

Tanulás és tudás a felsőoktatásban és a munkahelyen

Málovics Éva – Imreh Szabolcs

Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar

Bevezetés

A tanulmányunkban szereplő eredmények egy nagyobb kutatás részeként születtek. Családi és nem családi kis- és középvállalkozásokban vizsgáltuk a kultúra – tudásmegosztás – innováció lánc összefüggéseit.¹ Az empirikus kutatás kvalitatív részében a grounded theory módszernek megfelelően 1-2 órás mélyinterjúkat készítettünk tulajdonos vállalkozókkal, igyekeztünk terjedelmes beszámolókat, részletekbe menő adatokat gyűjteni, amelyek mélyreható betekintést engednek a vállalkozói tapasztalatok világába. Célunk a vállalkozók „belülről származó tudásának” feltérképezése, megélt tapasztalataik megértése volt. Ezen interjúk elemzése során derült ki, hogy a vállalkozók többsége roppant elégedetlen a felsőoktatásból kikerülő munkatársak kompetenciáival, az ott tanultakat elavultnak, használhatatlannak tartja, beszámolóik szerint a felsőoktatásban szerzett tudás és a vállalkozások által elvárt tudás közötti különbséget a megkérdezett vállalkozók egy része szakadéknak látja. Ezeket az adatokat a vállalkozások kontextusához soroltuk, azaz abba a feltételrendszerbe, amelyben a vállalkozók tevékenységeire sor kerül. Úgy véljük, hogy interjúalanyaink egy fontos jelenségre hívták fel a figyelmünket, és feltétlenül érdemes lenne e témát alaposabban körbejárni, további kutatásokkal feltárni e jelenség mélyebb okait, és orvosolásának esetleges lehetőségeit. E tanulmányban az interjúkból kinyert adatokat szeretnénk bemutatni a fent említett résszel (*gap*) kapcsolatban, ezeket értelmezni, és a téma további kutatási területeit azonosítani.

A felsőoktatás átalakításáról dióhéjban

A felsőoktatás az 1960-as évektől világszerte nagy változásokon ment át, ennek egyik legpregnánsabb jellemzője a tömegessé válás. „A hallgatók pozíciója a tömegessé válás kapcsán gyökeresen megváltozott. A felsőoktatás a társadalmi elit privilégiumából szolgáltatássá vált, amely helyzetben a «fogyasztók» szempontjai minden más szempont fölé kerekednek.” (Hrubos 2007: 353). A szakértők szerint a Bologna-folyamat nyomán zajló reformok legfontosabb következménye az oktatás paradigmájának megváltozása lesz az egész kontinensen. Az intézmények lassan elmozdulnak a tanár központú oktatási koncepciótól a diák központú felé, amely a tömegessé vált felsőoktatás követelményeinek jobban

¹A Tudásmegosztás és innováció a családi vállalkozásokban című kutatást a „Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-Alföldi régióban” című, TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002 azonosítószámú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

megfelel (Alfassi 2004). Az egyetemi fogyasztóvá avanzsált hallgatók – a hallgatói véleményezés folyamata által is – csökkentik a korábbi hatalmi aszimmetriát, megváltoztatják a tanár és a hallgató korábbi egyértelmű hatalmi viszonyát (Morley 2003).

Barakonyi szerint a Bologna-folyamat közvetett célja, hogy a rendszer az eddig megszokott *tanításról* áttérjen a *tanulás* folyamatára, ami magában foglalja azt is, hogy az oktatásnak valamennyi szinten sokkal gyakorlatorientáltabbnak kell lennie. A globális cél, vagyis a versenyképesség biztosításához az egyéni képességek és kompetenciák fejlesztésére van szükség a szerző szerint. A Bologna-rendszer meghatározza azokat a képességeket, ismereteket és kompetenciákat, amelyekkel a hallgatónak az egyes képzési szintek végére rendelkeznie kell. Fontos, hogy ezek nem a tantárgyi tudásra, hanem sokkal inkább egy általános műveltségre vonatkoznak, amely kellő alapot biztosít az élethosszig tartó tanulás-hoz (Barakonyi 2004).

A reformok másik célja, a kompetencia alapú oktatás – amely alatt egy általános hozzáértést és alkalmazást értünk – szintén alig vizsgált, nehezen megragadható jelenség, viszont igen érdekes kérdés, hogy ez hogy valósult meg a gyakorlatban, az intézmények milyen lépéseket tettek, tesznek ennek megvalósítása érdekében.

