

# HÍD A FELSŐOKTATÁSI EMBERI ERŐFORRÁSOK ALAPKÉPZÉS ÉS A MUNKAERŐPIACI KOMPETENCIAELVÁRÁSOK SZAKADÉKA FELETT

## BRIDGING THE GAP BETWEEN HR HIGHER EDUCATION COMPETENCY DEVELOPMENT AND THE EXPECTATIONS OF THE LABOUR MARKET

A munkaadók által elvárt kompetenciák és a frissen végzett hallgatók tényleges kompetenciái között eltérés tapasztalható. A munkaerőpiaci elvárásokhoz való illeszkedés eléréséhez elsődleges, hogy a munkaerőpiaci elvárások alapján összeállított kompetenciafelméréseken és fejlesztéseken alapuló képzési programok alakuljanak ki. A tanulmány célja a képzési követelmények és a munkaadók elvárásai alapján legfontosabbnak vélt kompetenciák feltárása az emberi erőforrások alapszak esetében. A szakhoz kapcsolódó képzési és kimeneti követelmények és a szakirodalomban a jövőben legfontosabb elvárható kompetenciák áttekintése mellett álláshirdetések és munkaadókkal készült fókuszcsoporthoz interjúk alapján vizsgálták a szerzők a munkaerőpiac által elvárt kompetenciákat. A Q-módszertant alkalmazó vizsgálat rámutatott ezek fontosságának rangsorára. A képzési és kimeneti követelmények és a munkaadói elvárások közötti eltérések az ismeretjellegű kompetenciák dominanciája mellett az olyan képességek és attitűdök esetében is megnyilvánulnak, mint az asszertív kommunikáció, az időmenedzsment, valamint az empátia és a nyitottság. Az eredmények felhasználhatók a kompetenciaalapú oktatás kialakításában, továbbá az alapszakokhoz kapcsolódó kompetenciaterképek összeállításában és a munkaerőpiaci elvárásoknak jobban megfelelő fejlesztési programok kialakításában.

**Kulcsszavak:** emberi erőforrások alapszak, kompetenciatükör, Q-módszertan, munkaerőpiac

A competency gap can be detected between the expectations of employers and the actual competencies of graduate students. Therefore, it is essential that degree programmes are based on the analysis of the competency expectations of the labour market. The study aims to assess and compare the key competencies of Human Resources bachelor educational programme requirements and employers' expectations. The competency requirements of the labour market were mapped by analysing job adverts and by focus group interviews. The Q-methodology analysis ranked the importance of the listed competencies. A significant gap was detected between employers' expectations and educational requirements in the case of knowledge-based competencies; similar gaps were also revealed in certain ability- and attitude-based competencies, such as assertive communication, time management, empathy and openness. The results can assist decision-makers in developing competency-based degree programmes that are better aligned with labour market expectations.

**Keywords:** Human Resources bachelor programme, competency-map, Q-methodology, labour market

### Finanszírozás/Funding:

Készült az RRF-2.3.1-21-2022-00013 azonosítószámú "Társadalmi Innovációs Nemzeti Laboratórium" elnevezésű projektben, Magyarország Helyreállítási és Ellenállóképességi Tervének keretében, az Európai Unió Helyreállítási és Ellenállóképességi Eszközének támogatásával.

Prepared in the "National Laboratory for Social Innovation" project (RRF-2.3.1-21-2022-00013), within the framework of Hungary's Recovery and Resilience Plan, with the support of the Recovery and Resilience Facility of the European Union.

### Szerzők/Authors:

Dr. Raffay-Danyi Ágnes<sup>a</sup> (raffay.agnes@gtk.uni-pannon.hu) egyetemi docens; Dr. Bogdány Eszter<sup>a</sup> (bogdany.eszter@gtk.uni-pannon.hu) egyetemi docens; Dabrónaki-Priszinger Krisztina<sup>a</sup> (priszinger.krisztina@gtk.uni-pannon.hu) akkreditációs referens

<sup>a</sup>Pannon Egyetem (University of Pannonia) Magyarország (Hungary)

A cikk beérkezett: 2022. 10. 27-én, javítva: 2023. 02. 16-án és 2023. 04. 01-én, elfogadva: 2023. 04. 05-én.

The article was received: 27. 10. 2022, revised: 16. 02. 2023, and 01. 04. 2023, accepted: 05. 04. 2023.

Napjaink dinamikusan fejlődő, felgyorsult világa többek között a munkaerőpiaci elvárásokra is hatást gyakorol mind munkáltatói, mind munkavállalói oldalról. A munkáltatók kompetenciaelvárásait az erőteljes digitális fejlődés hatásai mellett a COVID-19 pandémiából adódó atipikus munkakörülmények is befolyásolták (Pirohov-Tóth & Kiss, 2022). Az elmúlt évek válságai rámutattak arra, hogy a felsőoktatási intézményeknek olyan hallgatókat kell képezniük, akik rugalmasan tudnak alkalmazkodni a változó környezeti feltételekhez, amihez hozzátartozik a hiányzó vagy részleges tudáselemek egyéni fejlesztése is (Szabó, 2013). Szabó, Juhász és Kenderfi (2021) tanulmánya szintén kulcskompetenciaként említi a digitális kompetenciát, utalva egyrészt annak európai keretrendszerére (Digital Competence Framework For Citizens), másrészt a pandémia hatására a kompetencia jelentőségének felerősödésében. Egyes területeken a technológiai fejlődés és a növekvő robotizáció további kihívásokat támaszt a munkavállalói kompetenciákkal szemben (Szilágyi et al., 2019; Obermayer et al., 2022).

A Társadalmi Innovációs Nemzeti Laboratórium projekt keretében a Pannon Egyetem Gazdaságtudományi Kara egy kompetenciátükrő összeállításán dolgozik, melynek célja a gazdaságtudományi területen végzett hallgatókkal szembeni kompetenciaelvárások feltérképezése. A kompetenciátükrő kialakítása során a képzési és kimeneti követelmények elvárható kompetenciáit, a „The Association to Advance Collegiate Schools of Business” (továbbiakban: AACSB) nemzetközi akkreditáció kompetenciaelvárásait, valamint a hazai munkaadók által elvárt kompetenciákat elemezzük. Ezen adatok szintetizálása lehetőséget ad arra, hogy egy olyan kompetenciátükrő alakítsunk ki, amely tartalmazza az adott szakon végzetek számára, hogy az egyetemi képzése, valamint az egyetemi éve alatt a képzéseken kívüli tevékenységei során milyen kompetenciákkal gazdagodott. Ilyen értelemben a kompetenciátükrő egy olyan újfajta társadalmi innováció, amelynek számos hozadéka van mind a végzett/végzős hallgatók, mind az egyetem, mind pedig a potenciális munkáltatók számára.

A pályakezdőknek a kompetenciák megismerése egyfajta tájoló jelent elhelyezkedésük során (Tóthné Téglás & Kelemen, 2020), hiszen egy átfogó képet kapnak arról, hogy jelenleg mely kompetenciákat tartják fontosnak a munkáltatók, és ezekből ők melyeket birtokolják. Hasonló módon a még hallgatói státuszban lévőknek is fontos információkat nyújt a kompetenciák megismerése. Tanulmányaik alatt így tudják, hogy mely kompetenciák fejlesztésére kell nagyobb hangsúlyt fektetniük, ezáltal tudatosabban tudnak célokat kitűzni.

Az egyetem számára is van gyakorlati haszna a feltárt kompetenciáknak, hiszen a felsőoktatási intézmény számára visszacsatolást ad a kompetenciák megismerése a kínált képzési struktúrára, valamint a képzésen kívüli tevékenységeire. A munkáltatói oldal véleménye pedig segítséget nyújthat a meglévő képzések átvizsgálásában, esetleges változtatásaiban, ezáltal segítve a hallgatókat, hogy olyan kompetenciákat szerezzenek a képzés során, melyeket a munkaerőpiac leginkább fontosnak tart. Végso-

ron az intézmények ajánlásokkal segíthetik a képzési és kimeneti követelmények olyan irányba történő elmozdítását, amely a munkáltatói igényekre jobban reagáló képzési struktúrák kialakítását is lehetővé teszi.

A munkáltatói oldal pedig a kutatás eredményei által egy átfogó képet kap arról, hogy általánosságban melyek a legfontosabb munkaerőpiaci kompetenciák, mi az, amire az egyetem reagálni tud, és mi az, amire munkáltatóként a beillesztési folyamat során erőteljesebben kell koncentrálni a pályakezdők megtartása érdekében. Ezek a munkáltatók és az egyetem között kialakuló együttműködésekben nyilvánulhatnak meg.

Mindezek a munkaerőpiaci kompetenciaszakadék csökkenéséhez, valamint a tanuló társadalom irányába történő elmozduláshoz járulnak hozzá.

Jelen kutatás célja az Emberi erőforrás alapszakra fókuszálva a munkáltatói kompetenciaelvárások és a felsőoktatásban fejlesztett kompetenciák közötti különbségek feltárása, valamint a Q-módszertan alkalmazásával a munkáltatók által elvárható legfontosabb Emberi erőforrás alapszakhoz kapcsolódó kompetenciák (továbbiakban: HR-kompetenciák) azonosítása.

Kutatásunk során az alábbi kutatási kérdések megválaszolását tűztük ki célul:

*K1: Mely HR-kompetenciákat tartják fontosnak a munkáltatók, valamint mely HR-kompetenciákat támogatnak az egyetemi képzési követelmények?*

*K2: Milyen mértékben tartják fontosnak a munkáltatók az egyes HR-kompetenciákat?*

*K3: Mely kompetenciák értékelése tér el szignifikánsan a semlegesről?*

A kutatási kérdések megválaszolása érdekében Q-módszertan alkalmaztunk, amelynek során primer és szekunder adatgyűjtést, valamint kvalitatív és kvantitatív adatelemzést is végeztünk.

A Q-módszertan számos kutatási területen alkalmazható (Zabala et al., 2018), oktatáshoz és kompetenciák értékeléséhez kapcsolódóan is (Rodl et al., 2020; Hensel et al., 2022). A Q-módszertan kompetenciakutatás során történő alkalmazása választ adhat a tanterv felülvizsgálatára, továbbá az önértékelős módszerekkel szemben megbízhatóbb eredményt hozhat (Aldamen et al., 2021). A kutatás során az OECD kompetenciadefinícióját vettük alapul, mely szerint „A kompetencia olyan ismereteket és tudást, képességeket és készségeket, attitűdöket és értékeket foglal magában, amelyek a személyt képessé teszik egy adott feladat eredményes elvégzésére” (Taguma & Rychen, 2016, p. 3). A kompetenciák bemutatása a tanulmányban szintén a definícióban megjelenő három pillérré épül: ismeret, tudás; képesség, készség, valamint attitűd és érték.

