem adja át, az teljes egészében a munkavállalóé marad (Lakatos, 2005). A munkaviszony révén a munkáltató megszerzett jogosultságai:

- a) a hozzáférés joga, az emberi tőkéből adódó hasznok élvezete;
- b) a hasznoszedés joga (a vagyontárgy révén megtermelt jövedelmek és/vagy egyéb hasznok kisajátításának joga);
- c) a menedzselés joga a használatra és a belső szabályozásra,
- d) a kizárás joga (annak meghatározása, ki férhet hozzá a vagyontárgyhoz és ki nem, illetve ki sajátíthatja ki a hasznot vagy annak valamely részét;
- e) az elidegenítés, azaz az eladás és a bérbeadás joga.

A szervezeteknek ezt a vagyontőkét gondozniuk kell. Egyik oldalon a feladat a „vagyonosodás” (Bencsik, 2009), a vagyon megszerzése és annak növelése, a másik oldalon a feladat a tőkevesztés minimalizálása. Tőkevesztés érheti a szervezetet a munkaerő elvándorlásával, halálával, rossz egészségi állapotba kerüléssel stb. Úgy gondolom, a tőkevesztést teljesen elkerülni nem lehet, azonban csökkentésére irányulóan alkalmazhatnak eszközöket a cégek, mint pl. a nyugdíjba vonuló munkatárs továbbfoglalkoztatása, vagy megfelelő motivációs rendszer máködtetésével a munkaerő megtartása. Laáb (2010) dinamikus lendületű, nagyon frappáns és gyakorlat-orientált könyvében rámutat az emberi tőke értékének a számvitelben történő megjelenítésének hasznosságára, illetve módszertanára.

Ami az emberi tőkével kapcsolatosan fontos számomra, az Sveiby (2003) szervezetek immateriális javainak tipológiája. Feltételezésem és tapasztalataim szerint az emberi tőke számbavételére inkább elméleti kutatók (Laáb, Lakatos, Kozma) vállalkoztak és kevésbé a vállalkozások a gyakorlatban. Mindenesetre a kutatásomban kísérletet teszek, hogy a vállalkozások felbecsüljék a tőkéjük összetételét, ezáltal megtudjam, mennyire tartják fontosnak az emberi erőforrás, illetve a tudás, a kapcsolatok, a szervezeti kultúra stb. szerepét.

2. A TUDÁS ÁRAMOLTATÁSA

Ebben a fejezetben a kutatásom szempontjából a tudás áramoltatását vizsgálom a „Tanulás Házán” *belül*, azaz a felsőoktatási intézményekben az oktatás révén és az intézményi tanulásban, a Tanulás Házán *kívül*, a foglalkoztatási adatokban, majd a felsőoktatási intézmények és a gazdasági szereplők közötti kapcsolatokban, végül a vállalkozások és a felsőoktatás szervezeti tanulásában.

2.1. Tudásáramoltatás az oktatásban

A tudás áramoltatását elsősorban a tanulás és az oktatás oldaláról közelítem meg, mégpedig abból kiindulva, hogy a tömegoktatás és a bolognai folyamat (amelyre a 4.2. fejezetben visszatérek), valamint a képzési és munkavállalói rendszer, a tanulásra fordított idő növekedése és gyakorisága szükségessé teszi a felsőoktatás *oktatás-tanulás paradigma váltását* (3. táblázat). Az *oktatási paradigma* lényege az én felfogásomban a számszerűsítés, a „kemény” számok, mutatók alapján történő működő megítélés és működés. Ennek a modellnek a célja a minél szélesebb körnek nyújtott oktatás, a tudás az oktatótól a hallgató felé áramlik. Itt a belépő hallgató „minőségén”, adottságain és szerencsésén múlik, hogy a kapott tudás „adagot”, leckét sikerül-e elsajátítania vagy sem. Az oktatás sikerét a felvettek létszámán (bevétel) és az oktatók felkészültségén (tudományos fokozat) mérik. Az oktatási és tanulási struktúrát a hagyományos, tantermi oktatás szerint alakítják: 50 perces órák, meghatározott kredites kurzusok, egymástól független tudományterületek oktatása, egy csoportot egy oktató visz végig a kurzus folyamán. Jellemzően a hallgatói teljesítmények értékelését az oktató végzi a kurzus végén. A diploma megszerzése előre meghatározott mennyiségű kredit összegyűjtésével lehetséges. E megközelítés szerint a tudás önállóan létező, egységekből álló, részenként megszerezhető dolog (leckénként daraboljuk), egyértelműen a tanár, az oktató a meghatározó, központi, kulcsszemély és a tanulás feletti kontrollt is ő gyakorolja. Ebben a rendszerben nem az a fontos, hogy a hallgató aktívan részt vegyen, hanem, hogy benne legyen a folyamatokban. Itt egyéni megmérettetések vannak, az egyéni eredmények számítanak. Az intézmény/kar/szak stb. termelékenységét az egy hallgatóra jutó oktatási költségben mérik, illetve a növekedés alapja az oktatási órák száma. Mivel az egyéni eredmények számítanak, itt az oktatók és hallgatók nem együttesen, hanem egymástól függetlenül és elszigetelten dolgoznak. Emellett mindenki tud oktatni, aki szakértő.

Ezzel szemben a *tanulási paradigma* a „puha” tényezőkkel, a hatékony tanulási környezet kialakításával az oktatásról a tudás létrehozására helyezi a hangsúlyt. Az oktatás sikerét a kilépő,

végzett hallgatók minőségén, a tanulási módszerek fejlesztésén, bővítésén, valamint az aggregált tudás bővülésén, hatékonyságon mérik. Az oktatási és tanulási struktúrát multidiszciplináris tudományok, egységek képviselik, és az utólagos értékelés mellett megjelenik a tanulást megelőző, valamint a folyamatában történő értékelés. Itt mindenfajta tanulási tapasztalatot elismernek, a diploma feltétele a tudás és a képességek bemutatása. E modell tudásértelmezése szerint a tudás minden ember elméjében létezik és az egyéni tapasztalatok alapján formálódik. A tanulás hallgató-központú és a hallgatói aktivitásra épül. Ebben a rendszerben a lexikális ismeretek mellett vagy inkább helyett a képességek és készségek fejlesztése a fontos. E rendszer termelékenységét az egy tanulási egységre jutó, hallgatónkénti költségben mérik, a növekedés alapja pedig a tanulási eredmények. Itt az oktatók az oktatási környezetet tervezik meg és az oktatási metódusokat munkálják ki. Az oktatók és a hallgatók csapatban dolgoznak egymással, illetve más kollégákkal. Mindenki oktatónak számít, aki támogatja a hallgatót a tanulásban és a sikerek elérésében.

A tanulási paradigmára váltás időszerűségét indokolja, hogy a tudás, a tudásanyag, ismeretek, kompetenciák mellett a *tanulási módok* változását is megköveteli az új gazdaság. A gyorsan, rövid idő alatt végbemenő változások következményeként rövid idő alatt marginalizálódhat az ember, ha csak nem talál és követ új gondolati és megismerési utakat, módokat. Kulcsfontosságúvá válik a deuteró tanulás, azaz a tanulás megtanulása, saját tanulási folyamataink megismerése. Ezért látom több szerzőhöz – mint például Barakonyi (2009), O'Hara (2007) – hasonlóan úgy, hogy az oktatásnak el kell mozdulnia a tudásról a tanulásközpontúság irányába:

- Napjaink információtömege a józan ész számára befogadhatatlan mennyiségűvé vált, így a napi problémákkal való megbírkózásra a különböző forrásokból elérhető, rendelkezésre álló „just-in-time” információra van szükség. Ehhez nem a lexikális tudást kell növelni, hanem a kritikus és értő, értékelő tudást kell az oktatás eredményeként létrehozni.
- A nyitott szemlélet, felfogás olyan új pedagógiai szemléletet, eszközöket kíván, mint az összetett feladatok kiadása, együttműködés és a hallgatók teljes elkötelezettsége és a mentor által segített tapasztalatszerzés.
- Fontos szerepet kap az érzelem a tanulásban és tevékenységekben, hiszen minden emberi tevékenységben benne van, így a tanulásban is.

3. táblázat Az oktatási és tanulási paradigma összehasonlítása

	<i>Oktatási paradigma</i>	<i>Tanulási paradigma</i>
Misszió és célok	<ul style="list-style-type: none"> - Oktatás nyújtása - Tudástranszfer az oktatótól a hallgató felé - Kurzusok és programok meghirdetése - Az oktatás minőségének növelése - Az oktatás hozzáférhetőségének biztosítása különböző hallgatóknak 	<ul style="list-style-type: none"> - Tudás létrehozása - A hallgatók tudásának felderítése, felépítése - Hatékony tanulási környezet kialakítása - A tanulás minőségének növelése - A tanulás hozzáférhetőségének biztosítása különböző hallgatóknak
Siker-kritériumok	<ul style="list-style-type: none"> - Inputok, források - Belépő hallgatók minősége - Tananyagfejlesztés, expanzió - Az erőforrások mennyisége és minősége - Felvettek létszáma, bevételnövelés - Az oktatók felkészültsége, oktatás 	<ul style="list-style-type: none"> - A tudás és hallgatói siker - A kilépő hallgatók minősége - Tanulási módszerek fejlesztése, bővítése - Az eredmények mennyisége és minősége - Aggregált tudásbővülés, hatékonyság - Hallgatók minősége, tanulás
Oktatási/ tanulási struktúrák	<ul style="list-style-type: none"> - Elaprózódott, a részek prioritása az egészszel szemben, - az idő állandó, a tanulás változik - 50 perces órák, 3 kredites kurzusok - A csoportok együtt kezdenek és végeznek - Egy csoport – egy oktató - Független tudományterületek és egységek - Meghatározott területeket lefedő tananyag - Értékelés a kurzus végén - Az oktató értékkel - Titkos értékelés - A diploma feltétele meghatározott mennyiségű kredit összegyűjtése 	<ul style="list-style-type: none"> - Holisztikus, az egész fontosabb a részeknél - A tanulás állandó, az idő változik - Tanulási környezet - A környezet felkészült, ha a hallgató is készen áll - Mindenfajta tanulási tapasztalat számít - Multidiszciplináris tudományok/egységek - Alapos tudás - Előzetes, közbeeső és utólagos értékelés - A tanultak külső értékelése - Nyilvános értékelés - A diploma feltétele a tudás és a képességek bemutatása
Tanulási elméletek	<ul style="list-style-type: none"> - A tudás önállóan létező dolog - A tudás egységekből áll, részenként megszerezhető, ezeket az oktató adja át - A tudás kumulatív és lineáris - A tudás raktár metaforájához illeszkedik - Az oktatás tanárközpontú és a kontrollt is ő gyakorolja - „Élő” hallgató és „élő” tanuló kell az oktatáshoz - A tanulás verseny és az egyéni eredmények számítanak - A kiválóság és a képességek szűkösek 	<ul style="list-style-type: none"> - A tudás minden ember elméjében létezik, és egyéni tapasztalatok formálják - A tudás felépített és teremtdőik - A tanulás kerékpározás metaformájára épül - A tanulás hallgató-központú és a hallgató által ellenőrzött folyamat - Aktív tanuló, és nem „élő” hallgató kell a tanuláshoz - A tanulás együttműködésen és egymás támogatásán alapul - A képességek és készségek bőségesek
Termelékenység és növekedés	<ul style="list-style-type: none"> - Termelékenység = egy hallgatóra jutó oktatási költség óránként - A növekedés alapja az oktatási órák száma 	<ul style="list-style-type: none"> - Termelékenység = egy tanulási egységre jutó költség hallgatóként - A növekedés alapja a tanulási eredmények
Szerepjellemzők	<ul style="list-style-type: none"> - Az oktatók elsősorban eladók - Az oktatók és a hallgatók egymástól függetlenül és elszigetelten dolgoznak - Az oktatók osztályozzák és kategorizálják a hallgatókat - Az oktatási intézmény alkalmazottai kiszolgálják, támogatják a tanári kar munkáját és az oktatási folyamatot - Minden szakértő tud oktatni - Direkt irányítás, független szereplők 	<ul style="list-style-type: none"> - Az oktatók elsősorban az oktatási metódusok kimunkálói, az oktatási környezet megtervezői - Az oktatók és a hallgatók teamekben dolgoznak egymással és az intézmény más dolgozóival - A tanárok minden hallgató képességeit és kompetenciáit fejlesztik - Mindenki oktató, aki támogatja a hallgatót a tanulásban és a sikerek elérésében - A tanulásra ösztönzés kihívásokkal teli és komplex feladat - Megosztott irányítás, team-munka

Barr és Tagg (1995, p 25) alapján, Schwartz (2009, p. 33) fordításában

- Mivel a munkahelyi projekt feladatok megkövetelik a másokkal való együttműködést, ennek a szociális kompetenciának a fejlesztése elengedhetetlen a felsőoktatásban. A legtöbb emberi tevékenység hatékonyságához az emberi kapcsolatok, a csoportdinamika, a vezetési módszerek megértése kulcsfontosságúvá vált.

- A probléma-alapú tanulás, esettanulmányok, szituációs gyakorlatok segítik a hallgatókat a tacit dimenziók megszerzésében (O'Hara, 2007).

Lencse (2010) rámutat arra a hibára, hogy a felsőoktatás képtelen módon ragaszkodik az elitoktatás (és szerintem az oktatási paradigma) eszméjéhez. „Ma olyanok is bekerülnek ezek közé a falak közé, akik annak idején nemhogy nem kerültek be, de nem is akartak. Nem a gyerekek lettek butábbak ... egyszerűen csak a hallgatói összetétel változott” (o.n.). Ez az új hallgatói csoport 23-24 éves koráig iskolába jár és nem munkába áll.

Az oktatásról a tanulásra történő paradigmaváltás szükségességére a Budapest-bécsi Deklaráció az Európai Felsőoktatási Térségről (www.okm.gov.hu, letöltés ideje 2010.04.29.) dokumentumon túl számos, a témával kapcsolatos további kutatás is rámutat, melyek közül vannak, amelyek a felsőoktatásban megjelenő hallgatók szerepére, tanulási szokásaikra, illetve mások az oktatók szerepének változására és az oktatási módszerekre irányulnak. Ezeket az alábbiakban mutatom be.

2.1.1. Tanulás a felsőoktatásban

A tengeren-túli szakirodalom (McGriff, 2000) kettős szerepben tekint a hallgatóra: egyrészt mint az oktatás, mint szolgáltatás vevőjére, másrészt mint az oktatási környezet közreműködő, aktív tagjára. Kozma (2004) a hallgató pozíciójához kötődő elvárások szerint különböztette meg a tanítvány (hallgatói), a csoporttárs (campuslakó) és az ügyfél (fogyasztó, kliens) szerepeket. Sirvanci (1996) megközelítésében a hallgatók négyféle szerepben jelennek meg a felsőoktatásban:

- 1) mint a folyamat termékei;
- 2) mint az intézmény nem akadémiai szolgáltatásainak belső fogyasztói;
- 3) a tanulási folyamat résztvevői, dolgozói;
- 4) végül a kurzusok belső fogyasztói.

Ezekből a szerepekből a kutatás szempontjából itt, mint a tanulási folyamat résztvevője, dolgozója érdekel és ezzel a megközelítéssel haladok tovább.

A megnövekedett hallgatói létszám nem egyenlő a megnövekedett számú ugyanolyan vagy hasonló elvárásokkal. A hallgatók jelentkezését valószínűleg több szempont is befolyásolja. A különböző képzési kínálat, az éppen „felkapott”, divatos szakok elérhetősége mellett az egyedi vagy különleges szakok indítása vonhatja magára a tanulni vágyók figyelmét⁴. Az adott környezet sajátosságai, mint pl. a demográfiai jellemzői vagy a gazdasági szerkezete, fejlettsége, az adott környezetben egymás mellett működő felsőoktatási intézmények jelenléte is tetten érhető a felvételi eredményekben. Meghatározó lehet a földrajzi megközelíthetőség a közlekedés költségét, időigényét szem előtt tartva, a lakhatósági feltételek biztosítottasága (kollégiumi férőhelyek, albérletek száma, árfekvése). Ugyanígy befolyásoló tényezők lehetnek például a családi hagyományok (szülők hol végeztek), a szülőkhöz, családdhoz ragaszkodás vagy a függetlenedni vágyódás igénye vagy akár a családon belül egy szakmához ragaszkodás, eltérő személyes motivációk.

Kozma (2004) a hallgatói stratégiákat vizsgálta az intézménybe lépés előtt, a képzés alatt és a munkába való átlépéskor. A hallgatók egy csoportja már meglévő munkatapasztalatokkal érkezik, amely egyes tanulmányi programoknál eleve kikötést vagy előnyt jelent. Más csoportok szakmaszerzés céljából lépnek be a képzési programba és egyben felkészülnek a tanulmányok folytatására. A leginkább jellemző út, amikor a hallgató a tanulmányok befejezése után folytatja tanulmányait magasabb szinten, esti vagy levelező tagozaton.

A campuson az egyik hallgatói stratégia a munka világa előli előremenekülés, pl. újabb és újabb szakmák felvételével (és sok esetben a befejezetlen tanulmányok halmozásával). A királyi út az intézményben maradással a tanulás folytatása magasabb szintű képzésben (mesterképzés, doktori képzés). A harmadik, a különböző szintű képzések kombinálása stratégiának régóta használatos, számos változata létezik.

A kilépési stratégiák elemzése azt mutatja, hogy a munka világába történő átlépés „határok egyre elmosódottabbak” (Barakonyi, 2004, p. 192). A hallgatók egy része igyekszik a már jól ismert oktatási rendszerben maradni. Más részük kilép, majd visszatér az oktatási intézménybe (át- és továbbképzések, rekurrens képzések, szendvicsképzések). Ugyancsak más csoportok pedig a végzés után szakmát tanulnak és vesznek részt újabb szakképzésben az elhelyezkedés biztosítása céljából.

⁴ Feltéve, hogy az intézmény végigjárta az új szakalapítás hosszú és bonyolult akkreditációs eljárás procedúráját. Már alapított szakok esetén az új intézményben történő „kreatív” bevezetést korlátok közé szorítják az irányadó szakalapító dokumentumok.

Az egyéni eltérésekből adódóan sem lehet az „egy méret mindenkire” (Ransome, 2005/2006) képzési, oktatási kínálat és tanulási stílus hosszú távon fenntartható. „A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök, a motiváció, az énkép, az attribúciók, a tanuláshoz való viszony, a pályaválasztási szándék, az életcélok külön-külön vagy együttesen igen erős befolyást gyakorolhatnak arra, hogy az egyes tantárgyakból, egy szűkebb vagy tágabb tudásterületen milyen eredményeket érnek el a tanulók” (Csapó, 2000, p. 343).

Vermunt (1996) értelmezésében a tanulási stílus a kognitív, affektív és regulatív tanulási tevékenységet, a tanulás mentális modelljének és a tanulási orientáció kapcsolatát koordináló fogalom. Kálmán összefogta a négyféle tanulási stílust (nem irányított, reprodukcióra irányuló, jelentésre irányuló és alkalmazásra irányuló) és összetevőiket (4. táblázat)

4. táblázat A tanulási stílus és összetevői

Összetevők	Tanulási stílus			
	Nem irányított	Reprodukcióra irányuló	Jelentésre irányuló	Alkalmazásra irányuló
Kognitív feldolgozás	Alig történik valamilyen feldolgozás	Lépésről lépésre történő feldolgozás	Mélyreható feldolgozás	Konkretizáló feldolgozás
A tanulás szabályozása	A szabályozás hiánya	Többnyire külső szabályozás	Többnyire önszabályozás	Külső és önszabályozás
Affektív folyamatok	Alacsony önértékelés, kudarcok várása	A felejtéstől való félelem	Belső érdeklődés	Gyakorlati érdeklődés
A tanulás mentális modellje	A tanulás mint az oktatás által serkentett tevékenység, mint kooperáció	Tudásbevitel	Tudásalkotás	A tudás alkalmazása
Tanulási orientáció	Ambivalens	Bizonyítványért tanuló, önellenőrzésre orientált	Személyiség-fejlődésre törekvő	Szakmai orientáció

Forrás: Kálmán (2004, p. 105)

Az első szemeszterben végzett kutatások azt mutatják, hogy a hallgatók és az innovatív, tanulóközpontú tanulási környezet esetében jellemzően a reprodukcióra, a jelentésre irányuló és a nem irányított tanulási stílus faktorok jelenteztek, ugyanakkor az alkalmazásra irányuló tanulási stílus hiányzott, illetve nem találtak különbségeket a tanulási orientáció kérdésében. A harmadik szemeszterben már csak a jelentésre irányuló tanulási stílus faktor volt megtalálható. Ennek oka, hogy az egyetemi kurzusba lépve az új környezet sugallja a hallgatóknak a tanulási szokások változását, ami által a hallgatók átértékelik a tanulással kapcsolatos nézeteket, de továbbra is úgy tanulnak, mint korábban. (Kálmán, 2004, p. 106). Érdekes a tanulási és az oktatási kontextuális hatások szemügyre vétele.

Kutatásom ötödik hipotézisében ezeket a kontextusokat vizsgálni fogom annak érdekében, hogy vajon a munkavállalóval szembeni elvárásokra hogyan készülnek a hallgatók, illetve hogyan készítik fel az oktatók a hallgatókat. A *tanulási kontextus* meghatározó szerepét jelenti, hogy egy iskolában a felsőbb évesek tanulási sajátosságai egy fejlettségi szinten vannak az alsóbb évfolyamon tanulókéval. Az *oktatási kontextus* meghatározó szerepét pedig az mutatja, hogy míg az első szemeszterben a hallgatók szerint egyrészt nem igazán aktivizálják őket, másrészt az irányító és az alkalmazásra irányuló oktatási módszert, addig a felsőbb szemeszterben már ugyanezeket adekvátnak érezték.

Hall, Binney és Kennedy (2005/2006) az alábbi okokra vezetik vissza azon meggyőződésüket – többek között az Amerikai Oktatáskutató Egyesület eredményeire hivatkozva –, hogy *az oktató és a hallgató személyes interakciója befolyásolja a hallgatói eredményeket*:

- leginkább a tanári és a hallgatói viselkedés változása indokolja a kis létszámú munkát;
- kis osztályokban a tanár nagyobb figyelmet tud fordítani valamennyi diákjára;
- ezekben a közösségekben folyamatos nyomás van a hallgatókon, hogy részesei legyenek az aktív tanulási folyamatoknak;
- figyelem a tanulási menetrendre, és kevesebb a bomlasztó és nem a célnak megfelelő viselkedés.

A *tanulás dimenzióit és a tudás szerveződését* Csapó (2008) háromszor hármas mátrixban foglalja össze. A három tanulási dimenzió egységben kezelésével, vagyis a tananyag közvetítésének, a gondolkodás és a képességek fejlesztésének együttes alkalmazásával szélesebb körben alkalmazható tudás hozható létre. A tanár feladata a tanulás irányítása (Csapó, 2008).

2.1.2. Nevelés és szocializáció

A felsőoktatás elemzése kapcsán nem tekinthetünk el a pedagógiai folyamat szemlélettől, hiszen az oktatás elválaszthatatlan a neveléstől. Azok a szocializációs folyamatok, „amelyek a felsőoktatás szervezetei közt a hallgatók, az oktatók és a felsőoktatás megannyi más munkatársa között nem tervezetten, nem szervezett formában – tehát maguktól, spontán módon – mennek végbe” (Kozma, 2004, p. 19). A „campuslakó” (Kozma, 2004) megtanul beilleszkedni és ott közösségben élni. Ám – mint hangsúlyozza – ez a beilleszkedés egy sajátos közösségbe történik és nem a társadalomba vagy a munka világába. Ez a közösségi folyamat a csoportdinamika vagy a szerepelmélet révén igen változatos. „Egyfelől közösségivé teszi a belépőt, aki beköltözik a campusra, másfelől individuummá érleli” (Kozma, 2004, p. 124). Lencse (2010) a felsőoktatást

végignézve a pedagógiai módszertani kultúra hiányát, illetve szegényességét találja, pedig „a főiskolák és az egyetemek is iskolák, a hallgatók diákok és az oktatók pedagógusok. Vagy legalábbis így kellene lennie.” Izsó is hangsúlyozza, hogy a pedagógus szerepe nem pusztán ismeretátadást jelent, „hanem teljes egészében vállalnia és teljesítenie kell azt a funkciót, hogy megnyilvánulásával neveljen, tanítson.” (www.zmne.hu, letöltés ideje 2010.07.18.)

2.1.3. Oktatói szerepek

Az oktatói szerepeknek többféle megközelítést ismerjük. Kozma (2004) munkája alapján a felsőoktatás átalakulásával az oktatói szerepek változásai a *tudós – tanár – hivatalnok* csoportosításban határozhatók meg (5. táblázat). A disszertáció témájából adódóan különösen a tanárszerep fontos számunkra. A tanár tantestületi tagságából fakad szerepfeszültsége, hiszen egyszerre kell a tudományos és a tanári közösségnek megfelelnie. Ez utóbbit befolyásolják az új hallgatók, új kompetenciák megjelenése, a hagyományos diszciplinák részarányainak változása, az egyre csökkenő tanári autonómia, az egyre több adminisztrációs feladat elvégzése, valamint az intézményi irányításból való kimaradás. Az új, heterogén és megnövekedett létszámú hallgatói csoportok megjelenésével átalakul a mester-tanítvány viszony, „amennyiben egyáltalán létrejön, intézményileg érzékelhetetlen” (Somogyi et al., 1992, p. 96). Az oktató nehezen tud személyes kapcsolatot teremteni valamennyi diákkal és ez magával hozza a számonkérés módszereinek változását is. Az értékelések mára írásos teszt és esszé formájú tudáspróbákká váltak, amivel a mester-tanítvány interakció kikopik a rendszerből és a teljesítmények inflálódnak vagy akár tehetségek vesznek el a rendszerben, az adminisztrációs feladatok pedig sokasodnak. A tanár és a hallgató kölcsönösen hatnak egymásra, viszonyuk meghatározó a kampuszok szellemiségére.

5. táblázat Kozma-féle oktatói szerepjellemzők

<i>Tanár</i>	<i>Tudós</i>	<i>Hivatalnok</i>
Tantestületi tag (szerepfeszültség a tudományos és a tanári közösség miatt). Mester-tanítvány kapcsolat átalakulása. „Kredencializmus” (az értékelés átalakulása teszt- és tudáspróbák adminisztrálásává). Tanár-diák csoportdinamikája.	Hagyományos szerep. Tudja és produkálja a tudományt. A felsőoktatás átalakulásával elveszti vagy feladja diszciplináris önmeghatározását. Erősen hierarchizált közösség.	A kollegiális rendszer felbomlásával hivatali hierarchia kialakulása. Határozatlan idejű foglalkoztatás (összefügg az oktatói szabadsággal, relatív önállóságot, szakmai autonómiát teremt). Hagyományos (tudományos tevékenység) és hivatali ellenőrzések.

Forrás: Kozma (2004) alapján saját szerkesztés

Óhidy (2005) a kooperatív tanulási⁵ formák alkalmazása szempontból rendszerezte a tanári szerepeket, amely terminológiát a kutatásomban és a hipotézisek vizsgálatánál alkalmazom:

a) A *tanulásszervező* szerepben a feladatkijelölés, az egyéni felelősség kialakítása és az elvárások ismertetése, a kooperatív képességek fejlesztések jelennek meg.

b) *Döntéshozó* szerepben a tanár feladata a célok kitűzése, a csoportalkotás, a tanulási környezet kialakítása, a szükséges tanulási segédeszközök meghatározása, feladatok meghatározása.

c) A *megfigyelő és beavatkozó* szerepben az oktató figyelemmel követi a hallgató viselkedését és szükség esetén segítő beavatkozással él.

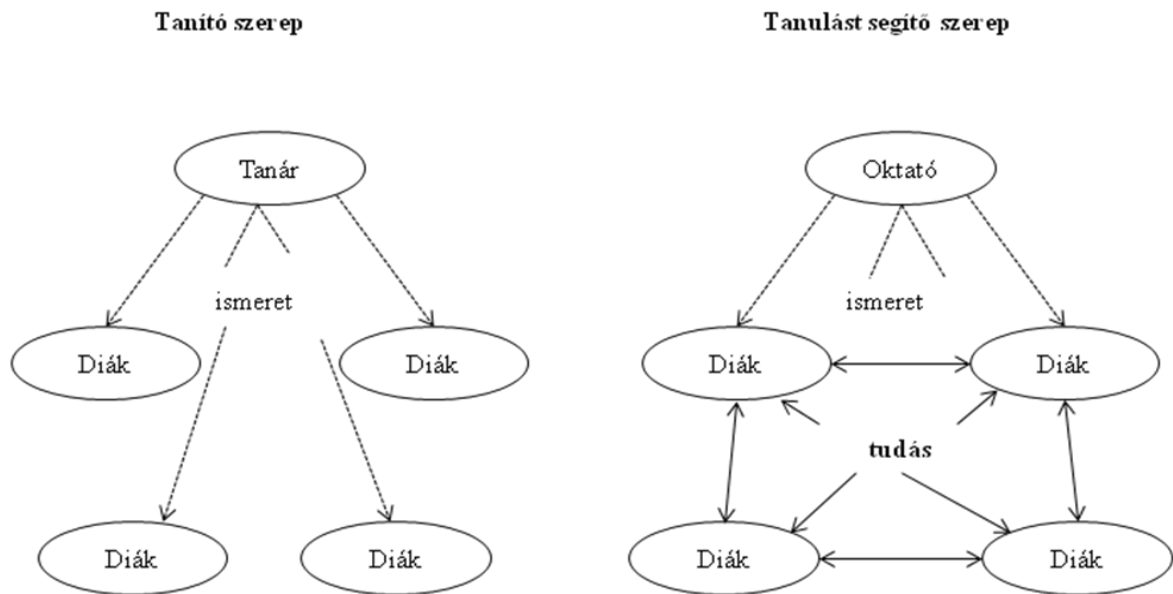
d) Az *evalváció és értékelő* szerepben az oktató fejleszti a hallgató önértékelését a munka elemző értékelésével.

Az oktatói szerepekre vonatkozó sajátos felfogásunkban megkülönböztetjük a „poroszos” *tanítói* (hagyományos oktatói, tanárcentrikus) *szerepet* és a „tanulást segítő” (modern, tanuláscentrikus, diákcentrikus, tutori) oktatói szerepet. A tanítói szerepben a tanár leadja az anyagot (= tudás továbbítás) és a diák adottságaitól, szorgalmától és/vagy szerencsétől függ, hogyan „veszi át”, dolgozza fel a kapott „tudásadagot”, leckét. Ebben a hagyományos gyakorlatban az oktató az aktív szereplő, a hallgatók pedig csak passzív szereplők, az értékelés pedig legtöbbször a folyamat végén történik. Főiskolai és egyetemi tanulmányaim alatt leginkább ezt a tanárcentrikus oktatói szerepet figyelhettem meg. A *tanulást segítő szerepben* az oktató nemcsak átadja a tudását azzal, hogy elmondja az elméleti ismereteit, hanem azt feldolgoztatja a hallgatóival, megfelelő célok, projekt jellegű feladatok kitűzésével aktív részvételre bírja a hallgatóit (= továbbítás + befogadás + használat), és mintegy mentorként segíti őket a fejlődésben (2. ábra). Ebben gyakorlatban mindkét fél aktív, az értékelés pedig folyamatában történik. Hrubos (2007) szerint a diákközpontú oktatás elérésével a diákok aktívan részt vesznek a tanulmányi folyamatokban és alakítják saját karrierjüket.

Az oktatásban szerzett tapasztalataim szerint a hallgatók hajlamosak arra, hogy szó szerint értelmezzék az oktatási folyamatban betöltött szerepüket és valóban hallgatnak. „Megmozgatásuk”, aktivitásra történő buzdításuk csak részben múlik az oktatón, részben a diákok oktatáshoz, tanuláshoz való hozzáállásának megfelelően valósul meg.

⁵ A kooperatív tanulás során a tanulók (4-6 fős) kis csoportokban közösen dolgoznak, ami együttes felelősséget jelent a csoport eredményéért. A módszer a konstruktív tanulásra épül, vagyis az ismeretek elsajátítása alkotó módon történik (befogadás, szortírozás, rendszerezés, átalakítás, újjáteremtés).

2. ábra A tudásátadás modelljei az oktatásban



Forrás: Bencsik-Marosi (2009a, p. 50)

A megnövekedett hallgatói létszámok esetében az oktató nehezen tud személyes kapcsolatot teremteni valamennyi diákkal. Annak felmérésére, hogy ez mennyire igaz, kutatásomban vissza fogok térni. A hallgatókat megkérem, hogy véleményezzék az oktatók által leginkább alkalmazott oktatási módszereket, azaz kíváncsi vagyok a feljebb említett „tanulási folyamat résztvevője, dolgozója” szerep megvalósulására. Ennek értelmezéséhez a következőkben áttekintem a tanulási munka irányításának szempontja alapján az oktatási módszereket⁶, amely szerint megkülönböztetünk:

- tanári dominanciájú,
- közös tanári-tanulói és
- tanulói dominanciájú módszereket (Falus, 2003, p. 256)

A tanári dominanciájú oktatás (Nagy, 1997, Falus, 2003) alatt a *tanári kommunikáció* vagy *más néven tanári közlés* módszerét értjük, amely jellemzően olyan oktatási módszereket ölel fel, mint:

a) az *előadás*, amely esetén a tanár szervezett és rendszeres ismereteket nyújt, viszonylag hosszabb ideig tartó monologikus szóbeli közlési módszer;

b) az *elbeszélésnél* az oktató a saját személyes tapasztalatai alapján ismerteti az anyagot, tehet fel kérdéseket;

⁶ Oktatási módszer a tanár speciális eljárása, amellyel a tanítási cél megvalósulását segíti az órán és az azon túli tevékenységben, valamint a tanulók munkaeljárása, aktív részvételének módja (Nagy, 1997)

c) *magyarázatra* a logikai összefüggések, szabályok, tételek és fogalmak megértésénél van szükség, monologikus tanári közlési módszer.

A közös tanári-tanulói oktatási módszerek például

a) a *beszélgetés (megbeszélés)* esetén a tanár és a hallgató kölcsönösen dolgozzák fel a tananyagot;

b) a *bemutató, szemléltetés* a valóság tényeinek, tárgyak és jelenségek, folyamatok prezentálása, melyben az oktató is és a hallgató is tevékeny szereplő;

c) a *felfedezéssel tanulás*, mint módszer, amikor a tanár-diák beszélgetése felkelti és irányítja a hallgató önálló gondolkodását, és a tanuló önállóan oldja meg a kijelölt feladatot;

d) a *projektfeladat* módszere a tanulók érdeklődésére, a tanár és a diák közös tevékenységére épít, projektek sorozatával szervezi meg a megismerési folyamatot. A projektet alkotó összetett feladat középpontjában gyakorlati természetű problémát kell a hallgatóknak megoldaniuk egyénileg vagy csoportosan;

f) *csoportmunka* esetén a tanulók kis csoportokban végzett tevékenység révén tanulnak. Az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl jelentőséggel bír a szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában.

Az új típusú képzésektől, különösen a bachelor szakoktól várja a munkaerőpiac, hogy a hallgató minél előbb hasznosítható, gyakorlati tudással rendelkezzen. Olyan szakembereket vár a piac, akik csoportmunkára készek, saját szakmájukban fejlődésre, ha kell szakmaváltásra képesek. A munkahelyeken a hallgatóknak – munkavállalóknak kisebb-nagyobb közösségekben együtt kell dolgozniuk másokkal, kollégáikkal. Az oktató aktív munkája nem elég, egyéb oktatási módszereket is alkalmaznia kell, hogy az egyéni munkavégzésen túl, a másokkal való együttműködés képességére, a csoport- vagy teammunkára is felkészítse a hallgatókat.

A szakirodalomban található, az oktatók számára rendelkezésre álló eszközök – a teljesség igénye nélkül: szeminárium (kiscsoportos oktatás), tutorálás, kutató szeminárium, gyakorlati kurzusok, workshopok, probléma-megoldó szekciók, demonstrációk, kihelyezés, munka alapú gyakorlat, területi munka, online/távoktatás vagy e-learning stb.

Derényi, Illés és társai (Gallup Intézet, 2008), az Országos Kredittanács tagjai kérdőíves felméréseik és interjúztatások alapján azonban arra a következtetésre jutottak, hogy a magyar

felsőoktatásban jellemzően a diszkrecionális felfogás uralkodik. Azt ismerik el érvényes tudásnak, amit a saját intézmény, kar vagy tanszék, oktató által nyújtott formális tanulási szituációban nyújt és tesz hozzáférhetővé a hallgató számára, és erőteljes a domináns tantárgyi szemlélet.

Mivel a felsőoktatás feladata a tudástranszfer biztosítása a munka világa felé (Barakonyi, 2009, p. 248), meg kell jegyeznünk a kompetencia alapú oktatás (Falus, 2003) fontosságát, illetve a modulrendszerű képzés felépítésének szükségességét. A tudás értéke, minősége a kompetencia, a műveltség és a szakértelem jellemzőkkel határozható meg, amit a gazdaság, a munkaerőpiac fog megítélni, így a tudás létrehozásához, az új kihívásoknak megfelelő oktatáshoz először a transzferálható (használható, elfogadható) tudás formai és tartalmi követelményeit meg kell határozni (Barakonyi, 2009, p. 248). A szakterületenként meghatározott kompetenciákat tanulmányi modulokhoz érdemes kapcsolni. „A modul lényege, hogy sztenderdizált tananyagtartalmakat határoz meg, vagyis egy-egy modul tananyagtartalmát, tanulmányi értékét azonos módon kell értelmezni minden intézményben. Egy modul elvégzése olyan lezárt, hitelesített tudást (illetve kompetenciát) kell, hogy jelentsen, melyet a képzési folyamat későbbi szakaszában, bármelyik intézményben és képzési formában fel lehet használni” idézi Udvary-Lakost (2002:4) Barakonyi (2009, p. 249). Ez nem azt jelenti, hogy előre szabott, „kockára vágott”, egyenkurzusokat kellene tartanunk. Sőt, épp ellenkezőleg. Véleményem szerint rávilágít az akkreditációs eljárás problematikájára, hogy megakadályozza egy-egy, már indított szak további alakítását, szabását, formálását. Éppen egy-egy kurzus során vagy a máshol, akár a gyakorlati életben szerzett tapasztalatok révén kialakult tudást és kompetenciákat lehetne/kellene modulokba rendezni és azokat kaleidoszkópszerűen sokféleképpen összerakosgatni.

2.2. Foglalkoztatási jellemzők, munkaerő-piaci helyzetkép

2.2.1. A foglalkoztatottság jellemzői

A rendszerváltást követően az iskolázottság és a munkában szerzett tudás átértékelődése járult hozzá a munkaerőpiaci változásokhoz (Csehné, 2007). Nemzetközi összevetésben is láthatjuk, hogy a magasabb iskolai végzettség birtoklása nagyobb foglalkoztatási valószínűséget biztosít. Ez az alapfokúról a középfokúra és a középfokúról a felsőfokú végzettségre történő lépésnél is kimutatható a foglalkoztatási jellemzőket vizsgálva (6. táblázat). A munkaerő-piaci kereslet eltolódott a magasabban iskolázott munkaerő irányába:

6. táblázat A foglalkoztatottak életkor csoport, valamint a legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása, %, 2007

Területi dimenzió	Alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők (ISCED 0-2)		Középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők (ISCED 3-4)		Felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők (ISCED 5-6)	
	25-39 év között	40-64 év között	25-39 év között	40-64 év között	25-39 év között	40-64 év között
EU 27	66,1	53,4	80,0	70,9	87,6	83,2
Magyarország	49,1	33,8	78,1	64,1	83,2	77,9

Forrás: Key Data on Education in Europe (2009, p. 34) www.eurostat.com, letöltés ideje 2010.01.29., alapján saját szerkesztés

A foglalkoztatással kapcsolatban az oktatás jelentőségét az adja, hogy a képzési szerkezet „meghatározza a képzésből kilépő fiatalok munkaerő-piaci orientációit, különböző gazdasági szektorok felé fordulását” (Halász, 2001, p. 27).

7. táblázat Diplomás alkalmazottak foglalkozási kategóriák szerinti aránya, 2007, %

Területi dimenzió	Szakemberek és menedzserek	Műszakiak és kapcsolódó munkatársaik	Hivatalnokok, szolgáltatásban és kereskedelemben dolgozók	Mesteremberek (szakmunkások, gépkezelők)
EU 27	56,8	22,2	13,3	7,7
Magyarország	73,8	15,5	8,2	2,5

Forrás: Key Data on Education in Europe (2009, p. 40), www.eurostat.com, letöltés ideje 2010.01.29., adatok alapján saját szerkesztés

A felsőoktatás képzés kínálata és a munkaerőpiaci szakmasztruktúra⁷ harmóniájának megteremtése egyáltalán nem egyszerű feladat, mint azt a munkanélküliség adatokból is látjuk. Polónyi (2001, p. 120-122) az oktatástervezés folyamatának alábbi gyakorlati lépéseit határozta meg, mely vizsgálatokkal a társadalmi-gazdasági fejlődés összehangolható:

- 1) a foglalkoztatottak ágazati nomenklatúrája,
- 2) a foglalkozási és képzettségi nomenklatúra,
- 3) a demográfiai előrebecslés,
- 4) a gazdaságilag aktív népesség előrebecslése,
- 5) a foglalkoztatott népesség megoszlása gazdasági ágazatok szerint,
- 6) a gazdaságilag aktív népesség ágazatok és foglalkozási viszony szerinti létszámának megoszlása foglalkozások és képzettség szerint,
- 7) a szakképzett munkaerő-szükséglet előrebecslése,

⁷ Jánossy (1966, p. 234) meghatározása szerint a szakmasztruktúra „egy ország teljes munkaerő-állományának szakmák szerinti tagozódását jelenti, éspedig aszerint, hogy egy-egy szakmával hányan rendelkeznek.”

- 8) az iskolából kilépők számának előrebecslése,
- 9) az oktatás-szakképzés összehangolása a társadalmi-gazdasági szükségletekkel. Az oktatás-szakképzés fejlesztési stratégiája.

Jánossy (1966) elmélete szerint a felsőoktatás és a munkapiac alapja a szakmastruktúra és a munkahelyi struktúra. Közgazdasági elemzései szerint hibás szakmastruktúrával egy gazdaság növekedése hosszú távon nem éri el a lehetséges trendvonalat, hanem alacsonyabbra áll be. Ezért fontos a képzési rendszer olyan kialakítása és működtetése, amely a gazdasági követelményeknek megfelel és képes a változásokat követni.

2.2.2. Munkanélküliség jellemzői

Amint azt a foglalkoztatottsági adatoknál láttuk, az elhelyezkedés esélye növekszik az iskolai végzettségi szint emelkedésével. Ennek megfelelően az alapfokúról a középfokú, a középfokúról a felsőfokú végzettség megszerzésével a munkanélküliség kockázata is csökken, vagyis a magasabb iskolai végzettség nagyobb védelmet nyújt a munkanélküliség ellen (8. táblázat).

8. táblázat Munkanélküliségi ráta iskolai végzettség szerint az EU-ban, 2007, 25-64 éves korcsoport

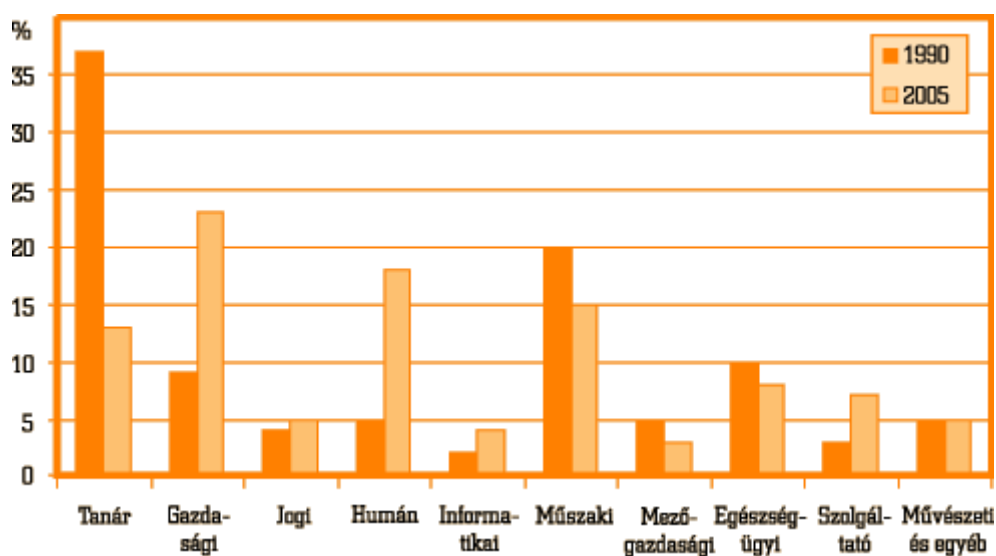
<i>Területi dimenzió</i>	<i>Összesen</i>	<i>Alapfokú végzettség (ISCED 0-2)</i>	<i>Középfokú végzettség (ISCED 3-4)</i>	<i>Felsőfokú végzettség (ISCED 5-6)</i>
EU 27	6,1	9,2	6,0	3,6
Magyarország	6,5	16,0	5,9	2,6

Forrás: www.eurostat.com adatok alapján saját szerkesztés, letöltés ideje 2010.01.30.

Csehné (2007) cikkében Benedek Andrásnak a munkanélküliek elhelyezkedési nehézségei és a munkaerőforrás képzési szerkezetének torzulásaival kapcsolatos, az oktatás intézményi válságára utaló gondolatait fűzi tovább, és a képzési rendszer korszerűsítését és rugalmasabb szerkezeti átalakítását sürgeti.

Vessünk egy pillantást a felsőoktatásban részt vevők arányára képzési területenként!

3. ábra A felsőoktatásban részt vevők aránya képzési területenként 1990-2005, %



Forrás: Csehné (2007, p. 198)

A grafikon oszlopai alapján láthatjuk, hogy hozzávetőlegesen harmadára esett vissza a tanári szakos, emellett csökkent a műszaki és egészségügyi területeken tanuló hallgatók aránya. Ugyanakkor közel háromszorosára nőtt a gazdasági, csaknem négyszeresére a humán területeken, és mintegy kétszeresére a szolgáltató területen tanulók aránya. Ha ezt összevetjük a következő táblázattal (9. táblázat), amely a képzési területek szerint mutatja a munkanélküliségi rátákat a felsőfokú végzettségűek körében, láthatjuk, hogy éppen azokon a képzési területeken magasak a munkanélküliségi ráták, ahol látványosan emelkedtek a hallgatói részvételi arányok.

9. táblázat Képzési terület szerinti munkanélküliségi ráta a felsőfokú végzettséggel rendelkező (ISCED 5-6), 20-34 év közöttiek esetében (2003-2007), %

	EU 27	Magyarország
Oktatás	6	4,4
Humán tárgyak és művészetek	9,7	4,4
Társadalom tudomány, gazdaság és jog	7,5	4,1
Természettudomány, matematika és számítástechnika	7,5	4
Műszaki tudományok, gyártás és építészet	5,4	2,5
Agrártudományok, állatgyógyászat	7,9	5,9
Egészség és jólét	4,5	2,2
Szolgáltatások	7	5,8

Forrás: www.eurostat.com adatok alapján saját szerkesztés, letöltés ideje 2010.01.30.

Az egyes területeken az oktatási szerkezet és a munkaerő-piaci foglalkoztatási szerkezet eltérésére nemcsak az elhelyezkedni nem tudó pályakezdők aránya utal, hanem pályaelhagyók, azaz a nem a saját szakmában történő elhelyezkedők aránya is árulkodik (10. táblázat). Ismét a „felkapott” társadalomtudományok, üzleti, jogtudomány, valamint a szolgáltatások képzési területeket látjuk kiugróan magas értékkel.

10. táblázat A képzés és a foglalkozás eltérése a felsőfokú végzettséggel rendelkező, 25-34 évesek körében, a képzési terület alapján (2003-2007), %

<i>Képzés terület</i>	<i>EU 27</i>	<i>Magyarország</i>
Oktatás	12,8	10,5
Humán tárgyak és művészet	25	7,8
Társadalomtudományok, üzlet- és jog	28,9	14,4
Természettudományok, matematika és informatika	15,8	8,5
Műszaki tudományok, gyártás és építészet	25,9	8,8
Agrártudományok és állatgyógyászat	38,5	22,1
Egészségügy	11,7	8,1
Szolgáltatások	48,6	42,8

Forrás: www.eurostat.com adatok alapján saját szerkesztés, letöltés ideje 2010.01.30.

Ezek az eredmények visszavezetnek Polónyi 2001-ben felvetett kérdéseire, amelyek arra irányultak, hogy mennyire volt megalapozott a pályakezdők számának megduplázása rövid időn belül? Hangsúlyos az a kérdés is, hogy vajon az oktatás mennyiségi fejlesztése meggyorsította-e a gazdasági növekedést? (Polónyi, 2001, p. 71). A felsőoktatás hallgatói létszámfüggő finanszírozási rendszere nem a munkaerő-piaci igények felé, hanem a hallgatói igények felé orientálja az intézményeket, így az iskolák a hallgatók által keresett képzéseket indítják, ezáltal inkább bemenet-, mint kimenet-érdekeltek. Ebből kifolyólag a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti kommunikáció és együttműködés nem jön létre, így nincs visszajelzés, milyen ismeretek, tudás oktatására van szükség (tartalmi és minőségi követelmények). Ráadásul egyáltalán nem biztos, hogy a kikerülő munkavállaló hasznosítani tudja a megszerzett ismereteit, így előfordulhat, hogy inkább veszít, mint nyer (időt, pénzt, önbecsülést stb.) a diploma megszerzésével.

Szanyi (2005, p. 18) - mintegy válaszolva Polónyi (2001, p. 71) azon kérdésére, hogy „Milyen munkahelyek várják a pályakezdő fiatalokat?” - kutatásában arra a következtetésre jutott, hogy kiszélesedett a hagyományos „diplomás munkakör”, ami a diplomás túlkínálat eredménye. Ez azt jelenti, hogy a korábban nem feltétlenül felsőfokú végzettséget igénylő állásokban ma diplomásokat alkalmaznak, ahol a termelékenységük magasabb, mint egy középfokú

végzettségűnek, így alkalmazásuk hatékonyabb. Ebben a folyamatban az adott munkakörben kiszélesednek a felelősségi körök, és a munkakörök felértékelődnek csak diplomával betölthető szintre. A munkáltatók a diplomát tartják irányadó mutatónak, hogy a munkavállaló bírja azokat az elemzési, szervezési, alkalmazkodási, tanulási, döntéshozói képességeket, amelyekre a betöltendő munkakörben szükség van.

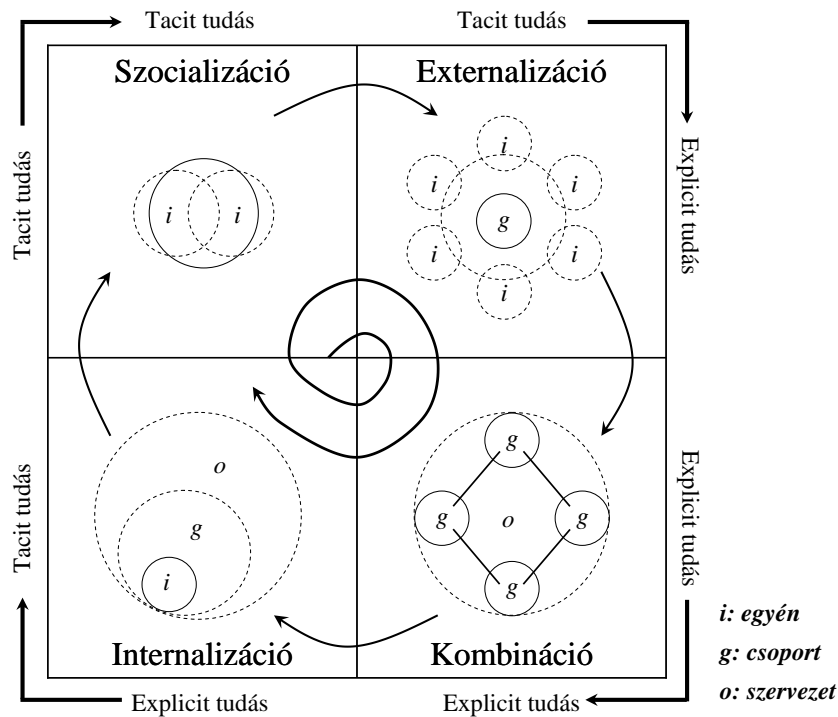
2.3. Tudásáramlás a szervezetekben

A szervezeti tudás kialakulását, folyamatát célzó tanulmányok sem egységesek. Érdeemes néhányat közelebbről szemügyre venni. A tudásmenedzsment szakirodalomban a két legnagyobb, legtöbbet említett és hivatkozott szerzőpáros, Nonaka és Takeuchi (1998) a tudás létrehozásának *dinamikájával*, különösen a *tacit tudás explicitté konvertálásával* foglalkozott. Davenport és Prusak (2001) pedig leginkább a tudásgenerálás, a tudás kodifikálása és átalakítása *szervezeti folyamatokat* rajzolták meg.

Nonaka és Konno (1998) kiemeli, hogy a tudás az explicit és a tacit tudás közötti interakció spirális, dinamikus folyamata révén jön létre. Nonaka és Takeuchi (1998) a tacit és az explicit tudást szerves egységként kezelik. Nonaka négy állomásos modelljében a szocializáció, externalizáció, kombináció és az internalizáció jelentik a tudás létrejöttének, alakulásának folyamatát, amelyben az egyének szociális érintkezése révén keletkezik és a használat során bővül az új tudás. Ezeknek a folyamatoknak egyéni, csoport- és szervezeti szinten történő megvalósulását a 4. ábrán láthatjuk.

A *szocializáció* a tacit tudás egyének közötti megosztását jelenti. Ebben az értelemben a tacit tudás leginkább az együttes, közös tevékenységek, időtöltés, környezet megismerése révén cserélődik az individuumok között, mintsem írásos vagy szóbeli instrukciók révén. A szocializáció hosszú folyamatot jelent, mire valaki megéri egy újfajta, másképp gondolkodásra vagy megérti mások eltérő gondolkodását, hangulatát. A szocializációhoz három dologra van szükség. Az első, hogy az egyén nyitott legyen mások és a környezete iránt, empátiával forduljon a kollégái vagy a vevő iránt. A második a fizikai közelség követelménye, hiszen a direkt, közvetlen interakciókon keresztül valósul meg az információ, a tudás átadása. A harmadik a megosztás, elterjesztés, átadás helyszínének a biztosítása.

4. ábra A tudás átalakulásának és az egyéni tapasztalati folyamatok spirális fejlődési modellje



Forrás: Nonaka (1998, p. 43)

Az *externalizáció* a tacit tudás explicitté átalakítását követeli meg, érthetővé tételét mások számára. Az externalizáció a belső és külső én határát érinti. Az egyén csatlakozik a csoporthoz és eggyé válik a csoporttal, az egyéni törekvések beépülnek a csoport mentális világába. A gyakorlatban két kulcsfontosságú tényezője van az externalizációnak. Az első a már említésre került, a tacit tudás kifejezése, szemléletetése, megbeszélése, párbeszéd lefolytatása. A második tényező, hogy ez az explicitté történő átváltás a többiek számára érthető, befogadható formában történjék.

A *kombináció* révén az explicit tudásunkból új explicit tudást alkotunk. A kombináció során kulcsfontosságú a kommunikáció, valamint a folyamat megosztása és a tudás rendszerezése. A gyakorlatban a kombináció három folyamattal függ össze. Az első a tudáshoz jutás és új tudássá integrálása. A második folyamat, amikor a tudást használható tudássá formáljuk, pl. prezentációk vagy értekezletek alkalmával hasznosítjuk. A harmadik az explicit tudás feldolgozása és használhatóvá szerkesztése.

Az *internalizáció* az újonnan létrehozott explicit tudás átalakítása szervezeti tacit tudássá. Ennek következményeként változik a szervezet stratégiája, taktikája, innovációja, fejlődése, ez a tudás jelenik meg a szervezeti tanulási folyamatokban.

Nonaka episztemológiai hagyományokra épülő tudásmeghatározásával szemben Davenport és Prusak (2001) pragmatikus megközelítésében a szervezetek kiemelkedő tudásmenedzsmentjéhez három folyamatot kell megvalósítaniuk: *a tudás előállítását*, a tudás *kodifikálását*, valamint a tudás *átalakítását*. Ebben a modellben a szervezetben található tudás transzformáció útján, a következő folyamatokban jön létre:

- a) *Összehasonlítással*, vagyis az adott szituációból származó információra van-e már ismert megoldás, eljárás, tapasztalat?
- b) *Következmények* átgondolásával, vagyis a rendelkezésre álló információból milyen következtetéseket lehet levonni, illetve milyen összefüggéseket lehet feltárni?
- c) *Kapcsolódások* útján: tudjuk-e az információt meglévő tudásunkhoz, tudáselemeinkhez kötni?
- d) *Párbeszéd* révén, azaz a többiekkel való megbeszélés révén kicserélni a gondolatokat a szóban forgó információról.

Nonaka (1998) modelljéhez képest, amely az empátiát és a fizikai közelséget, a helyszínt és az csoportba belépést és azonosulást emeli ki, Davenport és Prusak (2001) inkább értelmi alapokra, piaci barterre helyezi a hangsúlyt. Természetesen itt is megjelenik a bizalom, a kölcsönösség és az önzetlenség, csakúgy, mint Wiig (2000) modelljében.

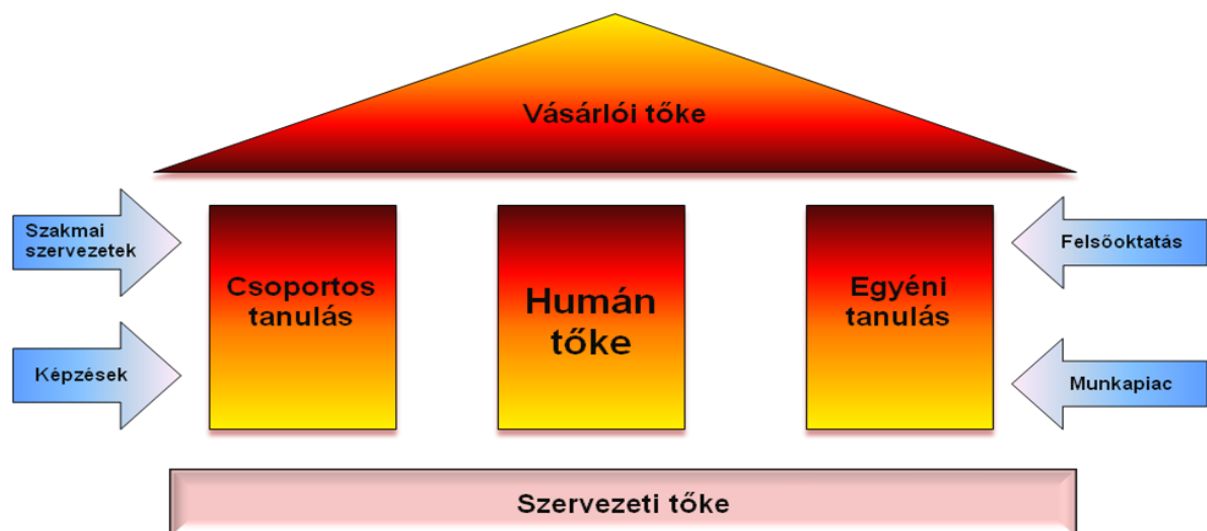
A Knowledge Research Institute, Inc. munkatársai (Wiig, 1999) szerint a szervezetek tanulásához kritikus fontosságú az egyéni tudásmegosztás és a szervezeti együttműködésen és bizalmon alapuló egészséges munkahelyi légkör kialakítása. A szerzők a szervezeti tudás fejlődés spirális modelljében öt lépést különböztettek meg:

- 1) a tudásalkotás: tanulás, innováció és kutatás a már meglévő és az importált tudás révén;
- 2) megszerzés és raktározás: a tudás újra felhasználása, építés és a tudás eszközként való használata;
- 3) szervezés és átalakítás: a tudás beágyazása a szervezet memóriájába és elérhetővé tétele,
- 4) a tudás eljuttatása az emberekhez: gyakorlatok, technológiák, termékek és szolgáltatások révén; és végül – amit Davenport és Prusak modelljéből én hiányolok:
- 5) a tudás alkalmazása: a tudás felhasználása és eszközként való használata a hatékony tevékenységhez.

Mint korábban (1.3. fejezet) említettem, témám szempontjából érdemes megvizsgálni a vállalkozások tökeösszetételét a szervezeti tudás és a tanulás szempontjából. Ezért is találtam figyelemre méltónak Bencsik és Lőre (2009) modelljét. A szerzők, korábbi kutatásaik alapján felépítettek egy elméleti keretmodellt a kis- és középvállalkozások tanulási folyamataira. Sajátos

megközelítésükben a tanulási formák irányát tekintve két faktort azonosítottak be: az egyik, amikor a külső környezetből szerzi be a vállalkozás az információit és a tudást, amelynek jellegzetes megnyilvánulása a felsőoktatással, a szakmai szervezetekkel és kamarákkal való kapcsolattartás. A másik tanulási forma kevésbé nyílt formában van jelen és a vállalatok belső erőforrásaira épít, például a csoportos vagy más egyén együttműködésekben, amelyeket az említett szerzők nem formális tanulásnak definiálnak. Modelljükben a szervezet tőkéjének Sveiby-féle, mondhatni klasszikus osztályozását használták fel és kapcsolták össze a csoportos és egyéni tanulás formáival (5. ábra). Kutatásomban a modell alap gondolatát felhasználom a vállalkozások tőkeösszetételének, valamint a cégek és a felsőoktatás közötti együttműködések vizsgálatánál. A hipotézisem arra irányul, hogy vajon a vállalkozások tőkeösszetétele befolyásolja-e, hogy a cégek az együttműködések mely típusát hajlandók kialakítani és/vagy fejleszteni.

5. ábra A nem formális tanulás rendszere a KKV szektorban



Forrás: Bencsik-Lőre (2009, p. 197)

Ugyancsak a csoportos tanúlással foglalkozik Propp (1999) „Desztillált CIP modell”-je (Collective Information Processing), amely a (kis)csoporton belüli tudás formálódását írja le. A modell szerint a közös tudás a társas interakciókon keresztül jön létre, melyre a szerző a kollektív információs bázis fogalmat használja. Ez arra enged következtetni, hogy Davenport-hoz és Prusakhoz hasonlóan pragmatikusan közelít a tudás fogalmához. A modell négy fázisa:

- 1) *egyéni tudás bázis*, amely a csoport tagjaiból adódik azzal, hogy a tagok belépnek a csoportba a feladat elvégzésére, itt a tudás formája, nagysága egyénenként különböző, a feladatokról csak kézenfekvő ismeretekkel vagy múltbeli tapasztalatokkal rendelkeznek;

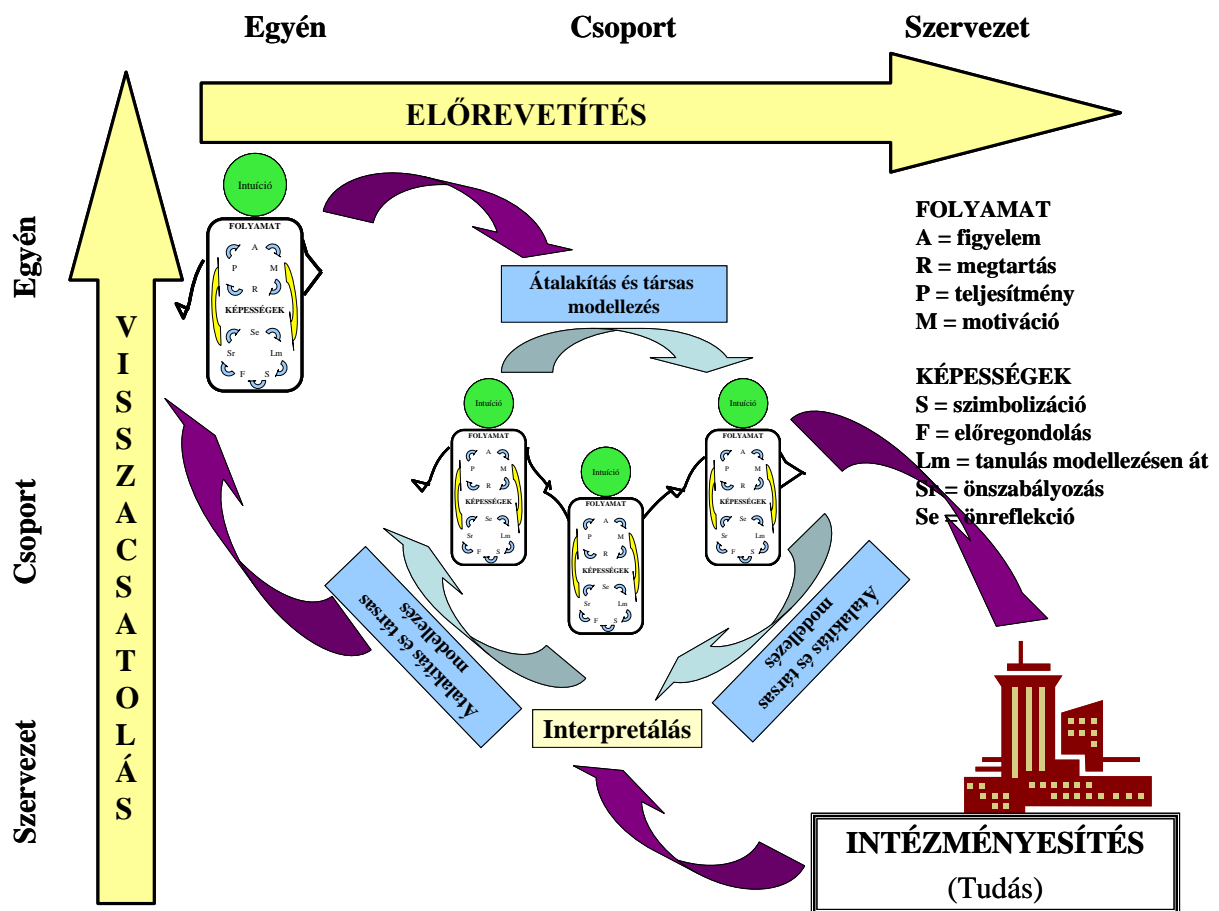
- 2) *kollektív csoport tudás*, amely oly módon formálódik, hogy az egyéni tudások részben átfedik egymást, mint egész érhető el a csoport számára;
- 3) *kommunikált tudás bázis*, amely megköveteli az egymással való interakciót (a közös információra törekvés, megőrzés, válogatás, fejlesztés és használatában egyaránt), amelyen keresztül cserélődik és alakul az információ;
- 4) *végző, kollektív információs bázis*, amely a csoport végző elképzelése a tudásról, szemben a korábbi fázisokkal, a csoport által a döntéshozatalhoz szükséges, elfogadott és alkalmazott tudás.

A modell pozitívumaként említhető, hogy megjelenik benne az emberi oldal a kapcsolatok, különösen a versengés és kompromisszumkészség jellemzőkkel. Viszont nem találtam benne a szervezetet, illetve a csoport tudásának a további eljutását, hasznosulását, mindössze a közös információbázis rögzítését.

Komplex módon, mindhárom szinten: az egyéni, a csoportos és a szervezeti tanulást a következő modell köti össze igen szemléletesen. Ráadásul ez a modell szerencsésen magában foglalja – Nonaka modelljéhez hasonlóan – a tudás létrehozásának dinamikáját. Crossan et al. (1999) befolyásoló modelljét – mely a megérzés, értelmezés, beillesztés és intézményesítés folyamatokat két dimenzióban: az egyénitől a szervezeti tanuláshoz, valamint a szervezetenél az egyéni tanuláshoz vizsgálja – előbb Castaneda és Perez (2005) fejlesztették tovább az egyéni tanulással. Később Castaneda és Fernandez (2007) tovább fejlesztették a modellben szereplő csoport szintű tanulást és kiegészítették két tudatos folyamattal: a beszélgetés Denning (2005), valamint a társas formázás (mintázás, modellezés, Bandura, 2003) teóriái alapján (Castaneda és Fernandez, 2007, p. 364-369). Castaneda a kolumbiai (nagy) magánoktatási intézmények *tanítás-tanulás-tudás (TLK) rendszer* fogalmának kidolgozásán munkálkodik (Castaneda és Fernandez, 2007, p. 369). Egyéni tanulási szinten a jelképes kapacitás azt mutatja, amikor valaki hallgatja az előadást vagy tanítást, anélkül, hogy magára a tanárra figyelne. Továbbgondolva azonban hosszútávon belátható a szervezeti haszna a TLK rendszernek.

