

A VÁLLALKOZÁSI ISMERETEKET FEJLESZTŐ MESTERKÉPZÉSEK KOMPETENCIAFÓKUSZÚ NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSA

COMPETENCE-FOCUSED INTERNATIONAL COMPARISON OF ENTREPRENEURSHIP MASTERS PROGRAMMES

A hazai felsőoktatásban a hallgatók körében egyre nagyobb érdeklődés tapasztalható a vállalkozási ismeretek fejlesztését érintő képzések iránt. A felsőoktatási intézmények az oktatás, a kutatás és a tudásmenedzsment központjaiként működnek, így sokféle formális és informális tanulási lehetőséget biztosíthatnak a vállalkozói gondolkodásmód és készségek fejlesztésére. A vállalkozói oktatással kapcsolatos különböző értelmezések és terminológiák, valamint a tartalmi és módszertani kérdések vizsgálata releváns kutatási téma. A tanulmány célja kettős. Egyrészt a hazai és nemzetközi vállalkozói és innovációs mesterképzések kvalitatív összehasonlító elemzésével, a mesterképzések célcsoportjainak, tanulási eredményeinek, programstruktúráinak, tanterveinek és tanulási tevékenységeinek vizsgálatával azonosítani a vállalkozói képzések fejlődésének főbb tendenciáit. Másrészt a tanulmány a vállalkozói kompetenciaelemzés meglévő tudásbázisához próbál hozzájárulni azzal, hogy feltárja a vállalkozói kompetencia megítélését a hazai munkaerőpiacon. A vállalkozói készségek és kompetenciák relatív fontosságát és mintáit Q-sort módszer alkalmazásával határozták meg a szerzők. A kutatás eredményei értékes inputokat nyújthatnak a felsőoktatási intézmények számára, hogy változatos tanulási lehetőségeket biztosítsanak a vállalkozói gondolkodásmód és készségek fejlesztésére.

Kulcsszavak: felsőoktatás, vállalkozásfejlesztés, vállalkozói szellem, kompetencia, Q-módszertan

There is a growing interest among students in entrepreneurship education in higher education. As centres of education, research and knowledge management, higher education institutions can provide a wide range of formal and informal learning opportunities to develop entrepreneurial mindsets and skills. The aim of the study is twofold. Firstly, to identify the main trends in the development of entrepreneurship education through a qualitative comparative analysis of domestic and international entrepreneurship and innovation master programmes by learning objectives, programme structures, curricula and learning activities of master programmes. On the other hand, the study seeks to contribute to the existing knowledge base of entrepreneurship competence analysis by exploring the perception of entrepreneurship competence. The relative importance and patterns of entrepreneurial skills and competences were determined using Q-methodology. The results of this research can provide valuable inputs for higher education institutions to provide diverse learning opportunities for developing entrepreneurial mindsets and skills.

Keywords: higher education, business development, entrepreneurship, competence, Q-methodology

Finanszírozás/Funding:

A szerzők a tanulmány elkészítésével összefüggésben nem részesültek pályázati vagy intézményi támogatásban. The authors did not receive any grant or institutional support in relation with the preparation of the study.

Szerzők/Authors:

Dr. Deutsch Nikolett^a (nikolett.deutsch@uni-corvinus.hu) egyetemi docens; Dr. Berényi László^b (laszlo.berenyi@uni-miskolc.hu) egyetemi docens; Nagy-Borsy Viktor^a (viktor.nagy-borsy@uni-corvinus.hu) egyetemi tanársegéd

^aBudapesti Corvinus Egyetem (Corvinus University of Budapest) Magyarország (Hungary); ^bMiskolci Egyetem (University of Miskolc) Magyarország (Hungary)

A cikk beérkezett: 2024. 07. 19-én, javítva: 2024. 10. 10-én, elfogadva: 2024. 10. 15-én.

The article was received: 19. 07. 2024, revised: 10. 10. 2024, accepted: 15. 10. 2024.

Copyright (c) 2024 Corvinus University of Budapest, publisher of Vezetéstudomány / Budapest Management Review. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

A felsőoktatási képzések kompetenciaalapú fejlesztése napjainkra általánossá vált. 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 & Gál, 2017; Németh, 2018). A kompetencia fogalmával (McClelland, 1973) az elmúlt 40 évben számos kutató foglalkozott, részben átfedést mutató meghatározásokat adva. Összefoglalva, a kompetencia olyan tulajdonságok sajátos profilja, amelyek az egyén jó teljesítményét határozzák meg adott munkakörre és tevékenységekre (Boyatzis, 2008). Fleishman, Wetrogen, Uhman & Marshall-Mies (1995) szerint a kompetencia tudások, készségek, képességek, motiváció, hiedelmek, értékek és érdeklődések sajátos keverékeként definiálható. Guion (1991) ezt azzal egészíti ki, hogy a kompetencia, a személyiség karakterén alapul és tartósan jellemző a vizsgált egyénre.

Egyre nagyobb a kereslet a vállalkozási ismeretek, vállalkozói attitűd és a kapcsolódó kultúra oktatására, illetve a vállalkozói készségek fejlesztésére, amelyeket összefoglalóan a nemzetközi környezetben „entrepreneurship”-ként ismerünk. A fogalom tartalma magyarul nehezen adható vissza egyetlen szóval. Az „entrepreneurship” egyaránt magában foglalja a vállalkozás alapításával, működtetésével járó ismereteket, a vállalkozói szellemet, az innovációra való hajlandóság meglétét, valamint a vállalkozói attitűdhöz kapcsolódó kompetenciákat. A tanulmányban – kontextustól függően – a vállalkozási ismeretek (oktatását, átadását), vagy a vállalkozói kompetenciák (fejlesztését) megnevezést használjuk.

A vállalkozók oktatásában a passzív befogadás és a hagyományos tanárszerep nem elégséges, mivel a tapasztalati tudás elengedhetetlen a sikeres vállalkozói léthez. Az elmúlt két évtizedben Nyugat-Európa egyetemei jelentős előrelépést tettek a vállalkozói kultúra oktatása területén, különös tekintettel a skandináv (Johannisson, 1991) és a német nyelvű országokra (Klandt, Koch, Schmude & Knaup, 2008). Az utóbbi években Kelet-Európa (Mitra & Matlay, 2004; Boyle, 2007), Ázsia (Dana, 2001; Rae, 1997) és Latin-Amerika (Tiffin, 2004) is ilyen irányba fordult.

A vállalkozási ismeretek átadására fókuszáló európai képzések központi eleme az üzleti tervezés hangsúlyozása, és annak ellenére szorul háttérbe a vállalkozóvá váláshoz valóban szükséges készségek és képességek fejlesztése, hogy a gazdasági szereplők és a hallgatók is egyaránt igénylik azt. A sikeres vállalkozási és vállalkozásfejlesztési oktatás kulcsa a leghatékonyabb és legeredményesebb készségfejlesztési módszer megtalálása, ami találkozik a hallgatók elvárásaival is (Imreh-Tóth et al., 2012). Ez azt jelenti, hogy az oktatóknak meghatározó szerepük van abban, hogy a vállalkozói kompetenciák erősödését támogassák, a vállalkozói attribútumokat, a vállalkozási ötleteket és koncepciókat érintő tudásbázist megismertessék a hallgatókkal, majd a hallgatókon keresztül eljuttassák az egész társadalomhoz.

A sikeres vállalkozó legfontosabb tulajdonságait Lukovszki (2011) hat csoportba sorolta: kockázatvállalási

hajlandóság, döntéshozatali képesség, lehetőségfelismerés, innovációs képességek, csapatépítési képességek és kommunikációs képességek. Boyles (2012) szakirodalmi források alapján a XXI. század vállalkozói kulcskompetenciák között tartja számon az elemző problémamegoldást, az innovációs és kreatív készségeket, az önismeretet és kezdeményezőkézséget, a rugalmasságot és az adaptációs készséget, a kritikai gondolkodást, a kommunikációs és együttműködési készségeket. Mihalkovné (2014) kompetencia címén a személyes fejlődés, az üzleti fejlődés, valamint a vállalkozói képességek és készségek fejlődése mellett a vezetői készségeket helyezte előtérbe. A kutatások rámutattak arra, hogy a legtöbb munkakör leírható 15-25 kompetenciaelemmel (Boyatzis, 2006; McClelland, 1973, 1998; Ryan, Emmerling & Spencer, 2009; Ryan, Spencer & Bernhard, 2012; Spencer & Spencer, 2008).

Felmerül a kérdés, hogy a jelenlegi felsőoktatási rendszer képes-e a hallgatók vállalkozással kapcsolatos motivációit és kompetenciáit fejleszteni. Ehhez olyan vállalkozásfejlesztési oktatási rendszerre és környezetre van szükség, ami jól szimulálja a vállalkozások működésének valóságát (Carayannis, Evans & Hanson, 2003; Hindle, 2002), ismerve a vállalkozási ökoszisztéma szereplőit és kapcsolatrendszerét. A vállalkozóvá válás folyamatának bemutatásába és oktatásába tehát a személyes tényezők mellett a szervezeti és környezeti tényezők dinamikus kapcsolatát is fel kell használni.

Jelen tanulmány a vállalkozói orientáció felsőoktatási programokba való beágyazottságát vizsgálja 42 vállalkozási témájú, hazai és nemzetközi mesterképzési program kvalitatív összehasonlító elemzése alapján. A kutatás során összehasonlítottuk a programtervek céljait és kritikus elemeit (célcsoportok és karrierutak, programstruktúra, tanulási eredmények és tanulási tevékenységek). Tekintettel arra, hogy a vállalkozói készségek általában a vállalkozásoktatás tanulási eredményeinek alapját képezik, továbbá a vállalkozói készségek magukban foglalják a vállalkozási tevékenység végzéséhez szükséges kognitív és funkcionális tudást, valamint a vállalkozói létet támogató személyes kompetenciákat (Middleton & Donnellon, 2014), kutatásunk a vállalkozásról alkotott különböző felfogásokra és a vállalkozói kompetenciák relatív fontosságának csoportosítására fókuszál szakértői megkérdezést alkalmazva. Az elemzéshez a Q-sort módszert használtuk.