Mindazonáltal jelenleg még a kezdeteinél tart ez a váltás. Ha ezt elérjük, a diákok képessé válnak arra, hogy aktív résztvevő tagjai legyenek saját tanulmányi folyamatuk, karrierjük alakításának, ami hozzájárul a fokozatok közötti előrehaladás sokféle problémájának megoldásához (így az intézmények, szektorok, munkaerőpiaci szegmensek, országok közötti mobilitás akadályainak leépítéséhez) (Crosier et al. 2007).

A Bologna-folyamat és ennek következtében a felsőoktatás fejlesztése, reformja tehát a tanulás, a tanítás és a tanár–diák kapcsolat átalakítását tűzte ki célul. E célok megértéséhez fontos megismerni az e kategóriákkal kapcsolatos néhány alapvető tudományos megállapítást.

Tanulás, tudás és kompetencia

A tanulás során zajló folyamatok sokfélesége miatt csak nagyon általános definíció alakítható ki a *tanulásról*. Még a legelterjedtebb definíció, mely szerint „a tanulás a viselkedés tartós megváltozása” is túl specifikus. A tanulásnak nem kell feltétlenül magatartásváltozásban lecsapódnia, habár a hatékonyságát ez mutatja meg (Bednorz – Schuster 2006).

A tanulás és a *kompetencia* kapcsolatát a különböző diskurzusokban egészen eltérően határozzák meg. Néha a tanulást és a kompetenciafejlesztést azonosnak tekintik, majd a különböző tanulási formák és szándékok miatt elhatárolják egymástól a két jelenséget. A két fogalom persze más eredetű, hiszen a tanulás eredetileg inkább az iskolához kötődik, míg a kompetencia inkább a munka világához. A kapcsolat azonban mindenképpen fennáll olyan módon, hogy a kompetenciák megszerzéséhez és fejlesztéséhez tanulás szükséges. A kompetencia fej-

lődésének és a teljesítményben való megjelenésének mérése elsősorban gazdasági szempontok alapján történik, ami azonban nem jellemző az iskolai tanulásra. A kapcsolatról összességében elmondhatjuk, hogy a kompetenciafejlesztés a tanulás távlati célját jelöli ki, míg a tanulás a kompetencia fejlődés módjának tekinthető (Málovics – Farkas – Téglás 2012).

A kompetencia McClelland meghatározásában „a kiválóan teljesítők személyiségjellemzője, pontosabban a személy olyan tulajdonsága, amely nélkülözhetetlen egy munkakörben vagy szerepben nyújtott hatékony teljesítményhez.” (Szelestey 2008). A fogalom két legfontosabb oldalát Simon az alábbiak szerint magyarázza: „A meghatározásban az «alapvető» azt jelenti, hogy az adott kompetencia elég mély és elég tartós része a személyiségnek ahhoz, hogy valószínűsítse a sikeres viselkedést a helyzetek és feladatok széles skáláján. Az okozati kapcsolaton azt kell érteni, hogy az adott kompetencia okozza vagy befolyásolja a viselkedést, és így a teljesítményt is. A kritériumnak való megfelelés azt jelenti, hogy a kompetencia ténylegesen befolyásolja azt, hogy ki fog valamit jól vagy rosszul tenni egy specifikus kritériumnak (munkaköri követelménynek) megfelelően.” (Simon 2005).

Spencer és Spencer jéghegy modellje a kompetenciákat kompetenciaszintekre osztja. Ennek megfelelően egy kompetencia lehet motiváció, állandó személyiségvonás (*trait*), én-fogalom (*self-concept*), készség (*skill*) vagy ismeret (*knowledge*). A jéghegy modell alapján a készségek és az ismeret az egyén személyiségének jobban látható, ún. felszíni jellemzői, míg az én-fogalom, a *trait* és a motiváció sokkal inkább rejtett, a személyiség magvát képező jellemzők (Szelestey 2008).

Halász a „cselekvőképességre” helyezi a hangsúlyt, szerinte a kompetencia nem azt jelenti, hogy az egyén képes bizonyos konkrét feladatok végrehajtására, hanem azt, hogy olyan képességekkel rendelkezik, amelyek segítségével bármilyen tevékenység ellátására alkalmas. Továbbá utal a kompetencia és a személyiség kapcsolatára is, mivel szerinte a kompetencia magában foglalja a cselekvéssel kapcsolatos elkötelezettséget, felelősségérzetet és azt, hogy mindez aktivitás formájában is megjelenik (Halász 2007).

A német szakirodalomban számos jelentős kutatás született e témakörben az oktatás területén is (Schwarzer 1994; Schreyögg – Kliesch 2003; Wilkens 2004). E szerint a különböző kompetencia megközelítések közül a pedagógiai-pszichológiai aspektusok főként az egyén munkára való alkalmasságával foglalkoznak. E megközelítés jellemzője az, hogy az említett cselekvőképesség az adott szituáción túlmutat, ez nem teljes kontextus-függetlenséget jelent, de az egyének szintjén a kompetencia pl. nem csak a kvalifikáltságot jelenti, hanem olyan önirányítási képességet, amely alapján az egyén az új kihívások esetén képes a megfelelő cselekvési alternatívákat kifejleszteni.

