

AZ ÚJSZERŰ OKTATÓI SZEREPEK ÉS A COACH-SZEMLÉLET ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A VÁLLALKOZÓI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉBEN

THE POTENTIAL OF INNOVATIVE TEACHING ROLES AND THE COACHING APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCES

A XXI. században végbemenő változásokkal párhuzamosan a modern társadalmak szereplőinek is egyre korszerűbb készségekre van szükségük ahhoz, hogy sikeres és teljes életet élhessenek. Ezek közül kiemelkednek a vállalkozói kompetenciák, amelyek oktatása külföldön és itthon is mindössze néhány évtizedes múltra tekint vissza. E kompetenciák erősítése a vállalkozásfejlesztés mesterképzéseinek keretein belül speciális oktatói szerepeket és szemléletet igényel. A szerző kutatását 13 magyarországi felsőoktatási intézmény vállalkozásfejlesztés mesterszakai oktatóinak és hallgatóinak bevonásával végezte el, s arra keresi a választ, hogy melyek a vállalkozói kompetenciákat fejlesztő legfontosabb oktatói szerepek, hogyan képezik magukat tovább a szakon oktatók, hogy tudásukat még hatékonyabban átadhassák és hogyan járulhat hozzá a coach-szemlélet a vállalkozói kompetenciák erősítéséhez. A szakirodalmi áttekintést követően a primer kutatás keretein belül a szerző saját kutatásának eredményeit ismerteti.

Kulcsszavak: felsőoktatás, oktatói szerepek, coach-szemlélet, vállalkozói kompetenciák

As the 21st-century world changes, so do the skills the modern society needs to live successful and fulfilling lives. Entrepreneurship is one of these skills that has only been taught for a few decades, both in Hungary and abroad. Developing these competences within the framework of entrepreneurship development master programmes requires specific teaching roles and approaches. The author's research was conducted with the involvement of lecturers and students of 13 Hungarian higher education institutions' entrepreneurship development master's programmes and seeks to find answers to the questions of what are the most important teaching roles in developing entrepreneurial competences, how lecturers in these programmes train themselves to be able to transfer their knowledge more effectively, and how the coaching approach can contribute to the development of entrepreneurial competences.

Keywords: higher education, teaching roles, coach approach, entrepreneurial competences

Finanszírozás/Funding:

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

Szerző/Author:

Vizdák Károly^a (karoly.vizdak@uni-corvinus.hu) stratégiai feladatokat támogató tanácsadó

^aBudapesti Corvinus Egyetem (Corvinus University of Budapest) Magyarország (Hungary)

A cikk beérkezett: 2025. 02. 03-án, javítva: 2025. 05. 08-án és 2025. 06. 09-én, elfogadva: 2025. 06. 10-én.

The article was received: 03. 02. 2025, revised: 08. 05. 2025 and 09. 06. 2025, accepted: 10. 06. 2025.

Copyright (c) 2025 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/>).

Tudásalapú társadalmunkban a XXI. század első évtizedeiben jelentős globális gazdasági, társadalmi és technológiai változásoknak lehettünk szemtanúi.

Ami a gazdasági változásokat illeti, az elmúlt éveket az „új normális”, a negyedik ipari forradalom, a globalizáció és a fenntartható fejlődésre való áttérés jellemezte (Bulatov & Kheifets, 2013). A Világ gazdasági Fórum előrejelzése szerint a változások hatására új foglalkoztatási és munkahelykategóriák jönnek létre, miközben azok mások helyére lépnek (Brunswick & Tennin, 2023).

Számottevő társadalmi átalakulásokat is érzékelhetünk, amelyek megváltoztatták az emberi életet, a politikát, számos téren (kommunikáció, úrkutatás stb.) elért fejlődéssel (Moloi & Marwala, 2020).

A gyors technológiai megújulás az elmúlt két évtized kikerülhetetlen velejárója volt (Pietrobelli, 2018), amely soha nem látott hatással van a társadalmak szociális, gazdasági és környezeti dimenzióira, s a következményeket gyakran csak utólag ismerik fel (Guttieres, 2019).

Az említett változások újszerű készségeket követelnek meg társadalmunk minden szereplőjétől, így a vállalkozóktól is. A XXI. század kulcsfontosságú vállalkozói készségei közé kell, hogy tartozzanak az alkalmazkodóképesség és innováció, a kommunikációs és szociális készségek, a problémamegoldás és döntéshozatal, valamint az erőforrás-gazdálkodás és vezetés.

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

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

Kutatásom az egyetemi vállalkozásfejlesztés mesterszak keretében felmerülő kérdésekre és problémakörökre (újszerű oktatói szerepek stb.) koncentrálnak: a vállalkozói kompetenciák kialakítása és erősítése, különös tekintettel a fejlesztést támogató jó gyakorlatokra, amelyek számos előnnyel kecsegtetnek (pl. tanulmányi eredmény javítása, hallgatók megtartása, lemorzsolódás csökkentése, munkahelyi beilleszkedés elősegítése).

A hallgatói készségeit, képességeit és gondolkodásmódját kell fejleszteni ahhoz, hogy a jövőbeli (jelenleg még ismeretlen) kihívásokkal szemben eredményesek legyenek (munkahely, hétköznapi élet).

Vizsgálataimban az egyetemi oktatókra mint a képzési folyamatot irányítókra teszem a fókuszot, ugyanis ők alapvető jelentőséggel bírnak a vállalkozói kompetenciák alakításában. Továbbá az oktatók személye meghatározó az

oktatói szerepek oldaláról, akiket az intézmények vezetőinek természetesen támogatniuk kell ebben az új feladatban. Érzékelhető, hogy a képzők feladata az információk átadása helyett egyre inkább az ismeretszerzés koordinálása, a „kritikus gondolkodás” és a tanulás tanítása lesz. Az új oktatói szerepek nagy valószínűséggel képesek felkészíteni a hallgatókat a saját jövőjükre (lásd: jövőorientáció, ami a coaching folyamat fontos jellemzője), megtanítják a megbízható navigációs eszközök fejlesztésére, amivel a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, bizonytalan) (Shaffer & Zalewski, 2011) és BANI (törékeny, szorongó, nem-lineáris és érthetetlen) világban (Terjéki & Nagy-Földi, 2024) megtalálják saját útjukat. Az új eljárások bevezetése az egyetemi oktatásba lehetőséget kínálhat a teret adó környezet megteremtéséhez, segítheti a hallgatók aktív („cselekvő”) szereplővé válását (ami egyben a vállalkozói kompetenciák erősítését is jelenti). A kutatás tehát hangsúlyozza a vállalkozói kompetenciák egyéni, szervezeti (egyetem, munkaerőpiac szereplői) hatásainak kapcsolatát és elhelyezi azt az újfajta felsőoktatási tendenciák (kompetenciafókuszú oktatás) tükrében.

Az oktatói véleményeket természetesen összevettem a képzési folyamat alanyainak, a hallgatóknak a megállapításaival. Kutatómunkám során kiemelt céloknak tekintem feltárni, hogy a különböző oktatói szerepek alkalmazása – különös tekintettel a mentor és facilitátor szerepre, illetve a coach-szemléletre – hogyan fejleszti a felsőoktatásban tanuló hallgatók vállalkozói kompetenciáit. Az e cikkben ismertetett kutatásomat Magyarországon 13 intézmény akkreditált vállalkozásfejlesztés mesterszakának bevonásával végeztem, résztvevőiként a szakok oktatói és hallgatói szerepeltek. Munkám aktualitását és létjogosultságát alátámasztja, hogy a vállalkozásfejlesztés mesterszakok alapítása hazánkban a XXI. század első évtizedének elején indult meg, így a témához kapcsolódó magyarországi szakirodalmak száma még nem túl jelentős. A cikk a témakörben eddig elvégzett vizsgálataim eredményeit foglalja össze.

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

Kutatómunkám jelenlegi fázisában a következő konkrét kérdésekre keresem a válaszokat:

- Milyen kihívásokkal néz szembe a XXI. századi felsőoktatás és hogyan képes azoknak megfelelni, különös tekintettel a vállalkozóképzésre?
- Melyek a vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának korszerűsítési lehetőségei a szakértők, oktatók és hallgatók véleményeinek tükrében?

A kutatási kérdések elsősorban a vizsgált témával kapcsolatos problémákat és lehetőségeket kívánják feltárni.

E kérdések figyelembevételével kutatómunkám az alábbi célok teljesítésére irányul:

- Feltárni a XXI. századi társadalmi, gazdasági és technológiai változásokra választ adni tudó változtatói lehetőségeket az oktatási módszerekben.
- Vizsgálni, hogy a szakértők, oktatók és hallgatók hogyan nyilatkoznak az oktatási rendszer alapvető kérdéseiről (vállalkozói készségek fejlesztése stb.) és céljairól.

A kutatás elméleti keretei

A tanulmány e fejezetében azokat a kutatás során használt alapfogalmakat és elméleti kérdéseket tekintem át, amelyeket később a kutatás keretein belül alkalmazok.