## Irodalmi áttekintés

### Társadalmi innováció a felsőoktatás vonatkozásában

A hagyományos innovációhoz képest a társadalmi innováció célja, hogy olyan megoldásokat hozzon létre a különböző társadalmi kihívásokra, amelyek pozitív társadalmi

eredményeket generálnak. Noha a társadalmi innovációnak számos meghatározása létezik, egyetlen általánosan elfogadott definíció nem létezik, még akkor sem, ha a legtöbb definíció hasonló tulajdonságokkal rendelkezik. A társadalmi innováció meghatározására ezért az OECD Társadalmi Innovációk Fóruma által elfogadott és a LEED (Local Employment and Economic Development) által jóváhagyott definíciót adjuk meg, mely szerint „a társadalmi innováció olyan új megoldások tervezésére és megvalósítására vonatkozik, melyek végső soron az egyének és közösségek jólétének és jól-létének javítását célzó koncepcionális, folyamatbeli, termék- vagy szervezeti változásokat eredményeznek” (OECD Forum on Social Innovation, 2000). Míg Pol és Ville 2008-as cikkükben azt vizsgálták, hogy csak egy divatszó vagy hosszú távon velünk maradó kifejezés-e, a XXI. század harmadik évtizedére a társadalmi innováció a politikai döntéshozatal megalapozó, mindennapi fogalomává vált (Solis-Navarrete et al., 2021). A társadalmi innováció iránti egyre növekvő igény az emberek mindennapjait, vagy munkavégzésének módját jelentősen átalakító technológiai, demográfiai és környezeti folyamatok által teremtett globális trendek eredménye.

A felsőoktatási intézményeknek szignifikáns szerepük van a társadalmi innovációs kezdeményezések támogatásában (Benneworth & Cunha, 2015; Bayuo et al., 2020). Tjørnbo és McGowan (2022) szerint e kezdeményezések az egyetemek által alkalmazott tudásteremtési trendekhez igazodnak, és azt tükrözik, hogy a városok fejlődéséhez egyre inkább a tudásteremtők alakítják. A társadalmi innováció komplex rendszerszemlélete szerint (Tjørnbo & McGowan, 2022) a társadalmi változások eléréséhez nem elegendő az egyetemi források meglévő társadalmi programokba való beirányítása. Ezért fontos azonosítani a társadalmi átalakulás jellemzőit és mintázatait, és törekedni ezek felerősítésére ott, ahol megtalálhatók. Tindemans és Dekocker (2020) szerint a tanuló társadalom koncepciójából kiindulva az oktatás, az egész életen át tartó tanulás és a nemzeti oktatási rendszerek teljesítménye iránti figyelem mindenütt jelen van, hiszen egy átalakuló világban élünk (a technológia gyorsuló sebessége, klímaváltozás, demográfia, előregedő népesség, migrációs hullámok), lesznek nyertesek és vesztesek, és a nemzeti tanulási rendszerek teljesítménye megváltoztatja ezeket a folyamatokat. A felsőoktatási intézmények fontos feladata, hogy egyedi képzési kínálatukkal megkülönböztessék magukat a többi intézménytől oly módon, hogy a képzésben résztvevők „kedvezőbbnek, jobbnak, többnek, hasznosíthatóbbnak érezzék a kínált tudást, a megszerzhető kompetenciákat” (Bencsik & Marosi, 2009, p. 45). Továbbá az állandó innovációs kényszer különösen a „tudásszektorokban” jelentkezik, ilyen területnek számítanak a technológiai-intenzív iparágak, „de egy olyan világban, melyben a tudás az innovációnak egyszerre irányítója, és a közös haszon érdekében eladható, megosztható terméke”, ezért ide kell sorolni az oktatási szektort is (Schwartz, 2006, p. 22).

Hazai és európai szintű kutatások (Tóthné & Hlédik, 2017; Kis et al., 2019) bizonyítják, hogy a munkaadók kompetenciaszintekhez kapcsolódó elvárásai és az egyetemen frissen végzett hallgatók tényleges kompetenciaszintje kö-

zött hiány tapasztalható. Van Der Velden és García-Aracil (2010, p. 66) szerint „a képzettség rossz illeszkedése a kompetenciák rossz illeszkedését vonják maguk után, ami befolyásolja a jövedelmet”. A munkaerőpiaci elvárásokhoz való megfelelő szintű illeszkedés eléréséhez elsődleges, hogy célcsoportokra szabott egyedi megoldásokon, a munkaerőpiaci elvárások alapján összeállított kompetenciafelméréseken és fejlesztéseken alapuló képzési programok alakuljanak ki. Emellett fontos, hogy a jelentős kompetenciahiányokkal küzdő célcsoportokhoz tartozók alkalmassá váljanak a foglalkoztatásra (Hercz et al., 2013).

Yorke és Knight (2003) a diplomások foglalkoztathatóságát két szempontból tárgyalja: egyrészt közvetlenül a diplomásoknál, másrészt a munkaerő, a közösség és a gazdaság számára jelentkező előnyök szempontjából is kimutathatók összefüggések a foglalkoztathatóság és a társadalmi innováció között.

Számos kutatás fókuszál a társadalmi innováció és a felsőoktatás kapcsolatára (Benneworth & Cunha, 2015; Rivers et al., 2015; Rocha et al., 2018), mely megerősítette az igényt olyan hazai kutatás iránt, mely a magyar felsőoktatás társadalmi innovációhoz való hozzájárulását vizsgálja a foglalkoztathatósági kompetenciák fejlesztésével.

### Kompetenciaalapú oktatás

A felsőoktatási intézmények fő feladata, hogy a hallgatók foglalkoztathatósági szintjét minél magasabbra emelje. „A foglalkoztathatósági készségek olyan személyes tulajdonságok, amelyek lehetővé teszik az emberek számára, hogy munkához jussanak, és könnyebben támogassák az egyén karrierjét” (Fajaryati et al., 2020, p. 600). Más fogalmi meghatározás szerint a foglalkoztathatóság, mint eredmény magában foglal minden készséget, ismeretet és személyes tulajdonságot, melyek segítik a pályakezddőt abban, hogy nagyobb valószínűséggel találjon munkát, amiben ráadásul sikereket is el tud érni. Mindez pedig előnyt jelent az egyén, a társadalom és összességében a gazdaság számára (Yorke & Knight, 2003).

Mindebben úgy tudnak támogatást nyújtani a felsőoktatási intézmények, hogy olyan kompetenciák fejlesztésében segítik a hallgatókat, melyek hasznosak lesznek számukra a munkaerőpiacon. Ugyanis „az oktatást értéktéremtési folyamatként értelmezve annak feladata, hogy a társadalom és a munkaerőpiac számára a szükséges kompetenciákat „szállítani” tudja” (Tóthné Téglás, 2016, p. 418). Azt pedig már Teichler (2009) is megfogalmazta korábban, hogy a munka világában jelen lévő – és időközönként változó – kompetenciaelvárások nyomán követése azt sugallja a társadalom felé, hogy a felsőoktatás elsőrendű feladata a hallgatók munkára történő felkészítése.

### Kompetenciaszakadék

Számos kompetenciafejlesztéssel foglalkozó kutató (Tran, 2018; Herbert et al., 2020) utal kompetenciaszakadékra, mely a végzett hallgatók egyetemen elsajátított kompetenciái és az adott szakma elvárásai között figyelhető meg.

A jelenlegi magyar felsőoktatási rendszer és annak szabályozása nem teljes mértékben a kompetenciaalapú

nézetre épül. A jövőbeni elvárt kompetenciákat vizsgáló tanulmányok (pl. World Economic Forum Future of Jobs Report 2020) utalnak a felsőoktatási intézmények azon szerepére, hogy az oktatási programjaik a munka világának elvárásaira készítsék fel a hallgatókat, vagyis azokkal a kompetenciákkal vétezzék fel őket, melyekkel képesek lesznek hatékonyan végezni feladataikat.

Néhány szakterülethez kapcsolódóan rendszeresek a kompetenciaszakadék-kutatások (Frankenfeld, 2017; Meyer, 2017). Munkácsi (2021) kompetenciaelvárásokra fókuszáló tanulmánya az ellátásilánc-menedzsment területén vizsgálja, melyek a munkáltatók által elvárt kompetenciák a hallgatók véleménye alapján. A HR-alapképzés és a végzett hallgatók készségei között rejlik kompetenciaszakadékról viszont csak korlátozottan vannak ismereteink (Hirudayaraj & Baker, 2018). A magyar HR-felsőoktatás által fejlesztett kompetenciák és a szakma elvárásai közötti szakadék vizsgálatára fókuszálva pedig csak kevés kutatás született (Bogdány et al., 2021).

Tran (2018) kutatása rámutat, hogy a frissen végzett hallgatók egyre kevésbé képesek hatékonyan ellátni feladataikat. Ennek oka lehet, hogy a felsőoktatási intézmények gyakran nem jól mérik fel a munkaerőpiac kompetenciaigényeit, és ennek következményében nem tudnak bizonyos foglalkoztathatósági kompetenciákat fejleszteni (Harman et al., 2010). A foglalkoztathatósági kompetenciák alatt olyan személyes jellemzőket értünk, melyek segítségével az egyén könnyebben tud munkát találni, valamint amelyek segítik a karrierje kiteljesedését (Fajaryati et al., 2020). Yorke és Knight (2003) komplexitásában vizsgálja a foglalkoztathatóság kérdését. Szemléletükben a foglalkoztathatóság olyan készségeket és személyes jellemzőket foglal magában, melyek nagyobb eséllyel teszik képessé a végzett hallgatókat a munkaerőpiacra való belépésre, valamint arra, hogy sikeresen végezzék választott munkájukat, ezáltal a saját maguk számára elért jótékony hatások mellett pozitív társadalmi és gazdasági hatást érjenek el. Fontos kiemelni, hogy a végzett hallgatók, illetve általánosságban a munkaerő kompetenciáinak szintje a felsőoktatási képzés mellett a saját erőfeszítéseik mértékétől is függ. A hallgatóknak tisztában kell lenniük az általuk megcélzott szakterület elvárásaival, és kellő energiát kell fektetniük a releváns foglalkoztathatósági kompetenciák fejlesztésébe (Jackson, 2016).