„A hétköznapi szóhasználatban a kompetens ember kifejezés alatt egyrészt azt értjük, hogy az illető kiemelkedő valamilyen területen, valamiben nagyon jó a környezetéhez képest. Másrészt nagyon fontos, hogy az egyén tudatában legyen képességeinek és ismerje fel azokat a képességeit, tulajdonságait, amelyben jobbnak tartja magát a társas környezetéhez képest.” (Juhász 2004: 1). Bandura

kompetencia elméletében is az egyén kompetencia tudatossága, az ő megfogalmazásában: kompetenciaérzése kerül a középpontba. Elméletében minden egyén rendelkezik valamilyen eredményelvárással és önhatékonysági elvárással, amely arra épül, ahogyan megítéli saját cselekvési képességeit (Bandura 1977). Az önhatékonysági vagy kompetenciaelvárás tehát az egyén meggyőződése arról, hogy egy adott szituációban képes-e eredményesen fellépni, ahol a kompetens önzérlés kulcsa az említett optimista meggyőződés saját magáról. Bandura szociális kognitív elméletében a környezet szerepét hangsúlyozva kiemeli, hogy az egyének önhatékonysági elvárásai fejleszthetőek. Azáltal, hogy az oktatási intézmények illetve az egyes képzési programok formálják az egyének tanulásának környezeti jellemzőit, tudatosan alakíthatják diákjaik kompetenciaérzéseit és ezen keresztül későbbi eredményességüket.

Tanítási szemléletek, stílusok

A kompetencia fejlesztés szempontjából fontos szerepe van az adott intézmény pedagógiai kultúrájának valamint az oktatók tanítási szemléletének. A különböző tanárok különböző módon tanítanak, s ez hatással van a hallgatók elégedettségére, motivációjára és célélérésükre. A felsőoktatást egyrészt a behaviorizmus szemlélete jellemzi, sok esetben uralja, ennek lényege a tudás átadása a nem tudóknak, frontális módszerrel, gyakorlással, a hallgatói szerep ebben a folyamatban passzív. Másrészt a kognitív megközelítés is megtalálható a gyakorlati órákon, melynek középpontjában az információfeldolgozás áll, a tanár tutor szerepbe kerül, és esetpéldákon, feladatokon keresztül irányítja ezt a folyamatot. A tréning-módszert azonban a konstruktivizmus szemlélete uralja, a tanár coach szerepbe kerül, a hallgatók saját tapasztalatot szereznek, s ezt dolgozzák fel, a középpontban a tanulás folyamata áll, amely:

- aktív folyamat
- konstruktív
- érzelmi folyamat: fontosak a pozitív érzelmek, a stressz csökkentése
- társas folyamat: tudás az interakcióból is származik
- szituatív folyamat: a tudás a tanulási szituáció és a környezet kontextusában fejlődik
- fontos a közvetlen tapasztalat, az életvilágba történő beágyazás.
(Kuhlmann – Sauter 2008)

A konstruktivista tanulási szemlélet igen jelentős változást jelent az előző kettőhöz képest, mely mind a tanár, mind a hallgató szerepét jelentősen megváltoztatja. A tréning teljesítése (azaz a kredit megszerzésének) feltétele az aktív részvétel, a közvetlen tapasztalatok felidézése, értelmezése, általánosítása, és átültetése a viselkedésbe, cselekvési terv és a házi feladat elkészítése. De ezzel egyelőre be is zárul az oktatási folyamat, aki ebben legjobb tudása szerint részt vesz, az megszerzi a kreditet, ugyanis a feladatok többségében nincs jó meg rossz megoldás, vagy ha van is, nem lényeges, hanem az számít, hogy milyen tapasztalatot szerzett a hallgató, azt hogyan értelmezte, általánosította.

Több kutatás azt állapította meg e témakörben, hogy a tanítás különböző megközelítései és a hozzájuk tartozó nézetek, tanítási stratégiák két nagy csoportba sorolhatók:

- tanárközpontú, ennek célja főként az információ átadása,
- a hallgató központú, ennek célja a hallgatók szemléletének változása (Trigwell – Prosser 1993)

E tanítási stratégiák a hallgatók motivációira is komoly hatással vannak a szakirodalom szerint. A középfokú oktatásban kialakult domináns külső tanulási motiváció a felsőoktatásban is megmarad, úgy tűnik a pedagógiai kultúra folytonossága is hozzájárul ehhez. Kérdés, hogy tovább fokozódik-e ez, mekkora teret ad az intézmény az önszabályozó tanulási magatartás kialakulásának és a belső motiváció erősödésének. A hallgatók úgy tanulnak, ahogy az értékelés megköveteli. A mai hallgatók digitális bennszülöttek, akik számára természetes az információk gyors és széleskörű megosztása, az, hogy a globális tudásközöség részei. A dolgozatokat viszont a digitális bevándorlók szabályai szerint kell elkészíteni, a hallgatóknak a szellemi tulajdonnal kapcsolatos megváltozott viszonya komoly gondot okoz e területen is.

