



DOI: 10.18427/iri-2018-0112

## **Ghánai és magyar közgazdász hallgatók vállalkozói kompetenciái**

**Karlovitz János Tibor, Kárpáti-Daróczi Judit**

**Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar, Budapest**

Fontosak lehetnek a kompetencia-kutatások, mert a készségek és képességek minősége egyaránt záloga az egyéni boldogulásnak és a társadalmi jólétnek. Az 1959-es szputnyik-sokk az Amerikai Egyesült Államokban az iskolai ismeretek standardizációját hozta magával. Kérdés: mi az a műveltségi minimum, amelyet minden felnővőnek tudnia, ismernie kell a sikerek érdekében. Európában azt követően kezdték el kidolgozni és fejleszteni a kulcskompetenciákat, majd később az Egységes Európai Képzési Keretrendszert, ahogy az európai politikai elitek belátták: Európa lemarad más gazdasági térségekkel szemben, ha elmulasztja megújítani oktatási-képzési rendszereit, tartalmait és módszereit.

A közoktatásban, köznevelésben általános vagy kulcskompetenciákról, a szakképzésben és szakmai képzésben szakmai kompetenciákról beszélünk. Természetesen, az alapozó kulcskompetenciák fejlődése is folytatódik a felsőoktatásban és felnőttképzésben, ám céltudatos fejlesztésük később elsősorban kompenzatórikus igénnyel történik: a közoktatásból elmaradt vagy elmulasztott készségek pótlásának céljából.

Amikor tehát egyetemisták körében kulcskompetenciákat vizsgálunk, valójában a közoktatási-köznevelési rendszer hatékonyságáról kapunk egyfajta sajátos tájékoztatást. Ezt találtuk az alábbi vizsgálatunkban is.

### *Kutatásunk tárgya*

Magyarországon az évről évre megíratott országos kompetencia-tesztek elsősorban az olvasás-szövegértés, matematika és természettudományos ismeretek tárgyköréről szólnak, ám példaanyaguk révén kiterjednek a többi – kevésbé hangsúlyos – kulcskompetenciára is. Látszólag tehát az európai uniós kulcskompetenciák közül a szociális és a vállalkozói a kevésbé vizsgáltak közé tartoznak, valójában és ténylegesen ezekre is kiterjed a kompetenciatesztek készítőinek figyelme.

Mi az Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar Szervezési és Vezetési Intézetére jutó kisvállalkozás-fejlesztési kutatások humán aspektusát próbáljuk vizsgálni, ezen belül többek között azt, hogy a fiatalok felsőfokú tanulmányaik befejezését követően inkább lennének-e alkalmazottak, vagy

esetleg önálló kezdeményezéseikkel jelennének meg a vállalkozások világában? Másképpen fogalmazva: mennyire viselik magukon az elméletileg leírt generációs modellek jellemzőit, és mennyire követelik ki maguknak az önálló, felelősségteljes, döntéseiben kompetens, a folyamatok szervezésére és irányítására alkalmas létet? Tényleg olyan fontos nekik a saját maguk által beosztható idő? Milyen jellemzőkkel bírnak azok, akik vállalkozók szeretnének lenni – és akiknek megvolnának a vállalkozói készségei, azok vajon tényleg akarnak-e vállalkozni? Milyen a szociális háttérük azoknak, akik inkább lennének vállalkozók?

Előre kell bocsátanunk, hogy elfogadjuk: vállalkozói kompetenciák akkor is léteznek, ha valaki kizárólag beosztottként és alkalmazottként képzei el a jövőjét, azaz vállalkozói kompetencia szintje nem feltétlenül esik egybe a vállalkozói léttel (Némethné-Gál, 2010).

### *Kutatásunk célja*

Kutatásunk viszonylag az elején tart. Ebben a szakaszban arra törekszünk, hogy pilot jelleggel, különböző országokban tárjuk fel, mennyire jellemző az „Y” és „Z” generációs, egyetemista fiatalokra a vállalkozói hajlandóság. Mivel mint oktatók, gazdász (üzleti gazdaságtani és közgazdász, valamint folyamattírányító műszaki menedzser) képzési ágban veszünk részt, elsősorban gazdásznak készülő hallgatók körében van lehetőségünk vizsgálatokat folytatni.

Kérdőívünk a személyes háttér, a viselkedésminták és az életmód dimenziói alapján vizsgálta a „vállalkozói” tulajdonságokat. Jelen beszámolómat magyar, illetve ghánai közgazdász hallgatók almintái alapján készítettük el.

### *Elméleti háttér*

Az Európai Tanács által kidolgozott Keretrendszerben található kulcskompetenciák a Tanács megfogalmazása szerint minden európai polgár számára szükségesek ahhoz, hogy képes legyen mind a személyes önmegvalósításhoz, mind a munkaerő-piacon munkavállalóként való megjelenéshez. A kulcskompetenciák egy része a kötelező oktatás során alakul ki, más részét pedig az egyének az egész életen át tartó tanulás (life long learning) során fejlesztik tovább (2006/962/EK:13)

Témánk szempontjából kiemelt jelentőségű ezek közül a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia. Ebbe a csoportba sorolható a kockázatvállalás, az innováció, a tervezés és a kreativitás képessége, valamint a munka környezetének megértése és a lehetőségek felismerésének képessége (2006/962/EK:17). A leírtakból látható, hogy ezek a kompetenciák nem szűken a vállalkozni vágyó emberek számára elengedhetetlenek, hanem azok számára is hasznosak, akik alkalmazottként kívánnak dolgozni (Némethné-Gál, 2010).