A modellben tanulás például, a tanár megfigyeléses tanulás révén új technikát tanul egy kollégájától: hogyan vonjon be résztvevőket a kurzusba, egymásnak bemutatva őket. Önszabályozás történik, amikor egy csoporttag azonnal el akarja mondani az ötletét, amint eszébe jut a csoport megbeszélés közben, de szabályozza a viselkedését és visszafogja magát, amíg a másik csoporttag befejezi a mondandóját.

6. ábra A Castaneda és Fernandez szervezeti tanulás kiterjesztett modellje



Forrás: Castaneda és Fernandez (2007, p. 369)

Önreflexió esetében a személy eltűnődik azon, hogy vajon hatékony módon képes lenne-e kifejezni az ötletét. Az egyéni tanuláshoz kapcsolódnak a csoportfolyamatok is. Például kezdetben egy csoport a tradicionális tanítás-tanulás modellje szerint dolgozik, de az eredmények az egyik csoporttag tudás hozzájárulásán alapulnak, mivel az ötletét vagy a tudását a csoport megbeszéli a TLK koncepció alapján. Eredetileg a fókusz a tanítás és a tanulás folyamatán volt és nem azon, hogyan menedzseljék az eredményt, ami maga a tudás. Ekkor a szervezet a tudás stratégiai használatában érdekelt. A másik csoportfolyamat a társas formázás. Például a TLK szerint működő csoport egy tagja kiváló a személyes készségek fejlesztésében és ezt a többiek egy asszertív kommunikációs workshop keretében, az alábbi lépéseken keresztül sajátítják el:

- a) a készségek működésének korrekt, személyes bemutatása;
- b) a viselkedés ismétlése a személyek képzésével;
- c) visszajelzés a megfigyelt teljesítményről;
- d) a viselkedés második ismétlése;

e) második visszajelzés a teljesítményről;

f) házi feladatok, gyakorlás.

Amikor a csoporttagok megfigyelik a partnerüket az adott technika használatában vagy a magatartásban, akkor megtanulják, hogyan használják azt, ezzel párhuzamosan a következő lépéshez érnek, ami nem más, mint hogy TLK technikaként használják, beépítsék azt az egyéb készségeik fejlesztéséhez.

Számomra ez a kombinált modell a legkifejezőbb és a legtanulságosabb azért, mert személyközelivé teszi a tacit tudás explicitté konvertálását, ugyanakkor jól ábrázolja az egyén-csoport-szervezet tanulási folyamatok kapcsolódásait.

Végül, de nem utolsósorban meg kell említenem a tanuló szervezet modelljét, amelynek kidolgozása Senge (1998) nevéhez fűződik. Megközelítésében a szervezetet alkotó egyének tanulása révén jöhet létre szervezeti tanulás, ám nem minden egyéni tanulásból következik a *szervezeti tanulás*. A szervezeti tanulás folyamatában a szervezet képes új tudást, új ismereteket létrehozni, a szervezeten belül valamennyi munkatárs számára hozzáférhetővé tenni. Felhalmozott tapasztalataikat, megfigyeléseiket elemzik, tanulnak saját hibáikból és azokat megosztják egymással. Senge szerint a tanuló szervezetet öt alapelv különbözteti meg a többi szervezettől:

a) *Rendszerben való gondolkodás*: szemléleti/fogalmi keret és eszközrendszer, melynek célja a gondolkodás irányítása a nagyobb összefüggések átlátására, segítség a hosszútávú, tovább gyűrűző hatások felismerésében, cselekedetek lényeges tendenciái, minták és összefüggések szerinti meghatározásban.

b) *Személyes irányítás*: a munkavállalók egyéni hatékonyságának és energiáinak folyamatos fejlesztése az objektív ítéletalkotás érdekében. Fontos a belső motiváció, az olyan munkatársak alkalmazása, akiknek fontos az önmegvalósítás, kezdeményezőkézségek, tudnak és mernek felelősséget vállalni.

c) *Gondolati minták*: azok az alapfeltevések, meggyőződések, axiómák, amelyek a mentális térképünkbe mélyen beágyazódtak és mindennapi viselkedésünket meghatározzák.

d) *Közös jövőkép*: a közös célt csak közös, mindenki számára artikulált és valamennyi munkatárs számára ismert jövőkép meghatározásával és (önszántukból és nem kényszerrel történő) elfogadtatásával lehet elérni, mert ez biztosítja a személyes tanulás és fejlődés szükségességét.

e) *Csoportos tanulás*: a csoport több, mint a tagok számszerű összessége, igaz ez a teljesítményre is. Alapja a párbeszéd és az együtt gondolkodás.

Összefoglalva a bemutatott modelleket, elsősorban episztemológiai és még inkább pragmatikus megközelítéseket találunk a tudás létrehozására. Számomra a leginkább szemléletes a Castaneda modell, mert szerencsésen ötvözi a két megközelítést az egyéni, a csoportos és a szervezeti tanulási folyamatokban. Kiragadva a csoportos tanulási folyamatot, a Bencsik-Lőre modell további vizsgálódást kíván a szervezetek belülről és kívülről történő tudásszerzését illetően. Senge rendszerszemléletben közelít a szervezeti tanulás folyamatához. Ez a tanulószervezeti értelmezés kiválóan használható a szervezeti kultúra bemutatására is, ezért ezt a szemléletet felhasználom a felsőoktatás szervezeti kultúrájának érzékeltetésére a 3.2.1. fejezetben.

2.4. A felsőoktatási intézmények és a gazdasági szereplők együttműködése

Dolgozatomat azzal indítottam, hogy a gazdasági fejlődés meghatározó tényezője a tudás, amelyet legmagasabb szinten a felsőoktatás hoz létre és alakít. A továbbiakban érzékeltetem a gazdaság oktatásra, a kialakuló tudásra irányuló hatását, egyetértve Polónyi (2001) a gazdaság és oktatás közötti sajátos kölcsönhatásra vonatkozó megállapításával.

Hermans és Castiaux (2007, p. 43-44) munkája alapján mutatom be az egyetemi-gazdasági együttműködési projektek általi tudástranszfer megközelítéseket. Az akadémiai közösség által teremtett tudás számtalan módon juthat el a versenyszféráig, kezdve a szabadalmaktól és a licencektől a kutatási publikációkon keresztül a szaktanácsadásig. Valójában az egyetemek hármas fő funkciójából következik a tudás teremtésük. A munkavállalóvá képzés, a kutató munka fejlesztése és elterjesztése és végül az intézmények aktív részvétele a társadalmi és gazdasági fejlődésben, mindezek együtt a *vállalkozó egyetem*⁸ koncepciójához vezetnek, értenek egyet a szerzők Etzkowitz és Leydesdorff (2000), Van Looy et al. (2006) gondolataival.

Az egyetem-gazdaság közötti tudás áramlás felfogásban két megközelítést tudunk megkülönböztetni. Az első értelmezés a nem tervezett, nem célzott, esetleges tudástranszfer, amely az egyetemtől a gazdaság irányába áramlik, és jellemzően egyszeri kapcsolatról van szó. Jellemzően hagyományos eszközöket (publikációk, konferencia kiadványok) találunk ebben a kapcsolatban. Ez az irányzat az akadémiai intézmények kodifikált tudás alkotását vizsgálja a nem ismert, beazonosítatlan piac felé. Maskus és Reichman (2004) munkája alapján Hermans és Castiaux (2007, p. 44) szerint ez a közjószág tulajdonságából, azaz a korlátlan hozzáférési és

⁸ Magyarországon a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosítása megteremtette a vállalkozói közintézet szabályait különleges feltételekkel, a törvény értelmében az intézmény továbbra is közfeladatot ellátó állami szervezet, amely a piacról szerzi be külső bevételeinek jelentős részét, ezáltal nagyobb gazdálkodási szabadságot élvez.

alkalmazási lehetőségéből, illetve a közvetítők széleskörűségéből fakad. Ebben a felfogásban például a szabadalom érdekesen járul hozzá a közös tudás raktározásához a dokumentum leírásban. A szabadalom egyik oldalon közvetett forrása a közös tudásnak, és meglehetősen homályos szerepe van a folyamatban. Ugyanakkor a másik oldalon közvetlen és kizáró forrás attól a pillanattól, hogy a licenc életbe lép az egyetem és a magánvállalkozás között, miáltal a tudás egy része bezáródik a szabadalomba.

A második megközelítés a „célzott, tudatos” tudás transzfer az egyetem és a specifikus gazdasági szereplő(k) között, mint a licencek, a szaktanácsadás vagy a közös kutatások, melyekben a tudás interakciói nyújtanak a magánszektornak lehetőséget a tudásuk bizonyos szintű felhasználásához. Ez, a mások részleges kizárása nemcsak a szerződéses megegyezésekből adódik, hanem inkább magának a tudásnak a természetéből, ami ezeken a direkt interakciókon keresztül adódik át, idézik a szerzők (Hermans és Castiaux, 2007, p. 44) Marr-t (2005). A tudás tacit dimenziója lesz az, ami cserélődik és ami bonyolulttá teszi az ismétlést külső, további szervezetek vagy egyének számára.

A nem célzott és a célzott tudástranszferek különbözőek és egymást kiegészítő ismeretelméletek. A tudás terjesztése - a publikációkon és a szabadalmakon keresztül a kodifikált, artikulált tudásig, a specifikus kapcsolatépítéstől a célzott tudástranszferig - az explicit és a tacit tudás megosztását segíti. A két különböző irányzat azonban a tudás interakciók specifikus jelentését is sugallja. Az egyik oldalon az egyetem mint egy tudásközpont, -forrás jelenik meg, keresve a fogadó feleket az egyszeri kapcsolatokban. A másik oldalon, a tudás interakció, a célzott tudás transzferen keresztül a fogadó fél kritikai visszacsatolásait is magában foglalja, és az interakció mindkét félre, a kutatásukra és a tudás átadás folyamatokra egyaránt hatással van.

A kétféle tudás folyamat különböző kutatási eszközöket és metodológiai megközelítéseket kíván. A pozitivista megközelítés megfelelőnek tűnik, hogy megértsük és mérjük a tudás áramlásokat explicit formájukban, mint a szabadalom és más formalizált forrásokból. Az értelmező vagy konstruktivista megközelítés viszont alkalmasabb lehet a tudásfolyamatok teljeskörűbb feltárására az interakciókban. Míg az objektív kvantitatív módszerek kevésbé alkalmasak a tacit komponensek mérésére ezekben a folyamatokban, a szubjektív kvalitatív megközelítés a tudás-teremtés mélyebb összefüggéseit tárhatja fel.

Hermans és Castiaux (2007) rámutat arra is, hogy az egyetem-gazdaság tudásáramlással

foglalkozó szakirodalom egy része a nem célzott tudástranszfer kvantitatív mérésével foglalkozik, mint például a publikációk száma, szabadalom, citációk, spill-over mutatók. Ugyanakkor az általuk áttekintett és feldolgozott szakirodalom más része, mint pl. Autant-Bernard (2001, in: Hermans és Castiaux 2007, p. 44), Rothaermel és Thursby (2005, in: Hermans és Castiaux 2007, p. 44) a projektek és hasznosságuk bemutatásával próbálkozik többkevesebb sikerrel. A lisszaboni stratégia (nem teljesülése) és a környezeti feltételek változása újírja az egyetemek és a vállalkozások kapcsolatának szabályait, ösztönözve a partnerek közötti tudás alkotás és -átadás mélyebb megismerését és megértését.

11. táblázat Egyetem-gazdaság tudástranszfer

<i>A tudás</i>	<i>Nem célzott tudás transzfer</i>	<i>Célzott tudás transzfer</i>
Iránya	Egyetem --> gazdaság	Egyetem <--> gazdaság
Természete	Közös, explicit tudás	Személyes, explicit és tacit tudás
Megjelenési formái	Publikáció, konferencia kiadványok, szabadalom	Konzultáció, projekt együttműködések, kizárólagos licenck

Forrás: Hermans (2007, p. 44)

„A versenyképesség megteremtéséhez és megtartásához szükség van egyrészt, hogy olyan tudást állítsanak elő, amelyre a gazdaságnak szüksége van, másrészt, hogy ezeket az egyetemeken felhalmozódott tudásokat és képességeket átadják a vállalkozások számára hasznosításra. Az oktatáson túl, a képzések mellett ma már nélkülözhetetlen a vállalkozások és az egyetemek oldalán a kapcsolattartási és kooperációs készség kialakítása, a két oldal közös érdekek mentén történő, hatékony együttműködése, amelyből mindkét fél csak nyerhet.” (Marosi-Bencsik, 2009b, p. 148)

Kiss (2000) és Németh (2001) felmérései szerint az egyetem és az ipari kapcsolatok létrejöttét az alábbi célok vezérlik:

- a) a kapcsolat egy jövőben esedékessé váló projekt érdekében jön létre, amihez a feltételek még nincsenek meg teljesen;
- b) az együttműködésből az egyetemek egyoldalúan know-how és egyéb szaktudásra tesznek szert;
- c) mind a felsőoktatási intézmények, mind az ipari szereplők teljes értékű partnerként használják ki a(z) általában az egyetemek által kezdeményezett) kapcsolatokban rejlő lehetőségeket;
- d) a hatékonyság legteljesebb fokán a felek stratégiai fontosságúnak tartják az együttműködést és beépítik azt a filozófiájukba.

Polónyi 2004. évi kismintájú (99), tehát nem reprezentatív felmérése arra vezetett, hogy a gazdasági szereplők és a felsőoktatási intézmények között jellemzően „távoli, laza kapcsolat” épült ki, amely jellemzően egy-egy hallgató szakdolgozatírására, gyakorlatára alapult. Ugyanakkor Polónyi kutatása a külföldi tulajdonnal rendelkező vállalatoknál a közepes kapcsolatot is kimutatta az alkalmankénti találkozások, a kutatási kapcsolatok, valamint az állásbörze területeken. Polónyi (2007b, p. 163) egy másik, ugyancsak kismintájú (149) kutatásának tanulságai szerint „a gazdaság elvárásai szerint máshol vannak a felsőoktatás feladatvállalásának súlypontjai, mint ahová azt a felsőoktatásban helyezni szokták.” A felmérés eredményei szerint a tudományos képzés és a kutatásfejlesztés a vállalkozások számára kevésbé volt fontos. Polónyi vizsgálatában elemezte a gazdaság és a felsőoktatás közötti kapcsolatok javítási lehetőségeit. A cégek részéről a legnagyobb hajlandóság a hallgatók gyakorlati képzésében, valamint a továbbképzési programok kidolgozásában való együttműködés területeken mutatkozott. Érdemtelen volt tapasztalható viszont a vállalati vezetők és szakemberek közvetlen a felsőoktatási intézmények irányításába vagy az oktatás formálásába történő bevonása iránt.

Selmecziék (2007) kutatásuk során arra a megállapításra jutottak, hogy az általuk vizsgált szervezetek egynegyedénél található valamilyen oktatási vagy kutatási kapcsolat a felsőoktatási intézményekkel. Az együttműködés többnyire a műszaki területen (közös kutatások, fejlesztési projektek lehetősége), illetve a gazdasági karok tekintetében jellemző. Leginkább a felsőoktatási kutatói munkát támogatják, pl. gyakori a cégek által tartott prezentáció és előadás is. Hiányos az információáramlás a felek között, a jelentősebb szakmai trendek és igények ismeretére, a cégek szakmai, piaci tapasztalatainak, a cégek innovációs járulék felhasználásának kiaknázására lenne szükség.

A vállalkozások és a felsőoktatási intézmények együttműködéseinek tanulási-információáramlási folyamatait alapvetően három tényező alakítja:

- a) az együttműködő szervezetek tulajdonságai;
- b) magának az együttműködésnek a jellemzői;
- c) az együttműködésből realizálható előnyök, az egymásra gyakorolt hatások.

Imreh és társai (2008) a hazai (Szeged környéki) kis- és középvállalkozásoknak (többek között) az új tudás (üzleti és technológiai) megszerzésére irányuló együttműködését vizsgálta. A KKV-k hálózatban történő motivációi között (erőforráskorlátok tágítása, költségelőnyök szerzése, új megrendelésekhez, beszerzési lehetőségekhez jutás, elfogadottság növelése, új tudás, ismeret

szerezése) legmagasabb értékkel (átlag 5) az új tudás, ismeret megszerzése szerepelt. Azonban a felmérésben szereplő cégek ezt inkább a versenytársaktól, vevőktől és szállítóktól (tehát a piactól) várják és nem a felsőoktatási intézményektől.

12. táblázat Új tudás (üzleti és technológiai) megszerzése érdekében a vizsgált KKV-k együttműködési arányai, %

<i>Együttműködő partnerek</i>	<i>Soha</i>	<i>Kb. éves gyakorisággal</i>	<i>Évente néhány alkalommal</i>	<i>Havi rendszeres-séggel</i>	<i>Heti rendszeres-séggel</i>	<i>Összesen</i>
Vevők	34,1	8,6	13,6	22,7	21,0	100,0
Szállítók	47,9	9,3	14,1	19,4	9,3	100,0
Azonos iparágban tevékenykedő más vállalatok	30,2	14,9	26,7	21,9	6,3	100,0
Vállalatcsoporton belüli vállalatok	74,1	8,9	5,6	5,8	5,6	100,0
Felsőoktatási intézmény	54,7	20,7	14,9	6,0	3,8	100,0
Kutatóintézet	77,0	11,4	5,8	4,0	1,8	100,0
Ügynökségek és szakmai szervezetek	49,4	21,2	19,4	8,6	1,5	100,0
Személyes ismerősök	13,1	6,3	28,9	29,6	22,1	100,0

Forrás: Imreh (2008, p. 28)

A célzott tudástranszfer (Hermans, 2007) részletesebb megismerése céljából, Polónyi, Selmeczi kutatásainak tapasztalata alapján, Pusztainak az oktatókkal folytatott interjúorozata arra indított, hogy a kutatási eredményeik ötvözésére rendszerezem a tudás áramlásának iránya és módja szerint a felsőoktatás és a cégek közötti kapcsolatokat, amelyeket a kutatásomban felhasználok (13. táblázat).

13. táblázat A felsőoktatás és a vállalkozások kutatásban vizsgált együttműködéseinek tudásáramoltatási jellemzői

<i>Az együttműködés típusa</i>	<i>A tudás áramlásának iránya</i>	<i>Megjegyzés</i>
Alkalmazottak szakmai képzése	Kölcsönös, oda-vissza	A felnőttképzés keretében az oktató is tanul a hallgatótól.
Kutatási együttműködés	Kölcsönös, oda-vissza	Közösen új tudás hozható létre és egymástól is tanulhatnak a felek.
Vizsgafeladatok	Kölcsönös, oda-vissza	Új vizsgafeladatok megfogalmazásával, szakdolgozati témajavaslatok, konzultációk révén.
Rendezvény-támogatás	Kölcsönös, oda-vissza	Az előadások tartásával és meghallgatásával mindkét fél tanul(hat) a másiktól.
Állásbörze	Felsőoktatástól a gazdaság irányába	A tudás megszerzése, az alkalmasnak ítélt hallgató kiválasztásával.

Forrás: saját szerkesztés

Ezek az együttműködések nemcsak a gazdaság oldaláról meghatározottak, hanem a felsőoktatás is számos befolyásoló tényezővel bír e tekintetben. Krémer és Matiscsák (2008) szerint a piaci szereplők oktatási tevékenysége a következő tényezők függvényében alakul:

- a) mennyire nyitott a tanszék az oktatói állomány bővítésére (az oktatói óraterhelések biztosítása);
- b) vannak-e külön keretek a meghívott előadók, külső oktatók finanszírozására;
- c) a felsőoktatásnak vannak-e állandó piaci kapcsolatai, azok milyen erők és milyen területeken jellemzők;
- d) a cégek képviselői milyen szerepben, attitűdökkel jelennek meg a felsőoktatásban (pl: presztízs vagy kapcsolatok fejlesztése vagy tehetséges hallgatók kiválasztása);
- e) az oktatók mennyire vannak jelen a gazdasági szférában (pl. vezető cégek igazgatóságában);
- f) az egyetemi katedra presztízse.

Pusztai (2007) több felsőoktatási intézmény képviselőjével folytatott interjúsorozata arról ad bizonyosságot, hogy az oktatók is negatívan vélekednek a kialakítandó vagy kialakított együttműködésekről. Ennek oka, hogy a tapasztalatok szerint az egyetemek inkább az elméleti kutatásokat és nem a gyakorlati jelentőséggel bíró kutatásokat preferálják, pedig a gazdaság ez utóbbit támogatná. A kedvezőtlen kép másik oka abban fogható meg, hogy a cégek inkább abban érdekeltek, hogy saját képzéseket szervezzenek, nem pedig, hogy a hallgatók részére gyakorlati képzést biztosítsanak. Hasonló nehézségeket találunk a képzési struktúrákra vonatkozóan is. A vállalatok nehezen látják az új képzések kimenetét, a végzettségek reális piaci értékét, és az oktatási intézmények is nehezen mérik fel a munkaerőpiaci igényeket.

A kutatások azt sugallják, hogy a tudásnak a felsőoktatásból a gazdaság felé irányuló áramoltatásában nehézségek vannak. A két szektor, a felsőoktatás és a gazdaság egymás „mellett” működése mögött – pénzügyi és ágazatpolitikai sajátosságok mellett – a nemzeti kultúra húzódik meg. Ez a nemzeti kultúra Hofstede (2005) értelmezésében az elme szoftvere, amely befolyásolja azt, hogy kik vagyunk, hogyan gondolkodunk és viselkedünk. Hogy ez szerintem mennyire igaz, a következő fejezetekben, a nemzeti kultúra mellett a szervezeti kultúra dimenziókkal is bizonyítani fogom. Önmagában az, hogy az egyetem több évszázados hagyományokkal bír (a címek, a fokozatok, a 45 perces tanítási óra, stb.) már sejteti, hogy nagyon mélyen gyökerező értékekről, hitekről és beállítódásokról van szó, amit nem lehet egyik napról a másikra vagy – a kutatás eredménye majd rámutat – egyik évtizedről a másikra megváltoztatni.

3. A TUDÁS FEJLESZTÉSE

Viselkedésünket, tetteinket, és így a csoportos munkát is igen erőteljesen befolyásolja az egyéni beállítódáson túl a szervezeti és a nemzeti kultúra, amelynek „megnyilvánulásai át- meg átszövik mindennapi életünket” (Borgulya-Barakonyi, 2004, p. 14). A kultúra, a közös értékek azok, amelyek meghatározzák a bizalmat, a bizalom pedig meghatározza az együttműködéseket, a közösségeket (Fukuyama, 1997, p. 45)

3.1. Nemzeti kultúra

Hofstede az IBM cég negyven országban működő leányvállalatánál végezte kultúra kutatását az 1980-as években, ezért eredményeit óvatosan kell kezelni. Azóta több nagy, több országra kiterjedő nemzeti kultúra vizsgálat történt, mint például a 62 országot átfogó, 1993-ban indított GLOBE program. A különböző kultúra felfogások, megközelítések és csoportosítások lényegét a 14. táblázatban foglaltam össze. A GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) kutatási program a kultúrát úgy definiálja (House, 2002), mint közösen vallott értékek, normák, meggyőződések rendszerét. Meggyőződésként értelmezik az emberek feltételezését, véleményét arról, hogy a napi gyakorlatban hogyan működnek a dolgok. Értékeknek nevezik az emberek véleményét arról, hogy a dolgokat hogyan kellene jól csinálni, azaz az általuk preferált viselkedési normákat és formákat.

14. táblázat Nemzeti kultúra kutatások fogalmi, megközelítési és csoport jellemzőinek összefoglalása

	<i>Hofstede</i>	<i>GLOBE</i>
Kultúra fogalom (modell)	Hagyomány modell. Szintjei: a felszíni réteg, a hősök, a rítusok és az értékek	Közösen vallott értékek, normák, meggyőződések rendszere.
Megközelítés/ módszer/ dimenziók	- Hatalmi távolság indexe (HTI) - Bizonytalanság-kerülés indexe (BKI) - Férfiasság-nőiesség (MAS) - Individualizmus-kollektívizmus (IND) - Időorientáció	- Bizonytalanság kerülés - Jövő-orientáció - Hatalmi távolság - Individualizmus – intézményi kollektívizmus (én-mi) - Kisközösségi kollektívizmus - Humán-orientáció - Teljesítmény-orientáció - Nemi szerepek közötti különbség - Asszertivitás
Csoportok	- Piac - Jól olajozott gépezet - Család - Piramis	

Forrás: Bencsik-Marosi (2009a) alapján saját szerkesztés

A GLOBE kutatásban kilenc kulturális jellemzőt vizsgáltak részletesen a különböző országokban. Ezek az tulajdonságok: a bizonytalanság kerülés, a jövő-orientáció, a hatalmi távolság, az intézményi kollektivizmus/individualizmus, a kisközösségi kollektivizmus, a humán-orientáció, a teljesítmény-orientáció, a nemi szerepek közötti különbségtétel és az asszertivitás. A hazai felsőoktatásra vonatkozóan a 15. táblázat jeleníti meg a GLOBE dimenziók alapján a jellemzőket.

15. táblázat A GLOBE kutatás tényezőinek értelmezése a hazai felsőoktatásra

<i>Attribútumok</i>	<i>Magyar jellemzők</i>
1. Bizonytalanság kerülés (annak mértéke, mennyire részesítik előnyben az emberek a strukturált, szabályozott helyzeteket, megoldásokat, a rendet, a kiszámíthatóságot, a stabilitást az ad hoc megoldásokkal szemben)	A magyar felsőoktatásra jellemző a biztonság keresése, tartózkodás a bizonytalan, váratlan helyzetektől, feladatoktól.
2. Jövő-orientáció (milyen időtávban terveznek, gondolkodnak, hisznek az emberek)	Az oktatók egyáltalán nem hisznek a hosszútávú tervezhetőségben, kizárólag napról-napra „terveznek”, élnek. Alapvetően bizalmatlanok egymás iránt és a hallgatók iránt is.
3. Hatalmi távolság (az emberek közötti egyenlőtlenség azon fokát, mértékét jelzi, amit az emberek normálisnak, elfogadhatónak tartanak)	Az oktatók egyértelműen a nagyobb távolságot tartók körébe tartoznak (egymással és a hallgatókkal szemben ugyanúgy), annak ellenére, hogy általánosságban ezt nem tartják jónak az emberek.
4. Individualizmus - Intézményi kollektivizmus („én” – „mi”) (annak mértéke, hogy a társadalom tagjai a különálló egyénekként vagy egy csoport tagjaiként folytatott közös tevékenységet ösztönöz és preferálják)	A magyar individualista kultúra, amelyben nagyra értékeli az autonómiát és a függetlenséget. Ez jellemző az oktatók többségére.
5. Kisközösségi kollektivizmus (a társadalom tagjai mennyire büszkék a kicsi közösségükre)	Magyarországon és a felsőoktatásban szereplők között erőteljesen jellemző. A segítségnyújtás, a tudásmegosztás elsősorban a legközelebbi baráti társaságokra, kapcsolatokra jellemző.
6. Humán-orientáció (egy közösség mennyire ösztönzi és jutalmazza a tagjai egymás iránti gondoskodását, korrektségét, barátságosságát, önzetlenségét)	A magyar felsőoktatásra – mind a hallgatók, mind a többi kollégák irányában – az érzéketlenség, a másokkal szembeni bizalmatlanság, a kisebbségek irányában megmutakozó elutasító magatartás, barátságtalanság jellemző.
7. Teljesítmény-orientáció (egy közösség mennyire várja el, ösztönzi és jutalmazza a kitűzött célok elérését, a jó teljesítményt és eredményeket)	Jellemzően a munkavégzés folyamata fontosabb, mint az eredmény. Nincs hagyománya a mérés – értékelés – visszajelzés hármának. A hallgatói teljesítmény-mérésben és az oktatói visszajelzésekben nem mindig megfelelő korrektséggel élnek az intézmények.
8. Nemi szerepek közötti különbség (a társadalom milyen mértékben fogadja el a nemi szerepek közötti különbségtételt)	A magyar felsőoktatásban alig jellemző a női vezetői szerepvállalás vagy a tudományos ranglétrán történő előmenetel lehetősége. A korábbi hagyományos gondolkodásnak megfelelően a „férfiak uralta” vezetés a jellemző.
9. Asszertivitás (a társadalom milyen mértékben fogadja el az egyének kemény, konfrontatív viselkedéseit, egyéni érdekérvényesítését és versengését)	A magyar felsőoktatás nem szereti az őszinte vélemény nyilvánítást, a kritikai szellemet. A konfliktusokat rossznak és kerülendőnek tartják.

Forrás: Bencsik-Marosi (2009a) alapján saját szerkesztés

A fenti kultúratényezők alapján látnunk kell, hogy esetünkben igen erős kultúra értékekről van szó. Még ha a „hagyma” külső rétegeit meg is változtatjuk, akkor sem változik meg annak belseje. Egyes felsőoktatási intézményeknek olyan nagy az érdekérvényesítő képességük, hogy meg tudják tartani a maguk szervezeti kultúráját. Így aztán felvetődik a kérdés: Mi jellemzi a szervezetek kultúráját? Mely szervezeti kultúra támogatja a tudásalkotást és -áramoltatást? Szükség van-e a szervezeti kultúra változtatásra? Várható-e egyáltalán a felsőoktatás szervezeti kultúra változása?

3.2. Szervezeti kultúra

A tudás egyik eleme a szervezeti hitek és a közösségi szokások. Ezért a következőkben részletezem, miként is alakíthatják a szervezeti kultúra tulajdonságok, a vezetési jellemzők, az alkalmazottak kapcsolatai, az együttműködés, a bizalom a tudás alakulását a vállalatoknál.

A szervezeti kultúra Borgulya-Barakonyi (2004, p. 20) tolmácsolásában, Schein (1992) meghatározása szerint „azoknak a közösen elfogadott alapfeltevéseknek a megnyilvánulása, amelyeket az adott csoport tanulás révén felfedezett, felismert vagy kifejlesztett abból a célból, hogy kezelni legyen képes a külső adaptációból és a belső integrációból származó problémáit. Ezeknek a megnyilvánulásoknak kellően kiforrottaknak kell lenniük ahhoz, hogy a szervezet tagjai érvényesnek tekintsék azokat, és taníthatóak legyenek a szervezetbe belépő új tagok számára, mint a vállalati problémák érzékelésének, megértésének, a róluk való gondolkodásnak, a velük kapcsolatos érzéseknek a helyes módja.”

A magyar szakirodalomban a szervezeti kultúra típusok egyik legismertebb csoportosítása Handy (1986) nevéhez fűződik, és ugyancsak elterjedt Cameron és Quinn (1999) szervezeti kultúra rendszere.

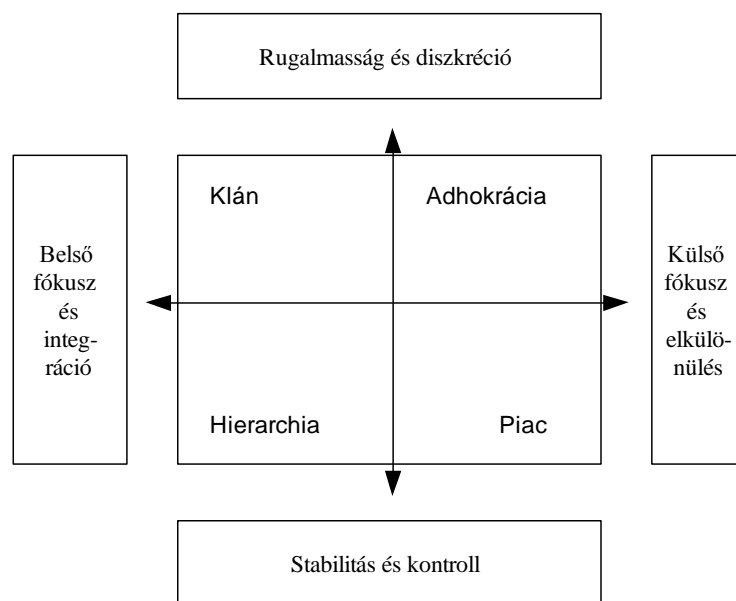
Handy (1986) a szervezet fő jellemzőit *a vezetői kontroll leírásában, a kontroll eszközeiben, a fő motiváció forrásokban, struktúrában, központi értékekben* ragadja meg a környezeti jellemzőkkel együtt. Így különböztet meg:

- Erő / Hatalom,
- Szerep / Tevékenység,
- Feladat / Eredmény,
- Személy kultúrákat.

Cameron és Quinn kultúra rendszerének (versengő értékek modellje) kiindulási alapja a *hatékonyság* (belső fókusz és integráció, külső fókusz és elkülönülés dimenzió) vizsgálata, mégpedig az adott helyzet iránti *rugalmasság és az alkalmazkodás dinamizmusa* (diszkréció) dimenzió, valamint a *rend, a stabilitás és ellenőrzés* (kontroll) dimenzió mentén (7. ábra). A különböző szervezeteket jellemzőik, a vezető beállítódása, a szervezetet összetartó erő és a stratégiai hangsúlyok alapján írják le. Ennek alapján különböztetnek meg:

- a) Klán,
- b) Adhokrácia,
- c) Hierarchia,
- d) Piac kultúrákat.

7. ábra Cameron és Quinn Versengő értékek rendszere



Forrás: Cameron és Quinn (1999, p. 32)

Davenport és Prusak (2001) a *tudásprojektek sikerét meghatározó tényezőknön* (tudás, tudásteremtő tevékenységek és az emberek együttműködése) keresztül közelítették a vállalati kultúrához és sorolták fel a tudásorientált vállalati kultúra néhány fontos tényezőjét:

- „*pozitív irányultság a tudás felé*” (a vezetés nyitott és támogatja tudás, szaktudás, ismeretek meglétét és fejlesztését);
- „*a tudás akadályozóinak hiánya*” (vagyis a kollégák szívesen osztják meg a tudásukat, ismereteiket, információikat, a magatartásokra az ellenségeskedés helyett együttműködés jellemző);
- „*a tudásprojekt típusa illeszkedik a kultúrához*”.

A davenporti tudásbarát kultúra elemeknek a Handy és a Cameron-Quinn modell kultúra típusokban való meglétét a 16. táblázatban mutatom be. A táblázatban párba állítottam az egymáshoz közel álló, hasonló jegyekkel bíró Handy és Quinn szervezeti típusokat, így 1) az Erő (hatalom) és a Klán típus, 2) a Szerep(tevékenység) és a Hierarchia típus, 3) a Feladat (teljesítmény) és a Piac típus, végül 4) a Személy és az Adhokrácia típus kerültek egy-egy sorba a rájuk jellemző tulajdonságok rövid meghatározásával. A táblázat közepén lévő oszlopban jelöltem, hogy a davenporti tudás-orientált kultúra két tényezője: a pozitív irányultság a tudás felé, valamint a tudás akadályozóinak a hiánya jellemző-e a vizsgált kultúra típusokban.

Ennek megfelelően a Handy kultúra típusok közül

- az *Erő/Hatalom* kultúra „pókháló” típusú struktúrája - amely lehetővé teszi a szervezet környezethez való gyors alkalmazkodását - a szervezet tagjai közötti bizalmon, illetve a tudás, ismeretek és a tapasztalatok továbbításán, megosztásán alapszik;
- a *Szerep/Tevékenység* kultúra funkcionális működése, a stabil környezet nem kényszeríti ki sem a vezetők és a beosztottak közeledését, sem a tudás megosztását;
- a *Feladat/Eredmény* típusú kultúrájú szervezetben a háló struktúra működéséhez szükséges az ismeretek folyamatos kommunikációja, az ismeretek megbeszélése csoportokban, teamekben;
- a *Személy* kultúra individualista tagjai magányos hősök, akik a saját céljaikat követik, így csak laza kapcsolatok alakulnak ki, amelyre nem jellemző az egymás iránti nyitottság, sem információmegosztás.

Cameron és Quinn kultúra típusainál

- a *Klán* típusú kultúra, mint egy nagy család, a szervezet tagjai közötti kapcsolatra, az együttműködésekre és a teamek kialakítására és a személyzet (vagyis a tudás) fejlesztésére teszi a hangsúlyt;
- a *Hierarchia* kultúra szabályorientált működése – hasonlóan Handy Szerep kultúrájához – a tudásorientált kultúra jegyeit nem hordozza;
- a *Piac* kultúra célorientáltsága szükségessé teszi a tudást a külső igényeknek való megfelelés érdekében, de az alkalmazottak egymással versengése miatt nem alakulhat ki a kollégák együttműködése és a bizalom sem egymás iránt;
- az *Adhokrácia* típusú kultúra innovatív orientáltsága szintén hangsúlyossá teszi a tudást, de ez a kultúra is az egyéni kezdeményezéseket bátorítja és nem segíti a teamek létrejöttét.

16. táblázat A Handy és Quinn szervezeti kultúra típusainak összehasonlítása a tudás-orientált kultúra elemek megléte szempontjából

<i>Handy kultúra-típusa</i>	<i>Jellemző</i>	<i>Davenporti tudás-orientált kultúra tényezők megléte</i>	<i>Jellemző</i>	<i>Quinn kultúra típusa</i>
Erő (hatalom)	Kevésbé meghatározott szerepek és szabályozások, rugalmasan reagál a környezet változásaira. A hatalom az erőforrások elosztásán és személyes kompetenciákon alapszik, a szervezetben fontos a bizalom és a büszkeség, valamint a kötődés. Gyorsan reagál a környezet változásaira.	pozitív irányultság a tudás felé és a tudás akadályozóinak hiánya <i>mindkettőnél megtalálható</i>	Családhoz hasonló jelleg, összetartás, közösen vallott értékek és célok. Teammunka, alkalmazottak bevonása, kölcsönös elkötelezettség. Alkalmazott-barát környezet és légkör kialakítása, facilitáló vezetés. A környezeti kihívásokra személyzetfejlesztéssel, teammunkával és a vevők partnerként kezelésével válaszol.	Klán
Szerep	Funkcionális egységek, a szerep fontosabb, mint a személy, a hatalom alapja a beosztás, felső vezetés koordinál, az alkalmazottaknak biztonságos és kiszámítható. Stabil környezetben működik.	pozitív irányultság a tudás felé és a tudás akadályozóinak hiánya <i>egyiknél sem</i>	Szabályok, eljárások, specializáció, hierarchia, személytelenség, strukturált munkahely. A vezető szervez és koordinál, hatékonyság orientált. Biztos munkahely és kiszámíthatóság az alkalmazottaknak. Stabilitás, egyenletes és folyamatos működés.	Hierarchia
Feladat	Munka és projektorientált. Hálóstruktúra, mátrix, csoportok, projektek, dinamikus működés és egyéni döntési jogosultság, konfliktusok. Dinamikus környezetben működik.	pozitív irányultság a tudás felé és a tudás akadályozóinak hiánya <i>Feladatnál igen, piactól nem</i>	Erős külső kapcsolat orientáltság és kontroll. A munka elvégzése és a célok elérése az eredményesség mérőfoka. Versengő és eredményorientált alkalmazottak, kemény és szigorú vezetők.	Piac
Személy	A szervezet van az egyénéért, érdekszövetség. Kölcsönös és hallgatólagos egyezségek, megállapodások.	pozitív irányultság a tudás felé: <i>mindkettőnél</i> a tudás akadályozóinak hiánya: <i>egyiknél sem</i>	Állandó újítások, vállalkozó szellem, kreativitás. A siker mérőfoka az alkalmazkodókészség, az innovativitás. A szervezet mintegy rendezett káosz, nincs formális szervezeti struktúra, szoros alkalmazotti kötelek és központosított hatalom. Individualista, egyéni kockázatvállalás fontos. Jövőorientált, egyéni kezdeményezések és szabadság támogatása. Rendkívül dinamikus környezet.	Adhokrácia

Forrás: Handy (1986), Cameron-Quinn (1999) és Davenport (2001) alapján saját szerkesztés

A vizsgált tényezők alapján Handy szervezeti kultúra típusai közül az Erő/Hatalom és a Feladat/Eredmény, Cameron és Quinn modelljei közül a Klán szervezeti kultúra típus bír a davenporti tudásbarát kultúra jegyekkel.

Bencsik (2006) a szervezeti kultúra „lágy” és „kemény” (számszerűsíthető) *dimenziói* alapján két nagy, kultúrát minősítő csoport jellemzőket különített el (17. táblázat). A tanulószervezeti működéshez a két kultúra jellemzőinek „egészséges” mértékű keveréke szükséges.

17. táblázat Az individualista és a kollektivista kultúra jellemzői

<i>Individualista kultúra</i>	<i>Kollektivista kultúra</i>
Önirányítás	Biztonság
Ösztönzés	Alkalmazkodás
Teljesítmény	Hagyományok
Hatalom	Jóindulat
Fogyasztás	Univerzalizmus

Forrás: Bencsik (2006) alapján saját szerkesztés

Moss és társai (2007) az individualista/kollektivista kultúrák összehasonlítására irányuló, ausztrál és szlovén felsőoktatási tudásmenedzsmentet vizsgáló kutatásukban rámutattak, hogy az individualista társadalmakban a strukturális faktorok mellett a pszichológiai faktorok kétszer olyan súllyal befolyásolják a munkatársak izolációját, azaz a munkatársak egymástól nem kapnak pszichológiai támogatást.

Nem tekinthetünk el annak szemügyre vételétől, hogy a tudás megosztásnak nemcsak segítő, hanem akadályozó tényezői is vannak. A szervezeteken belül von Krogh (1998) és Davenport (2001), valamint Tomka (2009) a KPMG-BME Akadémián, MBA programokon és főiskolai hallgatóknak kurzus és műhelymunkái alapján az alábbi tudáslétrehozást és átadást gátló tényezőket határozták meg (18. táblázat).

18. táblázat A tudás létrehozását és átadását gátló szervezeti és egyéni tényezők

<i>von Krogh</i>	<i>Davenport</i>	<i>Tomka</i>
<ul style="list-style-type: none"> - közös nyelv használata, sztorik, - szokások (eddig is így csináltuk, ezután is így fogjuk), - hivatalos procedúrák, formális eljárások, - szervezeti minták 	<ul style="list-style-type: none"> - bizalomhiány, - eltérő kultúrák, szokások és vonatkoztatási rendszer, - idő- és találkozóhely hiánya, a korlátozott gondolkodás a produktív munkáról, - a tudás státus-volta és a tudás-birtokos jutalma, - a tudás-befogadás képességének hiánya, - a tudás eloszlásának hierarchiaszerű felfogása, - intolerancia a hibákkal és a segítségkéréssel szemben 	<ul style="list-style-type: none"> - félelem a tudásból eredő hatalom elvesztésétől, - félelem attól, hogy kiderül rólunk, hogy valamihez nem értünk, - félelem attól, hogy a kapott tudást viszonzni kell, - időhiány, - pszichológiai önvédelem, félelem attól, hogy mások nem értékelik a tudást, - eltérő hagyományok a tudás megosztására

Forrás: von Krogh (1998), Davenport (2001), Tomka (2009) alapján saját szerkesztés

Szabóné (2007, p. 55) egészen más megközelítésében a tudásmegosztást vizsgálja, amely „megmutatja, hogy a szervezeti résztvevők mekkora szerepet hajlandók vállalni a tudás terjesztésében, szabad áramoltatásában – a munkatársak segítségével, továbbképzésében, partnerek, ügyfelek tájékoztatásában stb. –, a csoport, a szervezet teljesítményének emelése és a szervezet hozzáadott értékének növelése érdekében.” Értekezésében rámutat arra, hogy a tudásmegosztás szükséges ugyan, de a tudás gyarapodásához nem elég, versengésre is szükség van. A sikeres tudásmenedzseléshez elengedhetetlenül szükséges a szervezeti tagok által igényelt ösztönzők beazonosítása és alkalmazása, valamint a vezetés által a megfelelő légkör kialakítására. Meglátásom szerint valóban szükség van az együttműködés mellett a versengésre, de – hasonlóan a konfliktusok optimális szintjéhez – csak egy bizonyos, egészséges mértékű versengést tartok elképzelhetőnek a tudás menedzselésében. Több intézményben hallgatói szerepben, adminisztratív és oktatói munkakörben töltött éveim alatt azonban – tisztelet a kivételnek – inkább az optimális szint feletti versengést, az egyéni érdekek előtérbe helyezését, a motivációk hiányát, valamint a vezetésből adódóan a munkavállalók túlterheltségét vagy passzivitását tapasztaltam. Sajnos ezek a tényezők, magatartások és reakciók nem az együttműködés vagy a jó értelemben vett, egészséges mértékű és hangulatú verseny irányába fogják a szervezet tagjait ösztönözni, hanem éppen ellenkezőleg. A kiégés, az elfáradás, a frusztráció vagy még súlyosabb egészségi problémák úgy jelennek meg és szaporodnak el, akár egy vírus. Vagy csak egyszerűen a teljesítmény visszatartásához, a szervezet elhagyásához vezetnek, a lényeg, hogy korántsem merítettem ki a károkozási lehetőségek hosszú listáját. Rombolni sokkal gyorsabban és könnyebben lehet, mint építkezni.

3.2.1. Szervezeti kultúra a felsőoktatásban

Barakonyi (2005) tolmácsolásában Clark (1980) szerint a felsőoktatás kultúra szerkezete több elemből épül fel:

- a) a különböző tudományágak, területek kultúrája;
- b) az oktatói, kutatói munkakörből, szerepből, foglalkozásból származó kultúra;
- c) a kari, az intézményi szervezeti kultúra;
- d) magának az országos szintű felsőoktatásnak a kultúrája.

A (nagy, állami) egyetemek szervezeti kultúrája ugyan alapvetően a decentralizáción alapszik, mégis – tapasztalataink alapján – hagyományosan hierarchikus jellegű. A Handy-féle tipológiát nézve szerep/tevékenységközpontú, görög templommal szimbolizált szervezeti kultúrát találunk.

A felsőoktatási szervezeti kultúra a szervezetben betöltött szerepre (oktató, kutató, rektor, dékán stb.), munkakörre (tanár, docens, adjunktus, tanársegéd, tanszéki mérnök, tanulmányi előadó stb.), tevékenységre (oktatás vagy adminisztráció, gazdasági vagy igazgatási stb.) koncentrál. A görög templom oszlopait a karok, a timpanont pedig a felső vezetés (egyetemi szenátus, gazdasági (fő)igazgatóság, rektor, főtitkár, dékán) testesítik meg. A működés folyamatosságát és biztonságát a szabályozottság (SZMSZ, ügyrendek stb.) és a ceremóniák megtartása (ünnepélyek, évnyitók, évvárók, konferenciák stb.) biztosítja, és a döntések felelőssége eloszlik a közösség, a testület (egyetemi szenátus, gazdasági tanács, kari tanács, vezetői kollégium stb.) védőpajzsán (Bencsik-Marosi, 2009a).

Krisztián (2006) a felsőoktatás szervezeti kultúráját kettős jellegűnek tartja. Szervezeti kultúra és folyamatként az oktatás szereplőinek folyamatos interakcióiban alakul. Tudástermékként a tradíció, a szervezeti struktúra, az oktatói és hallgatói viselkedési minták eredőjeként jöhet létre.

A kulturális háttér ismeretek alapján könnyebben megérthető az egyes emberek, cégek, intézmények tudásmegosztása vagy tudás visszatartása, az együttműködés, illetve a versengés, a bizalom kontra bizalmatlanság a szervezetekben. A nemzeti és szervezeti kultúra tényezőket szemügyre véve több dimenzió is befolyásolja a csoportmunkára, illetve a tudás átadására vagy megosztására irányuló attitűdjeinket. A távolság tartása, az autonómia és függetlenség értékelése, a másokkal szembeni bizalmatlanság és barátságtalanság, az őszinte vélemények és konfliktusok kerülése inkább a tudás egyéni megszerzésére és megtartására, fejlesztésére ösztönöznek bennünket.

Személyes tapasztalataim szerint a szervezeti kultúrát jellemzi a felsőoktatási intézmények tudásra, tudás mérésére, értékelésére, áramoltatására és fejlesztésére irányuló magatartása. A felsőoktatási intézmények az alkalmazottak tudását a tudományos fokozatok megszerzése és a publikációs listák lekérése alapján mérik (ami objektív, de meglehetősen személytelen, a vezető tartja a távolságot a másikkal, a beosztottal szemben). A tudás fejlesztését, átadását a tudományos szakmai előremenetel segíti, ez szintén egyénre vonatkozik. Az oktatók a tudást inkább keresik, és nem megosztják. Az egymás közötti tudás fejlesztésére, átadására bátorító légkör csak időszakosan létezik, pl. rangos, nagy, nemzetközi konferenciákon való részvétel esetén az is előfordul, hogy jól működik. Esetenként előfordul, hogy az intézményt annyira lefoglalja a házon belüli hatalmi harc, hogy még kifelé sem tud egységes arculatot felmutatni. Az intézmény jövőképét csak szűk kör ismeri. Vannak pozitív példák a tudás menedzselésére:

ilyenek a belső szakmai konferenciaszervezések vagy a különböző tanszékek közös kutatást vagy új szakokat alapítanak/indítanak. Ötletre nyitott és a tudás fejlesztését, átadását ösztönző vezetést sok helyen találunk, ám az ötletek megvalósítása nehézségekbe ütközik, mint pl. infrastruktúra vagy féltékenység. A munkatársak motivációját leginkább sikeres hazai és/vagy külföldi tudományos kutatási pályázatok elnyerése testesíti meg. Jellemző a továbbtanulás, továbbképzés fontosságának szinte állandó hangsúlyozása, követelmény a korszerű szakirodalom folyamatos követése. Időnként mégis megüti a füleket a tömegközlekedési járműveken utazva a hallgatók elítélő véleménye a „poros”, idejétmúlt tananyagra, előadásra vonatkozóan, de némely oktató is ezen a véleményen van saját kollégáját vagy más intézetet illetően. Az intézmények az egyéni és a csoportmunka fontosságát egyaránt hangsúlyozták és hangsúlyozzák. Az alkalmazni kívánt, javulásokat eredményező módszer hatékonysága azonban egyelőre alacsony. Az intézmények kifelé irányuló kapcsolataiban a gazdasági megfontolások, a forrásszerzésre irányuló törekvések jelentős szerepet játszanak. Tudásra – jellemzően – más kutató- és felsőoktatási intézményektől vagy innováció-orientált vállalatoktól tesznek szert. Nem tekinthetünk el a kultúra vizsgálatánál az adminisztrációs teher megemléstől, ami időnként feleslegesnek, zavarónak és az alkotói tevékenységet nehezítőnek bizonyul.

3.3. A csoport

Pszichológiai megközelítésben bármely számú személy alkothat csoportot, akik egymással interakcióban vannak, tudnak egymásról és csoportnak tekintik magukat (Schein, 1985). A szervezet szempontjából definiált csoport olyan egyének közössége, akik közösen alakították ki normarendszerüket, különféle szerepeket osztanak meg egymás között és akik a közös cél megvalósítása érdekében hatnak egymásra.

Számos tényezője van, amivel a szervezetek a csoportmunka bevezetését az 1970-es években indokolták (Titkos, 1998). A csoportmunka alkalmazásának céljait a vállalatra, a csoportra és az egyéni szintre vetítve tudjuk összefoglalni (19. táblázat).

A csoportok fontos jellemzői a kohézió és a teljesítmény, amelyre kutatásomban is visszatérek. „A csoportkohézió dinamikus egyensúlyi állapot, amely csak addig áll fenn, amíg a csoporttagok csoporttal kapcsolatos elvárásai teljesülnek, motivációik kielégülnek, s úgy látják, hogy céljaikat egyedül vagy más csoportokhoz csatlakozva csak kisebb hatékonysággal érhetik el, ha elérhetik azokat egyáltalán” (Csepeli, 2001, p. 250). Ha a csoportot alkotó tagok mindegyike rendelkezik valamilyen tudással, kompetenciával, ami a csoport révén megtöbbszöröződik, fejlődik, akkor a

csoporthoz előnyben van a külön-külön tevékenykedő egyénekhez képest. A csoport szervezés előtt fel kell mérni a számításba jöhető tagok képességeit, készségeit, és csak azokat szabad felvenni, akik „legalább érintőlegesen értenek azokhoz a feladatokhoz, amelyeket a csoportnak meg kell oldania a szervezet keretei között. Elég csak egy hozzá ném értő csoporttag és a csoport működése súlyos zavarokkal telítődik” (Csepeli, 2001, p. 253).

19. táblázat A csoportmunka alkalmazási céljai

<i>Vállalatra vonatkozó hatások</i>	<i>Csoportspecifikus előnyök</i>	<i>A dolgozókat érintő hatások</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Költségcsökkentés - Folyamat optimalizálás és minőségbiztosítás - Vevőorientáció - A folyamatok gyorsítása és rugalmassá tétele - Innováció - Integráció és célorientáltság 	<ul style="list-style-type: none"> - Gördülékenyebb szervezeti változások - Hatékonyabb magatartásirányítás - Jobb problémamegoldás és döntésképesség - Az új belépők jobb integrációja 	<ul style="list-style-type: none"> - Önállóbb és érdekesebb munka - gazdagodó munkatartalom - A személyiség fejlődése - A szociális szükségletek kielégítése - A szakmai kompetencia növelése - Jobb tájékozódás

Forrás: Titkos (1998) alapján saját szerkesztés

Ugyancsak hátrányt jelenthet a szervezeteknek a csoportok esetleges nem megfelelő működéséből adódóan például a bizonytalan felelősségvállalás, lehetnek eltúlzott döntések, vagy előfordulhat a társas lógás esete is. Éppen ezért kiemelt hangsúlyt kap a csoport összetétele. A csoporttagok kiválasztásánál célszerű figyelembe venni az egyének szakmai felkészültségét, jártasságát, képességeit és nem utolsósorban a motivációs beállítottságát. A formális csoportok, vagyis az intézményesen meghatározott, társadalmi szükségletek kielégítése érdekében létrehozott egységek szervezett keretek között működnek. Ezek a „kényszerűen” létrehozott csoportok akkor tudják a céljukat elérni, magas teljesítményt elérni, ha erős csoportkohézióval rendelkeznek. Ezt a „mi-tudatot”, vagy másképpen a „csoportélmény bélyegét” (Csepeli, 1989) a „tevékenység által szabályozott interakciós rendszer, a kommunikációs rendszer, a társasvonzalmi kapcsolatok rendszere, a norma- és értékstruktúra, valamint a vezetés” (Klein, 2004, p. 269) alakítja ki.

Tuckman (1965) óta a csoportok fejlődését az alakulás, a konfliktus vagy más néven „roham”, az együttműködés vagy más néven norma alakítás, a teljesítés és a változás, újjáalakulás fázisokon keresztül követjük. A hatékony csoportmunka a csoportok megtervezésén, létrehozásán, fejlődésén keresztül valósul meg, amelyhez a kedvező légkör megteremtésén kívül a különböző csoportszerepet betöltők optimális kombinációja szükséges. A csoportfejlődés fázisaiban jól meghatározhatóak azok a történések, amelyek jellemzőek a csoport működésére. Ahhoz, hogy a csoport a kialakult helyzetet kezelni tudja, illetve, hogy tovább tudjon lépni a

fejlettség egyik szakaszából a másikba, fontos a tagok megfelelő összeválogatása. A csoport eredményességmodelljét és a csoportfejlődés szakaszainak összefüggését, valamint az egyes fejlődési szakaszokban megjelenő szerepeket, az információs folyamatokat és a tudás építését összefoglalóan a 20. táblázat mutatja.

20. táblázat A csoport fejlődési és eredményességi fázisainak modellje, csoportszerepek és az információ folyamatai, valamint a tudásépítés összefüggései

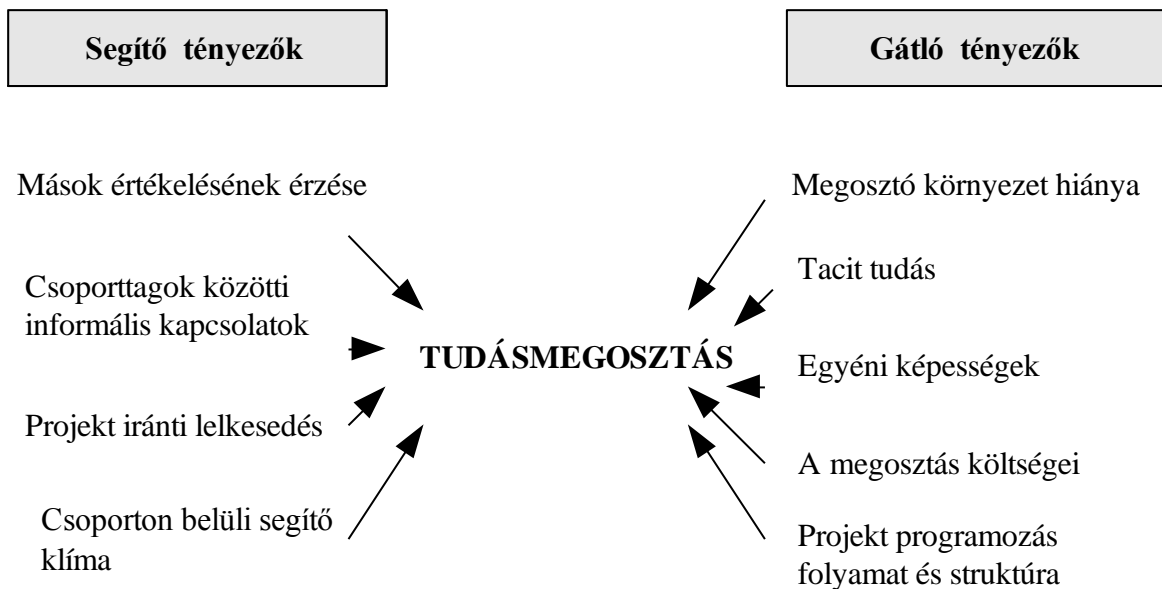
<i>Fejlődési szakasz</i>	<i>Eredményesség csoportos érzelmi intelligencia</i>	<i>Meghatározó csoportszerepek</i>	<i>Információ folyamatok</i>	<i>Tudásépítés</i>	<i>Tudásmenedzsment ciklus lépései</i>
Alakulás	Csoportos érzelmi intelligencia	Kapcsolat orientált szerepek	- a probléma beazonosítása - a feladatok megértése - kommunikáció és bizalom megteremtése - adat szűrési módszerek felállítása - tudás átadás szabályok alkotása	A probléma megfogalmazása, egyéni tudások a feladatokról, a csoport tudása a megoldandó problémáról	Tudáscélok megfogalmazása, tudásazonosítás
Roham	Bizalom, összetartozás, segítő erők	Kapcsolat orientált szerepek	- célok meghatározása - iteratív információ gyűjtés és elemzés - megoldási alternatívák kifejlesztése, racionalizálás, vizualizálás	Közös mentális modell a csoportról iteratív információ gyűjtés és elemzés fejlődés, racionalizálás, megoldási alternatívák megjelenítése	Tudás megszerzése, tudásfejlesztés, tudásmegosztás
Normázás	Részvétel, együttműködés, közreműködés	Kapcsolat orientált, feladat orientált szerepek	- tárgyalás a megoldási alternatívákról	Közös megbeszélések a megoldási alternatívákról, elemzés, módosítás	Tudásfejlesztés és megosztása
Teljesítés	Jobb döntések, kreatívabb megoldások, magasabb termelékenység	Feladat orientált szerepek	- Elemzés, felülvizsgálat	Cél követelmények, kimeneti kritériumok	Tudás hasznosítás, rögzítés és ellenőrzés

Forrás: Bencsik (2009) és Warner, Letsky, Cowen (2003) alapján saját szerkesztés

Ipe (2004) a tudásmegosztást segítő és gátló egyéni tényezőket vizsgálta a munkahelyi környezettel összefüggésben egy információtechnikai szolgáltató szervezetben. Esettanulmányra épülő kutatása - az egyénin túl - azon szervezeti tényezők feltárására irányult, amelyek a szervezeti előírásokból és gyakorlatokból származnak, valamint azokra, amelyek az informális gyakorlatokból és a szervezeti kultúrából fakadnak.

A tudás megosztását segítő tényezők közül a legerősebbnek az bizonyult, amikor az egyén érzi, hogy – akár a csoportból, akár a szervezetből – valaki(k) értékeli(k) őt. Ilyen lehet például, amikor valaki felismeri a csapatépítő együttműködés folyamatát, vagy a csapat felismeri egy tagjának a speciális tudását, vagy ha egy interakció alatti fenyegetettséget felismernek. A csoporttagok közötti, munkán kívüli, informális kapcsolatok fejlesztik az egyéni képességeket, erősítik a szervezeten belüli társas hálózatokat, amelyek eredményesebbé teszik a tudás megosztását. Az egyének lelkesedése a projekt célkitűzések iránt hozzájárulnak egy projekt sikeréhez. A szakmai büszkeség motiválja, hogy a csoport tagjai demonstrálják (a többiek előtt), hogy milyen szerepük volt az elért eredményekben. Ipe kutatásában sokan említették a nyitott légkört, amely bátorította őket a tudásuk megosztására. A csoportban eltöltött idő, egymás megismerésének lehetősége erős informális kapcsolatok kiépítését teszik lehetővé, ennek köszönhetően könnyebb a tudás megosztása.

8. ábra Az egyének tudásmegosztását segítő és gátló csoporttényezők



Forrás: Ipe (2004) alapján saját szerkesztés

A tudás megosztását gátló tényezők közül a legerősebbnek az bizonyult, amikor nincs közös pont az egyének között, mert túlságosan eltérő a hátterük, vagy nagyon különböző üzleti területen dolgoznak. Ilyenkor nem értik egymást a felek. A tacit tudás szintén negatívan befolyásolja a tudás megosztására irányuló képességeket, csakúgy, mint amikor túlságosan az egyén képességeitől függ a tudás megosztása, például nem megfelelően kommunikál valaki a társaival. Ugyancsak negatívan hatnak a tudásmegosztás költségei (idő és energia), például ha többször kell elmondani valamit. Végül a szervezési kérdések gátolhatják a tudás megosztását: a) ismeretlen csoporttag, b) tisztázatlan szerepek és felelősség, c) a projekt követésének hiánya.

A szakirodalomban a tudás és a csoport kapcsolatában jellemzően további megközelítések, fogalmak, kifejezések használatosak, mint például a szakmai közösségek (communities of practice) és a tanuló közösségek (learning communities). A *szakmai közösségek* Wenger, McDermott és Snyder (2002, p. 4) definíciója szerint „olyan emberek csoportja, akiknek közös az érdeklődésük, hasonló problémák megoldásán dolgoznak vagy azonos szenvedélyük van, és akik tudásukat az adott szakterületen folyamatos együttműködés segítségével mélyítik.”

Tanuló közösségeket az emberek olyan csoportja alkot, akik a) megosztják az értékeiket, hitüket, tudásukat, gyakorlatukat és a tevékenységük célját, b) kölcsönösen elkötelezik magukat a közös, együttes, egymástól való tanulás iránt, c) támogatják és segítik egymást, d) együttműködve hozzák döntéseiket, e) egyenrangú felekként kommunikálnak. A tanuló közösségeknek is számos meghatározása és alkalmazása létezik a szakirodalomban, de mindegyik tartalmazza a következő tényezőket: a) közös célok, b) érdeklődés vagy földrajzi elhelyezkedés, c) együttműködés, d) kapcsolatok és tanulás, e) diverzitás elfogadása, f) eredmények és lehetőségek növelése. A különbségek érzékeltetésére, az egyes közösségek lényegének megértésének segítségére szolgál a markáns jellemzők összehasonlítása (21. táblázat).

21. táblázat A szakmai közösségek összehasonlítása más szerveződési típusokkal

Jellemző	Informális hálózat	Projektteam	Operatív team	Szervezeti egység	Szakmai közösség
Cél	Információadás, -szerzés, tudni ki kicsoda	Egy meghatározott feladat teljesítése	Folyamatos tevékenység felügyelete	Termékek vagy szolgáltatások értékesítése	Tudás létrehozása, terjesztése, egyéni fejlődés
Tagok	Barátok, üzleti ismerősök, barátok barátai	A teljesítésben közvetlen szerepet játszó	A menedzsment által kijelölt tagság	Mindenki, aki a vezetőnek számol be	Szakértelmen vagy érdeklődésen alapuló választás
Határok	Meghatározatlan	Egyértelmű	Egyértelmű	Egyértelmű	Elmosódó
Összetartó erő	Kölcsönös szükséglet és kapcsolatok	A projekt céljai és mérföldkövei	Az operációért viselt közös felelősség	Munkaköri elvárások és közös célok	Szenvedély, elkötelezettség, a szakmával és a csoporttal való azonosulás
Fennállás	Amíg az embereknek okuk van a kapcsolattartásra	A projekt befejezéséig	Szándéka szerint folytonos	A következő átszervezésig	Amíg a szakterület releváns, vagy a közös tanulás érdeke fennáll

Forrás: Tomka, (2009, p. 85, eredeti: Wenger, McDermott, Snyder: *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, 2002, p. 42)

3.3.1. A bizalom

Fukuyama (1997, p. 19) a gazdasági élet vizsgálatának eredményeként rámutat, hogy „egy nemzet jólétét és versenyképességét egyetlen, mindenütt észlelhető kulturális tényező határozza meg: a bizalom szintje az adott társadalomban. A tudás megosztásához és az együttműködésekhez bizalomra van szükség. *Nemzeti kultúránkból fakadóan és a minden területen érezhetően fokozódó verseny következtében egyre nehezebb a bizalom kiépítése és megőrzése mind az egyének, mind a szervezetek közötti kapcsolatokban.* Ahol az emberek között nincs bizalom, együttműködés is csak akkor jöhet létre, ha „mindenre pontos szabályok, előírások vannak, amelyeket meg kell tárgyalni, jóvá kell hagyni, érvényre kell juttatni, esetleg peres úton, néha kényszerítő eszközök igénybevételével (Fukuyama, 1997, p. 48). Ez a szabályokhoz való ragaszkodás és időnként a túlszabályozottság, az írásos és hangfelvételes rögzítések jól érzékelhetők általánosságban a felsőoktatási intézmények működési folyamataiban (pl. oktatói kinevezések rendje, testületi ülések határozatainak rendje stb.). Szociológiai megközelítésben „a bizalom a modern társadalmak kötőanyaga. A bizalom ebben az esetben az intézmények, a jogrendszer, a szervezet által létrehozott szerepek funkcionális működésébe vetett hit, amely nélkül mindig, minden pillanatban a cselekvőknek meg kellene győződniük arról, hogy a következő pillanatban nem leselkedik-e rájuk valamilyen veszély” (Csepeli, 2001, p. 251). Fukuyama (1997, p. 45) meghatározása is a kiszámíthatósághoz és a társas készséghez kapcsolódik: „a bizalom a szabályszerű, becsületes és együttműködésre kész viselkedés elvárása egy közösségen belül, a közös normák alapján, e közösség más tagjai részéről.” A csoportokkal kapcsolatosan, pontosabban a csoporton belüli szoros kapcsolatok, klikkek esetében másik fajta bizalomról beszélünk, ahol a bizalom nem ok, hanem következmény, tárgya pedig az érintett személy.

Közgazdasági, társadalom- és szervezetelméleti megközelítésben – Tóth (2004, p. 95-96) cikke alapján – a bizalom szereplői kölcsönös függésben vannak. A bizalom révén fognak cserekapcsolatokat létesíteni és a bizonytalanságot és a kockázatot leküzdeni. (A társadalmi cserekapcsolatokban a cselekvésre adott válasz időben később érkezik, amely információs problémához vezet, mert az egyik fél nem tudja, hogy a másik fél hogyan fog reagálni). További fontos tényező az a feltételezés, hogy a kockázat elfogadásából fakadó sebezhetőséget a kapcsolat másik tagja nem fogja kihasználni. Végül a szabadságot, mint feltételt kell megemlíteni, azaz a másik félnek szabadsága van abban a tekintetben, hogy nem felel meg az egyik fél által megfogalmazott várakozásoknak. Amennyiben ez a szabadság, cselekvési lehetőség korlátozódik, a bizalom szerepe is csökken.