Az emberi erőforrás kínálat oldaláról vizsgálva is fontos a szakterületen jellemző trendek, valamint a munkáltatók által elvárt tudás és készségek ismerete, hogy a képzési programok megfelelően fel tudják készíteni a leendő szakembereket a munkaerőpiacra történő belépésre, és a munkavégzés során a kibontakozásra is (Hirudayaraj & Baker, 2018).

A kompetenciaszakadék különféle kutatási perspektívából vizsgálható (Tran, 2018). A jelen kutatás a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet, az International Labour Organisation (ILO) iránymutatásán alapul, mely szerint a nem megfelelő kompetenciailleszkedés egy olyan kifejezés, mely különböző típusú egyenlőtlenségekre utal a munkaerő által birtokolt kompetenciák és a munka világában szükséges kompetenciák között (ILO, 2019,

p. 5). A nem megfelelő kompetenciailleszkedés egyik típusa a kompetenciaszakadék, melynek számos definíciója létezik. Guvenen et al. (2020, p. 210) szerint a kompetenciahiány a foglalkozás által megkívánt készségek portfóliója és a munkavállaló által e készségek elsajátításához birtokolt képességek portfóliója közötti eltérésen alapul. Az ausztrál tehetség- és kompetenciafejlesztésre szakosodott Association for Talent Development szervezet megfogalmazásában pedig a kompetenciaszakadék egy jelentős rés egy szervezet adott pillanatban rendelkezésre álló képességei és a szervezet céljainak eléréséhez, valamint a fogyasztói igények kielégítéséhez szükséges kompetenciák között (ATD, 2015). A jelen kutatás Alsafadi és Abunafesa, (2012, p. 285) definícióját veszi alapul, mely szerint „a kompetenciaszakadék a piaci igények (kereslet) és a helyi oktatási intézmények által éppen kínált kompetenciák (kínálat) közötti különbség”.

A kompetenciaszakadék vizsgálatához gyakran használt eszköz az álláshirdetések elemzése, de a munkaadók körében végzett felmérések és interjúk alkalmasak a jövőbeni kompetenciaigények és trendek előrejelzésére is (Hirudayaraj & Baker, 2018). Ugyanakkor a kizárólag a munkaadók elvárásaira alapozó előrejelzések sem feltétlenül megbízhatóak, hiszen a szakma nézetei néha túlzottan idealisztikusak (Lanier, 2009). Az előrejelzések bizonytalanságának ellensúlyozására érdemes mind primer, mind szekunder adatforrásokat felhasználni.

## HR-kompetenciák

Az elmúlt közel húsz évben jelentős változásokon ment keresztül a HR-szakma, és a fejlődés hatására a hagyományos tevékenységterületek mellett például új HR-funkciók is megjelentek (Dajnoki & Héder, 2017). Mindez pedig azt eredményezte, hogy az emberierőforrás-gazdálkodás jóval összetettebb szakterületté vált (Srikanth, 2020), így nem feltételezhetjük azt, hogy ugyanazok a kompetenciák fontosak napjainkban, mint öt vagy tíz évvel ezelőtt. Míg korábban nem volt szükség végzettségre a HR-területre való belépéshez (Cohen, 2015), addig mára a jól képzett HR-szakember kulcsfontosságú lehet egy szervezet működésében.

Számos tanulmány utal a HR-terület komplexitására, melyek azt szorgalmazzák, hogy a HR-terület integrálódjon a szervezeti stratégiai tervezésbe és döntéshozatalba. Cohen (2015) alapján a HR-szakemberek a tapasztalatokat elsősorban a munkahelyen belül gyűjtötték, de általában nem strukturált módon (York, 2010). Ezzel szemben napjainkban a magasan képzett HR-munkatárs szerepének fontossága elvitathatatlan.

Manapság a modern kor szervezeteiben dolgozó HR-szakemberek a gyorsan változó környezet kihívásaival szembesülnek. Poór et al. (2012) tanulmánya is a HR-terület átalakulására fókuszál, ahogy Srikanth (2020) is arra utal, hogy a HR-szakemberek munkája jóval összetettebbé vált, és mindemellett figyelembe kell venniük a szervezetek stakeholdereinek különböző (és potenciálisan ellentétes) igényeit is. Mindezen változások eredményezték a szakképzés szükségességét a HR területén.



A kompetenciák azonosítása a szervezetek működése szempontjából ugyanolyan fontos, mint a felsőoktatási intézmények számára. Hirudayaraj és Baker kifejezetten készségtípusú kompetenciákat határoznak meg a HR-kulcskompetenciák vonatkozásában, melyek erősen fókuszálnak a HR személyzetfejlesztésre irányuló tevékenységeire (oktatástervezés, képzésszervezési és lebonyolítási készségek, tanulási technológiák, tanulás-irányítási rendszerek kezelése, felnőttképzés, stratégiai tervezés) (Hirudayaraj & Baker, 2018).

Van Den Berg és szerzőtársai több ismeretjellegű kompetenciát sorolnak a HR-kulcskompetenciák közé, összekapcsolva az ismeret alkalmazását jelentő készséggel: üzleti környezet ismerete és megértése, információ-technológiai ismeretek és gyakorlati készségek (digitális kompetenciák), emberierőforrás-adatok és -információk kontextusba helyezése, adatok elemzése és értelmezése, a jólét és kultúra felügyelete, személyes adatok és magánélet védelme. A készség, képességtípusú kulcskompetenciák jelentősen eltérnek az előző besorolástól, általánosabb, több területen hasznosítható készségek, képességek, úgymint verbális és non-verbális kommunikáció, agilitás és alkalmazkodóképesség, reziliencia, kritikai gondolkodás, szervezési képesség, érintettek kezelése. Attitűd oldalról a folyamatos tanulás iránti vágyat és a józan ítélőképességet emeli ki Van Den Berg tanulmánya (Van Den Berg et al., 2020).

Mostanáig kevés hazai kutatás foglalkozott a HR-területhez kapcsolódó kompetenciákkal. Poór et al. (2012) tanulmánya multinacionális vállalatok magyarországi leányvállalatainál vizsgálta a HR-területen végbemenő változásokat, jelentős (jellemzően minimum 3 év) szakmai tapasztalattal rendelkező vezető, illetve HR-vezető szakemberek körében, míg Bogdány et al. (2021) a kezdő, vagy maximum egy év gyakorlattal rendelkező HR-pozíciót betöltő szakemberekkel szemben támasztott kompetenciaelvárásokat vizsgálta. Az 1. táblázat foglalja össze a fontosnak tartott kompetenciákat, az OECD által meghatározott három kategóriában.

Az egyes tevékenységek és ebből adódóan a különböző kompetenciák fontossága szervezetenként eltérő lehet. McLean et al. (2005) tanulmánya alátámasztotta

azt a feltételezést, hogy az egyének különböző csoportjai másként érzékelik a kompetenciákat, és „a kompetenciák rangsorolása jóval összetettebb, mint ahogyan azt a korábbi tanulmányok bemutatták” (McLean et al., 2005, p. 162). Az egyes kompetenciák fontosságának különféle nézőpontokból történő vizsgálata, melyben a Q-módszertan alkalmazásával az egyéni vélemények is feltárhatók, lehetővé teszi a kompetenciák fontosságának jól alátámasztott értelmezését.

## Módszertan

Kutatásunk során az Emberi erőforrások alapszakon végzetektől elvárható kompetenciák fontosságát vizsgáltuk a Q-módszertan alkalmazásával, kvantitatív és kvalitatív adatokra egyaránt építve. Az adatgyűjtés során áttekintettük a szakhoz kapcsolódó képzési és kimeneti követelményeket, továbbá álláshirdetések és munkaadókval készült fókuszcsoporthoz interjúk alapján megvizsgáltuk a munkaerőpiac által elvárható kompetenciákat.

## A Q-módszertan

A Q-módszertan számos kutatási területen alkalmazható (Hofmeister-Tóth & Simon, 2006), oktatáshoz és kompetenciák értékeléséhez kapcsolódóan főként az ápolók kompetenciáinak értékelésére (Hensel et al., 2022; Tornwall & McDaniel, 2022), az oktatók kompetenciáinak értékelésére (Rodl et al., 2020) használták. A Q-módszertan kompetenciakutatás során történő alkalmazása útmutatást adhat a tanterv felülvizsgálatára, továbbá az önértékelős módszerekkel szemben megbízhatóbb eredményt kaphatunk (Aldamen et al., 2021). Kutatásunk során az alábbi kutatási kérdések megválaszolását tűztük ki célul:

- K1: Mely HR-kompetenciákat tartják fontosnak a munkáltatók, valamint mely HR-kompetenciákat támogatnak az egyetemi képzési követelmények?*
- K2: Milyen mértékben tartják fontosnak a munkáltatók az egyes HR-kompetenciákat?*
- K3: Mely kompetenciák értékelése tér el szignifikánsan a semlegestől?*

1. táblázat

### HR-kompetenciák

	Ismeret, tudás	Képesség, készség	Attitűd, érték
Senior pozícióban elvárt kompetenciák Poór et al. (2012)	üzleti ismeretek, változásmenedzsment	gyors döntéshozatal, csapatmunka, HR-szolgáltatások képessége, HR-információs technológia használata, tudásmegosztás, hatékony kommunikáció	személyes hitelesség
Kezdő HR-pozícióban elvárt kompetenciák Bogdány et al. (2021)	HR-ismeretek, HR-területhez kapcsolódó jogi ismeretek	stresszkezelés, adminisztrációs készség, időmenedzsment, kritikai gondolkodás, rendszerben és folyamatban való gondolkodás, alkalmazkodóképesség	elkötelezettség, türelem, kedvesség, pozitív hozzáállás rugalmasság, kreativitás, gyakorlatias megközelítés, dinamikus hozzáállás

Forrás: saját szerkesztés

A kutatásunk folyamatát a Q-módszertan ajánlott lépései szerint folytattuk le, ahol Paige és Morin (2016) ajánlásait követtük (2. táblázat).

nő kompetenciák összegyűjtése történt meg, melyekben az emberi erőforrások alapszakon végzett pályakezdeők számára hirdettek pozíciókat. Ez alapján és az OECD ka-