A vállalkozói kompetenciák rendszerezése

A vállalkozástan nem egységes tudományterület. Számos kutatási irányzat létezik, amelyek eltérő feltevésekkel és perspektívákból közelítik meg a vállalkozó és a vállalkozói tevékenység fogalmát, valamint tágabb értelemben szerepüket a gazdaságban (Lowe & Marriott, 2007). Hébert & Link (1988), Bygrave & Hofer (1991), Cunningham & Lischeron (1991), Clark & Harrison (2019) a vállalkozási tevékenység tanulmányozásának eltérő megközelítéseit azonosították. Ensley, Pearce & Hmieleski (2006), McClelland (1961) és Carland, Hoy, Boulton & Carland (1984) a vállalkozók személyes

tulajdonságainak vizsgálatára összpontosítottak, míg Shane & Venkataraman (2000) és Buchanan & Vanberg (1991) a vállalkozók szerepét és tevékenységét kutatták a lehetőségek felismerésében és kiaknázásában. Peters & Waterman (1982), Kao (1989), illetve Marshall (1961), a vállalkozók irányító, szervező és vezetői szerepét vizsgálta, Pinchot (1985), Gartner (1988), Kuratko, Hornsby & Goldsby (2004) pedig a vállalkozói attitűd jelentőségére fókuszált a szervezeti tevékenységek fejlesztése és diverzifikálása kapcsán.

Cantillon (1931) úgy határozta meg a vállalkozót, mint aki hajlandó kockázatot vállalni és képes a bizonytalanság kezelésére. A kockázatkezelésen túl (Knight, 1942; Drucker, 1985; Pinchot, 1985), a vállalkozói kutatás történetének rendszerszintű áttekintése alapján Barreto (1989) kiemelte, hogy a koordináció (Say, 1880; Davenport, 2006), az innováció (Schumpeter, 1934; Drucker, 1985; Lumpkin & Dess, 1996) és a piacteremtés (von Mises, 1949; Kirzner, 1973; Baumol, 1993) azok a lényeges vállalkozói funkciók, amelyeket a vállalkozóknak teljesíteniük kell ahhoz, hogy túléljenek, illetve sikeresek legyenek a piaci versenyben. Rendszerszemléletű megközelítésben a vállalkozók e fő funkciói felfoghatók a rendszerek megújításával, kiaknázásával és védelmével kapcsolatos tevékenységekként (Freiling, 2007). A sikeres vállalkozói tevékenység kritikus követelményei négy pontban összegezhetők: (1) az üzleti lehetőség azonosításának és kiaknázásának képessége, (2) a kockázatvállalási hajlandóság, (3) a lehetőségre való reagáláshoz szükséges erőforrások megszervezésének kompetenciája (4) és az emberek közötti különbségek kezelése (Shane, 2003).

A szakirodalmi kutatások alátámasztják, hogy a vállalkozó, illetve a vállalkozás sokrétű és folyamatosan változó fogalmak, jelentésük attól függ, hogy milyen környezetben használják őket. A vállalkozó meghatározása a vállalkozás alapítója helyett olyan valakivé változott, aki új termékek, folyamatok vagy piacok felfedezésével és kiaknázásával kíván értéket teremteni, ezáltal bővítve gazdasági tevékenységét (Ahmad & Seymour, 2008). Ezzel párhuzamosan a vállalkozás, a vállalkozási tevékenység folyamatával összefüggő jelenség értelmezése is megváltozott: napjainkra a vállalkozói tevékenység jelentése lefedi a gazdasági, kulturális és társadalmi érték létrehozását, új termékek, folyamatok vagy piacok azonosítását és kiaknázása révén (Ahmad & Seymour, 2008, pp. 9-10).

Időről időre felmerül a kérdés, hogy a „vállalkozóság” tanítható-e (Peschl, Deng & Larson, 2021; Wegner, Thomas, Teixeira & Maehler, 2020). Mivel a vállalkozási tevékenység mindig is az innováció motorja volt a gazdaságban, így a vállalkozásoktatás fejlesztése az üzleti oktatás történetének mindig központi kérdése volt (Thomassen et al., 2020; Nabi et al., 2017; Kuratko, 2005). Megállapították, hogy a vállalkozói ismeretek oktatása jelentősen javítja a vállalkozói hatékonyságot, a vállalkozói hozzáállást és gondolkodásmódot (Cui & Bell, 2022; Setiawan et al., 2022; Jiatong et al., 2021; Bux & Van Vuuren, 2019). Az új ötletek és új vállalkozások fejlesztésének támogatásával és a kockázati tőke infrastruktúrális hátterének biztosításával a vállalkozói képzés egyre

több új munkahelyet, valamint a hallgatók és az oktatók által alapított induló vállalkozást, vagy egyetemi spin-off vállalkozást eredményezhet (Marzocchi et al., 2019; Vaquero-García et al., 2017; Rasmussen & Wright, 2015).

Magyarországon az elmúlt évtized felsőoktatást érintő fejlesztési stratégiái és programjai a vállalkozási tevékenység, az innováció és az úgynevezett harmadik misszió a felsőoktatási programokba való beépítését célozták. Ösztönözték továbbá az egyetemeket a vállalkozói gondolkodásmód kialakítására, és az innovációs hálózatokban való aktív, szervezői részvételre a vállalkozói ökoszisztéma helyi, illetve regionális központjaiként. Az innováció rendszerszemléletű megközelítése (Smorodinskaya et al., 2017; Leydesdorff & Etzkowitz, 2001; Edquist, 1997; Nelson, 1993; Lundvall, 1999; Freeman, 1987) alapján a felsőoktatási intézmények támogatják a gazdasági növekedést a termelési folyamatok és a versenyképesség javításával, partnerségben az ipari szereplőkkel, a regionális és nemzeti kormányokkal, valamint kutatóintézetekkel. A felsőoktatási intézmények erőssége, hogy gyenge és erős kapcsolatokkal egyaránt rendelkeznek (Thomas et al., 2019), amivel a hélix-keretrendszerekben a folyamatok végrehajtásában a tudás feltárását és kiaknázását támogató sajátos horgonyszervezetekké váltak (Heaton et al., 2019). A globalizáció (Pinheiro et al., 2015), a nemzeti oktatási és innovációs rendszerek strukturális konvergenciája (Castellacci & Natera, 2015), a digitalizáció (Orr et al., 2020), a finanszírozás (Wright & Shore, 2017), a rangsorokban elért helyezésként folyó verseny (Luque-Martínez & Faraoni, 2019), illetve a munkaerőpiac folyamatosan változó elvárásai (Lauder & Mayhew, 2020) egyre nagyobb kihívást jelentenek a felsőoktatási intézmények számára. Az intézmények arra kényszerülnek, hogy programkínálatukat és tanterveiket folyamatosan felülvizsgálják, ezzel lehetőséget biztosítva a hallgatók számára piacképes, társadalmilag hasznos készségek és kompetenciák beépítésére. Következésképpen, a vállalkozási és innovációs oktatás intézményesítése alapvetően fontos a minőségi oktatás és kutatás fenntartásához. Fellnhöfer (2019) rámutatott arra, hogy emellett a hallgatók körében is növekszik az érdeklődés a vállalkozási ismereteket kiemelten kezelő oktatás iránt.

Érdemes megemlíteni, hogy a vállalkozó és a vállalkozás fogalomrendszerével kapcsolatos konszenzus hiánya tükröződik azok oktatásában is (Hägg & Kurczewska, 2022). Különbözik van a vállalkozási oktatás, azaz „a folyamat, amely során a hallgatókat (vagy végzetetteket) felvértezik az ötletteremtő képességgel és az azt megvalósító készségekkel” (QAA, 2012, p. 2), és a vállalkozói oktatás megközelítése között, ami „a tanulókat olyan tudással, attribútumokkal és képességekkel ismerteti meg, amelyek szükségesek egy vállalkozás működtetéséhez vagy egy új vállalkozás elindításához” (QAA, 2012, p. 2). ezeket a megközelítéseket gyakran felcserélhetően használják (Garavan & O’Cinneide, 1994). Lackeus (2020) emellett kiemeli, hogy a vállalkozáselmélet általános fejlődésével összhangban a vállalkozási ismeretek oktatásának új fel fogása a vállalkozót új értékteremtőnek tekintí, legyen szó gazdasági, kulturális vagy társadalmi értékteremtésről.

Egy felsőoktatási intézménynek több lehetősége van a vállalkozási oktatás céljait illetően: az oktatás központjába állíthatják a vállalkozói jelenség általános megismertetését, képezhetnek vállalkozókat, nyújthatnak képzéseket vállalkozásoknak, vagy éppen a vállalkozói tevékenység gyakorlati folytatásán keresztül fejleszthetik hallgatóik releváns készségeit és képességeit (Jamieson, 1984; Middleton & Donnellon, 2014). Miközben folyamatos vita zajlik a témák és fókuszpontok pontos meghatározásáról, az oktatási modellek és a programok felépítése

megfelelő összhangban van a vállalkozás koncepcionális értelmezésével. Széles körű egyetértés van abban is, hogy a vállalkozói létezés elengedhetetlen olyan programok kidolgozása, amelyek a személyes kompetenciák, attitűdök és készségek feltérképezéséből indulnak ki (Fayolle & Gailly, 2008).

Számos menedzsment- és vállalkozási tanulmány foglalkozott a vállalkozói kompetenciák és az üzleti eredmények közötti kapcsolatot értékelésével és a vállalkozói gondolkodásmód kulcsfontosságú jellemzőivel (1.

