DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

Vizdák Károly

Debrecen

2025

DEBRECENI EGYETEM
GAZDÁLKODÁSTUDOMÁNYI KAR
GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYOK
DOKTORI ISKOLA

Doktori iskola vezető:
Prof. Dr. Nábrádi András egyetemi tanár, CSc, PhD

A COACH SZEMLÉLET HELYE A FELSŐOKTATÁSBAN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A VÁLLALKOZÓI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉRE

Készítette:
Vizdák Károly

Témavezető:
Dr. habil. Popovics Péter András
egyetemi docens

DEBRECEN
2025

A COACH SZEMLÉLET HELYE A FELSŐOKTATÁSBAN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A VÁLLALKOZÓI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉRE

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében a gazdálkodás- és szervezés tudományágban

Írta: Vizdák Károly okleveles közgazdász

A doktori szigorlati bizottság:

elnök:	Dr. Balogh Péter	az MTA doktora
tagok:	Dr. Szűcs Edit Gizella	PhD
	Dr. Berke Szilárd	PhD

A doktori szigorlat időpontja: 2024. 05.23.

Az értekezés bírálói:

Név, tud. fokozat	…….
Név, tud. fokozat	…….

A bírálóbizottság:

elnök:	Dr.	…….
titkár:	Dr.	…….
tagok:	Dr.	…….
	Dr.	…….
	Dr.	…….
	Dr.	…….

Az értekezés védésének időpontja:

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS **6**

1. A KUTATÁS CÉLJA, KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK **8**

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS **11**

2.1. Globális változások a 21. században 11

2.2. Oktatási kihívások 12

2.3. A felsőoktatás-pedagógia néhány időszerű aspektusa 15

2.4. Oktatói szerepek 20

2.5. Vállalkozás, vállalkozó, vállalkozói kompetenciák 23

2.6. Újszerű módszerek a vállalkozásfejlesztés oktatásában 29

2.7. Coaching és coach szemlélet, a coaching eredményességének mérése 35

2.8. Az újszerű szerepek lehetséges hatásai 42

2.9. A jövő felsőoktatása – a 21. század gazdasági, társadalmi és technológiai változásainak tükrében 45

2.10. A szakirodalom feldolgozásból levonható összegző következtetések 47

3. ANYAG ÉS MÓDSZER **49**

4. VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK ÉS AZOK ÉRTÉKELÉSE **64**

4.1. A vállalkozásfejlesztés oktatásának időszerű kérdései a mesterszakos szakfelelősi vélemények alapján 64

4.2. A Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű modellje 71

4.2.1. Az oktatói vélemények értékelése 72

4.2.2. A hallgatói vélemények analízise 85

4.2.3. A vállalkozók értékelése a jelenlegi képzési helyzetről 103

4.3. A Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű analóg modellje 111

4.3.1. A coach vélemények elemzése 112

4.3.2. A coacheek véleményének analízise 117

4.3.3. A coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák szinkronizációja a coachok és a vállalkozók véleménye alapján 122

4.4. A Vállalkozásfejlesztés mesterszak fejlesztési koncepciója az érintettek véleményének figyelembevételével 139

5. AZ ÉRTEKEZÉS FONTOSABB MEGÁLLAPÍTÁSAI ÉS ÚJ, ILLETVE ÚJSZERŰ EREDMÉNYEI 144

5.1. Az értekezés legfontosabb megállapításai 144

5.2. Az értekezés új, illetve újszerű eredményei 148

6. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK 150

ÖSSZEFOGLALÁS 156

SUMMARY 161

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS 166

IRODALOMJEGYZÉK 168

SAJÁT PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE 195

TÁBLÁZATJEGYZÉK 201

ÁBRAJEGYZÉK 203

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE 204

MELLÉKLETEK 205

NYILATKOZAT 234

BEVEZETÉS

„A legjobb tanítók azok, akik azt mutatják meg,
hogy merre nézz, és nem azt, hogy mit láss.”
(Alexandra K. Trenfor, 2014)

A 21. század elején jelentős globális, gazdasági és technológiai változásoknak lehetünk szemtanúi – elég, ha csak a gazdasági világválságra, a COVID-19 járványra vagy az orosz-ukrán háborúra gondolunk. Ezeknek köszönhetően az elmúlt évtizedekben a felsőoktatás szerepe is nagymértékben átalakult és folyamatosan átalakulóban van. Az egyetemek számos kihívással néznek szembe, melyek közül kiemelhetjük a sokszínű globális problémákat, a pénzügyi és hozzáférhetőségi kihívásokat, az oktatás relevanciáját és minőségét, valamint a problémákra adandó megfelelő válaszstratégiák kidolgozásának szükségességét. A felső-oktatási intézmények állandó nyomás alatt vannak, hogy kiemelkedő képességű és tudású hallgatókat vonzzanak és a munkaerőpiac igényeit kielégítő végzett hallgatókat indít-hassanak el útjukra az egyetem befejezése után.

A hallgatók összességében napjainkban jóval sokszínűbbek, új oktatási technológiák kerül-tek bevezetésre, az oktatók pedig elszámoltathatóbbak és magasabb fokú szakmaiságról tesz-nek tanúbizonyságot. A világban zajló változások hatására az oktatói szerepek is jelentősen átalakultak: a korábbi frontális tudásátadás helyét újszerű szerepek vették át. Ezek térhódí-tását vizsgálom kutatómunkám során, vagyis annak feltárására törekszem, hogy a mentor és a facilitátor szerep, valamint a coach szemlélet milyen mértékben terjedtek már el napjaink felsőoktatásában szerte a világon és hazánkban, s azok hogyan segítik elő a hallgatók fejlődését.

Tudásalapú társadalmunk újszerű készségeket követel meg annak minden szereplőjétől, így a vállalkozóktól is. A 21. század kulcsfontosságú vállalkozói készségei közé tartoznak az alkalmazkodóképesség és innováció, a kommunikációs és szociális készségek, a probléma-megoldás és döntéshozatal, valamint az erőforrás-gazdálkodás és vezetés.

A mentor és a facilitátor szerepek, valamint a coach szemlélet fejlesztik az oktatók kom-petenciáit, a tanárokat hallgatóik szemében példaképpé emelhetik és újszerű módokon járul-hatnak hozzá a vállalkozói kompetenciák erősítéséhez. Közelmúltbeli tanulmányok előre-jelzése alapján a jövőben a felsőoktatásban a hangsúly a hagyományos oktatás felől egyre inkább a facilitálás és a mentorálás felé tolódik majd, ahol az oktatók a hallgatókkal együtt

tanulnak és számukra útmutatást nyújtanak. Kutatásom célja, hogy a vállalkozásfejlesztés oktatásának vizsgálatával bebizonyítsam az újszerű oktatói szerepek létjogosultságát. Először szekunder kutatás keretein belül a témához kapcsolódó nemzetközi és hazai szakirodalmakat tekintem át. Ezt követően pedig primer kutatás során kvalitatív és kvantitatív módszerekkel a magyarországi vállalkozásfejlesztés mesterképzések érintettjeinek körében vizsgálódom.

A kutatásom során bebizonyítandó alapvető hipotézisem, hogy az újszerű oktatói szerepek, kiemelten a coach szemlélet megléte a Vállalkozásfejlesztés mesterszakon elősegíti a vállalkozói kompetenciák fejlesztését. A téma jelentősége **elméleti** oldalról, hogy azoknak az összefüggéseknek a feltárására irányul, amelyek a coaching, mentoring és facilitálás vállalkozói kompetenciák fejlesztésére gyakorolt hatásával foglalkoznak a felsőoktatásban, különös tekintettel a coach szemlélet szerepére. **Gyakorlati** szempontból az elvégzett szekunder kutatás (átfogó hazai és nemzetközi irodalom-feldolgozás) révén a témakör olyan magyar nyelvű irodalom-forrásokkal gazdagítása, amelyekből további kutatási irányok határozhatók meg. A primer kutatásra épülő összefüggések pedig – a hazai környezetben végzett vizsgálatoknak köszönhetően – közvetlenül beépíthetők a felsőoktatás gyakorlatába és alkalmazhatók a vállalkozásfejlesztési képzés során.

1.A KUTATÁS CÉLJA, KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

„A probléma igazi természetének megragadása az első lépés a megoldás felé.”

(Dieter Helm, 2012)

Korábbi tanulmányaimra és munkahelyi tapasztalataimra építve kutatási témaként az újszerű oktatói szerepek (coaching, mentorálás, facilitálás) jelenlétének és hatásának vizsgálatát tűztem ki a felsőoktatás (Vállalkozásfejlesztési mesterszak) világában, különös tekintettel a vállalkozói kompetenciák fejlesztésére.

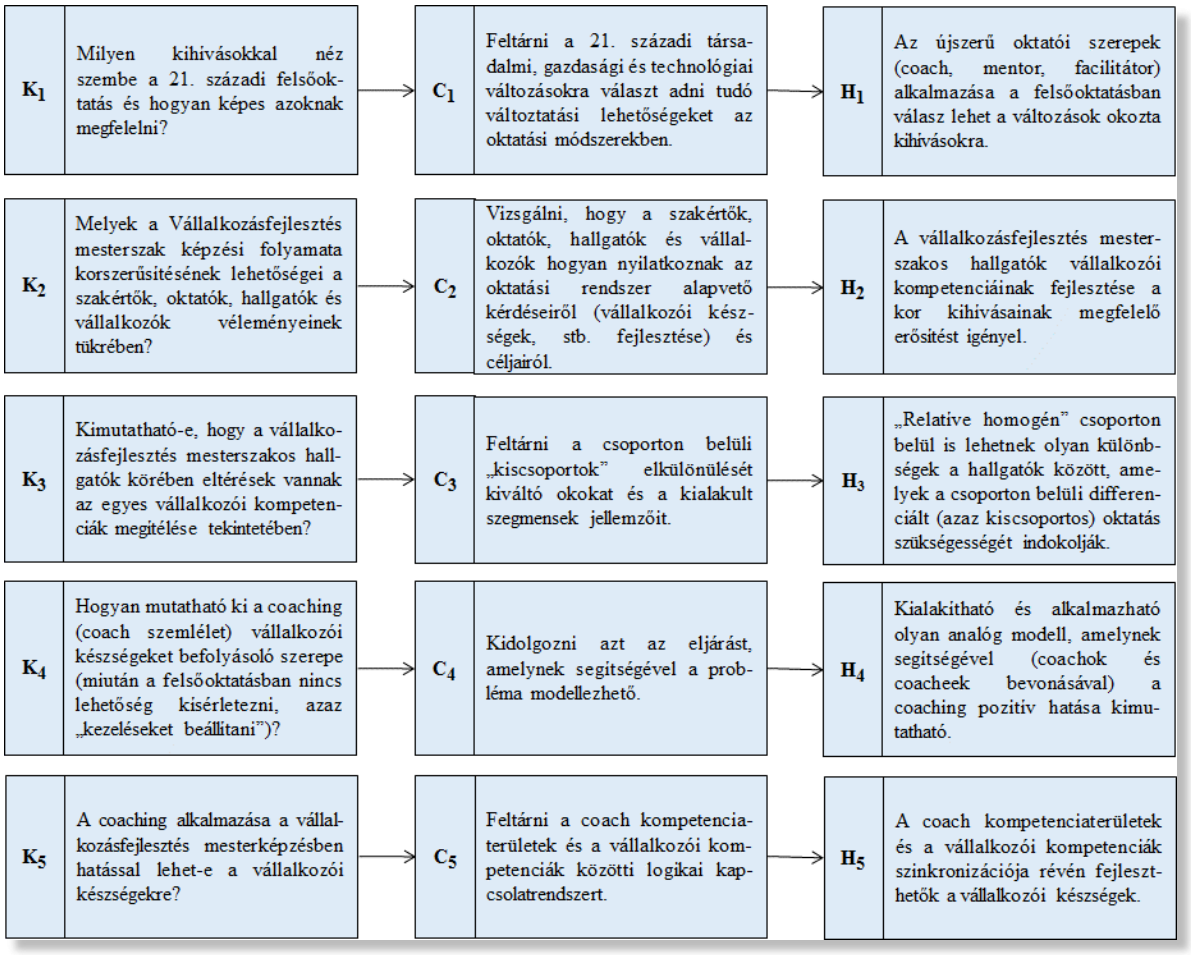
Kutatásom célja – általános megközelítésben – feltárni, hogy a magyarországi akkreditált Vállalkozásfejlesztés mesterszakkal rendelkező egyetemek/karok (13 intézmény) szakfelelősei, az oktatók, a hallgatók és a vállalkozók miként látják a szak tekintetében a gazdasági, társadalmi és politikai változásokhoz történő szükségszerű alkalmazkodás és fejlesztés lehetőségeit.

A fentiekben említett szerepek egyfajta válaszként szolgálhatnának a 21. század oktatási kihívásaira.

A kutatás konkrét **kérdéseit**, **céljait** és a **hipotéziseket** az alábbi folyamatábrában (*1. ábra*) mutatom be.

A kutatási kérdések egyik csoportja (K_1, K_2) elsősorban a vizsgált témával kapcsolatos problémákat és lehetőségeket kívánja feltárni, a másik kategória (K_3, K_4, K_5) a vizsgálandó területre kívánnak alkalmas megoldást, jó gyakorlatot bemutatni, igazolni.

Az értekezés multidiszciplináris témája illeszkedik a DE GSZDI programjába. A kutatás az egyetemi humánerőforrás-gazdálkodás olyan területével foglalkozik, amely napjainkban egyre inkább fókuszba kerül: a vállalkozói kompetenciák kialakítása és fejlesztése, különös tekintettel a fejlesztést támogató jó gyakorlatokra, amelyek mind az egyének, mind pedig a szervezetek (egyetem, majdani foglalkoztató cégek) számára előnyökkel kecsegtetnek (pl. tanulmányi eredmény javítása, hallgatók megtartása, lemorzsolódás csökkentése, munkahelyi beilleszkedés elősegítése). A hallgatók készségeit, képességeit és gondolkodásmódját kell fejleszteni ahhoz, hogy a jövőbeli (jelenleg még ismeretlen) kihívásokkal szemben eredményesek legyenek (munkahely, hétköznapi élet).



Megjegyzés: *C_1: szekunder kutatás célkitűzése (kvalitatív),,C_2: primer kutatás célkitűzése (kvalitatív), C_3, C_4, C_5: primer kutatás célkitűzése (kvalitatív, kvantitatív)*
Forrás: *saját szerkesztés, 2023*

1. ábra: Kutatási kérdések, célkitűzések és hipotézisek

Vizsgálataimban az egyetemi oktatókra mint a képzési folyamatot irányítókra teszem a fókuszt, ugyanis ők alapvető jelentőséggel bírnak a vállalkozói kompetenciák alakításában. Továbbá az oktatók személye meghatározó az oktatói szerepek oldaláról, akiket az intézmények vezetőinek természetesen támogatniuk kell ebben az új feladatban. Érzékelhető, hogy a képzők feladata az információk átadása helyett egyre inkább az ismeretszerzés koordinálása, a „kritikus gondolkodás" és a tanulás tanítása lesz. Az új oktatói szerepek nagy valószínűséggel képesek felkészíteni a hallgatókat a saját jövőjükre (lásd: jövőorientáció, ami a coaching folyamat fontos jellemzője), megtanítják a megbízható navigációs eszközök fejlesztésére, amivel a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, bizonytalan) /SHAFFER & ZALEWSKI, 2011/ és BANI (törékeny, szorongó, nem-lineáris és érthetetlen) világban /TERJÉKI & NAGY-FÖLDI, 2024/ megtalálják saját

útjukat. Az új eljárások bevezetése az egyetemi oktatásba lehetőséget kínálhat a teret adó környezet megteremtéséhez, segítheti a hallgatók aktív („cselekvő") szereplővé válását (ami egyben a vállalkozói kompetenciák erősítését is jelenti). A kutatás tehát hangsúlyozza a vállalkozói kompetenciák egyéni, szervezeti (egyetem, munkaerőpiac szereplői) hatásainak kapcsolatát és elhelyezi azt az újfajta felsőoktatási tendenciák (kompetencia-fókuszú oktatás) tükrében.

Az elemzésekben az oktatókon kívül a képzési folyamat alanyait, a hallgatókat, valamint a külső érintetteket (vállalkozók, coachok, coacheek) is szerepeltetem (összehasonlítás, bizonyítás stb. céljából).

Az új eljárások bevezetése az egyetemi oktatásba lehetőséget kínálhat a teret adó környezet megteremtéséhez, segítheti a hallgatók aktív („cselekvő") szereplővé válását (ami egyben a vállalkozói kompetenciák erősítését is jelenti).

Fentiek figyelembevételével megállapítható, hogy a kutatás hangsúlyozza a vállalkozói kompetenciák egyéni, szervezeti (egyetem, munkaerőpiac szereplői) hatásainak kapcsolatát és elhelyezi azt az újfajta felsőoktatási tendenciák (kompetenciafókuszú oktatás) tükrében. Az egyetemi oktatók ez irányú felkészítő, támogató tevékenysége kiemelten fontos a jövő munkavállalóinak érdekében.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

„A tanulásnak két különböző forrása van: tanulás a múltra való reflektáláson keresztül és tanulás a formálódó jövőbeli lehetőségek érzékelésén és megvalósításán keresztül."

(C. Otto Scharmer, 2007)

A hazai és nemzetközi szakirodalmak áttekintésével célom volt alátámasztani az **értekezés témájának jelentőségét és aktualitását** a legfontosabb területekre fókuszálva, valamint elvégezni a **primer kutatások megalapozását.**

2.1. Globális változások a 21. században

A 21. század elején világszerte jelentős gazdasági, társadalmi és technológiai változások mentek végbe. Hosszú évtizedek óta vagy korábban egyáltalán nem látott események történtek, amelyek mindennapi életünkre számottevő befolyással voltak/vannak. A 2008-ban kirobbant gazdasági világválság, a COVID-19 járvány vagy az orosz-ukrán háború megváltoztathatatlanul áthatották és áthatják mindennapjainkat, s ez alól senki sem vonhatja ki magát.

Ami a gazdasági változásokat illeti, a 21. század első évtizedeit az „új normális", a negyedik ipari forradalom, a globalizáció és a fenntartható fejlődésre való áttérés jellemezte (BULATOV – KHEIFETS, 2023). A globális gazdaság még napjainkban is technológiai és demográfiai változásokon, makrogazdasági kérdésekkel, az éghajlati kihívásokkal és a jövedelemelosztással kapcsolatos átalakulásokon megy keresztül (GUILLÉN – ONTIVEROS, 2020). A Világgazdasági Fórum előrejelzése szerint a technológiai, demográfiai, társadalmi-gazdasági és geopolitikai fejlemények új foglalkoztatási és munkahely-kategóriákat hoznak létre, miközben mások helyébe lépnek (BRUNSWICK – TENNIN, 2023).

A gazdasági változások mellett számottevő társadalmi átalakulásoknak is lehetünk szemtanúi. A jelentős technológiai változások egyaránt kiemelkedő hatással voltak és lesznek gazdaságunkra és a társadalomra (VALENTINUZZI, 2015). A múltbeli technológiai paradigmaváltások hatására bekövetkezett társadalmi változások segíthetnek a jelenlegi technológiai forradalmat nagy valószínűséggel követő társadalmi változások előrejelzésében (RZEVSKI, 2018). A gyors technológiai változások átalakították az emberi életet, a gazdaságot és a politikát, az energiaforrások, a közlekedés, a kommunikáció és az űrkutatás terén elért fejlődéssel (MOLOI – MARWALA, 2020).

A változások harmadik jelentős csoportjába a technológiai átalakulásokat sorolhatjuk. A technológia a 2000-es évek elejétől kezdődően egyre inkább központi szerepet játszik minden gazdasági tevékenységben, a gyors technológiai változások az elmúlt két évtized kikerülhetetlen velejárói voltak (PIETROBELLI, 2018). Az új technológiák kialakulása és kezdeti fejlődése válság- és recessziós időszakokban zajlik, ami fontos technológiai újításokhoz és geopolitikai változásokhoz vezet (AKAEV – PANTIN, 2014). A gyors technológiai változások soha nem látott hatással vannak a társadalmak szociális, gazdasági és környezeti dimenzióira, és ezek hatásait gyakran csak utólag ismerik fel (GUTTIERES, 2019).

2.2. Oktatási kihívások

Az elmúlt évtizedekben általánosságban az egyetemek szerepe is jelentősen átalakult, amit a már említett különböző tényezők, például a globalizáció, a technológiai fejlődés és a gazdasági változások befolyásoltak. Az átalakulás több kulcsfontosságú pilléren alapult. Az egyik ilyennek a történeti fejlődést tekinthetjük (CAMPILLO, 2015). A 13. századba visszanyúló múltra visszatekintő egyetemek meghatározó szerepet játszottak a modern társadalmak kialakulásában és térhódításában. 1945 óta azonban globalizálódtak és tömegintézményekké alakultak át, szorosan kapcsolódva a társadalomhoz és a gazdasághoz (KEHM, 2014). A második fontos pillér az elmúlt négy évtizedben elterjedt neoliberalizmus és akadémiai kapitalizmus, ami hatással van az egyetemek irányítására és a hallgatók, a munkáltatók és a közösség igényei közötti egyensúlyra (CAMPILLO, 2015; HELLER, 2022). A harmadik alapfontosságú tényező a globalizáció és technológiai fejlődés, amelyek szintén szükségessé tették a felsőoktatás újragondolását és az egyetemek versenyképességének biztosítását a folyamatosan változó oktatási környezetben (BELOSTECINIC et al., 2021). A belföldi gazdaság fejlődésének mai feltételei az egyetemek új korszakába való átmenet szükségességéhez vezettek, amelyet Egyetem 4.0-nak nevezünk, és amely az egyetemek kompetenciáinak, funkcióinak, céljainak és célkitűzéseinek átalakítását jelenti (VASETSKAYA – GLUKHOV, 2019). Végül, de nem utolsósorban az egyetemeket a nemzetek gazdagsága és a polgárok jóléte szempontjából alapvető fontosságúnak ismerték el, mivel a tudományos kutatás, az oktatás és az innováció révén hozzájárulnak a gazdasági fejlődéshez (LABINI, 2015).

A gazdasági, társadalmi és technológiai változások hatására a 21. században a felsőoktatás is számos kihívással néz szembe. Ezeket a szakirodalmi források alapján négy fő csoportba sorolhatjuk:

- **Sokszínű globális problémák:** Az olyan kihívások, mint a faji igazságtalanság elleni küzdelem, a COVID-19 világjárvány, az orosz-ukrán háború és a környezeti katasztrófák jelentős hatással vannak a felsőoktatási intézményekben folyó tanításra és tanulásra (LEHTONEN, 2023). Emellett a 21. század gyors változásai, beleértve az éghajlatváltozást, az információs túlterheltséget, valamint a növekvő populizmust, nacionalizmust és az idegenektől való félelmet, minden eddiginél bizonytalanabbá és kockázatosabbá tették a jövőt (BOCHNIARZ, 2019).
- **Pénzügyi és hozzáférhetőségi kihívások**: A felsőoktatás egyre kevésbé felel meg a hallgatók és a munkaadók igényeinek, az oktatási költségek és a hallgatói adósságok rohamos növekedése miatt. Az anyagi okokból való hozzá nem férhetőség, az átláthatatlan felvételi eljárások, a nagymértékű lemorzsolódás, valamint a hallgatók egészségére és jólétére fordított kismértékű figyelem mind akadályokat gördítenek a hallgatók sikeressége elé (HALABIEH et al., 2022).
- **Az oktatás relevanciája és minősége:** A hallgatók nincsenek felkészítve a sikerre egy rendkívül összetett, versenyképes és digitális alapokon nyugvó világban. A tantervek egyre kevésbé relevánsak, és nem tanítják meg a munkahelyi sikerhez szükséges alapvető készségeket és eszközöket (HALABIEH et al., 2022).
- **Válaszstratégiák:** A felsőoktatásnak megfelelő „eszköztárral" kell válaszolnia a munkaerő-piaci szereplők elvárásaira, hogy a hallgatók túlélhessenek és boldogulhassanak az újonnan kialakuló körülmények között (BOCHNIARZ, 2019). Emellett szükség van a felsőoktatási intézmények sikeres átalakítására, a minőségre, a relevanciára, a hozzáférhetőségre és a költségekre összpontosítva (HALABIEH et al., 2022).

A felsőoktatás többféle stratégiával is alkalmazkodhat a munkaerő-piaci szereplők megváltozott elvárásaihoz, amint azt különböző tudományos kutatások is alátámasztják. A felsőoktatási intézmények átalakítási és innovációs nyomás alatt állnak, hogy kiemelkedő képességű és tudású hallgatókat vonzzanak és a munkaerőpiac igényeinek megfelelő diplomásokat bocsássanak útjukra tanulmányaik befejezése után (BUI-NGUYEN, 2019; THOLEN, 2022). ÁSVÁNYI ÉS KISS (2019) szerint a felsőoktatásnak jelentős szerepe van abban, hogy a jövő generációi milyen tudással, képességekkel, attitűddel lépnek ki a munkaerőpiacra a tanulmányaik befejezése után. A munkaerő-piaci igények és az egyetemi oktatási kínálat összehangolását befolyásolja a versenyképes felsőoktatási piac, amely arra készteti az egyetemeket, hogy foglalkoztathatósági és készségfejlesztési kezdeményezésekben

vegyenek részt (DURAZZI, 2021). A kutatások arra is rámutatnak, hogy a hallgatók által az egyetemen fejlesztett készségek és a munkaerőpiac által megkövetelt készségek között nincs összhang, ami rávilágít arra, hogy az egyetemeknek foglalkozniuk kell ezzel a szakadékkal (PUJOL – JOVER et al., 2023). A munkaadók elvárják, hogy az új diplomások sokszínű készségekkel rendelkezzenek, beleértve a kommunikációt, a problémamegoldást, a kreativitást és a digitális kompetenciákat, hangsúlyozva e készségek felsőoktatásban történő fejlesztésének fontosságát (HOLIK-SANDA, 2020). Fontos azonban megjegyezni, hogy a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolat összetett, és számos tényező befolyásolja, mint például a gazdasági helyzet, a társadalmi hozamok, valamint az egyetem és a munkáltatók közötti kölcsönhatás dinamikája (HOLMES – MMAYHEW, 2016; TOMLINSON, 2021).

Jól látható, hogy a fent leírtakból fakadóan maguknak az oktatóknak a 21. században a korábbiaktól nagyon eltérő kihívásokkal kell szembenézniük és azokra reagálniuk. A jelenlegi század gyors változásai, beleértve az éghajlatváltozást, az információ túlterheltséget és a feltörekvő technológiákat, megkövetelik, hogy az akadémiák olyan eszköztárral lássák el a hallgatókat, amely lehetővé teszi a túlélést és a boldogulást egy bizonytalan jövőben (BOCHNIARZ, 2019). Már régen elmúltak az 1960-as és 1970-es évek, amikor a tényszerű tudás volt a legfontosabb. A mai felsőoktatásban általánosságban a következő négy fő tendencia azonosítható:

- **A hallgatók jóval sokszínűbbek**

A hallgatók közötti különbségek fő mozgatórugói közé tartozik a faji és jövedelmi szegregáció, a strukturális egyenlőtlenségek, az erőforrásokhoz való hozzáférés egyenlőtlenségei és a közelmúlt COVID-19 járványa (BRADLEY EGYETEM). Összességében, bár sok előrelépés történt, a főiskolák és egyetemek még mindig nem tesznek eleget a sokszínűség valódi elfogadásáért. E tényezők mélyebb vizsgálata azonban jobban megérteti velünk, hogy változó világunkban valóban milyen tanári készségekre van szükség.

- **Új oktatási technológiák kerültek bevezetésre**

Az új technológiáknak az oktatási folyamatba történő integrálása megváltoztatta annak alapvető jellemzőit (REQUEREY, 2009). A múltban a tanárnak és a diáknak személyesen, egy időben, ugyanazon a helyen kellett jelen lennie, azaz közvetlenül érintkeztek egymással. A régi modellt, amelyet a hallgató és az oktató közötti szinkronitás jellemzett, felváltotta az új technológiákon alapuló modell, amelyben a földrajzi korlátok megszűntek, és az oktató

és a hallgató otthonról, saját környezetében dolgozhat anélkül, hogy mindenképpen szemtől szemben kellene találkozniuk. Amint arra DAJNOKI et al. (2021) is rámutatnak, az oktatási szektorban működő szervezetek esetében a 2020-as évektől kezdődő időszakban (főként a koronavírus-járvány hatására) az online térbe költözés jelentette a legnagyobb újítást.

- **A tanárok elszámoltathatóbbak**

Az elmúlt 25 év reformtörekvései a legtöbb országban célul tűzték ki az oktatási folyamat nagyobb kiszámíthatóságának és a tanárok nagyobb elszámoltathatóságának biztosítását (MIHÁLY, 2002). Kinek kellene valóban felelősséget vállalnia? Természetesen annak az intézménynek, amelyen belül a cselekvés történik, és annak a személynek, aki cselekszik. Egy pedagógus vagy a pedagógusok egy csoportja tehát felelősségre vonható egy tettért, de felelősségre vonás akkor is felmerülhet, ha egy egyén vagy egy csoport másokat cselekvésre ösztönöz.

- **A pedagógusok általában magasabb fokú szakmaiságot tanúsítanak**

Mennyire tekinthetjük professzionálisnak a mai egyetemi oktatókat? Korai szerzők (SAMUELS, 1970; LEITER, 1978) szerint a tanítás félprofesszionális munka, mivel az oktatóktól elvárják, hogy felettesük utasításaihoz igazodva megfeleljenek bizonyos normáknak. Következésképpen a tanárok egyéni autonómiája és döntési jogköre korlátozott. Más szerzők szerint (pl. STEVENSON et al., 2007) a professzionalizmus egy ideológiai konstrukció, amelyet a tanárok feletti szakmai ellenőrzés gyakorlására használnak. PHELPS (2006) a professzionalizmus fogalmát a tanárokkal szemben támasztott legmagasabb követelményként határozza meg. Összességében tehát a professzionalizmust az oktatásban bizonyos normáknak való megfelelésként definiálják, és a kompetenciával függ össze. Az is egyértelmű, hogy az oktatók általában véve az évek során egyre nagyobb fokú professzionalizmust tanúsítottak.

2.3. A felsőoktatás-pedagógia néhány időszerű aspektusa

A felsőoktatás-pedagógia történeti változásait vizsgálva fontos visszatekintenünk a pedagógiai pszichológia elmúlt évtizedekben az érdeklődés előterébe került kulcsfontosságú megközelítéseire.

A konstruktivista megközelítések a tanulást aktív jelentésalkotási folyamatként értelmezik, amelyben a tanulók meglévő tudásukra és tapasztalataikra építve konstruálják új

ismereteiket (PIAGET, 1970). A kognitív konstruktivizmus a belső mentális struktúrák átalakulását hangsúlyozza, míg a szociokulturális konstruktivizmus a tanulás társas és kulturális beágyazottságára, valamint az interakciók szerepére helyezi a hangsúlyt (VYGOTSKY, 1978). A proximális fejlődési zóna azt a tartományt jelöli, amelyben a tanuló önállóan még nem, de megfelelő támogatással (pl. tanár, társ, eszköz) már képes egy feladat megoldására. Lényege, hogy a leghatékonyabb tanulás akkor történik, amikor az oktatás tudatosan erre a „köztes zónára" épít és fokozatosan leépíti a segítséget. A szociális konstruktivizmus szerint a tudás közösen létrehozott jelentések eredménye, amely kollaboratív tanulási helyzetekben formálódik (FOSNOT, 2013). A tapasztalati tanulás konstruktivista értelmezése a tanulást ciklikus folyamatként írja le, amelyben a konkrét tapasztalatot reflexió és elméleti általánosítás követi (KOLB, 1984). A helyzetbe ágyazott tanulás megközelítése szerint a tudás elsajátítása konkrét tevékenységekhez és gyakorló közösségekhez kötődik (LAVE & WENGER, 1991). Az önszabályozó tanulás konstruktivista értelmezése a tanulói autonómiát, a célkitűzést és a reflexiót tekinti a hatékony tanulás alapjának (ZIMMERMAN, 2002). E megközelítések összességükben olyan pedagógiai keretet kínálnak, amely különösen jól illeszkedik a kompetenciaalapú, coach szemléletű felsőoktatási képzésekhez.

A pedagógiai pszichológia történetének elmúlt néhány évtizede során a konstruktivista megközelítések mellett kiemelkedett néhány további kulcsfontosságú elmélet. Az önszabályozó tanulás elméletei szerint a tanulás aktív, ciklikus folyamat, amelyben a tanulók célokat tűznek ki, stratégiákat választanak, monitorozzák saját előrehaladásukat, majd reflektálnak a tanulási eredményekre (ZIMMERMAN, 2000, 2002). Ebben a megközelítésben a tanuló nem passzív befogadó, hanem saját tanulási folyamatának tudatos irányítója, ami különösen releváns a felsőoktatás autonómiát igénylő tanulási környezeteiben. Az énhatékonyság koncepciója azt hangsúlyozza, hogy a tanulók sikerbe vetett hite alapvetően befolyásolja a célvállalást, a kitartást és a kihívásokkal való megküzdést (BANDURA, 1997). A magas énhatékonyság elősegíti a komplex problémák vállalását és a tanulási kudarcok konstruktív feldolgozását, ami a vállalkozói gondolkodás egyik alapfeltétele. Az öndeterminációs elmélet szerint a tanulás belső motivációja akkor erősödik, ha a tanulási környezet támogatja az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás alapvető pszichológiai szükségleteit (DECI–RYAN, 2000, 2017).

E három elméleti keret együtt olyan holisztikus szemléletet kínál, amely a tanulást nem csupán kognitív, hanem motivációs és érzelmi folyamatként értelmezi. Ezek az elméletek hidat képezhetnek a dolgozat fókuszában álló coach szemlélet és a vállalkozói kompetenciák fejlesztése között, mivel közös hangsúlyt helyeznek a célkitűzésre, az önreflexióra és a fejlődést támogató visszajelzésre. A coaching-alapú tanulási környezetek az önszabályozó tanulás ciklusait erősítik azáltal, hogy strukturált kérdezéssel és visszajelzéssel segítik a tanulók önértékelését és döntéshozatalát. A támogató, nem kontrolláló oktatói szerep az öndeterminációs elmélet értelmében növeli a belső motivációt, miközben erősíti az énhatékonyság érzését. A vállalkozói kompetenciák fejlesztésében mindez azért kulcsfontosságú, mert a bizonytalan, komplex problémák kezelése magas fokú autonómiát, kitartást és tanulási rugalmasságot igényel. Így e pedagógiai-pszichológiai elméletek integrációja napjainkra szilárd elméleti alapot nyújthat a coach szemléletű, kompetenciaalapú felsőoktatási képzések számára.

A felsőoktatás-pedagógia területén az utóbbi időkben a tanulási eredményalapú szemlélet és a konstruktív illeszkedés elmélete stabil keretet kínál a képzési programok tudatos tervezéséhez (BIGGS & TANG, 2011). Az első megközelítés lényege, hogy az oktatás középpontjába nem a tananyag leadása vagy az oktatói tevékenység, hanem az kerül, amit a tanuló a tanulási folyamat végére ténylegesen tud, ért, illetve képes alkalmazni. Az utóbbi megközelítés szerint a program- és tantárgyszintű tanulási eredmények akkor hatékonyak, ha világosan megfogalmazzák a hallgatóktól elvárt kompetenciákat, és ezek következetesen kapcsolódnak a tanulási tevékenységekhez és az értékelési módszerekhez. A későbbiekben bemutatásra kerülő EntreComp vállalkozói kompetenciakeretrendszer jól integrálható ebbe a logikába, mivel kompetenciái tanulási eredmények formájában operacionalizálhatók mind program-, mind kurzusszinten (BACIGALUPO et al., 2016). A konstruktív illeszkedés elve lehetővé teszi, hogy az olyan vállalkozói kompetenciák, mint a kezdeményezőkészség, a kockázatkezelés vagy az értékteremtés, célzott tanulási tevékenységeken keresztül fejlődjenek. A projektalapú, problémaorientált és reflektív tanulási formák különösen alkalmasak az EntreComp-kompetenciák gyakorlati fejlesztésére.

A felsőoktatás-pedagógiában napjainkra kiemelt fontosságúvá váló kompetenciaalapú értékelés célja, hogy ne pusztán a tudáselemek elsajátítását, hanem a komplex készségek és attitűdök fejlődését tegye mérhetővé a felsőoktatásban (BIGGS & TANG, 2011). Az értékelésben a kompetenciaalapú megközelítések – például analitikus rubrikák, e-portfóliók és formatív visszajelzések – biztosítják a tanulási eredmények mérhetőségét és átláthatóságát

(BIGGS & TANG, 2011). Az analitikus rubrikák lehetővé teszik a tanulási eredmények átlátható operacionalizálását, és támogatják az értékelés következetességét és objektivitását, különösen projekt- és kompetenciaalapú feladatok esetén (BROOKHART, 2013). Az e-portfóliók a tanulási folyamat dokumentálásán keresztül erősítik az önreflexiót és az önszabályozó tanulást, miközben hiteles képet adnak a hallgatók kompetenciafejlődéséről (TORENBEEK et al., 2011). A projektalapú és pitch-alapú értékelés autentikus tanulási helyzeteket teremt, amelyekben a hallgatók komplex problémákra adnak megoldásokat, és valós közönség előtt mutathatják be eredményeiket (WIGGINS, 1998). A formatív és szummatív visszajelzés tudatos kombinációja nemcsak a teljesítmény minősítését szolgálja, hanem folyamatos tanulástámogató funkciót is betölt (HATTIE & TIMPERLEY, 2007). Így a célok–tanulási tevékenységek–értékelés hármas összhangja megteremthető, ami erősíti a képzés pedagógiai koherenciáját és a vállalkozói kompetenciák tudatos fejlesztését.

A 2020 utáni felsőoktatási gyakorlatban a digitális pedagógia nem átmeneti kényszermegoldásként, hanem tartósan integrált oktatásszervezési paradigmává vált (OECD, 2020; UNESCO, 2023). A nemzetközi tapasztalatok szerint az intézmények egyre inkább a tudatosan tervezett blended és hibrid modellek irányába mozdultak el, amelyek pedagógiai indokok mentén kombinálják a jelenléti és online tanulási elemeket (EDUCAUSE, 2024; OECD, 2021). Elterjedtek a rugalmas részvételt biztosító HyFlex-megoldások is, amelyek növelik a hozzáférést, ugyanakkor jelentős oktatástervezési és infrastrukturális kihívásokat jelentenek (BEATTY, 2019).

A pandémia rávilágított arra, hogy az online oktatás sikeressége nem elsősorban technológiai, hanem pedagógiai és szervezeti kérdés: kulcsszerepet kaptak az oktatói digitális-pedagógiai kompetenciák és az intézményi támogatórendszerek (OECD, 2023). Nemzetközi szinten hangsúlyossá vált a tanulói jóllét, a motiváció fenntartása és az önszabályozó tanulás támogatása, mivel az online tanulási környezetek fokozott autonómiát igényelnek a hallgatóktól (UNESCO, 2023).

A digitális pedagógia fejlődésével párhuzamosan megnőtt a formatív értékelési formák, az e-portfóliók és a folyamatos visszajelzés szerepe, mivel ezek hatékonyabban támogatják a kompetenciafejlődést, mint a kizárólag végső vizsgákra épülő értékelés (EDUCAUSE, 2024; OECD, 2021). Széles körben terjedtek a mikrotanulási megoldások és a moduláris tanulási egységek, amelyek jobban illeszkednek a heterogén hallgatói élethelyzetekhez (OECD, 2021). Egyre több intézmény alkalmaz tanulásanalitikai eszközöket a tanulási

folyamat nyomon követésére és a lemorzsolódás megelőzésére, ugyanakkor ezzel együtt az etikus adatkezelés és az adatvédelem kérdése is központi jelentőségűvé vált (OECD, 2023; WILLIAMSON & HOGAN, 2020).

A 2000-es évektől megnőtt az adaptív tanulási platformok szerepe: ezek a felsőoktatásban olyan digitális környezeteket jelentenek, amelyek a hallgatók előzetes tudásához és tanulási teljesítményéhez igazítják a tanulási útvonalakat, támogatva a differenciált tanulásszervezést (KERR, 2016; OECD, 2021). E rendszerek szorosan kapcsolódnak az önszabályozó tanulás elméleteihez, mivel folyamatos visszajelzést biztosítanak, segítik a célkitűzést és előmozdítják a tanulási folyamat tudatos monitorozását és reflexióját (ZIMMERMAN, 2002). A tanulásanalitikai adatok láthatóvá teszik az előrehaladást, ami erősítheti a hallgatók énhatékonyság-érzését és kitartását a komplex tanulási feladatok során (BANDURA, 1997; SIEMENS & LONG, 2011). A dolgozat 2.5. alfejezetében részletesen elemzendő vállalkozói kompetenciák fejlesztése szempontjából különösen jelentős, hogy a hallgatók saját döntéseik következményeit tapasztalják meg a tanulási útvonalak alakításában, ami elősegíti az autonómiát, a felelősségvállalást és az alkalmazkodóképességet (DEDE, 2014; OECD, 2021). Pedagógiai értelemben az adaptív platformok akkor járulnak hozzá leginkább a kompetenciafejlődéshez, ha coach-szemléletű oktatói támogatással egészülnek ki, amely személyre szabott visszajelzéssel és reflektív kérdezéssel segíti a tanulási döntéseket (DECI & RYAN, 2017). A vállalkozásfejlesztésre fókuszáló képzés esetében mindez különösen releváns az autentikus, valós problémák feldolgozásának online–offline integrációja szempontjából. A felsorolt alkalmazott módszerek elősegítik a kompetenciaalapú képzések pedagógiai koherenciáját és a tanulási eredmények hiteles mérését.

A 2023 utáni időszakban a generatív mesterséges intelligencia megjelenése újabb fordulópontot jelentett, mivel egyszerre kínál lehetőséget a tanulástámogatásra és vet fel kérdéseket az akadémiai integritás, az értékelés és az oktatói szerepek átalakulása kapcsán (OECD, 2023; EDUCAUSE, 2024). Összességében a nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a digitális pedagógia a felsőoktatásban akkor fenntartható és eredményes, ha szervesen illeszkedik a tanulási eredményalapú szemlélethez, az inklúzió elveihez és az intézményi minőségbiztosítási keretekhez (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Mindez arra utal, hogy a generatív mesterséges intelligencia felsőoktatási alkalmazása nem önálló technológiai kérdésként, hanem átgondolt pedagógiai és intézményi stratégia részeként értelmezhető.

2.4. Oktatói szerepek

Az egyetemi oktatói szerepek alakulását az elmúlt évszázadban számos különböző tényező befolyásolta, amelyeket az alábbiakban foglalhatunk össze:

- **Történeti fejlődés**: A tanárok történetét és a tanári szakma fejlődését globális perspektívából vizsgálva kiemelhetjük a tantervek változó szerkezetét, valamint a történelmi események és személyek tanárképzésre gyakorolt hatását (D'AMICO PAWLEWICZ – GUIDEN, 2020; KHALMETOVA, 2023).
- **Ideológiák és politikák hatása**: A tanárképzés fejlődését ideológiai összetevők, társadalmi elméletek és kormányzati politikák alakították, amelyek hatással voltak a tanárok munkavégzési gyakorlatára, identitására és pedagógiájára (WBITTY et al., 2018; KANO, 2015).
- **Kihívások és feszültségek**: A változó társadalmi, kulturális és gazdasági környezet feszültséget teremtett a hagyományos tanítási módszerek és a modern diákok elvárásai között, ami a tanítási gyakorlatok innovációjának szükségességéhez vezetett (KANO, 2015; BARBATO et al., 2019).
- **Egyetem-tanár kapcsolat**: Az egyetemek szerepe a tanárok szakmai fejlődésében összetett volt, amelyet befolyásolt az állami hatalom, valamint az az igény, hogy a tanárok szakmai státuszát a tudásfejlesztés révén emeljék (RUDDUCK, 2014).
- **Oktatói fejlesztés**: Az oktatók fejlesztése a tanárok szakmai fejlődésének támogatásától a hatékony tanítási és tanulási folyamatok mikro- és makroszintű előmozdításáig terjedt (MADINABEITIA EZKURRA – FERNÁNDEZ, 2017).

A felsorolt tényezők hatására az oktatói szerepek jelentős mértékben átalakultak. A napjainkban legfontosabb szerepek besorolására világszerte számtalan kísérlet született. Ezek közül kiemelhetjük az egyesült államokbeli Penn State University szakembereinek munkáját, akik öt kulcsfontosságú oktatói szerepet különböztettek meg. Ezek a következők (PENN STATE UNIVERSITY):

- **Szakértő**

Alapos ismeretekkel rendelkezik szakterületén, és nagyfokú lelkesedést mutat témája iránt, azzal élénk érdeklődéssel és szenvedéllyel foglalkozik. Saját területén fontos és eredeti ötleteket tár fel és dolgoz ki. Saját elképzelései vannak szakterületével kapcsolatban, amelyeket elemez és minőségüket értékeli. Folyamatosan figyelemmel kíséri saját

tudományágának és a kapcsolódó területeknek a fejlődését. Élénk érdeklődést mutat a tágabb értelemben vett kérdések iránt, intellektualitására felnéznek.

- **Pedagógiai szakértő**

Megfelelő tanulási célokat határoz meg, és azokat világosan kommunikálja. Pozitív hozzáállást tanúsít a tanulókkal szemben: bízik bennük, és folyamatosan azon dolgozik, hogy segítse őket a tanulásuk előtt álló akadályok leküzdésében. Igazságosan és gyorsan értékeli és osztályozza a hallgatók munkáját. Gondolkodásra és kreativitásra ösztönzi őket, arra bátorítja a hallgatókat, hogy fejlesszék ötleteiket és szabadon kifejezzék véleményüket. Segít megteremteni az integritás, az udvariasság és a tisztelet légkörét. Fejleszti a hallgatók problémamegoldó képességét, és segíti őket önmaguk felfedezésében. A tanítást tudományos tevékenységnek tekinti. Személyes sikerei mellett elkötelezett a közössége iránt is. Konstruktív visszajelzést ad diákjainak, és segíti őket abban, hogy közösséggé fejlődjenek.

- **Kiváló kommunikátor**

Mind szóban, mind írásban hatékonyan kommunikál. Magas szintű szervezési és tervezési készségről tesz tanúbizonyságot. Segít a diákok kommunikációs készségeinek fejlesztésében is. Figyelmes hallgatóság, elérhető és megközelíthető. Megfelelően és hatékonyan használja a tanítási eszközöket. Egyszerűsíti és tisztázza az összetett témákat, ami provokatív meglátásokat eredményez. Megszünteti a nyelvi és kulturális akadályokat.

- **Diákközpontú mentor**

Legfőbb prioritása a hallgatói tanulás. Kísérletező személyiséggel rendelkezik. A diákokat változatos tanulási módokra ösztönzi, aktív részvételre motiválva őket. Segít a hallgatóknak összekapcsolni tapasztalataikat és fejleszteni az önismeretet. Arra ösztönzi őket, hogy a tények megértésén túlmenően megértsék és alkalmazzák a fogalmakat. Arra motiválja a diákokat, hogy egész életen át tartóan tanuljanak. Segít nekik magasabb intellektuális szintek elérésében, és mindvégig támogatja őket. Könnyen teremt kapcsolatot hallgatóival, megértő és kedves.

- **Szisztematikus és folyamatos értékelő**

A tantervi célkitűzésekhez igazodó, megfelelő tanulói teljesítményértékelést dolgoz ki és alkalmaz. Szisztematikusan közelíti meg a tanítás értékelését. Naprakészen tartja a tananyagot, szükség szerint változtat rajta. Világos célokat tűz ki, megjelölve a diákoktól elvárt gondolkodást és cselekvést. Ösztönzi a hallgatók konstruktív visszajelzését az oktató felé.

Tanítási stílusa támogatja a diákok sikeres tanulását szolgáló célkitűzések elérését. Szembesül saját korlátaival és hiányosságaival, és tanul azokból.

Az **oktatói szerepek** vizsgálatánál a Penn State University kategorizálását (2023) az alábbi okok miatt alkalmaztam: az Egyetem által kidolgozott oktatói szerepek modellje átfogó, jól strukturált keretrendszert nyújt az oktatók sokdimenziós tevékenységeinek megértéséhez, ezért kiváló alapot jelenthet további kutatásokhoz. Az alábbi okok miatt érdemes rá építeni:

- Tudományosan megalapozott és nemzetközileg elismert: a modell átgondolt elméleti háttérrel és gyakorlati validitással rendelkezik, így megbízható keretet ad empirikus vizsgálatokhoz.
- Komplex és többdimenziós megközelítés: nemcsak a tanítási feladatokat, hanem az oktatói munka fejlesztő, szervező, kutató és támogató aspektusait is rendszerezi, lehetővé téve az oktatói szerepek sokrétű vizsgálatát.
- Alkalmazható különböző oktatási kontextusokban: a szerepkategóriák adaptálhatók más felsőoktatási környezetre is, így összehasonlító vagy longitudinális kutatásokhoz is jól használhatók.
- Alkalmas oktatói fejlesztések, teljesítményértékelések és önreflexió alapjául: ez lehetőséget ad gyakorlatorientált kutatásokra, például oktatási innovációk vagy coaching szemlélet vizsgálatára is.

A Penn State University oktatói szerep-besorolását alapul véve kutatásomhoz az alábbi kategorizálást alkalmaztam, amelyet eredetileg a BCE Teaching Excellence program keretrendszerének meghatározásakor alakítottunk ki az Egyetem Tanítás- és Tanulástámogató Központ jogelődjében (*1. táblázat*):

1. táblázat: Oktatói szerepek

Oktatói szerepek	A szerepek főbb sajátosságai
Ismeretátadó	A hagyományos oktatói szerep – információt, tudást és megértést ad át a hallgatóknak egy tantárgyról.
Szakértő	Mély, validált szakmai tudással rendelkezik, tudását az oktatásban felhasználja.
Közösségteremtő	Együttműködik kollégáival, támogatja őket fejlődésükben, jó példát mutat.
Pedagógiai szakértő	Meghatározza és világosan közli a megfelelő tanulási célokat. Pozitív hozzáállást tanúsít a tanulók felé: bízik bennük, és folyamatosan azon dolgozik, hogy segítse őket a tanulásuk akadályainak leküzdésében.
Innovátor	Jelentős hangsúlyt fektet az oktatás módszertani és szakmai fejlesztésére.

Oktatói szerepek	A szerepek főbb sajátosságai
Facilitátor	Tanítási eszközeit a hallgató céljaihoz igazítja, fejleszti az oktató-hallgató viszonyt.
Mentor	Támogatja hallgatóit mind szakmai, mind személyes fejlődésükben.
Értékelő – visszajelző	A hallgatókat nem csak jegyekkel, de hasznos tanácsokkal és észrevételekkel értékeli.
Kutató	Akadémiai vagy tudományos kutatást végez – kitartó, érdeklődő, precíz, elhivatott és kreatív.

Forrás: *saját szerkesztés a BCE CTE alapján, 2023*

NAGYPÁL (2014) a magyarországi tapasztalatok alapján összegezte a felnőttoktatók szerepeit és a következőket különböztette meg: tantárgyi szakember, módszertani szakember, nevelési (osztályfőnöki) szakember, iskolavezető, -szervező, tervezési szakember, mérési és minőségbiztosítási szakember, innovációs (pályázatíró és vállalkozási) szakember, tanácsadó, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős és szabadidő-szervező. A 10 szerepelem meghatározásában KRAICINÉ (2004) összefoglalását vette alapul.

Az oktatói szerepek bemutatott csoportosítása mellett számos további kategorizálás létezik, amelyeknek szintén megvan a maguk létjogosultsága. Saját kutatásomban az oktatói szerepek egy részletesebb kategorizálását alapul véve az újszerű szerepekre fókuszálok: így a mentor és a facilitátor szerep mellett elsősorban a coach szerep és az ahhoz kapcsolódó coach szemlélet fontosságát vizsgálom a vállalkozásfejlesztés oktatásában.

2.5. Vállalkozás, vállalkozó, vállalkozói kompetenciák

A vállalkozók képzése szerte a világban – és Magyarországon is – több évtizedes múltra tekint vissza. Mielőtt azonban magára a szakemberek hazai képzésére térnénk rá, fontos meghatároznunk, hogy mit/kiket is takar tulajdonképpen a vállalkozás és a vállalkozó fogalma.

A vállalkozás definíciója az évek múltával jelentős változásokon ment keresztül. A legtöbbek által kiindulónak tekinthető modern meghatározás SCHUMPETER-től (1980) ered, aki szerint a vállalkozás a termelőeszközök új kombinációinak megvalósítása, amely öt tényezőt foglal magában: 1. új javak, vagy egyes javak új minőségének előállítása, 2. új termelési eljárás bevezetése, amelynek nem kell új tudományos eredményen alapulnia, 3. új piac megnyitása, 4. új beszerzési forrás meghódítása, 5. új szervezet létrehozása. SCHUMPETER szerint a vállalkozó funkciója ezen új kombinációk létrehozása.

SOLOMON (1991) vállalkozó-definíciója a következő: „innovatív személy, aki valami változást hoz létre az érdekében (hozzáad), időt és fáradtságot szentelve erre, vállalva a… pénzügyi, pszichológiai és szociális kockázatot… egy tevékenységorientált perspektívában… és pénzbeli és személyes viszonzásként elfogadja a létrejött jutalmat (és büntetéseket)". CHEN, LI, & MATLAY (2006) szerint a vállalkozó olyan személy, aki kockázatot vállal a vállalkozás indítása és működtetése kapcsán, legtöbb esetben saját forrás felhasználásával. W. BAUMOL (2010) SCHUMPETER kategorizálása alapján az innovatív vállalkozót olyan személyként jelöli meg, aki remekül képes kreatív megoldásokat találni vagyona, hatalma vagy presztízse gyarapítására. VAN NESS & SEIFERT (2016) kutatása alapján a vállalkozók olyan egyének, akik kockáztatják személyes tőkéjüket, idejüket és hírnevüket az üzleti vállalkozásuk sikere érdekében.

Mind a vállalkozások, mind pedig a vállalkozók szempontjából nézve igen tanulságos, szemléletformáló és továbbgondolásra érdemes HATT (2018) hét „vállalkozói küszöbfogalma", amelyeket célzottan a vállalkozói tanuláshoz összegzett:

- A vállalkozás **folyamat,** nem egyszeri „pillanat" (nem csak cégalapítás vagy „startup indítás"); folyamatos **alkotás, tanulás, alkalmazkodás.**
- A **bizonytalanság** és **kétértelműség** természetes része a vállalkozásnak; nem lehet mindent előre tudni, ezzel **meg kell tanulni együtt élni.**
- **Nincs egyetlen „helyes út"** a vállalkozásban: sokféle megoldás, sokféle út lehetséges; a **kreativitás** és **adaptivitás** fontosabb, mint a „tankönyvi" szabályok követése.
- A vállalkozói tanulás **gyakorlati, tapasztalati** tanulás, nem (csak) könyvekből vagy előadásokból tanulunk, hanem a **cselekvésből** (próbálkozásból, hibázásból, valós helyzetekből).
- A **kudarc** nem szégyen, hanem **értékes tanulási forrás;** a vállalkozók **kudarcokon keresztül fejlődnek** – meg kell tanulni **reflektálni** a tapasztalatokra.
- A vállalkozásban a **személyiségünk is benne van;** nem elválasztható a szakmai és a személyes fejlődés, az **önismeret**, az **értékek,** a **motivációk** szerepe nagy.
- A **reflektív gondolkodás** (visszatekintés, átgondolás) **elengedhetetlen** a vállalkozói tanuláshoz; nem elég „csinálni", hanem **tudatosan elemezni** kell a tapasztalatokat (a **reflektív praxis** különbséget tesz „csak tevékeny" és „tanuló" vállalkozó között).

A vállalkozás és a vállalkozó fogalmainak definiálása után feltétlenül ki kell térni a vállalkozói kompetenciákra.

Az újszerű oktatói szerepekre valóban nagy szükség van az elmúlt évtizedeket jellemző tudásalapú társadalomban. Ebben a társadalomban ugyanis megváltozott készségek szükségesek az érvényesüléshez, amelyek oktatása újszerű oktatói szerepeket igényel. A tudásalapú társadalomban alapvető fontosságú készségek DARLING HAMMOND & MCLAUGHLIN (1995) besorolása alapján a következők:

- **Kommunikációs készségek:** hagyományos kommunikációs készségek, azaz olvasás, beszéd és szövegértés, valamint kommunikációs készségek a közösségi médiában;
- **Önálló tanulási készségek:** felelősségvállalás annak kitalálásáért, hogy a hallgatónak mit kell tudnia, és hol találja meg ezt a tudást;
- **Etika és felelősségvállalás:** a bizalom kiépítéséhez szükséges (különösen fontos az informális közösségi hálózatokban);
- **Csapatmunka és rugalmasság:** bár sok szellemi dolgozó önállóan vagy nagyon kis cégeknél dolgozik, nagyban függ a kapcsolódó szervezetekkel történő együttműködéstől és a másokkal való tudásmegosztástól;
- **Gondolkodási készségek** (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, stratégiaalkotás, kreativitás, eredetiség): ezek a tudásalapú társadalomban szükséges legfontosabb készségek;
- **Digitális készségek:** a legtöbb tudásalapú tevékenység nagymértékben függ a technológia használatától. A digitális technológia használatát ezért be kell ágyazni a tudományág tudásbázisába, és azon keresztül kell értékelni;
- **Tudásmenedzsment:** ez talán a legátfogóbb az összes készség közül. A tudásmenedzsment modern társadalmunkban alapvető kompetencia: hogyan lehet információt találni, értékelni, elemezni, alkalmazni és terjeszteni egy adott kontextusban.

Az új évezredben való boldoguláshoz szükséges készségek közül kulcsfontosságúak a vállalkozói készségek. Ide soroljuk azokat a kompetenciákat, amelyek egy vállalkozás sikeréhez szükségesek. Ezek a készségek segítenek az egyéneknek abban, hogy felismerjék a piaci lehetőségeket, hatékony stratégiákat alakítsanak ki, és sikeres vállalkozást építsenek fel. A szakirodalmi források alapján a 21. század legfontosabb vállalkozói készségei a következők:

- **Alkalmazkodóképesség és innováció**

Napjaink vállalkozói környezete megköveteli a gyorsan változó tudáshoz és a környezeti kihívásokhoz való alkalmazkodóképességet, valamint az ötletek és lehetőségek kidolgozásának és felismerésének képességét (MIZSER et al., 2022; HARRIS, 2019). A

kreativitás és az innováció, a kezdeményezőkészség és a stratégiai tervezés alapvető készségek a digitális korszakban felmerülő problémák kezeléséhez (JARDIM, 2021).

- **Kommunikációs és szociális készségek**

A kommunikáció, a tanulási és a szociális készségek döntő fontosságúak a vállalkozói készségek szempontjából, amint azt az agrár-élelmiszeripari ágazatban végzett kutatások is mutatják (BODESCU et al., 2024). A hatékony kommunikációt, a csapatmunkát és a hálózatépítést a diákok fókuszcsoportos kutatások során fontos vállalkozói képességként jelölték meg (SOUSA, 2023).

- **Problémamegoldás és döntéshozatal**

A problémamegoldó képességet, a kritikus gondolkodást és a technikai tudást SOUSA (2023) kutatási eredményei szintén a fiatal vállalkozók sürgősen fejlesztendő vállalkozói képességeiként emelték ki. A problémamegoldás és a döntéshozatal a vállalkozói környezethez szervesen hozzátartozó készségek (JARDIM, 2021).

- **Erőforrás-gazdálkodás és vezetés**

A vállalkozóknak jártasnak kell lenniük az emberek, a tervezés, a termelés, a marketing és az értékesítés irányításában, ami az erőforrás-gazdálkodás és a vezetői készségek fontosságát jelzi (VEKINIS, 2023).

A 21. század kulcsfontosságú vállalkozói készségeihez kapcsolódóan az Európai Unióban külön keretrendszer született (EUR-LEX, 2024). Az EntreComp-ot, vagyis az Entrepreneurship Competence Framework-öt (Vállalkozói Kompetencia Keretrendszert) az Európai Bizottság fejlesztette ki a vállalkozói készségek definiálására és fejlesztésére. Célja, hogy átfogó alapot fektessen le, amely segítségével az egyének, a szervezetek és az oktatási intézmények értékelhetik és erősíthetik a vállalkozói kompetenciákat.

Az EntreComp három fő területre oszlik, amelyek mindegyike öt alapvető fontosságú vállalkozói kompetenciát fed le (EU SCIENCE HUB, 2024):

- **Ötletek és lehetőségek megteremtése:** Ez magában foglalja az **új ötletek generálását, a lehetőségek felismerését** és kiaknázását, valamint a **jövőkép (vízió) kialakításának képességét,** az **értékteremtést,** illetve az **etikus és fenntartható gondolkodást.**
- **Erőforrások mozgósítása**: Ez a képesség az **önszervezést,** az **erőforrások,** mint például idő, pénz, anyagok, illetve **mások mobilizálását,** a **motivációt és kitartást,** valamint a **pénzügyi és gazdasági jártasságot** gyűjti egy kategóriába.

- **Cselekvésre való törekvés(=tettek):** Ide tartozik a **kezdeményezés, a tervezés és irányítás, a bizonytalanságok és kockázatok kezelése** (=rizikóvállalás), az **együttműködés másokkal,** valamint a **tanulás a tapasztalatokból.**

Az EntreComp az oktatástól kezdve a munkaerőpiacig számos különböző területen alkalmazható, ezzel elősegítve az egyéni és kollektív vállalkozói készségek fejlődését Európa-szerte. Ezáltal támogatja a gazdasági innovációt és a személyes fejlődést is, valamint hozzájárul egy olyan társadalom és gazdaság kialakításához, amely képes alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz, ösztönözve az innováció mellett a fenntartható növekedést is.

A Vállalkozásfejlesztés mesterképzés szakra vonatkozó képzési és kimeneti követelmények (KKK) – amelyeket az EMMI 8/2013. (1.30.) sz. rendelete és az EMMI 18/2016. (VIII.5.) sz. módosító rendelete határoznak meg – is összegzik a vállalkozói kulcskompetenciákat. Ezen belül is hangsúlyozzák a legjelentősebb képességeket és attitűdöket, amelyeknek a képzés során történő megszerzése a végzett hallgatók számára elengedhetetlen fontosságú.

A képességek közül kiemelhetjük az önálló elemző és döntéshozó képességet, a komplex problémamegoldást, a nemzetközi és multikulturális munkavégzést, a kritikai gondolkodást és kommunikációt, valamint a projektek menedzselésének képességét. A képzés során kialakítandó attitűdök: a vállalkozói szemlélet, a felelősségteljes hozzáállás, az alkalmazkodóképesség és az élethosszig tartó tanulás.

SELIGMAN – KELLERMAN (2025) „A jövő készségei” című munkájukban rámutatnak, hogy a környezetünkben zajló változást nem tudjuk megállítani, ám az áldozatává sem kell válnunk. Véleményük szerint, ahogy mindannyian szembe nézünk a bizonytalan jövővel, a változásra való felkészülés és az előre tervezés képessége különösen fontossá válik. A jövő elképzelésének és megtervezésének képessége rendkívüli emberi sajátosság. Az előrelátást úgy definiálják mint „folyamatot, amely során előre vetítjük és értékeljük a jövőbeli lehetőségeket, majd e projekciókat felhasználva gondolkodunk és cselekszünk”. Kiemelik, hogy a munka világának átalakulásával az előrelátás (prospekció) újra visszaugrott a munkához szükséges alapvető készségek listájának élére. A vállalkozóknak ma nagyobb szükségük van az előrelátás képességére, mint valaha: ráadásul új formában, hisz ma az egyetlen, ami biztos, az a változás. Az előrelátás képessége óriási előnyt jelent az egyének és a szervezetek számára is. Az egyén esetében lehetővé teszi, hogy érzelmi és logisztikai téren felkészüljön a változásra, mielőtt az bekövetkezne. Szervezeti szinten az előrelátás létfontosságú: a piacok és a technológia túl gyorsan fejlődik. A Szerzők a kreativitást sajátos

(megkülönböztető) emberi képességként definiálják, s rámutatnak, hogy a kreativitás lehet az emberi létezés célja. Bizonyos nézőpontok szerint amikor már minden automatizált lesz, a munka egyetlen típusa, ami megmarad számunkra, a kreatív munka lesz.

A kreativitást a McKinsey Global Institute úgy definiálja, mint azt a készséget, amelyre az automatizálás a legkisebb hatással lesz a jelen pillanat és 2030 között.

A kihívások, amelyekkel az egyetemi hallgatók napjainkban találkoznak, a hozzáértő pedagógusokat szintén nem mindennapi feladat elé állítják. Elengedhetetlen diákjaik vállalkozói készségeinek fejlesztése. A vállalkozói ismeretek oktatása kulcsfontosságú a kiemelkedően sikeres karrier elindításához és felépítéséhez, amelyhez a felsőoktatás különböző módokon tud hozzájárulni.

A vállalkozók képzésére a felsőoktatási intézmények világszerte sokszínű vállalkozói oktatási programokat kínálnak, ideértve a kötelező vagy választható kurzusokat, az üzleti inkubátor típusú képzések keretein belül megvalósuló rövid kurzusokat és a speciális diplomát adó programokat (ZIMMER-BAJWA, 2023). E programok célja, hogy a hallgatók szakmai hátterüktől függetlenül elsajátítsák a vállalkozói világban szükséges transzverzális készségeket. A vállalkozói ismeretek oktatásában alkalmazott megközelítések sokszínűsége felkeltette a kutatók érdeklődését, és rávilágított arra, hogy meg kell érteni a különböző szemléletmódok előnyeit és hátrányait.

A felsőoktatási intézmények döntő szerepet játszanak abban, hogy a hallgatókat felkészítsék a modern gazdaságban való boldogulásra. A vállalkozói ismereteknek az alaptantárgyakba történő beépítésével a hallgatókat a számukra a való életben való érvényesüléshez szükséges készségekkel és ismeretekkel vértezik fel (SHAW-PEREZ, 2023; PROCHAZKOVA, 2014). Az egyetemek a piaci igényekre való reagálással, valamint a vállalkozói kultúra és szellem előmozdításával a vállalkozások versenyképességének és gazdasági növekedésének motor-jaivá válhatnak (PROCHAZKOVA, 2014; PEREZ – ENCINAS et al., 2018).