A vállalkozói kompetencia fogalmába az ismeretek, a készségek és az attitűd is beletartozik. Az ismeret a vállalkozási tevékenység gazdaságban betöltött szerepének, alapvető működésének megértését jelenti. A készségek közé azok a tulajdonságok sorolhatók, amelyek feltétlenül szükségesek az önálló és a közösen végzett munkához (kockázatvállalás, tervezés, szervezés, irányítás, kommunikáció, delegálás, elemzés, értékelés és beszámolás képessége). A készségek közös jellemzője, hogy tanulhatók, fejleszthetők. A vállalkozói attitűdbe az innováció, a proaktivitás, a motiváció és az eltökéltség tartozik (2006/962/EK:18; EC 2012:43). Isenberg (2010) szerint az egyes vállalkozókat nem lehet utánozni, a vállalkozásokat nem lehet másolni azok egyedi ökoszisztémája miatt. Ács és munkatársai (2014) és Szerb (2017) azonban ezzel ellentétben úgy gondolja, hogy lehet úgy alakítani a „vállalkozói ökoszisztémát”, hogy pozitív dinamika jöjjön létre és maradjon fent az egyéni attitűdök, készségek, adottságok és aspirációk között.

A magyar oktatási rendszerben fontos feladatként jelenik meg a vállalkozóvá válás lehetőségének „népszerűsítése”, segítése (COM (2012)669véglleges:4). A vállalkozói attitűd, vállalkozói gondolkodásmód kialakítása az alap- és középfokú oktatás feladata. A vállalkozói készségek fejlesztése, a vállalkozói tudás és ismeretek elsajátításában pedig a felsőoktatási intézményeknek van komoly szerepük, de ebbe a munkába a középiskolák is bekapcsolódhatnak (EC 2012c:44)

A Vállalkozás 2020 akcióterv is a vállalkozói hajlandóság, ezzel a fiatal vállalkozók számának növelésére irányul. (COM (2012)795véglleges:3-4). Az „Oktatás és képzés 2020” program is a hosszú távú célkitűzései között sorolja fel a hallgatók kreativitásának, innovációs készségének és vállalkozói készségének fejlesztését és az Európai Bizottság az egyik legjövődélmezőbb beruházásnak tekinti a vállalkozástan oktatásába történő befektetést (EC, 2013). A Bizottság felmérése alapján azoknak a diákoknak, akik középiskolás korukban valamilyen vállalkozói program részesei voltak, mintegy 15-20%-a később saját vállalkozást indít. Ők ugyanis a felmérés alapján rendelkeznek a vállalkozásalapításhoz elengedhetetlen attitűdökkel, készségekkel és képességekkel, mint például a kreativitás, a proaktivitás, a kockázatvállalás, a kitartás, a csapatmunka és a felelősségtudat. A Bizottság fontosnak tartja a felsőoktatás képzési folyamatába bevonni a vállalkozókat, szűkítve ezzel az oktatás és a munkaerő-piaci igények közötti rést (EC, 2013).

Wilson és társai által készített nemzetközi tanulmányban (Wilson et al., 2009) a vállalkozói kompetencia három csoportba sorolható: az első a személyes fejlődés, amely magába foglalja az önbizalmat, a vállalkozói tudatot, a motivációt és a társadalom felé való jó fellépést, a második az üzleti fejlődés, amely a szakmai és pénzügyi ismeretek elsajátítását jelenti, a harmadik pedig a vállalkozóikészségek, képességek fejlődése, amely a

lehetőségek felismerését, a kreatív gondolkodást, a szociális képességeket, a hálózatépítés képességét foglalja magába (Mihalkovné, 2009).

Árváné és társai összegyűjtötték a felsőoktatási intézmények – általuk – legfontosabbnak ítélt eredményeit, amelyek a vállalkozásfejlesztéssel foglalkoztak. Japánban a Kobe Universityn már 1938-ban indult ilyen jellegű képzés, majd az USA-ban az 1940-es évek végétől kezdtek ezzel foglalkozni az Egyetemek (McMullan & Long, 1987). Az 1990-es évek végétől több intézményben is megjelent a vállalkozói készségek fejlesztésének valamilyen kurzusa (Johannisson, 1991; Katz & Raths, 1991; Rae, 1997; Dana, 2001; Hisrich, 2003; Mitra & Matlay, 2004; Tiffin, 2004; Rasmussen & Sorheim, 2006; Klandt et al., 2008; Imreh-Tóth et al., 2012; Szirmai, 2012).

A szerzők megállapították, hogy pozitív kapcsolat mutatható ki a hallgatók vállalkozásalapítási hajlandósága/lehetősége és a felsőoktatási vállalkozásoktatás között (Árváné et al., 2017).