2. táblázat

A Q-módszertan – a kutatási folyamat – lépései

Q-módszertan lépései	Adatgyűjtés	Adatelemzés	Kimenet
A Q-mintába potenciálisan bekerülő állítások összegyűjtése (Con-course)	1. Szekunder források: képzési és kimeneti követelmények kompetenciái, AACSB nemzetközi akkreditációs követelményekhez kapcsolódó kompetenciák 2. Primer források: álláshirdetések kompetenciái, nemzetközi álláshirdetések kompetenciái, fókuszcsoportos interjú kompetenciái	Egyetemi oldal, valamint a munkaadói oldal harmonizálása szakértői csoport által	Q-minta kialakításához szükséges állítások megfogalmazása, K1 és K2 kutatási kérdés megválaszolása
Q-minta összeállítása (Q-Set)	–	Szakértői csoport általi szintetizálás	40 HR kompetenciadefiníció kialakítása
P-minta kiválasztása (P-Set)	–	–	A válaszadók mintájának összeállítása (20 munkáltató kiválasztás)
Q-rangsorok és visszacsatolás a Pilot felmérés keretében	Q-módszertant alkalmazó kérdőíves felmérés: a kiválasztott 20 résztvevő véleményezi és rangsorolja a Q-mintát	Egymintás t-próba	Semleges értékeléstől eltérő kompetenciák Legfontosabb, valamint a leginkább nem fontosnak vélt kompetenciák K3 kutatási kérdés megválaszolása
További fejlesztések	–	–	Adatok értelmezése, interpretálás a végső rangsorolás előtt Jövőbeni irányok kijelölése

Forrás: saját szerkesztés

A Q-módszertan első lépése a Q-minta alapjául szolgáló állítások kialakítása és validálása. Első lépésben az Emberi erőforrások alapszak kimenetét szabályozó Képzési és kimeneti követelmények (KKK) áttekintése történt meg, amely a 18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelet 1. § (1) szerint a „felsőoktatásban megszerezhető végzettségi szinteket leíró általános jellemzőket, kompetenciákat határozza meg”. Mint ismeretes, a KKK négy kategóriába sorolja a képzés során fejlesztett kompetenciákat: tudás, képesség, attitűd, valamint autonómia és felelősség. Első lépésként az egyes kategóriákban felsorolt kompetenciákat elemeztük, szükség esetén részekre tagoltuk, ezt követően besoroltuk az OECD által meghatározott kompetenciakategóriákba. A képzési követelményekhez kapcsolódóan elemeztük a nemzetközi akkreditációs elvárásokhoz kapcsolódó kompetenciaterületeket is. A Pannon Egyetem Gazdaságtudományi Karán jelenleg is folyamatban van a Kar AACSB akkreditációs minősítése. Az akkreditációs folyamat során meghatározzák az egyes képzések tanulási céljait, melyek mérése kompetenciákon keresztül zajlik. A kutatás során a KKK által megfogalmazott kompetenciákkal harmonizáltuk a nemzetközi akkreditációs folyamat során definiált kompetenciákat, meghatározva ezzel az Emberi erőforrások alapszakon kimeneti követelményként elvárt alapvető kompetenciák körét. Ezek adták az egyetemi képzési követelmények kompetenciáit.

A munkáltatói kompetenciakövetelmények meghatározásához szükséges a munkáltatói oldal igényeinek felmérése is. Első körben a legismertebb álláskereső portálokról legyűjtött 999 db álláshirdetésben megjele-

tegorizálásának megfelelően csoportosítottuk a munkáltatók által elvárt HR-kompetenciákat. Az álláshirdetések elemzését kiterjesztettük az egyesült államokbeli O-Net portál hasonló munkakörökben elvárt munkáltatói kompetenciáinak vizsgálatára is. Az O-Net adatbázisa ezernél több foglalkozás, munkakör vonatkozásában rendelkezik részletes leírásokkal, melyek egyebek mellett az adott munkakör betöltéshez szükséges tudást (knowledge), képességet (ability), készséget (skill) és attitűdöt (work style) is magukban foglalják. Az így kigyűjtött kompetenciákat a magyar álláshirdetésekből megjelent kompetenciákkal harmonizáltuk, ahol kizártuk azon kompetenciákat a vizsgálatból, amelyhez nem tartozott definíció, illetve amelyek esetében a felsőoktatásnak nem, vagy nagyon csekély lehet a ráhatása az adott kompetencia fejlesztésére (pl. elkötelezettség egy cég iránt). Az O-Net adatbázis használatát több szempontból is fontosnak véltük. Egyrészt ez a legkiterjedtebb szakmákat és azok struktúráját is tartalmazó adatbázis, amely definíciókat és részletes értelmezéseket is tartalmaz. Másrészt az OECD az egyes szakmák kompetenciáinak mérésére is az O-Net adatbázist használja (Handel, 2012), ezáltal a jövőbeni nemzetközi összehasonlító kitekintés is lehetővé válik a saját kutatásunkhoz kapcsolódóan, hiszen a felsőoktatás nemzetköziesítése nem csak intézményi cél (lásd AACSB), de a dinamikus változó gazdasági és társadalmi környezet is ezt prioritizálja.

A munkáltatói oldal további kompetenciaelvárásainak feltérképezésére, valamint a kompetenciadefiníciók pontosítása érdekében fókuszcsoportos interjúkat készítettünk HR-területen dolgozó szakemberekkel. Az in-

terjűalanyok meghatározása a Diplomás Pályakövetési Rendszer szakmatérképe (felvi.hu) alapján összeállított szakmákhoz kapcsolódó intézmények, szervezetek típusainak meghatározásával történt. A munkáltatókat telefonos megkeresés útján kértük fel, ez alapján 16 fő HR-szakembert kerestük fel, amelyből 13 fő mondott igent az interjúra. Az általunk szervezett négy különböző fókuszcsoporthoz tartozó interjú 13 szervezet képviselője vett részt összesen, akik az alábbi területek képviselői voltak: termelő tevékenységet végző vállalatok (3 fő), szolgáltató vállalatok és intézmények (3 fő), önkormányzatok (2 fő), tanácsadó (2 fő), munkaerő-közvetítő szervezetek képviselői (2 fő), valamint alkalmazottat foglalkoztató egyéni vállalkozó (tanácsadó) (1 fő).

Az interjúalanyokkal a fókuszcsoporthoz tartozó interjú keretében az alábbi kérdésekre kerestük a választ: Melyek az általuk legfontosabbnak vélt kompetenciák a HR területen, alapfokú végzettséggel rendelkező pályakezdők (maximum egy év tapasztalattal rendelkező) esetén? Az egyöntetű gondolkodás érdekében az interjú résztvevői már az interjú előtt megismerhették a kutatás során használt OECD kompetenciadefiníciót és csoportosítást, valamint a vizsgált munkakör fő paramétereit. Az interjú során elsőként az előzetesen meghatározott kompetenciák példákon keresztül történő értelmezését kértük a résztvevőtől, inverz példák kiegészítve (azaz itt olyan példákat vártunk, melyek az adott kompetencia hiányából eredő problémát, helyzetet idézhetnek elő a munkavégzés során). Ezt követően került sor a KKK-ban megfogalmazott, de a munkáltatók által nem elvárt kompetenciák tárgyalására, a résztvevők által megfogalmazott konkrét munkahelyi szituációkon keresztül arra keresve a választ, hogy az érintett kompetenciák miért nem kerültek bele a résztvevők által legfontosabbnak ítélt kompetenciák körébe.

A KKK, valamint az AACSB elvárásokat figyelembe véve 26 különböző kompetencia, a fókuszcsoporthoz tartozó interjú során 22 különböző kompetencia, az álláshirdetések, valamint az O-Net adatbázis alapján 101 különböző kompetencia azonosítása történt meg. E kompetenciák definíciós kialakításához szakértői csoportot állítottunk össze, amely többkörös elemzést követően – a kompetenciák definícióit, meghatározásait figyelembe véve – alakította ki a Q-mintát, azaz a 40 HR-kompetenciát és azok definícióját.

A Q-minta – azaz a 40 kompetenciadefiníció – megalakítása után a P-minta összeállítása következett. A Q-módszer lényeges jellemzője, hogy csak néhány válaszadó kell bevonni a különböző válaszok mögött meghúzódó preferenciák azonosításába (Akhtar-Danesh et al., 2008), amelyhez Brown (1993) szerint akár 40-60 résztvevő is elegendő. Jelen kutatás azonban csak a pilot felmérés eredményeit tartalmazza, így az elemszám tekintetében a diverzifikáltságra törekedtünk, mintsem az elvárható elemszám teljesítésére. Ezáltal a pilot felmérés lehetőséget adott a kérdőív és a lekérdezések finomítására is. A tanulmány céljához igazodva a következő kiválasztási szempontokat alkalmaztuk a P-minta kiválasztásánál. Egyrészt különböző funkcionális területeket képviselő emberierőforrás-menedzsment szakembereket igyekeztünk válasz-

tani, eltérő korábbi tapasztalatokkal, egy évtől egészen a több éves szakmai tapasztalatig. Másrészt a résztvevőket a kérdőív kitöltésére a fókuszcsoporthoz tartozó alanyainak összeállításánál kategorizált vállalat- és intézménytípusokból kértük fel, ahol fontos volt számunkra, hogy az operatív vezetői szinttől egészen a magasabb vezetői szintig képviseltetve legyenek a vélemények. Így tudtuk biztosítani a Q-módszerhez kapcsolódó elvárásokat, az egy meghatározott csoporton belül lehetséges nézőpontok sokféleségét. Az értékeléshez elengedhetetlen a teljes kompetencialista adott kategóriákba sorolása, ezért csak a teljesen kitöltött kérdőíveket (20 kérdőívet az 52-ből) használtuk fel az elemzéshez. A módszer nem követel meg magas elemszámot, magasabb elemszám alkalmazására akkor kerülhet sor, ha magasabb szintű statisztikai vizsgálatok is szükségesek a minta véleményének megítélésére (Yang & Bliss, 2014), ezért a pilot kérdőíves felmérés során a 20 kitöltött kérdőív elégséges a megfelelő következtetések levonására.

Az adatokat a LimeSurvey-ben összeállított online kérdőív segítségével gyűjtöttük össze.