Empirikus kutatás

A minta összetétele látható a 1. táblázatban.

Azonosító	Nem	Kor	Tulajdon	Irányítás	Család
1.	nő	57	50%	ügyvezető	alapító
2.	férfi	59	50%	ügyvezető	alapító
3.	férfi	60	100%	ügyvezető	alapító
4.	férfi	58	60%	ügyvezető	megvásárolta a vállalatot
5.	férfi	28	0%	projekt menedzser	utód
6.	férfi	38	60%	ügyvezető	alapító

1. táblázat: A megkérdezettek
Forrás: saját szerkesztés

Eredmények

Az elemzés során a grounded theory Strauss és Corbin által továbbfejlesztett változatát alkalmaztuk, mely szerint használhatók a szakirodalomban már létező fogalmak a kódolás során, és mind az induktív, mind a deduktív logika megenyedett. Az interjúk elemzését konstruktivista interpretatív szemléletben végeztük, a megkérdezettek jelentéseit, szándékait, tetteit tanulmányoztuk, az adatokból kiolvasható irányt próbáltuk követni (Horváth – Mitev 2015). A fent leír-

takból következik, hogy a grounded theory módszerrel nem kívánunk hipotéziseket tesztelni, erre nem is alkalmas, viszont megfogalmazhatók vele állítások arról, hogy a kutatás alanyai hogyan interpretálják a valóságot (Horváth – Mitev 2015).

A megkérdezett vállalkozók az iskolában szerzett tudás elégtelenségét tapasztalják. Az interjúk elemzése során megállapított kódokból a hiányzó kompetencia kategóriáját alkottuk meg, amely a felsőoktatás által nyújtott tudás és a vállalatok által igényelt, elvárt kompetenciák között feszül. A szövegből kiolvasható fogalmak, amelyekből a kategóriát alkottuk, a 2. táblázatban találhatóak.

Fogalmak	Adatok: idézetek
elméleti tudás hiányzó készségek „mihez ért”	(1) én a könyvelésen mindig pályakezdő fiatalokkal kezdtem dolgozni, mert nincsenek elrontva a gyakorlat által, az iskolában tanultak, amit tanultak, de úgy kerülnek ide, senki nem tud könyvelni, idekerül iskolából, pedig azt gondolnád, hogy megtaníjták őket. Hát megtanulnak bizonyos alapokat és a könyvelő is olyan, hogy vagy jó könyvelő, tehát vagy szereti, vagy nem, tehát a könyvelésben nincs köztes, mert annyira unalmas és lélekölő munka,... (1) „a szakmai ismeret, de az nem föltétlen iskolai végzettséget jelent. Mert nem azt szoktam kérdezni, hogy milyen iskolai végzettsége van, hanem, hogy mihez ért. És ha azt mondja, hogy ehhez ért, akkor azt teszteljük, hogy ért hozzá vagy nem ért hozzá.”
készségek hiánya	(2) Az alapján, az jó. Tehát arra, hogy azzal van egy szemlélet. De az egyetemről akik kikerülnek, akár a Közgazdasági karról, azt mondom, hogy jó szándékon, meg a bizonyítványon kívül semmi mást nem tudnak, tehát gyakorlatilag a könyvelést egyáltalán nem.
gyakorlati tudás átadása a vállalatnál használhatatlan iskolai tudás	(2) Két év kell ahhoz, hogy valaki önállóan már könyvelni tudjon, hozzá nem tudnak szólni, elméleti alap megvan, de gyakorlatban nem tudják csinálni, tehát ez azért nehéz is, hogy fölvezzük, utána itt megtanulja, megszerzi a tényleges tudást, és ott van egy olyan tudás, ami nem használható semmire.
hiányzó kompetencia	(2) Ugyanúgy van a szakácsoknál is, végzett szakács, pizszokul tudja az elméletet, meg kell a kémia is hozzá, de olyan, akinek nincs végzettsége, de húsz éve már benne van, kezdte konyhalányként, és akkor úgy, mindig előrébb lépett, észre lehet venni, hogy ma ő van bent vagy a végzett szakács. Ez a legemblematikusabb dolog, hogy meg lehet látni, hogy akkor ki van bent. (1) „És idehoztunk egy embert vagy fölveztünk egy embert, aki nyolc évig dolgozott a Sulihosznál, ne tudd meg, nyolc, tizenegy hónapig próbáltuk megtanítani főzni, nem ment. Volt egy-két próbálkozás és a végén fölveztünk egy mesterszakácsot, az volt a legrosszabb. Tudod ki a jó? Te vagy a jó, egy józan fölfogású háziasszony, aki szoktál otthon főzni, és akkor fölveztünk egy konyhai kiségitőt, egy asszonyt, akinek semmiről semmi papírja, de tud főzni.”
saját maguk nevelik ki a munkatársakat, tapasztalati tudás jelentősége,	(6) Úgy mondanám, hogy kutatókat általában úgy veszünk föl, hogyha már vagy van PhD-ja, az azt jelenti, hogy már van gyakorlati tudása, vagy van PhD-ja, vagy korábban nálunk dolgozott. Tehát nagyon sokan vannak, akik elkezdene itt szakdolgozni, itt csinálják a diplomamunkájukat, sokszor itt csinálják a PhD-jukat és csak utána kerülnek állásba nálunk. És az azt jelenti, hogy már itt dolgozik már vagy öt éve, mire effektíve munkavállalóvá válik, és ezért megvan az a szakmai tudása, mire neki szüksége van, nagyon-nagyon ritkán veszünk úgy föl valakit, hogy MSc-vel kiesett az egyetemről. Tehát általában nálunk nevelődnek, sőt akik itt nálunk PhD-znek, azoknak