Mihalkovné (2013) tanulmányában magyar és külföldi szerzők munkái alapján összegyűjtötte azokat a tulajdonságokat, amelyek a vállalkozói kompetenciához kapcsolódnak. Ő úgy véli, hogy a vállalkozói kompetencia fogalomkörébe elsősorban a személyes és az üzleti fejlődés, másodsorban pedig a vállalkozói készségek, képességek fejlődése tartozik. Lukovszki (2011) a legfontosabb vállalkozói készségnek a kockázatvállalási hajlandóságot és a döntéshozatali képességet tartja, amit a lehetőségek felismerése követ (ez utóbbit Drucker 1993-ban úgy fogalmazta meg, hogy vállalkozó az, aki képes felismerni a vállalkozói lehetőséget).

### *Mintaválasztás és a minta leírása*

2018. tavaszán egyfelől az Óbudai Egyetemen, másfelől pedig Accrában, Ghána fővárosában, Erasmus oktatási mobilitás keretében, az University of Ghana közgazdász karán végeztünk kérdőíves kikérdezést a hallgatók körében. 122 magyar, és 108 ghánai kérdőívet dolgoztunk fel. Eredményeinket először Excel-ben, aztán SPSS 18 program segítségével dolgoztuk fel.

A magyarországi almintát az Óbudai Egyetem BsC hallgatói adták. 122 kérdőív feldolgozása alapján folytattunk statisztikai elemzéseket. A kérdezés alapja az oktató / tanítvány kapcsolat volt. Az írásos kikérdezés tanórai keretek között történt.

A ghánai almintha leírása: University of Ghana hallgatói a fővárosban, Accra-ban; közgazdászok lesznek. 108 kérdőívből 92-t lehetett teljes körűen feldolgozni. A kérdőívek kitöltését a professzort, *Daniel Kwabena Twerefou*-t segítő instruktorok (hallgatói segítők) végeztették el kollégiumi társaik között. A kitöltésnél oktató nem volt jelen.

## Módszertan

A rendelkezésünkre álló 7 fokozatú Likert-skálás adatokat Sajtos-Mitev (2007:25) alapján intervallumskálaként értelmeztük, vagyis eltekintettünk az ordinális szinten mérhetőség szigorú követelményétől, amellyel lehetővé vált számunkra az átlag és a szórás használata. Egyváltozós statisztikai módszerekből a móduszt, a mediánt és az átlagot, a kétváltozós módszerek közül pedig a varianciaanalízist (ANOVA) használtuk. Sajnos nem szignifikáns kapcsolat nem volt kimutatható az adott ország és a hallgatókra jellemző vállalkozói kompetenciák között. A gyakoriságok összevetése grafikai ábrák segítségével történt.

## Hipotézisek

Jelen kutatásunkban két hipotézist állítottunk fel:

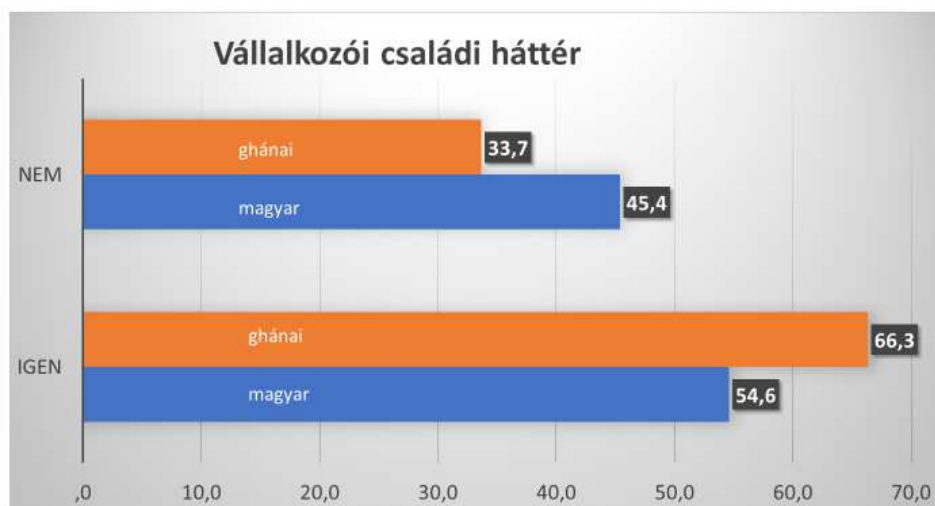
H1: A ghánai hallgatók történelmük, hagyományaik és a szociális rendszerük fejletlensége miatt „vállalkozóibbak” magyar társaiknál

H2: A ghánai hallgatók inkább rendelkeznek vállalkozói családi háttérrel

## Néhány eredmény

Mindenekelőtt megállapíthatjuk, hogy a ghánai hallgatók családjai inkább „vállalkozók” voltak, mint a magyarokéi, bár ez a különbség nem olyan nagy, hogy jelentősnek lehetne mondani.

1. ábra.