## Eredmények

### A munkaadók és az egyetem kompetenciaelvárásainak különbségei

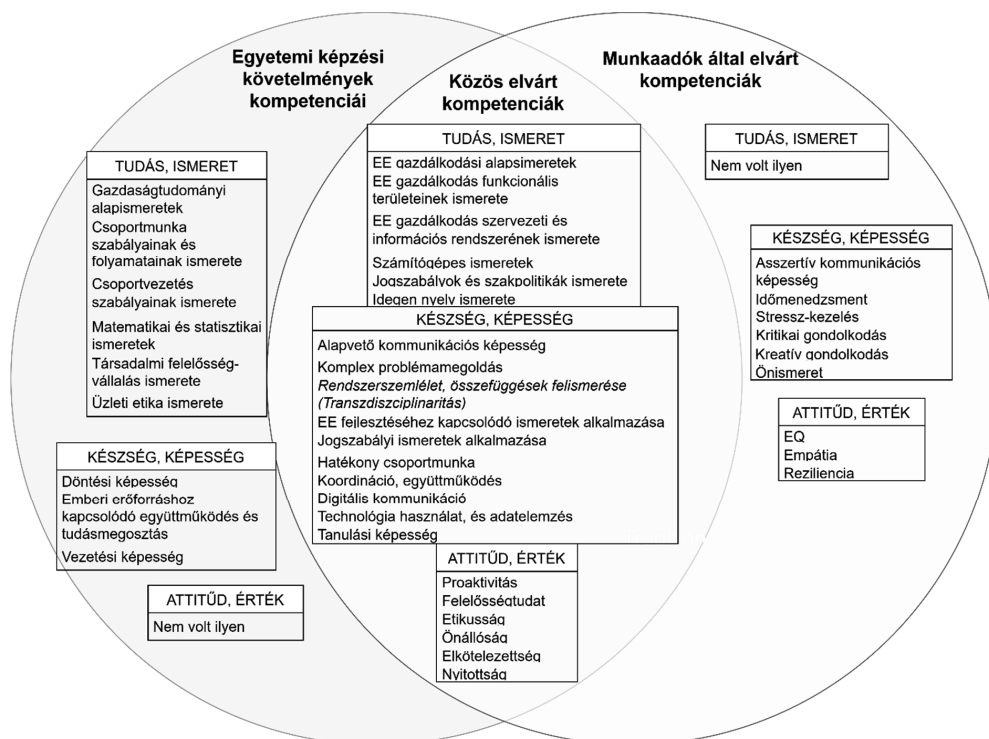
Az eredmények bemutatására a kutatási kérdések mentén kerül sor.

Első kutatási kérdésünkben arra fókuszáltunk, hogy mely HR-kompetenciákat tartják fontosnak a munkáltatók, valamint mely HR-kompetenciákat támogatják az egyetemi képzési és kimeneti követelmények (KI). Annak érdekében, hogy a munkaerőpiacon jelen lévő kompetenciaszakadékról többet tudjunk meg, részletesen megvizsgáltuk a képzési és kimeneti követelmények kompetenciaelvárásait, valamint azt, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyekre a munkaadóknak leginkább szükségük van.

Jelen kutatási kérdés megválaszolásához ezért összehasonlítottuk az egyetemi képzés kompetenciáit, a fókuszcsoporthoz tartozó megjelölt elvárható kompetenciákkal, melyet az 1. ábra szemléltet.

A kompetenciaszakadék az elvárások tekintetében jól azonosítható egyrészt az egyetemi képzési struktúrában elvárható alapvető tudás, ismeret terén megjelenő kompetenciákban, úgymint a gazdaságtudományi, valamint matematikai és statisztikai alapismeretek, a csoportok működéséhez és vezetéséhez kapcsolódó alapismeretek, valamint a nemzetközi oktatási akkreditációs elvárásokból fakadó társadalmi felelősségvállaláshoz és üzleti etikához kapcsolódó alapismeretek. Az egyetemi képzés tudás- és ismeretorientációját mutatja az is, hogy ezen felül, valamint mind az egyetem, mind pedig a munkaadók által közösen elvárt kompetenciákon felül más munkaadói kompetencia nem jelent meg elvárásaként. A készségek, képességek terén a munkáltatók kifejezetten fontosnak vélték a kommunikációs képességet, ezen belül is az aszszertív kommunikációt, amely a képzési követelmények között nem jelent meg. Az időmenedzsment (képesség a prioritizálásra, időbeosztásra), valamint a stresszkezelé-

Kompetenciaelvárások HR-szakon



Forrás: saját szerkesztés

si technikák alkalmazása szintén a munkaadók számára egy kritikus képességként jelent meg. Ezzel szemben az egyetemen a KKK alapján fejlesztendő készség, képesség oldalon a döntési vagy a vezetési képesség egyáltalán nem volt fontos a munkaadók számára a pályakezdők esetén. Az attitúd, érték összeállításban a munkaadói oldalon az érzelmi intelligencia és kapcsolódó kompetenciái, valamint a reziliencia jelent meg elvárható és kiemelten fontos kompetenciaterületként. Látható, hogy az attitúd, érték területén az egyetemi elvárásokat a munkaadói elvárások jól lefedik.

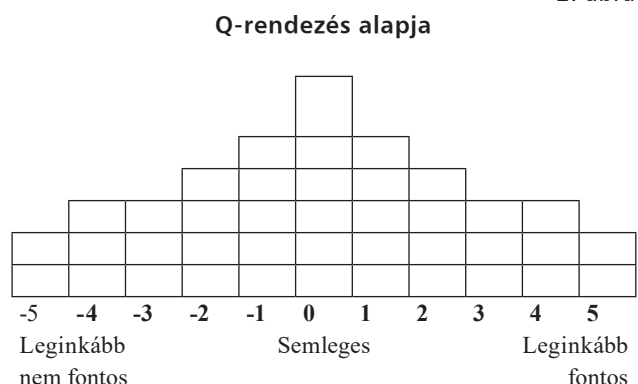
**A HR-kompetenciák fontossági sorrendje**

Annak érdekében, hogy kvantitatív módon is megvizsgáljuk a HR-kompetenciák fontosságát, az alábbi kutatási kérdést fogalmaztuk meg: *Milyen mértékben tartják fontosnak a munkáltatók az egyes HR-kompetenciákat? (K2)*

Pilot felmérésünk keretében megvizsgáltuk e kompetenciák fontosságát: arra kértük a kutatásban résztvevőket, hogy rangsorolják a Q-mintát a Q-módszertan meghatározott lépései szerint. A kérdőív terjedelme (a Q-módszertan rangsorolási módszer alkalmazásával), valamint a kompetenciák komplexitása és egymással összefüggő kapcsolata miatt a kérdőív kitöltése alapos átgondolást igényel. Az állítások rendezésére használt megközelítés a Q-rendezés, ahol a módszer az állítások nagy listáját alkalmazza (ideális esetben 30 és 90 között van, de lehet kevesebb vagy több is), és előre meghatározott lépések segítik a válaszadókat a rangsorolás folyamatában (Watts & Strenner, 2012). A résztvevőket arra kér-

tük, hogy az állításokat -5 (leginkább nem fontos) és +5 (leginkább fontos) közé rangsorolják, ahol a kompetencia fontossága azt jelentette, hogy az elengedhetetlen az adott munkakör adott feladatainak sikeres elvégzéséhez, illetve a megjelenésének növekvő gyakorisága elengedhetetlen a mindennapi feladatok elvégzéséhez. Első lépésként az állításokat három csoportba kell rendezni aszerint, hogy a skála két végpontja valamelyikéhez tartoznak-e, vagy a semleges kategóriába tartoznak. A második lépés a skála két végpontján lévő terek kitöltése. Végül a skálán minden egyes értékhez annyi állítást kell lépésről lépésre besorolni, ahány helyen szerepel az adott érték. Például a 2. ábrát nézve 3 állítás van a -3 kategóriában, és ezt a folyamatot addig kell folytatni, amíg az összes állítást besorolták. Az így kialakult sorozatok (egyéni Q-sort), amelyek a résztvevők egyéni véleményét tükrözik.

2. ábra



Forrás: saját szerkesztés



Paige és Morin (2016) szerint a pilot rangsorolás vizsgacsatolást ad a kutatóknak abban, hogy minden résztvevő megértette-e az utasításokat és az állításokat, elegendő idő volt-e a rangsor elkészítésére, és betekintést adhat a résztvevők benyomásaiba. A pilot kérdőívet kitöltők tesztelheték a kérdőívet és visszajelzést adhattak az eljárásról.

Az eredmények bemutatása során az első részben a munkáltatók által leginkább nem fontosnak, leginkább fontosnak, valamint semlegesnek vélt kompetenciákat mutatjuk be. A 3. táblázat a tíz legalacsonyabb átlagot elérő kompetenciát mutatja be, amelyek közül a legkevésbé fontosnak vélt terület a munkáltatók szerint a matematikai és statisztikai ismeretek, valamint a társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos ismeretek. A transzdiszciplinaritás, vagyis az egyes elméleti és szakmai megközelítése közötti összefüggések felismerése szintén nagyon alacsony értékelést kapott, ugyanakkor azt meg kell jegyezni, hogy több visszajelzés is érkezett, hogy ez nem feltétlenül volt érthető a munkáltatók számára.

3. táblázat  
A legkevésbé fontos kompetenciák

10 leginkább nem fontos kompetencia	Átlag	Szórás
Matematikai és statisztikai ismeretek	-2,4000	2,62378
Társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos ismeretek	-2,2000	2,04167
Transzdiszciplinaritás	-2,0500	2,28208
Üzletietika-ismeretek	-1,8500	2,75824
Gazdaságtudományi alapismeretek	-1,3500	2,53969
Csoportvezetés szabályainak ismerete	-1,3000	2,38636
Vezetési képesség	-1,1000	3,04181
Emberi erőforráshoz kapcsolódó együttműködés és tudásmegosztás képessége	-0,6000	2,62378
Technológiahasználat és adatelemzés képessége	-0,6000	2,79850
Reziliencia	-0,6000	1,84676

Forrás: saját szerkesztés

Alacsonyabb értékelést kapott még az üzletietika-ismeretek, a csoportvezetés szabályainak ismerete, ahol feltételezhető, hogy egy alapszakon végzett friss diplomás esetén ezen ismeretek magas szintű birtoklása még nem feltétlenül szükséges munkakörének ellátásához. Ugyanakkor a vezetési képesség is hasonló okokból kerülhetett a rangsor e részébe, és látható, hogy az egyik legmagasabb szórással, ami kifejezi, hogy mennyire differenciált a munkáltatók értékelése e kompetencia tekintetében. Az emberi erőforráshoz kapcsolódó együttműködés és tudásmegosztás képessége, ami például szervezeten belüli más területekkel történő együttműködést, valamint a megszerzett tudás kapcsolatépítésére szolgáló megosztását feltételezi, szintén a rangsor e részében helyezkedik el, ezt szintén magasabb szórás-

sal értékelték a munkáltatók. A technológiahasználat és adatelemzés képesség -0,6-os átlag mellett a munkáltatók legalacsonyabb értékelése a -4 volt, míg a legmagasabb a +4, tehát magasabb véleménykülönbség itt is tapasztalható. A reziliencia, mint egyetlen attitűd jellegű kompetencia -0,6-os átlaggal, alacsonyabb szórással található meg a leginkább nem fontos kompetenciák között. Kiemelendő, hogy e kompetenciát a munkáltatók -3 és +2 között értékelték, a legnagyobb és legkisebb mintaelem különbsége itt volt tapasztalható az összes kompetencia közül.

