

Kompetencia vállalati, munkavállalói és felsőoktatási szemmel

Tóthné Téglás Tünde

Egyetemi tanársegéd, Óbudai Egyetem, Keleti Károly Gazdasági Kar
tothne.teglas.tunde@kgk.uni-obuda.hu

Absztrakt: Az átalakuló gazdaságban a sikert biztosító munkavállalói kritériumok meghatározása és megismerése a vállalatok, a munkavállalók és a felsőoktatás számára is kulcsfontosságú. A technológiai változások a munka tartalmi és formai kereteit is átalakítják, amely a vállalatok kiválasztási és képzési gyakorlatát, és ennek megfelelően munkavállalókkal szemben támasztott elvárásait is átrendezik. A munkavállalók oldaláról elsősorban a felsőoktatásban végzett hallgatók szempontjából vizsgálom a munkaerőpiaci alkalmazkodás kérdését. A felsőoktatási intézmények oldaláról - output szemléletben – annak érdekében, hogy a munkaerőpiaci kereslethez hatékonyabban illeszkedő kínálatot biztosítson, a munkaerőpiaci elvárások megismerését feltételezi. A kompetencia konstruktum hidat képez ezekben a kérdésekben a szereplők gondolkodásában. Tekintettel arra, hogy a fogalom használatát számos rossz gyakorlat, téves értelemezés övezi, a dolgozat ezeket a félreértéseket hivatott rendezni elsősorban elméleti megközelítésben.

Kulcsszavak: kompetencia, kompetenciaérzés, szervezeti kompetenciák, felsőoktatás

1 Kompetenciakonstruktum a munkahelyi elvárások közvetítője

„A vállalatok az információs korban a folyamatos átépülés, átszervezés (reengineering) állapotában vannak, stratégiájuk és szervezetük egyaránt rugalmas. A rugalmasság és a folytonossá tett átalakulás nagyrészt éppen a megfoghatatlan tőke természetéből következik.” (Szabó – Hámori, 2006: 361.) A dolgozatomban a megfoghatatlan tőke szerepét a kompetencia modell segítségével vizsgálom, amely „a szellemi tőkét a sikeres alkalmazottakhoz köti, tehát mintegy humántőkeként fogja fel.” (Szabó, Hámori 2006. 361.o.) A folyamatos átalakulás és a változásokhoz való alkalmazkodás a gazdasági szervezetek minden tagjával szemben új elvárásokat támaszt. A környezeti változásokra való hatékony reagálás az egyik leglényegesebb képessége a gazdasági szereplőknek, amely egyben

meghatározza a szereplők mindenkori versenyhelyzetének alakulását is. A környezeti változásokhoz való alkalmazkodás mértéke ily módon a szervezeti versenyképesség egyik mérőfoka is egyben (Varga-Csiszárík, 2015).

A technológiai fejlődés hatására átalakuló gazdasági folyamatok a munkaerőpiacokon, és ennek megfelelően a vállalatok és a munkavállalók kapcsolatában is érezhető változásokat eredményeznek. A témával foglalkozó szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy mindez a munkavállalókkal szembeni elvárásokat is jelentősen átformálja. Az információgazdaság kialakulása során érezhető tendenciák a munka világában is „átrendezik” a munka tartalmi és formai kereteit, és a korábbinál sokkal nagyobb rugalmasságot követelnek a munkavállalóktól. (Szabó – Hámori, 2006.) „Míg a hagyományos szervezetek alapértéknek tekintették a munkavállalóról való gondoskodást, napjaink munkahelyei sokkal inkább egyfajta felelősségteljes, öngondoskodó attitűdöt várnak el a dolgozóiktól, arra törekszenek, hogy a dolgozóik azonosuljanak a szervezeti értékekkel és célokkal.” (Kiss – Répátszky, 2012: 16.) A munkavégzés „lazább” kapcsolataiban a hangsúly a feladat elvégzésére irányul, amely magasabb önállóságot, gyors reagálást, proaktivitást, rugalmas alkalmazkodást igényel a munkavállalóktól, és jelentősen „befolyásolja a szükséges kompetenciák értékét és tartalmát” (García-Velden, 2010: 49.).

A munkavállalók által érezhető új elvárások az ipari társadalmak alapvető elvárásaival sokszor gyökeresen ellentétes attitűdöket, sokkal kiegyensúlyozottabb önértékelést, alkalmazható szakmai tudást, kreativitást, szociális képességeket és maximális nyitottságot, rugalmasságot, tanulási képességeket követel. Igen hosszú a sor, magasra teszi a szintet, de vajon képes-e mindenki ennek megfelelni, a specializáció vagy a verztatilitás dominál, milyen munkavállalói és tanulási stratégiák körvonalazódnak az egyéni alkalmazkodási folyamatokban. A munkakörök kiterjesztése és gazdagítása többféle kompetencia együttes jelenlétét igényli, mely a sokoldalú (verztatil) és tanulni képes (docilis) munkavállalókat preferálja. A széleskörű, sokszor új szakterületek megismerését is igénylő ismeretek és képességek magas szintű általános képzettségre épülve folyamatos tanulással szerezhetőek meg, amely többféle munka ellátására is alkalmassá teszi a munkavállalót. A sokszor önirányító csoportok munkájában a rugalmas, verztatil és jó tanulási képességekkel rendelkező munkavállalók képesek megfelelően beilleszkedni és eredményesen dolgozni. (Szabó, Hámori, 2006) Az új elvárás a nemzetközi DPR kutatások alapján így összegezhető: „nem csak arra kell képessé válniuk, hogy a saját szakterületükön gyors tempóban újítsák meg tudásukat, hanem gyakran multidiszciplináris jártasságokkal is fel kell, hogy tárazzák magukat – és főképp képesnek kell lenniük arra, hogy a folyamatosan változó kihívásoknak ne egyszerűen csak megfeleljenek, hanem azokban az új lehetőségeket lássák.” (Sági, 2013)

A munkaerő-piacon megfigyelhető átalakulások új megoldásokat követelnek az alkalmazkodás folyamatában a munkavállalóktól, a vállalatoktól, valamint a

pályakezdőket felkészítő és az élethosszig tartó tanulás folyamatában fokozódó szerepet vállaló felsőoktatásban is. Egy üzleti vállalkozás arra törekszik, hogy stratégiai elképzeléseikhez igazodva alakítsa munkaerőállományát. A munkavállalók az alkalmazkodás során keresik azokat a megoldásokat, amelyekkel felkészíthetik magukat az új követelményekre. Ennek megfelelően döntenek arról, hogy milyen képzésben vegyenek részt. A felsőoktatási intézmények is különbözőképpen határozhatják meg helyüket ebben a folyamatban.

A kompetencia konstruktum hidat képez a szerplők között ebben a gondolatmenetben, amely egyrészt „megszűri” az adott szituációban az egyén számára fontos tényezőket, másrészt „lefordítja” azt az egyénnel szemben támasztott elvárásokra. A kompetenciák lényege jól összegezhető az alábbi meghatározással: „a kompetencia egy tágabban értelmezett operatív intelligencia, amely nemcsak a „mit”, hanem a „hogyan” is tudja. A kompetencia az ismeretet akcióvá alakítja át, know-how hidat képez valaminek a tudása és a megvalósítása között. Tudni elsősorban a tanultak felhasználásának a képességét, egy probléma megoldására vagy egy helyzet tisztázására való megvalósítását jelenti.” (Szelestey, 2008)

1.1 Alkalmazkodás a vállalatok oldaláról

A munkaerő-piaci változások a vállalaton belül szervezett képzések és kívülről „megvásárolt” tudás kapcsolatáról alkotott véleményét is átalakítja. Ez a döntés alapvetően befolyásolja a szervezet munkavállalóival és az új belépőkkel szemben támasztott követelményeit.