vállalati tudás átadása	egy részét föl vesszük, még ott sem mindenkit, tehát nem nagyon szoktunk pályakezdőt fölvenni, csak akkor, hogyha nálunk nőtt föl...
kompetencia hiány	(4) arra a bázisra épül, ami az oktatásban valahogy megjelenik, de az, ami itt látszik és már sokszor elmondtam, hogy az édeskevéssé amit ma az oktatás ehhez nyújt, tehát rengeteg rá kell tenni, rengeteg pluszt rá kell tenni, lehetetlen elmaradás van a valóság és az oktatás között,... amit ma a magyar felsőoktatás produkál, tehát fényévnnyire vagyunk attól, ahol kellene tartani, ma olyan a felsőoktatás és olyan oktatók oktatnak, akik a mai iparban nem állnák meg a helyüket, mondom hozzáadott értéket termelő iparban, nincs ipar-egyetem-felsőoktatás kapcsolat, nincs kutatás-fejlesztés és felsőoktatás kapcsolat, gondolok itt elsősorban a kis és közepes vállalatokra, akik innovatív tevékenységet végeznek...
szakadék, nem megfelelő oktatók, teljesítmény- elvárási hiánya, újraoktatni a vállalatnál hiányzó értékek pszichés” gyengeség	(4) egész egyszerűen egy kulcsfontosságú dolog, a felsőoktatás és valóság, valós versenyszféra hozzáadott értéktermelő képesség között óriási a szakadék. Nem megfelelő oktatók, egyik oldalról; másik oldalról nem megfelelő vállalkozók, tehát magyarul mondván, ha valaki bejön ebből a szférából, az oktatási szférából, akkor egy ilyen cégnél, gyakorlatilag újra kell kezdeni a képzését. De szó szerint kell érteni, hogy újra kell kezdeni, és bekerül egy olyan piaci-gazdasági helyzetbe, ahol ráadásul teljesítményelvűség van, és a teljesítményelvűség annyira távol áll a mai közszférába jellemző teljesítmény nem-elvűségtől, és amit a hallgató megszokott, hogy egyrészt pszichésen egész egyszerűen nem viseli ezt a terhet.
elavult tananyag hiányzó kompetenciák	(4) Ez ugyanoda visszavezethető, amit mondtam, hogy ma a felsőoktatás a valóság közt óriási szakadék van. ...mondjuk a szocializmus végállapotában van a felsőoktatás, mi meg mondjuk a piacgazdaságnak a szelét úgy mondjuk kezdjük kapizsgálni és a kettő közt óriási a szakadék szakmailag. Sajnos. Tehát addig, amíg ma a Mérnök karon a vas-szén ábrát tanítják, és azt kell besulykolni a gyerekeknek, mi a jó isten haragjának, de azt nem tanítja meg, hogy melyik anyagot mire használja, és miért és hogyan konstruáljunk és hogyan tervezzünk; amíg azt tanítjuk, hogy a számítógépes tervezés az egy külön tárgy és nem egy eszköz, nem a mai kor ceruzája, akkor itt nagy bajok vannak.
hiányzó idegen nyelvi kompetencia önállótlanág	(4)...ma már lehet olyat kapni a munkaerőpiacon, aki beszél, vagy tud valamilyen nyelvet használni, összecsapnám kezemet úgy, nem csak papírja van róla, hanem az interneten el tud olvasni valamit, hogy eszik vagy isszák, ne adj isten meg mer írni egy e-mailt, az már csak egy távoli gondolat, hogy fel meri venni a telefont, az még távolabbi, hogy elküldjem egy kiállításra önállóan, ezért vinni kell őket, tehát egyrészt el kell vinni a kiállításra őket, hogy azt amit ott csinálnak, azt is emberek csinálták és hogy tanuljunk belőle, hogy ha azt ott kitalálták, akkor mi sem vagyunk hülyébbek.
aki kicsit ért hozzá elment	(5) Nyilván a cégnek az az érdeke, hogy olyan emberek legyenek, akik meg tudják csinálni a munkát. Tehát kvázi magas szintű absztrakcióban kaphassák meg a feladatot. A másik oldalon meg időnként szeretnénk felvenni frissen végzett diplomásokat, azt hozzáteszem, hogy nagyjából lehetetlen, tehát aki elvégezte és kicsit is értett hozzá, az már közben elment gyakorlókhoz munkatársakhoz és már Budapesten dolgozik.
sok elméleti tudás kevés gyakorlati	(5) ...elvégeztem az öt évet, jobban fogok dolgozni egy olyan állásban, amibe szeretnék menni? Nem, mert sok elméleti tudást kapok, de nem kapok gyakorlati tudást, itt most ül velem egy friss Kolléga, elvégezte a 3 évet, direkt nem ment MSc-re, mert úgy gondolja, hogy abban, hogy ő programozóként dolgozzon már nem fog segíteni,...