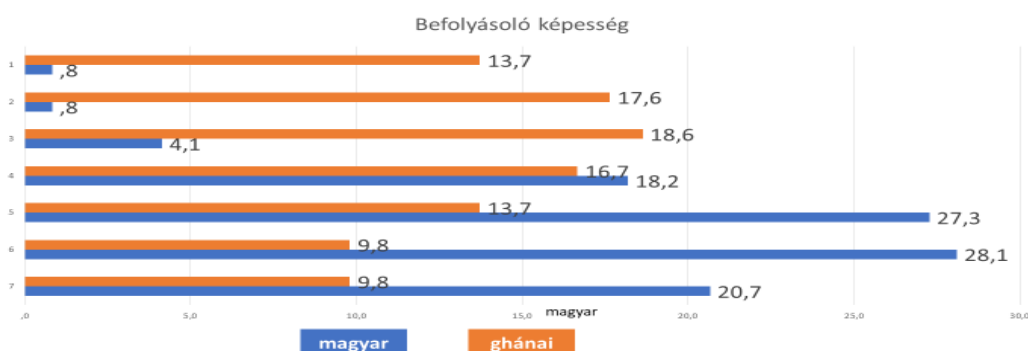


Érdekességképpen azokat az eredményeket emeljük ki, amelyek egyetlen mutató: a gyakoriságok alapján jelentős eltéréseket mutattak a két ország egy-egy egyetemi hallgatói célcsoportja között.

Az egyik jelentős eltérést a *befolyásoló képesség* adta. Míg a ghánai hallgatók jobbra az vallották be, hogy ők nem igazán tudnak (vagy akarnak?) hatni másokra, addig a magyarországi hallgatók úgy vélték, komoly hatást képesek kifejtteni másokra.

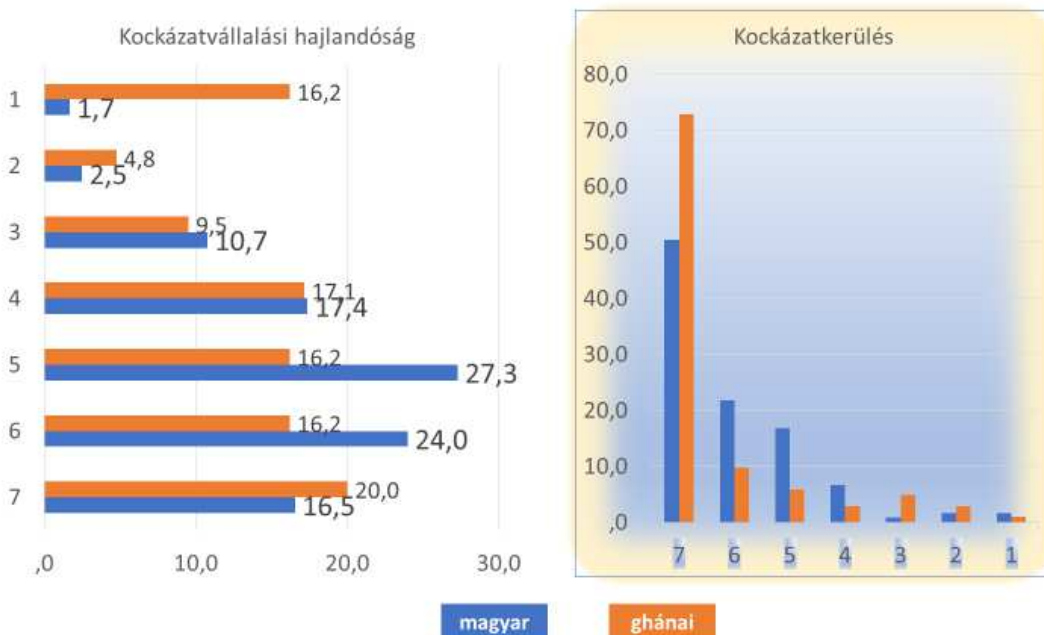
2. ábra.

### Jelentős eltérések



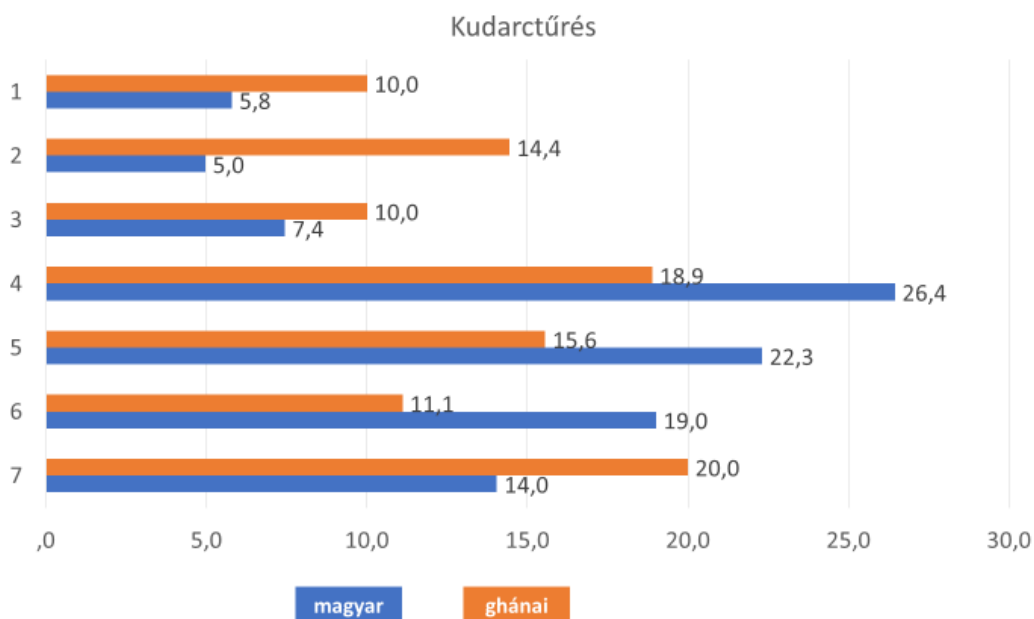
Vállalkozások indítása szempontjából az egyik legfontosabb tényező az, hogy az egyén tisztában legyen saját kockázatvállalási hajlandóságával, továbbá saját kockázatkerülése mértékével. Úgy tűnik, a magyarországi hallgatók inkább kockázatvállalók és kevésbé kerülnek a kockázatokat, mint hasonló szakon tanuló ghánai társaik.