Közgazdasági megközelítésben a munkáltató kizárólag a „speciális”, azaz csak az adott vállalatnál használható tudás elsajátítását támogatja, az „általános” tudás megszerzését az egyénre „hárítja”. A menedzsment szakirodalomban ugyanakkor a vállalatok a belső képzést az változó piaci viszonyokhoz történő alkalmazkodás eszközeként, a jelen és jövőbeli kompetenciahiányok megszüntetésére használják. (Polónyi, 2004) Ebben a megközelítésben a vállalat akár általános kompetenciák fejlesztésével is foglalkozhat, amennyiben az a stratégiája megvalósításához szükséges, de a munkaerőpiacon nem „kapja meg”. Egy észak-magyarországi felmérés eredményei alapján „a vállalatok képzési magatartása jelentősen különbözik a vállalat nagyságától és a tulajdonosi viszonyoktól függően. Az egészen nagy vállalatok és a multinacionális nagyvállalatok esetében a képzési magatartás tudatos és tervezett” (Polónyi, 2004: 30.), ami arra utal, hogy ezeknél a vállalatoknál a belső képzés a piaci alkalmazkodás eszközeként jelenik meg. A változó elvárások rendszerében a vállalati emberi erőforrás-gazdálkodás az „általános” és „speciális” képzések közötti határokat, valamint a vállalatok kiválasztás és képzési stratégiáját is újraértelmezheti. A munkavállalókkal

szembeni elvárások megfogalmazása a munkáltatók részéről sem egyértelmű, a jövőbeli sikeresség egyik kulcsaként is értelmezhető feladat. (Srivastava, 2005) A menedzsment szakirodalom McClelland kompetencia alapú megközelítéséből kiindulva a munkaerő felkészültsége és munkaadói elvárások közötti viszonyt a sikeres munkavégzést biztosító kritériumok kutatásával vizsgálja. (McClelland, 1973) A gazdasági és társadalmi változások hatására átalakuló munkaerőpiacon a sikerkritériumok meghatározása ugyanakkor a munkaadók és a munkavállalók részéről is egy dinamikusan változó kapcsolatként értelmezhető. (Kiss, 2010) A munkaadók folyamatosan keresik azokat a személyes képességeket, tudásokat, amelyek a stratégiai terveik megvalósítását biztosíthatják rövid és hosszú távon egyaránt. Másrészt pedig a munkavállalók felkészültsége, motivációi is alakítják egy szervezet „kompetenciakészletét”, amely a vállalat teljesítményét meghatározza. A kompetencia-menedzsment gyakorlata ennek megfelelően a vállalat vezetőinek, HR-es szakembereinek és a munkatársainak a széleskörű és rendszeres kommunikációjára épül, amely során a kiválasztási kritériumok és képzési célok meghatározása, a munkavállalói értékelési szempontok kidolgozása a stratégia célok kiszolgálását támogató jelen és jövőbeli munkavállalói kompetenciaelvárások megfogalmazására épül.

1.2 Alkalmazkodás a munkavállalók oldaláról

Az új, átalakuló elvárási rendszerhez egyesek könnyebben, más munkavállalók nehezebben képesek alkalmazkodni. „*A technológiai változás ellentétet generál a kompetenciák iránti kereslet és kínálat között.*” (Velden-García, 2010: 51.) A jobb és kevésbé jó képességű munkavállalók között megjelenő bérkülönbségek arra hívják fel a figyelmet, hogy „a gazdaságban megjelent a nagyobb képességintenzitású munkaerő iránti igény... Az egyenlőtlen bérezés abból ered, hogy a kínálati oldal nem képes tartani a lépést a keresleti oldal igényeivel.” (Velden-García, 2010: 49.) A munkaerő-piacon megjelenő tehetséghiányról számos nemzetközi kutatási eredmény is tanúskodik. (Szabó 2011) A Manpower (2013) vállalati körben végzett kutatásában a vállalatok 35%-a számolt be tehetséghiányról, a legfőbb akadályozó tényezőként a tapasztalat hiányát, hard és soft skills hiányokat és az ipárgspecifikus képesítés hiányát említették. Hazai kutatási eredmények szerint már a pályakezdők felkészültségével kapcsolatban is több kompetencia tekintetében érzékelnek jelentős hiányokat a munkaadók (Kiss, 2010). A magasabb igények terjedése előreláthatólag a jövőben is folytatódik, a magasan képzett munkaerőigény 44,1%-os szintjéről egy előrejelzés szerint 2025-re 90%-os lesz a képzett munkakörök aránya. (CEDEFOP, 2013)

A munkavállalói oldal vizsgálatában, elsősorban a pályakezdő fiatalok munkába állási lehetőségeinek vizsgálata során, a felsőoktatási intézmények felkészítő szerepe kulcsfontosságú. Az egyén döntése a felsőoktatásban való részvételről az

elhelyezkedési esélyek javítása, a felkészültség növelése szempontjából kulcsfontosságú.

A diákok részéről az oktatásban való részvétel motivációi értelmezhetőek szociológiai és közgazdasági megközelítésben is, valamint a foglalkoztathatóság, pontosabban a munkahelyi sikeres részvétel szempontjából kompetencia alapú felfogásban. A pályakövetési vizsgálatok szociodemográfiai, motivációs, intézményi és szakterületi sajátosságokat vizsgálva az „egyenes út” feltevését megkérdőjelezve a tanulás-munka átmenet során többféle, eltérő elégedettséggel párosuló pályára-állási stratégiát azonosítottak. (Sági 2013) A pályakezdők elhelyezkedése során tehát eltérő „utak, kereszteződések sokfélesége” rajzolódik ki, amelyben bár a szülői háttér szerepe még mindig jelentős, azonban további tényezők is azonosíthatóak. (Garai-Veroszta 2013, 6. o., Hajdu 2012) Becker (1964) emberi erőforrás elmélete az egyén iskolázottsága és a munkaerő-piaci sikeressége közötti összefüggést hangsúlyozza, amely szerint a tanulásba tett befektetések jobb elhelyezkedési esélyeket és magasabb jövedelmet eredményeznek. (Ehrenberg, Smith, 2003) Az egyén az oktatásban való részvétellel kapcsolatos döntést közgazdasági megközelítésben tehát a belső megtérülési ráta alapján hoz. Az egyén ezek alapján a képzés költségeit összehasonlítja az elérhető jövedelem és a munkanélküliségtől való védetség eredőjeként számított várható életkeresettel. (Polónyi 2004) Hazánkban a diploma megtérülési rátája az alacsonyabb végzettséghez képest kimagasló, és még az OECD országok között is kimagasló. (Várhalmi 2012) A frissdiplomások munkába állási sikerességét az elhelyezkedés és az elért jövedelem mentén mérve elmondható, hogy a magasabb fokú végzettség jobb elhelyezkedési esélyekkel és bérprémiummal párosul. (Galasi 2004, Veroszta 2010, Varga 2010) A nemzetközi és hazai diplomás pályakövető (továbbiakban DPR) kutatások ugyanakkor rámutatnak, hogy a szakmai sikerességet már nem kizárólag az elhelyezkedés és elért jövedelem mentén kell vizsgálni, hanem a munkavégzés szubjektív elemeit is figyelembe kell venni. A státusz, a szerzett tudás használata, a képzettségeknek megfelelő munka, az önállóság és munkával való elégedettség ugyanis jelentősebb szerepet játszanak a szakmai sikeresség megítélésében. A szerzett kompetenciák pedig a szakmai sikerességnek éppen ezeket a dimenziói szempontjából bizonyulnak meghatározónak. (Schomburg, 2010) A hazai eredmények alapján az együttműködési faktor kivételével a magas kompetenciaelvárások növelik a frissen végzett diákok elégedettségét, a magas elvárások húzóerőként a szakmai fejlődés és a szervezeti alkalmazkodás felé mutatnak. (Kiss 2010, Kiss 2013)