A modern vállalkozókat képző egyetemek olyan készségeket közvetítenek, mint a vezetői, feltáró, irányítási, kommunikációs, tárgyalási és lobbizási készségek, amelyek a különböző vállalkozói típusok számára egyaránt segítséget nyújtanak (SANYAL, 2023). A hallgatók, oktatók, vállalkozói szakemberek és a közösség bevonása kulcsfontosságú a vállalkozók tanulásába, hozzájárulva a felsőoktatásban a vállalkozók oktatásának fejlesztéséhez (KESUMA et al, 2023).

2.6. Újszerű módszerek a vállalkozásfejlesztés oktatásában

Az egyetemi kereteken belül zajló vállalkozóképzés kiemelkedő jelentőségű helyszínéül szolgálnak világszerte a vállalkozásfejlesztés mesterképzések. Történetük a II. világháború utáni korszakra vezethető vissza, a programok megszületésében a multinacionális vállalatok és a tekintélyes üzleti iskolák befolyása egyaránt jelentős (DAVID – SCHAUFELBUEHL, 2015; NARASIMHAN, 2024). Az üzleti oktatás európai meghonosodása és a multinacionális vállalatok kulcsfontosságú szerepe az olyan üzleti iskolák létrehozásában, mint a Nemzetközi Vezetésfejlesztési Intézet (International Institute for Management Development /IMD/) egyaránt előrevetítették a vállalkozásfejlesztés mesterképzések létjogosultságát. A kínai-külföldi kooperatív egyetemekről szóló LAI-JUNG (2024) tanulmány rávilágít a transznacionális partnerségek fontosságára: a mesterképzések összefonódására a neoliberális eszmékkel és a nyugati orientáció megerősödésére a nemzetközivé válás folyamatában, jelezve az ilyen típusú programok rohamos mértékű globális fejlődését. A felsőoktatásban a nemzetköziesedés terjedése az elmúlt néhány évtizedben a megvalósuló reformprogram egyik legfontosabb szempontjává vált, és a gazdasági célok egyre dominánsabbá váltak (DE WIT – DECA, 2020).

Az első vállalkozásfejlesztési vagy vállalkozói tanulmányokra specializálódott mesterszakok az Egyesült Államokban indultak el az 1960-as és 1970-es években (SPENDER, 2008). Az ilyen típusú képzések létrehozásának ötlete az üzleti oktatás területén megfigyelhető általános növekedésre és diverzifikációra vezethető vissza, az üzleti világ ugyanis ebben az időszakban egyre inkább felismerte az innováció és a vállalkozói szellem fontosságát.

Jelentős mérföldkőnek számított az USA-beli Babson College döntése, amely 1967-ben alapított specifikus vállalkozói kurzusokat, és később az 1970-es években indította el a vállalkozásfejlesztési programját (BABSON, 2024). A Babson azóta is világviszonylatban az egyik vezető intézmény a vállalkozóképzés terén.

Más egyetemek, így például a Stanford (STANFORD, 2024) és az MIT (MIT, 2024), szintén korai szereplőivé váltak e mozgalomnak, üzleti képzéseikben ugyancsak nagy hangsúlyt fektetve az innovációra és vállalkozásfejlesztésre. Programjaik általában a vállalkozás alapjait, a pénzügyi és üzleti stratégiákat, valamint az új vállalkozások indításának és

fenntartásának kérdéseit ölelték fel, és azóta világszerte elterjedtek, különféle formákban beépülve sok más egyetemen és felsőoktatási intézményben.

Magyarországon a Vállalkozásfejlesztés mesterszakok megjelenése viszonylag újabb keletű (ÁRVÁNÉ et al., 2017, POPOVICS et al., 2017). A legtöbb magyar egyetemen a vállalkozásoktatás az üzleti, gazdasági vagy menedzsment alapképzések részeként jelent meg, és csak később, a 2000-es évek során váltak különálló mesterképzéssé vagy szakirányú képzéssé.

Az első magyarországi egyetemek, ahol a vállalkozásfejlesztéssel kapcsolatos mesterképzések elindultak, többnyire nagyobb állami egyetemek voltak. Elsőként az Eszterházy Károly Egyetemen alapítottak Vállalkozásfejlesztés mesterszakot (2008), ezt követte időrendben a Debreceni Egyetem (2009), a Szegedi Tudományegyetem (2014), a Budapesti Gazdasági Egyetem (2015) és a Pécsi Tudományegyetem (2016) (ÁRVÁNÉ et al., 2017). A programok gyakran „Vállalkozásfejlesztés", „Vállalkozás és menedzsment" vagy „Vállalkozásszervezés" néven futnak, és széles körben kínálnak ismereteket a vállalkozás indításától a fenntartható működésig. Jelenleg az országban 13 felsőoktatási intézményben van jelen az akkreditált vállalkozásfejlesztés mesterképzés (www.felvi.hu , 2023).

Hazánkban a rendszerváltást követően megjelent neveléstudományi irányzat célja, hogy a korábbi tananyag és ismeretközpontú szabályozás helyét a decentralizált, kompetenciaalapú tantervek vegyék át (PERJÉS–VASS, 2009). A szerzőpáros szerint a „tárgyi tudás ugyanis a felkészültségnek csupán a formai részét jelenti, a gyakorlat pedig mindössze annak tartalmát. A kompetenciákban viszont szintetizáltan van jelen a tárgyi anyag, illetve a képességek, szinte élettevékenységekre lebontva" (PERJÉS – VASS, 2009). WILSON et al. (2009) nemzetközi tanulmányukban szintén a kompetenciák oktatásának szükségességére hívják fel a figyelmet. Véleményük szerint kompetencia címén a személyes, az üzleti fejlődés, valamint a vállalkozói képességek és készségek erősítése kell, hogy előtérbe kerüljön. MIHALKOVNÉ SZAKÁCS (2014) kutatásaival alátámasztja, hogy mindez természetesen újszerű, a gyakorlatorientáltság fokozását és a személyiségfejlesztést célzó pedagógiai módszereket és tananyagfejlesztést igényel.

MIHALKOVNÉ SZAKÁCS (2014) a kompetencia definíciókkal kapcsolatban azt emeli ki, hogy „amennyiben a kompetencia definíciójaként meghatározható, az egyén kiemelkedő teljesítményét elősegítő egyfajta tudás–, viselkedés –, képesség –, készség – vagy

magatartás– együttest a vállalkozások vezetése, a vállalkozások menedzselése és növekedésre segítése, mint adott feladat területén értelmezzük, úgy eljutunk a vállalkozói kompetencia fogalmához."

A vállalkozói kompetenciafejlesztés során kulcsfontosságú az önállóság, az együttműködés, az empátia, a problémamegoldás, a konfliktuskezelés, az önreflexió és a kritikus gondolkodás elsajátítása (SIMON, 2006). MIHALKOVNÉ SZAKÁCS (2014) a kompetenciaalapú tanulási program kialakítása kapcsán a felsőoktatásban ráirányítja a figyelmet a kompetenciaalapúság és gyakorlatorientáltság, a teljesítményre alapozás és teljesítményalapú értékelés, az egyéni haladás figyelembevétele és azonnali visszajelzés, valamint a tanulás-központúság és egyéb specifikus célkitűzések (pl. újfajta hallgató-értékelési eljárás) fontosságára.

SZABÓ–ARANYOSSY–BÁRCZY (2022) rámutatnak, hogy a Vállalkozásfejlesztés mesterszak hallgatói az átlagosnál lényegesen nagyobb arányban terveznek vállalkozásalapítást. Kutatásaik alapján kiemelik, hogy az autonómiára törekvés, a kockázatészlelés és az időáldozat észlelése a legerősebb megkülönböztető jellemzői a vállalkozást tervező fiataloknak ezen a céltudatos hallgatókat tömörítő szakon. Véleményük szerint ez arra is utal, hogy a hagyományos, tudásalapú egyetemi vállalkozásösztönző eszközök kevésnek bizonyulhatnak a hathatós motivációhoz. Ebben az attitűdformálásban viszont nagyobb szerepet kaphatnának a vállalkozói példaképek, mentorok a jövőben, amennyiben hitelesen tudják képviselni a vállalkozói szemléletmódot.

CSAPÓ (2008) hangsúlyozza, hogy a szakirodalomban a mai napig vitatéma, hogy vállalkozónak születni kell-e, vagy a vállalkozói létre nevelni is lehet. Kiemeli, hogy számos olyan, az USA-ban megismert, a vállalkozásoktatásban alkalmazott módszer van, amelyeket itthon is sikerrel lehetett alkalmazni. A jövőben megoldandó feladatokat (továbbfejlesztési lehetőségeket) vázol fel, úgymint: elsősorban nem konkrét ismeretek megtanítására való törekvés, hanem a vállalkozói viselkedésmód, a jellegzetes üzleti magatartás elemeinek oktatása, kisebb hallgatói létszámokat feltételezve; olyan oktatók részvétele a képzésben, akik legalább szemléletüket tekintve maguk is vállalkozók és innovatívak; erőteljesebb kapcsolat kialakítása az üzleti szférával stb.

MIHALKOVNÉ SZAKÁCS (2014) úgy értékel, hogy a felsőoktatásban megvalósuló vállalkozóképzés hazai gyakorlata nem szolgálja a vállalkozói kompetenciák teljes körű

fejlesztését, amelynek a hátterében véleménye szerint az áll, hogy a képzésbeli hiányosság eredője a gazdasági ismeretek, a vállalkozási ismeretek és a vállalkozói kompetenciák szinonim fogalomként való kezelése és oktatása. A szerző a vállalkozói kompetencia fogalmának sajátos meghatározását követően ráirányítja a figyelmet a pedagógia-tudományban elterjedő kompetenciaalapú oktatás szellemében kialakítandó újszerű tananyag, módszertan és tanulási program szükségességére és javaslatot tesz a gyakorlatorientáltság fokozását és a személyiségfejlesztést célzó pedagógiai módszerekre.

A felsőoktatási képzések kompetenciaalapú fejlesztése napjainkra általánossá vált (DEUTSCH et al., 2025). A vállalkozási ismeretek komplexitása miatt a fejlesztésüket célzó képzések a szükséges kompetenciák azonosítása, majd az ezekhez igazodó képzési formák és módszerek meghatározása kritikus fontosságú (ÁRVÁNÉ, KATONÁNÉ és GÁL, 2017; NÉMETH, 2018). DEUTSCH et al. (2025) hangsúlyozzák, hogy a vállalkozók oktatásában a passzív befogadás és a hagyományos tanárszerep nem elégséges, mivel a tapasztalati tudás elengedhetetlen a sikeres vállalkozói léthez. Kutatásaik alapján rámutatnak: ahhoz, hogy a jelenlegi felsőoktatási rendszer képes legyen a hallgatók vállalkozással kapcsolatos motivációit és kompetenciáit fejleszteni, olyan vállalkozásfejlesztési oktatási rendszerre és környezetre van szükség, ami jól szimulálja a vállalkozások működésének valóságát. Kiemelik, hogy a vállalkozóvá válás folyamatai során a személyes tényezők mellett fel kell használni a szervezeti és környezeti tényezők dinamikus kapcsolatát is.

IMREH TÓTH et al. (2012) szerint a sikeres vállalkozási és vállalkozásfejlesztési oktatás kulcsa a legeredményesebb és leghatékonyabb készségfejlesztési módszer megtalálása, ami találkozik a hallgatók elvárásaival is.

A Debreceni Egyetem 2009-ben indított Vállalkozásfejlesztés mesterképzésén a képzés célja olyan professzionális szakemberek képzése, akik nemzetközi összehasonlításban is magas színvonalon elsajátított ismeretanyagukra építve képesek elsősorban kis- és közép-vállalkozásokban, vagy egyéb gazdálkodó szervezetekben elemzési és komplex fejlesztési feladatok ellátására (DE, 2024). POPOVICS et al. (2016), a Debreceni Egyetem munkatársainak tanulmánya alapján a vállalkozói ismeretek taníthatóságának fontos elemei a tanulás a cselekvés által, a szenvedély, a csapatban tanulás, a coaching és a mentorálás.

A Budapesti Corvinus Egyetem Vállalkozásfejlesztés- és Menedzsment Tanszéke a 2000-es évek elejétől kezdett elmélyülten foglalkozni a vállalkozásfejlesztéssel (BCE, 2024). A

2002/2003-as tanév során elindult a Kisvállalkozás főszakirány, a Kisvállalkozás specializáció keretében, ezt követte a mesterképzések, valamint posztgraduális képzések keretében beindított oktatás. Mivel az e kurzusokon végzettek nagy valószínűséggel jutottak jó elhelyezkedési lehetőségekhez és viszonylag magas fizetéshez, a hallgatók körében igen hamar népszerűvé váltak.

Az egyetemi szintű vállalkozóképzés társadalmi jelentőségét támasztja alá a Global Entrepreneurship Monitor Nemzeti Jelentés Magyarország 2023-24. A magasabb végzettség a kudarc elkerülés szempontjából is pozitívan függ össze a vállalkozói aspirációval, a magasabb végzettségűeket kevésbé tartja vissza a vállalkozásindítástól az esetleges kudarc lehetősége. Ezért fontos a hazai vállalkozásoktatás néhány számszerű adatával megismerkedni. Magyarországon ugyan 2021 óta lassan, de folyamatosan növekszik a 18-64 év közötti lakosságon belül azok aránya, akik saját bevallásuk szerint rendelkeznek a vállalkozásindításhoz szükséges tudással, készségekkel, illetve tapasztalattal, ez az érték (2023-ban 38,3 %) mégis a legalacsonyabb a GEM kutatásban részt vevő EU-s országok között (az EU-s átlag 52 %). 2023-ban a GEM eredményei alapján a magyar felnőtt lakosság 16,2 százaléka részesült valamilyen vállalkozóvá válásra felkészítő oktatásban. A többség (52 %) az iskolarendszeren kívüli tréningen vagy kurzuson tett szert erre a tudásra. A vállalkozásoktatásban részesültek negyede (25,4 %) egyetemen kapott vállalkozói ismereteket. Hazánkban 2023-ban tízből heten úgy váltak vállalkozóvá és működtetik a cégüket, hogy soha nem vettek részt vállalkozásoktatásban, ami feltehetően negatívan befolyásolja a működési hatékonyságukat és versenyképességüket.

Ahogyan korábban már rámutattam, a modern kor vállalkozóinak speciális vállalkozói kompetenciákra van szükségük, ha sikeres életpályát szeretnének felépíteni. Az e kompetenciák elsajátítását segítő oktatóknak pedig speciális oktatói készségekre, ha céljuk a modern munkaerőpiac sokrétű elvárásainak eleget tevő, sikeres vállalkozók képzése. A vállalkozásfejlesztés oktatásában résztvevő tanároknak a 21. században a következő kulcsfontosságú kompetenciákkal kell rendelkezniük:

- **Etika és felelősség**: LOBOS (2022) szerint az etika és a felelősségtudat fejlesztésének az egyetemi oktatók alapvető készségei közé kell tartoznia.
- **Empátia:** Az empátiát BANU – RAVANAN (2014) és MARTÍN (2019) egyaránt a tanárok számára fontos készségként határozzák meg, mivel segít a hallgatók viselkedésének kezelésében és a tanulási kultúra megteremtésében.

- **Interakciós készségek:** Ahhoz, hogy valakiből a vállalkozók oktatásában igazán kompetens tanár válhasson, a tanulókkal való hatékony interakció képessége fontosabb, mint a fogalmak elsajátítása (LOBOS, 2022).
- **Pedagógiai ismeretek:** A vállalkozók oktatásában való részvétel pozitív hatással van a felkészítő tanárok tárgyi tudására és pedagógiai ismereteire (TIERNAN – DEVECI, 2021).
- **Oktatási szakértelem:** Az oktatási szakértelem elismerése alapvető fontosságú a karrierépítéshez a felsőoktatásban, kiemelt hangsúlyt helyezve a pedagógiai képzésre és a folyamatos szakmai fejlődésre (TIERNAN – DEVECI, 2021; FAHNERT, 2015).

E kulcsfontosságú kompetenciák alkalmazása révén a hallgatók korábban bemutatott vállalkozói készségei nagymértékben fejleszthetők és elősegíthetik a modern kor vállalkozóinak sikeres karrierépítését. Értekezésemben a Penn State University besorolása alapján már áttekintettem a 21. században jellemző legfontosabb oktatói szerepeket, ezek között, valamint ezek mellett vannak speciális, újszerű oktatói szerepek, amelyek csak az elmúlt néhány évben kerültek igazán előtérbe. PhD dolgozatomban ezek közül hármat vizsgálok nagyobb hangsúllyal: a coach, a mentor, illetve a facilitátor szerepeket, és arra kívánok rámutatni, hogy a coach-szemlélet alkalmazása a felsőoktatásban elősegíti a hallgatók vállalkozói kompetenciáinak fejlesztését.

A következőkben azt foglalom össze, hogy mit is takar a három újszerű szerephez kapcsolódó tevékenység, s melyek a legjelentősebb hasonlóságok közöttük? (*2. táblázat*)

2. táblázat: Az újszerű oktatói szerepek jellemzői

Coaching (C)	Facilitálás (F)	Mentorálás (M)
• Rövidebb távú teljesítmény-központúság kapcsolódik hozzá, és folyamatalapú szakértelem-ként ábrázolják (STOKES et al., 2021). • Gyakran vesz részt benne egy coach, aki útmutatást nyújt, valamint a tapasztalatokról való reflexióra ad lehetőséget (LEE et al., 2016). • Fejlesztési eszközként hasz-nálják az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására a coaching oktatása során (McQUADE et al., 2015).	• Szerepet játszik a mentori kapcsolatokban, hozzá-járul az új tanuláshoz, különösen az attitűdök tanulása terén (LEE et al., 2016). • Segít beazonosítani a ne-hézségeket, konszenzu-sos döntésre jutni és a valódi megoldást hozó terveket kidolgozni (MFE, 2024). • A tartalom szempont-jából semleges, de a folyamat tekintetében szakértő (MFE, 2024).	• Hosszabb távú holisztikus fóku-szú, a mentor közvetlen tapasz-talattal és tudással rendelkezik a mentorált működési környe-zetében (STOKES et al., 2021). • Magában foglalja a mentor és a mentorált közötti tudásmeg-osztást és -átadást, olyan gya-korlatok alkalmazásával, mint a coaching, a facilitálás, az útmutatás és a tapasztalatokról való reflexió (LEE et al., 2016).

		• Különböző kontextusokban használják, például az üzleti életben, az oktatásban, az ápolásban és ifjúságfejlesztési programokban (SALTER-GANNON, 2015; MALHOTRA-GRIFFITHS, 2023; EASTCOTT, 2016; SMITH-LYNCH, 2014).
C - M	**C - F**	**F – M**
• Mind a coaching, mind a mentorálás fontos beavatkozásnak számít az emberi erőforrás fejlesztésében (SALTER-GANNON, 2015). • A különböző kontextusokban a coaching és a mentorálás gyakorlói közös és eltérő megközelítéseket egyaránt alkalmaznak, kiemelve az egyes kontextusokra jellemző sajátos szempontokat (SALTER-GANNON, 2015). • Mindkettőt a tanulást szolgáló folyamatnak tekintik, és különböző területeken a szakmai fejlődésre használják (EASTCOTT, 2016; SMITH-LYNCH, 2014).	• A coaching és a facilitálás közötti legfontosabb hasonlóságok kulcsszavakban: biztonság, partnerség, kérdezés, hatékony kommunikáció, semlegesség, bizalom, meghallgatás, integritás, jelenlét, szakmai normák, szerződéskötés (IAF, 2016).	• A mentorálás és a facilitálás egyaránt emberközpontú megközelítések, amelyek az egyének vagy csoportok képességeinek fejlesztésére összpontosítanak. • Céljuk, hogy elősegítsék az egyéni vagy csoportos fejlődést, akár szakmai, akár személyes kontextusban. • Mind a mentorálás, mind a facilitálás során kulcsfontosságú az aktív hallgatás, hogy megértsék az egyének vagy a csoport igényeit és válaszoljanak rájuk (SCRUM.ORG, 2024).

Magyarázat: 1. C,F, M → a három újszerű oktatói szerephez kapcsolódó tevékenység
2. C-F, F-M,C-M → a legjelentősebb hasonlóságok az újszerű oktatói szerepek között

Forrás: *saját szerkesztés a szakirodalom alapján, 2024*

2.7. Coaching és coach szemlélet, a coaching eredményességének mérése

A három részletesen ismertetett szerep közül kutatásom során kiemelten foglalkozom a coach szereppel, a coachinggal, illetve a coach szemlélet felsőoktatásban betöltött helyével.

A „coach” szó - talán sokak számára meglepő módon - egy magyar község, Kocs nevéből származik, ahol a 15. században nagyméretű négykerekű szekereket állítottak össze (ELIADIS, 2023). A coach kifejezés tudományos kontextusban először az 1830-as években jelent meg az Oxfordi Egyetemen (ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY, 2020). A szót egy-egy olyan oktató jellemzésére használták, aki a diákokat támogatta a tudományos munkájukban. Informálisan ezt úgy szemléltették, hogy az oktató segít a diáknak eljutni A pontból B pontba - ahogyan a szekér is hozzá hasonlóan az egyéneket A pontból B pontba szállítja (ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY, 2020; NIEUWERBURGH et al., 2018).

A coaching kifejezés kezdetben a sport világában terjedt el. A sportban a „coaching” szót először 1861-ben használták, Angliában a sportcoachok támogatták a sportolókat, hogy kiemelkedő teljesítményt nyújthassanak választott területükön (NIEUWERBURGH & ALLAHO, 2018). GALLWEY (1974) munkájának elemzése alapján VIZDÁK (2018) rámutatott arra, hogy bizonyos kritikus változók ellenőrzése mellett mindenki képes maximális potenciáljának elérésére, így a „coaching” kifejezés a sportból az élet más területeibe is beépült.

Az 1980-as években került át az üzleti világba: 1986 és 1992 között jött létre az első hat professzionális coachingprogram: a New Ventures West (NVW), a Success Unlimited Network (SUN), a Newfield Network, a Coach U (CU), a The Coaches Training Institute (CTI) és a Hudson Institute (ELIADIS, 2023). JOHN WHITMORE (1992) „Coaching for Performance” című könyvének megjelenése után a vezetői coaching gyorsan fellendült az Egyesült Királyságban és Európa-szerte (NIEUWERBURGH & ALLAHO, 2018)). Az első professzionális coaching szövetséget, a National Association of Professional Coaches (NAPC) nevű szervezetet Thomas Leonard alapította 1992-ben az Egyesült Államokban. 1995-ben ő is közreműködött a Nemzetközi Coaching Szövetség (ICF) megalapításában, amely egy ernyő alá gyűjtötte össze a szakma képviselőit.

Az International Coach Federation (ICF) definíciója szerint a **coaching** „az ügyféllel való partneri együttműködés, olyan gondolatébresztő és kreatív folyamat, amely arra inspirálja az ügyfelet, hogy a legtöbbet hozza ki önmagából személyes és szakmai szempontból is” (ICF, é.n.). COPE (2007) szerint a coachingfolyamat során a coach a folyamatért vállal felelősséget, a változás elsősorban az ügyfélen múlik. A **coach szemlélet (coaching szemlélet)** lényege, hogy az egyéneket vagy csoportokat nem tanítani vagy irányítani próbálja, hanem kísérni, támogatni és fejleszteni őket abban, hogy saját erőforrásaikra, belső motivációikra és megoldásaikra találjanak rá (WHITMORE, 1992). A coach szemlélet alapja a bizalom, a partnerség és az aktív figyelem, célja pedig a fejlődés és önreflexió elősegítése.

A coach szemlélet fő jellemzői:

- Kérdezésen alapul: nem ad direkt tanácsot, hanem nyitott kérdésekkel segít az egyénnek saját válaszait megtalálni.
- Megoldásközpontú: a problémák helyett a lehetőségekre, célokra és lépésekre helyezi a fókuszt.

- Partneri viszonyt feltételez: a coach és a kliens között egyenrangú, támogató kapcsolat van.
- Felelősségvállalásra ösztönöz: a fejlődésért a kliens maga felelős, a coach csak kísérő.

A coaching szemlélet Sir John Whitmore nevéhez fűződik, aki a coaching egyik úttörője, legismertebb könyve a „Coaching for Performance" (1992). WHITMORE a GROW-modell (Goal–Reality–Options–Will) kidolgozásával is hozzájárult a szemlélet gyakorlati alkalmazásához. Filozófiája szerint a coaching célja az, hogy „felszabadítsuk az emberek lehetőségeit, és maximalizáljuk teljesítményüket" – nem az, hogy tanítsuk őket, hanem hogy tanuljanak maguktól.

Az **ICF coach kompetenciák** (azaz az International Coaching Federation által meghatározott kompetenciák) olyan szakmai alapelvek és készségek rendszere, amelyek a professzionális coaching gyakorlatát határozzák meg. Ezek a kompetenciák az ICF által kidolgozott keretrendszerből származnak, és céljuk, hogy szabványosítsák, minőség-biztosítsák és fejlesszék a coaching szakmát világszerte.

Az ICF coach kompetenciák meghatározzák azt a tudást, hozzáállást és viselkedést, amely egy etikus, hatékony és ügyfélközpontú coachot jellemez. Ezek az elvárások irányt mutatnak a coachok fejlődéséhez, valamint értékelési alapot nyújtanak az ICF akkreditációs szintekhez (ACC, PCC, MCC).

Az ICF kompetenciarendszer forrása az International Coaching Federation (ICF) a világ egyik legnagyobb és legismertebb coachokat tömörítő szakmai szervezete. Az ICF először 1998-ban határozta meg a kulcskompetenciákat, majd 2020-ban frissítette azokat, hogy tükrözzék a coaching fejlődését és a szakma globális igényeit. A kompetenciák kialakítása empirikus kutatásokon, gyakorlati tapasztalatokon és nemzetközi konzultációkon alapul.

A nyolc ICF coach kompetencia a következő:

- Etikusan viselkedik
- Coaching szemléletben működik
- Megállapodásokat köt, és azokat megtartja
- Elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot
- Tudatosan van jelen
- Aktívan figyel / hallgat
- Előmozdítja a tudatosságot
- Elősegíti / facilitálja a hallgató fejlődését

Ezek a kompetenciák világszinten elfogadott irányelveket nyújtanak a professzionális coaching gyakorlásához, és kulcsfontosságúak az ICF minősítések megszerzéséhez.

A **coach szemlélet** és a **coach kompetenciák** szorosan összefüggő, egymást kiegészítő fogalmak (WHITMORE, 1992):

- A **coach szemlélet** egy belső attitűdöt és megközelítési módot jelent: azt az alaphozzáállást, hogy a coach hisz az ügyfél önálló fejlődési képességében, és támogató, kérdésalapú, megoldásorientált módon kíséri őt.
- A **coach kompetenciák** pedig azok a konkrét szakmai készségek és viselkedési normák, amelyek leírják és keretbe foglalják ezt a szemléletet a gyakorlatban. Például: aktív figyelem, hatékony kérdezéstechnika, etikus működés, a coaching kapcsolat kezelése stb.

Összefoglalva: A coach szemlélet a „miért", a kompetenciák a „hogyan". A szemlélet adja a belső alapot, a kompetenciák pedig annak külső, mérhető megnyilvánulásai a coaching folyamat során.

BÁNYAI et al. (2022) rámutatnak, hogy a coaching hazánkban is egyre nagyobb jelentőséget kap, s a téma nemzetközi szinten népszerű, a hazai kutatók száma viszont elenyésző.

A 2000-es években a coachingot széles körben sikeresen alkalmazták az üzleti világban különböző ágazatokban, például a pénzügyekben, valamint az orvosi szektorban, a gyógyszeriparban és más vállalati szegmensekben (WILSON, 2004). 2019-ben világszerte mintegy 71 000 gyakorló coach volt, ami 33%-os növekedést jelent 2015-höz képest. A coaching a szervezetekben évről évre népszerűbbé vált: elsősorban a munkahelyi tanulás elősegítésére, a vezetés javítására és a munkatársak teljesítményének fokozására használják (BOYSEN, 2018). A coaching szervezeti szintű alkalmazásával mind a hagyományos, mind az innovatív szervezetek kultúrája alapvetően megváltoztatható (ÁRVÁNÉ et al., 2018). Ma a coachok 65%-a tekinthető üzleti coachnak, beleértve a vezetői és kisvállalati coachokat, a nagyvállalati és egyéb szervezetek coachait, hogy csak néhány példát említsek (JAROSZ, 2023). POÓR (2025) a tanácsadás, a coaching és a mentorálás HR-területen történő hasznának lehetőségeit vizsgálva rámutat, hogy az ICF és a Pricewaterhouse mérése szerint a tanácsadás iparága 2025-ben megközelítőleg 1000 milliárd dollárt, míg a coaching szegmens 10 milliárd dollárt generált. Véleménye szerint a mentori rendszer újra felértékelődött és az AI-korszak egy újabb eszköze lehet. Kiemeli, hogy a coaching a

szervezeti készségek, képességek fejlesztése irányába kell, hogy forduljon, míg a mentoroknál elengedhetetlen készséggé válik a technológia használata, s a vezetőkkel szemben pedig egyre gyakoribb elvárás, hogy jó mentorok is legyenek (DE, 2025).

Az újabb, a vállalati körökből származó közlések (pl. BEHAVIOUR, 2025) rámutatnak, hogy ugyan a coaching régóta a személyes és a szakmai fejlődés egyik legfontosabb eszköze, de valódi hatásának mérése sokáig megérzésekre és egyedi tapasztalatokra épült. Ma már azonban, az adatalapú döntéshozatal térnyerésével, a coaching új szintre lép: a vállalatok egyre inkább bizonyítékok és konkrét eredmények mentén értékelik annak hatékonyságát. Azaz olyan visszacsatolási eszközöket alkalmaznak, amelyek számszerűsíthető betekintést nyújtanak a fejlesztés hatékonyságába. Tehát a szervezetek már bizonyítani is tudják a fejlődést, ami lehetővé teszi, hogy a tréning kezdeményezéseket közvetlenül a vállalati stratégiai célokhoz igazítsák (pl. vezetői képességek /önismeret, stratégiai gondolkodás, konfliktuskezelés stb./, kommunikáció, munkavállalói elkötelezettség, kritikus gondolkodás, érzelmi intelligencia stb. fejlesztése).

A kutatások szerint a coaching története a felsőoktatásban a 2000-es évek elejére nyúlik vissza, ami azt jelenti, hogy a coaching szerepe a főiskolai és egyetemi oktatásban még mindig új keletű kutatási terület (WARREN, 2019). LANCER & PHILLIPS (2020) tanulmányukban rámutatnak, hogy a felsőoktatási környezetben történő coachinggal kapcsolatos szakirodalom nem túl kiterjedt, sem a kvantitatív, sem a kvalitatív tanulmányok tekintetében. SEPULVEDA (2020) szerint az amerikai felsőoktatási intézményekben csak nemrég terjedtek el a coachingprogramok, amelyek célja a hallgatók megtartása és tanulmányi teljesítményük támogatása. A szerző többféle egyetemi coachingot ír le, köztük a felsőoktatási coachingot általában, de megemlíti az akadémiai karrier coachingot, a sikercoachingot és az akadémiai életvezetési coachingot is. WARREN (2019) tanulmánya azzal az általános megállapítással zárul, hogy a felsőoktatáson belüli coaching megőrzi humanista pszichológiai alapját, amely szerint az emberek eredendően jók és képesek arra, hogy életüket az önmegvalósítás irányába tereljék.

JOHNSON (2021) szerint a felsőoktatásban a coachingnak két fő célja van: egyrészt arra ösztönözni a hallgatókat, hogy jobban teljesítsenek a tanulmányi eredményekhez kapcsolódó feladatokban, másrészt pedig fejleszteni a hallgatók komplexebb gondolkodását és különböző készségeit. A coaching-gyakorlatok ugyanis általában hatékony kérdéseket használnak, amelyek a hallgatókat reflektív gondolkodásra ösztönzik. A coach és így a coach

szerepben működő oktató nem tanácsokat, kész megoldásokat ad ügyfelei, hallgatói számára, hanem „kérdéseivel és a coaching módszertani eszköztárának felhasználásával segít alternatív megoldási lehetőségek feltárásában, majd megvalósításában – ha úgy tetszik, a kiválasztott út bejárásához segít megtalálni az egyéni, testre szabott utat" (KUNOS, 2020). GÁL et al. (2017) kutatása rávilágított, hogy a coaching eszközök által fejleszthető a diákok személyes felelőssége a tanulmányaik alatt. SASS ÉS BODNÁR (2019) írásukban kiemelték, hogy a hallgatók jövőbeli munkahelyi elköteleződése és jólléte szempontjából fontos, hogy gondoskodó, azaz tulajdonképpen coaching szemléletű oktatójuk legyen, legyen egy tanáruk, aki a tanulásra ösztönzi őket, és egy mentoruk, aki a céljaikat, álmaikat bátorítja.

A felsőoktatásban azonban a coaching nemcsak a hallgatók, hanem az oktatók és más alkalmazottak számára is elérhető. DOBOS (2013) az egyetemi coaching létjogosultságát vizsgálta a bölcsészettudományi karok vezetőinek egy meghatározott csoportjánál. Kutatásából kiderült, hogy bár nagyon kevesen ismerték a coachingot, mégis nagyon nyitottak voltak rá, mert úgy érezték, hogy segít nekik könnyebben megbirkózni a vezetői szerepükkel járó kihívásokkal. Milyen kihívásokkal kellett leginkább szembenézniük? Nos, ezek elsősorban az időgazdálkodással, a delegálással, a feladatok végrehajtásának ellenőrzésével és az elszámoltathatósággal voltak kapcsolatosak. A kutatásban részt vevő vezetők főként egyéni coaching foglalkozásokon vettek részt, leginkább egyetemi környezetben.

SEPULVEDA&NIEUWERBURGH (2019) megkülönbözteti a felsőoktatásbeli coaching különböző programmodelljeit. Egy-egy ilyen modell kialakításakor meghatározhatjuk a program által megcélzott hallgatói csoportokat, a coachee-val való találkozások gyakoriságát, a találkozások hosszát, a megvalósuló hálózatépítés típusát, a coaching fókuszát (tanulmányi eredmény, készségfejlesztés, megtartás, személyes fejlődés, siker, céltudatosság, jóllét növelése stb.) Hogyan történik a program irányítása? Kötelező vagy önkéntes a részvétel? Mennyire egyértelmű, hogy a résztvevő coachok mit csinálnak? Mindenképpen érdemes kritikusan elgondolkodni azon, hogy miként kapcsolódunk coachee-jainkhez, és hogyan tervezzük meg az egyes coachingprogramokat. Fontos, hogy már a kezdetektől fogva tisztában legyünk a program céljával. A végső siker, a coaching hatása a fent felsorolt tényezők mindegyikétől függ. Jó, ha tisztában vagyunk azzal, hogy bármennyire is szeretnénk, nem minden felsőoktatási coachingprogram ér el azonos eredményeket.

A magyarországi felsőoktatási gyakorlatban az oktatói tevékenység sikerességét még mindig elsősorban a mennyiségi szempontok alapján értékelik, de egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a hallgatók vonzása és megtartása, valamint a képzés hatékonyságának növelése érdekében az oktatás és a kapcsolódó támogató tevékenységek minőségi szempontjai is előtérbe kerülnek (KÁLMÁN, 2019). A coach szemlélet alkalmazása a felsőoktatásban Magyarországon még viszonylag kevésbé elterjedt, de az elmúlt években több helyen is történtek ígéretes kezdeményezések. ÁRVÁNÉ et al. (2017) kutatásukban a coach szemlélet és a coaching alkalmazását vizsgálták a vállalkozók képzésében Magyarországon. A Budapesti Gazdasági Egyetemen viszonylag kezdetlegesnek találták a coaching eszközök alkalmazását. A Debreceni Egyetemen a Team Academy program keretében szintén használtak coaching eszközöket. POPOVICS et al. (2017) közlése szerint a Finnországból származó program coach-oktatói rámutattak, hogy a team coachingnak van létjogosultsága a felsőoktatásban, a csapattagok vállalkozói készségei a team coaching eszköztár segítségével kiemelkedő mértékben erősíthetőek. KATONÁNÉ (2022) szerint csakúgy mint az üzleti életben, a felsőoktatásban is jelentős szerephez juthatna a coach-szemlélet, választ jelenthetne az új évezred kihívásaira. A Szegedi Tudományegyetemen a „Vállalkozás a gyakorlatban" című kurzuson alkalmaztak coaching megközelítést. A Pécsi Tudományegyetemen a coaching elemeket a Simonyi Inkubációs Programba építették be.

Összességében látható, hogy van még tér arra, hogy a coach szemlélet a magyar felsőoktatásban népszerűbbé váljon, és bízom abban, hogy ehhez kutatásommal én is hozzá tudok járulni.

A coaching folyamat eredményességét számos szerző kutatta és próbált olyan értékelő rendszert felállítani, ami alkalmas annak mérésére. FENYVESI et al. (2016) összegző munkája rámutat, hogy a korábbi kutatások négy megközelítésben vizsgálták a coaching hasznosságát és megtérülését (a coach teljesítménye felőli megközelítés; az ügyfél elégedettsége felőli megközelítés; az üzletre való hatás felőli megközelítés; kombinált modellek).

BÁNYAI et al. (2022) a téma tanulmányozása alapján kiemelik, hogy az általuk áttekintett tanulmányok, felmérések köréből számukra TOOTH et al. (2013) eredményei voltak meghatározók. TOOTH et al. (2013) az Institute of Executive Coaching and Leadership (IECL) által kidolgozott eszközt használták, az un. Coaching Effectiveness Survey-t (CES), amely a coaching hatékonyságát méri huszonöt tényező alapján. Tanulmányuknak célja

kettős volt: egyrészt a CES mint eszköz megbízhatóságának vizsgálata a coaching hatékonyságának méréséhez; másrészt a kulcsfontosságú hozadékok feltárása, amelyeket a coaching folyamán szereztek a válaszadók, továbbá ezen előnyök relevanciájának kimutatása a munkájuk során. A szerzők a felmérés során használt huszonöt tényezőt Likert skálán értékeltették a válaszadókkal, két szempontból: egyrészt mekkora mértékű volt számukra a coaching üléssorozat haszna/hozadéka, másrészt, hogy az adott kompetenciaterületen való fejlődésnek mekkora jelentősége van a munkájukban. A coachingülések által kiváltott változások leginkább az **intraperszonális és interperszonális kapcsolatok**ban mutatkoztak meg. (Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy a CES statisztikailag is megbízható felmérési eszköz.)

2.8. Az újszerű szerepek lehetséges hatásai

A szakirodalmi forrásokat összegezve megállapítható, hogy a **coach szerep** változatos módokon járulhat hozzá a hallgatók vállalkozói kompetenciáinak fejlesztéséhez:

- **Oktatói kompetenciafejlesztés**: A vállalkozói tapasztalatok, beleértve a tudományos, gyakorlati, oktatói és képzési tapasztalatokat, erősíthetik a tanárok oktatói kompetenciáit, ami a vállalkozóképzés színvonalának javulásához vezet (LIU et al., 2024).
- **Az oktatók mint példaképek személyiségjegyei**: A vállalkozói ismereteket oktató tanárok egyéni jellemzői, szakmai tudása és pedagógiai szakértelme befolyásolhatják a diákok megítélését és javíthatják vállalkozói szándékaikat (SAN MARTÍN et al., 2022a).
- A **tanárképzés és a vállalatokkal való együttműködés**: A felsőoktatásban tanító tanárok vállalkozói oktatásban betöltött szerepvállalása jelentősen befolyásolja a vállalkozókkal való együttműködésüket, hangsúlyozva a tanárképzés és az oktatói autonómia fontosságát a vállalkozói tanulási környezet kialakításában (GONZÁLEZ – TEJERINA et al., 2023; KOLHO et al., 2023; STAMATOVIC – ZLATIC, 2021).
- **Vállalkozói kompetencia a tanárképzésben**: A felsőoktatásban formális, nem formális és informális módszerekre van szükség a vállalkozói kompetenciák fejlesztése és ösztönzése érdekében a leendő tanárok körében (STAMATOVIC – ZLATIC, 2021).
- **A vállalkozói kompetencia modellje**: Az oktatók képzésében dolgozó szakértők véleményét megragadó modell alapul szolgálhat a tanárok vállalkozói kompetenciák

oktatására vonatkozó alapvető képzési anyagainak létrehozásához és terjesztéséhez (IBÁNEZ-CUBILLAS – PUERTA, 2021).

A coach szerephez hasonlóan a mentori is jelentős mértékben segítheti a vállalkozói kompetenciák fejlesztését. A **mentori szerep** az alábbi fő pontokon keresztül fejti ki fejlesztő hatását:

- **Mentori útmutatás**: A mentorok döntő szerepet játszanak abban, hogy elvezessék a vállalkozókat a vállalkozás koncepciójától a növekedéséig (MEMON et al., 2013; MEMON et al., 2015).
- A **mentor tulajdonságai**: A megfelelő mentor kiválasztása alapvető fontosságú, mivel a mentor tulajdonságai és teljesítménye jelentősen befolyásolja a vállalkozó sikerét (MEMON et al., 2013).
- **Mentori támogatás**: A különböző vállalkozók eltérő típusú mentori támogatást igényelhetnek személyiségjegyeik, döntéshozatali stílusuk és vállalkozói életpályájuk aktuális szakasza alapján (MEMON et al., 2015). ZSIGMOND (2018) szerint a mentor és a mentorált közötti kapcsolatrendszer sikerességét befolyásoló legfontosabb tényezők a nyitottság, a pozitív attitűd, a hitelesség, a bizalmi légkör és a szimpátia.
- **A tanár mint példakép:** A vállalkozási ismereteket tanító oktatók példaképként szolgálhatnak a hallgatók számára, befolyásolva vállalkozói szándékaikat és kompetenciáit (SAN-MARTÍN et al., 2022a).
- **Az oktató személyiségjegyei:** A tanárok saját személyes tulajdonságai, szakmai tudása és pedagógiai szakértelme példaképpé tehetik őket, és hozzájárulhatnak az oktatók vállalkozási szándékainak erősítéséhez (SAN-MARTÍN et al., 2022a; SAN-MARTÍN et al., 2022b).
- **Tanulás a tapasztalatokból**: A vállalkozói ismeretek tanárainak oktatói kompetenciája javítható a tapasztalatokból való tanulás révén, beleértve a tudományos, gyakorlati, oktatási és képzési tapasztalatokat is (LIU et al., 2024).
- **A mentorálás hatása:** A mentorálás eszközként való alkalmazása jelentősen erősítheti a vezetői kompetenciákat, hozzájárulva a kulcskompetenciák fejlesztéséhez (RODRÍGUEZ et al., 2023).

A három kiemelten vizsgált oktatói szerep közül végül azt vizsgáltam meg, hogy milyen szerepe lehet a facilitátornak a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében. A **facilitátor szerep**

pozitív fejlesztő hatásait a szakirodalmak áttanulmányozása alapján hat pontban foglaltam össze:

- **Vállalkozói tapasztalatokból való tanulás**: A tudományos, gyakorlati, oktatási és képzési tapasztalatok javíthatják a vállalkozásfejlesztésben részt vevő tanárok oktatási kompetenciáját, ami a vállalkozói kompetenciák fejlődéséhez vezethet (LIU et al., 2024).
- **Példakép-jellemzők**: Az oktatók személyes tulajdonságai, szakmai kompetenciái és pedagógiai szaktudása a facilitátorokat is példaképpé teheti, ami pozitívan befolyásolhatja a tanulók vállalkozói kedvét (SAN-MARTÍN et al., 2022/a); SAN_MARTIN et al, 2022/b)..
- **Oktatási gyakorlatok és az oktatókhoz kapcsolódó változók**: Az olyan változók, mint a transzverzális kompetenciákkal kapcsolatos tanári képzés, az innovatív oktatói csoportok és a diszciplináris légkör előre jelzik a vállalkozói tanítási gyakorlatok fejlődését, elősegítve a diákok vállalkozói kompetenciáinak fejlesztését (GONZÁLEZ – TEJERINA et al., 2023).
- **Az oktatói tudás és attitűdök**: A felsőoktatásban oktató tanárok vállalkozói kompetenciákkal kapcsolatos ismeretei és a vállalkozói oktatással kapcsolatos attitűdjeik befolyásolhatják a hallgatók vállalkozói kompetenciáinak fejlődését (ARRUTI et al., 2023). BODNÁR (2018) kutatása szerint a jó oktatóval szemben megfogalmazott elvárás a szakmai felkészültség mellett a facilitálás, fejlesztés képessége.
- **Az oktatók nézetei és képzése**: A tanárok vállalkozói potenciállal kapcsolatos meggyőződései és a vállalkozói készségekhez kapcsolódó képzésük döntő fontosságú a vállalkozói kultúra kialakításában az osztályteremben, ami hatással van a hallgatók vállalkozói kompetenciáinak erősítésére (DE LA TORRE CRUZ et al., 2023; PANOS – CASTRO – GÓMEZ, 2019).
- **A tanárok kompetenciái a vállalkozói ismeretek oktatásában**: Az olyan tényezők, mint a szakmai képzés, az új oktatási formák, a vállalkozói gyakorlat és a szakpolitikai garanciák kapcsolódnak a tanárok kompetenciáihoz a vállalkozói ismeretek oktatásában, amelyek viszont hatással vannak a vállalkozói ismeretek tanításának minőségére (HUANG et al., 2020).

2.9. A jövő felsőoktatása – a 21. század gazdasági, társadalmi és technológiai változásainak tükrében

A jövő felsőoktatási rendszereinek alkalmazkodniuk kell a globális gazdasági és társadalmi trendekhez, különösen a fejlődő országokban és a feltörekvő piacgazdaságokban (KARIWO et al., 2014; MATSOGA, 2016). A felsőoktatás iránti kereslet világszerte exponenciálisan növekszik a gazdasági fejlődés, a demográfiai trendek és a fokozódó globalizáció miatt (MATSOGA, 2016).

Szükség van az új tantárgyak szerkezetének elsajátítására az oktatásban, valamint olyan innovatív technológiák és oktatási módszerek integrálására, amelyek figyelembe veszik az oktatásban részesülők tevékenységét és függetlenségét (ISKANDAROVA et al., 2023).

A jövőre nézve jelentős változások várhatóak a tanítási formákban, a tantervekben és a kurzusok tartalmában, ami szükségessé teszi az oktatási technológiák gondos tervezéssel és képzelőerővel történő integrálását (KAPLAN, 2021; RAMASWAMY, 2014).

A felsőoktatásban diplomát szerző hallgatóknak rendelkezniük kell a kortárs gazdaságokban megkövetelt képzettséggel és készségekkel, amelyekre egyre nagyobb hatással vannak az új információs és kommunikációs technológiák (NEUBAUER – BUASUWAN, 2016).

A tudásalapú szolgáltatási iparágak növekedése és a technológiai és társadalmi innovációk iránti fokozott igény megköveteli, hogy a kreatív és szakképzett munkavállalók egyre nagyobb számban részesüljenek felsőfokú szintű oktatásban és képzésben (JONGBLOED – VOSSENSTEYN, 2015).

Értekezésem korábbi részeiben áttekintettem napjaink kulcsfontosságú oktatói szerepeit, a speciális oktatói készségeket a vállalkozásfejlesztés oktatásában, az újszerű oktatói szerepeket a vállalkozóképzésben, valamint azt, hogy ezek a szerepek hogyan segíthetik elő a vállalkozói kompetenciák fejlesztését. Végül a szakirodalmi források alapján szeretnék még rövid betekintést nyújtani abba, hogy melyek lehetnek a jövő egyetemi oktatóinak legfontosabb készségei és melyek az oktatók kulcsszerepei.

A jövő egyetemi oktatóinak legfontosabb készségei:

- **Etika és felelősségvállalás:** A jövő tanárainak kulcsfontosságú készségeivé válhatnak az etika és a felelősségtudat, így ezek fejlesztése kiemelt jelentőségű (LOBOS et al., 2022).

- **Empátia:** Az empátiát LOBOS et al. (2022) szintén a leendő tanárok számára fontos készségként határozzák meg, hangsúlyozva a tanulók megértésének és a velük való kapcsolatteremtésnek a szükségességét.
- **A hallgatók viselkedésének befolyásolása:** A diákok tantermi viselkedésének befolyásolására való képességet az előbbi tanulmány ugyancsak az egyetemi oktatók számára kritikus készségként emeli ki (LOBOS et al., 2022).
- **Interakciós készségek:** LOBOS et al. (2022) az interakciós készségek fontosságára is rámutatnak, jelezve, hogy a jó tanárrá váláshoz ezek a készségek fontosabbak, mint a fogalmi ismeretek elsajátítása.
- **21. századi készségek:** Az oktatójelöltek 21. századi készségei, mint például az információs és kommunikációs technológiai műveltség, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a vállalkozói készség, az innováció, a társadalmi felelősségvállalás és a vezetés, pozitívan befolyásolják szakmai hozzáértésüket (YURT, 2023).

Mint arra dolgozatomban már rámutattam és eddigi kutatási eredményeimből is látszik, az egyetemi oktatók jellemző szerepei az elmúlt években folyamatosan változtak és ez a változás várhatóan a következő időszakban is folytatódni fog.

GAYATHRY (2019), valamint TENGKU et al. (2018) tanulmányaiból kiderül, hogy a felsőoktatásbeli oktatók szerepe a hagyományos oktatás felől egyre inkább a facilitálás és a mentorálás felé tolódik, ahol a tanárok a hallgatókkal együtt tanulnak és számukra útmutatást nyújtanak.

GELLEL (2023) szerint az oktatók alapvető szerepet játszanak a hallgatók képzésében azáltal, hogy a velük és a tágabb közösséggel való kapcsolódásokon keresztül elősegítik az értékek átadását és a holisztikus fejlődés kialakulását.

LOBOS et al. (2022) a jövő tanárai esetében az etika, a felelősségvállalás és az empátia fejlesztését, valamint a diákok viselkedésének irányítására irányuló képességüket alapvető fontosságú készségeknek tekintik, amelyeket az egyetemeken fejleszteni kell. Az aktívan tevékenykedő oktatók az interakciós készségeket fontosabbnak tartják a hatékony tanítás szempontjából, mint a fogalmi ismeretek elsajátítását. Ez szintén alátámasztja az újszerű oktatói szerepek létjogosultságát a jövő felsőoktatásában.

SWIATEK (2023) úgy véli, hogy a jelenlegi gyorsan változó iskolai környezethez alkalmazkodva, annak dinamikus jellege miatt az oktatóknak újra kell definiálniuk szerepüket, ami új kihívásokat és innovatív szerepeket hozhat magával.

GELLEL (2023), NIEMI et al. (2018), valamint IDRI (2016) kutatásainak összegzése alapján az egyetemi oktatóknak rendszeres szakmai képzésben és folyamatos tanulásban kell részt venniük, hogy alkalmazkodni tudjanak a változó globalizálódó világhoz és az oktatási ágazat követelményeihez.

2.10. A szakirodalom feldolgozásból levonható összegző következtetések

A téma kutatásához kapcsolódó **eddigi eredmények és szakirodalmi előzmények** a következőkben összegezhetők:

- Számottevők **az újszerű oktatói szerepekhez kapcsolódó külföldi elméleti módszertani eredmények.** Ezeket az eredményeket egyrészt felhasználom, másrészt ezekre építve végzem a téma egyes részterületeinek kutatását.
- Igen messzemenők **a vállalkozásfejlesztési területen** mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban **elért módszertani eredmények.** Több kutató és kutató kollektíva ért el jelentős hasznosítható eredményeket. Viszont a speciálisan a felsőoktatási képzési folyamatra vonatkozó adaptálással már kevesen foglalkoztak.
- Kevés az újszerű oktatói szerepeket vizsgáló olyan munka, amely **feltárja az alkalmazási lehetőségeket a vállalkozásfejlesztés oktatásában.**
- Az újszerű szerepekhez kapcsolódó tevékenységek közül a coaching általános összefüggéseinek tárgyalásával több hazai és külföldi kutató foglalkozott. E téren a szakirodalomból sokat merítettem. Viszont **az egyetemi keretek között vizsgált coaching ismereti előzményei** – mind kvalitatív, mind pedig kvantitatív vizsgálatok vonatkozásában – korlátozottak. Kutatómunkámban az e területhez idomuló vizsgálatokat és a kvalitatív és kvantitatív megközelítést és elemzést tartom feladatomnak.
- A kutatási hiányosságok között fontos kiemelni, hogy a témakört vizsgáló **kutatások száma kevés,** azaz kevés olyan szakirodalmi forrást találtam, amely **a coach szemléletnek a vállalkozásfejlesztés oktatásában betöltött szerepét vizsgálja és kapcsolatot létesít a vállalkozói kompetenciák fejlesztésével.**

Jelentős kutatási hiányosság azonosítható az általam elemzésre kerülő témakörben, ugyanis a feltárt szakirodalmi forrásmunkák többsége nem ad választ **a coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák logikai kapcsolat-rendszerére, a coach szemléletnek a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében betölthető szerepére.**

A kutatómunkám alapvető célkitűzése, hogy a rés betöltéséhez hozzájáruljon egy **analóg modell** megalkotásával, amely alkalmas a **coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák szinkronizálására** és ezáltal a kutatási kérdések meg-válaszolására. A kutatás tehát az adott területen eddig elért eredmények bővítését célozza.

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

„A statisztika a tudomány nyelvtana.”

(Karl Pearson /1857 – 1936/)

Minden kutatás alapvető célja, hogy olyan érvényes új tudást hozzon létre, amely hozzájárul egy adott területen a már meglévő tudáshoz (GÖRÖG, 2022, 2025). Az új tudás érvényességét és a meglévőhöz való hozzájárulását alakítja egyrészt a kutatás meglévő tudásra támaszkodó megalapozottsága és bővítésének mértéke, valamint a kutatás módszertanának megfelelősége (minősége), továbbá a meglévő tudás elmélyítésének mértéke (JANISZEWSKI – LABROO – RUCKER, 2016).

A társadalomtudomány (s ezen belül a menedzsmenttudomány) területéhez tartozó kutatásokat illetően számos szerző (például BRYMAN – BELL, 2015) egyetért abban, hogy ezek minőségét az adatok megbízhatósága, az eredmények ismételhetősége és a konklúzió (az általánosítás) igaz tartalma kritériumai alapján ítélhetjük meg. Mindezek alapján megállapítható, hogy a kutatási eredmények érvényességét jelentős mértékben **a kutatási közelítésmód jellege** (induktív v. deduktív) és **az alkalmazott kutatásmódszertan** alakítja.

PERNECKY (2016) az érvényes tudás iránti törekvés történeti áttekintését a logika tudományának tükrében értelmező munkájában a tudás létrehozásának két alapvető módját különbözteti meg. Ezek egyike az **induktív következtetés**, amely empirikus információk alapján kialakított következtetés általánosított eredményeként új tudástartalmat fogalmaz meg. A másik, a **deduktív következtetés**, már igaznak elfogadott tudás alapján végzett következtetés eredményeként hoz létre új tudástartalmat.

Az induktív és deduktív következtetést annak alapján különböztetjük meg, hogy a premisszák (állítások) milyen módon támasztják alá a konklúzióban foglalt állítást, vagyis milyen kapcsolat van a premisszák és a konklúzió között (COPI – COHEN – McMAHON, 2014; MARGITAY, 2007).

A deduktív következtetés során a konklúzió abszolút szükségszerűséggel következik a premisszákból; az induktív következtetés esetén azonban a konklúzió csak egy bizonyos valószínűség szerinti igaz állítást tartalmaz. GÖRÖG (2022, 2025) kiemeli, hogy a kutatásmódszertannal foglalkozó művek sajátja – összefüggésben a logika tudományának

mellőzésével –, hogy eltérő jelentéstartalmat tulajdonítanak az induktív és deduktív közelítésmódnak. Így többnyire deduktívnak nevezik azt a kutatást, amikor egy elmélet empirikus igazolására kerül sor, induktívnak pedig azt, amikor empirikus adatok alapján egy koncepció (esetleg elmélet) kerül megfogalmazásra (például BRYMAN – BELL, 2015). A szerzőpáros megfogalmazásában a deduktív kutatás során a hipotézisek a már publikált tudás alapján, deduktív módon (deduced) kerülnek megfogalmazásra, míg induktív kutatás esetén az empíria alapján következtetéssel (inferred) jutunk tudáshoz.

GÖRÖG (2022,2025) szerint – tekintetbe véve mind az induktív, mind a deduktív közelítésmód kínálta lehetőségeket –, a létrejövő tudás egy fejlődési spirál szerint értelmezhető, amely valamilyen jelenségre vonatkozó megfigyeléssel kezdődik, amelynek eredményeként egy koncepció kialakítására nyílik lehetőség. Több koncepciót alapul véve lehetőség adódik a közöttük lévő kapcsolatok feltárására, majd induktív általánosítás eredményeként valamely elmélet megfogalmazására, ami így a spirál egy magasabb szintjét jelenti. Majd végül, az elméletek és a koncepciók segítségével a deduktív közelítésmód alapján új szintű oksági magyarázó tudáshoz jutunk a spirál magasabb szintjére érve (ami egy új spirál kezdetét is jelentheti).

Az előzőek alapján érzékelhető, hogy az induktív és deduktív kutatás a menedzsmenttudományban sem egymást kizáró közelítésmódok, sokkal inkább egymásra épülnek a tudásfejlődési spirál szerint (GÖRÖG, 2022,2025). Így az is látható, hogy ezen a tudományterületen a kutatás három alapvető típusa azonosítható, úgymint: a jelenségek mibenlétét feltáró kutatás, a jelenségek közötti összefüggést felfedő induktív kutatás és a magyarázó modellt eredményező deduktív kutatás.

A deduktív kutatás ugyanakkor kiküszöbölheti az induktív kutatás mintegy objektíve létező olyan hátrányait, mint a korlátozott mintanagyság (esetszám, interjúalany, kvantitatív adatok stb.) és az információforrások megbízhatóságának kérdése (az emberi megfigyelés korlátai, az információt szolgáltatók korlátozott tudása stb.) (ZALAGHI – KHAZAEI, 2016).

Fentieket figyelembe véve kutatómunkám során mind az **induktív**, mind pedig a **deduktív megközelítés**t alkalmaztam.

Elemzéseim keretein belül **szekunder** (valaki más által és a miénktől eltérő céllal végzett kutatás) **és primer** (az adott kutató által történő adatgyűjtés a saját kutatási céljának

megfelelően) vizsgálatokat alkalmaztam. A **szekunder** kutatás részeként végzett szakirodalom áttekintés során összegyűjtöttem, rendszereztem (a fő kutatási kérdések mentén), majd elemeztem a hazai és nemzetközi publikációkat. Adatforrásként tekintettem a szöveges tartalmú tudományos közleményeket, különböző szakkönyveket és cikkeket, valamint egyéb, a Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatási folyamatára vonatkozó leírásokat, továbbá kutatási jelentéseket. Ezt követően következtetéseket vontam le, különös tekintettel az újszerű oktatói szerepekre (coach, mentor, facilitátor) és a coach szemléletnek a vállalkozásfejlesztés oktatásában történő alkalmazhatóságára (=vállalkozói kompetenciák fejlesztésében betölthető szerepére). A szekunder kutatás, valamint a kvalitatív primer vizsgálatok együttesen hozzájárultak a kutatási rés feltárásához, valamint a kutatási feladat (kérdések, célok, hipotézisek) megalapozásához.

Dolgozatom elkészítése során a primer kutatások mindkét csoportját: **kvalitatív** (a gondolkodási sémák és vélemények feltárásában, és a probléma pontosabb meghatározásában segítő) és **kvantitatív** (számszerűsíthető és a vizsgált alapsokaságra általánosítható eredményeket adó) vizsgálatokat végeztem. A két kutatási eljárást egy integrált elemzési keret (integrated analytical framework) alkotóiként kezeltem, amelynek céljaként azt fogalmaztam meg, hogy a kétféle kutatás ne egymás után következő, izolált szakaszként jelenjen meg, hanem egymásra épülő, kölcsönösen informáló elemekként. Ez erősíti az eredmények érvényességét, mélységét és kontextusát.

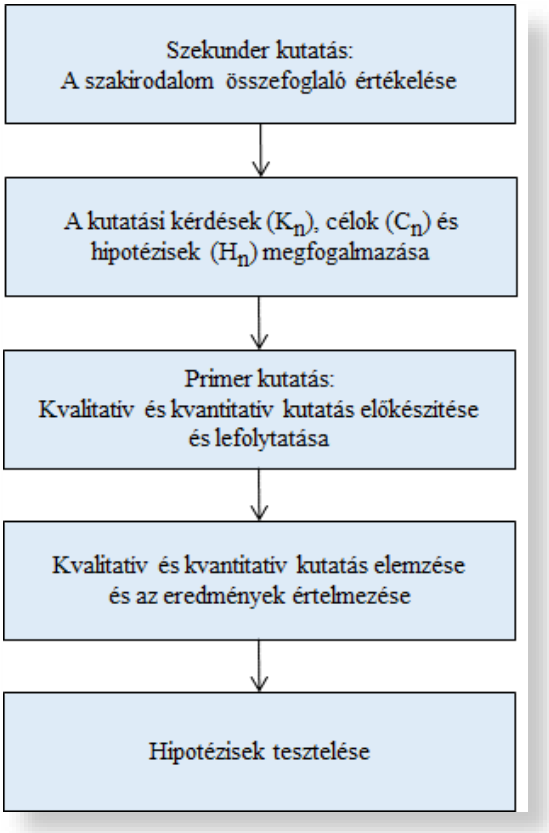
A **kvalitatív → kvantitatív** (exploratív=megerősítő kapcsolat) kapcsolódási pontok vonatkozásában az integráltság kulcsa, hogy a kvalitatív eredmények közvetlenül meghatározzák a kvantitatív kutatás elemeit (fogalmak pontosítása /a kvalitatív interjúk segítenek megérteni, mely jelenségek relevánsak, milyen dimenziók mentén gondolkodnak a résztvevők/; hipotézisek finomhangolása /az explorációból származó mintázatokból világosabb, megalapozottabb hipotéziseket lehet alkotni/; változók és mérőeszközök kialakítása /a kvalitatív szakasz segít eldönteni: mit mérjünk, hogyan operacionalizáljuk az elméleti kategóriákat, milyen skálákat alkalmazzunk/; a kérdőívtételek nyelvezetének validálása /a résztvevők által használt fogalmak, nyelvi formulák beépíthetők/). Ez a kapcsolat azt mutatja, hogy a kvantitatív kutatás nem „önmagában áll”, hanem kvalitatív megalapozású (TASHAKKORI & TEDDLIE, 2010; CRESWELL & PLANO CLARK, 2018, MORGAN, 1998).

A **kvantitatív → kvalitatív** (magyarázó=elmélyítő kapcsolat) kapcsolódási területek tekintetében megállapítható, hogy a kvantitatív kutatás eredményei visszavezethetők kvalitatív vizsgálatra (meglepő eredmények értelmezése /ha valamely eredmény ellentmond a vártnak, a kvalitatív szakasz segít megérteni a mögöttes okokat/; alcsoportok vizsgálata /például ha egy adott szegmens szignifikánsan másképp viselkedik, interjúkkal meg lehet érteni a motivációkat/; statisztikai modellek „emberközelivé" tétele /az összefüggések mögötti mechanizmusok kvalitatív feltárása növeli a kutatás hitelességét és gyakorlati felhasználhatóságát /).

A közös kvalitatív és kvantitatív elemzés tehát a két adatforrás összefűzését jelenti. Az integrált keretben a kvalitatív és kvantitatív eredmények összekapcsolt értelmezést kapnak, így a konvergens eredmények erősítik egymást; a divergens eredmények új hipotéziseket nyitnak; a kiegészítő eredmények gazdagabb „történetet" mesélnek el (CRESWELL & PLANO CLARK, 2018; GREENE et al., 1989; MAXWELL, 2012).

A trianguláció a kvalitatív + kvantitatív konvergencia /disszonancia elemzése. A kvalitatív – kvantitatív integráció leggyakrabban módszertrianguláció: kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinálása. Ennek fontossága abban rejlik, hogy: csökkenti az egy módszerre jellemző torzításokat; erősíti a következtetések megbízhatóságát; szélesebb perspektívát ad; feltárja az ellentmondásokat stb. ((DENZIN, 1978; GREENE et al., 1989; BRYMAN, 2016).

A kutatómunka fontosabb lépéseit a *2. ábra* mutatja be:



Forrás: *saját szerkesztés, 2023*

2. ábra: A kutatómunka főbb fázisai

A kutatómunka során elsősorban a kutatások **feltáró** (a későbbi következtető kutatásokhoz nagyon jó kiindulópontot jelentő) voltára támaszkodtam (MALHOTRA, 2002). Miután egy olyan terület feltérképezését tűztem ki célul, amely az elméletben, de főleg a gyakorlatban nem széles körűen feltárt, így a folyamat részletes megismerésére volt szükség. Más esetekben (tényezők egymásra hatása stb.) vizsgálataimra a **magyarázó** (logikai összefüggések feltárását szolgáló) kutatások sajátosságai jellemzőek. A kutatás ugyanakkor **leíró** (egy adott helyzetről beszámolásadás céljával létrejött) is, amely egy jelenséget – a coaching, mentorálási és facilitálási folyamatot – kvalitatív módszer segítségével részleteiben igyekszik megismerni.

A szakirodalom, a jó és rossz gyakorlatok megismerése, a szakértők (=szakfelelős-oktatók) körében végzett **mélyinterjús kvalitatív felmérések**, valamint a **kvantitatív kérdőíves felmérés** (oktatók, hallgatók, vállalkozók, coachok, coacheek) fokozatosan járultak hozzá a Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatási folyamatát vizsgálni képes módszer kialakításához, különös tekintettel a vállalkozói kompetenciák fejlesztésének kérdésére.