A *coach-szemlélet* (*coaching szemlélet*) lényege, hogy az egyéneket vagy csoportokat nem tanítani vagy irányítani próbálja, hanem kísérni, támogatni és fejleszteni őket abban, hogy saját erőforrásaikra, belső motivációikra és megoldásaikra találjanak rá (Whitmore, 2017). A coach-szemlélet alapja a bizalom, a partnerség és az aktív figyelem, célja pedig a fejlődés és önreflexió elősegítése.

A coach-szemlélet fő jellemzői:

- kérdezősen alapul: nem ad direkt tanácsot, hanem nyitott kérdésekkel segít az egyénnek saját válaszait megtalálni,
- megoldásközpontú: a problémák helyett a lehetőségekre, célokra és lépésekre helyezi a fókuszot,
- partneri viszonyt feltételez: a coach és a kliens között egyenrangú, támogató kapcsolat van,
- felelősségvállalásra ösztönöz: a fejlődésért a kliens maga felelős, a coach csak kísérő.

A coaching szemlélet Sir John Whitmore nevéhez fűződik, aki a coaching egyik úttörője, legismertebb könyve a „Coaching for Performance” (2017). Whitmore a GROW-modell (Goal–Reality–Options–Will) kidolgozásával is hozzájárult a szemlélet gyakorlati alkalmazásához. Filozófiája szerint a coaching célja az, hogy „felszabadítsuk az emberek lehetőségeit, és maximalizáljuk teljesítményüket” – nem az, hogy tanítsuk őket, hanem hogy tanuljanak maguktól.

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

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

Az ICF kompetenciarendszer forrása az International Coaching Federation (ICF) a világ egyik legnagyobb és legismertebb coachokat tömörítő szakmai szervezete. Az ICF először 1998-ban határozta meg a kulcskompetenciákat, majd 2020-ban frissítette azokat, hogy tükrözzék

a coaching fejlődését és a szakma globális igényeit. A kompetenciák kialakítása empirikus kutatásokon, gyakorlati tapasztalatokon és nemzetközi konzultációkon alapul.

A nyolc ICF coach-kompetencia a következő:

- etikusan viselkedik,
- coaching szemléletben működik,
- megállapodásokat köt, és azokat megtartja,
- elősegíti és fenntartja a bizalmat és biztonságot,
- tudatosan van jelen,
- aktívan figyel/hallgat,
- előmozdítja a tudatosságot,
- elősegíti/facilitálja a hallgató fejlődését.

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

A *coach-szemlélet* és a *coach-kompetenciák* szorosan összefüggő, egymást kiegészítő fogalmak (Whitmore, 2017):

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

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

Az Európai Bizottság által kidolgozott *EntreComp keretrendszer* három kulcsfontosságú területen 15 alapvető *vállalkozói kompetenciát* azonosít (Bacigalupo et al., 2016), amelyek a következők:

- az *ötletek és lehetőségek területén*: lehetőségek azonosítása, kreativitás, jövőkép, értékteremtés, etikus és fenntartható gondolkodás,
- az *erőforrások mozgósításának területén*: öntudat és énhatékonyság, motiváció és kitartás, erőforrások mobilizálása, pénzügyi és gazdasági jártasság, mások mobilizálása,
- a *cselekvésre való törekvés területén*: kezdeményezés, tervezés és irányítás, bizonytalanságok és kockázatok kezelése, együttműködés másokkal, tanulás a tapasztalatokból.

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

- tudományosan megalapozott és nemzetközileg elismert: a modell átgondolt elméleti háttérrel és gyakorlati validitással rendelkezik, így megbízható keretet ad empirikus vizsgálatokhoz,
- komplex és többdimenziós megközelítés: nemcsak a tanítási feladatokat, hanem az oktatói munka fejlesztő, szervező, kutató és támogató aspektusait is rendszerezi, lehetővé téve az oktatói szerepek sokrétű vizsgálatát,
- alkalmazható különböző oktatási kontextusokban: a szerepkategóriák adaptálhatók más felsőoktatási

környezetre is, így összehasonlító vagy longitudinális kutatásokhoz is jól használhatók,

- alkalmas oktatói fejlesztések, teljesítményértékelések és önreflexió alapjául: ez lehetőséget ad gyakorlatorientált kutatásokra, például oktatási innovációk vagy coaching szemlélet vizsgálatára is.

A Penn State University által kialakított öt fő oktatói szerepkategória a következő:

- *szakértő*: alapos ismeretekkel rendelkezik szakterületén, témájával élénk érdeklődéssel és szenvedéllyel

1. táblázat

Oktatói szerepek

Oktatói szerepek	A szerepek főbb sajátosságai
Ismeretátadó	A hagyományos oktatói szerep – információt, tudást és megértést ad át a hallgatónak egy tantárgyról.
Szakértő	Mély, validált szakmai tudással rendelkezik, tudását az oktatásban felhasználja.
Közösségteremtő	Együttműködik kollégáival, támogatja őket fejlődésükben, jó példát mutat.
Pedagógiai szakértő	Meghatározza és világosan közli a megfelelő tanulási célokat. Pozitív hozzáállást tanúsít a tanulók felé: bízik bennük, és folyamatosan azon dolgozik, hogy segítse őket a tanuláshoz akadályainak leküzdésében.
Innovátor	Jelentős hangsúlyt fektet az oktatás módszertani és szakmai fejlesztésére.
Facilitátor	Tanítási eszközeit a hallgató céljaihoz igazítja, fejleszti az oktató-hallgató viszonyt.
Mentor	Támogatja hallgatóit mind szakmai, mind személyes fejlődésükben.
Értékelő – visszajelző	A hallgatókat nem csak jegyekkel, de hasznos tanácsokkal és észrevételekkel értékeli.
Kutató	Akadémiai vagy tudományos kutatást végez – kitaró, érdeklődő, precíz, elhivatott és kreatív.

Forrás: BCE CTE alapján saját szerkesztés

2. táblázat

Az újszerű oktatói szerepek jellemzői

Coaching (C)	Facilitálás (F)	Mentorálás (M)
<ul style="list-style-type: none"> • Rövidebb távú teljesítményközpontúság kapcsolódik hozzá, és folyamatalapú szakértelemként ábrázolják (Stokes et al., 2021). • Gyakran vesz részt benne egy coach, aki útmutatást nyújt, valamint a tapasztalatokról való reflexióra ad lehetőséget (Lee et al., 2016). • Fejlesztési eszközként használják az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására a coaching oktatása során (McQuade et al., 2015). 	<ul style="list-style-type: none"> • Szerepet játszik a mentori kapcsolatokban, hozzájárul az új tanuláshoz, különösen az attitűdök tanulás terén (Lee et al., 2016). • Segít beazonosítani a nehézségeket, konszenzusos döntésre jutni és a valódi megoldást hozó terveket kidolgozni (MFE, 2024). • A tartalom szempontjából semleges, de a folyamat tekintetében szakértő (MFE, 2024). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hosszabb távú holisztikus fókuszú, a mentor közvetlen tapasztalattal és tudással rendelkezik a mentorált működési környezetében (Stokes et al., 2021). • Magában foglalja a mentor és a mentorált közötti tudásmegosztást és -átadást, olyan gyakorlatok alkalmazásával, mint a coaching, a facilitálás, az útmutatás és a tapasztalatokról való reflexió (Lee et al., 2016). • Különböző kontextusokban használják, például az üzleti életben, az oktatásban, az ápolásban és ifjúságfejlesztési programokban (Salter & Gannon, 2015; Malhotra & Griffiths, 2023; Eastcott, 2016; Smith & Lynch, 2014).
C - M	C - F	F - M
<ul style="list-style-type: none"> • Mind a coaching, mind a mentorálás fontos beavatkozásnak számít az emberi erőforrás fejlesztésében (Salter-Gannon, 2015). • A különböző kontextusokban a coaching és a mentorálás gyakorlói közös és eltérő megközelítéseket egyaránt alkalmaznak, kiemelve az egyes kontextusokra jellemző sajátos szempontokat (Salter-Gannon, 2015). • Mindkettőt a tanulást szolgáló folyamatnak tekintik, és különböző területeken a szakmai fejlődésre használják (Eastcott, 2016; Smith-Lynch, 2014). 	<ul style="list-style-type: none"> • A coaching és a facilitálás közötti legfontosabb hasonlóságok kulcsszavakban: biztonság, partnerség, kérdés, hatékony kommunikáció, semlegesség, bizalom, meghallgatás, integritás, jelenlét, szakmai normák, szerződéskötés (IAF, 2016). 	<p>A mentorálás és a facilitálás egyaránt emberközpontú megközelítések, amelyek az egyének vagy csoportok képességeinek fejlesztésére összpontosítanak.</p> <p>Céljuk, hogy elősegítsék az egyéni vagy csoportos fejlődést, akár szakmai, akár személyes kontextusban.</p> <p>Mind a mentorálás, mind a facilitálás során kulcsfontosságú az aktív hallgatás, hogy megértsék az egyének vagy a csoport igényeit és válaszoljanak rájuk (Scrum.Org., 2024).</p>

Magyarázat: 1. C, F, M → a három újszerű oktatói szerephez kapcsolódó tevékenység