1.3 Alkalmazkodás a felsőoktatás oldaláról

A megváltozott munkaerő-piaci igények a pályakezdők felkészítésére vállalkozó, valamint az élethosszig tartó tanulásba is bekapcsolódó intézmények számára is új feladatokat generálnak. A felsőoktatás által közvetített kompetenciák

szükségességét számos kutatás, tanulmány vizsgálta. Hazai átfogó kutatás a végzett diákok észlelt kompetenciaelvárásait (DPR 2011), vállalati körben készített kutatás a munkáltatók pályakezdőkkel szemben támasztott kompetenciaelvárásait vizsgálta (Tóth, Várhalmi, 2010). Készültek intézményi szintű kutatások is. (Farkas, 2007) A ZSFK kutatása a pályakezdők által észlelt és a vállalatok által kinyilvánított kompetenciaelvárásokat, valamint és az oktatók véleményeit ütköztetve vizsgálta az eltéréseket. (Havasi, 2011) Az oktatásban még tanuló hallgatók véleményét vizsgálta az a kutatás, amely arra kereste a választ, hogy melyek azok a kompetenciák, melyeket a hallgatók szükségesnek tartanak egy sikeres karrier szempontjából, mely kompetenciákat tartják a legkritikusabbnak, és melyeket tartják a leginkább fejlesztésre szorulóknak. (Csiszárík-Kocsir, 2009) A munkáltatók által elvárt és a pályakezdő diákok által érzékelt kompetenciaelvárások és a felkészültség közötti eltérések ugyanakkor származhatnak információhiányból, de az egyéni felkészültség elégtelensége, hiányosságai és felsőoktatási problémák is meghúzódhatnak a háttérben. (Lazányi, 2013)

Az EU 2020 stratégia oktatási vonatkozásai alapján „Az új készségek és munkahelyek menetrendje” elnevezésű kiemelt kezdeményezés célja, hogy a munkaerő-piaci kereslethez hatékonyabban illeszkedő kínálatot a folyamatos tanulás és készségfejlesztés segítségével ösztönözze. Az oktatást értéktanteremtési folyamatként értelmezve annak feladata, hogy a társadalom és a munkaerő-piac számára a szükséges kompetenciákat „szállítani” tudja. „A felsőoktatásban a képzés tartalmi követelményeit és eredményeit egyre inkább ezen keresztül igyekeznek nyomon követni és fejleszteni.” (Kiss, 2010) A pedagógia világában korábban eltérő értelmezésben használt kompetencia fogalma itt is új megközelítésbe került, amely a tanulás folyamatát az elért eredmények felől közelíti meg (Halász, 2006), arra keresi a választ, hogy a felsőoktatásban „végzett hallgatók milyen eséllyel tudják a képességeiket kibontakoztató, másokat és magukat is megalázza elteléssel eltöltő szakmai pályára juttatni.” (Kiss, 2010: 106. o.) Egy ilyen output személetben az intézmények pull startégiát követve a munkaerő-piaci elvárások megismerésére és „teljesítésére” törekednek, és a munkaerőpiacon foglalkoztatható diplomások képzését tűzik ki célul. (Ádler-Stocker, 2012) Az oktatás ebben az értelmezésben egy speciális szolgáltatás, amelyben a tanulók szerepe a kínált oktatási tevékenység „fogyasztójaként”, a tanulási folyamat „dolgozójaként”, valamint a munkáltatóknak kínált felkészültség tekintetében a folyamat „termékeként” is megjelenik. (Hetesi-Kürtösi 2009) A magyar felsőoktatásnak a munkaerőpiacon betöltött szerepét tekintve ugyanakkor egyenlőre a push stratégia figyelhető meg (Ádler-Stocker, 2012), és a kvalifikációs elrendeződés felé történő elköteleződése még vitatott kérdés az intézmények irányításában. (Sági 2013)

A kompetenciák felsőoktatásban betöltött szerepét Kiss Paszkál megfogalmazása érthetően foglalja össze: „A kompetenciák kutatásának fő gyakorlati mozgatórugója a munkapiaci igényekkel való kompatibilitása. Segítségével az

emberi erőforrás-gazdálkodás és a kiválasztás során használt fogalomrendszer és vizsgálati technikák használata terjeszthető ki a végzős hallgatók adottságainak, kifejlesztett jártasságainak mérésére.” (Kiss, 2010) Vajon a pedagógiában és a menedzsmentben használt megközelítések és az összegyűlt tapasztalatok milyen módon alkalmazhatóak az oktatási rendszer átalakítása során? Milyen az üzleti szféra és az intézményes oktatás kapcsolata a kompetencia elvárások meghatározása és azok fejlesztése során? Az oktatás és a munka kapcsolatában a kompetencia konstruktum egy dinamikusan változó kapcsolatként értelmezve (Kiss, 2011) alkalmas lehet a munkahelyi elvárások azonosítását közvetíteni.

2 Kompetencia fogalom

A kompetenciákkal való gondolkodás az egyén képességei, felkészültsége és az ellátott feladatok, ezen keresztül a vállalat sikerét meghatározó egyéni teljesítmények közötti kapcsolatra irányítja a figyelmet, amelyben az oktatás is kiemelt szerepet vállal. A kompetencia konstruktum lényege, hogy összeköti a szereplők gondolatmenetét az alkalmasság és a felkészülés kérdéseiben. A kompetenciákkal való gondolkodás gyakorlatilag egy olyan közös platformot nyit, ahol a szereplők között kommunikáció indulhat ezekben a kérdésekben. A „párbeszéd” kialakulását azonban megnehezíti a fogalom elsősorban a fejleszthetőség tekintetében eltérő értelmezése, a felek közötti kommunikációban a legtöbb félreértés emiatt alakul ki.

A kompetenciakonstruktum a menedzsment szakirodalomban és a pedagógiában is fontos alapkategóriaként jelenik meg, amely azonban nagyon eltérő, sőt ellentmondásos tartalommal bír a két szakterületen. Míg a menedzsment szakirodalomban a kiválóságot biztosító személyes jellemzőket felkutatása állt a középpontban, addig a pedagógiában a tudás szerveződése szempontjából, a tanulás-tanítás szempontjai alapján vizsgálták a személyes jelelmzőket. Napjainkra éppen a kompetenciák fejleszthetősége teszi lehetővé, hogy a kompetenciák használható menedzsment eszközzé váljanak. Ugyanakkor a pedagógiában használt merev fogalomhasználat az üzleti élet gyakorlatában bevált megközelítés irányába változik, amely az üzleti élet munkavállalókkal szemben támasztott elvárásait képes közvetíteni az oktatás felé. A kompetenciák fejlesztése ennek megfelelően már az oktatásban is kiemelt szerepet kap az iránymutatásokban, bár a gyakorlatban ez még sokszor ellentmondásosan jelenik meg.