A **kvalitatív** megkérdezésre félig strukturált **interjúk** formájában került sor 2023 tavaszán (május-június). A célom az volt, hogy az interjúk folyamán az interjúalanyok a lehető legtöbb információt osszák meg maguktól képzéseikre vonatkozóan. Így biztosítottam számukra lehetőséget, hogy a téma számukra fontos aspektusai felé haladhassanak, illetve tér nyílt arra, hogy élményszerű interjúk születhessenek. A mélyinterjú témái voltak: külső környezet; vállalkozói kompetenciák; oktatói szerepek; coach szerep és szakmai életút. (Az interjúk tervezése során olyan 50-60 perces beszélgetésekkel számoltam, amelyek minden említett témát körbejárnak). A minta kiválasztásánál a mintába kerülés elsődleges kritériuma az volt, hogy a megkérdezés alanya legyen részese a Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának. Ennek eredményeként a mintába – a 13 fő szakfelelős-oktató köréből – 7 fő nagy tapasztalattal rendelkező szakértő (szakfelelős-oktató) került. Az interjúkat a Microsoft Teams alkalmazás felhasználásával készítettem. Az interjúk során elhangzottakról leiratok készültek, amelyek legfontosabb következtetéseit ezt követően önállóan dolgoztam fel és összegeztem.

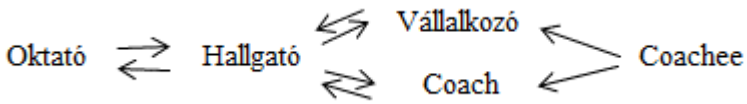
A primer kutatás keretében elvégzett **kvantitatív vizsgálat**ba 13, az adott tanévben akkreditált vállalkozásfejlesztési mesterszakot indító hazai felsőoktatási intézmény oktatóit és hallgatóit vontam be. A kutatásban részt vevő egyetemek a következők voltak: Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Metropolitan Egyetem, Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Kodolányi János Egyetem, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Miskolci Egyetem, Óbudai Egyetem, Soproni Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Tokaj-Hegyalja Egyetem, Pécsi Tudományegyetem.

A kvantitatív kérdőíves felmérés során (amely a 2023/24-es és 2024/25-ös tanévekben történt) a kérdőívekbe bekerült egy rövid, néhány mondatból álló magyarázó leírás is, így az egyes **fogalmak** értelmezése egyértelművé vált. Az adatfelvétel általam összeállított kérdőívek (5 kérdőív: oktatók, hallgatók, vállalkozók, coachok, coacheek) segítségével, anonim és online módon történt. A kérdések megválaszolása kb. 10-15 percet vett igénybe. (A kérdőíveket az *1., 2., 3., 4. és 5. mellékletek* tartalmazzák.) Az oktatók és hallgatók tekintetében célom volt a vállalkozásfejlesztési mesterszakon oktató tanárok és a képzésben részt vevő hallgatók teljes közösségét (azaz, az alapsokaságot) vizsgálni. (Becsléseim szerint ez mintegy 130 oktatót jelent, akik közül 115 fő válaszolta meg a kérdőív kérdéseit. Ez közel 89%-os kiválasztási arányt tükröz.) A hallgatók esetében alacsonyabb volt a kitöltési hajlandóság, így a 195 fő 45-50 %-os részvételi arányt jelent. Az egyetemen kívüli

célcsoportok (vállalkozók, coachok, coacheek) esetében véletlen mintavételen alapszik a kialakult mintanagyság. (Itt a modell-vizsgálatok /l., analóg modell/ információ-igényének biztosítása volt az elérendő cél.)

Az oktatói kérdőív 33 kérdést tartalmazott (1 nyitott és 32 zárt kérdés). A kérdések a következő témakörök mentén kerültek kialakításra (az általános demográfiai és karrier adatokon kívül): oktatói szerepek; önképzés; coaching, coach-kompetenciák. A hallgatói kérdőívbe 17 kérdést építettem be (ezek közül 2 volt nyitott, 15 pedig zárt). A hallgatók esetében (az általános adatokon túl) az oktatói szerepek; coaching, coach kompetenciák; vállalkozói kompetenciák témákhoz kötődtek a kérdések. A vállalkozók számára 17 (4 nyitott és 13 zárt) kérdés összeállítására került sor, amelyek az általános demográfiai adatokon túl coaching, coach kompetenciák és vállalkozói kompetenciák feltérképezését célozták. A coach kérdőív 11 (2 nyitott és 9 zárt) kérdése a személyes háttéradatok mellett a coachingra, coach kompetenciákra és vállalkozói kompetenciákra irányult. A coacheek esetében pedig a 12 (1 nyitott és 11 zárt) kérdés a háttéradatokon túl alapvetően a coach kompetenciaterületekhez kapcsolódott, különös tekintettel a coaching hasznára / hozadékára.

A kutatás szempontjából kiemelést érdemel, hogy az öt célcsoport számára összeállított online kérdőíveket célirányosan úgy alakítottam ki, hogy a kérdések tekintetében „átfedések" és egymásra épülések (output-input relációk) vannak az összehasonlítások elvégezhetősége céljából. Ez biztosítja azt, hogy „egy ív mentén" (coach szemlélet) épüljön fel szerkezetileg a dolgozat és annak mondanivalója:



Továbbá így lehetőség nyílik a Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési rendszere jelenlegi helyzetének és a jövőbeli fejlesztési lehetőségeknek a feltárására is.

Mind az oktatókhoz, mind pedig a hallgatókhoz, vállalkozókhoz, coachokhoz és coachee-khoz kapcsolódó mérés operacionalizálása a kvantitatív kutatásban azt a folyamatot jelenti, amikor egy elméleti fogalomhoz (változóhoz) konkrét, megfigyelhető és mérhető mutatókat (indikátorokat) rendelünk (Babbie, 2020). Vagyis absztrakt elméleti jelenségeket „lefordítunk" gyakorlati, mérhető formába, hogy azokat adatgyűjtés során vizsgálni

lehessen. A szakirodalomban fellelhető lehetséges mérési módok köréből a szubjektív kérdőíves skálát ítéltem meg alkalmazhatónak az általam használt elméleti konstrukcióknál. (A kérdések megválaszolása során egységesen 1-től 7-ig terjedő Likert-skála került alkalmazásra, ahol 1, az adott szempont tekintetében legkedvezőtlenebb, míg a 7 a legkedvezőbb megítélést jelentette.)

Az operacionalizálás tehát kulcsfontosságú lépés volt ahhoz, hogy a kutatásom *érvényes és megbízható* módon tudja vizsgálni a kiválasztott elméleti jelenséget.

A kapott adatokat az SPSS 29 matematikai-statisztikai program segítségével dolgoztam fel, amely során **leíró statisztikát és többváltozós elemzéseket** végeztem. A leíró statisztika olyan eljárás, amelyben kijelentéseink pontosak, a populáció megegyezik a mintával (CSALLNER, 2015). A skála adta lehetőségekből kiindulva középértékeket, a szóródás mutatószámait (szóródás terjedelme, szórás, relatív szórás) és gyakoriságot (abszolút, relatív, eloszlás) vizsgáltam. **Faktorelemzést** (SVÁB, 1979; DINYA, 1987; SZŰCS et al., 2002; SAJTOS – MITEV, 2007; SIMON et al., 2024) alkalmaztam a változók számának csökkentése és a változók közötti összefüggések feltárása céljából, **klaszteranalízist** (DINYA, 1987; SZŰCS et al., 2002; SAJTOS – MITEV, 2007; SIMON et al., 2024) a megfigyelési egységek csoportosítása (csoportképzés) érdekében és **diszkriminancia-analízist** (SZŰCS et al., 2002) a különböző csoportok szétválasztására.

A dolgozatban alkalmazott **többváltozós matematikai-statisztikai módszerek** fontosabb jellemzőit, különös tekintettel az alkalmazhatósági területekre az alábbiakban foglalom össze.

A **faktoranalízis** matematikai elemzési koncepció valamely többváltozós összefüggésrendszer háttér- (ok) változóinak feltárására, amelynek alapján a megfigyelési változókból visszakövetkeztetünk a háttérváltozók (=faktorok) számára, számszerű értékükre és súlyukra a megfigyelési változók kialakításában (SVÁB, 1979).

A faktoranalízis tehát lényegében olyan eljárást jelent, amely során az eredeti (megfigyelési) változók számánál lényegesen kevesebb számú hipotetikus, mesterséges változót (faktort) képezünk úgy, hogy a faktorok „jól” reprezentálják az eredeti változókat és tartalmazzák a változórendszerben rejlő információmennyiség jelentős részét. (Az eljárás alapfeltevése szerint a megfigyelési /eredeti/ változókat ezek a nem megfigyelt változók, a faktorok határozzák meg.)

A faktoranalízis mint eljárás akkor alkalmazható eredményesen, ha a megfigyelési változók között jelentős mértékű kölcsönön sztochasztikus kapcsolat van.

A módszer azon az elven alapul, hogy az egyes megfigyelt változók varianciája **közös** (kommunalitás) és **egyedi** (specifikus) részekre bontható, és a közös varianciát a faktorok magyarázzák.

A faktoranalízis **feltáró jellegű módszer**, amely a változók közötti kapcsolatok struktúráját vizsgálja (nem pedig az egyedek csoportosítását), például vállalkozói kompetenciák strukturálása, képességek dimenzióinak feltárása stb.

A faktoranalízis gyakran „előfeldolgozó" lépés: klaszteranalízis előtt (faktorértékek klaszterezése), vagy regresszió- és diszkriminancia-analízis bemeneti változóinak csökkentésére stb.

A faktoranalízis alkalmazási területei a következők:

- **lényegkiemelés** (hány egymástól független hatótényező eredményeként alakulnak bizonyos folyamatok, mely megfigyelési változók tekinthetők lényegesnek valamely rendszer jellemzésekor),
- **mérőszámként való alkalmazás** (olyan közgazdasági kategóriáknál, amelyeknek a mérését csak több változóval tudjuk elvégezni /például méret, színvonal stb./),
- **osztályozás, típusalkotás** (a változókból képzett korrelálatlan faktorok segítségével csoportosíthatók a hasonló faktorértékkel rendelkező megfigyelések).

A faktoranalízis elvégzésekor a következő kategóriák értelmezése feltétlenül szükséges:

Az **eigenvalue (=sajátérték)** egy faktor által megmagyarázott variancia mértéke, amely a korrelációs (vagy kovariancia) mátrix sajátértékeiből jön létre. Fontos, mert:

- eldönti, hány faktort tartsunk meg,
- mutatja, mely faktor mennyire erős,
- a teljes varianciaeloszlás alapja.

Az **eigenvalue** tehát azt mutatja meg, hogy egy faktor mekkora varianciát magyaráz meg a teljes változókészlet varianciájából. Ha X számú változót elemzünk, amelynek összvarianciája X (standardizált változók esetén mindegyiknek 1), akkor a Kaiser-kritériumot arra használják, hogy csak azok a faktorok megtartandók, amelyek eigenvalue-ja >1, mert legalább egy teljes változónyi varianciát magyaráznak.

A **KMO** (Kaiser – Meyer – Olkin) és a **Cronbach-alfa** mutató különböző célra szolgálnak (és nem helyettesítik egymást), tehát nem ugyanazt mérik a „faktoranalízis jósága” szempontjából.

A Cronbach-alfa – a belső konzisztencia mutatója – azt méri, hogy egy adott skála tételsorozata mennyire homogén (vagyis az egyes tételek mennyire mérik ugyanazt a konstrukciót). Használatának célja: a megbízhatóság (reliabilitás) vizsgálata (tipikusan egy faktor vagy dimenzió belső összehangját mutatja). A Cronbach-alfa értelmezése:

- 0,7 felett: általában elfogadható
- 0,8-0,9: jó
- 0,9 felett: akár túl magas is lehet (redundancia gyanúja).

Összefoglalva megállapítható: a magas Cronbach-alfa nem garantálja, hogy faktorszerkezet létezik vagy helyes (csak azt, hogy a tételek „egy irányba mutatnak”); a skála megbízhatóságát méri, nem a faktoranalízis alkalmasságát.

A mutató egyik tulajdonsága – és egyben problematikája –, hogy a skálatételek növelésével a mutató értéke is növekszik (MALHOTRA, 2002), habár ez nem biztosítja a tételek közötti növekvő konzisztenciát. Az eddig is széles körben alkalmazott Cronbach-alfa mutatóval kapcsolatban T. KÁRÁSZ et al. (2022) elemzésükben felhívják a figyelmet arra, hogy nem csak a kérdőívben használt itemek számától, hanem a kérdőívben alkalmazott Likert-skála értékeinek számától is függővé kellene tenni a Cronbach-alfa mutató viszonyítási pontját. Rámutatnak arra is, hogy az általuk kidolgozott szimulációs eljárás segítségével nem a hagyományosan meghatározott 0,7-es értéket kapjuk, hanem mind a Likert-skálától, mind pedig az itemek számától, illetve az elvárt itemek közötti kapcsolati erősségtől függővé lehet tenni az elvárt Cronbach-alfa értéket (referenciapont megadása e megbízhatósági mutatóhoz). CHO (2016) megfogalmazása szerint ugyanis a Cronbach-alfa mutató a közfelfogásban az 1951-es (CRONBACH, 1951) szinten megállt, mint egy „törött óra”. Ugyanakkor egy széles körben használt mutatóról van szó, így fontos további kapaszkodókat keresni a szakmailag megalapozott alkalmazhatóságára.

A KMO (Kaiser – Meyer – Olkin) mutató – a faktoranalízis alkalmasságának mérőszáma – azt vizsgálja, hogy az adatokban van-e elég közös variancia a változók között ahhoz, hogy a faktoranalízis értelmes legyen (vagyis mennyire „koherens” az adatszerkezet faktoranalitikus szempontból).

A KMO értelmezése:

- 0,90 – 1,00: kiváló
- 0,80 – 0,89: jó
- 0,70 – 0,79: közepes
- 0,60 – 0,69: mérsékelt
- 0,50 – 0,59: gyenge
- < 0,50: nem alkalmas faktoranalízisre.

Összefoglalva tehát a KMO a faktoranalízis előfeltételeit és minőségét méri.

A KMO mellett szokás a **Bartlett-féle sphericity teszt**et is elvégezni: a Bartlett's Test of Sphericity azt mutatja, hogy a változók az alapsokaságban korrelálatlanok-e? Vagyis a korrelációs mátrixnak a főátlón kívüli elemei csak véletlenül térnek el a nullától. A faktoranalízis feltétele, hogy korreláljanak egymással a változók, lehetőleg minél erősebben.

Ha feltesszük a kérdést, hogy melyik mutató ad pontosabb képet a faktoranalízis „jóságáról", akkor a válasz egyértelmű: a KMO mutató a relevánsabb és pontosabb a faktoranalízis minőségének megítélésére, mint a Cronbach-alfa. Míg a KMO közvetlenül jelzi a faktoranalízis „jóságát", addig a Cronbach-alfa kiegészítő, de nem előfeltétel.

A **klaszteranalízis** olyan többváltozós statisztikai módszerek összefoglaló neve, amelyek célja az adatelemek (megfigyelések, objektumok) homogén csoportokba (klaszterekbe) sorolása oly módon, hogy

- az azonos klaszterekbe tartozó elemek egymáshoz minél hasonlóbbak,
- míg a különböző klaszterekhez tartozó elemek egymástól minél különbözőbbek legyenek.

A hasonlóság vagy különbözőség mértéke általában valamilyen távolság – vagy hasonlósági mérőszámon (pl. euklideszi távolság) alapul. A klaszteranalízis feltáró (exploratív) módszer.

A klaszteranalízis lehetséges módjai a:

- **hierarchikus klaszthereljárások** (lépcsőzetes csoportosítást végeznek, amelyek eredménye egy dendogram): **agglomeratív (összevonó) eljárások** (single linkage /legközelebbi szomszéd/; complete linkage /legtávolabbi szomszéd/; average linkage /átlagos kapcsolat/; Ward-módszer /szórásminimalizálás/); **divizív (felosztó) eljárások** (ritkábban használt módszer) és a

- **nem hierarchikus (particionáló) eljárások** (ezek az eljárások előre meghatározott klaszterszám (k) mellett működnek): ezek közül az egyik legelterjedtebb módszer a K-means (k-közép) klaszterezés, amely a klasztereket a középpontjaik (centroidok) alapján határozza meg; iteratív eljárás, amely minimalizálja a klasztereken belüli szórást.

A klaszteranalízis alkalmazási területei pl. a szegmentáció (csoportok azonosítása és elemzése, típusok kialakítása, szegmensek feltárása stb.). A klaszteranalízis akkor alkalmazható hatékonyan, ha a szakmai kérdés lényege az, hogy milyen típusok, csoportok vagy mintázatok léteznek az adatokban, és miben különböznek egymástól.

A kvantitatív elemzések során gyakran előfordulnak olyan helyzetek is, amikor több ismérv alapján kell csoportalkotást végezni. Az e típusú ún. komplex osztályozás alkalmával a kapott csoportok közötti különbségek és a csoportok elkülönítésében jelentős hatással bíró változók feltárása további elemzéseket igényelhet. (Megjegyzendő, hogy pl. a klaszteranalízis sok változó együttes figyelembevételével alakít ki csoportokat, de az előbbiekben említett kérdések egyikére sem ad választ.) A csoportokat meghatározó változók, s végeredményben a csoportok elkülönülésének minősítésére alkalmas eljárások közül általánosan elterjedt, hatékony módszer a **diszkriminancia-analízis.**

A diszkriminancia-analízis magyarázó és prediktív módszer (szemben a klaszteranalízissel, amely feltáró jellegű). A diszkriminancia-analízis fogalmának meghatározása több szerző munkájában is fellelhető: pl. SVÁB (1979) szerint a diszkriminancia-analízis – amely két vagy több csoport szétválasztására alkalmas módszer több kvantitatív változó együttes figyelembevétele alapján – a többszörös regresszió-analízishez igen hasonló módszer. Ennél az eljárásnál azonban **a függő változó (Y)** nem kvantitatív, hanem **kvalitatív tulajdonság**, mégpedig annak két vagy több változata. Ezeket a változókat tekintjük **csoportoknak.**

A diszkriminancia-analízis előző definíciójából következik, hogy

- természetesen csak a megadott változók közül tud választani,
- végrehajtásakor előre definiált csoportok vizsgálata történik (a csoportok megadása lehet szakmai ismereteken vagy tetszőleges kritériumon alapuló stb., de többváltozós módszerek /faktoranalízis, klaszteranalízis/ outputjai is képezhetik a kiinduló csoportosítást),
- az eljárás – a csoportok előzetes definíciója figyelembevételével – kiválasztja a

vizsgálatba vont változók közül azokat, amelyek értéke (tulajdonképpen lineáris kombinációja) leginkább jelentős a csoportok szétválasztása nézőpontjából.

Az előzőekben részletezett összefüggések alapján tehát a diszkriminancia-analízis egy olyan módszer, amely tetszőleges előzetes osztályozásról eldöntheti, hogy az elemzésben szereplő változóhalmaz elemei közül melyek azok a változók, amelyek a minta elemeinek az adott osztályozással meghatározott elkülönülését (elkülöníthetőségét) leginkább alátámasztják, illetve, hogy e fontosnak ítélt változók alapján milyen osztályozás lenne a legalkalmasabb (SZŰCS et al., 2002).

A diszkriminancia-analízis módszere számtalan szakmai probléma, kérdés megválaszolására alkalmas, amelyek közül kiemelhetjük:

- a kvantitatív változók alapján ellenőrizhető a megfigyelési egységek eredeti besorolásának helyessége, illetve indokoltsága az egyes csoportokba,
- a vizsgált kvantitatív változók halmazából kiválaszthatók azok, amelyek leginkább fontosak egy minta csoportosulásában (ezek a legerősebben diszkrimináló változók), azaz meghatározható, hogy a csoportok különbsége mennyire függ az egyes tulajdonságoktól (az egyes tulajdonságok egymáshoz viszonyítva mennyire jelentősek a csoportok szétválasztása nézőpontjából),
- valamennyi kvantitatív ismérv egyidejű figyelembevételével a csoportokra jellemző középértékek kiszámíthatók, amelyekkel számszerűsíteni lehet a csoportok közötti különbségeket.

Az értekezésben elvégzett elemzések egy részének szakmai-módszertani szempontból lényeges sajátossága, hogy egy olyan **analóg modell** bázisán alapulnak, amelynek segítségével lehetőség nyílt a coach szemléletű képzés lehetséges hatását feltárni. Ez a megoldás azért volt szükséges, mert a Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatában a valóságban nincs lehetőség arra, hogy „kísérleteket végezzünk", azaz „kezeléseket állítsunk be". Az általam megalkotott analóg modellben az oktató ⇆ hallgató együttműködést a coach ⇆ coachee kölcsönhatással helyettesítem, amely alapul szolgálhat a coach szemlélet alkalmazása lehetséges hatásainak vizsgálatára. Tehát az analóg modell segítségével a coach ⇆ coachee kapcsolatból származó előnyöket vonatkoztatom vissza az oktató ⇆ hallgató közötti viszonylatra. Az analóg modell révén a coach kompetencia-területek és a vállalkozói kompetenciák szinkronizálása is megoldást nyert.

A dolgozatban általam alkalmazott kutatási módszerek, eljárások lényegének összefoglalása a *3. táblázat*ban látható, különös tekintettel a három alapvető kérdésre: Mit? (milyen módszert?), Mire? (milyen kutatási területre?), Miért? (mi indokolja az adott módszer alkalmazását?).

3. táblázat: Az alkalmazott kutatási módszertan

Alkalmazott módszer / eljárás	Alkalmazási terület	Alkalmazás indoklása
Induktív közelítésmód	Empirikus információk alapján kialakított következtetés általánosított eredményeként új tudástartalom megfogalmazása (pl. oktatókra jellemző oktatói szerepek; vállalkozói kompetenciákat fejlesztő oktatói szerepek; oktatók jelenlegi munkájában alkalmazott ICF coach kompetenciák és azok fontossága a Vállalkozásfejlesztés MSc szakon stb.)	Kevésbé feltárt területeken (oktatói szerepek stb.) így lehet új, releváns kategóriákat és összefüggéseket megállapítani.
Deduktív közelítésmód	Már igaznak elfogadott tudás alapján végzett következtetés eredményeként új tudástartalom létrehozása (ICF 8 és EntreComp 15 közötti kapcsolatrendszer kimutatása; CES 25 és EntreComp 15 szinkronizációja); oksági magyarázatok, modellek alapján tesztelhető állításokat levezetve.	Segít kiküszöbölni az induktív megközelítés korlátait, és erősebb magyarázó következtetésekhez vezet.
Szekunder kutatás (szakirodalom-áttekintés)	A téma ismereti előzményeinek feltárása, kutatási rés azonosítása, fogalmak/elméleti keretek tisztázása.	Ez adja a kutatás megalapozottságát, és megmutatja, hogy mi az, ami már ismert, és hol van újdonság/továbbépítés lehetősége.
Primer kutatás – kvalitatív (félig strukturált mélyinterjú)	Gondolkodási sémák, vélemények, folyamatok mélyebb megértése; probléma pontosítása, dimenziók azonosítása.	A komplex jelenségek (oktatói szerepek, coach szemlélet) kontextusát és jelentéseit így lehet a legjobban feltárni.
Primer kutatás – kvantitatív (online kérdőív, Likert 1–7)	Összefüggések tesztelése, csoportok összehasonlítása, általánosíthatóbb eredmények kialakítása.	Érvényesség és jobban vizsgálhatóság („mennyire jellemző”) biztosítása.
Integrált elemzési keret (integrated analytical framework)	A kvalitatív és kvantitatív szakaszokat egymásra épülő, kölcsönösen informáló elemekként kezelve, pl. oktatói szerepek, coach szemlélet, vállalkozói kompetenciák stb. részletes vizsgálata.	Ezáltal nő az eredmények érvényessége, mélysége és kontextusa (nem két „külön kutatás” fut egymás után).

Alkalmazott módszer / eljárás	Alkalmazási terület	Alkalmazás indoklása
Leíró statisztika	A jelenségek, tulajdonságok valamilyen skálához (Likert 1-7) hasonlítás alapján számértékkel jellemzése; számszerű információk, adatok gyűjtése; csoportosítás, osztályozás; eredmények grafikus megjelenítése stb.; egyszerűbb számtani műveletek elvégzése stb.	Megadja az „alapképet”, és ellenőrzi, hogy az adatok értelmezhetőek-e további elemzésekhez.
Többváltozós matematikai-statisztikai módszerek: **1. Faktoranalízis**	Több változóból, kevesebb mögöttes faktor képzése; faktorstruktúra feltárása (KMO, Bartlett-féle sphericity teszt): a vállalkozói kompetenciák mint változók közötti összefüggések feltárása és a mögöttes faktorok csoportosítása.	Feltáró jellegű módszer: segít megérteni, hogy milyen faktorstruktúra van a változók mögött, és „tisztább” bemenetet adhat további elemzésekhez (pl. klaszteranalízis).
2. Klaszteranalízis	Szegmentáció, típusalkotás, mintázatok keresése (hierarchikus, Ward-módszer /szórás-minimalizálás/; nem hierarchikus, K-means /Sig/); a halmazt alkotó egyedek /hallgatók/ különböző, a tanulás/tanítás szempontjából eltérő csoportokba sorolása.	Feltáró jellegű módszer: választ ad arra, hogy milyen csoportok léteznek az adatokban és azok miben különböznek.
3. Diszkriminancia-analízis	Előre definiált csoportok szétválasztása és a szétválasztó változók azonosítása (Mahalanobis-féle általános távolság /D^2/, F-próba); csoporthovatartozás magyarázata/predikciója, a leginkább diszkrimináló változó(k) kiválasztása.	Magyarázó és prediktív módszer: megmutatja, hogy mely változók különítik el legjobban a csoportokat, és mennyire „jó” az osztályozás.
Alkalmazott szoftverek: **1. SPSS 29**	Leíró statisztika (Középértékek stb.) Többváltozós matematikai-statisztikai elemzések (Faktoranalízis stb.)	
2. Microsoft Excel	Kérdőíves felmérésekből származó adatok elemzése, ábrák készítése	
3. Microsoft Teams	Mélyinterjúk készítése	

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

4. VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK ÉS AZOK ÉRTÉKELÉSE

„Az élet nem arról szól, hogy megtaláld
önmagad, hanem hogy megalkosd magad
– másoktól tanulva és velük együtt fejlődve.”

(George Bernard Shaw /1856 – 1950/)

4.1. A vállalkozásfejlesztés oktatásának időszerű kérdései a mesterszakos szakfelelősi vélemények alapján

A dolgozat 3. ANYAG ÉS MÓDSZER c. fejezetében már utaltam arra, hogy a saját kutatómunkám első lépéseként kvalitatív kutatást (mélyinterjú) végeztem hét fő vállalkozásfejlesztés szakfelelős-oktató bevonásával a mesterszak aktuális kérdéseinek feltárására, amelyek a képzés fejlesztését alapozzák meg. E fejezetben az ezirányú vizsgálataim megállapításait összegzem.

Kutatásom témája a vállalkozásfejlesztés mesterképzések itthoni helyzetének és legfontosabb közös jellemzőinek feltárása. A vállalkozóképzés egyetemeken történő oktatásában világszerte kiemelt szerepet töltenek be a vállalkozásfejlesztés mesterképzések. A kutatás során elsőként a témakörhöz kapcsolódó nemzetközi és magyarországi szakirodalmat (lásd 2. fejezet) tekintettem át (szekunder kutatás), s azokból összegző következtetéseket vontam le, elsősorban a hazai vállalkozásfejlesztés-oktatás jellemzőire fókuszálva. A szekunder kutatás részeként végzett szakirodalom áttekintés során összegyűjtöttem, rendszereztem, majd elemeztem a témában eddig született nemzetközi és hazai tudományos írásokat. Munkám során ezt követően a primer kutatás módjai közül a kvalitatív kutatást választottam, ami segített a probléma definiálásában, s amely a probléma körülhatárolását, jobb megértését, a kutatás lehetséges irányainak feltárását célozta. A kvalitatív kutatás lehetséges módszerei közül – a megkérdezési forma szerinti csoportból – a mélyinterjút választottam. Ebből természetesen nem lehet általános következtetéseket levonni, de jól megalapozza a munka kvantitatív kutatásokat igénylő fázisát.

Az interjúk során a résztvevők mindegyikétől ugyanazon fő kérdésekben vártam válaszokat, amelyek a Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatásában részt vevő szakemberek olykor egymással megegyező, máshol különböző tapasztalatait és véleményeit tükrözik. Végső elemzésem különösen a társadalmi és gazdasági változásokra, a stakeholderek elvárásaira, a vállalkozói kompetenciákra és az oktatói szerepekre koncentrál. Összegzésem célja, hogy segítségével átfogó képet kaphassak az aktuális kihívásokról és a jövőbeni lehetőségekről.

Az interjúalanyok egyetértettek abban, hogy a globális és helyi társadalmi és gazdasági trendek jelentős hatással vannak a vállalkozásfejlesztés oktatására. A technológiai fejlődés, azaz az információs technológiák és a digitális gazdaság térnyerése új készségek és képességek fejlesztését kívánja meg. A sharing economy és az e-kereskedelem integrálása kiemelkedő fontosságú a vállalkozók képzésében. A fenntartható fejlődés és a körforgásos gazdaság fókuszba kerülése megköveteli az innovációra és a fenntarthatóságra fókuszáló oktatási tartalmakat. A társadalmi változásokhoz kapcsolódóan, az oktatásban az önállóságot és kreativitást támogató gondolkodásmód előtérbe helyezése lesz szükséges, mivel a hallgatók egyre inkább a startup-orientált, problémamegoldó szemléletet preferálják. A társadalom idősebb korosztályai számára fejlesztett termékek és szolgáltatások iránti kereslet növekedése új piaci lehetőségeket hoz létre. Az újszerű, elsősorban internetalapú gazdasági modellek, például a megosztásos gazdaság és az e-banking térhódítása új szemlélet elterjedését hozza magával az oktatásban. Az egyre globalizálódó világpiac megköveteli a nemzetközi piacokon is működőképes tudás átadását a hallgatóknak. Ami a pandémia hatásait illeti, a Covid-19-világjárvány rávilágított az üzleti modellek sérülékenységére, hangsúlyozva a rugalmasság és a digitális alkalmazkodóképesség fontosságát.

Az aktuális társadalmi és gazdasági változások hatásainak áttekintését követően interjúalanyaimmal arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen elvárásokat támasztanak a Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzéseivel szemben a különböző stakeholderek. Előzetes várakozásaimnak megfelelően interjúalanyaim is azt igazolták vissza, hogy ezek az elvárások igen sokszínűek. A munkaerőpiac szereplői számára a megkérdezettek szerint kulcsfontosságú, hogy a képzést sikeresen lezáró diplomások rugalmasak legyenek és rendelkezzenek a kreatív problémamegoldás képességével. Esetükben fontosak az átfogó soft skill-ek (mint például a kommunikáció és a csapatmunka), valamint a specifikus technikai ismeretek (például Excel), az üzleti modellezés vagy a mesterséges intelligencia alapos ismerete. Az egyetemi vezetők a Vállalkozásfejlesztés mesterszakok képzéseire elsősorban mint innovációra és vállalkozói szemléletre fókuszáló képzésekre tekintenek, olyan vezetőképzésekre, amelyek képesek Forbes-címlapos vállalkozókat kinevelni.

A hallgatók szemszögéből lényeges, hogy a vállalkozásfejlesztés-oktatás gyakorlat-orientált legyen, valós problémákon alapuljon, emellett személyre szabott tanácsadás és mentorálási lehetőségek kísérjék. A külső stakeholderek számára szintén különböző szempontok élveznek prioritást. Esetükben fontos a vállalkozók és munkaadók bevonása az oktatásba, például a záróvizsgákon való részvétel és valós üzleti projektek mentorálása. A

stakeholderek e csoportjában különös hangsúly kerül a fenntartható, innovatív megoldások iránti igényre, az iparági szereplőkkel történő szorosabb együttműködésre a valós munkaerőpiaci igények feltárása érdekében, valamint a közösségi szerepvállalás erősítésére a vállalkozások és az oktatás között.

A kutatásomban részt vevő szakembereket megkérdeztem arról is, hogy véleményük szerint a vállalkozásfejlesztés mesterképzések mely vállalkozói kompetenciákat fejlesztik leginkább. A válaszadók az alábbi kulcsfontosságú kompetenciák jelentőségét hangsúlyozták:

- **Stratégiai gondolkodás:** Képesség a piac felmérésére és hosszú távú tervek kialakítására.
- **Innovációmenedzsment:** Az újdonságok létrehozásának és menedzselésének készsége.
- **Csapatmunka és vezetői készségek:** A csoportban történő munkavégzés és a vezetési képességek kiemelkedő jelentőségűek.
- **Pénzügyi ismeretek:** Üzleti tervezés és számviteli kimutatások készítésének alapvető ismerete.
- **Problémaorientált gondolkodás:** A lehetőségek felismerésének képessége, amely különösen fontos a vállalkozói és startup világban.
- **Önállóság és felelősségvállalás:** A döntéshozatali képesség és az elvégzett munka iránti felelősség felvállalása elengedhetetlen.
- **Környezet elemzése:** Gazdasági, társadalmi és technológiai változások felismerése és azok vállalkozási lehetőségekre való alkalmazása.
- **Digitális kompetenciák:** Az új technológiák gyors elsajátítása és alkalmazása az üzleti folyamatokban.
- **Kulturális érzékenység:** Multikulturális környezetben való hatékony együttműködés képessége.
- **Kockázatkezelés:** A kockázatok azonosítása és hatékony kezelése a gyorsan változó piaci környezetben.

Kíváncsi voltam arra is, hogy a kutatásban részt vevő szakfelelősök szerint napjainkban mely oktatói szerepek a leginkább dominánsak a Vállalkozásfejlesztés mesterszakokon. Az öt megkérdezett szakember nyolc különböző fő oktatói szerepet különített el, melyek röviden összefoglalva a következők:

- **Facilitátor**: E szerepkörben az oktatók egyre inkább a tanulók önálló tanulását segítő szerepet töltenek be, például projektalapú oktatással.

- **Mentor**: Az oktatók személyes kapcsolatokat építenek ki a hallgatókkal, és támogatják őket karrierjük kialakításában.
- **Coach**: Célja az értő figyelem és rávezető kérdések alkalmazásával a hallgatók egyéni fejlődésének segítése.
- **Visszajelző**: Az oktatók folyamatos és építő jellegű visszacsatolásokat adnak a hallgatók munkájáról.
- **Tudásátadó**: Az elméleti és gyakorlati tudás átadására fókuszál, amely alapja a hallgatók szakmai fejlődésének.
- **Közösségépítő**: Az oktatók szerepe a hallgatói közösség erősítésében és a csoportkohézió kialakításában szintén kiemelt jelentőségű.
- **Példaadó**: Az oktatók személyes példamutatása, beleértve a szakmai etikát és az innovatív gondolkodást, hosszú távon formálja a hallgatók értékrendjét.
- **Hálózatépítő**: Fő fókuszában a kapcsolatok kialakítása van a szakma, az iparágak és a hallgatók között, hogy elősegítsék az együttműködést és az innovációt.

Interjúalanyaim általános véleménye szerint a vállalkozásfejlesztés oktatásában többféle szerep is fontos, de végsősoron leginkább az interaktív és támogató megközelítés bizonyul hatékonynak. A mesterszakos hallgatók az alapszakosokhoz képest egy fokkal mélyebb szakértelmet várnak, így az oktatók szakértői szerepe elengedhetetlen. Ugyanakkor nem a frontális oktatás a célravezető, hanem a facilitátor típusú oktatás, amely lehetőséget ad az aktív részvételre. A facilitátor szerep mellett a megkérdezettek szerint a mentor szerep a másik legfontosabb a vállalkozásfejlesztés oktatása során. Az oktatók feladata, hogy segítsék a hallgatókat a kísérletezésben és a gyakorlati tanulásban.

Összességében a kutatás résztvevőinek véleménye egybecsengett azzal kapcsolatban, hogy az oktatók szerepe napjainkban folyamatosan változik, és a Covid-19 pandémia idején elterjedtté vált online oktatás hatására még inkább előtérbe került az egyéni és csoportos tanulási formák támogatása.

Gyakorló coachként kiemelten foglalkoztat a coach szemléletnek a Vállalkozásfejlesztés mesterszakos hallgatók oktatásában potenciálisan betölthető speciális szerepe, ezért erre az interjúk során külön kérdés irányult. Az interjúalanyok egyetértettek abban, hogy a coach szemlélet fontos és a jövőben egyre nagyobb szerephez juthat a vállalkozásfejlesztés oktatásában. Interjúalanyaim közül többen kiemelték, hogy a coach nem utasításokat ad, ha-

nem irányít és segít a hallgatóknak saját következtetéseik levonásában. Az egyik megkérdezett szakfelelős ezzel kapcsolatban hangsúlyozta, hogy a coach szerepe nem az, hogy megmondja, mit tegyen a hallgató, hanem az, hogy vezesse őt, és csak akkor avatkozzon be, ha a hallgató súlyos hibát készül elkövetni. Egy másik kolléga elmondta, hogy bár ő személy szerint nem tekinti magát a coach szemlélet szakértőjének, úgy látja, hogy a módszertan fontos lehet, mivel a coach „kérdésekkel próbálja rávezetni a hallgatót a helyes útra" anélkül, hogy torzítaná a gondolkodását. Egy harmadik megkérdezett szerint a coach szemlélet beépítése az oktatásba remek ötlet lenne, de a jelenlegi irányvonallal ellentétben az intézményi struktúrának támogatnia kellene a kisebb létszámú csoportokat, hogy ez a módszertan valóban működőképes lehessen.

Kutatásom résztvevőit közelmúltbeli képzéseikről és jövőbeni továbbképzési igényeikről is megkérdeztem. Az interjúalanyok mindannyian részt vettek valamilyen képzésben az elmúlt három év során, de ezek jellege eltérő volt. Az egyik kolléga saját bevallása szerint évente résztvevője valamilyen oktatási továbbképzésnek, a legutóbbiak fókuszában a mentori szerep és a mesterséges intelligencia álltak. Egy másik számára az online oktatás és az e-learning rendszerek mélyebb megismerése jelentette a közelmúltban a legnagyobb új kihívást. Volt olyan kolléga, aki több módszertani képzésen vett részt anyaintézményében, amelyek konfliktuskezeléssel és hallgatói értékelési technikákkal foglalkoztak. Az egyik szakfelelősnek pedig egy budapesti szemléletmód-bővítő storytelling tréning mellett lehetősége nyílt egy háromnapos design thinking workshop elvégzése céljából az Egyesült Államok egyik elismert egyetemére is eljutnia.

A jövőbeni képzési igények tekintetében a megkérdezett oktatók több potenciális fő irányt is kiemeltek, amelyek részben egyeztek a közelmúltban már igénybe vett továbbképzési lehetőségekkel. Volt olyan szakvezető, aki szerint a coach és mentorképzés érdekes lehet számára, mivel ebben még nem vett részt formálisan, de lát benne potenciált. Volt, aki az elkövetkező időszakban újszerű oktatásmódszertani képzésekre fókuszálna, amelyek új technikákat mutatnak be, illetve érdekelnék az oktatásbeli technológiahasználatról (pl. Moodle-ről) szóló kurzusok, mivel ezek szerinte az egyetem és az oktatók számára is fontos fejlődési területként jelentkeznek. A potenciális képzési igények között találjuk még a személyes és interaktív oktatás fejlesztését, amely szintén hasznos fejlődési lehetőséget jelenthetne.

Interjúim záró részében két fő kérdésre kerestem még válaszokat. Az első az volt, hogy melyek a legnagyobb kihívások, amelyekkel az oktatók napjainkban szembesülnek a vállalkozásfejlesztés oktatásában. Itt is változatos visszajelzések érkeztek. Az egyik legnagyobb kihívást többek számára az adminisztratív és szervezési korlátok jelentik, amelyek hátráltatják az oktatást. A hallgatók felé elvárásként jelentkezett, hogy meg kell tanulniuk a csapatmunkát és a kollektív felelősségvállalást, ami nem mindig egyszerű. Az oktatók szempontjából az egyik legnagyobb kihívás az, hogy segítsenek a hallgatókat minél hamarabb eljuttatni az „aha" pillanathoz, amikor megértik a valós idejű tesztelés és kísérletezés fontosságát. Fontos még kiemelnem, hogy a mesterszakos hallgatók piaci helyzete is folyamatos változásban van, hiszen közülük viszonylag sokan külföldön folytatják tanulmányaikat.

Végül arról is szerettem volna kutatásom résztvevőinek véleményét kikérni, hogy szerintük mely területeken fejleszthető leginkább a vállalkozásfejlesztés oktatása. A kapott válaszok alapján a tíz legfontosabb fejlesztési terület az alábbiakban összegezhető:

- **Kiscsoportos tanítás:** Az egyéni és kis létszámú csoportokban történő oktatás lehetővé teszi a személyes kapcsolatok kialakítását és a hallgatók igényeinek jobb megértését.
- **Technológia használata:** A MI és más digitális eszközök integrálása jelentősen növelheti az oktatás színvonalát.
- **Train the Trainer programok:** Az oktatók képzése kulcsfontosságú, különösen a mentorálás és coaching készségek fejlesztése érdekében.
- **Tapasztalati tanulás:** A gyakorlat-orientált programok, például hackathonok és inkubációs projektek implementálása révén a hallgatók jelentős mértékben növelhetnék szakmai tapasztalatukat.
- **Élethosszig tartó tanulás:** A hallgatók számára érdemes lenne folyamatos szakmai fejlődést biztosító képzéseket és workshopokat kialakítani.
- **Nemzetközi együttműködések:** Kiemelt fontossággal bír a külföldi partner-intézményekkel való kapcsolatok erősítése, hogy a hallgatók nemzetközi szinten is versenyképes tudást szerezzenek.
- **Interdiszciplináris megközelítés:** A vállalkozásfejlesztés integrálása más tudomány-területekkel, például a design thinking vagy a pszichológia alkalmazásával jelentős pozitív szinergiákat eredményezhetne.

- **Hallgatói visszacsatolás erősítése:** A folyamatos párbeszéd a hallgatókkal az oktatási tartalmak és módszerek fejlesztése érdekében növelheti a visszajelzési rendszer hatékonyságát.
- **Társadalmi hatás mérésének integrálása:** A hallgatók projektjei és vállalkozásai által generált társadalmi és gazdasági hatások értékelését is célszerű beépíteni a programokba.
- **Hibrid oktatási modellek:** Az online és személyes oktatási formák kombinálása növelheti a rugalmasságot és az elérhetőséget.

A vállalkozók képzése, így a vállalkozásfejlesztés mesterképzések – amint arra a 2. fejezetben már részletesen kitértem – világszerte és itthon is több évtizedes múlttal rendelkeznek. Ezen időszak alatt nemcsak a vállalkozás, de a vállalkozó fogalma is jelentősen átalakultak. Magyarországon a 2000-es évekre vezethetjük vissza a vállalkozásfejlesztés oktatásának térhódítását.

A kutatásban résztvevők egyetértettek abban, hogy az aktuális társadalmi és gazdasági trendeknek jelentős hatásuk van a vállalkozásfejlesztés oktatására. Az oktatás különböző stakeholderei számára eltérő szempontok élveznek prioritást. A válaszadók szerint a kulcsfontosságú vállalkozói kompetenciák, amelyek fejlesztése a képzés célja többek között a stratégiai gondolkodás, az innovációmenedzsment, a csapatmunka és a vezetői készségek, a problémaorientált gondolkodás és a digitális kompetenciák. A Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatásában domináns oktatói szerepekként keverten vannak jelen az újszerű (facilitátor, mentor, coach) és a hagyományos (tudásátadó, visszajelző) szerepek. A megkérdezettek szerint a coach szemlélet megléte már most is fontos, de a jövőben még nagyobb jelentőséggel bírhat majd az oktatás során.

Interjúalanyaim mindegyike részesült a közelmúltban képzésekben, de ezek jellege különböző volt. A módszertani kurzusok mellett a Covid-19 járvány ideje alatt előtérben kerültek az online képzések, valamint az utóbbi hónapokban a mesterséges intelligencia tanfolyamok. A közeljövőben is várható az említett továbbképzések iránti megnövekedett igény, többek között a coach és mentorszerep növekedésének fokozódásával, a személyes és interaktív képzési formák hangsúlyának erősödésével.

Az oktatókat érintő legjelentősebb kihívásként a válaszadók többek között az adminisztratív és szervezési korlátokat, a hallgatók mérsékelt szintű felelősségvállalását és jelentős

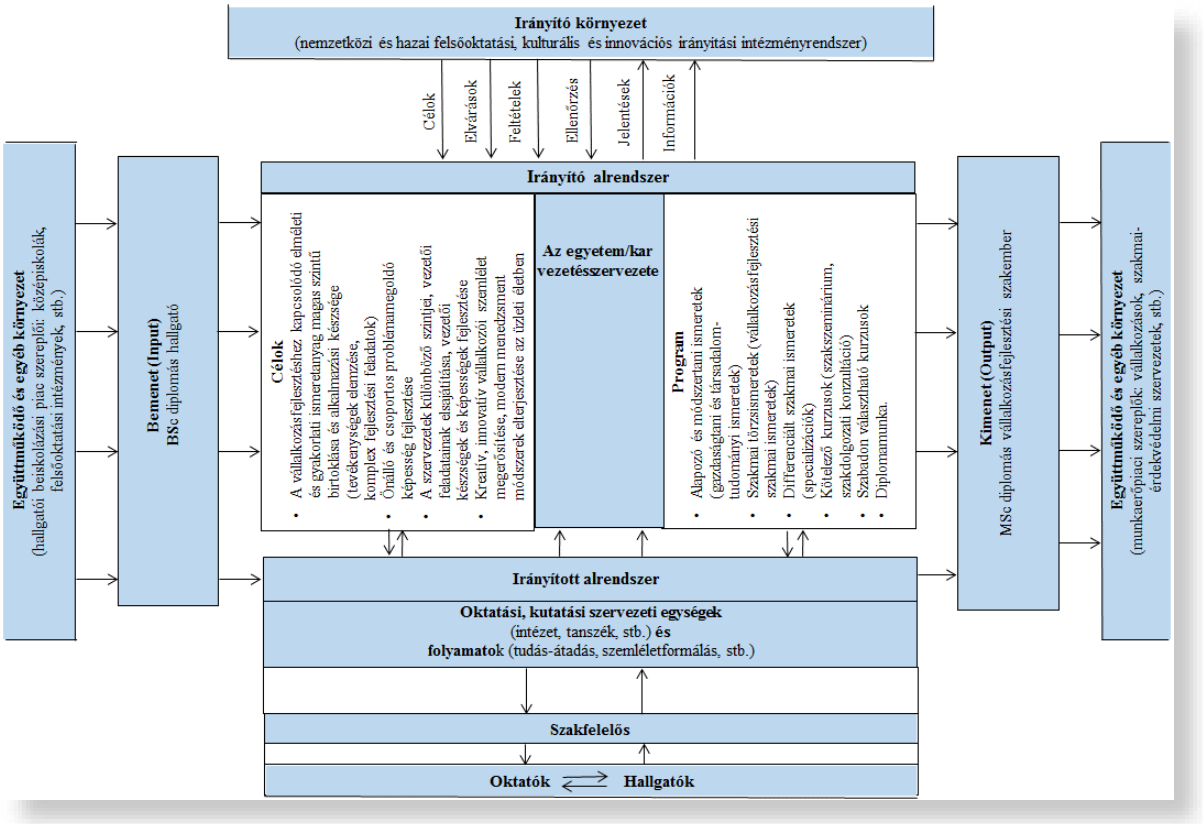
külföldre vándorlását említették meg. A vállalkozásfejlesztés oktatásának leginkább fejlesztendő területeiként kiemelték a kiscsoportos tanítást, a technológia fokozott használatát, az élethosszig tartó tanulást és a hibrid oktatási modelleket.

Összegezve megállapítható, hogy a Vállalkozásfejlesztés mesterszakok megkérdezett szakfelelősei mindannyian részben hasonló, részben különböző megoldandó problémákkal küzdenek mindennapjaik során. Kitartó munkájuknak és professzionális elhivatottságuknak köszönhetően azonban az interjúk tanulsága alapján minden adottsággal rendelkeznek ahhoz, hogy felkészülten tudjanak reagálni az előttünk álló évek minden bizonnyal nem mindig egyszerű szakmai és emberi kihívásaira, így megalapozva a vállalkozásfejlesztés mesterképzések hosszú távú jövőjét hazánkban. Úgy ítélem meg, hogy a Vállalkozásfejlesztés mesterszakhoz kötődő kvalitatív feltáró kutatásom eredményei jó alapul szolgálhatnak egy, a kutatás következő fázisában megvalósítandó, a témakör mélyebb feltárását célzó, valamint a szak fejlesztését szolgáló induktív közelítésmódú primer, kvantitatív kutatás leíró módszerrel történő elvégzéséhez is.

4.2. A Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű modellje

Munkám során kiindulásként – a kutatási feladat megközelítésére – egy elemző modellt, a Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű modelljét (*3. ábra*) alkottam meg. Ennek segítségével vizsgálom a rendszer bemenetét, alkotóelemeinek kapcsolatát és kölcsönhatását, valamint a kimenetet, különös tekintettel a környezet (irányító, támogató) változásaira. A szimbolikus (formális) modellek egyik fajtáját, a logikai modellt alkalmaztam, amely ábra segítségével mutatja be a vizsgált objektum struktúráját, elemeit és kapcsolatait, relációit, működését. Elsőként az elméleti modell (amely gondolati vagy verbális formában jelenik meg) került megalkotásra, ez alapján megszerkeszthetővé vált a szimbolikus modell.

A *3. ábrában* szereplő szimbolikus modell alapján látható, hogy a képzés sarokpontja az oktató-hallgató kapcsolat és kölcsönhatás, természetesen a környezetből kiemelt fontosságot hordoznak a munkaerőpiac, a vállalkozások/vállalkozók elvárásai a végzett vállalkozásfejlesztő szakemberekkel kapcsolatban. Ezért a dolgozatban bemutatott vizsgálataimat az oktatói és hallgatói véleményekre, valamint vállalkozói észrevételekre alapoztam.



Forrás: *saját szerkesztés az egyetemek adatai alapján, 2023*

3. ábra: A Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű modellje

A hallgatói visszajelzések az oktatók munkája tekintetében régóta vitatott témának számít a felsőoktatásban. Több kutató (SPOOREN et al., 2013; UTTL et al., 2017) véleménye egyre inkább alátámasztja, hogy a hallgatók képesek releváns visszajelzést adni az oktatás egyes dimenzióiról, de vannak olyan aspektusai is az oktatásnak, amelyek nehezebben ítélhetők meg a hallgatók oldaláról.

A hallgatói visszajelzés tehát fontos eleme kell, hogy legyen az egyetemi oktatás folyamatának, miután a hallgató a rendszer egyetlen olyan eleme, aki rendszeres és közvetlen kapcsolatban áll az oktatóval. Ezáltal a hallgató benyomásai, érzékelései kiemelkedő fontosságú információként szolgálhatnak az oktatás minőségi fejlesztésének szempontjából.

4.2.1. Az oktatói vélemények értékelése

A kutatásba bevont csoportok véleményeinek értékelése során elsőként az oktatókéit tekintettem át. (Természetesen a közös kérdésekre adott válaszok összehasonlíthatósága

miatt már ebben a fejezetben is megjelennek hallgatói vélemények /a párhuzamosságok és ismétlődések elkerülése érdekében/, s így történik ez más fejezetekben is az érintettek különböző csoportjai tekintetében. Azaz a címben szereplő csoport mellett más érintett csoport véleménye is megjelenik.) Az elemzésben részt vett oktatók legfontosabb demográfiai jellemzőit a *4. táblázatban* foglaltam össze:

4. táblázat: Az elemzésben részt vett oktatók főbb demográfiai adatai

Megnevezés		**A jellemzők szám-értéke, mérték-egysége**	
A sokaság általános jellemzése:	**A 13, akkreditált vállalkozásfej-lesztési mesterszakkal rendelkező egyetem / kar 115 fő oktatója (Összes oktatói létszám: ca. 130 fő)**	**fő**	**%**
1. Az oktatók neme:	nő	52	45,00
	férfi	63	55,00
	összesen	115	100,00
2. Az oktatók életkora (év):	21-30	1	0,87
	31-40	16	13,91
	41-50	54	46,97
	51-60	28	24,35
	61-70	13	11,30
	71 vagy idősebb	3	2,60
	összesen	115	100,00
3. Az oktató legmagasabb végzettsége / fokozata:	egyetemi végzettség (régi rendszerben) posztgraduális képzés doktori képzés (PhD) doktor.habil.	2 3 64 46	1,74 2,61 55,65 40,00
4. Az oktató jelenlegi munkahelye:	A 13, akkreditált vállalkozásfejlesztési mesterszakkal rendelkező egyetem / kar		
5. Az oktatók beosztása az egyetemen:	tanársegéd	2	1,74
	adjunktus	16	13,91
	főiskolai docens	5	4,34
	főiskolai tanár	6	5,22
	egyetemi docens	67	58,28
	egyetemi tanár	16	13,91
	egyéb	3	2,60
	összesen	115	100,00
6. Az oktatók összes munkaviszonya (év):	0-10	7	6,08
	11-20	34	29,57
	21-30	44	38,27
	31-40	15	13,04
	41 vagy több	15	13,04
	összesen	115	100,00

Megnevezés		A jellemzők szám-értéke, mérték-egysége	
7. Az oktatók munkaviszonya a felsőoktatásban (év)	0-5	5	4,34
	6-10	6	5,22
	11-15	11	9,57
	16-20	29	25,22
	21-25	29	25,22
	26-30	13	11,30
	31-35	10	8,69
	36-40	3	2,60
	41 vagy több	9	7,84
	összesen	115	100,00
8. Az oktatók dolgoztak-e valaha az egyetemen kívül?	igen	94	81,74
	nem	21	18,26
	összesen	115	100,00
9. Ha igen, milyen szektorban dolgozott már?	több szektorban is dolgozott	legalább 76	
	mg.	30	
	szakmai, tudományos stb.	23	
	kereskedelem stb.	21	
	pénzügyi stb.	21	
10. Az oktatóknak egyéb (az egyetemen kívüli) tevékeny-sége az oktatás mellett	van	78	67,83
	nincs	37	32,17
	összesen	115	100,00

Forrás: *saját szerkesztés, 2024*

Az oktatók körében a válaszadók nemek szerinti megoszlását tekintve többségük, 55 % férfi, míg 45 % nő volt. A megkérdezettek átlagéletkora 49,4 év. A felmérés résztvevőinek túlnyomó többsége, 55,6 %-a doktori (PhD) fokozattal rendelkezett, emellett 40 % habilitált doktor volt.

A válaszadó oktatók nagytöbbsége, 58,3 %-a egyetemi docensként, 13,9-13,9 % egyetemi tanárként vagy adjunktusként dolgozott. A tanársegédek, főiskolai docensek, főiskolai tanárok és egyéb beosztású munkatársak aránya a teljes kutatásban nem érte el a 15 %-ot. A kérdőívet kitöltők 38,3 %-a 21-30 év közötti, 29,6 %-a pedig 11-20 év közötti összes munkaviszonnyal rendelkezett. A 31-40, 41 vagy több, illetve 0-10 év közötti ideje dolgozók összaránya kevesebb mint egyharmadot tett ki. Összességében a felmérésben részt vevő oktatók több mint fele (25,2-25,2 %) volt 16-20, illetve 21-25 éve a felsőoktatás aktív szereplője. A megkérdezettek több mint 4/5-e (81,74 %) dolgozott már az egyetemen kívül.

Közülük a legtöbb oktató a mezőgazdasági, a szakmai–tudományos, illetve a pénzügyi-kereskedelmi szektorból rendelkezett tapasztalattal. A válaszadók több mint kétharmadának az oktatás mellett jelenleg is van egyéb (egyetemen kívüli) tevékenysége.

Az oktatói csoporttal kapcsolatos vizsgálat először arra irányult, hogy a vállalkozásfejlesztés képzésben végzett oktatói munkájukat tekintve mennyire érzik önmagukra jellemzőnek a legfontosabb oktatói szerepeket, majd a hallgatóktól is visszajelzést kértem, hogy ők mennyire érzik oktatóikra vonatkozóan jellemzőnek ugyanezen szerepeket. A felmérés eredményeit az *5. táblázatban* foglaltam össze:

5. táblázat: Az oktatókra jellemző oktatói szerepek

Oktatói szerepek	Oktatói vélemény				Hallgatói vélemény			
	Átlag	Szórás	Relatív szórás	Átlagok alapján felállított rangsor	Átlag	Szórás	Relatív szórás	Átlagok alapján felállított rangsor
Ismeretátadó	6,0	1,3	21,2	1.	5,7	1,3	22,2	2.
Szakértő	5,3	1,3	23,8	5.	5,9	1,1	18,2	1.
Közösségteremtő	5,0	1,5	31,0	8.	4,4	1,3	30,4	9.
Pedagógiai szakértő	4,1	1,8	23,8	9.	4,7	1,2	25,1	6-7.
Innovátor	5,2	1,2	23,2	6.	4,6	1,4	30,6	8.
Facilitátor	5,4	1,4	26,2	4.	5,0	1,2	23,5	5.
Mentor	5,5	1,5	26,7	3.	4,7	1,5	32,0	6-7.
Értékelő-visszajelző	5,6	1,3	23,2	2.	5,5	1,2	22,1	3.
Kutató	5,1	1,9	36,8	7.	5,3	1,4	26,8	4.

Forrás: *saját szerkesztés, 2024*

Az *5. táblázat* adataiból jól érzékelhető, hogy az átlagpontszámok alapján az oktatói visszajelzések szerint a rájuk leginkább jellemző oktatói szerepek sorrendben **az ismeretátadó, az értékelő-visszajelző,** illetve a **mentor.** Az, hogy az oktatók körében az **ismeretátadó** szerep kapta a legmagasabb értékelést, azt mutatja, hogy az elméleti tudás átadása az oktatói tevékenység legfontosabb pillére. Ezután következett az **értékelő-visszajelző** szerep, amely alátámasztja, hogy az oktatók számára fontos a hallgatók teljesítményének folyamatos értékelése és az erre vonatkozó visszajelzések biztosítása. Harmadik helyre a **mentor** szerep került, ami a támogató szemlélet jelenlétére utal a vállalkozásfejlesztés oktatásában, még ha nem is domináns szerepkörként.

A hallgatók ugyanezeket a szerepeket némiképpen eltérően ítélték meg: esetükben a **szakértő** és az **ismeretátadó** mellett az **értékelő-visszajelző** szerepet sorolták a rangsor első három helyére. A hallgatói nézőpont szerint a **szakértő** szerep lett az első helyezett, ez alapján a hallgatók nagyra értékelik oktatóik szakmai hitelességét és mélyebb ismereteit a tárgyalt területeken. Az, hogy a második helyen pedig az **ismeretátadó**, míg a harmadikon az **értékelő-visszajelző** szerep állt, azt mutatja, hogy a hallgatók számára az oktatók szakmai kompetenciája és a tárgyi tudás átadásának minősége a legfontosabb.

Az oktatói lista utolsó helyére a **pedagógiai szakértő**, míg a hallgatóira a **közösségteremtő** került. Az oktatók esetében ez arra utalhat, hogy a didaktikai megközelítések kevésbé kapnak hangsúlyt a vállalkozásfejlesztés oktatásában, vagy az oktatók kevesebb hangsúlyt helyeznek erre a szerepkörre, míg a hallgatók esetében arra, hogy a hallgatók kevésbé érzik, hogy az oktatók tudatosan építenék a közösségi szellemet a tanórákon belül. Ez kihívást jelenthet a hallgatók bevonásának és a csapatszellem kialakításának szempontjából.

A relatív szórás alapján az **ismeretátadó** szerep megítélése volt a leginkább egységes az oktatók körében, ami az általános konszenzusra utal ennek a szerepnek a fontosságáról. Ezzel szemben a **kutató** szerep megítélése mutatta a legnagyobb szórást, ami azt jelezheti, hogy ezen szerep megítélése az oktatók egyéni preferenciáitól vagy szakterületüktől függően változik.

A hallgatók a **szakértő** szerepet ítélték meg a leginkább egységesen, míg a **mentor** szerep megítélése nagyobb eltéréseket mutatott. Ez ismét azt erősíti meg, hogy a hallgatók számára az oktatók megítélésében szakmai hozzáértésük a legfontosabb szempont.

A következő lépésben mind az oktatókat, mind a hallgatókat arra kértem, hogy az oktatókra vonatkoztatva a korábban felsorolt oktatói szerepeket állítsák sorrendbe úgy, hogy az 1-es sorszám jelölje a tanárokra legjellemzőbbeket. Az eredmények kiértékelésekor mindkét körben súlyozott sorrendeket számítottam, és a következő eredményeket kaptam (*6. táblázat*).

6. táblázat: Az oktatókra jellemző oktatói szerepek sorrendje

Oktatók	Hallgatók
1. Ismeretátadó	1. Ismeretátadó
2. Mentor	2. Szakértő
3. Szakértő	3. Mentor
4. Facilitátor	4. Értékelő-visszajelző

Oktatók	Hallgatók
5. Innovátor	5. Pedagógiai szakértő
6. Közösségteremtő	6. Közösségteremtő
7. Értékelő-visszajelző	7. Innovátor
8. Kutató	8. Facilitátor
9. Pedagógiai szakértő	9. Kutató

Forrás: *saját szerkesztés, 2024*

Összességében az oktatói és hallgatói válaszokból egyértelműen kiderül, hogy mindkét csoport az **ismeretátadó** szerepet tekintette az oktatókra legjellemzőbbnek. Ez az eredmény megerősíti, hogy az oktatók elsődleges feladata a tudás közvetítése, és mind az oktatók, mind a hallgatók ezt tartják a vállalkozásfejlesztési oktatás alapjának. A hallgatók különösen nagyra értékelik, ha az oktatók világosan és érthetően adják át az elméleti és gyakorlati ismereteket, ami alapot teremt a későbbi szakmai fejlődéshez. A rangsorban az **ismeret-átadó** szerepet követte váltakozó sorrendben a **szakértői** és **mentori** szerep. Az oktatók rangsorában a **mentori** szerep került előkelőbb helyre, ami a támogató szemlélet meglétére utal a képzésben. Ez azt mutatja, hogy az oktatók számára fontos a hallgatók egyéni fejlődésének segítése, iránymutatások és támogatás biztosítása. Ezzel szemben a hallgatók inkább a **szakértői** szerepre helyezték a hangsúlyt, ami azt tükrözi, hogy számukra az oktatók szakmai kompetenciája és hitelessége kiemelt jelentőségű. Ez az eltérés rávilágít arra, hogy a hallgatók elsősorban szakértőként tekintenek az oktatókra, míg az oktatók nagyobb hangsúlyt helyeznek a személyes mentorálásra.

Az oktatók ennél a kérdésnél is a **pedagógiai szakértő**, míg a hallgatók a **kutató** szerepet ítélték meg a legkevésbé relevánsnak. Az oktatók visszajelzései azt sugallhatják, hogy a tanítási módszerek fejlesztésére kevesebb figyelmet fordítanak, vagy, hogy ezeket oktatói munkájuk természetes részének tekintik. A hallgatói eredmény arra utalhat, hogy ők kevésbé tartják fontosnak, hogy az oktatók aktívan részt vegyenek tudományos kutatásban, és inkább az oktatói-tanári kompetenciák jelentőségét értékelik nagyra. A harmadik szakaszban mind az oktatók, mind a hallgatók arról nyilatkoztak, hogy hogyan ítélik meg az oktatói szerepeket a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében. E kérdés esetében a következő eredmény született *(7. táblázat*).

7. táblázat: A vállalkozói kompetenciákat fejlesztő oktatói szerepek

Oktatói szerepek	Oktatói vélemény				Hallgatói vélemény			
	Átlag	Szórás	Relatív szórás	Átlagok alapján felállított rangsor	Átlag	Szórás	Relatív szórás	Átlagok alapján felállított rangsor
Ismeretátadó	6,0	1,0	17,1	1.	5,7	1,2	21,4	3.
Szakértő	5,8	1,1	19,5	2.	5,8	1,1	19,2	1-2.
Közösségteremtő	4,9	1,5	30,9	7.	4,7	1,4	29,2	8-9.
Pedagógiai szakértő	4,2	1,7	40,7	9.	4,7	1,2	25,6	8-9.
Innovátor	5,5	1,0	17,6	5-6.	5,0	1,4	28,2	6-7.
Facilitátor	5,6	1,1	20,4	3-4.	5,3	1,1	20,6	4.
Mentor	5,6	1,2	22,1	3-4.	5,2	1,3	24,8	5.
Értékelő-visszajelző	5,5	1,3	24,1	5-6.	5,8	1,2	20,9	1-2.
Kutató	4,6	1,6	34,6	8.	5,0	1,6	31,4	6-7.

Forrás: *saját szerkesztés, 2024*

Az oktatók véleménye alapján a vállalkozói kompetenciákat leginkább fejlesztő oktatói szerepek az **ismeretátadó,** illetve a **szakértő** (6,0, illetve 5,8 átlagpontszámmal). Ez arra utal, hogy az oktatók alapvetően az elméleti és gyakorlati tudás közvetítésére támaszkodnak a kompetenciafejlesztés során, valamint saját szakmai tapasztalatuk és szaktudásuk átadását szintén kiemelkedően fontosnak tartják. A hallgatók a **szakértő** mellett az **értékelő-visszajelző** szerep kompetenciafejlesztési hatását ítélték meg a legkiemelkedőbbnek (mindkét esetben 5,8 átlagpontszám). Ez azt mutatja, hogy a hallgatók számára nemcsak a tudás átadása, hanem a teljesítményükről kapott visszajelzések, valamint a fejlődésüket célzó iránymutatás is kiemelkedő fontosságúak.

Az oktatói visszajelzések alapján a legkevésbé fejlesztő jellegű szerep a **pedagógiai szakértő** (4,2-es átlagpontszámmal), míg a hallgatók megítélése szerint ugyanezen szerep mellett a **közösségteremtő** szerep (4,7-es átlagpontszámmal) is az utolsó helyre került. Ez azt sugallja, hogy az oktatók valószínűleg kevésbé érzik ezeknek a szerepnek a relevanciáját a vállalkozói készségek és kompetenciák fejlesztésében, vagy nem tekintik azokat közvetlen hatásúnak a vállalkozók képzésében.