2. C-F, F-M, C-M → a legjelentősebb hasonlóságok az újszerű oktatói szerepek között

Forrás: saját szerkesztés a szakirodalom alapján

foglalkozik, saját elképzelései vannak (eredeti ötleteket tár fel stb.) szakterületével kapcsolatban, s figyelemmel kíséri annak a fejlődését. Intellektualitására felnéznek,

- *pedagógiai szakértő*: megfelelő tanulási célokat határoz meg, és azokat világosan kommunikálja, pozitív hozzáállást tanúsít a tanulókkal szemben, igazságosan és gyorsan értékeli a hallgatók munkáját, gondolkodásra és kreativitásra ösztönzi és bátorítja tanítványait, fejleszti a hallgatók problémamegoldó képességét és segíti őket önmaguk felfedezésében, konstruktív visszajelzést ad és elkötelezett a közösete iránt,
- *kiváló kommunikátor*: mind szóban, mind írásban hatékonyan kommunikál és segít a diákok kommunikációs készségeinek fejlesztésében is, hatékonyan használja a tanítási eszközöket, megszünteti a nyelvi és kulturális akadályokat,
- *diákközponti mentor*: legfőbb prioritása a hallgatói tanulás, a diákokat változatos tanulási módokra ösztönzi, aktív részvételre motiválva őket, segít a hallgatóknak összekapcsolni tapasztalataikat és fejleszteni az önismeretet, arra motiválja tanítványait, hogy egész életen át tartósan tanuljanak,
- *szisztematikus és folyamatos értékelő*: a tantervi célkitűzésekhez igazodó tanulói teljesítményértékelést dolgoz ki és alkalmaz, világos célokat tűz ki, megjelölve a diákoktól elvárt gondolkodást és cselekvést, ösztönzi a hallgatók konstruktív visszajelzését az oktató felé.

A Penn State University oktatói szerepbesorolását alapul véve kutatásomhoz az 1. táblázatban látható kategorizálást alkalmaztam, amelyet eredetileg a BCE Teaching Excellence program keretrendszerének meghatározásakor alakítottunk ki az Egyetem Tanítás- és Tanulástámogató Központ jogelődjében.

Az újszerű oktatói szerepek főbb típusait és azok jellemzőit, valamint összehasonlító elemzésüket a 2. táblázatban foglaltam össze, a témakörhöz kötődő széles körű szakirodalom- feldolgozásra támaszkodva.

A téma szakirodalmának összefoglaló értékelése

A vállalkozásfejlesztés oktatása külföldön és itthon

Az egyetemi kereteken belül zajló vállalkozóképzés kiemelkedő jelentőségű helyszínül szolgálnak világszerte a vállalkozásfejlesztés mesterképzések. Történetük a II. világháború utáni korszakra vezethető vissza, a programok megszületésében a multinacionális vállalatok és a tekintélyes üzleti iskolák befolyása egyaránt jelentős (David & Schaufelbuehl, 2015; Narasimhan, 2024). Az üzleti oktatás európai meghonosodása és a globális vállalatok kulcsfontosságú szerepe az olyan üzleti iskolák létrehozásában, mint a Nemzetközi Vezetésfejlesztési Intézet (International Institute for Management Development/IMD) egyaránt előrevetítették a vállalkozásfejlesztés

mesterképzések létjogosultságát. A kínai-külföldi kooperatív egyetemekről szóló Lai-Jung (2024) tanulmány rávilágít a transznacionális partnerségek fontosságára, jelezve az ilyen típusú programok rohamos mértékű globális fejlődését. A felsőoktatásban a nemzetköziesedés terjedése a megvalósuló reformprogram egyik legfontosabb szempontjává vált, és a gazdasági célok egyre dominánsabbá váltak (De Wit-Deca, 2020). Az első vállalkozásfejlesztési vagy vállalkozói tanulmányokra specializálódott mesterszakok az USA-ban indultak el az 1960-as és 1970-es években (Spender, 2008). E képzések létrehozásának ötlete az üzleti oktatás területén megfigyelhető általános növekedésre és a diverzifikációra vezethető vissza, felismerve az innováció és a vállalkozói szellem fontosságát. Jelentős mérföldkőnek számított az USA-beli Babson College döntése, amely 1967-ben alapított specifikus vállalkozói kurzusokat, és később az 1970-es években indította el a vállalkozásfejlesztési programját (Babson, 2024). Más egyetemek, így pl. a Stanford (Stanford, 2014) és az MIT (MIT, 2024), szintén korai szereplőivé váltak e mozgalomnak. Programjaik azóta világszerte elterjedtek, különféle formákban beépülve sok más egyetemen.

Magyarországon a vállalkozásfejlesztés mesterszakok megjelenése viszonylag újabb keletű (Árváné et al., 2017). A legtöbb magyar egyetemen a vállalkozásoktatás az üzleti, gazdasági vagy menedzsmentalképzések részeként jelent meg, és csak később, a 2000-es évek során váltak különálló mesterképzéssé vagy szakirányú képzéssé. Az első magyarországi egyetemek, ahol a vállalkozásfejlesztéssel kapcsolatos mesterképzések elindultak, többnyire nagyobb állami egyetemek voltak: EKE (2008), DE (2009), SZTE (2014), BGE (2015) és PTE (2016) (Árváné et al., 2017). A programok gyakran „Vállalkozásfejlesztés”, „Vállalkozás és menedzsment” vagy „Vállalkozásszervezés” néven futnak, és széles körben kínálnak ismereteket a vállalkozás indításától a fenntartható működésig. Jelenleg az országban 13 felsőoktatási intézményben van jelen az akkreditált vállalkozásfejlesztés mesterképzés (FELVI, 2023).

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

Mihalkovné Szakács (2014) a kompetenciadefiníciókkal kapcsolatban azt emeli ki, hogy „amennyiben a

kompetencia definíciójaként meghatározható, az egyén kiemelkedő teljesítményét elősegítő egyfajta tudás-, viselkedés-, képesség-, készség- vagy magatartásegység test a vállalkozások vezetése, a vállalkozások menedzselése és növekedésre segítése, mint adott feladat területén értelmezzük, úgy eljutunk a vállalkozói kompetencia fogalmához.”

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

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

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

Mihalkovné Szakács (2014) úgy értékeli, hogy a felsőoktatásban megvalósuló vállalkozóképzés hazai gyakorlata nem szolgálja a vállalkozói kompetenciák teljes körű fejlesztését, amelynek a háttérben véleménye szerint az áll, hogy a képzésbeli hiányosság eredője a gazdasági ismeretek, a vállalkozási ismeretek és a vállalkozói kompetenciák szinonim fogalomként való kezelése és oktatása. A szerző a vállalkozói kompetencia fogalmának sajátos meghatározását követően ráirányítja a figyelmet a pedagógiai tudományban elterjedő kompetenciaalapú oktatás szellemében kialakítandó újszerű tananyag, módszer- és tanulási program szükségességére és javaslatot tesz

a gyakorlatorientáltság fokozását és a személyiségfejlesztést célzó pedagógiai módszerekre.

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

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

A Magyarországon jelenleg működő Vállalkozásfejlesztés mesterképzések közül kettő kiemelkedő jelentőségűt említek meg. A Budapesti Corvinus Egyetem Vállalkozásfejlesztés- és Menedzsment Tanszéke a 2000-es évek elejétől kezdett el célirányosan foglalkozni a vállalkozásfejlesztéssel (BCE, 2024). A 2002/2003-as tanév során elindult a Kisvállalkozás főszakirány, a Kisvállalkozás specializáció keretében, ezt követte a mesterképzések, valamint a posztgraduális képzések keretében beindított oktatás. Mivel az e kurzusokon végzetek nagy valószínűséggel jó elhelyezkedési lehetőségekhez és viszonylag magas fizetéshez jutottak, a hallgatók körében igen hamar népszerűvé váltak.

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

Az egyetemi szintű vállalkozóképzés társadalmi jelentőségét támasztja alá a Global Entrepreneurship Monitor Nemzeti Jelentés Magyarország 2023-24. A magasabb végzettség a kudarc elkerülése szempontjából is pozitívan függ össze a vállalkozói aspirációval, a magasabb végzettségűeket kevésbé tartja vissza a vállalkozásindítástól az esetleges kudarc lehetősége. Ezért fontos a hazai vállalkozásoktatás néhány számszerű adatával megismerni. Magyarországon ugyan 2021 óta lassan, de folyamatosan

növekszik a 18-64 év közötti lakosságon belül azok aránya, akik saját bevallásuk szerint rendelkeznek a vállalkozásindításhoz szükséges tudással, készségekkel, illetve tapasztalattal, ez az érték (2023-ban 38,3%) mégis a legalacsonyabb a GEM-kutatásban részt vevő EU-s országok között (az EU-s átlag 52%). 2023-ban a GEM eredményei alapján a magyar felnőtt lakosság 16,2 százaléka részesült valamilyen vállalkozóvá válásra felkészítő oktatásban. A többség (52%) az iskolarendszeren kívüli tréningen vagy kurzuson tett szert erre a tudásra. A vállalkozásoktatásban részesültek negyede (25,4%) egyetemen kapott vállalkozói ismereteket. Hazánkban 2023-ban tízből heten úgy váltak vállalkozóvá és működtetik a cégüket, hogy soha nem vettek részt vállalkozásoktatásban, ami feltehetően negatívan befolyásolja a működési hatékonyságukat és versenyképességüket.