1. táblázat

A vállalkozói kompetenciák EntreCorpm modellje

	Főbb szempontok	Jellemzők	Szerző(k)
Ötletek és lehetőségek	Lehetőségek észrevétele	A képzelet és a képességek használata az értékteremtési lehetőségek azonosítására, jövőbeli problémák előrejelzésére, környezeti változások feltárására, előrejelzésre, feltételezések megkérdőjelezésére, mintafelismerésre, tájékozottságra.	Agbim et al. (2013), Anietie (2014), Carpenter (2012), Currie et al. (2008), Gupta et al. (2004), Hunter & Lean (2014), Harrison et al. (2016), Swiercz & Lydon (2002), Timmons (1999)
	Kreativitás	Kreatív és céltudatos ötletek fejlesztése, a status quo megkérdőjelezése, intuíció.	Agbim et al. (2013), Ahmed & Ramzan (2013), Anietie (2014), Bagheri & Pihie (2009), Fernald et al. (2005), Gupta et al. (2004), Hunter & Lean (2014), Renko et al. (2015)
	Vízió	Jövőkép-orientált munka.	Agbim et al. (2013), Ballein (1998), Choi (2009), Coglisier & Brigham (2004), Carpenter (2012), Currie et al. (2008), Darling et al. (2007), Fernald et al. (2005), Gupta et al. (2004), Harrison et al. (2016), Hunter & Lean (2014), Kuratko & Hornsby (1999), Renko et al. (2015), Ruvio et al. (2010), Timmons (1999)
	Ötletek értékelése	Az ötletek megragadása és a lehetőségek kihasználása.	n.a.
	Etikus és fenntartható gondolkodás	A következmények és hatások felmérése, felelősségteljes cselekvés, integritás, holisztikus szemlélet.	Agbim et al. (2013), Ballein (1998), Carpenter (2012), Lippitt (1987), Surie & Ashley (2008), Timmons (1999)
Erőforrások kezelése	Önismeret és hatékonyság	Folyamatos önfejlesztés, önértékelés, mások fejlesztése.	Agbim et al. (2013), Anietie (2014), Bagheri & Pihie (2010), Ballein (1998), Freeman & Siegfried (2015), Guo (2009), Nicholson (1998), Siddiqui (2007), Timmons (1999)
	Motiváció és kitartás	Koncentrálttság, elkötelezettség, érzelmi stabilitás, fegyelem, érzések kontrollálása, bátorítás, befolyásolási képesség, meggyőzőési technikák.	Agbim et al. (2013), Anietie (2014), Bagheri & Pihie (2010), Ballein (1998), Carpenter (2012), Fernald et al. (2005), Gupta et al. (2004), Hunter & Lean (2014), Renko et al. (2015), Timmons (1999)
	Erőforrások mozgósítása	Erőforrások összegyűjtése és kezelése, fenntartható szervezet létrehozása.	Anietie (2014), Carpenter (2012), Swiercz & Lydon (2002)
	Pénzügyi és gazdasági ismeretek	Pénzügyi és gazdasági ismeretek, know-how megélése és fejlesztése.	Ballein (1998), Guo (2009), Swiercz & Lydon (2002)
	Mások bevonása	Inspiráció képessége, lelkesítés és bevonás, hatékony kommunikáció, meggyőzőestechnikák ismerete, aktív hallgatóság, koalícióépítés, részvétel, érdekelt felek moderálása.	Agbim et al. (2013), Anietie (2014), Bagheri & Pihie (2010), Ballein (1998), Currie et al. (2008), Darling et al. (2007), Gupta et al. (2004), Guo (2009), Hansson & Mønsted (2008), Hunter & Lean (2014), Kuratko (2007), Van Assche (2005)
Cselekvés	Kezdeményezőkézség	Függetlenség, kezdeményező szerep, kihívások vállalása, bátorság.	Agbim et al. (2013), Anietie (2014), Nicholson (1998)
	Marketing és értékesítés	Vevői igények ismerete, ennek megfelelő tervezés és értékesítés.	Swiercz & Lydon (2002)
	Tervezés és irányítás	Prioritások kezelése, rendszerezés és nyomon követés, másolási képesség változtatásokkal.	Agbim et al. (2013), Ballein (1998), Siddiqui (2007), Van Assche (2005)
	Bizonytalanság- és kockázattűrés	Döntéshozatal, a bizonytalanság, a kétértelműség és a kockázat kezelése, rugalmasság, sokoldalúság, nyitottság, éles fókusz, alkalmazkodóképesség.	Agbim et al. (2013), Anietie (2014), Bagheri & Pihie (2009), Ballein (1998), Carpenter (2012), Chen (2007), D'intino et al. (2008), Fernald et al. (2005), Hansson & Mønsted (2008), Hunter & Lean (2014), Kuratko (2007), Nicholson (1998), Siddiqui (2007), Lippitt (1987)
	Együttműködési készség	Együttműködés és hálózatépítés, konfliktuskezelés, proaktivitás, optimizmus, empátia, igények megértése, bizalomépítés.	Agbim et al. (2013), Anietie (2014), Bagheri et al. (2013), Carpenter (2012), Darling et al. (2007), Gupta et al. (2004), Hansson & Mønsted (2008), Hunter & Lean (2014), Kuratko (2007), Siddiqui (2007)
	Tapasztalati tanulás	Gyakorlati tanulás képessége és fejlesztése.	Lippitt (1987)

Forrás: saját szerkesztés Bacigalupo et al. (2016) alapján

táblázat), azonban mégsem alakult ki egységes nézet és szempontrendszer. Úgy tűnik, hogy a vállalkozói kompetenciák listája „végtelen” és konszenzus nélküli még az alapvető kompetenciák tekintetében is.

Szisztematikus szakirodalmi áttekintés alapján Wong és Chans (2022) megerősítette, hogy nincs egyetértés az

oktatási kontextusban fejlesztendő tanulási eredményeket vagy az alapvető vállalkozói kompetenciákat tekintve. A tanulási eredmények tág értelemben értelmezhetők vállalkozói szándékként és kompetenciákként, Cheetham & Chivers (1996) és Le Deist & Winterton (2005) alapján pedig a vállalkozói kompetenciákat három fő kategóriába

2. táblázat

A vizsgálatba bevont felsőoktatási intézmények és képzések

Ország	Egyetem	Financial Times Ranking/EQUIS	Szak neve
Szlovénia	University of Ljubjana	FT ranking 77	Entrepreneurship
Csehország	Faculty of Business Administration, University of Economics, Prague	EQUIS	Double degree in Management & Entrepreneurship Management
Belgium	Vlerick Business School	FT ranking	MSc in Innovation & Entrepreneurship
Hollandia	Rotterdam School of Management, Erasmus University	FT ranking 3	MSc Strategic Entrepreneurship
	University of Amsterdam, Amsterdam Business School	EQUIS	Entrepreneurship
	University of Groningen	EQUIS	Small Business and Entrepreneurship
Svédország	Jönköping International Business School	EQUIS	Strategic Entrepreneurship
	Lund University School of Economics and Management	FT ranking 73	Entrepreneurship and Innovation
	University of Gothenburg, School of Business, Economics and Law	EQUIS	Master of Science in Knowledge-Based Entrepreneurship
Norvégia	BI Norwegian Business School	EQUIS	Entrepreneurship and Innovation
Dánia	School of Business and Social Sciences Aarhus University	EQUIS	Innovation management and Business Development
	Copenhagen Business School	FT ranking 50	Organisational Innovation and Entrepreneurship
Spanyolország	ESADE Business School	Ft ranking 14	MSc in Innovation and Entrepreneurship
Olaszország	SDA Bocconi School of Management	FT ranking 9	MA in Imprenditorialità e Strategia Aziendale (MA in Entrepreneurship and Strategy)
Németország	WHU – Otto Beisheim School of Management	FT ranking 12	Master in Entrepreneurship
Franciaország	EDHEC Business School	FT ranking: 16	MSc in Innovation and Entrepreneurship
	EMLYON Business School	FT ranking 29	Specialized Program in Entrepreneurship & Innovation Management
	ESSEC Business School	FT ranking 3	Mastère Spécialisé ® Centrale-ESSEC Entrepreneurs (ENTREP)
	KEDGE Business School	FT ranking 46	MSc in Transformation, Innovation and entrepreneurship
	Toulouse Business School	FT ranking 60	Entrepreneurship and Business Development
Írország	Trinity Business School, Trinity College Dublin at the University of Dublin	FT ranking 38	MSc in Entrepreneurship
UK	University of Sussex Business School (3 years)	EQUIS	MSc in Entrepreneurship and Innovation
	University of Sussex Business School	EQUIS	MSc in Strategic Innovation Management
	The University of Liverpool Management School	EQUIS	MSC in Entrepreneurship and Innovation Management
	Strathclyde Business School, University of Strathclyde	EQUIS	MSc Entrepreneurship, Innovation & Technology
	Strathclyde Business School, University of Strathclyde	EQUIS	MSc in Project Management & Innovation
	Lancaster University Management School	FT ranking 58	MSc in Entrepreneurship and Innovation
	Durham University Business SchoolFeatured business school	FT ranking 63	MSc in Management (Entrepreneurship)
	University of Bath School of Management	FT ranking 65	MSc in Entrepreneurship and Management
	University of Bath School of Management	FT ranking 65	MSc in Entrepreneurship, Management and Innovation
	University of Edinburgh Business School	FT ranking 68	Entrepreneurship and MSc in Innovation
	Leeds University Business SchoolFeatured business school	FT ranking 68	MSc in Enterprise and Entrepreneurship
	Imperial College Business SchoolFeatured business school	FT ranking 10	MSc in Innovation, Entrepreneurship & Management
USA	Babson Collage	EQUIS	MSc AdVANced Entrepreneurial Leadership
Kanada	Queen's University: Smith	FT ranking 59	MA in Management
Szingapúr	Singapore Management University: Lee Kong Chian	FT ranking 76	MA in Innovation

Forrás: saját szerkesztés

– kognitív kompetenciák, funkcionális kompetenciák és szociális kompetenciák – sorolhatjuk. A kognitív és funkcionális kompetenciák olyan szakmai és módszertani kompetenciák, amelyek elsősorban a képzések fő tanterveiben jelennek meg. A személyes és szociális készségeket egyrészt az attitűd és az autonómia dimenziója foglalja magában, másrészt ezek olyan általános vagy metakompetenciák, azaz olyan puha készségek vagy egyéni jellemzők, amelyek általában segítik a kiváló teljesítmény elérését, és az oktatott tantárgyak széles köréhez kapcsolódhatnak. Kutatásunkban vizsgáljuk és rangsoroljuk, hogy a hazai és nemzetközi képzések milyen kompetenciákat, képességeket definiálnak a vállalkozói képéseikhez.