Az oktatói szerepekre irányuló vizsgálataim rámutatnak, hogy az oktatók több mint egy-harmada (33,9 %) mindennapi munkája során **szerepkonfliktus**ban van, azaz rendszeresen

találkoznak a különböző szerepeikből adódó feszültségkeltő szituációkkal. A szerep-konfliktusnak pozitív és negatív hatásai egyaránt lehetnek. Pozitívum, hogy a több szerepből adódó tapasztalatok javítólag hathatnak az oktatás minőségére, hiszen az egyéb jellegű tevékenységek friss, releváns ismereteket hozhatnak a tanórákba. A különböző szerepekből fakadó konfliktus ugyanakkor megnehezítheti a hatékony képzésre való összpontosítást, ami negatív irányba befolyásolhatja a hallgatói élményt. A tartós szerepkonfliktus akár kiégéshez is vezethet, ami mind az oktatók, mind a hallgatók teljesítményére negatív hatással van.

Kutatásomban külön kérdéskör irányult a Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatóinak képzéseire. A felmérésből kiderült, hogy a résztvevők 78,3%-a részesült az elmúlt 3 évben munkahelyén képzésben. A képzésben részesülők 46,9 %-a az **oktatásmódszertan**, 20,1%-a a **soft skill**-ek, 16,5 %-a a **hard skill**-ek, 10,9% az **önismeret** területén, míg 5,5 % **egyéb** területeken képezte magát tovább. Az összes tréningen résztvevő 51,1 %-a esetében az **ismeretátadó**, 46,7 %-a esetében a **facilitátor**, míg 41,1-41,1 %-a esetében a **mentor**, illetve az **értékelő-visszajelző** szerepekhez kapcsolódott a képzés. A képzésen résztvevők mind-össze 23,3%-a fejlesztette magát a **közösségteremtő** oktatói szerephez kapcsolódóan, ezen oktatói szerep tökéletesítése vonzotta a legkevesebb érdeklődőt. Ezek az eredmények a fentiekhez hasonlóan ismételten rámutatnak az **ismeretátadó** szerep kiemelt fontosságára a szakon oktatók körében.

Az önmagukat fejlesztő oktatók legnagyobb hányada, 38,9 % félévenként 1 alkalommal részesült képzésben, 35,6 % pedig tanévente 1 alkalommal. Hozzájuk képest az oktatók elenyésző hányada, 11,1 % képezte magát havonta, 8,9 % havonta többször, míg mindössze 5,6 % hetente. Ez azt jelzi, hogy a Vállalkozásfejlesztés mesterszakon oktatók közel háromnegyede viszonylag ritkán jutott el továbbképzésre, ez az arány a jövőre nézve mindenképpen elgondolkodtató, hiszen az intézményeknek segíteniük kell az oktatókat az új szerepekre való felkészítésben. A hetente tréningen résztvevők átlagosan tanévente 40 óra képzésben részesültek, a havonta többször képződők átlagosan tanévente 31 órányiban. A havi rendszerességgel képzésben részesülők átlagosan tanévente 18 órát fordítottak továbbképzésre. A félévente 1 alkalommal képződők átlagosan tanévente 10 órányi, a tanévente 1 alkalommal továbbképzésen résztvevők átlagosan tanévente 8 órányi tréningben részesültek. (1 oktató természetesen többféle tematikájú és ütemezésű képzésben is részt vehetett 1 adott tanévben.) Összességében megállapíthatjuk, hogy minél gyakrabban vett részt továbbképzésben egy Vállalkozásfejlesztés mesterszakon oktató kolléga, átlagosan tanévente annál több órát töltött képzéssel.

A képzésekre az esetek legnagyobb százalékában (44,44 %) offline és online formában vegyesen került sor, a képzéseken résztvevők 31,12 %-a csak offline tréningek, míg 24,44 %-a csak online tréningek keretein belül képezte magát. Ez is alátámasztja azt, hogy a Covid-19 járvány lecsengésével világszerte és hazánkban egyaránt egyre inkább előtérbe kerültek a hibrid jellegű tréningmegoldások. A felmérés eredményei alapján a továbbképzéseken résztvevők 40 %-át belső szakember, 26,6 %-át külső szakember fejlesztette, 24,4 %-ukat pedig mind belső, mind külső szakember. Saját bevallásuk szerint mindössze az önmagukat fejlesztő oktatók 6,7 %-át képezte tovább saját vezetőjük, ami rendkívül alacsony arány. Egy belső, de leginkább egy külső tréner sok vezető meglátása szerint függetlenebb szemléletet képviselhet, biztonságosabb és nyitottabb tanulási környezetet teremthet az oktatók számára, ami felértékelheti jelentőségüket a saját vezető általi továbbképzéshez képest.

Vizsgáltam a felmérésben részt vevő oktatók esetében azt is, hogy milyen területen tartanak szükségesnek képzést a jövőben. Az így válaszként kapott sorrend megegyezett azzal a korábbi sorrenddel, amely megmutatta, hogy a képzésben részesültek már milyen területeken képezték tovább magukat (a százalékarányok ebben az esetben: oktatásmódszertan – 60 %, soft skill – 53 %, hard skill – 43,5 %, önismeret – 22,6 %). Az viszont, hogy milyen oktatói szerepekhez kapcsolódóan fejlesztenék magukat leginkább, már nagymértékben eltérő képet mutatott a korábbiakhoz képest. Ez alkalommal jelentős mértékben felértékelődött az innovátor és a kutató (18,3-18,3 %) szerepek fontossága, de előkelő helyen végzett még a facilitátor (11,3 %) és a pedagógiai szakértő (10,4 %) is. A felmérésben résztvevő oktatók legkisebb arányban az értékelő-visszajelző szerep tekintetében képeznék tovább önmagukat (4,3 %). Ez összességében azt mutatja, hogy bár az innovátor és a kutató szerepeket jelenleg sem az oktatók, sem a hallgatók nem tartják a vállalkozásfejlesztés oktatásában kiemelkedő jelentőségűnek, a képzésben oktatók körében egyre hangsúlyosabban jelentkezik az igény erősítésükre. Megkérdeztem az oktatókat arról is, hogy mit tudnak leginkább megtenni azért, hogy a fejlesztendőnek ítélt szerepekben meg tudjanak felelni. Itt két válaszlehetőség emelkedett ki a többi közül: a megkérdezettek 81,7 %-a időt fordítana a fejlődésre, 76,5 % pedig energiát fektetne bele. Jóval kisebb arányban voltak a képzésekre pénzt szánók (22,6 %), a mentort keresők (16,5 %), a coachot igénybe vevők (14,8 %), illetve a szupervízióra járók (9,6 %). Azaz összességében elmondható, hogy az oktatók a jövőben legnagyobb arányban jelentősebb pénzbefektetés nélkül képeznék tovább magukat. Az oktatói visszajelzések alapján kiemelhetjük, hogy az egyetemek/karok többségében szükség van olyan átfogó, tudatos és célirányú fejlesztő tevékenységre, amelyek a hallgatók vállalkozói kompetenciáit hatékonyan befolyásolnák.

Az oktatói szerepeket és azok fejlesztési lehetőségeit követően a coaching és a coach szemlélet vállalkozói kompetenciák fejlesztését célzó hatásait is megvizsgáltam. Az oktatók mindössze 19,1 %-a részesült már munkahelyén coachingban, ami viszonylag alacsonynak mondható arány. A coaching témája az esetek 72,7 %-ában szakmai, 36,4 %-ában életvezetési, 9,1 %-ában egyéb téma volt.

Ezt követően mind az oktatók, mind a hallgatók tekintetében a coach szemlélet vállalkozói kompetenciákra irányuló fejlesztésével kapcsolatban vizsgálódtam. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy az ICF (Nemzetközi Coaching Szövetség) coach kompetenciái közül az oktatók melyeket alkalmazzák jelenleg oktatómunkájukban – az oktatói, illetve hallgatói megítélések alapján? A két csoport által adott válaszok a következőképpen alakultak (*8. táblázat*).

8. táblázat: Az oktatók jelenlegi oktatómunkájában alkalmazott ICF coach kompetenciák

Sor-rend	Coach kompetenciák: oktatói vélemény	%	Sor-rend	Coach kompetenciák: hallgatói vélemény	%
1.	Etikusan viselkedik	86,09	1.	Etikusan viselkedik	74,87
2.	Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését	70,43	2.	Aktívan figyel/hallgat	65,13
3.	Aktívan figyel/hallgat	66,09	3.	Tudatosan van jelen	62,56
4.	Elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot	61,74	4.	Megállapodásokat köt, és azokat megtartja	58,97
5.	Tudatosan van jelen	59,13	5.	Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését	57,95
6.	Előmozdítja a tudatosságot	55,65	6-7.	Elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot	51,28
7.	Megállapodásokat köt, és azokat megtartja	42,61	6-7.	Előmozdítja a tudatosságot	51,28
8.	Coaching szemléletben működik	26,09	8.	Coaching szemléletben működik	33,33

Forrás: *saját szerkesztés az ICF (2024) alapján, 2024*

A válaszokból kitűnik, hogy az oktatók oktatómunkájukban jelenleg mind önbevallásuk, mind a hallgatói visszajelzések alapján elsősorban az **Etikusan viselkedik** kompetenciát alkalmazzák (86,09 %-ban, illetve 74,87 %-ban). Ez azt jelzi, hogy az etikusság nemcsak az oktatók belső értékelésében, hanem a hallgatói tapasztalatokban is meghatározó, és ez a kompetencia az oktatási folyamat egyik alappillére. Egyöntetűen kiemelkedő fontosságú még az **Aktívan figyel/hallgat** kompetencia, amelyet saját bevallásuk szerint az oktatók 66,09 %-a, míg a hallgatók szerint 65,13 %-uk épít be oktatásába. Ez arra utal, hogy az aktív

figyelem és a hallgatók felé fordított empatikus hozzáállás kulcsfontosságú tényező az oktatási sikeresség szempontjából. Az adatok alapján ez a kompetencia szorosan kapcsolódik a hallgatói elégedettséghez és a hatékony tanulási környezet kialakításához. Az oktatókra mindkét csoport véleménye szerint egyöntetűen a legkevésbé a **Coaching szemléletben működés** jellemző (26,09 %-ban, illetve 33,33 %-ban). Ez arra enged következtetni, hogy az oktatók még nem helyeznek elég hangsúlyt a coaching alapú tanítási módszerek alkalmazására, amelyek a hallgatók egyéni fejlődését és az önálló problémamegoldást segítik elő. Bár ez a kompetencia alacsonyabb értékeket mutat, további kutatások keretein belül érdemes lenne megvizsgálni, hogy a coach szemlélet alkalmazása milyen mértékben javíthatná a hallgatók tanulási élményét és eredményességét.

A második, a coach szemlélet vállalkozói kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódó kérdés arra vonatkozott, hogy az oktatók és a hallgatók mennyire tartják fontosnak a Vállalkozásfejlesztési mesterszakon az ICF coach kompetenciáit az oktatómunka során. A véleményeket a *9. táblázatban* összegeztem.

9. táblázat: Az ICF coach kompetenciák fontossága a Vállalkozásfejlesztés mesterszakon

Coach kompetenciák	Oktatói vélemény				Hallgatói vélemény			
	Átlag	Szórás	Relatív szórás	Átlagok alapján felállított rangsor	Átlag	Szórás	Relatív szórás	Átlagok alapján felállított rangsor
Etikusan viselkedik	6,6	0,9	14,3	1.	6,1	1,3	20,8	5-6.
Coaching szemléletben működik	4,7	1,6	34,4	8.	5,6	1,0	17,0	8.
Megállapodásokat köt és azokat megtartja	5,6	1,4	24,7	7.	5,9	1,0	17,6	7.
Elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot	6,2	1,0	16,8	3.	6,1	1,0	16,9	5-6.
Tudatosan van jelen	6,0	1,2	19,3	5-6.	6,3	0,7	11,6	1-2.
Aktívan figyel/hallgat	6,1	1,0	16,9	4.	6,2	0,9	14,6	3-4.
Előmozdítja a tudatosságot	6,0	1,0	15,9	5-6.	6,2	1,0	15,8	3-4.
Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését	6,3	1,1	16,8	2.	6,3	0,9	13,8	1-2.

Forrás: *saját szerkesztés az ICF (2024) alapján, 2024*

Az eredmények azt mutatják, hogy az oktatók számára kiemelt fontosságú az **Etikus viselkedés** (6,6-es átlagérték). Ez a prioritás arra utal, hogy az oktatók a szakmai integritásra és a morális irányelvek betartására fektetik a legnagyobb hangsúlyt, ami kiemelten fontos a vállalkozásfejlesztés érzékeny és gyakran személyes dimenzióival összefüggésben. A hallgatók kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak az oktatók **Tudatos jelenlétének** és a **Hallgatói fejlődés elősegítésének/facilitálásának** (6,3-as átlagértékek). Ez utóbbi az átlagpontszámok tükrében az oktatók értékelésében is a 2. helyre került. Ez azt jelzi, hogy a diákok és az oktatók is egyaránt értékelik, ha utóbbiak aktívan hozzájárulnak a hallgatók személyes és szakmai fejlődéséhez.

A hallgatók előkelő helyre rangsorolták még az **Aktív figyelem/hallgatás** kompetenciát, amely az oktatók empatikus és odafigyelő magatartását hangsúlyozza, és amely kulcsszerepet játszik abban, hogy az oktatók valódi kapcsolatot tudjanak kialakítani a hallgatókkal. A diákok szintén fontosnak tartják a **Tudatosság előmozdítását,** amely kompetencia segíti őket abban, hogy jelen legyenek működésükben és határozottan haladhassanak céljaik felé. Az oktatók és a hallgatók értékelése alapján egyaránt a **Coaching szemléletben működés** a legkevésbé fontos ICF coach kompetencia a Vállalkozásfejlesztés oktatása során. Az alacsonyabb értékelések arra utalhatnak, hogy ez a kompetencia kevésbé hangsúlyos a Vállalkozásfejlesztési oktatásában, vagy a megkérdezettek nem érzékelik közvetlen hatását a tanulási folyamatra. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatók a jövőben a coach szemléletet mélyebben beépítsék az oktatásba, és érzékeltessék annak előnyeit a hallgatók számára.

Az oktatók az **Etikus viselkedés** kompetencia, míg a hallgatók a **Tudatos jelenlét** kompetencia jelentőségét ítélik meg a legegységesebben. Ez azt jelzi, hogy ezek a kompetenciák mindkét csoport számára kulcsfontosságúak és széles körben elismert értékük van.

A legkevésbé egységesen az oktatók a **Coaching szemléletben működés,** míg a hallgatók az **Etikus viselkedés** kompetencia fontosságát látják. Ez az eltérés azt mutathatja, hogy a két csoport tagjai körében különböző e kompetenciák relevanciájának megítélése az oktatási folyamatban.

Az ICF coach kompetenciákhoz kapcsolódóan arról is visszajelzést kértem az oktatóktól, hogy törekednek-e a jövőben azok jobb megismerésére és beépítésére saját munkájukban? A válaszadók 88,69 %-a, azaz 102 fő egyértelműen igen és mindössze 11,31 %-uk, azaz 13

fő nem. Ez alapján kijelenthetjük, hogy a képzők körében igen jelentős érdeklődést tapasztalhatunk a coach kompetenciák alkalmazása iránt.

Az oktatói kérdőív végéhez közeledve a megkérdezettekhez két, 1-tól 7-ig terjedő Likert-skálán megválaszolható kérdést intéztem. Ezek közül az első arra irányult, hogy a Vállalkozásfejlesztés mesterképzés, ahol oktatnak, megítélésük szerint mennyire támogatja a vállalkozói kompetenciák erősítését (a skála 1-es végpontja szerint egyáltalán nem, a 7-es szerint teljes mértékben)? A 115 válaszadó körében az átlagpontszám 5,79 lett, ami jelentős mértékű fejlesztésnek tekinthető. A második kérdésben az iránt érdeklődtem, hogy az oktatók véleménye szerint saját tevékenységük mennyire járul hozzá a vállalkozói kompetenciák erősítéséhez? A megkérdezés során kapott átlagpontszám ez esetben 5,89-es értéket eredményezett, amely azt mutatja, hogy az oktatók úgy vélik: ők személy szerint még a képzésükön általánosan érzékelhető magas színvonalnál is nagyobb mértékben támogatják hallgatóik szakmai fejlődését.

Végül arra kértem az oktatókat, hogy amennyiben van bármilyen egyéb gondolatuk, javaslatuk, amelyet szívesen megosztanának a kérdőívhez kapcsolódó témában, akkor azt tegyék meg. A kitöltők itt a következő témákat érintették:

- **Problémamegoldó képességek fejlesztése**: Fontos, hogy a hallgatók ne csak tényanyagra fókuszáló oktatásban részesüljenek, hanem olyan problémamegoldó képességeket sajátítsanak el, amelyek a „rosszul strukturált problémák" modellszerű megközelítését is lehetővé teszik. Ez a tudatos gondolkodás, intuíció és fenntarthatóság kérdéskörének beépülését is elősegíti a gazdasági gyakorlatba, amely a sikeres vezetői tevékenység alapja lehet.
- **Coaching ismeretek integrálása**: Felmerült az igény, hogy a tantárgyak közé beépítsék a coaching ismereteket, amelyek a hallgatók személyes fejlődését támogathatnák.
- **Nyelvi és jogi oktatás kihívásai**: A magyar gazdasági jogi, adózási és számviteli jogi szabályok oktatása (angol nyelvű képzés esetén is) magyar nyelven elengedhetetlen, mivel ezek szaknyelvének elsajátítása nem csupán fordítási kérdés. Az angol nyelvű oktatás esetleges kizárólagossága hibát jelenthet, mivel a magyar jogi kultúra sajátosságai más nyelven nem közvetíthetők megfelelően.
- **Oktatói bevonás a döntéshozatalba**: Az oktatók hiányolják, hogy a szakok átalakítása során nem kérik ki véleményüket, ami frusztrációhoz vezet, különösen akkor, amikor a döntések nem veszik figyelembe a gyakorlati igényeket.

- **Kutatói szerepek és oktatási kapcsolódások**: Az oktatók egy része megjegyezte, hogy kutatási témáik eltérnek az általuk oktatott tárgyaktól, de a kutatáshoz szükséges készségeket igyekeznek beépíteni az oktatásba.

4.2.2. A hallgatói vélemények analízise

Az oktatók körében végzett kutatás eredményeinek értékelését követően a hallgatók körében vizsgálódtam. A *10. táblázat* az elemzésben részt vett hallgatók legfontosabb demográfiai adatait szemlélteti:

10. táblázat: Az elemzésben részt vett hallgatók főbb demográfiai adatai

Megnevezés		**A jellemzők szám-értéke, mérték-egysége**	
A sokaság általános jellemzése:	**A 13, akkreditált vállalkozásfejlesz-tési mesterszakkal rendelkező egye-tem/kar 195 fő hallgatója. (Összes hallgatói létszám: ca. 45-50 %-a)**	**fő, év**	**%**
1. A hallgatók neme:	férfi	107	55,00
	nő	88	45,00
	összesen	195	100,00
2. A hallgatók életkora:	férfiak	26,72	
	nők	26,56	
	átlag	26,65	
3. A hallgatók középiskolai érettségi bizonyítványának típusa	gimnázium	162	83,07
	két tannyelvű gimnázium vagy szakközépiskola	6	3,08
	szakközépiskola / technikum	27	13,85
	összesen	195	100,00
4. Alapképzés, amelyben a hallgatók végzettséget szereztek:	alapképzés (új rendszerben)	176	90,26
	főiskolai végzettség (régi rendszerben)	19	9,74
	összesen	195	100,00
5. A hallgatók jelenlegi tanulmányainak intézményei:	A 13, akkreditált vállalkozásfejlesztési mesterszakkal rendelkező egyetem / kar 195 fő hallgatója.		
6. A hallgatók felsőfokú tanulmányaikat megelőzően dolgoztak-e valamilyen vállalkozásban?	igen	108	55,38
	nem	87	44,62
	összesen	195	100,00

Megnevezés		A jellemzők szám-értéke, mérték-egysége	
A sokaság általános jellemzése:	**A 13, akkreditált vállalkozásfejlesztési mesterszakkal rendelkező egyetem/kar 195 fő hallgatója. (Összes hallgatói létszám: ca. 45-50 %-a)**	**fő, év**	**%**
7. A hallgatók egyetemi tanulmányaik mellett végeznek-e valamilyen tevékenységet vállalkozásban?	igen	137	70,26
	nem	58	29,74
	összesen	195	100,00
8. Ha végeznek, akkor ez a tevékenység milyen jellegű?	alkalomszerű	30	21,89
	rendszeres	107	78,11
	összesen	137	100,00

Forrás: *saját szerkesztés, 2024*

A hallgatók körében az oktatókhoz hasonlóan szintén az 55-45 %-os férfi-női megoszlás érvényesült, átlagéletkoruk pedig 26,6 év. Több mint négyötödük (83,1 %) gimnáziumi tanulmányokat követően kezdte meg egyetemi éveit, és 90,3 % az új rendszer alapképzésében szerezte meg első diplomáját.

A felmérésbe bevont hallgatók nagyrésze (55,4 %) már felsőfokú tanulmányait megelőzően is dolgozott vállalkozásban, 70,3 % jelenleg, egyetemi tanulmányai mellett végez ilyen jellegű tevékenységet. A jelenleg is dolgozók 78,1 %-ának tevékenysége rendszeres.

A legfontosabb demográfiai jellemzők feltérképezése után arról kérdeztem a hallgatókat, hogy véleményük szerint mennyire támogatja a vállalkozói kompetenciák fejlesztését a Vállalkozásfejlesztés mesterképzés, ahol tanulnak? Az 1-től 7-ig terjedő Likert-skálán végzett értékelés alapján az átlagpontszám végül 5,51 lett, ami azt jelzi, hogy a diákok igen pozitívan ítélik meg képzésük hozzájárulását a vállalkozói kompetenciák erősítéséhez.

A hallgatókkal kapcsolatos vizsgálatok arra is kiterjedtek, hogy a coach szemlélet milyen szereppel bírhat a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében.

Kutatásaim során megvizsgáltam, hogy az EntreComp 15 és az ICF 8 között milyen kapcsolat mutatható ki. Az EntreComp inkább vállalkozói szituációkra (projektek indítása, problémamegoldás, üzleti és társadalmi értékteremtés), az ICF kompetenciák a segítő kapcsolatokra, a coaching folyamatra koncentrálnak, de mindkettő fejlődést elősegítő eszköz, amelyek az egyéni erősségekre, tudatosságra és a hatékony együttműködésre építenek.

Az EntreComp 15 inkább tartalmi/tevékenységi kompetenciákat fogalmaz meg (mit csinál a vállalkozó), míg az ICF 8 inkább viszonyulási és kapcsolati kompetenciákat (hogyan van jelen a coach).

Az alábbiakban bemutatom azokat az általam elkészített összehasonlító mátrixokat, amelyek megmutatják, hogy az EntreComp 15 vállalkozói kompetencia hogyan kapcsolható logikailag/tartalmilag az ICF 8 coach kompetenciarendszerhez (*11. táblázat, 4. ábra*).

Véleményem szerint az EntreComp 15 és ICF 8 kompetenciák között átfedések mutatkoznak az önismeret, tanulási hajlandóság, kreativitás, értékalapú gondolkodás és személyes felelősség területein. Ez lehetővé teszi olyan vállalkozásfejlesztési programok kialakítását (coaching szemléletű vállalkozásfejlesztés, interdiszciplináris oktatási modulok fejlesztése, személyes karriertervezés támogatása coaching és EntreComp alapokon stb.), ahol a coaching szemlélet és a vállalkozói kompetenciafejlesztés egymást erősítik.

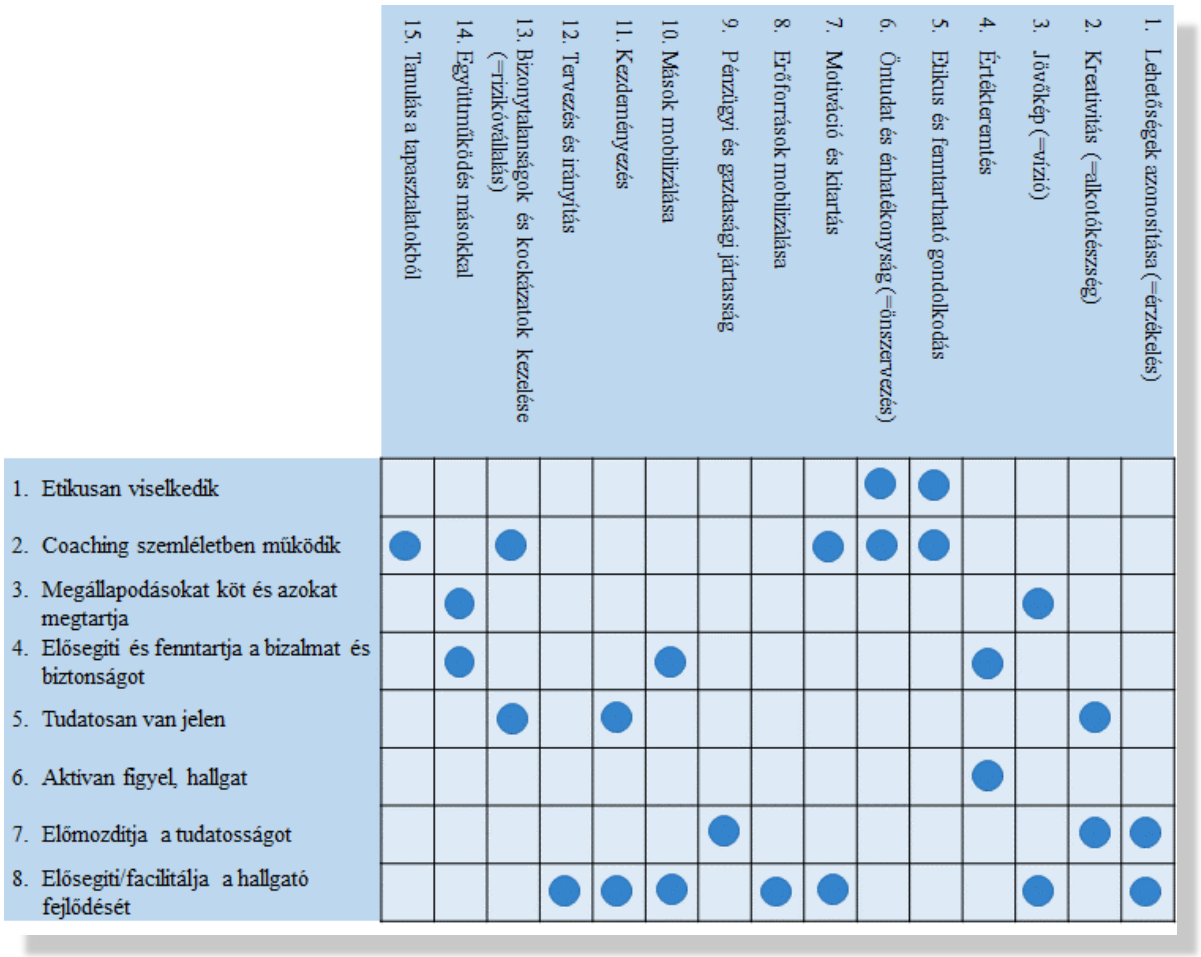
Elemzéseim eredményeit, azaz a coach szemléletnek a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében betölthető szerepét – a hallgatói vélemények alapján – a *12. táblázat* tartalmazza.

11. táblázat: Az EntreComp 15 és az ICF 8 kapcsolata

EntreComp kompetencia (15)	Kapcsolódó ICF coach kompetenciák (8)	Kapcsolat magyarázata
1. Lehetőségek azonosítása (=érzékelés)	7. Előmozdítja a tudatosságot 8. Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését	Az ügyfél segítése, lehetőségek felismerésében és alternatívák megalkotásában.
2. Kreativitás (=alkotókészség)	7. Előmozdítja a tudatosságot 5. Tudatosan van jelen	A kreatív gondolkodás ösztönzése, új nézőpontok generálása a coaching során.
3. Jövőkép (=vízió)	3. Megállapodásokat köt és azokat megtartja 8. Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését	Jövőkép formálása, ügyfélcélok tisztázása és fenntartása
4. Értékteremtés	4. Elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot 6. Aktívan figyel, hallgató	A kliens ötleteinek elismerése, támogatása biztonságos térben.
5. Etikus és fenntartható gondolkodás	1. Etikusan viselkedik 2. Coaching szemléletben működik	Etikai tudatosság, hosszú távú gondolkodás, felelősségteljesség.
6. Öntudat és énhatékonyság (=önszervezés)	2. Coaching szemléletben működik 1. Etikusan viselkedik	Saját működés és kompetenciák tudatosítása, hit a hatásosságban.
7. Motiváció és kitartás	2. Coaching szemléletben működik 8. Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését	Kitartás, célirányosság támogatása a coach attitűdjén keresztül.

EntreComp kompetencia (15)	Kapcsolódó ICF coach kompetenciák (8)	Kapcsolat magyarázata
8. Erőforrások mobilizálása	8. Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését	A kliens erőforrásainak mozgósítása, lehetőségek feltárása.
9. Pénzügyi és gazdasági jártasság	7. Előmozdítja a tudatosságot	Tudatosság növelése pénzügyi, gazdasági dimenziókról, különösen üzleti coachingban.
10. Mások mobilizálása	8. Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését 4. Elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot	Mások bevonásának készsége, kapcsolati dinamika támogatása.
11. Kezdeményezés	5. Tudatosan van jelen 8. Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését	Kezdeményezés támogatása, kliens lendületének és döntéseinek követése.
12. Tervezés és irányítás	8. Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését	Akcióterv kialakítása és annak coach-csal való együttműködéses támogatása.
13. Bizonytalanságok és kockázatok kezelése (=rizikóvállalás)	5. Tudatosan van jelen 2. Coaching szemléletben működik	Komfortos működés komplex helyzetekben, nyitottság a nem-tudásra.
14.Együttműködés másokkal	4. Elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot 3. Megállapodásokat köt és azokat megtartja	Hatékony együttműködés kialakítása – coach és kliens, vagy kliens és mások között.
15.Tanulás a tapasztalatokból	2. Coaching szemléletben működik	Tapasztalati tanulás támogatása, reflektív folyamatok segítése.

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*



Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

4. ábra: Az EntreComp15 és az ICF 8 kapcsolati mátrixa

12. táblázat: A coach szemlélet szerepe a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében

Vállalkozói kompetenciák	Átlag	Szórás	Relatív szórás
1. Lehetőségek azonosítása (=érzékelés)	5,728	0,959	16,75
2. Kreativitás (=alkotókészség)	5,738	0,929	16,2
3. Jövőkép (=vízió)	5,753	1,010	17,56
4. Értékteremtés	5,707	1,171	20,52
5. Etikus és fenntartható gondolkodás	5,507	1,012	18,37
6. Öntudat és énhatékonyság (=önszervezés)	5,769	1,006	17,44
7. Motiváció és kitartás	5,661	1,217	21,5
8. Erőforrások mobilizálása	5,497	1,181	21,48
9. Pénzügyi és gazdasági jártasság	5,651	1,248	22,08
10. Mások mobilizálása	5,574	1,083	19,43
11. Kezdeményezés	5,671	1,027	18,12

Vállalkozói kompetenciák	Átlag	Szórás	Relatív szórás
12. Tervezés és irányítás	5,876	1,133	19,27
13. Bizonytalanságok és kockázatok kezelése (=rizikóvállalás)	5,589	1,306	23,37
14. Együttműködés másokkal	5,984	1,012	16,92
15. Tanulás a tapasztalatokból	5,805	1,066	18,36

Forrás: *saját szerkesztés az EntreComp (2024) alapján, 2025*

A coach szemlélet (ICF 8) szerepét a vállalkozói kompetenciák (EntreComp 15) fejlesztésében a hallgatói vélemények stabilan visszatükrözik. A 15 vállalkozói kompetencia mindegyike kedvező megítélést kapott: az átlagpontszámok az 5,497–5,984 intervallumban helyezkednek el, s az egységes értékelésre utalnak a relatív szórás értékei is (16,20–23,37 %) az egyes kompetenciáknál. A hallgatók szerint a legnagyobb hatást az **Együttműködés másokkal**, a **Tervezés és irányítás** és a **Tanulás a tapasztalatokból** kompetenciákra gyakorolja a coach szemlélet, míg a sorrendben utolsó helyeken a Mások mobilizálása, az Etikus és fenntartható gondolkodás és az Erőforrások mobilizálása kompetenciák találhatók.

A hallgatói sokaságból nyert információk körét bővítendő a vállalkozói kompetenciák összefüggésrendszerének feltárását is célul tűztem ki. A feladat teljesítésére a faktoranalízis koncepcióját alkalmaztam. Az egyes faktorok egyértelműen tükrözhetik a változók közötti látens dimenziókat. (Például, ha több változó magas faktorsúlyt mutat az adott faktornál, az egy közös mögöttes tulajdonságra, dimenzióra utalhat, amelyet ez a faktor képviselhet: ez lehet egy adott készség vagy viselkedési jellemző). Az eredményeket a *13.* és *14. táblázatok* foglalják magukba.

13. táblázat: A rotált faktormátrix és a faktorsúlyok

Változók	Faktorok			
	1	2	3	4
9. Pénzügyi és gazdasági jártasság	0,691			
2. Kreativitás (=alkotókészség)	0,649			
8. Erőforrások mobilizálása	0,624			
13. Bizonytalanságok és kockázatok kezelése (=rizikóvállalás)	0,589			
1. Lehetőségek azonosítása (=érzékelés)	0,585			
12. Tervezés és irányítás	0,534			
3. Jövőkép (=vízió)	0,523			
4. Értékteremtés	0,474			

Változók	Faktorok			
	1	2	3	4
10. Mások mobilizálása		0,743		
11. Kezdeményezés		0,61		
6. Öntudat és énhatékonyság (=önszervezés)		0,367		
7. Motiváció és kitartás		0,361		
15. Tanulás a tapasztalatokból			0,892	
14. Együttműködés másokkal				0,793
Megmagyarázási arány, %	19,386	13,266	12,089	6,163
Együttes (kumulatív) megmagyarázási arány, %	19,386	32,052	44,740	50,903

Forrás: *saját szerkesztés; Faktoranalízis; Forgatási módszer: Varimax Kaiser normalizálással, 2025*

14. táblázat: A faktoranalízis modelljének helytállósága

Megnevezés	Számérték
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy	0,770
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square	1195, 578
Sphericity Df. Sig.	105 2,32928 E-184

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

A forgatott (rotált) faktormátrix mutatja az egyes változók hozzárendelését az adott faktorokhoz (loading értékek). Ez alapján azonosíthatók a faktorok jelentései (magas loading értékek /pl. 0,6 feletti/ azt jelzik, hogy az adott változó erősen kapcsolódik az adott faktorhoz).

A faktoranalízis eredményeit az alábbiakban részletezem, az egyes változók és azok domináns faktorokhoz tartozó súlyainak (loading értékei) alapján. A 13. táblázatban látható a faktorok által magyarázott variancia és a kumulatív százalékos érték. A magyarázott variancia hányad szükséges szintje szakirodalmanként eltérő, de min. 50 %-ot szükséges elérnie (szociológiai vagy pszichológiai adatelemzésekben a variancia százaléka már 30 %-tól megfelelő). A négy faktor együttesen 50,903 százalékot magyaráz meg a változók összvarianciájából. Ebből látható, hogy a 4. faktor csak 6,16 %-ot ad, így kisebb jelentőséggel bír.

Az 1. faktor dominánsan magyarázza a varianciát, s a gazdasági, pénzügyi és kreatív kompetenciákhoz kapcsolódik. Az 1. faktor tehát dominálja az innovációval és gazdasági jártassággal kapcsolatos változókat.

Az **1. faktor: „Stratégiai gondolkodás és gazdasági tudatosság”,** ahol a kulcsfontosságú változók a Pénzügyi és gazdasági jártasság (0,691), a Kreativitás (0,649) és az Erőforrások mobilizálása (0,624), de ide tartoznak a Bizonytalanságok és kockázatok kezelése, a Lehetőségek azonosítása, a Tervezés és irányítás, a Jövőkép(=vízió) és az Értékteremtés is. Az 1. faktor tehát az új ötletek megvalósításához és a gazdasági lehetőségek kihasználásához szükséges készségeket hangsúlyozza.

Ez a faktor azokat a képességeket fogja össze, amelyek a stratégiai szemlélethez, pénzügyi tudatossághoz és a hosszú távú tervezéshez kapcsolódnak, tehát a hosszú távú tervezés, kreatív gondolkodás és pénzügyi döntéshozás kulcsa. Azokra, akik ezen a faktoron magas értéket érnek el, jellemző a kreatív gondolkodás, a lehetőségek felismerése és a pénzügyi döntések tudatos kezelése.

A 2. faktor hangsúlyosan kapcsolódik a vezetői vagy emberi erőforrás területéhez, azaz a vezetői készségekre és az etikus gondolkodásra fókuszál.

A **2. faktor: „Vezetői képességek és kezdeményezőkészség”,** s a kulcsváltozók a Mások mobilizálása (0,743), az Etikus és fenntartható gondolkodás (0,667) és a Kezdeményezés(=proaktivitás) (0,610). Itt találhatók még az Öntudat és énhatékonyság(=önszervezés) és a Motiváció és kitartás is. Ez a faktor a vezetői szerepvállalás, a csoport motiválása és az etikai alapelvek jelentőségét tükrözi.

A faktor a vezetői szerephez és az emberek mozgósításához kapcsolódó kompetenciákat foglalja magába. Az emberek mozgósítása, etikus szemlélet és proaktív hozzáállás dominál. Azok, akik ebben a faktorban erősek, képesek inspirálni másokat, aktív szerepet vállalnak a közösségben, és fenntartható, etikus gondolkodásmóddal rendelkeznek.

A 3. faktor egyértelműen a tapasztalati tanulás kompetenciájához kapcsolódik.

A **3. faktor: „Tapasztalati tanulás és adaptáció”,** amelynél a kulcsváltozó a Tanulás a tapasztalatokból (0,892). Azaz e faktor központi eleme a hibákból és tapasztalatokból való tanulás, amely az adaptációs képességek szempontjából alapvető fontosságú.

A 3. faktor az új ismeretek gyors elsajátítása és az önfejlődés képességét ragadja meg. Akik ezen a faktoron magas értéket érnek el, könnyen tanulnak a tapasztalataikból, rugalmasak és nyitottak az új ismeretek elsajátítására.

A 4. faktor – amely kisebb súllyal bír – az együttműködést emeli ki, mint önálló dimenziót.

A **4. faktor: „Csapatmunka és együttműködés”**, aminek kulcsváltozója az Együttműködés másokkal (0,793). Az utolsó faktor tehát az interperszonális kapcsolatokra és a hatékony csoportmunkára épít.

Ez a faktor azt mutatja, hogy mennyire képes valaki hatékonyan együtt dolgozni másokkal és alkalmazkodni a csoportos dinamikához. Azok, akik ezen a faktoron magas értéket mutatnak, jól kommunikálnak, támogatják társaikat és sikeresen működnek együtt egy csapatban.

Az eredményeket érdemes kompetenciafejlesztési vagy oktatási programok alapjául venni, különös tekintettel a domináns faktorokra. Ez a struktúra ugyanis segít a különböző kompetenciák világos kategorizálásában és azok célzott fejlesztésében, az egyéni és szervezeti fejlesztési stratégiák kialakításában, különösen azoknak, akik vezetői vagy vállalkozói készségeiket kívánják fejleszteni.

Az egyes faktorokat – a fenti loading értékek és a domináns változók jelentőségét figyelembe véve – a változók tematikus csoportosítása alapján neveztem el.

A hallgatókat arról is megkérdeztem, hogy véleményük szerint hogyan lehetne a leghatékonyabban integrálni a coach szemléletet a Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatási programjába. A hallgatók számos javaslatot tettek a coach szemlélet beépítésére, az alábbiakban összegzem az összes megoldást:

- **Mentorálás és visszajelzés**: Több figyelmet kell fordítani a diákok mentorálására, szorosabb kapcsolattartásra az oktatókkal, valamint folyamatos visszajelzések biztosítására. Fontos lenne az egyéni kompetenciák megismerése, a személyre szabott tanulás irányítása.
- **Gyakorlatok és valós tapasztalatok**: A hallgatók szerint több gyakorlatra lenne szükség, valódi élethelyzetekkel kapcsolatos feladatokkal, és éles környezetben történő gyakorlati tapasztalatok biztosításával. Több gyakorlati példa és valós életből hozott helyzetek elemzése segítené a tanulást.
- **Csapatmunka és problémamegoldás**: A hallgatók azt javasolják, hogy több csapatmunkát és problémamegoldó feladatot kellene bevezetni, amelyek fejlesztik a közös gondolkodást és együttműködést.

- **Kapcsolatépítés és szakértők bevonása**: A kapcsolatépítés hangsúlyos szerepet kapna, különösen a vállalkozói szférával, valamint külső szakértők bevonása a tanításba. Vendégelőadók, gyakorló coachok meghívása és szakértők bevonása segíthetne a valós tapasztalatok átadásában.
- **Coach szemlélet oktatása**: Fontos lenne, hogy a coach szemléletet az oktatók is elsajátítsák, és ne csak oktatóként, hanem coachként is működjenek. A hallgatók szerint az oktatóknak jobban elérhetőnek kellene lenniük, és aktívabb szerepet kellene vállalniuk a coaching szemlélet átadásában.
- **Kiscsoportos foglalkozások és esettanulmányok**: A kisebb csoportos foglalkozások és esettanulmányok feldolgozása lehetőséget adna a hallgatóknak a gyakorlati tudás elmélyítésére, valamint a személyes tapasztalatok megosztására.
- **Soft skillek fejlesztése**: A soft skillek, mint például a kreativitás, a kommunikáció és az önreflexió fejlesztése hangsúlyos szerepet kapna. Az ilyen készségek fejlesztése work-shopokon, csoportos coaching üléseken és vitákon keresztül valósulhatna meg.
- **Tanulási folyamatok és visszajelzések**: Több reflektív tanulási folyamat bevezetése, ahol a hallgatók folyamatos visszajelzést kapnak saját teljesítményükről. A személyes tapasztalatok bevonása, valamint a tanulás során szerzett élmények átbeszélése szintén fontos lenne.
- **Kreatív feladatok és projektek**: A kreativitás és az innovatív gondolkodás ösztönzése érdekében több kreatív feladat és projektmunka bevezetését javasolják, amelyek komplex tudást igényelnek és valós életbeli helyzeteket modelleznek.
- **További tréningek és edukáció**: A coach szemlélet bevezetéséhez mind az oktatók, mind a diákok számára tréningeket kellene tartani a tudatosságról és a coach szemléletről. Edukációra van szükség a szemlélet alkalmazásának megértésére és fejlesztésére.

Ezek a javaslatok a hallgatók szerint elősegítenék a coach szemlélet hatékony beépítését az oktatási folyamatba, és hozzájárulnának ahhoz is, hogy jobban felkészüljenek a gyakorlati kihívásokra és a vállalkozói szférában való boldogulásra.

A 195 fős hallgatói sokaságból kiemeltem egy, a vállalkozásfejlesztés képzésben élenjáró egyetem (BCE) 45 fős, „viszonylag homogén” csoportját. A vizsgálat módszereként a faktoranalízis koncepcióját alkalmaztam, amelynek célja a vállalkozói kompetenciák mint változók közötti összefüggések feltárása és a mögöttes faktorok csoportosítása. Ennek – és

a ráépülő klaszteranalízisnek – a későbbiekben kifejtésre kerülő speciális célt alakítottam ki.

A faktoranalízis főbb eredményeit a *15. és 16. táblázatok* szemléltetik.

15. táblázat: A vizsgálatba vont változók (=vállalkozói kompetenciák) rotált faktormátrixa (és a faktorsúlyok) a vélemények átlagos értékeinek feltüntetésével

Változók	Faktorok				A vélemény átlagos értéke*
	1.	2.	3.	4.	
12. Tervezés és irányítás	0,719				5,488
3. Jövőkép (=vízió)	0,663				5,622
9. Pénzügyi és gazdasági jártasság	0,652				5,733
15. Tanulás a tapasztalatokból	0,577				5,422
1. Lehetőségek azonosítása (=érzékelés)	0,572				5,733
6. Öntudat és énhatékonyság (=önszervezés)	0,466				5,488
4. Értékteremtés	0,416				5,600
2. Kreativitás (=alkotókészség)	0,405				5,777
10. Mások mobilizálása		0,720			5,577
11. Kezdeményezés		0,711			5,688
5. Etikus és fenntartható gondolkodás		0,682			5,644
14. Együttműködés másokkal			0,813		6,066
13. Bizonytalanságok és kockázatok kezelése (=rizikóvállalás)			0,615		5,488
8. Erőforrások mobilizálása			0,514		5,755
7. Motiváció és kitartás				0,561	5,711
Megmagyarázási arány, %	32,463	11,608	5,533	4,219	
Együttes (kumulatív) megmagyarázási arány, %	32,463	44,071	49,604	53,822	

* ***Megjegyzés:*** *1-7 Likert skála*

Forrás: *saját szerkesztés; Faktoranalízis; Forgatási módszer: Varimax Kaiser normalizálással, 2025*

16. táblázat: A faktoranalízis modelljének helytállósága

Megnevezés		Számérték
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy		0,733
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square		286,622
Sphericity	Df.	105
	Sig.	0,000

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

Az elemzés (*15. táblázat*) négy faktort tárt fel, amelyek együtt az összvariancia 53,822 %-át magyarázzák meg. Az első faktor dominál, 32,463 %-os magyarázati arányával, míg a második három faktor kisebb, de még mindig jelentős hozzájárulást nyújt.

A faktorok elnevezése jól tükrözi az adott faktor által magyarázott készségeket és képességeket:

1. faktor: „Stratégiai gondolkodás és önfejlesztés”, amely magába foglalja a jövőképalkotást, lehetőségek felismerését, pénzügyi jártasságot, tervezést és irányítást, valamint a tanulásból való fejlődést.

Ez a faktor a hosszú távú célok meghatározását és a sikerhez szükséges önszervezést képviseli.

Ebben a faktorban – amelynek magyarázási aránya 32,463 % – a legerősebben az alábbi változók töltődnek: Lehetőségek azonosítása (0,572), Kreativitás (0,405), Jövőkép (0,663), Értékteremtés (0,416), Öntudat és énhatékonyság (0,466), Pénzügyi és gazdasági jártasság (0,652), Tervezés és irányítás (0,719) és Tanulás a tapasztalatokból (0,577).

Ez a faktor az innovációhoz és a stratégiai gondolkodáshoz kapcsolódó készségeket öleli fel. A magas faktorértékek azt mutatják, hogy a jövőképalkotás, az önálló kezdeményezés és a pénzügyi jártasság együtt jelentős szerepet játszik egy átfogó vállalkozói vagy vezetői szemlélet kialakulásában.

A faktor a hosszú távú tervezés, tanulás és önirányítás kulcsfaktora.

2. faktor: „Vezetői készségek és kezdeményezőkészség”, amely tartalmazza az etikus és fenntartható gondolkodást, mások mozgósítását és a kezdeményezőkészséget. Ez a faktor azok számára kulcsfontosságú, akik csapatokat vezetnek vagy vállalkozásokat irányítanak.

Ebben a faktorban – amelynek megmagyarázási aránya 11,608 % - kiemelkedő töltésekkel szerepelnek az alábbi változók: Etikus és fenntartható gondolkodás (0,682), Mások mobilizálása (0,720) és Kezdeményezés (0,711).

Ez a faktor a vezetői és együttműködési készségekhez köthető. Azok a személyek, akik ezen a faktoron magas értéket érnek el, képesek másokat mozgósítani, proaktívan kezdeményezni és eközben etikus, fenntartható gondolkodásmóddal rendelkezni.

3. faktor: „Rugalmasság és kockázatkezelés”, amelyhez az erőforrások mobilizálása, a bizonytalanságok és kockázatok kezelése, valamint az együttműködési készségek tartoznak.

Ez a faktor az adaptációs képességet, a gyors problémamegoldást és az alkalmazkodást hangsúlyozza.

A faktor – amely 5,533 %-os magyarázási aránnyal bír – az alábbi változókat tartalmazza: Erőforrások mobilizálása (0,514), Bizonytalanságok és kockázatok kezelése (0,615) és Együttműködés másokkal (0,813).

Ez a faktor az adaptivitásra és a rendelkezésre álló erőforrások hatékony felhasználására utal. A magas faktorértékkel rendelkező személyek jól kezelik a bizonytalanságokat, képesek másokkal együttműködni és hatékonyan mozgósítják az erőforrásokat.

4. faktor: „Kitartás és belső motiváció”, amelynek egyetlen változója a motiváció és kitartás. Ez az önálló célorientáltságot, a nehézségek leküzdését és a hosszú távú sikerhez szükséges belső hajtóerőt képviseli.

A faktort – amelynek a varianciából a részesedési aránya 4,219 % - mindössze egy domináns változó alkotja: Motiváció és kitartás (0,561).

Ez a faktor egyértelműen a belső hajtóerőt és a hosszú távú célokhoz való ragaszkodást tükrözi. Bár a magyarázott variancia aránya viszonylag alacsony, mégis fontos összetevője a sikeres vállalkozói vagy vezetői gondolkodásnak.

A 45 fős hallgatói sokaság felhasználásával klaszteranalízist is végeztem, amelynek célja volt, hogy a halmazt alkotó egyedeket különböző (a tanulás/tanítás szempontjából eltérő) csoportokba soroljam. Vizsgálataimban a nem hierarchikus klaszterezési eljárások közül az ún. K-közép (Cluster K-means) módszert alkalmaztam, melynek segítségével az egyedek k számú különböző osztályba történt besorolása végezhető el.

Az elemzés pontosságát és helyességét egyértelműen bizonyítja, hogy minden változó esetében megbízható értékeket kaptam (Sig < 0,05). A klaszterelemzés során négy kialakított hallgatói csoport (szegmentum) jelentett pontos megoldást, akiknek a véleménye jól elkülöníthető (*17. táblázat*).

17. táblázat: A különböző klaszterekbe tartozó hallgatók értékelése a vállalkozói kompetenciákról

Vállalkozói kompetenciák	Klaszter				F	Sig
	1. (14 fő)	2. (21 fő)	3. (8 fő)	4. (2 fő)		
1. Lehetőségek azonosítása	5,79	6,09	4,63	6,00	6,696	0,001
2. Kreativitás	5,86	6,00	5,38	4,50	2,584	0,016
3. Jövőkép	5,50	6,38	4,38	3,50	27,411	0,000
4. Értékteremtés	5,71	6,05	4,63	4,00	6,944	0,001
5. Etikus és fenntartható gondolkodás	5,00	5,81	5,88	4,00	3,792	0,017
6. Öntudat és énhatékonyság	5,07	6,33	5,38	5,50	5,966	0,002
7. Motiváció és kitartás	4,36	6,38	4,88	6,50	11,914	0,000
8. Erőforrások mobilizálása	5,36	6,00	4,00	5,50	9,430	0,000
9. Pénzügyi és gazdasági jártasság	5,64	6,24	4,75	4,00	4,721	0,006
10. Mások mobilizálása	5,43	5,95	5,25	4,00	3,669	0,020
11. Kezdeményezés	5,57	6,05	5,75	2,50	12,052	0,000
12. Tervezés és irányítás	5,93	6,29	4,88	2,50	13,324	0,000
13. Bizonytalanság és kockázatok kezelése	5,71	6,19	3,38	5,00	17,962	0,000
14. Együttműködés másokkal	6,36	6,19	5,13	6,50	3,853	0,016
15. Tanulás a tapasztalatokból	5,86	6,29	4,25	4,50	14,321	0,000

Forrás: *saját szerkesztés, K-means klaszterezési eljárás, 2025*

A *17. táblázatból* látható, hogy a 45 fős hallgatói csoportból hányan kerültek az egyes klaszterekbe.

A *17. táblázat* „Klaszter" elnevezésű oszlopainak adatai azt mutatják, hogy az egyes klaszterek (1., 2., 3., 4.) milyen átlagos értékeket mutatnak az egyes változóknál (=vállalkozói kompetenciáknál).

Az F ráta azt szimbolizálja, hogy az adott változó (=vállalkozói kompetencia) mennyire fontos szegmentációs ismérv (a magasabb számérték nagyobb fontosságú ismérvet jelent).

Így értékelhető, hogy a Jövőkép(=vízió) /F=27,411/ a Bizonytalanságok és kockázatok kezelése(=rizikóvállalás) /F=17,962/, a Tanulás a tapasztalatokból /F=14,321/, a Tervezés és irányítás /F=13,324/, a Kezdeményezés /F=12,052/ és a Motiváció és kitartás /F=11,914/ a legerősebb szegmentációs ismérvek.

A kialakított csoportok legfőbb jellemzői az alábbiak:

1. szegmentum (Klaszter 1): **„Ambiciózus innovátorok"**

Magas értékek a lehetőségek felismerésében (5,79), kreativitásban (5,86) és értékteremtésben (5,71). Erős együttműködési (6,36) és jó kezdeményező (5,57) képességek. Átlag feletti pénzügyi és gazdasági jártasság (5,64). Közepesen erős motiváció és kitartás (4,36), de kellően proaktív hozzáállás.

Viszonylag egységes csoport, de néhány dimenzióban (motiváció és kitartás, öntudat, értékteremtés) nagyobb eltérések figyelhetők meg.

Magas együttműködési hajlandóság, de a pénzügyi és gazdasági jártasság terén változatosabb a csoport.

Kockázatkezelésben és kezdeményezésben is viszonylag kiegyensúlyozottak, de akadnak óvatosabb és bátrabb egyének is.

Tehát: erősek a lehetőségek azonosításában, de eltérések vannak a motiváció és pénzügyi tudás terén.

2. szegmentum (Klaszter 2): **„Stratégiai vezetők"**

Kiemelkedően magas értékek a jövőkép (6,38), tervezés és irányítás (6,29), valamint az önszervezés (6,33) területén. Kimagasló motivációval és kitartással (6,38) rendelkeznek, erős kockázatkezelési (6,19) és vállalkozói attitűddel. Erős gazdasági és pénzügyi tudatosság (6,24). Ez a csoport mutatja a legnagyobb vezetői potenciált.

Nagyon egységes klaszter, alacsony szórásokkal a legtöbb dimenzióban.

A legkisebb eltérések a jövőkép, tervezés és irányítás terén figyelhetők meg, ami azt jelenti, hogy ezek a hallgatók nagyon hasonlóan gondolkodnak és terveznek.

A legnagyobb eltérések az etikus gondolkodás, mások mobilizálása és a gazdasági jártasság területén láthatók, ami azt jelzi, hogy egyes csoporttagok kiemelkedően erősek ezen a területen, míg mások kevésbé.

Erős vezetői képességekkel rendelkező csoport, jól strukturált gondolkodással.

Tehát: a legkiegyensúlyozottabb és legcélorientáltabb csoport, vezetői és tervezési képességeik kiemelkedőek.

3. szegmentum (Klaszter 3): **„Gyakorlati megvalósítók”**

Magasabb értékek az etikus és fenntartható gondolkodás (5,88), a kezdeményezés (5,75) és a kreativitás és önszervezés (5,38) területén, de erősek az együttműködésben (5,13) is.

Közepes erőforrás-mozgósítási képességek (4,00). Alacsony kockázatvállalási hajlandóság (3,38), inkább biztonságra törekvő megközelítés.

Az egyik legváltozatosabb klaszter, nagy szórások figyelhetők meg különösen a kreativitás, tervezés és irányítás, valamint a bizonytalanságok kezelése terén.

A legkisebb eltérések a jövőkép és a tapasztalatokból való tanulás terén mutatkoznak, vagyis ezen a területen hasonlóan teljesítenek.

Az átlagosan alacsonyabb „jövőkép pontszámok” ellenére egyes tagok erősebbek lehetnek az innovációs folyamatokban.

A kockázatvállalási hajlandóság változó, egyesek nagyon óvatosak, míg mások bátrabbak.

Tehát: változatos csoport, amely kevésbé proaktív, de jól alkalmazkodik és tanul a tapasztalatokból.

4. szegmentum (Klaszter 4): **„Passzív figyelők”**

Alacsonyabb értékek a kezdeményezés (2,5), valamint a tervezés és irányítás (2,5) területén.

Kiemelkedően együttműködők (6,5), motiváltak és kitartóak (6,5), de kevésbé proaktívak (2,5) vagy vezető típusúak (2,5).

A tapasztalatokból való tanulás terén sem túl erősek. Kevésbé vesznek részt aktívan a változások alakításában, inkább követők.

Ez a klaszter mutatja a legnagyobb eltéréseket több területen, pl. az értékteremtés, etikus gondolkodás és pénzügyi jártasság terén.

Az együttműködés viszonylag egységesen erős náluk, de kezdeményezésben és proaktivitásban rendkívül alacsonyak.

Az egyik legkevésbé ambiciózus csoport, sokkal inkább megfigyelők, mint kezdeményezők.

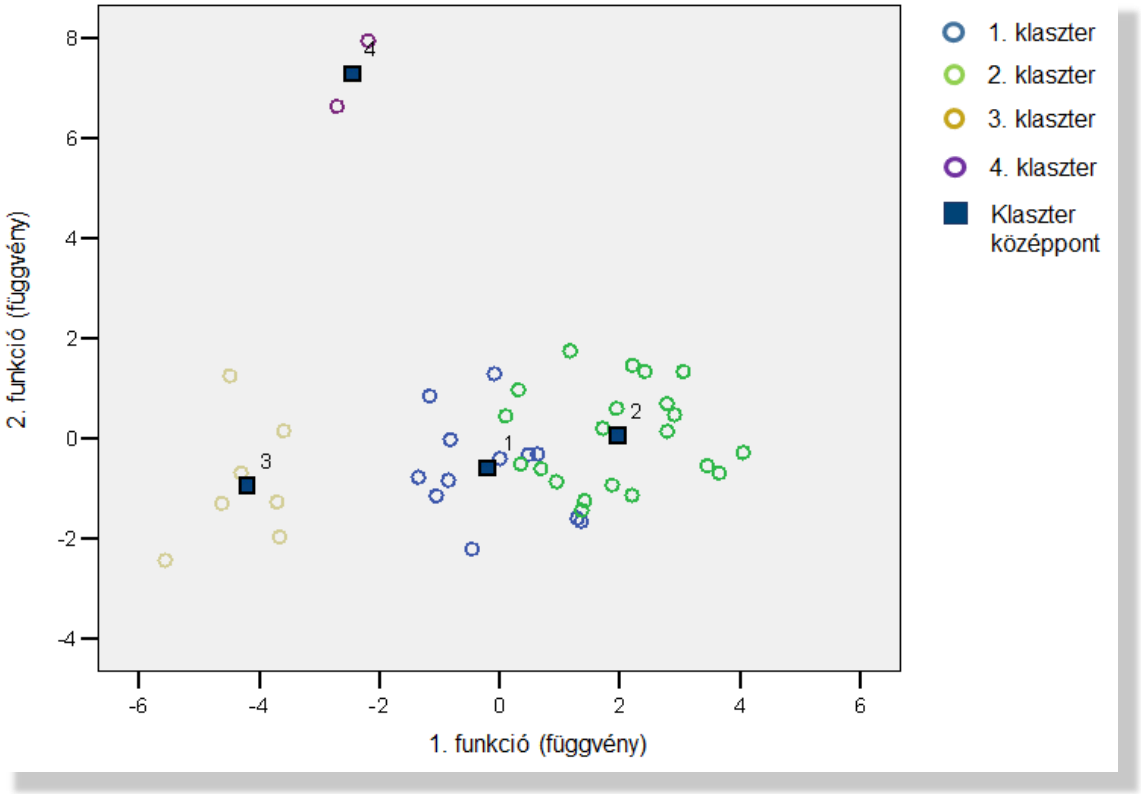
Vannak kompetenciák, ahol kiemelkednek, de összességében kevésbé aktívak és vezetői képességeik gyengébbek.

Tehát: kevésbé aktív és kevésbé kockázatvállaló hallgatók, akik inkább megfigyelők (követők) mint cselekvők.

A diszkriminancia-elemzés során a kialakult faktorok összevonása is megtörtént. A diszkriminancia-analízis folyamatában az SPSS három funkciót (függvényt) állított fel, amelyek a következők.

1. funkció (függvény): A funkciót az 1. faktor alkotja, s a variancia 55,5 %-át magyarázzák együttesen.
2. funkció (függvény): A funkciót az 1., 2. és 3. faktorok alkotják, s a variancia 27,9 %-át magyarázzák együttesen.
3. funkció (függvény): A funkciót az 1., 2. és 3. faktorok kimaradt, a besorolás szempontjából kevésbé fontos, magas egyetértési arányt mutató, alacsony F-rátás állításai (magas Wilks' Lambda értékei) alkotják. Ebből következően a magyarázott variancia mindössze 16,6 %, így a 3. funkció magyarázó ereje elhanyagolható.

A klaszterek ábrázolását (egymáshoz viszonyított elhelyezkedését) – az előbbi funkciók alapján – a következő (*5. ábra*) szemlélteti.



Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

5. ábra: A klaszter centroidok ábrázolása a diszkriminanciafüggvények tükrében

Az 1., 2. és 3. klaszter a funkció 2-ben nem igazán mutat különbséget, ellenben a 4. klaszter magas értéket képvisel.

Az egyes funkciók (függvények) tekintetében megállapítható, hogy mely változók/faktorok tartoznak az 1-es és 2-es kategóriába. (A 3. az egyéb kategória, a síkban történő megjelenítés miatt ez nem kerül ábrázolásra).

A 1. funkcióba (függvény) tartozik az 1. faktorból a Jövőkép(=vízió), a Pénzügyi és gazdasági jártasság, Tanulás a tapasztalatokból, Lehetőségek azonosítása és az Értékteremtés.

A 2. funkcióhoz (függvény) kötődik az 1. faktorból a Tervezés és irányítás és a Kreativitás-(=alkotókészség), valamint a 2. faktorból a Mások mobilizálása és a Kezdeményezés.

A 3. funkcióhoz (függvény) pedig az 1. faktorból az Öntudat és hatékonyság(=önszervezés), a 2. faktorból Etikus és fenntartható gondolkodás, a 3. faktorból Együttműködés másokkal, Bizonytalanságok és kockázatok kezelése(=rizikóvállalás), Erőforrások mobilizálása és a 4. faktorból Motiváció és kitartás.

Az 5. ábrából megállapítható, hogy a hallgatói vélemények (értékelések) a vizsgált faktorok esetében egzakt módon elkülöníthető csoportokat alkotnak. A felosztás pontosságát jól tükrözi, hogy az eredeti csoportok 97,8 %-át helyesen sikerült besorolni.

A 45 fős BCE csoporttal kapcsolatos vizsgálataim eredményei rámutatnak az alábbi lehetőségre: egy tantárgy indításakor célszerű lenne felmérni, hogy milyen a team készség szerinti összetétele és ehhez igazodva kellene kialakítani a csoport részére – a kiscsoportok létrehozását követően – az azok jellemzőihez harmonizáló differenciált tanítási / tanulási módokat (eltérő munkatervek, feladatok stb.).

A 17. táblázat adataiból és az 5. ábra elrendeződéséből látható, hogy a 4. klaszterbe ugyan mindössze 2 hallgató tartozik, azonban több kompetencia tekintetében is annyira eltérnek a másik 3 klaszterbe sorolt hallgatóktól, hogy mindenképpen külön csoportként kell kezelni őket.

Az eredmények alapján – véleményem szerint – megtervezhetők az egyes hallgatói szegmentumok számára a képzési stratégiák és a gyakorlati fejlesztési lépések, amelyeken keresztül az egyes dimenziók szerinti kompetenciafejlesztés jobban támogatható.

4.2.3. A vállalkozók értékelése a jelenlegi képzési helyzetről

Az oktatókat és a hallgatókat követően a vállalkozók Vállalkozásfejlesztés mesterképzésekről kialakult véleményeit is szerettem volna megismerni. A kutatásba 82 fő elismert, kiemelkedő elméleti és gyakorlati felkészültséggel rendelkező hazai szakembert sikerült bevonnom. A kiválasztás önkényesen történt, a felkért vállalkozók között olyan szakemberek szerepeltek, akik beosztásuknál fogva meghatározó véleménnyel bírnak a jövő előrejelzésében. A legfontosabb demográfiai adataikat a *18. táblázatban* foglaltam össze:

18. táblázat: Az elemzésben részt vett vállalkozók főbb demográfiai adatai

Megnevezés		**A jellemzők számértéke, mértékegysége**	
A sokaság általános jellemzése:	**Magyarországon elismert, kiemelkedő elméleti és gyakorlati felkészültséggel rendelkező szakemberek – 82 fő**	**fő, év**	**%**
1. A vállalkozók neme:	férfi	50	60,97
	nő	32	39,03
	összesen	82	100,00
2. A vállalkozók átlagos életkora:	átlag	48,53	
	férfiak	49,90	
	nők	46,40	
3. A vállalkozók legmagasabb iskolai végzettsége:	egyetem (MSc)	45	54,88
	főiskola (BSc)	37	45,12
	összesen	82	100,00
4. A vállalkozók átlagos összes munkaviszonya (év)		24,98	
5. A vállalkozók vezetői tevékenységben eltöltött éveinek átlagos száma		18,63	
6. A vállalkozók jelenlegi beosztása	felsővezető	61	74,39
	középvezető	21	25,61
	összesen	82	100,00
7. A vállalkozók munkahelyének méretkategóriája	kisvállalkozás (1-9 fő)	15	18,29
	kisvállalkozás (10-49 fő)	6	7,32
	közepes vállalkozás (50-249 fő)	17	20,73
	nagyvállalat (250-1000 fő)	38	46,34
	nagyvállalat (1000-10000 fő)	0	0,00
	nagyvállalat (10000 főnél nagyobb)	6	7,00
	összesen	82	100,00
8. A vállalkozóknak coach végzettsége	van	5	6,10

Megnevezés		A jellemzők szám-értéke, mérték-egysége	
A sokaság általános jellemzése:	**Magyarországon elismert, ki-emelkedő elméleti és gyakorlati fel-készültséggel rendelkező szak-emberek – 82 fő**	**fő, év**	**%**
	nincs	77	93,90
	összesen	82	100,00
9. A coach végzettség típusa az igennel válaszolóknál	life coach	5	100,00

Forrás: *saját szerkesztés, 2024*

A táblázat alapján az elemzésben részt vett vállalkozók körében 61-39%-os férfi-nő arány állt fent, átlagéletkoruk 48,53 év volt. Az egyetemet végzettek aránya (55%) meghaladta a főiskolai legmagasabb végzettséggel rendelkező kitöltők arányát (45%). Közel 75%-uk dolgozott felsővezetői pozícióban, több mint egynegyedük pedig középvezető volt. A legtöbb megkérdezett 250-1000 fős nagyvállalatnál dolgozott (több mint 46%), coach végzettséggel viszont mindössze a válaszadók mintegy 6%-a rendelkezett.