3.3.2. Csoportmunka az oktatásban

A tudás előállítása, generálása, hasznosítása révén az oktatás, a kutatás, az egyéb szellemi tevékenységek szerepe egyre jelentősebbé, meghatározóvá válnak. A csoportmunkára való készséget azonban csak elméleti úton nem lehet megtanítani a hallgatóknak. A tömegoktatásnak köszönhető nagy hallgatói létszámok a tudatos csoportszervezés lehetőségét kínálják az oktatás számára. (Bár vannak kritikusok, mint például Stephens (2001), aki 15 év több, mint 450, hallgatói csoportról szóló cikkét nézte át, és rámutat arra, hogy a hallgatói csoportok nem azonosak az üzleti életben található csoportokkal). Ha az oktató ismeri a csoportját, vagyis, hogy van-e együttműködési készség, fellelhető-e az együttműködési szándék, kiépíthető-e az egymásra utaltság az egyéni felelősség mellett, akkor az oktató megtervezheti az alkalmazandó oktatási módszert, illetve az oktató és a csoport is egymáshoz rendelhető. Természetesen az oktatási módszer kiválasztását más tényezők is befolyásolják, mint például a költséghatékonyság szemlélet, a hallgatók tanulási stílusa, a tananyag tartalmi követelményei, az oktatás technikai felszereltsége stb.

3.3.3. Csoport hatás és társas befolyás a felsőoktatásban a hallgatók körében (közgazdaságtani megközelítés)

Társas befolyásról akkor beszélünk, amikor egy személy viselkedését a másokkal való interakciók befolyásolják. Ezek a más személyek ugyanolyan „rangúak”, mint az érintett, így a társas befolyásolást a hallgatókra értelmezzük.

Közgazdaságtani értelemben, melyet Winston és Zimmerman (2003) munkája alapján mutatok be röviden, a társas minőség gyakran magában foglal egy – az oktatási teljesítményre irányuló – szerződést, de a hangsúly még inkább két diák közötti interakcióra helyeződik, függvénnyel kifejezve:

$$B_i = f(B_2, C_2, X),$$

ahol B_i a viselkedés, C_i a hallgatók jellemzői, $i= 1, 2$ és X az egyéb , viselkedést befolyásoló vektor.

Társas befolyásolás akkor létezik, ha az egyes elemek egyike sem nulla, valamint asszimmetrikusak vagy nem lineárisak, azaz az egyes tényezők különböznek B és C különböző szintjein. A hallgatók körében tapasztalható társas befolyásolás egyik fő kutatási problémája a szelekció: a

hallgatók vajon a társas befolyás eredményeképpen vagy szimpla szelekciós döntéssel választják ki saját társaikat?

Winston és Zimmerman (2003) az USA hat felsőoktatási intézményében mintegy 12.000 hallgató körében vizsgálták az interakciókat. Vizsgálatuk igazolta, hogy valóban létezik társas befolyásolás, vagyis az egyes hallgatók tulajdonságai, viselkedése befolyásolja más hallgatók viselkedését, valamint tudományos tulajdonságait és teljesítményét. Vizsgálatuk ezen túlmenően azt is bizonyította, hogy a társas befolyásolás az intézményi szelekcióra is hatással van – az erősebb hallgatók növelni tudják a társak tudományos teljesítményét, míg a gyengék csökkentik azokat. Az általános eredmények mögé nézve, meglepő módon az erős vagy gyenge homogén csoportok teljesítménye időnként szignifikánsan jobb eredményt mutatott, mint a különböző képességű társaknál. A közepes képességű hallgatók sokkal érzékenyebbek, fogékonyabbak a társas befolyásolásra, mint a két másik csoport tagjai.

3.3.4. Csoportmunka az oktatók körében

Felmerül a kérdés, vajon adottak-e az oktatáson túl a csoportmunka kialakulásának szervezeti lehetőségei a felsőoktatásban? A felsőoktatási intézményeket csakúgy, mint „Minden ilyen közösséget tudunk értelmezni annak alapján, ahogy a kics csoportos kapcsolatok alakulnak, és meg tudjuk figyelni változásait a bennük folyó szocializációs folyamatok révén” (Kozma, 2004, p. 21). A mai oktatói intézmény – bár vannak biztató eredmények, mint például a regionális tudásközpontok/innovációs tudásközpontok/tudásközpontok – többnyire még mindig meglehetősen merev struktúra, ahol a(z) oktatói, kutatói szerep, a beosztás, illetve a szervezeti egység a fontos, ahová az egyén tartozik. Pedig a piacorientált képzések egy rugalmasabb, inkább szak (és ennek megfelelő csoport) köré csoportosuló szervezeti struktúrát igényelnek szakmai feladatokkal, emberi erőforrás-, valamint pénzügyi gazdálkodással, megfelelő döntési jogosultságokkal és nem utolsósorban eredmény (és nem szerep-) centrikussággal. „A jó pap is holtig tanul”, amely igazságot az oktatóknak is szem előtt kellene tartaniuk a tudás generálása érdekében (Bencsik, 2007, p. 21). Barakonyi (2005) ugyanakkor az egyetemek és a KKV-k vezetőinek értékrendjére irányuló vizsgálatában minimális különbséget állapított meg, amelyeket a foglalkoztatási szférák különbözőségére, illetve a vállalatok esetében profit-orientált és a non-profit erős gazdasági függésére vezet vissza.

Bár (2005, p. 280) igen találóan az egyetemek lényegét és egyben problémáját is a

céhrendszerben látja: „a formalizmusokban való megmerevedés, a mozdíthatatlanság, a szádfalazás az új emberek és az újdonságok ellen, mindez szükségszerűen következik a cégrendszerből, illetve a négy konstrukciós hibából.” Bär gondolatai alapján az alábbi táblázatban foglalom össze a konstrukciós hibákat és az azokból származó következményeket.

22. táblázat Az egyetemek konstrukciós hibái és a hibákból származó következmények

<i>Céhes konstrukciós hiba</i>	<i>Hibából származó következmény, törvényszerűség</i>	
Minden magiszter további magisztereket tud előállítani.	A fokozatot szerzők exponenciális szaporodásának törvénye.	
A magiszterek anyagilag függenek a hallgatóktól.	A fokozatok hanyatlásának törvénye.	
Önigazgatás.	Újításokkal szembeni ellenállás.	Az egyetemek megmerevedésének törvénye.
A professzori kar meghívással történő kiegészülése.	Kontraszelekció.	

Forrás: Bär (2005, p. 56-58) alapján saját szerkesztés

A nemzeti kultúra mellett – Bär gondolatait osztva –, látni kell, hogy az intézményi konstrukciós problémák sem a csoportban való gondolkodás kialakulását, a tudás áramoltatását és a csoportmunka általi fejlesztését vagy a szervezeti tanulást segítik a felsőoktatásban.

Hogy ez mennyire általános és jellemző, jól példázza Dunne és Rawlins (2000) kutatása, amely a British Petrol által támogatott, a csoportmunka fejlesztésére irányuló programot vizsgálta tíz angol és skót felsőoktatási intézményben. A csoportmunkával kapcsolatos készségek fejlesztése a programban résztvevő hallgatók és oktatói gárda körében egyaránt hasznosnak bizonyult. Ugyanakkor a program oktatói/intézményi fogadtatása, esetenként elzárkózása, a külső (felsőoktatási intézményen kívüli) szervezettel történő, hatékony partnerkapcsolatok kiépítésének és gondozásának nehézségei rámutattak az intézményi változások szükségességére.

4. FELSOŐOKTATÁS

A képességek kibontakoztatásának egyik lényeges színtere a felsőoktatás intézmény-rendszere, a „Tanulás Háza”. A mai főiskolán „kapható tudás olyan, mint az IKEA bútor. Sokféleképpen összerakható, egyszerű elemek” (Baracska, 2007, www.tudastoke.hu/tudositas). *De mi jellemző a tudást előállító mai főiskolára, egyetemre?*

4.1. A tudás menedzselése és a bolognai folyamat

Az európai gazdasági helyzet javítása, a versenyképesség növelése indította el 1999-ben a

bolognai folyamatot azzal a céllal, hogy 2010-re létrejőjön egy egységes Európai Felsőoktatási Térség (EFT). A globális világban az európai felsőoktatásnak helyt kell állnia az élesedő tudáspiaci versenyben, amelynek elérését célozta a felsőoktatás modernizációja, a bolognai folyamat.

A folyamatot figyelemmel kíséző, kétévenkénti miniszteri tanácskozások az eredeti, Bolognai Nyilatkozat céljai mentén folytatódtak (23. táblázat). 2001-ben új elemként került be az életem át tartó tanulás, a hallgatók fokozottabb bevonása a munkába és a döntés előkészítésbe. Felmerült a bolognai folyamat társadalmi hatásainak figyelembe vétele és a nemzetközi versenyképesség szempontjából jelentős felsőoktatási teljesítmény, a minőség és a vonzerő kérdése.

23. táblázat A bolognai folyamat súlypontjainak alakulása

<i>Év, tanácskozás helyszíne</i>	<i>Súlypontok</i>
1999 Bologna	átláthatóság; lépcsős képzések; kredit; esélyegyenlőség; minőségbiztosítás európai vonatkozások (tantárgyfejlesztés, intézményi kooperáció, mobilitás, gyakorlati képzés, kutatás)
2001 Prága	könnyen áttekinthető és összehasonlítható diplomákat adó képzési rendszer elfogadása (két fő cikluson alapuló képzési rendszer, kreditrendszer bevezetése, mobilitás elősegítése); az európai együttműködés támogatása a minőségbiztosítás terén; az európai dimenziók támogatása a felsőoktatásban továbbá: élethosszig tartó tanulás; felsőoktatási intézmények és hallgatók partnersége, az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) vonzóvá tételének támogatása és további teendők
2003 Berlin	minőségbiztosítás (felelősség, értékelés, akkreditációs rendszer, nemzetközi kooperáció); a végzettségek szerkezete (két fő cikluson alapuló rendszer bevezetése); mobilitás támogatás; az egységes európai kreditrendszer (ECTS) megalapozása a fokozatok elismerése: a könnyen ért(elmez)hető és összehasonlítható fokozatok rendszerének a bevezetése; felsőoktatási intézmények és hallgatók a felsőoktatás európai dimenzióinak/szempontjainak támogatása az EFT vonzerejének a növelése; az élethosszig tartó tanulás továbbá: az EFT és az Európai Kutatási Térség – a tudásalapú társadalom két pillére; valamint az elért eredmények és teendők leltára
2005 Bergen	kihívások és prioritások; a felsőoktatás és a kutatás; a társadalmi dimenzió; mobilitás; az EFT vonzereje és együttműködés a világ más részeivel
2007 London	haladás az EFT felé, 2009-es prioritások: mobilitás; szociális dimenzió adatgyűjtés (mobilitásra és szociális dimenzióra, a diplomások foglalkoztatására) foglalkoztathatóság; az Európai Felsőoktatási Térség globális összefüggései; helyzetértékelés és előrettekintés
2009 Leuven	tanulás a jövőnek, a következő évtized prioritásai; méltányos hozzáférés és a tanulmányok sikeres befejezése; az egész életem át tartó tanulás; foglalkoztathatóság hallgató-központú tanulás és a felsőoktatás feladata az oktatás terén; oktatás-kutatás-innováció; nemzetközi nyitottság; mobilitás; adatgyűjtés; többdimenziós átláthatósági eszközök; finanszírozás

Forrás: A Bolognai Nyilatkozat, a Prágai Nyilatkozat, a Berlini Kommuniké, a Bergeni Kommuniké, a Londoni Kommuniké és a Leuveni Nyilatkozat alapján saját szerkesztés

2003-ban Berlinben új államok felvételi kérelmét fogadták el, amely országokban a felsőoktatás jelentős reformjára volt szükség. 2005-ben Bergenben (immár 45 ország miniszterei) ismét áttekintették az eredményeket és újabb nyilatkozatot adtak ki. Ebben az időszakban már javában folyt a kétciklusú felsőoktatás bevezetése a különböző országokban. De hiányzik, illetve nem megfelelő szintű a kormányzatokat, intézményeket és a szociális partnereket összefogó párbeszéd a diákok jobb foglalkoztathatóságának biztosítására. Erősödik a hallgató-orientáció: megfogalmazzák a hallgatók fokozottabb bevonásának javaslatát a minőségbiztosításba, valamint a nemzetközi együttműködések ösztönzését. 2007-ben Londonban a miniszterek az erős, megfelelően finanszírozott és autonóm intézmények létrehozását, a diszkriminációmentesség és az igazságos hozzáférés elvének tiszteletben tartását fogalmazták meg. Új elemként jelent meg a kutatás-fejlesztés, azaz a képzés harmadik ciklusára irányuló figyelem, valamint a pályakezdő kutatók helyzete és a karrierkilátásaik javítása. Az előzőleg megjelölt, EFT vonzerő elérésén tovább kell dolgozni, és ismertségét fokozni kell az egész világban. A hallgatói mobilitás ösztönzése mellett a legfontosabb prioritásnak az oklevelek és a résztanulmányok minőségbiztosítását és elismerését, valamint a mobilitás fokozására, az ösztöndíjak és a kölcsönök hordozhatóságára egy nemzeti szakértőkből álló hálózat kialakítását jelölték meg.

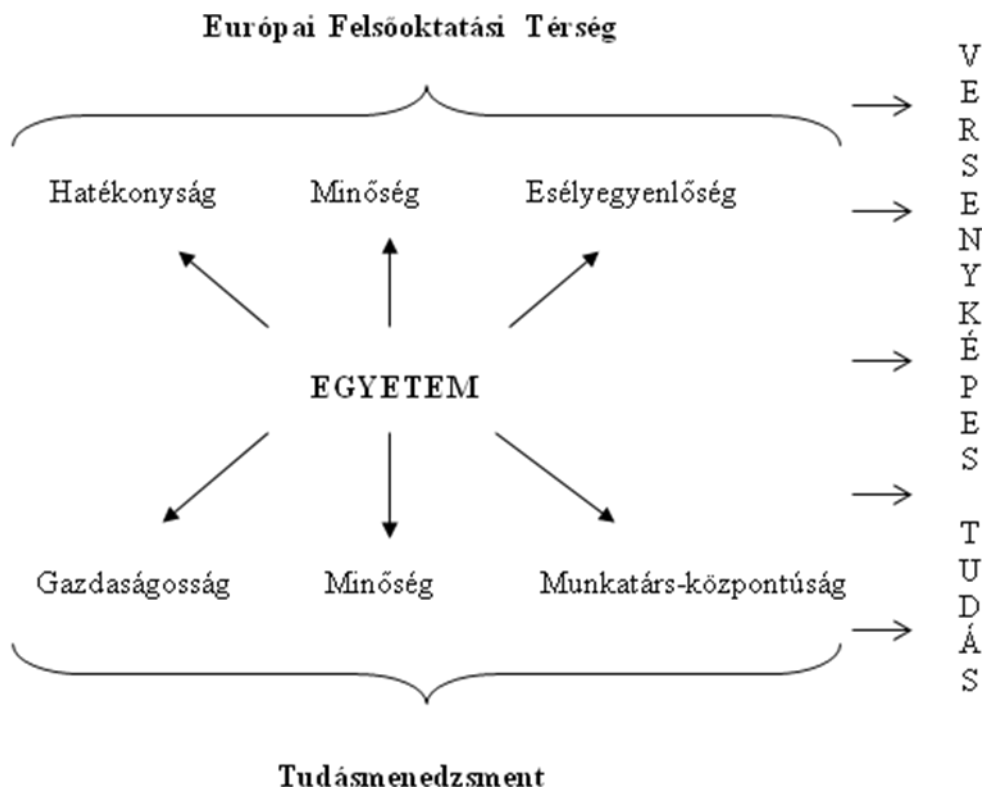
A 2009-es Leuveni Nyilatkozatban megállapították az EFT létrejöttét és megnevezték azokat a területeket, ahol a reformok további feladatokat indokolnak: a szociális dimenzió, a felsőoktatásban való általános részvétel kiszélesítése. Az egész életen át tartó tanulást olyan rendszerben kívánják megvalósítani, ahol a tanulási folyamatban nincsenek zsákutcák és külön kiemelték az ún. rövid ciklusú képzéseket, mint a felsőoktatáshoz való hozzáférés kiszélesítésének lehetőségét, valamint a kreditek nélkülözhetetlenségét. A hallgatói mobilitás területén a külföldi tapasztalat és a képzési programok átszerkesztésének fontosságát hangsúlyozták. A foglalkoztathatóság javításához az oktatás és a vállalkozások együttműködésének javítását és a pályorientációs szolgáltatások erősítését, valamint az oktatás színvonalának emelését fogalmazták meg, kiemelve a hallgatóközpontú oktatás paradigma-váltásának szükségességét.

A gazdasági, tudományos, technológiai, versenyképes tudás előállításához, generálásához szükséges tudásmenedzselés céljai egybeesnek a versenyképes Európát célzó folyamatokkal. Az EFT eszméjének megjelenése a *versenyképes tudáshoz* szükséges ismeretek, készségek létrehozása mellett a képzési struktúra elvárásait hangsúlyozza az *esélyegyenlőség*, a

hatékonyság és a *minőségbiztosítás* szempontok érvényre juttatásával. Ezeknek a követelményeknek úgy kell eleget tenni, hogy közben magának a felsőoktatásnak a szerepe is megváltozik annak következtében, hogy az elitképzés és a tömegképzés arányai eltolódtak annak a folyamatnak köszönhetően, amelyben a tanulás a fogyasztás egy sajátos formájává alakult.

A tudásmenedzselés céljai összeesengenek az EFT elvárásaival (9. ábra). Legyen az intézmény *rugalmas* az innováció terén, rendelkezzen aktív vagy passzív alkalmazkodás képességével, jelenjenek meg a *gazdaságossági* elvárások a működésében (Liebner, 2001). Ugyanilyen fontos a *minőség* folyamatos fenntartása a működésben és az „eredményben”, valamint a *munkatárs-központúság*. Hangsúlyozott szerepet kap a *csoporthmunka* az oktatói viselkedésben és hallgatók számára kiadott feladatok, és számonkérés tekintetében is. A tudás menedzselésére a felsőoktatásnak is szüksége van, az EFT kialakulásával a tudás széleskörűen terjed, bővül, amely új intézményi kompetenciákat helyez előtérbe. A tudás hozzáférhető és el is veszíthető, az intézménynek tudnia kell meglévő tudására vigyázni és megőrizni. A tudásmenedzsmennek át kell fognia a teljes „üzleti” folyamatot (Tarnai, 2002) – a hallgatói toborzástól kezdve az oktatáson keresztül a tudásbázis építéséig és működtetéséig (Bencsik-Marosi, 2009).

9. ábra Az Európai Felsőoktatási Térség követelményei és a tudásmenedzselés céljainak kapcsolata



Forrás: saját szerkesztés

A felsőoktatás napjaink tudásgazdaságát testesíti meg két prioritással: az egyik célkitűzése a minőségi oktató és kutató tevékenység végzése, a másik oldalon a hatékony és eredményes menedzsment működtetése és adminisztráció alkalmazása az erősödő piaci versenyben. (Ne feledjük, 2010. júliusban az államilag elismert felsőoktatási intézmények száma 70 (ebből 19 állami és 7 nem állami egyetem, 10 állami és 34 nem állami főiskola), ugyanakkor a számítások alapján hozzávetőlegesen egymillió lakos tud eltartani egy felsőoktatási intézményt).⁹

4.2. Bologna Hungaricum

Hogy nálunk a „Bologna” miért működik kevésbé vagy másként, mint a többi országban, az alábbiakban a felsőoktatási intézmények szervezeti magatartásán keresztül bizonyítom: a „Bologna Hungaricum” a csoportmunka kudarca.

Barakonyi (2009, p. 236) őszinte kritikája, hogy valódi tudáspiac, piaci visszacsatolás hiányában, „egyetemi elefántcsont-tornyokban... az alap és a mesterszakok alapítása, struktúrájának kidolgozása ma többnyire belterjes módon folyik: tekintélyes professzorok és oktatók határozzák meg, hogy a leendő felhasználónak milyen ismeretekre is lenne szüksége.” Az alap- és mesterszakok tervezésében nem vesznek részt a felhasználói oldal képviselői: kamarák, mértékadó társadalmi szervezetek és vállalkozások képviselői. Az így keletkező hibás szakstruktúra és a valós igényektől eltérő tartalom károkhöz vezet. A szakok kialakításánál az egyetemek és a főiskolák között „kiszorítósi” ment végbe: az egyetemek a főiskolákat a mesterképzésből, a főiskolák pedig az alapképzésből szerették volna az egyetemeket kiszorítani. A szakok céljai, tartalma és funkciója sem voltak tisztázva és hiányzott a rendszerszemlélet (Barakonyi, in: Kozma-Rébay, 2008). A társadalom vesztesége a túlképzés többletköltsége, a hiányszakmák többletköltsége, a pályakezdő munkanélküliek költsége. A hallgató vesztesége pedig az államilag támogatott képzésben eltöltött idő, amelyet követően vagy álláskeresőként kezdi a pályáját (elmaradt jövedelem) vagy költségtérítéses képzésben új szakma tanulására kényszerül. Az elefántcsonttorony zárt rendszerével kapcsolatos véleményt osztja Szabó is (in: Barakonyi, 2009, p. 130), amely „egymásra utalt, egymással foglalkozó munkavállalói közösséget alakít ki”, ahol – utal Polónyira (2007) a hallgatói érdeklődés és a munkaerő-piaci igény súlya kevésbé számít. Ez a szervezeti modell öngazgató módon működik, ahol a „főbb folyamatok szervezésekor az a fontos, hogy azok elsősorban a képzők elvárásait, érdeklődési

⁹ A 2010. július 17-én hatályos felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXIX. sz. törvény 1. sz. melléklete szerint

igényét teljesítsék” (Szabó, in: Barakonyi, 2009, p. 130). Az oktatási folyamat, vagy annak az oktató számára érdektelen részei (például, hogy elsajátította-e a hallgató, és ha nem, akkor miért nem)” nem tartoznak ebbe a körbe. Én úgy látom, hogy az ilyen közösség önkiszolgál és nem szolgál, legalábbis nem a hallgatók és a társadalom érdekeit, hanem a saját munkavállalói közösségének érdekeit. Változást az hozhat, „ha a tudomány fellegváraiban ismét az oktatás-nevelés és a tudomány lesz a cél és nem az akadémiai fokozatok és a pénz, ha az örökölt munkahelyi (tanszéki) szociálpszichológiai struktúrákat sikerül fellazítani” (Somogyi et al., 1992, p. 99).

„Mit kell tennie a felsőoktatási intézményeknek a versenyben maradáshoz, a „termékeik” minőségének biztosításához, és hogy a megfelelő tudományos tapasztalathoz jussanak a hallgatóik?” (Cranfield és Taylor, 2008, p. 86). A globalizáció és a piacosodás rávezeti a felsőoktatási intézményeket, hogy átgondolják a tanítási módszereiket, kutatásaikat, vezetésüket és az érintettek érdekeit. Cranfield és Taylor (2008) hét intézményben végzett esettanulmányt, melyben Stankosky (2005) tudásmenedzsment négy vállalati pillér (leadership, szervezet, technológia és tanulás) modelljét alkalmazták a kutatásukban, hogy felmérjék a tudásmenedzsment gyakorlatát és kihívásait az angol felsőoktatásban. Munkájukból a „Miért nem terjedt el szélesebb körben a tudásmenedzsment a felsőoktatásban?” izgalmas – és a megkérdozettek körében heves vitát kiváltó kérdésre kapott oktatói véleményeket emelem ki.

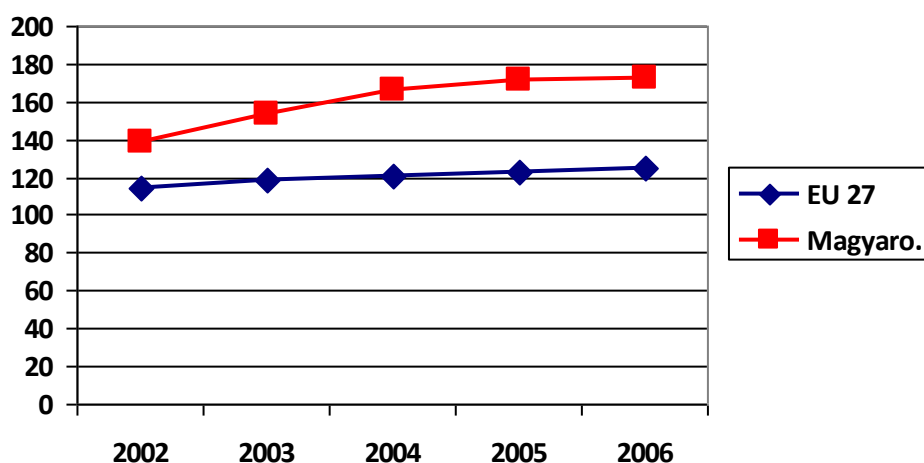
Az egyik megközelítésben a tudományterület, a munka természete, a munkaterületekből adódó tapasztalatok, tudományos szerepfelfogásokból adódóan különböző pedagógia és módszer alkalmazás kapcsolódik az oktatók minőség felfogásához. Tudományos önteltségük a tudományos szabadsággal szemben nő, és további jellemző, hogy a tudományos közösség nem kívánja a kemény üzleti vezetést. Természetes „munkaegységük” az egy, azaz saját maguk. Bár azt gondolják, hogy eléggé nyitottak az új ötletek megosztására, mégis új interakciós lehetőségek kialakításaként az innováció reális következményeit és a publikálás célját jelölték meg, szemben az ötletek megosztásával, mint kezdő lépést vagy az idő biztosítását a kutatási innovációk megosztására. *A tudományos közösség körében a tudásmenedzsmenttel kapcsolatos általános felfogás, hogy az oktatók és a kutatók munkája magában foglalja a tudás menedzselését, vagyis ők maguk menedzselik a saját tudásukat.* Az akadémikusok általában hosszú ideje szolgálnak az egyetemen, ezért, ha úgy döntenek, hogy elhagyják azt, az hátrányos lehet az iskolára, a karra és nem utolsó sorban az intézményre, különösen, ha egy tudományterület híres kiválóságáról vagy

iskolateremtő személyről van szó. Ez különösen érvényes az intellektuális tőke megítélésében és a tudásmenedzsment alapelveinek alkalmazásában. A másik megközelítésben a tudósok elsősorban a *saját kutatási egységükön* vagy a *diszciplinán belül vannak egymással kapcsolatban*, majd saját iskolájukkal. Bruner (2004, p. 39) intézményesség tétele is ezt erősíti, mely kimondja, hogy az emberi kultúrákra jellemző, hogy az egyének jellemzően nem csak egyetlen intézmény, hanem az elsődleges, a választott család, a foglalkozási csoport, lakókörnyezet, nemzet vagy egy társadalmi osztály iránt is hűséggel viseltetnek. A szervezet iránti érzelmi elkötelezettség befolyásolja a szervezeti tanulást (Krishna és Casey 2008), ezért hacsak nincs kézzelfogható, érzékelhető haszna intézményi és egyéni szinten, meglehetősen nehéz a tudásmenedzsment alkalmazására buzdítás.

4.3. A felsőoktatás kihívásai

Magyarországon a felsőoktatás expanziójáról, a hallgatói létszámnövekedésről a rendszerváltás utántól beszélhetünk, és igazán a 2000-es évtől érzékelhető a felsőoktatás tömeges kibocsátása. A hallgatói jelentkezések száma és a kibocsátott diplomák száma azt mutatja, hogy a felsőoktatás jelentős társadalmi igényeket elégít ki. Ezek egy része a felfelé irányuló mobilitásra, másrészt a magasabb jövedelemmel járó munkahelyek megszerzésére irányuló törekvésekre vezethetők vissza (Jóna, 2008, in: Krémer-Matiscsák 2008).

10. ábra Hallgatói létszámok alakulása a felsőoktatásban, 2002-2006 (1998 bázisához képest, %)



Forrás: Key Data p. 111, www.eurostat.com, letöltés ideje 2010. január 29. alapján saját szerkesztés

2000-ben az európai kormányfők Lisszabonban fogalmazták meg azt a stratégiai célt, hogy az Európai Uniót 2010-ig a világ legversenyképesebb gazdaságává kell tenni. Ehhez a belső piac, az információs társadalom, a gazdasági reformok mellett az oktatás, kutatás területére határoztak meg fontos teendőket. A lisszaboni stratégiában meghatározott egyik legfontosabb célkitűzés a munkahelyteremtés volt, egész pontosan a foglalkoztatási arány 61%-ról 70%-ra történő emelése 2010-re (a nők foglalkoztatottságának 51%-ról 60%-ra emelése), többek között az egész életen át tartó tanulás eszméjének gyakorlati megvalósításával. Ezek a célok messze nem teljesültek: a 15-64 éves korcsoportra számított foglalkoztatási ráta a KSH adatai szerint 2010. első negyedében 54,5%, a természetes munkanélküliségi ráta pedig töretlenül emelkedik (11,8%).

Nagyon fontos a felsőoktatási intézmények munkaerőpiaci igényekre való válaszadási képességének növelése, hiszen a felsőoktatás hatékony működésében két közgazdasági elvárás jelenik meg. Az egyik oldalon a költség-haszon elv szem előtt tartásával kell pénzeszközöket rendelni a felsőoktatásba. Ez annak vizsgálatát jelenti, hogy vajon a társadalomnak legalább annyi haszna származik-e, mint amennyit előzőleg befektetett a rendszerbe. A másik oldalon a felsőoktatás szakember kibocsátásának kell megegyeznie a munkaügyi központok, a fejadász cégek, a kamarák és nem utolsósorban a munkaadók, munkáltatók munkaerő minőségi és mennyiségi keresletével. A felsőoktatás külső hatékonyságának vizsgálatában alapvető fontosságú az oktatás munkaerőpiachoz való illeszkedése, az elvárt készségek, képességek, kompetenciák előállítása, az oktatásba fektetett költségek megtérülése (Semjén, 2005). Ugyanakkor ez azt jelenti, hogy a piaci főszereplők „megrendelőként lépnek fel a felsőoktatási intézményekkel szemben, amelyek a rendszer funkcionálásából kifolyólag kiszolgálják ezeket az igényeket” (Jóna, in: Krémer és Matiscsák, 2008, p. 175), azaz megjelenik az *egyetemi szolgáltatói szemlélet*. A felsőoktatás kihívásait a 24. táblázat foglalja össze.

Lámfalussy professzor egyik interjújában rámutatott, hogy az oktatás hosszú távú reformjára van szükség¹⁰. A probléma az, hogy olyan struktúraváltozások vannak a foglalkoztatottságban, hogy bárki, aki most megkezdte a dolgozói életét, az életében négyszer-öttször mesterséget is fog változtatni. Hogy valaki erre képes legyen, erre *olyan oktatás-nevelés kell, amely az alkalmazkodásra tanít*. Az egész oktatási rendszert erre kell beállítani (Szólás szabadsága, 2010. március 7.).

¹⁰ az interjúban elhangzott 8-10 év futamidő a megélénkülés szakasza csupán, mivel az emberi tőkeállomány ciklusideje kb. 100 év (Bródy, 1984)

Az OECD (2008) tematikus jelentésében rendszerezett felsőoktatási kihívások közül a témám szempontjából kiemelem a „K+F szerepet”, „az oktatói pálya”, valamint a „kapcsolat a munkaerőpiaccal” dimenziókat. Ezekben a szempontokban megfogalmazódik az együttműködés és a tudásalkotás, -generálás és terjesztés növekvő fontossága, a képességek javítása, a tudás- és a technológia átadása. Ebben kulcsszereplő az oktató, aki a szervezet sajátos erőforrásaként kiemelt figyelmet követel (emberi erőforrás menedzsment). A munkaerő-piaci kapcsolatokban megjelenik annak szüksége, hogy az intézmény tudja a munkaerőpiac szükségleteit, képes legyen a munkaerőpiac szükségleteinek kielégítésére – új oktatási módszerek alkalmazásával - a hallgatói utánkövetés és a munkáltatók véleményének ismeretében.

24. táblázat A felsőoktatás kihívásai

<i>Terület</i>	<i>Főbb kihívások</i>
Kormányzás	A felsőoktatással szemben támasztott nemzeti elvárások világossá tétele Az egyes intézmények prioritásainak összehangolása a nemzeti szintű társadalmi és gazdasági célokkal Koherens felsőoktatási rendszerek megalkotása A kormányzati irányítás és az intézményi autonómia közötti megfelelő egyensúly megtalálása A külső elvárásokra válaszolni tudó intézményirányítási módszerek kifejlesztése
Finanszírozás	A felsőoktatás hosszú távú pénzügyi stabilitásának biztosítása A felsőoktatási rendszer céljaival összhangban lévő finanszírozási stratégia megtervezése Az állami források megfelelő felhasználása
Minőség	Az elszámoltathatóságot és a fejlesztést támogató minőségbiztosítási rendszerek kidolgozása A minőség és átláthatóság kultúrájának a létrehozása Minőségbiztosítás adaptálása a kínálat sokszínűségéhez
Méltányosság	Egyenlő esélyek biztosítása Olyan költségmegosztó mechanizmusok kidolgozása, amelyek nem hátráltatják a méltányos hozzáférést A legkevésbé reprezentált csoportok részvételének a javítása
K+F szerep	A kutatási kiválóság és annak relevanciájának fejlesztése Kapcsolatok kiépítése más kutatási szervezetekkel, a magánszektorral és az iparral A felsőoktatás azon képességének javítása, hogy terjessze az általa generált tudást
Az oktatói pálya	A megfelelő számú oktató biztosítása A humán erőforrások menedzsmentje során a rugalmasság növelése Az oktatók segítése abban, hogy megküzdjenek az új igényekkel
Kapcsolat a munkaerőpiaccal	A munkaerőpiaci szempontok és szereplők érvényesítése a felsőoktatás szakpolitikában Az intézmények válaszadó képességének biztosítása a munkaerőpiaci igényekre Rugalmas, munka-orientált tanulmányi lehetőségek biztosítása
Nemzetköziesítés	Átfogó nemzetköziesítési stratégia kidolgozása az ország szükségleteivel összhangban A határokon átnyúló minőség biztosítása A felsőoktatás nemzetközi összehasonlíthatóságának javítása

Forrás: OECD (2008, p. 13)

4.4. Az egyetem és környezete

A napjainkban tapasztalható egyetemi környezet változását alapvetően három tényező: a globális társadalom, a tudásalapú társadalom, valamint az univerzális egyetem indukálta (Mora, 2007, idézi Kozma-Rébay, 2008). A globális társadalomban megváltozott a munkaerőpiac, és a külföldi munkavállalás, a hazai multinacionális cégek másféle tudást és kompetenciákat követelnek meg,

amire a felsőoktatásnak választ kell adnia. A tudásalapú társadalomban a tudás és a technológia, a kutatás és az innováció a társadalom hajtóereje, mozgatója, ebből következően az egyetem az oktatás, a tanulás, a tudásgenerálás, a technológiatranszfer bölcsője, központja. Az univerzális egyetem azt jelenti, hogy a globalizációval a szakemberigény is erősödik, így a felsőoktatásban megjelennek a hallgatói tömegek, általános a hozzáférhetőség és a földrajzi határok is lebontódnak. Ez szintén új feladatokat ró az intézményekre, új képzések, új munkamódszerek, tanítási és tanulási technológiákat követel meg.

Ebben a megváltozott és változó környezetben Dobay (2002) az alábbi egyetemi kompetenciákat azonosította (25. táblázat).

25. táblázat Az egyetemek kompetenciái a megváltozó környezetben

Kutatás, önképzés, tudástőke felhalmozása, fejlesztése: <p style="text-align: center;">KNOW-WHAT <i>Szinten marad - csökken</i></p>	Rejtett, alkalmazható tudás: eljárások, készségek, mint erőforrások: <p style="text-align: center;">KNOW-HOW <i>Megújul, erősödik</i></p>
Regionális, országos és nemzetközi hálózatépítés, kapcsolatrendszer, mint erőforrás: <p style="text-align: center;">KNOW-WHO <i>Kialakul és növekszik</i></p>	Munkaerőpiaci tapasztalatok, kereslet-elemzés, piacelemzések, stratégiai tervezés: <p style="text-align: center;">KNOW-WHY <i>Kialakul és növekszik</i></p>

Forrás: Dobay (2002, p. 20)

Azok az egyetemek, amelyeknek a figyelme az önképzésre, a tudástőke felhalmozására, fejlesztésére irányul, mindössze belülről, a tények (KNOW-WHAT) ismeretére összpontosít, azok jó esetben megőrzik és szinten tartják kompetenciájukat, rosszabb esetben ez csökken. Ezzel szemben sokkal eredményesebbek lehetnek a többi intézményi magatartások, megoldások. A KNOW-HOW esetében az egyetem olyan gazdasági, műszaki, szervezési stb. ismeretekkel és tapasztalattal, eljárással rendelkezik, amelyet erőforrásként alkalmazva képes megújulni és erősödni. Ez gyakran tacit, rejtett tudás, amely nehezen adható át másnak vagy nehezen másolható. A KNOW-WHO-t alkalmazó intézmények a kapcsolati tőkére tekintenek erőforrásként, kiépített, erős kapcsolati hálójuk révén képesek a kompetenciáik növelésére. Iránya szerint kifelé, az egyetem környezetére mutat a következő kettő egyetemi kompetencia értelmezés. A KNOW-WHY esetében az intézmény stratégiai tervezést folytat, amelyben felhasználja a munkaerő-piaci tapasztalatait, kereslet- és piacelemzést végez, ily módon képes a növekedésre. Véleményem szerint ilyen tiszta formában elkülöníteni csak elméletben lehetséges a szervezetek kompetenciáit. A változó környezet szerintem a négyféle tudás kombinációjának változtatási képességét követeli meg.

Felvetődik a kérdés, hogy céljainkat milyen felsőoktatási képzési rendszerben kívánjuk és tudjuk megvalósítani? Kozma (2004) a munkavállalók és a munkaadók világának elemzésében áttekinti a felsőoktatás kínálatát: a szakképzést, a diplomás pályára készítést, a tudósképzést, valamint az értelmiségképzést (nevelő hatás). „Kié az egyetem?” című munkájában rávilágít arra, hogy a szakképzés egyre inkább kitolódik és válik a felsőoktatás részévé (ez a folyamat napjainkban is folyik) és számos hatással és következménnyel jár:

- a képzés résztvevőinek pozíció és szerepváltozása (tanár és hallgató, mester és tanítvány)
- értékelés szemléletének és módjának változása (piac, fogyasztó, megrendelő jelenléte)
- képzés szervezetének átalakítása (a hallgatók a gazdasági szervezetek munkavállalói, és a képzés többnyire a cégeknél történik, illetve ott felügyelik)
- a szakképzés összefonódása a felnőttoktatással (elméleti és gyakorlati képzések bonyolult szervezése (át- és továbbképzések, egész életen át tartó tanulás).

4.5. Képzési modellek a felsőoktatásban

Makó-Csizmadia-Illéssy (2008a, p. 8) munkájukban felhasználják Raviola et al. (2001) tanulmányát, amelyben a tudásfejlesztés és –átadás szempontjából vizsgálták a finn felsőoktatási rendszert. Raviola és munkatársai kutatásuk alapján a szakmai képzések orientációja alapján a centralizált, a hálózatos és a mechanikus képzési modellt különböztették meg, melyek jellemzőit a 26. táblázat foglalja össze.

A centralizált, hálózatos és mechanikus képzési modellek közül a bolognai folyamat céljainak, irányelveinek leginkább a hálózatos képzési modell kialakítása felel meg. Dolgozatom szempontjából a fenti modellek azonosító tényezői közül az intézményi struktúra, a know-how, a tanulás, a tudás, az oktatás és életciklus, a szakmai gyakorlat kiemelt jelentőségű, mert az empirikus kutatásom e tényezők jellemzőinek feltárására irányul. Vizsgálati eredményeim rámutatnak arra, hogy melyik képzési modellt lehet beazonosítani a felmérésben szereplő mintára vonatkozóan. Úgy vélem, kutatásom nem öncélú, és a kapott eredmények hasznosíthatók a bolognai folyamat során megvalósuló intézményi tanulás megítélésében is.

26. táblázat Képzési modellek (Raviola et al. (2001) alapján Schwartz (2009:35))

Tényezők	A szakmai képzés orientációjának típusai		
	Centralizált	Hálózatos	Mechanikus
Intézményi struktúra	Különálló és elszigetelt intézmények.	Multidiszciplináris tanuló közösségek.	Üzleti világ uralta szakképzés.
Tananyag	Szabatos, önálló, tudományos alapú.	Rugalmas, integrált és munkavégzés-alapú.	Munkában fontos képességek fejlesztése.
Know-how	Tudományos elméleti készség, és ettől különböző cselekvés-orientált know how.	Elméleti és gyakorlati képességek integrálása.	Tevékenység-orientált képességek.
Tanulás	Tantárgyalapú és oktatásközpontú modell; a hallgató passzív szereplő; az akadémiai és gyakorlati tudás elkülönül. Fontos az ismeretek formális bizonyítása.	Elméleti és gyakorlati képzés integrálása. A hallgató aktív szereplő; az intézmény tanulási környezetet hoz létre. Szakmai gyakorlatok rendszere. Kompetencia-fejlesztés kulcsfontosságú.	Munka közbeni tanulás, a gyakornoki rendszer preferálása. A naprakész munkavégzési kompetenciák a gyakorlaton alapulnak. A tanulás közvetlenül összefügg a szűk képzettség létrejöttével.
Tudás	Explicit tudás hangsúlyos.	Explicit és tacit tudás integrációja és kölcsönhatása.	A tacit tudás fogalmának egyszerű alkalmazása.
Az akadémiai és szakmai képzés integrációja	Formális, központilag irányított együttműködések.	Rugalmas, eset-specifikus integráció.	Külsőleg előírt követelmények (standardok).
Oktatás és életciklus	A formális oktatás és a gyakorlat egymástól elkülönülten zajlik. További képzések és átképzések fontos szerepet kapnak.	Személyes fejlődés és karrierépítés a formális oktatás keretein belül. A képzés és a munka integrálása.	Az új technológiák és munkafolyamatok bevezetése hozza magával az átképzést.
A know-how standardok meghatározása	Központi (nemzeti vagy közösségi).	Az oktatási intézmények és a vállalkozások együttműködése során formálódik.	Az üzleti élet diktálja.
Szakmai gyakorlat	A hallgató felelőssége.	Az oktatási intézmények és a vállalkozások megosztott felelőssége.	A gyakorlati idő hangsúlyozott; mindent a munka során kell megtanulni.
Az oktatáspolitikai orientációja	Szektorszintű oktatáspolitikai és adminisztráció.	Az oktatáspolitikai a regionális (ipar-) politika szerves része.	Az oktatáspolitikai az iparpolitika alá rendelődik.

Forrás: Schwartz (2009, p. 35, eredeti: Raviola, R. – Kekkonen, K. – Tulkki, P. – Lytinen, A. (2001): Producing competencies for learning economy. Sitra reports 9. Helsinki, Sitra)

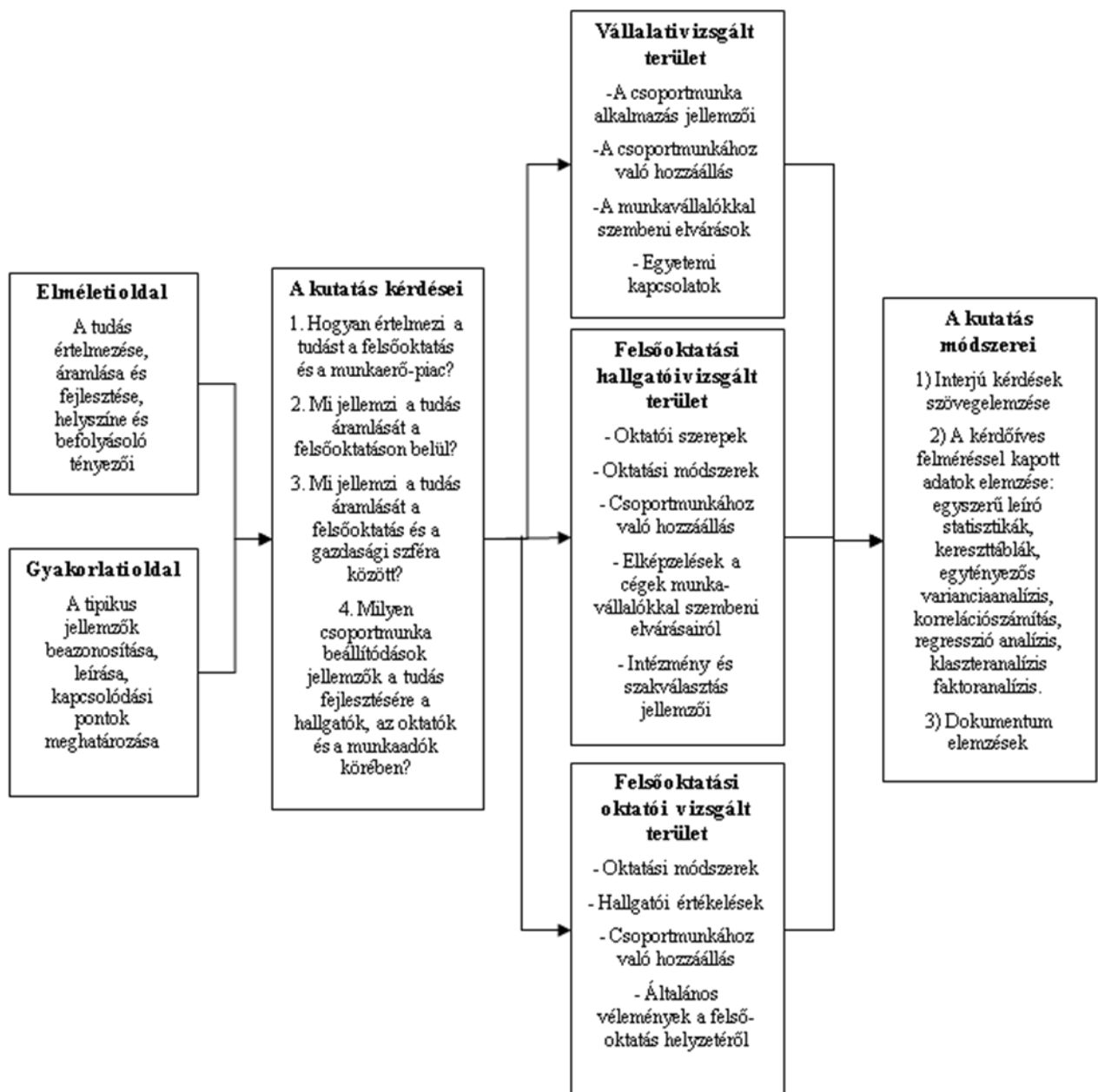
III. A KUTATÁS

1. MÓDSZERTAN

1.1. Az empirikus kutatás folyamata

A dolgozat elején bemutatott elméleti modellt a következő ábrában megjelenített empirikus kutatási kérdésekkel és módszerekkel vizsgálom.

11. ábra A dolgozat empirikus kutatási folyamata



Forrás: saját szerkesztés

1.2. A kutatás információ forrásai

A megfogalmazott kutatási célok eléréséhez több kutatási technikát alkalmaztam. A kutatási probléma körülhatárolásához a szakirodalmi feldolgozáson túl szekunder adatforrásokat (statisztikai adatbázisok, kutatási jelentések, nyilatkozatok) használtam fel. A kvalitatív elemzés időrendben megelőzi a kvantitatív elemzést, azaz a téma megértése érdekében először az oktatók és a gazdasági szervezetek vezetői körében egy kötetlenebb beszélgetés keretében törekedtem a fogalomrendszer és a közös nyelv kialakítására. Ezt követően került sor a kvantitatív kutatásra, azaz az oktatók, kutatók, a hallgatók és a gazdasági szervezetek képviselői töltötték ki a rájuk szabott kérdőíveket. Ezt a felmérést kiegészítettem további személyes interjúkkal a gyakoriságok, a folyamatok, kapcsolódások jobb megértése érdekében.

27. táblázat A kutatásban felhasznált információforrások rendszerezése

<i>Kutatási módszer</i>	<i>Információ forrás</i>	<i>Információ</i>
Interjú készítés	Oktatók	A kérdőíves felmérést megelőző kötetlenebb adatfelvétel, a fogalomrendszer, a közös nyelv használatára.
	Vállalkozás vezetők	A kérdőíves felmérést követően a kapott adatok, eredmények, összefüggések alátámasztására, kiegészítésére, megerősítésére, visszaigazolására.
Kérdőíves felmérés	Oktatók, kutatók	Általános információk a felsőoktatásról, hallgatói munka értékelése, oktatási módszerek, vélemények a csoportmunkáról.
	Hallgatók	Általános információk az intézmény és szakválasztásról, vélemények a munkaerő-piaci elvárásokról, a tanulás jellemzői, a hallgatói munka értékelése, oktatási módszerek, vélemények a csoportmunkáról.
	Vállalkozások	Vélemények a felsőoktatásról, a munkaerő-piaci elvárásokról, kapcsolatok a felsőoktatási intézményekkel, vélemények a csoportmunkáról.
Dokumentum elemzés	Statisztikai adatbázisok, jelentések, nyilatkozatok	A gazdasági és felsőoktatási folyamatok számokkal való alátámasztása, politikák, témában folyó kutatások megismerése.

Forrás: saját szerkesztés

A kérdőíves felmérés teszi ki a kutatás jelentős részét. Mindhárom vizsgált körre (hallgatók, oktatók és vállalatok) külön, de egymáshoz illeszkedő kérdőívet állítottam össze az információk gyűjtésére, mindegyik kérdőív több fejezetből áll, amelyeket a 28. táblázat foglal össze.

A postai, illetve elektronikus úton szervezett kérdőívezés nagyon lassan haladt a válaszadói érdeklenség következtében, és nem mellékesen a kutatásra fordítható pénzforrások hiányában. A kvótás mintaválasztás mellett tettem le a voksot, illetve figyeltem arra, hogy a hazai

vállalkozások körében a foglalkoztatási létszám szerint megkülönböztetett¹¹ kis- és középvállalkozások mellett minél több nagyvállalat is megjelenjen a mintában az összehasonlíthatóság érdekében. A felsőoktatási intézmények közül is – a kapcsolatok hiányából és a pénzforrás szűkösségéből fakadó szerény lehetőségeim ellenére – igyekeztem minél több intézményt bevonni a felmérésbe. A gyűjtött minták az intézményi koncentráció és az elemszámok miatt nem tekinthetők reprezentatívnak, erre nem is törekedhettem. A válaszok azonban kellő számban állnak rendelkezésre ahhoz, hogy a feltételezéseimet, hipotéziseimet megerősítsék vagy cáfolják; megállapításaim a felmérésben szereplő mintára érvényesek.

28. táblázat A kutatásban alkalmazott kérdőívek felépítése

<i>Hallgatói kérdőív</i>	<i>Oktatói kérdőív</i>	<i>Vállalati kérdőív</i>
I. Általános kérdések a tanulmányokkal kapcsolatosan	I. Általános kérdések a felsőoktatással kapcsolatosan	I. A munkaerővel szembeni elvárások és az oktatással kapcsolatos vélemények
II. Oktatási módszerek	II. Oktatási módszerek és elképzelések	II. A szervezetnél található csoportmunka jellemzői
III. Kérdések a csoportmunkával kapcsolatban	III. Munkáltatók elvárásai (kompetenciák)	III. Kérdések a csoportmunkával kapcsolatban
IV. Saját gondolatok megfogalmazása a csoportmunkáról	IV. A hallgatók teljesítményértékelése	IV. Saját gondolatok megfogalmazása a csoportmunkáról
V. Háttérinformáció	V. Kérdések a csoportmunkával kapcsolatban	V. Háttérinformáció
	VI. Saját gondolatok megfogalmazása a csoportmunkáról	
	VII. Háttérinformáció	

Forrás: saját szerkesztés

A vállalkozások és az oktatók szűkebb csoportjában a kérdőíves felmérés előtt interjút készítettem, amely megerősített abban, hogy van létjogosultsága a kutatási témának. Az interjúalanyok kiválasztása véletlenszerűen történt az arra hajlandóságot mutatók körében. A kötetlen interjúk a közös nyelv, a használt fogalomrendszer meghatározására irányultak. A kutatásban alkalmazott kérdőívek kérdéssorait az 1., 2., 3. sz. mellékletek tartalmazzák.

¹¹ A vállalkozások nagyságstruktúrájának a létszámon túlmenően a mérlegfőösszeg és az éves nettó árbevétel is alapja. A kutatásban a kategorizálás a létszámon alapult. A 2004. évi XXXIV. tv szabályozza a kis- és középvállalkozások körét. A Törvény alapján a vállalkozások megkülönböztetésének egyik legfontosabb mutatója a foglalkoztatottak száma, ami az átlagos statisztikai létszám alapján határozható meg. Ennek értelmében kisvállalkozásnak az 50 főnél kevesebbet, középvállalkozásnak az 50-249 főt foglalkoztató, és a 250 fő vagy annál magasabb létszámot foglalkoztató gazdálkodó szervezetet pedig nagyvállalatnak nevezzük.

1.3. Mintavétel

A kérdőíves adatfelvételre 2008. júniustól 2009. novemberig terjedő időszakban került sor. Azon esetekben, amikor a kérdőívet kitöltő csak az első pár kérdést töltötte ki az első oldalon, és a kérdőív további oldalait figyelmen kívül hagyta, kiértékelhetetlennek minősítettem és a kérdőív meglévő adatait mellőztem, azaz nem vittem be az adatbázisba. Így az alábbi mintasokaságokról beszélhetünk:

- a) a hallgatói kérdőívek száma: 399 db,
- b) az oktatói kérdőívek száma: 95 db,
- c) a vállalati kérdőívek száma: 486 db.

1.4. A kérdőíves felmérés útján kapott adatok elemzésre történő előkészítése és az alkalmazott statisztikai elemzési módszerek

A kérdőívekből kapott adatok elemzéshez történő előkészítéséhez először az *adatokat ellenőriztem* le, majd az esetleges kódolási és adatrögzítési hibákat azonosítottam be és javítottam.

A kérdőívben inverz módon megfogalmazott állítások esetében, valamint ahol szükségesnek találtam (például a kis- és középvállalkozások egy csoportba vonásánál), *újrakódoltam* a válasz adatokat, hogy kezelni tudjam őket.

A *hiányzó adatok* kezelésére a megfigyelési egységek elhagyása mellett döntöttem, mivel a többi hiánykezelési lehetőséget módszertanilag nem találtam helyesnek (pl. az átlag visszahelyettesítése). Ezért az elemszámot minden vizsgálatnál jelzem.

Az adatredukációs eljárások közül *index-szerkesztést* végeztem azokban az ordinális skála esetekben, ahol több változó információtartalmát sűrítettem össze egy új változóba úgy, hogy közben a változók információtartalma nem csorbult. „Az indexszám összetett, közvetlenül nem összesíthető, de bizonyos szempontból együvé tartozó adatokból számolt összehasonlító viszonyszám” (Kardos, 1997, p. 125).

Alkalmaztam egyszerű *leíró statisztikákat*, hiszen ezek az adatok megismeréséhez nélkülözhetetlenek (pl. gyakoriság, összeg, számtani átlag, szórás stb.), valamint a további elemzések alapját adják.

29. táblázat Az elemzésben használt egyszerű leíró statisztikai mutatói

<i>Leíró statisztikai mutatók</i>	<i>Definíció, jelentés</i>
Számtani átlag	„Az a szám, amellyel az egyes átlagolandó értékeket helyettesítve, azok összege változatlan marad.” (Kardos, 1997, p. 86)
Szórás	„A számtani átlagtól vett eltérések négyzetes átlaga.” (Kardos, 1997, p. 105)
Relatív szórás	A szórás és az átlag hányadosa, százalékban kifejezve. (Kardos, 1997, p. 106)
Gyakoriság	A vizsgált tulajdonság adott értékével rendelkező objektumok száma, illetve az adott tulajdonság-kombinációval (a kereszttáblázatok esetében) rendelkező megfigyelések száma.

Forrás: saját szerkesztés

A következőkben részletezem azokat a mélyebb összefüggés feltárására alkalmas többváltozós, adatredukciós elemzési módszereket, amelyeket több hipotézis igazolásánál is alkalmaztam: a főkomponens analízis, a faktoranalízist és a varianciaanalízist. Ezeken túlmenően a klaszterképzés technikát is alkalmaztam. A megkérdezetteknek 1-től (egyáltalán nem értek egyet) 7-ig (teljes mértékben egyetértek) terjedő Likert-féle intervallum skálán kellett kifejtetniük a megfogalmazott állítással kapcsolatos véleményüket/attitűdjüket. Szaktudományi hipotéziseim helytállóságának empirikus ellenőrzéséhez kereszttáblázatos elemzéseket, varianciaanalízist, illetve korrelációelemzést végeztem.

30. táblázat Az elemzésben alkalmazott statisztikai módszerek

<i>Többváltozós statisztikai módszerek</i>	<i>Definíció, jelentés</i>
Főkomponens analízis	A változók számát csökkenti minimális információvesztés mellett, ezért azokban az esetekben alkalmaztam, amikor a változók száma magas volt (pl. munkavállalói kompetenciák esetében).
Faktoranalízis	„A faktoranalízis egy sokaságról nyerhető információkat néhány hipotetikus változóba sűrít. A módszer közvetlen célja a megfigyelt változókat olyan közös faktorváltozók lineáris kombinációjaként kifejezni, amelyek az eredeti változók szórásának túlnyomó részét megmagyarázzák.” (Szűcs, 2002, p. 448)
Kereszttábla elemzés	Két vagy több változó közötti összefüggés vizsgálatára alkalmas, pl. egy régióhoz tartozás és a cég piaci helyzetének megítélése között van-e kimutatható statisztikai összefüggés.
Korrelációelemzés	Két mennyiségi ismérv közötti kapcsolat szorosságának mérése. „Azt mutatja meg, hogy az egyik (X) tényezőnek a másik (Y) tényezőre gyakorolt hatása valóban a tényező-hatásra és nem a véletlenre vezethető vissza.” (Szűcs, 2002, p. 312)
Varianciaanalízis	A korreláció számításánál a kapcsolat szorosságát mérő statisztikai módszer, „két vagy több sokaság várható értékének összehasonlítására alkalmas” (Sajtos p. 164), így remek eszköznek bizonyult a minták közötti különbség kimutatására (pl. oktató-hallgató, KKV-k és nagyvállalatok összehasonlításában).
Klaszteranalízis	„Tetszőleges objektumok különböző osztályokba (csoportokba) sorolását lehetővétevő módszereknek és ehhez kapcsolódó algoritmusoknak a gyűjtőneve.” (Szűcs, 2002, p. 496)

Forrás: saját szerkesztés

Az adatok előzetes vizsgálatára, ezek javítására különös figyelmet fordítottam vizsgálataim során, hiszen az egyes statisztikai módszerek, próbák alkalmazása szigorú feltételekhez van kötve. Például a t-próba, az ANOVA alkalmazása a változók normális eloszlását tételezi fel.

A minták megfelelően nagy empirikus nagyságúak lévén a változók normál eloszlását a Kolmogorov-Szmirnov próbával vizsgáltam.

Tekintettel arra, hogy a táblázatban szereplő módszereket (a klaszteranalízis kivételével) több hipotézis igazolásánál alkalmaztam, az alábbiakban részletesen mutatom be ezeket.

1.4.1. A kereszttábla-elemzés módszere

Leginkább névleges (nominális), sorrendi (ordinális), másképp: kategorizált metrikus skálákra használható elemzési módszer, amely „két vagy több változó közötti összefüggést vizsgál, illetve ezek kombinált gyakorisági eloszlását mutatja” (Sajtos-Mitev, 2007, p. 137).

1.4.1.1. A Khi négyzet próba (a változók összefüggése)

A Pearson-féle χ^2 (Khi-négyzet) statisztika két minőségi változó közötti asszociációs kapcsolat szignifikanciájának mérésére szolgál. A mutatószám segítségével megállapíthatjuk, hogy a független változó alcsoportjainak a függő változó szerinti megoszlásában tapasztalt eltérések pusztán véletlenül fordulnak elő vagy szignifikánsnak tekinthetők. A χ^2 számítása a következő képlet alapján történik:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^s \sum_{j=1}^t \frac{(f_{ij} - f_{ij}^*)^2}{f_{ij}^*}$$

A képletben az f_{ij}^* az elvárt, az f_{ij} pedig a megfigyelt gyakoriságot jelöli az első ismerv i-edik és a második ismerv j-edik változata esetében. A módszer a táblázat valamennyi cellájára összegzi a cellába került esetek számát, és összehasonlítja azzal az elvárt gyakorisággal, amit feltételeznénk a két változó függetlensége esetén. Másképpen fogalmazva: a megfigyelt gyakoriság mennyiben tér el attól, amikor a két változó között nincs kapcsolat. Így a próba az egyes cellákban szereplő megfigyelt itemek számát hasonlítja össze.

A társadalomtudományi kutatásokban jellemzően a $p \leq 0,05$ szignifikancia szintet tartják irányadónak, vagyis 5% esélyt fogadnak el arra vonatkozóan, hogy a feltárt összefüggés csupán a véletlen eredménye, én is ezt használom. $P \geq 0,05$ esetén a változók függetlenségének nullhipotézise lesz érvényes.

1.4.1.2. A standardizált reziduum

A reziduumok közül az ún. standardizált reziduum olyan mutató, amely a tapasztalt (empirikus) és az elvárt gyakoriságok közötti eltérés mértékéről szolgáltat információt: az egynél magasabb abszolút érték általában arra utal, hogy a két gyakoriság közötti eltérés nem vezethető vissza a véletlen hatásra.

1.4.1.3. Az asszociációs mérőszámok

Az asszociációs mérőszámok a változók közötti kapcsolatok erősségét mutatják, vagyis, hogy a két változó mennyire határozza meg egymást. Ezeknek a mérőszámoknak az abszolút értéke a 0 és az 1 közé esik, ahol a 0 a változók függetlenségét, az 1 pedig a teljes meghatározottságot jelenti. Az asszociációs mérőszámok közül én általában a (bármely keresztábra esetén is a legmegbízhatóbb) Cramer-féle korrelációs együtthatót alkalmaztam, illetve a Kendall tau b-t (a szimmetrikus táblánál).

1.4.2. A faktor-elemzés módszere

A faktorelemzés olyan többváltozós statisztikai eljárás, amikor a sok homogén jellemzővel rendelkező, nagy számú sokaság(ok) esetén tárjuk fel az intervallum skálán mért változók közötti kapcsolatokat, azonosítjuk a legfontosabb változókat vagy – az adatcsökkentés révén – az adatok értelmezését könnyítjük. A faktoranalízis során kapott új változók (faktorok) hasznosíthatók további elemzésekhez, mint pl. a klaszterelemzés során. A faktorkiválasztás során azonban előfordulhat, hogy olyan változók is korrelálnak egy másik faktoral, amelyeknek nincs közük egymáshoz, ezért a faktorokat rotáljuk, azaz a faktorok tengelyeit forgatjuk egyszerűbb és értelmezhetőbb megoldásba.

1.4.2.1. Az adatok faktoranalízisre való alkalmasságának vizsgálata (kommunalitás, korrelációs és anti-image mátrix, KMO és Bartlett teszt)

A kommunalitás fejezi ki, hogy egy változó varianciájának mekkora részét magyarázza az összes faktor együttesen, másképpen fogalmazva mekkora a közös varianciahányad. Ha valamely változó esetében a kommunalitás értéke 0,25 alatt van, akkor a változó nem igazán jól illeszkedik be a mutatórendszerbe, ezt a változót érdemes kihagyni az elemzésből.

A korrelációs mátrix a faktoranalízisbe bevont változók közötti korrelációkat jeleníti meg,

meglétük alapvető feltétel a faktorokba vonáshoz. Az anti-image mátrix alapja, hogy a változók varianciája (szórásnégyzete) felbontható magyarázott (image) és nem magyarázott (anti-image) varianciákra. Az átlóban szereplő értékek meghatározóak a további lépésekhez, mivel „hüvelykujjszabály az, hogy a főátlón kívüli elemeknek nem több, mint egynegyede lehet 0,09-nél nagyobb” (Sajtos, 2007, p. 256). Elsősorban azonban az átlóban lévő elemek (MSA értékek) a fontosak, mert ezek értéke a 0 és az 1 közötti értéket veheti fel és azt mutatják meg, hogy az adott változónak milyen szoros a kapcsolata az összes többi változóval. $MSA < 0,5$ esetén a változót ki kell zárni az elemzésből.

A Bartlett-teszt azt vizsgálja, hogy a korrelációs mátrix főátlón kívüli elemei vajon csak véletlenül térnek-e el a 0 értéktől. A Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) kritérium pedig azt mutatja, hogy a változók milyen mértékben alkalmasak a faktoranalízisre, értéke egyenlő az anti-image mátrix MSA értékeinek átlagával. A $KMO < 0,5$ érték elfogadhatatlan.

1.4.3. A főkomponens-elemzés módszere

A eljárás a változók számát csökkenti minimális információvesztés mellett, tehát alkalmazása akkor szükséges, ha a változók száma magas. Csakúgy, mint a faktorelemzés, a főkomponens analízis is két alapvető céllal rendelkezik: egyik oldalon a változók struktúrájának feltárása, másik oldalon pedig az adatok mennyiségének csökkentése.

1.4.4. A varianciaanalízis (szórásnégyzet elemzés)

A varianciaanalízis a keresztábla-elemzéstől annyiban tér el, hogy egyrészt meg kell jelölni a kapcsolat irányát, vagyis, hogy melyik változó befolyásolja a másikat, másrészt pedig a változók mérési skálája nem egyforma, hanem eltérő, különböző. A varianciaanalízissel egy vagy több különböző tényező (független változók) hatását vizsgáljuk egy vagy több tényezőre (függő változó), „általában a vizsgálatba bevont sokaságok átlagai közötti különbségek vizsgálatára használjuk” (Sajtos-Mitev, 2007, p. 164). Az átlagok szignifikáns különbözősége esetén a független változó érdemi befolyással van a függő változóra. Az elemzés elvégzésének (alkalmazhatóságának) feltételei a következők:

- a) a független változók nominális, kategorizált változók (pl. KKV-k és nagyvállalatok), a függő változóknak metrikusnak (számok) kell lenniük (pl. a csoportmunka aránya, %),
- b) a legalább intervallumskálán mért függő változónak normál eloszlásúnak kell lennie (bár nagy elemszám esetén nincs nagy hatással az F-próbára, ha az eloszlás mégis ferde, a csúcsosság

fontosabb, mert akkor az F értéke túl alacsony, és ilyenkor nem tudjuk elvetni a nullhipotézist),
c) a varianciahomogenitás (szóráshomogenitás) teljesülése, azaz a függő változónak azonos szórással kell rendelkeznie a független változó különböző szintjei mellett. Ezt statisztikailag a Levene-teszttel vizsgáljuk.

1.4.4.1. A post-hoc tesztek

A változók kapcsolatára vonatkozó információkat utólagosan, az elemzés után végezzük összehasonlítással, amennyiben legalább három kategóriánk áll rendelkezésre. Számos módszere ismert, én a Tukey-próbát és a Games-Howell próbát alkalmaztam, mivel ezek a legáltalánosabban használatosak és a legkevésbé ellentmondásos próbák.

1.4.5. A klaszteranalízis

A klaszteranalízis célja a hasonló dolgok csoportosítása, magyarul osztályozás, amely a megfigyelt egységeket nagyjából homogén csoportokba rendezi az elemzésben szereplő változók alapján. A faktoranalízistől abban tér el, hogy itt nem a változók, hanem a megfigyelési egységek számát akarjuk csökkenteni úgy, hogy nincs előzetes információnk az elemek klasztertagságáról. Itt a feladat azoknak a változóknak a beazonosítása, amelyek a csoportok közötti különbségeket adják, amiktől a csoportok különböznek (gyakran a faktorelemzéssel létrehozott változók segítségével) (Sajtos-Mitev, 2007). A klaszterelemzés lépései:

- a) a kutatási probléma meghatározása,
- b) a klaszteranalízis feltételeinek vizsgálata,
- c) a hasonlósági és távolságmérték meghatározása,
- d) a klasztermódszer kiválasztása,
- e) döntés a klaszterek számáról,
- f) a klaszterek értelmezése és jellemzése,
- g) a klaszterelemzés érvényességének ellenőrzése.