Anyag és módszertan

A hazai és nemzetközi megoldások átteintése a vállalkozási témájú mesterképzések programjainak leírásában, különösen az ott megfogalmazott kompetenciák rendszerezése és összehasonlítása fontos lépés a programok fejlesztéséhez. A szakirodalom alapján azt feltételezzük, hogy a felsőoktatási intézmények gyakorlatában alapvetően eltérő, versengő véleményminták léteznek a vállalkozási kompetenciák fontosságáról.

Hat magyarországi szak mellett kiemelkedő nemzetközi presztízsű egyetemek kínálatára szűkítve összesen 91, elsősorban az európai piacon működő egyetem mesterképzési portfólióját vizsgáltuk meg. A kiválasztás során szempont volt, hogy az intézmény a Financial Times minősítési listáján előkelő helyet foglaljon el és/vagy EQUIS-minősítéssel rendelkezzen. A végső mintába azok a szakok kerültek be, amelyeknél a magyarországi vállalkozásfejlesztési mesterképzésekhez hasonló célokat fogalmaztak meg, emellett nem specializációként, vagy más mesterszintű szak részeként hirdették meg őket.

A kvalitatív összehasonlító elemzés hat magyar és 33 nemzetközi akkreditációval rendelkező egyetem, összesen 36 vállalkozási mesterképzésének vizsgálatára terjedt ki. A hazai egyetemek közül a Budapesti Corvinus Egyetem, a Budapesti Gazdasági Egyetem, a Debreceni Egyetem, az Eszterházy Károly Egyetem, a Szegedi Tudományegyetem és a Pécsi Tudományegyetem képzései kerültek be a mintába. A nemzetközi egyetemek közül a kritériumoknak a legtöbb egyetem az Egyesült Királyságból (12), Franciaországból (5), Hollandiából (3), Svédországból (3) és Dániából (2) felelt meg. A vizsgálatba bevont felsőoktatási intézményeket, a szakok angol nyelvű elnevezését, illetve az egyetem nemzetközi elismertségét a 2. táblázat mutatja be.

A vállalkozói készségek és kompetenciák rangsorolása

A vállalkozói kompetenciák vizsgálatára a Q-sort módszert használtuk (Stephenson, 1953; Brown, 1980). A Q-sort jól használható kvalitatív vélemény típusok, attitűdök feltáró vizsgálataiban, az eljárás különösképpen olyan esetekben alkalmazható, amikor a vélemények és nézőpontok nem egységesek egy adott témát illetően (Hofmeister-Tóth & Simon, 2006). A szokásos kvalitatív

módszerekkel szemben, a Q-sort a vélemények és attitűdök alapján kimutatható tendenciák azonosítására is alkalmas. Ebből következik, hogy a módszer egyaránt kiegészítheti a kvantitatív és a kvalitatív módszereket, de önmagában is megállja a helyét. A kutatásunk Q-sort mintája 16 általános kompetenciát tartalmazott (1. táblázat). A tételeket a Budapesti Corvinus Egyetem Vállalkozásfejlesztési mesterképzés oktatóiból kiválasztott szakértők csoportja állította össze. A Q-sort értékeléshez 2024 márciusában online, önkéntes és anonim adatgyűjtésre került sor. Az eredményeket a Ken-Q Analysis Pack (Banasick, 2023) segítségével regisztráltuk és készítettük elő elemzésre. Az adatfeldolgozást a Ken-Q Analysis Desktop Edition (KADE) szoftverrel végeztük el (Banasick, 2019). A tanulmányban közölt számszerű eredmények a KADE-szoftver riportjából származnak. A minta kilenc vállalati szakértő válaszaiból áll, ami a Q-sort módszerének felfedezési alapján elfogadható mintanagyságnak minősül. Az elemzés célja a véleményminták olyan lehatárolása volt, amelyekkel a teljes magyarázott variancia maximális. A KADE-szoftverben végzett tesztfuttatások alapján a főkomponens-elemzést részesítettük előnyben a centroid faktoros módszerekkel szemben, mivel a véleményminták száma nem volt ismert. Brown módszere három faktort javasolt (a teljes magyarázott variancia 41%), míg Horst 5,5 centroidfaktora csak 39%-os magyarázott varianciát mutatott. A főkomponens-elemzés a faktorok sajátértékei alapján (1-es küszöbértékkel) négy faktort javasolt, amit a screen plot is megerősített. A teljes magyarázott variancia ezzel a módszerrel 79%.

A mesterképzéses szakok összehasonlító vizsgálatának eredményei

Az összehasonlító elemzés során vizsgált mesterképzési szakok esetében kivétel nélkül megjelenik az a célkitűzés, hogy a szak a releváns és naprakész elméleti és módszertani ismeretek, valamint a vállalkozói képességek és készségek átadása, illetve fejlesztése révén olyan szakemberek képzését segítse elő, akik vállalkozói attitűddel és szellemiséggel rendelkeznek, saját vállalkozás alapítására és működtetésére, valamint meglévő vállalatok növekedésének és fejlesztésének támogatására és/vagy menedzselésére, azaz belső vállalkozói tevékenységek folytatására képesek. A mesterképzési programoknál egyetlen kivételtől eltekintve a képzési cél nem korlátozódik sem betöltött pozícióra, sem adott vállalati méretkategóriára, sem pedig iparágra, vagy vállalati életciklusra. A vállalkozói pálya mint karrierút mellett, minden képzési program hangsúlyozza, hogy a képzések elvégzése után a hallgatók rendelkeznek azokkal az alapvető készségekkel, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az üzleti szervezetek különböző részlegeiben dolgozhassanak, és olyan belső vállalkozói tevékenységeket tudjanak végezni, mint a projektmenedzsment, az innovációmenedzsment, a tanácsadás és az üzletfejlesztés. A képzési programok azt is hangsúlyozzák, hogy a diplomások megfelelő munkalehetőséget találhatnak kockázati tőkebefektetőknél, kutatóintézetknél vagy politikai döntéshozó testületeknél. Másrészt hangsúlyozzák, hogy a képzés elvégzése révén a hallgatók

gazdálkodó szervezetek eltérő részlegein vállalhatnak munkát – általában belső vállalkozói tevékenységeket igénylő munkakörökben (pl. projektmenedzseri, innovációs menedzser, tanácsadói, üzletfejlesztési szakember stb.), vagy a vállalkozói ökoszisztéma más szervezeteinél (kockázati tőkések, politikai döntéshozó szervek) is elhelyezkedhetnek. Emellett tíz program is kiemeli a végzett hallgatók PhD vagy más posztgraduális képzésen való továbbtanulási lehetőségét.

A tanulmányban feldolgozott mesterképzések programjainak felépítése változatos képet mutat. Valamennyi hazai képzés 2 év időtartamú, 4 szemeszteres, ami alapozó ismeretekre, szakmai törzstárgyakra és választható kurzusokra épül. A nemzetközi képzések harminckét esetben angolul, két esetben franciául, egy esetben angolul és franciául, egy esetben olaszul zajlanak. A minta 30 teljes munkaidős és 2 online programot tartalmaz, 4 esetben teljes és részidős változat is elérhető. A 36 képzési programból 22-t egyéves időtartamra, tíz programot kétéves időtartamra hirdettek meg, de három- és ötszemeszteres képzéskialakítást is találtunk. A mintában ezeken túl szerepelnek 10, 13, 17 és 21 hónapos programok is. 32 program használja a szemeszteralapú struktúrát, de léteznek trimeszter, heti, ciklikus és bootcamp típusú struktúrák is.

Három fő struktúra jellemzi a képzések felépítését: a hagyományos szerkezetű (25 eset), a moduláris (8 eset) és a készség- vagy kompetenciaalapú struktúra (3 eset). A hagyományos szerkezetű képzésekben alap- és választható kurzusok közül választhatnak a hallgatók. A moduláris struktúrák témaspecifikus, inter- vagy multidiszciplináris kurzusokat kínálnak, míg a készség- vagy kompetenciaalapú képzések készségkategóriák, vagy az életciklus-fázisok kulcstevékenységei szerint határozzák meg a kurzusokat. A vizsgált programok interdiszciplináris jellegéből adódóan a kurzusok között megjelenik a vállalkozási ismeretek, az innovációmenedzsmen, a stratégiai menedzsmen, a pénzügyek, a számvitel, a marketing és a projektmenedzsmen, tovább olyan új területek, mint a design thinking, a társadalmi vállalkozás, a fenntarthatóság, a technológiai vállalkozás, a digitális transzformáció, az üzleti modellek és a start-up menedzsmen. A tananyagokon felül a programok jellemzően lehetőséget kínálnak a jövőbeli attitűdök kialakításának támogatására (hallgatói start-upok támogatása, a hallgatók szakmai és személyes fejlődésére összpontosító kurzusok).

Valamennyi hazai és a legtöbb nemzetközi mesterképzésben (20 esetben) a hallgatók szakdolgozatírás keretében adnak számot megszerzett tudásukról. 14 esetben ehelyett üzleti, tanácsadási, kutatási, inkubációs vagy záróprojektet kell teljesíteni. A hallgatók két esetben választhatnak a szakdolgozat írása és a projektmunka közül.