A vállalkozásfejlesztés képzésre kiható oktatói szerepek változása

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

- etika és felelősség: Lobos (2022) szerint az etika és a felelősségtudat fejlesztésének az egyetemi oktatók alapvető készségei közé kell tartoznia,
- empátia: az empátiát Banu & Ravanan (2014) és Martín (2019) egyaránt a tanárok számára fontos készségként határozzák meg, mivel segít a hallgatók viselkedésének kezelésében és a tanulási kultúra megteremtésében,
- interakciós készségek: ahhoz, hogy valakiből a vállalkozók oktatásában igazán kompetens tanár válhasson, a tanulókkal való hatékony interakció képessége fontosabb, mint a fogalmak elsajátítása (Lobos, 2022),
- pedagógiai ismeretek: a vállalkozók oktatásában való részvétel pozitív hatással van a felkészítő tanárok tárgyi tudására és pedagógiai ismereteire (Tiernan & Deveci, 2021),
- oktatási szakértelem: az oktatási szakértelem elismerése alapvető fontosságú a karrierépítéshez a felsőoktatásban, kiemelt hangsúlyt helyezve a pedagógiai képzésre és a folyamatos szakmai fejlődésre (Tiernan & Deveci, 2021; Fahnert, 2015).

E kulcsfontosságú kompetenciák alkalmazása révén a hallgatók korábban bemutatott vállalkozói készségei nagymértékben fejleszthetők és elősegíthetik a modern kor vállalkozóinak sikeres karrierépítését. Cikkemben a Penn State University besorolása alapján már áttekintettem a XXI. században jellemző legfontosabb oktatói szerepeket: ezek között, valamint ezek mellett vannak speciális, újszerű oktatói szerepek, amelyek csak az elmúlt néhány évben kerültek igazán előtérbe.

A vállalkozásfejlesztés oktatásában a felsőoktatásban az évek során változatos oktatói szerepek voltak és vannak jelen. Az egyetemi oktatói szerepek alakulását az elmúlt évszázadban számos különböző tényező befolyásolta, amelyeket az alábbiakban foglalhatunk össze: történeti fejlődés (D'Amico Pawlewicz & Guiden, 2020), ideológiák és politikák hatása (Wbitty et al., 2018; Kano, 2015), kihívások és feszültségek (Kano, 2015; Barbato et al., 2019), egyetem-tanár kapcsolat (Rudduck, 2014) és oktatói fejlesztés (Madinabeitia Ezkurra & Fernández, 2017).

E cikkben az oktatói szerepek közül egy részletesebb kategorizálás keretein belül elsősorban az újszerűekre fókuszálok: így a mentori és a facilitatori mellett elsősorban a coach-szerep és az ahhoz kapcsolódó coach-szemlélet fontosságát vizsgálom a vállalkozásfejlesztés oktatásában.

A szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy a téma kutatásához kapcsolódó *eddig legfontosabb eredmények és előzmények* a következők:

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

A kutatás módszere

Munkám során kiindulásként – a kutatási feladat megközelítésére – egy elemző modellt, a vállalkozásfejlesztés mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű modelljét (1. ábra) alkottam meg. Ennek segítségével vizsgálom a rendszer bemenetét, alkotóelemeinek kapcsolatát és kölcsönhatását, valamint a kimenetet, különös tekintettel a környezet (irányító, támogató) változásaira. A szimbolikus (formális) modellek egyik fajtáját, a logikai modellt alkalmaztam, amely az 1. ábra segítségével mutatja be a vizsgált objektum struktúráját, elemeit és kapcsolatait, relációit, működését.

Az 1. ábrában szereplő szimbolikus modell alapján látható, hogy a képzés sarokpontja az oktató-hallgató kapcsolat és kölcsönhatás, természetesen a környezetből kiemelt fontosságot hordoznak a munkaerőpiac, a vállalkozások/vállalkozók elvárásai a végzett vállalkozásfejlesztő szakemberekkel kapcsolatban. Ezért a cikkben bemutatott vizsgálataimat az oktatói és hallgatói véleményekre alapoztam.

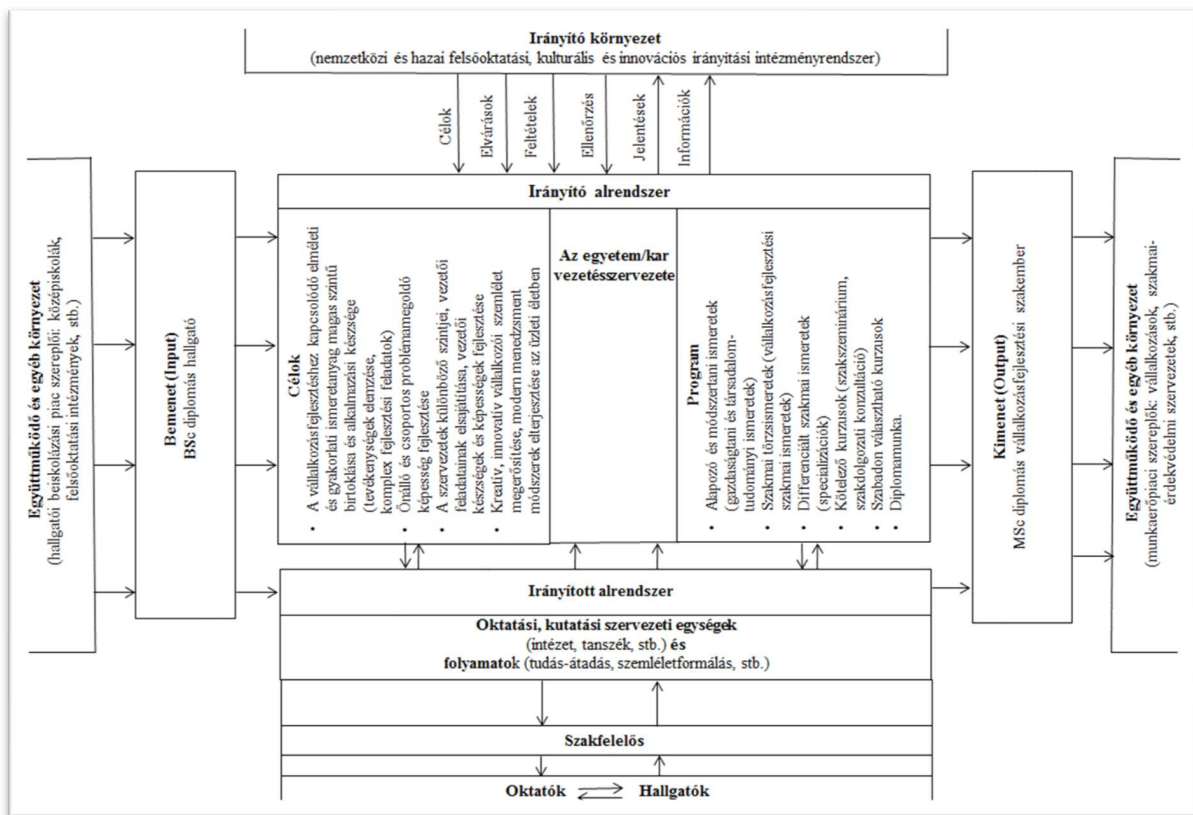
átfogóbb megértést nyújtson egy adott jelenségről, mint amire önmagában bármelyik módszer képes lenne. A kevert módszertan főbb típusai közül a szekvenciális feltáró (exploratív) változatot alkalmaztam, amelynek során először kvalitatív adatgyűjtés történik (pl. interjúk), majd az eredmények alapján kvantitatív mérés következik.

Munkám során szekunder és primer kutatást végeztem, ez utóbbi keretein belül kvalitatív és kvantitatív vizsgálatokat folytattam. A témakörhöz tartozó hazai és nemzetközi szakirodalmat rendszereztem (szekunder kutatás), s azokból összegző következtetéseket vontam le.

A szakirodalom, a mélyinterjú kvalitatív felmérések, valamint a kvantitatív kérdőíves felmérés fokozatosan járultak hozzá a vállalkozásfejlesztési mesterszak oktatási folyamatát vizsgálni képes módszer kialakításához, különös tekintettel a vállalkozói kompetenciák fejlesztésének kérdésére. Munkámban *induktív kutatási közelítésmódot* alkalmaztam, amelynek során empirikus információk alapján egy koncepciót fogalmaztam meg (Bryman & Bell, 2015), azaz a szerzőpáros megfogalmazásában az empiria alapján (inferred) jutunk tudáshoz.