A klaszteranalízis módszerek közül a nem hierarchikus módszerek közé tartozó K-közép eljárást, illetve megalapozásul a Ward-féle eljárást alkalmaztam az elemzésnél.

1.4.5.1. Ward-féle eljárás

A Ward-féle eljárás gyakran alkalmazott varianciamódszer, ahol „minden egyes klaszterre kiszámolják az összes változó átlagát, ezután minden megfigyelési egységre kiszámítják a

négyzetes euklideszi távolságot. Ezeket a távolságokat összegzik minden egyes megfigyelési egységre. Minden lépésnél azt a két klasztert vonják össze, amelyeknél a klaszteren belüli szórásnégyzet növekedése a legkisebb” (Sajtos-Mitev, 2007, p. 295).

1.4.5.2. K-közép eljárás

A módszerrel az elemek K számú különböző osztályba, csoportba történő besorolása végezhető el. Lépései:

- a) k számú kezdő klaszter kialakítása,
- b) az objektumok besorolása a legközelebbi kezdő klaszterbe,
- c) a klaszter súlypontok meghatározása,
- d) az elemek átsorolása a klaszterek között úgy, hogy a klaszter középponthoz viszonyított távolságuk csökken,
- e) a klaszterek véglegesítése.

Az elemzések során a statisztikai vizsgálatokat az SPSS 17.0 programcsomaggal végeztem. Az adatok kezelésében, a leíró statisztikák számításában, a táblák készítésében a MS Office programcsomag Excel táblázatkezelőt, az ábrák készítéséhez a Word 2007 diagramszerkesztőt alkalmaztam.

2. A KIEGÉSZÍTŐ, KVALITATÍV KUTATÁS BEMUTATÁSA

2.1. Módszertan

A kérdőíves felmérésem alapján kapott válaszok, eredmények alátámasztására kutatásomat kiegészítettem a kvalitatív kutatások körébe tartozó interjúkkal (4. sz. melléklet). Ezt a kvalitatív kutatásoknak az az előnye indokolta, hogy olyan jelenségek vizsgálatára alkalmazható módszerről van szó, ahol az egyediség és a valósághűség megőrzése fontos szempont, valamint az, hogy a társadalmi jelenségek kontextusba ágyazott leírását és megértését segítik (Lincoln-Guba, 1985). A kutatói szerepem definiálása érdekében a következőket tettem:

- az interjúk elején tisztáztam, hogy kizárólag tudományos kutatói szerepben kerestem meg az érintetteket, a doktori értekezésemhez gyűjtök anyagot.
- megkértem az interjú alanyokat, hogy a lehető legnagyobb őszinteséggel válaszoljanak.

- Mindenkit biztosítottam arról, hogy az elhangzott és rögzített információkat bizalmasan fogom kezelni, harmadik fél számára nem teszem azonosíthatóvá. A visszakereshetőség érdekében a szövegben betűrendes kódokat használok hivatkozásként.

Interjúm mintám folyamatosan, lépésről lépésre alakult, azaz az adatgyűjtés során előre nem definiált mintával dolgoztam. A vizsgálatba bevonandó szereplők kiválasztásához mindössze két kritériumot fogalmaztam meg, így rétegzett célirányos mintavételt valósítottam meg:

- a vállalkozások esetében legyen kis-, közép- és nagyvállalat,
- a felsőoktatási intézmények esetében legyen nagy, állami egyetem és fiatal, nem állami főiskola.

Az interjúk lefolytatásához strukturált interjúvázlatot készítettem és alkalmaztam, a kérdéseket a kutatásom szempontjából fontos négy fő kérdéscsoport köré rendeztem:

- 1) A tudás értelmezése, a tudás megjelenési formái;
- 2) a tudás áramlásának jellemzői a szervezeten belül (eszközök és támogatások)
- 3) együttműködések révén történő tanulás (kiktől tanulnak a szervezetek)
- 4) tapasztalatok, vélemények a csoportmunka általi tanulásról.

Az interjúk során készített feljegyzéseket az alapozott elmélet módszerével dolgoztam fel, azaz „a megközelítés a megfigyelésekből indul ki, nem hipotézisekből és arra törekszik, hogy preconcepciók nélkül, az alapoktól kezdve keresse az összefüggéseket és állítson fel elméleteket” (Babbie, 2001, p. 415). Céljaim eléréséhez a konstans összehasonlítás módszerét alkalmaztam, amelynek a következő négy fázisa van:

- 1) az egyes kategóriák előfordulásainak összehasonlítása;
- 2) a kategóriák és sajátosságaik integrálása (az egyes fogalmak közötti összefüggések feljegyzése);
- 3) az elmélet körülhatárolása (a kategóriák számának redukálása, az elmélet egyszerűsítése);
- 4) az elmélet megfogalmazása (eredmények megosztása).

2.2. A kvalitatív minta bemutatása

Az interjúkat 2010 nyarán bonyolítottam le. A szövegközi hivatkozásokban az interjúalanyok kódjait alkalmazom.

A felsőoktatási intézmények interjúalanyainak listája

<i>Interjúalany</i>	<i>munkakör; intézményi jellemző</i>	<i>az elemzésben használt kód</i>
J. P. (férfi)	egyetemi tanár, „A” vidéki állami egyetem	„A”
Zs. B. (férfi)	tanársegéd „B” vidéki állami egyetem	„B1”
Cs. M. (férfi)	egyetemi docens	„B2”
L. L. (férfi)	főiskolai docens „C” vidéki, nem állami főiskola	„C”
P. B. (férfi)	egyetemi docens „D” vidéki állami egyetem	„D”
A.T. A. (férfi)	tanársegéd „E” vidéki állami egyetem	„E”
P. Z. (férfi)	főiskolai docens „F” vidéki, nem állami főiskola	„F”

A vállalati interjúalanyok listája

<i>Interjúalany</i>	<i>munkakör</i>	<i>Régió</i>	<i>Nemzet-gazdasági ág</i>	<i>Kód</i>
D.M. (nő)	ügyvezető igazgató	Budapest	egyéb közösségi szolgáltatás	1
F. L. (férfi)	vezérigazgató	É-Alföld	szállítás, raktározás, posta, távközlés	2
B.J. (nő)	termelési igazgató	D-Alföld	feldolgozóipar	3
E.T. (férfi)	telepvezető	Ny-Dunántúl	mezőgazdaság, vad-, erdő- és halgazdálkodás	4
P.A. (nő)	kereskedelmi asszisztens,	Budapest	kereskedelem, javítás	5
M.Sz.I. (nő)	gazdasági vezető	Budapest	feldolgozóipar	6
B.B. (nő)	ügyvezető igazgató	K-Dunántúl	egyéb közösségi személyi szolgáltatás	7
K.T. (férfi)	ügyvezető igazgató	Budapest	kereskedelem, javítás	8
Sz.M. (férfi)	ügyvezető igazgató	É-Magyarország	építőipar	9
G.T.Zs. (nő)	minőségügyi fősztályvezető	D-Alföld	feldolgozóipar	10
S.Á. (nő)	ügyvezető igazgató	K-Magyarország	kereskedelem, javítás	11
X.Y. (nő)	logisztikai asszisztens	K-Magyarország	szállítás, raktározás, posta, távközlés	12
C.A. (férfi)	tulajdonos	K-Magyarország	szállítás, raktározás, posta, távközlés	13
N.A. (férfi)	informatikus	Budapest	kereskedelem, javítás	14
M.I. (nő)	ügyfélszolgálati munkatárs	Budapest	szállítás, raktározás, posta, távközlés	15
H. J. (férfi)	kereskedelmi vezető	K-Magyarország	kereskedelem, javítás	16
T.S. (nő)	csoportvezető	É-Magyarország	kereskedelem, javítás	17
Sz. R. (nő)	sourcing program leader	É-Magyarország	ipar	18

2.3. A kvalitatív kutatás eredményei

1. A tudás értelmezése, jelentése

Személyes interjúim során szerzett tapasztalataim alapján *a vállalatok felfogásában* a cég tudása

az a szellemi tulajdon, amivel a cég/a dolgozók rendelkeznek (18). A tudást a termékek felsőfokú tervezése, kivitelezése (9) és értékesítése és a vevői kör teljes körű kielégítése (4), a piaci lefedettség és a kiváló kapcsolatépítés jelenti. A tudás mindazon ismeretek összege, amelyek a cég zökkenőmentes működéséhez szükségesek (6), ezek döntőrészt szakmai ismeretek, kisebb hányadban belső írott és íratlan szabályok. *A vállalkozásoknak leginkább szakmai ismeretekre, tapasztalatra, gyakorlatra, rutinra van szükségük. Specifikusan informatikai ismeretekre, nyelvtudásra, jogosítványra, kommunikációs készségre, empátiára, módszertani és menedzsment-, valamint csoportban való gondolkodásra tartanak igényt.*

A gazdálkodó szervezetek az alkalmazottak tudását a felvételnél azonosítják be és a foglalkoztatás folyamatában is ellenőrzik. Fontos az iskolai végzettség és a szakmai tudás, egyes cégek több szálon végigfutó felvételi rendszert alakítanak ki, Assesment Center és interjúk alapján történik a kiválasztás. A foglalkoztatás alatt vizsgálják a gyakorlatot, próbamunka során tesztelik a jelöltet, vizsgálják a kreativitást, a munkabírást, a munkához való hozzáállást, a gyakorlati helyzet-felismerést. Az elméleti tudást gyakran rendszeres (havi) tesztek, felmérések kitöltésével, saját vizsgarendszerek alkalmazásával, meetingek során ellenőrzik.

A szervezeti tudás leginkább a termékekben és szolgáltatásokban és a hatékonyságban jelenik meg. A tudás szerepét a stratégiában és a többlétszolgáltatásban, az árban, a piaci részesedésben is felismerik. Legkevésbé érzékelik viszont az egységes fellépésben és az újdonságokban, innovációkban.

A felsőoktatásban az intézményi szintű tudás az intézmény által nyújtott szolgáltatásokban: oktatás („B2”) és vállalati megbízások („A”), a felsőoktatási piaci részesedésben („B1”) és a kiművelt emberfőben („D” és „A”) és a többlétszolgáltatásban („C”) jelenik meg. Az újdonságokat, innovációkat a kutatási jelentések, tudományos dolgozatok, publikációk pályázatok és támogatások elnyerése jelentik („D”). *Az egyéni tudás beazonosítása* a tényleges munka során elért eredményekkel („A”), a publikációs teljesítmény bekérésével és minősítő eljárásokkal (habilitáció, fokozatszerzés) „B1, B2 és C”, a teljesítményértékelés, hallgatói értékelés, találmányok, szabadalmak bejelentésével („D”) történik.

A felsőoktatási intézmények *oktatói megközelítésében a tudás* „a társadalom, vagy azon belül egy kisebb közösség értékrendje szerint, a meglévő, vagy még belátható és visszamenőleg megismerhető kulturális hagyományokon nyugvó, ez alapján a jelenhez jól társítható és rendszeresen megújítható kulturális és/vagy szakmai ismeretkör, mely egyben egyéb egyetemes kulturális értékeket is magában hordoz („C”). Ez szükséges a sikeres társadalmi

szerepvállaláshoz („A”) és lehetővé teszi, hogy a felmerülő problémákra, kihívásokra megfelelő megoldásokat és válaszokat tudjunk adni („B1”).” Vegyük észre, hogy itt megjelenik a tudással kapcsolatban az *erkölcs* is, az emberi tartás, a közös társadalmi viselkedési normák, értékek, amelyek ismerete és betartása, valamint a bizalom, hogy a többiek is rendelkeznek ezzel és cselekedeteik is igazolják ezt – ami nem más, mint *a társadalmi tőke!*

Szükséges tudás, tudás elemek, kompetenciák

„Oktatási intézmény esetében mind az elméleti, mind pedig a gyakorlati felkészültség kiemelkedő jelentőséggel bír. A tárgyi tudáson túl nagyon fontos a tudásnak az áramoltatási készsége, azaz készség az oktatásra, tanításra, az információk átadására. Az oktatásban (az oktatókra szorítkozva) a tudás egyik jellemzője a specializáltság, vagyis egy-egy témakör, tudományterület – szerencsés esetben – kimagasló ismerete.” („B1”). Egy másik – inkább kutatóorientált – megközelítésben leginkább „színvonalas, impaktfaktoros folyóiratokban közzétett publikációk által igazolható tudományos kutatási tevékenységre (van szükség). Eddig a kar csak részben felelt meg a nemzetközi általános követelmények által szabott elvárásoknak.” („B2”) Hosszú távú gondolkodás, változásokhoz való proaktív szemléletben „a felsőoktatás közszolgáltatási jellegéből fakadó és a felsőoktatásban kialakult képzések megújítását, gyakorlati kihívásokhoz való megfelelést kikényszerítő feltételekhez való igazodás tudatosabb követése és az alkalmazkodás mind stratégiai, mind operatív elemeiben való kidolgozása válik egyre sürgetőbbé.” („C”)

2. A szervezeteken belüli tudásáramlás jellemzői

Szinte valamennyi megkérdezett kritikus fontosságúnak vélte a szervezeten belüli tudásáramlást. A tudás megosztását rendkívül változatos eszközökkel, eljárásokkal biztosítják. Gyakorlatilag mindenhol létrehoznak, rendszeresen megszerveznek vagy valamilyen belső tréninget, munkahelyi képzést, tanfolyamot, vagy külső tanfolyamra, képzésre küldik a munkatársakat. Kedvelt módszer a projektfeladatok kitűzése, de akadt olyan cég is, ahol a folyamat auditokat, leírásokat is a tudás áramlás eszközeként értelmezték. Szembetűnő, hogy a tudás megosztását a vállalkozások vezetői és munkatársai leginkább a személyes találkozásokhoz, a személyes információcseréhez, megbeszélésekhez kötik, ahol gyakoriak a közös ötletelemzések, tervrajzkészítések, telefonálás stb. A fejlettebb vállalati infrastruktúrával rendelkező cégeknél saját program, integrált vállalatiirányítási program támogatja a tudásmegosztást. Az internet és a belső internet, hírlevél, számítógépes adatbázisok, nyomtatott anyagok, könyvek a cégek munkatársai számára elérhetőek.

Előfordul olyan cég, ahol mindössze a bátorító, támogató légkör megteremtésével ösztönzi a kollégát a tudásának, ismereteinek átadására, de összességében a jutalmazás alkalmazott eszközei igen változatosak. A megkérdezett cégek felénél az anyagi jutalmazás valamely módjával élnek: prémium, honorárium, fizetésemelés, mozgóbér, eseti díjak. Ezen túlmenően erkölcsi elismerést jelentenek a dicséretes és az előléptetés is. A szerényebb anyagi helyzetben lévő cégeknél a szabadnap az ösztönzés eszköze.

A felsőoktatási intézmények sajátos tudásmegosztást biztosító eszközei a doktori iskolák, a Mindentudás Egyeteme, a belső konferenciák, az akadémiai bizottságok, központi pályázatok („C”, „E”, „D”). Egy kisebb és fiatalabb főiskolán rendszeres a tanszékek, intézmények oktatói közötti közös új kutatások, új szakok és képzések kialakítása („D”). Számítógépes támogatottságot elektronikus hírlevél esetében találunk, illetve az írott források között találjuk a tudományos kiadványokat („B2”). A személyes találkozások helyszínei a munkahelyi értekezletek („B1”) és a személyes konzultáció, valamint a kiküldetés („A”). Meglátásom szerint ezek sokkal szűkebb körben hozzáférhetőek, mint a vállalkozások esetében alkalmazott eszközök.

A tudás és az ismeretek, gyakorlati tapasztalatok átadását támogató eszközök jellemzően a Maslow-i szükséglet-hierarchia megbecsülés igény szintjéhez köthetőek: az előléptetés, esetleg jutalom, korlátlan foglalkoztatás („A”), kitüntetések, címek pénz és tárgyjutalmak nagy nyilvánosság előtti átadása („D”), túlóra kifizetés („E”). Előfordul olyan intézmény, ahol a két – eltérő karon foglalkoztatott kolléga – egyöntetűen nyilatkozta, hogy egyáltalán nincs ilyen irányú ösztönzés („B1”), inkább kényszer van, kivételt talán a TDK jelent („B2”). Ismét a főiskola esetén találunk más, a közös munkát jobban kifejező és elismerő eszközt: az innovációs tudásközpont létrehozását és működtetését.

3. Más cégekkel, szervezetekkel való együttműködésből nyert tudás

A megkérdezett vállalkozások hangsúlyozzák a kapcsolatok fontosságát, és legtöbbször nagy gondot is fordít arra, hogy az együttműködéseiket elmélyítsék és ily módon tudásra tegyenek szert. Ezek a kapcsolatok piaciak: leginkább a gyártókkal, a beszállítókkal, a partnerekkel, klaszteren belüli más cégekkel vagy cégcsoporton belüliekkel alakítják ki. A vevői együttműködésekre és visszajelzésekre kb. minden negyedik vállalkozás figyel. Három vállalkozás nyilatkozott arról, hogy külső, tanácsadó céget vesz igénybe, és ugyancsak ennyien saját maguk rendszeresen ellenőrzik és elemzik a versenytársak viselkedését és eredményeit. (A szervezeten belüli, de más üzletághoz tartozó cégek benchmarkingját, „a folyamatok, tehetségek,

lehetőségek, sikerek rendszeres figyelemmel kísérését” az egy felkeresett multinacionális cég említette meg). Három vállalkozás innovációs együttműködést indított a közeli egyetemmel, kutatóintézettel. Két vállalkozásnál merült fel a kamarai együttműködés. Ugyancsak két cég panaszkodott az együttműködési kultúra hiányára, szakmai féltékenységre a partnerek között („vigyáznak, nehogy kiszivároгjon valami szakmai információ”), ami inkább a felek közötti versenyt erősíti.

A felsőoktatási intézmények nagyon kevés kapcsolattal rendelkeznek, pl. külföldi komoly kutatóintézetekkel létesítenek és tartanak fenn hosszútávú, stabil vagy lazább kapcsolatot („B2”). A partnerek köre jellemzően három körből kerül ki: további oktatási intézmények (hazai és nemzetközi), gazdasági szereplők (hazai és nemzetközi), és állami költségvetési szervek. Az együttműködés alapvetően az oktatással és kutatással összefüggő területekre koncentrál. Az oktatás az elméleti és gyakorlati aspektusokat is magába foglalja („B1”, „F”). Az egyik főiskola munkatársa szerint rendkívül magas szintű kooperativitás, alkotó, innovatív együttműködések valósítanak meg más kutató- és felsőoktatási intézményekkel, innováció-orientált szervezetekkel, vállalatokkal. Tanulságosak az egyik egyetemi docens („D”) őszinte mondatai: „alapvető érdek a csökkenő állami támogatás kompenzálása, ezért minden kapcsolat számít, amiből pénzt lehet remélni. Legfontosabbak a vállalati kapcsolatok, a szülőkkel ápoltságok az alapítványhoz, valamint a szakképzési és kutatási alap gyűjtése. Itt esetenként nem érvényesül a rendszerelv.” Ez az egyetem egyértelműen pénzforrásként és nem tudásforrásként tekint a gazdálkodó szervezetekre.

4. A csoportmunka révén történő tanulás

Az interjúk készítése során is azt tapasztaltam, csakúgy, mint a kérdőívek feldolgozásánál, hogy megoszlanak a szervezetek véleményei az egyéni és a csoportmunka által történő tanulásról. A legtöbb megkérdezett cégnél eredményesnek ítélik és alkalmazzák a csoportmunkát a tanulási folyamatokra, főleg új munkaerő érkezésekor betanításra, szocializációra vagy nagyobb volumenű munkafeladatoknál. A vállalkozások szerint jobb minőséget lehet így teremteni, könnyebbé teszi a szervezést, ráadásul „a legolcsóbb képzési lehetőség”. Hatékonyak ítélik, mert a tudásmegosztás egyben csapatépítő is és fejleszti a csapatszellemet. Célratoró módszerek látják, „mivel a résztvevők egymás segítése, oktatása közben tanulhatnak. Erre szinte bármikor lehetősége van az alkalmazottaknak.” Akad azonban olyan kis- és (állami) nagyvállalat is, akik szerint az egyéni tanulás az eredményesebb, vagy „nincs rá idő”, illetve az elsajátítandó feladattól függ, hogy melyiket tartják eredményesebbnek.

Az egyetemeken jellemzően „az egyéni tanulást értékelik, ami a hallgatók kiscsoportos munkájában hasznosul („D”). Inkább az egyéni tanulást valósítják meg (pl.: órákra való felkészülés), de a csoportmunka is megfigyelhető pl. közös kutatás esetén („B1”). „Fontossága hangsúlyozott, ám a módszer hatékonysága egyelőre alacsony” („B2”), illetve nincs is lehetőség a csoportos tanulásra („F”).

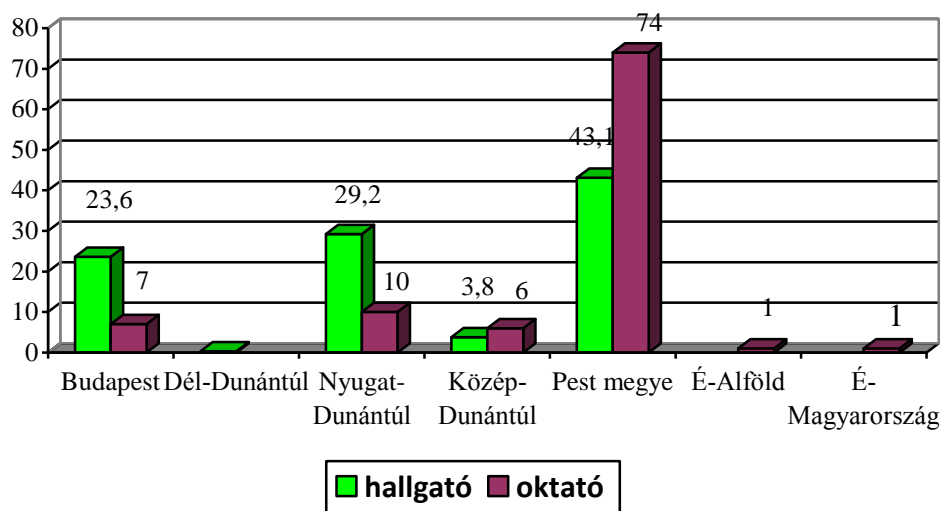
Értekezésem következő fejezeteiben a kérdőíves kutatómunkám eredményeit mutatom be.

3. A KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS MINTÁINAK SPECIFIKÁCIÓJA

3.1. A felsőoktatási minták bemutatása

A minta területi bontásában elsősorban a regionális hovatartozást vizsgáltam, ám a Közép-magyarországi régió esetében a főváros torzító hatása miatt külön mutatom be a budapesti adatokat. A felsőoktatási minták többsége Pest megyéből, a Nyugat-Dunántúli régióból és Budapestről származik. A Közép-dunántúli régió alacsonyabb mintaszámmal képviselteti magát, az Észak-magyarországi, az Észak-Alföld, a Dél-Alföld és a Dél-Dunántúl régiókból származó elemszámok elenyészőek (12. ábra).

12. ábra A hallgatói és oktatói minta regionális megoszlása, %



Forrás: saját szerkesztés

A hallgatók többsége (85%) nappali, a többiek (15%) levelező tagozaton tanulnak. A hallgatói és az oktatói minta specifikációját a 31. táblázat tartalmazza.

31. táblázat A hallgatói és az oktatói minta specifikációja

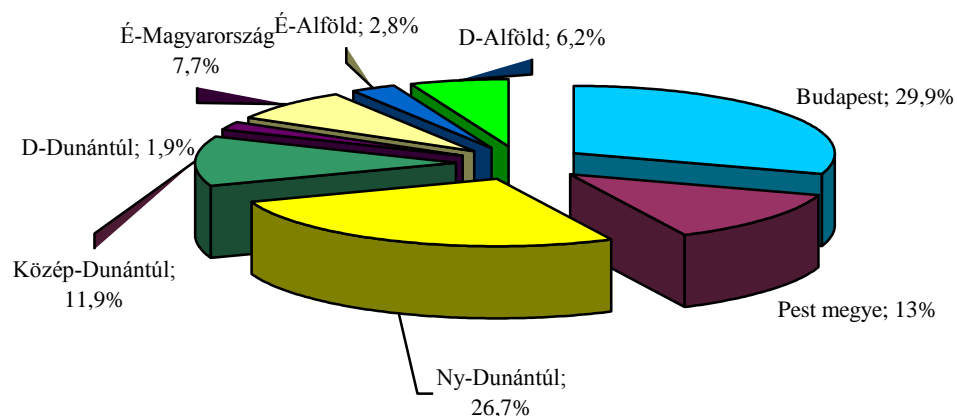
Hallgatók	Jellemzők	Oktatók
Nő: 34,3% Férfi: 65,7%	<i>Nemek megoszlása</i>	Nő: 55% Férfi: 45%
Állami: 75,8%	<i>Az intézmény fenntartója</i>	Állami: 91%
Alapítványi: 20,7%		Alapítványi: 9%
Egyházi: 3,5%		Egyházi: 0%
Természettudományok: 1,3%	<i>Tudományterület</i>	Természettudományok: 5,8%
Műszaki tudományok: 13,4%		Műszaki tudományok: 3,8%
Orvostudományok: 1,3%		Orvostudományok: --
Agrártudományok: --		Agrártudományok: 5,8%
Társadalomtudományok: 70,8%		Társadalomtudományok: 53,8%
Bölcsészettudományok: 13,4%		Bölcsészettudományok: 26,9%
Művészetek: --		Művészetek: 3,8%
Hittudomány: --		Hittudomány: --

Forrás: saját szerkesztés

3.2. A vállalati minta bemutatása

A vállalati minta többsége (a Közép-magyarországi régiót megbontva külön Budapestre és Pest megyére) Budapestről (29,9%) és a Nyugat-Dunántúli régióból (26,7%) származik, míg az Észak-magyarországi, az Észak-alföldi, a Dél-Alföld és a Dél-Dunántúl régiók alacsony mintaszámmal képviseltetik magukat.

13. ábra A vállalati minta területi megoszlása, %



Forrás: saját szerkesztés

A régiókra vonatkozó Human Development Index, amely a térségek humán fejlettségének mérésére és összehasonlítására szolgál: a hosszú és egészséges élet, a tudásszint és az életszínvonal tényezőkből áll. Smahó 2001-ben, Csité és Németh 2005-ben az alábbi HDI értékeket számította a magyarországi régiókra. Ezek az adatok jól érzékeltetik a tendenciákat, így megállapíthatjuk, hogy a vizsgálatban nagyobb arányban szereplő térségek a magasabb emberi fejlettség index-szel rendelkeztek.

32. táblázat A megyék humán erőforrás fejlettségi indexei 2001 és 2005

<i>Régió</i>	<i>Megye</i>	<i>2001 (Smahó Melinda számítása)</i>	<i>2005 (Csité-Németh számítása)</i>
Közép-Magyarország	Budapest	0,865	0,930
	Pest megye	0,802	0,865
Közép-Dunántúl	Fejér	0,828	0,872
	Komárom-Esztergom	0,802	0,872
	Veszprém	0,806	0,855
Nyugat-Dunántúl	Győr-Moson-Sopron	0,839	0,882
	Vas	0,825	0,869
	Zala	0,804	0,866
Dél-Dunántúl	Baranya	0,795	0,858
	Somogy	0,784	0,837
	Tolna	0,799	0,846
Észak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	0,782	0,835
	Heves	0,789	0,846
	Nógrád	0,772	0,825
Észak-Alföld	Hajdú-Bihar	0,792	0,855
	Jász-Nagykun-Szolnok	0,785	0,838
	Szabolcs-Szatmár-Bereg	0,764	0,825
Dél-Alföld	Bács-Kiskun	0,787	0,847
	Békés	0,789	0,841
	Csongrád	0,806	0,865

Forrás: Csité-Németh, 2007

A területek GDP szerinti vizsgálata (KSH felmérés) megerősíti, hogy a minták nagy része a legfejlettebb régiókból származik, mivel a bruttó hozzáadott érték teremtés közel fele, 47,1%-a a Közép-magyarországi régióban valósul meg. Jócskán leszakadva ettől a többi régió: 10,2% Közép-dunántúli régió, 9,7% a Nyugat-dunántúli régióban valósul meg. A folyó beszerzési paritáson mért bruttó hazai termék arányok hasonló értékeket mutatnak (33. táblázat).

33. táblázat Bruttó hozzáadott érték, Bruttó hazai termék és egy főre jutó GDP mutatók alakulása a régiók szerint, 2007

<i>Terület</i>	<i>Bruttó hozzáadott érték¹² (millió Ft)</i>	<i>Bruttó hazai termék¹³ (GDP) (millió forint)</i>	<i>Egy főre jutó GDP (1000 Ft)</i>
Közép-Magyarország (Budapest, Pest megye)	10 259 661	11 981 921	4 153
Közép-Dunántúl (Fejér, Komárom-Esztergom, Veszprém megye)	2 223 629	2 596 904	2 348
Nyugat-Dunántúl (Győr-Mosor-Sopron, Vas, Zala megye)	2 120 350	2 476 287	2 480
Dél-Dunántúl (Baranya, Somogy, Tolna megye)	1 422 912	1 661 772	1 724
Észak-Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád megye)	1 725 024	2 014 599	1 619
Észak-Alföld (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)	2 070 518	2 418 091	1 591
Dél-Alföld (Bács-Kiskun, Békés, Csongrád megye)	1 933 872	2 258 506	1 688
Mindösszesen	21 755 966	25 408 080	2 527

Forrás: www.ksh.hu

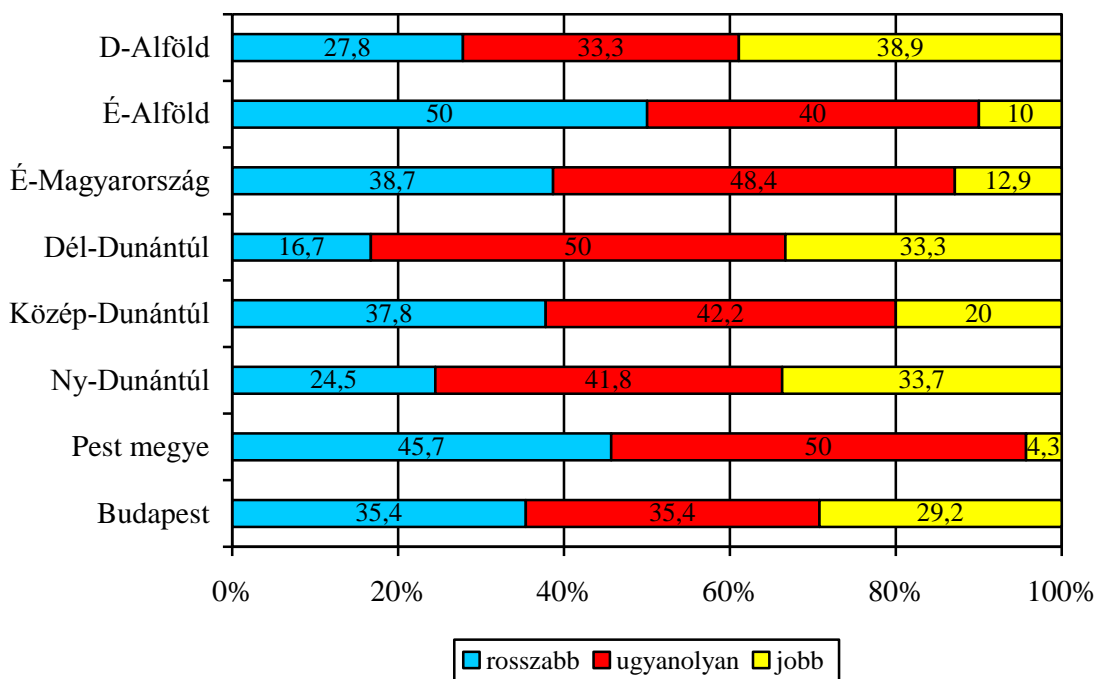
A felmérésben szereplő vállalatok esetében szignifikáns összefüggést találtam a régiók és a vállalatok piaci helyzete között ($p < 0,04$, Cramer's 0,186), azaz a különböző régiókban eltérő a cégek piaci helyzete az előző időszakhoz képest. A vállalkozások megítélése szerint leginkább Budapesten (30,2%), a Nyugat-Dunántúl (34,7%), illetve a Dél-Alföld (27,6%) régiókban vannak jobb piaci helyzetben a cégek. A Dél-alföldi régióban a vizsgált cégek több, mint fele (55,2%), az Észak-magyarországi régióban (47,2%) és a Dél-dunántúli régióknak csaknem fele (44,4%) látja úgy, hogy ugyanolyan a piaci helyzete, mint az előző időszakban (2007, illetve 2008). Az előző időszakhoz képest rosszabb piaci helyzetben lévő vállalatok legmagasabb aránya az Észak-alföldi régióból (53,8%) és Pest megyéből (50%) származik, de a cégeknek több, mint egyharmada érzi rosszabb helyzetben magát a többi régióban is, ez alól kivétel Dél-Alföld (17,2%, illetve a Nyugat-Dunántúl (27,4%), (14. ábra).

A felmérésben legnagyobb aránnyal (és torzító hatással) a kisvállalkozások (41,4%-kal), a középvállalkozások 26,2%-os aránnyal prezentálnak, míg a nagyvállalatok csaknem egyharmados részvételt képviselnek (32,3%).

¹² alapáras

¹³ adók és támogatások egyenlegével korrigált

14. ábra A felmérésben szereplő cégek piaci helyzetének aránya regionális bontásban, előző időszakhoz viszonyítva (bázisév 2007, illetve 2008), %



Forrás: saját szerkesztés

A cégek tőkéjének meghatározásához a felmérésben szereplő vállalatok vezetőit megkértem, hogy becsüljék meg a vállalkozás tőkeösszetételét. A kategóriák a következők voltak:

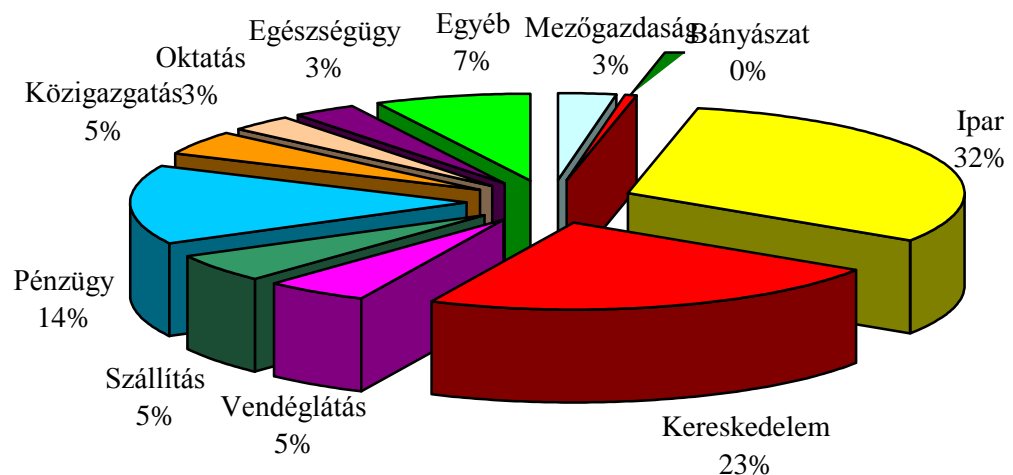
- pénzügyi tőke: a likvid pénzügyi eszközök csoportja;
- fizikai tőke: tárgyi eszközök, gépek, ingatlanok, épületek, berendezések;
- humán tőke: személyhez kötődő tudáselemek tartoznak ide, az alkalmazotti szaktudás, tapasztalat, képzettség, viszonyulás, emberi erőforrás színvonala;
- szervezeti tőke: a szervezethez köthető tudáselemek: gyártási eljárások, információs rendszer, módszerek, vállalati kultúra, szervezeti rugalmasság, know-howk stb.;
- ügyfél tőke: a partnerekhez és a vásárlókhöz köthető tudáselemek: kiépített cégimázs, vállalati hírnév, állandó ügyfélkör, partneri kapcsolatok, beszállítókkal való együttműködés, egyéb kooperációk (pl. egyetemekkel).

A vezetők becslése alapján a vállalkozások pénzügyi és fizikai tőke becsült értéke együtt 44,5%. A megkérdezett vállalkozások vezetői a fizikai tőke (24,7%) után a humán tőkét (a személyhez kötődő tudáselemeket, az alkalmazottak kompetenciáit) becsülték magasra (22,6%). Az ügyfél tőke, azaz a partnerekhez és a vásárlókhöz köthető tudáselemek, kiépített cégimázs, vállalati

hírnév, állandó ügyfélkör, partneri kapcsolatok, beszállítókkal való együttműködés, egyéb kooperációk (pl. egyetemekkel) körülbelül ugyanakkora (18,9%), mint a likvid pénzügyi eszközök aránya (19,8%). A legalacsonyabbra (14,2%) a szervezeti tőkét, vagyis a szervezethez köthető tudáselemek csoportját, amely a szervezet korábbi működésének eredményeképpen jött létre: a gyártási eljárások, információs rendszerek és módszerek, a vállalati kultúra, a szervezet rugalmassága, know-how-k stb. becsülték.¹⁴

A vállalkozási mintában a legnagyobb arányban az ipar és a kereskedelem, javítás, valamint a pénzügyi közvetítés területén működő cégek vannak jelen. Legkisebb arányban az egészségügy, az oktatás, a mezőgazdaság, vad-, hal- és erdőgazdálkodás, valamint a bányászat nemzetgazdasági ágban tevékenykedő szervezetek prezentáltak (15. ábra).

15. ábra A felmérésben szereplő vállalkozások nemzetgazdasági ág szerinti megoszlása (%)



Forrás: saját szerkesztés

A minták specifikációja után a következő fejezetben statisztikai elemzéseket végzek a megfogalmazott hipotéziseim igazolására.

¹⁴ A vállalatok tőkeösszetételére kapott vezetői becslés (humántőke 22,6%) és a növekedési számvitelben elfogadott adatok (70%) között jelentős eltérést találtam.

IV. HIPOTÉZISEK VIZSGÁLATA, EREDMÉNYEK

1. HIPOTÉZISEK VIZSGÁLATA

1.1. „A tudással kapcsolatos várakozások” témakör hipotézisei

H1 A hallgatók és a vállalkozások a munkavállalói kompetenciákról jelentősen eltérő elképzelésekkel rendelkeznek.

Első hipotézisemben a felsőoktatás eredményességének megítélését (megfelelő tudással és képességekkel rendelkező szakember kibocsátás) - valamennyi érintett közül - a hallgatók és a munkaadók várakozásai, pontosabban e várakozások egymáshoz való illeszkedése szerint vizsgálom. A felsőoktatásnak ugyanis egyik oldalon figyelembe kell vennie a hallgatói várakozásokat és az intézménynek el kell érnie, hogy a hallgatók őt válasszák. A másik oldalon a teljesítményét a munkaerőpiac fogja mérni azáltal, hogy a cégek mit várnak el, milyen arányban, területen stb. foglalkoztatják a végzős hallgatókat.

A disszertáció első hipotézise ezért arra irányul, hogy vajon van-e különbség a munkaerőpiac két szereplőjének, a munkáltatónak és a munkavállalónak a munkaerőpiaci kompetenciákkal kapcsolatos elképzelésében. Ezt elsősorban a cégek és a leendő munkavállalók, a mai hallgatók körében vizsgáltam, mivel számos – pl. a 1.2. fejezetben is említett – kutatás arról számol be, hogy a cégek nem elégedettek a diplomásokkal, maguk az oktatók pedig a gazdasági szereplőkkel való együttműködést hiányolják.

Ebből kiindulva először feltártam, hogy melyek a kompetenciákkal kapcsolatos elképzelések a két fél körében. A munkavégzésre irányuló, szakmával és társas együttműködéssel kapcsolatosan felsorolt kompetenciákat a hallgatóknak nominális skálán (igen-nem), a cégeknek pedig 1-től 5-ig terjedő skálán kellett pontozniuk, hogy milyen szinten várják el a leendő munkavállalótól a felsorolt jellemzőket. A hallgatóknál ily módon a válaszok összegét, a vállalkozásoknál pedig az egyes kompetenciák átlagát rangsoroltam az összehasonlíthatóság céljából, amelyet a 34. táblázatban foglaltam össze.

34. táblázat A munkaerőtől elvárt kompetenciák rangsora hallgatói és vállalati bontásban

<i>A hallgatók szerint ezeket várják el tőlük a cégek</i>			<i>Elvárt kompetenciák</i>	<i>A vállalatok ezeket várják el a hallgatóktól/ munkavállalóktól</i>			
<i>Elem-szám</i>	<i>Sum</i>	<i>Sorrend</i>		<i>Elemszám</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Sorrend</i>
372	340	1.	<i>Tudás</i>	462	4,4	0,741	2.
372	323	2.	<i>Nyelvtudás</i>	458	3,7	1,140	10.
372	308	3.	<i>Alkalmazkodóképesség</i>	461	4,2	0,772	5.
372	300	4.	<i>Kommunikációs készség</i>	460	4,1	0,821	6.
372	281	5.	<i>Kreativitás</i>	460	3,9	0,927	7.
372	278	6.	<i>Gyakorlati tapasztalat</i>	458	3,7	1,018	11.
372	274	7.	<i>Együtműködőkészség</i>	461	4,5	0,724	1.
372	273	8.	<i>Rugalmasság</i>	462	4,4	0,731	3.
372	272	9.	<i>Csoportmunka</i>	461	4,3	0,782	4.
372	204	10.	<i>Illemtudás</i>	457	3,9	0,883	8.
394	190	11.	<i>Engedelmesség</i>	456	3,8	0,910	9.
372	138	12.	<i>Empátia</i>	458	3,6	0,888	12.

Forrás: saját szerkesztés

A kompetencia gyakoriságokból, valamint az átlagok alapján megállapítható, hogy a mintában szereplő válaszadóknak eltérő a preferencia sorrendje a kompetenciákat illetően. A hallgatók azt gondolják, hogy legelső helyen a tudásuk, a nyelvtudásuk, majd az alkalmazkodóképességük, a kommunikációs készségük és a kreativitásuk lesz fontos a munkáltatók szemében. Ugyanakkor a vállalatok legelső helyen az együttműködőkészséget várják el, másodsorban fontos a leendő munkavállaló tudása, ezt követi a rugalmasság, majd a csoportmunkára való alkalmasság és az alkalmazkodás képessége.

Megvizsgáltam azt is, vajon mit gondolnak ezek a szereplők arról, hogy az előbb felsorolt kompetenciákat vajon a hallgatók megszerzik-e a felsőoktatásban. Arra voltam kíváncsi, hogy megkapják-e azokat a kompetenciákat a hallgatók, amelyekről úgy gondolják, hogy szükség van a munkaerőpiacon? Hasonlóan az előző gondolatmenethez, itt is a hallgatói válaszgyakoriságokat és a céges átlagokat vizsgáltam meg és a két sokaság válaszait rangsoroltam.

A 35. táblázatból kitűnik, hogy a vizsgált kompetenciákat illetően is eltérést találunk a két csoport véleménye között. A hallgatók úgy vélik, hogy leginkább a csoportmunkára való készségre, tudásra, kommunikációs készségre, együttműködőkészségre és alkalmazkodó képességre tesznek szert a képzések során. Ezzel szemben láthatjuk, hogy a vállalkozások

másképp látják a meglévő kompetenciákat: a fiatal munkavállalók elsősorban együttműködőképességgel, nyelvtudással rendelkeznek, kommunikációs készséggel, kreativitással és rugalmassággal bírnak. Szembetűnő a tudásra és a csoportmunkára, a kreativitásra és a rugalmasságra vonatkozó sorrendiség különbsége ebben a tekintetben.

35. táblázat A rendelkezésre álló kompetenciák rangsora a hallgatók és a vállalatok körében

<i>A hallgatók szerint ezeket szerzik meg a felsőoktatásban</i>			<i>Meglévő kompetenciák</i>	<i>A vállalatok szerint ezekkel rendelkeznek a hallgatók/munkavállalók</i>			
<i>Elemszám</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>Sorrend</i>		<i>Elemszám</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Sorrend</i>
358	103	11.	<i>Engedelmesség</i>	408	3,2	0,888	11.
358	253	2.	<i>Tudás</i>	418	3,4	0,873	7.
358	87	12.	<i>Empátia</i>	412	3,3	0,78	10.
359	203	5.	<i>Alkalmazkodóképesség</i>	410	3,4	0,807	8.
358	127	10.	<i>Illemtudás</i>	411	3,4	0,866	9.
359	153	9.	<i>Rugalmasság</i>	415	3,6	0,854	5.
358	205	4.	<i>Együttműködőképesség</i>	414	3,7	0,803	1.
358	170	8.	<i>Kreativitás</i>	413	3,6	0,831	4.
359	192	6.	<i>Nyelvtudás</i>	413	3,7	0,900	2.
359	221	3.	<i>Kommunikációs készség</i>	416	3,6	0,827	3.
359	255	1.	<i>Csoportmunka</i>	412	3,6	0,821	6.
358	177	7.	<i>Gyakorlati tapasztalat</i>	412	2,6	1,003	12.

Forrás: saját szerkesztés

Megvizsgáltam továbbá, hogy a hallgatók szerint a munkáltatói szempontból fontos kompetenciák és a képzés során megszerzett kompetenciák között van-e kimutatható statisztikai összefüggés. Az elemzésnél a nem metrikus változók közötti korrelációs számítással dolgoztam, ami a változók közötti lineáris kapcsolat szorosságának és irányának bemutatását szolgálja (Sajtos 2007, p. 204).¹⁵ A kapott eredmények további vizsgálataként és ellenőrzéseként ezekre a nominális skálákra (dichotóm változók) egyszerű keresztábra elemzést¹⁶ végeztem. A kapott eredmények azt sugallják, hogy nem beszélhetünk összhangról a hallgatók körében a munkáltatók kompetencia elvárásait és a felsőoktatás által biztosított kompetenciákat illetően.

¹⁵ A hallgatók szerint a munkáltatóknak fontos kompetenciák és a képzés során megszerzett kompetenciák között a korrelációs kapcsolatok statisztikailag kimutathatók ($p < 0,05$), de a kapcsolatok erőssége gyenge (korrelációs együtthatók abszolút értékei 0,4-nél kisebbek).

¹⁶ Ebben az esetben a csoportok különböző tulajdonságait vizsgáltam a két csoportban, vagyis azt, hogy a hallgatók szerint hol borulnak fel a kívánt és a kapott kompetencia egyensúlyok (igen-igen, nem-nem, igen-nem, nem-igen előfordulások).

A hallgatóknál alkalmazott logika és módszer alapján megvizsgáltam a munkáltatói oldalon is azt, hogy a cégek szerint a munkavállalótól elvárt kompetenciák és a meglévő kompetenciák között kimutatható-e a statisztikai összefüggés, amennyiben igen, akkor milyen erősségű a kapcsolat. Ebből a vizsgálati szemszögből is a kompetenciák esetében gyenge kapcsolatokat ($\leq 0,300$) állapítottam meg, tehát még kevésbé beszélhetünk összhangról a (diplomás) munkavállalóktól elvárt kompetenciák és a felsőoktatás által biztosított kompetenciákat illetően.

36. táblázat A cégek által a munkavállalóktól elvárt és megismert kompetenciák mérlege

<i>Munkaerőtől kapott és elvárt kompetenciák</i>	<i>Elemsszám</i>	<i>Többet vár, mint kap</i>	<i>Elvárások és meglévők azonosak</i>	<i>Többet kap, mint vár</i>	<i>Empirikus szignifikan- cia szint</i>
Meglévő engedelmesség – elvárt engedelmesség	398	201	139	58	p<0,01
Meglévő tudás – elvárt tudás	406	291	93	22	p<0,01
Meglévő empátia – elvárt empátia	402	174	163	65	p<0,01
Meglévő alkalmazkodás – elvárt alkalmazkodás	402	247	118	37	p<0,01
Meglévő illemtudás – elvárt illemtudás	400	194	136	70	p<0,01
Meglévő rugalmasság – elvárt rugalmasság	404	245	132	27	p<0,01
Meglévő együttműködőkészség – elvárt együttműködőkészség	402	255	120	27	p<0,01
Meglévő kreativitás – elvárt kreativitás	404	176	140	88	p<0,01
Meglévő nyelvtudás – elvárt nyelvtudás	402	156	110	136	p=0,936
Meglévő kommunikációs készség – elvárt kommunikációs készség	404	197	140	67	p<0,01
Meglévő csoportmunka alkalmasság – elvárt csoportmunka alkalmasság	403	239	118	46	p<0,01
Meglévő gyakorlati tapasztalat – elvárt gyakorlati tapasztalat	400	260	113	27	p<0,01

Forrás: saját szerkesztés

A kapott eredmények ellenőrzésére a nemparaméteres módszerek közül az ordinális skálák esetében az összetartozó adatok kiértékelésére szolgáló Wilcoxon-féle előjeles rangpróbát alkalmaztam¹⁷. A 36. táblázatban összesítettem a vállalatok által elvárt és a munkavállalók által nyújtott kompetenciák közötti eltéréseket. A Wilcoxon-próba alapján a nyelvtudáson kívül valamennyi elvárt és meglévő kompetencia között igazolt a statisztikai kapcsolat (p<0,01). A

¹⁷ A Wilcoxon-próba egyszerű módszere, hogy a két minta együtt kerül rangsorolásra és a rangszámok az átlagok alapján csoporttól függetlenül készülnek. Ebben az esetben nem a kapcsolat mértékét vizsgáljuk, hanem a kapcsolat irányát, vagyis azt, hogy melyik kompetenciánál volt magasabb a rangérték.

táblázat oszlopaiban rendeztem, hogy hol van szakadék az elvárt és a meglévő kompetenciák között. Az értékek azt mutatják, hogy *az elvárt és a meglévő tudás, alkalmazkodás képessége, a rugalmasság, az együttműködőkészség, a csoportmunka alkalmasság, valamint a gyakorlati tapasztalatok tekintetében érzékelnek a cégek munkavállalói hiányosságokat/elmaradásokat.*

A továbbiakban arra voltam kíváncsi, hogy a hallgatók és a munkáltatók vajon eltérően viszonyulnak-e a szakmai gyakorlatok és üzemlátogatások kérdéséhez. Az 1-7-ig terjedő Likert-skála (intervallum skála) alapján a két független sokaság adatait 2-mintás t-próbával vizsgáltam (95% megbízhatósági szint mellett). Az eredmények szerint a hallgatók lényegesen magasabbra értékelték (átlag 5,8) a szakmai gyakorlat fontosságát, mint a vállalatok (átlag 4,6, ami a 7-es skálán a „részben fontos” és a „közömbös” közötti értéket jelent).

Vizsgáltam azt is, hogy az egyik oldalon a képzés része-e, hogy a hallgatók szakmai gyakorlatokon vesznek részt, míg a másik oldalon fontosnak tartja-e a cég, hogy szakmai gyakorlatokat/üzemlátogatásokat szervezzen. Az eltérő varianciák mellett végzett t-próba eredménye szignifikáns ($p < 0,01$), vagyis a két független sokaságra alkalmazott t-próba azt igazolta, hogy a hallgatók és a vállalatok válaszai, megítélései között kimutatható a különbség. A hallgatók a képzés során valamilyen szakmai gyakorlatban részesülnek (átlag 5,6, ami az új, „Bolognás” képzésekből adódóan nem meglepő). Ám a vállalatok nem teljes mértékben érdekeltek ezen együttműködések megteremtésében, azaz úgy tűnik, hogy másoktól várják ezek lefolytatását (átlag 4,37).

Eltérő motivációjukból adódóan a vizsgált felek más-más várákozással viszonyulnak ezekhez a szakmai gyakorlatokhoz. A megkérdezett magyar vállalkozások leginkább a későbbi potenciális alkalmazott megismerését (220 eset) várják, a friss, formálható munkaerőt (198 eset) látják a gyakorlaton lévőben, és kisebb mértékben a kollégák fejlesztését (64 eset) és esetenként az olcsó foglalkoztatást (28 eset) tartják fontosnak a szakmai gyakorlattal kapcsolatosan. Ezzel szemben a hallgatók elsősorban nem mint a későbbi lehetséges munkahelyre tekintenek a szakmai gyakorlatnak helyszínt adó cégekre. Őket elsősorban a tapasztalatok szerzése (294 eset) és a valós gyakorlatra való rálátás lehetősége (140 eset) vezérli, és csak harmadsorban jelenik meg az elhelyezkedési lehetőség, a visszahívás (113 eset), és végül az ismeretségek kiépítése, kapcsolatszerzés (100 eset).

A hallgatók munkaerő-piaci ismeretei tehát nem teljesen illeszkednek a valósághoz. Ez abból is fakadhat, hogy elkényelmesednek az oktatásban, vagy nem reális, azonnal magas bér- és betöltendő munkakör elvárásokkal rendelkeznek. Nincsenek tisztában az ellátandó feladatokkal vagy a munkakörülményekkel kapcsolatban, mint ahogyan azt a munkáltatók elvárják, azaz nincsenek felkészülve és nincsenek felkészítve arra, hogy mi vár rájuk a munkaerő-piacon.

*Összességében megállapítom, hogy **mind a hallgatók, mind a vállalatok jelentősen eltérő elképzelésekkel bírnak a munkavállalói kompetenciákról, így ezt a hipotézisemet elfogadom.***

H2 A szervezetek munkaerővel szemben a szakmai felkészültség mellett egyéb, a csoportos munkavégzéssel kapcsolatos kompetenciákat is elvárják.

Ebben a hipotézisemben az a cél vezérelt, hogy megnézzem és bebizonyítsam, hogy a „tudásgazdaság” nem csak kizárólag és nem elsősorban a tudást várja a munkavállalótól, mivel a felgyorsult technológiai fejlődés, környezeti változások miatt egyre inkább az alkalmazkodás és a szervezeti viselkedés kerül előtérbe. A vállalati kérdőívben a munkaerőre irányuló állításokat fogalmaztam meg, amelyeket 7 fokozatú skálán, az „egyáltalán nem” értéktől a „teljesen igaz” értékig kellett minősíteniük.

Első lépésben a vállalatoknál a válaszok átlagát és a szórást néztem, valamint a kapott értékek sorrendjét (39. táblázat). Az átlagokból kiderül, hogy összességében szinte mindegyik vizsgált szempont többnyire vagy egészében fontos volt, ez alól talán az a kivétel, hogy a munkavállaló személyisége „ne legyen unalmas”. Látnunk kell, hogy valamennyi kijelentésnél meglehetősen magasak voltak a szórások, amely arról árulkodik, hogy a válaszadók értékelései nem tekinthetők homogénnek az adott szempontokat illetően.

Ha az átlagok alapján felállított rangsort nézzük, akkor első helyen azt várják el a cégek, hogy a munkavállaló őszinte és korrekt legyen, ezt követi a szakmai érdeklődés és a hitelesség, majd az az elvárás, hogy reális elvárásai legyenek a munka iránt és tudjon csoportban dolgozni. Ezek a kompetenciák, tulajdonságok mind a nevelés és oktatás, mind a gyakorlati képzés során fejleszthetők.

37. táblázat A cég munkaerővel szembeni elvárásai válaszok átlaga, szórása, valamint az átlagok sorrendje

<i>Munkaerővel szembeni elvárások</i>	<i>Elemzés</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Sorrend</i>
Őszinte és korrekt legyen	483	6,2	0,983	1.
Érdeklődjön a szakmával kapcsolatban	479	6,0	1,096	2.
Hiteles legyen	483	5,9	1,056	3.
Reális elvárásai legyenek a munkával kapcsolatban	483	5,8	0,975	4.
Tudjon csoportban dolgozni	485	5,8	1,048	5.
Etikai normákkal rendelkezzen	482	5,7	1,140	6.
Reális elvárásai legyenek a fizetéssel kapcsolatban	482	5,6	1,116	7.
Segítsen a munkatársainak	483	5,6	0,993	8.
Reális elvárásai legyenek a munkahellyel kapcsolatban	483	5,6	1,025	9.
Olyan ismeretekkel rendelkezzen, ami által ráérez és tudja, hogy mivel akar foglalkozni	481	5,4	1,200	10.
Naprakész ismeretekkel rendelkezzen	479	5,4	1,122	11.
Kiváló kommunikációs készségei legyenek	484	5,1	1,272	12.
Legyen gyakorlata a szakterületen	483	5,1	1,277	13.
Tudjon idegen nyelveket	485	4,9	1,548	14.
Ne legyen unalmas	477	4,6	1,530	15.

Forrás: saját szerkesztés

A táblázat alapján a munkaerővel szembeni elvárások etikai (1. és 6.) és szocializációs természetűek (2., 3., 4., 5.). Ezek a cégek által preferált elvárások nem tükrözik szűken vett szakmaiságot.

Hipotézisem illeszkedik Arrow (1979) „Az egyetemi oktatás rostáló szerepe” című tanulmányához. Ez a közgazdasági modell eltér a termelékenységet megnövelő „emberi tőke” elméletétől. Ugyan nem veti el azt a gondolatot, hogy „az oktatás szocializációs folyamat; a folyamat belső tartalma olyasfajta készségek elsajátítása, mint a kitűzött feladatok végrehajtása, a többiekkel való együttműködés, rendszeresség, pontosság, és hasonlók, amelyek kialakítása legalább olyan fontos, mint az oktatás kinyilvánított célja: az ismeretek átadása”. Arrow-nál a munkaadónak a bizonyítvánnyal rendelkező egyén értékesebb a termelési függvény tulajdonságainak függvényében, így az egyén szempontjából az oktatás szűrő szerepe egyben termelékenységnövelő szerep is (Arrow, 1979 p. 214). Az oktatás szűrő elmélete abból a feltételezésből indul ki, hogy a vállalkozások információi rendkívül hiányosak, mégpedig azért, mert társadalmi értéke magasabb az egyéni értékénél. Arrow, Simon, Spence az oktatás szűrő elméletének képviselői értelmezésében az egyetemeknek kettős szűrő szerepe van: először a

felvételnél, majd a diplomáig tartó oktatásban válogatják, továbbengedik, esetleg kiostálják a hallgatókat. Közgazdaságtani elemzések szerint „az a képesség, hogy a teszteken túljussunk, gyenge kapcsolatban van azzal a képességgel, ami alkalmassá tesz a speciális termelési feladatok teljesítésére” (Arrow, 1979, p. 231). Vizsgálatom kapott kompetencia eredményei megerősítik, hogy a munkaadóknak ez utóbbi a fontos.

Mivel ezeknek a változóknak a száma meglehetősen magas, így faktoranalízissel adatredukciót végeztem, amelynek a feltételei teljesültek.¹⁸ A létrehozott faktorokat a következőképpen neveztem el:

- 1) faktor: Reális elvárások/földön járás
- 2) faktor: Szakmai és személyes érettség
- 3) faktor: Szociális/közösségi/társas lét

38. táblázat A vállalkozások munkaerővel szembeni elvárásainak rotált faktorsúly mátrixa

<i>A cégek munkaerővel szembeni elvárásai</i>	<i>Faktor</i>			<i>Kommu- -nalitás</i>
	1	2	3	
Reális elvárásai legyenek a munkával kapcsolatban	0,849	0,241	0,187	0,815
Reális elvárásai legyenek a munkahellyel kapcsolatban	0,735	0,154	0,208	0,607
Reális elvárásai legyenek a fizetéssel kapcsolatban	0,594	0,245	0,195	0,451
Érdeklődjön a szakmával kapcsolatban	0,096	0,685	0,146	0,499
Hiteles legyen	0,207	0,639	0,179	0,483
Olyan ismeretekkel rendelkezzen, ami által ráérez és tudja, hogy mivel akar foglalkozni	0,248	0,568	0,132	0,401
Őszinte és korrekt legyen	0,248	0,425	0,375	0,383
Tudjon csoportban dolgozni	0,129	0,056	0,618	0,401
Etikai normákkal rendelkezzen	0,228	0,255	0,571	0,443
Segítsen a munkatársainak	0,111	0,165	0,480	0,270

A látens rendszer összvarianciája: 47,53%.

Forrás: saját szerkesztés

¹⁸ A változók magas számára tekintettel a Maximum Likelihood technikát alkalmaztam. A faktorelemzés feltételeinek elemzéséhez először a kommunalitás vizsgálata alapján a „ne legyen unalmas”, valamint az idegen nyelvtudásra és a gyakorlatra vonatkozó állításokat, majd a kommunikációra és a naprakész ismeretekre vonatkozó változókat ki kellett vennem, mert értékük kevesebb volt, mint 0,25. Bár a korrelációs mátrix feltétele nem teljesül, mert a főátlón kívüli elemek kevesebb, mint egynegyede lehet 0,09-nél nagyobb (esetünkben 37%), ám az anti-image korrelációs mátrix esetében valamennyi változó esetében az MSA értékek magasabbak voltak, mint 0,5, így az értékek megfelelőnek bizonyultak (0,791 és 0,906 között). A Kaiser-Meyer-Olkin kritérium alapján az elvégzett KMO-teszt szerint a változók nagyon jól használhatók a faktoranalízisre (KMO=0,847), valamint a Bartlett-teszt azt bizonyítja, hogy az egyes állítások között szignifikáns kapcsolat mutatható ki ($p < 0,01$), tehát a faktoranalízis elvégezhető.

A létrehozott aggregált változók alapján azt mondhatjuk, hogy a cégek munkaerővel szembeni elvárásait alapvetően három faktorról lehet jellemezni. Az első faktor kifejezi, hogy a vállalkozások azt várják el a munkavállalótól, hogy a földön járjon a céggel és a munkavégzéssel kapcsolatos igényeiben, vagyis hogy reális elképzelései legyenek a munkahelyről, a munkáról és a munkavégzésért járó fizetésről. A második faktor a szakmai és személyes érettséget ötvözi, azaz egyrészt tudja a munkavállaló, mivel is akar foglalkozni, legyen hiteles, valamint nyitott a szakma iránt. A harmadik faktort képezik azok az elvárások, amelyek a munkahely mint szociális interakciók helyszínével vannak kapcsolatban, vagyis, hogy a munkavállaló tudjon csoportban dolgozni, segítőkész legyen munkatársai iránt és megfelelő etikai normákkal rendelkezzen.

Látnunk kell, hogy a vállalatok által az új munkavállalóval szemben megfogalmazott kompetenciák, képességek leginkább a családokban gyökereznek és alakulnak. A megjelölt kompetenciák közül a tudást a többi kompetencia eredőjeként tekintve világossá válik, hogy e kompetenciák nagy része, mint pl. az együttműködés, rugalmasság, csoportmunka, kommunikációs készség stb. a családok minőségén alapszik. A szocializációs rendszert egészében vizsgálva pedig az egyetemeken az oktatással egyenértékűnek kell, hogy tekintsék a nevelést és az erkölcsi alapismeretek átadását.

Összefoglalásképpen, az eredmények értelmében ezt a hipotézisemet, mely szerint a „A szervezetek munkaerővel szemben a szakmai felkészültség mellett egyéb, a csoportos munkavégzéssel kapcsolatos kompetenciákat is elvárják.”, elfogadom.

H3 A hallgatók felsőoktatásba való belépését elsősorban munkaerő-piaci megfontolások befolyásolják.

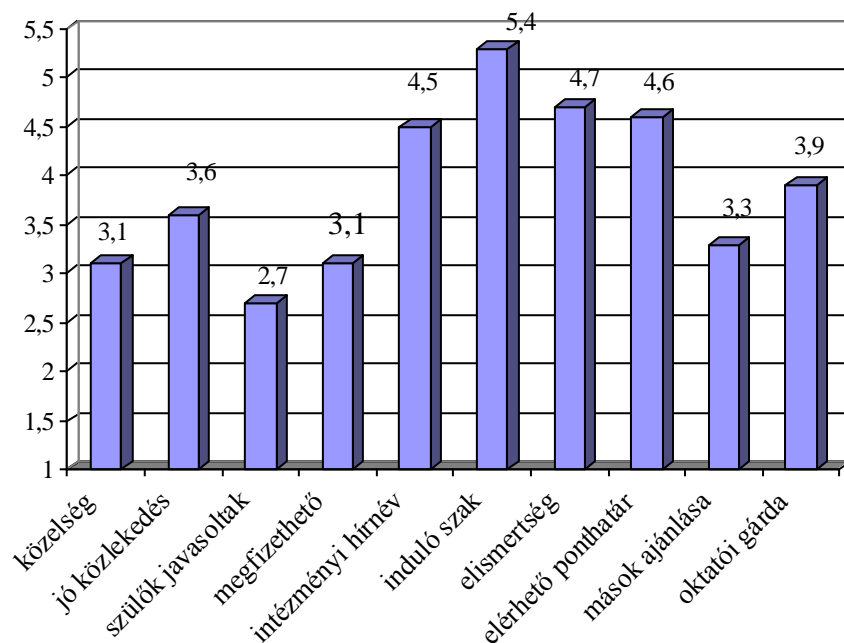
A felsőoktatás egyik alapfeladata, hogy hozzájáruljon a foglalkoztatás javításához. Láttuk az 2.2.1. fejezetben, hogy a foglalkoztatás szintje az iskolai végzettség szintjével növekszik.

Ezért ebben a hipotézisemben a hallgatók felsőoktatásba lépését, motivációját vizsgáltam, hogy feltárjam, ezek a „fogyasztók” (később „termékek”) milyen elvárásokkal, várakozásokkal érkeznek az intézményekbe. Három kérdés alapján vizsgáltam a hallgatók motivációit: az intézményválasztás, a szakválasztás szempontjai, a választott képzés legfontosabb tényezői alapján. „Értékrendünk, hitünk, már meglévő tudásunk, külső hatás, személyes élmények és tapasztalatunk is meghatározza, hogy kialakul-e bennünk új tudás vagy sem” (Bencsik, 2009, p.

13). A hallgatóknak a kérdésekre itt is 7 fokú Likert-skálán kellett választ adniuk (1= egyáltalán nem, 4= közömbös és 7= teljesen igaz értékekkel).

Elsőként a 16. ábrában a hallgatóknak az intézményválasztás szempontjaira adott átlagait hasonlítom össze. A hallgatók intézményválasztásában az átlagok szerint egyértelműen az *intézményi jellemzők* és a *szak-orientáció* jelenik meg, kevésbé a földrajzi adottságok vagy a család és az ismerősök szempontjai dominálnak. A leginkább vezető szempont, hogy a keresett szakot indítja-e a főiskola/egyetem (átlag 5,4). Ezt követően jelenik meg a „munkaerőpiacon elismert képzést ad” szempont (átlag 4,7), valamint a felvételiző által elérhető ponthatár (átlag 4,6).

16. ábra A hallgatói intézményválasztás szempontjai



Forrás: saját szerkesztés

Az eredmények azt mutatják, hogy a földrajzi adottságok: az intézmény közelsége (átlag 3,1), illetve a jó közlekedés kevésbé számít (átlag 3,6). A felvételizőknek megvan a saját elképzelése a továbbtanulásról, hiszen nem jellemző, hogy a szülők (átlag 2,7), vagy mások (átlag 3,3) ajánlása alapján választották az intézményt, ahol jelenleg folytatják tanulmányaikat.

Ezt követően a szakválasztás szempontjait vettem szemügyre. A hallgatóknak kilenc tényező közül kellett az „egyáltalán nem igaz”-tól a „teljesen igaz”, 7 fokú Likert skálán

megválaszolniuk, hogy miért választották a szakot, amelyre járnak. Mivel a változók száma meglehetősen magas, így faktoranalízissel adatredukciót végeztem, mégpedig a főkomponens analízis technikát alkalmaztam.¹⁹

A faktoranalízis eredményeként (39. táblázat) három komponenst tudok beazonosítani a hallgatók szakválasztásában:

1) Az első komponenst alkotják azok a tényezők, amelyek szerint azért választották a szakot a hallgatók, mert a munkaerőpiacon való elhelyezkedést adó szakmát és jó kereseti lehetőséget látnak benne, így ezt a faktort „*Tudatos karrierépítés*”-nek neveztem el.