A 3. táblázat a vizsgált képzési programokban megfogalmazott tanulási eredményeket mutatja be, figyelembe véve a programok által biztosított készségeket és kompetenciákat. A bemutatott kompetenciák a képzési programokból származnak, tehát nem mutatnak teljes átfedést a szakirodalom-kutatás alapján feltárt vállalkozói kompetenciák listájával (1. táblázat). Eredményeink megerősítik a korábbi kutatási eredményeket: minden mintaprogram a

vállalkozói kompetenciák fejlesztését hangsúlyozza anélkül, hogy a tartalom részletes leírását vagy magyarázatát adná, valamint a vállalkozói kompetenciák gyakran átfedésben vannak az általános és szakmai kompetenciákkal. A nemzetközi mesterképzések célja az innovációhoz és az üzletfejlesztéshez szükséges ismeretek, képességek és készségek fejlesztése. Kiemelt céljuk, hogy az egyéneket felvértezzék a bizonytalan vagy kockázatos piaci környezetben is proaktív munkavégzés és döntéshozatal készségével. Kiemelt figyelmet kapnak az új üzleti lehetőségek azonosításával, fejlesztésével és kiaknázásával, továbbá a kockázati tőke mozgósításával és a szervezeti növekedés támogatásával kapcsolatos ismeretek. Egyes programok a kritikus gondolkodást és más alapvető készségeket, mint például a kreativitást, a kommunikációt és a rugalmasságot is hangsúlyozzák. Fontos megjegyezni, hogy a hazai mesterképzési programok képzési kimeneti követelményeit az Emberi Erőforrások Minisztériumának 18/2016-os (VIII. 5.) számú rendelete és az Emberi Erőforrások Minisztériumának 8/2013. (I. 30.) számú módosító rendelete határozza meg, ennek eredményeképpen a képzések leírásában megfogalmazott vállalkozói kompetenciák azonosak.

3. táblázat

A mesterképzési programok leírásában megfogalmazott vállalkozói kompetenciák

Meghatározott kompetencia	Hazai intézmények	Nemzetközi intézmények
Analitikus képességek	0	3
Csapatmunka	0	2
Delegációs képesség	6	0
Döntési képességek	6	0
Együttműködési képesség	6	6
Elkötelezettség a folyamatos szakmai fejlődés iránt	6	4
Globális orientáció és rendszerszemlélet	6	2
Haszonelvű gondolkodás, ötletelés és pénzügyi ismeretek	0	8
Innováció	6	36
Kockázati tőke ismerete	0	6
Kommunikációs képességek	6	2
Kreativitás	6	4
Kritikus gondolkodás	0	3
Proaktivitás a bizonytalan, kockázatos üzleti környezetben	0	11
Problémamegoldás	6	9
Projektorientáció	6	5
Rugalmasság és alkalmazkodás	0	2
Stratégiai gondolkodás	6	9
Szociális (soft) képességek	6	3
Szociális érzékenység, a fenntarthatóság és az etikai kérdések iránti fogékonyság	0	5
Támogatás és kezdeményezés a szervezeti növekedés érdekében	0	8
Tárgyalási képesség	6	0
Tervezési képességek	0	2
Vállalkozásfejlesztési, stratégiai szemlélet	6	36
Vállalkozói szellem, vállalkozói kompetenciák	6	36

Forrás: saját szerkesztés

A 4. táblázat szemlélteti, hogy a hazai és a nemzetközi gyakorlat közötti különbségek ellenére a vizsgált mesterképzésekben hasonló oktatásmódszertani megközelítéssel dolgoznak: ezek ötvözik a frontális oktatáson keresztüli tanulást, a gyakorlatalapú tanulást, a vitaalapú tanulást, valamint a felfedezettő és kutatásalapú tanulást. A hagyományos utak mellett az akciótanulás (action learning) módszerei is egyre inkább teret nyernek. Számos képzési program biztosít mentorálást, míg néhány program esetében az intézmények szorosan együttműködnek a helyi vagy egyetemi tulajdonú inkubátorokkal, akcelerátor intézményekkel.

4. táblázat
A mesterképzési programokban megfogalmazott tanulási tevékenységek

Tanulási tevékenység	Hazai intézmények	Nemzetközi intézmények
Együttműködés egyetemi inkubátorokkal	0%	11%
Szakmai gyakorlat	0%	14%
Megosztott kurzus más egyetemekkel	16%	16%
Ötlet és termékfejlesztés, Capstone, Startup	16%	16%
Konzultáció vállalatokkal projektekről	33%	5%
Projektmunka	50%	25%
Tanulmányi út, helyszíni látogatás, terepmunka	33%	14%
Vendégoktató	100%	100%
Tréning	33%	0%
Coaching	67%	6%
Mentorálás	50%	9%
Esettanulmány	100%	100%
Egyéni feladat	100%	100%
Csapatmunka	100%	100%
Prezentáció	100%	100%
Frontális oktatás	100%	100%

Forrás: saját szerkesztés

A Q-sort elemzés eredményei

A Q-sort elemzés eredményei jól kiegészítik a képzési programok áttekintésének eredményeit. Négy mintába (faktorba) sorolva az eredményeket minden válaszadó (változó) hozzájárulása szignifikáns. A faktorok belső konzisztenciájának magas értéke és a faktorok közötti alacsony korreláció együttesen arra utal, hogy határozott, egymástól független, azaz versengő véleménymintákat mutat a felmérés (5.táblázat). A faktorokhoz kapcsolódó változók (válaszadók) száma alapján többségi vélemény nem emelkedik ki.

A KADE-szoftver a kompetenciaelemeket a Z-score érték alapján rangsorolja véleménycsoportonként (6. táblázat). A rangsorok prezentálják a véleményminták versengő jellegét, megerősítve azt, hogy nem alakult ki egységes vélemény a legfontosabb kompetenciákról még az oktatók körében sincs teljes egyetértés. A vizsgált és az alábbiakban elemzett kompetenciahalmaz az 1. táblázatban szereplő, a szakirodalmi kutatás alapján feltárt eredményekből származik.

5. táblázat
A négyfaktoros modell jellemzői

	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor
Változók száma	2	2	3	2
Összetétel megbízhatósága	0,889	0,889	0,923	0,889
S.E. a faktor Z-pontszámai közül	0,333	0,333	0,277	0,333
Korreláció	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor
2. faktor	0,1664	1	-0,0263	-0,0944
3. faktor	0,0421	-0,0263	1	0,1023
4. faktor	-0,2672	-0,0944	0,1023	1

Forrás: saját szerkesztés

Az 1. ábra a kompetenciák relatív sorrendjét mutatja be vizuálisan, faktoronként. A félkövér kiemelések azokat az elemeket jelölik, amelyek az adott faktorban a többihez

6. táblázat
A vizsgált kompetenciák rangja és Z-pontszáma

	Kompetencia	1. faktor		2. faktor		3. faktor		4. faktor	
		Z-pontszám	Rang	Z-pontszám	Rang	Z-pontszám	Rang	Z-pontszám	Rang
1	Lehetőségek észrevétele	0	8	-1.3	14	1.85	1	0,53	5
2	Kreativitás	1.36	3	-0,37	11	0.19	9	0,36	6
3	Vízió	1.69	2	0	9	-0,41	10	1.07	3
4	Ötletek értékelése	-0,66	12	0,37	6	0,62	6	0.7	4
5	Etikus és fenntartható gondolkodás	-1.38	16	-0,28	10	-1.38	15	0,34	7
6	Önismeret és hatékonyság	0,33	6	-0,65	12	-0,54	11	-1.57	15
7	Motiváció és kitartás	1.71	1	0,28	8	0,44	7	-1,77	16
8	Erőforrások mozgósítása	0,35	4	1.38	2	0,69	5	-0,7	13
9	Pénzügyi és gazdasági ismeretek	0	9	0,37	7	0,95	2	0	8
10	Mások bevonása	-0,02	10	-0,65	13	-1.11	14	-1.4	14
11	Kezdeményezőkézség	-1.03	13	-1,67	16	-0,97	13	-0,34	12
12	Tervezés és irányítás	0,02	7	0,57	5	0,86	4	-0,19	11
13	Marketing és értékesítés	-1.36	15	-1.58	15	0,89	3	1.77	1
14	Bizonytalanság- és kockázattűrés	0,35	5	0,93	4	-1.6	16	1.23	2
15	Együttműködési készség	-1.34	14	1.58	1	0,41	8	0	9
16	Tapasztalati tanulás	-0,02	11	1.01	3	-0,88	12	-0,03	10

Forrás: saját szerkesztés

képest szignifikánsan fontosabbra értékelték, a dőlt kiemelés pedig az alacsonyabbakat.

A Z-score értékek faktorok közötti szórása alapján (7. táblázat) az elemzés konszenzust mutat néhány

1. ábra

A faktorok ábrázolása

1. faktor

-3	-2	-1	0	1	2	3
Etikus és fenntartható gondolkodás	Együttműködési készség	Tapasztalati tanulás	Tervezés és irányítás	Erőforrások mozgósítása	Vízió	Motiváció és kitartás
	Marketing és értékesítés	Ötletek értékelése	Lehetőségek észrevétele	Bizonytalanság- és kockázattűrés	Kreativitás	
		Kezdeményező-készség	Pénzügyi és gazdasági ismeretek	Önismeret és hatékonyság		
			Mások bevonása			

2. faktor

-3	-2	-1	0	1	2	3
Kezdeményező-készség	Lehetőségek észrevétele	Kreativitás	Pénzügyi és gazdasági ismeretek	Bizonytalanság- és kockázattűrés	Erőforrások mozgósítása	Együttműködési készség
	Marketing és értékesítés	Mások bevonása	Motiváció és kitartás	Tervezés és irányítás	Tapasztalati tanulás	
		Önismeret és hatékonyság	Vízió	Ötletek értékelése		
			Etikus és fenntartható gondolkodás			

3. faktor

-3	-2	-1	0	1	2	3
Bizonytalanság- és kockázattűrés	Mások bevonása	Önismeret és hatékonyság	Motiváció és kitartás	Tervezés és irányítás	Pénzügyi és gazdasági ismeretek	Lehetőségek észrevétele
	Etikus és fenntartható gondolkodás	Tapasztalati tanulás	Együttműködési készség	Erőforrások mozgósítása	Marketing és értékesítés	
		Kezdeményező-készség	Kreativitás	Ötletek értékelése		
			Vízió			