1. ábra

A vállalkozásfejlesztési mesterszak képzési folyamatának rendszerszemléletű modellje



Forrás: saját szerkesztés az egyetemek adatai alapján

A kutatásaim során alkalmazott *kevert módszertanú kutatás* olyan tudományos megközelítés, amely a *kvalitatív és a kvantitatív kutatási módszerek kombinálását* jelenti egyetlen kutatás keretében (Creswell & Plano Clark, 2018). Célja, hogy a kétféle módszer erősségeit ötvözve mélyebb,

A kutatás tehát induktív jellegű volt, amelynek során „általános következtetést vonhatunk le saját empirikus megfigyeléseinkből” (Ghuri & Gronhaug, 2011), azaz „a sajátostól halad az általános felé”, amely „bizonyos fokig rendet teremt az adott esetek között” (Babbie, 2020).

Ennek megfelelően történik a kutatás felépítése is: a megfigyelést követően megállapítások megtételére kerül sor, amelyet követ az elmélet/módszeralkotás és annak beépítése és összevetése a már létező tudásba és elméletekbe.

Munkám során elsősorban a kutatások *feltáró* voltára támaszkodtam. Miután egy olyan terület feltérképezését tűztem ki célul, amely az elméletben, de főleg a gyakorlatban nem széleskörűen feltárt, így a folyamat részletes megismerésére volt szükség. A kutatás ugyanakkor *leíró* is, amely egy jelenséget – a coaching, mentorálási és facilitálási folyamatot – kvalitatív módszer segítségével részleteiben igyekszik megismerni.

A szekunder kutatás részeként végzett szakirodalom-áttekintés után a primer kutatás következett, amelybe 13, az adott tanévben akkreditált vállalkozásfejlesztési mesterszakot indító hazai felsőoktatási intézmény oktatóit és hallgatóit vontam be. A kutatásban részt vevő egyetemek a következők voltak: BCE, BGE, DE, ELTE, KJE, MATE, ME, METU, ÓE, PTE, SOE, SZTE és THE. A primer kutatás első részében a szakértők (a legnagyobb releváns tapasztalattal rendelkező öt fő szakfelelős oktató) körében 2023 tavaszán (május-június) kvalitatív felmérést bonyolítottam le, amelyet félig strukturált interjúk keretében hajtottam végre (az 50-60 perces beszélgetések a téma egészét körbejárák). Az interjúk a Microsoft Teams alkalmazás felhasználásával készültek.

A kvalitatív felmérést a kutatás kvantitatív része követte, a 2023/24-es és 2024/25-ös tanévekben. Mind az oktatói, mind pedig a hallgatói mérés operacionalizálása a kvantitatív kutatásban azt a folyamatot jelenti, amikor egy elméleti fogalomhoz (változóhoz) konkrét, megfigyelhető és mérhető mutatókat (indikátorokat) rendelünk (Babbie, 2020). Vagyis absztrakt elméleti jelenségeket „lefordítunk” gyakorlati, mérhető formába, hogy azokat adatgyűjtés során vizsgálni lehessen. A szakirodalomban fellelhető lehetséges mérési módok köréből a szubjektív kérdőíves skálát ítélem meg alkalmazhatónak az általam használt elméleti konstrukciónál. (A kérdések megválaszolása során egységesen 1-től 7-ig terjedő Likert-skálát alkalmaztam, ahol 1, az adott szempont tekintetében legkedvezőtlenebb, míg a 7 a legkedvezőbb megítélést jelentette.)

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

A kvantitatív vizsgálat során – a szekunder kutatás mellett – az interjúk folyamán szerzett ismeretek jelentős segítséget adtak a kérdőívek összeállításához is. A kérdés-sorokba minden esetben bekerült egy rövid, néhány mondatból álló magyarázó leírás is, így az egyes fogalmak értelmezése egyértelművé vált. Az adatfelvétel az általam összeállított kérdőívek segítségével, anonim és online módon történt. A kérdések megválaszolása kb. 10-15 perccel vett igénybe.

Az oktatói kérdőív 33 kérdést tartalmazott (gerincét 1 nyitott és 32 zárt kérdés alkotta). A kérdéseket a következő témakörök mentén alakítottam ki (az általános demográfiai és karrieradatokon kívül): oktatói szerepek, önképzés, coaching, coach-kompetenciák. A hallgatói

kérdőívbe 17 kérdést építettem be (ezek közül 2 volt nyitott, 15 pedig zárt). A hallgatók esetében (az általános adatokon túl) az oktatási szerepek, coaching, coach-kompetenciák, vállalkozói kompetenciák témákhoz kötődtek a kérdések. Az oktatói és a hallgatói kérdőív kérdései között bizonyos átfedést alakítottam ki (négy azonos kérdés) az összehasonlítások elvégezhetősége céljából.

Az adatfelvételre az oktatók esetében 2023. október és 2024. március között, a hallgatók körében pedig 2024. április és 2024. október között került sor. A kérdőíveket a teljes sokasághoz sikerült eljuttatni elektronikus csatornákon keresztül: az online kitöltés révén véletlen módon 115 fő oktató (közel 90%-os lefedettség) és 195 fő hallgató (45-50%-os részvételi arány) került a mintába. Mindkét célcsoportnál, bár a minta elemszáma alacsonynak tűnik, a sokasághoz viszonyítva már jelentős arányt képviselnek.

A kapott adatokat az SPSS matematikai-statisztikai program segítségével dolgoztam fel, amelynek során leíró statisztikát alkalmaztam. A skála adta lehetőségekből kiindulva átlagokat és szóródási mutatókat (szóródás terjedelme, szórás, relatív szórás) vizsgáltam.

Eredmények

Kutatómunkám eredményeit az elvégzett primer kutatás sorrendjében: kvalitatív és kvantitatív csoportra elkülönítve ismertetem.

Kvalitatív kutatás

A felmérés alapvető célja a mesterszak aktuális kérdéseinek feltárására irányult, amelyek a képzés fejlesztését alapozzák meg. E fejezetben az ezirányú vizsgálataim megállapításait összegzem. Az összefoglalás célja, hogy segítségével átfogó képet kaphassak az aktuális kihívásokról és a jövőbeni lehetőségekről. Elemzésem különösen a társadalmi és gazdasági változásokra, a stakeholderek elvárásaira, a vállalkozói kompetenciákra és az oktatói szerepekre koncentrálok.

A kvalitatív elemzésből származó eredmények az alábbiakban összegezhetők:

- Interjúalanyaim egyetértettek abban, hogy a globális és helyi társadalmi és gazdasági trendek jelentős hatással vannak a vállalkozásfejlesztés oktatására. A technológiai fejlődés, azaz az információs technológiák és a digitális gazdaság térnyerése új készségek és képességek fejlesztését kívánja meg. A sharing economy és az e-kereskedelem integrálása kiemelkedő fontosságú a vállalkozók képzésében. A fenntartható fejlődés és a körforgásos gazdaság fókuszba kerülése megköveteli az innovációra és a fenntarthatóságra fókuszáló oktatási tartalmakat. A társadalmi változásokhoz kapcsolódóan, az oktatásban az önállóságot és kreativitást támogató gondolkodásmód előtérbe helyezése lesz szükséges, mivel a hallgatók egyre inkább a startup-orientált, problémamegoldó szemléletet preferálják. Az egyre globalizálódó világpiac megköveteli a nemzetközi piacokon is működőképes tudás átadását a hallgatóknak.
- A vállalkozásfejlesztés oktatásának különböző

stakeholderei a megkérdezettek véleménye alapján eltérő elvárásokat támasztanak a képzésekhez kapcsolódóan. A munkaerőpiaci elvárások közül a legfontosabbak a rugalmasság és a kreatív problémamegoldás képességének átadása, az átfogó soft skill-ekre, mint például a kommunikációra és csapatmunkára fókuszálás, illetve a specifikus technikai ismeretek, például az Excelre vagy üzleti modellezésre irányuló képzés. A megkérdezettek szerint az egyetemi vezetés számára fontos, hogy a képzés az innovációra és a vállalkozói szemléletre fókuszáljon, illetve legyen valódi vezetőképzés, amely képes Forbes-címlapos vállalkozókat kinevelni. A hallgatók leginkább gyakorlatorientált, valós problémákon alapuló oktatásra vágnak, személyre szabott tanácsadási és mentorálási lehetőségekkel. A külső stakeholderok pedig kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a vállalkozók és munkaadók oktatásba történő bevonásának (pl. záróvizsgákon való részvétel, valós üzleti projektek mentorálása, az iparági szereplőkkel történő szorosabb együttműködés, közösségi szerepvállalás erősítése a vállalkozások és az oktatás között).

- Az interjúalanyok válaszai alapján átfogó kép rajzolódt ki a Vállalkozásfejlesztés mesterszakra fejlesztendő legfontosabb vállalkozói kompetenciákról is. Ezek a következők:

stratégiai gondolkodás: képesség a piac felmérésére és hosszú távú tervek kialakítására,

innovációmenedzsment: az újdonságok létrehozásának és menedzselésének készsége,

csapatmunka és vezetői készségek: a csoportban történő munkavégzés és a vezetési képességek kiemelkedő jelentőségük,

pénzügyi ismeretek: üzleti tervezés és számviteli kimutatások készítésének alapvető ismerete,

problémaorientált gondolkodás: a lehetőségek felismerésének képessége, amely különösen fontos a vállalkozói és startup világban,

önállóság és felelősségvállalás: a döntéshozatali képesség és az elvégzett munka iránti felelősség felvállalása elengedhetetlen,

környezet elemzése: gazdasági, társadalmi és technológiai változások felismerése és azok vállalkozási lehetőségekre való alkalmazása,

digitális kompetenciák: az új technológiák gyors elsajátítása és alkalmazása az üzleti folyamatokban, *kulturális érzékenység:* multikulturális környezetben való hatékony együttműködés képessége,

kockázatkezelés: a kockázatok azonosítása és hatékony kezelése a gyorsan változó piaci környezetben.