3. ábra.



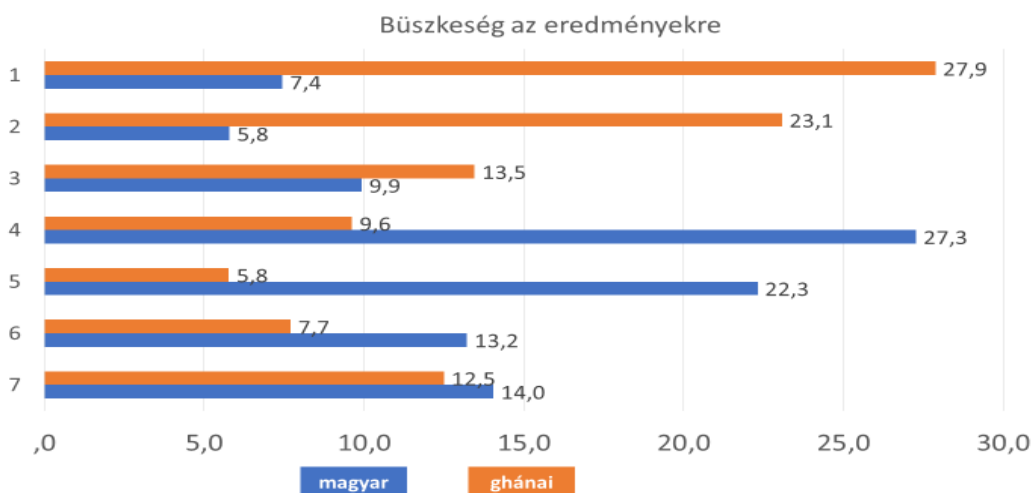
Az előbbivel függ össze a kudarcűrés képessége, amely inkább a vizsgálatba bevont magyar hallgatóknál tűnik nagyobbak, ám érdekes módon a legnagyobb mértékben leggyakrabban a ghánai mintában fordult elő.

4. ábra.



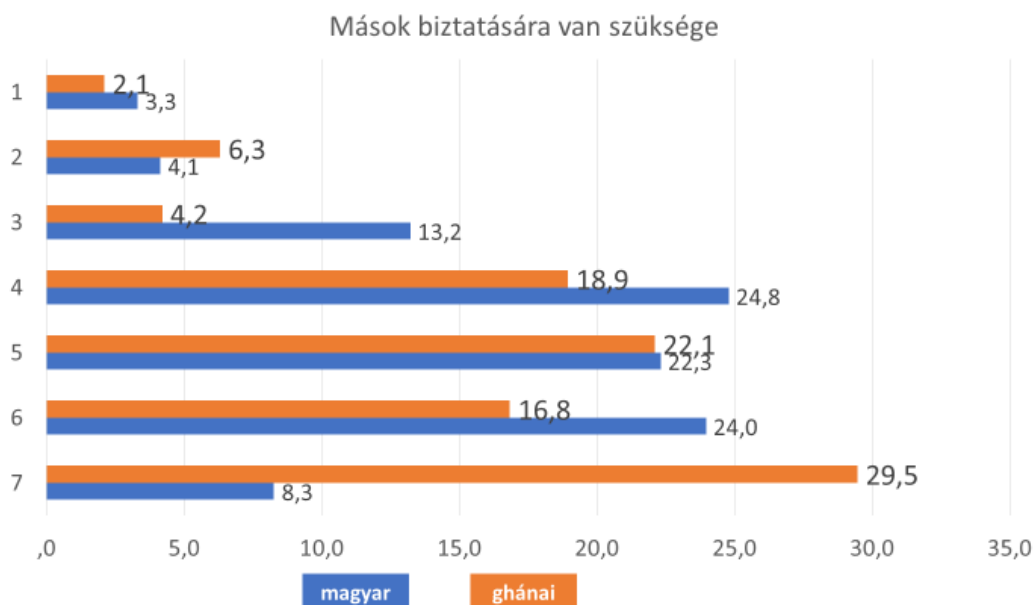
Az elért eredményekre, a jól végzett munka örömeire inkább a magyar hallgatók a büszkéek. A ghánai mintában szereplők esetében az a benyomásunk támad, mintha az eredmény, a siker nem is az ő érdemük lenne, vagy esetleg, mintha közömbös lenne számukra az elért eredmény.

5. ábra.