Forrás: saját szerkesztés

7. táblázat

Konszenzus és egyet nem értés a kompetenciák szerint

	Kompetencia	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	Z-pontszám variancia
9	Pénzügyi és gazdasági ismeretek	0	0	2	0	0,151
12	Tervezés és irányítás	0	1	1	-1	0,175
11	Kezdeményező-készség	-1	-3	-1	-1	0,221
10	Mások bevonása	0	-1	-2	-2	0,272
4	Ötletek értékelése	-1	1	1	1	0,294
2	Kreativitás	2	-1	0	1	0,388
16	Tapasztalati tanulás	-1	2	-1	0	0,451
6	Önismeret és hatékonyság	1	-1	-1	-2	0,453
5	Etikus és fenntartható gondolkodás	-3	0	-2	0	0,546
8	Erőforrások mozgósítása	1	2	1	-1	0,564
3	Vízió	2	0	0	2	0,694
15	Együttműködési készség	-2	3	0	0	1,086
14	Bizonytalanság- és kockázattűrés	1	1	-3	2	1,212
1	Lehetőségek észrevétele	0	-2	3	1	1,277
7	Motiváció és kitartás	3	0	0	-3	1,551
13	Marketing és értékesítés	-2	-2	2	3	2,061

Forrás: saját szerkesztés

kompetencia esetében: ilyen például a tervezés és irányítás, valamint a pénzügyi és gazdasági ismeretek. Ezeket a 3. faktor kivételével mérsékeltén fontosnak ítélték meg a válaszadók. A legalacsonyabb egyetértés a motiváció és kitartás, valamint a marketing és értékesítés esetében volt tapasztalható. Ha csak két vagy három faktort kiragadva vizsgálunk, a kompetenciák rangsora az elemek jelentős részére vonatkozóan hasonló, összességében azonban jelentős eltérések vannak a vállalkozóknak fontos kompetenciákról.

A Q-sort módszerrel azonosított véleményminták a következőképpen értelmezhetők:

- Az 1. faktorban a jövőorientáció (az ötletek és lehetőségek, illetve az erőforrások által lefedett kompetenciák) dominálnak a kritikus vállalkozói kompetenciák között, és az operatív kihívások (cselekvés) kevésbé relevánsak. Az intuíción és az erőforrások mozgósításának képessége jelölhető meg a siker kulcsaként. Az ötletek értékelése elmarad a többi tényezőhöz képest.
- A 2. faktor az operatív kérdéseket, illetve a szükséges erőforrások koordinálásának képességét emeli ki a lényegesebb kompetenciák közül. Az intuíción kevésbé tartják lényegesnek.
- A 3. faktor a lehetőségek felismerését emeli ki a legfontosabb kompetenciaként, amelyet a gyakorlati megvalósításhoz szükséges tudás támogat. A marketing és az értékesítés, valamint a pénzügyi és gazdasági ismeretek szintén fontosnak minősülnek. Ugyanakkor a bizonytalansággal, kockázattűrővel, illetve a belső és külső érdekeltekkel való együttműködéssel kapcsolatos kompetenciákat a kevésbé fontos elemek közé sorolják.
- A 4. faktor a vállalkozót ügyfélközpontú, világos jövőképpel rendelkező, emellett a bizonytalanság kezelésére, tűrésére felkészült vállalkozóként jellemzi. Az operatív működéssel és jövőorientációval összefüggő kompetenciák a legfontosabb kompetenciák közé tartoznak, míg az erőforrások a legkevésbé fontosak.

Összefoglalás

A vállalkozási témájú mesterképzések hazai és nemzetközi gyakorlatának vizsgálata megerősíti a Fayolle & Gailly (2008) által azonosított három tanulási fázis – a munkavállalóvá, vállalkozóvá vagy akadémikussá válás – meglétét, valamint Sexton & Bowman (1984) és Colton (1990) következtetéseit, akik szerint (1) jelentős különbség van a vállalkozói és a kisvállalkozói tevékenység között, továbbá (2) a vállalkozói képzés célja nem csupán a vállalkozói tevékenység ösztönzése, hanem a szervezeten belüli lehetőségek felismerésére és megragadására képes vezetői készségek fejlesztése is. A mintaprogramok tanulási eredményei a kompetenciák fejlesztésének fontosságára utalnak és egyetértés látszik a hallgatók számára oktatott vállalkozói ismeretek kulcsfontosságú területeivel kapcsolatban is. Tekintettel a feltérképezett tanulási eredményekre, a tanulóközpontú struktúra, a részvételi és az akciótanulás oktatási módszerek

javítása érdekében a tantervek módosítása szükséges lehet, ugyanakkor időbe telik míg ez a szemléletmód általánossá válik.

A vállalkozói kompetenciák fontosságával foglalkozó szakértői megkérdezésünk kevés konszenzust és egymással versengő véleménymintákat mutat, ami megerősíti a vállalkozói gondolkodás komplexitását és helyzetfüggőségét. Ez azt sugallja, hogy a vállalkozási mesterképzéseknek széles körű tudásalapot kell nyújtaniuk a hallgatóknak, hogy megfeleljenek a különböző elvárásoknak. Tekintettel a programok időbeli korlátaira, a szakterület-specifikus kompetenciák elmélyítése érdekében érdemes további, szakmai továbbképzési programokat kidolgozni.

A Q-sort módszer alkalmas arra, hogy a nagyszámú kompetenciákat fontosságuk szerint megsűrjék, ezzel kiemelve a vállalkozói kulcskompetenciákat. Bár a Q-sort módszer alkalmazása nem követeli meg a nagy mintát, vagy a válaszok normális eloszlását, a témakört jellemző vélemények sokszínűsége miatt, a vizsgálat mintavétele az eredmények relevanciáját tekintve korlátot jelent, a téma további vizsgálatokat igényel. A mintavétel kiterjesztése a hallgatók, egyetemi oktatók és vállalkozók érdekcsoportjainak bevonásával egy jövőbeli kutatás iránya lehet, akár más szakterületeken is.

Felhasznált irodalom

- Agbim, K.C., Oriarewo, G.O., & Owutuamor, Z.B. (2013). An exploratory study of the entrepreneurial leadership capabilities of entrepreneurs in Anambra State, Nigeria. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 2(9), 68-75. https://www.researchgate.net/publication/341882695_An_Exploratory_Study_of_the_Entrepreneurial_Leadership_Capabilities_of_Entrepreneurs_in_Anambra_State_Nigeria
- Ahmad, N., & Seymour, R.G. (2008). Defining entrepreneurial activity: Definitions supporting frameworks for data collection. *OECD Statistic Working Paper*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1090372>
- Ahmed, A. & Ramzan, M. (2013). A learning & improvement model in entrepreneurial leadership. *IOSR Journal of Business and Management*, 11(6), 50-60. <https://doi.org/10.9790/487X-1165060>
- Anietie, E. (2014). The role of higher institutions in promoting entrepreneurship and small business in developing nations: The Nigerian experience. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2(9), 15-22. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol2.iss9.233>
- Árváné, V.G., Katonáné, K. J., & Gál, T. (2017). A vállalkozásfejlesztés oktatásának vizsgálata a magyar felsőoktatásban. *Vezetéstudomány*, 48(6-7), 49-56. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.06.06>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publication Office of the European Union. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework_en

- Bagheri, A., & Pihie, Z.A.L. (2009). An exploratory study of entrepreneurial leadership development of university students. *European Journal of Social Sciences*, 11(1), 177-190.
- Bagheri, A., & Pihie, Z.A.L. (2010). Entrepreneurial leadership learning: in search of missing links. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78C, 470-479. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.064>
- Bagheri, A., Pihie, Z.A.L., & Krauss, S.E. (2013). Entrepreneurial leadership competencies among Malaysian university student entrepreneurial leaders. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(4), 493-508. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.822789>
- Ballein, K.M. (1998). Entrepreneurial leadership characteristics of SNEs emerge as their role develops. *Nursing Administration Quarterly*, 22(2), 60-69. <https://doi.org/10.1097/00006216-199802220-00010>
- Banasick, S. (2019). KADE: A desktop application for Q methodology. *Journal of Open Source Software*, 4(36), 1360. <https://doi.org/10.21105/joss.01360>
- Banasick, S. (2023). *Ken-Q Analysis (Version 2.0.1)* Computer software. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8310377>
- Barreto, H. (1989). *The Entrepreneur in Microeconomic Theory*. Routledge.
- Baumol, W.J. (1993). Formal entrepreneurship theory in economics: Existence and bounds. *Journal of Business Venturing*, 8(3), 197-210. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(93\)90027-3](https://doi.org/10.1016/0883-9026(93)90027-3)
- Boyatzis, R.E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, 124-131. https://www.researchgate.net/publication/6509290_Using_tipping_points_of_emotional_intelligence_and_cognitive_competencies_to_predict_financial_performance_of_leaders
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1) 5-12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>
- Boyle, T.J. (2007). A new model of entrepreneurship education: implications for Central and Eastern European universities. *Industry and Higher Education*, 21, 9–19. <https://doi.org/10.5367/000000007780222688>
- Boyles, T. (2012). 21st century knowledge, skills, and abilities and entrepreneurial competencies: a model for undergraduate entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 15, 41-55.
- Brown, S.R. (1980). *Political Subjectivity: Applications of Q Methodology in Political Science*. Yale University Press.
- Buchanan, J.M., & Vanberg, V.J. (1991). The market as a creative process. *Economics & Philosophy*, 7(2), 167-186. <https://doi.org/10.1017/S0266267100001383>
- Bux, S., & Van Vuuren, J. (2019). The effect of entrepreneurship education programmes on the development of self-efficacy, entrepreneurial intention and predictions for entrepreneurial. *Acta Commercii*, 19(2), 1-13. <https://doi.org/10.4102/ac.v19i2.615>
- Bygrave, W.D., & Hofer, C.W. (1991). Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16, 13-22. <https://doi.org/10.1177/104225879201600203>
- Cantillon, R. (1931). *Essai sur la nature du commerce en general*. MacMillan.
- Carayannis, E.G., Evans, D. & Hanson, M. (2003). A cross-cultural learning strategy for entrepreneurship education: outline of key concepts and lessons learned from a comparative study of entrepreneurship students in France and the US. *Technovation*, 23(9), 757–771. [https://doi.org/10.1016/S0166-4972\(02\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0166-4972(02)00030-5)
- Carland, J.W., Hoy, F., Boulton, W.R., & Carland, J.A.C. (1984). Differentiating entrepreneurs from small business owners: A conceptualization. *Academy of Management Review*, 9(2), 354-359. <https://doi.org/10.2307/258448>
- Carpenter, M.T.H. (2012). Cheerleader, opportunity seeker, and master strategist: ARL directors as entrepreneurial leaders. *College & Research Libraries*, 73(1), 11-32. <https://doi.org/10.5860/crl-192>
- Castellacci, F., & Natera, J.M. (2015). The convergence paradox: the global evolution of national innovation systems. In Archibugi, D., & Filippetti, A. (Eds.), *The handbook of global science, technology, and innovation* (pp. 13-45). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118739044.ch1>
- Chen, M.H. (2007). Entrepreneurial leadership & New Ventures: Creativity in Entrepreneurial teams. *Creativity & Innovation Management*, 6(3), 239-249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2007.00439.x>
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30. <https://doi.org/10.1108/03090599610119692>
- Choi, E.K. (2009). Entrepreneurial leadership in the Meiji cotton spinners' early conceptualisation of global competition. *Business History*, 51(6), 927-958. <https://doi.org/10.1080/00076790903266877>
- Clark, C.M., & Harrison, C. (2019). Entrepreneurship: an assimilated multi-perspective review. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 31(1), 43-71. <https://doi.org/10.1080/08276331.2018.1446665>
- Cogliser, C.C., & Brigham, K.H. (2004). The intersection of leadership and entrepreneurship: Mutual lessons to be learned. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 771-799. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.004>
- Colton, T. (1990). Enterprise education experience, a manual for school based inservice training. *Education + Training*, 33(4). <https://doi.org/10.1108/00400919110006685>
- Cui, J. & Bell, R. (2022). Behavioural entrepreneurial mindset: How entrepreneurial education activity impacts entrepreneurial intention and behaviour. *The International Journal of Management Education*, 20(2), 100639. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100639>
- Cunningham, J.B. & Lischeron, J. (1991). Defining entrepreneurship. *Journal of Small Business Manage-*