A vállalkozókat a felsőoktatással kapcsolatban arra kértem, hogy értékeljék a képzési helyzetet, azaz jelöljék meg, hogy milyen változtatásokat látnak szükségesnek a vállalkozói szféra jövőbeni igényeihez és elvárásaihoz hatékonyabban igazodó képzés érdekében. A kapott válaszokat a *19. táblázatban* összegeztem:

19. táblázat: Szükséges változtatások a felsőoktatásban a vállalkozói szféra jövőbeni igényeihez és elvárásaihoz hatékonyabban igazodó képzés érdekében

Megnevezés	Számérték, mértékegység	
1. Gondolkodás - és szemléletmódváltás (berögzült gondolkodásmódon és oktatási módszereken történő túllépés)	60	25
2. A képzési folyamat elemeinek (tanterv, tananyag stb.) az állandó környezeti változásokhoz igazodó folyamatos korszerűsítése	60	25
3. Oktatói szerepek felülvizsgálata (a tanárok feladata az információk átadása helyett az ismeretszerzés koordinálása, a kritikus gondolkodás és a tanulás tanítása legyen)	55	23
4. A klasszikus oktatási módszer megújítása a kor követelményeivel, kihívásaival összhangban az oktatás hatékonyságának növelésére	50	21
5. Egyéb	11	5

Forrás: *saját szerkesztés, 2024*

A beérkezett válaszok 25-25%-a alapján az oktatásban egy alapvető gondolkodás- és szemléletmódváltásra lenne szükség, azaz érdemes lenne túllépni a berögzült gondolkodásmódon és oktatási módszereken, illetve célszerű lenne a képzési folyamat elemeit az állandó változásokhoz alkalmazkodva folyamatosan korszerűsíteni. A válaszok szintén jelentős aránya (23, illetve 21%) szerint szükséges az oktatói szerepek felülvizsgálata, illetve a klasszikus oktatási módszer megújítása a kor követelményeivel összhangban. Azaz összességében a vállalkozók válaszai a kérdéssorban megadott válaszlehetőségek között viszonylag egyenlő arányban oszlanak meg.

A vállalkozói véleményeket összehasonlítottam a hallgatói értékelésekkel, amelyek az EntreComp keretrendszer 15 legfontosabb vállalkozói kompetenciájához kötődően arra vonatkoznak, hogy meglátásuk szerint melyeket fejleszti leginkább a coach szemlélet.
A *20. táblázatban* e két csoport véleményét foglaltam össze:

20. táblázat: A coach szemlélet szerepe a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében

Vállalkozói kompetenciák	Hallgatók				Vállalkozók			
	Átlag	Szórás	Relatív szórás, %	Rang sor	Átlag	Szórás	Relatív szórás, %	Rang-sor
1. Lehetőségek azonosítása (=érzékelés)	5,728	0,959	16,75	7.	5,793	0,978	16,88	6.
2. Kreativitás (=alkotókészség)	5,738	0,929	16,2	6.	5,756	1,128	19,60	7.
3. Jövőkép (=vízió)	5,753	1,01	17,56	5.	5,865	1,051	17,92	4.
4. Értékteremtés	5,707	1,171	20,52	8.	5,634	1,083	19,22	10.
5. Etikus és fenntartható gondolkodás	5,507	1,012	18,37	14.	5,500	1,239	22,54	12.
6. Öntudat és énhatékonyság (=önszervezés)	5,769	1,006	17,44	4.	5,890	1,065	18,09	3.
7. Motiváció és kitartás	5,661	1,217	21,5	10.	5,707	1,281	22,45	8.
8. Erőforrások mobilizálása	5,497	1,181	21,48	15.	5,353	1,169	21,84	14.
9. Pénzügyi és gazdasági jártasság	5,651	1,248	22,08	11.	4,865	1,631	33,52	15.
10. Mások mobilizálása	5,574	1,083	19,43	13.	5,548	1,228	22,15	11.

Vállalkozói kompetenciák	Hallgatók				Vállalkozók			
	Átlag	Szórás	Relatív szórás, %	Rang sor	Átlag	Szórás	Relatív szórás, %	Rang-sor
11. Kezdeményezés	5,671	1,027	18,12	9.	5,817	1,019	17,53	5.
12. Tervezés és irányítás	5,876	1,133	19,27	2.	5,646	1,318	23,35	9.
13. Bizonytalanságok és kockázatok kezelése (=rizikóvállalás)	5,589	1,306	23,37	12.	5,365	1,262	23,52	13.
14. Együttműködés másokkal	5,984	1,012	16,92	1.	6,146	0,982	15,99	1.
15. Tanulás a tapasztalatokból	5,805	1,066	18,36	3.	6,024	1,076	17,88	2.

***Forrás**: saját szerkesztés EntreComp (2024) alapján, 2024*

A 20. táblázatból jól kiolvasható, hogy mind a hallgatók, mind a vállalkozók értékelése alapján a coach szemlélet elsősorban az **Együttműködés másokkal** Entrecomp-vállalkozói kompetenciát fejleszti. A Top 3 coach szemlélet által erősített vállalkozói kompetencia közé mindkét csoport esetében bekerült a **Tanulás a tapasztalatokból,** ezt a vállalkozók a 2., míg a hallgatók a 3. helyre sorolták. A három coach szemlélet által leginkább fejlesztett vállalkozói kompetencia közül a hallgatók véleménye alapján a 2. helyet szerezte meg a **Tervezés és irányítás,** míg a vállalkozók meglátása szerint a 3. helyet az **Öntudat és énhatékonyság(=önszervezés).** A hallgatók úgy ítélték meg, hogy a coach szemlélet a legkevésbé az **Erőforrások mobilizálása** kompetenciát erősíti, míg a vállalkozók a **Pénzügyi és gazdasági jártasságot** említették a sorban utolsóként. A hallgatók a legegységesebben a coach szemléletnek a **Kreativitás(=alkotókészség),** míg a vállalkozók az **Együttműködés másokkal** kompetenciára gyakorolt fejlesztő hatását ítélték meg. A hallgatói vélemények leginkább a coach szemléletnek a **Bizonytalanságok és kockázatok kezelése(=rizikóvállalás)** EntreComp kompetenciára, míg a vállalkozói visszajelzések leginkább a **Pénzügyi és gazdasági jártasságra** kifejtett erősítő hatása esetében szóródtak.

A vállalkozói vélemények felhasználásával elemzést végeztem arra vonatkozóan, hogy milyen összefüggések állapíthatók meg a vállalkozói kompetenciák körében. Módszerként a faktoranalízist hívtam segítségül, amelynek eredményeit a *21.* és *22. táblázatok* foglalják össze.

21. táblázat: A rotált faktormátrix és a faktorsúlyok

Változók	Faktorok			
	1	2	3	4
15. Tanulás a tapasztalatokból	0,757			
1. Lehetőségek azonosítása (=érzékelés)	0,603			
14. Együttműködés másokkal	0,591			
3. Jövőkép (=vízió)	0,527			
7. Motiváció és kitartás	0,511			
4. Értékteremtés		0,588		
11. Kezdeményezés		0,566		
5. Etikus és fenntartható gondolkodás		0,561		
10. Mások mobilizálása		0,469		
6. Öntudat és énhatékonyság (=önszervezés)		0,406		
12. Tervezés és irányítás			0,725	
2. Kreativitás (=alkotókészség)			0,601	
13. Bizonytalanságok és kockázatok kezelése (=rizikóvállalás)			0,573	
8. Erőforrások mobilizálása				0,846
9. Pénzügyi és gazdasági jártasság				0,491
Megmagyarázási arány, %	16,613	12,885	12,725	8,050
Együttes (kumulatív) megmagyarázási arány, %	16,613	29,497	42,223	50,273

Forrás: *saját szerkesztés; Faktoranalízis; Forgatási módszer: Varimax Kaiser normalizálással, 2025*

22. táblázat: A faktoranalízis modelljének helytállósága

Megnevezés		Számérték
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy		0,772
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square		445,782
Sphericity	Df.	105
	Sig.	1,55676 E-43

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

A 21. *táblázat* az egyes faktorokhoz tartozó változókat és azok töltéseit mutatja be.

A faktorok elemzésekor figyelembe vettem a faktorok mögött álló kompetenciák közötti összefüggéseket, valamint a változók közötti súlyozást. Az elnevezések tehát tükrözik a faktorokban szereplő változók fő jellemzőit és tartalmát. Célom volt, hogy az elnevezések kifejezők és könnyen érthetők legyenek a gyakorlati alkalmazás során.

A négy faktor – amelyet együttesen a teljes variancia 50,27 %-át magyarázza – a következő:

1. faktor: „Proaktív tanulás és jövőformálás”, amely a variancia 16,61 %-át magyarázza. Ide tartoznak a Tanulás a tapasztalatokból (0,757), a Lehetőségek azonosítása (0,603), az Együttműködés másokkal (0,591), a Jövőkép (0,527) és a Motiváció és kitartás (0,511) változók.

Ez a faktor a hosszú távú gondolkodáshoz, a fejlődés-orientált szemlélethez és az új lehetőségek felismeréséhez kapcsolódik. Az önfejlesztés és a másokkal való együttműködés egyaránt fontos tényezők benne. Azok számára kiemelten jelentős, akik folyamatosan tanulni és fejlődni akarnak, miközben hosszú távú célokat követnek.

2. faktor: „Etikus értékteremtés és vezetői kezdeményezés”, amely faktor 12,88 %-kal járul hozzá a variancia magyarázatához. Ez foglalja magába az Értékteremtés (0,588), a Kezdeményezés (0,566), az Etikus és fenntartható gondolkodás (0,561), a Mások mobilizálása (0,469) és az Öntudat és énhatékonyság (0,460) változókat.

A faktor a vezetői képességeket és a proaktív, kezdeményező hozzáállást fogja össze. Az értékteremtés és a fenntartható gondolkodás jelenléte arra utal, hogy a hatékony vezetők nemcsak gazdasági, hanem társadalmi szempontból is hosszú távon gondolkodnak. A mások mozgósítása és a kezdeményezés pedig arra utal, hogy ezek a készségek együtt járnak a sikeres vezetői szerep betöltésével.

3. faktor: „Stratégiai gondolkodás és kockázatkezelés”, amely 12,73 %-ot magyaráz a varianciából. A faktor a Tervezés és irányítás (0,725), a Kreativitás (0,601) és a Bizonytalanságok és kockázatok kezelése (0,573) változókból épül fel.

Ez a faktor azokat a képességeket foglalja össze, amely a hatékony erőforrás-felhasználáshoz, a kreatív problémamegoldáshoz és a kockázatok tudatos vállalásához szükségesek. Azok számára különösen fontos, akik komplex helyzetekben kell, hogy döntéseket hozzanak, illetve projekt-menedzsmenttel vagy üzleti stratégiával foglalkoznak.

4. faktor: „Operatív erőforrás- és pénzügyi menedzsment”. Ez a faktor a variancia 8,05 %-át fedi le, s az Erőforrások mobilizálása (0,846) és a Pénzügyi és gazdasági jártasság (0,491) változók alkotják.

A faktor az üzleti és gazdasági döntéshozás képességét tükrözi. Az erőforrások mozgósításának magas loading értéke azt mutatja, hogy a vállalkozói és menedzsment döntések

szempontjából az egyik legfontosabb készség a meglévő eszközök és lehetőségek kihasználása. Az ilyen készségek elengedhetetlenek a vállalkozások pénzügyi szervezeti egységeinél, a logisztikai és beszerzési területeken, illetve saját vállalkozás indításánál is.

A megadott vállalkozói vélemények alapján a Vállalkozásfejlesztési mesterszakon a vállalkozói kompetenciák fejlesztését az alábbi módokon lehetne segíteni:

- **Gyakorlati projektek**: A hallgatók valós üzleti projektekben való részvételét lehetővé tevő programok kialakítása, amelyek során valós problémák megoldásán dolgozhatnának cégekkel együttműködve.
- **Mentorprogramok**: Tapasztalt vállalkozók és szakértők bevonásával olyan mentorálási rendszert létrehozni, amely személyre szabott támogatást biztosít a hallgatóknak.
- **Startup inkubátorok**: Egyetemi szinten működő startup inkubátorok létrehozása, ahol a hallgatók tapasztalt szakemberekkel dolgozhatnak, és saját vállalkozásuk fejlesztésén dolgozhatnak.
- **Önismereti fejlesztés**: A vállalkozói pályára való alkalmasság, valamint az önbizalom fejlesztése érdekében önismereti tréningeket tartani. Emellett ügyféligények megértését és sportpszichológiai alapokat is oktatni.
- **Panelbeszélgetések felsővezetőkkel**: Sikeres vállalkozók és felsővezetők bevonásával interaktív beszélgetések szervezése, ahol megoszthatják tapasztalataikat.
- **Személyre szabott tesztek és tréningek**: Egyéni fejlesztési igényekhez igazított tesztek és az eredmények alapján kidolgozott tréningek bevezetése.
- **Helyzetgyakorlatok és tréningek**: Gyakorlati képzések, például szimulációk, co-tréneri munkák, illetve virtuális vállalkozások menedzselése révén a kompetenciák elmélyítése.
- **Duális képzés és céges gyakorlatok**: A hallgatók számára hosszabb távú vállalati gyakorlatok biztosítása, amelyek során konkrét problémákat oldhatnak meg csapatmunkában.
- **Esettanulmányok és gyakorlati oktatás**: Valós üzleti esetek elemzése és gyakorlati oktatás, amely elősegíti a vállalkozói gondolkodás kialakítását.
- **Kooperatív képzések**: Az egyetemek és vállalatok közötti együttműködés erősítése, ahol cégek és diákok közösen dolgoznak meghatározott időtartamú projekteken.

A fenti javaslatok kombinálásával olyan képzési rendszer alakítható ki, amely hatékonyan fejleszti a hallgatók vállalkozói készségeit, és közelebb hozza őket a valós üzleti kihívásokhoz. Az elmélet és gyakorlat egyensúlyának biztosítása kulcsfontosságú lenne a sikerhez.

A megadott vállalkozói vélemények alapján az alábbi javaslatok segíthetik a felsőoktatás, különösen a Vállalkozásfejlesztés mesterszak hatékonyabb együttműködését a vállalkozói szférával:

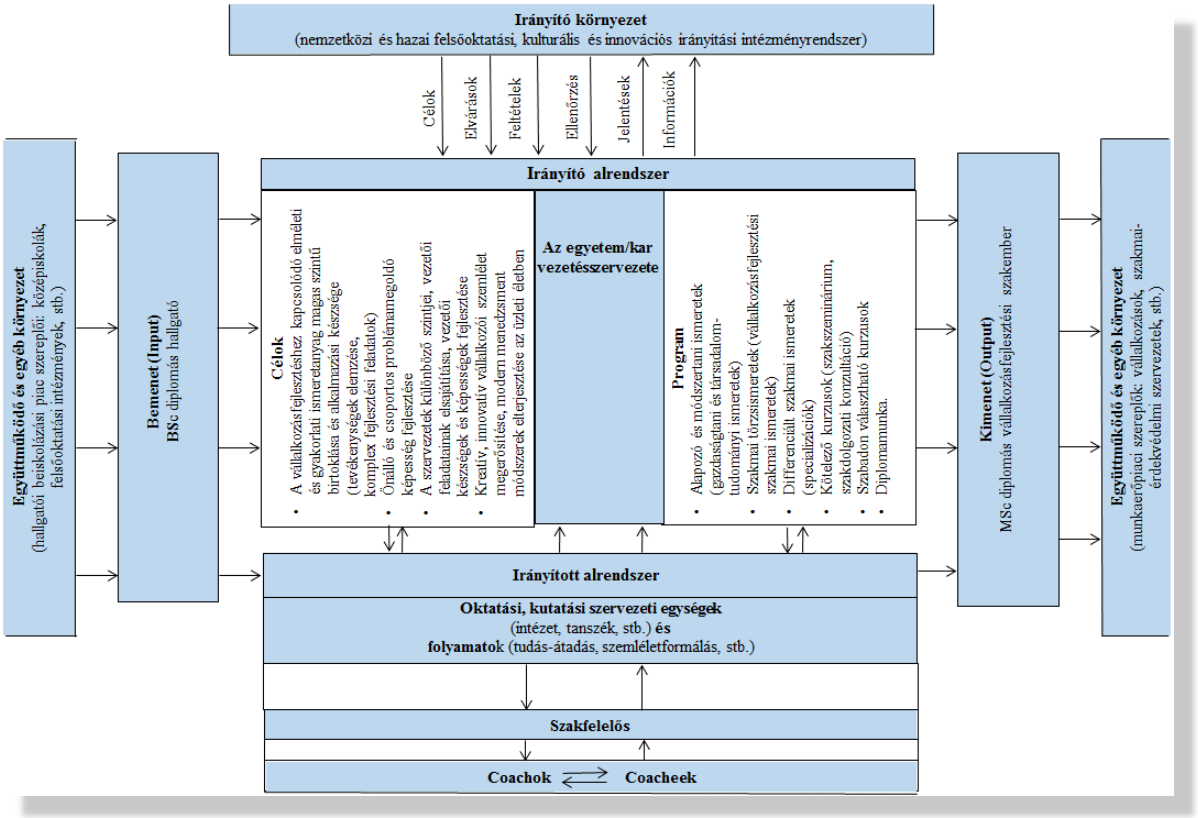
- **Közös K+F tevékenységek**: Egyetemek és vállalkozások közötti kutatás-fejlesztési projektek indítása, amelyek mindkét fél számára előnyösek.
- **Vállalati ösztöndíjak**: Vállalkozások által finanszírozott ösztöndíjak létrehozása, amelyek ösztönzik a hallgatókat és erősítik az egyetemek és cégek közötti kapcsolatot.
- **Gyakorlati alapú tanterv**: Az oktatási programot gyakorlatorientáltabbá kell tenni, például valódi üzleti projektek és case study-k beépítésével, különös tekintettel sikeres és sikertelen vállalkozások elemzésére.
- **Adok-kapok elv alkalmazása**: Az oktatásügynek olyan előnyöket kell kínálnia a vállalkozások számára, amelyek rövid távon is hozzájárulnak azok sikeréhez, ezzel ösztönözve az együttműködést.
- **Panelbeszélgetések felsővezetőkkel**: Interaktív beszélgetések szervezése tapasztalt vezetőkkel és vállalkozókkal, ahol a hallgatók első kézből tanulhatnak.
- **Helyi fókusz**: Több magyar és uniós piaci szereplő tanulmányozása az amerikai példák mellett, hogy a hallgatók jobban megértsék a helyi sajátosságokat.
- **Szorosabb együttműködés a vállalkozói szférával**: Gyakorlati helyek biztosítása és vendégelőadók meghívása olyan vezetők közül, akik aktívan dolgoznak a területen.
- **Duális képzési programok**: Olyan képzések indítása, amelyek során a hallgatók az egyetemi oktatás mellett közvetlenül vállalatoknál szerezhetnek tapasztalatot.
- **Gyakorlati feladatok az oktatásban**: Projektmunkák és valós üzleti helyzeteket modellező gyakorlatok beépítése a tananyagba.
- **Szakemberek bevonása**: Az oktatásba olyan szakemberek meghívása, akik a gyakorlatban is aktívan dolgoznak a területen, például mentorprogramok részeként.
- **Helyi vállalkozások bevonása**: A helyi vállalkozásokra való nagyobb fókusz, például alapítványok és pályázati lehetőségek kialakítása révén.
- **Kapcsolatépítés**: Erős kapcsolatot kell kialakítani a vállalkozói szféra szereplőivel, különösen azokkal, akik nem rendelkeznek kormányzati háttérrel.
- **Hasznos tantárgyak bevezetése**: Az üzleti modellépítés és más, a vállalkozói tevékenységhez közvetlenül kapcsolódó tantárgyak oktatásának bevezetése.

A fenti javaslatok integrálása az oktatási programba segíthet a hallgatók vállalkozói kompetenciáinak fejlesztésében és az egyetemek és vállalkozások közötti együttműködés elmélyítésében.

4.3. A Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű analóg modellje

Az e fejezetben elvégzett elemzések – amint azt a 3. ANYAG ÉS MÓDSZER fejezetben már előrevetítettem – egy olyan analóg modell (*6. ábra*) bázisán alapulnak, amelynek segítségével lehetőség nyílt a coach szemléletű képzés lehetséges hatását feltárni. Ez a megoldás azért volt szükséges, mert a Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatában a valóságban nincs lehetőség arra, hogy „kísérleteket végezzünk", azaz „kezeléseket állítsunk be". Az általam megalkotott analóg modellben az oktató ⇆ hallgató együttműködést a coach ⇆ coachee kölcsönhatással helyettesítem, amely alapul szolgálhat a coach szemlélet alkalmazása lehetséges hatásainak vizsgálatára. Tehát az analóg modell segítségével a coach ⇆ coachee kapcsolatból származó előnyöket vonatkoztatom vissza az oktató ⇆ hallgató közötti viszonylatra.

Az analóg modell révén a coach kompetencia-területek és a vállalkozói kompetenciák szinkronizálása is megoldást nyert.



Forrás: *saját szerkesztés az egyetemek adatai alapján, 2023*

6. ábra A Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű analóg modellje

4.3.1. A coach vélemények elemzése

Kutatásom következő részében szakterületükön jól ismert és nagy elismertségnek örvendő coachok nézőpontjait járom körbe a coach szemlélet vállalkozásfejlesztés oktatásban betöltött potenciális szerepével kapcsolatban. A vizsgálatba 82 főt sikerült bevonnom, akik mind a Magyarországon jelenleg működő legjelentősebb coach szervezetek tagjai, mindannyian magasan kvalifikált, tekintélyes szakmai gyakorlattal rendelkező szakemberek. A coachok demográfiai adataikat a *23. táblázatban* szemléltetem:

23. táblázat: Az elemzésben részt vett coachok főbb demográfiai adatai

Megnevezés		A jellemzők szám-értéke, mérték-egysége	
A sokaság általános jellemzése:	**Magyarország legfontosabb coach szervezeteinek tagsága; magasan kvalifikált, hosszú szakmai gyakorlattal rendelkező coachok - 82 fő.**	**fő, év**	**%**
1. A coachok neme:	férfi	12	14,63
	nő	70	85,37
	összesen	82	100,00
2. A coachok átlagos életkora:	átlag	49,89	
3. A coachok végzettsége:	life coach	34	41,46
	business coach	76	92,68
	group & team coach	52	63,41
	egyéb	16	19,51
	a coachok egy része többféle végzettséggel rendelkezik		
4. A coachok minősítése az ICF kategóriái alapján:	nincs minősítése	20	24,39
	ACC	26	31,70
	PCC	14	17,07
	MCC	8	9,77
	egyéb	14	17,07
	összesen	82	100,00
5. A coach tevékenység folytatásának átlagos időtartama:		9,68	
6. A coachok melyik coach szövetség tagjai?	ICF	54	
	EMCC	24	
	CoachOK Szakmai Szövetség	14	
	Magyar Szupervizorok és Szupervizor-Coachok Társasága	4	
	Magyar Coach Egyesület	6	
	egyéb	6	
	A coachok egy része több szövetségnek is tagja.		

Forrás: *saját szerkesztés, 2024*

A 23. táblázatból jól látszik, hogy a kutatásba bevont coachok túlnyomó hányada, több mint 85%-a nő volt. A megkérdezettek teljes körének átlagéletkora 49,89 év. Legtöbbjük (több mint 92%-uk) business coach, közel kétharmaduk group & team coach, míg több mint kétötödük life coach végzettséggel rendelkezett. A Nemzetközi Coach Szövetség (ICF) minősítési rendszere alapján a kutatásban részt vevő coachok 9,77%-a rendelkezett a legmagasabb MCC (mester coach) minősítéssel, majdnem egyötödük az ezt követő PCC

(tapasztalt coach) minősítéssel és közel egyharmaduk a belépő szintet teljesített ACC (gyakorlott coach) volt. A megkérdezett coachok átlagosan közel 10 éve folytattak coaching tevékenységet. Jelentős részük az ICF Magyarországi Tagozatának tagja volt (54 fő), míg 24-en a hazánkban jelenlévő másik kiemelkedő külföldi coachszövetség, az EMCC tagjának vallották magukat. A coachok egy része egyidejűleg több szakmai szövetség tagja is volt.

A coachok legfontosabb demográfiai jellemzőinek feltérképezése után arról kérdeztem őket, hogy véleményük szerint a coach szemlélet alkalmazása a Vállalkozásfejlesztés oktatásában a hallgatók mely vállalkozói kompetenciáit fejleszti leginkább. A kérdőív e kérdése esetében a válaszadók 1-től 7-ig terjedő Likert-skálán értékelhették, hogy a coach szemlélet milyen mértékben járul hozzá az Európai Unió által kidolgozott keretrendszer, az EntreComp által meghatározott legfontosabb vállalkozói kompetenciák erősítéséhez. A 82 coach véleményét összehasonlítottam a hallgatók értékelésével. Az eredményeket a *24. táblázatban* összegeztem:

24. táblázat: A coach szemlélet szerepe a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében

Vállalkozói kompetenciák	Hallgatók				Coachok			
	Átlag	Szórás	Relatív szórás, %	Átlagok alapján felállí-tott rangsor	Átlag	Szórás	Relatív szórás, %	Átlagok alapján felállí-tott rangsor
1. Lehetőségek azonosítása (=érzékelés)	5,728	0,959	16,75	7.	5,975	0,955	15,99	6.
2. Kreativitás (=alkotókészség)	5,738	0,929	16,2	6.	5,951	1,195	20,09	7.
3. Jövőkép (=vízió)	5,753	1,01	17,56	5.	6,146	0,931	15,15	4.
4. Értékteremtés	5,707	1,171	20,52	8.	5,731	1,043	18,19	10.
5. Etikus és fenn-tartható gondol-kodás	5,507	1,012	18,37	14.	5,658	1,533	27,09	12.
6. Öntudat és én-hatékonyság (=önszervezés)	5,769	1,006	17,44	4.	6,365	0,987	15,51	3.
7. Motiváció és kitartás	5,661	1,217	21,5	10.	6,024	1,030	17,09	8.
8. Erőforrások mo-bilizálása	5,497	1,181	21,48	15.	5,195	1,201	23,12	14.
9. Pénzügyi és gaz-dasági jártasság	5,651	1,248	22,08	11.	3,195	1,261	39,48	15.
10. Mások mobiliz-álása	5,574	1,083	19,43	13.	5,000	1,898	37,97	11.
11. Kezdeményezés	5,671	1,027	18,12	9.	5,853	0,957	16,36	5.

Vállalkozói kompetenciák	Hallgatók				Coachok			
	Átlag	Szórás	Relatív szórás, %	Átlagok alapján felállí-tott rangsor	Átlag	Szórás	Relatív szórás, %	Átlagok alapján felállí-tott rangsor
12. Tervezés és irányítás	5,876	1,133	19,27	2.	5,683	1,430	25,17	9.
13. Bizonytalanságok és kockázatok kezelése (=rizikóvállalás)	5,589	1,306	23,37	12.	5,171	1,235	23,89	13.
14. Együttműködés másokkal	5,984	1,012	16,92	1.	6,390	0,857	13,41	1.
15. Tanulás a tapasztalatokból	5,805	1,066	18,36	3.	6,463	0,773	11,95	2.

Forrás: *saját szerkesztés EntreComp (2024) alapján, 2024*

A coachok véleménye alapján a coach szemlélet a **Tanulás a tapasztalatokból** kompetencia fejlesztését segíti elő a leginkább (átlagpontszám: 6,463), míg a **Pénzügyi és gazdasági jártasság**ét a legkevésbé (átlagpontszám: 3,195). A coach szemlélet vállalkozói kompetenciák fejlesztésében betöltött szerepének megítélése a relatív szórások alapján szintén a **Tanulás a tapasztalatokból** kompetencia esetében a legegységesebb, míg a **Pénzügyi és gazdasági jártasság** esetében a legkevésbé. Ez azt mutatja, hogy a coach szemléletnek az utóbbira gyakorolt fejlesztő hatása a coachok körében összességében rendkívül megosztó. Felmérésem eredményei összességében jól tükrözik azt a coachok körében viszonylag egységes szakmai álláspontot, miszerint a coaching általános értelemben nem elsősorban a pénzügyi jártasság (pl. pénzügyi ismeretek, számviteli tudás, költségvetés-készítés) fejlesztésére szolgál. Ugyanakkor közvetve mégis hozzájárulhat ahhoz, hogy valaki jobban eligazodjon a pénzügyekben – főként a gondolkodásmód és döntéshozatal szintjén.

A 24. táblázatból jól látható, hogy a coach szemlélet által leginkább fejleszthető három vállalkozói kompetencia közé sorolhatjuk az **Együttműködés másokkal** és a **Tanulás a tapasztalatokból** kompetenciákat. A Top 3-ba a coachok értékelése alapján bekerült még az **Öntudat és énhatékonyság(=önszervezés)**, míg a hallgatók szerint a **Tervezés és irányítás.** A hallgatók véleménye alapján a coach szemlélet legkevésbé az **Erőforrások mobilizálása** kompetencia erősítésére hat. A legegységesebb a hallgatók körében a coach szemléletnek a **Kreativitás** kompetenciára gyakorolt fejlesztő hatás megítélése. A csoporton belüli legnagyobb véleménykülönbség a hallgatók esetében a **Bizonytalanságok és kockázatok kezelése(=rizikóvállalás)** kompetencia tekintetében érzékelhető.

A coachok véleménye szerint a coach szemlélet hatékony integrálása a felsőoktatásba számos különböző módszert és megközelítést igényel, amely hozzájárulhat a hallgatók és az oktatók fejlődéséhez. Az alábbiakban összefoglalom a javasolt megoldásokat:

- **Egyéni és csoportos coaching**: Az egyéni coaching bevezetése a hallgatók számára, illetve csoportos és team coaching alkalmazása az órákon elősegíti a személyes fejlődést, az önreflexiót és a karrierépítést. Ugyanígy szükség lenne 1:1 coaching folyamatok indítására az oktatók számára is, hogy támogassa az oktatói készségek fejlődését és az oktatási szemléletváltást.
- **Terepgyakorlatok és projektalapú tanulás**: A hallgatók számára olyan projektek létrehozása, ahol önálló döntéseket hozhatnak és vállalhatnak felelősséget az eredményekért, lehetővé teszi a valós élethelyzetek szimulálását. Az ilyen gyakorlatok hozzájárulnak a felelősségvállalás és a vezetői készségek fejlődéséhez.
- **Coach alapkompetenciák és EQ fejlesztése**: Az érzelmi intelligencia (EQ), az asszertív kommunikáció és az ICF (Nemzetközi Coach Szövetség) által meghatározott coach kompetenciák beépítése a képzési programokba. Ezek az alapkompetenciák hozzájárulnak az interperszonális készségek fejlesztéséhez.
- **Coach szemléletű tantárgyak és szakirodalom:** A coaching szemlélet, mint önálló tantárgy bevezetése olyan szakirányokon, mint például a vállalkozásfejlesztés, továbbá a coach szemléletű szakirodalom tanulmányozása és a hallgatók személyes élményeken alapuló tapasztalatainak biztosítása segítené az elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolását.
- **Az oktatók képzése és szemléletváltás**: Az oktatóknak kérdezéstechnikát és partnerség-alapú szemléletet kell elsajátítaniuk. Fontos, hogy a hallgatókat partnerként kezeljék, motiválják őket a kutatásokban és a szakdolgozat készítésében, valamint támogassák őket a megfelelő szakirány kiválasztásában.
- **Önismereti alapok és mindfulness**: Az önismereti alapok és a mindfulness tanítása már a korai iskolai szakaszoktól kezdve fontos lenne. Az önreflexió és stresszkezelési készségek elsajátítása alapvető fontosságú a hallgatók számára.
- **Workshopok és facilitált beszélgetések**: Több interaktív workshop és facilitált beszélgetés szervezése, ahol a hallgatók biztonságos környezetben fejleszthetik soft készségeiket. Ezek a műhelymunkák elősegítik a konfliktuskezelési stratégiák, empátia és párbeszédkészség fejlesztését.

- **Coaching szemléletű értékelés**: A hagyományos jegyrendszer mellett a hallgatók munkájának coach szemléletű értékelését is be kellene vezetni. Ez lehetőséget adna a fejlődési folyamat nyomon követésére, nemcsak a végső eredmények értékelésére.
- **Mentorálás és team coaching**: A mentorálás és team coaching szerepe fontos a közösségépítésben és az erősségek kiaknázásában. Az oktató-hallgatói viszonyban is alkalmazni kell a coach szemléletet, különösen a csoportmunka és projektek során.
- **Az oktatási módszerek megújítása**: A frontális oktatás helyett több tapasztalati és reflektív tanulási módszer bevezetése szükséges. A tanároknak folyamatosan önreflektálniuk kell saját oktatási módszereiket, és törekedniük kell a tudás hatékonyabb átadására.
- **Folyamatos visszajelzés és kísérletezés ösztönzése**: A coaching folyamatban fontos a folyamatos visszajelzés, a peer-feedback, valamint a bátor kísérletezés ösztönzése, ahol a hibázásból való tanulás is elismerésre kerül.

Ezek az intézkedések együttesen elősegíthetik a coaching szemlélet széles körű elterjedését az oktatásban, támogatva mind a hallgatók, mind az oktatók személyes és szakmai fejlődését, valamint az oktatási folyamatok hatékonyságát.

4.3.2. A coacheek véleményének analízise

A coachok mellett a kutatás során fontosnak tartottam, hogy coaching ügyfeleket, azaz coachee-kat is bevonjak vizsgálataimba. Összesen 163 coachee-t sikerült megkérdeznem, akik mind a kutatásban részt vevő coachok saját ügyfelei közül kerültek ki, s hozzájuk a coachok közvetítésével sikerült eljutnom. A coachee-k legfontosabb demográfiai jellemzői a *25. táblázatban* láthatóak:

25. táblázat: Az elemzésben részt vett coacheek főbb demográfiai adatai

Megnevezés		**A jellemzők szám-értéke, mérték-egysége**	
A sokaság általános jellemzése:	**A 82 fő coach által coacholt ügyfelek – 163 fő**	**fő, év**	**%**
1. A coacheek neme:	férfi	68	41,70
	nő	95	58,30
	összesen	163	100,00
2. A coacheek átlagos életkora:	átlag	41,43	
3. A coacheek legmagasabb iskolai végzettsége:	MSc	79	48,46

Megnevezés		A jellemzők szám-értéke, mérték-egysége	
A sokaság általános jellemzése:	**A 82 fő coach által coacholt ügyfelek – 163 fő**	**fő, év**	**%**
	BSc	65	39,87
	középiskola	19	11,67
	összesen	163	100,00
4. A coacheek átlagos összes munkaviszonya (év)		18,53	
5. A coacheek vezetői tevékenységben eltöltött éveinek átlagos száma		12,21	
6. A coacheek jelenlegi beosztása	felsővezető	31	19,02
	középvezető	71	43,56
	alsóvezető	38	23,31
	beosztott	23	14,11
	összesen	163	100,00
7. A coacheek munkahelyének méretkategóriája	kisvállalkozás (1-9 fő)	23	14
	kisvállalkozás (10-49 fő)	45	28
	közepes vállalkozás (50-249 fő)	39	24
	nagyvállalat (250-1000 fő)	27	17
	nagyvállalat (1000-10000 fő)	24	15
	nagyvállalat (10000 főnél nagyobb)	5	3
	összesen	163	100,00

Forrás: *saját szerkesztés, 2024*

A válaszadók közel 60 %-a (95 fő) nő, több mint két ötöde (68 fő) pedig férfi volt. A coachee-k átlagos életkora 41,43 év. Legmagasabb iskolai végzettségük túlnyomórészt (közel 49 %-ban, 79 fő esetében) mesterdiploma volt, míg közel 40 %-uk (65 fő) alapképzésben szerzett tanúsítványt. Mindössze 11,67 % (19 fő) nem rendelkezett felsőoktatásbeli végzettséggel. A coaching ügyfelek átlagos összes munkaviszonya 18,53 év, vezetői tevékenységben eltöltött éveik átlagos száma 12,21 év volt. A megkérdezett coachee-k legnagyobb hányada (43,56 %, 71 fő) középvezetői beosztásban dolgozott, munkahelyük legjellemzőbb méretkategóriája pedig 10-49 főt foglalkoztató kisvállalkozás volt (28 %, 45 fő).

A coaching folyamatok coacholt személyek általi értékeléséhez a Coaching Effectiveness Survey (CES) eszközt alkalmaztam. Ennek történeti hátteréhez fontos tudni, hogy az eszköz az egyik legkorábbi kísérlet volt a coaching hatékonyságának mérésére. Eredetileg Carol

GEGNER (1997) nevéhez fűződik, aki 52 tényező mentén használta kutatásához. Vizsgálata rávilágított, hogy a kommunikáció, a coach személyisége és stílusa kulcsszerepet játszanak a coaching sikerességében. Később Julie-Anne TOOTH és munkatársai (2013) az Institute of Executive Coaching and Leadership által kifejlesztett Coaching Effectiveness Survey-t alkalmazták, amely 25 tényező alapján mérte a coaching előnyeit és ezek relevanciáját a munka világában. Kutatásuk célja kettős volt: egyrészt az eszköz megbízhatóságának igazolása, másrészt a coaching által nyújtott kulcsfontosságú hozadékok feltérképezése. TOOTH et al. vizsgálatában a válaszadók 0–tól 4-ig terjedő skálán értékelték a coaching hatását. Jelen kutatásomban én is a CES eszközt alkalmaztam, azonban az értékelést egy 1-től 7-ig terjedő Likert-skálával végeztem, a coaching szubjektív hasznosságának pontosabb megragadása érdekében. A coacholt személyeket arra kértem, hogy értékeljék a **CES 25 kompetenciaterületét** 1-től 7-ig terjedő skálán **a coaching haszna/hozadéka szempontjából** (1-es jelölte, ha a coachingnak az adott kompetenciaterületen egyáltalán nem volt haszna/hozadéka, míg 7-es, ha a coaching haszna / hozadéka nagyon nagy mértékű volt).

Vizsgálatom eredményeinek összegzése a *26. táblázatban* látható. A táblázatban a megkérdezett 163 coachee visszajelzései alapján az egyes kompetenciaterületeken kirajzolódó átlagos hasznok mértékét, a válaszok szórásait és relatív szórásait, valamint a coach kompetenciaterületek fontossági sorrendjét tüntettem fel, az átlagos haszon mértékeinek rangsorolásával.

26. táblázat: A coach kompetenciaterületek átlagos haszna

Kompetenciaterület	Átlagos haszon mértéke	Szórás	Relatív szórás	Fontossági sorrend
1. Tudatában vagyok a mögöttes személyes történéseimnek, érzéseimnek.	6,32	0,77	12,14	3.
2. Képes vagyok meglátni a személyes erősségeimet, valamint a kihívásaimat.	6,53	0,58	8,89	1.
3. Képes vagyok személyes és szakmai visszajelzést adni a kollégáknak.	5,66	1,07	18,95	7.
4. Képes vagyok új módszerekkel megvizsgálni azokat a kérdéseket és problémákat, amelyekkel szembesülök.	5,45	1,26	23,07	9-10.
5. Új meglátásaim vannak a kollégák viselkedése kapcsán, megértem azokat.	4,41	2,00	45,39	20.
6. Képes vagyok konstruktívan megvitatni a nehéz kérdéseket.	5,45	1,67	30,57	9-10.
7. Bízom abban, hogy képes vagyok alkalmazni a megfelelő viselkedést és munkastílusokat.	5,07	1,94	38,28	13-15.

Kompetenciaterület	Átlagos haszon mértéke	Szórás	Relatív szórás	Fontossági sorrend
8. Képes vagyok meggyőzően közölni az ötleteimet másokkal.	5,26	1,83	34,89	12.
9. Bízom abban, hogy képes vagyok mentorálni és támogatni munkatársaimat.	5,78	1,54	26,71	6.
10. Képes vagyok nyíltan beszélni a feletteseimmel és kollégáimmal a nézeteimről.	5,59	1,62	28,96	8.
11. Javult a munkahelyi konfliktuskezelési képességem.	3,99	2,05	51,34	23.
12. Megvan a kellő önbizalom, hogy teljes szívvel törekedjek céljaimra.	6,18	1,33	21,50	4.
13. Új módszerekkel rendelkezem a kollégákkal való kapcsolataim javítására.	4,06	2,03	50,05	22.
14. Látható javulások a saját és/vagy a csapatom teljesítményében.	3,75	2,06	55,00	24-25.
15. Felismerem a negatív önkritikát, amely gátolja a lehetőségeim teljes kihasználását.	4,94	1,89	38,22	16.
16. Képes vagyok a csapatdinamikát beazonosítani és megérteni.	4,16	2,04	48,91	21.
17. Világosabb elképzelésem van a szakmai fejlődésemről és karrieremről.	6,41	1,19	18,56	2.
18. Javult a problémamegoldó-képességem a munkám során.	4,6	2,00	43,63	18-19.
19. Képes vagyok együtt érezni a kollégákkal, valamint átérezni aggodalmaikat és problémáikat.	5,35	1,87	34,97	11.
20. Képes vagyok meghatározni a legfontosabb teljesítményprioritásokat, és dolgozni azok érdekében.	6,02	1,33	22,05	5.
21. Képes vagyok feladatokat átruházni másokra, és motiválni a teljesítményüket.	4,79	1,93	40,40	17.
22. Képes vagyok a szervezet teljes képét látni, amelyen belül dolgozom.	5,07	1,87	36,81	13-15.
23. A munkával való elégedettségem növekedett.	4,6	1,95	42,34	18-19.
24. Ismerem a módot a munkával járó stressz szintjének csökkentésére.	3,75	2,12	56,42	24-25.
25. Képes vagyok jobban megteremteni az egyensúlyt a munka és a magánélet, valamint a kikapcsolódás között.	5,07	1,89	37,26	13-15.
Átlag	5,13			
Szórás	0,8297			
Relatív szórás	16,17			

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

A 26. táblázat eredményeiből összességében kiolvasható, hogy a CES 25 kompetenciaterülete esetében az átlagos haszon mértéke 5,13, a relatív szórás 16,17 volt. A coaching folyamatokban részt vevő ügyfelek a **Képes vagyok meglátni a személyes erősségeimet, valamint a kihívásaimat** (átlagpontszám: 6,53), a **Világosabb elképzelésem van a szakmai fejlődésemről és karrieremről** (átlagpontszám: 6,41) és a **Tudatában vagyok a mögöttes személyes történéseimnek, érzéseimnek** (átlagpontszám: 6,32) kompetenciaterületek esetében tapasztalták a legmagasabb átlagos haszon mértékeket, míg a legalacsonyabbakat a **Látható javulások a saját és/vagy a csapatom teljesítményében** és az **Ismerem a módot a munkával járó stressz szintjének csökkentésére** (átlagpontszámok: 3,75) kompetenciaterületeknél. Azaz a coacholt személyek leginkább abban éreztek pozitív előmozdulást, hogy mélyebb önismeretre tettek szert: jobban felismerték saját erősségeiket és kihívásaikat, tudatosabbá váltak belső folyamataik, érzéseik iránt. Emellett világosabb képet alkottak szakmai fejlődésükről és karrierirányukról, ami azt jelzi, hogy a coaching jelentős mértékben hozzájárult a személyes és pályaszintű tudatosságuk növeléséhez. A teljesítményükben tapasztalt javulást és stressz-szintjük csökkentésének módját viszont kevésbé ismerték fel. A coaching ügyfelek a legegységesebben szintén személyes erősségeik, valamint kihívásaik érzékelésének módjait ítélték meg, míg a legnagyobb véleménykülönbségek a munkával járó stressz szintjének csökkentésének módjainak beazonosítása esetében merültek fel.

A coacholt személyek számára összeállított kérdéssor végén két rövid kérdést intéztem a kutatásban résztvevőkhöz: igénybe vesznek-e a jövőben még coach szolgáltatást, illetve ajánlanák-e másnak is a szolgáltatást? Mindkét kérdés esetében 1-től 7-ig terjedő Likert-skálán vártam a válaszokat, ahol a 7-es végpont jelentette a legnagyobb, míg az 1-es a legkisebb mértékű egyetértést. A megkérdezettek összességében 5,33-os átlagpontszámmal nyilatkoztak a coach szolgáltatás jövőbeni tervezett igénybevételéről, míg a második kérdésre kapott pontszámok átlaga 5,96 pont volt. Azaz elmondhatjuk, hogy a válaszadó coachee-k jelentős valószínűséggel terveznek ismételten coachingban részt venni, de még ennél is nagyobb az eséllyel ajánlanák másoknak az igénybe vett coach szolgáltatást. Ez a teljes képet nézve azt jelezheti, hogy a coacholt személyek túlnyomórészt pozitív tapasztalatként élték meg a coaching folyamatokban való részvételt.

Fentiek alapján úgy ítélem meg, hogy a coacheek véleménye – akiknek közel 90%-a felsőfokú végzettséggel (MSc: 48,46%; BSc: 39,87%) rendelkezik – irányadó biztosítéknak

tekinthető a coaching által nyújtott kulcsfontosságú hozadékok feltérképezése szempontjából. Ennek alapján a vállalkozásfejlesztés mesterszakos hallgatóknál (akik már BSc diplomával bírnak) is hasonló hozadékok prognosztizálhatók, ami feltétlenül kedvezőnek ítélhető az intra- és interperszonális kapcsolatok lehetséges fejlesztése szempontjából. Ezt az eredményt tekintem kiindulópontnak a vállalkozók és coachok körében elvégzett, az EntreComp 15 és a CES 25 kapcsolatrendszerének bizonyítására irányuló modellképzéshez (CSM). Amennyiben van összefüggés a két terület között, akkor a CES 25 kompetenciaterületeknél megfigyelhető pozitív változások az EntreComp 15 elemeinél is kedvező módosulásokat eredményezhetnek.

4.3.3. A coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák szinkronizációja a coachok és a vállalkozók véleménye alapján

A coaching eredményességének mérését lehetővé tevő értékelő rendszer kialakításával számos, a területet kutató szerző próbálkozott. FENYVESI et al. (2016) összegző munkájuk szerint a megelőző tanulmányok különböző megközelítésben (a coach teljesítménye, az ügyfél elégedettsége, az üzletre való hatás felőli megközelítés és kombinált módszerek) vizsgálták a coaching hasznosságát és megtérülését. BÁNYAI et al. (2022) rámutatnak, hogy a korábbi tanulmányok, felmérések közül számukra TOOTH et al. (2013) eredményei voltak meghatározók. TOOTH és szerzőtársai (2013) az Institute Of Executive Coaching and Leadership (IECL) módszert alkalmazták, az ún. „Coaching Effectiveness Survey”-t (CES).

A CES a coaching hatékonyságát méri 25 tényező alapján, Likert-skálát alkalmazva a válaszadásra. TOOTH et al. (2013) tanulmányukban kettős célt követtek: egyrészt a CES mint eszköz megbízhatóságát vizsgálni a coaching hatékonyságának méréséhez, másrészt feltárni a kulcsfontosságú hozadékokat, amiket a válaszadók a coaching folyamán szereztek (beleértve ezen előnyök relevanciáját is a munkájuk során).

Kutatási eredményeikkel alátámasztották, hogy a CES statisztikailag is megbízható felmérési eszköz. Rámutatnak, hogy a coaching folyamat által kiváltott változások leginkább az **intraperszonális** és **interperszonális kapcsolatok**ban jelentkeznek.

Nézzük meg, mit jelent ez és hogyan jelenik meg a gyakorlatban: Az **intraperszonális kapcsolatok** („belső világ”) az egyénen belüli folyamatokat jelentik, vagyis azt, hogyan viszonyul valaki önmagához.

Például:

- **önismeret:** mennyire látja tisztán saját gondolatait, érzéseit, motivációit;
- **önbizalom:** mennyire hisz magában, a képességeiben;
- **érzelmi intelligencia:** felismeri-e saját érzelmeit, és képes-e kezelni azokat;
- **belső párbeszéd:** hogyan beszél „magában", inkább kritikus vagy támogató módon;
- **döntéshozatal:** képes-e felelősségteljesen és tudatosan dönteni.

A coaching segít növelni az önreflexiót, tisztábban látni a saját célokat, értékeket, erőforrásokat. Ezáltal megerősödik az önazonosság és az önirányítás képessége. (Tudatosság, önbizalom, belső egyensúly javul.)

Az **interperszonális kapcsolatok** az egyén és más emberek közötti viszonyokat jelentik.

Például:

- **kommunikációs stílus:** mennyire asszertív vagy passzív/agresszív valaki;
- **konfliktuskezelés:** hogyan kezeli a nézeteltéréseket;
- **empátia:** mennyire tudja megérteni és elfogadni mások érzéseit;
- **kapcsolatépítés:** képes-e bizalmat kialakítani másokkal;
- **visszajelzés adása/fogadása:** hogyan ad és kap kritikát.

A coaching során a kliens gyakran dolgozik az interakciós mintázatain, tanulja az asszertív kommunikációt, fejleszti konfliktuskezelő képességeit, ami jobb együttműködést eredményez a munkahelyen vagy a magánéletben. (Jobb kapcsolatok, hatékonyabb együttműködés.)

Kutatómunkám során – a vizsgálat céljának megfelelően – a coaching eredményességének mérésére szintén a TOOTH et al. (2013) kidolgozott eljárást adaptáltam, úgy, hogy 1-től 7-ig terjedő Likert-féle skálát alkalmaztam a vélemények figyelembevételére.

SEPULVEDA és NIEUWERBURGH (2019) a felsőoktatásbeli coaching különböző programmodelljeinek megkülönböztetésekor kiemeli, hogy egy-egy ilyen modell kialakításakor meghatározhatjuk – egyebek mellett – a program által megcélzott hallgatói csoportokat (l., vállalkozásfejlesztés MSc szak hallgatói), a coaching fókuszát (pl. vállalkozási készségfejlesztés stb.).

Ezt alapul véve/tovább gondolva feltételezhetjük, hogy a coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák logikai kapcsolatba hozhatók, azaz kölcsönös megfeleltetés

alakítható ki a 25 coach kompetenciaterület és a három kategóriába sorolt 15 vállalkozói kompetencia között.

Mint láttuk, JOHNSON (2021) szerint a felsőoktatásban a coachingnak két fő célja van: egyrészt arra ösztönzi a hallgatókat, hogy jobban teljesítsenek a tanulmányi eredményekhez kapcsolódó feladatokban, másrészt pedig fejleszteni a hallgatók komplexebb gondolkodását és különböző készségeit (l., vállalkozói kompetenciák). (A coaching gyakorlatok ui. általában hatékony kérdéseket használnak, amelyek a hallgatókat reflexív gondolkodásra ösztönzik.)

Vizsgálataim alapvetően arra irányulnak, hogy a coaching hatással van-e a vállalkozói kompetenciákra (kialakítás, fejlesztés)? A 4.2.2. alfejezetben megfogalmazott „alapmodell" *(11. táblázat, 4. ábra)* – miszerint a coach szemlélet befolyást gyakorol a vállalkozói kompetenciákra (erősíti azokat) – felhasználásával, annak logikájára építve megterveztem a kompetenciaszinkronizáló modellt (CSM), a CES 25 és az EntreComp 15 között kapcsolatrendszert feltételezve.

Ezért először – szakmai és coaching ismereteimre alapozva – azt elemeztem, hogy van-e logikai/tartalmi kapcsolat a vállalkozói kompetenciák (EntreComp 15) és a coach kompetenciaterületek (CES 25) között. Véleményem szerint van, miután mindkét rendszer célja az egyéni fejlődés, a hatékonyság és a másokkal való együttműködés erősítése. Ugyan különböző kontextusban (vállalkozás vs. coaching), de több kompetencia tartalmilag átfedést mutat, sőt, kiegészíti egymást. Az alábbiakban összehasonlító elemzésben mutatom be az általam feltárt főbb kapcsolódásokat. Munkámban a kulcskompetenciák párosítása révén vizsgálom a tartalmi megfeleléseket (*27. táblázat*).

27. táblázat: Az EntreComp 15 és a CES 25 kapcsolata

Vállalkozói kompetencia	A kapcsolódó coach kompetencia	A kapcsolat indoklása
1. Lehetőségek azonosítása	18. Problémamegoldás 22. Rendszerszintű látásmód	A lehetőségek felismerése megalapozza a problémák kreatív kezelését és a nagyobb összefüggések megértését.
2. Kreativitás	4. Új módszerek kipróbálása 13. Kapcsolatfejlesztés új megközelítésekkel	A kreativitás az új helyzetek megértését, megoldások keresését és kapcsolatok frissítését is segíti.
3. Jövőkép	17. Szakmai fejlődés elképzelése 20. Prioritások meghatározása	A jövőkép az irányokat adja meg, hasonlóan ahhoz, ahogy a coach célokat tűz ki a coachee fejlődése érdekében.

Vállalkozói kompetencia	A kapcsolódó coach kompetencia	A kapcsolat indoklása
4. Értékteremtés	14. Teljesítményjavulás 23. Munkával való elégedettség	A vállalkozó és a coach is értéket teremt: hatás a szervezetre és az egyéni jólétre.
5. Etikus és fenntartható gondolkodás	6. Nehéz kérdések konstruktív kezelése 24. Stresszkezelés	Mindkét szerepkörben szükség van értékalapú döntéshozatalra és hosszú távú gondolkodásra.
6. Öntudat és énhatékonyság	1. Érzelmi tudatosság 2. Személyes erősségek látása 15. Negatív önkritika felismerése	Az önismeret, önszervezés és belső hatékonyság erőteljesen kapcsolódik a coaching önreflexiós aspektusaihoz.
7. Motiváció és kitartás	12. Önmagába vetett hit 23. Munkával való elégedettség	A belső motiváció fenntartása mindkét területen alapvető erőforrás.
8. Erőforrások mobilizálása	21. Feladatdelegálás, mások motiválása	A rendelkezésre álló kapacitások kezelése mindkét szerepkör sikerességének záloga.
9. Pénzügyi és gazdasági jártasság	(Nincs direkt megfelelő, de a rendszerszemlélethez kapcsolódik)	Ez vállalkozás-specifikusabb, de a coaching során is megjelenhet vezetőknél.
10. Mások mobilizálása	8. Ötletek meggyőző közlése 9. Mentori támogatás	A meggyőzés és támogatás alapja mások mozgósítása.
11. Kezdeményezés	10. Nyílt kommunikáció 11. Konfliktuskezelés	A proaktivitás feltételezi a nyílt fellépést és cselekvést, akár nehéz helyzetekben is.
12. Tervezés és irányítás	20. Teljesítményprioritások meghatározása 25. Egyensúlyteremtés	Tudatos tervezés nélkül nincs fókusz és fenntarthatóság.
13. Rizikóvállalás	7. Megfelelő viselkedés választása 24. Stressz kezelése	A kockázatokat kezelni és azokkal együtt dolgozni szükségszerű kompetencia.
14. Együttműködés másokkal	16. Csoportdinamika megértése 19. Empátia	A csapatban való munka egyik alapköve az együttműködés, amely empátián alapul.
15. Tapasztalatból tanulás	3. Visszajelzés-adási képesség 5. Kollégák viselkedésének megértése	A fejlődés reflexió nélkül nem működik: a tanulási ciklus kulcsfontosságú.

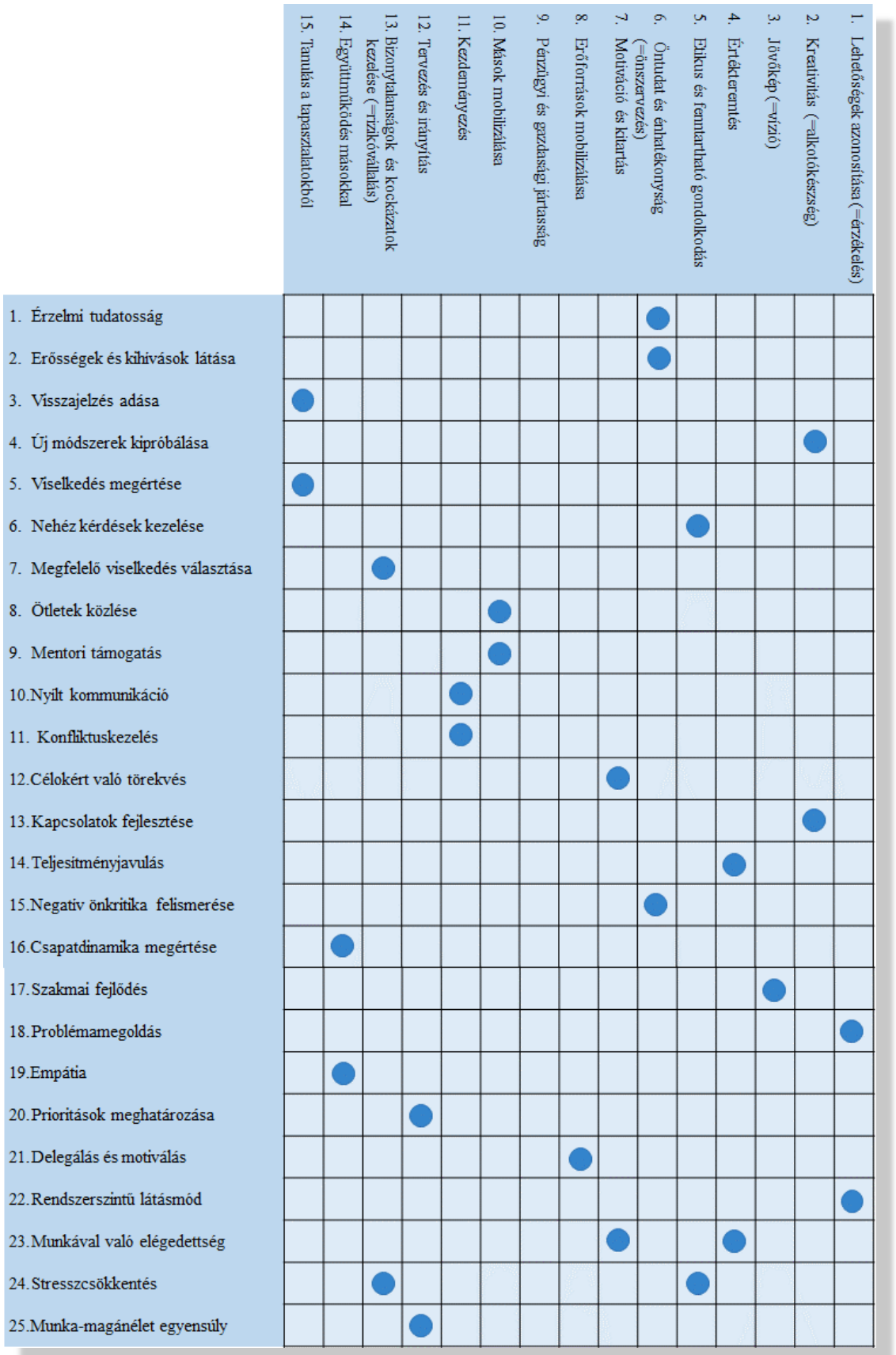
Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

A *27. táblázatban* összefoglalt információk alapján megállapítható, hogy a vállalkozói kompetenciák fókuszában a kezdeményezés, megvalósítás és értékteremtés, míg a coach kompetenciák középpontjában a tudatosság, kapcsolódás és a fejlődés facilitálása állnak. A két terület komplementer és számos metakompetencia mentén (önismeret, empátia, célorientáltság, tanulás, együttműködés) szorosan összefonódik. Véleményem szerint a coaching szemlélet (CES) beemelése a vállalkozói kompetenciafejlesztésbe támogatja a személyesebb, reflektívebb tanulást, tehát alkalmazása javasolható a vállalkozói mentorprogramokban.

A *27. táblázat* alapján egy olyan kapcsolati mátrixot szerkesztettem, amely vizuálisan szemléleti az egyes vállalkozói kompetenciák (EntreComp 15) és a coach kompetenciaterületek (CES 25) közötti logikai/tartalmi összefüggéseket.

A *7. ábra* jól mutatja, hogy vannak olyan vállalkozói kompetenciák (pl. Kreativitás, a Tanulás a tapasztalatokból stb.), amelyek több coach-kompetenciával is összefüggésben állnak, tehát ezek kulcshidak lehetnek a két terület között.

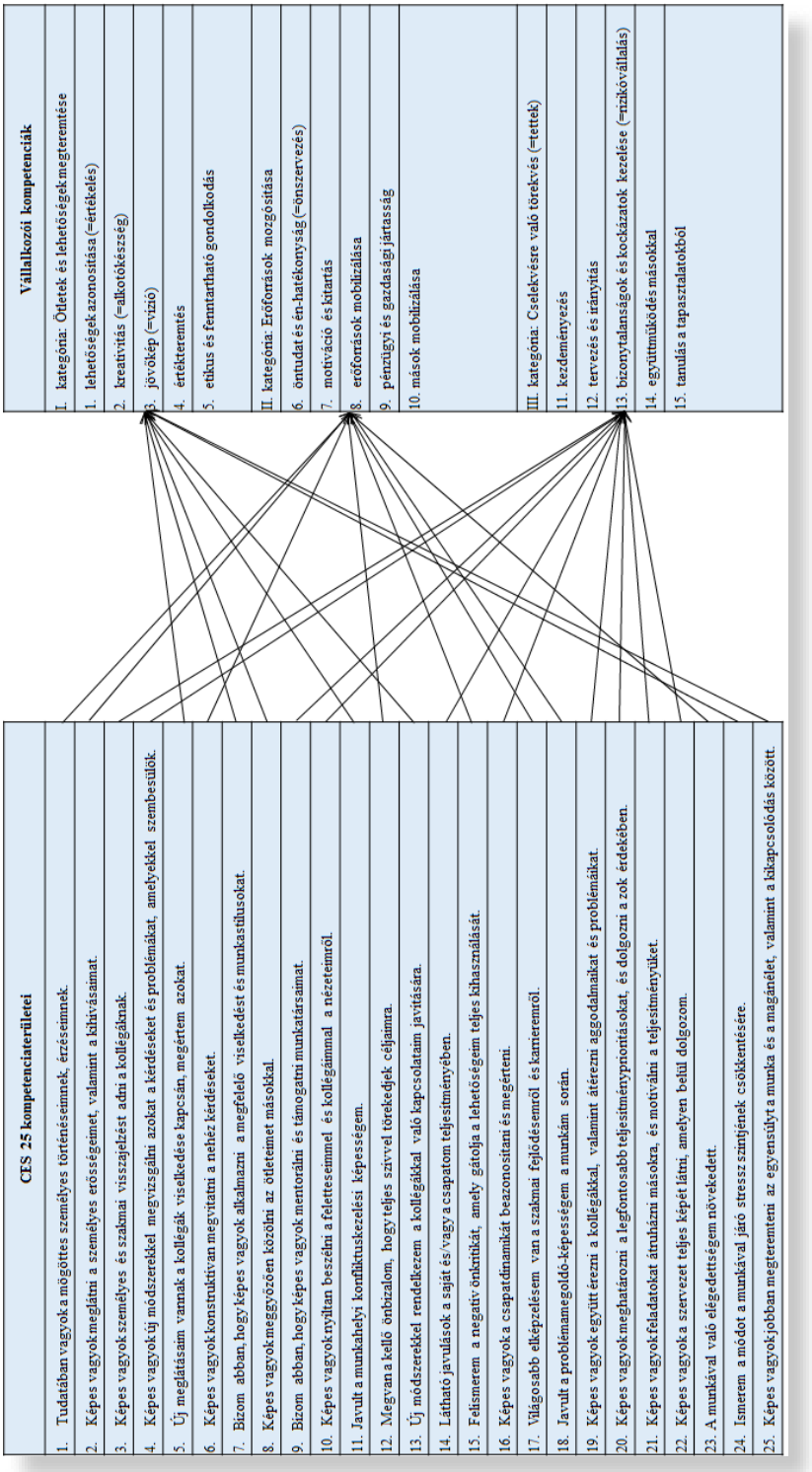
Ezt követően – a CES 25 és az EntreComp 15 kapcsolatrendszerére kialakított összefüggések alapján – a vizsgálatba bevont coachok (82 fő) és vállalkozók (82 fő) véleményét kértem a kapcsolódás visszaigazolására. A kérdőívben – a kitöltés bonyolultságát elkerülendő – az EntreComp vállalkozói kompetenciák három kategóriája szerepelt (azokon belül 3x5=15 kompetencia), s a stakeholdereknek azt kellett elbírálni, hogy az egyes CES kompetenciák (25) melyik EntreComp vállalkozói kompetencia kategóriába tartozó kompetencia(k) kialakítását/fejlesztését szolgálják véleményük szerint a leghatékonyabban.



Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

7. ábra: Az EntreComp 15 és a CES 25 kapcsolati mátrixa

A vizsgálatokban általam alkalmazott eljárást szimbolizáló modellt („kompetencia szinkronizáló modell”= CSM) a *8. ábrában* foglaltam össze.



Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

8. ábra: A „kompetencia szinkronizáló modell” (=CSM) struktúrája

A szinkronizáció lényegét összefoglaló ábra (8. *ábra*) szerinti eljárás során mindkét csoport (A, B) esetén 2050 db információpárosítás történt (82 fő x 25 coach kompetenciaterület = 2050 db).