2.1 Kompetencia fogalom a menedzsment szakirodalomban

A kompetencia fogalmát bár elsőként White említette, de az első jelentős kutatásokat McClelland végezte. Kiindulópontként ezért McClelland kompetencia

meghatározását használjuk a kompetenciák jellemzőinek elemzéshez, aki az alábbiak szerint határozta azt meg: „a kiválóan teljesítők személyiségjellemzője, pontosabban a személy olyan tulajdonsága, amely nélkülözhetetlen egy munkakörben vagy szerepben nyújtott hatékony teljesítményhez.” (Szelestey 2008) McClelland 1973-76 között végzett kutatásai alátámasztották, hogy a kiemelkedő vezető jellemzőinek meghatározásához fel kell hagyni az akkoriban általánosan használt módszerek, a személyiségtesztek és az intelligencia tesztek alkalmazásával. McClelland az adott munkakörben azokat vizsgálta, akik kiemelkedő sikereket értek el, és összehasonlította azokkal, akik csupán átlagos teljesítményre voltak képesek. Az összehasonlítás alapján azonosítható megkülönböztető jellemzőket kompetenciáknak nevezte, melyet elsősorban viselkedésalapú és nem személyiség vagy intelligencia alapú kategóriának definiált. (Winterton, Delamare 2005)

A kompetenciakutatásban végzett további munkák a vezetői kiválóság kérdéseire keresték a választ. 1982-ben jelent meg Boyatzis „The competent manager” című műve (Boyatzis, 1982), mely egy általános vezetői kompetencia modellt dolgozott ki megalapozva ezzel a kompetenciákkal való további gondolkodást. Spencer és Spencer 1993-ban a McClelland által kidolgozott teszt (Job Competence Assessment) segítségével további méréseket végeztek. Az eredményeket megvizsgálva kidolgozták a jéghegy modelljüket, mely 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)

A kompetenciákkal történő gondolkodás gyökerei tehát az Egyesült Államokból indultak, ahol az üzleti életben és a szervezett oktatásban (például az AMA, AACSB programjaiban) is egyre erőteljesebben terjedt a kompetencia alapú gondolkodás. (Winterton, Delamare 2005) A gyakorlat felől érezhetően fokozódó igény és az elméleti kutatások eredményei erősítették egymást, amely hozzájárult a program földrajzi terjeszkedéséhez.

Az amerikai tradíciót követően az európai megközelítések új irányt vettek, a kompetenciákat új megközelítésbe helyezték. Az Egyesült Királyságban a kormány kezdeményezésére került kidolgozásra egy általános vezetői kompetencia modell, a Management Charter Initiative (MCI) néven. A funkcionális elemzésen alapuló módszer segítségével kidolgozott modell célja az volt, hogy országos érvényű keretet teremtsen az Egyesült Királyság szakképzési rendszerében. Franciaországban az 1980-as évektől kezdett elterjedni a kompetencia alapú gondolkodás. Elsősorban a HRM gyakorlatában és a tanácsadó cégek munkájában terjedt el, megalapozva ezzel az üzleti életben a kompetenciák professzionális alkalmazását. Később a Nemzeti Munkaügyi Hivatal (ANPE)

kezdeményezésére kidolgozott rendszerben is megjelent, amelyekben elsősorban a kompetencia mérésére és a fejlesztésre került a hangsúly. Összehasonlítva az amerikai megközelítéssel a francia sokkal átfogóbb azáltal, hogy a kompetenciákat három kategóriába sorolja: kognitív (savoir), funkcionális (savoir-étre) és szociális (savoir-faire) kompetenciákra. (Winterton, Delamare 2005)

Németországban a kompetenciák angol megközelítését alkalmazták a szakmai képzések fejlesztése során (Schlüsselqualifikationen) 1996-ban felülvizsgálva a korábbi kompetenciaprofilokat az ún. cselekvési kompetenciák (action competence) meghatározásával dolgozták ki a szakmai képzések standard követelményrendszerét, több száz munkaköri profilra készült el az adaptáció. A foglalkozásokhoz köthető cselekvési kompetenciák (Handlungskompetenz) itt is három kategóriába kerültek, csak más megközelítésben. Az első a szakmai kompetenciák (Fachkompetenz), a második, a személyes kompetenciák (Personalkompetenz), a harmadik kategóriába a szociális kompetenciákat (Sozialkompetenz) sorolták. A német felfogásban a legújabb gondolat, hogy a három kategória közt az egyensúlyt a módszertani és tanulási kompetencia (Methoden- und Lernkompetenz) adja meg, mely egy új dimenziót jelent a korábbi felfogásokhoz képest. (Winterton, Delamare 2005) Az osztrák megközelítés nagyon hasonlóan a német kulcs kompetenciák (Schlüsselqualifikationen) meghatározásához az átvihető kompetenciák fejlesztésére épülő funkcionális és szakmai képzésekre koncentrál, amely már nem ismeretalapú képességeket és személyes képességeket is tartalmaz. (Winterton, Delamare 2005) A kompetenciákkal való gondolkodás láthatóan az üzleti életben és az oktatásban párhuzamosan haladt, a két területen született eredmények segítették egymást.

A versenyelméletek is új nézőpontot hoztak a kompetenciakutatásokba. A szervezeti kompetenciák értelmezésének úttörői, Prahalad és Hamel (1990) a szervezet cselekvőképességét azzal a képességgel határozták meg, hogy képes a jövőbementően megfogalmazni versenyelőnyeit. Az elmélet az erőforrás alapú megközelítésből indul ki. Ezek szerint egy szervezet által kiválasztott kulcskompetenciák (core competence) olyan belső erőforrások, amelyek piaci előnyhöz juttatják a vállalatot, hozzájárul a végtermék fogyasztó számára érezhető előnyeihez, és nehezen utánozhatóak a versenytársak számára. Prahalad és Hamel (1990) magyarázatában a vállalatot egy hatalmas fához hasonlítva, annak törzse és vastagabb ágai a szervezet kulcsfontosságú alaptermékei, míg a levelek és a virágok a fogyasztókhöz eljutó végtermékek. A hasonlatban a gyökérzet, amely táplálékot és stabilitást ad a fának, a szervezeti kulcskompetenciák (core competence). A kulcskompetencia- a szervezeti tanulás eredményeként létrejövő egyedi tudás, amely nem elégséges, de szükséges feltétele egy szervezet sikerességének. A szervezet képessége arra, ahogyan képes folyamatait integrálni és értékeket közvetíteni a szervezet felé. A kulcskompetenciák egyben a szervezet kommunikációs és együttműködési képessége, valamint az, ahogyan képes integrálni a szervezet különböző szintjein és szakterületein dolgozók munkáját. A

szervezeti kompetenciákkal történő gazdálkodás ennek megfelelően stratégiai szintű gondolkodást, a menedzsment elkötelezettségét és folyamatos beruházást igényel. (Prahalad és Hamel 1990) A szervezet eredményességét meghatározó vállalati kompetenciák magukban foglalják az eltérő ügyfélszegmensek kompetenciáinak integrációját is (Kelemenné, 2014). Srivastava tovább megy a gondolatban, valójában annak képessége, hogy egy vállalat képes-e a stratégiai célkitűzéseinek megfelelően alakítani kulcskompetenciáit, illetve azokat az egyének szintjére személyes elvárásokra "fordítani", biztosíthatja a szervezet hosszú távú versenyképességét. (Srivastava, 2005)

2.2 Kompetencia fogalom az egyén oldaláról

„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 2008 p. 1.) Bandura kompetencia elméletében (1996) is az egyén kompetencia tudatossága, az ő megfogalmazásában kompetenciaérzése kerül a középpontba. Elméletében minden egyén rendelkezik valamilyen eredményelvárással és önhatékonysági elvárással, amely arra épül, hogyan ítéli meg saját cselekvési képességeit. (Wilkins 2004) Az önhatékonysági vagy kompetenciaelvárás tehát az egyén meggyőződése arról, hogy egy adott szituációban képes-e eredményesen fellépni, ahol „a kompetens önvezérlés kulcsa az említett optimista meggyőződés saját magáról” (Málovics, 2011)