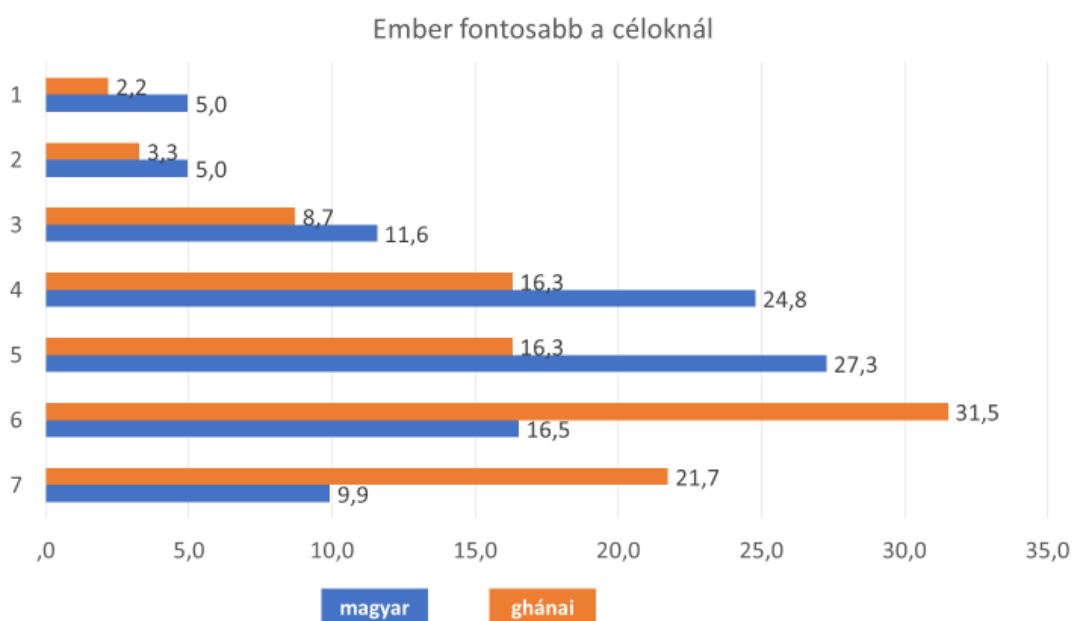
Jelentős különbséget mutatott a gyakoriságokban az a kiugró eltérés is, hogy a ghánai hallgatókat, úgy tűnik, folyamatosan biztatni és bátorítani kell munkakedvük fenntartása érdekében. Mintha kevésbé lennének önállóak, saját maguktól munkára foghatók.

6. ábra.



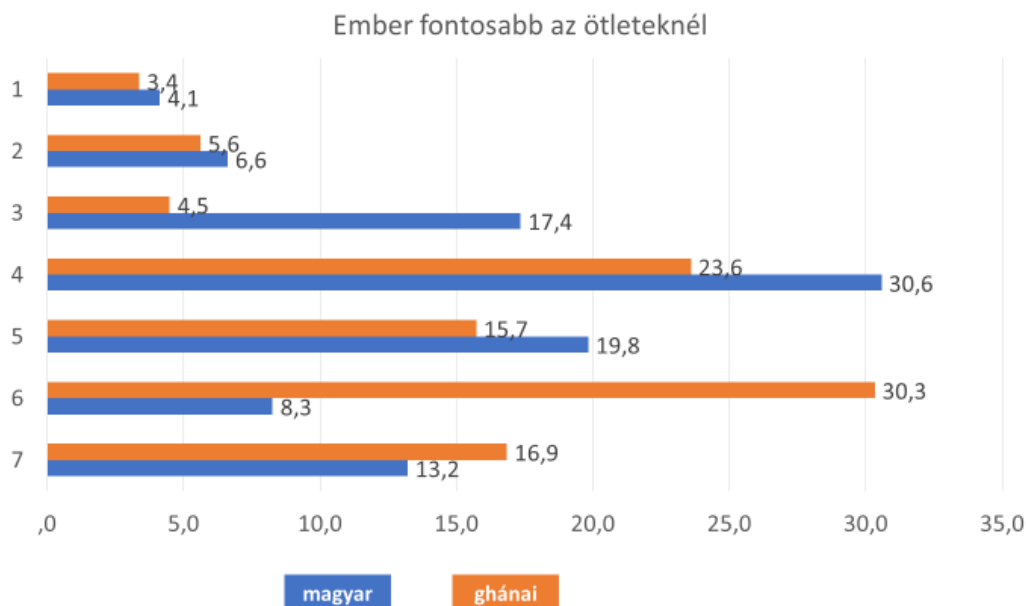
Ugyanakkor viszont a ghánaiak számára fontosabbak az emberek, mint akár a célok, vagy az emberek, mint az ötletek. Ez jelentős értékrendszerezési eltérésre utal a két ország fiataljai (népei) között.

7. ábra.