- A válaszadók nyolc különböző fő oktatói szerepet különítettek el, melyek röviden összefoglalva a következők:

facilitátor: e szerepkörben az oktatók egyre inkább a tanulók önálló tanulását segítő szerepet töltenek be, például projektalapú oktatással,

mentor: az oktatók személyes kapcsolatokat építenek ki a hallgatókkal, és támogatják őket karrierjük kialakításában,

coach: célja az értő figyelem és rávezető kérdések alkalmazásával a hallgatók egyéni fejlődésének segítése, *visszajelző:* az oktatók folyamatos és építő jellegű visszacsatolásokat adnak a hallgatók munkájáról, *tudásátadó:* az elméleti és gyakorlati tudás átadására fókuszál, amely alapja a hallgatók szakmai fejlődésének,

közösségépítő: az oktatók szerepe a hallgatói közösség erősítésében és a csoportkohézió kialakításában szintén kiemelt jelentőségű,

példaadó: az oktatók személyes példamutatása, beleértve a szakmai etikát és az innovatív gondolkodást, hosszú távon formálja a hallgatók értékrendjét,

hálózatépítő: fő fókuszában a kapcsolatok kialakítása van a szakma, az iparágak és a hallgatók között, hogy elősegítsék az együttműködést és az innovációt.

A válaszadók az oktatási programok jövőbeni fejlesztési irányaiaként a kiscsoportos tanítás erősítését, a technológia még kiemeltebb használatát, a train the trainer programok promotálását, a tapasztalati, illetve az élethosszig tartó tanulás fontosságának elismerését jelölték meg. Fontosnak ítélik meg emellett a nemzetközi együttműködéseket, az interdiszciplináris megközelítést, a hallgatói visszacsatolás erősítését, a társadalmi hatás mérésének integrálását, illetve a hibrid oktatási modelleket.

Kvantitatív kutatás

A kvalitatív kutatást követően 115 oktató, illetve 195 hallgató részvételével készült kvantitatív kutatás kérdései szintén értékes információkat szolgáltatottak. Az oktatók körében a válaszadók nemek szerinti megoszlását tekintve többségük, 55% férfi, míg 45% nő volt. A megkérdezettek átlagéletkora 49,4 év. A felmérés résztvevőinek túlnyomó többsége, 55,6%-a doktori (PhD) fokozattal rendelkezett, emellett 40% habilitált doktor volt.

A válaszadó oktatók nagytöbbsége, 58,3%-a egyetemi docensként, 13,9-13,9% egyetemi tanárként vagy adjunktusként dolgozott. A tanársegédek, főiskolai docensek, főiskolai tanárok és egyéb beosztású munkatársak aránya a teljes kutatásban nem érte el a 15%-ot. A felmérésben részt vevő oktatók több mint fele (25,2–25,3%) 16-20, illetve 21-25 éve a felsőoktatás aktív szereplője. A megkérdezettek több mint negyötöde (81,74%) dolgozott már az egyetemen kívül (legtöbbször a mezőgazdasági, a szakmai-tudományos, illetve a pénzügyi-kereskedelmi szektorból rendelkeznek tapasztalattal), illetve több mint kétharmaduknak az oktatás mellett jelenleg is van egyéb (egyetemen kívüli) tevékenysége.

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

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

A megkérdezett oktatók és hallgatók legjelentősebb demográfiai és munkaerőpiaci jellemzőinek feltérképezését követően a kutatás legfontosabb részében az oktatói szerepek (3. táblázat) és a coach-szemlélet vállalkozásfejlesztés-oktatásban betöltött funkcióját vizsgáltam. Az oktatói csoporttal kapcsolatos elemzés először arra irányult, hogy a vállalkozásfejlesztés képzésben végzett munkájukat tekintve mennyire találják önmagukra jellemzőnek a legfontosabb hagyományos és újszerű szerepeket, majd a hallgatóktól is visszajelzést kértem, hogy ők mennyire érzik tanáraikra vonatkozóan tipikusnak ugyanezeket. A felmérés eredményeit a 3. táblázatban foglaltam össze.

esetében ez arra utalhat, hogy a didaktikai megközelítések kevésbé kapnak hangsúlyt a vállalkozásfejlesztés oktatásában, vagy az oktatók kisebb hangsúlyt helyeznek erre a szerepkörre, míg a hallgatók esetében arra, miszerint a hallgatók kevésbé érzik, hogy az oktatók tudatosan építenék a közösségi szellemet a tanórákon belül. Ez kihívást jelenthet a hallgatók bevonásának és a csapatszellem kialakításának szempontjából.

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

3. táblázat

Az oktatókra jellemző oktatói szerepek

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

Forrás: saját szerkesztés

A 3. táblázat adataiból jól érzékelhető, hogy az oktatói visszajelzések szerint a rájuk leginkább jellemző oktatói szerepek az átlagpontszámok alapján sorrendben az ismeretátadó, az értékelő-visszajelző, illetve a mentor. Az, hogy az oktatók körében az ismeretátadó szerep kapta a legmagasabb értékelést, azt mutatja, hogy az elméleti tudás átadása az oktatói tevékenység legfontosabb pillére. Ezután következett az értékelő-visszajelző szerep, amely alátámasztja, hogy az oktatók számára fontos a hallgatók teljesítményének folyamatos értékelése és az erre vonatkozó visszajelzések biztosítása. Harmadik helyre a mentor szerep került, ami a támogató szemlélet jelenlétére utal a vállalkozásfejlesztés oktatásában, még ha nem is domináns szerepkörként.

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

Az oktatói lista utolsó helyére a pedagógiai szakértő, míg a hallgatóira a közösségteremtő került. Az oktatók

szerep megítélése az oktatók egyéni preferenciáitól vagy szakterületüktől függően változik.

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

4. táblázat

Az oktatókra jellemző oktatói szerepek sorrendje

Oktatók	Hallgatók
1. Ismeretátadó	1. Ismeretátadó
2. Mentor	2. Szakértő
3. Szakértő	3. Mentor
4. Facilitátor	4. Értékelő-visszajelző
5. Innovátor	5. Pedagógiai szakértő
6. Közösségteremtő	6. Közösségteremtő
7. Értékelő-visszajelző	7. Innovátor
8. Kutató	8. Facilitátor
9. Pedagógiai szakértő	9. Kutató

Forrás: saját szerkesztés

A következő lépésben mind az oktatókat, mind a hallgatókat arra kértem, hogy az oktatókra vonatkoztatva a korábban felsorolt szerepeket állítsák sorrendbe úgy, hogy az 1-es sorszám jelölje a tanárookra legjellemzőbbeket. A sorszámokat végül összeadtam, így minden oktatói szerep

egy saját összpontszámot kapott, amelyeket mindkét csoportban növekvő sorrendbe rendezés után és hozzájuk a csoportokon belül sorszámokat rendelve a 4. táblázatban látható eredményeket kaptam.

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

Az oktatók ennél a kérdésnél is a *pedagógiai szakértő*, míg a hallgatók a *kutató* szerepet ítélték meg a legkevésbé relevánsnak. Az oktatók visszajelzései azt sugallhatják, hogy a tanítási módszerek fejlesztésére kevesebb figyelmet fordítanak, vagy hogy ezeket oktatói munkájuk természetes részének tekintik. A hallgatói eredmény arra utalhat, hogy ők kevésbé tartják fontosnak, hogy az oktatók aktívan részt vegyenek tudományos kutatásban, és inkább az oktatói-tanári kompetenciák jelentőségét értékelik nagyra. A harmadik szakaszban mind az oktatók,

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

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

Az oktatói szerepekre irányuló vizsgálataim rámutatnak, hogy az oktatók több mint egyharmada (33,9%) mindennapi munkája során *szerepkonfliktusban* van, azaz rendszeresen találkoznak a különböző szerepeikből adódó feszültségkeltő szituációkkal. A szerepkonfliktusnak pozitív és negatív hatásai egyaránt lehetnek. Pozitívum, hogy a több szerepből adódó tapasztalatok javítólag hathatnak az oktatás minőségére, hiszen az egyéb jellegű tevékenységek friss, releváns ismereteket hozhatnak a tanórákba. A különböző szerepekből fakadó konfliktus ugyanakkor megnehezítheti a hatékony képzésre való összpontosítást, ami negatív irányba befolyásolhatja a hallgatói élményt. A tartós szerepkonfliktus akár kiégéshez is vezethet, ami mind az oktatók, mind a hallgatók teljesítményére negatív hatással van.