A 8. ábrában közölt elméleti modell gyakorlati alkalmazására a coachok és a vállalkozók véleményének megkérdezésével és felhasználásával került sor. Ennek lényege tehát az volt, hogy a 25 coach kompetenciaterület mindegyikét össze kellett kapcsolni a három fő vállalkozói kompetenciakategóriával. Ennek eredményeit a *28. táblázatban* foglaltam össze:

28. táblázat: A coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák szinkronizációja

Coach kompetenciaterületek	Vállalkozói kompetenciák kategóriái					
	Coachok véleménye alapján			Vállalkozói vélemények alapján		
	1. Ötletek és lehetőségek megteremtése	2. Erőforrások mozgósítása	3. Cselekvésre való törekvés [=tettek]	1. Ötletek és lehetőségek megteremtése	2. Erőforrások mozgósítása	3. Cselekvésre való törekvés [=tettek]
1. Tudatában vagyok a mögöttes személyes történéseimnek, érzéseimnek.	8	62	12	22	22	38
2. Képes vagyok meglátni a személyes erősségeimet, valamint a kihívásaimat.	16	48	18	11	27	44
3. Képes vagyok személyes és szakmai visszajelzést adni a kollégáknak.	18	26	38	5	44	33
4. Képes vagyok új módszerekkel megvizsgálni azokat a kérdéseket és problémákat, amelyekkel szembesülök.	48	6	28	60	11	11
5. Új meglátásaim vannak a kollégák viselkedése kapcsán, megértem azokat.	38	32	12	27	33	22
6. Képes vagyok konstruktívan megvitatni a nehéz kérdéseket.	10	20	52	22	11	49
7. Bízom abban, hogy képes vagyok alkalmazni a megfelelő	6	32	44	5	50	27

Coach kompetenciaterületek	Vállalkozói kompetenciák kategóriái					
	Coachok véleménye alapján			Vállalkozói vélemények alapján		
	1. Ötletek és lehetőségek megteremtése	2. Erőforrások mozgósítása	3. Cselekvésre való törekvés [=tettek]	1. Ötletek és lehetőségek megteremtése	2. Erőforrások mozgósítása	3. Cselekvésre való törekvés [=tettek]
viselkedést és munkastílusokat.						
8. Képes vagyok meggyőzően közölni az ötleteimet másokkal.	24	16	42	22	38	22
9. Bízom abban, hogy képes vagyok mentorálni és támogatni munkatársaimat.	6	40	36	11	38	33
10. Képes vagyok nyíltan beszélni a felettesseimmel és kollégáimmal a nézeteimről.	22	24	36	38	11	33
11. Javult a munkahelyi konfliktuskezelési képességem.	8	38	36	16	50	16
12. Megvan a kellő önbizalom, hogy teljes szívvel törekedjek céljaimra.	8	38	36	22	11	49
13. Új módszerekkel rendelkezem a kollégákkal való kapcsolataim javítására.	28	26	28	33	38	11
14. Látható javulások a saját és/vagy a csapatom teljesítményében.	10	26	46	6	38	38
15. Felismerem a negatív önkritikát, amely gátolja a lehetőségeim teljes kihasználását.	20	48	14	38	22	22
16. Képes vagyok a csapatdinamikát beazonosítani és megérteni.	18	38	26	16	50	16
17. Világosabb elképzelésem van a szakmai fejlődésemről é karrieremről.	22	26	34	44	5	33
18. Javult a problémamegoldó-képességem a munkám során.	12	34	36	11	27	44
19. Képes vagyok együtt érezni a kollégákkal, valamint átérezni	22	46	14	11	55	16

Coach kompetenciaterületek	Vállalkozói kompetenciák kategóriái					
	Coachok véleménye alapján			Vállalkozói vélemények alapján		
	1. Ötletek és lehető-ségek meg-teremtése	2. Erőfor-rások mozgó-sítása	3. Cselek-vésre való törekvés [=tettek]	1. Ötletek és lehető-ségek meg-teremtése	2. Erőfor-rások mozgó-sítása	3. Cselek-vésre való törekvés [=tettek]
aggodalmaikat és problémáikat.						
20. Képes vagyok meghatározni a legfontosabb teljesítmény-prioritásokat, és dolgozni azok érdekében.	14	22	46	6	33	43
21. Képes vagyok feladatokat átruházni másokra, és motiválni a teljesítményüket.	12	30	40	6	38	38
22. Képes vagyok a szervezet teljes képét látni, amelyen belül dolgozom.	44	26	12	27	38	17
23. A munkával való elégedettségem növekedett.	14	44	24	11	22	49
24. Ismerem a módot a munkával járó stressz szintjének csökkentésére.	10	46	26	22	33	27
25. Képes vagyok jobban megteremteni az egyensúlyt a munka és a magánélet, valamint a kikapcsolódás között.	12	36	34	16	44	22

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

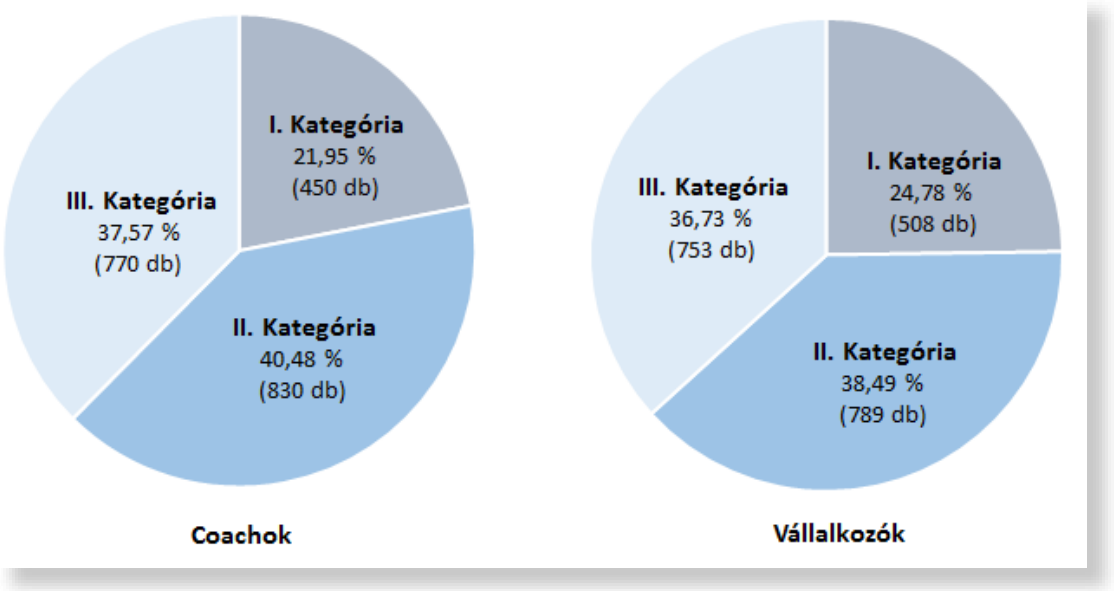
A két csoport (coachok, vállalkozók) véleménye visszaigazolta és megerősítette a CSM gyakorlati alkalmazhatóságát. A coach (A) és a vállalkozó (B) csoportok véleményei a coach kompetenciaterületek (25) és a vállalkozói kompetenciák (3 kategória, 15 elem) szinkronizálásának elvégzéséből származnak: ez képezi az összehasonlítás alapját is, ami a coach és vállalkozói vélemények szétválasztására irányult. A feladat teljesítése érdekében a diszkriminancia-analízis módszerét alkalmaztam, amelynek alapadatmátrixát a *29. táblázat* foglalja össze.

29. táblázat: A coach és vállalkozói vélemények szétválasztása (a diszkriminancia-analízis alapadatmátrixa)

Megnevezés	A csoport (Coachok)			B csoport (Vállalkozók)		
	X1	X2	X3	X1	X2	X3
	8	62	12	22	22	38
	16	48	18	11	27	44
	18	26	38	5	44	33
	48	6	28	60	11	11
	38	32	12	27	33	22
	10	20	52	22	11	49
	6	32	44	5	50	27
	24	16	42	22	38	22
	6	40	36	11	38	33
	22	24	36	38	11	33
	8	38	36	16	50	16
	8	38	36	22	11	49
	28	26	28	33	38	11
	10	26	46	6	38	38
	20	48	14	38	22	22
	18	38	26	16	50	16
	22	26	34	44	5	33
	12	34	36	11	27	44
	22	46	14	11	55	16
	14	22	46	6	33	43
	12	30	40	6	38	38
	44	26	12	27	38	17
	14	44	24	11	22	49
	10	46	26	22	33	27
	12	36	34	16	44	22
Összeg	450	830	770	508	789	753
Átlag	18	33,2	30,8	20,32	31,6	30,12

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

A besorolás alapján (*9. ábra*) látható, hogy mely vállalkozói kompetencia kategóriát erősítik legjobban a 25 coach kompetenciaterület elemei: mindkét csoportnál (coachok, vállalkozók) a II. kategóriába tartozó vállalkozói kompetenciák (Erőforrások mozgósítása) szerepelnek legnagyobb értékkel, majd a III. (Cselekvésre való törekvés) és végül az I. kategória (Ötletek és lehetőségek megteremtése) a sorrend.



Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

9. ábra: A kompetencia szinkronizáció eredménye

A mátrix felépítése: mindkét csoportnál három változó szerepel, melyek a következők:

X_1 = Ötletek és lehetőségek megteremtése (I. kategória elemei)
X_2 = Erőforrások mozgósítása (II. kategória elemei)
X_3 = Cselekvésre való törekvés (III. kategória elemei)

A csoportok összehasonlítására tehát a diszkriminancia-analízis módszerét választottam, amely alkalmas arra, hogy a két csoport véleményének azonosságát vagy különbségét feltárja. A modellben ennek megfelelően 2 csoport és 3 változó szerepel. (A mátrix egyes adatai azt mutatják, hogy az adott csoport (A,B) egyes változóihoz (X_1, X_2, X_3) hány „hozzárendelés" történt a csoportok (82-82 fő) részéről, így a változókhoz rendelt számok összege minden sorban (a 25 kompetenciaterületnél) 82.

A diszkriminancia-analízis elvégzésének eredményeként meghatározásra került a Z diszkriminancia-egyenlet:

$$Z = 0{,}030281869 \cdot X_1 - 0{,}022836246 \cdot X_2 - 0{,}005764649 \cdot X_3$$

A két csoport közötti többváltozós különbséget a D^2 általánosított távolság fejezi ki, amelynek értéke

$$D^2 = 0{,}108012$$

A D^2 általánosított távolság kialakítására a változók direkt, indirekt és összes hatása a *30. táblázatnak* megfelelően alakul:

30. táblázat: A változók direkt, indirekt és összes hatása a D^2 kialakítására

Változó	direkt	indirekt	összes
	hatás		
1. Ötletek és lehetőségek megteremtése	1,359572	-0,709282	0,650289
2. Erőforrások mozgósítása	0,842305	-0,504684	0,337619
3. Cselekvésre való törekvés	0,045023	-0,008786	0,036237
Összesen			≈ 1,000

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

A *30. táblázatból* érzékelhető, hogy relatív értékben az 1. változónak (Ötletek és lehetőségek megteremtése) a legnagyobb a jelentősége, majd a 2. (Erőforrások mozgósítása), valamint a 3. változó (Cselekvésre való törekvés) hatása következik.

A diszkriminancia-egyenlet meghatározása alapját képezi a Z-értékek egyedi kiszámításának: a

$$Z = 0{,}030281869 \cdot X_1 - 0{,}022836246 \cdot X_2 - 0{,}005764649 \cdot X_3$$

diszkriminancia-egyenlet alkalmazásával (azaz a változók együtthatójának és az X értékek /amelyek az eredeti adatok az *X* alapadatmátrixból/ szorzataként).

Az egyenletből számított egyedi *Z*-értékeket a 25-25 (=50) megfigyelési egységre (=coach kompetenciaterületek) a *31. táblázat* foglalja össze.

31. táblázat: A diszkriminancia-egyenlettel számított egyedi *Z*-értékek

($n_A = 25$; $n_B = 25$)

Z_A	Z_B
-1,242768	-0,055253
-0,725393	-0,537113
-0,267725	-1,043619
+1,155102	+1,502302
+0,350775	-0,062808
-0,453668	+0,132535
-0,802713	-1,146048

Z_A	Z_B
+0,119269	-0,328398
-0,939286	-0,724910
-0,089396	+0,709279
-0,833049	-0,749536
-0,833049	+0,132535
+0,092739	+0,068113
-0,556097	-0,905142
-0,571207	+0,521491
-0,472584	-1,234047
-0,123539	+1,027988
-0,620577	-0,537122
-0,464971	-1,015127
-0,343625	-0,819785
-0,552290	-0,905142
+0,669484	-1,148166
-0,423946	-0,451765
-0,897529	-0,243040
-0,654720	-0,647107
$\sum ZA = -0{,}9{,}470763$	$\sum ZB = -7{,}459885$
$\bar{Z}_A = -0{,}378830$	$\bar{Z}_B = -0{,}298395$

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

A *Z* egyedi értékek gyakorisági eloszlása az alábbiak szerint alakul (*32. táblázat és 10. ábra*).

A két csoport főátlaga

$$\bar{\bar{Z}} = \frac{\bar{Z}_A + \bar{Z}_B}{2} = \textit{-0,338613}$$

Célszerű a gyakorisági táblázatot ettől a középértéktől számítva bontani. Az egyedek besorolása az A és B csoportba a *Z* értékek alapján történik: leggyakoribb módja, hogy a $\bar{\bar{Z}}$ főátlagnál szétválasztjuk a két csoportot (a 33. táblázat ezt mutatja).

32. táblázat: A variancia-táblázat a 2 csoport esetén

Tényező	SQ	FG	MQ	F
Összes		49		
Között	0,0000632953	3	0,000021098	0,431297
Belül	0,00225025	46	0,0000489186	

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

Az adatokból (csoportok száma, változók száma, D^2, FG) szerkesztett variancia-táblázat magyarázatot ad a F-próbára (*32. táblázat*).

A diszkriminancia-analízis eredményeinek értékelése alapján a következők emelhetők ki.

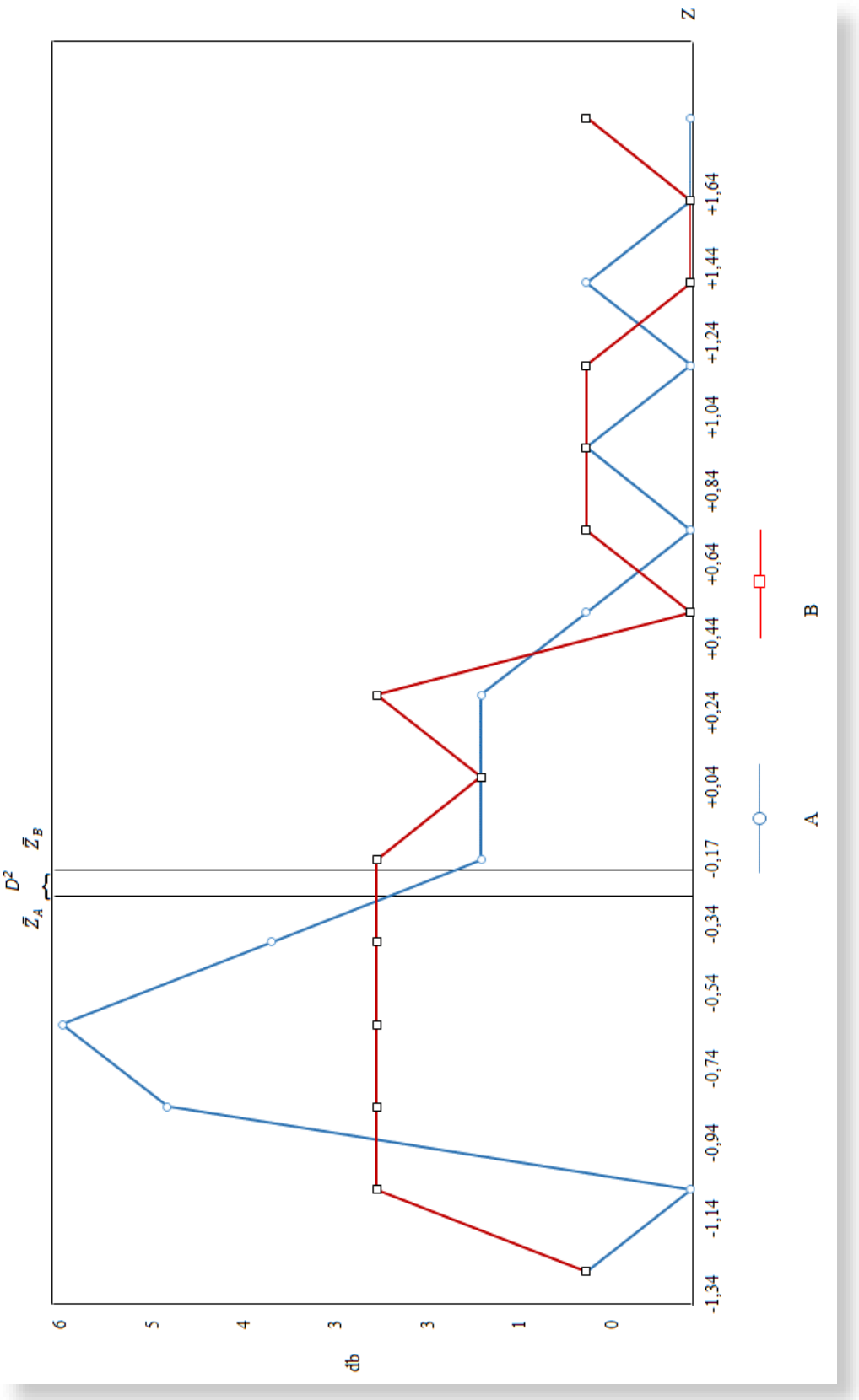
A *30. táblázat* – amint az előzőekben láttuk – a diszkriminanciafüggvény *Z* értékeit tünteti fel. A Z_A értékek a coachokra, a Z_B értékek pedig a vállalkozókra jellemző állapotot tükrözik.

A vélemények távolságát (eltérését) a $Z_B - Z_A$ érték mutatja, mint összevont, dimenzió nélküli mutató. A két átlagérték közötti különbség (a D^2, vagy más néven Mahalanobis-féle általánosított távolság) azt mutatja, hogy a két csoport véleménye nem vált el egymástól (*33. táblázat és 10. ábra*). Ezt támasztja alá az F-próba értéke is, amely a kritikus értékhez képest igen alacsony (F_{sz} = 0,431297, F_{kr} = 2,81), tehát a két csoport többváltozós középértékei szignifikánsan nem különböznek.

33. táblázat: A *Z* egyedi értékek gyakorisági eloszlása

	Z	A	B	Besorolás
$\bar{\bar{Z}} = -0{,}34$	-1,34 – -1,15	1	1	A (16) – B (13)
	-1,14 – -0,95	0	3	
	-0,94 – -0,75	5	3	
	-0,74 – -0,55	6	3	
	-0,54 – -0,35	4	3	
	-0,34 – -0,15	2	3	A (9) – B (12)
	-0,14 – +0,03	2	2	
	+0,04 – +0,23	2	3	
	+0,24 – +0,43	1	0	
	+0,44 – +0,63	0	1	
	+0,64 – +0,83	1	1	
	+0,84 – +1,03	0	1	
	+1,04 – +1,23	1	0	
	+1,24 – +1,43	0	0	
	+1,44 – +1,63	0	1	
		25	25	

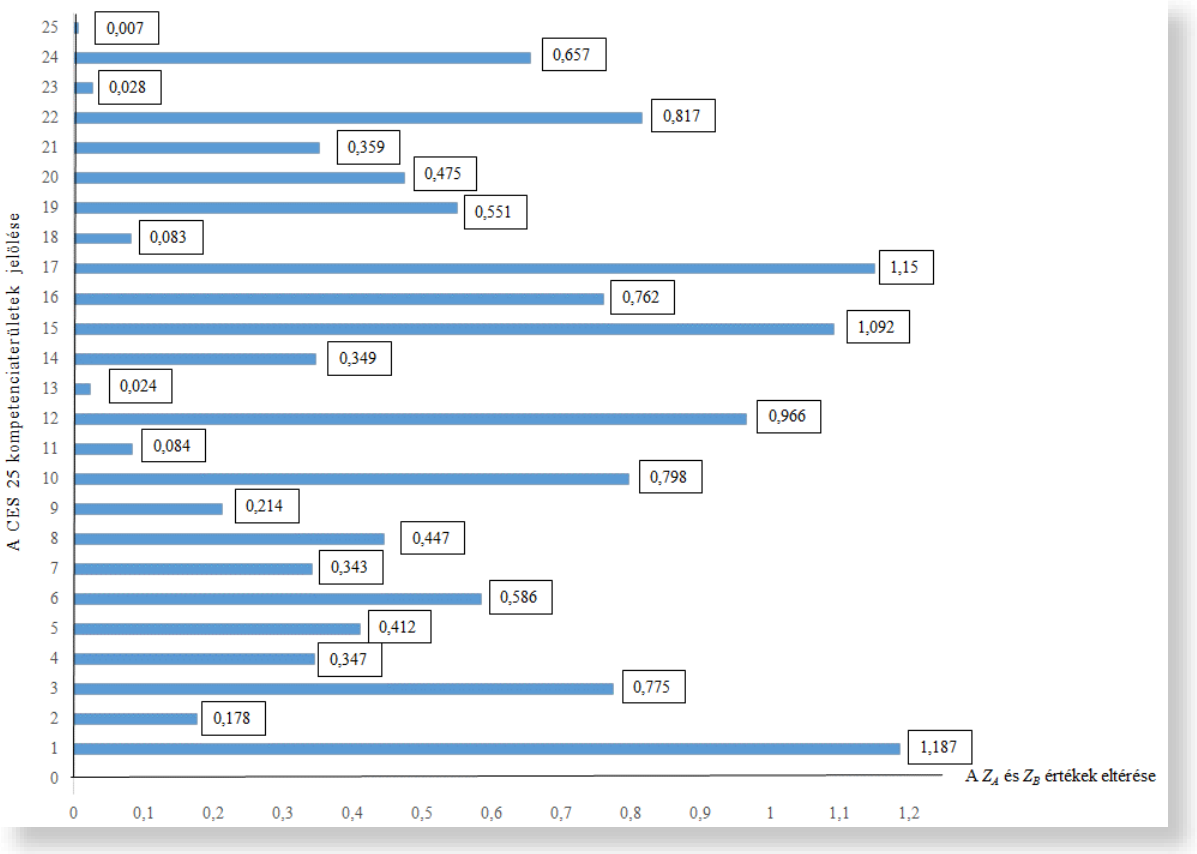
Forrás: *saját szerkesztés, 2025*



Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

10. ábra: A *Z* diszkriminanciaváltozó

A Z_B és a Z_A értékek különbségének ábrázolásával lehetővé vált a két csoport (coachok, vállalkozók) véleményében a CES 25 kompetenciaterületenként részletezett eltérések mértékének ábrázolása (*11. ábra*).



Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

11. ábra: A CES 25 kompetenciaterületenkénti eltérések mértéke

Az ábra alapján az eltéréssel kapcsolatban a következők állapíthatók meg.

- A Z_B–Z_A értékek alapján felrajzolt egyenesek a két csoport véleménye közötti abszolút eltérés mértékét jelölik.
- Az egyenesek hosszának egymáshoz való viszonya az eltérés mértékének az egyes CES 25 kompetenciaterületek közötti összehasonlítására ad lehetőséget.

A 11. ábrából látható, hogy a coach és vállalkozói vélemények között legnagyobb eltérés az 1. Érzelmi tudatosság (1,187), a 17. Szakmai fejlődés (1,15) és 15. Negatív önkritika felismerése (1,092) kompetenciaterületek megítélésében volt. Ugyanakkor vannak olyan kompetenciaterületek, ahol minimális különbségek adódtak: 25. Munka-magánélet egyensúly (0,007), 13. Kapcsolatok fejlesztése (0,024) és 23. Munkával való elégedettség (0,028).

A Z_A és Z_B értékek felhasználásával levont következtetéseken túl fontos szerep jut a diszkriminancia-egyenletben szereplő együtthatóknak, amelyekkel az egyes változók/mutatók szerepének megítélésére nyílik lehetőség.

A 25 szempont (CES 25 kompetenciaterületek) együttes kezelése alapján az együtthatók értékei a következők:

– I. kategóriába tartozó vállalkozói kompetenciák (Ötletek és lehetőségek megteremtése = X_1 változó): 0,030281869
– II. kategóriába tartozó vállalkozói kompetenciák (Erőforrások mozgósítása = X_2 változó): -0,022836246
– III. kategóriába tartozó vállalkozói kompetenciák (Cselekvésre való törekvés = X_3 változó): -0,005764649

A Z_A és Z_B által jelölt állapotokban megfigyelhető eltérések a vizsgált tényezők közül mindenekelőtt az I. kategóriába tartozó vállalkozói kompetenciáknak tudható be. Tehát ez a legerősebben diszkrimináló változó. A rangsorban másodikként szerepel a II. kategória, amelynek befolyása mintegy 75 %-a az elsőének, míg a III. kategória hatása alig csak közel ötöde (19 %).

Összegezve megállapítható, hogy a két csoport (coachok, vállalkozók) véleménye nem válik el egymástól (az F-próba értéke is mutatja, hogy az eltérés csak a véletlennek tulajdonítható: nincs statisztikailag bizonyítható különbség azok tekintetében), tehát szakmailag azonosnak tekinthetők. Tehát a vélemények erősítik egymást abban a tekintetben, hogy a coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák között logikai/tartalmi kapcsolat van, s a coach szemlélet szerepet tölthet be a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében.

4.4. A Vállalkozásfejlesztés mesterszak fejlesztési koncepciója az érintettek véleményének figyelembevételével

A szak fejlesztésére vonatkozó kutatási eredmények alapján a következő javaslatot állítottam össze:

Tanulási és oktatási módszerek fejlesztése:

- A problémamegoldó képességek fejlesztése érdekében a hallgatók számára rosszul strukturált problémák modellezését is lehetővé tévő tanítási formák szükségesek.
- Reflektív tanulási folyamatok bevezetése a tudatos gondolkodás és az intuíció erősítése céljából.

- A soft skillek – mint a kreativitás, önreflexió és kommunikáció – tudatos fejlesztése workshopok, viták és csoportos coaching keretében.
- Kiscsoportos foglalkozások, esettanulmányok és interaktív beszélgetések révén mélyebb tanulás és tapasztalatmegosztás támogatása.
- A frontális oktatás helyett tapasztalati tanulás és élményalapú oktatás előtérbe helyezése.
- Kreatív feladatok, projektmunkák és valós élethelyzetek modellezése az innovatív gondolkodás fejlesztéséért.

Coaching szemlélet beépítése:

- A coaching ismeretek tantárgyi integrációja a hallgatók személyes fejlődésének támogatására.
- Az oktatók coach szerepben való megjelenése: hallgatóközpontú attitűd, elérhetőség, aktív támogatás.
- Egyéni és team coaching folyamatok bevezetése hallgatók és oktatók számára egyaránt.
- Coach szemléletű értékelési rendszer kialakítása a hallgatók fejlődésének nyomon követésére.
- Coach alapkompetenciák (ICF) és érzelmi intelligencia (EQ) fejlesztése a képzés szerves részeként.
- Coaching szemléletű tantárgyak, szakirodalom és személyes élményeken alapuló tanulás előtérbe helyezése.

Mentorálás, visszajelzés és kapcsolattartás:

- A hallgatók mentorálásának megerősítése, személyes kapcsolatok kiépítése az oktatókkal.
- Folyamatos és személyre szabott visszajelzési mechanizmusok kialakítása.
- Oktatók és hallgatók közti partneri kapcsolat kiépítése, támogatás a szakdolgozatokban és kutatásokban.
- Tapasztalt mentorok és szakértők bevonása egyéni fejlesztési célok mentén.
- Facilitált workshopok és biztonságos párbeszédkörnyezet kialakítása a konfliktuskezelés, empátia és párbeszédkészség fejlesztésére.

Gyakorlati képzés és valós tapasztalatok:

- Valós üzleti problémákra épülő projektek és helyzetgyakorlatok bevezetése.
- Egyetemi startup inkubátorok létrehozása, ahol a hallgatók saját vállalkozásaikon dolgozhatnak.
- Hosszabb távú vállalati gyakorlatok biztosítása, duális képzés formájában.
- Céges együttműködésben megvalósuló kooperatív képzések: közös projektmunka vállalatokkal.
- Valós esettanulmányok és szimulációk elemzése a vállalkozói gondolkodásmód kialakításáért.
- Projektalapú tanulás során a hallgatók önálló döntéseket hozhatnak, felelősséget vállalnak.

Szakmai és interkulturális kompetenciák fejlesztése:

- Magyar gazdasági és jogi szaknyelv magyar nyelven való oktatása a nemzetközi képzések mellett.
- Nyelvi sajátosságok és jogi kultúra megfelelő közvetítése az oktatás során.
- Külföldi tanulmányutak, nemzetközi kapcsolatok, szakmai mobilitás támogatása.

Oktatói szerepek és intézményi kultúra:

- Az oktatók aktív bevonása a szakok kialakításába és fejlesztésébe, véleményük figyelembevétele a döntéshozatalban.
- A kutatási és oktatási területek közelítése egymáshoz: kutatási készségek beépítése a tananyagba.
- Oktatói készségek fejlesztése kérdezéstechnika, partnerség és önreflexió terén.
- 1:1 coaching lehetőségek az oktatók számára is, az oktatási szemléletformálás támogatására.
- Folyamatos kísérletezés ösztönzése, ahol a hibázás lehetőség a tanulásra.

Közösségépítés és inspiráció:

- Panelbeszélgetések szervezése sikeres vállalkozókkal és felsővezetőkkel.
- Vendégelőadók, gyakorló coachok és külső szakértők bevonása az oktatásba.
- Hallgatók motiválása aktív szerepvállalásra, önálló tanulásra és kezdeményezésre.
- Önismereti tréningek és mindfulness programok bevezetése a pszichológiai alapok fejlesztésére.

A kutatási eredmények **problématérképezésen alapuló szintézis**e azt mutatja, hogy a hallgatói, oktatói és vállalkozói elvárások számos ponton egymásra épülnek, miközben eltérő nézőpontokból ugyanazokra az alapvető kihívásokra reflektálnak. A hallgatók részéről markánsan megjelenik az igény a gyakorlat-orientált, valós problémákra épülő tanulás, a személyre szabott visszajelzés és mentorálás, valamint a szakmailag hiteles, támogató oktatói jelenlét iránt. Az oktatók és szakfelelősök oldaláról ezzel párhuzamosan azonosítható a vállalkozói kompetenciák tudatos fejlesztésének szükségessége, különösen a stratégiai gondolkodás, az innovációmenedzsment, a digitális kompetenciák és a soft skill-ek területén, miközben szervezeti és módszertani korlátokkal is szembesülnek. A vállalkozói visszajelzések ugyanezeket a kompetenciaterületeket erősítik meg, kiegészítve az önállóság, a felelősségvállalás és a kockázatkezelés gyakorlati jelentőségével. A problématérkép közös metszéspontjaként rajzolódik ki a coaching-szemlélet iránti igény, amely mindhárom szereplő számára válaszként szolgál a komplex, bizonytalan és gyorsan változó környezet kihívásaira. Az oktatói szerepek átalakulása – az ismeretátadás mellett a mentoráló, facilitáló és visszajelző funkciók erősödése – olyan kapcsolódási pontot teremt, ahol a hallgatói tanulási igények és a vállalkozói kompetenciaelvárások összehangolhatók. A CSM-modell és az EntreComp–ICF kompetenciaszinkronizáció eredményei azt jelzik, hogy a coaching nem kiegészítő elemként, hanem integráló keretként képes összekapcsolni az egyéni fejlődést, az oktatási gyakorlatot és a munkaerőpiaci elvárásokat. Összességében a problématérképezés azt támasztja alá, hogy a Vállalkozásfejlesztés mesterszak jövőbeli fejlesztése akkor lehet eredményes, ha a képzés tudatosan épít a szereplők közös igényeire, és a coach szemléletet rendszerszinten integrálja a tanulásszervezésbe, az oktatói szerepekbe és a kompetenciafejlesztési logikába.

A kutatási eredmények **brief coaching szemléletű** értelmezése arra irányítja a figyelmet, hogy a vállalkozásfejlesztés mesterszak rendelkezik mindazon erőforrásokkal és kompetenciákkal, amelyekre a jövőorientált fejlesztés építhető. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a hallgatók, oktatók és vállalkozók egyaránt nyitottak a gyakorlat-orientált, reflektív és személyes fejlődést támogató tanulási megközelítésekre, ami kedvező kiindulópontot teremt az oktatási innovációk számára. A coaching-szemlélet már jelen van az oktatói gyakorlatban, elsősorban az etikus viselkedés, a tudatos jelenlét és a támogató visszajelzés terén, amelyre tudatos fejlesztéssel tovább lehet építeni. A brief coaching logikájával összhangban a hangsúly nem a hiányosságokon, hanem azokon a működő gyakorlatokon van, amelyek erősítésével rövid időn belül érzékelhető minőségi javulás érhető el a

kompetenciafejlesztésben. A CSM-modell és az EntreComp–ICF kompetencia-szinkronizáció olyan konkrét eszközt kínál, amely lehetővé teszi a vállalkozói kompetenciák célzott, mérhető és fejlesztésorientált támogatását. A kiscsoportos oktatás, a coaching-alapú tanulási helyzetek és a személyre szabott visszajelzés alkalmazása a jövőben skálázható jó gyakorlatként jelenhet meg a képzésekben. A brief coaching szemlélet alapján a következő fejlesztési lépések nem radikális átalakítást, hanem tudatos fókuszváltást igényelnek: az oktatói szerepek finomhangolását, a hallgatói erősségek tudatosítását és a tanulási folyamat eredményességének folyamatos monitorozását. Összességében a kutatás eredményei azt támasztják alá, hogy a coaching-szemlélet rendszerszintű integrációja reális, megvalósítható és jövőálló fejlesztési irányt kínál a vállalkozásfejlesztés mesterszak számára.

Véleményem szerint a vállalkozásfejlesztés képzési programjának fejlesztésére összeállított koncepcióm megfelelő alapot szolgáltat a döntéshozók (intézményvezetők, szakfelelősök) számára, de a szak oktatóit is segítheti mindennapi munkájukban.

5. AZ ÉRTEKEZÉS FONTOSABB MEGÁLLAPÍTÁSAI ÉS ÚJ, ILLETVE ÚJSZERŰ EREDMÉNYEI

„A dolgok megfejtésének öröme a tudomány lényege.”

(Richard Feynman /1918 – 1988/)

5.1. Az értekezés legfontosabb megállapításai

Dolgozatom e fejezetének összeállításával célom volt, hogy a PhD kutatási témám tárgyában végzett munkám eredményeit összegezzem, különös tekintettel azok elméleti és gyakorlati hozzájárulására. Célom volt továbbá olyan, a gyakorlat oldaláról is figyelemre érdemes javaslatok kialakítása primer (kvalitatív és kvantitatív) kutatási eredményeim alapján, melyeket a Vállalkozásfejlesztés mesterszak irányítói (egyetemi karok vezetői, szakfelelős oktatók) és programjának végrehajtói (tantárgyfelelős oktatók), résztvevői (hallgatók) is hasznosítani tudnak szakfejlesztési és –működtetési tevékenységük során.

Véleményem szerint a primer kutatásra épülő összefüggések – a hazai környezetben végzett vizsgálatoknak köszönhetően – közvetlenül beépíthetők a felsőoktatás gyakorlatába és alkalmazhatók a vállalkozásfejlesztési képzés során.

A doktori értekezésemben lefolytatott kutatás egyike azon kevés munkának, amely a coach szemlélet vállalkozói kompetenciák fejlesztésére gyakorolt hatásának mélyebb feltárásához kíván hozzájárulni, amely az egyik legfontosabb kihívása napjaink vállalkozó képzésének. Kutatómunkám alapvetően azzal járul hozzá a szakirodalmi előzményekhez és a meglévő gyakorlati ismeretek tárházához, hogy olyan komplex közelítésmódot alkalmaz, amely választ ad a coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák logikai kapcsolat-rendszerére, a coach szemléletnek a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében betölthető szerepére, s ezáltal jelentős kutatási rést tölt be.

Kutatásom tehát az adott területen eddig elért eredmények kiegészítését és bővítését eredményezi.

A dolgozat keretében megtörtént a szakirodalmi források áttekintésének eredményeként azonosított komplex elméleti keretrendszer modellezése, egzakt matematikai-statisztikai módszerek felhasználásával. A kutatómunka legfontosabb gyakorlati hozzájárulása, hogy a vállalkozásfejlesztés képzés érintettjeinek bevonásával (oktató, hallgató, vállalkozó stb.) feltárta azokat az aktuális tényezőket és összefüggéseket, amelyek alapvetően befolyásolják a vállalkozói kompetenciák fejlesztésének eredményességét.

A kvalitatív kutatásaim feltárták: a szakfelelősök egyetértenek abban, hogy a globális és helyi társadalmi, gazdasági és technológiai trendek jelentős hatással vannak a vállalkozásfejlesztés oktatására, új készségek és képességek fejlesztését kívánják meg. Kiemelik, hogy a különböző stakeholderek igen sokszínű elvárást támasztanak a Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzéseivel szemben. Szerintük a kulcsfontosságú vállalkozói kompetenciák, amelyek fejlesztése a képzés célja, többek között a stratégiai gondolkodás, az innovációmenedzsment, a csapatmunka és a vezetői készségek, a problémaorientált gondolkodás és a digitális kompetenciák. A coach szemlélet meglétét már most is fontosnak ítélik, de a jövőben még nagyobb jelentőséget tulajdonítanak annak az oktatás során.

A szakfelelősök szerint a vállalkozásfejlesztés oktatásának leginkább fejlesztendő területei a kiscsoportos tanítás, a technológia fokozott használata és a hibrid oktatási modellek.

Összegezve megállapítható, hogy a szakfelelősök részben hasonló, részben különböző megoldandó problémákkal küzdenek mindennapi szervező, irányító munkájuk során. Kitartó munkájuknak és professzionális elhivatottságuknak köszönhetően azonban minden adottsággal rendelkeznek ahhoz, hogy felkészülten tudjanak reagálni az előttünk álló évek minden bizonnyal nem mindig egyszerű szakmai és emberi kihívásaira, így megalapozva a vállalkozásfejlesztés mesterképzések hosszú távú jövőjét hazánkban.

A kvantitatív kutatómunkám fontosabb megállapításait az alábbiakban összegzem.

A hazai Vállalkozásfejlesztés mesterszakok eddigi történetük során jelentős fejlődésen mentek keresztül. Bár még mindig ez a legfontosabb, napjainkban a hallgatók már nem elégednek meg a szimpla tudásátadással, ennél jóval összetettebb oktatói jelenlétet igényelnek.

Napjainkban a Vállalkozásfejlesztés mesterképzésekkel szemben támasztott munkaerőpiaci elvárások közül a legjelentősebbek a rugalmasság és a kreatív problémamegoldás képességének átadása, az átfogó soft skill-ek, mint például a kommunikáció és csapatmunka középpontba helyezésére, illetve a specifikus technikai ismeretek fejlesztésére irányuló képzés. A hallgatóknak leginkább gyakorlat-orientált, valós problémákon alapuló oktatásra van szükségük, személyre szabott tanácsadási és mentorálási lehetőségekkel, vagyis ők nagymértékben nyitottak a mentor szerep és a coach szemlélet oktatói alkalmazására.

A Vállalkozásfejlesztés mesterszak keretein belül fejlesztendő legfontosabb vállalkozói kompetenciák a kutatásomban megkérdezett szakfelelősök véleménye alapján egyértelműen a stratégiai gondolkodás, az innovációmenedzsment, a csapatmunka és a vezetői készségek, a pénzügyi ismeretek, a problémaorientált gondolkodás, az önállóság és felelősségvállalás, a környezet elemzése, a digitális kompetenciák, valamint a kulturális érzékenység és a kockázatkezelés.

Ami a képzések során alkalmazott legfontosabb oktatói szerepeket illeti, az oktatói reagálások alapján a rájuk leginkább jellemző szerepek átlagpontszám szerinti sorrendben **az ismeretátadó, az értékelő-visszajelző, illetve a mentor.** A hallgatók ugyanezeket a szerepeket némiképpen eltérő sorrendbe sorolták: esetükben **a szakértő és az ismeretátadó mellett az értékelő-visszajelző** szerep került a rangsor első három helyére.

Kutatásom rámutatott: az oktatói szerepek rangsorba állítása azt jelzi, hogy az oktatói és hallgatói csoport szerint is egyértelműen az **ismeretátadó** szerep a leginkább jellemző. Ez az eredmény alátámasztja, hogy elsődleges, alapvető feladatuk a tudás közvetítése, ez a vállalkozásfejlesztés oktatásának alapja.

Az oktatók válaszaiból kapott eredmények alapján a vállalkozói kompetenciákat leginkább fejlesztő oktatói szerepek az **ismeretátadó,** illetve a **szakértő,** míg a hallgatók a ***szakértő*** mellett az **értékelő-visszajelző** szerep kompetenciafejlesztési hatását ítélték meg a legkiemelkedőbbnek.

Az ICF coach kompetenciáinak vizsgálatára irányuló kérdésre adott válaszok alapján kiderült, hogy az oktatók munkájuk során jelenleg – mind önbevallásuk, mind a hallgatói visszajelzések alapján – elsősorban az **Etikusan viselkedik** kompetenciát alkalmazzák, és az oktatók számára ez a kompetencia kiemelt fontossággal is bír. A hallgatók velük szemben az oktatók **Tudatos jelenlét**ének és a **Hallgatói fejlődés** általuk történő **elősegítésének/facilitálásának** tulajdonítják a legjelentősebb szerepet.

A kvantitatív kutatásomból származó információk véleményem szerint hazánkban általánosíthatók, hiszen a vállalkozásfejlesztési mesterszakos, magasan kvalifikált oktatók közel 90 százalékának, a már BSc diplomával rendelkező, tehetséges „vállalkozó jelölt” hallgatók esetében pedig majdnem 50 százalékának véleményét tükrözik vissza.

Kutatásom eredményei alátámasztják, hogy az oktatók alapvető szerepe továbbra is a tudás átadása, azonban a hallgatók egyre jobban igénylik a gyakorlatorientált, problémamegoldásra és személyes fejlődésre fókuszáló megközelítéseket. Az ICF coach kompetenciáinak beépítése az oktatói munkába, különösen az etikus viselkedés, a tudatos jelenlét és a fejlődés facilitálása terén, jelentős mértékben hozzájárulhat a képzések színvonalának növeléséhez.

A kutatás alapján egyértelművé vált, hogy a hallgatók szemszögéből az oktatók szakmai hitelessége, valamint az értékelés és visszajelzés folyamata kiemelt jelentőségű. Ez rámutat a személyre szabott mentorálás és az interaktív tanulási környezet fontosságára, a vállalkozói kompetenciák, például a stratégiai gondolkodás, a csapatmunka, és a kockázatkezelés oktatásba történő hangsúlyosabb beépítésére.

Az oktatóknak a szak jövőbeli feladataira történő felkészülése tekintetében megállapítható, hogy ebben a folyamatban a tanárok támogatást igényelnek. Az oktatói továbbképzéssel kapcsolatos válaszokból – a különböző szempontok alapján (továbbképzések gyakorisága, formája, képző személye, tematika stb.) – az érzékelhető, hogy az egyetemek többségében szükség van olyan átfogó, tudatos és célirányú fejlesztő tevékenységre, amelyek a hallgatók vállalkozói kompetenciáit hatékonyan befolyásolnák.

A hallgatókhoz kötődő vizsgálataim rámutatnak, hogy a coach szemlélet szereppel bírhat a vállalkozói kompetencia fejlesztésében. Az EntreComp 15 és az ICF 8 közötti kapcsolat azon alapul, hogy mindkettő fejlődést elősegítő eszköz, amelyek az egyéni erősségekre, tudatosságra és hatékony együttműködésre építenek. Megállapítható, hogy e kapcsolat lehetővé teszi olyan vállalkozásfejlesztési programok kialakítását (pl. coaching szemléletű vállalkozásfejlesztés stb.), ahol a coach szemlélet és a vállalkozói kompetenciafejlesztés egymást erősítik.

A hallgatók kiscsoportos oktatásával kapcsolatban megállapítottam annak szükségességét a szak tekintetében: rámutattam, hogy viszonylag homogén tanulócsoport esetében is jelentős eltérések mutatkoznak a tanulás/tanítás szempontjából, ami eltérő megoldást igényel, s ezt csak kislétszámú csoportok teszik lehetővé.

A coach és coachee kölcsönhatás vizsgálatából megállapítottam, hogy a CES 25 kompetenciaterületek mindegyikén az átlagosnál magasabb volt a coaching haszna/hozadéka, ami az oktatásban való alkalmazhatósága szempontjából igen kedvezőnek ítélhető, s a kialakult fontossági sorrend még inkább figyelemre érdemes a vállalkozói

kompetenciák fejlesztése oldaláról. Ugyanis a coacholt személyek abban éreztek pozitív változást, hogy mélyebb önismeretre tettek szert, jobban felismerték saját erősségüket és kihívásaikat, tudatosabbá váltak belső folyamataik, érzéseik iránt. Emellett világosabb képet alkottak szakmai fejlődésükről és karrierirányukról, ami azt jelzi, hogy a coaching jelentős mértékben hozzájárult a személyes és pályaszintű tudatosságuk növeléséhez.

Véleményem szerint a CES 25 és az EntreComp 15 szinkronizációját megvalósító CSM sikeres gyakorlati alkalmazása (coachok, vállalkozók) alapján bizonyítottá vált, hogy a coaching szemlélet (CES) beemelése a vállalkozói kompetenciafejlesztésbe támogató szerepet tölt be.

Megállapítottam, hogy a vizsgálatomban szereplő különböző célcsoportok (oktatók, hallgatók, vállalkozók, coachok) a szak jelenlegi képzési helyzetére és a szükséges változtatásokra vonatkozóan (a vállalkozói szféra jövőbeni igényeihez és elvárásaihoz hatékonyabban igazodó oktatás érdekében) több, hasonló vagy megegyező megoldást javasolnak, ami valamennyi szereplő részéről a szak fejlesztése iránt elkötelezett gondolkodást tükröz.

5.2. Az értekezés új, illetve újszerű eredményei

Dolgozatom e fejezetében a szakirodalmi előzmények figyelembevételével és saját, részletes vizsgálati eredményeim alapján ismertetem munkám újszerű eredményeit:

T_1: A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy az újszerű oktatói szerepek (coach, mentor, facilitátor) alkalmazása a felsőoktatásban válasz lehet a változások (társadalmi, gazdasági és technológiai) okozta kihívásokra.

T_2: A vállalkozásfejlesztés képzés érintettjeinek (szakfelelős, oktató, hallgató, vállalkozó) megkérdezéséből származó feldolgozott információk alátámasztják, hogy a mesterszakos hallgatók vállalkozói kompetenciáinak fejlesztése a kor kihívásainak megfelelő erősítést igényel.

T_3: Elemzéseim alapján egzakt módon megtörtént annak a bizonyítása, hogy „relatíve homogén” hallgatói csoporton belül is lehetnek olyan különbségek a hallgatók tekintetében, amelyek a csoporton belüli differenciált (azaz kiscsoportos) oktatás szükségességét indokolják.

T_4: Sikerült feltérképeznem, hogy kialakítható és alkalmazható olyan analóg modell, amelynek segítségével (coachok és coacheek bevonásával) a coaching pozitív hatásai kimutathatók és hasznosíthatók a vállalkozók képzésében.

T_5: Sikeresen elvégeztem a coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák szinkronizációját, megalkottam az ún. CSM: „Competence Synchronization Model”-t, amelynek tesztelése (coachok, vállalkozók) révén bizonyítást nyert a vállalkozói készségek coach kompetenciák általi fejlesztésének lehetősége.

T_6: A Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési rendszerének fejlesztésére kidolgoztam egy soktényezős szempontrendszert, amely valamennyi érintett véleményét figyelembe véve bázisát képezheti a döntéshozók jövőbeli, a szakkal kapcsolatos tervezési tevékenységének.

6. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

„Nem elég tudni – alkalmazni kell.
Nem elég akarni – cselekedni kell.”
(Leonardo da Vinci /1452 – 1519/)

Doktori értekezésem e fejezetében részletesen ismertetem a munkám elején megfogalmazott kérdésekhez, az azokhoz kapcsolódó célkitűzésekhez és hipotézisekhez kötődő vizsgálati eredményeket.

A *34. táblázatban* összefoglaltam és bemutatom a hipotézisek elfogadását/elutasítását bizonyító információkat vagy módszereket.

34. táblázat: A hipotézisek igazolása/elvetése

Sor-szám	Hipotézis	Szakirodalom feldolgozás alapján	Saját vizsgálati eredmény alapján	Igazolva/ Elvetve
H_1:	Az újszerű oktatói szerepek (coach, mentor, facilitátor) alkalmazása a felsőoktatásban válasz lehet a változások okozta kihívásokra.	2.2. fejezet 2.4. fejezet 2.7. fejezet 2.8. fejezet	4.1. fejezet 4.2. fejezet	Igazolva
H_2:	A Vállalkozásfejlesztés mesterszakos hallgatók vállalkozói kompetenciáinak fejlesztése a kor kihívásainak megfelelő erősítést igényel.	2.2. fejezet 2.6. fejezet	4.1. fejezet	Igazolva
H_3:	„Relatíve homogén” csoporton belül is lehetnek olyan különbségek a hallgatók között, amelyek a csoporton belüli differenciált (azaz kiscsoportos) oktatás szükségességét indokolják.	2.5. fejezet 2.6. fejezet	4.2.2. fejezet	Igazolva
H_4:	Kialakítható és alkalmazható olyan analóg modell, amelynek segítségével (coachok és coacheek bevonásával) a coaching pozitív hatása kimutatható.	2.5. fejezet 2.7. fejezet	4.3. fejezet 4.3.1. fejezet 4.3.2. fejezet	Igazolva
H_5:	A coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák szinkronizációja révén fejleszthetők a vállalkozói készségek.	2.5. fejezet 2.7. fejezet	4.3.3. fejezet	Igazolva

Forrás: *saját szerkesztés, 2025*

K_1: Milyen kihívásokkal néz szembe a 21. századi felsőoktatás és hogyan képes azoknak megfelelni?

C_1: Feltárni a 21. századi társadalmi, gazdasági és technológiai változásokra választ adni tudó változtatási lehetőségeket az oktatási módszerekben.

Célom volt elemezni, hogy melyek lehetnek azok az újszerű oktatói szerepek, amelyek eredményesen alkalmazhatók a változások okozta kihívások leküzdésében. A szakirodalmi források elemzése azt támasztotta alá, hogy a világban zajló változások hatására az oktatói szerepek is jelentősen át kell hogy alakuljanak: a korábbi frontális tudásátadás helyét újszerű szerepeknek kell elfoglalniuk, amelyek jobban elősegíthetik a hallgatók fejlődését, alkalmazkodásra képes vállalkozóvá válását. A 21. század alapvető vállalkozói készségei közé tartoznak az alkalmazkodóképesség és innováció, a kommunikációs és szociális készségek, a problémamegoldás és döntéshozatal, valamint az erőforrás-gazdálkodás és vezetés. Az újszerű oktatói szerepek (mentor, facilitátor, valamint a coach szemlélet) fejlesztik a hallgatók kompetenciáit.

H_1: A változó társadalmi, kulturális és gazdasági környezet feszültséget teremtett a hagyományos tanítási módszerek és a modern diákok elvárásai között, ami a tanítási gyakorlatok innovációjának szükségességéhez vezetett. Az újszerű oktatói szerepek a tanárokat hallgatóik szemében példaképpé emelhetik és újszerű módokon járulhatnak hozzá a vállalkozói kompetenciák erősítéséhez. Közelmúltbeli tanulmányok előrejelzése alapján a jövőben a felsőoktatásban a hangsúly a hagyományos oktatás felől egyre inkább az újszerű módszerek felé tolódik el majd, ahol az oktatók a hallgatókkal együtt tanulnak és számukra útmutatást nyújtanak. A vállalkozás-fejlesztés oktatásának elemzésével – a releváns szakirodalmakra építve – sikerült bebizonyítani az újszerű oktatási szerepek létjogosultságát.

Saját kvalitatív és kvantitatív vizsgálataim egyaránt alátámasztják azt a feltételezést, hogy a kihívásokra választ adó stratégiák egyik eleme az újszerű oktatási módszerek alkalmazása lehet, amely lehetőséget kínálhat a teret adó környezet megteremtéséhez, segítheti a hallgatók aktív („cselekvő”) szereplővé válását. A tudásalapú társadalomban megváltozott készségek szükségesek az érvényesüléshez, amelyek oktatása újszerű oktatói szerepeket igényel.

K_2: Melyek a Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamata korszerűsítésének lehetőségei a szakértők (=szakfelelős oktatók), oktatók, hallgatók és vállalkozók véleményeinek tükrében?

C_2: Vizsgálni, hogy a szakértők (=szakfelelős oktatók) oktatók, hallgatók és vállalkozók hogyan nyilatkoznak az oktatási rendszer alapvető kérdéseiről (vállalkozói készségek stb. fejlesztése) és céljairól.

Kutatómunkám hangsúlyozza a vállalkozói kompetenciák egyéni és szervezeti hatásainak kapcsolatát és elhelyezi azt az újfajta felsőoktatási tendenciák (kompetencia-fókuszú oktatás) tükrében. Az egyetemi oktatók ez irányú felkészítő, támogató tevékenysége kiemelten fontos a jövő munkavállalóinak érdekében. A felsőoktatásnak jelentős szerepe van abban, hogy a jövő generációi milyen tudással, készségekkel (kompetenciákkal) , attitűdökkel lépnek ki a munkaerőpiacra. Tehát az egyetemeket ez arra készteti, hogy foglalkoztathatósági és készségfejlesztési kezdeményezésekben vegyenek részt. A kutatások arra is rámutatnak, hogy a hallgatók által az egyetemen fejlesztett készségek és a munkaerőpiac által megkövetelt készségek között nincs összhang, ami rávilágít arra, hogy az egyetemeknek foglalkozniuk kell ezzel a „szakadékkal", azaz a kor kihívásainak megfelelő erősítést igényel a kompetenciák fejlesztése.

H_2: Jól látható, hogy az előbbiekben leírtakból fakadóan az oktatóknak a 21. században a korábbiaktól nagyon eltérő kihívásokkal kell szembenézniük és azokra reagálniuk. A gyors változások megkövetelik, hogy az egyetemek olyan eszköztárral lássák el a hallgatókat, amely lehetővé teszi a túlélést és a boldogulást egy bizonytalan jövőben.
Az új évezredben való boldoguláshoz szükséges készségek közül kulcsfontosságúak a vállalkozói készségek: azaz a kompetenciák, amelyek egy vállalkozás sikeréhez szükségesek. A vállalkozási készségek erősítése tehát alapvető fontosságú feladat a képzés során.
Ezt igazolják a szakértők (=szakfelelős oktatók), oktatók, hallgatók és vállalkozók véleménye alapján kialakult kutatási eredményeim is (kvalitatív és kvantitatív kutatások egyaránt).
A szakirodalmi források által prognosztizált változásokhoz való alkalmazkodás kikényszeríti a vállalkozói kompetenciák erősítését.

K_3: Kimutatható-e, hogy a Vállalkozásfejlesztés mesterszakos hallgatók körében eltérések vannak az egyes vállalkozói kompetenciák megítélése tekintetében?

C_3: Feltárni a csoporton belüli „kiscsoportok" elkülönülését kiváltó okokat és a kialakult szegmensek jellemzőit.
Kutatómunkám során a hallgatókkal kapcsolatban olyan vizsgálatokat is végeztem, amely egy „viszonylag homogén" csoport tekintetében arra irányult, milyen eltérések mutathatók ki a hallgatók vonatkozásában, és ezeket mik okozzák.

H_3: A vizsgálatok a faktoranalízis és az ezt követő klaszteranalízis módszerek alkalmazásával történtek. Ez utóbbinak célja volt, hogy a halmazt alkotó egyedeket különböző (a tanulás/oktatás szempontjából eltérő) csoportokba soroljam. A 45 fős tanulócsoport tekintetében négy szegmentum volt elkülöníthető (*17. táblázat, 5. ábra*): „Ambiciózus innovátorok" (14 fő), „Stratégiai vezetők" (21 fő), „Gyakorlati megvalósítók" (8 fő) és „Passzív figyelők" (2 fő). Az egyes szegmentumok elnevezése visszatükrözi azokat a különbségeket, amelyek a 15 vállalkozói kompetencia vonatkozásában jellemzik az egyes „kicsoportokat", s alátámasztják a kiscsoportos oktatás szükségességét (ami ellene megy a jelenlegi áramlatnak /=tömeg-oktatás/) a meglévő különbségek miatt.

A hipotézis tehát többváltozós matematikai-statisztikai módszerek segítségével bizonyításra és elfogadásra került.

K_4: Hogyan mutatható ki a coaching (coach szemlélet) vállalkozói készségeket befolyásoló szerepe (miután a felsőoktatásban nincs lehetőség kísérletezni, azaz „kezeléseket beállítani")?

C_4: Kidolgozni azt az eljárást, amelynek segítségével a probléma modellezhető.

Kutatómunkám során célom volt megalkotni azt a vizsgálati metódust, amely egy analóg modell bázisán nyugszik és alkalmazásával lehetőség nyílt a coach szemléletű képzés lehetséges hatását feltárni. Ezt a megoldást azért volt szükséges segítségül hívni, mert a Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatában a valóságban nincs lehetőség arra, hogy „kísérleteket" végezzünk, azaz „különböző kezeléseket állítsunk be".

H_4: Az általam kialakított analóg modellben (*6. ábra*) az oktató ⇆ hallgató együttműködést a coach ⇆ coachee kölcsönhatással helyettesítettem, így lehetővé vált a coach szemlélet alkalmazása lehetséges hatásainak vizsgálata. Tehát az analóg modell használatával a coach ⇆ coachee kapcsolatból származó mérhető előnyöket (a coach szemlélet alkalmazásának hasznát/hozamát) vonatkoztattam vissza az oktató ⇆ hallgató közötti viszonylatra, azaz a coaching pozitív hatását kimutattam és így a hipotézis bizonyítást nyert, s elfogadásra került.

K_5: A coaching alkalmazása a vállalkozásfejlesztés mesterképzésben hatással lehet-e a vállalkozói készségekre?

C_5: Feltárni a coach kompetencia-területek és a vállalkozói kompetenciák közötti logikai kapcsolatrendszert.

Célom volt, hogy szakmai és coaching ismereteimre alapozva elemezzem: van-e logikai/tartalmi kapcsolat a vállalkozói kompetenciák (EntreComp 15) és a coach kompetencia-területek (CES 25) között? Véleményem szerint van, miután mindkét rendszer célja az egyéni fejlődés, a másokkal való együttműködés stb. erősítése.

H5: Munkámban a kulcskompetenciák párosítása révén vizsgáltam a tartalmi megfeleléseket, amelynek eredményeként kialakítottam az eljárást szimbolizáló modellt (CSM = Competence Synchronization Model) (*8. ábra*).

A „kompetencia szinkronizáló modell"-t a coachokkal és a vállalkozókkal diszkriminancia-analízis módszert alkalmazva teszteltem, így bizonyítást nyert és elfogadásra került a hipotézis: azaz a CES 25 által fejleszthetők a vállalkozói készségek.

Munkám lezárásaként – miután a vállalkozásfejlesztési szak fejlesztésére vonatkozó javaslataimat egy önálló fejezetben (*4.4. fejezet*) már részletesen összefoglaltam – a kutatási korlátok felsorolását és a jövőbeli kutatási irányokra vonatkozó javaslataim ismertetését végzem el.

A kutatás során felmerült korlátok közül a teljesség igénye nélkül szeretnék néhányat kiemelni. A módszertani korlátok közül felhívnám a figyelmet arra, hogy a részben online történt adatgyűjtés miatt nem minden potenciális válaszadót sikerült visszajelzésre bírnom. Az eredmények értelmezése pedig – bármennyire is törekszünk az általánosításra – szubjektív lehet, azaz a számszerű adatokból különböző szakértők némileg eltérő következtetéseket vonhatnak le.

A témához kapcsolódó potenciális jövőbeli kutatási irányokat az oktatók, illetve a hallgatók válaszai alapján külön-külön foglalom össze. Összességében elmondható, hogy a különböző oktatói szerepek oktatásban betöltött jelentőségét más szakokon is meg lehetne nézni, hiszen az eltérő szakok eltérő szakmai beállítottságú szakemberek dominanciáját hozhatják magukkal. Az e cikkben ismertetett kutatást célszerű lenne kiterjeszteni nemzetközi szintre is (teljes közép-kelet-európai régió stb.).

Az oktatókkal kapcsolatban kiemelendő, hogy miután a coach szemlélet segíthet a hallgatók önállóságának és felelősségérzetének növelésében, a megkérdezettek szerint érdemes lehet

megvizsgálni, milyen pozitív változások születhetnek e módszertan alkalmazásával. Az oktatók coachként törekednek arra, hogy értékes visszajelzésekkel hozzájáruljanak a diákok kompetenciáinak felismeréséhez és folyamatos fejlődéséhez, így tanulmányozhatnánk a visszajelzések egyénekre gyakorolt hatásait. A coaching segíthet a hallgatók kritikai gondolkodásának fejlesztésében, valamint támogathatja céljaik meghatározását, így akár számszerűleg is kimutathatnánk, hogy milyen mértékben sikerül elérni célkitűzéseiket. A professzionálisan alkalmazott coaching fejleszti az empátiát, az érzelmi intelligenciát és a kommunikációs készségeket is, ezek változását is érdemes megvizsgálni. A coach szemlélet bevezetése pozitívan hathat az alkalmazkodóképesség és a rugalmasság alakulására.

A hallgatói értékelések alapján kutatásokat indíthatnánk arra vonatkozóan, hogy a coach szemléletet alkalmazó különböző gyakorlatok milyen változást idézhetnek elő a hallgatói populációban. A coach szemlélet fejlesztheti a hallgatók csapatmunkához szükséges készségeit, soft skill-jeit (kommunikációs képesség, alkalmazkodóképesség és empátia), illetve a problémamegoldásukat. Így a jövőben megvizsgálhatnánk, hogy e készségek milyen mértékben fejlődtek a szemlélet alkalmazásának köszönhetően. Érdemes lenne a tekintetben is kutatást végezni, hogy milyen, kreatív és innovatív gondolkodást ösztönző feladatokat és projektmunkát indukált a különböző kurzusokon a coach szemlélet alkalmazása.

A felsoroltak összességében mindössze a jelenlegi kutatás visszajelzései alapján meghatározott legfontosabb jövőbeli kutatási irányok, amelyek további brainstormingolás keretein belül még bővíthetők.

ÖSSZEFOGLALÁS

„Semmit se szeress annyira, mint a munkát… Mindig keresd az alkalmat a tanulásra, tanításra, írásra.”

(Apáczai Csere János /1625 – 1659/)

A 21. század elején jelentős globális, gazdasági és technológiai változások szemtanúi lehetünk a világban. Ezeknek hatására az elmúlt évtizedekben a felsőoktatás szerepe is nagymértékben átalakult és folyamatosan átalakulóban van. Az egyetemek számos kihívással néznek szembe, amelyekre megfelelő válaszstratégiák kidolgozása szükséges. A világban zajló változások hatására az oktatói szerepek is jelentősen átalakultak a felsőoktatásban: a korábbi frontális tudásátadás helyét újszerű szerepek vették át. Kutatómunkám során ezek térhódításának vizsgálatát tűztem ki célul, vagyis annak feltárására törekszem, hogy a mentor és a facilitátor szerep, valamint a coach szemlélet milyen mértékben terjedtek már el napjaink felsőoktatásában, s azok hogyan segítik elő a hallgatók fejlődését, tekintettel a munkaerőpiac igényeire.

A kutatásom során bebizonyítandó alapvető hipotézisem, hogy az újszerű oktatói szerepek, kiemelten a coach szemlélet megléte a Vállalkozásfejlesztés mesterszakon elősegíti a vállalkozói kompetenciák fejlesztését.

Munkám során kvalitatív és kvantitatív kutatást végeztem, amely során primer és szekunder vizsgálatokat alkalmaztam. A vizsgálatokban induktív kutatási közelítésmódot használtam. A szekunder kutatás folyamán a szakirodalmak áttekintésével célom volt – a legfontosabb területekre fókuszálva – az értekezés témájának jelentőségét és aktualitását alátámasztani, valamint a kutatáselméleti keretrendszerének feltárásával a primer kutatásokat megalapozni.

A szekunder kutatás, valamint a kvalitatív primer vizsgálatok együttesen hozzájárultak a kutatási rés feltárásához, valamint a kutatási feladat (kérdések, célok, hipotézisek) megalapozásához.

A szakirodalom, a jó és rossz gyakorlatok megismerése, a szakértők (=szakfelelős oktatók) körében végzett mélyinterjús kvalitatív felmérések, valamint a kvantitatív kérdőíves felmérés (oktatók, hallgatók, vállalkozók, coachok, coacheek) fokozatosan járultak hozzá a

Vállalkozásfejlesztési mesterszak oktatási folyamatát vizsgálni képes módszer kialakításához, különös tekintettel a vállalkozói kompetenciák fejlesztésének kérdésére.

A kutatómunka során elsősorban a kutatások feltáró voltára támaszkodtam, más esetekben vizsgálataimra a magyarázó kutatások sajátosságai jellemzőek, de a kutatás ugyanakkor leíró is.

A kapott adatokat az SPSS 29 matematikai-statisztikai program segítségével dolgoztam fel, amely során egy- és többváltozós elemzéseket végeztem. A skála adta lehetőségekből kiindulva középértékeket, szóródás-mutatókat vizsgáltam.

Faktorelemzést alkalmaztam a változók számának csökkentése és a változók közötti összefüggések feltárása céljából, klaszteranalízist a megfigyelési egységek csoportosítása (csoportképzés) érdekében és diszkriminancia-analízist a különböző csoportok szétválasztására.