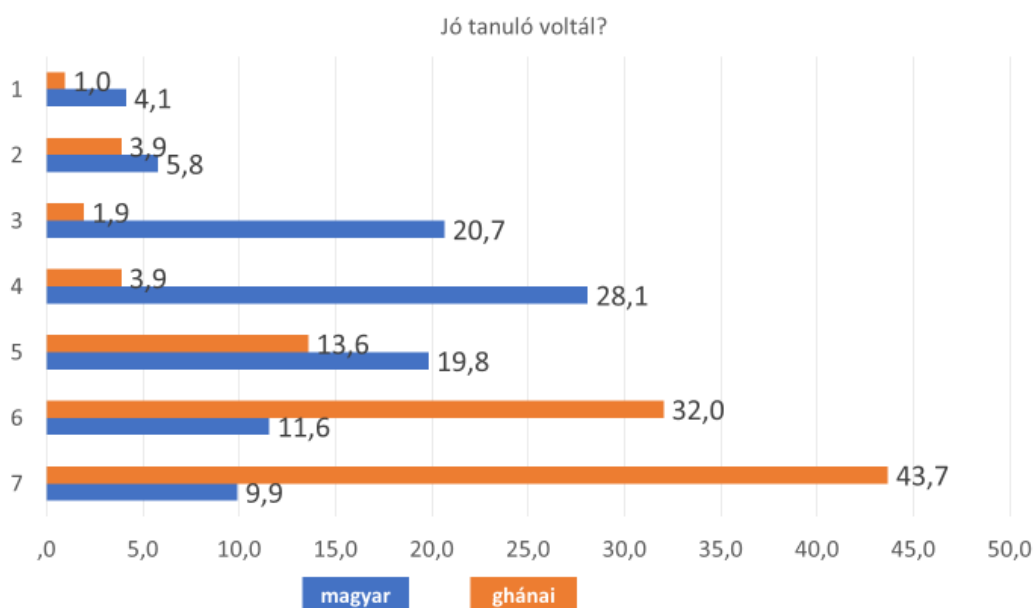


8. ábra.



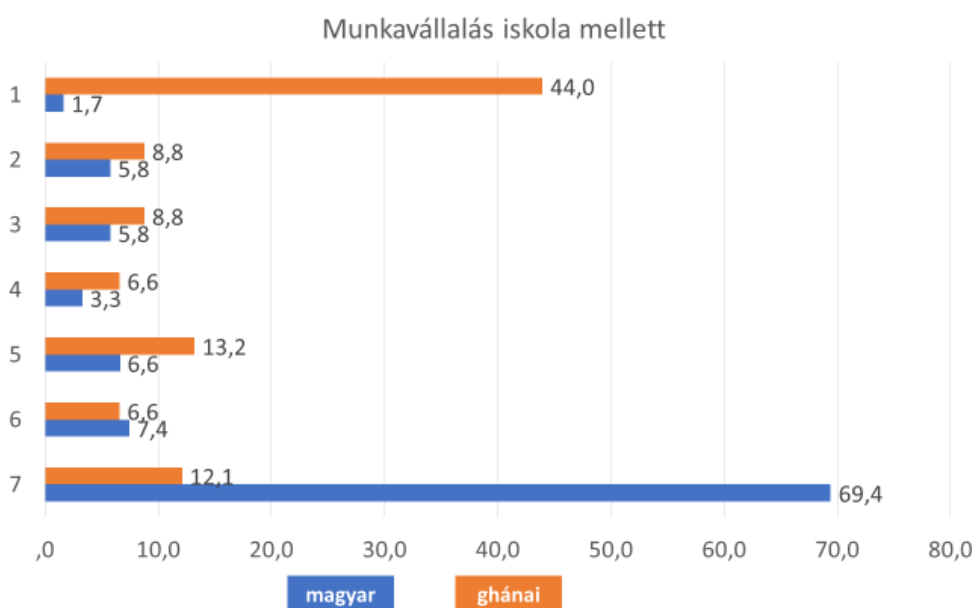
Érdekes jelenséget mutatnak a kapott eredmények a gyakoriságok alapján: míg a ghánai egyetemisták túlnyomó többsége „jó tanulóként” került be az egyetemre, addig a magyarországi társaik valószínűsíthetően inkább közepes (formálisan valószínűleg „háromnegyedes”) eredményekkel érkezhettek meg a felsőoktatásba. Míg a ghánaiaknál a jó tanulmányi eredmények jutalma a felsőoktatásban való részvétel, s ennek nyomán hivatali karrier lehet, addig a magyar hallgatók előtt nyitva van a tanulás útja rosszabb tanulmányi teljesítmény mellett is.

9. ábra.



Megfigyelhető, hogy míg a magyarországi hallgatók esetében jelentős mértékben van jelen a munka világába már az iskoláskorban történő bekapcsolódás, addig Ghánában éppen fordított a helyi szokásrendszer: aki amíg tanul, addig nem kell munkaerőpiaci tevékenységekben és folyamatokban részt vennie.

10. ábra.



## Konklúziók

A ghánai hallgatók inkább rendelkeznek vállalkozói családi háttérrel (H2), azonban (H1) a mintában szereplők szinte alig mutatnak vállalkozási hajlandóságot. Ez feltehetően annak tudható be, hogy ott az egyetemi végzettség megnyitja az utat az állami / vállalati szektor alkalmazotti léte felé. Ezzel szemben, a magyar(országi) hallgatóknak a vállalkozói kompetenciái is fejlődnek a tanulás / képzés által.

Megfigyelhető, hogy bár azt feltételeztük, hogy a magyarországi hallgatók nem lesznek túlságosan erősek a vállalkozói kompetenciák terén a ghánai gazdaság társaikhoz képest, ez mégsem következett be. Úgy tűnik, az európai kulcskompetenciák tudatosított iskolai jelenléte (implementációja) ténylegesen emel a felnövekvők kompetencia-szintjén.