Annak eldöntésében, hogy milyen mértékben tartja alkalmasnak, felkészültnek magát az adott feladatra korábbi tapasztalatai segítik. Adott szituációban feltételezett eredmény- és önhatékonysági elvárás kombinációjából az egyén eltérő kompetenciaérzése alakul ki. (Bandura, 1996) Amennyiben önhatékonysági elvárásunk alacsony eredményelvárással párosul, a tehetetlenség, magas eredményelvárás esetén a személyes inkompetencia érzése alakul ki bennünk. Magas önhatékonysági diszpozíció esetén, amennyiben alacsony eredményelvárással találjuk szembe magunkat, a relatív hatásnélküliség állapotába kerülünk, amikor az egyént a környezete akadályozza az adott eredményesnek tartott viselkedésben. A magas eredmény- és önhatékonysági elvárás eredményeként alakul ki a sikerélményt nyújtó kompetens érzés, Csikszentmihályi által említett intrinzik, önszabályozó motiváció vagy flow élmény. (Málovics 2011)

Mindannyian rendelkezünk valamilyen kompetencia-készlettel, amely bizonyos feladatok sikeres ellátására prognosztizálhatnának. Annak megítélése azonban, hogy az adott feladat valójában milyen elvárásokat támaszt elénk, milyen szinten

vannak képességeink ehhez, illetve másokhoz képest, már sokszor nehéz feladatnak bizonyul. Amennyiben a tapasztalataink és a környezetünk nem erősíti meg saját ítéletünket, nehezen igazodunk el ezekben a kérdésekben. Bandura szociális kognitív elméletében (1996) a környezet szerepét hangsúlyozva kiemeli, hogy az egyének önhatékonyasági elvárásai fejleszthetőek. (Wilkens 2004) Azáltal, hogy a szervezetek formálják az egyének munkahelyi környezeti jellemzőit tudatosan alakíthatják a szervezet tagjainak kompetenciaérzéseit, és ezen keresztül eredményességüket. Hasonlóképpen formálható az egyén kompetenciaérzése az oktatásban is a tanulás környezetének alakításával.

2.3 Kompetencia fogalom a pedagógiában

A pedagógiában használt kompetenciafogalom „gyökerei Noam Chomsky generatív nyelvtani felfogásának kompetenciaértelmezéséig nyúlnak vissza. A tudós a nyelvi rendszer ismeretének kompetenciáját és a felhasználását állította szembe egymással.” (Vass 2010) Abból a megfigyelésből indult, mely szerint mindig kevesebbet használunk a valós nyelvi tudásunkhoz képest, és vannak, akik könnyebben tanulnak nyelveket, mások nehezebben. Ebből arra következtetett, hogy a nyelvi tudásnak a tanulható részek mellett velünk született összetevői is vannak. A tudás szerveződésében ennek megfelelően más területeken is lehetnek pszichológiai meghatározottságú komponensei. A szakmában elfogadott csoportosítás szerint a tudás szerveződésének tehát három nagy rendszerképző elve a szakterület logikája, a kultúra, azaz a társadalmi környezet, valamint az emberi megismerés pszichológiai sajátosságai. „Ez a három elv lényegében három dimenzióknak feleltethető meg, minden szervezett emberi tudást egy ilyen háromdimenziós térben lehet elhelyezni. Ezzel azt fejezhetjük ki, hogy a szervezett tudásban valamennyire mindhárom szervező elv jelen van, de súlyuk különböző lehet.” (Csapó 2011)

A szakértelem vagy hozzáértés természetesen nagyon sokféle lehet, szakterülethez, tartalomhoz kötött. „A szakértelem az adott szakterület által meghatározott konkrét ismeretek, készségek és képességek együttese.” (Csapó 2011) Kialakulásához hosszabb időre, bonyolult, specifikus tréningekre van szükség, nem kötődik az életkorhoz. Ezen tudáselem fejlődése kumulatív jellegű, az iskolában tanultak nagy része ilyen jellegű tudás. A műveltség a tudásnak a kulturálisan meghatározott formája, társadalmilag értékes tudás, amely a mindennapi életben való eligazodást szolgálja. Napjainkban egyre összetettebb, nagyobb részt deklaratív tudásból áll, amelynek közvetítése az iskola feladata. A társadalom tagjaként eredményesen működő állampolgár „felkészítése” tehát közvetítőkön keresztül történik, és nem kötődik életkorhoz. Ez a tudás is kumulatív, azaz felhalmozó jellegű, és bizonyos határok között transzferálható. (Csapó 2011) Kompetenciáról a tudás szerveződése alapján akkor beszélhetünk, „amikor a megismerés természetes sajátosságai határozzák meg a kialakítandó

tudás szerkezetét, formáját... ilyenkor számít, hogy „mire van az agy formátálva, mi az, amit természetes módon hatékonyan fogad be az elme.” „A kompetencia esetében pszichológiailag meghatározott rendszerről beszélünk, amikor a tanulás módjai, a fejlődés és fejlesztés lehetőségei nagyrészt öröklött sémákon alapulnak.” (Csapó 2011) A kompetenciák esetében tehát a fejlődése nagyrészt természetes módon, a környezettel való spontán interakciók révén megy végbe, ezért nehéz „mesterségesen” tanítani. A kompetencia nagyrészt életkorhoz kötött, főleg a fiatalkor kitüntetett szakaszában alakítható. Kevésbé tartalomfüggő, széles körben lehet transzferálni, alkalmazni, nagyobb részt intenzív jellegű, fejlődésük nem egyszerűen egy kumulatív gyarapodás, hanem inkább „erősödés” jellegű. (Csapó 2011) A tanulás ebben az értelemben a tudás megváltozásaként értelmezhető, amikor nemcsak a tudás gyarapodásáról, hanem a tudásrendszer megváltozását értjük alatta. A tanulás a környezettel való interakció révén is végbe megy, amely azt hangsúlyozza, hogy a tudást nem készen kapjuk, hanem „létrehozuk, megalkotjuk a saját, személyes tudásunkat”. (Csapó 2011) A tudás kialakulását a pszichikum sajátosságai természetesen mindig befolyásolják.

A kompetencia fogalma „az 1990-es években a pedagógiai fejlesztés egyik zászlóshajója lett. Ez egyfelől a fogalom gazdagodását eredményezte, másfelől azonban a kompetencia divathulláma újabb problémákat vetett fel.” (Vass 2010) Ennek eredményeként a kompetencia fogalom meghatározása egyre kevésbé lett egyértelmű a pedagógiában. Az OECD kezdeményezésében elindult oktatásfejlesztési programokban „olyan területeket is igyekezett a fejlesztés szempontjából kiemelni, amelyek nem köthetők tisztán kognitív folyamatokhoz... A DeSeCo program értelmezése szerint a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására.” (Vass 2010) A meghatározás hasonlít Wilkens definíciójához, amely a kompetenciát egy általános cselekvési és problémamegoldó-képességként értelmezi, magába foglalja a hasznosítható tudást, valamint a cselekvés szociális és magatartási komponenseit egyaránt. (Wilkens, 2004) A kompetencia fogalom inentől kezdve a tanulás és tanítás tartalmi eleminek meghatározására irányul, Vass Vilmos szavaival „nem a tartalmi elemek elhagyásáról van szó, hanem egyfelől átstrukturálásáról, másfelől a képességek és az ismeretek egyensúlyáról.” (Vass, 2010) Ezek alapján a szerző összefoglalójában a fogalmat Coolahan definíciójával összegezi, mely szerint a „kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.” (Vass 2010) Ez a meghatározás a korábbi pedagógiai értelmezést kibővítve a kompetenciák fejlesztését, valamint ezen tudáselemek hangsúlyos szerepét az iskolai tanítás keretein belül is kiemeli. „Ebben az esetben a kompetenciák, a pszichikus komponensrendszerek, komponensek fejlesztése a feladat, ami a befogadás (a spontán konstruálás) mellett a szándékos cselekvő, tevékeny tanulás által valósít meg a tárgyakkal, a személyekkel, a külvilággal, a külső tudással létrejövő kölcsönhatások által.” (Nagy, 2007)