hiányzik a vállalatok által igényelt tudás	(5)...amiből tanítani kéne esetleg kurrens technológiákat, ott a cégek is érzik, hogy csak ő fogja tudni megtanítani nekik, itt az egyetemen esélytelen sajnos, tehát az megint egy másik kérdés, hogy feladata-e az egyetemnek, hogy kurrens technológiát tanítson?
mi az egyetem feladata?	Mert mikor, ahogy édesapánk szereti mondani, mikor ő járt egyetemre, ugye az egyetemnek az a feladata, hogy megtanítsa gondolkodni, és hogy most C-ben kell programozni vagy másban, hát el kell olvasni egy szótárat és majd abban fog programozni, tehát ha valakit megtaníttak programozni, ... azon múlik hogy érti a programozásnak a koncepcióját, most elolvassa és akkor 2 hét múlva ezen a nyelven fog programozni.
színvonalas munkavégzés hiánya igényesség, alaposság hiánya	(5) A másik, ami kell hozzá, szintén a programozástól függetlenül hogy elvárás az, hogy valami rendszeren meg legyen csinálva. Nem meg legyen csinálva és oké, hanem meg legyen csinálva rendszeren. És nyilván ez az, amit nehéz átverni olyanokon, akik nem ilyen háttérrel jönnek otthonról, mert az egyetemen aztán meg abszolút tesznek az egészre. Viszont mi az, ami elveszi az embernek a kedvét az egyetemen? Hogy van egy feladat, mindenki beadja, megcsináltam nagyon jól, éjszakáztam vele, odafigyeltem, pont ugyanannyira értékelik, mint aki ... az egészbe bele, és ez az egy dolog elveszi az egésznek az értékét, az egyetem innentől kezdve semmi. És az, hogy nincs értéke, és egy cég is, idejön valaki, oké, elvégezte az egyetemet, kettes lett vagy ötös lett? Igazából nem számít semmit, és el lehet végezni kettesrel is úgy, hogy nagyon be se kell járni,
megbízhatóság alaposság	(5) de emiatt küszködik a cég azzal, hogy ötletrengeteg van, ami Zoltántól jön főleg, és nincs, aki megvalósítsa, tehát nem lehet mögé tenni egy olyan gárdát, hogy akkor most üljön le ide 10 programozó, és ezt kezdjék csinálni, mert nem láttam igazán jót. Nem találunk olyat, akire rá lehet bízni, hogy ezt csinálja, és ez itt ma Magyarországon igenis gátja a fejlődésnek,...
belső motiváció	(5) ...én szeretem csinálni, szeretek programozni, szeretek azon gondolkodni, én otthon is szeretek ezzel foglalkozni, ez a másik ami nélkül nem lehet. Mikor idejön valaki elvégezte a 3 éves egyetemet, oké, mutass egy hobbiprojektet, amit csak azért csináltál, hogy valamit csináljál otthon. Ja, hát neki ilyen nem volt. Akkor miről beszélünk, tehát ha nem tud azért programozni, hogy alkosson, esélytelen, ...