Szakmai-módszertani szempontból egyrészt kiemelést érdemel, hogy az öt célcsoport számára összeállított online kérdőíveket célirányosan úgy alakítottam ki, hogy a kérdések tekintetében „átfedések" és egymásra épülések (output-input relációk) vannak. Ez biztosítja azt, hogy „egy ív mentén" (coach szemlélet) épüljön fel szerkezetileg a dolgozat és annak mondanivalója. Továbbá így lehetőség nyílik a Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési rendszere jelenlegi helyzetének és a jövőbeli fejlesztési lehetőségeknek a feltárására is.

Másik lényeges sajátossága az elemzéseknek, hogy egy olyan analóg modell bázisán nyugszanak, amelynek segítségével lehetőség nyílt a coach szemléletű képzés lehetséges hatását feltárni. Az általam megalkotott analóg modellben az oktató ⇆ hallgató együttműködést a coach ⇆ coachee kölcsönhatással helyettesítem, tehát az analóg modell segítségével a coach ⇆ coachee kapcsolatból származó előnyöket vonatkoztatom vissza az oktató ⇆ hallgató közötti viszonylatra.

A kvalitatív vizsgálatok (4.1. fejezet) a vállalkozásfejlesztés oktatásának időszerű kérdéseire irányultak a mesterszakos szakfelelősi vélemények alapján, amelyek a képzés jelenlegi állapotának feltárását és fejlesztését alapozták meg. Elemzésem különösen a társadalmi és gazdasági változásokra, a stakeholderek elvárásaira, a vállalkozói kompetenciákra és az oktatói szerepekre koncentrált. Összegzésem célja volt, hogy segítségével átfogó képet kaphassak az aktuális kihívásokról és a jövőbeni lehetőségekről.

A szakértői véleményekből egyértelmű választ kaptam arra, hogy a válaszolók szerint mely vállalkozói kompetenciákat fejlesztik leginkább a vállalkozásfejlesztés mesterképzések (kulcsfontosságú kompetenciák), melyek a domináns oktatói szerepek és mely területeken fejleszthető leginkább a vállalkozásfejlesztés oktatása.

Úgy ítélem meg, hogy a vállalkozásképzés mesterszakhoz kötődő kvalitatív feltáró kutatásom eredményei jól alapul szolgáltak egy, a kutatás következő fázisában megvalósított, a témakör mélyebb feltárását célzó, valamint a szak fejlesztését szolgáló induktív közelítésmódú primer, kvantitatív kutatás elvégzéséhez is.

A kvantitatív vizsgálataim során (4.2. fejezet) kiindulásként – a kutatási feladat megközelítésére – egy elemző modellt, a Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű modelljét alkottam meg. A modell alátámasztja, hogy a képzés sarokpontja az oktató-hallgató kapcsolat és kölcsönhatás, természetesen a környezetből kiemelt fontosságot hordoznak a munkaerőpiac, a vállalkozások/vállalkozók elvárásai a végzett vállalkozásfejlesztő szakemberekkel kapcsolatban. Ezért a dolgozatban lefolytatott vizsgálataimat az oktatói és hallgatói (+vállalkozói) véleményekre alapoztam.

A primer kutatás keretében elvégzett kvantitatív vizsgálatokba 13, az adott tanévekben (2023/24. és 2024/25.) akkreditált vállalkozásfejlesztési mesterszakot indító hazai felsőoktatási intézmény oktatóit és hallgatóit vontam be.

Az oktatói csoporttal kapcsolatos vizsgálat először arra irányult, hogy a vállalkozásfejlesztés képzésben végzett oktató munkájukat tekintve mennyire érzik önmagukra jellemzőnek a legfontosabb oktatói szerepeket (9 szerep). Majd a következő lépésben az oktatókra jellemző oktatói szerepek sorrendjének megállapítására került sor. A harmadik szakaszban a vállalkozói kompetenciákat fejlesztő oktatói szerepeknek a megítélése történt meg.

Ezt követően a coach szemlélet vállalkozói kompetenciák fejlesztésére irányuló hatásait elemeztem, azaz az oktatók jelenlegi oktatómunkájában alkalmazott ICF coach kompetenciák és azok fontossága a mesterszakon kerültek górcső alá.

Az oktatói csoportok véleményével párhuzamosan ugyanezen kérdésekről a hallgatók megítélését is vizsgáltam, s a két csoport véleményét összehasonlítottam, s azokból következtetéseket fogalmaztam meg.

A hallgatókkal kapcsolatos vizsgálatok arra is kiterjedtek, hogy a coach szemlélet milyen szereppel bírhat a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében: azaz az EntreComp 15 vállalkozói kompetencia hogyan kapcsolható logikailag/tartalmilag az ICF 8 coach kompetencia-rendszerhez?

A hallgatói sokaság esetében a vállalkozói kompetenciák összefüggésének feltárását is elvégeztem (faktoranalízis). A hallgatók véleményét feldolgozva számos javaslatot tettem arra, hogy hogyan lehetne elősegíteni a coach szemlélet hatékony beépítését az oktatási folyamatba, támogatva a jobb felkészülést a gyakorlati kihívásokra és a vállalkozói szférában való boldogulásra.

A javaslataim egyike volt a „Kiscsoportos foglalkozások és esettanulmányok", ami lehetőséget adna a hallgatóknak a gyakorlati tudás elmélyítésére, valamint a személyes tapasztalatok megosztására. Ennek alátámasztására egy, a vállalkozásfejlesztés képzésben élenjáró egyetem (BCE) 45 fős, „viszonylag homogén" csoportjával kapcsolatban végeztem elemzést (faktoranalízis+klaszterelemzés). A halmazt alkotó egyedeket különböző, a tanulás/tanítás szempontjából eltérő csoportba (4 csoport) soroltam, ami bizonyítja a kiscsoportos képzés indokoltságát. (A kiscsoportos oktatás iránti igény megfogalmazásra került a szakfelelősi és vállalkozói véleményekben is.)

Az oktatói és hallgatói véleményeket kiegészítendő a vállalkozók értékelését is rendszerbe foglaltam a jelenlegi képzési helyzetről, különös tekintettel a szükséges változtatásokra a felsőoktatásban a vállalkozói szféra jövőbeni igényeihez és elvárásaihoz hatékonyabban igazodó képzés érdekében.

A kvantitatív vizsgálatok következő részében (4.3. fejezet) az elemzéseket egy olyan analóg modell bázisán végeztem, amelynek segítségével lehetőség nyílt a coach szemléletű képzés lehetséges hatását feltárni: az általam megalkotott analóg modellben az oktató ⇆ hallgató együttműködést a coach ⇆ coachee kölcsönhatással helyettesítettem. A coaching folyamatok coacholt személyek (coacheek) általi értékeléséhez a Coaching Effectiveness Survey (CES) eszközt alkalmaztam, amely a CES 25 kompetenciaterületének értékelését tette lehetővé a coaching haszna/hozadéka szempontjából.

Ezt követően azt vizsgáltam, hogy van-e logikai/tartalmi kapcsolat a vállalkozói kompetenciák (EntreComp15) és a coach kompetenciaterületek (CES 25) között. Ennek eredményeként feltártam – miután mindkét rendszer célja az egyéni fejlődés, a hatékonyság és a másokkal való együttműködés erősítése – a főbb kapcsolódásokat: a 25 coach kompetenciaterület mindegyikét össze lehetett kapcsolni a 3 fő vállalkozási kompetencia kategóriával. Így kialakítottam az általam CSM (=Competence Synchronization Model – Kompetencia Szinkronizáló Modell)-nek elnevezett modellt, amely megvalósítja a coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák szinkronizációját.

A két csoport (coachok, vállalkozók) véleménye – amely statisztikailag alátámasztottan (diszkriminancia-analízis) nem mutatott eltérést, azaz szakmailag megegyezett – visszaigazolta és bizonyította a CSM gyakorlati alkalmazhatóságát.

A különböző stakeholderek (coachok, vállalkozók) által javasolt intézkedések alapján olyan összegzést végeztem el, amely elősegítheti a coach szemlélet széles körű elterjedését az oktatásban, támogatva mind az oktatók, mind a hallgatók személyes és szakmai fejlődését, valamint az oktatási folyamatok hatékonyságát.

A vizsgálati eredmények véleményem szerint jól hasznosíthatók mind elméleti, mind pedig gyakorlati szempontból, s felhasználhatók a döntéshozók által a Vállalkozásfejlesztés MSc szak fejlesztésében.

SUMMARY

„Love nothing so much as work…
Always seek the opportunity to learn,
to teach, to write."
(János Apáczai Csere /1625 – 1659/)

At the beginning of the 21st century, we are witnessing significant global, economic and technological changes all around the world. As a result, the role of higher education has undergone major changes in recent decades and continues to evolve. Universities face a number of challenges that require the development of appropriate response strategies. As a result of global changes, the role of educators in higher education has also undergone significant changes: the former frontal transfer of knowledge has been replaced by new educator roles. In my research, I aim to examine the spread of these new roles, i.e. to explore the extent to which the roles of mentor and facilitator, as well as the coaching approach, have become widespread in today's higher education and how they contribute to student development in light of labour market needs.

The fundamental hypothesis to be proven in my research is that the new teaching roles, especially the coaching approach, in the Master's program in Business Development promote the development of entrepreneurial competences.

In my work, I conducted qualitative and quantitative research using primary and secondary methods. I used an inductive research approach in the investigations. During the secondary research, my aim was to review the literature, focusing on the most important areas, to substantiate the significance and relevance of the thesis topic and to lay the foundations for the primary research by exploring the research theory framework.

The secondary research and the qualitative primary research together contributed to identifying the research gap and establishing the research task (questions, objectives, hypotheses).

The literature review, the identification of good and bad practices, the qualitative surveys conducted through in-depth interviews with experts (= program leaders), and the quantitative questionnaire survey (educators, students, entrepreneurs, coaches, coachees) gradually contributed to the development of a method capable of examining the educational process

of the master's program in business development, with a particular focus on the development of entrepreneurial competences.

During my research, I primarily relied on exploratory research, while in other cases my investigations were characterised by explanatory research, but the research is also descriptive.

I processed the data using the SPSS 29 mathematical-statistical program, performing single and multiple variable analyses. Based on the options provided by the scale, I examined mean values and standard deviation indicators.

I used factor analysis to reduce the number of variables and explore the relationships between them, cluster analysis to group the observation units (group formation), and discriminant analysis to separate the different groups.

From a professional and methodological point of view, it is worth noting that I designed the online questionnaires for the five target groups in such a way that there are ‘overlaps’ and interdependencies (output-input relationships) between the questions. This ensures that the thesis and its message are structured ‘along a single line’ (coaching approach). Furthermore, this also makes it possible to explore the current state of the master's program in business development and future development opportunities.

Another important feature of the analyses is that they are based on an analogue model that made it possible to explore the potential impact of coaching based training. In the analogue model I have created, I replace the educator-student cooperation with the coach-coachee interaction, so that with the help of the analogue model, I can apply the advantages of the coach-coachee relationship to the educator-student relationship.

The qualitative research (Chapter 4.1) focused on current issues in entrepreneurship education based on the opinions of master's program leaders, which formed the basis for exploring and developing the current state of training. My analysis focused in particular on social and economic changes, stakeholder expectations, entrepreneurial competences and the roles of educators. The aim of my summary was to provide a comprehensive picture of the current challenges and future opportunities.

The expert opinions provided clear answers as to which entrepreneurial competences are most developed in master's programs in entrepreneurship (key competences), which are the dominant educator roles and in which areas entrepreneurship education can be improved.

I believe that the results of my qualitative exploratory research related to the master's program in entrepreneurship provided a good basis for conducting primary quantitative research with an inductive approach in the next phase of the research, which aimed to explore the topic in greater depth and to develop the program.

As a starting point for my quantitative research (Chapter 4.2), I developed an analytical model, a systems-based model of the master's degree program in business development, to approach the research task. The model supports the view that the cornerstone of the training is the relationship and interaction between educators and students, while the labour market and the expectations of businesses/entrepreneurs towards graduate business development professionals are, of course, of paramount importance. Therefore, I based my research in this thesis on the opinions of educators and students (+entrepreneurs).

The quantitative research conducted as part of the primary research involved educators and students from 13 Hungarian higher education institutions offering accredited master's programs in business development in the academic years 2023/24 and 2024/25.

The first step in the study of the teaching staff was to determine the extent to which they felt that the most important educator roles (9 roles) were characteristic of themselves in terms of their work in business development training. The next step was to establish the order of the teaching roles characteristic of the educators. In the third stage, the teaching roles that develop entrepreneurial competences were assessed.

Subsequently, I analysed the effects of the coaching approach on the development of entrepreneurial competences, i.e. the ICF coaching competences currently used by educators in their teaching work and their importance in the master's program were examined.

In parallel with the opinions of the educator groups, I also examined the students' assessments of the same issues, compared the opinions of the two groups, and drew conclusions.

The student surveys also examined the role that the coaching approach can play in the development of entrepreneurial competencies: i.e. how can the 15 EntreComp entrepreneurial competencies be linked logically/in terms of content to the 8 ICF coaching competency system?

In the case of the student population, I also explored the interrelationships between entrepreneurial competences (factor analysis). Based on the students' feedback, I made a number of recommendations on how to promote the effective integration of the coaching approach into the educational process, supporting better preparation for practical challenges and success in the entrepreneurial sphere.

One of my suggestions was ‘small group sessions and case studies’, which would give students the opportunity to deepen their practical knowledge and share personal experiences. To support this, I conducted an analysis (factor analysis + cluster analysis) of a ‘relatively homogeneous’ group of 45 students from a university (CUB) that is a leader in entrepreneurship education. I classified the individuals in the group into four different groups based on their learning/teaching styles, which proves the validity of small group training. (The need for small group teaching was also expressed in the opinions of the subject coordinators and entrepreneurs.)

To supplement the opinions of educators and students, I also systematised the entrepreneurs' assessments of the current training situation, with a particular focus on the changes needed in higher education to ensure that training is more effectively aligned with the future needs and expectations of the business sector.

In the next part of the quantitative research (Chapter 4.3), I conducted the analyses on the basis of an analogue model that allowed me to explore the potential impact of coaching-based training: in the analogue model I created, I replaced the educator-student interaction with the coach-coachee interaction. To evaluate the coaching processes by the coachees, I used the Coaching Effectiveness Survey (CES), which allowed me to assess the 25 competence areas of the CES in terms of the benefits/value added of coaching.

I then examined whether there was a logical/content-related connection between entrepreneurial competencies (EntreComp15) and coach competency areas (CES 25). As a result, I identified the main connections, since the goal of both systems is to strengthen individual development, efficiency and cooperation with others: each of the 25 coach

competence areas could be linked to the three main categories of entrepreneurial competence. This led me to develop a model called the Competence Synchronisation Model (CSM), which synchronises the areas of coaching competence and entrepreneurial competence.

The opinions of the two groups (coaches and entrepreneurs), which were statistically supported (discriminant analysis) and showed no differences, i.e. they were professionally consistent, confirmed and demonstrated the practical applicability of the CSM.

Based on the measures proposed by the various stakeholders (coaches, entrepreneurs), I have prepared a summary that can promote the widespread adoption of the coaching approach in education, supporting the personal and professional development of both educators and students, as well as the effectiveness of educational processes.

In my opinion, the results of the study are useful from both a theoretical and practical point of view and can be used by decision-makers in the development of the MSc in Business Development.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A doktori disszertációm elkészítése több éven át tartó, elmélyült kutatómunkát igényelt, amely során szakmai és személyes kihívásokkal egyaránt szembesültem. E munka nem valósulhatott volna meg azok nélkül a támogató személyek nélkül, akik bizalmukkal, tanácsaikkal, türelmükkel vagy éppen szeretetükkel végig kísérték utamat. Ezúton szeretnék hálás köszönetet mondani mindazoknak, akik hozzájárultak munkám megszületéséhez.

Elsőként köszönettel tartozom témavezetőimnek, akik a kutatás különböző szakaszaiban segítették és támogatták munkámat. Dr. habil. Kovács Juditnak, a Debreceni Egyetem volt egyetemi docensének, aki bevezetett kutatási témámba és megalapozta a dolgozat elméleti hátterét. Dr. habil. Pierog Anita, a Debreceni Egyetem GTK Vezetéstudományi nem önálló Tanszékének egyetemi docense rövid közös munkánk során biztosította a zavartalan szakmai haladást, melyért hálás vagyok. Dr. habil. Popovics Péter András, a Debreceni Egyetem GTK Ökonómia Intézetének egyetemi docense pedig segített a dolgozat végső formájának és tartalmának kialakításában, hozzájárulva annak teljessé tételéhez.

Köszönetemet szeretném kifejezni a Budapesti Corvinus Egyetemen korábbi és jelenlegi kollégáimnak, akik nélkül ez a munka nem születhetett volna meg. Dr. Bodnár Éva, a Pannon Egyetem Humántudományi Karának dékánja és egyetemi docense, egykori központvezetőm támogatása és feltétel nélküli elfogadása alapvető bátorítást jelentett számomra. Dr. habil. Nagy Judit, a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói ügyekért felelős rektorhelyettese szakmai támogatásával és a munkám pénzügyi hátterének biztosításával jelentős mértékben hozzájárult kutatásom megvalósításához, amiért külön köszönettel tartozom.

Dr. habil. Ásványi Katalin, a BCE fenntarthatóságért felelős dékánja, tanszékvezető egyetemi docense, több éven át tartó közös projektmunkánk során nemcsak kiváló szakmai partner, de inspiráló csapattárs is volt. Dr. Dósa Kata, a Tanítás- és Tanulástámogató Központ igazgatója, aki a legnehezebb hónapokban is türelmet és biztatást tanúsított irántam, szintén megérdemli külön köszönetemet. Hálás vagyok neki továbbá azért is, hogy a nemzetközi szakmai kapcsolatrendszer kialakításában és a külföldi tanulmányutak szervezésében is aktív támogatást nyújtott.

Dr. habil. Aranyossy Márta, a Vállalkozás és Innováció Intézet egyetemi docense, a Vállalkozásfejlesztés mesterszak felelőse szakmai észrevételei, vállalkozásfejlesztési tudása és építő jellegű kritikái jelentősen hozzájárultak a dolgozat végső formájához, amelyekért köszönet illeti meg. Köszönetemet fejezem ki Dr. Virág Attila egyetemi docensnek a BCE hallgatói kérdőívek kitöltetésében nyújtott hatékony támogatásáért.

Főző Zsoltnak, jelenlegi munkahelyi vezetőmnek (Tehetségmenedzsment Központ) köszönöm a dolgozat írásának utolsó fázisában tanúsított nyitott, támogató hozzáállását.

Hálás köszönettel tartozom mindazoknak a kutatásban közreműködő szereplőknek – a 13 magyarországi Vállalkozásfejlesztés mesterszak szakfelelős oktatóinak, valamint a képzésben résztvevő oktatóknak és hallgatóknak, az elismert magyar vállalkozóknak, akik kérdőíveimet kitöltötték, a coaching szakma kiváló képviselőinek, valamint ügyfeleiknek – akik időt és energiát nem sajnálva segítették a dolgozat gyakorlati megalapozását.

Szintén szeretném kifejezni legmélyebb hálámat és szeretetemet családomnak. Édesanyámnak köszönöm a biztos érzelmi hátteret, a csendes, de rendíthetetlen támogatást, amelyre mindig számíthattam. Édesapámnak köszönöm a szeretetét és azokat a hasznos szakmai tanácsokat, amelyekkel mindig jókor, jó irányba terelt. Hálás vagyok húgomnak, Mártikának a végtelen türelemért és megértésért, amelyet a kutatás intenzív időszakában tanúsított irántam. Külön szeretném megköszönni unokaöcsémnek, Andorkának, és keresztlányomnak, Mártikának azokat a boldog, felejthetetlen pillanatokat, amelyeket együtt töltöttünk – ezek az élmények a legnehezebb időszakokban is erőt adtak.

Végezetül – a név szerinti felsoroláson túl – köszönetet mondok mindazoknak, akik a disszertációm elkészítése során munkámban segítségemre voltak.

IRODALOMJEGYZÉK

Akaev, A., – Pantin, V. (2014): Technological Innovations and Future Shifts in International Politics. *International Studies Quarterly*, 58 (4), December 2014, pp. 867 – 872. https://doi.org/10.1111/isqu.12124

Arruti, A., – Benitez, E., – Paños-Castro, J. (2023): Analysis of pre-service teachers' knowledge about the entrepreneurial competence: a case study of a Spanish university. *Frontiers in Psychology*, 14, art. no. 1279705. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1279705

Árváné Ványi G., – Katonáné Kovács J. , – Gál T. (2017): A vállalkozásfejlesztés oktatásának vizsgálata a magyar felsőoktatásban. *Vezetéstudomány*, 48 (6-7). pp. 49-56. ISSN 0133-0179 https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.06.06

Árváné Ványi G., – Márton M., & Gál T. (2018): „A coaching szemlélet stratégiai szintű alkalmazásának lehetőségei. [The possibilities of applying the coaching approach at a strategic level.]" *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 3(3), pp. 1–13. https://doi.org/10.21791/IJEMS.2018.3.1.

Ásványi K. – Kiss D. (2019): A CSR kurzus hatása a hallgatók attitűdjére. *Studia Mundi – Economica.* 6. évf. 2. szám. https://doi.org/10.18531/Studia.Mundi.2019.06.02.3-14

Babbie, E. (2020): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*; 9. kiadás 6. magyar nyelvű fordítása, Balassi Kiadó, Budapest.

Babson College (2014): History – The Arthur M. Blank Center for Entrepreneurship. https://www.babson.edu/entrepreneurship-center/about/history/ A letöltés dátuma: 2024. április 13.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016): EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2791/29479

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Banu, R. – Ravanan. R. (2014): Implementation of success pattern assessment (SPA) for Indian teachers using data mining technique. *International Journal of Applied Engineering Research*, 9 (24), pp. 30199 - 30204.
https://www.researchgate.net/publication/291902357_Implementation_of_success_pattern_assessment_SPA_for_Indian_teachers_using_data_mining_technique

Bányai E. – Venczel-Szakó T. – Szabó-Bálint B. – Jarjabka A. (2022): A coaching eredményességének mérési lehetőségei. Coaching Performance Measurement Possibilities. *Magyar Tudomány* 183 (2022) 4, 464-475
https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.4.6

Baumol, W. (2010): *The Microtheory of Innovative Entrepreneurship*. Princeton, Princeton University Press.

Barbato, G. – Moscati, R. – Turri, M. (2019): Is the role of academics as teachers changing? An exploratory analysis in Italian universities. *Tuning Journal for Higher Education*, 6 (2), pp. 97 – 126.
https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp97-126

Beatty, B. J. (2019): Hybrid-flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes. EdTech Books.
https://edtechbooks.org/hyflex
A letöltés dátuma: 2025. december 22.

Behaviour (2025): A coaching új korszaka: mérhető hatás, kézzelfogható eredmények. (Rovat: Munkaerőfejlesztés), *HR-News*, 2025. február 13.

Belostecinic, G. – Serotila, I. – Duca, M. (2021): Perspectives on the future of higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21 (1), pp. 105 - 114.
https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i1.4041

Biggs, J., & Tang, C. (2011): *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Bochniarz, Z. (2019): How Should Higher Education Respond to 21st Century Challenges? Some Practical Comments. *2019 IEEE 18th International Conference on Cognitive Informatics and Cognitive Computing, ICCI*CC 2019*, pp. 335 – 341.
https://doi.org/10.1109/ICCICC46617.2019.9146094

Bodescu, D. – Sîrghea, A. – Raţu, R.N. – Chiruţă, C. – Mălăncuş, R.-N. – Donosă, D. – Robu, A.-D. (2024): Relevant Skills for Employment and Entrepreneurship in the Agri-Food Sector. *Sustainability (Switzerland), 16 (2), art. no. 787*.
https://doi.org/10.3390/su16020787

Bodnár É. (2018): A felsőoktatásban oktatók módszertani megújulással kapcsolatos attitűdje. *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció. „MELLearN - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért" Egyesület tanulmánykötet*. ISBN 978-963-429-221-0. pp. 148-157.
https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/2018.-evi-mellearn-tanulmanykotet.pdf
A letöltés dátuma: 2023. október 19.

Boysen, S. M. (2018): „Coaching Effectiveness: Coach and Coachee Characteristics that Lead to Success." *Philosophy of Coaching: An International Journal*, 3(2), pp. 6-26.

Bradley University (2023): *Diversity in Higher Education: Statistics, Gaps and Resources.*
https://www.ucda.com/journal/diversity-in-higher-education/
A letöltés dátuma: 2023. január 13.

Brookhart, S. M. (2013): *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Brunswick, S. – Tennin, K.L. (2023): Shaping the Future of Female Entrepreneurship. *Proceedings of the International Astronautical Congress, IAC*, Volume 2023-October.
https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85187992583&partnerID=40&md5=b901cccc5e206e02a93c3f0c0b077989

Bryman, A. (2016): *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Bryman, A. – Bell, E. (2015): *Business Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Budapesti Corvinus Egyetem (2024): Vállalkozásfejlesztés és -menedzsment Tanszék – Innováció és Üzleti Inkubáció Tanszék honlapja.
https://www.uni-corvinus.hu/fooldal/egyetemunkrol/tanszekek/vallalkozasfejlesztes-es-menedzsment-tanszek/

A letöltés dátuma: 2024. február 23.

Bui, H.T.M. – Nguyen, H.T.M. (2019): Higher education, innovation, and employability. *Innovate Higher Education to Enhance Graduate Employability: Rethinking the Possibilities*, pp. 1 – 8.
https://doi.org/10.4324/9780429058899-1

Bulatov, A. – Kheifets, B. (2023): World Economy Major Trends: New Normal, The Fourth Industrial Revolution, Globalization, Sustainable Development. *Contributions to Economics*, pp. 57 – 77.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-20328-2_4

Campillo, A. (2015): The university on the global society [La universidad en la sociedad global] *Isegoria*, (52), pp. 15 – 42.
https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.052.01

Chen, G., Li, J., & Matlay, H. (2006): Who are the Chinese private entrepreneurs? Journal of Small Business and Enterprise Development, 13(2), pp. 148-160.
https://doi.org/10.1108/14626000610665863

Cho, E. (2016): Making Reliability Reliable: A Systematic Approach to Reliability Coefficients. *Organizational Research Methods*, 19(4), pp. 651-682.
https://doi.org/10.1177/1094428116656239

Cope, M. (2007): *A coaching módszertana. Az együttműködésre épülő coaching kézikönyve.* (Ford: Német Á.) Budapest: *Manager Könyvkiadó*

Copi, I.M. – Cohen, C. – McMahon, K. (2014): *Introduction to Logic*. Essex: Pearson.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018): *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage.

Cronbach, L. J. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297-334.
https://doi.org/10.1007/BF02310555

Csallner, A.E. (2015): *Bevezetés az SPSS statisztikai programcsomag használatába.* Jegyzet. Szeged p.133

Csapó K. (2008): Amerikai vállalkozásoktatási példák adaptációjának lehetősége Magyarországon. *Vezetéstudomány*, 2008. január (39. évf.) 1. sz., pp. 43–54.

Dajnoki K. – Boros J. – Kun A. I. – Jenei Sz. (2021): A vizsgált szervezeteknél jellemző általános és HR válságkezelő intézkedések (Első, második és harmadik fázis összehasonlítása). *Koronavírus-válság: Kihívások és HR válaszok – Első-második-harmadik hullám összehasonlítása*, Szerk.: Poór József – Dajnoki Krisztina – Jarjabka Ákos – Pató Gáborné Szűcs Beáta – Szabó Szilvia – Szabó Katalin – Tóth Arnold, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem.
http://real.mtak.hu/134063/1/POOR_et-al_KoronaHR_1-vs-2-vs-3.pdf
A letöltés dátuma: 2023. április 27.

D'Amico Pawlewicz, D. – Guiden, A. (2020): Teachers and the Question of Profession. *Springer International Handbooks of Education*, Part F1619, pp. 373 – 386.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-2362-0_24

Darling Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995): Policies That Support Professional Development in an Era of Reform.
Phi Delta Kappan, Vol. 76, No. 8 (April 1995), pp. 597–604.
https://doi.org/10.1177/003172171109200622

David, T. – Schaufelbuehl J.M. (2015): Transatlantic influence in the shaping of business education: The origins of IMD, 1946-1990. *Business History Review*, 89 (1), pp. 75 - 97.
https://doi.org/10.1017/S0007680515000069

Debreceni Egyetem Gazdálkodástudományi Kar (2024): Vállalkozásfejlesztés mesterképzési szak honlapja.
https://econ.unideb.hu/vallalkozasfejlesztes-mesterkepzesi-szak
A letöltés dátuma: 2024. február 23.

Debreceni Egyetem: Innovatív HR– Kihívások a XXI. században konferencia (2025) – Poór József előadása.
https://hirek.unideb.hu/innovativ-hr-merre-tovabb-az-ai-korszakaban
A letöltés dátuma: 2025. december 30.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Dede, C. (2014). *Digital tools for deeper learning*. Harvard Education Press.

de la Torre Cruz, T. – Escolar-Llamazares, M.-C. – Di Giusto Valle, C. – Rico, I.L. – Eguizábal, A.J. – Jiménez, A. (2023): Teachers’ beliefs and the formation of entrepreneurial potential in students [Crencas dos professores e a formacao do potencial empreendedor dos alunos] [Creencias del profesorado y formacion del potencial emprendedor en el alumnado]. *Interciencia*, 48 (8), pp. 398 - 408.
03_7004_Com_Escolar_v48n8_11.pdf
A letöltés dátuma: 2024. augusztus 15.

Denzin, N. K. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill.

Deutsch, N. – Berényi, L. – Nagy–Borsy, V. (2025): A vállalkozási ismereteket fejlesztő mesterképzések kompetenciafókuszú nemzetközi összehasonlítása. *Vezetés-tudomány/Budapest Management Review.* LVI. évfolyam 2025. 4. sz. pp. 15-29. ISSN 0133-0179 (PRINT); 3057-9376 (ONLINE)
https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2025.04.02.

de Wit, H. – Deca, L. (2020): Internationalization of higher education, challenges and opportunities for the next decade. *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*, pp. 3 - 11.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_1

Dinya, L. (1987): *Korszerű döntés-előkészítő módszerek alkalmazása a mezőgazdasági vállalatokban (The Application of Modern Decision-Support Methods in Agricultural Enterprises)*. Budapest: Mezőgazdasági Kiadó, p. 168

Dobos E. (2013): „Coaching a felsőoktatásban 1. rész - Felsőoktatási vezetők fejlesztési irányai és lehetőségei coachinggal. [Coaching in higher education Part 1 - Development directions and opportunities for higher education leaders through coaching.]” *Magyar Coachszemle* 2013/1.
https://coachszemle.hu/2013/01/10/coaching-a-felsoktatasban-1-resz-felsoktatasi-vezetk-fejlesztesi-iranyai-es-lehetsegei-coachinggal

Durazzi, N. (2021): Opening universities' doors for business? Marketization, the search for differentiation and employability in England. *Journal of Social Policy*, 50 (2), pp. 386 – 405.
https://doi.org/10.1017/S0047279420000276

Eastcott, D. (2016): Coaching and mentoring in academic development. *Advancing Practice in Academic Development*, pp. 86 – 102.
https://doi.org/10.4324/9781315720890

EDUCAUSE (2024): *Horizon report: Teaching and learning edition. EDUCAUSE*.
https://library.educause.edu/resources/2024/5/2024-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition
A letöltés dátuma: 2025. december 23.

Eliadis, A. (2023): „Coaching History: The Evolution of a Profession.” *Journal of Organizational Culture Communications and Conflict*, 27(S1), pp.1-18.
https://www.abacademies.org/articles/coaching-history-the-evolution-of-a-profession-15771.html

EntreComp (2024) – *Eur-Lex: Access to European Union Law – An official website of the European Union.*
https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/glossary/entrecomp.html
A letöltés dátuma: 2024. április 12.

EU Science Hub (2024) - *Eur-Lex: Access to European Union Law – An official website of the European Union.*
https://joint-research-centre.ec.europa.eu/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework/competence-areas-and-learning-progress_en
A letöltés dátuma: 2024. április 11.

Fahnert, B. (2015): Teaching matters – academic professional development in the early 21st century. *FEMS Microbiology Letters*, 362 (20), art. no. fnv156. https://doi.org/10.1093/femsle/fnv156

Felvételi ponthatárok (2023) – www.felvi.hu

Fenyvesi É. – Vágány J. – Kárpátiné Daróczi J. (2016): Mérési módszerek a coaching megtérülésére. *Gradus*, 1, pp. 360-367. https://real.mtak.hu/110387/1/2016_1_ECO_011_Fenyvesi.pdf

Fosnot, C. T. (2013): *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.

Gál T. – Katonáné Kovács J. – ÁrvánéVányi G. (2017): Egy innovatív, finn vállalkozói képzés módszertani eszközeinek elemző értékelése és európai térnyerésének bemutatása. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 48 (8-9). pp. 78-88. https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.09.08

Gallwey, W.T. (1974): „*The Inner Game Of Tennis"*, Random House, 1974.

Gayathry, S. (2019): Redesigning the academic role-The emerging dimensions of knowledge workers. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8 (12), pp. 3255 - 3259. https://doi.org/10.35940/ijitee.L3226.1081219

Gellel, A.-M. (2023): Teachers as Key Players in Values Education: Implications for Teacher Formation. *Springer International Handbooks of Education*, Part F1708, pp. 683 - 697. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24420-9_37

Ghauri, P. – Gronhaug, K. (2011): *Kutatásmódszertan az üzleti tanulmányokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Global Entrepreneurship Monitor Nemzeti Jelentés 2023-2024 – Magyarország. https://www.gemconsortium.org/report/gem-20232024-hungary-national-report

González-Tejerina, S. – Rodríguez-Esteban, A. – Vieira, M.-J. (2023): Profile of teachers whose teaching practices support the entrepreneurial competence [Perfil del profesorado

cuyas prácticas docentes favorecen la competencia emprendedora]. *Revista de Investigacion Educativa*, 41 (2), pp. 377 – 397.
https://doi.org/10.6018/rie.518481

Görög, M. (2022): Reflections on approaches to research strategies in management. *Dynamic Relationships Management Journal*. 11/2, pp. 37-54.
https://doi.org/10.17708/DRMJ.2022.v11n02a03

Görög, M. (2025): Induktív vs. deduktív közelítésmód a menedzsmenttudományokban: előnyök és hátrányok, lehetőségek a deduktív közelítésmód alkalmazására. *Magyar Tudomány*, 186. évf. 2. sz. pp. 360 – 369.
https://doi.org/10.1556/2065.186.2025.2.16

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989): Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp. 255–274.

Guillén, M. – Ontiveros, E. (2020): Challenges for the global economy in a changing world [Retos para la economía internacional en un mundo cambiante]. *Estudios de Economia Aplicada*, 32 (3), pp. 871 – 884.
https://doi.org/10.25115/EEA.V32I3.3239

Guttieres, D. (2019): An Intra- and Inter-generational Lens into Rapid Technological Change. *Development (Basingstoke)*, 62 (1-4), pp. 37 – 42.
https://doi.org/10.1057/s41301-019-00220-5

Halabieh, H. – Hawkins, S. – Bernstein, A.E. – Lewkowict, S. – Unaldi Kamel, B. – Fleming, L. – Levitin, D. (2022): The Future of Higher Education: Identifying Current Educational Problems and Proposed Solutions. *Education Sciences*, 12 (12), 888.
https://doi.org/10.3390/educsci12120888

Harris, T. (2019): What Makes an Entrepreneur? *Management for Professionals*, Part F517, pp. 133 – 141.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-94547-7_11

Hatt, L. (2018): *„Critical Reflection in Entrepreneurship Education: Reflective Threshold Concepts."*

Hattie, J., & Timperley, H. (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), pp. 81–112.
https://doi.org/10.3102/003465430298487

Heller, R.F. (2022): Some Context: From First to Fourth Generation Universities. *Springer Briefs in Education*, pp. 1 - 4.
https://doi.org/10.1007/978-981-16-6506-6_1

Holik, I. – Sanda, I.D. (2020): The possibilities of improving communication skills in the training of engineering students. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10 (5), pp. 20 – 33.
https://doi.org/10.3991/ijep.v10i5.13727

Holmes, C. – Mayhew, K. (2016): The economics of higher education. *Oxford Review of Economic Policy*, 32 (4), art. no. grw031, pp. 475 – 496.
https://doi.org/10.1093/oxrep/grw031

Huang, Y. – An, L. – Liu, L. – Zhuo, Z. – Wang, P. (2020): Exploring Factors Link to Teachers' Competencies in Entrepreneurship Education. *Frontiers in Psychology*, 11, art. no. 563381.
https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.563381

Ibáñez-Cubillas, P – Puerta, J.G. (2021): Competences for the initial training of teachers in the teaching of entrepreneurship [Competências para a formação inicial de professores no ensino do empreendedorismo] [Competencias para la formación inicial de los docentes en la enseñanza del emprendimiento], *Education Policy Analysis Archives*, 29 (138).
https://doi.org/10.14507/EPAA.29.5677

ICF (é.n.): *ICF Core Competencies.*
https://coachingfederation.org/core-competencies.
A letöltés dátuma: 2022. március 2.

Idri, N. (2016): Professional teaching dispositions: Perspectives from North Africa. *Dispositions in Teacher Education: A Global Perspective*, pp. 79 - 103.
https://doi.org/10.1007/978-94-6300-552-4_4

Imreh-Tóth, M., Imreh-Tóth, Sz., Prónay, Sz., Vilmányi, M., Lukovics, M., & Kovács, P. (2012). Vállalkozásoktatás a felsőktatásban: lehetőségek és remények. In Bajmócy, Z., Lengyel, I., & Málovics, Gy. (Eds.), *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság*, pp. 239-250. JATEPress.

International Association of Facilitators (IAF) / Rosanna von Sacken (2016): Coaching and facilitation – Overlap, cross-over or completely different?
https://www.iaf-members.org/site/global-flipchart/6/coaching-vs-facilitation
A letöltés dátuma: 2024. április 9.

International Coach Federation (2020): „*2020 ICF Global Coaching Study: Executive Summary"*
https://coachingfederation.org/app/uploads/2020/09/FINAL_ICF_GCS2020_ExecutiveSummary.pdf
A letöltés dátuma: 2024. március 15.

Iskandarova, S. – Fayziyeva, M. – Asadova, G. – Mursaidova, X. – Sadivakasov, A. – Mustafoyeva, D. (2023): Factors development of teachers' competence in improving the quality of education. *BIO Web of Conferences*, 65, art. no. 10009.

https://doi.org/10.1051/bioconf/20236510009

Janiszewski, C. – Labroo, A.A. – Rucker, D.D. (2016): „A Tutorial in Consumer Reseach: Knowledge Creation and Knowledge Appreciation in Deductive – Conceptual Consumer Research". *Journal of Consumer Research, 43,* pp. 200-209.
https://doi.org/10.1093/jcr/ucw023

Jardim, J. (2021): Entrepreneurial skills to be successful in the global and digital world: Proposal for a frame of reference for entrepreneurial education. *Education Sciences*, 11 (7), art. no. 356.
https://doi.org/10.3390/educsci11070356

Jarosz, J. (2023): „The cube of coaching effectiveness." *International Journal of Evidence Based Coaching And Mentoring* 2023, Vol. 21. (1), pp. 31-49.
https://doi.org/10.24384/gkny-df71

Johnson, W. (2021): „Coaching Practices in Higher Education: Coaching for Performance and Coaching for Growth.” *The Evolllution: A Modern Campus Illumination*, 14 January 2021.
https://evolllution.com/programming/personal-development/coaching-practices-in-higher-education-coaching-for-performance-and-coaching-for-growth
A letöltés dátuma: 2024. április 1.

Jongbloed, B. – Vossensteyn, H. (2015): In conclusion: Doing more with less new ways of providing and financing higher education in the post-Massification era. *Access and Expansion Post-Massification: Opportunities and Barriers to Further Growth in Higher Education Participation*, pp. 238 - 253.
https://doi.org/10.4324/9780203829776

Kálmán O. (2019): „Oktatói kompetenciák – ahogyan azt a hazai oktatók látják (2019). [Teacher competences - as perceived by teachers in Hungary (2019)]”. *Pedagógusképzés*, 2019. 18. évfolyam, 1-2. szám
https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.1-2.01

Kano, Yoshimasa (2015): Higher education policy and the academic profession. *The Changing Academic Profession in Japan*, pp. 27 - 40.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-09468-7_2

Kaplan, A. (2021): Higher Education at the Crossroads of Disruption: The University of the 21st Century, pp. 1 - 158.
https://doi.org/10.1108/9781800715011

Kariwo, M. – Gounko, T. – Nungu, M. (2014): A synthesis of the issues, challenges, and dilemmas. *A Comparative Analysis of Higher Education Systems: Issues, Challenges and Dilemmas*, pp. 215 - 218.
https://doi.org/10.1007/978-94-6209-533-5_15

Katonáné Kovács J. (2022): A coach-szemlélet helye a felsőoktatásban a vállalkozói kompetenciák fejlesztéséhez, *Magyar Coachszemle*, 2022. április 26.
https://coachszemle.hu/2022/04/26/a-coah-szemlelet-helye-a-felsooktatasban-a-vallalkozoi-kompetenciak-fejlesztesehez/

Kehm, B.M. (2014): Beyond neo-liberalism: Higher education in Europe and the global public good, *Thinking About Higher Education*, pp. 91 - 108.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-03254-2_7

Kerr, P. (2016): Adaptive learning. *ELT Journal*, 70(1), pp. 88–93. https://doi.org/10.1093/elt/ccv055

Kesuma, T.A.R.P. – Rosidin, U. – Yulianti, D. – Pargito – Ridwan – Ciciria, D. – Wardani – Purwasih, A. – Mustofa, I. – Zainaro, M.A. – Isnainy, U.C.A.S. – Tusianah, R. – Irawan, E. – Mulyanah, A. – Zalmansyah – Sujarwo (2023): A Systematic Literature Review: Entrepreneurship Learning in Higher Education, *WSEAS Transactions on Systems, 22*, pp. 56 - 68.
https://doi.org/10.37394/23202.2023.22.7

Khalmetova, A. (2023): Transformation of the Content of Teacher Training in Russia in 1917-1941. *Education and Self Development*, 18 (4), pp. 187 - 199.
https://doi.org/10.26907/esd.18.4.14

Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Kolho, P. – Raappana, A. – Joensuu-Salo, S. – Pihkala, T. (2023): Teacher's Agency and the Cooperation With Entrepreneurs in Entrepreneurship Education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10 (3), pp. 318 - 339.
https://doi.org/10.13152/ijrvet.10.3.2

Kraiciné Szokoly M. (2004). *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum. Budapest.

Kunos I. (2020): A vezetői coaching, mint a vállalaton belüli konfliktuskezelés egyik eszköze. *Miskolci Jogi Szemle* 15. évfolyam (2020) 4. különszám.
https://www.mjsz.uni-miskolc.hu/files/16240/11_kunosistv%C3%A1n_t%C3%B6rdelt.pdf
A letöltés dátuma: 2023. június 1.

Labini, M.S. (2015): Higher education and economic welfare. *The University and the Economy: Pathways to Growth and Economic Development*, pp. 28 - 46.
https://doi.org/10.4337/9781782549499.00010

Lai M. – Jung J. (2024): Master's programmes at Sino-foreign cooperative universities in China: An analysis of the neoliberal practices. *Higher Education Quarterly*, 78 (1), pp. 236 - 253.
https://doi.org/10.1111/hequ.12456

Lancer, N. – Phillips, N. (2020): „*Navigating the tensions of undergraduate life: An existential phenomenological analysis of personal growth and the role of coaching at a UK university. [PhD diss.] (Unpublished)"*
https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/41732/
A letöltés dátuma: 2023.december 5.

Lave, J., & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lee K.M. – Eric Krauss, S. – Suandi, T. – Hamzah, A. (2016): Exploring the contribution of mentoring practices to mentee learning in a Malaysian youth development programme. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21 (4), pp. 419 - 432.
https://doi.org/10.1080/02673843.2013.862732

Lehtonen, M.J. (2023): Design Education Across Disciplines: Transformative Learning Experiences for the 21st Century, pp. 1 - 13.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-23152-0_1

Leiter, J. (1978). *The effects of school control structures on teacher perceptions of autonomy.*
https://eric.ed.gov/?id=ED161164
A letöltés dátuma: 2023. január 13.

Liu, Y. – Li, X. – Ma, S. – Li, M. (2024): A chain mediation model of entrepreneurial teachers' experience and teaching competency – evidence from China. *International Journal of Management Education*, 22 (1), art. no. 100946.
https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100946

Lobos, M.Q. – Lillo, P.S. – Pérez, J.M. (2022): What skills should a future teacher develop during their time at university? Perception of student teachers on entering their initial teacher training programmes [¿Qué habilidades debe desarrollar un futuro docente en su paso por la universidad? Percepción del alumnado de pedagogía al ingresar a sus programas de

formación inicial docente]. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11.
https://www.historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/3836
A letöltés dátuma: 2024. október 15.

Madinabeitia Ezkurra, A. – Fernández Fernández, I. (2017): Faculty development of university teachers: Analysis and systematization of the concept [El desarrollo docente del profesorado universitario: Análisis y sistematización del concepto]. *Teoria de la Educacion*, 29 (2), pp. 87 – 108.
https://doi.org/10.14201/teoredu29287108

Magyarországi Facilitátorok Egyesülete (2024): Facilitálás, facilitátor.
https://facilitacio.hu/tudastar/facilitalas-facilitator/
A letöltés dátuma: 2024. április 1.

Malhotra, N.K. (2002): *Marketingkutatás*. Műszaki Kiadó, Budapest

Malhotra, S. – Griffiths, R. (2023): Workplace coaching and mentoring. *Mapping Manager Development: Current and Upcoming Trends*, pp. 179 – 212.
https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85166037637&partnerID=40&md5=85b4a99a642ebbc61df87344c5908121

Margitay, T. (2007): *Az érvelés mestersége.* Budapest: Typotex.

Martín, P.A. (2019): Student perceptions of a good university lecturer. *Educacao e Pesquisa*, 45, art. no. e196029.
https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029

Matsoga, J. (2016): Inter-insitutional / joint degree curriculum experiences in higher education: Opportunities and Challenges for the University of Botswana. *Perspectives in Transnational Higher Education*, pp. 181 – 193.
https://doi.org/10.1007/978-94-6300-420-6_11

Maxwell, J. A. (2012): *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). Sage.

McQuade, S. – Davis, L. – Nash, C. (2015): Positioning Mentoring as a Coach Development

Tool: Recommendations for Future Practice and Research. *Quest*, 67 (3), pp. 317 – 329. https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1048810

Memon, J. – abd Rozan, M.Z. – Uddin, M. – Shah, A. – Dzurllkanian (2013): Selecting a mentor: Guide for a protégé. *World Applied Sciences Journal*, 24 (6), pp. 732 - 738. https://www.researchgate.net/publication/257352950_Selecting_a_Mentor_Guide_for_a_Protege

Memon, J. – Rozan, M.Z.A. – Ismail, K. – Uddin, M. – Daud, D. (2015): Mentoring an entrepreneur: Guide for a mentor. *Sage Open*, 5 (1). https://doi.org/10.1177/2158244015569666

MIT Management Executive Education (2024): Entrepreneurship Development Program. https://executive.mit.edu/course/entrepreneurship-development-program/a056g00000URaMsAAL.html
A letöltés dátuma: 2024. április 13.

Mihalkovné Szakács, K. (2014): Vállalkozási ismeretek oktatása vs. vállalkozói kompetenciák fejlesztése. *Vezetéstudomány*, 2014. (45. évf.) 10. sz., pp. 49-57. https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2014.10.05

Mihály I. (2002): *Az oktatásban alkalmazott minőségbiztosítási eljárások tapasztalataiból.* https://ofi.oh.gov.hu/az-oktatasban-alkalmazott-minosegbiztositasi-eljarasok-tapasztalataibol.
A letöltés dátuma: 2023. január 18.

Mizser C., Garai-Fodor M., Csiszárik-Kocsir Á. (2022): Key competences of young entrepreneurs in the world of digitalisation based on the results of a Hungarian questionnaire research. *ICCC 2022 - IEEE 10th Jubilee International Conference on Computational Cybernetics and Cyber-Medical Systems, Proceedings*, pp. 281 – 286. https://doi.org/10.1109/ICCC202255925.2022.9922856

Moloi, T. – Marwala, T. (2020): Synopsis: artificial intelligence in economics and finance theories. *Advanced Information and Knowledge Processing*, pp. 115 - 123. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42962-1_13

Morgan, D. L. (1998): Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Qualitative Health Research*, 8(3), pp. 362–376.

Nagypál K. (2014): Felnőttoktatói szerepek és kompetenciák. In: Farkas, É.(ed.): *Sokszínű szakma: andragógusok kutatás közben (*pp. 81-99). Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet.

Narasimhan, A. (2024): Research Impact at an Unusual Academic Institution: IMD'S Journey. Business School Research Excellence, *Academic Quality and Positive Impact*, pp. 33 - 39.
https://doi.org/10.4324/9781003467410-6

Neubauer, D.E. – Buasuwan, P. (2016): Introduction: Situating Graduate Education in a Rapidly Changing Higher Education Environment. *International and Development Education*, pp. 1 – 15.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-54783-5_1

Niemi, H. – Toom, A. – Kallioniemi, A. – Lavonen J. (2018): The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching, pp. 1 - 154.
https://doi.org/10.1163/9789004372573

van Nieuwerburgh, C. – Allaho, R.Y. (2018): „A brief history of coaching", C*oaching in Islamic Culture*, pp. 1-8.
https://doi.org/10.4324/9780429473043-1

van Nieuwerburgh, C. – Lomas, T. – Burke, J. (2018): „Integrating coaching and positive psychology: Concepts and practice." *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*,11(2), pp. 99-101.
https://doi.org/10.1080/17521882.2018.1496557

OECD (2020): Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration_d75eb0e8-en.html
A letöltés dátuma: 2025. december 27.

OECD (2021): Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots. OECD Publishing.
https://doi.org/10.1787/589b283f-en

OECD (2023): Digital higher education: Governing, funding and quality assurance. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en.html
A letöltés dátuma: 2025. december 27.

Online Etymology Dictionary /Etymonline/ (2020).
https://www.etymonline.com/search?q=coach
A letöltés dátuma: 2023. november 28.

Paños-Castro, J. – Gómez, A.A. (2019): What about you, are you a teacherpreneur?: Validation and application of a questionnaire to measure self-perception and entrepreneurial behavior of university professors of Primary Education degree [Y Tú, ¿eres Teacherpreneur?: Validación y Aplicación de un Cuestionario Para Medir la Autopercepción y el Comportamiento Emprendedor en Profesores Universitarios del Grado en Educación Primaria]. *Profesorado*, 23 (4), pp. 298 - 322.
https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V23I4.11723

Penn State University (2023): *Definition of Teaching Excellence.*
https://www.schreyerinstitute.psu.edu/definition.
A letöltés dátuma: 2023. január 18.

Perez-Encinas, A. – Fernandez-De-Pinedo, N. – Feijoo C.G. – Rickmann J. (2018): How to build entrepreneurial knowledge for university students? Approaches from an European perspective. *Proceedings of the European Conference on Innovation and Entrepreneurship, ECIE, 2018-September*, pp. 580 - 586.
https://publicatt.unicatt.it/handle/10807/178733

Perjés, I. – Vass, V. (2009): *A kompetenciák tantervesítése*. Aula Kiadó, Budapest.

Pernecky, T. (2016): *Epistemology and metaphysics for qualitative research*. London: Sage.
https://doi.org/10.4135/9781473982956

Phelps, P. H. (2006): The Three Rs of Professionalism. *Kappa Delta Pi Record.* Volume 42, 2006 - Issue 2., pp. 69-71.
https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10516436.

Piaget, J. (1970): *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

Pietrobelli, C. (2018): Technology transfer for developing countries. *Technology Transfer*, pp. 209 – 234.
https://doi.org/10.4324/9781315202037

Popovics P., ÁrvánéVányi G.; Katonáné Kovács J., Gál T. (2016): Vállalkozói képzés a 21. században a felsőoktatásban – lehetőségek, módszerek, jó gyakorlatok. *International Journal of Engineering and Management Sciences* 1 (1), pp. 1-18.
https://doi.org/10.21791/IJEMS.2016.1.1.

Popovics P.A. – Gál, T. – Katonáné Kovács, J. – ÁrvánéVányi, G. (2017): Team Coaching eszközök alkalmazása az egyetemi oktatásban – esettanulmány. *International Journal of Engineering and Management Sciences,* 2(4), pp. 445-456.
https://doi.org/10.21791/IJEMS.2017.4.35.

Prochazkova, P.T. (2014): Connection between entrepreneurship and entrepreneurship education: Call for raising entrepreneurial spirit. *Proceedings of the 24th International Business Information Management Association Conference - Crafting Global Competitive Economies: 2020 Vision Strategic Planning and Smart Implementation*, pp. 22 - 29.
https://ibima.org/accepted-paper/connection-entrepreneurship-entrepreneurship-education-call-raising-entrepreneurial-spirit/

Pujol-Jover, M. – Duque L.C. – Riera-Prunera, M.-C. (2023): The recruit requirements of recent graduates: approaching the existing mismatch. *Total Quality Management and Business Excellence,* 34 (1-2), pp. 57 – 70.
https://doi.org/10.1080/14783363.2022.2029695

Ramaswamy, R. (2014): Indian higher education in the digital age. *Economic and Political Weekly*, (25), pp. 27 – 30.
https://www.jstor.org/stable/24479673

Requerey, X.M. (2009). *New technologies in education.* Innovational and Educational experiences.

Rodríguez, M.A. – López, Y.G. – Herrera, G.R. – Romero, M.J.N. – Umaña Ibáñez, S.F. – Hernández, J.C. – Gatica, G. (2023): Mentoring as a Tool for Strengthening Management Competences. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 366, pp. 87 - 96. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5414-8_10

Rzevski, G. (2018): Coevolution of technology, business and society. *International Journal of Design and Nature and Ecodynamics*, 13 (3), pp. 231 – 237. https://doi.org/10.2495/DNE-V13-N3-231-237

Rudduck, Jean (2014): Universities in partnership with schools and school systems: Les liaisons dangereuses? *Teacher Development and Educational Change*, pp. 194 - 212. https://doi.org/10.4324/9781315870700

Sajtos, L. – Mitev, A. (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó.

Salter, T. – Gannon, J.M. (2015): Exploring shared and distinctive aspects of coaching and mentoring approaches through six disciplines. *European Journal of Training and Development*, 39 (5), pp. 373 - 392. https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2015-0014

Samuels, J.J. (1970): Impingements on teacher autonomy. *Urban Education, 5 (1970)*, pp. 152-171. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004208597000500205.

San-Martín, P. – Pérez, A. – Fernández-Laviada, A. – Palazuelos, E. (2022a): The effect of role model teachers on students' entrepreneurial competencies and intentions. *Education and Training*, 64 (7), pp. 962 - 980. https://doi.org/10.1108/ET-03-2021-0118

San-Martín, P. – Pérez, A. – Fernández-Laviada, A. (2022b): Turning teachers into entrepreneurship role models: Development of a measurement scale of useful characteristics. *International Journal of Management Education*, 20 (3), art. no. 100721. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100721

Sanyal, B.C. (2023): The Entrepreneurial University. *Financing of Higher Education: Traditional Approaches and Innovative Strategies*, pp. 47 - 60.
https://doi.org/10.1007/978-981-19-7391-8_4

Sass J. – Bodnár É. (2019): Kutatásalapú tehetséggondozás egy lehetséges formájának tapasztalatai. *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai. MELLearN - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért" Egyesület tanulmánykötet* – Debreceni Egyetem, ISBN: 978-963-429-480-1. (pp. 207-223)
https://mellearn.hu/wp-content/uploads/2019/05/ml_2019.pdf
A letöltés dátuma: 2023. november 6.

Schumpeter, J. A. (1980): *Theory of Economic Development*. KJK, Budapest.

Scrum.org (2024): Comparing Facilitation, Coaching, Mentoring and Teaching. /When to use Facilitation, Coaching, Mentoring or Teaching.
https://www.scrum.org/resources/comparing-facilitation-coaching-mentoring-and-teaching
A letöltés dátuma: 2024. március 29.

Seligman, M. – Kellerman, G.R. (2025): *A jövő készségei*. HGV Könyvek. Budapest, pp. 1-304., ISBN 978-963-565-627-1

Sepulveda, A. (2020): „*Coaching College Students to Thrive: Exploring Coaching Practices in Higher Education."* PhD diss., University of Northern Colorado.
https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1690&context=dissertations
A letöltés dátuma: 2022. november 15.

Sepulveda, A. – van Nieuwerburgh, C. (2019): „Coaching in Higher Education: Not all Coaching Models are Created Equal." blogcikk, 2019. december 6.
https://www.linkedin.com/pulse/coaching-higher-education-all-models-created-equal-alicia-sepulveda
A letöltés dátuma: 2023. október 27.

Shaffer, L.S., Zalewski, J.M. (2011): Career Advising in a VUCA Environment. March 2011. *NACADA Journal* 31(1): pp. 64-74.
https://doi.org/10.12930/0271-9517-31.1.64

Shaw, S. – Perez, M. (2023): Exploring the Impact of Incorporating Entrepreneurial Activities in Higher Education. *Proceedings - Frontiers in Education Conference*, FIE.
https://doi.org/10.1109/FIE58773.2023.10343029

Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review,* 46(5), pp. 30–40.
https://er.educause.edu/articles/2011/9/penetrating-the-fog-analytics-in-learning-and-education

Simon G. (2006): Kompetencia alapú oktatás, kompetencia alapú tanítási, tanulási programok. Előadásvázlat, *Pedagógiai Mentálhigiénés Konferencia*, 2006. március 10–11.
http://www.legitim.hu/
A letöltés dátuma: 2025. február 25.

Simon, J. et al. (2024): *Kvantitatív elemzési módszerek – SPSS használata a kutatási gyakorlatban.* Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, p. 286

Smith, R. – Lynch, D. (2014): Coaching and Mentoring: A review of literature as it relates to teacher professional development. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 1 (4), pp. 91 – 103.
https://ijicc.net/images/Vol1iss4/Smith_and_Lynch_Nov2014.pdf

Solomon, G.T. (1991): *Emotional Armor of the American Entrepreneur*. The George Washington University

Sousa, M.J. (2023): Entrepreneurial Capacities and Knowledge Development Processes: Insights From a Research Project. *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management, ECKM, 2*, pp. 1724 – 1728.
https://doi.org/10.34190/eckm.24.2.1707

Spender, J.-C. (2008): The Business School in America: A Century Goes By. *Scenarios for Business Schools in Europe 2020.* pp.1-12.
https://www.researchgate.net/publication/236624393_The_Business_School_in_America_A_Century_Goes_By

Spooren, P., Brockx, B.&Mortelmans, D. (2013): On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art.Review of Educational Research, 83(4), 598-642. https://doi.org/10.3102/0034654313496870

Stamatović J. – Zlatić L. (2021): Entrepreneurship and the education of future teachers [Podjetništvo in izobraževanje bodočih učiteljev]. *Journal of Elementary Education*, 14 (1), pp. 13 - 30. https://doi.org/10.18690/REI.14.1.13-30.2021

Stanford Graduate School of Business (2024): Entrepreneurship Path, https://www.gsb.stanford.edu/programs/msx/curriculum/entrepreneurship
A letöltés dátuma: 2024. április 13.

Stevenson, H. – Carter, B. – Passy, R. (2007). 'New professionalism,' workforce remodeling and the restructuring of teachers' work. *International Electronic Journal for Leadership in Learning, Volume 11, 2007*. https://eric.ed.gov/?id=EJ987311

Stokes, P. – Fatien Diochon, P. – Otter, K. (2021): "Two sides of the same coin?" Coaching and mentoring and the agentic role of context. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483 (1), pp. 142 – 152. https://doi.org/10.1111/nyas.14316

Sváb, J. (1979): *Többváltozós módszerek a biometriában (Multivariate methods in biometrics).* Mezőgazdasági Kiadó, Budapest, p. 222

Świątek, A. (2023): Teacher roles in the modern Polish education [Role nauczyciela we wspó? Czesnej Polskiej Edukacji]. *Roczniki Humanistyczne*, 71 (10 sp), pp. 155 - 170. https://doi.org/10.18290/rh237110sp-8

Szabó, K. – Aranyossy, M. – Bárczy, D. (2022): Egyetemi hallgatóból vállalkozó – Vállalkozásfejlesztés mesterszakos hallgatók vállalkozói szándékát támogató és gátló tényezők. *Hitelintézeti Szemle*, 2022. (21. évf.) 2. sz., pp.125–151. hsz-21-2-t5-szabo-aranyossy-barczy.pdf

Szűcs, I. et al. (2002): *Alkalmazott statisztika (Applied Statistics)*. Agroinform Kiadó, Budapest, p. 551

Tashakori, A. & Teddlie, C. (2010): *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage.

Tengku Ariffin, T.F. – Bush, T. – Nordin, H. (2018): Framing the roles and responsibilities of Excellent Teachers: Evidence from Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 73, pp. 14 - 23.
https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.005

Terjéki, J. & Nagy-Földi, Z. (2024): A BANI világban hogyan támogassuk és fejlesszük a szívközpontú vezetőket? *Magyar Coachszemle*, 2024. január 6.
https://coachszemle.hu/2024/01/06/na-bani-vilagban-hogyan-tamogassuk-es-fejlesszuk-a-szivkozpontu-vezetoket/

Tholen, G. (2022): *Modern Work and the Marketisation of Higher Education*, pp. 1 - 173.
https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85139317016&partnerID=40&md5=0bca8f361bc4bc845b5fd2b97768fc66

Tiernan, P. – Deveci İ. (2021): Irish and Turkish pre-service teachers understanding and perceptions of enterprise education. *Heliyon*, 7 (7), art. no. e07591.
https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07591

T. Kárász, J. – Nagybányai Nagy, O. – Széll, K. – Takács, Sz. (2022): Cronbach-alfa: Vele vagy nélküle? *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77 (2022) 1, pp. 81-98.
https://doi.org/10.1556/0016.2022.00004

Tomlinson M. (2021): Employers and Universities: Conceptual Dimensions, Research Evidence and Implications. *Higher Education Policy*, 34 (1), pp. 132 - 154.
https://doi.org/10.1057/s41307-018-0121-9

Tooth, J.A. – Nielsen, S. – Amstrong, H. (2013): Coaching Effectiveness Survey Instruments: Taking Stock of Measuring the Immeasurable. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 6, 2, 137-151,
https://doi.org/10.1080/17521882.2013.802365

Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2011). Predicting first-year achievement by pedagogical-didactic practices. *Higher Education*, 62(3), pp. 281–301. https://doi.org/10.1080/13562517.2011.560378

UNESCO (2023): *Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.* https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Uttl, B., White, C.A., & Gonzalez, D.W. (2017): Meta-analysis of faulty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. Studies in Educational Evaluation, 54, 22-41. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007

Valentinuzzi, M.E. (2015): Technological Acceleration: A Few Musings: A short break to think over: To be free or not to be free? [Retrospectroscope]. *IEEE Pulse, 6 (6), art. no. 7328844*, pp. 39. https://doi.org/10.1109/MPUL.2015.2487838

Van Ness, R. K., & Seifert, C. F. (2016): A theoretical analysis of the role of characteristics in entrepreneurial propensity. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 10, pp. 89-96. https://doi.org/10.1002/sej.1205

Vasetskaya, N. – Glukhov, V. (2019): The transformation of universities in conditions of digitalization of national economy. *Proceedings of the 33rd International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2019: Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020*, pp. 8845 – 8851. https://ibima.org/accepted-paper/the-transformation-of-universities-in-conditions-of-digitalization-of-national-economy/

Vekinis, G. (2023): Can You Manage as well as You Research? *Management for Professionals*, Part F1712, pp. 35 - 38. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44358-9_7

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Warren, D. J. (2019): „*Academic Coaching in Higher Education: Exploring the Experiences of Academic Coaches."* Electronic Theses and Dissertations (2829). https://digitalcommons.memphis.edu/etd/2829/
A letöltés dátuma: 2023. november 22.

Wbitty, G. – Barton, L. – Pollard, A. (2018): Ideology and control in teacher education: A review of recent experience in England. *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice*, pp. 161 - 183. https://doi.org/10.4324/9780429450150-6

Whitmore, J. (1992): „*Coaching for Performance: A Practical Guide to Growing Your Own Skills"*, Nicholas Brealy, 1992.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance.* Jossey-Bass, 1998.

Williamson, B., & Hogan, A. (2020): Commercialisation and privatisation in/of education in the context of COVID-19. *Education International*. https://www.ei-ie.org/en/item/25251:commercialisation-and-privatisation-inof-education-in-the-context-of-covid-19

Wilson, C. (2004): „Coaching and coach training in the workplace". *Industrial and Commercial Training*, 36(3), pp. 96-98. https://doi.org/10.1108/00197850410532087

Wilson, K.E. – Vyakarnam, S. – Volkmann, C. – Mariotti, S. – Rabuzzi, D.A. – Sepulveda, A. (2009): Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century. *A Report of the Global Education Initiative. World Economic Forum*, Switzerland. https://doi.org/10.2139/ssrn.1396704

Yurt, E. (2023): 21st-century Skills as Predictors of Pre-Service Teachers' Professional Qualifications: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11 (5), pp. 1328 - 1345. https://doi.org/10.46328/ijemst.3291

Zalaghi, H. – Khazaei, M. (2016): „The Role of Deductive and Inductive Reasoning in Accounting Research and Standard Setting." *Asian Journal of Finance and Accounting*, 8/1, pp. 23-37.
https://doi.org/10.5296/ajfa.v8i1.8148

Zimmer, T.U. – Bajwa, N.H. (2023): "If You Want to Work Fast, Go Alone. If You Want to Go Far, Go Together: A Case for Shifting Entrepreneurship Education Towards Team-Based Trainings". *FGF Studies in Small Business and Entrepreneurship*, pp. 477 – 488.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-28559-2_31

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zsigmond, Sz. (2018): *A vállalkozásfejlesztési mentorálási folyamat Rubik-kockája, avagy: a sikeres folyamat sajátosságai és összetevői.* PhD értekezés. Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Vállalkozáselmélet és Gyakorlat Doktori Iskola. Miskolc, 2018.