A 4. táblázatban található az átlag alapján a legmagasabbra értékelt 10 kompetencia. Látható, hogy egyaránt fontosnak vélték az alapvető kommunikációs és asszertív kommunikációs képességet a munkáltatók, ezekben az esetekben a legnagyobb és legkisebb mintaelem különbsége 7 volt.

4. táblázat  
A legfontosabb kompetenciák

10 leginkább fontos kompetencia	Átlag	Szórás
Alapvető kommunikációs képesség	1,8000	2,41922
Asszertív kommunikációs képesség	1,7500	2,69258
Önállóság	1,5000	2,09008
Emberierőforrás-gazdálkodási alapismeretek	1,3000	3,24605
Időmenedzsment	1,2500	2,59301
Számítógépes ismeretek	1,2500	3,69744
Nyitottság	0,9500	2,08945
Felelősségtudat	0,8000	1,79473
EQ	0,8000	2,93078
Proaktivitás	0,6000	2,01050

Forrás: saját szerkesztés

Szintén magasra értékelték az önállóság szerepét a pályakezdő HR-munkakörök esetében. Két ismeretalapú kompetencia került a leginkább fontosnak vélt kompetenciák közé; az emberierőforrás-gazdálkodási alapismeretek, valamint a számítógépes ismeretek. Mindez egyrészt azt jelenti, hogy a munkáltatók egyértelműen fontosnak vélik, hogy az emberierőforrás-gazdálkodáshoz kapcsolódó alapismeretekkel a pályakezdők rendelkezzenek. Másrészt – ahogy azt a fókuszcsoporthoz interjúk alkalmával is kiemelték – kiemelkedően fontos, hogy bizonyos alapvető számítógépes ismeretekkel – mint az Excel függvények ismerete – rendelkezzenek már a pályájukat megkezdő fiatalok, amennyiben ezen a területen szeretnének elhelyezkedni. Szintén hangsúlyos volt az időmenedzsment képessége, amelynek során a fiatal pályakezdők képesek saját munkaidejüket megfelelő beosztására, a határidők betartásával a feladataik önálló menedzselésére. A felelősségtudat, a nyitottság olyan kompetenciák, amelyeket lényegesen fontosnak vélték a munkáltatók, emellett kiemelendő, hogy a legnagyobb és legkisebb mintaelem különbsége ezekben az esetekben is alacsonyabb volt; a felelősségtudat

esetén 6, míg a nyitottság esetén 7. Érdekes értékelést mutat az EQ (érzelmi intelligencia) szerepe a rangsorban, hiszen magasabb értékelést kapott a munkáltatók között, azonban 2,93-as szórás és 10-es terjedelem mellett differenciált a munkáltatók véleménye.

A következőkben azt vizsgáltuk meg, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyek szignifikánsan magas vagy alacsony értéket kaptak (K3). Ehhez az egymintás t-próba vizsgálatot használtuk, amely ebben az esetben azért is jól alkalmazható, mert kifejezetten kis minták tesztelésére alkalmas, valamint a normál eloszlás a Q-módszertan jellegéből fakadóan adott. Az egymintás t-próba során az adott érték a 0 (vagyis a semleges értékelés) volt (Test Value), amihez hasonlítottuk a kompetenciák átlagos értékét. Az 5. táblázat a semlegestől szignifikánsan eltérő értékeléseket mutatja.

alkalmaztunk: fókuszcsoportos interjúkat és kérdőíves felmérést alkalmaztunk, hogy megbízhatóbb előrejelzéseket adjunk a munkaadók véleményéről. A szakhoz kapcsolódó képzési és kimeneti követelmények és az álláshirdetések alapján, valamint a munkaadókkal készült fókuszcsoportos interjúk során összegyűjtött kompetenciák képezték a Q-módszertan alapját szolgáló Q-mintát, melyek rangsorolásával feltártuk a fejlesztendő és elvárt kompetenciák fontossági sorrendjét. Ilyen módszertannal történő kompetenciafelmérés tudomásunk szerint Magyarországon még nem történt, és nemzetközi szinten pedig gazdasági területen nincs róla tudomásunk. Ugyanakkor fontos figyelemmel lennünk a Q-módszertan korlátaira is. Az eredmények nem általánosíthatók, vagyis nem garantálható vele, hogy az összes lehetséges nézőpont reprezentálja a populáció

5. táblázat

Legnagyobb eltérés a semleges értékeléstől

	Tesztérték = 0					
	t-érték	t-próba szabadságfoka	Szign. (kétoldali próba)	Átlagos eltérés	95%-os konfidencia-intervallum melletti eltérés	
Gazdaságtudományi alapismeretek	-2,377	19	0,028	-1,35000	-2,5386	-0,1614
Matematikai és statisztikai ismeretek	-4,091	19	0,001	-2,40000	-3,6280	-1,1720
Csoportvezetés szabályainak ismerete	-2,436	19	0,025	-1,30000	-2,4169	-0,1831
Társadalmi felelősségvállalás	-4,819	19	0,000	-2,20000	-3,1555	-1,2445
Üzleti etika	-3,000	19	0,007	-1,85000	-3,1409	-0,5591
Alapvető kommunikációs képesség	3,327	19	0,004	1,80000	0,6678	2,9322
Asszertív kommunikációs képesség	2,907	19	0,009	1,75000	0,4898	3,0102
Transzdisciplinaritás	-4,017	19	0,001	-2,05000	-3,1180	-0,9820
Időmenedzsment	2,156	19	0,044	1,25000	0,0364	2,4636
Önállóság	3,210	19	0,005	1,50000	0,5218	2,4782

Forrás: saját szerkesztés

A fentiek szerint a semlegestől szignifikáns pozitív eltérés tapasztalható az alapvető kommunikációs képesség, az asszertív kommunikációs képesség, az időmenedzsment és az önállóság esetén, míg a többi elem esetén negatív irányú az eltérés.

Összegzés

Tanulmányunk célja bemutatni a munkavállalói kompetenciaelvárások és a felsőoktatásban fejlesztett kompetenciák közötti különbségek feltárására irányuló Q-módszertant alkalmazó kutatásunk eredményeit, az Emberi erőforrás alapszakra fókuszálva. Arra kerestük egyrészt a választ, hogy mely HR-kompetenciákat tartják fontosnak a munkáltatók, valamint mely HR-kompetenciák fejlesztését támogatják az egyetemi képzési és kimeneti követelmények, továbbá azt vizsgáltuk, hogy milyen mértékben tartják fontosnak a munkáltatók az egyes HR-kompetenciákat.

A munkaerőpiaci kompetenciák feltárásához kutatásunk során kvalitatív és kvantitatív módszereket is

nézőpontját (Ho, 2017), inkább segít feltárni az emberek általános nézőpontját, akik hasonlóan gondolkodnak, de a nézőpontok eltérése nagymértékben függ a résztvevők mintavételétől. Továbbá Cross (2005) szerint a kutatói szubjektivitás szerepet játszik a Q-minta elemzésében, hiszen a kérdések, állítások összeállítása nagymértékben a kutatói döntésen múlik. Tapasztalataink alapján a rangsorolás a résztvevők számára hosszadalmas és nagy koncentrációt igényel, továbbá az eredmények értelmezésébe csak azok vonhatók be, akik a teljes rangsorolási folyamaton végig mentek.

Az eredmények alapján jól azonosítható a kompetenciaszakadék egyrészt az egyetemi képzési struktúrában elvárható alapvető tudás, ismeret terén megjelenő kompetenciákban, mint például a gazdaságtudományi, valamint a matematikai és statisztikai alapismeretek, a csoportok működéséhez és vezetéséhez kapcsolódó alapismeretek, továbbá a társadalmi felelősségvállaláshoz és üzleti etikához kapcsolódó alapismeretek esetében, melyeket a munkáltatók nem soroltak a legfontosabbak közé. A készségek, képességek terén a

kommunikáció alapvető fontosságát, ezen belül is külön nevesítve az asszertív kommunikációt, emelték ki a munkáltatók, ami viszont a képzési és kimeneti követelmények között nem jelenik meg. Az időmenedzsment (képesség a prioritizálásra, időbeosztásra), valamint a stresszkezelés szintén a munkaadók számára elengedhetetlen képességként jelent meg, míg az egyetemen a KKK alapján fejlesztendő készségek között ez nem szerepel. Ezzel szemben a döntési vagy a vezetési képesség egyáltalán nem volt fontos a munkaadók számára pályakezdők esetén, míg a KKK ezeket a kompetenciákat is nevesíti.

Az összegyűjtött kompetenciák rangsorolása során a legkevésbé fontosnak vélt területek a munkáltatók szerint a matematikai és statisztikai ismeretek, valamint a társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos ismeretek. Megjegyzendő, hogy a munkáltatók értékelése néhány kompetencia esetében meglehetősen differenciált volt: a vezetési képesség ugyan a legkevésbé fontos kompetenciák közé került, de az egyik legmagasabb szórással, és hasonló eredményt figyelhettünk meg a technológia-használat és adatelemzés-képesség esetében is.

A legfontosabbnak ítélt kompetenciák rangsorát az alapvető kommunikációs és az asszertív kommunikációs képességek vezetik, de fontosnak tartják az önállóság szerepét is a pályakezdő HR-munkakörök esetében. Két ismeretalapú kompetencia került a leginkább fontosnak vélt kompetenciák közé; az emberierőforrás-gazdálkodási alapismeretek, valamint a számítógépes ismeretek, de a legnagyobb szórást (tehát legnagyobb véleménykülönbségeket) is ez utóbbi két kompetencia esetében tapasztaltuk.