2. táblázat

Mint tanulmányunkban már említettük, a kompetencia fogalmát a gyakorlat hívta életre. Ehhez hozzájárult az a rés is, ami az iskolákban szerzett tudás és a szervezetekben végzett munkához szükséges kompetenciák között észlelhető. A kompetencia témakörét sokan kutatták, és számos tanulmány született e fogalommal kapcsolatban, megegyezés azonban szinte semmilyen területen nem született. A gyakorlati alkalmazás ennek ellenére mind az oktatásban, mind a gazdaságban elkezdődött. A kompetencia fogalom bejárta a komplex és nehezen megragadható fogalmak életútját: többen is tagadják a létjogosultságát, az újszerűségét, csak egy új divathóbortnak próbálják feltüntetni, amivel a vezetés akadályozhatja az érdemi munkát. Úgy tűnik, hogy a kompetencia mérése és formális menedzsmentje a nagy szervezetek világában nyert jelentőséget. A megkérdezettek – kkv-k tulajdonosai és vezetői – egyszer sem említették ezt a fogalmat, viszont amit hiányolnak az oktatási outputok közül, az egyértelműen a kompetencia fogalom bizonyos elemei közé sorolható.

A vizsgált vállalatokban nagy igény tapasztalható a kompetens munkaerő iránt, ami mintha egyre inkább a múlthoz tartozna. Mi is az, amit ők elvárnak, és a formális oktatásból kikerülő munkaerőben hiányolnak?

- használható, korszerű tudás
- idegen nyelvi kompetencia
- belső motiváció
- megbízhatóság
- alaposság
- igényesség
- készségek,
- önállóság
- teljesítményelvűség

A felsorolt fogalmak mind a kompetencia kategóriájába sorolhatók, és a hiányzó kompetenciáról szólnak az adatok. A „mihez ért?” in vivo² fogalom jól tükrözi, a kompetencia lényegét, azaz az eredményes cselekvés képességét. Felmerül az a kérdés is, hogy jogosak-e ezek az elvárások a felsőoktatással kapcsolatban, feladata-e az oktatásnak kompetens munkaerő képzése, egyáltalán lehetséges-e ez?

E kérdés megválaszolása nem egyszerű, és bizonyára további kutatásokat igényel, azonban bizonyos hiányolt kompetenciaelemek kifejlesztéséhez a tanulóknál az oktatás nagy mértékben hozzájárulhat, ezek a következők:

- használható, korszerű tudás
- idegennyelvi kompetencia
- belső motiváció
- önállóság
- teljesítményelvűség

E hiányzó kompetenciaelemek a kompetenciaréteg modelljének mind a felszíni (használható, korszerű tudás), mind a mélyebb rétegeiből (belső motiváció, önállóság, teljesítményelvűség) származnak, és ezek kialakításához és fejlesztéséhez, a tanítási szemléletek közül nem elég a hagyományos behaviorista megközelítés uralma, a konstrukcionista megközelítésnek is hasonló jelentőséget kell biztosítani az intézmények pedagógiai kultúrájában.

Összegzés

A Bologna-folyamat számos kérdést vetett fel, amire születtek is válaszok, jelentései azonban nem foglalkoznak a tanárokkal valamint a tanítással. A felsőoktatás nélkülözhetetlen aktorai a tanár és a diák. A felsőoktató: tanár és kutató.

Készülnek nemzeti és nemzetközi rangsorok, amelyek a felsőoktatási intézmény munkájának különböző dimenzióit emelik ki, más-más mutatókat vezetnek be a

² A grounded theory módszerben, ha az adatokban (az interjú szöveg) olyan megfogalmazást találunk, amelyet szó szerint kiemelünk fogalomnak, akkor azt in vivo fogalomnak nevezzük.

minőség mérésére. Feltűnő hiány, hogy a tanítás színvonalát, eredményességét, a tanári munkát többnyire nem, vagy csak nagyon leegyszerűsített módon, közvetetten veszik be az értékelés szempontjai közé. Általában jellemző, hogy elsősorban a kutatási teljesítményt emelik ki (Hrubos 2007).