5. táblázat

A vállalkozói kompetenciákat fejlesztő oktatói szerepek

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

Forrás: saját szerkesztés

mind a hallgatók arról nyilatkoztak, hogy hogyan ítélik meg az oktatói szerepeket a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében. E kérdés esetében az 5. táblázatban látható eredmény született.

Kutatásomban külön kérdéskör irányult a vállalkozásfejlesztés mesterszak oktatóinak képzésére. A felmérésből kiderült, hogy a résztvevők 78,3%-a részesült az elmúlt 3 évben munkahelyén képzésben. A képzésben

részesülők 46,9%-a az *oktatásmódszertan*, 20,1%-a a *soft skill*-ek, 16,5%-a a *hard skill*-ek, 10,9%-a az *önismeret* területén, míg 5,5% *egyéb* területeken képezte magát tovább. Az összes tréningen résztvevő 51,1%-a esetében az *ismeretátadó*, 46,7%-a esetében a *facilitátor*, míg 41,1-41,1% esetében a *mentor*, illetve az *értékelő-visszajelző* szerepekhez kapcsolódott a képzés. A képzésen résztvevők mindössze 23,3%-a fejlesztette magát a *közösségt teremtető* oktatói szerephez kapcsolódóan, ezen oktatói szerep tökéletesítése vonzotta a legkevesebb érdeklődőt. Ezek az eredmények – a fentiekhez hasonlóan – ismételten rámutatnak az *ismeretátadó* szerep kiemelt fontosságára a szakon oktatók körében.

Vizsgálataim azt jelzik, hogy az oktatók közel háromnegyede viszonylag ritkán jutott el továbbképzésre. Ez a jövőre nézve mindenképpen elgondolkodtató, hiszen az intézményeknek célszerű segíteniük az oktatókat az új szerepekre való felkészítésben.

Az oktatói továbbképzésekkel kapcsolatos válaszokból – a különböző szempontok (továbbképzések gyakorisága, formája, tárgya stb.) alapján – az érzékelhető, hogy az egyetemek többségében szükség lenne olyan átfogó, tudatosan megtervezett és célirányú oktatói képzési programra, amely a hallgatók vállalkozói kompetenciái alakítását kedvezően befolyásolná.

Ezt követően mind az oktatók, mind a hallgatók tekintetében a coach-szemlélet vállalkozói

kompetenciákra irányuló fejlesztésével kapcsolatban vizsgáldtam. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy az ICF (Nemzetközi Coaching Szövetség) coach-kompetenciái közül az oktatók melyeket alkalmazzák jelenleg oktatómunkájukban – az oktatói, illetve hallgatói megítélések alapján? A két csoport által adott válaszok a 6. táblázatban találhatóak.

A válaszokból kitűnik, hogy az oktatók oktatómunkájukban jelenleg mind önbevallásuk, mind a hallgatói visszajelzések alapján elsősorban az *Etikusan viselkedik* kompetenciát alkalmazzák (86,09%-ban, illetve 74,87%-ban). Ez azt jelzi, hogy az etikusság nemcsak az oktatók belső értékelésében, hanem a hallgatói tapasztalatokban is meghatározó, és ez a kompetencia az oktatási folyamat egyik alappillére. Egyöntetűen kiemelkedő fontosságú még az *Aktívan figyel/hallgat* kompetencia, amelyet saját bevallásuk szerint az oktatók 66,09%-a, míg a hallgatók szerint 65,13%-a épít be oktatásába. Ez arra utal, hogy az aktív figyelem és a hallgatók felé fordított empatikus hozzáállás kulcsfontosságú tényező az oktatási sikeresség szempontjából. Az adatok alapján ez a kompetencia szorosan kapcsolódik a hallgatói elégedettséghez és a hatékony tanulási környezet kialakításához. Az oktatókra mindkét csoport véleménye szerint egyöntetűen a legkevésbé a *Coaching szemléletben működés* jellemző (26,09%-ban, illetve 33,33%-ban). Ez arra enged következtetni,

6. táblázat

Az oktatók jelenlegi oktatómunkájában alkalmazott ICF coach-kompetenciák

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

Forrás: ICF (2024) alapján saját szerkesztés

7. táblázat

Az ICF coach-kompetenciák fontossága a Vállalkozásfejlesztési mesterszakon

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

Forrás: ICF (2024) alapján saját szerkesztés

hogyan az oktatók még nem helyeznek elég hangsúlyt a coaching alapú tanítási módszerek alkalmazására, amelyek a hallgatók egyéni fejlődését és az önálló problémamegoldást segítik elő. Bár ez a kompetencia alacsonyabb értékeket mutat, további kutatások keretein belül érdemes lenne megvizsgálni, hogy a coach-szemlélet alkalmazása milyen mértékben javíthatná a hallgatók tanulási élményét és eredményességét.

A második, a coach-szemlélet vállalkozói kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódó kérdés arra vonatkozott, hogy az oktatók és a hallgatók mennyire tartják fontosnak a Vállalkozásfejlesztési mesterszakon az ICF coach-kompetenciáit az oktatómunka során. A véleményeket a 7. táblázatban összegeztem.

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

A hallgatók előkelő helyre rangsorolták még az *Aktív figyelem/hallgatás* kompetenciát, amely az oktatók empátiás és odafigyelő magatartását hangsúlyozza, és amely kulcsszerepet játszik abban, hogy az oktatók valódi kapcsolatot tudjanak kialakítani a hallgatókkal. A diákok szintén fontosnak tartják a *Tudatosság előmozdítását*, amely kompetencia segíti őket abban, hogy jelen legyenek működésükben és határozottan haladhassanak céljaik felé. Az oktatók és a hallgatók értékelése alapján egyaránt a

Coaching szemléletben működés a legkevésbé fontos ICF coach-kompetencia a Vállalkozásfejlesztés oktatása során. Az alacsonyabb értékelések arra utalhatnak, hogy ez a kompetencia kevésbé hangsúlyos a Vállalkozásfejlesztési oktatásában, vagy a megkérdezettek nem érzékelik közvetlen hatását a tanulási folyamatra. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatók a jövőben a coach-szemléletet mélyebben beépítsék az oktatásba, és érzékeltessék annak előnyeit a hallgatók számára.

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

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

A hallgatókkal kapcsolatos vizsgálatok arra is kiterjedtek, hogy a coach-szemlélet milyen szereppel bírhat a vállalkozói kompetenciák erősítésében. Ennek eredményeit a 8. táblázat tartalmazza.

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

8. táblázat

A coach-szemlélet szerepe a vállalkozói kompetenciák fejlesztésében

Vállalkozói kompetenciák	Átlag	Szórás	Relatív szórás	Átlagok alapján felállított rangsor
1. Lehetőségek azonosítása (=érzékelés)	5,728	0,959	16,75	7.
2. Kreativitás (=alkotókészség)	5,738	0,929	16,20	6.
3. Jövőkép (=vízió)	5,753	1,010	17,56	5.
4. Értékteremtés	5,707	1,171	20,52	8.
5. Etikus és fenntartható gondolkodás	5,507	1,012	18,37	14.
6. Öntudat és énhatékonyság (=önszervezés)	5,769	1,006	17,44	4.
7. Motiváció és kitartás	5,661	1,217	21,50	10.
8. Erőforrások mobilizálása	5,497	1,181	21,48	15.
9. Pénzügyi és gazdasági jártasság	5,651	1,248	22,08	11.
10. Mások mobilizálása	5,574	1,083	19,43	13.
11. Kezdeményezés	5,671	1,027	18,12	9.
12. Tervezés és irányítás	5,876	1,133	19,27	2.
13. Bizonytalanságok és kockázatok kezelése (=rizikóvállalás)	5,589	1,306	23,37	12.
14. Együtműködés másokkal	5,984	1,012	16,92	1.
15. Tanulás a tapasztalatokból	5,805	1,066	18,36	3.

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

Összefoglalás

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

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

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

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

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

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

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

A kvantitatív kutatásomból származó információk véleményem szerint hazánkban általánosíthatók, hiszen a

vállalkozásfejlesztési mesterszakos, magasan kvalifikált oktatók közel 90 százalékának, a már BSc diplomával rendelkező, tehetséges „vállalkozó jelölt” hallgatók esetében pedig 45-50 százalékának véleményét tükrözik vissza.

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

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

A tanulmány a témakörben eddig elvégzett feltáró kutatásból származó helyzetképet foglalja össze, amely a vizsgált vállalkozásfejlesztés mesterszakos képzés jelenlegi állapotára vonatkozik és a probléma-meghatározásnál segít. Ez – véleményem szerint – megfelelő kiindulási alappal szolgálhat munkám következő fázisához, amely egy analóg modell kidolgozásával (és többváltozós statisztikai módszerek alkalmazásával) lehetőséget teremthet a szekunder kutatás során feltárt kutatási hiányosságok megszüntetésére, azaz az MSc szak fejlesztési módozatainak kialakítására. Ezek a fejlesztési irányok hozzájárulhatnak a hallgatók növekvő munkaerőpiaci sikerességéhez és a képzés relevanciájának erősítéséhez.