A szakképzési rendszer javítását szolgáló kezdeményezések a kompetencia alapú megközelítést már az 1980-as évektől kezdődően alkalmazták Európa több országában és az USA-ban egyaránt. J. Delors munkatársaival végzett elemzésében (Magyar Unesco Bizottság, 1997) megfogalmazta, hogy az oktatási rendszerrel kapcsolatban új elvárásokat támasztanak a világgazdaságban végbement változások. Az UNESCO-nak készített elemzésben egy újfajta, sokdimenziós oktatás képét vázolják, amely már nemcsak az ismeretszerzésre fókuszál. A tudásalapú gazdaságok, így az Európai Unió országai is elkötelezték magukat ezen az úton, és meghirdették „Az egész életen át tartó tanulás programját”. Az EU 2020 stratégia oktatási vonatkozásai alapján „Az új készségek és munkahelyek menetrendje” elnevezésű kiemelt kezdeményezés célja, hogy a munkaerő-piaci kereslethez hatékonyabban illeszkedő kínálatot a folyamatos tanulás és készségfejlesztés segítségével ösztönözze. A program a kompetenciákat egy feladat végrehajtása során alkalmazható általános jellemzőként, problémamegoldó képességként definiálja, amely tartalmazza az életpálya építéshez, a munka és magánélet egyensúlyának megteremtéséhez, az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódó jellemzőket és a társakkal való együttműködéshez szükséges társas és emocionális készségeket is. (Kiss-Répatzky, 2012)

A program mellett elköteleződött országok, így Magyarország is, az általános alapképzés és a szakképzések fejlesztésén keresztül a felnőttképzés bővítésére egyformán nagy hangsúlyt helyeznek. A program egy kompetencia alapú képzési rendszer kiépítésére épül, mely lehetővé teszi egy rugalmasabb, az informális és formális képzési formákat is elismerő oktatási rendszer kialakítását azáltal, hogy nem előzetes tanulmányokat, kvalifikáltságot vár el, hanem egy kompetencia alapú értékelési és vizsgarendszerrel dolgozik. A szakmai kompetenciák kidolgozása feltételezi a kapcsolatot az üzleti élettel, és ezáltal hozzájárul az elvárásokhoz jobban illeszkedő, gyakorlatiasabb és a „cselekvő- és problémamegoldó képességet” fejlesztő képzési programok kidolgozásához. Ezen a területen a résztvevők és érintettek nagyon nagy számából és szétszórtságából adódóan azonban a kompetencia alapú gondolkodás bevezetése egy hosszadalmas folyamat, amely egy újfajta pedagógusi szemléletet és egy újfajta tanulási kultúrát feltételez. A kompetenciamérés a tanulási folyamatok eredményének mérését teszi lehetővé, amely a közoktatásban egy jól ismert és bevált gyakorlattá vált, de a felsőoktatásban még nem egy elterjedt gyakorlat. Tekintettel arra, hogy a felsőoktatás jóval heterogénabb, komplex feladatok ellátására, de a specializáció ellenére sem egy konkrét munkakörre készíti fel diákjait, sokkal nehezebb standard mérőeszközöket alkalmazni. (Halász 2010, Kiss 2010)

A kompetenciamérés ugyanakkor a hallgatók felé életszerűbbé teszi a tanulási célokat, a munkaadók oldaláról tekintve pedig a munka világához jobban illeszkedő felsőfokú képzés kialakítását teszi lehetővé. A menedzsmentben használt kiválóságot kutató kompetencia fogalom, amely a teljesítmény közvetlen előzményének tekinti a kompetenciát, arra hívja fel a figyelmet, hogy a munkában

való eredményességet a szűkebben vett megismerési folyamatok, azaz a „szaktudás” hagyományos értelemben vett tartalma már nem fedi el. McClelland a személyes és szociális kompetenciák meghatározó szerepére hívja fel a figyelmet hasonlóképpen, mint Sternberg (2005) az intelligencia fogalmát kibővítő modelljével. A felsőoktatásban a kompetencia alapú képzési rendszerekben a kompetencia pedagógiai és menedzsmentben használatos értelmezése ilyen formán válik összeegyeztethetővé. „A kognitív architektúrában megjelenő öröklődési logika is összeköthetővé válik így a tanulással, a környezethez való alkalmazkodás folyamataival.” (Kiss, 2010: 9.) Teichler (2009) arra, hívja fel a figyelmet, hogy a munka világában tapasztalható kompetenciaelvárások kiemelése azt az üzenetet sugallhatják, hogy a felsőoktatás elsőrendű feladatának a munkára való felkészítést tekintjük.

3 A közös fogalomhasználat lehetőségei

A két szakterület által alkalmazott fogalmi megközelítés tekintetében három kérdés köré csoportosíthatóak az eltérések. A tudatosság mindkét szakterület gondolkodásában szerepet kap, de amennyiben ezekben a kérdésekben nem alakul ki hasonló álláspont az egyéni felkészültség kérdésében sem indulhat el valódi kommunikáció.

- A kiválóságot biztosító személyes jellemzőkre koncentrálnunk vagy az általános alapképességek felől gondolkodunk?
- Az elméleti ismereteket vagy a gyakorlatias, alkalmazható tudást tartjuk fontosabbnak? Illetve milyen személyes jellemző játszhat szerepet a felkészültségben?
- Fejleszthetőek-e ezek a jellemzők? És hogyan?

A menedzsmentben használt kompetencia definíciók legfontosabb közös jellemzője, hogy a kompetenciát a hatékony és/vagy kiváló teljesítményhez kötik. Egy személyiségjellemző csak akkor kompetencia, ha jelentősége van a teljesítmény szempontjából. Valójában, ha a szervezetek egyre égetőbb problémáját tekintjük, mely szerint egy gyorsan változó piaci környezetben kell képessé tenni magukat versenyképességük megtartására, számukra a kiválóság keresése a fontos. Olyan munkatársakra, vezetőkre van szükségük, akik képesek kiemelkedni, valamilyen pluszt felmutatni a versenytársaiknál dolgozókhöz képest ezzel is versenyelőnyt biztosítva szervezetük számára. A versenyben maradás feltétele Porter meghatározásában az, hogy a szervezet képes legyen valamiben jobban teljesíteni a versenytársaknál, miközben egyéb tevékenységeit is megfelelő színvonalon végzi. (Kottler, 2012) A kiválóság keresése a munkavállalók számára is kulcsfontosságú, azoknak a személyes jellemzőknek az ismerete, amelyek megerősítik munkakerőpiaci pozíciójukat. A felsőoktatási intézmények számára is

alapvető, hogy megértsék azokat a szempontokat, amelyeket az üzleti élet állít végzett diákjaikkal szemben.