Végül is a tanári munka esetenként megjelenik a szempontok között, de közvetlenül és érdemben sehol nem tudják mérni. A tanári foglalkozás nagyon nehezen ragadható meg, talán nem is számszerűsíthető a teljesítménye. A felsőoktató pedagógiai pszichológiai ismeretek hiányában is (és ez nagyon gyakori) elkezdheti oktatói munkáját. Míg a doktori képzésekben kutatónak kiképezik, mint oktató gyakran autodidakta módon sajátítja el a tanítási módszereket, alakítja ki tanítási stílusát. Logikusan merül fel a kérdés, hogy szükségesek lennének-e a felsőoktatásban pedagógiai vagy andragógiai képzések. A brit egyetemi tanárok jó része időpocsékolásnak tartja a módszertani továbbképzéseket, amik nem viszik közelebb a szakmájához. Az intézmény megítélése szempontjából a kutatás sokkal értékesebb, mint az oktatás. A nem kutató, csak oktató felsőoktatók komoly hátrányt szenvednek a kutatásra koncentráló társaikkal szemben.

Azt gondolhatnánk, hogy a Bologna-rendszer célja, hogy a felsőoktatás hallgatóközpontúvá váljon, valamint a képzések kompetencia alapúvá, közelíti egymáshoz az egyetem és a vállalatok elvárásait, és csökken a kettő közötti *gap*, eredményeink szerint azonban ez valószínűleg tovább nőtt, bizonyos vélemények szerint szakadékká szélesedett.

Néhány interjú alapján persze nem állíthatjuk, hogy eredményeink érvényesek a magyar felsőoktatás egészére, viszont jeleznek egy olyan lehetséges problémát, amellyel érdemes foglalkozni. Ahhoz, hogy megbízható eredményeket kapjunk erről a kérdésről a további kutatási irányokat javasoljuk: a felsőoktatásban történt változások feltérképezése, hogy mennyit haladtak az intézmények a kompetencia alapú oktatás irányába, valamint feltárni a hallgatók ezzel kapcsolatos véleményét, elégedettségének fokát, valamint a végzett és már munkába állt volt tanítványok tapasztalatait az iskolából hozott tudás és a vállalatnál szükséges kompetenciák közötti különbségekről.

Irodalom

- Alfassi, M. 2004. Effects of Learner – centered Environment on the Academic competence and Motivation of Students at Risk. *Learning Environments Research* 7 (1) 1–22.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review* 84 (2) 191–215.
- Barakonyi K. 2004. *Rendszerváltás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bednorz, P. – Schuster, M. 2006. *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Crosier, D. – Purser, L. – Smidt, H. 2007. Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_V_for_web.pdf?sfvrsn=6> [2016.02.28.]
- Halász G. 2007. Mire jó az egész éltre szóló kinevezés? *Educatio* 16 (3) 519–534. <http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/szemle_halaszg_0703.pdf> [2016.02.04.]
- Horváth D. – Mitev A. 2015. *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.

- Hrubos I. 2007. Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio* 16 (3) 353–365.
- Juhász M. 2004. A „soft skilllek” szerepe a munkahelyi viselkedésben. *Munkaügyi Szemle* 48 (11) 8–12. <<http://erg.bme.hu/juhaszm/download/download.php?doc=13>> [2016.02.20]
- Kuhlmann, A. M. – Sauter, W. 2008. *Innovative Lernsysteme*. Springer Verlag, Berlin – Heidelberg.
- Málovics É. – Farkas G. – Téglás T. 2012. A tréning módszer bevezetésének tapasztalatai a nappali közgazdász képzésben. In Poór J. – Karoliny M. – Berde Cs. – Takács S. (szerk.) *Átalakuló emberi erőforrás menedzsment*. CompLex Kiadó, Budapest.
- Schreyögg, G. – Kliesch, M. 2003. *Rahmenbedingungen für die Entwicklung Organisationalen Kompetenz*. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Berlin.
<<http://www.abwf.de/content/main/publik/materialien/materialien48.pdf>> [2016.01.12.]
- Schwarzer, R. 1994. Optimistische Kompetenzerwartung: Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica* 40 (2) 105–123.
- Simon P. 2006. *Formálisan és informálisan szerzett kompetenciák: szakmai beszámoló: a magyar gazdaság személyi tényezőinek minőségi reprodukciója*, OTKA-49600 kutatási zárójelentéshez. [Kézirat]
- Szelestey J. 2008. *Kompetencia modell kidolgozásának elméleti háttere: kézirat*. <<http://www.erg.bme.hu/szakkepzes/4felev/SelesteyKompetencia.pdf>> [2010.04.10]³
- Trigwell, K. – Prosser, M. 1992. Approaches adopted by teachers of first year university science courses. *Research and Development in Higher Education* 14 223–228.
- Wilkins, U. 2004. Von der individuellen zur kollektiven Kompetenz?
<<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/file4.pdf>> [2016.02.28.]

³ A hivatkozott oldal a <<http://web.archive.org/web/20130717090310/http://www.erg.bme.hu/Szakkepzes/4felev/SelesteyKompetencia.pdf>> [2016.03.11.] címen lelhető fel. (a szerk.)