A fenti vizsgálataink eredményeinek gyakorlati hasznosítása egy olyan kompetenciatükör kialakításában nyújt hosszú távon segítséget a gazdaságtudományi területen végzetek számára, amely tartalmazza az adott szakon végzett hallgató számára, hogy az egyetemi évei alatt a tantervi képzés során, valamint a tantervi kötelezettségeken túlmutató tevékenységek során milyen kompetenciákkal gazdagodott.

A kompetenciatükör az egyéneket (pályakezdőket, hallgatókat) arra motiválja, hogy egyéni tanulási célokat tűzzenek ki, azáltal, hogy megismerik az elsajátítandó kompetenciákat. A munkáltatókat arra motiválja, hogy felismerjék, szervezeti szinten mit tehetnek a pályakezdők hatékonyabb tanulási folyamatainak támogatásában. A társadalom szintjén pedig erősíti a tanulási folyamathoz kapcsolódó belső motivációt.

Elsődlegesen a kompetenciatükör által megismerhetjük, hogy az egyetemi képzési kínálat mely kompetenciaterületekre reagál, amely által olyan képzési kínálatot tudunk kialakítani, amely hozzáférhető, magas minőségű és változatos. Ebben hosszú távon a technológiai támogatás, a digitalizáció nyújthat segítséget. Emellett a kompetenciatükör olyan visszajelzést ad a felsőoktatási intézmények számára, amely alapján a képzési kínálaton kívüli egyéb lehetőségeiket úgy tudják alakítani, hogy a munkaadók elvárásaira még jobban reagáljanak. E célnál a kompetenciák alapján

történő visszacsatolás újfajta tanulást támogató formák bevezetését is lehetővé teszi, újfajta együttműködések létrejöttét támogatja.

A jelen kutatás eredményei oktatáspolitikai hozadékkal is rendelkeznek, a felmért kompetenciagigények, illetve a feltárt kompetenciaszakadékok ismeretében ajánlások is megfogalmazhatók a képzési és kimeneti követelmények módosításához, amely a munkáltatói igényekre jobban reagáló képzési struktúrák kialakítását is lehetővé teszi. Az emberi erőforrás szak esetében javasolt a képesség, készség jellegű kompetenciák között az időmenedzsment, valamint a stresszkezelés kompetenciákat, az attitűd jellegűek esetében pedig az empátia és az érzelmi intelligencia fejlesztését beilleszteni a tantervbe. Mivel a munkáltatói visszajelzések alapján a vezetői képesség és csoportvezetés szabályainak ismerete kevésbé elvárt az emberi erőforrás alapszakon végzett kezdő munkavállalóktól, így az ezek fejlesztésére szánt időt és energiát lehetne a fontosabbnak ítélt, de KKK-ban nem nevesített képességek és attitűdök fejlesztésére fordítani. Továbbá, a számítógépes ismeretknél javasolt nagyobb hangsúlyt fektetni az Excel programra, a kommunikáció kompetencia fejlesztése során pedig az asszertív kommunikációra.

További kutatási terveink között szerepel a kompetenciaszakadékok feltérképezése más gazdasági alapképzési szakokon, a jelen kutatásban is bemutatott Q-módszertan alkalmazásával. Mindemellett fontosnak véljük, hogy a pilot kutatásunk minta elemszámának kiterjesztésével kvantitatív eredményeket tudjuk bemutatni, annak értelmezése érdekében, hogy milyen munkáltatói kompetenciapreferenciák azonosíthatók a Q-minta rangsorolása alapján.

## Felhasznált irodalom

- Aldamen, H., Alkhateeb, H., Kercher, K., Duncan, K., & Hollindale, J. (2021). Core competencies for the global workplace: A cross-cultural and skill-based simulation project in accounting. *Accounting Education, 30*(4), 385–412. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1906719>
- Alden Rivers, B., Armellini, A., Maxwell, R., Allen, S., & Durkin, C. (2015). Social innovation education: Towards a framework for learning design. *Higher Education, Skills and Work-based Learning, 5*(4), 383–400. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2015-0026>
- Alsafadi, L., & Abunafesa, R. (2012). ICT skills gap analysis of the Saudi market. *Lecture Notes in Engineering and Computer Science, 1*, 284–289. <https://cdn-prod-pdfsimpli-wpcontent.azureedge.net/pdf-seoforms/pdf-20180219t134432z-001/pdf/information-technology-security-gap-analysis-template.pdf>
- Association for Talent Development. (2015). *Bridging the skills gap: workforce development is everyone's business*. <http://files.astd.org.s3.amazonaws.com/Communications-Awards/ATD%20Bridging%20the%20Skills%20Gap-2015.pdf>

- Bencsik, A., & Marosi, I. (2009). A „Tudás Templomai” hívők és szerzetesek nélkül? Avagy tudásmenedzsment a felsőoktatásban. *Vezetéstudomány*, 40(4), 43-53.  
<https://dx.doi.org/10.14267/veztud.2009.04.04>
- Benneworth, P., & Cunha, J. (2015). Universities' contributions to social innovation: reflections in theory & practice. *European Journal of Innovation Management*, 18(4), 508-527.  
<https://doi.org/10.1108/EJIM-10-2013-0099>
- Bogdány, E., Cserhádi, G., & Dabronaki-Priszinger, K. (2021). Analysis of gap between competencies developed by higher education and required by employers in Hungary. *GiLE Journal of Skills Development*, 1, 51-62.  
<https://www.doi.org/10.56611/conf.proc.2021.1.51-6>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *Dig-Comp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.  
<https://doi.org/10.2760/38842>
- Chaminade, C., & Göransson, B. (2020). Unpacking the role of universities in the emergence, development and impact of social innovations – A systematic review of the literature. *Technological Forecasting and Social Change*, 155(April), 120030.  
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120030>
- Christo-Baker, E. A. (2012). A portrait of HR: The personality traits of human resources professionals. *Journal of the North American Management Society*, 6(1), 5. <https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=jnams>
- Cohen, D. J. (2015). HR past, present and future: A call for consistent practices and a focus on competencies. *Human Resource Management Review*, 25(2), 205-215.  
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2015.01.006>
- Cross, R. M. (2005). Exploring attitudes: The case for Q methodology. *Health Education Research*, 20(2), 206-213. <https://doi.org/10.1093/her/cygl121>
- Dajnoki, K., & Héder, M. (2017). Új szelek fújnak – a HR válasza a globalizáció és a változás kihívásaira. *Hadtudomány*, 27(E), 84-93.  
<https://doi.org/10.17047/HADTUD.2017.27.E.84>
- Fajaryati, N., Budiyo, B., Akhyar, M., & Wiranto (2020). The employability skills needed to face the demands of work in the future: systematic literature reviews. *Open Engineering*, 10(1), 595-603.  
<https://doi.org/10.1515/eng-2020-0072>
- Frankenfeld, C.L. (2017). Trends in employer postings for epidemiology jobs: an analysis of PublicHealthJobs.net data from 2003 to 2016. *Annals of Epidemiology*, 27(9), 553-557.  
<https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2017.08.007>
- Güvenen, F., Kuruşcu, B., Tanaka, S., & Wiczer, D. (2020). Multidimensional skill mismatch. *American Economic Journal: Macroeconomics*, 12(1), 210-244.  
<https://doi.org/10.1257/mac.20160241>
- Handel, M. (2012). Trends in job skill demands in OECD countries. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 143. Paris: OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/5k8zk8pcq6td-en>
- Harman, G., Hayden, M., & Pham, T.N., (2010). *Higher education in Vietnam: reform, challenges and priorities*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Hensel, D., Toronto, C., Lawless, J., & Burgess, J. (2022). A scoping review of q-methodology nursing education studies. *Nurse Education Today*, 109, 105220.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105220>
- Herbert, I. P., Rothwell, A.T., Glover, J. L., & Lambert, S. A. (2020). Graduate employability, employment prospects and work-readiness in the changing field of professional work. *The International Journal of Management Education*, 18(2), 100378.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100378>
- Hercz M., Koltói L., & Pap-Szigeti R. (2013). Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási Műhely*, 7(1), 83–97. <http://hdl.handle.net/10831/83010>
- Hirudayaraj, M., & Baker, R. (2018). HRD competencies: analysis of employer expectations from online job postings. *European Journal of Training and Development*, 42(9), 577-596.  
<https://doi.org/10.1108/EJTD-04-2018-0036>
- Ho, G.W.K. (2017). Examining perceptions and attitudes: a review of likert-type scales versus q-methodology. *Western Journal of Nursing Research*, 39(5), 674-689.  
<https://doi.org/10.1177/0193945916661302>
- Hofmeister-Tóth, Á. & Simon, J. (2006). A Q-módszer elmélete és alkalmazása a marketingkutatásban. *Vezetéstudomány*, 37(9), 16-26.  
<https://doi.org/10.1177/0193945916661302>
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research Development*, 35(5), 925–939.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- International Labour Office. (2019). *Skills and jobs mismatches in low- and middle-income countries*. Geneva: International Labour Office. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_726816.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_726816.pdf)
- Kis K., Hampel Gy., & Benkő-Kiss Á. (2019). Végzett hallgatók elvárt munkaerőpiaci kompetenciáinak vizsgálata. *Jelenkori Társadalmi és Gazdasági Folyamatok*, 14(1), 223–232.  
<https://doi.org/10.14232/jtgf.2019.1.223-232>
- Lanier, C.R. (2009). Analysis of the skills called for by technical communication employers in recruitment postings. *Technical Communication*, 56(1), 51-61.  
<https://www.ingentaconnect.com/contentone/stc/tc/2009/00000056/00000001/art00008>
- Mclean, D. D., Hurd, A. R., & Jensen, R. R. (2005). Using Q-methodology in competency development