2) A második komponens meglehetősen színes, itt a szak-orientáció mellett az intézményi jellemző és az érdeklődés is megjelenik: a teljesíthető felvételi pontszám mellett szerepel a közösségi hangulat, jó légkör, és a személyes érdeklődés, így ezt a faktort „*Érdeklődés*”-nek neveztem el.

3) A harmadik komponenst alkotják mások szempontjainak figyelembe vétele: a szülői végzettségek és a tanárok ajánlása, így ez a faktor a „*Külső tényezők*” elnevezést kapta.

39. táblázat A hallgatók szakválasztásának szempontjai, faktoranalízissel

<i>Hallgatók szakválasztását befolyásoló tényezők</i>	<i>Komponens</i>			<i>Kommunalitás</i>
	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	
A munkaerőpiacon keresik ezt a végzettséget	0,869	0,080	0,107	0,773
Jól fizető állást találok ezzel a diplomával	0,794	0,110	0,001	0,659
Jól hasznosítható tudást ad	0,735	0,333	-0,091	0,404
Elérhető felvételi pontszám	-0,014	0,667	0,145	0,642
Jó hangulat, légkör	0,104	0,652	0,184	0,466
Érdeklődésemnek felel meg	0,261	0,591	-0,176	0,448
A szakleírásban foglaltak tetszetek	0,226	0,582	-0,119	0,470
Szüleim is ezt végezték / családi hagyomány	0,010	-0,054	0,815	0,667
Tanáraim ajánlották	0,011	0,117	0,788	0,636

A látens rendszer összvarianciája: 57,38%.

Forrás: saját szerkesztés

¹⁹ A hallgatói minta vizsgálatában a faktorelemzés feltételeinek elemzéséhez először a kommunalitás súlyokat vettem szemügyre. Mindegyik változó értéke 0,4 felett volt, így megfelelt a faktorelemzés feltételének (>0,25). A korrelációs mátrix feltétele, mely szerint az anti-image korrelációs mátrix esetében valamennyi változó esetében az MSA értékek magasabbak voltak, mint 0,5, így az értékek megfelelőnek bizonyultak (0,508 és 0,750 között). A Kaiser-Meyer-Olkin kritérium alapján az elvégzett KMO-teszt szerint a változók jól használhatók a faktoranalízisre (KMO=0,693), valamint a Bartlett-teszt azt bizonyítja, hogy az egyes állítások között szignifikáns kapcsolat mutatható ki (p<0,01), tehát a faktoranalízis elvégezhető.

A kapott eredmények igazolják, hogy a hallgatókat egyértelműen elsősorban a munkaerő-piaci és egzisztenciális szempontok vezérlik a szakválasztásban.

A hallgatók képzési szolgáltatások vásárlói szerepét (Sirvanci, 1996) befolyásolják a képzési szolgáltatások (képzés színvonala, oktatói kar minősége, hallgatói bánásmód, oktatás infrastruktúrája); a képzés szerkezete; az intézmény ismertsége, elismertsége; a diploma értéke valamint az elhelyezkedési lehetőségek. Harmadik lépésben ezért azt vizsgáltam, hogy a hallgatók mit tartanak legfontosabbnak a választott képzésben (szintén az „egyáltalán nem igaz”-tól a „teljesen igaz”, 7 fokú Likert skálán megválaszolniuk).

Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatóknak az a legfontosabb, hogy széles rálátást kapjanak (59%), érdekes legyen (54%), valamint elhelyezkedési lehetőséget adó képzésben részesüljenek (49%), azaz a szakorientáció mellett itt is visszaköszön a *munkaerő-piaci orientáció*. Ezeket a szempontokat a hallgatók szakmai gyakorlat iránti beállítódásában már megfigyelhettük az első hipotézis vizsgálatánál.

17. ábra A képzés legfontosabb tényezői a hallgatók megítélése alapján, %



Forrás: saját szerkesztés

Eredményeim szerint a hallgatók képzési szolgáltatásokat vásárló szerepében leginkább a képzés szerkezetét illetően a széles rálátás, a képzési szolgáltatást illetően az érdekes, valamint az elhelyezkedési lehetőségek szempontokat tartják a választott kurzus legfontosabb tényezőinek.

A hipotézis a megkérdezett hallgatók intézményi és szakmai viszonyulását elemzi, amelyek alapján felismerhető némi intézményi és szakmai identitás, de leginkább tudatos jövőépítés jegyek, munkaerő-piaci és egzisztenciális megfontolások. Így a vizsgált szempontok alapján kapott eredmények igazolták a feltevésemet, a *hipotézisem bizonyított, ezért elfogadom*.

1.2. A „Felsőoktatás és a gazdaság kapcsolata” témakör hipotézisei

H4a A felsőoktatási intézmények és a vállalkozások közötti kapcsolatok elsősorban a nagyvállalatok körében valósulnak meg.

Hipotézisem megfogalmazására egyrészt Makó et al. (2008b, p. 487) kutatása indított, akik a tapasztalataik alapján arra hívják fel a figyelmet, hogy „az oktatási rendszerben hozzáférhető tudások tartalma – bár általában nem esik kedvező megítélés alá a vállalatok részéről – elsősorban a nagyvállalatok tudás-felhasználási igényeit elégíti ki, szemben a kis- és középvállalati szférával.” Másrészt a hipotézis vizsgálatát arra alapoztam, hogy sem a felsőoktatás, sem a gazdaság nem igazán nyitott a másik iránt. Ezért a vállalatok körében azt kutattam, hogy a foglalkoztatott létszám szerint megkülönböztetett vállalkozások és a felsőoktatással kialakított – a tudásáramlás szempontjából fontos – együttműködési típusok között kimutatható-e statisztikai kapcsolat. A vállalkozásoknak öt különböző együttműködési területtel kapcsolatban (munkatársak szakmai képzése, kutatási együttműködések, vizsgán való közreműködés, főiskolai rendezvények támogatása, állásbörzéken történő megjelenés) kellett választaniuk, hogy:

- a) nincs ilyen kapcsolat és nem is tervezi,
- b) nincs kapcsolat, de szándékozik kialakítani,
- c) tart fenn kapcsolatot, de az nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket,
- d) tart fenn kapcsolatot és azt a jövőben fejleszteni szeretné.

Ezek a válaszok nominális skálát alkotnak, így az összefüggések vizsgálatára a rájuk alkalmazható keresztábrázolat elemzést végeztem el (40. táblázat). A vizsgálatokban a kis- és a középvállalkozásokat egy kategóriának (kis- és középvállalkozások) vettem és összevontam egy mintasokaságba.

40. táblázat A cégek felsőoktatási kapcsolatainak statisztikai összefüggései

<i>Kapcsolatok a felsőoktatási intézményekkel</i>	<i>Elemsszám (N)</i>	<i>Empirikus szignifikanci a szint Pearson χ^2 2 oldali)</i>	<i>Cramer- féle együttható</i>
<i>A cég alkalmazottainak szakmai képzése a régióban található egyetemeken /főiskolákon valósul meg</i>	467	p=0,043	0,132
<i>Kutatási együttműködések/rendeléseink vannak a régió felsőoktatási intézményeivel</i>	465	p<0,01	0,224
<i>Szakembereink közreműködnek az egyetemeken/főiskolák vizsgáin (bizottsági tag, külső szakértő, szakdolgozat bíráló, konzulensi tevékenység)</i>	468	p<0,01	0,266
<i>Cégünk egyetemi/főiskolai rendezvényeket támogat, rendezvényeken vesz részt</i>	466	p<0,01	0,195
<i>Cégünk egyetemi/főiskolai állásbörzéken vesz részt</i>	462	p<0,01	0,311

Forrás: saját szerkesztés

Megállapítom, hogy a szervezeti méret és az együttműködési változók között szignifikáns kapcsolat van ($p < 0,01$), vagyis attól függően, hogy mekkora szervezetről van szó, más-más kapcsolat fűzi a céget az egyetemhez/főiskolához. Miután az összefüggés statisztikailag bizonyított, megvizsgáltam ezen kapcsolatok erősségét a Cramer'-féle mutatók alapján. A kapott értékek azt mutatják, hogy nagyon gyenge a kapcsolat a szervezeti méret és a munkavállalók szakmai képzése között. Közepesnél gyengébb a kapcsolat a szervezeti létszám és a szakmai rendezvények, valamint a kutatási együttműködések tekintetében. Alapvetően közepes kapcsolat mondható a vizsgafeladatok ellátása (záróvizsga bizottsági, szakdolgozat konzulensi és bírálói feladatok, tevékenységek) területén, és közepesnél valamivel erősebb statisztikai kapcsolatot találunk a cég mérete és az állásbörzéken való megjelenés kérdésében.

A felsőoktatással kapcsolatos együttműködésekben – szervezeti mérettől függetlenül – szembetűnően magas a kapcsolatok, illetve a kapcsolatok kiépítésére irányuló hajlandóság hiánya. Ha a két tulajdonság (a szervezeti méret és az együttműködés) független egymástól, vagyis a szervezeti méret nem befolyásolja a cégek felsőoktatással való kapcsolatát, akkor az „összesen” sorokban lévő hozzáállást várjuk el minden cég esetében. A relatív gyakoriságok adatait nézve összességében, átlagosan a kapcsolatok és a kapcsolatok kiépítésére irányuló szándékok hiányát állapíthatjuk meg, ami a kis- és középvállalkozások esetében különösen igaz. Bevallásuk alapján nincs és nem is tervezik a kollégák szakmai képzését az egyetemeken/főiskolákon (60,8%), szakmai rendezvények támogatását (64,0%), az állásbörzéken részvételt (62,7%), még kevésbé a cég szakembereinek vizsgákon való szereplését (71,0%), illetve a kutatási együttműködések (72,2%).

41. táblázat Vállalkozások eloszlása a felsőoktatással kiépített kapcsolatrendszer fejlettsége alapján, létszám kategóriánként, illetve az összes vállalkozás esetében (%)

<i>Kapcsolat a felsőoktatási intézményekkel</i>	<i>Szervezeti méret</i>	<i>Elemsszám (N)</i>	<i>Nincs ilyen kapcsolat és nem is tervezi</i>	<i>Nincs ilyen kapcsolat, de szándékozik kialakítani</i>	<i>Tart fenn kapcsolatot, de az nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket</i>	<i>Tart fenn kapcsolatot, amit a jövőben fejleszteni szeretne</i>	<i>Összesen</i>
Szakmai képzés	KKV	316	60,8	18,4	4,7	16,1	100
	Nagyvállalat	151	49,0	18,5	6,6	25,8	100
	Összesen	467	57,0	18,4	5,4	19,3	100
Kutatási együttműködések	KKV	316	72,2	14,9	2,2	10,8	100
	Nagyvállalat	149	54,4	14,1	5,4	26,2	100
	Összesen	465	66,5	14,6	3,2	15,7	100
Vizsga együttműködések	KKV	317	71,0	10,7	2,8	15,5	100
	Nagyvállalat	151	47,0	9,9	7,3	35,8	100
	Összesen	468	63,2	10,5	4,3	22,0	100
Rendezvény támogatás	KKV	317	64,0	18,0	5,4	12,6	100
	Nagyvállalat	149	47,0	18,8	7,4	26,8	100
	Összesen	466	58,6	18,2	6,0	17,2	100
Állásbörzén részvétel	KKV	314	62,7	17,8	5,4	14,0	100
	Nagyvállalat	148	35,1	18,2	6,8	39,9	100
	Összesen	462	53,9	18,0	5,8	22,3	100

Forrás: saját szerkesztés

A már meglévő kapcsolatok esetében szintén azt láthatjuk, hogy az átlagos alacsony hajlandósághoz képest is nagyon szerények a KKV-k fejlesztési szándékai. A nagyvállalatok esetében inkább beszélhetünk meglévő kapcsolatokról és a már meglévő kapcsolatok fejlesztésének szándékáról (a kollégák szakmai át- vagy továbbképzése 25,8%, a szakmai rendezvények támogatása 26,8%, a kutatási együttműködések 26,2%, a vizsgán történő aktivitás 35,8%, végül az állásbörzéken való jelenlét 39,9%), ám ezek is meglehetősen alacsony arányszámok.

Lényeges szemügyre venni a felsorolt együttműködési formákat egyrészt az időorientáció és az aktivitás szempontjából. Ez alatt azt értem, hogy az első három változó (a szakmai képzés, a kutatási együttműködés és a vizsga együttműködések) sűrűbb, szorosabb és hosszabb távú aktivitást igényel a felektől. Ezzel szemben a felsorolásban lévő utolsó kettő, a rendezvénytámogatás és az állásbörzén való megjelenés inkább rövid távú szemléletet és kevesebb kölcsönös részvételt igényel. *Az együttműködési területek meghatározzák a*

kapcsolattartás jellegét. Beszélhetünk szakmai alapú kapcsolatokról, ahol a céges érdekek mellett megjelennek az egyetemi érdekek is. Másrészt a cégek távolságtartó együttműködése érvényesül, ahol a vállalatok nem törekednek a hosszú távú, tevékeny kapcsolattartásra, hanem inkább rövidtávon (rendezvénytámogatás, állásbörze) a saját érdekeiket érvényesítik (Marosi, Bencsik, 2009b). Az idődimenzió és a kölcsönösség mellett szempontunkból a tudás alkotás és áramlás fontos ezekben az együttműködésekben. A kutatási együttműködések a tacit tudás explicitté formálását segítik, és az explicit tudás áramlását biztosítják. A vizsgáztatási feladatok ellátása, a szakdolgozatok, a hallgatói szakdolgozati kutatások vezetése, szakdolgozat bírálatok szintén e folyamatokat segítik. A vállalatok is a cég problémáinak megoldására írhatnak elő megoldandó feladatokat, amivel a hallgató/az intézmény hozzá tud járulni a cég tudásának bővítéséhez. Az intézménynek is javára válik, szemléletét alakítják, formálják a vállalati oldalról születő új gondolatok, kérdések.

Az elemzések alapján megállapíthatjuk, hogy a nagyvállalatok a hosszútávú együttműködésekben (leginkább a vizsga-együttműködésekben, valamint a kutatási együttműködésekben), és a rövidtávú kapcsolatokban (rendezvények támogatása, állásbörzéken megjelenés) egyaránt pozitívabb képet mutatnak a KKV-khoz képest. Megállapítom, hogy a *kapcsolatok a cégek oldaláról piaci alapúak.*

A következő lépésben megvizsgáltam a tudásáramlás gazdasági életből a felsőoktatás felé történő irányát a képzések révén, vagyis azt tártam fel két kérdésben, hogy

- 1) A cég munkatársainak (vezetők, szakemberek) hány százaléka vett részt az egyetemen meghívott előadóként?
- 2) Meghívott előadóként milyen gyakran tartanak előadásokat? (42. táblázat)

A Pearson-féle Khi négyzet teszt alapján a 2 oldali szignifikancia szint $p < 0,01$, a kapcsolat erőssége a Cramer-féle együttható alapján 0,324, azaz a közepesnél valamivel gyengébb, de kimutatható statisztikai kapcsolat van a vállalati nagyság és a vállalati tudás meghívásos előadás útján történő bevonása között. Hasonlóan alakul a meghívás rendszeressége tekintetében is: a kétoldali szignifikancia szint $p < 0,01$, a Cramer-féle együttható alapján a korreláció erőssége 0,308.

42. táblázat A vállalatok szakembereinek előadásban történő részvétele vállalati nagyságstruktúra szerinti bontásban

Nagyság kategória	Hány munkatársuk vett részt az egyetemen meghívott előadóként?					Összesen
	Egy sem	0,1-5%	5,1-10%	10,1%	Minden kulcsembert	
KKV	66,4%	22,0%	7,2%	3,1%	1,3%	100%
Nagyvállalat	34,9%	53,3%	7,2%	3,3%	1,3%	100%
Nagyság kategória	Meghívott előadóként milyen gyakran, rendszerességgel vesznek részt egyetemi kurzusokban?					Összesen
	soha	alkalom-szerűen	negyedévente	havonta	hetente	
KKV	66,9%	26,4%	3,2%	1,3%	2,2%	100%
Nagyvállalat	36,2%	52,0%	5,3%	5,3%	1,3%	100%

Forrás: saját szerkesztés

Ezt követően megvizsgáltam továbbá a cégeknek a munkavállalókkal szembeni elvárások fejlesztésére irányuló szakmai együttműködéseit (ordinális, azaz kvázi intervallum skálán, azaz 1-től 7-ig terjedő skálán (1= egyáltalán nem, 2=nem, 3=részben, 4=közömbös, 5=többnyire igen, 6= igen, 7=teljesen igaz mértem fel a véleményeket). Az elvégzett Levene-teszt és az ANOVA vizsgálat azt bizonyítja, hogy valóban van kapcsolat a cég létszám szerinti mérete és a céges elvárások főiskolák irányába történő megfogalmazása, valamint a cég és az egyetem közötti, a képzések felépítésében való részvétel mint együttműködési forma között (43. táblázat).

Jelen kutatást megelőzően indított felmérésünk igazolta (Bencsik-Marosi-Lőre, 2008), hogy maguk a vállalkozások, a munkáltatók, a hallgatókat fogadó fél – különös tekintettel a KKV-kra – anyagi problémákkal küzd, egyik napról a másikra él és nem feltétlenül a *diplomás munkaerőt* keresi, hanem a *szakembert*, akinek van a gyakorlatban hasznosítható tudása, ismerete, tapasztalata. Ezeknek a cégeknek nem célja, nem feladata, hogy a felsőoktatás felé megfogalmazza elvárásait, pedig tapasztalatai, igényei ennek a szektornak is vannak. Mivel ezek a vállalkozások tökehiányosak, nincs elegendő erőforrásuk kutatás rendelésére, szakmai rendezvények támogatására vagy állásbörzéken való megjelenésre.

43. táblázat A képzésekre irányuló elvárások megfogalmazása és együttműködések variancia analízise

Állítások	Elemsszám	Levene-teszt		ANOVA	
	KKV Nagyvállalat Összesen	Levene statisztika	Empirikus szignifikanci a szint	F-próba	Empirikus szignifi- kancia szint
Cégünk jelzi a régióban működő egyetemek, főiskolák felé a munkavégzéssel kapcsolatos elvárásokat (szakmai és személyes kompetenciák)	317 152 469	3,738	0,054	35,375	p<0,01
Cégünk rendszeresen együttműködik az egyetemekkel/főiskolákkal a képzések felépítésében	318 152 470	10,901	0,001	22,826	p<0,01

Forrás: saját szerkesztés

Mindezek alapján ezt a hipotézisemet, mely szerint a felsőoktatási intézmények és a gazdasági szereplők közötti kapcsolatok elsősorban a nagyvállalatok körében jellemzőek - elfogadom.

H4b A felsőoktatási intézmények és a vállalkozások közötti kapcsolatok típusa összefüggésben van a cégek tőkeösszetételével.

A hipotézis igazolásához Bencsik-Lőre (2009) „A nem formális tanulás rendszere a KKV szektorban” elméleti keretmodelljét vettem alapul. A szerzők a modellalkotás során a tudástőke klasszikus tipizálását használták fel és kapcsolták össze az egyéni és a csoportos tanulással.

Először jól elkülöníthető csoportok kialakítására törekedtem klaszterelemzés útján. A klaszterek számát a hierarchikus módszer segítségével határoztam meg, melyhez a varianciaminimalizáló Ward-módszert alkalmaztam. A legkedvezőbb megoldásnak a három klaszteres csoportosítás mutatkozott, melyet a K-közép eljárással hoztam létre.

A klaszterközpontok alapján a következő csoportjellemzőket tudom meghatározni:

1) Az első csoport azokat a vállalatokat jellemzi, ahol a meghatározó tőketényező a pénzügyi tőke. Erős likviditásuk révén gyorsan, könnyen reagálnak a környezeti változásokra, számuk azonban a felmérésben szereplőknek mindössze 10,6%-át tesz ki (a kereskedelemben működő cégek egy része, illetve pénzügyekkel, ingatlanügyekkel és gazdasági szolgáltatásokkal foglalkozók egy része tartozik ide). Az „Erős likviditású” elnevezést kapták.

2) A második csoportba tartoznak azok a vállalkozások, amelyeket a fizikai tőkétől való erős függés jellemez. Valószínűleg a tevékenységi kör technikai-technológiai jellemzői írják elő a

fizikai tőkeszükségletnek ezt a szintjét. A felmérésben szereplő cégek több, mint egynegyede tartozik ebbe a körbe (28,7%), leginkább a feldolgozóipar és az építőipar területén működnek. „*Fizikai tőke*” címkével illetttem a csoportot.

3) Végül, a harmadik csoportba tartoznak azok a vállalatok, ahol a humán tőke és az ügyfél tőke jelenti a gazdasági értékük fő forrását. Arányuk meghatározó (60,6%), amely a tudásgazdaság fogalmának jogos használatát igazolja. A kereskedelemmel, javítással foglalkozó cégek több (61%), mint fele, illetve a gazdasági szolgáltatásokkal kapcsolatos cégek többsége tartozik ide (68,9%). Ezek azok a szervezetek, amelyek a kifelé irányuló, külső, valamint a munkatársak, a belső emberi erőforrásra leginkább összpontosítanak. „*Tudástőke*”-nek neveztem el a csoportot.

44. táblázat A vállalkozások végső klaszterközéppontjainak koordinátái a tőkeelemek alapján

Tőkeelem	Klaszterek		
	1	2	3
Pénzügyi tőke	52	18	14
Fizikai tőke	13	48	15
Humán tőke	14	14	29
Szervezeti tőke	7	10	18
Ügyfél tőke	13	11	24

Forrás: saját szerkesztés

A következő lépésben ANOVA elemzést végeztem az egyes klaszterek felsőoktatási együttműködési különbségek kimutatására. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a vizsgafeladatokban való közreműködés, a rendezvénytámogatások és az állásbörzéken történő részvétel kapcsolatokban vannak eltérések a különböző tőkében erős vállalati klaszterek között (szignifikancia $p < 0,05$) (45. táblázat).

A továbbiakban keresztábla elemzéssel vizsgálom, hogy milyen képet alkotnak az egyes klaszterek együttműködési jellemzői. A megjelenítés egyszerűsítéséért a hétfokú Likert-skála fokozatait összevontam háromba:

- 1) az „egyáltalán nem”, a „nem” és a „részben” értékeket a „*Nem*”;
- 2) a közömbös érték maradt a „*Közömbös*” kategóriában;
- 3) „többnyire”, az „igen” és a „teljesen igaz” értékeket az „*Igen*” kategóriába kerültek.

45. táblázat A tőkeklaszterek felsőoktatási együttműködéseinek variancia analízise

Együttműködések	Levene-teszt		ANOVA	
	Levene statisztika	Empirikus szignifikancia szint	F próba	Empirikus szignifikancia szint
Cégünk jelzi a régióban működő egyetemek, főiskolák felé a munkavégzéssel kapcsolatos elvárásokat (szakmai és személyes kompetenciák)	4,021	p=0,019	1,283	p=0,278
Cégünk rendszeresen együttműködik az egyetemekkel/főiskolákkal a képzések felépítésében	0,111	p=0,895	1,529	p=0,218
A cég alkalmazottainak szakmai képzése a régióban található egyetemeken/főiskolákon valósul meg	1,528	p=0,218	1,622	p=0,199
Kutatási együttműködéseink/rendeléseink vannak a régió felsőoktatási intézményeivel	2,336	p=0,098	0,534	p=0,586
Szakembereink közreműködnek az egyetemek/főiskolák vizsgáin (bizottsági tag, külső szakértő, szakdolgozat bíráló, konzulensi tevékenység)	10,701	p<0,01	4,475	p=0,012
Cégünk egyetemi/főiskolai rendezvényeket támogat, rendezvényeken vesz részt	5,549	p=0,004	3,789	p=0,024
Cégünk egyetemi/főiskolai állásbörzéken vesz részt	8,241	p<0,01	3,418	p=0,034

Forrás: saját szerkesztés

A 46. és 47. táblázat alapján láthatjuk, hogy a tőkeklaszter, valamint a munkavégzéssel kapcsolatos szakmai és személyes kompetenciák jelzése között kimutatható szignifikáns kapcsolat van ($p=0,001$), ugyanakkor a vállalkozások tőkeösszetétele nincs statisztikailag kimutatható összefüggésben a képzések felépítésében történő rendszeres együttműködéssel ($p=0,097$).

Megállapítom, hogy a különböző tőke-összetételű klaszterek közül a „Tudástőkés” klaszter elutasítása a legalacsonyabb (bár önmagában ez is meglehetősen magas arány, 58,5%), illetve a munkavégzéssel kapcsolatos elvárásoknak a főiskola/egyetem irányába történő kommunikációja itt történik meg legmagasabb arányban (30,4%).

46. táblázat A munkavégzéssel kapcsolatos elvárásoknak a felsőoktatási intézmény felé történő jelzése a különböző tőkeklaszterek esetében, keresztábra elemzéssel

Klaszterek	Cégünk jelzi a régióban működő egyetemek, főiskolák felé a munkavégzéssel kapcsolatos elvárásokat				Szignifikancia szint	Cramer együttható
	Nem	Közömbös	Igen	Összesen		
Erős likviditású	65	7,5	27,5	100	p=0,001	0,216
Fizikai tőkés	72	5,8	22,2	100		
Tudástőkés	58,5	11,1	30,4	100		
Összesen	63,2	9,1	27,7	100		

Forrás: saját szerkesztés

47. táblázat A képzésekben történő együttműködés a különböző tőkeosztályok esetében, keresztábra elemzéssel

Klaszterek	Cégünk rendszeresen együttműködik az egyetemekkel/főiskolákkal a képzések felépítésében				Szignifikancia szint	Cramer együtttható
	Nem	Közömbös	Igen	Összesen		
Erős likviditású	75	7,5	17,5	100	p=0,097	0,163
Fizikai tőkés	73,1	4,8	22,1	100		
Tudástőkés	68,3	7,7	24,0	100		
Összesen	70,4	6,8	22,8	100		

Forrás: saját szerkesztés

Keresztábra elemzésekkel vizsgáltam a további együttműködési területeket a különböző tőkeösszetételű vállalkozások esetében. A keresztábra elemzés eredményeképpen sem a munkatársak főiskolai/egyetemi továbbképzése, sem a kutatási együttműködések, a vizsgafeladatok vállalása, a szakmai rendezvények támogatása és az állásbörzéken való részvétel, együttműködésre irányuló attitűdök nem hozhatók összefüggésbe a vállalkozások tőkeösszetételével. Szignifikáns statisztikai összefüggést nem tudtam kimutatni, mégis – a kutatási együttműködések kivételével – a tudástőkében erős klaszter esetében kevésbé elutasítók a vállalkozások, illetve ők azok, akik a már meglévő kapcsolatokat leginkább fejleszteni szeretnék.

Így ezt a hipotézisemet, mely szerint „a felsőoktatási intézmények és a gazdasági szereplők közötti kapcsolatok típusa összefüggésben van a cégek tőkeösszetételével” – bár a tőkeösszetételek között kimutathatóak különbségek, de az összefüggést a vizsgált területek túlnyomó részében nem sikerült feltárnom –, ezért elutasítom.

H4c A felsőoktatási intézmények és a vállalati szektor közötti kapcsolatot befolyásolja, hogy a vállalati szféra milyen mértékben kap/vállal szerepet a felsőoktatási intézményekkel való együttműködés különböző területén.

A szervezetek között akkor jön létre együttműködés, ha megvan az egymás iránti bizalom és az egymásra való odafigyelés, az információk megosztása. Ezért, ebben a hipotézisemben még mindig a felsőoktatási intézmények és a cégek közötti kapcsolatokat vizsgálom, ezúttal a felsőoktatásról kialakított véleményekkel összefüggésben. A vállalkozásoknak tehát öt különböző együttműködési területtel kapcsolatban (munkatársak szakmai képzése, kutatási együttműködések, vizsgán való közreműködés, főiskolai rendezvények támogatása, állásbörzéken történő megjelenés) kellett választaniuk, hogy:

- a) nincs ilyen kapcsolat és nem is tervezi;
- b) nincs kapcsolat, de szándékozik kialakítani;
- c) tart fenn kapcsolatot, de az nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket;
- d) tart fenn kapcsolatot, amit a jövőben fejleszteni szeretne.

Leginkább az állásbörzék (átlag 5,3%), a munkatársak egyetemi továbbképzése (átlag 5%), valamint a szakmai rendezvények támogatása (átlag 4,5%) területeken a leginkább kiábrándultak a vállalkozások (vannak kapcsolatok, de azok nem váltották be a hozzáfűzött reményeket). Az értékek alacsonynak mondhatóak, nem általánosíthatóak. Ebből adódhat, hogy az állásbörzéken való megjelenésre irányuló hajlandóság viszonylag magas értéket mutatja körükben (átlag 22,6%), ami azt jelenti, hogy egy-egy ilyen nem megfelelés nem ingatja meg a vállalkozásokat abban, hogy állásbörzéken ismertessék meg a céget és szerezzék be a potenciális jelölteket, legfeljebb (máshol) más intézményi megjelenésben gondolkodnak.

A következőkben korrelációelemzéssel (Bivariate Correlations) vizsgáltam a kapcsolatok jobb megértésének céljával, hogy ha a cég jelzi az elvárásait az egyetem felé, illetve közreműködik a képzések felépítésében, akkor az összefüggésben van-e a már vizsgált egyéb felsőoktatási kapcsolatokkal, azaz kialakul-e az együttműködésekhez szükséges bizalom (48. táblázat).

48. táblázat A cégeknek a munkavállalókkal szembeni elvárások fejlesztésére irányuló szakmai együttműködései és egyéb felsőoktatási kapcsolatok összefüggései

<i>A munkavállalókkal szembeni elvárások fejlesztésére irányuló szakmai együttműködések</i>	<i>Kapcsolat a felsőoktatási intézménnyel</i>	<i>Elemzés (N)</i>	<i>Pearson korreláció</i>	<i>Empirikus szignifikancia (2 oldali)</i>
Cégünk jelzi a régióban működő egyetemek/főiskolák felé a munkavégzéssel kapcsolatos elvárásokat (szakmai és személyes kompetenciák)	Szakmai képzés	474	0,431	p<0,01
	Kutatási együttműködések	472	0,416	p<0,01
	Vizsgán közreműködés	475	0,323	p<0,01
	Rendezvénytámogatás	473	0,424	p<0,01
	Állásbörze	469	0,475	p<0,01
Cégünk rendszeresen együttműködik az egyetemekkel/főiskolákkal a képzések felépítésében	Szakmai képzés	475	0,402	p<0,01
	Kutatási együttműködések	473	0,471	p<0,01
	Vizsgán közreműködés	476	0,384	p<0,01
	Rendezvénytámogatás	474	0,410	p<0,01
	Állás	470	0,424	p<0,01

Forrás: saját szerkesztés

A 48. táblázat alapján elmondható, hogy a cégek esetében szignifikáns statisztikai kapcsolat

($p < 0,01$) van a munkavállalói kompetenciák fejlesztésére irányuló együttműködések és a felsőoktatással való további együttműködések között. Vagyis a cégek oda küldik képzésre az embereiket, ott támogatnak rendezvényeket stb., ahol, amely esetekben lehetőségük és alkalmuk van jelezni a főiskolák, egyetemek irányába a munkavállalóktól elvárt, a munkavégzéssel kapcsolatos személyes és szakmai kompetenciákat, és rendszeres együttműködés valósul meg a képzések felépítésében, tehát az együttműködések két feltétele, a bizalom és a másik félre való odafigyelés tetten érhető. A kapott eredményekhez azonban figyelembe kell venni, hogy a vizsgált két szempontot: az elvárások megfogalmazását és a képzésekben való részvételt az „egyáltalán nem”-től a „teljesen igaz”, 1-től 7-ig terjedő skálán mértük. Az itt kapott átlagok, az elvárások jelzése 2,87 és a képzések felépítésében való részvétel 2,77 értékek arról árulkodnak, hogy ezekről a kapcsolatokról csak esetenként beszélhetünk.

A következő lépésben azt elemeztem, hogy a vállalkozás régiójában működő felsőoktatási intézményekkel kapcsolatos vélemények befolyásolják-e a felsőoktatással kialakított vagy kialakítandó kapcsolatokhoz való hozzáállást. Először a felsőoktatással kapcsolatos vélemények alakulását vizsgáltam, amelyet szintén az „egyáltalán nem igaz”-tól a „teljesen igaz”, 1-7-ig terjedő Likert-skálán értékelték a válaszadók (49. táblázat).

49. táblázat A cégek véleménye a régiójukban működő felsőoktatási intézményekről

Vélemények	Vállalkozások		
	Mintaszám	Átlag	Szórás
A régióban működő egyetemek, főiskolák által indított szakok kínálatával elégedettek vagyunk	480	4,3	1,295
A régióban működő egyetemek, főiskolák oktatási színvonalával elégedettek vagyunk	479	4,3	1,289
Cégünk elismeri a régió felsőoktatási intézményeiből kikerülő hallgatók felkészültségét	477	4,5	1,288
Tapasztalataink szerint a régió felsőoktatási intézményeiben a képzések inkább elméleti orientáltak	475	4,9	1,297
Tapasztalataink szerint a régió egyetemein/főiskoláin a képzések inkább gyakorlat orientáltak	477	2,8	1,098
Tapasztalataink szerint a régió felsőoktatási intézményei figyelembe veszik cégünknek a munkaerővel szemben támasztott tudásával, kompetenciáival kapcsolatos igényeit	472	3,2	1,294

Forrás: saját szerkesztés

A 49. táblázat szórás értékei azt mutatják, hogy nincs olyan kijelentés, ahol a válaszadók egyetértettek volna. Ezen túlmenően azt is látnunk kell az átlagok tekintetében, hogy ezek az 1-től 7-ig terjedő skála esetében az első négy állítás esetében a „közömbös” és a „többnyire igen” értékek között helyezkednek el. Azt mondhatjuk tehát, hogy a megkérdezettek nem túlzottan

érdekeltek a régiójuk oktatásában. E cégek szerint nem kifejezetten gyakorlat-orientáltak a felsőoktatási képzések (átlag 2,8). Az egyetemek csak részben veszik figyelembe a cégeknek a munkaerővel szemben támasztott igényeit (átlag 3,2), ezt visszavezetem arra, amit az előzőekben láttunk, hogy a vállalat oldaláról ezen igények megfogalmazása is csak részben történik meg.

A következőkben e felsorolt vélemények, valamint a cégek és a felsőoktatás közötti együttműködések statisztikai összefüggéseit korreláció elemzéssel vizsgáltam. A táblázatban csak azokat az adatokat jelenítettem meg, ahol a szignifikancia érvényes volt ($p < 0,05$).

50. táblázat A cégek felsőoktatási véleménye és kapcsolatai közötti összefüggések

<i>A felsőoktatásról kialakult vélemény</i>	<i>Kapcsolat a felsőoktatási intézménnyel</i>	<i>Elemzés (N)</i>	<i>Pearson korreláció</i>	<i>Empirikus szignifikancia (2 oldali)</i>
A régióban működő egyetemek, főiskolák által indított szakok kínálatával elégedettek vagyunk	Szakmai képzés	473	0,151	p=0,001
	Kutatási együttműködések	471	0,156	p=0,001
	Vizsgán közreműködés	474	0,125	p=0,006
	Rendezvénytámogatás	472	0,103	p=0,025
	Állásbörze	468	0,112	p=0,016
A régióban működő egyetemek, főiskolák oktatási színvonalával elégedettek vagyunk	Szakmai képzés	472	0,117	p=0,011
	Kutatási együttműködések	470	0,149	p=0,001
	Vizsgán közreműködés	-	-	-
	Rendezvénytámogatás	-	-	-
	Állásbörze	467	0,96	p=0,037
Cégünk elismeri a régió felsőoktatási intézményeiből kikerülő hallgatók felkészültségét	Szakmai képzés	-	-	-
	Kutatási együttműködések	468	0,134	p=0,004
	Vizsgán közreműködés	471	0,122	p=0,008
	Rendezvénytámogatás	469	0,112	p=0,015
	állásbörze	465	0,100	p=0,031
Tapasztalataink szerint a régió felsőoktatási intézményeiben a képzések inkább elméleti orientáltságúak	Szakmai képzés	-	-	-
	Kutatási együttműködések	-	-	-
	Vizsgán közreműködés	-	-	-
	Rendezvénytámogatás	-	-	-
	Állásbörze	463	0,110	p=0,018
Tapasztalataink szerint a régió felsőoktatási intézményei figyelembe veszik cégünknek a munkaerővel szemben támasztott tudásával, kompetenciáival kapcsolatos igényeit	Szakmai képzés	465	0,188	p<0,01
	Kutatási együttműködések	463	0,232	p<0,01
	Vizsgán közreműködés	466	0,140	p=0,002
	Rendezvénytámogatás	465	0,159	p=0,001
	Állásbörze	-	-	-

Forrás: saját szerkesztés

A korreláció elemzés eredményeként megállapítom, hogy a cégek *munkatársainak főiskolán/egyetemen való továbbképzése és a vizsgafeladatok vállalása* összefüggést mutat a szakok kínálatával, az oktatási színvonallal való megelégedettséggel, illetve akkor küldi a vállalkozás a főiskolára/egyetemre a munkatársait tanulni, ha úgy véli, hogy az intézmények figyelembe veszik a cégnek a munkaerővel szemben támasztott tudással, kompetenciáival kapcsolatos igényeit. A *kutatási együttműködések* tekintetében ezeken túlmenően meghatározó szerepet játszik a felsőoktatási intézmény oktatási színvonalával történő megelégedettség is.

A cégek oldaláról a *szakmai rendezvények támogatása* szintén a főiskola által kínált szakokkal, és az intézményből kikerülő hallgatók felkészültségével való megelégedettséggel, valamint azzal van összefüggésben, ha érzik, hogy az intézmény az elvárásaikat figyelembe veszi. A cégek *állásbörzéken történő megjelenése* pedig összefüggést mutat az oktatási színvonallal és az intézményből kikerülő hallgatók felkészültségéről kialakult véleménnyel, illetve a munkavállaló elméleti felkészítésével.

Összegezve az eredményeket, ezt a hipotézisemet, mely szerint a felsőoktatási intézmények és a vállalati szektor közötti kapcsolatot befolyásolja, hogy a vállalati szféra milyen mértékben kap/vállal szerepet a felsőoktatási intézményekkel való együttműködés különböző területén, elfogadom.

1.3. Az „Oktatás” témakör hipotézisei

H5 A felsőoktatásban elsősorban a tanári dominanciához kapcsolódó oktatói szerepek, oktatási és tanulási módszerek jellemzők.

A szakirodalmi forrás (Kálmán, 2004) alapján ebben a hipotézis vizsgálatban az oktatási és a tanulási kontextusokat elemzem. Először a tanulási környezet hatását elemzem, így az oktatói szerepeket és a tanítási módszereket, a tanítás során igénybe vett eszközöket veszem górcső alá, majd a hallgatók tanulási jellemzőit. A kurzusok és a tudományterületek összehasonlítását a kutatás nem célozta.

A hallgatóknak rangsorolni kellett az oktatók által leginkább kedvelt módszereket (1=a legkevésbé, a 6=a legkedveltebb módszer). A hallgatók kétféleképpen oldották meg ezt a feladatot: egy részük pontozta, a másik részük valóban rangsorolta a felsorolt oktatási módszereket. Itt most azokat az eredményeket elemzem, amelyek a rangsorolást alkalmazó fiataloktól származnak. Ugyan kismértékű (Kendall $W=0,032$), de statisztikailag igazolt az

egyetértés a válaszadók körében ($p < 0,01$) így az oktatók által kedvelt oktatási módszereket az 51. táblázatban sorolom fel:

51. táblázat Az oktatók által leginkább alkalmazott oktatási módszerek rangsora a hallgatók megítélése szerint

<i>Az oktatók által alkalmazott oktatási módszerek</i>	<i>Rang-átlag</i>	<i>Végső rangsor</i>
Szóbeli ismeretközlés (előadás, elbeszélés, leírás, magyarázat)	4,2	1.
Projektfeladatok	3,4	2.
Bemutató, szemléltetés	3,4	3.
Csoport- és teammunka	3,4	4.
Felfedezéssel tanulás, mint módszer (oktatói szervezés alapján a hallgató saját maga, önállóan, aktívan szerzi ismereteit)	3,3	5.
Beszélgetés	3,3	6.

Forrás: saját szerkesztés

A rang-átlagokból kitűnik, hogy az oktatók által leginkább alkalmazott oktatási módszer a tanári dominanciához tartozó szóbeli ismeretközlés (előadás, elbeszélés, leírás, magyarázat), a projektfeladatok, valamint a bemutató, szemléltetés módszere. A hallgatói aktivitást igénylő csoport- és teammunka, a felfedezéssel tanulás, valamint a beszélgetés oktatási módszereket az oktatók kevésbé alkalmazzák.

Hasonlóan kismértékű (Kendall $W = 0,015$), de statisztikailag igazolt az egyetértés a válaszadók körében ($p < 0,01$), így a hallgatók által leginkább kedvelt oktatási módszerek rangsorát az 52. táblázatban foglalom össze:

52. táblázat A hallgatók által leginkább kedvelt oktatási módszerek rangsora

<i>A hallgatók által leginkább kedvelt oktatási módszerek</i>	<i>Rang-átlag</i>	<i>Végső rangsor</i>
Csoport- és teammunka	3,8	1.
Bemutató, szemléltetés	3,6	2.
Beszélgetés	3,6	3.
Szóbeli ismeretközlés (előadás, elbeszélés, leírás, magyarázat)	3,4	4.
Projektfeladatok	3,3	5.
Felfedezéssel tanulás, mint módszer (oktatói szervezés alapján a hallgató saját maga, önállóan, aktívan szerzi ismereteit)	3,2	6.

Forrás: saját szerkesztés

Láthatjuk, hogy jelentős eltérés van az előzőleg bemutatott, leginkább alkalmazott oktatási módszerek és a hallgatók által leginkább kedvelt módszerek rangsora tekintetében. Úgy tűnik, a felmérésben szereplő hallgatók leginkább a csoportmunka és a teammunkát kedvelnék, majd a

bemutatás, szemléltetés és a beszélgetés oktatási módszereket. Ugyanakkor kevésbé preferálják a szóbeli ismeretközlés, a projektfeladatok és a felfedezési tanulás módszerét.

Megvizsgáltam az Óhidy-féle tanári szerepeket a felsőoktatásban (53. táblázat). A hallgatóknak kellett a kérdő-ívben az oktatók tanulásszervező, döntéshozó, megfigyelő és beavatkozó, valamint az evalváció és értékelő szerepét minősíteniük, hogy megítélésük szerint az oktatók mennyire látják el ezeket a szerepeket. A válaszokat itt is 7 fokú, az „egyáltalán nem”-től a „teljesen igaz” skálán jelölték.

53. táblázat Az Óhidy-féle tanári szerepek megítélése a magyar hallgatók szerint

<i>Tanári szerep</i>	<i>Elemzés</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Döntéshozó	393	4,2	1,240
Tanulásszervező	392	4,5	1,295
Megfigyelő és beavatkozó	393	3,4	1,317
Evalváció és értékelés	392	3,4	1,381

Forrás: saját szerkesztés

A következőkben a tanári kommunikációhoz tartozó és az egyéb oktatási módszereket vettem össze az Óhidy-féle tanári szerepekkel, azt elemeztem, hogy a tanári szerepeket mely oktatási módszerekben érzékelik a hallgatók (54. táblázat). Amint már előzőleg ismertettem, a hallgatóknak rangsorolni kellett az oktatók által leginkább kedvelt módszereket (1=a legkevésbé, a 6=a legkedveltebb módszer). A hallgatók kétféleképpen oldották meg ezt a feladatot: egy részük pontozta, a másik részük valóban rangsorolta a felsorolt oktatási módszereket. Itt most azokat az eredményeket használom tovább, amelyek a pontozást alkalmazó fiataloktól származnak. A hallgatók véleménye szerint az oktatók által leginkább alkalmazott oktatási módszerek, valamint a kooperatív tanulási formákhoz kapcsolódó tanári szerepek közötti statisztikai kapcsolatot vizsgáltam kereszttábla elemzéssel, amelyben Pearson Khi négyzet mutatja a szignifikancia szintet. A táblázat azokat az értékeket mutatja, ahol a statisztikai összefüggést feltártam.

Láttuk, hogy a hallgatók leginkább az oktatók döntéshozó (átlag 4,22) és tanulásszervező (átlag 4,55) szerepét érzékelik. *A döntéshozó szerep szignifikáns kapcsolatban van a tanári kommunikáció módszerével ($p < 0,01$), amelyeket a hallgatók véleménye szerint leginkább alkalmaznak az oktatók. Az összefüggés kimutatható kooperatív tanulási formák közé tartozó csoport- és teammunkával is ($p = 0,015$), de ez az oktatási módszer az oktatók által alkalmazott módszerek közül a negyedik helyen szerepel.*

54. táblázat Az oktatási módszerek és az Óhidy-féle tanári szerepek statisztikai kapcsolata a magyar hallgatók véleményének tükrében

Oktatási módszer / tanári szerep		Döntéshozó	Tanulás-szervező	Megfigyelő és beavatkozó	Értékelés
Szóbeli ismeretközlés	Pearson χ^2	p<0,01	-	-	-
	Cramer együttható	0,284	-	-	-
Beszélgetés	Pearson χ^2	p=0,020	-	p=0,001	p<0,000
	Cramer együttható	0,239	-	0,248	0,284
Bemutató	Pearson χ^2	-	0,030	-	-
	Cramer együttható	-	0,232	-	-
Felfedezéssel tanulás	Pearson χ^2	-	-	-	p=0,008
	Cramer együttható	-	-	-	0,244
Projektfeladatok	Pearson χ^2	-	-	-	-
	Cramer együttható	-	-	-	-
Csoport- és teammunka	Pearson χ^2	p=0,015	-	-	-
	Cramer együttható	0,242	-	-	-

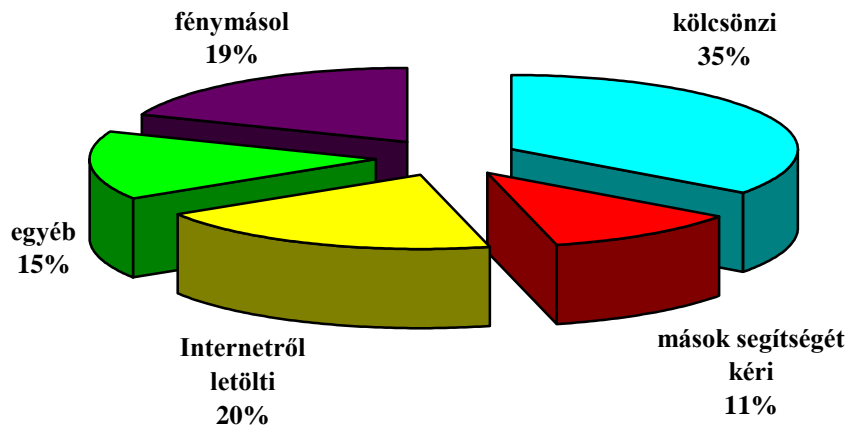
Forrás: saját szerkesztés

A bemutatás, szemléltetés oktatási módszer a tanulás-szervező szereppel mutatott kapcsolatot (p=0,030), valószínűleg a speciális gépek, eljárások, technológiák stb. működésének, alkalmazásának bemutatása, kipróbálása a hallgatók által is jól érzékelhető szervezést igényel. A kooperatív tanulási formákhoz kapcsolódó „megfigyelő és beavatkozó”, valamint az „értékelő és értékelő” oktatási szerepek a beszélgetés (p=0,001) és a felfedezéssel tanulással mutattak kapcsolatot (p=0,008), viszont ezeket az oktatási módszereket alkalmazzák a legkevésbé a tanárok.

A következőkben azt elemeztem, hogy mennyire kötődnek az írott tudásforrásokhoz a képzések, illetve a hallgatói tanulások. Csaknem ugyanannyi oktató nyilatkozta (45 fő), hogy az általa oktatott tananyag nagy része megtalálható, illetve 42 fő úgy gondolta, hogy nem található meg azokban a tankönyvekben, jegyzetekben, amelyeket a kurzus során használ, azaz saját tapasztalati tudását, jártasságát és gyakorlati ismereteit adja át a hallgatóknak. Hasonlóan látják ezt a hallgatók is, 40%-uk szerint a tananyagok többnyire, 52%-uk szerint csak részben található meg a tankönyvekben. A hallgatók mintegy 3%-a látja úgy, hogy a tananyag egyáltalán nincs a könyvekben, ugyancsak 3%-uk nem ismeri a tankönyveket és szintén kb. 3%-uk véli úgy, hogy nincs is jegyzet. A hallgatók több mint fele (58,5%) megvásárolja a tankönyveket. A vásárláson kívül leginkább a kölcsönzés, a könyvtárhasználat jellemző (35%). A hallgatók egyötöde az interneten keresi a tudást, illetve csaknem ugyanennyien (19%)

lefénymásolják a könyvtári könyvet/jegyzetet vagy a társak anyagát. Egyéb módon, pl. jegyzetelés vagy puskázás eszközével 15%-uk él, és mindössze 11%-uk kéri mások segítségét.

18. ábra A hallgatók tudásszerzési szokásai



Forrás: saját szerkesztés

A hallgatók tudásszerzési szokásai is jól tükrözik a vállalatoknak azt a véleményét, amely szerint a képzéseink inkább elmélet-orientáltak. A hallgatók az ismereteiket többnyire az írott tudásforrásokból szerzik, és alig találunk olyant, aki másokhoz (oktató, diáktárs, ismerős, szakember stb.) fordulna a tudás megszerzése vagy fejlesztése céljából.

Fentiek alapján a megfogalmazott hipotézisemet, hogy a felsőoktatásban elsősorban a tanári dominanciához kapcsolódó oktatói szerepek, oktatási és tanulási módszerek jellemzők, elfogadom.

H6 A bolognai folyamat ellenére, a szakmai képzések esetében centralizált képzési modell jellemző.

Ebben a hipotézisemben a hallgatói, az oktatói és a vállalati oldalról is megvizsgáltam, hogy a különböző szereplők mit gondolnak a felsőoktatási képzések elméleti és/vagy gyakorlati jellemzőiről. Elsőként a vállalati oldalt vizsgáltam (55. táblázat) az „egyáltalán nem” és a „teljesen igaz” értékek között, hétfokú Likert-skálán mért vélemények alapján.

55. táblázat A vállalatok véleménye a kurzusok elméleti és gyakorlat orientáltságáról

<i>Vélemény a régióban működő felsőoktatási intézményekkel kapcsolatosan</i>	<i>Elemsszám</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Tapasztalataink szerint a régió egyetemein/főiskoláin a képzések inkább elmélet orientáltak	475	4,9	1,297
Tapasztalataink szerint a régió egyetemein/főiskoláin a képzések inkább gyakorlat orientáltak	477	2,8	1,098

Forrás: saját szerkesztés

Az egyszerű, leíró statisztikai elemzési eredmények azt mutatják, hogy a vállalkozások átlagosan úgy látják - bár a szórások magas értéke azt mutatja, hogy megoszlanak a vélemények -, hogy többnyire elmélet-orientáltak a képzéseink, és csak részben látják a gyakorlati jellegét.

A következő lépésben a hallgatói oldal véleményét vizsgálom, ők hogyan látják az oktatást.

A képzés választásánál egyszerű gyakoriság vizsgálatot végeztem, amelynek eredményeként megállapítom, hogy a képzések választásában a sok gyakorlati tárgy 270 esetben nem számított (69,2%), és mindössze 120 diáknak, vagyis alig egyharmaduknak (30,8%) volt csak fontos. A hallgatóknak leginkább az volt a lényeges, hogy a képzés sok témát érintsen és széles rálátást adjon (229 fő, 58,7%).

A hallgatók tapasztalatai alapján 10 előadásból 1 alkalommal hívnak a gazdasági életből szakembert előadás tartás céljából.

A következő lépésben az együttműködésekre irányuló érdeklődésből adódóan vizsgálom a hallgatók társas jellemzőit, szokásait. Úgy gondolom, hogy a konferenciák, szakestek, szemináriumok, szakkollégiumi és nyári egyetemi, valamint egyéb kulturális programok egyrészt megfelelő alkalmat adnak a személyes kapcsolatok kiépítésére és fejlesztésére az oktatókkal, a szakmai közösségekkel és a többi hallgatóval, másrészt segítik az intézményi és/vagy szakmai identitás kialakulását. Az 56. táblázatban azt összesítem, hogy mennyire aktívak, az oktatást színesítő rendezvényeken részt vesznek-e a hallgatók.

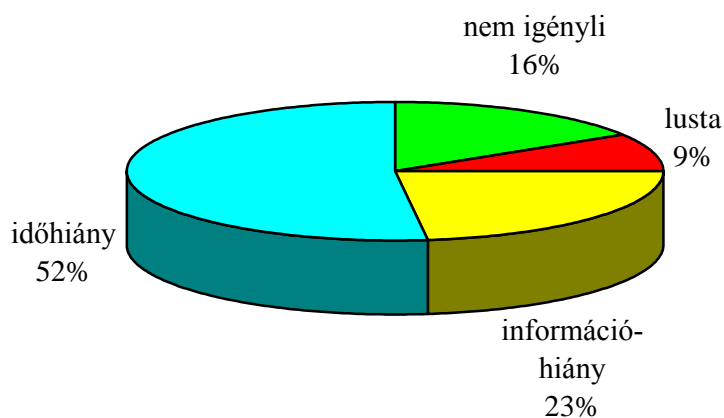
56. táblázat A hallgatók előadásokon túli aktivitása, %

<i>Rendezvény</i>	<i>Soha</i>	<i>Alkalom- szerűen</i>	<i>Ritkán</i>	<i>Rendszer- esen</i>	<i>Összesen</i>
Részt szokott venni konferenciákon, szakesteken, szakszemináriumokon, szakkollégium munkájában, nyári egyetemen?	39,8	45,4	10,9	3,8	100
Részt szokott venni kulturális programokon?	31,9	42,0	16,2	9,9	100

Forrás: saját szerkesztés

Kíváncsi voltam, mi az oka annak, hogy a hallgatóknak csak a felére jellemző, hogy alkalmatosan vagy ritkán látogatják a különböző programokat. A 19. ábra szemléletesen mutatja be, hogy a hallgatók fele azért nem tud megjelenni a különböző szakmai vagy kulturális programokon, mert nem jut rá ideje.

19. ábra A hallgatói programokról való távolmaradások okainak vizsgálata (%)



Forrás: saját szerkesztés

Ezért a következő lépésben azt vizsgáltam, hogy a tanulásba fektetett energia és a rendezvények látogatása között kimutatható-e statisztikai kapcsolat. Vajon azért nincs idejük a hallgatóknak, mert nagyon sok anyagot kell megtanulniuk ahhoz, hogy jó eredményeket érjenek el? (57. táblázat). A keresztábrázattal történő elemzéshez átkódoltam a hallgatói válaszokat, azaz a 7 fokozatú Likert-skálából háromtagú nominális skálát képeztem: nem, közömbös és igen értékekkel. A gyakoriság vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a hallgatók egyharmada úgy érzi, nem kell vagy közömbös a tananyag mennyisége és a jó eredmény, a többségük azonban úgy véli, nagyon sok anyagot kell elsajátítania ahhoz, hogy jó eredménye legyen (64,5%).

57. táblázat A tananyag mennyisége és a programokon való részvétel összefüggései

	<i>Elemzés</i>	<i>Pearson-féle Khi-négyzet, empirikus szignifikan- cia szint</i>	<i>Cramer's együttható</i>
<i>Nagyon sok anyagot kell megtanulnom ahhoz, hogy jó eredményt érjek el.</i>			
Részt szokott venni konferenciákon, szakesteken, szakszemináriumokon, szakkollégium munkájában, nyári egyetemen?	392	0,104	0,148
Részt szokott venni kulturális programokon?	393	0,809	0,104

Forrás: saját szerkesztés

Az elemzés szerint nincs kimutatható statisztikai kapcsolat ($p > 0,05$) az elsajátítandó tananyag mennyisége és a programokon való akár rendszeres megjelenés, akár rendszeres távollét között, vagyis más elfoglaltság (pl. munkavégzés, szórakozás) van a háttérben.

Végül megvizsgáltam az oktatás elméleti megítélését („egyáltalán nem”-től a „teljesen igaz” értékű, 7 fokozatú Likert-skálán) az oktatói oldalon. A korrekt eredmények eléréséhez az első állítás kivételével a válaszokat újra kellett kódolnom, mivel a kérdőívben az állítások inverz módon kerültek megfogalmazásra. A szórások magas értéke arról árulkodik, hogy az oktatói minta nem tekinthető homogénnek ebben a tekintetben, azaz a vélemények megoszlanak. Az oktatók átlagosan előnyben részesítik a széles körben alkalmazható elméleti tudás, még inkább a specifikus szakismeretek átadását az előadásaikban (58. táblázat).

58. táblázat Az oktatói vélemények az előadásokról, átlag és szórás értékek

<i>Oktatási módszerek és elképzelések</i>	<i>Elemsszám</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Előadásaim során előnyben részesítem a széles körben alkalmazható elméleti tudás hangsúlyozását	76	5,0	1,451
Előadásaim során előnyben részesítem a specifikus szakismeret átadását, melyet a hallgatóim képesek lesznek használni röviddel a diploma megszerzése után	76	5,7	1,300
Az előadást mint oktatási módszert ritkán kell használni azokban a kurzusokban, amelyeket tanítok	74	4,7	1,923
Az előadást mint oktatási módszert ritkán kell használni bármilyen egyetemi szintű kurzusban	72	5,4	1,748

Forrás: saját szerkesztés

Az oktatók többnyire egyetértenek abban, hogy az előadást mint oktatási módszert kell alkalmazni a kurzusokban, és érdekes módon, ez a többi kurzus megítélésében magasabb értéket vesz fel, mint a saját kurzus megítélésénél.

A kapott eredmények összhangban vannak a Bölcsek Tanácsának (2009, p. 26) a fogyasztói attitűdökkel kapcsolatos megállapításával is. „A tipikus fogyasztó a javakat minél kisebb erőfeszítéssel kívánja elérni, és a folyamatokat nem alakítja, hanem nézőként szemléli, elszenved. Az ilyen attitűd következtében a tanulók az oktatást sokszor a szórakoztatóipar részeként vagy az időt a szórakozástól elrabló, ósdi intézményként képzelik el. A fogyasztói attitűd jellemzője a jogok és kötelességek rendszerének olyan megbomlása, ahol az egyéni jogok és lehetőségek túlzott hangsúlyozása mellett a közösségért érzett felelősség és a kötelességek teljesítése háttérbe szorul.”

Össességében, mind a három vizsgált minta értékelése figyelembe vételével, a megfogalmazott hipotézisemet, azaz a bolognai folyamat ellenére, a szakmai képzések esetében centralizált képzési modell jellemző, elfogadom.

1.4. A „Csoportmunka beállítódások” témakör hipotézisei

H7 A felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerek nem befolyásolják a hallgatók csoportmunkához való hozzáállását.

A hipotézis vizsgálatához első lépésben indexeket képeztem. Az *index-szerkesztés* tulajdonképpen adatredukciós eljárás, ahol több, különböző mérési szintű alapmutatót vonunk össze egyetlen változóba az egyes állításokhoz (mutatók) tartozó értékek pontszámainak összeadásával. A csoportmunkával kapcsolatos beállítódások vizsgálatához a csoportmunkával kapcsolatos adatsorokból komplex mutatókat készítettem. Az egymással összefüggő itemeket állításonként megvizsgáltam, kiválogattam és egy-egy indexbe (együtműködési, teljesítményorientáltsági és kapcsolat-orientáltsági indexek) tömörítettem. Az így kapott értékek sokkal informatívabbak, többet őriznek meg a tartalmukból, mint az átlagértékek, ugyanakkor egyszerűsítik a további elemzéseket.

Az indexek létrehozásához két követelménynek kellett megfelelniük az állításoknak:

- azonos nagyságú, fokozatú skálákat tartalmaztak;
- a válaszadás iránya is azonos, mégpedig pozitív skálának kellett lenniük.

Amennyiben valamely állítás ez utóbbi követelménynek nem felelt meg, úgy a válaszok irányát elforgattam.

Az összesített pontszámból az Index értéke *i*-edik megkérdezettre a következő képlet alapján számolható:

$$I_i = \frac{P_i - P_{\min}}{P_{\max} - P_{\min}} \cdot 100\%$$

ahol

P_i = az *i*-edik megkérdezett összesített pontszáma;

P_{\min} = az elméletileg lehetséges minimális összpontszám;

P_{\max} = az elméletileg lehetséges maximális összpontszám.

Az index 100%-os értéke az „ideális” helyzetnek felel meg (pl. a legmagasabb együttműködési hajlamosság), amelynél mindegyik vizsgált tulajdonságra a legmagasabb minősítést kaptunk, a 0%-os érték a legkedvezőtlenebb helyzetre utal. Előfordulhat, hogy a kapott indexértékek között nem szerepel a 0%-os, illetve 100%-os érték.

A fentiek alapján a létrehozott indexek az alábbi állításokra adott válaszokat tömörítik egyetlen mutatóban:

Az individualizmus/kollektívizmus index: azt mutatja meg, hogyan viszonyulnak az emberek általában a csoportmunkához, mennyire szeretnek csoportban dolgozni, illetve gondolják ezt másokról, valamint, hogy a csoport egészét a csoporttagok és a közöttük lévő kapcsolat elé helyezik-e el. Összetevői:

- 1) Jobban szeretek csoportban dolgozni még akkor is, ha képes lennék egyedül is elvégezni a feladatot.
- 2) Az emberek általában jobban szeretnek csoportban dolgozni még akkor is, ha egyedül is képesek lennének elvégezni a feladatot.
- 3) A jó csoportmunka érdekében maga a csoport fontosabb, mint az egyéni tagok és a közöttük lévő kapcsolat.

A teljesítmény index: azt mutatja meg, hogy a válaszadó szempontjából a csoport teljesítményorientált jellemzőkkel bír, a szervezeti munkatárs vagy a hallgató a célok és a tudás fontossága megközelítéssel viszonyul a csoportmunkához. Összetevői:

- 1) A különböző hozzáértésű emberekből összeállított csoport pótolni fogja az egyéni gyengeségeket.
- 2) A kimagasló szakismerettel rendelkező emberek nagyobb teljesítményre képesek, amikor csoportban dolgoznak.
- 3) A jó csoportmunka a jó egyéni teljesítmények kölcsönhatásainak az eredménye.
- 4) A jó csoportmunka legfontosabb tényezője, hogy a csoport hozzáértő, alkalmas egyénekből álljon.
- 5) A csoportmunka során a csoport teljesítménye fontosabb, mint a csoportszellem.
- 6) A csoportmunka során a jó teljesítmény nélkülözhetetlen a jó csoportszellemhez.
- 7) A hatékony csoportmunka érdekében elegendő, ha a legtöbb csoporttag jól kijön egymással.
- 8) Hatékony csoportmunka esetén a csoporttagok közötti kapcsolatok csekély hatással lesznek a csoport teljesítményére.

A kohézió (kapcsolati index) azt fejezi ki, hogy a válaszadó az alkalmazottak/hallgatók közötti kapcsolatokra és együttműködésre helyezi leginkább a hangsúlyt a csoportmunkával kapcsolatosan. Összetevői:

- 1) A csoport tagjai nem segítik egymást, kivéve, ha megbíznak egymásban. (megfordítva)
- 2) A jó csoportmunka legfontosabb tényezője a csoporttagok közötti jó viszony.
- 3) A csoportmunka során a csoportszellem fontosabb, mint a csoport teljesítménye.
- 4) A csoportmunka során a jó csoportszellem nélkülözhetetlen a jó teljesítményhez.
- 5) A hatékony csoportmunka érdekében a csoporttagoknak jól kell kijönniük egymással, mindenkinek mindenkivel.

A következő lépésben azt vizsgáltam, hogy a hallgatók szerint az oktatók által kedvelt oktatási módszerek milyen kapcsolatban vannak a csoportmunkához való hozzáállással, vagyis a létrehozott indexekkel. A kérdőívben megkértem a hallgatókat, hogy rangsorolják, hogy szerintük az oktató milyen mértékben alkalmazza a felsorolt oktatási módszereket. A hallgatók egy része valóban rangsorolt 1-6-ig terjedő skálán, vagyis sorba állította (1=a legkevésbé alkalmazott, 6=a leginkább alkalmazott módszer). A hallgatók másik része azonban súlyozta, vagyis 1-től 6-ig terjedően pontszámozta a legkevésbé alkalmazottól a leginkább alkalmazott oktatási módszerekig. Az összehasonlíthatósághoz kiválogattam ez utóbbi metodikát alkalmazó válaszokat az adatbázisból és itt ezekkel dolgoztam tovább.

A csoportmunka és az oktatók által a felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerek kapcsolatát a Pearson-féle korrelációs együtthatóval elemeztem. Az alábbi táblázatban összesítettem az oktatási módszerek és a csoportmunkával kapcsolatos indexek statisztikai összefüggéseit. Az adatokból kitűnik, hogy a legtöbb esetben a vizsgált változók között nincs szignifikáns korrelációs összefüggés ($p > 0,05$), tehát a felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerek többsége nem befolyásolja a hallgatók csoportmunkával kapcsolatos beállítódását. Azaz, *bármennyire is próbálkozzat a hallgatói aktivitást igénylő oktatási módszerrel az oktató, az nem fogja befolyásolni a hallgatók együttműködéssel kapcsolatos (individualista/kollektivista) hozzáállását.* A hallgatóknál maradv a bemutatás oktatási módszer és a csoport teljesítmény között ugyan kimutatható, de nem túl erős a statisztikai kapcsolat. A kohézió indexe és a beszélgetés, valamint (számomra meglepő módon) az előadás és a bemutatás módszere között is kimutatható, igaz elég gyengén, a statisztikai összefüggés.

59. táblázat Az oktatók által alkalmazott oktatási módszerek és a csoportmunkával kapcsolatos indexek összefüggései

Oktatók által alkalmazott oktatási módszerek	Individualizmus/kollektívizmus index			Teljesítmény index			Kohézió index		
	Elem-szám	Szignifikancia (2 oldali)	Pearson korreláció	Elem-szám	Szignifikancia (2 oldali)	Pearson korreláció	Elem-szám	Szignifikancia (2 oldali)	Pearson korreláció
Előadás	168	p=0,934	0,006	167	p=0,855	0,014	167	p=0,050	0,152*
Beszélgetés	167	p=,081	0,135	166	p=0,648	0,036	166	p=0,023	0,177*
Bemutató	165	p=0,824	0,017	164	p=0,009	0,203**	164	p=0,015	0,190*
Felfedezéssel tanulás	166	p=0,204	0,099	165	p=0,235	0,093	165	p=0,446	0,060
Projektmunka	167	p=0,628	-0,038	166	p=0,81	0,136	166	p=0,695	0,031
Csoport- és teammunka	167	p=0,324	-0,077	166	p=0,788	0,021	166	p=0,881	-0,012

* a kapcsolat szignifikáns 0,05 szinten (2-oldali)

** a kapcsolat szignifikáns 0,01 szinten (2 oldali)

Forrás: saját szerkesztés

Mindez újra megerősítette, hogy a csoportmunka iránti érzelmek és szemléletek már sokkal előbb kialakulnak az emberekben. Abból indultam ki, hogy a hallgató társas kapcsolat iránti és aktivitási igénye visszatükröződik abban, hogy mennyire kedveli az egyes oktatási módszereket. Ezért a következő lépésben a hallgatók által kedvelt oktatási módszereket vettem össze a csoportmunkával kapcsolatos beállítódások vizsgálatára.