A menedzsment definíciók másik legfontosabb jellemzője, hogy a kompetenciákat egy adott munkakör, feladat vagy szerep betöltéséhez kapcsolják. A kompetencia cselekvésben nyilvánul meg (Leplat: „cselekvési kompetencia”), az egyén kompetenciái valójában egy adott feladat teljesítése során válnak hasznossá (Szelestey, 2008). Ugyanakkor az, hogy az egyén kompetenciái és a feladatkör, amit ellát szoros kölcsönhatásban áll egymással (Bandura, 1996), azt is jelenti, hogy az egyén kompetenciái gyakorlással fejleszthetők, azaz a feladat ellátása során is fejlődnek. Az egyén a munkája vagy bármilyen feladat ellátása során is bővítheti kompetencia-készletét, kompetensebbé válhat más feladatok ellátására, képessé válhat új helyzetek megoldására. Mindez a gyakorlati oktatás bevezetésével, a tanulási és tanítási folyamatok újragondolásával kapcsolatban vetnek fel lehetőségeket.

A menedzsment definíciók harmadik közös jellemzője az, hogy a kompetenciákat gyűjtő fogalomként használják. Leplat megfogalmazásában a kompetencia strukturált, dinamikus módon kombinálja összetevő elemeit. (Szelestey, 2008) A kompetencia valójában egy készlet, amelybe kerülhetnek személyiségjellemzők, motivációk, készségek, képességek, speciális ismeretek, módszertani ismeretek, tudás, stb. Ez szintén komoly előrelépést jelent a korábban alkalmazott munkaköri alkalmasságot vizsgáló módszerekhez képest a menedzsment területén, valamint az oktatásban is a tudástartalmak kialakítása során.

A menedzsment szakirodalomban található kompetencia meghatározások között a legnagyobb eltérés a kompetenciák természetének értelmezésében látható. A különbség az értelmezések között igazából abban figyelhető meg, milyen mértékben tartják az egyes elemzők a kompetencia-készlet mélyen gyökerező személyiségjegyeit meghatározónak, és milyen mértékben alakíthatónak, fejleszhetőnek azokat. Ez a dilemma nagyon hasonló a pedagógiában tapasztalható kérdéssel, mely a kompetenciák fejleszhetőségére vonatkozik. A kompetencia dinamikus erőforrásként történő értelmezése ugyanakkor arra a megközelítésre épül, amely a kompetenciák fejleszhetőségét hangsúlyozza, és kompetenciafejlődés során a munkahelyi szocializáció szerepét emeli ki. A fizikailag megtestesülő erőforrásokkal ellentétben a kompetenciák a használat során nem fogynak el, éppen hogy fejlődnek. A kompetenciákkal történő gazdálkodás során éppen ezért folyamatosan „gondozni”, fejleszteni kell azokat, különben elavulnak, „megcsappannak”. (Prahalač, Hamel 1990) A kompetencia alapú gondolkodás az elmúlt évtizedben elterjedt menedzsment eszközzé fejlődött. A kompetenciákkal történő gazdálkodás a szervezet szintjein eltérő céllal alkalmazható, de ugyanakkor minden esetben megfelelő szakmai hozzáértést feltételez. A felsőoktatási fejlesztési folyamatokban megjelenő

kompetenciafogalom is a kompetenciák fejlesztését helyezi már a középpontba, melynek megvalósulása itt is csak megfelelő hozzáértéssel valósulhat meg.

A kompetenciafejlesztési programok sikerességét növeli, amennyiben értékelési rendszer is kapcsolódik hozzá. Az oktatásban elsősorban erről az oldalról jelenik meg a kompetencia fogalma. A kompetenciák fejlesztése ugyanakkor a tanulás tágabb értelmezését feltételezi, amely annak elismerésére épül, hogy folyamatosan tanulunk. Kompetencia készletünk folyamatosan bővül munkahelyi, tanulás közben szerzett és személyes tapasztalataink alapján. A szervezett képzésekkel szemben támasztott új követelmény a változatos formában szervezett, az igényekhez szorosan illeszkedő, gyakorlatorientált programok kidolgozása, amely képes szintetizálni az informális és a formális képzési eredményeket.

Fontos azonban a folyamat tudatosságát hangsúlyozni. A kompetencia alapú fejlesztés szerepe abban nyilvánul meg, hogy segít annak pontosabb meghatározásában, hogy miben kell fejlődünk. Az egyén részéről mindez tehát egy tudatos önképzést, a vezető részéről pedig egy új szerepkör (a vezető, mint tanár) betöltését, a felsőoktatás oldaláról a tanulás-tanítási folyamatok és tartalmak újragondolását igényli.

Összegzés

„A kompetencia fogalma a tudáskonceptió változásának köszönheti népszerűségét: hangsúlyeltolódás ment végbe az ismeretalkalmazás, gyakorlat irányába.” (Karcics, 2011) A bolognai folyamatban a foglalkoztathatóság kérdése került előtérbe, de az oktatás társadalmi felelőssége ezzel nem szorult háttérbe. A munkaerő-piacon az egyre magasabb fokú végzettséget igénylő munkakörök iránti igény növekedése az egyre magasabb kompetenciaelvárásokon keresztül a felsőoktatás alkalmazkodását is igényli. A felkészítés célja, hogy a diákok olyan információkat, tudást és kompetenciákat szerezzenek, amelyekkel megfelelő állást találhatnak, képesek legyenek saját szakmai karrierjüket menedzselni. A magasabb intellektuális képességeket igénylő munkakörökben a kevésbé behatárolható feladatokat is meg kell tudni oldani, új szakmai megoldásokat alkalmazni, rátalálni innovatív megoldásokra, felkutatni a lehetőségeket, felelősséget vállalni. Ezekben a munkakörökben a munkavállalók sokszor maguk értelmezik feladataikat, munkakörük tartalmát, és a társadalmat is érintő gazdasági döntéseket hoznak.

A gazdasági életben tapasztalható átalakulások hatására úgy tűnik a menedzsment szakirodalomban használt gondolkodás a felsőoktatás fogalomhasználatát is egyre inkább meghatározza. A kompetencia konstruktum ennek megfelelően a

munkaerő-piac keresleti és kínálati oldala közötti dinamikusan változó kapcsolatként értelmezhető, amely a kiváló teljesítményhez köthető személyes jellemzőkre fókuszál, azokat tágran értelmezi, és a kompetenciákat fejleszthetőnek tekinti.

Felhasznált irodalom

- [1] Ádler, J., Stocker, M.: Kompetencia alapú, output orientált oktatás az ideális foglalkoztathatóság érdekében. BCE Vállalatgazdaságtan Intézet Versenyképesség Kutató Központ, 2012
- [2] Bandura, A.: Social cognitive theory of human development. In: Husen, T. and Postlethwaite, T. N., ed. 1996. International encyclopedia of education. Oxford: Pergamon Press.
- [3] Boyatzis, R. E.: The competent manager, A model for effective Performance. Wiley-Interscience Publication, New York, 1982
- [4] Boyatzis, Goleman, McKee: A természetes vezető. Vincze Kiadó, Budapest, 2003
- [5] CEDEFOP 2013
- [6] Csapó, B.: A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory, Z. – Falus I. (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó. Budapest, 2001, 270-293. o.
- [7] Csapó, B.: A tudás és a kompetenciák. Letöltve 2011. szeptember
- [8] Csiszárík-Kocsir, Á., Fodor, M., Szira, Z., Varga, E.: A kompetenciák mérése az emberi erőforrás-menedzsmentben és az oktatásban, Humánpolitikai Szemle, 2009. 7.-8. szám, 132.-140. o.
- [9] Ehrenberg, R., Smith, R.: Korszerű munkagazdaságtan. Panem. Budapest, 2003
- [10] EU 2020 stratégia. <http://ec.europa.eu/eu2020>
- [11] Eurydice: Higher education governance in Europe. Policies, structures, fundings and academic staff, 2008
- [12] Farkas, A.: Competitiveness of Graduates on the Job Market, Proceedings of Symposium for Young Researchers, 2007a, Budapest, pp.: 9-18.
- [13] Galasi, P.: A munkaerőpiac gazdaságtana, Aula Kiadó, Budapest, 1994
- [14] Gábor, R. I.: A hiányzó láncszem? Életpálya-keresetek és keresetengadozás. Közgazdasági Szemle, LV. évf. 2008. december (1057-1074.o.)
- [15] Garai, O., Veroszta, Zs.: Előszó. In Garai O. – Veroszta Zs. (szerk.): Frissdiplomások 2011. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, Budapest, 2013, 5-7. o.