- ment, 29(1), 45-61. https://www.researchgate.net/profile/J-Cunningham-3/publication/270820230_Defining_Entrepreneurship/links/587e57c708aed3826af45ded/Defining-Entrepreneurship.pdf
- Currie, G., Humphreys, M., Ucbasaran, D., & McManus, S. (2008). Entrepreneurial leadership in the English public sector: Paradox or possibility? *Public Administration*, 86(4), 987-1008. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2008.00736.x>
- Dana, L.P. (2001). The education and training of entrepreneurs in Asia. *Education + Training*, 43(8/9), 405-416. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000006486>
- Darling, J., Gabrielsson, M., & Seristö, H. (2007). Enhancing contemporary entrepreneurship: a focus on management leadership. *European Business Review*, 19(1), 4-22. <https://doi.org/10.1108/09555340710714126>
- Davenport, J. (2006). UK film companies: project-based organizations lacking entrepreneurship and innovativeness? *Creativity and Innovation Management*, 15(3), 250-257. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2006.00394.x>
- D'Intino, R.S., Boyles, T., Neck, C.P., & Hall, J.R. (2008). Visionary entrepreneurial leadership in the aircraft industry: The Boeing Company legacy. *Journal of Management History*, 14(1), 39-54. <https://doi.org/10.1108/17511340810845471>
- Drucker, P.F. (1985). Entrepreneurial strategies. *California Management Review*, 27(2), 9-25. <https://doi.org/10.2307/41165126>
- Edquist, C. (1997). *Systems of innovation: technologies, institutions and organizations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357620>
- Ensley, M.D., Pearce, C.L., & Hmieleski, K.M. (2006). The moderating effect of environmental dynamism on the relationship between entrepreneur leadership behavior and new venture performance. *Journal of Business Venturing*, 21(2), 243-263. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2005.04.006>
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- Fellnhöfer, K. (2019). Toward a taxonomy of entrepreneurship education research literature: A bibliometric mapping and visualization. *Educational Research Review*, 27, 28-55. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.002>
- Fernald, L.W. Jr., Solomon, G.T., & Tarabishy, A. (2005). A new paradigm: Entrepreneurial leadership. *Southern Business Review*, 30(2), 1-10. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=sbr>
- Fleishman, E.A., Wetrogan, L.I., Uhlman, C.E., & Marshall-Mies, J. C. (1995). Abilities. In N.G. Peterson, M.D. Mumford, W.C. Borman, P.R. Jeanneret, & E.A. Fleishman (Eds.), *Development of prototype occupational information network content model* (pp. 10.1-10.39). Salt Lake City, UT: Utah Department of Employment Security (Contract Number 94-542).
- Freeman, C. (1987). Technical innovation, diffusion, and long cycles of economic development. In Vasko, T. (Eds.), *The Long-Wave Debate: Selected Papers from an IIASA (International Institute for Applied Systems Analysis)* (pp. 295-309). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-10351-7_21
- Freeman, D., & Siegfried, R.L. (2015). Entrepreneurial leadership in the context of company start-up and growth. *Journal of Leadership Studies*, 8(4), 35-39. <https://doi.org/10.1002/jls.21351>
- Freiling, J. (2007). *SME Management – What Can We Learn from Entrepreneurship Theory?* SSRN 984658. <https://doi.org/10.2139/ssrn.984658>
- Garavan, T.N. & O'Conneide, B. (1994). Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation – part 1. *Journal of European Industrial Training*, 18(8), 3-12. <https://doi.org/10.1108/03090599410068024>
- Gartner, W.B. (1988). 'Who is an entrepreneur?' is the wrong question. *American Journal of Small Business*, 12(4), 11-32. <https://doi.org/10.1177/104225878801200401>
- Guion, R.M. (1991). Personnel assessment, selection, and placement. In M.D. Dunnette, & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 327-398). Consulting Psychologists Press.
- Guo, K.L. (2009). Core competencies of the entrepreneurial leader in health care organizations. *Health Care Manager*, 28(1), 19-29. <https://doi.org/10.1097/HCM.0b013e318196de5c>
- Gupta, V., MacMillan, I.C., & Surie, G. (2004). Entrepreneurial leadership: developing and measuring a cross-cultural construct. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 241-260. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(03\)00040-5](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(03)00040-5)
- Hansson, F., & Mønsted, M., (2008). Research leadership as entrepreneurial organizing for research. *Higher Education*, 55(6), 651-670. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9081-5>
- Hägg, G., & Kurczewska, A. (2022). *Entrepreneurship education: Scholarly progress and future challenges*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003194972>
- Harrison, C., Paul, S., & Burnard, K. (2016). Entrepreneurial leadership in retail pharmacy: developing economy perspective. *Journal of Workplace Learning*, 28(3), 150-167. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2015-0004>
- Heaton, S., Siegel, D.S., & Teece, D.J. (2019). Universities and innovation ecosystems: a dynamic capabilities perspective. *Industrial and Corporate Change*, 28(4), 921-939. <https://doi.org/10.1093/icc/dtz038>
- Hébert, R.F. & Link, A.N. (1988). *The Entrepreneur: Mainstream Views and Radical Critiques*. Praeger.
- Hindle, K. (2002). A grounded theory for teaching entrepreneurship using simulation games. *Simulation & Gaming*, 33(2), 236-241. <https://doi.org/10.1177/1046878102332012>

- Hofmeister-Tóth, Á., & Simon, J. (2006). A Q-módszer elmélete és alkalmazása a marketingkutatásban. *Vezetéstudomány*, 36(9), 18-27. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2006.09.02>
- Hunter, L., & Lean, J. (2014). Investigating the role of entrepreneurial leadership and social capital in SME competitiveness in the food and drink industry. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 15(3), 179-190. <https://doi.org/10.5367/ijei.2014.0153>
- Imreh-Tóth, M., Imreh-Tóth, Sz., Prónay, Sz., Vilmányi, M., Lukovics, M., & Kovács, P. (2012). Vállalkozásoktatás a felsőoktatásban: lehetőségek és remények. In Bajmócy, Z., Lengyel, I., & Málovics, Gy. (Eds.), *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság* (pp. 239-250). JATEPress.
- Jamieson, I. (1984). Schools and enterprise. *Education for Enterprise*, 1(1), 7-18.
- Jiatong, W., Murad, M., Bajun, F., Tufail, M.S., Mirza, F., & Rafiq, M. (2021). Impact of entrepreneurial education, mindset, and creativity on entrepreneurial intention: mediating role of entrepreneurial self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 724440. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724440>
- Johannisson, B. (1991). University training for entrepreneurship: Swedish approaches. *Entrepreneurship & Regional Development*, 3(1), 67-82. <https://doi.org/10.1080/089856291000000005>
- Kao, R.W.Y. (1989). *Entrepreneurship and Enterprise Development*. Holt, Rinehart & Winston of Canada.
- Klandt, H., Koch, L.T., Schmude, J., & Knaup, U. (2008). *FGF-report 2008-entrepreneurship*. Entrepreneurship – Professuren an deutschsprachigen Hochschulen: Ausrichtung, Organisation und Vernetzung. Förderkreis Gründungs-Forschung e. V. (FGF).
- Kirzner, I.M. (1973). *Competition and entrepreneurship*. University of Chicago Press.
- Knight, F.H. (1942). Profit and entrepreneurial functions. *The Journal of Economic History*, 2(S1), 126-132. <https://doi.org/10.1017/S0022050700083479>
- Kuratko, D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
- Kuratko, D.F. (2007). Entrepreneurial leadership in the 21st century. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/10717919070130040201>
- Kuratko, D.F., & Hornsby, J.S. (1999). Corporate entrepreneurial leadership for the 21st century. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 5(2), 27-39. <https://doi.org/10.1177/107179199900500204>
- Kuratko, D.F., Hornsby, J.S., & Goldsby, M.G. (2004). Sustaining corporate entrepreneurship: A proposed model of perceived implementation/outcome comparisons at the organizational and individual levels. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 5(2), 77-89. <https://doi.org/10.5367/000000004773863237>
- Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 937-971. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2018-0236>
- Lauder, H., & Mayhew, K. (2020). Higher education and the labour market: an introduction. *Oxford Review of Education*, 46(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714>
- Le Deist, F.D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Leydesdorff, L., & Etzkowitz, H. (2001). A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. Mode 2 and the Globalization of National Systems of Innovation. *Science under Pressure*, 1, 7-34. https://www.researchgate.net/publication/241854323_A_triple-helix_of_university-industry-government-relations_Mode_2_and_the_globalization_of_national_systems_of_innovation
- Lippitt, G.L. (1987). Entrepreneurial Leadership: A Performing Art. *The Journal of Creative Behavior*, 21(3), 264-270. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1987.tb00483.x>
- Lowe, R., & Marriott, S. (2007). *Enterprise: Entrepreneurship and Innovation*. Butterworths-Heinemann.
- Lukovszki, L. (2011). Vállalkozói személyiségijegyek – avagy mi teszi a vállalkozót? *Vezetéstudomány*, 42(11), 16-30. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2011.11.02>
- Lumpkin, G.T., & Dess, G.G. (1996). Clarifying the entrepreneurship orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21, 135-172. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9602161568>
- Lundvall, B.Å. (1999). National business systems and national systems of innovation. *International Studies of Management & Organization*, 29(2), 60-77. <https://doi.org/10.1080/00208825.1999.11656763>
- Luque-Martínez, T., & Faraoni, N. (2019). Meta-ranking to position world universities. *Studies in Higher Education*, 45(4), 819-833. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564260>
- Marshall, A. (1961). *Principles of Economics* (9th variorum). MacMillan.
- Marzocchi, C., Kitagawa, F., & Sánchez-Barrioluengo, M. (2019). Evolving missions and university entrepreneurship: academic spin-offs and graduate start-ups in the entrepreneurial society. *The Journal of Technology Transfer*, 44, 167-188. <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9619-3>
- McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. The Free Press. <https://doi.org/10.1037/14359-000>
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competency rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-40. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McClelland, D.C. (1998). Identifying competencies with behavioral event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331-340. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00065>