## **Irodalomjegyzék**

- 2006/962/EK: Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2006.12.30., Brüsszel.
- Ács, Z. J., Autio, E., & Szerb, L. (2014). National systems of entrepreneurship: Measurement issues and policy implications. *Research Policy*, 43 (3), 476-494.
- Árváné Ványi G., Katonáné Kovács, J., & Gál T. (2017). A vállalkozásfejlesztés oktatásának vizsgálata a magyar felsőoktatásban. *Vezetéstudomány*, 48 (6-7), 49-56. DOI: <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.06.06>
- Boyles, T. (2012). 21st century knowledge, skills, and abilities and entrepreneurial competencies: A model for undergraduate entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 15, 41-55.
- COM (2012)669végleges: *Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében*. Brüsszel: Európai Bizottság.
- COM (2012)795végleges: „Vállalkozás 2020 cselekvési terv”. A vállalkozói szellem felélékítése Európában. Brüsszel: Európai Bizottság.
- Csapó K. (2010). *A gyorsan növekvő kis- és középvállalkozások jellemzői és fejlesztési lehetőségei Magyarországon*. [PhD disszertáció]. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Dana, L. P. (2001). The education and training of entrepreneurs in Asia. *Education + Training*, 43 (8-9), 405-416.
- Drucker, P. F. (1993). *Innováció és vállalkozás elméletben és gyakorlatban*. Budapest: Park.
- European Commission (2009). *Stratégiai keretrendszer – Oktatás és képzés 2020*. Letöltés: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_hu](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_hu) [2018.06.15].
- European Commission (2013). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Entrepreneurship 2020 Action Plan – Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. Letöltés: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0149&from=EN> [2018.06.13].
- Hisrich, R. D. (2003). A model for effective entrepreneurship education and research. In Walterscheid, K. (szerk.), *Entrepreneurship in Forschung und Lehre: Festschrift für Klaus Anderseck* (pp. 241-253). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Imreh-Tóth M., Imreh-Tóth Sz., Prónay Sz., Vilmányi M., Lukovics M., & Kovács, P. (2012). Vállalkozásoktatás a felsőoktatásban: Lehetőségek és remények. In Bajmócy Z., Lengyel I., & Málovics Gy. (szerk.), *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság* (pp. 239-250). Szeged: JATEPress.
- Isenberg, D. J. (2010). How to start an entrepreneurial revolution. *Harvard Business Review*, 88 (6), 40-50.
- Johannisson, B. (1991). University training for entrepreneurship: Swedish approaches. *Entrepreneurship & Regional Development*, 3 (1), 67-82.
- Katz, L. G., & Rath, J. D. (1991). *Advances in Teacher Education*. [Volume, 4]. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Klandt, H., Koch, L. T., Schmude, J., & Knaup, U. (2008). *FGF-report 2008: Entrepreneurship-Professuren an deutschsprachigen Hochschulen*:

- Ausrichtung, Organisation und Vernetzung*. Bonn: Förderkreis Gründungs-Forschung e.V.
- Lukovszki, L. (2011). Vállalkozói személyiségjegyek – avagy mi teszi a vállalkozót? *Vezetéstudomány*, 42 (11), 16-30.
- McMullan, W. E., & Long, W. A. (1987). Entrepreneurship education in the nineties. *Journal of Business Venturing*, 2 (3), 261-275.
- Mihalkovné Szakács K. (2009). Ifjúsági vállalkozásfejlesztés a XXI. században. In Szirmai P. (szerk.), *Ifjúság – Vállalkozás – Vállalkozásoktatás: Az Ifjúsági Vállalkozásoktatás Műhely zárókonferenciájának előadásai* (pp. 53-69). Budapest: Aula.
- Mihalkovné Szakács K. (2013). *A növekedésben sikeres vállalkozó személyisége neo-pi-r kérdőíves vizsgálat alapján*. [PhD disszertáció]. Budapest: Corvinus Egyetem.
- Mitra, J., & Matlay, H. (2004). Entrepreneurial and vocational education and training: lessons from Eastern and Central Europe. *Industry and Higher Education*, 18 (1), 53-61.
- Némethné-Gál A. (2010.). *Vállalkozásfejlesztés az EU-ban – fókuszban a kelet-közép-európai országok*. [Acta Periodica, 10]. Tatabánya: Edutus Főiskola.
- Rae, D. (1997). Teaching entrepreneurship in Asia: impact of a pedagogical innovation. *Entrepreneurship, Innovation, and Change*, 6 (3), 193-227.
- Rasmussen, E. A., & Sorheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26 (2), 185-194.
- Szerb L. (2017). A vállalkozói ökoszisztéma Magyarországon a 2010-es években – helyzetértékelés és szakpolitikai javaslatok. *Vezetéstudomány*, 48 (6-7), 2-14. DOI: <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.06.01>
- Szirmai P. (2012). Az innovációra nevelés innovatív módszerei. In Szirmai P. (szerk.), *Ifjúság – Vállalkozás – Vállalkozásoktatás: Az Ifjúsági Vállalkozásoktatás Műhely zárókonferenciájának előadásai* (pp. 29-36). Budapest: Aula.
- Tiffin, S. (2004). *Entrepreneurship in Latin America: Perspectives on education and innovation*. New York: Praeger.