60. táblázat A hallgatók által kedvelt oktatási módszerek és a csoportmunkával kapcsolatos indexek összefüggései

A hallgatók által kedvelt oktatási módszerek	Individualizmus/kollektívizmus index			Teljesítmény index			Kohézió index		
	Elem-szám	Szignifikancia (2 oldali)	Pearson korreláció	Elem-szám	Szignifikancia (2 oldali)	Pearson korreláció	Elem-szám	Szignifikancia (2 oldali)	Pearson korreláció
Előadás	171	p=0,365	-0,070	170	p=0,792	-0,020	170	p=0,511	0,051
Beszélgetés	171	p=0,807	-0,019	170	p=0,175	-0,104	170	p=0,378	0,068
Bemutató	169	p=0,708	-0,029	168	p=0,205	0,098	168	p=0,382	0,068
Felfedezéssel tanulás	169	p=0,864	-0,13	168	p=0,425	-0,062	168	p=0,796	0,020
Projektmunka	169	p=0,016	0,185*	170	p=0,612	0,039	168	p=0,088	0,132
Csoport- és teammunka	171	p<0,01	0,346**	170	p=0,319	0,077	170	p<0,01	0,314**

* a kapcsolat szignifikáns 0,05 szinten (2-oldali)

** a kapcsolat szignifikáns 0,01 szinten (2 oldali)

Forrás: saját szerkesztés

Itt már sokkal egyértelműbben kirajzolódott, hogy a hallgató által kedvelt projektmunka, valamint a csoport- és teammunka mint oktatási módszer kedveltsége kapcsolatban van az együttműködési hajlandósággal. A csoportmunka módszere a hallgatók esetében a kohézió indexszel mutat szignifikáns statisztikai kapcsolatot.

Az eredmények alapján a megfogalmazott hipotézisemet, hogy a felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerek nem befolyásolják a hallgatók csoportmunkához való hozzáállását – elfogadom.

H8 A hallgatók csoportmunka beállítódása lényegesen eltér mind a munkaadók, mind az oktatók csoportmunka beállítódásától.

Ebben a hipotézisemben arra voltam kíváncsi, vajon a tudás fejlesztés szempontjából meghatározó tényezőt játszik-e a hallgatói lét? Azt szerettem volna feltárni, hogy befolyásolja-e a szervezethez való tartozás azt, hogy milyen az adott közösségben a csoportmunkára irányuló beállítódás? Ebben az esetben a már ismertetett, meglévő, összevont mutatóimat: az együttműködési, a teljesítmény és a kohézió (kapcsolati) indexeket varianciaanalízissel hasonlítottam össze a hallgatói, oktatói és vállalati mintasokaságok között. A 61. táblázatban azokat jelenítettem meg, ahol az ANOVA analízis kimutatta a csoportok közötti különbségeket.

61. táblázat A vizsgált sokaságok csoportmunkával kapcsolatos, ANOVA-val igazolt beállítódásainak eltérései, Post Hoc Tukey-próbával

Index	Post Hoc Test Tukey HSD				ANOVA	
	sokaságok, amelyek esetében igazolt az átlagok eltérése		Átlagos eltérés (Sokaság1-sokaság2)	Empirikus szignifikancia szint	F próba	Empirikus szignifikancia szint
	Sokaság1.	Sokaság 2.				
Individualizmus/kollektívizmus	vállalat	hallgató	4,74	p<0,01	7,374	p=0,001
Teljesítmény	vállalat	hallgató	5,09	p<0,01	21,996	p<0,01
Teljesítmény	hallgató	oktató	5,27	p<0,001	9,360	p<0,01
Kohézió	vállalat	hallgató	-3,00	p=0,002	6,079	p=0,002

Forrás: saját szerkesztés

Az ANOVA vizsgálat eredményeképpen megállapítható, hogy valamennyi vizsgált index (individualizmus/kollektívizmus, teljesítmény és kohézió) esetében eltérést találunk a hallgatók és a vállalatok csoportmunkával kapcsolatos hozzáállásában, valamint a csoport teljesítményéről való elképzelésekben a hallgatók és az oktatók között is. A vállalatok szereplői és az oktatók között tehát nem mutatható ki eltérés sem magára a csoportmunkára irányuló viszonyulás, sem a csoport teljesítményével vagy a csoport más tagjaival kialakítandó kapcsolatokat illetően. Mind a vállalati, mind az oktatói minta között az a közös elem, hogy valamilyen munkavégzésre irányuló jogviszony (munkajogviszony vagy közalkalmazotti jogviszony) fűzi őket a szervezethez, amelynek keretében elismerésre, díjazásra és kiszámítható jövedelemre, megélhetésre és állandó munkahelyre vágnak. Bár a hallgatók a tanulási folyamat dolgozói (Sirvanci) és a tanulási folyamatban a szervezet alacsonyabb szintjén dolgozó munkavállalókhöz hasonlíthatók (meghatározott szintű teljesítményt kell nyújtania), mégsem tekinthetők foglalkoztatottnak technikailag. *A hallgatót mindössze a hallgatói jogviszony²⁰ fűzi a szervezethez, ami nem végleges, hiszen egy kurzus fogyasztója, és bár viszonylag hosszú időt tölt az intézményben, mégis átmeneti jelleggel lép be a főiskola/intézmény kapuján, addig van az intézmény falai között, amíg a képzést el nem végezte.* A hallgatók kevésbé kötődnek a szervezethez, illetve egymáshoz, a kreditrendszer pedig az évfolyamok, csoportok felbomlásához/ki sem alakulásához vezet. Az előzőleg vizsgált hipotézisek során feltárt hagyományos oktatási és tanulási módszerek, az egyéni vizsgák, megmérettetések sem a csoportmunkával kapcsolatos készségek kialakulását segítik. *A felsőoktatási kultúrából fakadóan (3.1. fejezet, GLOBE kultúra tényezői) a hallgatóknak az individualizmus/kollektívizmus és a csoportkohézió beállítódásai inkább mutatnak azonosságot az oktatókéval és különböznek a vállalkozásokétól.*

A továbbiakban a kérdőív tagolásának megfelelően, átlagok megjelenítésével ismertetem a vállalkozások, az oktatók és a hallgatók csoportmunkához való hozzáállását (62. táblázat).

A csoportmunkára irányuló átlagok azt mutatják, hogy a vállalkozások életében sokkal

²⁰ Szabó (in: Barakonyi, 2009. p. 153) Surányi (1988) alapján rámutat arra, hogy a hallgatói jogviszony az 1980-as években inkább munkaviszonyra, mint polgári jogviszonyra hasonlított. „A felvételi eljárás hatósági jellegű, a felsőoktatási intézmény iskolalátogatási igazolást ad ki (mint egy munkáltató). A TVSZ és más szabályzatok úgy szabályozzák a hallgatói jogviszonyt, mint egy munkaköri leírás. A felsőoktatási intézmény kooperatív tevékenységet, szakmai gyakorlatot ír elő a hallgatóknak, akár egy munkáltató. Méri a hallgató tanulmányi eredményét, sorrendet állít fel. Jutalmazza, bünteti a hallgatót tanulmányi teljesítménye függvényében. A hallgatónak távolmaradását igazolnia kell, mint egy munkahelyen.”

természetesebb és hétköznapiabb dolog a csoportmunkában való részvétel, a felsőoktatásban pedig csak most tanuljuk azt. Így a vállalatoknál kevésbé foglalkoznak a bizalom kérdésével, ott természetesebb jelenség, hogy az emberek segítenek egymásnak, mivel a szervezeti egység/a szervezet egészének a boldogulásáról, saját munkahelyük sikeréről vagy megmentéséről van szó egy-egy probléma megoldásánál. Az átlagok szerint *a hallgatók kevésbé értékelik a csoportot és a csoportmunkát, amelyet a szocializáció során szerzett rossz tapasztalatokra, de még inkább a tapasztalatok hiányára vezetnek vissza.*

62. táblázat A csoportra és a csoportmunkára irányuló beállítódások átlagai a vállalkozások, az oktatók, valamint a hallgatók körében

<i>Állítások</i>	<i>Vállalkozások</i>	<i>Oktatók</i>	<i>Hallgatók</i>
Jobban szeretek csoportban dolgozni még akkor is, ha képes lennék egyedül is elvégezni a feladatot	4,5	4,7	3,9
Az emberek általában jobban szeretnek csoportban dolgozni még akkor is, ha egyedül is képesek lennének elvégezni a feladatot	4,5	4,3	4,4
A különböző hozzáértésű emberekből összeállított csoport pótolni fogja az egyéni gyengeségeket	5,2	5,3	4,9
A kimagasló szakismerettel rendelkező emberek nagyobb teljesítményre képesek, amikor csoportban dolgoznak	4,5	4,5	4,2
A csoport tagjai nem segítik egymást, kivéve, hogyha megbíznak egymásban	4,0	5,6	3,7
A jó csoportmunka a jó egyéni teljesítmények kölcsönhatásainak az eredménye	5,3	4,7	4,9
Még ha a csoport tagjai megjelenésre hasonlóak is, számos tekintetben el fognak térni, ez azonban kívülről nem észrevehető	4,4	4,9	4,5
Mindaddig, amíg egy csoport minden tagja ugyanazokat a célokat akarja megvalósítani, a korból, nemből, származásból, vallásból és nemzetiségből eredő különbségek nem befolyásolják a csoport teljesítményét	5,2	5,2	4,8

Forrás: saját szerkesztés

A résztvevői hozzájárulás tekintetében (63. táblázat) a tagok hozzáértését, alkalmasságát illetően az oktatók és a vállalatok hasonló véleményen vannak (átlag 5,6), a hallgatóknak ez csak részben fontos (5,1). Az oktatók körében úgy tűnik, komoly kihívást és felelősségteljes döntést, diplomáciai érzékenységet jelent egy-egy csoport összeállítása egy-egy tudományterületen, intézményen belül is, amely stratégiaileg meghatározhatja a kutatási területet és a szakmai, valamint a pénzügyi eredményességet vagy vonzhat külföldről kollégákat és diákokat.

63. táblázat A résztvevői hozzájárulással kapcsolatos beállítódások átlagai a vállalkozások, oktatók és a hallgatók körében

<i>Állítások</i>	<i>Vállalkozások</i>	<i>Oktatók</i>	<i>Hallgatók</i>
A jó csoportmunka legfontosabb tényezője, hogy a csoport hozzáértő, alkalmas egyénekből álljon	5,6	5,6	5,1
A jó csoportmunka legfontosabb tényezője a csoporttagok közötti jó viszony	5,3	5,7	5,2
A jó csoportmunka érdekében maga a csoport fontosabb, mint az egyéni tagok és a közöttük lévő kapcsolat	4,8	4,4	4,7

Forrás: saját szerkesztés

Érdekes eredményeket látunk a munka következményeire adott átlagok esetében (64. táblázat). Az együttműködések nehézségeire mutat rá a felsőoktatási minták (oktatók és hallgatók) körében a csoportszellem fontosságának hangsúlyozása (átlag 3,9 és 3,6) a vállalkozásokkal szemben (átlag 3,0), összességében azonban így is a közömbös érték alatt marad. A hallgatóknak a tanulási folyamatban betöltött „dolgozói szerep”-ét (Sirvanci, 1996), tekintve a hallgatók beállítódása az egyéni (átlag 4,2) és a csoport teljesítményre (4,1) irányulóan messze elmarad az oktatókétól (4,8 és 4,5) és a vállalkozásoktól (4,7 és 4,7).

64. táblázat A munka következményeire vonatkozó beállítódások átlagai a vállalkozások, oktatók és a hallgatók körében

<i>Állítások</i>	<i>Vállalkozások</i>	<i>Oktatók</i>	<i>Hallgatók</i>
A csoportmunka során a csoportszellem fontosabb, mint a csoport teljesítménye	3,0	3,9	3,6
A csoportmunka során a csoport teljesítménye fontosabb, mint a csoportszellem	4,7	4,5	4,1
A csoportmunka során a jó csoportszellem nélkülözhetetlen a jó teljesítményhez	5,4	5,6	5,3
A csoportmunka során a jó teljesítmény nélkülözhetetlen a jó csoportszellemhez	4,7	4,8	4,2

Forrás: saját szerkesztés

A munkakapcsolatokra irányuló vélemények átlagai szerint az oktatók nagyobb hangsúlyt helyeznek a csoporton belüli kapcsolatokra, mint a hallgatói és a vállalati csoport (65. táblázat). Ezt arra vezetem vissza, hogy az oktatói előmenetel, a tudományos tevékenység hangsúlyosabban szerepel a munkavégzésükben, és még nem alakult ki a csoportmunka rutinja. Ezért az oktatók körében fontosabb, hogy az eddigi megszokott versengés után egy csoporton belül mindegyik csoporttagnak vagy a legtöbbszörnek jó kapcsolata legyen a csoport többi tagjával, a vállalatoknál és a hallgatók körében ennek fontossága kisebb.

65. táblázat Munkakapcsolatokkal összefüggő beállítódások átlagai a vállalkozások, oktatók és a hallgatók körében

<i>Állítások</i>	<i>Vállalkozások</i>	<i>Oktatók</i>	<i>Hallgatók</i>
A hatékony csoportmunka érdekében a csoporttagoknak jól kell kijönniük egymással, mindenkinek mindenkivel	4,5	5,1	4,7
A hatékony csoportmunka érdekében elegendő, ha a legtöbb csoporttag jól kijön egymással	4,1	4,8	4,0
Hatékony csoportmunka esetén a csoporttagok közötti kapcsolatok csekély hatással lesznek a csoport teljesítményére	3,1	3,1	3,2

Forrás: saját szerkesztés

Fontosnak tartom megjegyezni, az alacsony szintű bizalom és nem utolsó sorban az iskolai közösségteremtő lehetőségek, alkalmak és színterek (színhátszó kör, szakkollégiumok, klubok) megszűnése vagy létre sem jötte (pénz, idő, érdeklődés stb. hiányában) felerősítik az egyéni érdekeket előtérbe helyező magatartásformák kialakulását.

Fentiek alapján a hallgatók csoportmunka beállítódása lényegesen eltér a munkaadók és az oktatók csoportmunka beállítódásától hipotézisemet részben fogadom el.

2. HIPOTÉZISEKRE VONATKOZÓ DÖNTÉSEK RENDSZEREZÉSE

Vizsgálati eredményeim alapján a 66. táblázatban foglaltam össze a hipotézisekre vonatkozó döntésemet:

66. táblázat A disszertáció hipotézisei és az azokra vonatkozó döntések

<i>TM központi tevékenység</i>	<i>Hipotézisek</i>	<i>Státusz</i>
A tudás értelmezése	1. A tudással kapcsolatos várakozások	
	H1 A hallgatók és a vállalkozások a munkavállalói kompetenciákról jelentősen eltérő elképzelésekkel rendelkeznek.	el-fogadva
	H2 A szervezetek a munkaerővel szemben a szakmai felkészültség mellett egyéb, a csoportos munkavégzéssel kapcsolatos kompetenciákat is elvárják.	el-fogadva
	H3 A hallgatók felsőoktatásba való belépését elsősorban munkaerő-piaci megfontolások befolyásolják.	el-fogadva
Tudás-áramoltatás	2. A felsőoktatás és a gazdaság kapcsolata	
	H4a A felsőoktatási intézmények és a vállalkozások közötti kapcsolatok elsősorban a nagyvállalatok körében valósulnak meg.	el-fogadva
	H4b A felsőoktatási intézmények és a vállalkozások közötti kapcsolatok típusa összefüggésben van a cégek tökeösszetételével.	el-utasítva
	H4c A felsőoktatási intézmények és a vállalati szektor közötti kapcsolatot befolyásolja, hogy a vállalati szféra milyen mértékben kap/vállal szerepet a felsőoktatási intézményekkel való együttműködés különböző területén.	el-fogadva
	3. Oktatás	
	H5 A felsőoktatásban a tanári dominanciához kapcsolódó oktatói szerepek, oktatási és tanulási módszerek jellemzők.	el-fogadva
	H6 A bolognai folyamat ellenére, a szakmai képzések esetében centralizált képzési modell jellemző.	el-fogadva
A tudás fejlesztése	4. Csoportmunka beállítódások	
	H7 A felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerek nem befolyásolják a hallgatók csoportmunkához való hozzáállását.	el-fogadva
	H8 A hallgatók csoportmunkához való hozzáállása lényegesen eltér mind a munkaadók, mind az oktatók csoportmunkához való hozzáállásától.	részben elfogadva

Forrás: saját szerkesztés

3. ÚJ ÉS ÚJSZERŰ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK, TÉZISEK

Vizsgálataim alapján az alábbi új és újszerű tudományos eredményeket fogalmazom meg:

1. A hallgatók és a vállalkozások a munkavállalói kompetenciákról jelentősen eltérő elképzelésekkel rendelkeznek, amely elvárásokat a felsőoktatásnak figyelembe kell vennie.

Kimutattam, hogy a vizsgált mintában a hallgatók (leendő munkavállalók) és a gazdasági szereplők (munkáltatók) a munkavállalói kompetenciákról eltérő elképzelésekkel és elvárásokkal rendelkeznek. Továbbá eltérést tapasztaltam abban is, hogy az érintettek szerint ezek az elvárt kompetenciák kialakulnak-e, és ha igen, milyen szinten található meg a munkavállalóknál. Feltártam, hogy a hallgatók szerint leginkább a szakmai tudást, a nyelvtudást, az alkalmazkodást, a kommunikációs készséget, valamint a kreativitást várják tőlük a munkáltatók. A cégek oldaláról is fontos a tudás és az alkalmazkodóképesség, ám az együttműködő készség, a rugalmasság és a csoportmunka is elsők között szerepelnek. Beazonosítottam, hogy a szakmai tudás, alkalmazkodás, rugalmasság, együttműködési készség, csoportmunka alkalmasság és a gyakorlati tapasztalatok tekintetében magasabbak a céges elvárások, mint a meglévő kompetencia szintek, azaz a felsőoktatás ezeknek az elvárásoknak csak részben tud megfelelni. Eredményeim szerint a hallgatók munkaerő-piaci ismeretei és a valóság között eltérés van, sem felkészülve, sem felkészítve nincsenek a munkáltatói elvárásokat illetően. Rávilágítottam a vállalati oldal szakmai gyakorlatra irányuló ellentmondásos hozzáállására: miközben hiányolják vagy nem elégséges szintűnek érzik a cégek a munkavállalói gyakorlati tapasztalatokat, a szakmai gyakorlat és a gyakorlat tartása kevésbé fontos, tehát vagy mástól várják a szakmai gyakorlat tartását, vagy kevésbé hisznek a fontosságában, illetve hasznosságában. Ennek hátterében a költségigény állhat (pl. próbadarabokhoz alapanyag biztosítása, időigényesség, pl. betanítás, magyarázatok, a cég, a folyamatok megismertetése, energiaszükséglet pl. oda kell figyelni a hallgatóra, felelősség stb.), mindez további vizsgálatok lehetőségét veti fel.

2. A szervezetek munkaerőtől a szakmai felkészültség mellett szocializációs, kommunikációs és etikai kompetencia elemeket is elvárnak.

Empirikus tapasztalatokra alapozva bizonyítottam, hogy a vizsgált szervezeteknél a tudás mellett egyéb, a csoportos munkavégzéssel kapcsolatos szocializációs, kommunikációs és etikai kompetencia elemek is megjelennek elvárásként. Ennek keretében létrehozott faktorokkal igazoltam, hogy a cégeknek fontos a szakmai tudás. A munkavállaló személyes érettsége még

annál is fontosabbá válik: a munkáltatók elsődleges elvárása a munkavállaló a munkával, a munkahellyel (fizikai környezet) és a fizetéssel kapcsolatos értékrendje. Ráműtattam, hogy az együttműködéshez, a *közös tanuláshoz fontos csoportmunka képesség és segítőkészség szempontoknak is meghatározó szerepük van a munkaerővel szembeni elvárásokban. Mindezek arra hívják fel a figyelmet, hogy az oktatóknak az oktatással egyenértékűnek kell, hogy tekintsék a nevelést és az erkölcsi ismeretek átadását.*

3. A hallgatók felsőoktatásba való belépését elsősorban munkaerő-piaci megfontolások befolyásolják.

Szekunder adatbázisok elemzésével igazoltam, hogy az iskolai végzettség emelkedésével a foglalkoztatási arány is emelkedik. Ugyanakkor az alacsony diplomás aktivitási rátát is figyelembe véve, ehhez kapcsolódóan két szempont alapján vizsgáltam, hogy a hallgatók milyen motivációval érkeznek a felsőoktatásba. Mivel a hallgató legkésőbb a tanulmányok elvégzése után kikerül a munkaerőpiacra, a hallgatónak az intézménybe érkezése meghatározza a munkaerőpiaci sikerességet. A hallgatók intézményválasztását egyértelműen intézményi jellemzők és szak-orientáció határozzák meg. Faktorelemzéssel rámutattam, hogy *a jelentkezők szakválasztásában (és egyúttal a szakmaválasztásában) pedig leginkább a munkaerőpiaci tényezők, a tudatos karrierépítés szempontjai az elsődlegesek.* A racionális, számszerűsíthető, „kemény” elem: *az elérhető felvételi pontszám mellett számítanak a beállítódási, érzelmi, hangulati elemek is, mint a közösségi hangulat, jó légkör, a személyes érdeklődéshez illeszkedő szakmai képzési elemek.* A munkaerőpiaci elhelyezkedés igénye a választott kurzus legfontosabb tényezőjeként is megjelenik

4/1. A felsőoktatási intézmények és vállalkozások közötti kapcsolatokban a cégek mérethatása érvényesül, ám a kapcsolatok típusa nincs összefüggésben a vállalati tőke összetételével.

A cégek ún. „mérethatása” *statisztikailag igazolhatóan összefüggésbe hozható a felsőoktatási intézmények és a gazdasági szereplők közötti kapcsolattal, így a tacit tudás explicitté formálásával és a tudástranszferrel.* A mérethatás tényezőjeként a vállalkozás létszám szerinti nagyságstruktúráját alkalmaztam, a kapcsolatokat illetően pedig öt különböző együttműködési területet vizsgáltam: munkatársak szakmai képzése, kutatási együttműködések, vizsgafeladatokban való részvétel, rendezvények támogatása és végül az állásbörzéken történő megjelenés. Bebizonyítottam, hogy a szervezeti méret és az együttműködések típusa között

szignifikáns kapcsolat van, tehát attól függően, hogy mekkora szervezetről van szó, más-más kapcsolat fűzi a céget az intézményhez. Ráműtattam, hogy a kisebb vállalkozások kevésbé kooperálnak, illetve kevésbé tervezik az együttműködést az egyetemmel/főiskolával. *Ugyancsak ezt az összefüggést tártam fel a tudásnak a vállalati oldalról a felsőoktatás irányába a szakemberek előadásra történő meghívásával célzott áramoltatása vizsgálatában.* Bármely együttműködési formáról beszélünk is, bebizonyosodott, hogy *a kapcsolatok nagyon szerények, azaz a gazdasági szereplők és a felsőoktatási intézmények együttműködési rutinjai még nem alakultak ki. Kiegészítő kvalitatív vizsgálataim azt sugallják, hogy a felsőoktatási intézmények is elsősorban a nagyvállalatokkal való együttműködéseket keresik, különös tekintettel a szakképzési hozzájárulás és egyéb anyagi forrásszerzés lehetőségének reményében.*

4/2. A felsőoktatási intézmények és a vállalati szektor közötti kapcsolatot befolyásolja, hogy a vállalati szféra milyen mértékben kap/vállal szerepet a felsőoktatási intézményekkel való együttműködés különböző területén.

A kapcsolatok irányát célzó elemzésem igazolta, hogy a céges, a munkavégzéssel kapcsolatos szakmai és személyes kompetencia elvárásoknak az egyetem felé történő jelzése, illetve a cégeknek a képzések felépítésében való részvétele, ezek sikere vagy kudarca megalapozza az együttműködéseket. Ebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a kooperációk, a tudás áramoltatásának alapja a személyes kapcsolatok és az ennek révén kialakuló bizalom. Emellett rámutattam, hogy *valamennyi együttműködési területre hatással bír a főiskola/egyetem által indított szak kínálatáról kialakult vélemény.* Megállapítottam, hogy az oktatási színvonal, illetve a kikerülő hallgatók felkészültségét illetően megoszlanak a vélemények. *Megállapítottam azt is, hogy a kapcsolatok a cégek oldaláról piaci alapúak.*

5. A bolognai folyamat ellenére, a szakmai képzések esetében centralizált képzési modell és a tanári dominanciához kapcsolódó oktatói szerepek, oktatási és tanulási módszerek jellemző.

A hallgatói, az oktatói és a vállalati mintában több aspektusban statisztikai eszközökkel *igazoltam, hogy a bolognai folyamat ellenére a felsőoktatásban a (Raviola-féle) centralizált képzési modell jellemző.* Ennek keretében sikerült kimutatnom, hogy *az oktatást inkább elméletorientálnak és kevésbé gyakorlatorientálnak látják a cégek.* Igazoltam azt is, hogy a hallgatóknak sem döntési szempont a képzés választásában a gyakorlati tárgyak mennyisége. Nyilvánvalóvá vált, hogy a gyakorlati szakember meghívása, előadásaik útján történő

tudástranszfer sem általános gyakorlat. A tanulási kontextus vizsgálatával megállapítottam, hogy a vizsgált körben *a hallgatói aktivitás többnyire kimerül az előadásokon, szemináriumokon való részvételben, és a diákok a további tudás- és élményszerzésben kevésbé érdekeltek.* Az oktatási kontextus elemzésével kimutattam, hogy *az oktatók előnyben részesítik az elméleti és specifikus szakismeretek átadását, és az előadást mint oktatási módszert irányadónak tekintik.* Ezt a hallgatói vélemények is alátámasztják. Feltártam a *hallgatók által leginkább érzékelt tanulásszervezői és döntéshozói (Óhidy-féle) tanári szerepek és az oktatók által leginkább alkalmazott tanári kommunikáció oktatási módszerei* (a szóbeli ismeretközlés és a bemutatás, szemléltetés) *közötti kapcsolatokat.* Rámutattam a *megfigyelő és beavatkozó, valamint az evalváció és értékelő oktatói szerepeknek a beszélgetés és a felfedezéssel tanulás közötti kapcsolatára,* ám a hallgatók szerint ezeket az oktatási módszereket alkalmazzák a legkevésbé az oktatók.

Kimutattam, hogy a felmérésbe bevont hallgatók leginkább azokat az oktatási (ami egyben az ő munkamódszerük) módszereket kedvelik, amelyek a csoport- és a teammunkát, a bemutatást, beszélgetést ölelik fel, vagyis ahol ők is tevékenyen részt vehetnek a folyamatokban, és megoszthatják a feladatot és a felelősséget, ám ez mégsem követel tőlük túl nagy energiát.

6. A felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerek nem befolyásolják a hallgatók csoportmunkához való hozzáállását. A hallgatóknak és az oktatóknak különböző a csoport teljesítményével kapcsolatos beállítódása, amelyet a szervezethez fűződő jogviszony magyaráz.

Adatredukciós eljárást alkalmazva *újra megerősítést nyert, hogy a csoportmunka iránti érzelmek és szemléletek már jóval a felsőoktatásba érkezés előtt kialakulnak.* Azt is megállapítottam, hogy az *együttműködések teljesítményére irányuló beállítódások háttérben sokkal inkább a szervezethez tartozás jellege áll.* A csoportmunka preferálására (individualizmus /kollektívizmus) és a csoportkohézióra irányuló befolyásoló tényező a szervezeti kultúra. Azaz a munkaszerződéssel rendelkező szervezeti tagok (oktatók, illetve a vállalkozások szereplői) sokkal inkább elkötelezettek a csoportmunkával kapcsolatos együttműködés (individualizmus /kollektívizmus), a teljesítmény és az összetartozás iránt, mint a *hallgatók,* akiket elsősorban a *kurzusok és egyéb szolgáltatások fogyasztóinak és az oktatási folyamat termékeinek tekintek.*

V. ÖSSZEFOGLALÁS

1. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Az értekezésemben kifejtett témakörök szerteágazó és egyúttal komplex következtetésekre adnak lehetőséget, így a következő megállapításokat teszem:

A vizsgálat eredményei rávilágítottak, hogy a bolognai folyamat ellenére az oktatás még mindig elmélet-orientált. Előtűnik az időtáv, mint gondolkodási és cselekvési lehetőség vagy korlát. Paradox módon a piac a tananyagok, az ismeretkörök mielőbbi, gyors, rugalmas fejlesztését várná, ugyanakkor az akkreditációs rendszer nehézkes és időigényes procedúrája, illetve az oktatók teljesítményértékelési és ösztönzési rendszere, a strukturális nehézségek visszfojgák a fejlesztési folyamatok gyorsítását. Ez felveti a hogyan kérdését is egyben, azaz az ismeretek, a tudás átadási módjának változtatását. Olyan oktatási módszerek alkalmazását, amivel a hallgató jobban megérti és elsajátítja a célzott/kívánt készségeket. Ezen túlmenően rámutat a hallgatói/munkavállalói képességek, motivációk és attitűdök jelentőségére is.

A magyar felsőoktatásra és gazdaságra koncentrálva, a következő megállapítások fogalmazhatók meg. A vállalkozások és a felsőoktatási intézmények feltárt, egyre fontosabbá váló, ugyanakkor alacsony szintű együttműködésében a piaci érdekek megjelenését figyelhettük meg. Véleményem szerint a felsőoktatási intézmények együttműködési hajlandóságát kellene erősíteni. Ily módon az intézmények a bachelor szakok esetében a gazdasági szereplőkhöz, mint megrendelőkhöz viszonyulnak és a kereslet kívánta képzéseket, tréningeket, tanfolyamokat nyújthatnak, kutatásokat végezhetnek.

A felsőoktatási intézmény és a tudomány kapcsolatát szem elől nem tévesztve (a tudományos kutatások folytatása és az új tudás létrehozása a mesterszakok esetében), a bachelor szakoknál a szolgáltatói jelleg erősítését kívánja meg a hallgatókért, mint a kurzusok fogyasztóiért folytatott erős küzdelem az intézmények között. A demográfiai adatokból következtetve, várhatóan a hallgatói létszám további stagnálására, illetve enyhe csökkenésére lehet majd számítani, és bár a hallgatók viszonylag hosszú időt töltenek az intézményben, az intézmények magas száma arra utal, hogy a hallgatókért folytatott küzdelem erősödni fog. Vagyis a munkaerőpiac mellett a hallgatói igényekre is nagyobb figyelmet kell fordítani.

Mindkét „fogyasztó” igényének kielégítését segítené a képzési rendszer átalakítása oly módon, hogy az elvárt és szükséges kompetenciákat modulrendszerben sajátíthatnák el a hallgatók. A kapott eredmények szerint a vállalkozások oldaláról a munkavállalóra irányuló kompetencia elvárásokat a felsőoktatás részben teljesíti. Javítandó viszont a hallgatók munkavállalói kompetenciákra irányuló tájékozottsága, azaz annak ismerete, hogy milyen elvárásokkal lesznek velük szemben a munkáltatók.

Nem utolsó sorban pedig szeretném hangsúlyozni, hogy a felsőoktatásba érkező fiatal felnőttek esetében különösen fontos az oktatás mellett a nevelés gyakorlata, amelytől az oktatók nem tekinthetnek el, ha nem csak diplomásokat, hanem értékes, kiművelt emberfőket szeretnének a társadalom és a gazdaság számára képezni.

2. A KUTATÁS KORLÁTAI ÉS TOVÁBBI LEHETSÉGES IRÁNYOK

Hármas irányú kutatásommal arra vállalkoztam, hogy képet rajzoljak a tudás értékeléséről, tudás áramoltatásáról és a tudás fejlesztéséről a felsőoktatásban. Empirikus kutatásomban leginkább a Közép-Magyarország, Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl régiókból gyűjtöttem adatokat, amely egyik oldalon a szűkítés lehetőségét adta, másik oldalon a kutatás korlátait is jelenti. Izgalmas lenne a későbbiekben a kutatást országos vagy nemzetközi szinten folytatni.

A másik korlátot a pénzforrás szűkössége és az ismertség, hírnév hiánya jelentette, amelyek miatt nagyobb körben nem tudtam elvégezni a kutatást, illetve a válaszadási hajlandóságot is befolyásolták. Nagyon nagy munkát és időráfordítást igényelt a beérkezett adatok feldolgozása, amelyet személyesen végeztem.

Azt gondolom, hogy munkám és eredményeim „pilot” programként adhatnak alapot a felsőoktatási intézmények belső szereplőinek együttműködésére; a felsőoktatás és a gazdaság, a munkaerőpiac kapcsolatának új típusú, részletes megismerésére és összefüggések feltárására. Számos további lehetséges kutatási irányt tudok elképzelni folytatásként, mint például a vállalkozások és a felsőoktatási intézmények együttműködései vagy annak hiányosságai mögött rejlő okok feltárása és javaslatok kidolgozása. További kutatást igényel az együttműködések egyéb területeinek beazonosítása, jellemzőik feltárása. Izgalmas kutatási terület a vállalkozások tőkeösszetétele és a tudásmenedzsment összefüggéseinek vizsgálata a tudás megszerzése, felmérése, beazonosítása, megosztása, áramoltatása, fejlesztése, rögzítése és megőrzése kérdésekben.

A tudás és szervezeti tanulás témakörében mélyinterjúk alapján a vizsgálatok folytatása szélesebb körben a tudás és annak fejlesztésére irányuló szervezeti feltételek vizsgálatára. A tanulószervezeti jellemzők felmérése a vállalkozások és különösen a felsőoktatási intézmények körében, akár nemzetközi kiterjesztéssel.

Végül, de nem utolsó sorban a hallgatói tanulási szokások és a hallgatók egymás közötti kapcsolatainak további vizsgálata, a „hallgatói kultúra” definíciójának felállítása vagy elvetése.

3. ÖSSZEGZÉS, ZÁRÓ GONDOLATOK

Kutatási témám aktualitását lényegében napjaink felgyorsult fejlődési folyamatában a tudás felértékelődésének kérdésköréhez kapcsoltam. A gazdasági versenyképesség megköveteli az egyéni és a szervezeti tudás menedzselését egyaránt. A tudásmenedzsment központi hármass tevékenysége a tudás értelmezése, áramoltatása és fejlesztése, amely legmagasabb szinten a felsőoktatásban történik. Ez a felsőoktatás jelentős változásokon ment keresztül az elmúlt években. A kihívásoknak való megfelelés vezet el a másokkal történő együttműködés és a csoportmunka módszeréhez és alkalmazásához.

A kutatási terület lehatárolásaként vizsgálatomat a felsőoktatásban részt vevő hallgatók, kutatók, valamint a gazdasági oldalon a vállalkozások körében végeztem. Kérdéseimet a tudásmenedzsment említett központi hármass tevékenységéhez kapcsolódóan tettem fel, mindegyik vizsgált sokaságban közös elemként a felsőoktatással kapcsolatos általános vélemények és a csoportmunkával kapcsolatos attitűdök szerepeltek. Egymáshoz illeszkedően tettem fel kérdéseket a hallgatók és a vállalkozások körében a munkavállalói kompetenciákkal kapcsolatosan, a szakmai gyakorlatokat illetően és vizsgáltam az oktatási módszereket, oktatói szerepeket két oldalról: a hallgatói és az oktatói kérdőívekben.

Munkámat sokoldalú, szerteágazó szakirodalom feldolgozásával alapoztam meg, amelynek területei – meg kell jegyeznem, hogy mindegyik külön-külön is önálló értekezés témája lehetne, ám véleményem szerint a téma komplexitásához vizsgálatukat szükségesnek tartottam – a következők:

Dolgozatomban az egyéni és a szervezeti tudásalkotás, -létrehozás és tanulási modelleket vettem sorra, amelyek közül a kutatásban a Bencsik-Lőre (2009) informális tanulás modelljét használtam fel, amely a csoportban történő tanulást köti össze a szervezetek tudástőkéjével. Ezt a

gondolatot kutatásomban a vállalkozások és a felsőoktatás együttműködéseinek típusai vizsgálatában használtam fel. Részletesen bemutattam a csoportok jellemzőit, hogyan alakul a tudás a csoportmunka során. Figyelemmel voltam a nemzeti kultúra és a szervezeti kultúra tudásmegosztást és az együttműködéseket meghatározó szerepére.

Szemügyre vettem a felsőoktatás területét, az egyetemek tudásalkotásban, áramoltatásában és fejlesztésében betöltött szerepét, megváltozott funkcióit, kihívásait. Rámutattam, hogy a tudásmenedzsment céljai korrelálnak az Egységes Európai Felsőoktatási Térség követelményeivel és mindkettő a versenyképes tudáshoz szükséges ismeretek, tudás létrehozását kívánja elérni. A felsőoktatás expanziójára és a bolognai folyamatra alapozva felvettem az oktatás-tanulás paradigma váltásának szükségességét, az oktatói szerepek és oktatási, tanulási módszerek bemutatásával.

Tekintettel arra, hogy a tudással kapcsolatos kérdéseket nem elég csak a felsőoktatásban vizsgálni, elméleti és empirikus kutatásaim során vizsgáltam a tudás áramlásának jellemzőit a felsőoktatás és a gazdasági szereplők együttműködéseiben, ahol a felsőoktatás és a gazdaság együttműködéseinek tudásáramoltatási jellemzőit feltártam, illetve a munkaerőpiac elvárásaiban.

Kutatómunkámban szekunder (KSH, Eurostat) és primer adatokat (kérdőívek) dolgoztam fel. Az információk feldolgozásával felállítottam kutatási modelleket, amelyek alapján megfogalmaztam hipotéziseimet és azokat a statisztikai módszertan széles eszköztárának felhasználásával igazoltam.

Eredményeimet a hipotézisek logikai sorrendje alapján rendeztem. A szekunder adatforrások információit felhasználva a felsőoktatás expanzióját vettem szemügyre és a bolognai folyamat súlypontjainak alakulását követtem. A munkaerő-piaci helyzet vizsgálata, a foglalkoztatottak és a munkanélküliek (álláskeresők) adatai alapján ismét megerősítést nyert, hogy érdemes tanulni, mert a felsőfokú végzettséggel rendelkezők valószínűbben tudnak elhelyezkedni, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkezők. A téma szűkítése miatt a béreket nem elemeztem.

Az oktatók, a hallgatók és a vállalkozások körében végzett kérdőíves felmérésemmel a következő eredményekhez jutottam:

A tudás értékelését illetően kimutattam, hogy a felsőoktatástól más kompetenciák elsajátítását, begyakorlását, kialakulását várják a hallgatók és a munkaerőpiac, és az elvárt ismeretek,

kompetenciák szintjéhez képest a felsőoktatás az elvárásoknak csak részben tesz eleget. A vizsgált vállalkozások körében szerzett empirikus tapasztalatok szerint a tudás mellett egyéb kompetencia elemeket is elvárnak a szervezetek a munkaerőtől. Kimutattam, hogy az együttműködéshez, a közös tanuláshoz fontos csoportmunka képesség és segítőkészség elvárások jelentős súllyal szerepelnek a munkavállalóval szemben támasztott követelmények között. A hallgatók motivációit vizsgálva megállapítottam, hogy a hallgatók elsősorban azért jelentkeznek a felsőoktatásba, mert azt várják, hogy a kapott oklevelükkel a munkaerőpiacon el tudjanak helyezkedni. Intézményválasztási szempontjaik és a kurzusok fontosnak tartott tényezői egyértelműen a szakot helyezik a figyelem középpontjába.

A tudás áramoltatásával kapcsolatos vizsgálataimhoz a felsőoktatás és a gazdaság közötti együttműködések több típusát különböztettem meg: a munkavállalói igények jelzését a felsőoktatás irányába, a kurzusok felépítésében történő részvétel, a munkatársak szakmai továbbképzése, kutatási együttműködések, vizsgafeladatok vállalása, szakmai rendezvények támogatása, valamint állásbörzéken való megjelenés. Az együttműködések vizsgálatát a mérethatás, a vállalkozások tökeösszetétele és a bizalom tényezők alapján végeztem. Elemzésem eredményeként megállapítottam, a gazdasági szféra és a felsőoktatás közötti kapcsolatok nagyon szerény mértékben figyelhetők meg. Az együttműködésekben a mérethatás érvényesül, azaz a foglalkoztatotti létszám alapján létrehozott nagyságstruktúra összefüggésben van a felsőoktatási intézményekkel kialakított és fejlesztendő kapcsolatával, így a tacit tudás explicitté formálásával és a tudástranszferrel. Ezek a tapasztalatok nagyon erősen meghatározzák a kis- és középvállalkozások tanulását.

A vállalkozások tökeösszetétele nem határozza meg az együttműködések területét, ám az eltérő tökeösszetétellel rendelkező vállalkozások együttműködésre irányuló attitűdjei között megfigyelhető az a különbség, hogy a „Tudástökés”, azaz a humán és az ügyféltekében erősebb vállalkozások nyitottabbak a felsőoktatással kialakítandó vagy fejlesztendő kapcsolatokat illetően. Az együttműködési területeket befolyásolják a felsőoktatásról kialakult vélemények, különösen a főiskola/egyetem által indított szakok kínálatával való céges elégedettség. A kapcsolatokra elsősorban a piaci érdekek előtérbe helyezése jelenik meg és nem az egymástól való tanulás igénye.

A gyűjtött információim alapján a bolognai folyamat ellenére a felsőoktatásban – a vizsgált

szereplők véleményét kikérve – az oktatás inkább elmélet-orientáltnak mondható és csak részben gyakorlat-orientáltnak. A duális képzés a többlépcsős képzési szerkezetbe történő szervezése mellett ugyanazok az oktatók ugyanazt a tananyagot ugyanazzal a módszerrel oktatják ugyanabban az infrastruktúrában, mint a reform (bolognai folyamat) előtti tömegoktatásban. Feltártam, hogy az oktatók leginkább a tanári kommunikáció (Nagy, 1997, Veress, 1999, Falus, 2004) oktatási módszereit (szóbeli ismeretközlés, előadás és a bemutatás, szemléltetés) alkalmazzák leginkább, míg a hallgatók (és a bolognai folyamat céljai is, a hálózatos képzési modell (Raviola et al., 2001) azokat az oktatási módszereket igényelnék, ahol némi cselekvő, tevékeny részvételre is lehetőségük van.

A tudás fejlesztésének módszereként vizsgált csoportmunka kérdésében megerősítést nyert, hogy a csoportmunkával kapcsolatos érzelmek és szemléletek egyrészt már jóval a felsőoktatásba érkezés előtt kialakulnak az emberekben, másrészt az együttműködésekkel kapcsolatos beállítódásokra befolyással van a szervezethez való tartozás, valamint a kurzusok „előállítás” (oktatói szerep) vagy „fogyasztása” (hallgatók).

IRODALOMJEGYZÉK

1. Abaidoo, S. – Wachniak, L. (2007): Re-Thinking Graduate Education: An Imperative for a Changing World. In: The International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 14. n. 5. p. 205-212
2. Abdul-Hamid, J. – Pihie, Z.A.L. – Mahyuddin, R. (2006): Learner Learning Styles as a Response to Lecturer Factor. In: International Journal of Learning. ISSN 1447-9494, vol. 13. n. 7. p. 79-88
3. Abonyi, J. (szerk. 2006): Adatbányászat a hatékonyság eszköze. ComputerBooks Budapest, ISBN 9789636183424
4. Adler, J. (szerk. 2000): Gazdasági fejlődés és felsőoktatás 2000-2020, GKI Budapest
5. Arrow, K. J. (1979): Egyensúly és döntés (szerk. Kornai J.) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest, ISBN 963 220 828 5, p. 213-234
6. Atkinson, R. L. – Richard, C. (2003): Pszichológia. Osiris Kiadó, ISBN 963 389 447 6
7. Autant-Bernard, C. (2001): „Science and Knowledge Flows: Evidence from the French Case”. Research policy, 30, p. 1069-1078
8. Bär, S. (2005): A Céh. Az egyetemek lényege a professzorrá válásnak és a professzorok érzelmi életének tükrében. Akadémiai Kiadó, Budapest, ISBN 9789630581639
9. Babbie, E. (2004): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, ISBN 963506563X
10. Bakacsi, Gy. (1996): Szervezeti magatartás és vezetés. KJK Budapest, ISBN 963 224 072 3
11. Bakacsiné, G. M. (1995): A nevelés társadalmi alapjai. Szemelvények, JGYTF Kiadó, Szeged, ISBN 9780000295
12. Bandura, A. (2003): On the Psychosocial Impact and Mechanisms of Spiritual Modeling. In: The International Journal for the Psychology of Religion, ISSN 1050-8619, vol. 13, p. 167-173
13. Baracskai, Z. (2007): Ha tudnánk, miként kellene tanítani. Tudástőke Konferencia 2007. szeptember 27. Budapest, Tudástőke Konferenciák novemberi 1. sz. elektronikus hírlevél 3. cikk
14. Barakonyi, K. (2009): Bologna „Hungaricum” Diagnózis és terápia Ú-M-K, ISBN 9789632870205
15. Barakonyi, K. – Károly, J. (2005): Felsőoktatási szervezeti kultúra vállalati összehasonlításban. In: Tanulmányok Czabán János tiszteletére (szerk. Szintay, I. – Szilágyiné, F. E.), Miskolc, ISBN 963 661 692 2, p. 71-85
16. Barakonyi, K. (2001): Stratégiai irányváltás: A felsőoktatási szakstruktúra átalakítása. In: Vezetéstudomány, ISSN 0133-0179, XXXII. évf. 7-8. sz. p.6-15
17. Barakonyi, K. (2003): Felsőoktatási stratégiaalkotás, In: Harvard Businessmanager, /szeptember-október, ISSN 1419-2519, p. 48-58
18. Barakonyi, K. (2003): Javaslat a hazai felsőoktatási intézményvezetési modellre, In: Vezetéstudomány, ISSN 0133-0179, XXXIV. évf. 9.sz. p. 15-27

19. Barr, R. B. – Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. Change 6. p. 13-25, in: Schwartz, K (2009): Képzésinnovációs folyamatok szervezésének és irányításának gyakorlata a hazai gazdasági felsőoktatásban. Doktori Értekezés, Gödöllő, p. 34
20. Barta, T. (2008): A tanulás öröme. In: CEO magazin: A gazdasági intelligencia magazinja, ISSN 1586-1392, 9. évf. 1. sz.
21. Bábosik, I. (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, ISBN 9631903354
22. Bálint, J. – Polónyi, I. – Siklós, B. (2006): A felsőoktatás minősége. FKI Budapest, ISBN 978 963 404 413 0
23. Belbin, M. (2003): A team, avagy az együttműködő csoport. Edge 2000 Kft. Budapest, ISBN 963 206 899 8
24. Bencsik, A. (2009): Értelmelem és/vagy érzelem. A tudásmenedzsment emberi oldala. Z-Press Kiadó, ISBN 9789639493476
25. Bencsik, A. – Marosi, I. (2009a): A tudás templomai. In: Vezetéstudomány, ISSN 0133-0179, 40. évf. 4. sz. p. 43-53
26. Bencsik, A. – Marosi, I. (2008a): Felsőoktatás és tudásmenedzsment. Kheopsz Tudományos Konferencia Mór, „Útkeresés az üzleti és a közszférában” CD előadástétel, ISBN 978-963-87553-3-9, p. 317-325
27. Bencsik, A. - Marosi, I. - Lőre, V. (2008): Problems of Knowledge Management in the Small and Medium-sized Companies. 5th International Conference for Young Researchers Gödöllő, 13-15 Oktober 2008., ISBN 978-963-269-071-1, p. 36-43
28. Bencsik, A. (2008): Szervezeti magatartás. elektronikus jegyzet, KJF
29. Bencsik, A. – Dernóczy, A. (2007): Felsőoktatási „szerepjáték” nemzetközi mérlegen VI. Nemzetközi Konferencia Miskolc, Tanulmányi Kötet I. p. 276-283
30. Bencsik, A. (2007): A jó pap és az üzleti stratégia. In: CEO magazin: A gazdasági intelligencia magazinja, ISSN 1586-1392, VIII. évf. 4. sz. p. 21
31. Bencsik, A. (2006): Vezetői stílusváltás a szervezeti tudás menedzselése érdekében. In: Megragadni a megfoghatatlant...MTA VSZB TA gyűjteményes, I. sz. kötete 2004-2006., ISBN 963-06-1346-8
32. Bencsik, A. (2003): Csoportszerepek és csoportfejlődés a tudásmenedzsment szolgálatában. In: Vezetéstudomány, ISBN 978-963-661-787-5, 34. évf. 6. sz. p. 17-24.
33. Berács, J. (szerk. 2009): NFKK füzetek 1. Magyar Felsőoktatás 2008. Konferencia előadások. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, ISBN 978 963 503 395 9
34. Berde, É. – Morvai, E. (2007). Külföldi tapasztalatok a bolognai folyamat munkaerőpiaci hatásairól. In: Statisztikai Szemle, ISSN 0039-0690, 85. évf. 5. sz. p. 406-430
35. Berner, H. (2004): Az oktatás kompetenciái. Bevezetés az oktatásközpontú tervezés és a reflektív oktatás elméleti alapjaiba. Aula Kiadó, ISBN 963 9585 26 2
36. Blake, R. R. – Mouton, J. S. (1961): Group Dynamics – Key to Decision Making, Houston: Gulf Publishing Co., In: Bencsik (2008): Szervezeti magatartás elektronikus jegyzet, KJF

37. Blackmore, J. (2001): Universities in Crisis? Knowledge Economies, Emancipatory Pedagogies, and the Critical Intellectual. In: Educational Theory, ISSN 1741-5446, vol. 51. n. 3. p. 353-371
38. Borgulya, I. – Barakonyi, K. (2004): Stratégiaalkotás III. Vállalati kultúra. Nemzeti Tankönyvkiadó, ISBN 9789631945799
39. Bölcsek Tanácsa (2009): Szárny és Teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére. Bölcsek Tanácsa Alapítvány, ISBN 978 963 06 8634 1
40. Bősze, V.: Felsőoktatási expanzió – tények és interpretációk. www.sze.hu
41. Bradbery, P. (2007): Learning and Development: What's the Difference? In: The International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 14. n. 3. p. 161-169
42. Bródy, A. (1984): Lassuló idő: A gazdasági bajok magyarázatához. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, ISBN: 9632214579
43. Bruner, J. (2004): Az oktatás kultúrája. Gondolat Kiadó Budapest, ISBN 9789639567276
44. Budai, Á. (2006): A tanulószervezet. Rendszerben gondolkodás, rendszeralkotás az iskolában és a visszajelzés jelentősége. Részletek a pódiumbeszélgetésből. Új Pedagógiai Szemle, ISSN 1215-1807, 3. sz. www.oki.hu
45. Burčik, V. – Delorenzo, G. J. – Kohun, F. G. - Skovira, R. J. (2008): Analyses of Cultural Effects on Business Curricular Subject Matter. In: Proceedings of the Informing Science & IT Education Conference (InSITE), ISSN 1535-07-03, p. 301-320
46. Cameron, K. S. - Quinn, R. E. (1999): Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework. Addison Wesley, San Francisco, ISBN 0201338718
47. Cara, M. J. C. – Fuentes, A. R. – Guzmán, A. G. - Garcia A. M. R. (2008): Analysis of New Roles and Requirements for Lecturers and Students According to the European Higher Education Area. In: The International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 14. n. 11. p. 27-33
48. Castaneda, D. I. – Rios, M. F. (2007): From Individual Learning to Organizational Learning. In: Electronic Journal of Knowledge Management, ISSN 1479-4411, vol. 5. issue 4. p. 363-372 www.ejkm.com, letöltés ideje 2010. január 20.
49. Clark, Ph. G. (2002): Evaluating an interdisciplinary Team Training Institute in Geriatrics: Implications for Teaching Teamwork Theory and Practice. In: Educational Gerontology, ISSN 0360-1277, n. 28. p. 511-528
50. Clark, B. R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organisation Pathways of Transformation, IUA Press Pergamon, ISBN 0080433421
51. Clausen, K. W. - Aquino A-M. - Wideman, R. (2009): Bridging the Real and Ideal: A Comparison Between Learning Community Characteristics and a School-Based Case study. In: Teaching and Teacher Education. ISSN 0742-051X, n. 25. p. 444-452
52. Cooke, N. J. – Salas, E. - Cannon-Bowers, J. A. - Stout, R. (2000): Measuring Team Knowledge. In: Human Factors, ISSN 0018-7208, n. 42. p. 151-173
53. Coakes, E. W. – Coakes, J. M. – Rosenberg, D. (2008): Co-operative Work Practices and Knowledge Sharing Issues: A Comparison of Viewpoints. In: International Journal of Information Management, ISSN 0268-4012, n. 28. p. 12-25

54. Cranfield, D. J. – Taylor, J. (2008): Knowledge Management and Higher Education: A UK Case Study. In: The Electronic Journal of Knowledge Management, ISSN 1479-4411, vol. 6. issue 2. p. 85-100, www.ejkm.com letöltés ideje 2010. január 22.
55. Crossan, M. M. – Lane, H. W. – White, R. E. (1999): An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. In: Academy of Management Review, ISSN 0363-7425, vol. 24, n. 3, p. 522-537
56. Csapó, B. (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. In: Educatio, ISSN 1216-3384, 2. sz. p. 207-217
57. Csapó, B. (2004): Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó, ISBN 9789631629804
58. Csapó, B. (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. In: Magyar Pedagógia, ISSN 0025-0260, 100. évf. 3. sz. p. 343-366
59. Csath, M. (2001): Stratégiai változásmenedzsment. Aula Kiadó, Budapest.
60. Csehné, P. E. I. (2008): Az oktatás és a munkerőpiac. In: Új Pedagógiai Szemle, ISSN 1215-1807, 10. sz. p. 80-84
61. Csehné, P. E. I. (2007): A munkaerőpiac és az oktatás problémáinak elemzése napjaink szakemberképzésének tükrében. In: Új Pedagógiai Szemle, ISSN 1215-1807, 3-4. sz. p. 193-199
62. Cseke, V. (2007): Tanári személyiség a közoktatásban és a felnőttoktatásban. In: Tudás-menedzsment, ISSN 1586-0698, VIII. évf. 1. sz. p. 37-43
63. Csepeli, Gy. (2001): A szervezkedő ember. Osiris Kiadó Budapest, ISBN 963 389 040 3
64. Csita, A. – Németh, N. (2007): Az életminőség területi differenciái Magyarországon: a kistérségi szintű HDI becslési lehetőségei. Budapesti Munkagazdaságtani füzetek BWP – 2007/3, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest
65. Davenport, T. H. – Prusak, L. (2001): Tudás-menedzsment. Kossuth Kiadó, Budapest, ISBN 963094208
66. Derényi, A. (2008): Tanulás a felsőoktatásban. In: Educatio, ISSN 1216-3384, 2. sz. p. 253-262
67. Dixon, N. M. (2000): Common Knowledge. How Companies Thrive by Doing What They Know. Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, ISBN 0 87584 904 0
68. Dobay, P. (2002): Egyetem, régió, üzleti közösség: az informatikai képzés környezete. In: GIKOF Journal, ISSN 1588-9130, 1. évf. 1. sz. p. 16-26
69. Drjenovszky, Zs. (2005): A szervezeti kultúra és a tanuló szervezet kapcsolata II. In: Munkaügyi Szemle, ISSN 0541-3559, július-augusztus sz., p. 37-42
70. Drótos, Gy. – Kováts, G. (szerk. 2009): Felsőoktatás-menedzsment, Aula Kiadó, ISBN 978 963 9698 71 0
71. Du Bois-Reymond, M. (2005/2006): Learning in Old and New Europe. In: The International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 12. n. 12. p. 85-90
72. Dumbrajs, S. (2007): Learning in a Team of Teachers. In: The International Journal of Learning. ISSN 1447-9494, vol. 14. n. 1.
73. Dunne, E. – Rawlins, M. (2000): Bridging the Gap Between Industry and Higher Education: Training Academics to Promote Student Teamwork. In: Innovations in Education and Training International, IETI, ISSN 1355-8005, vol. 37 issue 4, p. 361-371

74. Durkheim, E. (1983): A társadalmi munkamegosztásról. Részletek MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest
75. Ehin, C. (2000): Unleashing Intellectual Capital, Butterworth-Heinemann, Boston, ISBN 0750672463
76. Emőkey, A. – Rakaczkiné, T. K. (2005): A gyakorlati oktatás. Szakmai Füzetek 4. Magyar Agrárkamara, Szaktudás Kiadó Ház Budapest
77. Esplin, Ph. - Garces-Ozanne, A. (2008): From Theory to Practice. In: The International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 15. n. 11. p. 143-148
78. Etzkowitz, H. – Leydesdorff, L. (2000): „The dynamic of innovation: from National Systems and „Mode to triple Helix of university-industry-government relations”. Research Policy, 29, 109-123, in: Hermans, J. – Castiaux, A. (2007): „Knowledge Creation through University-Industry Collaborative Research Projects” In: The Electronic Journal of Knowledge Management, ISSN 1479-4411, vol. 5. issue 1. p. 45
79. European Commission (2009): Key Data on Education in Europe 2009 www.eurostat.com, letöltés ideje 2010. január 29.
80. Evans, J. (2007): Teaching and Learning for Customer Satisfaction in Higher Education. In: The International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 14. n. 1. p. 191-208
81. Fábián, A. – Füzes, K. (2006): Tudásmenedzsment, avagy innováció a felsőoktatásban. In: Gazdaság, felsőoktatás, munkapiac (szerk. Tóth Attiláné dr.), Arisztotelész Kiadó Sopron, ISBN 963 86670 5 2
82. Falus, I. – Ollé, J. (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, ISBN 978 963 19 6011 2
83. Falus, I. (szerk. 2003): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, ISBN 9631952967
84. Fehér, P. (2004): Tudásmenedzsmentet támogató tényezők szerepe szoftverfejlesztő szervezetekben. PHD értekezés Budapesti Corvinus Egyetem
85. Ferge, Zs. (1984): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Budapest, ISBN 9630536412
86. Fodor, P. (2008): A tudásmenedzsment aktuális kérdései. Beszámoló a 9. Európai Tudásmenedzsment Konferenciáról. In: Tudásmenedzsment, ISSN 1586-0698, IX. évf. 2. sz. p. 65-75
87. Ford, C. M. – Gioia, D. A. (1995): Creative Action in Organizations: Ivory Tower Visions and Real World Voices. Sage, Thousand Oaks, ISBN 0-8039-5349-6
88. Friedman, H. H. – Friedman, L. W. – Pollack, S. (2005): Transforming a University from a Teaching Organization to a Learning Organization. In: Review of Business, ISSN 1546-2609, p. 31-35
89. Frühwald, W. (2003): Knowledge Culture or Knowledge Market? On the New Ideology of the University. In: Prospects, vol. XXXIII. N. 1. March, p. 103-113
90. Fugate, B. S. – Stank, T. P. – Mentzer, J. T. (2009): Linking Improved Knowledge Management to Operational and Organizational Performance. In: Journal of Operations Management, ISSN 0272-6963, vol. 27. p. 247-264
91. Fukuyama, F. (1997): Bizalom. Európa Kiadó Budapest, ISBN 963 07 6202 1

92. Gable, R. A. – Manning, M. L. (1999): Interdisciplinary Teaming: Solution to Instructing Heterogeneous Groups of Students. In: The Clearing House, ISSN 0009-8655, vol. 72. n. n. 3. p. 182-185
93. Gazdasági és Közlekedési Minisztérium: A kis- és középvállalkozások fejlesztésének stratégiája (2007-2013) Közigazgatási és szakmai-érdekképviselői egyeztetésre bocsátott tervezet
94. Gáspár, L. (2003): Az iskolakérdés. A tudástőke növelésének hazai esélyei. Okker, ISBN 9782253055754
95. Grant, K. A. – Grant, C. T. (2008): Developing a Model of Next Generation Knowledge Management. In: Issues in Informing Science and Information Technology, ISSN 1547-5840, Vol. 5.
96. Guth, L. (2010): Minek tanulnak? Ki a felelős a munkára nevelésért – mire jó egy pályakezdő diplomás? In: Humán Szaldó, ISSN 1785-5365, VII. évf. 2. sz. p. 59-60
97. Gyenge, B. (2006): Vezetésszervezés. Jegyzet, Budapesti Kommunikációs Főiskola, ISBN 20015786
98. Halász, G. (2007): A felsőoktatási menedzsment tanulása és fejlesztése. In: Felsőoktatási Műhely, ISSN 1789-1922, 1. sz. p. 65-72
99. Halász, G. (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, ISBN 9789631627695
100. Halonen, R. (2009): Team Members and Knowledge Sharing
 aran.library.nuigalway.ie/xmlui/.../COST298-2009_P010.pdf?...letöltés dátuma
 2009.12.29.
101. Halonen, R. – Laukkanen, E. (2008): Managing tacit and explicit knowledge in organisational teams. In 978-1-4244-2917-2/08/\$25.00 ©2008 IEEE IEEE, 292-297
 aran.library.nuigalway.ie/xmlui/bitstream/.../ICDIM2008_123.pdf? Letöltés dátuma
 2009.12.29.
102. Hall, J. – Binney, W. – Kennedy, W. (2005/2006): Effective Teaching in Universities. Are Students' Basic Needs Being Satisfied in Large Classes? In: International Journal of Learning. ISSN 1447-9494, vol. 12. n. 4. p. 309-317
103. Handy, Ch. B. (1986): Szervezetek irányítása a változó világban. Mezőgazdasági Kiadó Budapest, ISBN 963-232-241-4
104. Harangi, L. (2008): A knowledge worker komplementer kompetenciái. In: Tudásmenedzsment, ISSN 1586-0698, IX. évf. 2. sz. p. 23-29
105. He, W. – Qiao, Q. – Wei, K-K. (2009): Social Relationship and its Role in Knowledge Management Systems Usage. In: Information & Management, ISSN 0378-7206, n. 46. p. 175-180
106. He, W. – Wei, K-K. (2009): What Drives Continued Knowledge Sharing? An Investigation of Knowledge Contribution and –Seeking Beliefs. In: Decision Support Systems, ISSN 0167-9236, n. 46. p. 826-838
107. Heidrich, B. (2001): Szervezeti kultúra és interkulturális management. Human Telex Consulting, Budapest, ISBN 9630068532
108. Henczi, L. (2009): Tudás és/vagy kompetencia. www.mszi.hu, letöltés ideje 2010.03.30.

109. Hermans, J. – Castiaux, A. (2007): „Knowledge Creation through University-Industry Collaborative Research Projects”. In: The Electronic Journal of Knowledge Management, ISBN 1479-4411, vol. 5. issue 1, p. 43-54
110. Hessami, A. G. – Moore, M. (2007): Competence Matters More than Knowledge. In: The Electronic Journal of Knowledge Management, ISSN 1479-4411, vol. 5. issue 4. p. 387-398
111. Hofstede, G. – Hofstede, G. J. (2005): Cultures and Organizations: Software of the Mind: (Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival) McGraw-Hill, New York, ISBN 9780071439596
112. Hrabovszki, K. (2009): Mobilizálni a láthatatlant. A tacit tudás menedzselésének aktuális kérdései. In: Tudásmenedzsmet, ISSN 1586-0698, X. év. 1. sz. p. 3-13
113. Hrubos, I. (szerk, 2009): NFKK füzetek 2. Műhelytanulmányok. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, ISBN 978-963-503-402-4
114. Hrubos, I. (2007): Az akadémiai profeszió-változó pozícióban. In: Educatio, ISSN 1216-3384, 3. sz. p. 353-365
115. Hrubos, I. (2006): A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása. Aula, Budapest, ISBN 963-9585-89-0
116. Hrubos, I. (2005): A 21. század egyeteme: megújulási kényszerek, megőrizendő értékek. In: Iskolakultúra, ISSN 1215-5233, 2. sz. p. 120-123
117. Hrubos, I. (2001): Differentiation, Diversification, and Homogenisation in Higher Education. In: European Education, ISSN 1474-9041, vol. 34. n. 4. Winter. p. 56-69
118. Hrubos, I. – Szentannai, Á. – Veroszta, Zs. (2003): A „bolognai folyamat”. Az európai felsőoktatási térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei. OKI-ÚMK, Budapest
119. Huckman, R. S. – Staats, B. R. (2009): Variation in Experience and Team Familiarity: Addressing the Knowledge Acquisition-Application Problem. Harvard Business School Working Paper 09-035
120. Huet, I. – Tavares, J. – Costa, N. – Jenkins, A. – Ribeiro, C. – Baptista, A. V. (2008): Strategies to Promote Effective Learning and Teaching in Higher Education: A portuguese Perspective. In: The International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 15. n. 10. 2008. p. 157-162
121. Hunyadi, L. – Vita, L. (2008): Statisztika II. Aula Kiadó, Budapest, ISBN 9789639698246
122. Imreh, Sz. (2008): Eltérő motivációk a kis- és középvállalkozások hálózati együttműködéseiben. In: Vezetéstudomány, ISSN 0133-0179, XXXIX. évf. 3. sz. p. 20-29
123. Ipe, M. (2004): Knowledge Sharing in Organizations: An Analysis of Motivators and Inhibitors. University of Minnesota, p. 399-406
124. Jain S. – George, G. – Maltarich, M. (2009): Academics or Entrepreneurs? Investigating Role Identity Modification of University Scientist Involved in Commercialization Activity. Research Policy. vol. XXX. p. 1-14
125. Jarvis, P. (2005/2006): Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái. Díszdoktori székfoglaló beszéd. <http://feek.pte.hu/kozep/index.php?ulink=645>, letöltés ideje 2010.03.17.