SAJÁT PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE

Vizdák Károly közleményei

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Folyóiratcikkek, tanulmányok (5):

1. Vizdák, Károly ; Popovics, Péter András
   Current issues in the training system of the master of business development programme in the light of expert opinions (2025, megjelenés alatt)
   Ap-stract 2025 – Szakcikk (Folyóiratcikk) | Tudományos

2. Vizdák, Károly
   Exploring the Potential of the Coaching Approach in Higher Education, with a Particular Focus on the Development of Entrepreneurial Competences Included in the EU-Developed „Entrecomp Framework” (Epub ahead of print)
   Eurolimes 2025/38 – Szakcikk (Folyóiratcikk) | Tudományos

3. Vizdák, Károly
   Az újszerű oktatói szerepek alkalmazási lehetősége a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében (2025)
   Vezetéstudomány 56 (10), pp. 60-77, 2025 – Szakcikk (Folyóiratcikk) | Tudományos

4. Vizdák, Károly
   The importance of the coaching approach in higher education – with special regard to the European Union (Epub ahead of print)
   Eurolimes 2025/36 – Socio-Cultural Challenges Within and at the Borders of the European Union.
   Szakcikk (Folyóiratcikk) | Tudományos

5. Vizdák, Károly ; Katonáné Kovács, Judit
   Higher Education Educator Roles in Developing Entrepreneurship
   KÖZ-GAZDASÁG 18 : 3 pp. 115-134. , 20 p. (2023)
   DOI Kiadónál CorvinusKutatasok REAL DEA
   Szakcikk (Folyóiratcikk) | Tudományos[34145772] [Nyilvános]

További közlemények (Folyóiratcikkek, tanulmányok) (6):

1. Csillik, Olga ; Daruka, Magdolna ; Vizdák, Károly
   A gennováció második hulláma a felsőoktatásban
   In: Fodorné, Tóth Krisztina; Németh, Balázs (szerk.) LLL 4.0 – Hogyan alakítja át a digitalizáció az LLL stratégiákat? : Tanulmánykötet
   Pécs, Magyarország: Budapesti Metropolitan Egyetem, MELLearN Egyesület (2022) 554 p. pp. 208-220., 13 p.
   Könyvfejezet (Könyvrészlet) | Tudományos[33705142] [Nyilvános]

2. Szűcs, Róbert Sándor; Kiss, Marietta; Vizdák, Károly; Földi, Kata
   Opinion of Hungarian Consumers on the Deposit-Refund System in 2025 (2025, megjelenés alatt)
   Ecocycles 2025 – Szakcikk (Folyóiratcikk) | Tudományos

3. Vizdák, Károly
   Coaching és MI – Az Út a Kiválósághoz (2025)
   MAGYAR COACHSZEMLE: AZ ELSŐ MAGYAR ONLINE COACHING FOLYÓIRAT (2063-6679): 2025/1 pp 15-23 (2025)
   DEA Egyéb URL
   Publicisztika (Folyóiratcikk) | Közérdekű[36209538] [Nyilvános]

4. Vizdák, Károly
   Hallgass a szívedre! : Avagy így vezess jól szívközpontúan napjaink VUCA-világában
   MAGYAR COACHSZEMLE: AZ ELSŐ MAGYAR ONLINE COACHING FOLYÓIRAT 2023 : 2 pp. 5-7., 3 p. (2023)
   DEA Egyéb URL
   Publicisztika (Folyóiratcikk) | Közérdekű[34491710] [Nyilvános]

5. Vizdák, Károly
   Coaching nehéz időkben – így támogasd ügyfeledet hatékonyan és eredményesen
   MAGYAR COACHSZEMLE: AZ ELSŐ MAGYAR ONLINE COACHING FOLYÓIRAT 2022 p. [1-5] (2022)
   Szakcikk (Folyóiratcikk) | Közérdekű[33593762] [Nyilvános]

6. Vizdák, Károly

   2022: A célkitűzéstől a megvalósításig – Viszlát SMART célok?
   MAGYAR COACHSZEMLE: AZ ELSŐ MAGYAR ONLINE COACHING FOLYÓIRAT - : - p.https://coachszemle.hu/2022/01/07/2022-a-celkituzestol-a-megvalositasig-viszlat-smart-celok/ (2022)
   Szakcikk (Folyóiratcikk) | Tudományos [33255373] [Nyilvános]

Konferenciaközlemények (Előadások) (20):

1. Vizdák, Károly

   Exploring the Potential of the Coaching Approach in Higher Education With a Focus on Entrepreneurial Competences (2025)
   Konferencia előadás - XXVIII. Tavaszi Szél Konferencia – Budapest
   Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [36209534] [Nyilvános]

2. Vizdák, Károly

   A coach szemlélet helye a felsőoktatásban - különös tekintettel a vállalkozói kompetenciák fejlesztésére (2025)
   Konferencia előadás - MelLearn - 21. Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia
   Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [36209532] [Nyilvános]

3. Vizdák, Károly; Főző Zsolt:

   Navigator - Your Life. Your Way. (2025)
   Konferencia előadás - Felsőfokú innovációk a fenntarthatóságért konferencia
   Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [36209528] [Nyilvános]

4. Vizdák, Károly

   A coach szemlélet helye a felsőoktatásban – különös tekintettel a vállalkozói kompetenciák fejlesztésére (2025)
   Konferencia előadás - Nemzetközi Tudományos Napok - PhD Konferencia
   Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [36209522] [Nyilvános]

5. Vizdák, Károly

   The importance of the coaching approach in higher education (2024)
   Konferencia előadás, Az emberi erőforrások gazdálkodási aspektusai konferencia – Budapesti Gazdasági Egyetem, 2024.12.06.
   Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [35671587] [Nyilvános]

6. Vizdák, Károly

Navigator – Your Life. Your Way. (2024)

Konferencia előadás, Kautz Conference on Business and Economics - Győr, 2024.10.10-12.

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [35671469] [Nyilvános]

7. Ásványi, Katalin; Vizdák, Károly

myCorvinus Navigator – Vedd kezedbe a jövődet! (2024)

Konferencia előadás, Educatio+ Konferencia - 2024, Kápolnásnyék, 2024.07.10.

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [35671340] [Nyilvános]

8. Vizdák, Károly

Újszerű szerepek a vállalkozásfejlesztés oktatásában (2024)

Konferencia előadás, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola Nemzetközi Doktorandusz Konferencia - 2024.02.14.

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [35671218] [Nyilvános]

9. Vizdák, Károly

Coaching in Higher Education (2024)

Konferencia előadás, European Conference on Innovation Management - 2024, konferencia, 2024.11.21-22.

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [35671108] [Nyilvános]

10. Vizdák, Károly

The importance of the coaching approach in higher education (2024)

Konferencia előadás, 4. Farkas Ferenc Nemzetközi Tudományos Konferencia: „Inspiráló változások, jövőképek” - 2024, hibrid konferencia, Pécs, 2024.06.07-08.

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [35666944] [Nyilvános]

11. Ásványi, Katalin ; Vizdák, Károly

MyCorvinus Navigator – vedd kezedbe a jövődet! (2024)

Előadás a Felsőoktatási-vállalati együttműködések dimenziói c. konferencián, Budapest, 2024. január 11-13.,

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [34499349] [Nyilvános]

12. Vizdák, Károly

The role of coaching in higher education (2024)

Konferencia előadás, Globalisation, integration, cooperation – what is at stake in the current turbulent times? – 2024, online konferencia, 2024.03.22-23.

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[34823483] [Nyilvános]

13. Vizdák, Károly ; Ásványi, Katalin

MyCorvinus Navigator – iránytű a jövődhöz! (2024)

Konferencia előadás, Az oktatáskutatás új nemzedéke - 2024, online konferencia, 2024.02.05.,

Egyéb URL

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[34562193] [Admin láttamozott]

14. Vizdák, Károly

The role of coaching in higher education (2023)

Konferencia előadás, III. Európai Innovációs Konferencia, Veszprém, 2023. november 23.

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[34445609] [Nyilvános]

15. Vizdák, Károly ; Ásványi, Katalin

Hallgatói életúttervezés a Corvinuson - vedd kezedbe a jövődet Te is! (2023)

Előadás a Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia 2023 „Felsőoktatás-pedagógiai kutatások és fejlesztőmunka az új feltételek között” c. konferencián, Budapest, 2023. október 25.,

Egyéb URL

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos [34445572] [Admin láttamozott]

16. Vizdák, Károly ; Ásványi, Katalin

Corvinus Életúttervező Program

In: Stipendium Hungaricum 10 Konferencia : A Nemzetköziesítés Hatása A Felsőoktatás És A Munkaerőpiac Kapcsolatára

(2023) Paper: prezentáció

Teljes dokumentum

Nem besorolt (Egyéb konferenciaközlemény) | Tudományos[34096145] [Admin láttamozott]

17. Vizdák, Károly ; Katonáné Kovács, Judit

Oktatói szerepeknek való megfelelés a felsőoktatásban, vállalkozásfejlesztés szakon (2023)

Előadás a 19. MelLearn Nemzeti és nemzetközi lifelong learning konferencián, Szekszárd, 2023. június 14.

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[34096138] [Nyilvános]

18. Vizdák, Károly

A coach-szemlélet helye a felsőoktatásban a külföldi tapasztalatok tükrében p. A vállalatok, szervezetek szervezetfejlesztési, humánerőforrás fejlesztési eszközei (2022)

Oktatáskutatás a 2020-as években 2022-09-09 [Online konferencia, Magyarország],

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[33294028] [Nyilvános]

19. Vizdák, Károly ; Katonáné, Kovács Judit

A coach-szemlélet helye a felsőoktatásban, különös tekintettel a vállalkozói kompetenciák fejlesztésére (2022)

Hidak és utak - II. Innovációs Konferencia : Lehetőségből cselekvés 2022. november 24. Budapesti Corvinus Egyetem,

Nem besorolt (Egyéb) | Tudományos[33290281] [Nyilvános]

20. Daruka, Magdolna ; Csillik, Olga* ; Vizdák, Károly

A gennováció második hulláma a felsőoktatásban

In: Csuka, Dalma (szerk.) LLL 4.0 Hogyan alakítja át a digitalizáció az LLL stratégiákat? : 17. MELLearN Lifelong Learning Konferencia Absztrakt Kötet

Budapest, Magyarország, Pécs, Magyarország : MELLearN Egyesület (2021) 42 p. pp. 20-21. , 1 p.

Absztrakt / Kivonat (Könyvrészlet) | Tudományos[32636355] [Nyilvános]

TÁBLÁZATJEGYZÉK

Táblázat száma	Megnevezés	Oldalszám
1. táblázat:	Oktatói szerepek	18
2. táblázat:	Az újszerű oktatói szerepek jellemzői	30
3. táblázat:	Az alkalmazott kutatási módszertan	62
4. táblázat:	Az elemzésben részt vett oktatók főbb demográfiai adatai	73
5. táblázat:	Az oktatókra jellemző oktatói szerepek	75
6. táblázat:	Az oktatókra jellemző oktatói szerepek sorrendje	76
7. táblázat:	A vállalkozói kompetenciákat fejlesztő oktatói szerepek	78
8. táblázat:	Az oktatók jelenlegi oktatómunkájában alkalmazott ICF coach kompetenciák	81
9. táblázat:	Az ICF coach kompetenciák fontossága a Vállal-kozásfejlesztés mesterszakon	82
10. táblázat:	Az elemzésben részt vett hallgatók főbb demográfiai adatai	85
11. táblázat:	Az EntreComp 15 és az ICF8 kapcsolata	87
12. táblázat:	A coach szemlélet szerepe a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében	89
13. táblázat:	A rotált faktormátrix és a faktorsúlyok	90
14. táblázat:	A faktoranalízis modelljének helytállósága	91
15. táblázat:	A vizsgálatba vont változók (=vállalkozói kompetenciák) rotált faktormátrixa (és a faktorsúlyok) a vélemények átlagos értékeinek feltüntetésével	95
16. táblázat:	A faktoranalízis modelljének helytállósága	95
17. táblázat:	A különböző klaszterekbe tartozó hallgatók értékelése a vállalkozói kompetenciákról	97
18. táblázat:	Az elemzésben részt vett vállalkozók főbb demográfiai adatai	103
19. táblázat:	Szükséges változtatások a felsőoktatásban a vállalkozói szféra jövőbeni igényeihez és elvárásaihoz hatékonyabban igazodó képzés érdekében	104
20. táblázat:	A coach szemlélet szerepe a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében	105
21. táblázat:	A rotált faktormátrix és a faktorsúlyok	107
22. táblázat:	A faktoranalízis modelljének helytállósága	107
23. táblázat:	Az elemzésben részt vett coachok főbb demográfiai adatai	113
24. táblázat:	A coach szemlélet szerepe a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében	114
25. táblázat:	Az elemzésben részt vett coacheek főbb demográfiai adatai	117

Táblázat száma	Megnevezés	Oldalszám
26. táblázat:	A coach kompetenciaterületek átlagos haszna	119
27. táblázat:	Az EntreComp 15 és a CES 25 kapcsolata	124
28. táblázat:	A coach kompetenciaterületek és a vállalkozói kompetenciák szinkronizációja	129
29. táblázat:	A coach és vállalkozói vélemények szétválasztása (a diszkriminancia-analízis alapadatmátrixa)	132
30. táblázat:	A változók direkt, indirekt és összes hatása a D^2 kialakítására	134
31. táblázat:	A diszkriminancia-egyenlettel számított egyedi *Z*-értékek ($n_A = 25; n_B = 25$)	134
32. táblázat:	A variancia-táblázat a 2 csoport esetén	135
33. táblázat:	A *Z* egyedi értékek gyakorisági eloszlása	136
34. táblázat:	A hipotézisek igazolása/elvetése	150

ÁBRAJEGYZÉK

Ábra száma	Megnevezés	Oldalszám
1. ábra:	Kutatási kérdések, célkitűzések és hipotézisek	9
2. ábra:	A kutatómunka főbb fázisai	44
3. ábra:	A Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű modellje	56
4. ábra	Az EntreComp 15 és az ICF 8 kapcsolati mátrixa	75
5. ábra:	A klaszter centroidok ábrázolása a diszkriminancia-függvények tükrében	88
6. ábra:	A Vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű analóg modellje	98
7. ábra:	Az EntreComp 15 és a CES 25 kapcsolati mátrixa	112
8. ábra:	A „kompetencia szinkronizáló modell” (=CSM) struktúrája	113
9. ábra:	A kompetencia szinkronizáció eredménye	118
10. ábra:	A *Z* diszkriminanciaváltozó	122
11. ábra:	A CES 25 kompetenciaterületenkénti eltérések mértéke	123

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

Melléklet száma	Megnevezés
1. melléklet:	Kérdőív Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatói részére
2. melléklet:	Kérdőív Vállalkozásfejlesztés mesterszak hallgatói részére
3. melléklet:	Kérdőív coachok részére
4. melléklet:	Kérdőív coaching ügyfelek részére
5. melléklet:	Kérdőív vállalkozók részére

MELLÉKLETEK

1. melléklet

KÉRDŐÍV
Vállalkozásfejlesztési mesterszak oktatói részére

Tisztelt Kollégák!

Vizdák Károly vagyok, a Budapesti Corvinus Egyetemen dolgozom stratégiai feladatokat támogató tanácsadóként. A Debreceni Egyetem Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskolájának másodéves PhD hallgatójaként kutatásom fő témája az újszerű oktatói szerepeknek való megfelelés a Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatóinak körében. Témavezetőm Katonáné Dr. habil. Kovács Judit, a DE-GTK egyetemi docense. Munkámban többek között azt vizsgálom, hogy melyek az oktatói tevékenység során legjellemzőbb szerepek, van-e szerepkonfliktus a kollégák mindennapi munkája során, illetve milyen képzések során fejleszthetik magukat az adott szerepekben. Ezzel kapcsolatban szeretném véleményüket, tapasztalataikat kérni az alábbi, anonim kérdőív kitöltésével. Adataikat és a kapott válaszokat diszkréten kezelem. A kapott adatokat természetesen kizárólag a kutatás céljára használom fel. A kutatáshoz kapcsolódó elemzések a vizsgálatba bevont 12 hazai intézmény/kar összesített adatbázisán alapulnak. A témafeldolgozás alapján publikációk fognak készülni, így a kitöltéssel egyidőben beleegyeznek, hogy a feldolgozott információkat nyilvános szakmai tanulmányokban szerepeltethessem. Bízom abban, hogy a tervezett kutatási eredmények hozzájárulhatnak az egyes intézményekben a Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatásának jövőbeli korszerűsítéséhez.

A kérdőív 11., 12., 17., 23., 32. kérdéseiben szereplő fogalmak értelmezéséhez az alábbi kiegészítést adom meg:

- *ismeretátadó:* a hagyományos oktatói szerep – információt, tudást és megértést ad át a hallgatóknak egy tantárgyról
- *szakértő:* mély, validált szakmai tudással rendelkezik, tudását az oktatásban felhasználja
- *közösségteremtő:* együttműködik kollégáival, támogatja őket fejlődésükben, jó példát mutat
- *pedagógiai szakértő:* meghatározza és világosan közli a megfelelő tanulási célokat. Pozitív hozzáállást tanúsít a tanulók felé: bízik bennük, és folyamatosan azon dolgozik, hogy segítse őket a tanulásuk akadályainak leküzdésében
- *innovátor:* jelentős hangsúlyt fektet az oktatás módszertani és szakmai fejlesztésére
- *facilitátor:* tanítási eszközeit a hallgatói céljaihoz igazítja, fejleszti az oktató-hallgató viszonyt
- *mentor:* támogatja hallgatóit mind szakmai, mind személyes fejlődésükben
- *értékelő – visszajelző:* a hallgatókat nem csak jegyekkel, de hasznos tanácsokkal és észrevételekkel értékeli
- *kutató:* akadémiai vagy tudományos kutatást végez - kitartó, érdeklődő, precíz, elhivatott és kreatív.

A kérdőív kitöltésével nyújtott segítségüket és támogatásukat előre is köszönöm.

1. Az Ön neme:
   - férfi
   - nő

2. Az Ön életkora:
   - 21-30
   - 31-40
   - 41-50
   - 51-60
   - 61-70
   - 71 vagy idősebb

3. Mi az Ön legmagasabb végzettsége/fokozata?
   - főiskolai végzettség (régi rendszerben)
   - alapképzés (új rendszerben)
   - egyetemi végzettség (régi rendszerben)
   - mesterképzés (új rendszerben)
   - posztgraduális képzés
   - doktori képzés (Ph.D.)
   - Dr. habil.
   - akadémiai fokozat (MTA doktora, lev. tag, r. tag)

4. Jelenlegi munkahelye:
   - BGE-PSZK
   - BCE
   - DE-GTK
   - ELTE-TáTK
   - KJE
   - MATE
   - ME-GTK
   - METU-ÜKT
   - OE-KGK
   - SOE-LKK
   - SZTE-GTK
   - THE
   - PTE-KTK
   - egyéb: ……..……

5. Az Ön beosztása az egyetemen:
   - tanársegéd
   - adjunktus
   - főiskolai docens

- egyetemi docens
- főiskolai tanár
- egyetemi tanár
- egyéb: …….

6. Hány év munkaviszonnyal rendelkezik összesen?
   - 0-10
   - 11-20
   - 21-30
   - 31-40
   - 41 vagy több

7. Hány éve dolgozik a felsőoktatásban?
   - 0-5
   - 6-10
   - 11-15
   - 16-20
   - 21-25
   - 26-30
   - 31-35
   - 36-40
   - 41 vagy több

8. Dolgozott-e valaha az egyetemen kívül?
   - igen
   - nem

9. Milyen szektorban dolgozott már? (több választ is megjelölhet):
   - mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat
   - ipar
   - építőipar
   - kereskedelem, gépjárműjavítás, szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás
   - szállítás, raktározás
   - információ, kommunikáció
   - pénzügyi, biztosítási tevékenység
   - ingatlanügyletek
   - szakmai, tudományos, műszaki, adminisztratív és szolg. támogató tevékenység
   - közigazgatás, védelem, kötelező társadalombiztosítás, oktatás, humán erőforrás
   - művészet, szórakoztatás, szabad idő, egyéb szolgáltatás
   - egyéb, azaz:

10. Van-e egyéb (az egyetemen kívüli) tevékenysége az egyetemi oktatás mellett?
    - igen
    - nem

11. A vállalkozásfejlesztés képzésben végzett **oktatói munkáját** tekintve mennyire érzi önmagára jellemzőnek az alábbi oktatói szerepeket? (1: egyáltalán nem, 7-teljes mértékben)
    - ismeretátadó
    - szakértő
    - közösségteremtő
    - pedagógiai szakértő
    - innovátor
    - facilitátor
    - mentor
    - értékelő – visszajelző
    - kutató

12. Kérem állítsa sorrendbe sorszámokkal önmagára vonatkoztatva az előbb felsorolt oktatói szerepeket (Az 1-es jelölje a legjellemzőbbet)!
    - ismeretátadó
    - szakértő
    - közösségteremtő
    - pedagógiai szakértő
    - innovátor
    - facilitátor
    - mentor
    - értékelő – visszajelző
    - kutató

13. Kérem, jelölje meg azt a számot, amely a legjobban elhelyezi Önt az alábbi szerepek között (1: a kettő közül egyértelműen az első szerephez állok a legközelebb, 2: valamivel közelebb állok az első szerephez, 3: valamivel közelebb állok a második szerephez, 4: egyértelműen a második szerephez állok a legközelebb)!

Oktató	1	2	3	4	Kutató
Oktató	1	2	3	4	Facilitátor
Facilitátor	1	2	3	4	Kutató

14. Mindennapi munkám során szerepkonfliktusban vagyok (rendszeresen találkozom a különböző szerepeimből adódó feszültségkeltő szituációkkal).
    - igen
    - nem

15. Ön részesült-e az elmúlt 3 évben munkahelyén képzésben?
    - igen
    - nem

16. Ha igen, akkor milyen területhez kötődött? (több válaszlehetőséget is kiválaszthat)
    - oktatásmódszertan
    - önismeret
    - soft skill (pl. csapatmunka)
    - hard skill (pl. szakmai ismeret)
    - egyéb:

17. Melyik oktatói szerep(ek)hez kapcsolódott? (több válaszlehetőséget is kiválaszthat)
    - ismeretátadó
    - szakértő
    - közösségteremtő
    - pedagógiai szakértő
    - innovátor
    - facilitátor
    - mentor
    - értékelő – visszajelző
    - kutató
    - egyéb, azaz: …….

18. Milyen rendszerességgel történt a képzés?
    - hetente
    - havonta többször
    - havonta
    - félévenként 1 alkalommal
    - tanévente 1 alkalommal

19. Mennyi időt vett igénybe a képzés?
    …….

20. Milyen platformon valósult meg a képzés?
    - offline
    - online
    - mindkettő

21. Ki volt a fejlesztő?
    - belső szakember
    - külső szakember
    - az Ön saját vezetője
    - egyéb:

22. Milyen területen tart szükségesnek képzést a jövőben? (több válaszlehetőséget is kiválaszthat)
    - oktatásmódszertan
    - önismeret
    - soft skill
    - hard skill
    - egyéb:
    - nincs szükségem további fejlesztésre

23. Melyik szerephez van szüksége leginkább képzésre a jövőben?
    - ismeretátadó
    - szakértő
    - közösségteremtő
    - pedagógiai szakértő
    - innovátor
    - facilitátor
    - mentor
    - értékelő – visszajelző
    - kutató
    - egyéb, azaz: …
    - egyik területhez kapcsolódóan sincs szükségem képzésre

24. Mit tud Ön leginkább megtenni azért, hogy a fejlesztendőnek ítélt szerepekben meg tudjon felelni? Jelölje meg azokat a válaszlehetőségeket, amelyek Önre igazak! (Több opciót is választhat.)
    - időt fordít rá
    - pénzt szán rá
    - energiát fektet bele
    - mentort keres
    - coachot keres
    - szupervízióra jár
    - egyéb:

25. Részesült-e már a munkahelyén coachingban?
    - igen
    - nem

26. Ha igen, akkor mi volt a coaching témája? (több válaszlehetőséget is kiválaszthat)
    - szakmai téma
    - életvezetési téma
    - egyéb:

27. Az ICF (Nemzetközi Coaching Szövetség) coach kompetenciái közül Ön melyeket alkalmazza jelenleg oktatómunkájában? (több válaszlehetőséget is kiválaszthat)
    - Etikusan viselkedik
    - Coaching szemléletben működik
    - Megállapodásokat köt, és azokat megtartja
    - Elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot
    - Tudatosan van jelen
    - Aktívan figyel/hallgat
    - Előmozdítja a tudatosságot
    - Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését

28. 1-tól 7-ig terjedő skálán mennyire tartja fontosnak az előző pontban felsorolt coach kompetenciákat az oktatásban (1: legkevésbé fontos – 7: legfontosabb)?
    - Etikusan viselkedik
    - Coaching szemléletben működik
    - Megállapodásokat köt, és azokat megtartja
    - Elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot
    - Tudatosan van jelen
    - Aktívan figyel/hallgat
    - Előmozdítja a tudatosságot
    - Elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését

29. Törekszik-e a jövőben az ICF coach kompetenciáinak jobb megismerésére és beépítésére a saját oktatásában?
    - igen
    - nem

30. A vállalkozásfejlesztés mesterképzés, ahol oktat, Ön szerint mennyire támogatja a vállalkozói kompetenciák fejlesztését?

    1 – egyáltalán nem – 7 – teljes mértékben

31. Az Ön oktatói tevékenysége Ön szerint mennyire támogatja a vállalkozói kompetenciák fejlesztését?

    1 – egyáltalán nem – 7 – teljes mértékben

32. Hogyan ítéli meg a szerepeit a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében?
    (1-nem fejleszti – 7- teljes mértékben fejleszti)
    - ismeretátadó
    - szakértő
    - közösségteremtő
    - pedagógiai szakértő

- innovátor
- facilitátor
- mentor
- értékelő – visszajelző
- kutató

33. Ha van olyan gondolata/ javaslata, amit még szívesen megosztana a témában, örömmel fogadom!

Köszönöm, hogy segítette munkámat a kérdőív kitöltésével!

2. melléklet

KÉRDŐÍV

Vállalkozásfejlesztési mesterszak hallgatói részére

Tisztelt Hallgatók!

Vizdák Károly vagyok, a Budapesti Corvinus Egyetemen dolgozom stratégiai feladatokat támogató tanácsadóként. A Debreceni Egyetem Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskolájának másodéves PhD hallgatójaként kutatásom fő témája az újszerű oktatói szerepeknek való megfelelés a Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatóinak körében. Munkámban többek között azt vizsgálom, hogy melyek az oktatói tevékenység során legjellemzőbb szerepek, illetve hogyan alkalmazható a coach szemlélet a felsőoktatásban, különös tekintettel a vállalkozói kompetenciák fejlesztésére. Ezzel kapcsolatban szeretném véleményüket, tapasztalataikat kérni az alábbi, anonim kérdőív kitöltésével. Bízom abban, hogy **a várható kutatási eredmények hozzájárulhatnak az egyes intézményekben a Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatásának jövőbeli korszerűsítéséhez.**

A kérdőív kérdéseiben szereplő fogalmak értelmezéséhez az alábbi kiegészítést adom meg:

- *ismeretátadó:* a hagyományos oktatói szerep – információt, tudást és megértést ad át a hallgatóknak egy tantárgyról
- *szakértő:* mély, validált szakmai tudással rendelkezik, tudását az oktatásban felhasználja
- *közösségteremtő:* együttműködik kollégáival, támogatja őket fejlődésükben, jó példát mutat
- *pedagógiai szakértő:* meghatározza és világosan közli a megfelelő tanulási célokat. Pozitív hozzáállást tanúsít a tanulók felé: bízik bennük, és folyamatosan azon dolgozik, hogy segítse őket a tanulásuk akadályainak leküzdésében
- *innovátor:* jelentős hangsúlyt fektet az oktatás módszertani és szakmai fejlesztésére
- *facilitátor:* tanítási eszközeit a hallgatói céljaihoz igazítja, fejleszti az oktató-hallgató viszonyt
- *mentor:* támogatja hallgatóit mind szakmai, mind személyes fejlődésükben
- *értékelő – visszajelző:* a hallgatókat nem csak jegyekkel, de hasznos tanácsokkal és észrevételekkel értékeli
- *kutató:* akadémiai vagy tudományos kutatást végez - kitartó, érdeklődő, precíz, elhivatott és kreatív.

Coaching: egy olyan multidiszciplináris gyakorlat, amely több tudományág, köztük a pszichológia, a menedzsment és az oktatás elméleteire és módszereire épül. A coaching egy együttműködésen alapuló folyamat, amely támogatást nyújt egy személynek (a coachee-nek) a saját célok meghatározásában és elérésében, legyen szó személyes vagy szakmai fejlődésről. A coaching célja, hogy elősegítse az egyének önismeretét, teljesítményét és fejlődését azzal, hogy segíti őket abban, hogy maximalizálják saját potenciáljukat.

Coach szemlélet: alapvetően azt jelenti, hogy egy személy (a coach) támogató, de nem direktív módon közelít mások (a coachee-k) fejlesztéséhez. Ez a szemléletmód bízik a coachee képességében, hogy megtalálja saját válaszait és megoldásait, és hangsúlyozza az öntudatosságot, valamint a célkitűzések elérésére való összpontosítást. Célja, hogy elősegítse az egyének növekedését és fejlődését egy támogató, ösztönző és együttműködésen alapuló környezetben. Jellemzői: 1. kérdések feltevése, 2. aktív hallgatás, 3. erőforrás-orientált hozzáállás, 4.partnerség.

A kérdőív kitöltésével nyújtott segítségüket és támogatásukat előre is köszönöm.

1. Az Ön neme: *
   [ ] férfi
   [ ] nő

2. Az Ön életkora (év): *

3. Milyen típusú középiskolában szerzett érettségi bizonyítványt?*
   [ ] gimnázium
   [ ] két tannyelvű gimnázium
   [ ] szakközépiskola / technikum
   [ ] egyéb: …….

4. Milyen alapképzésben (BSc) szerzett végzettséget? *
   [ ] főiskolai végzettség (régi rendszerben)
   [ ] alapképzés (új rendszerben)

5. Jelenlegi tanulmányainak intézménye: *
   [ ] BGE-PSZK
   [ ] BCE
   [ ] DE-GTK
   [ ] ELTE-TáTK
   [ ] KJE
   [ ] MATE
   [ ] ME-GTK
   [ ] METU-ÜKT
   [ ] OE-KGK
   [ ] SOE-LKK
   [ ] SZTE-GTK
   [ ] THE
   [ ] PTE-KTK
   [ ] Egyéb: ……

6. Felsőfokú tanulmányait megelőzően dolgozott-e valamilyen vállalkozásban? *
   [ ] nem
   [ ] igen

7. Az egyetemi tanulmányai mellett végez-e valamilyen tevékenységet vállalkozásban?
[ ] nem

[ ] igen

8. Ha igen, akkor ez a tevékenység:
[ ] alkalomszerű

[ ] rendszeres

9. A Vállalkozásfejlesztés mesterképzésben résztvevő **oktatóinak munkáját** tekintve mennyire érzi jellemzőnek az alábbi **oktatói szerepeket**? Kérem, karikázza be a legjellemzőbbnek ítélt értéket! (1: egyáltalán nem, 7: teljes mértékben) *

ismeretátadó	1	2	3	4	5	6	7
szakértő	1	2	3	4	5	6	7
közösségteremtő	1	2	3	4	5	6	7
pedagógiai szakértő	1	2	3	4	5	6	7
innovátor	1	2	3	4	5	6	7
facilitátor	1	2	3	4	5	6	7
mentor	1	2	3	4	5	6	7
értékelő-visszajelző	1	2	3	4	5	6	7
kutató	1	2	3	4	5	6	7

10. Kérem állítsa fontossági sorrendbe az Ön elvárásainak megfelelően az előbb felsorolt **oktatói szerepeket** (az 1-es jelölje a legfontosabbat)!*

[ ] ismeretátadó

[ ] szakértő

[ ] közösségteremtő

[ ] pedagógiai szakértő

[ ] innovátor

[ ] facilitátor

[ ] mentor

[ ] értékelő-visszajelző

[ ] kutató

11. Az ICF (Nemzetközi Coaching Szövetség) **coach kompetenciái** közül Ön szerint melyeket alkalmazzák jelenleg oktatómunkájukban a Vállalkozásfejlesztési mesterszak oktatói? (több válaszlehetőséget is kiválaszthat)*

[ ] Etikusan viselkedik
[ ] Coaching szemléletben működik
[ ] Megállapodásokat köt, és azokat megtartja
[ ] Elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot
[ ] Tudatosan van jelen
[ ] Aktívan figyel / hallgat
[ ] Előmozdítja a tudatosságot
[ ] Elősegíti / facilitálja a hallgató fejlődését

12. 1-től 7-ig terjedő skálán mennyire tartja fontosnak a Vállalkozásfejlesztési mesterszakon a 11. pontban felsorolt **coach kompetenciákat az oktatók munkája során** (1: legkevésbé fontos - 7: legfontosabb)? Kérem, karikázással jelölje a választ! *

Etikusan viselkedik	1 2 3 4 5 6 7
Coaching szemléletben működik	1 2 3 4 5 6 7
Megállapodásokat köt, és azokat megtartja	1 2 3 4 5 6 7
Elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot	1 2 3 4 5 6 7
Tudatosan van jelen	1 2 3 4 5 6 7
Aktívan figyel / hallgat	1 2 3 4 5 6 7
Előmozdítja a tudatosságot	1 2 3 4 5 6 7
Elősegíti / facilitálja a hallgató fejlődését	1 2 3 4 5 6 7

13. A Vállalkozásfejlesztés mesterképzés, ahol tanul, Ön szerint mennyire támogatja **a vállalkozói kompetenciák fejlesztését** (1: egyáltalán nem, 7: teljes mértékben)? Válaszát karikázza be!*

1 2 3 4 5 6 7

14. Hogyan ítéli meg a Vállalkozásfejlesztés mesterszak **oktatóinak szerepeit** a **vállalkozói kompetenciák** fejlesztésében (1- nem fejleszti – 7- teljes mértékben fejleszti)? Kérem, karikázással jelölje a helytállónak ítélt választ! *

ismeretátadó	1 2 3 4 5 6 7

szakértő	1	2	3	4	5	6	7
közösségteremtő	1	2	3	4	5	6	7
pedagógiai szakértő	1	2	3	4	5	6	7
innovátor	1	2	3	4	5	6	7
facilitátor	1	2	3	4	5	6	7
mentor	1	2	3	4	5	6	7
értékelő-visszajelző	1	2	3	4	5	6	7
kutató	1	2	3	4	5	6	7

15. Hogyan segíti Ön szerint **a coach szemlélet** az Entrecomp keretrendszerben 3 fő kategóriába sorolt **vállalkozói kompetenciák (1-15.) fejlesztését**? (1: egyáltalán nem - 7: teljes mértékben)

16. Kérem, az 1-15. sorszámozott, vastag betűvel szedett kompetenciák mögött karikázással jelölje az Ön által helytállónak vélt értéket! *

1. kategória: **Ötletek és lehetőségek megteremtése** (1. lehetőségek azonosítása =érzékelés/; 2. kreativitás /=alkotókészség/; 3. jövőkép /=vízió/; 4. értékteremtés, 5. etikus és fenntartható gondolkodás).

2. kategória: **Erőforrások mozgósítása** (6. öntudat és énhatékonyság /=önszervezés/; 7. motiváció és kitartás; 8. erőforrások mobilizálása; 9. pénzügyi és gazdasági jártasság; 10. mások mobilizálása).

3. kategória: Cselekvésre való törekvés [=tettek] (11. kezdeményezés; 12. tervezés és irányítás> 13. bizonytalanságok és kockázatok kezelése /=rizikóvállalás/; 14. együttműködés másokkal; 15. tanulás a tapasztalatokból).

1. **Lehetőségek azonosítása (=érzékelés)**: lehetőségek felismerése személyes, szakmai és társadalmi kontextusban
   1 2 3 4 5 6 7
2. **Kreativitás /=alkotókészség/**: új ötletek és megoldások kitalálása
   1 2 3 4 5 6 7
3. **Jövőkép /=vízió/**: képesnek lenni a jövőbeli lehetőségek vizualizálására és megértésére
   1 2 3 4 5 6 7
4. **Értékteremtés**: az új ötletek értékké alakítása társadalmi, kulturális vagy pénzügyi értelemben
   1 2 3 4 5 6 7
5. **Etikus és fenntartható gondolkodás**: Ötletek következményeinek és hatásainak felmérése
   1 2 3 4 5 6 7

6. **Öntudat és énhatékonyság /=önszervezés/**: a saját fejlődés és munka hatékony szervezése
   1 2 3 4 5 6 7
7. **Motiváció és kitartás**: a nehézségekkel való szembenézés és az akadályok leküzdésének képessége
   1 2 3 4 5 6 7
8. **Erőforrások mobilizálása**: különféle típusú erőforrások (pl. pénzügyi, anyagi) mozgósítása projektjei vagy vállalkozása támogatására
   1 2 3 4 5 6 7
9. **Pénzügyi és gazdasági jártasság**: az alapvető pénzügyi és gazdasági fogalmak és mechanizmusok ismerete
   1 2 3 4 5 6 7
10. **Mások mobilizálása**: Inspirálás, lelkesítés, mások bevonása
    1 2 3 4 5 6 7
11. **Kezdeményezés**: a kezdeményezés és a proaktivitás képessége
    1 2 3 4 5 6 7
12. **Tervezés és irányítás**: Prioritások meghatározása, szervezés, utókövetés
    1 2 3 4 5 6 7
13. **Bizonytalanságok és kockázatok kezelése /=rizikóvállalás/**: kiszámított kockázatok vállalása a cél elérésének érdekében
    1 2 3 4 5 6 7
14. **Együttműködés másokkal**: Hatékony munka másokkal, csapatban vagy hálózatokban
    1 2 3 4 5 6 7
15. **Tanulás a tapasztalatokból**: a hibákból és a sikerekből való tanulás képessége.
    1 2 3 4 5 6 7

17. Milyen megoldásokat javasol **a coach szemlélet beépítésére az oktatási folyamatba** a Vállalkozásfejlesztési mesterszakon?*

    ……

    ……

    ……

18. Ha van olyan gondolata/ javaslata, amit még szívesen megosztana a témában, örömmel fogadom!

    ……

    ……

    ……

Köszönöm, hogy segítette munkámat a kérdőív kitöltésével!

3. melléklet

KÉRDŐÍV COACHOK RÉSZÉRE

Tisztelt Kollégák!

Vizdák Károly (okleveles közgazdász, szakfordító /BCE/, kvalifikált üzleti & group & team coach /Coach Akadémia/) vagyok, a Budapesti Corvinus Egyetemen dolgozom stratégiai feladatokat támogató tanácsadóként. A Debreceni Egyetem Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskolájának másodéves PhD hallgatójaként kutatásom egyik fő témája a coach szemlélet helye a felsőoktatásban, különös tekintettel a vállalkozói kompetenciák fejlesztésére. Ezzel kapcsolatban szeretném véleményüket, tapasztalataikat kérni az alábbi, anonim kérdőív kitöltésével. A kérdőív kitöltési ideje kb. 15 perc. Adataikat és válaszaikat diszkréten kezelem. A kapott adatokat természetesen kizárólag a kutatás céljára használom fel. A témafeldolgozás alapján publikációk fognak készülni, így a kitöltéssel egyidőben beleegyeznek, hogy a feldolgozott információkat nyilvános szakmai tanulmányokban szerepeltethessem. Bízom abban, hogy **a várható kutatási eredmények hozzájárulhatnak az egyes intézményekben a Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatásának jövőbeli korszerűsítéséhez.**

A kérdőív kitöltésével nyújtott segítségüket és támogatásukat előre is köszönöm.

1. Az Ön neme:*
   [ ] férfi
   [ ] nő

2. Az Ön életkora (év): *
   [ ] 21-30
   [ ] 31-40
   [ ] 41-50
   [ ] 51-60
   [ ] 61-70
   [ ] 70-nél idősebb

3. Milyen coach végzettséggel rendelkezik Ön?*
   [ ] life coach
   [ ] business coach
   [ ] group & team coach
   [ ] egyéb

4. Mi az Ön legmagasabb coach minősítése (Az ICF kategóriái alapján)?*
   [ ] nincs minősítése
   [ ] ACC
   [ ] PCC
   [ ] MCC
   [ ] egyéb

5. Hány éve folytat coach tevékenységet? *

6. Melyik coach szövetségnek a tagja?*
   [ ] ICF
   [ ] EMCC
   [ ] CoachOK Szakmai Szövetség
   [ ] Magyar Szupervizorok és Szupervizor-Coachok Társasága
   [ ] Magyar Coach Egyesület
   [ ] egyéb

7. Milyen mértékben segíti Ön szerint a **coach szemlélet** az Entrecomp keretrendszerben 3 fő kategóriába sorolt **vállalkozói kompetenciák fejlesztését**? (1: egyáltalán nem - 7: teljes mértékben)*

1. kategória: **Ötletek és lehetőségek megteremtése** (alkotókészség; érzékelés; vízió; értékteremtés, etikus és fenntartható gondolkodás).
2. kategória: **Erőforrások mozgósítása** (önszervezés; pénzügyi és gazdasági ismeretek; erőforrások mobilizálása; kitartás, mások mobilizálása).
3.kategória: **Cselekvésre való törekvés [=tettek]** (együttműködés; kezdeményezőkészség; rizikóvállalás; tanulás a tapasztalatokból, tervezés és irányítás).

1. **Lehetőségek azonosítása /=érzékelés/**: lehetőségek felismerése személyes, szakmai és társadalmi kontextusban
   1 2 3 4 5 6 7
2. **Kreativitás /=alkotókészség/**: új ötletek és megoldások kitalálása
   1 2 3 4 5 6 7
3. **Jövőkép /=vízió/**: képesnek lenni a jövőbeli lehetőségek vizualizálására és megértésére
   1 2 3 4 5 6 7
4. **Értékteremtés**: az új ötletek értékké alakítása társadalmi, kulturális vagy pénzügyi értelemben
   1 2 3 4 5 6 7
5. **Etikus és fenntartható gondolkodás**: Ötletek következményeinek és hatásainak felmérése
   1 2 3 4 5 6 7
6. **Öntudat és énhatékonyság /=önszervezés/**: a saját fejlődés és munka hatékony szervezése
   1 2 3 4 5 6 7
7. **Motiváció és kitartás**: a nehézségekkel való szembenézés és az akadályok leküzdésének képessége
   1 2 3 4 5 6 7
8. **Erőforrások mobilizálása**: különféle típusú erőforrások (pl. pénzügyi, anyagi) mozgósítása projektjei vagy vállalkozása támogatására
   1 2 3 4 5 6 7
9. **Pénzügyi és gazdasági jártasság**: az alapvető pénzügyi és gazdasági fogalmak és mechanizmusok ismerete
   1 2 3 4 5 6 7
10. **Mások mobilizálása**: Inspirálás, lelkesítés, mások bevonása
    1 2 3 4 5 6 7
11. **Kezdeményezés**: a kezdeményezés és a proaktivitás képessége
    1 2 3 4 5 6 7
12. **Tervezés és irányítás**: Prioritások meghatározása, szervezés,utókövetés
    1 2 3 4 5 6 7

13. **Bizonytalanságok és kockázatok kezelése /=rizikóvállalás/**: kiszámított kockázatok vállalása a cél elérésének érdekében
    1 2 3 4 5 6 7
14. **Együttműködés másokkal**: Hatékony munka másokkal, csapatban vagy hálózatokban
    1 2 3 4 5 6 7
15. **Tanulás a tapasztalatokból**: a hibákból és a sikerekből való tanulás képessége
    1 2 3 4 5 6 7

8. Véleménye szerint a CES (Coaching Effectiveness Survey) **25 kompetenciaterülete**nek egyes elemei a 3 kategória melyikében segítik a **vállalkozói kompetenciák kialakítását és fejlesztését**? *

    1- Ötletek és lehetőségek megteremtése

    2- Erőforrások mozgósítása

    3- Cselekvésre való törekvés [=tettek]

    1. Tudatában vagyok a mögöttes személyes történéseimnek, érzéseimnek.
    2. Képes vagyok meglátni a személyes erősségeimet, valamint a kihívásaimat.
    3. Képes vagyok személyes és szakmai visszajelzést adni a kollégáknak.
    4. Képes vagyok új módszerekkel megvizsgálni azokat a kérdéseket és problémákat, amelyekkel szembesülök.
    5. Új meglátásaim vannak a kollégák viselkedése kapcsán, megértem azokat.
    6. Képes vagyok konstruktívan megvitatni a nehéz kérdéseket.
    7. Bízom abban, hogy képes vagyok alkalmazni a megfelelő viselkedést és munkastílusokat.
    8. Képes vagyok meggyőzően közölni az ötleteimet másokkal.
    9. Bízom abban, hogy képes vagyok mentorálni és támogatni munkatársaimat.
    10. Képes vagyok nyíltan beszélni a feletteseimmel és kollégáimmal a nézeteimről.
    11. Javult a munkahelyi konfliktuskezelési képességem.
    12. Megvan a kellő önbizalom, hogy teljes szívvel törekedjek céljaimra.
    13. Új módszerekkel rendelkezem a kollégákkal való kapcsolataim javítására.
    14. Látható javulások a saját és/vagy a csapatom teljesítményében.
    15. Felismerem a negatív önkritikát, amely gátolja a lehetőségeim teljes kihasználását.
    16. Képes vagyok a csapatdinamikát beazonosítani és megérteni.
    17. Világosabb elképzelésem van a szakmai fejlődésemről és karrieremről.
    18. Javult a problémamegoldó-képességem a munkám során.
    19. Képes vagyok együtt érezni a kollégákkal, valamint átérezni aggodalmaikat és problémáikat.
    20. Képes vagyok meghatározni a legfontosabb teljesítményprioritásokat, és dolgozni azok érdekében.

9. (8. kérdés folytatása:) Véleménye szerint a CES (Coaching Effectiveness Survey) **25 kompetenciaterülete**nek egyes elemei a 3 kategória melyikében segítik a **vállalkozói kompetenciák kialakítását és fejlesztését**?*
   1- Ötletek és lehetőségek megteremtése
   2- Erőforrások mozgósítása
   3- Cselekvésre való törekvés [=tettek]

   21. Képes vagyok feladatokat átruházni másokra, és motiválni a teljesítményüket.
   22. Képes vagyok a szervezet teljes képét látni, amelyen belül dolgozom.
   23. A munkával való elégedettségem növekedett.
   24. Ismerem a módot a munkával járó stressz szintjének csökkentésére.
   25. Képes vagyok jobban megteremteni az egyensúlyt a munka és a magánélet, valamint a kikapcsolódás között.

10. Milyen megoldásokat javasol **a coach szemlélet beépítésére az oktatási folyamatba** a felsőoktatásban?*

11. Ha van olyan gondolata/ javaslata, amit még szívesen megosztana a témában, örömmel fogadom!

Köszönöm, hogy segítette munkámat a kérdőív kitöltésével!

4. melléklet

KÉRDŐÍV COACHING ÜGYFELEK RÉSZÉRE

Tisztelt Hölgyem / Uram!

Vizdák Károly (okleveles közgazdász, szakfordító /BCE/, kvalifikált üzleti & group & team coach /Coach Akadémia/) vagyok, a Budapesti Corvinus Egyetemen dolgozom stratégiai feladatokat támogató tanácsadóként. A Debreceni Egyetem Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskolájának másodéves PhD hallgatójaként kutatásom egyik fő témája a coach szemlélet helye a felsőoktatásban, különös tekintettel a vállalkozói kompetenciák fejlesztésére. Ezzel kapcsolatban szeretném véleményüket, tapasztalataikat **- mint volt coaching ügyfeleknek -** kérni az alábbi, anonim kérdőív kitöltésével. A kérdőív kitöltési ideje kb. 10 perc. Adataikat és válaszaikat diszkréten kezelem. A kapott adatokat természetesen kizárólag a kutatás céljára használom fel. A témafeldolgozás alapján publikációk fognak készülni, így a kitöltéssel egyidőben beleegyeznek, hogy a feldolgozott információkat nyilvános szakmai tanulmányokban szerepeltethessem. Bízom abban, hogy **a várható kutatási eredmények hozzájárulhatnak az egyes intézményekben a Vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatásának jövőbeli korszerűsítéséhez, különös tekintettel a coach szemlélet alkalmazási lehetőségére.**

A kérdőív kitöltésével nyújtott segítségüket és támogatásukat előre is köszönöm.

1. Az Ön neme:*
   [ ] férfi
   [ ] nő

2. Az Ön életkora (év): *

3. Milyen iskolai végzettséggel rendelkezik? *
   [ ] egyetem (MSc)
   [ ] főiskola (BSc)
   [ ] középiskola

4. Hány év munkaviszonnyal rendelkezik összesen?*

5. Hány éve tölt be vezetői tevékenységet?*

6. Milyen beosztásban dolgozik jelenleg?
   [ ] felsővezető
   [ ] középvezető
   [ ] alsóvezető
   [ ] beosztott

7. Milyen méretkategóriába tartozik a munkahelye? *
   [ ] kisvállalkozás (1-9 fő)
   [ ] kisvállalkozás (10-49 fő)
   [ ] közepes méretű vállalkozás (50-249 fő)
   [ ] nagyvállalat (250-1000 fő)
   [ ] nagyvállalat (1000-10000 fő)
   [ ] nagyvállalat (10000 főnél nagyobb)

8. Értékelje – mint volt business coaching ügyfél – a **CES** (Coaching Effectiveness Survey, amely a coaching hatékonyságát méri) **25 kompetenciaterületét** 1-től 7-ig terjedő skálán **a coaching haszna / hozadéka szempontjából** (1: a coachingnak az adott kompetenciaterületen egyáltalán nem volt haszna / hozadéka – 7: a coaching haszna / hozadéka nagyon nagy mértékű volt)!

   1. Tudatában vagyok a mögöttes személyes történéseimnek, érzéseimnek.
   2. Képes vagyok meglátni a személyes erősségeimet, valamint a kihívásaimat.

3. Képes vagyok személyes és szakmai visszajelzést adni a kollégáknak.
4. Képes vagyok új módszerekkel megvizsgálni azokat a kérdéseket és problémákat, amelyekkel szembesülök.
5. Új meglátásaim vannak a kollégák viselkedése kapcsán, megértem azokat.
6. Képes vagyok konstruktívan megvitatni a nehéz kérdéseket.
7. Bízom abban, hogy képes vagyok alkalmazni a megfelelő viselkedést és munkastílusokat.
8. Képes vagyok meggyőzően közölni az ötleteimet másokkal.
9. Bízom abban, hogy képes vagyok mentorálni és támogatni munkatársaimat.
10. Képes vagyok nyíltan beszélni a feletteseimmel és kollégáimmal a nézeteimről.
11. Javult a munkahelyi konfliktuskezelési képességem.
12. Megvan a kellő önbizalom, hogy teljes szívvel törekedjek céljaimra.
13. Új módszerekkel rendelkezem a kollégákkal való kapcsolataim javítására.
14. Látható javulások a saját és/vagy a csapatom teljesítményében.
15. Felismerem a negatív önkritikát, amely gátolja a lehetőségeim teljes kihasználását.
16. Képes vagyok a csapatdinamikát beazonosítani és megérteni.
17. Világosabb elképzelésem van a szakmai fejlődésemről és karrieremről.
18. Javult a problémamegoldó-képességem a munkám során.
19. Képes vagyok együtt érezni a kollégákkal, valamint átérezni aggodalmaikat és problémáikat.
20. Képes vagyok meghatározni a legfontosabb teljesítményprioritásokat, és dolgozni azok érdekében.

9. (A 8. kérdés folytatása) Értékelje - mint volt business coaching ügyfél - a **CES** (Coaching Effectiveness Survey, amely a coaching hatékonyságát méri) **25 kompetenciaterületét** 1-től 7-ig terjedő skálán **a coaching haszna / hozadéka szempontjából** (1: a coachingnak az adott kompetenciaterületen egyáltalán nem volt haszna / hozadéka - 7: a coaching haszna / hozadéka nagyon nagy mértékű volt)!*

    21. Képes vagyok feladatokat átruházni másokra, és motiválni a teljesítményüket.
    22. Képes vagyok a szervezet teljes képét látni, amelyen belül dolgozom.
    23. A munkával való elégedettségem növekedett.
    24. Ismerem a módot a munkával járó stressz szintjének csökkentésére.
    25. Képes vagyok jobban megteremteni az egyensúlyt a munka és a magánélet, valamint a kikapcsolódás között.

10. Mennyire tartja valószínűnek, hogy igénybe vesz a jövőben még coachingszolgáltatást (1: egyáltalán nem - 7: nagyon valószínűnek tartja, hogy igénybe veszi még)?*
    1 2 3 4 5 6 7

11. Ajánlaná-e másnak is a coachingszolgáltatást (1: egyáltalán nem - 7: nagyon valószínűnek tartja, hogy másnak is ajánlaná ezt a szolgáltatást)?*
    1 2 3 4 5 6 7

12. Ha van olyan gondolata / javaslata, amit még szívesen megosztana a témában, örömmel fogadom!*

Köszönöm, hogy kitöltésével segítette kutatásomat!

5. melléklet

KÉRDŐÍV VÁLLALKOZÓK RÉSZÉRE

Tisztelt Hölgyem / Uram!

Vizdák Károly (okleveles közgazdász, szakfordító /BCE/, kvalifikált üzleti & group & team coach /Coach Akadémia/) vagyok, a Budapesti Corvinus Egyetemen dolgozom stratégiai feladatokat támogató tanácsadóként. A Debreceni Egyetem Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskolájának másodéves PhD hallgatójaként kutatásom egyik fő témája a vállalkozói kompetenciák fejlesztése a **„Vállalkozásfejlesztés mesterszak”**-on (MSc). Ezzel kapcsolatban szeretném véleményüket, tapasztalataikat kérni az alábbi, anonim kérdőív kitöltésével. A kérdőív kitöltési ideje kb. 15 perc. Adataikat és válaszaikat diszkréten kezelem. A kapott adatokat természetesen kizárólag a kutatás céljára használom fel. A témafeldolgozás alapján publikációk fognak készülni, így a kitöltéssel egyidőben beleegyeznek, hogy a feldolgozott információkat nyilvános szakmai tanulmányokban szerepeltethessem. Bízom abban, hogy **a várható kutatási eredmények hozzájárulhatnak az egyes intézményekben (jelenleg 13 egyetemen / karon történt meg a képzés akkreditációja) az oktatás jövőbeli korszerűsítéséhez, továbbá elősegíthetik a vállalkozói szféra és a felsőoktatás konstruktív együttműködési lehetőségeinek feltárását is.**

A kérdőív kérdéseiben szereplő fogalmak értelmezéséhez az alábbi kiegészítést adom meg:

Coaching: egy olyan multidiszciplináris gyakorlat, amely több tudományág, köztük a pszichológia, a menedzsment és az oktatás elméleteire és módszereire épül. A coaching egy együttműködésen alapuló folyamat, amely támogatást nyújt egy személynek (a coachee-nek) a saját célok meghatározásában és elérésében, legyen szó személyes vagy szakmai fejlődésről. A coaching célja, hogy elősegítse az egyének önismeretét, teljesítményét és fejlődését azzal, hogy segíti őket abban, hogy maximalizálják saját potenciáljukat.

Coach szemlélet: alapvetően azt jelenti, hogy egy személy (a coach) támogató, de nem direktív módon közelít mások (a coachee-k) fejlesztéséhez. Ez a szemléletmód bízik a coachee képességében, hogy megtalálja saját válaszait és megoldásait, és hangsúlyozza az öntudatosságot, valamint a célkitűzések elérésére való összpontosítást. Célja, hogy elősegítse az egyének növekedését és fejlődését egy támogató, ösztönző és együttműködésen alapuló környezetben. Jellemzői: 1. kérdések feltevése, 2. aktív hallgatás, 3. erőforrás-orientált hozzáállás, 4. partnerség.

A kérdőív kitöltésével nyújtott segítségüket és támogatásukat előre is köszönöm.

1. Az Ön neme: *

   [ ] férfi

   [ ] nő

2. Az Ön életkora (év): *

3. Milyen iskolai végzettséggel rendelkezik?*

   [ ] egyetem (MSc)

   [ ] főiskola (BSc)

   [ ] középiskola

4. Hány év munkaviszonnyal rendelkezik összesen?*

5. Hány éve tölt be vezetői tevékenységet?*

6. Milyen beosztásban dolgozik jelenleg?*

   [ ] felsővezető

   [ ] középvezető

   [ ] alsóvezető

   [ ] beosztott

7. Milyen méretkategóriába tartozik a munkahelye? *

   [ ] kisvállalkozás (1-9 fő)

   [ ] kisvállalkozás (10-49 fő)

   [ ] közepes méretű vállalkozás (50-249 fő)

   [ ] nagyvállalat (250-1000 fő)

   [ ] nagyvállalat (1000-10000 fő)

   [ ] nagyvállalat (10000 főnél nagyobb)

8. Van-e bármilyen coach végzettsége? *

   [ ] van

   [ ] nincs

9. Ha van, akkor milyen típusú?

   [ ] life coach

   [ ] business coach

   [ ] group & team coach

   [ ] egyéb

10. Véleménye szerint milyen módon lehetne segíteni a felsőoktatásban a Vállalkozásfejlesztési mesterszakon a vállalkozói kompetenciák fejlesztését?*

11. Ön szerint hogyan tudna jobban megfelelni a felsőoktatás - különös tekintettel a Vállalkozásfejlesztési mesterszakra - a vállalkozói szférával történő hatékonyabb együttműködésnek?*

12. Hogyan segíti Ön szerint **a coach szemlélet** az EntreComp keretrendszerben 3 fő kategóriába sorolt **vállalkozói kompetenciák (1-15.) fejlesztését**? (1: egyáltalán nem - 7: teljes mértékben)*

    1. **kategória**: **Ötletek és lehetőségek megteremtése** (1. lehetőségek azonosítása /=érzékelés/; 2. kreativitás /=alkotókészség/; 3. jövőkép /=vízió/; 4. értékteremtés, 5. etikus és fenntartható gondolkodás).
    2. **kategória**: **Erőforrások mozgósítása** (6. öntudat és énhatékonyság /=önszervezés/; 7. motiváció és kitartás; 8. erőforrások mobilizálása; 9. pénzügyi és gazdasági jártasság; 10. mások mobilizálása).
    3. **kategória**: **Cselekvésre való törekvés [=tettek]** (11. kezdeményezés; 12. tervezés és irányítás; 13. bizonytalanságok és kockázatok kezelése /=rizikóvállalás/; 14. együttműködés másokkal; 15. tanulás a tapasztalatokból).

    1. **Lehetőségek azonosítása /=érzékelés/**: lehetőségek felismerése személyes, szakmai és társadalmi kontextusban
       1 2 3 4 5 6 7
    2. **Kreativitás /=alkotókészség/**: új ötletek és megoldások kitalálása
       1 2 3 4 5 6 7
    3. **Jövőkép /=vízió/**: képesnek lenni a jövőbeli lehetőségek vizualizálására és megértésére
       1 2 3 4 5 6 7
    4. **Értékteremtés**: az új ötletek értékké alakítása társadalmi, kulturális vagy pénzügyi értelemben
       1 2 3 4 5 6 7
    5. **Etikus és fenntartható gondolkodás**: Ötletek következményeinek és hatásainak felmérése
       1 2 3 4 5 6 7
    6. **Öntudat és énhatékonyság /=önszervezés/**: a saját fejlődés és munka hatékony szervezése
       1 2 3 4 5 6 7

7. **Motiváció és kitartás**: a nehézségekkel való szembenézés és az akadályok leküzdésének képessége
   1 2 3 4 5 6 7
8. **Erőforrások mobilizálása**: különféle típusú erőforrások (pl. pénzügyi, anyagi) mozgósítása projektjei vagy vállalkozása támogatására
   1 2 3 4 5 6 7
9. **Pénzügyi és gazdasági jártasság**: az alapvető pénzügyi és gazdasági fogalmak és mechanizmusok ismerete
   1 2 3 4 5 6 7
10. **Mások mobilizálása**: Inspirálás, lelkesítés, mások bevonása
    1 2 3 4 5 6 7
11. **Kezdeményezés**: a kezdeményezés és a proaktivitás képessége
    1 2 3 4 5 6 7
12. **Tervezés és irányítás**: Prioritások meghatározása, szervezés,utókövetés
    1 2 3 4 5 6 7
13. **Bizonytalanságok és kockázatok kezelése /=rizikóvállalás/**: kiszámított kockázatok vállalása a cél elérésének érdekében
    1 2 3 4 5 6 7
14. **Együttműködés másokkal**: Hatékony munka másokkal, csapatban vagy hálózatokban
    1 2 3 4 5 6 7
15. **Tanulás a tapasztalatokból**: a hibákból és a sikerekből való tanulás képessége
    1 2 3 4 5 6 7

13. Véleménye szerint a CES (Coaching Effectiveness Survey) **25 kompetenciaterülete**nek egyes elemei a 3 kategória melyikében segítik a **vállalkozói kompetenciák kialakítását és fejlesztését**?*

1. Tudatában vagyok a mögöttes személyes történéseimnek, érzéseimnek.
2. Képes vagyok meglátni a személyes erősségeimet, valamint a kihívásaimat.
3. Képes vagyok személyes és szakmai visszajelzést adni a kollégáknak.
4. Képes vagyok új módszerekkel megvizsgálni azokat a kérdéseket és problémákat, amelyekkel szembesülök.
5. Új meglátásaim vannak a kollégák viselkedése kapcsán, megértem azokat.
6. Képes vagyok konstruktívan megvitatni a nehéz kérdéseket.
7. Bízom abban, hogy képes vagyok alkalmazni a megfelelő viselkedést és munkastílusokat.
8. Képes vagyok meggyőzően közölni az ötleteimet másokkal.
9. Bízom abban, hogy képes vagyok mentorálni és támogatni munkatársaimat.
10. Képes vagyok nyíltan beszélni a feletteseimmel és kollégáimmal a nézeteimről.
11. Javult a munkahelyi konfliktuskezelési képességem.
12. Megvan a kellő önbizalom, hogy teljes szívvel törekedjek céljaimra.
13. Új módszerekkel rendelkezem a kollégákkal való kapcsolataim javítására.
14. Látható javulások a saját és/vagy a csapatom teljesítményében.
15. Felismerem a negatív önkritikát, amely gátolja a lehetőségeim teljes kihasználását.

16. Képes vagyok a csapatdinamikát beazonosítani és megérteni.
17. Világosabb elképzelésem van a szakmai fejlődésemről és karrieremről.
18. Javult a problémamegoldó-képességem a munkám során.
19. Képes vagyok együtt érezni a kollégákkal, valamint átérezni aggodalmaikat és problémáikat.
20. Képes vagyok meghatározni a legfontosabb teljesítményprioritásokat, és dolgozni azok érdekében.

14. (13. kérdés folytatása:) Véleménye szerint a CES (Coaching Effectiveness Survey) **25 kompetenciaterülete**nek egyes elemei a 3 kategória melyikében segítik a **vállalkozói kompetenciák kialakítását és fejlesztését**?*

1. Képes vagyok feladatokat átruházni másokra, és motiválni a teljesítményüket.
2. Képes vagyok a szervezet teljes képét látni, amelyen belül dolgozom.
3. A munkával való elégedettségem növekedett.
4. Ismerem a módot a munkával járó stressz szintjének csökkentésére.
5. Képes vagyok jobban megteremteni az egyensúlyt a munka és a magánélet, valamint a kikapcsolódás között.

15. Milyen változtatásokra lenne szükség a felsőoktatásban (különös tekintettel a Vállalkozásfejlesztési mesterszakra), hogy hatékonyabban igazodjon a vállalkozói szféra jövőbeni igényeihez és elvárásaihoz (több válasz is megjelölhető)?*

[ ] gondolkodás - és szemléletmódváltás (berögzült gondolkodásmódon és oktatási módszereken történő túllépés)
[ ] oktatói szerepek felülvizsgálata (a tanárok feladata az információk átadása helyett az ismeretszerzés koordinálása, a kritikus gondolkodás és a tanulás tanítása legyen)
[ ] a klasszikus oktatási módszer megújítása a kor követelményeivel, kihívásaival összhangban az oktatás hatékonyságának növelésére
[ ] a képzési folyamat elemeinek (tanterv, tananyag stb.) az állandó környezeti változásokhoz igazodó folyamatos korszerűsítése
[ ] egyéb

16. Hogyan tudná segíteni a vállalkozói szféra a jövő nemzedék felkészítését a vállalkozásfejlesztési feladatokra?*

17. Ha van olyan gondolata/ javaslata, amit még szívesen megosztana a témában, örömmel fogadom!

Köszönöm, hogy segítette munkámat a kérdőív kitöltésével!

NYILATKOZAT

Alulírott, Vizdák Károly (szül.: Vizdák Károly, születési hely, idő: Mezőtúr, 1981. 11. 19.) büntető- jogi és fegyelmi felelősségem tudatában kijelentem és aláírásommal igazolom, hogy a doktori (Ph.D) fokozat megszerzése céljából benyújtott értekezésem kizárólag saját, önálló munkám.

Nyilatkozom továbbá, hogy:

- a Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola szabályzatát megismertem, és az abban foglaltak megtartását magamra nézve kötelezően elismerem;
- a felhasznált irodalmat korrekt módon kezeltem, a disszertációra vonatkozó jog-szabályokat és rendelkezéseket betartottam;
- a disszertációban található másoktól származó, nyilvánosságra hozott vagy közzé nem tett gondolatok és adatok eredeti lelőhelyét a hivatkozásokban, az irodalomjegyzékben, illetve a felhasznált források között hiánytalanul feltüntettem a mindenkori szerzői jogvédelem figyelembevételével;
- a benyújtott értekezéssel azonos, vagy részben azonos tartalmú értekezést más egyetemen, illetve doktori iskolában nem nyújtottam be tudományos fokozat megszerzése céljából.

Debrecen, 2025. december 30.

Vizdák Károly