- Middleton, W.K., & Donnellon, A. (2014). Personalizing entrepreneurial learning: A pedagogy for facilitating the know-why. *Entrepreneurship Research Journal*, 4(2), 167-204.
<https://doi.org/10.1515/erj-2013-0040>
- Mihalkovné, Sz.K. (2014). Vállalkozási ismeretek oktatása vs. vállalkozói kompetenciák fejlesztése. *Vezetéstudomány*, 45(10), 49-57.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2014.10.05>
- Mitra, J., & Matlay, H. (2004). Entrepreneurial and vocational education and training: lessons from Eastern and Central Europe. *Industry and Higher Education*, 18(1), 53-61.
<https://doi.org/10.5367/000000004773040979>
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277-299.
<https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- Nelson, R.R. (1993). *National innovation systems: a comparative analysis*. Oxford University Press.
- Németh, G. (2018). *Vállalkozók egyes magatartásmintáinak kognitív megközelítése* (Doktori értekezés). Budapesti Metropolitan Egyetem. <https://real-phd.mtak.hu/1551/>
- Nicholson, N. (1998). Personality & Entrepreneurial leadership: A style of the heads of the UK's most successful companies. *European Management Journal*, 16(5), 529-539.
[https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(98\)00030-9](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(98)00030-9)
- Orr, D., Luebecke, M., Schmidt, J.P., Ebner, M., Wannemacher, K., Ebner, M., & Dohmen, D. (2020). *Higher education landscape 2030: A trend analysis based on the ahead international horizon scanning*. Springer Nature.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-44897-4>
- Peschl, H., Deng, C., & Larson, N. (2021). Entrepreneurial thinking: A signature pedagogy for an uncertain 21st century. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100427.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100427>
- Peters, T.J., & Waterman, Jr. R.J. (1982). *In Search of Excellence*. Harper and Row.
- Pinchot III, G. (1985). *Intrapreneuring*. Harper and Row.
- Pinheiro, R., Wangenge-Ouma, G., Balbachevsky, E., & Cai, Y. (2015). The role of higher education in society and the changing institutionalized features in higher education. In Huisman, J., Boer, H., Dill, D.D., & Souto-Otero, M. (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 225-242). Palgrave Macmillan UK.
https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_13
- QAA. (2012). *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers*. QAA. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/enterprise-and-entrepreneurship-education-2018.pdf?s-fvrsn=20e2f581_26
- Rae, D. (1997). Teaching entrepreneurship in Asia: impact of a pedagogical innovation. *Entrepreneurship, Innovation, and Change*, 6(3), 193-227.
- Rasmussen, E., & Wright, M. (2015). How can universities facilitate academic spin-offs? An entrepreneurial competency perspective. *The Journal of Technology Transfer*, 40, 782-799.
<https://doi.org/10.1007/s10961-014-9386-3>
- Renko, M., Tarabishy, A., Carsrud, A.L., & Brannback, M. (2015). Understanding & measuring Entrepreneurial leadership. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 54-74.
<https://doi.org/10.1111/jsbm.12086>
- Ruvio, A., Rosenblatt, Z., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Entrepreneurial leadership vision in nonprofit vs. for-profit organizations. *The Leadership Quarterly*, 21(1), 144-158.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.10.011>
- Ryan, G., Emmerling, R.J., & Spencer, L.M. (2009). Distinguishing high performing European executives: the role of emotional, social and cognitive competencies. *Journal of Management Development*, 28(9), 859-75.
<https://doi.org/10.1108/02621710910987692>
- Ryan, G., Spencer, L.M., & Bernhard, U. (2012). Development and validation of a customized competency-based questionnaire: Linking social, emotional, and cognitive competencies to business unit profitability. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 19(1), 90-103.
<https://doi.org/10.1108/13527601211195646>
- Say, J.B. (1880). *Treatise on Political Economy*. John Crigg.
- Schumpeter, J.A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Harvard University Press.
- Sexton, D.L., & Bowman, N.B. (1984). Entrepreneurship education: Suggestions for increasing effectiveness. *Journal of Small Business Management*, 22(000002), 18.
- Setiawan, J.L., Kasim, A., & Ardyan, E. (2022). Understanding the consumers of entrepreneurial education: Self-efficacy and entrepreneurial attitude orientation among youths. *Sustainability*, 14(8), 4790.
<https://doi.org/10.3390/su14084790>
- Shane, S.A. (2003). *A General Theory of Entrepreneurship: The Individual-opportunity Nexus*. Edward Elgar.
<https://doi.org/10.4337/9781781007990>
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226.
<https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791611>
- Siddiqui, S. (2007). An empirical study of traits determining entrepreneurial leadership – an educational perspective. *Skyline Business Review*, 4(1), 37-44. <https://www.skylineuniversity.ac.ae/images/pdf/sbj/2007/PDF-7.pdf>
- Smorodinskaya, N., Russell, M.G., Kutakov, D., & Still, K. (2017). Innovation ecosystems vs. innovation systems in terms of collaboration and co-creation of value. In *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 5245-5254). University of Hawaii.
<https://doi.org/10.24251/HICSS.2017.636>

- Spencer, L.M., & Spencer, P.S.M. (2008). *Competence at Work models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Surie, G., & Ashley, A. (2008). Integrating Pragmatism and Ethics in Entrepreneurial Leadership for Sustainable Value Creation. *Journal of Business Ethics*, 81(1), 235-246.
<https://doi.org/10.1007/s10551-007-9491-4>
- Swiercz, P.M., & Lydon, S.R. (2002). Entrepreneurial leadership in high-tech firms: a field study. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(7), 380-389.
<https://doi.org/10.1108/01437730210445810>
- Stephenson, W. (1953). *The Study of Behavior: Q-Technique and Its Methodology*. University of Chicago Press.
- Thomas, E., Faccin, K., & Asheim, B.T. (2019). Universities as orchestrators of the development of regional innovation ecosystems in emerging economies. *Growth and Change*, 52(2), 770-789.
<https://doi.org/10.1111/grow.12442>
- Thomassen, M.L., Williams Middleton, K., Ramsgaard, M.B., Neergaard, H., & Warren, L. (2020). Conceptualizing context in entrepreneurship education: a literature review. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 863-886.
<https://doi.org/10.1108/IJEBr-04-2018-0258>
- Tiffin, S. (2004). *Entrepreneurship in Latin America: Perspectives on education and innovation*. Praeger.
- Timmons, J.A. (1999). *New venture creation: Entrepreneurship for the 21st century*. Irwin-McGraw-Hill.
- Van Assche, T. (2005). The impact of entrepreneurial leadership on EU high politics: A case study of Jacques Delors and the creation of EMU. *Leadership*, 1(3), 279-298.
<https://doi.org/10.1177/1742715005054438>
- Vaquero-García, A., Ferreiro-Seoane, F.J., & Álvarez-García, J. (2017). Entrepreneurship and university: How to create entrepreneurs from university institutions. In Peris-Ortiz, M., Gomez, J.A., Merigó-Lindahl, J.M., & Rueda-Armengot, C. (Eds.), *Entrepreneurial Universities: Exploring the Academic and Innovative Dimensions of Entrepreneurship in Higher Education* (pp. 47-63). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-47949-1_4
- von Mises, L.V. (1949). *Human action: a treatise on economics*. William Hodge.
- Wegner, D., Thomas, E., Teixeira, E.K., & Maehler, A.E. (2020). University entrepreneurial push strategy and students' entrepreneurial intention. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(2), 307-325.
<https://doi.org/10.1108/IJEBr-10-2018-0648>
- Wong, H.Y., & Chan, C.K. (2022). A systematic review on the learning outcomes in entrepreneurship education within higher education settings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1213-1230.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2021583>
- Wright, S., & Shore, C. (2017). *Death of the Public University?: Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy (Vol. 3)*, Berghahn Books.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvw04bj2>