126. Jen-te, Y. (2006): Individual Attitudes and Organisational Knowledge Sharing. *Tourism Management*, ISSN 0261-5177, n. 39. p. 345-353
127. Joy, S. – Kolb, D. A. (2009): Are There Cultural Differences in Learning Style. In: *International Journal of Intercultural Relations*, ISSN 0147-1767, n. 33 p. 69-85
128. Jóna, Gy. (2008): A magyarországi munkaerőpiac és felsőoktatás kongruenciája. In: Krémer, A. – Matiscsák A. (szerk, 2008): *Tér és Tudás. Az egyetemek mint tudás-, innovációs és regionális központok*. Belvedere, Szeged, ISBN 978-963-9573-46-8
129. Kadocsa, L. (2006): *Az atipikus oktatási módszerek*. Kutatási Zárótanulmány, Budapest.
130. Kapás, J. (1999): A vállalat tudása. In: *Vezetéstudomány*, ISSN 0133-0179, XXX. évf. 6. sz. p. 2-11
131. Karoliny, M. – Poór, J. (2008): *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*, KJK-Kerszöv, ISBN 9789632247243
132. Kálmán, O. (2004): A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éveitől. In: *Magyar Pedagógia*, ISSN 0025-0260, 104. évf. 1. sz. p. 95-114
133. Kasza, G.: Változó regionális szerepben a felsőoktatás. In: *Felsőoktatási Műhely*, ISSN 1789-1922, 1. sz. p. 58-68.
134. Kehm, B. M. – Teichler, U. (2007): Merre tart az alap- és mesterképzés? Számvetés a Bolognai Folyamatról. In: *Felsőoktatási Műhely*, ISSN 1789-1922, 1. sz. p. 51-63
135. Kelemen, N. – Kollár, B. (2007): A tudás hordozói: oktatás és kutatás-fejlesztés, In: *Statisztikai Szemle*, ISSN 0039-0690, 85. évf. 12. sz. p. 1033-1065
136. Kertesi, G. – Köllő, J. (2006): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. In: *Közgazdasági Szemle*, ISSN 0023-4346, LIII. évf. márciusi sz., p. 201-225
137. Ketskemény, L. (2005): *Bevezetés az SPSS programrendszerbe*. ELTE Eötvös K., Budapest, ISBN 963-9548-41-3
138. Kézdi, G. – Varga, J. (2007): Téveszmék és álterápiák. *Oktatás és munkaerőpiac*. Figyelő, ISSN 0015-086X, 2. sz. január 11.
139. Kidwell, J. J. – Vander Linde, K. M. – Johnson, S L. (2000): Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education. Colleges and Universities Have Significant Opportunities to Apply Knowledge Management Practices to Support Every Part of Their Mission. In: *Educause Quarterly*, ISSN 1528-5324, n. 4. p. 28-33
140. Kirschner, F. – Paas, F. – Kirschner, P. A. (2009): Individual and Group-based Learning from Complex Cognitive Tasks: Effects on Retention and Transfer Efficiency. In: *Computers in Human Behaviour*, ISSN 0747-5632, n. 25. p. 306-314
141. Kispálné, H. M. – Vincze, Sz. (2009): Végzős középiskolások továbbtanulással kapcsolatos motivációi, döntései és az azokat befolyásoló tényezők. In: *Új Pedagógiai Szemle*, ISSN 1215-1807, 12. sz. p. 57-73
142. Kiss, L. (2008): Munkaerőpiaci stratégiák, munkáltatói elvárások és a diplomások. A felsőfokú végzettségűek munkaerőpiaci elhelyezkedésének néhány kérdéséről. In: *Felsőoktatási Műhely*, ISSN 1789-1922, p. 83-94
143. Kiss, P. (2007): Bologna után szabadon. Új pályán az európai felsőoktatás. In: *Felsőoktatási Műhely*, ISSN 1789-1922, 1. sz. p. 15-35

144. Klassen, R. M. – Krawchuk, L. L. (2009): Collective Motivation Beliefs of Early Adolescents Working in Small Groups. In: Journal of School Psychology, ISSN: 0022-4405, n. 47. p. 101-120
145. Klein, S. (2004): Szervezetpszichológia, Edge, ISBN 9632028384
146. Klimkó, G. (2001): A szervezeti tudás feltérképezése. PhD értekezés Budapesti Corvinus Egyetem
147. Kozma, T. – Rébay, M. (2008): A bolognai folyamat Közép-Európában. Oktatás és Társadalom 2. Ú-M-K, Budapest, ISBN 9789639609891
148. Kozma, T. (2004): Kié az egyetem? Ú-M-K Budapest, ISBN 963 9494 53 4
149. Kozma, T. (2002): Regionális egyetem. Oktatókutató Intézet, Budapest, ISBN 963-404-363-1
150. Kozma, F. (2001): Humántőke és piaci helytállás. In: Verseny Európa Küszöbén (szerk. Dr. Csáki Gy.), Általános Vállalkozási Főiskola, Budapest
151. von Krogh, V. (1998): Care in Knowledge Creation. In: California Management Review ABI/INFORM Global, ISSN 0008-1256, vol. 40. n. 3. p. 133-153
152. Kovács, Zs. (2008): Új kihívások a felsőoktatásban Magyarországon. In: „Társadalom és gazdaság – új trendek és kihívások” Nemzetközi tudományos konferencia kiadványa, Baja, ISBN 978-963-7290-62-6, p. 103-108
153. Kővári, Gy. – Polónyi, I. (2005): A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei. OFA pályázat 2005. Összefoglaló
154. Krémer, A. – Matiscsák, A. (2008): Tér és tudás. Egyetemek, mint tudás-, innovációs- és regionális központok, Belvedere Szeged, ISBN 978 963 9573 46 8
155. Krisztián, B. (2006): A magyar felsőoktatási régió minőségbiztosítása és oktatása. feek.pte.hu/közep/inted.php?urlink=1348, letöltés ideje 2010.04.02.
156. Kuráth, G. (2007): A felsőoktatás változó környezete és a megfogalmazódott kihívások. In: Tudásmenedzsment, ISSN 1586-0698, VIII. évf. 1. sz. p. 57-67
157. van der Laan Smith J. - Spindle R. M. (2007): The Impact of Group Formation in a Cooperative Learning Environment. In: Journal of Accounting Education, ISSN 0748-5751, n. 27. p. 153-167
158. Laáb, Á. (2010): Kompetencia-ga(rá)zdálkodás I. Mennyi élet van éveidben? Typotex Kiadó Budapest, ISBN 13 978-963-2790-98-5
159. Laáb, Á. (1996): A humán tőkében rejlő esélyeink. in: Stratégiai menedzsment szöveggyűjtemény (szerk. Csath M.), Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest, p. 85-101
160. Lakatos, Gy. (2005): Az emberi tőke. Balassi Kiadó, Budapest, ISBN 9789635066094
161. Leach, M. A. (2001): Knowledge Building: Developing Employees Through Education. In: International Journal of Value-Based Management, ISSN 0895-8815, n. 14. p. 147-156
162. Lefrere, P. (2007): Competing Higher Education Futures in a Globalising World. European Journal of Education, ISSN 1465-3435, vol. 42. n. 2. p. 201-212
163. Lencse, M. (2010): Módszertani kérdések a felsőoktatásban. Kooperatív tanulás az egyetemen. In: Tanítani: alternatív iskolai folyóirat, ISSN 1417-3638, vol. 52. 1. sz., p. 37-42, http://www.tani-tani.info/101_lencse letöltés ideje: 2010.06.22.

164. Levi, D. – Rinzel, L. – Cadiz, D. – Capacit, M. (1998): Effects of Education and Team Projects on Student Attitudes Toward Team Work. Reports – Research (143)
165. Li, S-T. - Tsai, M-H. (2009): A Dynamic Taxonomy for Managing Knowledge Assets. In: Technovation, ISSN: 0166-4972, n. 29. p. 284-498
166. Lizzio, A. – Wilson, K. (2006): Enhancing the Effectiveness of Self-Managed Learning Groups: Understanding Students' Choices and Concerns. In: Studies in Higher Education. ISSN 0307-5079, vol. 31. n. 6. p. 689-703
167. Lőre, V. - Bencsik, A. (2009): Tudás alapú vállalati stratégiák. In: „A tudomány felelőssége gazdasági válságban” c. IV. Kheops Tudományos Konferencia kötet, ISBN 978963-87553-5-3, p. 196-206
168. Lukács, P. (1991): Színvonal és szelekció. Társadalom és oktatás. Educatio Budapest, ISBN 9634041760
169. Major, P. (2001): „Viták-vélemények a felsőoktatás néhány problémájáról.” Magyar Tudomány, ISSN 0025-0325, XXXIV. évf. 4. sz
170. Majó, Z. (2000): A felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolata: Versenyképesség – regionális versenyképesség. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei. JATEPress Szeged, p. 169-186
171. Makó, Cs. – Csizmadia, P. – Illéssy, M. (2008a): The Paradigm of Change from Education to Learning. Institute of Sociology, Hungarian Academy of Sciences, Budapest
172. Makó, Cs. – Illéssy, M. – Csizmadia, P. (2008b): A gazdasági fejlődés új útjainak keresése: a szervezeti innovációk szerepének felértékelődése II. In: Társadalomkutatás, ISSN 0231-2522, 26. kötet 4. sz. december, p. 475-495
173. Marosi, I. - Bencsik, A. (2009d): Significance of Teamwork as Basis of System Building of Knowledge Management (Point of View of Hungarian companies). In: The Capital of Intelligence – the intelligence of Capital. Foundation for Information Society 2009 Budapest, ISSN 1587-2386, ISBN 978 963 87788 2 6, p. 257-271
174. Marosi, I. – Bencsik, A. (2009b) A gazdasági szereplők felsőoktatási együttműködése. Kodolányi Innovációmenedzsment Konferencia Budapest, 2009. március 27. Innovációmenedzsment, Kodolányi János Főiskola, ISBN 978-963-9558-87-8, p. 146-157
175. Marr, B. (2005): Perspectives on Intellectual Capital. Elsevier Inc. All., ISBN 978-0-7506-7799-8
176. Maskus, K. E. – Reichman, J. H. (2004): „The Globalization of Private Knowledge Goods and the Privatization of Global Public Goods”. In: Journal of International Economic Law, ISSN 1464-3758, 7 (2), p. 279-320
177. Malhotra, N. K. (2001): Marketingkutatás. Műszaki Könyvkiadó Budapest, ISBN 9630583070
178. Martins, A. – Martins, I. – Petiz, O. (2008): Learning and Development as Cornerstones for Sustaining the Knowledge Economy, vol. 14. n. 10. p. 97-109
179. Málovics, É. (2005): Humán erőforrások II. SZTE GTK Szeged
180. McGhie, V. F. (2008): The Role of the Lecturer in the Learning Process: Towards a Learning-centred Approach. In: The International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 15. n. 11. p. 1-9

181. McKenzie, S. - Glass Ch. (2005/2006): Evolving Literacies, Evolving Practice. In: International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 12. n. 11. p. 47-53
182. Metaxoitis, K. – Ergazakis, K. - Psarras J. (2005): Exploring the World of Knowledge Management: Agreements and Disagreements in the Academic/Practitioner Community. In: Journal of Knowledge Management, ISSN 1367-3270, vol. 9, issue 2. p. 6-18
183. Mikulás, G.: Tudásmenedzsment – ismeretkezelési lehetőségek a felsőoktatásban. www.gmconsulting.hu
184. Molnár, Gy. (2006): Tudástranzfer és komplex problémamegoldás. Műszaki Kiadó Budapest, ISBN 963164028
185. Moss, G. – Kuvacki, K. – Hersh, M. – Gunn, R. (2007): Knowledge Management in Higher Education: a Comparison of Individualistic and Collectivist Cultures. In: European Journal of Education, ISSN 1465-3435, vol. 42, n. 3. p. 377-394
186. Mudge, S. - Swiger, J. (2008): The Effect of Higher Education on Human Capital Formation: A Multi-National Study. In: The International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 15. n. 9. p. 227-236
187. Munkaerőpiaci elvárások felmérése 2. www.felvi.hu
188. Nagy, P. T. (2007): Négy lehetséges kutatás a felsőoktatókról. In: Educatio, ISSN 1216-3384, 3. sz. p. 434-452
189. Nagy, J. (2000): XXI. sz és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest, ISBN 963-379-769-1
190. Nagy, S. (1997): Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Kiadó, ISBN 963 85767 0 7
191. Nemeskéri, Gy. (2003a): A tudás menedzselése I. In: Személyzeti munka a gyakorlatban. (szerk. Várnai P.) 2003. július, ISBN 963 02 7589 9, p. 24-27
192. Nemeskéri, Gy. (2003b): A tudás menedzselése II. In: Személyzeti munka a gyakorlatban, (szerk. Várnai P.) 2003. szeptember, ISBN 963 02 7587 2, p. 23-26
193. Némedi, D. (1996): Durkheim. Tudás és társadalom. Áron Kiadó Budapest, ISBN 963-855-043-0
194. Németh, B. (2002): Az élethosszig tartó tanulás koncepciója és a felsőoktatás modernizációjának kapcsolata. In: Tudásmenedzsment, ISSN 1586-0698, 3. évf. 1. sz. p. 97-101
195. Németh, B. (2006): A tanuló régió, mint a regionális fejlesztés eszköze. In: Tudásmenedzsment, ISSN 1586-0698, 7. évf. 1. sz. p. 3-14
196. Németh, T. (2001): A felsőoktatás és gazdaság változó kapcsolata. Magyarországi tendenciák nemzetközi összehasonlításban. Ph.D. Értekezés Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem
197. Nonaka, I. (2007-2008): A tudásalkotó vállalat. In: Harvard Businessmanager 2007. december – 2008. január, ISSN 1419-2519, p. 49-57
198. Nonaka, I. – Konno, N. (1998): The concept of „Ba”: Building a foundation for Knowledge Creation. In: California Management Review, ISSN 0008-1256, vol. 40. No. 3. p. 40-54
199. Noszkay, E. (szerk. 2006): Megragadni a megfoghatatlant...Tudásmenedzsment elméleti és módszertani megközelítésben. MTA VSZB Tudásmenedzsment Albizottsága. ISBN 963-06-1346-8
200. Noszkay, E. (szerk. 2008): The Capital of Intelligence – the Intelligence of Capital. Foundation for Information Society, Alma Mater Budapest, ISBN 9789638778826

201. Noszkay, E. (2001) Ismeretelsajátítás vagy tudásszerzés – avagy az információs társadalom felsőoktatási dilemmái. In: Verseny Európa Küszöbén (szerk. Dr. Csáky Gy.), Általános Vállalkozási Főiskola, Budapest
202. OECD (2008): A felsőoktatás a tudástársadalomért. Az OECD tematikus áttekintése a felsőoktatásról, I. kötet
203. OECD tanulmányok (1999): Átmenet a tanulásból a munka világába. (szerk. Timár, J.) Phare
204. O'Hara, M. (2007): Strangers in a Strange Land: Knowing, Learning and Education for the Global Knowledge Society. In: Futures, ISSN 0016-3287, 39. sz. p. 930-941
205. OKM (2006): Reform az oktatásban. www.okm.gov.hu
206. Óhidy, A. (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. www.oki.hu
207. Page, D. - Donelan J. G. (2003): Team-Building Tools for Students. In: Journal of Education for Business, ISSN 0883-2323, January/February p. 125-128
208. Palócz, É. (2001): A pályakezdekők iránti kereslet és a velük való elégedettség egy vállalati felmérés tükrében. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemzési Kht., ISBN 963 9382 83 3
209. Pálincás, J. (2009): „Súlyos erkölcsi gondok a magyar felsőoktatásban”. Tanévnyitó ünnepi beszéd a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen, (<http://portal.bme.hu/Document%20Library/20090901evnyito.aspx>, letöltés ideje 2010.07.18.)
210. Pemberton, J.D. - Stonehouse, G.H. (2000): Organisational Learning and Knowledge Assets – an Essential Partnership. In: The Learning Organization, ISSN 0969-6474, vol. 7. n. 4. p. 184-193
211. Perpék, É. (2005): A vállalkozások munkaerő kereslete és pályakezdekőkkel, tanulókkal való elégedettsége – 2005. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet Kutatási Füzetek 2006/1
212. Peters, T. J. – Waterman, R. H. (ford. Kertész Tibor) (1986): A siker nyomában: Tanulságok a legjobban vezetett amerikai vállalatokról Kossuth Kiadó Budapest, ISBN 9630927934
213. Polányi, M. (1994): Személyes tudás I-II. Atlantisz Budapest, ISBN 963-7978-60-7
214. Polányi, I. – Timár, J. (2001): Tudásgyár vagy papírgyár? ÚMK Budapest, ISBN 963 933 628 9
215. Polányi, I. (2005a): A felsőoktatás és a gazdasági szféra kapcsolata – egy empirikus vizsgálat – tanulmány az OFA részére www.econ.unideb.hu/rendezvenyek/.../tanszeki_estek/EmptanPolonyi.doc letöltés 2009.07.25.
216. Polányi, I. (2007a): Egyre többet, egyre kevesebben? In: Educatio, ISSN 1419-8827, 3. sz. p. 366-379
217. Polányi, I. (2007b): A gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatának néhány jellemzője – egy empirikus kutatás néhány megállapítása. In: Competitio, ISSN 1588-9645, VI. évf. 2. sz. p. 149-164
218. Polányi, I. (2007c): Minőség az oktatásban. In: Competitio, ISSN 1588-9645, 6. évf. 1. sz.

219. Polónyi, I. (2007d): Piac helyett adminisztráció? Oktatás, diplomák és kompetenciák egy új korszakban. *Educatio*, ISSN 1419-8827, 2. sz. p. 271-284
220. Polónyi, I. – Timár, J. (2006): A magyar felsőoktatás-politika és a diplomástúlképzés. In: *Külgazdaság*, ISSN 0324-4202, L. évf. április-május sz., p. 96-105
221. Polónyi, I. (2005b): A felsőoktatás és a gazdaság szakemberigénye. In: *Munkaügyi Szemle*, ISSN 0541-3559, 49. évf. 5. sz. p. 26-30
222. Propp, K. M. (1999): Collective Information Processing in Groups. In: L. R. Frey, D. S. Gouran, M. C. Poole (eds.): *The Handbook of Group Communication Theory & Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, ISBN 0-7619-1027-1, p. 225-250
223. Pundziene A. – Barvydiene, V. – Alonderiene, R. (2005/2006): Organisational Learning. How Competence Comes to the Workplace. In: *International Journal of Learning*. ISSN 1447-9494, vol. 12. n. 4. p. 257-265
224. Pusztai, G. (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. *Oktatás és Társadalom sorozat 3. Ú-M-K*, Budapest, ISBN 978 963 287 009 0
225. Pusztai, G. (2007): Új társadalmi kockázatok az európai tudástársadalomban és felsőoktatásban a szakemberekkel készült interjúk tükrében. Debreceni Egyetem.
226. Quinn, J. B. (1992): *Intelligent Enterprise: A Knowledge and Service Based Paradigm for Industry*, Free Press New York, ISBN 0-02-925615-1
227. Radácsi, I. (2003): Regionális Oktatáspolitikai és Területfejlesztés az Európai Unióban és Magyarországon. *Kutatás közben* 245. Oktatáskutató Intézet.
228. Ransome, P. E. (2005/2006): New Students and What They Need and Expect From Higher Education Today. In: *International Journal of Learning*. ISSN 1447-9494, vol. 12. n. 2. p. 215-221
229. Raviola, R. – Kekkonen, K. – Tulkki, P. – Lyytinen, A. (2001): *Producing Competencies for Learning Economy*. Sitra reports 9. Helsinki, Sitra.
230. Rechnitzer, J. – Smahó, M. (szerk. 2007): *Unirégió. Egyetemek a határ menti együttműködésben*. MTA Regionális Kutatások Központja Pécs-Győr, ISBN 963 420 849 5
231. Retna, K. S. (2006): *The Learning Organisation. A Comparative Study of Singapore Organisations*. In: *International Journal of Learning*. ISSN 1447-9494, Vol. 13. n. 1.
232. Robbins, S. P. – Judge, T. A. (2007): *Organizational Behaviour*. Person Prentice Hall, Upper Saddle River, ISBN 0-13-195893-3
233. Rothaermel, F.T. – Thursby, M. (2005): „University-incubator Firm Knowledge Flows: Assessing Their Impact on Incubator Firm Performance”. *Research Policy*, 34, p. 305-320
234. Rubenstein-Montano, B. - Liebowitz, J. - Buchwalter, J. - McCaw, D. - Newman, B. - Rebeck, K. (2001): *The Knowledge Management Methodology Team. A Systems Thinking Framework for Knowledge Management*. In: *Decision Support Systems*, ISSN 0167-9236, vol. 31. n. 1. p. 5-16
235. Rubenstein-Montano, B. - Liebowitz, J. - Buchwalter, J. - McCaw, D. - Newman, B. - Rebeck, K. (2001b): *SMARTVision: a Knowledge-management Methodology*, In: *Journal of Knowledge Management*, ISSN 1367-3270, vol. 5. n. 3. p. 300-310
236. Sajtos, L. – Mitev, A. (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Budapest,

ISBN 9639659087

237. Scarfino, D. – Roever, C. (2009): Team-building Success: It's in the Cards. In: Business Communication Quarterly, ISSN 1080-5699, March. p. 90-95
238. Schein, E. H. (1985): Organizational Culture and Leadership. Jossey-Bass, San Francisco, ISBN 1-55542-487-2
239. Selmeczi, I. (2007): Diplomás Pályakezdők és Egyetemi, főiskolai karok vállalati szemszögből – 2007. 1000 magyarországi cég körében végzett felmérés eredményei. MKIK GVI Kutatási Füzetek 207/1., ISSN 1589-7451
240. Sheffield, J. (2008): Pluralism in Knowledge Management: a Review. In: Electronic Journal of Knowledge Management, ISSN 1479-4411, vol. 7. issue 3. p. 387-396, www.ejkm.com
241. Shirbagi, N. (2007): Egyetemi oktatók szervezeti elkötelezettsége és annak kapcsolata a szervezeti kultúrával. In: Magyar Pedagógia, ISSN 0025-0260, 107. évf. 3. sz. p. 185-203
242. Schwartz, K. (2009): Képzésinnovációs folyamatok szervezésének és irányításának gyakorlata a hazai gazdasági felsőoktatásban. Doktori Értekezés, Gödöllő
243. Senge, P. M. (1998): Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata. HVG Kiadó Budapest, ISBN 963-7525-15-7
244. Sirvanci, M. B. (2001): TQM in Higher Education. In: The 6th TQM World Congress, Saint Petersburg, p. 598-603
245. Sirvanci, M. B. (1996): „Are Students the True Customers of Higher Education?” In: Quality Progress, ISSN 0033-524X, vol. 29, n. 10, p. 99-102
246. Slocum, Jr. J. W. – Hellriegel, D. (2007): Fundamentals of Organizational Behavior. Thomson Higher Education Mason, USA
247. Somogyi, F. (1998): A felsőoktatás néhány válasza az 1989 utáni lehetőségekre. In: Valóság, ISSN 0324-722, 1. sz. p. 101-106
248. Somogyi, F. – Csikós, Cs. – Gelencsér, A. – Hartyáni, Zs. (1992): Mi a baj Minerva baglyával? In: Valóság, ISSN 0324-722, 2. sz. p. 96-99
249. Stary, Ch. – Barachini, F. – Hawamdeh, S. (ed. 2007): Knowledge Management: Innovation, Technology and Cultures. Proceedings of the 2007 International Conference on Knowledge Management, vol. 6, ISBN 978-981-277-058-5
250. Stephens, Ch. S. (2001): A Meta-Analysis of Research on Student Team Effectiveness: A Proposed Application of Phased Interventions. In: Proceedings of the International Academy for Information Management (IAIm) Annual Conference: International conference on Informatics Education & Research (ICIEr) (16th, New Orleans, LA, December 14-16.)
251. Stonehouse, G.H. –Pemberton, J. D. (1999): Learning and Knowledge Management in the Intelligent Organisation. In: Participation and Empowerment: An International Journal, ISSN 1463-4449, vol. 7. n. 5. p 131-144
252. Sveiby, K. (2003): Szervezetek új gazdagsága: a menedzselt tudás. KJK-Kerszöv Budapest ISBN 963 224 599 7
253. Szabó, K. – Kocsis, É. (2004): Tanulás és felejtés vegyes vállalatokban. OM Budapest, ISBN 963003090 3

254. Szabóné Fenyvesi, É. (2007): „Együttműködés és versengés a tudásmegosztás során”. Doktori értekezés, Gödöllő
255. Szabóné Fenyvesi, É. (2006): A tudás ezer arca. In: Tudásmenedzsment, ISSN 1586-0698, VII. évf. 1. sz. p. 118-125
256. Szanyi, Á. (2005): Kényszerből a felsőoktatásba. Kevésbé egyenlő diplomák és diplomások. Kutatási beszámoló. Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet, Székesfehérvár
257. Székely, Cs. (2006): A „tanuló régió” koncepció szerepe a gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatrendszerében. In: Tóth, A. (szerk. 2006): Gazdaság, felsőoktatás, munkapiac. Arisztotelész, Sopron, ISBN 963 86670 5 2
258. Székelyi, M. – Barna, I. (2002): Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára. Typotex Elektronikus Kiadó, ISBN 963 9326 42 9
259. Szerb, L. – Márkus, G. (2006): A felsőoktatási környezet hatása a vállalkozói életpálya választására. Nemzetközi összehasonlító elemzés, 2006. In: Közgazdasági Szemle, ISSN 0023-4346, LIV. évf. 3. sz. p. 248-273
260. Szolár, É. (2009): Szervezetelméletek a felsőoktatás-kutatásban. In: Új Pedagógiai Szemle, ISSN 215-1807, 8-9. sz. p. 27-46
261. Tamási, P. (2006): Néhány gondolat a tudás- és gazdasági klaszterek kialakulásáról és működéséről. In: Magyar Tudomány, ISSN 0025-0325, 7. sz. p. 857-861
262. Tarnai, D. (2002): Esély vagy veszély? A tudásmenedzsment mint versenytényező, „Csak a változás állandó” 12. Országos Humánpolitikai Konferencia és Kiállítás Tanulmánykötet, p. 14-17
263. Temesi, J. (2003): Bologna-folyamat a felsőoktatásban. Nemzeti jelentések és a Berlinei Kommuniké. In: Társadalom és Gazdaság, 25. évf. 2. sz. p. 287-327
264. Titkos, Cs. (1998): Csoportmunka a 90-es években. Carbocomp Kft., Pécs, ISBN 963 641 539 0
265. Tjosvold, D. – Chen, G. (2008): Organizational Values and Procedures as Antecedents for Goal Interdependence and Collaborative Effectiveness. In: Asia Pacific J Manage, n. 25. p. 93-112
266. Tjosvold, D. – Wong, A. S.H. (2000): The leader relationship: building teamwork with and among employees. In: Leadership & Organization Development Journal, Bradford, ISSN 0143-7739, vol. 21. iss. 7. p. 350-354
267. Tóth, A. (szerk. 2006): Gazdaság, felsőoktatás, munkapiac. Arisztotelész, Sopron, ISBN 963 86670 5 2
268. Tomka, J. (2008): A megosztott tudás hatalma. Harmat Kiadó, Budapest ISBN 9782253055754
269. Tosifescu, Ș. (2009): Minőség és kompetencia az oktatásban. In: Új Pedagógiai Szemle, ISSN 1215-1807, 11. sz. p. 29-35
270. Tóth, L. (2008): A bizalom szerepe a helyi gazdasági kapcsolatokban. In: Szociológiai Szemle, ISSN 1216-2051, 4. sz. p. 95-128
271. Tóth, T. (szerk. 2001): Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Professzorok Háza Budapest, ISBN 963-00-6127-9
272. Trompenaars, F. - Hampden-Turner, C. (2002): Ridig the Waves of Culture: Understanding

Cultural Diversity in Business. Brealy, London, GB, ISBN 0786311258

273. Tuckman, W. B. (1965): Developmental Sequence in Small Groups. In: Psychological Bulletin, ISSN 0033-2909, n. 63. p. 384-399
274. Van Looy, B. – Callaert, J. – Debackere, K. (2006): Publication and Patent Behavior of Academic Researchers: „Conflicting, Reinforcing or Merely Co-existing?” Research Policy, n. 35. p. 596-608
275. Varga, J. (1998): Oktatás-gazdaságtan. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest, ISBN 978-963-87569-0-9
276. Varsányi, J. (2004): Vállalati menedzsment. Elektronikus könyv HEFOP, ISBN 963 05 8278 3
277. Varsányi, J. (1998): Tudáspiaci stratégiák. A menedzserképzés sikertényezői. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, ISBN 963188985
278. Vass, V.: A kompetencia fogalmának értelmezése. www.foi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia_fogalmanak, letöltés ideje 2010. március 17.
279. Velencei, J. (2008): Ha tudhatnánk, mit kellene tanítani..Tudástőke Konferenciák 2008. A perfekt-Power Kft. és a Lifelong Learning Magyarország Alapítvány konferencia-sorozata az egész életen át tartó tanulásról, ISSN 1418-7108, p. 35-39
280. Vendituoli, P. (2008): Bridging the Learning Curve: An Experiential Learning Activity to Teach Project Management Concepts. In: The International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 15. n. 1. p. 225-238
281. Veress, G. (1999): A felsőoktatási intézmények minőségmenedzsmentje. Műszaki Könyvkiadó Budapest, ISBN 9789631630503
282. Vilmányi, M. (2002): A felsőoktatási menedzsment kihívásai az ezredfordulón. In: Hetesi E. (szerk): A közszolgáltatások marketingje és menedzsmentje. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei. JATEPress, Szeged, p. 168-181
283. Vincze, Sz. (2009): A diplomások túlképzésének megnyilvánulásai. In: Új Pedagógiai Szemle, ISSN 1215-1807, 8-9. sz. p. 47-70
284. Viszt, E. (2000): A kis- és középvállalatok növekvő jelentősége a foglalkoztatásban: korlátok és lehetőségek. In: Ipari Szemle, ISSN 0230-3280, 21. évf. 1.sz. p. 53-55
285. Watson, D. (2007): The University and Its Communities. In: Higher Education Management and Policy, ISSN 1360-080X, vol. 19. n. 2. OECD
286. Willem, A. – Buelens, M. (2009): Knowledge Sharing in Inter-unit Cooperative Episodes: The Impact of Organizational Structure Dimensions. In: International Journal of Information Management, ISSN 0268-4012, n. 29. p. 151-160
287. Yang, J-te (2007): Individual Attitudes and Organisational Knowledge Sharing. In: Tourism Management, ISSN 0261-5177, n. 29. p. 345-353
288. Warner, N. – Letsky, M. – Cowen, M. (2003): Structural Model of Team Collaboration. Kézirat, www.au.af.mil/au/awc/awcgate/navy/model_of_team_collab.doc, letöltés 2009.07.31.
289. Wenger, E. (1998): Communities of Practice Learning as a Social System. In: Systems Thinker, June
<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> 2010.01.03.

290. Wiig, E. H. - Wiig K. M. (1999): On Conceptual Learning. Knowledge Research Institute, Inc. Working Paper 1999-1 www.krii.com
291. Wiig, K. M. (1999): Successful Knowledge Management: Does It Exist? Knowledge Research Institute, Inc. www.krii.com
292. Wiig, K. M. (2002): New Generation Knowledge Management: What May We Expect? Knowledge Research Institute, Inc. www.krii.com
293. Wiig, K. M. (2004a): Knowledge Management 20 years after ... The evolution and Increasing Significance of Knowledge Management. Knowledge Research Institute, Inc. www.krii.com
294. Wiig, K. M. (2004b): Societal Knowledge Management in the Globalized Economy. Knowledge Research Institute, Inc. www.krii.com
295. Wiig, K. M. (2006): Knowledge and Society: Societal Knowledge Management. Knowledge Research Institute, Inc. www.krii.com
296. Winston, G. C. – Zimmerman, D. J. (2003): Peer Effects in Higher Education. National Bureau of Economic Research Cambridge, MA, february. www.nber.org/papers/w9501. Letöltés ideje 2010. március 2.
297. Xia, H. – Gupta, A. (2008): A Common Knowledge Sharing Model of 24-Hour Knowledge Factory of Grid Computing Based on Case Based Reasoning. In: International Journal of Knowledge Management, ISSN 1743-8268, vol. 4, issue 3, p. 1-18
298. Yang, S-C. – Farn, C-K. (2009): Social Capital, Behavioural Control, and Tacit Knowledge Sharing – A multi-informant Design. In: International Journal of Information Management, ISSN 0268-4012, n. 29. p. 210-218
299. Yellowley, W. – Framer, M. (2005/2006): Team Teaching in Higher Education. Reflections on the Added Value of Team Teaching on Student and Staff Learning Experiences. In: International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 12. n. 6. p. 85-89

Dokumentumok

- Bolognai Nyilatkozat www.edupress.hu/dokumentumok/Bolognai_nyilatkozat 2009.12.28.
- Prágai Nyilatkozat www.okm.gov.hu letöltés ideje 2009.12.28.
- Berlini Kommuniké www.okm.gov.hu letöltés ideje 2009.12.28.
- Bergeni Kommuniké www.okm.gov.hu letöltés ideje 2009.12.28.
- Londoni Kommuniké www.mab.hu/LondoniNyilatkozat_hu_070601.pdf letöltés ideje 2009.12.28
- Leuveni Nyilatkozat www.okm.gov.hu letöltés ideje 2009.12.28.
- Budapest-bécsi Deklaráció www.okm.gov.hu letöltés ideje 2010.04.29.

A TÉMÁBAN MEGJELENT SAJÁT PUBLIKÁCIÓK

1. Gyimesi, J. – Marosi, I. (2004): Oktatói teljesítménymérés a Veszprémi Egyetemen. In: Humánpolitikai Szemle, ISSN 0865-7009, XV. évf. 10. sz. p. 64-71
2. Marosi, I. (2005): Dolgozói elégedettségvizsgálat a Veszprémi Egyetemen. In: Humánpolitikai Szemle, ISSN 0865-7009, XVI. évf. 9. sz. p. 49-55
3. Marosi, I. - Nyíró, K. (2007): Munkatársi elégedettségi vizsgálatok tapasztalatai a Pannon Egyetemen. In: Humánpolitikai Szemle, ISSN 0865-7009, XVIII. évf. 10. sz. p. 52-64
4. Marosi, I. - Bencsik, A. (2007): Felsőoktatási változások a tudás menedzseléséért. Vállalati növekedés – Változó menedzsment/Marketing Konferencia, Győr 2007. november. CD, ISBN 978-963-7175-48-0, p. 71-79
5. Bencsik, A. – Marosi, I. (2009a): A tudás templomai. In: Vezetéstudomány, ISSN 0133-0179, 40. évf. 4. sz. p. 43-53
6. Bencsik, A. – Marosi, I. - Takács, I. (2009): In Prison of Knowledge. In: Współczesne Zarzadzanie Contemporary Management Quarterly N. 4, Kwartalnik Środowisk Naukowych i Liderów Biznesu, ISSN 1643-5494, p. 56-72
7. Bencsik, A. – Marosi, I. (2008a): Felsőoktatás és tudásmenedzsment Kheopsz Tudományos Konferencia Mór, 2008. május 14. „Útkeresés az üzleti és a közszférában” CD előadaskötet, ISBN 978-963-87553-3-9, p. 317-325
8. Marosi, I. (2008): Egyetemek régiója górcső alatt avagy Unirégió-Egyetemek a határ menti együttműködésben. In: Tér és Társadalom, ISSN 0237-7683, 22. évf. 3. sz. p. 189 (recenzió)
9. Bencsik, A. – Marosi, I. (2008b): Importance of Knowledge in Organizations in Hungary. „Társadalom és gazdaság – új trendek és kihívások” nemzetközi konferencia Baja, 2008. szeptember 19., ISBN 978-963-7290-62-6, p. 351-356
10. Bencsik, A. - Marosi, I. – Lőre, V. (2008): Problems of Knowledge Management in the Small and Medium-sized Companies. 5th International Conference for Young Researchers Gödöllő, 2008. október 13-15. ISBN 978-963-269-071-1, p. 36-43
11. Bencsik, A. – Marosi, I. – Vasa, L. (2009): Teamwork in Higher Education World System of Higher Education in the Context of Globalization. International Conference 28th October 2008 Tallinn, Estonia. In: Journal of Institute of Economics and Management Ecomen 2009, ISSN 1736-2334, p. 213-222
12. Marosi, I. - Bencsik, A. (2008a): Teamwork in Higher Education: Teamwork as Chance of Success. In: The International Journal of Learning, ISSN 1447-9494, vol. 16, issue 5, p. 167-174

13. Marosi, I. – Bencsik, A. (2008c): Meeting Requirements in Connection with Expectations of Labour Market in Higher Educational System. In: Kitekintés Perspective. Tudományos és kulturális folyóirat, ISSN 1454-9921, XIII. évf, 14. sz. p. 176-180
14. Bencsik, A. – Marosi, I. (2008d): A felsőoktatás és a regionális versenyképesség Versenyképesség – Változó menedzsment/Marketing Konferencia Székesfehérvár, 2008. december 3. CD kiadvány, ISBN 978-963-9558-82-3
15. Bencsik, A. – Noszkay, E. – Marosi, I. (2009): Teamwork in Education. In: Problems of Education in the 21st Century, PEC Contemporary Issues in Education, ISSN 1822-7864, vol.10. p. 9-20, impakt faktor: 3
16. Bencsik, A. – Lőre, V. – Marosi, I. (2009h): Small and Silly? or Private Pitfall of Small and Medium-sized enterprises. In: International Journal of Business, Economics, Finance and Management Sciences, ISSN 2070-3805, vol. 1. p. 65-72
17. Marosi, I. – Bencsik, A. (2009b) A gazdasági szereplők felsőoktatási együttműködése. Kodolányi Innovációmenedzsment Konferencia Budapest, 2009. március 27. Innovációmenedzsment, Kodolányi János Főiskola, ISBN 978-963-9558-87-8, p. 146-157
18. Marosi, I. – Bencsik, A. (2009c) : Comparison of Educational and Organisational Teamwork. In: Problems of Education in the 21st Century. Contemporary issues in Education, ISSN 1822-7864. vol. 13. p. 74-82, impakt faktor: 3
19. Marosi, I. – Bencsik, A. (2009d): Significance of Teamwork as Basis of System Building of Knowledge Management (Point of View of Hungarian companies). In: The Capital of Intelligence – the intelligence of Capital. Foundation for Information Society 2009 Budapest, ISSN 1587-2386, ISBN 978 963 87788 2 6, p. 257-271
20. Marosi, I. – Bencsik, A. (2009e):A vállalati és az oktatási csoportmunka összehasonlító elemzése. Mór Kheopsz 2009. május 20. „A tudomány felelőssége gazdasági válságban” c. előadaskötet, CD kiadvány, ISBN 978-963-87553-5-3
21. Marosi, I. – Bencsik, A. (2009f): A tanulás házai. Attitűdök a felsőoktatásban. Komáromi konferencia kiadványa 2009. szeptember
22. Bencsik, A. – Poór, J. – Marosi, I. (2009): HR and Knowledge Management in Higher Education. IHEPI International Conference and Workshops on Higher Education, Partnership & Innovation Proceedings of the IHEPI, Budapest 7-9. September 2009., ISBN 978-963-88332-5-9, p. 19-28
23. Bencsik, A. – Lőre, V. – Marosi, I. (2009i): From Individual Memory to Organizational Memory (Intelligence of Organizations) WASET (World Academy of Science, Engineering and Technology) International Conference on Intelligent Systems and Technologies Singapore 26-28. 08. 2009. Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology in Book Part I., ISSN 20703724, p. 1-6
24. Bencsik, A. – Lőre, V. – Marosi, I. (2009): From Individual Memory to Organizational Memory (Intelligence of Organizations) WASET (World Academy of Science, Engineering and

Technology) International Conference on Intelligent Systems and Technologies Singapore 26-28. 08. 2009. Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology in CD Part I., ISSN 20703724, p. 1-6

25. Marosi, I. (2010): Hallgatói motivációk a felsőoktatásban. Tanulás – Tudás – Gazdasági sikerek, avagy a tudásmenedzsment szerepe a gazdaság eredményességében c. tudományos konferencia kiadványa, ISBN 978-963-06-9109-3, Lifelong Learning Magyarország Alapítvány, Győr, p. 332-334

26. Marosi, I. – Bencsik, A. (2010): Csoportok a Tanulás Házában. Szellemi tőke mint versenyelőny, avagy a tudásmenedzsment szerepe a versenyképességben. Intellektuális Kapitul, ako konkurenčná vyhoda – úloha manažmentu znalostí z aspektu trhovej konkurencieschopnosti c. tudományos konferencia Révkomárom, 2010. június 19. CD kiadványa, ISBN 978-963-216-270-6, Lifelong Learning Magyarország Alapítvány, p. 420-432

27. Toth-Bordasne Marosi, I. – Bencsik, A. – Marisová, E. (2010): Spare me the Graduetes?! Aspects of Knowledge Management at Small and Medium sized Companies in Hungary and Slovakia, 3rd International Conference on Entrepreneurship, Innovation & Regional Development, 27-29 May 2010, Novi Sad, Serbia proceedings, published by Faculty of Tehcnical Siences in Novi Sad, ISBN 978-86-7892-250-3, p. 865

28. Toth-Bordasne Marosi, I. (2010): Teamwork attitudes at Hungarian and Slovakian small and medium-sized enterprises. in: (Łuczka T., Pawłowski, E. eds): Selected Problems of SMEs' Development in the Conditions of Internationalization and Globalization Monograph, Publishing House of Poznan University of Technology, ISBN 978-83-7143-924-7, p. 69-73

Mellékletek

1. sz. melléklet, oktatói kérdőív

Felmérés a felsőoktatás nemzetközi gyakorlatáról és helyzetéről

Az egyetemi oktatóknak számos különböző elképzelésük és állásfoglalásuk van a tőlük elvárt munkával kapcsolatban. Kíváncsiak vagyunk a véleményére munkájának különböző aspektusaira vonatkozóan.

Kérjük, hogy szíveskedjen minden kérdésre az első gondolata alapján válaszolni, hogy könnyebben megérthessük értékítéletét az adott kérdésekkel kapcsolatban. A felmérés eredményeit kizárólag tudományos kutatás céljából kívánjuk felhasználni, és a válaszait bizalmasan kezeljük.

Kérjük, hogy a mérési skála által kínált lehetőségek közül a megfelelőt bekarikázza jelezze, hogy az adott állítással mennyire ért, illetve nem ért egyet!

I. 1. Általános kérdések a felsőoktatással kapcsolatban

Állítás	Egyáltalán nem	Nem	Részen	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
1. A hallgatókat az egyetem ügyfeleiként kell tekinteni.							
2. A hallgatókat az egyetem termékeiként kell tekinteni.							
3. A hallgatók szüleinek komoly érdekltségük van abban, hogy mit tanítunk az egyetemen.							
4. Az egyetemnek válogatnia kell, hogy kiket vesz fel képzésre.							
5. Általában a társadalomnak komoly érdekltsége van abban, hogy mit tanítunk az egyetemen.							
6. A munkáltatóknak komoly érdekltségük van abban, hogy mit tanítunk az egyetemen.							
7. A kormánynak komoly érdekltsége van abban, hogy mit tanítunk az egyetemen.							
8. (Ez a kérdés nem értelmezhető) Mon nincs külön állami szövetségi kormányzat.							
9. Az önkormányzatnak komoly érdekltsége van abban, hogy mit tanítunk az egyetemen.							
10. A szomszédos országoknak komoly érdekltségük van abban, hogy mit tanítunk az egyetemen.							
11. Magyarországnak célul kell kitűznie,							

hogya a felsőoktatásban bárki tanulhasson, aki csak akar.							
12. A magántulajdonban lévő cégeknek jelentős pénzösszeggel kell támogatniuk az egyetemeket.							
13. A szülők kötelezettsége, hogy fizessék gyermekeik felsőfokú tanulmányainak nagy részét.							
14. A kormánynak kellene fizetnie a felsőoktatás költségeinek döntő hányadát az állami egyetemeken.							
15. A kormánynak kellene fizetnie a felsőoktatás költségeinek döntő hányadát a magán egyetemeken.							
16. A felsőoktatásnak gyakorlati képzést kellene nyújtania azért, hogy a diplomások gyorsan hozzájárulhassanak az országnak.							

II. Oktatási módszerek és elképzelések

2. Kérjük, sorolja fel azokat a tantárgyakat, melyeket rendszerint oktat!

3. Minden egyes, a tanórán eltöltött órára, a hallgatóknak a tanórán kívül _____ órát kellene fordítaniuk a felkészülésre és egyéb munkára.

4. Ismét kérjük, hogy a mérési skála által kínált lehetőségek közül a megfelelőt bekarikázva jelezze, hogy az adott állítással mennyire ért, illetve nem ért egyet!

Állítás	Egyáltalán nem	Nem	Részenben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
1. Előadásaim során előnyben részesítem a széles körben alkalmazható elméleti tudás hangsúlyozását.							
2. Előadásaim során előnyben részesítem a specifikus szakismeret átadását, melyet a hallgatóim képesek lesznek használni röviddel a diploma megszerzése után.							
3. A gazdasági szférában tevékenykedő meghívott előadók az oktatás fontos részét képezik.							
4. A kormánytisztviselőket gyakran meg kellene hívni, hogy beszédet tartsanak a hallgatóinknak.							
5. A hallgatók többet tanulnak, ha a tanóra egyaránt szórakoztató és informatív.							

6. A tanóra keretein belüli projektek fontos oktatási eszközként szolgálnak.							
7. Az előadást, mint oktatási módszert ritkán kell használni azokban a kurzusokban, melyeket tanítok.							
8. Az előadást, mint oktatási módszert ritkán kell használni bármilyen egyetemi szintű kurzusban.							
9. Fontos, hogy korszerű számítógépes technológiát használjak a tantermi oktatás elősegítése érdekében.							
10. Fontos, hogy minden hallgatónknak legyen egy alapvető elképzelése a gazdasági helyzetről a diploma megszerzése előtt.							
11. Fontos, hogy a hallgatóink tudjanak kettő vagy több nyelven.							
12. A hallgatóknak gyakran részt kellene venniük kulturális programokon az egyetemi tanulmányaik részeként.							
13. A hallgatóknak tanulmányi munkájuk részeként vállalatokat kellene meglátogatniuk, hogy betekinthessenek a gyakorlatba.							
14. Az oktatói munkám azokhoz a hallgatókhoz igazodik, akik saját vállalkozást szeretnének indítani.							
15. Az általam oktatott tananyag nagy része nem található meg a tankönyvekben, melyeket használok.							
16. A videokazetták fontos segédeszközei az általam oktatott tantárgyaknak.							
17. Minden tanteremben, ahol oktatok, szükség lenne egy írásvetítőre.							
18. A tanórán kívül készített írásbeli munkákat mindig szövegszerkesztővel (pl. Microsoft Word) kellene készíteni.							
19. A hallgatóknak részletesen és pontosan kell jegyzetelniük ahhoz, hogy jó eredményt érjenek el a tantárgyaimból.							
20. A hallgatóknak habozás nélkül kellene kérdezniük az oktatótól, ha nem értenek egyet valamiben az órán							

elhangzotakkal.							
-----------------	--	--	--	--	--	--	--

IV. 5. A hallgatók teljesítményértékelése

Állítás	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
1. A hallgatók teljesítményértékelésének fontos eleme az önbizalmuk növelése.							
2. A legtöbb tantárgy esetében a hallgatóim érdemjegyei széles skálán mozognak.							
3. Egyetemünk oktatói túl sok jó jegyet adnak.							
4. Felvételnél a munkáltatók alaposan figyelembe veszik a hallgatók érdemjegyeit és a diplomájuk minőségét.							
5. Felvételnél a munkáltatók alaposan figyelembe veszik a hallgatók tanórán kívüli tevékenységét.							
6. Egy hallgató értékelésekor az általam figyelembe vett egyik kritérium a vezetői képesség.							
7. A hallgatónak képesnek kell lennie nagyon sok anyagot megtanulnia ahhoz, hogy jó eredményt érjen el az általam oktatott tantárgyakból.							
8. A munkáltatók jól felkészültek találják a frissen végzett hallgatóinkat.							
9. A hallgatóknak gyakorlattan kell dolgozniuk a számítógéppel ahhoz, hogy eredményesek legyenek az általam oktatott tantárgyakból.							
10. A vizsgák, dolgozatok és projektek értékelésekor a végeredmény mellett megpróbálom figyelembe venni a hallgató igyekezetét, törekvését.							

V. A következő állítások arra vonatkoznak, hogy Ön hogyan viszonyul az oktatók kollégákhöz, hallgatókhoz és más emberekhez, akikkel egy csoportban dolgozhat.

6. Állítások a csoportokról és a csoportmunkáról

Állítás	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
Jobban szeretek csoportban dolgozni még akkor is, ha képes lennék egyedül is elvégezni a feladatot.							
Az emberek általában jobban szeretnek csoportban dolgozni még akkor is, ha egyedül is képesek lennének elvégezni a feladatot.							
A különböző hozzáértésű emberekből összeállított csoport pótolni fogja az egyéni gyengeségeket.							
A kimagasló szakismerettel rendelkező emberek nagyobb teljesítményre képesek, amikor csoportban dolgoznak.							
A csoport tagjai nem segítik egymást, kivéve, hogyha megbíznak egymásban.							
A jó csoportmunka a jó egyéni teljesítmények kölcsönhatásainak az eredménye.							
Még ha a csoport tagjai megjelenésre hasonlóak is, számos tekintetben el fognak térni, ez azonban kívülről nem észrevehető.							
Mindaddig, amíg egy csoport minden tagja ugyanazokat a célokat akarja megvalósítani, a korból, nemből, származásból, vallásból és nemzetiségből eredő különbségek nem befolyásolják a csoport teljesítményét.							

7. Résztvevői hozzájárulás

Résztvevői hozzájárulás	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A jó csoportmunka legfontosabb tényezője, hogy a csoport hozzáértő, alkalmas egyénekből álljon.							
A jó csoportmunka legfontosabb tényezője a csoporttagok közötti jó viszony.							
A jó csoportmunka érdekében maga a csoport fontosabb, mint az egyéni tagok és a közöttük lévő kapcsolat.							

8. A munka következményei

A munka következményei	Egyáltalán nem	Nem	Részenben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A csoportmunka során a csoportszellem fontosabb, mint a csoport teljesítménye.							
A csoportmunka során a csoport teljesítménye fontosabb, mint a csoportszellem.							
A csoportmunka során a jó csoportszellem nélkülözhetetlen a jó teljesítményhez.							
A csoportmunka során a jó teljesítmény nélkülözhetetlen a jó csoportszellemhez.							

9. Munkakapcsolatok

Munkakapcsolatok	Egyáltalán nem	Nem	Részenben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A hatékony csoportmunka érdekében a csoporttagoknak jól kell kijönniük egymással, mindenkinek mindenkivel.							
A hatékony csoportmunka érdekében elegendő, ha a legtöbb csoporttag jól kijön egymással.							
Hatékony csoportmunka esetén a csoporttagok közötti kapcsolatok csekély hatással lesznek a csoport teljesítményére.							

VI. Saját gondolatok megfogalmazása a csoportmunkáról

Kérjük, hogy az üresen hagyott helyeken figyelmesen és őszintén válaszoljon a következő kérdések mindegyikére! Törekedjen a rövid válaszokra!

10. Milyen típusú emberekkel szeret egy csoportban dolgozni?
11. Mi a vezetés szerepe a csoportmunkában?
12. Milyen előnyökkel jár a csoportmunka?
13. Milyen hátrányai vannak a csoportmunkának?
14. A kutatásban emlegetetteken túl, mi a véleménye a csoportmunkáról?

VII. Háttérinformáció

A jelenlegi oktatói viszonyom részmunkaidős vagy teljes munkaidejű.

Jelenleg melyik tanszéken dolgozik? _____

Az oktatási kötelezettségeimen túl elvégzem az adminisztrációs feladatokat. igen / nem

Összesen hány kurzus oktatásában vesz részt általában egy félévben? _____

Hány különböző kurzust oktat egy félévben? _____

Neme: férfi vagy nő

Teljes munkaidejű foglalkoztatása alatt végzett egyetemi szintű oktatásának teljes ideje

____ év és ____ hónap

Részmunkaidős foglalkoztatása alatt végzett egyetemi szintű oktatásának teljes ideje

____ év és ____ hónap

Az egyetem, ahol dolgozom közfinanszírozású intézménynek tekinthető. Igen vagy Nem

Köszönjük szépen!

A kutatás eredményeit elérhetővé tesszük azok számára, akik szeretnének visszajelzést kapni. Ennek érdekében kérjük, lépjen kapcsolatba a kapcsolattartó személlyel. A kérdőívek feldolgozásához szükségünk van néhány hétre. Még egyszer nagyon szépen köszönjük, hogy idejét áldozva segítségünkre volt a kutatásunkban.

FELMÉRÉS A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZI GYAKORLATÁRÓL ÉS HELYZETÉRŐL

Az egyetemi/főiskolai hallgatóknak számos különböző elképzelésük és állásfoglalásuk van a felsőoktatással, a képzésekkel és a tanulással, valamint a munkaerőpiaci elvárásokkal kapcsolatban. Kíváncsiak vagyunk a véleményükre tanulmányaik különböző aspektusaira vonatkozóan.

Kérjük, hogy szíveskedjen minden kérdésre az első gondolata alapján válaszolni, hogy könnyebben megérthessük értékítéletét az adott kérdésekkel kapcsolatban. A felmérés eredményeit kizárólag tudományos kutatás céljából kívánjuk felhasználni, és a válaszait bizalmasan kezeljük.

Kérjük, hogy a mérési skála által kínált lehetőségek közül a megfelelőt X-szel jelölve jelölje, hogy az adott állítással mennyire ért, illetve nem ért egyet!

I. Általános kérdések a tanulmányokkal kapcsolatosan**1. Mennyiben befolyásolták az alábbiak abban, hogy ezt az intézményt választotta?**

Intézményválasztást befolyásoló tényezők	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
Közel van							
Jó a közlekedés							
A szüleim javasolták							
Megfizethető tandíj							
Jó hírneve van							
Itt van az a képzés, amire szükségem van							
A munkaerőpiacon elismert képzést ad							
Elérhető ponthatárok							
Ismerősök, barátok ajánlották							
Elismert tanárok oktatnak							
Nem tudom							
Egyéb, éspedig:							

2. Miért ezt a szakot választotta?

Szakválasztást befolyásoló tényezők	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A munkaerőpiacon keresik ezt a végzettséget							
Jól hasznosítható tudást ad							

A szakleírásban foglaltak tetszettek							
Jól fizető állást találok ezzel a diplomával							
Elérhető felvételi pontszám							
Érdeklődésemnek felel meg							
Jó hangulat							
Szüleim is ezt végezték/családi indíttatás							
Tanáraim ajánlották							
Nem tudom							
Egyéb, éspedig:							

3. Mit tart a legfontosabbnak a választott képzésben? (legfeljebb három választ jelöljön meg)

- Hallgatóbarát oktatásszervezés
- Sok témát érint, széles rálátást ad
- Sok a gyakorlati tárgy
- Ismeretséget lehet szerezni a jövőre (kapcsolati tőke kiépítése)
- Jó elhelyezkedési lehetőséget biztosít
- Külföldi munka lehetősége
- Kevés időbeli teher
- Tudok mellette dolgozni/szórakozni
- Könnyű elvégezni
- Érdekes
- Jó tanárok
- Egyéb, éspedig: _____

II. *Oktatási módszerek*

4. Mit vár az oktatóktól, tanároktól?

Oktatókkal szembeni elvárások	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
Felkeltse az érdeklődésem a szakmával kapcsolatban							
Olyan ismereteket adjon, ami által ráérzek, h mivel akarok még foglalkozni							
Hiteles legyen Ne legyen unalmas							

Reális elvárásai legyenek a hallgatóval szemben							
Igazságos és korrekt legyen							
Legyen neve a szakterületen							
Segítsen a hallgatóknak							
Naprakész ismeretet közvetítsen							
Egyéb, éspedig:							

5. Fontosnak tartja-e, hogy szakmai gyakorlaton vehessen részt? (Megfelelő válasz aláhúzásával)

Egyáltalán nem - nem – részben – közömbös – többnyire igen – igen – tökéletesen igaz

6. A képzés része, hogy a hallgatók szakmai gyakorlaton / üzemlátogatáson vegyenek részt?

Egyáltalán nem - nem – részben – közömbös – többnyire igen – igen – tökéletesen igaz

7. Ha igen, mit tart a legfontosabbnak, mit vár a szakmai gyakorlattól?

- Nemcsak az elméletet hallom, hanem a valósat látom
- Tapasztalatokat
- Ismeretséget
- Visszahívást (elhelyezkedési lehetőséget)
- Egyéb, éspedig: _____

8. Rangsorolja az Ön, illetve az oktatók által leginkább kedvelt oktatási módszereket (1 a legkevésbé, 6 a legkedveltebb módszer)!

Rangsorolja az Ön által leginkább kedvelt oktatási módszereket!	Oktatási módszerek	Rangsorolja az oktatók által leginkább alkalmazott oktatási módszereket!
	Szóbeli ismeretközlés (előadás, elbeszélés, leírás, magyarázat)	
	beszélgetés	
	bemutató, szemléltetés	
	Felfedezéssel tanulás, mint módszer (oktatói szervezés alapján a hallgató saját maga, önállóan, aktívan szerzi ismereteit)	
	projektfeladatok	
	Csoport- és teammunka	

9. Az Ön megítélése szerint az oktatók mennyire látják el az alábbi szerepeket?

Oktatói szerepek	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
Döntéshozó: célok kitzzése, csoportalkotás, tanulási környezet kialakítása, a szükséges tanulási segédeszközök meghatározása, feladatok meghatározása							
Tanulásszervező: feladatkijelölés, egyéni felelősség kialakítása, elvárások ismertetése							
Megfigyelő és beavatkozó: a hallgató viselkedésének figyelemmel követése, segítő beavatkozás							
Evalváció és értékelés: a hallgatók önértékelésének fejlesztése a munka elemző értékelésével							

10. Tapasztalatai szerint 10 előadásból hányszor hívnak a gazdasági életből szakembert előadás tartás céljából? _____

11. Részt szokott venni konferenciákon, szakesteken, szakszemináriumokon, szakkollégium munkájában, nyári egyetemen?

Igen, rendszeresen Igen, ritkán Alkalomszerűen Soha

12. Részt szokott venni kulturális programokon? (színjátészó, tánc, stb.)

Igen, rendszeresen Igen, ritkán Alkalomszerűen Soha

13. Ha nem, mi az oka?

Lustaság Idő hiánya Nincs róla információ Nem igénylem

Egyéb, éspedig: _____

14. A kurzusokon oktatott tananyag nagy része megtalálható a tankönyvekben?

- Igen, többnyire
 Igen, részben
 Nem
 Nem ismerem a tankönyveket
 Nincs tankönyv

15. Ha van tankönyve

- megvásárolom
 egyéb módon szerzem ismereteimet, mégpedig: _____

16. Szükség van részletes és pontos jegyzetelésre a sikeres vizsgához?

- Igen (mivel nem olvasok könyvet)
 Igen, mert a slide-okat nem kapják meg
 Igen, többnyire
 Igen, részben
 Nem

17. A videokazetták/CD, DVD fontos segédeszközei az oktatott tananyagoknak?

Igen, rendszeresen Igen, alkalmanként Nem jellemző

18. A tantermek írásvetítővel/projektossal ellátottak?

Igen, mindegyik Igen, a többség Igen, de nem működik Nincs a termekben

19. Ön szerint a munkáltatók mely kompetenciákat (ismeretek, tudás, képességek, jártasságok, magatartás) várják el

Ön szerint a munkáltatók mit várják el majd Öntől?	Kompetenciák (ismeretek, tudás, képességek, jártasságok, magatartás)	Tapasztalatai alapján ezekre a kompetenciákra szert tett / szert fog tenni a kurzus során?
	Engedelmesség	
	Megfelelő tudást	
	Empátia	
	Alkalmazkodóképesség	
	Illemtudás	
	Rugalmasság	
	Együttműködő készség	
	Kreativitás	
	Nyelvtudás	
	Kommunikációs készség	
	Csoportmunkára való alkalmasság	
	Gyakorlati tapasztalat	
	Egyéb, éspedig:	

20. Előképzései szerint a képzés befejezése után Ön

- tovább folytatja a tanulmányait
 munkába áll
 mindkettő
 egyik sem, mert _____

21. A hallgatók teljesítmény értékelése

A hallgatók teljesítmény értékelése	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A vizsgákon / dolgozatok / projektfeladatok értékelésekor az oktatók növelik az önbizalmam							
Az érdemjegyeim széles skálán							

mozognak.							
Az egyetem oktatói túl jó jegyeket adnak.							
A munkáltatók figyelembe veszik a vizsgajegyemet és a diplomám minősítését.							
A munkáltatók figyelembe veszik a kurzusokon kívüli tevékenységeimet.							
Nagyon sok anyagot kell megtanulnom ahhoz, hogy jó eredményt érjek el.							
A vizsgákon / dolgozatok / projektfeladatok értékelésekor az oktatók figyelembe veszik az igyekezetemet.							

III. *Kérdések a csoportmunkával kapcsolatban*

A következő állítások arra vonatkoznak, hogy Ön hogyan viszonyul a hallgatótársaihoz / oktatókhoz / munkatársakhoz, akikkel egy csoportban dolgozhat.

22. **Állítások a csoportokról és a csoportmunkáról**

Állítás	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
Jobban szeretek csoportban dolgozni még akkor is, ha képes lennék egyedül is elvégezni a feladatot.							
Az emberek általában jobban szeretnek csoportban dolgozni még akkor is, ha egyedül is képesek lennének elvégezni a feladatot.							
A különböző hozzáértésű emberekből összeállított csoport pótolni fogja az egyéni gyengeségeket.							
A kimagasló szakismerettel rendelkező emberek nagyobb teljesítményre képesek, amikor csoportban dolgoznak.							
A csoport tagjai nem segítik egymást, kivéve, hogyha megbíznak egymásban.							
A jó csoportmunka a jó egyéni teljesítmények kölcsönhatásainak az eredménye.							
Még ha a csoport tagjai megjelenésre hasonlóak is, számos tekintetben el							

fognak térni, ez azonban kívülről nem észrevehető.							
Mindaddig, amíg egy csoport minden tagja ugyanazokat a célokat akarja megvalósítani, a korból, nemből, származásból, vallásból és nemzetiségből eredő különbségek nem befolyásolják a csoport teljesítményét.							

23. Résztvevői hozzájárulás

Résztvevői hozzájárulás	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A jó csoportmunka legfontosabb tényezője, hogy a csoport hozzáértő, alkalmas egyénekből álljon.							
A jó csoportmunka legfontosabb tényezője a csoporttagok közötti jó viszony.							
A jó csoportmunka érdekében maga a csoport fontosabb, mint az egyéni tagok és a közöttük lévő kapcsolat.							

24. A munka következményei

A munka következményei	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A csoportmunka során a csoportszellem fontosabb, mint a csoport teljesítménye.							
A csoportmunka során a csoport teljesítménye fontosabb, mint a csoportszellem.							
A csoportmunka során a jó csoportszellem nélkülözhetetlen a jó teljesítményhez.							
A csoportmunka során a jó teljesítmény nélkülözhetetlen a jó csoportszellemhez.							

25. Munkakapcsolatok

Munkakapcsolatok	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A hatékony csoportmunka érdekében a csoporttagoknak jól kell kijönniük egymással, mindenkinek mindenkivel.							

A hatékony csoportmunka érdekében elegendő, ha a legtöbb csoporttag jól kijön egymással.							
Hatékony csoportmunka esetén a csoporttagok közötti kapcsolatok csekély hatással lesznek a csoport teljesítményére.							

IV. Saját gondolatok megfogalmazása a csoportmunkáról

Kérjük, hogy az üresen hagyott helyeken figyelmesen és őszintén válaszoljon a következő kérdések mindegyikére! Törekedjék a rövid válaszokra!

26. Milyen típusú emberekkel szeret egy csoportban dolgozni?

27. Mi a vezetés szerepe a csoportmunkában?

28. Milyen előnyökkel jár a csoportmunka?

29. Milyen hátrányai vannak a csoportmunkának?

30. A kutatásban emlegetetteken túl, mi a véleménye a csoportmunkáról?

V. Háttérinformáció

Melyik intézmény hallgatója? _____

Melyik kar hallgatója? _____

Melyik szak hallgatója? _____

Nappali ____ levelező ____ távoktatás ____ esti ____

Férfi ____ nő ____

Az intézmény állami fenntartású _____ alapítványi _____ egyházi _____ vállalati _____

Köszönjük szépen!

A kutatás eredményeit elérhetővé tesszük mindazok számára, akik szeretnék visszajelzést kapni. Ennek érdekében, kérjük, lépjen kapcsolatba a kapcsolattartó személlyel. A kérdőívek feldolgozásához szükségünk van néhány hétre. Még egyszer nagyon szépen köszönjük, hogy idejét áldozva segítségünkre volt a kutatásunkban!

**FELMÉRÉS A GAZDASÁGI SZEREPLŐK CSOPORTMUNKÁVAL KAPCSOLATOS
NEMZETKÖZI GYAKORLATÁRÓL ÉS HELYZETÉRŐL**

A munkáltatóknak számos különböző elképzelésük és állásfoglalásuk van munkavállalókkal és kompetenciáikkal, rajtuk keresztül a felsőoktatással, a képzésekkel és a tanulással kapcsolatban. Kíváncsiak vagyunk a véleményükre a felsőoktatás különböző aspektusaira vonatkozóan.

Kérjük, hogy szíveskedjen minden kérdésre az első gondolata alapján válaszolni, hogy könnyebben megérthessük értékítéletét az adott kérdésekkel kapcsolatban. A felmérés eredményeit kizárólag tudományos kutatás céljából kívánjuk felhasználni, és a válaszait bizalmasan kezeljük.

Kérjük, hogy a mérési skála által kínált lehetőségek közül a megfelelőt X-szel jelölve jelölje, hogy az adott állítással mennyire ért, illetve nem ért egyet!

I. A munkaerővel szembeni elvárások és az oktatással kapcsolatos vélemények

1. Melyek a cég elvárásai a munkaerővel szemben?

Munkaerővel szembeni elvárások	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
Érdeklődjön a szakmával kapcsolatban							
Olyan ismeretekkel rendelkezzen, ami által ráérez és tudja, h mivel akar foglalkozni							
Hiteles legyen							
Ne legyen unalmas							
Reális elvárásai legyenek a munkahellyel szemben							
Reális elvárásai legyenek a munkával kapcsolatban							
Reális elvárásai legyenek a fizetéssel kapcsolatban							
Őszinte és korrekt legyen							
Legyen gyakorlata a szakterületen							
Segítsen a munkatársainak							
Naprakész ismeretekkel rendelkezzen							
Tudjon idegen nyelveket							
Kiváló kommunikációs készségei legyenek							
Tudjon csoportban dolgozni							
Etikai normákkal rendelkezzen							
Egyéb, éspedig							

2. A munkavállalókkal szembeni elvárások fejlesztésére irányuló szakmai együttműködések

Együttműködések	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
Cégünk rendszeresen egyeztet a kamarákkal a munkavállalókkal szembeni szakmai elvárásokról.							
Cégünk jelzi a régióban működő egyetemnek, főiskolák felé a munkavégzéssel kapcsolatos elvárásokat (szakmai és személyes kompetenciák)							
Cégünk rendszeresen együttműködik az egyetemekkel/főiskolákkal a képzések felépítésében.							

3. Vélemény a régiójában működő felsőoktatási intézményekkel kapcsolatosan

Vélemények	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A régióban működő egyetemnek, főiskolák által indított szakok kínálatával elégedettek vagyunk.							
A régióban működő egyetemnek, főiskolák oktatási színvonalával elégedettek vagyunk.							
Cégünk elismeri a régió felsőoktatási intézményeiből kikerülő hallgatók felkészültségét.							
Tapasztalataink szerint a régió felsőoktatási intézményeiben a képzések inkább elméleti orientáltak.							
Tapasztalataink szerint a régió egyetemeken / főiskoláin a képzések inkább gyakorlat orientáltak.							
Tapasztalataink szerint a régió felsőoktatási intézményei figyelembe veszik cégünknek a munkaerővel szemben támasztott tudásával, kompetenciáival kapcsolatos igényeit.							

4. Meghatározta-e a cég telephely-választását az alábbi szempontok?

Telephely választás	Egyáltalán nem	Nem	Részen	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
Az egyetem közelsége?							
Az egyetemen oktatott szakok, szakmák?							
Az egyetemről kikerült hallgatók felkészültsége?							
Az egyetemen kutatások rendelése?							
Az egyetemmel közös vállalkozás(ok) indítása?							
Egyéb, éspedig:							

5. Kérem rangsorolja 1-től 5-ig terjedő skálán a munkaerővel szembeni kompetencia elvárásokat (1 értékű a legkevésbé, 5 értékű a leginkább elvárt / tapasztalható kompetenciák)

Önök mely kompetenciákat várják el a munkaerőtől?	Kompetenciák (ismeretek, tudás, képességek, jártasságok, magatartás)	Tapasztalatai alapján a régióban található egyetemokről kikerülő hallgatók rendelkeznek-e ezekkel a kompetenciákkal?
	Engedelmesség	
	Megfelelő tudást	
	Empátia	
	Alkalmazkodóképesség	
	Illemtudás	
	Rugalmasság	
	Együttműködő készség	
	Kreativitás	
	Nyelvtudás	
	Kommunikációs készség	
	Csoportmunkára való alkalmasság	
	Gyakorlati tapasztalat	
	Egyéb, éspedig:	

6. Új munkaerő felvételüknek ...%-a szerezte képezését a térségben lévő egyetemeken?

Egyet sem 0,1-5% 5,1-10% 10,1% felett szinte valamennyi minden új alkalmazott

7. Hány munkatársuk (tulajdonos / vezető / alkalmazott) vett részt az egyetemen meghívott előadóként?

Egy sem 0,1-5% 5,1-10% 10,1% felett minden szakemberünk / kulcsemberünk

8. Meghívott előadóként milyen gyakran, rendszerességgel vesznek részt egyetemi kurzusokban?

Soha alkalomszerűen negyedévente havonta hetente

9. Fontosnak tartja-e a cég, hogy a (pályakezdő) munkavállalók szakmai gyakorlattal rendelkezzenek? (Megfelelő válasz aláhúzásával)

Egyáltalán nem - nem – részben – közömbös – többnyire igen – igen – tökéletesen igaz

10. Fontosnak tartja-e a cég, hogy egyetemi/főiskolai hallgatóknak szakmai gyakorlatokat / üzemlátogatásokat szervezzen? (Megfelelő válasz aláhúzásával)

Egyáltalán nem - nem – részben – közömbös – többnyire igen – igen – tökéletesen igaz

11. Ha igen, mit tart a cég a legfontosabbnak, mit vár a szakmai gyakorlattól?

- friss, formálható munkaerő
 későbbi potenciális alkalmazott megismerése
 saját kollégák fejlesztése a mentori szerep által
 olcsó foglalkoztatás
 Egyéb, éspedig: _____

12. Kapcsolatok a felsőoktatási intézményekkel

Kapcsolatok a felsőoktatási intézményekkel	Nincs ilyen kapcsolat és nem is tervezzük	Nincs ilyen kapcsolatunk, de szándékozzuk kialakítani	Tartunk fent kapcsolatot, de nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket	Tartunk fent kapcsolatot, és a jövőben fejleszteni szeretnénk
A cég alkalmazottainak szakmai képzése a régióban található egyetemeken/főiskolákon valósul meg.				
Kutatási együttműködések / rendeléseink vannak a régió felsőoktatási intézményeivel.				
Szakembereink közreműködnek az egyetemek/főiskolák vizsgáin (bizottsági tag, külső szakértő, szakdolgozat bíráló, konzulensi tevékenység)				
Cégünk egyetemi/főiskolai rendezvényeket támogat, rendezvényeken vesz részt.				
Cégünk egyetemi/főiskolai állásbörzéken vesz részt.				