- for CEOs in public parks and recreation. *Managing Leisure*, 10(3), 156-165.  
<https://doi.org/10.1080/13606710500239012>
- Meyer, M. (2017). Qualifications and competencies for population health management positions: a content analysis of job postings. *Population Health Management*, 20(6), 475–485.  
<https://doi.org/10.1089/pop.2016.0197>
- Munkácsi, A. (2021). Competencies required for the implementation of and efficient supply chain from the perspectives of students and the labour market. *Vezetéstudomány*, 52(5), 52-67.  
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.05.05>
- Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B., & Wright, P. (2010). *Human resource management: gaining a competitive advantage*. New York, NY: McGraw Hill.
- Obermayer, N., Csizmadia, T., & Hargitai, D. (2022). Influence of Industry 4.0 technologies on corporate operation and performance management from human aspects. *Meditari Accountancy Research*, 30(4), 1027-1049.  
<https://doi.org/10.1108/MEDAR-02-2021-1214>
- Paige, J. B., & Morin, K. H. (2016). Q-sample construction: a critical step for a q-methodological study. *Western Journal of Nursing Research*, 38(1), 96–110.  
<https://doi.org/10.1177/0193945914545177>
- Pirohov-Tóth, B. & Kiss, Zs. (2022). A Covid-19 vírus munkavállalói kompetenciákra gyakorolt hatása. *Új Munkaügyi Szemle*, 3(2), 13-24. <https://www.metropolitan.hu/upload/bbae66217ef4920cf6754f1ee9fecb72b20b2dab.pdf>
- Pol, E., & Ville, S. (2009). Social innovation: buzz word or enduring term? *Journal of Socio-Economics*, 38(6), 878-885.  
<https://doi.org/10.1016/j.socec.2009.02.011>
- Poór J., Farkas F., Dombai K., & Karoliny M. (2012). Átalakuló emberierőforrás-menedzsment a multinacionális vállalatok magyarországi leányvállalatainál 2008-2009. *Vezetéstudomány*, 43(2), 18-28.  
<https://doi.org/10.14267/veztud.2012.02.02>
- Schwartz K. (2006). Szolgáltató egyetem a tanuló társadalomban – termékfejlesztés felsőfokon. *Vezetéstudomány*, 37(5), 20-25.  
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2006.05.03>
- Rocha, H., Ferreira, A. M., & de Azevedo, F. (2018). Benchmarking higher education in design for social innovation and sustainability: state of art and future challenges. *Proceedings of the 5th Design Doctoral Conference, DDC'18: Transgression*. IADE - Universidade Europeia, 20 to 22 June 2018. [https://www.researchgate.net/publication/333704319\\_Benchmarking\\_Higher\\_Education\\_in\\_Design\\_for\\_Social\\_Innovation\\_and\\_Sustainability\\_State\\_of\\_Art\\_and\\_future\\_challenges](https://www.researchgate.net/publication/333704319_Benchmarking_Higher_Education_in_Design_for_Social_Innovation_and_Sustainability_State_of_Art_and_future_challenges)
- Rodl, J. E., Cruz, R. A., & Knollman, G. A. (2020). Applying q-methodology to teacher evaluation research. *Studies in Educational Evaluation*, 65(January), 100844.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100844>
- Solis-Navarrete, J. A., Bucio-Mendoza, S., & Paneque-Gálvez, J. (2021). What is not social innovation. *Technological Forecasting and Social Change*, 173, 121190.  
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121190>
- Srikanth, P. B. (2020). The relative contribution of personality, cognitive ability and the density of work experience in predicting human resource competencies. *Personnel Review*, 49(8), 1573-1590.  
<https://doi.org/10.1108/PR-09-2018-0329>
- Szabó I. (2013). A felsőoktatási képzések munkaerő-piaci szempontból. *Vezetéstudomány*, 44(11), 52-61.  
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2013.11.05>
- Szabó K., Juhász T., & Kenderfi, M. (2021). Felsőoktatás a COVID-19 árnyékában – hazai tapasztalatok oktatói oldalról. *Vezetéstudomány*, 53(6), 2-12.  
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.06.01>
- Szilágyi R., Fodor K., Lengyel L., Molnár L., & Tóthné Kiss A. (2020). Munkaerő-piaci kompetencia prognózis. In *Társadalmi és gazdasági folyamatok elemzésének kérdései a XXI. században* (pp. 61-79). Szeged: Szegedi Egyetem.  
<http://doi.org/10.14232/tgfe21sz.5>
- Taguma, M., & Rychen, D. S. (2016). *Education 2030: Key competencies for the future*. (Working paper). Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>
- Teichler, U. (2009). *Higher education and the World of work: conceptual frameworks, comparative perspectives*. Leiden: Brill.  
<https://doi.org/10.1163/9789087907563>
- Tjørnbo, O., & McGowan, K. (2022). A complex-systems perspective on the role of universities in social innovation. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 120247.  
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120247>
- Tornwall, J., & McDaniel, J. (2022). Key strategies in scholarly writing instruction for doctor of nursing practice students: a q-methodology study. *Nurse Education Today*, 108, 105192.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105192>
- Tóthné Téglás, T. & Hlédik, E. (2017). Tehetséghiány vagy kompetenciahiány? In *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században* (pp. 667–684). Budapest: Óbudai Egyetem.
- Tóthné Téglás, T., & Kelemen-Erdős, A. (2020). Pályakezdőkkel szembeni kompetenciaelvárások és mérésük. *Marketing & Menedzsment*, 54(1), 43-54.  
<https://doi.org/10.15170/MM.2020.54.01.04>
- Tran, L. H. N. (2018). Game of blames: Higher education stakeholders' perceptions of causes of Vietnamese graduates' skills gap. *International Journal of Educational Development*, 62(July), 302-312.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.07.005>
- Van Den Berg, M. J., Stander, M. W., & Van Der Vaart, L. (2020). An exploration of key human resource practitioner competencies in a digitally transformed

organisation. *SA Journal of Human Resource Management*, 18(4), 1-13.

<https://doi.org/10.4102/sajhrm.v18i0.1404>

Van Der Velden, R., & Garcia-Aracil, A. (2010). Fiatal európai diplomások kompetenciái: A munkapiaci illeszkedés hiánya és ennek megoldása. In Garai, O., Horváth, T. Kiss, L. Szép, L., & Veroszta, Zs. (Eds.), *Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 51-74). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research: Theory, Method & Interpretation*. London: SAGE Publications.

World Economic Forum. (2020). *World Economic Forum Future of Jobs Report 2020*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)

Yang, Y., & Bliss, L. B. (2014). A Q factor analysis of college undergraduate students' study behaviors. *Educational Research and Evaluation*, 20(6), 433–453.

<https://dx.doi.org/10.1080/13803611.2014.971817>

York, K. (2010). *Applied Human Resource Management*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yorke, M., & Knight, P. (2003). *Employability in higher education: what it is – what it is not*. York: The Higher Education Academy. <https://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/yorkeknighembedding.pdf>

Zabala, A., Sandbrook, C., & Mukherjee, N. (2018). When and how to use Q methodology to understand perspectives in conservation research. *Conservation Biology*, 32(5), 1185-1194.

<https://doi.org/10.1111/cobi.13123>

### 1. melléklet A változók leíró statisztikai jellemzői

	ÁTLAG	N	SZÓRÁS	MINIMUM	MAXIMUM	TERJEDELEM
Gazdaságtudományi alapismeretek	-1,3500	20	2,53969	-5,00	4,00	9,00
Számítógépes ismeretek	1,2500	20	3,69744	-4,00	5,00	9,00
Matematikai és statisztikai ismeretek	-2,4000	20	2,62378	-5,00	2,00	7,00
Csoportmunka szabályainak és folyamatainak ismerete	0,1500	20	2,25424	-4,00	4,00	8,00
Csoportvezetés szabályainak ismerete	-1,3000	20	2,38636	-5,00	5,00	10,00
Emberi erőforrás-gazdálkodási alapismeretek	1,3000	20	3,24605	-4,00	5,00	9,00
Emberi erőforrás-gazdálkodás szervezeti és információs rendszerének ismerete	-0,1500	20	2,56032	-5,00	5,00	10,00
Emberi erőforrás-gazdálkodás funkcionális területeinek ismerete	0,0000	20	2,88371	-4,00	5,00	9,00
Jogszabályok és szakpolitikák ismerete	-0,0500	20	3,41012	-4,00	5,00	9,00
Társadalmi felelősségvállalás	-2,2000	20	2,04167	-5,00	3,00	8,00
Üzleti etika	-1,8500	20	2,75824	-5,00	3,00	8,00
Idégen nyelv ismerete	0,1000	20	3,16061	-5,00	5,00	10,00
Alapvető kommunikációs képesség	1,8000	20	2,41922	-2,00	5,00	7,00
Asszertív kommunikációs képesség	1,7500	20	2,69258	-2,00	5,00	7,00
Komplex problémamegoldás	0,3500	20	2,81490	-5,00	4,00	9,00
Döntési képesség	0,0000	20	1,89181	-4,00	4,00	8,00
Jogszabályi ismeretek alkalmazása	0,0000	20	2,88371	-5,00	4,00	9,00
Emberi erőforrás fejlesztéséhez kapcsolódó ismeretek alkalmazása	0,0500	20	2,37254	-3,00	4,00	7,00
Transzdisciplinaritás	-2,0500	20	2,28208	-5,00	1,00	6,00
Emberi erőforráshoz kapcsolódó együttműködés és tudásmegosztás	-0,6000	20	2,62378	-5,00	5,00	10,00
Vezetési képesség	-1,1000	20	3,04181	-5,00	5,00	10,00
Hatékony csoportmunka	0,1500	20	2,43386	-4,00	5,00	9,00
Koordináció, együttműködés	-0,1500	20	2,27746	-5,00	4,00	9,00
Időmenedzsment	1,2500	20	2,59301	-4,00	5,00	9,00
Digitális kommunikáció	0,5500	20	2,54383	-5,00	4,00	9,00
Technológia használat, és adatelemzés	-0,6000	20	2,79850	-4,00	4,00	8,00
Önismeret	-0,4000	20	2,94511	-5,00	5,00	10,00
Tanulási képesség	0,4500	20	2,89237	-4,00	4,00	8,00
Stressz-kezelés	0,2500	20	1,97017	-3,00	4,00	7,00
Kritikai gondolkodás	0,3500	20	2,79614	-4,00	5,00	9,00
Kreatív gondolkodás	-0,0500	20	2,18789	-4,00	5,00	9,00
Proaktivitás	0,6000	20	2,01050	-3,00	5,00	8,00
Felelősségtudat	0,8000	20	1,79473	-2,00	4,00	6,00
Etikusság	0,4500	20	2,01246	-4,00	4,00	8,00
EQ	0,8000	20	2,93078	-5,00	5,00	10,00
Empátia	0,2000	20	2,39737	-4,00	4,00	8,00
Önállóság	1,5000	20	2,09008	-2,00	5,00	7,00
Elkötelezettség	-0,2000	20	1,98945	-5,00	3,00	8,00
Nyitottság	0,9500	20	2,08945	-3,00	4,00	7,00
Reziliencia	-0,6000	20	1,84676	-3,00	2,00	5,00

Forrás: saját szerkesztés