- [16] Hajdu, M.: Érdemes diplomát szerezni Magyarországon vagy munkanélküliség vár a pályakezdő diplomásokra? MKIK GVI Nonprofit Kft., Budapest, 2012
- [17] Halász, G.: Előszó. In: Demeter, K., ed. 2006. A kompetencia – kihívások és értelmezések. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 2006
- [18] Hámori B.: Tanulás és innováció – elméleti dilemmák és gyakorlati nézőpontok. Vezetéstudomány XLIII. évf. 2012. 11.szám
- [19] Havasi É. (szerk.): Kompetencián innen és túl. ZSFKDPR összefoglaló kötet 2009-2011.
- [20] Henczi L.: Kompetenciamenedzsment. Számalk, Budapest, 2008
- [21] Hetesi, E., Kürtösi, Zs.: A felsőoktatás képzési teljesítményének mérési problémái. In: Hetesi Zs. – Majó Z. – Lukovics M. (szerk.): A szolgáltatások világa. JATEPress, Szeged, 2009, 168-185. o.
- [22] Galasi, P.: Túlképzés, alulképzés és bérhozam a magyar munkaerőpiacon. In: Varga J. (szerk.): Közelkép. MTA Közgazdaságtudományi Intézet. Budapest, 2004
- [23] Juhász, M.: A „soft” skillek szerepe a munkahelyi viselkedésben, 2008
- [24] Karcsics, É.: Menedzseri kompetencia-elvárások a munkaerőpiacon. PhD értekezés, 2011
- [25] Kelemenné Erdős A.: A közforgalmú közlekedési szolgáltatás és piac vizsgálata marketing és fenntarthatósági nézőpontból. Doktori disszertáció, 2014
- [26] Kiss P.: Bevezető. In: Kiss Paszkál (szerk.): Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.. Budapest, 2010
- [27] Kiss, P.: Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In: Garai O. – Horváth T. – Kiss L. – Szép L. – Veroszta Zs. (szerk.): Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 111-123. o. Frissdiplomások 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 105-129. o.
- [28] Kiss, P.: Pályakezdők munkával való elégedettségének meghatározói. In: Garai O. – Veroszta Zs. (szerk.): Frissdiplomások 2011. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, Budapest, 2012, 5-7. o.
- [29] Kiss, P.: Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Diplomás Pályakövetés 3. Budapest: Educatio Felsőoktatási Igazgatóság, 2010

- [30] Lazányi, K.: Mi áll a munkaerő-piaci kereslet és kínálat kiegyensúlyozatlanságának hátterében?: A közgazdászok helyzetének bemutatása. *Munkaügyi Szemle* 57:(3) 2013, 50-62. o.
- [31] Málóvics, É., Farkas, G., Kuba, P.: Esettanulmány az ügyfélszolgálati munkatársak kompetenciáiról. Manuscript, 2011
- [32] Málóvics É., Málóvics J.: Szervezeti kultúra és kompetenciák az egészségturizmusban: elméleti modellek és empirikus vizsgálati lehetőségek. Kézirat, 2009
- [33] Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról, 2003
- [34] Magyar Unesco Bizottság (1997): Oktatás – rejtett kincs. A J. Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése. Osiris Kiadó, Budapest
- [35] McClelland: Testing for competence rather than for „intelligence”. *American Psychologist*. 1973, 28, 1-14.
- [36] Nagy, J.: Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia. Mozaik Kiadó, Szeged, 2007.
- [37] New Skills for New Jobs. [http:// ec.europa.eu/social](http://ec.europa.eu/social)
- [38] Polónyi I., Tímár J.: Munkaerőpiac és oktatáspolitikai Magyarország a rendszerváltás után. *Közgazdasági Szemle*, LI. évf. 2004. november, 1065-1072. o.
- [39] Polónyi, I.: A felnőttképzés érdekeltségi rendszere. In Polónyi I. – Barizsné H.E. (szerk.): *Felnőttképzés, vállalati képzés*. Debreceni Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar, 2004
- [40] Prahalad, C.K., Hamel, G.: The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 1990 május-június, 79-91. o.
- [41] Sági M.: Pályakezdő diplomások munkába állási stratégiái. In Garai O. – Veroszta Zs. (szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, Budapest, 2013, 111-142. o.
- [42] Schomburg, H.: Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. In: *Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Diplomás Pályakövetés 3*. Budapest: Educatio Felsőoktatási Igazgatóság, 2010
- [43] Simon, P. : Formálisan és informálisan szerzett kompetenciák. Prepared: “A Magyar gazdaság személyi tényezőinek minőségi reprodukciója” kutatás. Budapest, letöltve 2010. dec. 6.
- [44] Srivastava, S.: Managing core competence of the organization. *The Journal for Decision Makers*. Vikalpa, 2005, No. 4, pp.49-63.

- [45] Szabó K.: Állandósult túlkereslet a tehetségi piacon. *Vezetéstudomány* XLII: évf. 2011. 11. szám
- [46] Szabó K., Hámori, B.: *Információgazdaság*. Akadémia Kiadó. 2006. Budapest
- [47] Szelestey J.: *Kompetencia modell kidolgozásának elméleti háttere*, 2008, <http://www.erg.bme.hu/szakkepzes/4felev/SelesteyKompetencia.pdf>
- [48] The Bologna Declaration of 19 June 1999. <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>
- [49] Teichler U.: „Employability” or „professional relevance”: changes in relationships between higher education and the world of work ont he way towards the european higher education area. In: Teicler Ulrich: *Higher Education and the Word of Work*. Sense Publishers, Rotterdam, 2009
- [50] Tóth I., Várhalmi, Z.: *Diplomás pályakezdők a versenyszektorban 2008-2010*. Műhelykonferencia a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja és a Magyar Szociológiai Társaság Oktatáspszichológiai Szakosztály közös rendezésében. 2010. október 21. Budapest
- [51] Varga, J., Csiszárík-Kocsir, Á.: A gazdasági proaktivizmus hiánya a hazai gazdaságban és a válságkezelésben In: Csiszárík-Kocsir Ágnes (szerk.) *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században V.: tanulmánykötet*. Budapest: Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar, 2015. pp. 409-438.
- [52] Várhalmi Z.: *Diplomás pályakezdők a versenyszektorban – 2011*. MKIK GVI. Budapest, 2012
- [53] Velden, R., García-Aracil, A.: *Fiatal európai diplomások kompetenciái: a munkapiaci illeszkedés hiány és ennek megoldása*. In Garai O. – Horváth T. – Kiss L. – Szép L. – Veroszta Zs. (szerk.): *Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 51-74. o.
- [54] Veroszta, Zs.: *A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében*. In Garai O. – Horváth T. – Kiss L. – Szép L. – Veroszta Zs. (szerk.): *Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 11-36. o.
- [55] Wilkens, U.: *Von der individuellen zur kollektiven kompetenz?* Herbstworkshop der Kommission Personal. 2004
- [56] Winterton, Delamara: *What is competence?* Human Resource Deveelopment International, Vol. 8. March, 2005. March, 2005 No. I. 27-46.