II. A szervezetnél található csoportmunka jellemzői**13. Milyen rendszerességgel valósul meg a teammunka a szervezetben?**

soha nagyon ritkán igen, alkalmanként Igen, rendszeresen

14. Mely területen található teammunka?

- Logisztika, pénzügy, HR, termelés, kutatás+fejlesztés,
 marketing, értékesítés, egyéb, éspedig:

15. A szervezeti öszlétszám hány %-át érinti a csoportmunka?%**16. Előírja-e bármilyen szervezeti politika, szabályozás, leírás, eljárási rend a teammunka gyakorlatát?**

- Igen nem, ha igen, a szabályzat(ok) megnevezése:

.....

17. Előírja-e a HR/Személyzeti Osztály a felvételi követelményrendszerében a teammunkára való képesség elvárását?

- Igen nem

18. Ha van teljesítmény-értékelési rendszer, a teammunkára vonatkozó szempontok szerepelnek-e benne?

- Igen nem

19. A vállalatnál meglévő ösztönzési rendszer kapcsolódik-e a teammunkához?

- Igen nem

III. Kérdések a csoportmunkával kapcsolatban

A következő állítások arra vonatkoznak, hogy Ön hogyan viszonyul azon munkatársakhoz, akikkel egy csoportban dolgozhat.

20. Állítások a csoportokról és a csoportmunkáról

Állítás	Egyál- talan nem	Nem	Rész- ben	Közömbös	Több- nyire igen	Igen	Telje- sen igaz
Jobban szeretek csoportban dolgozni még akkor is, ha képes lennék egyedül is elvégezni a feladatot.							
Az emberek általában jobban szeretnek csoportban dolgozni még akkor is, ha egyedül is képesek lennének elvégezni a feladatot.							
A különböző hozzáértésű emberekből összeállított csoport pótolni fogja az egyéni gyengeségeket.							
A kimagasló szakismerettel rendelkező emberek nagyobb teljesítményre képesek, amikor csoportban dolgoznak.							
A csoport tagjai nem segítik egymást, kivéve, hogyha megbíznak egymásban.							
A jó csoportmunka a jó egyéni teljesítmények kölcsönhatásainak az eredménye.							

Még ha a csoport tagjai megjelenésre hasonlóak is, számos tekintetben el fognak térni, ez azonban kívülről nem észrevehető.							
Mindaddig, amíg egy csoport minden tagja ugyanazokat a célokat akarja megvalósítani, a korból, nemből, származásból, vallásból és nemzetiségből eredő különbségek nem befolyásolják a csoport teljesítményét.							

21. Részvevői hozzájárulás

Részvevői hozzájárulás	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A jó csoportmunka legfontosabb tényezője, hogy a csoport hozzáértő, alkalmas egyénekből álljon.							
A jó csoportmunka legfontosabb tényezője a csoporttagok közötti jó viszony.							
A jó csoportmunka érdekében maga a csoport fontosabb, mint az egyéni tagok és a közöttük lévő kapcsolat.							

22. A munka következményei

A munka következményei	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A csoportmunka során a csoportszellem fontosabb, mint a csoport teljesítménye.							
A csoportmunka során a csoport teljesítménye fontosabb, mint a csoportszellem.							
A csoportmunka során a jó csoportszellem nélkülözhetetlen a jó teljesítményhez.							
A csoportmunka során a jó teljesítmény nélkülözhetetlen a jó csoportszellemhez.							

23. Munkakapcsolatok

Munkakapcsolatok	Egyáltalán nem	Nem	Részben	Közömbös	Többnyire igen	Igen	Teljesen igaz
A hatékony csoportmunka érdekében a							

csoporthtagoknak jól kell kijönniük egymással, mindenkinek mindenkivel.							
A hatékony csoportmunka érdekében elegendő, ha a legtöbb csoporthtag jól kijön egymással.							
Hatékony csoportmunka esetén a csoporthtagok közötti kapcsolatok csekély hatással lesznek a csoport teljesítményére.							

IV. Saját gondolatok megfogalmazása a csoportmunkáról

Kérjük, hogy az üresen hagyott helyeken figyelmesen és őszintén válaszoljon a következő kérdések mindegyikére! Törekedjék a rövid válaszokra!

24. Milyen típusú emberekkel szeret egy csoportban dolgozni?

25. Mi a vezetés szerepe a csoportmunkában?

26. Milyen előnyökkel jár a csoportmunka?

27. Milyen hátrányai vannak a csoportmunkának?

28. A kutatásban emlegetetteken túl, mi a véleménye a csoportmunkáról?

V. Háttérinformációk

29. Mely régióban található a cég telephelye?

- Budapest
 Észak-Magyarország
 Észak-Alföld
 Dél-Alföld
 Közép-Magyarország
 Közép-Dunántúl
 Nyugat-Dunántúl
 Dél-Dunántúl

30. A szervezet fő tevékenysége nemzetgazdasági ág szerint:

- A, B mezőgazdaság, vad, erdő-, halgazdálkodás C Bányászat
D feldolgozóipar E Villamosenergia, gáz-, gőz-, víz
F építőipar G kereskedelem, javítás
H szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás I szállítás, raktározás, posta, távközlés
J, K pénzügyi közvetítés, ingatlanügyletek, gazdasági szolgáltatás L közigazgatás, védelem, kötelező biztosítás
M oktatás N egészségügy
O-Q egyéb közösségi személyi szolgáltatás

31. A cég alapításának éve:

32. A cég jelenlegi piaci helyzete az előző időszakhoz (egy év) képest

- jobb
 ugyanolyan
 rosszabb

33. Mekkora a munkahely, szervezet (vállalkozás, vállalat, intézmény) létszáma?

- 1-50 fő
 51-250 fő
 250 főnél több

34. Kérjük becsülje meg, a következő tényezők milyen részarányt képviselnek a cég értékében!

Tőketípus	Kategóriába tartozó elemek	Megoszlás
Pénzügyi tőke	Likvid pénzügyi eszközök %
Fizikai tőke	Tárgyi eszközök, gépek, ingatlanok, épületek, berendezések %
Humán tőke	Személyhez kötődő tudáselemek: alkalmazotti szaktudás, tapasztalat, képzettség, viszonyulás, emberi erőforrás színvonala %
Szervezeti tőke	Szervezethez köthető tudáselemek: gyártási (eljárások), információs rendszer, módszerek, vállalati kultúra, szervezeti rugalmasság, know-how-k, stb. %
Ügyfél tőke	Partnerekhez és vásárlókhöz köthető tudáselemek: kiépített cégimage, vállalati hírnév, állandó ügyfélkör, partneri kapcsolatok, beszállítókkal való együttműködés, egyéb kooperációk (pl. egyetemek) %
Összesen		100%

Köszönjük szépen!

A kutatás eredményeit elérhetővé tesszük mindazok számára, akik szeretnének visszajelzést kapni. Ennek érdekében, kérjük, lépjen kapcsolatba a kapcsolattartó személlyel. A kérdőívek feldolgozásához szükségünk van néhány hétre. Mégegyszer nagyon szépen köszönjük, hogy idejét áldozva segítségünkre volt a kutatásunkban!

Szervezetek tudásmenedzselése interjú

Általános adatok:

1. A cég/intézmény neve:

címe:

2. Az interjúalany neve:

pozíciója:

elérhetősége:

3. A cég/intézmény főbb termékei:

4. A cég/intézmény főbb piacai: (országok)

1. Mit ért Ön / a cég/intézmény tudáson?

2. A szükséges tudást milyen úton / módon „szerzi be” a szervezet?

a) Munkaerő felvételével b) munkatársak át- vagy továbbképzésével (iskolarendszeren belül)

munkatársak munka közbeni továbbképzése (munkahelyi tréningek, mentorálás, coaching, stb.)

c) versenytársak utánzása, másolásával d) vevőktől e) beszállítóktól

f) szakmai konferenciák, vásárok, kiállítások, stb. (iskolarendszeren kívüli) g) külső szakértőktől

h) egyetemek, kutatóintézetekkel történő együttműködésből i) megvásárolt know-how-k, licencek:

j) egyéb, éspedig:

3. Leginkább milyen tudásra, tudás elemekre, kompetenciákra van szükség a cég életében, hogyan jellemezné azokat?

4. Milyen módon azonosítja be a cég az alkalmazottak tudását?

5. Milyen – a tudás megosztást biztosító – eszközöket, eljárásokat működtetnek a cégen belül?

6. Milyen formában, módon bátorítja, ösztönzi, jutalmazza a cég a tudás / ismeretek / gyakorlat fejlesztését?

7. Milyen formában, módon bátorítja, ösztönzi, jutalmazza a cég a tudás / az ismeretek / a gyakorlati tapasztalatok átadását?

8. Milyen módon biztosítja a cég a munkatársak számára a tudáshoz való hozzáférést?

9. Mi bátorítja /segíti a cégen belül a tudás áramlását?

10. Mire lenne a cégnek leginkább szüksége ahhoz, hogy a tudást még jobban tudja hasznosítani?

a) Információ b) tudás (vezetői? Munkavállalói?) c) Pénz d) technológia e) kapcsolatok (cégen belül? Cégen kívül?) f) szakemberek g) a tudás átadást és fejlesztést bátorító légkör h) közös jövőkép i) munkatársak közötti kapcsolatok j) közös élmények, összejövetelek k) megfelelő hely biztosítása a találkozások, beszélgetések számára l) közös vagy önálló döntések m) közös célok n) rugalmas szervezeti felépítés o) hosszú távú gondolkodás l) egyéb:

11. Melyek a cég tudásának megjelenési formái?

a) termékek / szolgáltatások b) ár c) újdonságok, innovációk, éspedig: d) többlétszolgáltatás
e) hatékonyság f) piaci részesedés g) egységes fellépés f) stratégia

12. Az alábbi tényezők hogyan járulnak hozzá a cég tudásához?

a) a tudás fejlesztését, átadását bátorító légkör
b) ötletekre nyitott vezetés
c) a tudás fejlesztését, átadását ösztönző vezetés
d) kiváló szakemberek
e) bizalom
f) munkatársak motivációja
g) versengés helyett együttműködés
h) a tanulás iránt elkötelezett munkatársak
i) a szervezetben meglévő tudás gondos ápolása, közzététele, hozzáférhetővé tétele
j) munkatársak megtartása
k) a tudás átadásának jutalmazása
l) csoportmunkában történő részvétel
m) az eredményekre / folyamatokra való odafigyelés
n) a munkatársak képességeinek fejlesztése

13. A cég véleménye az egyéni és a csoportmunka általi tanulásról (eredményesség, módszer, időben, lehetőségek, stb.)

14. Mi jellemzi a cég más cégekkel, szervezetekkel való együttműködését? (milyen típusú cégekkel, szervezetekkel (pl. versenytárs, egyetem, stb.), milyen rendszerességgel)

15. Ezek közül a kapcsolatok közül mely típusú partnerektől tesz szert tudásra? Milyen arányban?

Háttérinformációk

Mely régióban található a cég telephelye?

- Budapest Észak-Magyarország Észak-Alföld Dél-Alföld Közép-Magyarország
 Közép-Dunántúl Nyugat-Dunántúl Dél-Dunántúl

A szervezet fő tevékenysége nemzetgazdasági ág szerint:

A, B mezőgazdaság, vad, erdő-, halgazdálkodás C Bányászat D feldolgozóipar E Villamosenergia, gáz-, gőz-, víz
F építőipar G kereskedelem, javítás H szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás I szállítás, raktározás, posta, távközlés
J, K pénzügyi közvetítés, ingatlanügyletek, gazdasági szolgáltatás L közigazgatás, védelem, kötelező biztosítás
M oktatás N egészségügy O-Q egyéb közösségi személyi szolgáltatás

Függelék

H1 A hallgatók és a vállalkozások a munkavállalói kompetenciákról jelentősen eltérő elképzelésekkel rendelkeznek.

A hallgatók szerint a munkáltatói szempontból fontos kompetenciák és a képzés során megszerzett kompetenciák korreláció elemzése

Correlations

		elvárt engedelmesség	megszerzendő engedelmesség
elvárt engedelmesség	Pearson Correlation	1	,304**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	372	358
megszerzendő engedelmesség	Pearson Correlation	,304**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	358	358

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárt tudás	megszerzendő tudás
elvárt tudás	Pearson Correlation	1	,146**
	Sig. (2-tailed)		,006
	N	372	358
megszerzendő tudás	Pearson Correlation	,146**	1
	Sig. (2-tailed)	,006	
	N	358	358

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárt empátia	megszerzendő empátia
elvárt empátia	Pearson Correlation	1	,321**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	372	358
megszerzendő empátia	Pearson Correlation	,321**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	358	358

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárt alkalmazkodóképesség	megszerzendő alkalmazkodó képesség
elvárt alkalmazkodóképesség	Pearson Correlation	1	,129*
	Sig. (2-tailed)		,015
	N	372	359
megszerzendő alkalmazkodó képesség	Pearson Correlation	,129*	1
	Sig. (2-tailed)	,015	
	N	359	359

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		elvárt illemtudás	megszerzendő illemtudás
elvárt illemtudás	Pearson Correlation	1	,205**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	372	358
megszerzendő illemtudás	Pearson Correlation	,205**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	358	358

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárt rugalmasság	megszerzendő rugalmasság
elvárt rugalmasság	Pearson Correlation	1	,155**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	372	359
megszerzendő rugalmasság	Pearson Correlation	,155**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	359	359

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárt együttműködő készség	megszerzendő együttműködő készség
elvárt együttműködő készség	Pearson Correlation	1	,228**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	372	358
megszerzendő együttműködő készség	Pearson Correlation	,228**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	358	358

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárt kreativitás	megszerzendő kreativitás
elvárt kreativitás	Pearson Correlation	1	,127*
	Sig. (2-tailed)		,016
	N	372	358
megszerzendő kreativitás	Pearson Correlation	,127*	1
	Sig. (2-tailed)	,016	
	N	358	358

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		elvárt nyelvtudás	megszerzendő nyelvtudás
elvárt nyelvtudás	Pearson Correlation	1	,159**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	372	359
megszerzendő nyelvtudás	Pearson Correlation	,159**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	359	359

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárt kommunikációs készség	megszerzendő kommunikációs készség
elvárt kommunikációs készség	Pearson Correlation	1	,117*
	Sig. (2-tailed)		,027
	N	372	359
megszerzendő kommunikációs készség	Pearson Correlation	,117*	1
	Sig. (2-tailed)	,027	
	N	359	359

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		elvárt csoportmunka képesség	megszerzendő csoportmunka képesség
elvárt csoportmunka képesség	Pearson Correlation	1	,252**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	372	359
megszerzendő csoportmunka képesség	Pearson Correlation	,252**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	359	359

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárt gyakorlati tapasztalat	megszerzendő gyakorlati tapasztalat
elvárt gyakorlati tapasztalat	Pearson Correlation	1	,170**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	372	358
megszerzendő gyakorlati tapasztalat	Pearson Correlation	,170**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	358	358

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A cégek által a munkavállalóktól elvárt és megismert kompetenciák Wilcoxon rangpróbája

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
meglévő engedelmesség - elvárt engedelmesség	Negative Ranks	201 ^a	137,06	27549,50
	Positive Ranks	58 ^b	105,53	6120,50
	Ties	139 ^c		
	Total	398		
meglévő tudás - elvárt tudás	Negative Ranks	291 ^d	159,34	46368,00
	Positive Ranks	22 ^e	126,05	2773,00
	Ties	93 ^f		
	Total	406		
meglévő alkalmazkodás - elvárt alkalmazkodás	Negative Ranks	247 ^g	145,65	35976,50
	Positive Ranks	37 ^h	121,45	4493,50
	Ties	118 ⁱ		
	Total	402		
meglévő illet tudás - elvárt illet tudás	Negative Ranks	194 ^j	141,59	27468,00
	Positive Ranks	70 ^k	107,31	7512,00
	Ties	136 ^l		
	Total	400		
meglévő rugalmasság - elvárt rugalmasság	Negative Ranks	245 ^m	138,54	33941,50
	Positive Ranks	27 ⁿ	118,02	3186,50
	Ties	132 ^o		
	Total	404		
meglévő együttműködőkészség - elvárt együttműködőkészség	Negative Ranks	255 ^p	142,93	36446,50
	Positive Ranks	27 ^q	128,02	3456,50
	Ties	120 ^r		
	Total	402		
meglévő kreativitás - elvárt kreativitás	Negative Ranks	176 ^s	132,84	23379,00
	Positive Ranks	88 ^t	131,83	11601,00

	Ties	140 ^u		
	Total	404		
meglévő nyelvtudás - elvárt nyelvtudás	Negative Ranks	156 ^v	137,82	21500,00
	Positive Ranks	136 ^w	156,46	21278,00
	Ties	110 ^x		
	Total	402		
meglévő kommunikációs készség - elvárt kommunikációs készség	Negative Ranks	197 ^y	132,59	26120,00
	Positive Ranks	67 ^z	132,24	8860,00
	Ties	140 ^{aa}		
	Total	404		
meglévő csoportmunka alkalmasság - elvárt csoportmunka alkalmasság	Negative Ranks	239 ^{ab}	147,79	35321,50
	Positive Ranks	46 ^{ac}	118,12	5433,50
	Ties	118 ^{ad}		
	Total	403		
meglévő gyakorlati tapasztalat - elvárt gyakorlati tapasztalat	Negative Ranks	260 ^{ae}	147,59	38374,00
	Positive Ranks	27 ^{af}	109,41	2954,00
	Ties	113 ^{ag}		
	Total	400		

- a. meglévő engedelmesség < elvárt engedelmesség
- b. meglévő engedelmesség > elvárt engedelmesség
- c. meglévő engedelmesség = elvárt engedelmesség
- d. meglévő tudás < elvárt tudás
- e. meglévő tudás > elvárt tudás
- f. meglévő tudás = elvárt tudás
- g. meglévő alkalmazkodás < elvárt alkalmazkodás
- h. meglévő alkalmazkodás > elvárt alkalmazkodás
- i. meglévő alkalmazkodás = elvárt alkalmazkodás
- j. meglévő illemtudás < elvárt illemtudás
- k. meglévő illemtudás > elvárt illemtudás
- l. meglévő illemtudás = elvárt illemtudás
- m. meglévő rugalmasság < elvárt rugalmasság
- n. meglévő rugalmasság > elvárt rugalmasság
- o. meglévő rugalmasság = elvárt rugalmasság
- p. meglévő együttműködőkészség < elvárt együttműködőkészség
- q. meglévő együttműködőkészség > elvárt együttműködőkészség
- r. meglévő együttműködőkészség = elvárt együttműködőkészség
- s. meglévő kreativitás < elvárt kreativitás
- t. meglévő kreativitás > elvárt kreativitás
- u. meglévő kreativitás = elvárt kreativitás
- v. meglévő nyelvtudás < elvárt nyelvtudás
- w. meglévő nyelvtudás > elvárt nyelvtudás
- x. meglévő nyelvtudás = elvárt nyelvtudás
- y. meglévő kommunikációs készség < elvárt kommunikációs készség
- z. meglévő kommunikációs készség > elvárt kommunikációs készség
- aa. meglévő kommunikációs készség = elvárt kommunikációs készség
- ab. meglévő csoportmunka alkalmasság < elvárt csoportmunka alkalmasság
- ac. meglévő csoportmunka alkalmasság > elvárt csoportmunka alkalmasság
- ad. meglévő csoportmunka alkalmasság = elvárt csoportmunka alkalmasság
- ae. meglévő gyakorlati tapasztalat < elvárt gyakorlati tapasztalat
- af. meglévő gyakorlati tapasztalat > elvárt gyakorlati tapasztalat
- ag. meglévő gyakorlati tapasztalat = elvárt gyakorlati tapasztalat

H2 A szervezetek munkaerővel szemben a szakmai felkészültség mellett egyéb, a közösségi munkavégzéssel kapcsolatos kompetenciákat is elvárnak.

A vállalkozások munkaerővel szembeni elvárásainak faktorelemzése

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,847
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1346,835
	df	45
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
érdeklődés	,328	,499
ismeretek	,311	,401
hiteles	,358	,483
reális mhely	,516	,607
reális munka	,597	,815
reális fizetés	,404	,451
őszinte	,323	,383
segítőképz	,190	,270
etika	,322	,443
csoportmunka	,221	,401

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,903	39,032	39,032	3,291	32,911	32,911	1,870	18,700	18,700
2	1,192	11,917	50,949	,874	8,738	41,649	1,618	16,181	34,881
3	1,173	11,727	62,676	,588	5,883	47,532	1,265	12,651	47,532
4	,723	7,230	69,907						
5	,631	6,313	76,220						
6	,581	5,812	82,032						
7	,566	5,659	87,691						
8	,485	4,848	92,538						
9	,467	4,670	97,208						
10	,279	2,792	100,000						

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotated Factor Matrix^a

	Factor		
	1	2	3
reális munka	,849	,241	,187
reális mhely	,735	,154	,208
reális fizetés	,594	,245	,195
érdeklődés	,096	,685	,146
hiteles	,207	,639	,179
ismeretek	,248	,568	,132
őszinte	,248	,425	,375
csoporthmunka	,129	,056	,618
etika	,228	,255	,571
segítőkész	,111	,165	,480

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

H3 A hallgatók felsőoktatásba való belépését elsősorban munkaerőpiaci megfontolások befolyásolják.

A hallgatók szakválasztási szempontjainak faktoranalízise

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,693
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	569,509
	df	36
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
keresett szakma	1,000	,773
hasznosíthatóság	1,000	,659
szimpátia	1,000	,404
várható fizetés	1,000	,642
felvételi pontszám	1,000	,466
érdeklődés	1,000	,448
intézményi légkör	1,000	,470
családi hagyomány	1,000	,667
tanárok ajánlása	1,000	,636

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,647	29,415	29,415	2,647	29,415	29,415	2,055	22,838	22,838
2	1,417	15,746	45,161	1,417	15,746	45,161	1,703	18,927	41,764
3	1,100	12,220	57,381	1,100	12,220	57,381	1,405	15,617	57,381
4	,815	9,060	66,441						
5	,804	8,936	75,377						
6	,726	8,064	83,441						
7	,655	7,279	90,720						
8	,500	5,557	96,277						
9	,335	3,723	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
keresett szakma	,869	,080	,107
várható fizetés	,794	,110	,001
hasznosíthatóság	,735	,333	-,091
felvételi pontszám	-,014	,667	,145
intézményi légkör	,104	,652	,184
érdeklődés	,261	,591	-,176
szimpátia	,226	,582	-,119
családi hagyomány	,010	-,054	,815
tanárok ajánlása	,011	,117	,788

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

H4a A felsőoktatási intézmények és a vállalkozások közötti kapcsolatok elsősorban a nagyvállalatok körében valósulnak meg.

A cégek felsőoktatási kapcsolatainak statisztikai összefüggései

Crosstab

		szakmai képzés				Total
		nincs kapcsolat és nem is tervezi	nincs kapcsolat, de tervezi	van kapcsolat, rossz tapasztalatok	van kapcsolat, fejlesztési szándék	
kkv_es_nv KKV	Count	192	58	15	51	316
	% within kkv_es_nv	60,8%	18,4%	4,7%	16,1%	100,0%
Nagyvállalat	Count	74	28	10	39	151
	% within kkv_es_nv	49,0%	18,5%	6,6%	25,8%	100,0%
Total	Count	266	86	25	90	467
	% within kkv_es_nv	57,0%	18,4%	5,4%	19,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,128 ^a	3	,043
Likelihood Ratio	7,939	3	,047
Linear-by-Linear Association	8,066	1	,005
N of Valid Cases	467		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,08.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,132	,043
	Cramer's V	,132	,043
N of Valid Cases		467	

Crosstab

		kutatói együttműködések				Total
		nincs kapcsolat és nem is tervezi	nincs kapcsolat, de tervezi	van kapcsolat, rossz tapasztalatok	van kapcsolat, fejlesztési szándék	
kkv_es_nv KKV	Count	228	47	7	34	316
	% within kkv_es_nv	72,2%	14,9%	2,2%	10,8%	100,0%
Nagyvállalat	Count	81	21	8	39	149
	% within kkv_es_nv	54,4%	14,1%	5,4%	26,2%	100,0%
Total	Count	309	68	15	73	465

Crosstab

		szakmai képzés				Total
		nincs kapcsolat és nem is tervezi	nincs kapcsolat, de tervezi	van kapcsolat, rossz tapasztalatok	van kapcsolat, fejlesztési szándék	
kkv_es_nv KKV	Count	192	58	15	51	316
	% within kkv_es_nv	60,8%	18,4%	4,7%	16,1%	100,0%
Nagyvállalat	Count	74	28	10	39	151
	% within kkv_es_nv	49,0%	18,5%	6,6%	25,8%	100,0%
Total	Count	266	86	25	90	467
	% within kkv_es_nv	66,5%	14,6%	3,2%	15,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,313 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	22,113	3	,000
Linear-by-Linear Association	22,137	1	,000
N of Valid Cases	465		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,81.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,224	,000
Cramer's V	,224	,000
N of Valid Cases	465	

Crosstab

		vizsgán közreműködés				Total
		nincs kapcsolat és nem is tervezi	nincs kapcsolat, de tervezi	van kapcsolat, rossz tapasztalatok	van kapcsolat, fejlesztési szándék	
kkv_es_nv KKV	Count	225	34	9	49	317
	% within kkv_es_nv	71,0%	10,7%	2,8%	15,5%	100,0%
Nagyvállalat	Count	71	15	11	54	151
	% within kkv_es_nv	47,0%	9,9%	7,3%	35,8%	100,0%
Total	Count	296	49	20	103	468
	% within kkv_es_nv	63,2%	10,5%	4,3%	22,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,232 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	32,022	3	,000
Linear-by-Linear Association	31,704	1	,000
N of Valid Cases	468		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,45.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,266	,000
Cramer's V	,266	,000
N of Valid Cases	468	

Crosstab

		rendezvénytámogatás				Total
		nincs kapcsolat és nem is tervezi	nincs kapcsolat, de tervezi	van kapcsolat, rossz tapasztalatok	van kapcsolat, fejlesztési szándék	
kkv_es_nv KKV	Count	203	57	17	40	317
	% within kkv_es_nv	64,0%	18,0%	5,4%	12,6%	100,0%
Nagyvállalat	Count	70	28	11	40	149
	% within kkv_es_nv	47,0%	18,8%	7,4%	26,8%	100,0%
Total	Count	273	85	28	80	466
	% within kkv_es_nv	58,6%	18,2%	6,0%	17,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,710 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	17,077	3	,001
Linear-by-Linear Association	17,587	1	,000
N of Valid Cases	466		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,95.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,195	,001
Cramer's V	,195	,001
N of Valid Cases	466	

Crosstab

		állásbörzék				Total
		nincs kapcsolat és nem is tervezi	nincs kapcsolat, de tervezi	van kapcsolat, rossz tapasztalatok	van kapcsolat, fejlesztési szándék	
kkv_es_nv KKV	Count	197	56	17	44	314
	% within kkv_es_nv	62,7%	17,8%	5,4%	14,0%	100,0%
Nagyvállalat	Count	52	27	10	59	148
	% within kkv_es_nv	35,1%	18,2%	6,8%	39,9%	100,0%
Total	Count	249	83	27	103	462
	% within kkv_es_nv	53,9%	18,0%	5,8%	22,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,695 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	43,385	3	,000
Linear-by-Linear Association	43,876	1	,000
N of Valid Cases	462		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,65.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,311	,000
Cramer's V	,311	,000
N of Valid Cases	462	

A vállalatok szakembereinek előadásban történő részvétele vállalati nagyságstruktúra szerinti bontásban

Crosstab

		előadó					Total
		egy sem	0,1-5%	5,1-10%	10,1% felett	minden szakember/kulcsember	
kkv_es_nv KKV	Count	211	70	23	10	4	318
	% within kkv_es_nv	66,4%	22,0%	7,2%	3,1%	1,3%	100,0%
Nagyvállalat	Count	53	81	11	5	2	152
	% within kkv_es_nv	34,9%	53,3%	7,2%	3,3%	1,3%	100,0%
Total	Count	264	151	34	15	6	470

Crosstab

		előadó					Total
		egy sem	0,1-5%	5,1-10%	10,1% felett	minden szakember/kulcsember	
kkv_es_nv KKV	Count	211	70	23	10	4	318
	% within kkv_es_nv	66,4%	22,0%	7,2%	3,1%	1,3%	100,0%
Nagyvállalat	Count	53	81	11	5	2	152
	% within kkv_es_nv	34,9%	53,3%	7,2%	3,3%	1,3%	100,0%
Total	Count	264	151	34	15	6	470
	% within kkv_es_nv	56,2%	32,1%	7,2%	3,2%	1,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,472 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	48,810	4	,000
Linear-by-Linear Association	14,418	1	,000
N of Valid Cases	470		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,94.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,324	,000
Cramer's V	,324	,000
N of Valid Cases	470	

A képzésekre irányuló elvárások megfogalmazása és együttműködések variancia analízise

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
elvárások	KKV	317	2,90	1,734	,097	2,71	3,09	1	7
	Nagyvállalat	152	3,95	1,876	,152	3,65	4,25	1	7
	Total	469	3,24	1,845	,085	3,07	3,41	1	7
együttműködés	KKV	318	2,75	1,683	,094	2,56	2,93	1	7
	Nagyvállalat	152	3,58	1,938	,157	3,27	3,89	1	7
	Total	470	3,01	1,810	,084	2,85	3,18	1	7

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
elvárások	3,738	1	467	,054
együttműködés	10,901	1	468	,001

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
elvárások	Between Groups	112,227	1	112,227	35,375	,000
	Within Groups	1481,547	467	3,172		
	Total	1593,774	468			
együttműködés	Between Groups	71,475	1	71,475	22,826	,000
	Within Groups	1465,421	468	3,131		
	Total	1536,896	469			

H4b A felsőoktatási intézmények és a vállalkozások közötti kapcsolatok típusa összefüggésben van a cégek tőkeösszetételével.

A tőkeosztályok felsőoktatási együttműködéseinek variancia analízise

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
elvárások	4,021	2	348	,019
együttműködés	,111	2	349	,895

ANOVA			
		F	Sig.
elvárások	Between Groups	1,283	,278
együttműködés	Between Groups	1,529	,218

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
szakmai képzés	1,528	2	349	,218
kutatási együttműködések	2,336	2	347	,098
vizsgán közreműködés	10,701	2	348	,000
rendezvénytámogatás	5,549	2	348	,004
állásbörzék	8,241	2	344	,000

ANOVA			
		F	Sig.
szakmai képzés	Between Groups	1,622	,199
kutatási együttműködések	Between Groups	,534	,586
vizsgán közreműködés	Between Groups	4,475	,012
rendezvénytámogatás	Between Groups	3,789	,024
állásbörzék	Between Groups	3,418	,034

A munkavégzéssel kapcsolatos elvárásoknak a felsőoktatási intézmény felé történő jelzése a különböző tőkeklaszterek esetében, keresztábra elemzéssel

Cluster Number of Case * elvárások Crosstabulation

		elvárások							Total	
		egyáltalán nem	nem	részben	közömbös	többnyire	igen	teljesen igaz		
Cluster Number of Case	1	Count	15	9	2	3	4	7	0	40
		% within Cluster Number of Case	37,5%	22,5%	5,0%	7,5%	10,0%	17,5%	,0%	100,0%
		Std. Residual	2,5	-,9	-1,4	-,3	-,3	1,1	-1,4	
	2	Count	11	47	17	6	9	8	6	104
		% within Cluster Number of Case	10,6%	45,2%	16,3%	5,8%	8,7%	7,7%	5,8%	100,0%
		Std. Residual	-2,1	2,7	1,0	-1,1	-,8	-1,2	,6	
	3	Count	44	51	26	23	27	26	10	207
		% within Cluster Number of Case	21,3%	24,6%	12,6%	11,1%	13,0%	12,6%	4,8%	100,0%
		Std. Residual	,4	-1,5	-,1	1,0	,7	,4	,2	
Total	Count	70	107	45	32	40	41	16	351	
	% within Cluster Number of Case	19,9%	30,5%	12,8%	9,1%	11,4%	11,7%	4,6%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,850 ^a	12	,001
Likelihood Ratio	34,321	12	,001
Linear-by-Linear Association	2,556	1	,110
N of Valid Cases	351		

- a. 5 cells (23,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,82.
- b.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,306	,001
	Cramer's V	,216	,001
N of Valid Cases		351	

A képzésekben történő együttműködés a különböző tőkeosztályok esetében, keresztábra elemzéssel

Cluster Number of Case * együttműködés Crosstabulation

			együttműködés						Total	
			egyáltalán nem	nem	részben	közömbös	többnyire	igen		teljesen igaz
Cluster Number of Case	1	Count	16	9	5	3	3	4	0	40
		% within Cluster Number of Case	40,0%	22,5%	12,5%	7,5%	7,5%	10,0%	,0%	100,0%
		Std. Residual	2,3	-1,2	-,3	,2	-,4	,5	-1,5	
	2	Count	19	46	11	5	10	6	7	104
		% within Cluster Number of Case	18,3%	44,2%	10,6%	4,8%	9,6%	5,8%	6,7%	100,0%
		Std. Residual	-,9	1,9	-1,0	-,8	,1	-,8	,6	
	3	Count	44	63	35	16	20	18	12	208
		% within Cluster Number of Case	21,2%	30,3%	16,8%	7,7%	9,6%	8,7%	5,8%	100,0%
		Std. Residual	-,4	-,8	,9	,5	,1	,4	,2	
Total	Count	79	118	51	24	33	28	19	352	
	% within Cluster Number of Case	22,4%	33,5%	14,5%	6,8%	9,4%	8,0%	5,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,667 ^a	12	,097
Likelihood Ratio	19,898	12	,069
Linear-by-Linear Association	2,839	1	,092
N of Valid Cases	352		

a. 4 cells (19,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,16.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,230	,097
	Cramer's V	,163	,097
N of Valid Cases		352	

Az együttműködési területek (kapcsolatok típusa) vizsgálata keresztábra elemzéssel

szakmai képzés

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,439 ^a	6	,618
Likelihood Ratio	4,623	6	,593
Linear-by-Linear Association	2,402	1	,121
N of Valid Cases	352		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,05.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,112	,618
Cramer's V	,079	,618
N of Valid Cases	352	

Kutatási együttműködések

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,717 ^a	6	,581
Likelihood Ratio	5,123	6	,528
Linear-by-Linear Association	,603	1	,437
N of Valid Cases	350		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,49.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,116	,581
Cramer's V	,082	,581
N of Valid Cases	350	

vizsgán közreműködés

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,745 ^a	6	,068
Likelihood Ratio	14,019	6	,029
Linear-by-Linear Association	8,709	1	,003
N of Valid Cases	351		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,94.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,183	,068
	Cramer's V	,129	,068
N of Valid Cases		351	

rendezvénytámogatás

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,720 ^a	6	,069
Likelihood Ratio	13,816	6	,032
Linear-by-Linear Association	7,234	1	,007
N of Valid Cases		351	

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,71.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,183	,069
	Cramer's V	,129	,069
N of Valid Cases		351	

állásbörzék

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,182 ^a	6	,058
Likelihood Ratio	13,158	6	,041
Linear-by-Linear Association	6,726	1	,010
N of Valid Cases		347	

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,187	,058
	Cramer's V	,132	,058
N of Valid Cases		347	

H4c A felsőoktatási intézmények és a vállalati szektor közötti kapcsolatot befolyásolja, hogy a vállalati szféra milyen mértékben kap/vállal szerepet a felsőoktatási intézményekkel való együttműködés különböző területén.

A cégeknek a munkavállalókkal szembeni elvárások fejlesztésére irányuló szakmai együttműködései és egyéb felsőoktatási kapcsolatok összefüggései

Correlations

		elvárások	szakmai képzés
elvárások	Pearson Correlation	1	,431**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	481	474
szakmai képzés	Pearson Correlation	,431**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	474	477

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárások	kutatási együttműködések
elvárások	Pearson Correlation	1	,416**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	481	472
kutatási együttműködések	Pearson Correlation	,416**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	472	475

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárások	vizsgán közreműködés
elvárások	Pearson Correlation	1	,323**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	481	475
vizsgán közreműködés	Pearson Correlation	,323**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	475	478

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárások	rendezvénytámogatás
elvárások	Pearson Correlation	1	,424**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	481	473
rendezvénytámogatás	Pearson Correlation	,424**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	473	476

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		elvárások	állásbörzék
elvárások	Pearson Correlation	1	,475**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	481	469
állásbörzék	Pearson Correlation	,475**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	469	472

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		együttműködés	szakmai képzés
együttműködés	Pearson Correlation	1	,402**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	482	475
szakmai képzés	Pearson Correlation	,402**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	475	477

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		együttműködés	kutatási együttműködések
együttműködés	Pearson Correlation	1	,471**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	482	473
kutatási együttműködések	Pearson Correlation	,471**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	473	475

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		együtműködés	vizsgán közreműködés
együtműködés	Pearson Correlation	1	,384**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	482	476
vizsgán közreműködés	Pearson Correlation	,384**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	476	478

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		együtműködés	rendezvénytámogatás
együtműködés	Pearson Correlation	1	,410**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	482	474
rendezvénytámogatás	Pearson Correlation	,410**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	474	476

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		együtműködés	állásbörzék
együtműködés	Pearson Correlation	1	,424**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	482	470
állásbörzék	Pearson Correlation	,424**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	470	472

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A cégek felsőoktatási véleménye és kapcsolatai közötti összefüggések

Correlations

		szakkínálat	szakmai képzés
szakkínálat	Pearson Correlation	1	,151**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	480	473
szakmai képzés	Pearson Correlation	,151**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	473	477

Correlations

		szakkínálat	szakmai képzés
szakkínálat	Pearson Correlation	1	,151**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	480	473
szakmai képzés	Pearson Correlation	,151**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	473	477

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		szakkínálat	kutatási együttműködések
szakkínálat	Pearson Correlation	1	,156**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	480	471
kutatási együttműködések	Pearson Correlation	,156**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	471	475

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		szakkínálat	vizsgán közreműködés
szakkínálat	Pearson Correlation	1	,125**
	Sig. (2-tailed)		,006
	N	480	474
vizsgán közreműködés	Pearson Correlation	,125**	1
	Sig. (2-tailed)	,006	
	N	474	478

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		szakkínálat	rendezvénytámogatás
szakkínálat	Pearson Correlation	1	,103*
	Sig. (2-tailed)		,025
	N	480	472
rendezvénytámogatás	Pearson Correlation	,103*	1
	Sig. (2-tailed)	,025	
	N	472	476

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		szakkínálat	állásbörzék
szakkínálat	Pearson Correlation	1	,112*
	Sig. (2-tailed)		,016
	N	480	468
állásbörzék	Pearson Correlation	,112*	1
	Sig. (2-tailed)	,016	
	N	468	472

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		oktatási színvonal	szakmai képzés
oktatási színvonal	Pearson Correlation	1	,117*
	Sig. (2-tailed)		,011
	N	479	472
szakmai képzés	Pearson Correlation	,117*	1
	Sig. (2-tailed)	,011	
	N	472	477

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		oktatási színvonal	kutatási együttműködések
oktatási színvonal	Pearson Correlation	1	,149**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	479	470
kutatási együttműködések	Pearson Correlation	,149**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	470	475

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		oktatási színvonal	vizsgán közreműködés
oktatási színvonal	Pearson Correlation	1	,089
	Sig. (2-tailed)		,053
	N	479	473
vizsgán közreműködés	Pearson Correlation	,089	1
	Sig. (2-tailed)	,053	
	N	473	478

Correlations

		oktatási színvonal	rendezvénytámo gatás
oktatási színvonal	Pearson Correlation	1	,084
	Sig. (2-tailed)		,067
	N	479	471
rendezvénytámogatás	Pearson Correlation	,084	1
	Sig. (2-tailed)	,067	
	N	471	476

Correlations

		oktatási színvonal	állásbörzék
oktatási színvonal	Pearson Correlation	1	,096*
	Sig. (2-tailed)		,037
	N	479	467
állásbörzék	Pearson Correlation	,096*	1
	Sig. (2-tailed)	,037	
	N	467	472

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		hallgató felkészültsége	szakmai képzés
hallgató felkészültsége	Pearson Correlation	1	,076
	Sig. (2-tailed)		,101
	N	477	470
szakmai képzés	Pearson Correlation	,076	1
	Sig. (2-tailed)	,101	
	N	470	477

Correlations

		hallgató felkészültsége	kutatási együtműködése k
hallgató felkészültsége	Pearson Correlation	1	,134**
	Sig. (2-tailed)		,004
	N	477	468
kutatási együtműködések	Pearson Correlation	,134**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	
	N	468	475

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		hallgató felkészültsége	vizsgán közreműködés
hallgató felkészültsége	Pearson Correlation	1	,122**
	Sig. (2-tailed)		,008
	N	477	471
vizsgán közreműködés	Pearson Correlation	,122**	1
	Sig. (2-tailed)	,008	
	N	471	478

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		hallgató felkészültsége	rendezvénytámogatás
hallgató felkészültsége	Pearson Correlation	1	,112*
	Sig. (2-tailed)		,015
	N	477	469
rendezvénytámogatás	Pearson Correlation	,112*	1
	Sig. (2-tailed)	,015	
	N	469	476

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		hallgató felkészültsége	állásbörzék
hallgató felkészültsége	Pearson Correlation	1	,100*
	Sig. (2-tailed)		,031
	N	477	465
állásbörzék	Pearson Correlation	,100*	1
	Sig. (2-tailed)	,031	
	N	465	472

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		elmélet orientáltság	szakmai képzés
elmélet orientáltság	Pearson Correlation	1	,017
	Sig. (2-tailed)		,719
	N	475	468
szakmai képzés	Pearson Correlation	,017	1
	Sig. (2-tailed)	,719	
	N	468	477

Correlations

		elmélet orientáltság	kutatási együttműködések
elmélet orientáltság	Pearson Correlation	1	,007
	Sig. (2-tailed)		,876
	N	475	466
kutatási együttműködések	Pearson Correlation	,007	1
	Sig. (2-tailed)	,876	
	N	466	475

Correlations

		elmélet orientáltság	vizsgán közreműködés
elmélet orientáltság	Pearson Correlation	1	,026
	Sig. (2-tailed)		,572
	N	475	469
vizsgán közreműködés	Pearson Correlation	,026	1
	Sig. (2-tailed)	,572	
	N	469	478

Correlations

		elmélet orientáltság	rendezvénytámogatás
elmélet orientáltság	Pearson Correlation	1	,003
	Sig. (2-tailed)		,953
	N	475	468
rendezvénytámogatás	Pearson Correlation	,003	1
	Sig. (2-tailed)	,953	
	N	468	476

Correlations

		elmélet orientáltság	állásbörzék
elmélet orientáltság	Pearson Correlation	1	,110*
	Sig. (2-tailed)		,018
	N	475	463
állásbörzék	Pearson Correlation	,110*	1
	Sig. (2-tailed)	,018	
	N	463	472

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		igények figyelembe v	szakmai képzés
igények figyelembe v	Pearson Correlation	1	,188**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	472	465
szakmai képzés	Pearson Correlation	,188**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	465	477

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		igények figyelembe v	kutatási együtműködések
igények figyelembe v	Pearson Correlation	1	,232**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	472	463
kutatási együtműködések	Pearson Correlation	,232**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	463	475

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		igények figyelembe v	vizsgán közreműködés
igények figyelembe v	Pearson Correlation	1	,140**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	472	466
vizsgán közreműködés	Pearson Correlation	,140**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	466	478

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		igények figyelembe v	rendezvénytámo gató
igények figyelembe v	Pearson Correlation	1	,159**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	472	465
rendezvénytámogató	Pearson Correlation	,159**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	465	476

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		igények figyelembe v	állásbörzék
igények figyelembe v	Pearson Correlation	1	,053
	Sig. (2-tailed)		,257
	N	472	460
állásbörzék	Pearson Correlation	,053	1
	Sig. (2-tailed)	,257	
	N	460	472

H5 A felsőoktatásban a tanári dominanciához kapcsolódó oktatói szerepek, oktatási és tanulási módszerek jellemzők.

Az oktatók által leginkább alkalmazott oktatási módszerek rangsora a hallgatók megítélése szerint

Ranks	
	Mean Rank
szóbeli	4,17
beszélgetés	3,28
bemutató	3,41
felfedezéssel tanulás	3,30
projektfeladatok	3,45
csoporthoz- és csoportmunka	3,38

Test Statistics	
N	204
Kendall's W ^a	,032
Chi-Square	32,510
df	5
Asymp. Sig.	,000
a. Kendall's Coefficient of Concordance	

A hallgatók által leginkább kedvelt oktatási módszerek rangsora

Ranks	
	Mean Rank
szóbeli	3,43
beszélgetés	3,60
bemutató	3,65
felfedezési tanulás	3,24
projektfeladatok	3,27
csoporthoz- és teammunka	3,80

Test Statistics	
N	364
Kendall's W ^a	,015
Chi-Square	27,356
df	5
Asymp. Sig.	,000
a. Kendall's Coefficient of Concordance	

A tanári kommunikáció és egyéb oktatási módszerek, valamint az Óhidy-féle tanári szerepek statisztikai kapcsolata a magyar hallgatók szerint

oktató szóbeli - döntéshozó

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	68,042 ^a	30	,000
Likelihood Ratio	34,328	30	,268
Linear-by-Linear Association	1,941	1	,164
N of Valid Cases	169		

a. 32 cells (76,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,635	,000
	Cramer's V	,284	,000
N of Valid Cases		169	

oktató szóbeli – tanulásszervező szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,839 ^a	30	,474
Likelihood Ratio	29,278	30	,503
Linear-by-Linear Association	3,375	1	,066
N of Valid Cases	169		

a. 32 cells (76,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,420	,474
Cramer's V	,188	,474
N of Valid Cases	169	

oktató szóbeli – megfigyelő és beavatkozó

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,856 ^a	25	,644
Likelihood Ratio	25,833	25	,417
Linear-by-Linear Association	,191	1	,662
N of Valid Cases	169		

a. 25 cells (69,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,360	,644
Cramer's V	,161	,644
N of Valid Cases	169	

oktató szóbeli – evalváció és értékelés

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,903 ^a	30	,060
Likelihood Ratio	36,355	30	,197
Linear-by-Linear Association	1,965	1	,161
N of Valid Cases	169		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,903 ^a	30	,060
Likelihood Ratio	36,355	30	,197
Linear-by-Linear Association	1,965	1	,161
N of Valid Cases	169		

a. 30 cells (71,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,504	,060
	Cramer's V	,225	,060
N of Valid Cases		169	

oktató beszélgetés – döntéshozó szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,954 ^a	30	,020
Likelihood Ratio	41,812	30	,074
Linear-by-Linear Association	14,065	1	,000
N of Valid Cases	168		

a. 31 cells (73,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,534	,020
	Cramer's V	,239	,020
N of Valid Cases		168	

oktató beszélgetés – tanulászervező szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,717 ^a	30	,076
Likelihood Ratio	40,216	30	,101
Linear-by-Linear Association	8,893	1	,003
N of Valid Cases	168		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,717 ^a	30	,076
Likelihood Ratio	40,216	30	,101
Linear-by-Linear Association	8,893	1	,003
N of Valid Cases	168		

a. 28 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

oktató beszélgetés – megfigyelő és beavatkozó szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	51,708 ^a	25	,001
Likelihood Ratio	49,812	25	,002
Linear-by-Linear Association	32,291	1	,000
N of Valid Cases	168		

a. 21 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,555	,001
	Cramer's V	,248	,001
N of Valid Cases		168	

oktató beszélgetés – evalváció és értékelés szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	67,990 ^a	30	,000
Likelihood Ratio	66,018	30	,000
Linear-by-Linear Association	24,661	1	,000
N of Valid Cases	168		

a. 29 cells (69,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,636	,000
	Cramer's V	,284	,000
N of Valid Cases		168	

oktató bemutatás – döntéshozó szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,718 ^a	36	,064
Likelihood Ratio	34,802	36	,525
Linear-by-Linear Association	9,418	1	,002
N of Valid Cases	166		

a. 40 cells (81,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,547	,064
	Cramer's V	,223	,064
N of Valid Cases		166	

oktató bemutatás – tanulászervező szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,507 ^a	36	,030
Likelihood Ratio	48,295	36	,083
Linear-by-Linear Association	6,211	1	,013
N of Valid Cases	166		

a. 36 cells (73,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,568	,030
	Cramer's V	,232	,030
N of Valid Cases		166	

oktató bemutatás – megfigyelő és beavatkozó szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,686 ^a	30	,897
Likelihood Ratio	24,212	30	,762
Linear-by-Linear Association	3,159	1	,075
N of Valid Cases	166		

a. 28 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,353	,897
	Cramer's V	,158	,897
N of Valid Cases		166	

oktató bemutatás – evalváció és értékelés

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,882 ^a	36	,831
Likelihood Ratio	27,604	36	,841
Linear-by-Linear Association	4,678	1	,031
N of Valid Cases		166	

a. 35 cells (71,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,410	,831
	Cramer's V	,167	,831
N of Valid Cases		166	

oktató felfedezéses tanulás – döntéshozói szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	48,996 ^a	36	,073
Likelihood Ratio	34,566	36	,537
Linear-by-Linear Association	3,785	1	,052
N of Valid Cases		167	

a. 40 cells (81,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,542	,073
	Cramer's V	,221	,073
N of Valid Cases		167	

oktató felfedezési tanulás – tanulószervező szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,116 ^a	36	,166
Likelihood Ratio	43,568	36	,180
Linear-by-Linear Association	3,003	1	,083
N of Valid Cases	167		

a. 34 cells (69,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,514	,166
	Cramer's V	,210	,166
N of Valid Cases		167	

oktató felfedezési tanulás – megfigyelő és beavatkozó szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,115 ^a	30	,070
Likelihood Ratio	48,032	30	,020
Linear-by-Linear Association	10,278	1	,001
N of Valid Cases	167		

a. 27 cells (64,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,502	,070
	Cramer's V	,225	,070
N of Valid Cases		167	

oktató felfedezési tanulás – evaluáció és értékelés szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	59,788 ^a	36	,008
Likelihood Ratio	59,546	36	,008
Linear-by-Linear Association	6,488	1	,011
N of Valid Cases	167		

a. 35 cells (71,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,598	,008
	Cramer's V	,244	,008
N of Valid Cases		167	

oktató projektfeladatok – döntéshozói szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,729 ^a	30	,923
Likelihood Ratio	21,244	30	,880
Linear-by-Linear Association	2,956	1	,086
N of Valid Cases		168	

a. 32 cells (76,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,343	,923
	Cramer's V	,153	,923
N of Valid Cases		168	

oktató projektfeladatok – tanulószervező szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,951 ^a	30	,059
Likelihood Ratio	37,896	30	,152
Linear-by-Linear Association	3,270	1	,071
N of Valid Cases		168	

a. 26 cells (61,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,506	,059
	Cramer's V	,226	,059
N of Valid Cases		168	

oktató projektfeladatok – megfigyelő és beavatkozó szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,304 ^a	25	,731
Likelihood Ratio	26,398	25	,387
Linear-by-Linear Association	1,364	1	,243
N of Valid Cases	168		

a. 21 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,62.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,348	,731
Cramer's V	,155	,731
N of Valid Cases	168	

oktató projektfeladatok – evalváció és értékelés szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,268 ^a	30	,355
Likelihood Ratio	34,011	30	,280
Linear-by-Linear Association	7,905	1	,005
N of Valid Cases	168		

a. 27 cells (64,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,438	,355
Cramer's V	,196	,355
N of Valid Cases	168	

oktató csoport- és teammunka – döntéshozó szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,151 ^a	30	,015
Likelihood Ratio	46,395	30	,028
Linear-by-Linear Association	,437	1	,508
N of Valid Cases	168		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,151 ^a	30	,015
Likelihood Ratio	46,395	30	,028
Linear-by-Linear Association	,437	1	,508
N of Valid Cases	168		

a. 32 cells (76,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,541	,015
Cramer's V	,242	,015
N of Valid Cases	168	

oktató csoport- és teammunka – tanulásszervező szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,195 ^a	30	,507
Likelihood Ratio	30,413	30	,445
Linear-by-Linear Association	1,103	1	,294
N of Valid Cases	168		

a. 27 cells (64,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,417	,507
Cramer's V	,186	,507
N of Valid Cases	168	

oktató csoport- és teammunka – megfigyelő és beavatkozó szerep

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,949 ^a	25	,522
Likelihood Ratio	28,467	25	,287
Linear-by-Linear Association	,223	1	,637
N of Valid Cases	168		

a. 20 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,378	,522
	Cramer's V	,169	,522
N of Valid Cases		168	

oktató csoport- és teammunka – evalváció és értékelés

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,336 ^a	30	,352
Likelihood Ratio	32,312	30	,353
Linear-by-Linear Association	2,690	1	,101
N of Valid Cases	168		

a. 26 cells (61,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,439	,352
	Cramer's V	,196	,352
N of Valid Cases		168	

H6 A bolognai folyamat ellenére, a szakmai képzések esetében centralizált képzési modell jellemző.

A tananyag mennyisége és a programokon való részvétel összefüggései
konferenciák

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,801 ^a	18	,104
Likelihood Ratio	28,023	18	,062
Linear-by-Linear Association	,047	1	,829
N of Valid Cases	392		

a. 13 cells (46,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,257	,104
	Cramer's V	,148	,104
N of Valid Cases		392	

kulturális programok

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,695 ^a	18	,809
Likelihood Ratio	13,551	18	,758
Linear-by-Linear Association	6,976	1	,008
N of Valid Cases		393	

a. 8 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,60.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,180	,809
	Cramer's V	,104	,809
N of Valid Cases		393	

H7 A felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerek nem befolyásolják hallgatók csoportmunkához való hozzáállását.

Az oktatók által alkalmazott oktatási módszerek és a csoportmunkával kapcsolatos indexek összefüggései

Correlations

		oktató szóbeli	indiv_koll_index
oktató szóbeli	Pearson Correlation	1	,006
	Sig. (2-tailed)		,934
	N	169	168
indiv_koll_index	Pearson Correlation	,006	1
	Sig. (2-tailed)	,934	
	N	168	190

Correlations

		indiv_koll_index	oktató beszélgetés
indiv_koll_index	Pearson Correlation	1	,135
	Sig. (2-tailed)		,081
	N	190	167
oktató beszélgetés	Pearson Correlation	,135	1
	Sig. (2-tailed)	,081	
	N	167	168

Correlations

		indiv_koll_index	oktató bemutatás
indiv_koll_index	Pearson Correlation	1	,017
	Sig. (2-tailed)		,824
	N	190	165
oktató bemutatás	Pearson Correlation	,017	1
	Sig. (2-tailed)	,824	
	N	165	166

Correlations

		indiv_koll_index	oktató felfedezési tanulás
indiv_koll_index	Pearson Correlation	1	,099
	Sig. (2-tailed)		,204
	N	190	166
oktató felfedezési tanulás	Pearson Correlation	,099	1
	Sig. (2-tailed)	,204	
	N	166	167

Correlations

		indiv_koll_index	oktató projektfeladatok
indiv_koll_index	Pearson Correlation	1	-,038
	Sig. (2-tailed)		,628
	N	190	167
oktató projektfeladatok	Pearson Correlation	-,038	1
	Sig. (2-tailed)	,628	
	N	167	168

Correlations

		indiv_koll_index	oktató csoport- és teammunka
indiv_koll_index	Pearson Correlation	1	-,077
	Sig. (2-tailed)		,324
	N	190	167
oktató csoport- és teammunka	Pearson Correlation	-,077	1
	Sig. (2-tailed)	,324	
	N	167	168

Correlations

		oktató szóbeli	teljesitmeny_ index
oktató szóbeli	Pearson Correlation	1	,014
	Sig. (2-tailed)		,855
	N	169	167
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	,014	1
	Sig. (2-tailed)	,855	
	N	167	189

Correlations

		teljesitmeny_ index	oktató beszélgetés
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	1	,036
	Sig. (2-tailed)		,648
	N	189	166
oktató beszélgetés	Pearson Correlation	,036	1
	Sig. (2-tailed)	,648	
	N	166	168

Correlations

		teljesitmeny_ index	oktató bemutatás
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	1	,203**
	Sig. (2-tailed)		,009
	N	189	164
oktató bemutatás	Pearson Correlation	,203**	1
	Sig. (2-tailed)	,009	
	N	164	166

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		teljesitmeny_ index	oktató felfedezé- sés tanulás
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	1	,093
	Sig. (2-tailed)		,235
	N	189	165
oktató felfedezé- sés tanulás	Pearson Correlation	,093	1
	Sig. (2-tailed)	,235	
	N	165	167

Correlations

		teljesitmeny_ index	oktató projektfeladatok
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	1	,136
	Sig. (2-tailed)		,081
	N	189	166
oktató projektfeladatok	Pearson Correlation	,136	1
	Sig. (2-tailed)	,081	
	N	166	168

Correlations

		teljesitmeny_ index	oktató csoport- és teammunka
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	1	,021
	Sig. (2-tailed)		,788
	N	189	166
oktató csoport- és teammunka	Pearson Correlation	,021	1
	Sig. (2-tailed)	,788	
	N	166	168

Correlations

		kohezio_index	oktató szóbeli
kohezio_index	Pearson Correlation	1	,152*
	Sig. (2-tailed)		,050
	N	188	167
oktató szóbeli	Pearson Correlation	,152*	1
	Sig. (2-tailed)	,050	
	N	167	169

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		kohezio_index	oktató beszélgetés
kohezio_index	Pearson Correlation	1	,177*
	Sig. (2-tailed)		,023
	N	188	166
oktató beszélgetés	Pearson Correlation	,177*	1
	Sig. (2-tailed)	,023	
	N	166	168

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		kohezio_index	oktató bemutatás
kohezio_index	Pearson Correlation	1	,190*
	Sig. (2-tailed)		,015
	N	188	164
oktató bemutatás	Pearson Correlation	,190*	1
	Sig. (2-tailed)	,015	
	N	164	166

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		kohezio_index	oktató felfedezéses tanulás
kohezio_index	Pearson Correlation	1	,060
	Sig. (2-tailed)		,446
	N	188	165
oktató felfedezéses tanulás	Pearson Correlation	,060	1
	Sig. (2-tailed)	,446	
	N	165	167

Correlations

		kohezio_index	oktató projektfeladatok
kohezio_index	Pearson Correlation	1	,031
	Sig. (2-tailed)		,695
	N	188	166
oktató projektfeladatok	Pearson Correlation	,031	1

	Sig. (2-tailed)	,695	
	N	166	168

Correlations

		kohezio_index	oktató csoport- és teammunka
kohezio_index	Pearson Correlation	1	-,012
	Sig. (2-tailed)		,881
	N	188	166
oktató csoport- és teammunka	Pearson Correlation	-,012	1
	Sig. (2-tailed)	,881	
	N	166	168

A hallgatók által kedvelt oktatási módszerek és a csoportmunkával kapcsolatos indexek összefüggései

Correlations

		hallgató szóbeli	indiv_koll_index
hallgató szóbeli	Pearson Correlation	1	-,070
	Sig. (2-tailed)		,365
	N	172	171
indiv_koll_index	Pearson Correlation	-,070	1
	Sig. (2-tailed)	,365	
	N	171	192

Correlations

		indiv_koll_index	hallgató beszélgetés
indiv_koll_index	Pearson Correlation	1	-,019
	Sig. (2-tailed)		,807
	N	192	171
hallgató beszélgetés	Pearson Correlation	-,019	1
	Sig. (2-tailed)	,807	
	N	171	172

Correlations

		indiv_koll_index	hallgató bemutató
indiv_koll_index	Pearson Correlation	1	-,029
	Sig. (2-tailed)		,708
	N	192	169
hallgató bemutatás	Pearson Correlation	-,029	1
	Sig. (2-tailed)	,708	
	N	169	170

Correlations

		indiv_koll_index	hallgató felfedezési tanulás
indiv_koll_index	Pearson Correlation	1	-,013
	Sig. (2-tailed)		,864
	N	192	169
hallgató felfedezési tanulás	Pearson Correlation	-,013	1
	Sig. (2-tailed)	,864	
	N	169	170

Correlations

		indiv_koll_index	hallgató projektfeladatok
indiv_koll_index	Pearson Correlation	1	,185*
	Sig. (2-tailed)		,016
	N	192	169
hallgató projektfeladatok	Pearson Correlation	,185*	1
	Sig. (2-tailed)	,016	
	N	169	170

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		indiv_koll_index	hallgató csoport- és teammunka
indiv_koll_index	Pearson Correlation	1	,346**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	192	171
hallgató csoport- és teammunka	Pearson Correlation	,346**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	171	172

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		teljesitmeny_index	hallgató szóbeli
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	1	-,020
	Sig. (2-tailed)		,792
	N	191	170
hallgató szóbeli	Pearson Correlation	-,020	1
	Sig. (2-tailed)	,792	
	N	170	172

Correlations

		teljesitmeny_ index	hallgató beszélgetés
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	1	-,104
	Sig. (2-tailed)		,175
	N	191	170
hallgató beszélgetés	Pearson Correlation	-,104	1
	Sig. (2-tailed)	,175	
	N	170	172

Correlations

		teljesitmeny_ index	hallgató bemutatás
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	1	,098
	Sig. (2-tailed)		,205
	N	191	168
hallgató bemutatás	Pearson Correlation	,098	1
	Sig. (2-tailed)	,205	
	N	168	170

Correlations

		teljesitmeny_ index	hallgató felfedezési tanulás
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	1	-,062
	Sig. (2-tailed)		,425
	N	191	168
hallgató felfedezési tanulás	Pearson Correlation	-,062	1
	Sig. (2-tailed)	,425	
	N	168	170

Correlations

		teljesitmeny_ index	hallgató projektfeladatok
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	1	,039
	Sig. (2-tailed)		,612
	N	191	168
hallgató projektfeladatok	Pearson Correlation	,039	1
	Sig. (2-tailed)	,612	
	N	168	170

Correlations

		teljesitmeny_index	hallgató csoport- és teammunka
teljesitmeny_index	Pearson Correlation	1	,077
	Sig. (2-tailed)		,319
	N	191	170
hallgató csoport- és teammunka	Pearson Correlation	,077	1
	Sig. (2-tailed)	,319	
	N	170	172

Correlations

		kohezio_index	hallgató szóbeli
kohezio_index	Pearson Correlation	1	,051
	Sig. (2-tailed)		,511
	N	190	170
hallgató szóbeli	Pearson Correlation	,051	1
	Sig. (2-tailed)	,511	
	N	170	172

Correlations

		kohezio_index	hallgató beszélgetés
kohezio_index	Pearson Correlation	1	,068
	Sig. (2-tailed)		,378
	N	190	170
hallgató beszélgetés	Pearson Correlation	,068	1
	Sig. (2-tailed)	,378	
	N	170	172

Correlations

		kohezio_index	hallgató bemutató
kohezio_index	Pearson Correlation	1	,068
	Sig. (2-tailed)		,382
	N	190	168
hallgató bemutatás	Pearson Correlation	,068	1
	Sig. (2-tailed)	,382	
	N	168	170

Correlations

		kohezio_index	hallgató felfedezé- s tanulás
kohezio_index	Pearson Correlation	1	,020
	Sig. (2-tailed)		,796
	N	190	168
hallgató felfedezé- s tanulás	Pearson Correlation	,020	1
	Sig. (2-tailed)	,796	
	N	168	170

Correlations

		kohezio_index	hallgató projektfeladatok
kohezio_index	Pearson Correlation	1	,132
	Sig. (2-tailed)		,088
	N	190	168
hallgató projektfeladatok	Pearson Correlation	,132	1
	Sig. (2-tailed)	,088	
	N	168	170

Correlations

		kohezio_index	hallgató csoport- és teammunka
kohezio_index	Pearson Correlation	1	,314**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	190	170
hallgató csoport- és teammunka	Pearson Correlation	,314**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	170	172

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

H8 A hallgatók csoportmunka beállítódása lényegesen eltér mind a munkaadók, mind az oktatók csoportmunka beállítódásától.

A csoportmunkával kapcsolatos attitűdök Post Hoc Tukey-próbával a különböző sokaságokban

Test of Homogeneity of Variances

indiv_koll_index

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,785	2	858	,457

ANOVA

indiv_koll_index

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4407,203	2	2203,602	7,374	,001
Within Groups	256415,555	858	298,853		
Total	260822,758	860			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

indiv_koll_index

Tukey HSD

	(I) csoport_kodolas	(J) csoport_kodolas	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	vállalat	oktató	2,09402	2,14423	,592	-2,9402	7,1282
		hallgató	4,74185*	1,23561	,000	1,8409	7,6428
	oktató	vállalat	-2,09402	2,14423	,592	-7,1282	2,9402
		hallgató	2,64783	2,14287	,432	-2,3832	7,6788
	hallgató	vállalat	-4,74185*	1,23561	,000	-7,6428	-1,8409
		oktató	-2,64783	2,14287	,432	-7,6788	2,3832
Scheffe	vállalat	oktató	2,09402	2,14423	,621	-3,1637	7,3517
		hallgató	4,74185*	1,23561	,001	1,7121	7,7716
	oktató	vállalat	-2,09402	2,14423	,621	-7,3517	3,1637
		hallgató	2,64783	2,14287	,466	-2,6065	7,9022
	hallgató	vállalat	-4,74185*	1,23561	,001	-7,7716	-1,7121
		oktató	-2,64783	2,14287	,466	-7,9022	2,6065
Games-Howell	vállalat	oktató	2,09402	1,99093	,546	-2,6332	6,8212
		hallgató	4,74185*	1,24501	,000	1,8183	7,6654
	oktató	vállalat	-2,09402	1,99093	,546	-6,8212	2,6332
		hallgató	2,64783	2,00805	,388	-2,1180	7,4137

Multiple Comparisons

indiv_koll_index

Tukey HSD

	hallgató	vállalat	-4,74185*	1,24501	,000	-7,6654	-1,8183
		oktató	-2,64783	2,00805	,388	-7,4137	2,1180

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Test of Homogeneity of Variances

teljesitmeny_index

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,770	2	834	,464

ANOVA

teljesitmeny_index

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5462,488	2	2731,244	21,996	,000
Within Groups	103558,176	834	124,170		
Total	109020,663	836			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

teljesitmeny_index

Tukey HSD

(I) csoport_ko dolaz	(J) csoport_ko dolaz	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
vállalat	oktató	-,18425	1,49511	,992	-3,6946	3,3261
	hallgató	5,09352*	,80215	,000	3,2102	6,9769
oktató	vállalat	,18425	1,49511	,992	-3,3261	3,6946
	hallgató	5,27778*	1,49288	,001	1,7726	8,7829
hallgató	vállalat	-5,09352*	,80215	,000	-6,9769	-3,2102
	oktató	-5,27778*	1,49288	,001	-8,7829	-1,7726

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Test of Homogeneity of Variances

kohezio_index

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,745	2	841	,175

ANOVA

kohezio_index

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1761,164	2	880,582	6,079	,002
Within Groups	121824,025	841	144,856		
Total	123585,190	843			

Multiple Comparisons

kohezio_index

Tukey HSD

(I) csoport_ko dolas	(J) csoport_ko dolas	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
vállalat	oktató	-1,01077	1,57218	,796	-4,7020	2,6805
	hallgató	-3,00221*	,86467	,002	-5,0323	-,9721
oktató	vállalat	1,01077	1,57218	,796	-2,6805	4,7020
	hallgató	-1,99144	1,57310	,415	-5,6849	1,7020
hallgató	vállalat	3,00221*	,86467	,002	,9721	5,0323
	oktató	1,99144	1,57310	,415	-1,7020	5,6849

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.