Kutatási korlátok és jövőbeli kutatási irányok

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

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

Az oktatókkal kapcsolatban kiemelendő, hogy miután a coach-szemlélet segíthet a hallgatók önállóságának és felelősségérzetének növelésében, a megkérdezettek szerint érdemes lehet megvizsgálni, milyen pozitív változások születhetnek e módszertan alkalmazásával. Az oktatók coachként törekednek arra, hogy értékes visszajelzésekkel

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

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

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

Felhasznált irodalom

- Árváné Ványi G., Katonáné Kovács 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>
- Babbie, E. (2020). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Babson College. (2014). *History – The Arthur M. Blank Center for Entrepreneurship*. <https://www.babson.edu/entrepreneurship-center/about/history/>
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publication Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>
- Banu, R., & Ravanan, R. (2014). Implementation of success pattern assessment (SPA) for Indian teachers using data mining technique. *International Journal of Applied Engineering Research*, 9(24), 30199-30204. https://www.researchgate.net/publication/291902357_Implementation_of_success_pattern_assessment_SPA_for_Indian_teachers_using_data_mining_technique
- Barbato, G., Moscati, R., & Turri, M. (2019). Is the role of academics as teachers changing? An exploratory analysis in Italian universities. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2), 97-126. [https://doi.org/10.18543/tjhe-6\(2\)-2019pp97-126](https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp97-126)
- Brunswick, S., & Tennin, K.L. (2023). Shaping the Future of Female Entrepreneurship. *Proceedings of the International Astronautical Congress*, October. [bhttps://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85187992583&partnerID=40&md5=b901cccc5e206e02a93c3f0c0b077989](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85187992583&partnerID=40&md5=b901cccc5e206e02a93c3f0c0b077989)
- Bryman, A., & Bell, E. (2015). *Business Research Methods*. Oxford University Press.
- Bulatov, A., & Kheifets, B. (2023). World Economy Major Trends: New Normal, The Fourth Industrial Revolution, Globalization, Sustainable Development. In Bulatov, A. (Eds.), *World Economy and International Business. Contributions to Economics* (pp. 57-77). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20328-2_4
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Csapó K. (2008). Amerikai vállalkozásoktatási példák adaptációjának lehetősége Magyarországon. *Vezetéstudomány*, 39(1), 43–54. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2008.01.05>
- D'Amico Pawlewicz, D., & Guiden, A. (2020). Teachers and the Question of Profession. In *Springer International Handbooks of Education* (pp. 373 – 386), Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2362-0_24
- David, T., & Schaufelbuehl J.M. (2015). Transatlantic influence in the shaping of business education: The origins of IMD, 1946-1990. *Business History Review*, 89(1), 75-97. <https://doi.org/10.1017/S0007680515000069>
- Debreceni Egyetem Gazdálkodástudományi Kar (2024). *Vállalkozásfejlesztés mesterképzési szak honlapja*. <https://econ.unideb.hu/vallalkozasfejlesztes-mesterkepzesi-szak>
- Deutsch, N., Berényi, L., & Nagy–Borsy, V. (2025). A vállalalkozási ismereteket fejlesztő mesterképzések kompetenciafókuszú nemzetközi összehasonlítása. *Vezetéstudomány*, 56(4), 15-29. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2025.04.02>
- de Wit, H., & Deca, L. (2020). Internationalization of higher education, challenges and opportunities for the next decade. In *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp. 3-11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_1
- Eastcott, D. (2016). Coaching and mentoring in academic development. In *Advancing Practice in Academic Development* (pp. 86-102). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315720890>
- Fahnert, B. (2015). Teaching matters-academic professional development in the early 21st century. *FEMS Microbiology Letters*, 362(20), art. no. fnv156. <https://doi.org/10.1093/femsle/fnv156>
- FELVI (2023). *Felvételi ponthatárok (2023)*. www.felvi.hu
- Ghuri, P., & Gronhaug, K. (2011). *Kutatásmódszertan az üzleti tanulmányokban*. Akadémiai Kiadó.
- GEM (2024). *Global Entrepreneurship Monitor Nemzeti Jelentés 2023-2024 – Magyarország*. <https://www.gemconsortium.org/report/gem-20232024-hungary-national-report>

- Gutierrez, D. (2019). An Intra- and Inter-generational Lens into Rapid Technological Change. *Development*, 62(1-4), 37-42.
<https://doi.org/10.1057/s41301-019-00220-5>
- Imreh-Tóth, M., Imreh-Tóth, Sz., Prónay, Sz., Vilmányi, M., Lukovics, M., & Kovács, P. (2012). Vállalkozás-oktatás a felsőoktatásban: lehetőségek és remények. In Bajmócy, Z., Lengyel, I., & Málóvics, Gy. (Eds.), *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság* (pp. 239-250). JATEPress.
- International Association of Facilitators (IAF) & Rosanna von Sacken (2016). *Coaching and facilitation – Overlap, cross-over or completely different?* <https://www.iaf-world.org/site/global-flipchart/6/coaching-vs-facilitation>
- International Coaching Federation (ICF) (2024). *ICF Coaching Kompetenciák*. <https://coachingfederation.hu/coaching-kompetenciak-minositesekek-kepzesekek/minositesekek/coach-minositesekek/icf-coaching-kompetenciak/>
- Kano, Y. (2015). Higher education policy and the academic profession. In *The Changing Academic Profession in Japan* (pp. 27-40). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-09468-7_2
- Lai, M., & Jung, J. (2024). Master's programmes at Sino-foreign cooperative universities in China: An analysis of the neoliberal practices. *Higher Education Quarterly*, 78(1), 236-253.
<https://doi.org/10.1111/hequ.12456>
- Lee, K.M., Krauss, S., Suandi, T., & Hamzah, A. (2016). Exploring the contribution of mentoring practices to mentee learning in a Malaysian youth development programme. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(4), 419-432.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2013.862732>
- Lobos, M.Q., Lillo, P.S., & Pérez, J.M. (2022). What skills should a future teacher develop during their time at university? Perception of student teachers on entering their initial teacher training programmes. *Human Review: International Humanities Review*, 11(3), 1-10.
<https://www.historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/3836>
- Madinabeitia Ezkurra, A., & Fernández Fernández, I. (2017). Faculty development of university teachers: Analysis and systematization of the concept [El desarrollo docente del profesorado universitario: Análisis y sistematización del concepto]. *Teoría de la Educación*, 29(2), 87-108.
<https://doi.org/10.14201/teoredu29287108>
- Magyarországi Facilitátorok Egyesülete. (2024). *Facilitálás, facilitátor*. <https://facilitacio.hu/tudastar/facilitaltas-facilitator/>
- Malhotra, S., & Griffiths, R. (2023). Workplace coaching and mentoring. In *Mapping Manager Development: Current and Upcoming Trends* (pp. 179-212). Peter Lang.
- Martín, P.A. (2019). Student perceptions of a good university lecturer. *Educacao e Pesquisa*, 45, art. no. e196029.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- McQuade, S., Davis, L., & Nash, C. (2015). Positioning Mentoring as a Coach Development Tool: Recommendations for Future Practice and Research. *Quest*, 67(3), 317-329.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1048810>
- Mihalkovné Szakács, K. (2014). Vállalkozási ismeretek oktatása vs. vállalkozói kompetenciák fejlesztése. *Vezetéstudomány*, 45(10), 49-57.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2014.10.05>
- MIT Management Executive Education (2024). *Entrepreneurship Development Program*. https://executive.mit.edu/course/entrepreneurship-development_program/a056g00000URaMsAAL.html
- Moloi, T., & Marwala, T. (2020). Synopsis: artificial intelligence in economics and finance theories. In *Advanced Information and Knowledge Processing* (pp. 115-123). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-42962-1_13
- Narasimhan, A. (2024). Research Impact at an Unusual Academic Institution: IMD'S Journey. In *Business School Research: Excellence, Academic Quality and Positive Impact* (pp. 33-39). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003467410-6>
- Németh, G. (2018). *Vállalkozók egyes magatartásmintáinak kognitív megközelítése* (Doktori értekezés). Budapesti Metropolitan Egyetem. <https://real-phd.mtak.hu/1551/>
- Oktatási Hivatal. (2024). *Oktatási Hivatal hivatalos weboldala*. <https://www.oktatas.hu/>
- Penn State University (2023). *Definition of Teaching Excellence*. <https://www.schreyerinsitute.psu.edu/definition>
- Perjés, I., & Vass, V. (2009). *A kompetenciák tantervesítése*. Aula Kiadó.
- Pietrobelli, C. (2018). Technology transfer for developing countries. In *Technology Transfer* (pp. 209-234). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315202037>
- Popovics, P., Árváné Ványi, G., Katonáné Kovács, J., & Gál, T. (2016). Vállalkozói képzés a 21. században a felsőoktatásban – lehetőségek, módszerek, jó gyakorlatok. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 1(1), 1-18.
<https://doi.org/10.21791/IJEMS.2016.1.1>
- Rudduck, J. (2014). Universities in partnership with schools and school systems: Les liaisons dangereuses? In *Teacher Development and Educational Change* (pp. 194-212). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315870700>
- Salter, T., & Gannon, J.M. (2015). Exploring shared and distinctive aspects of coaching and mentoring approaches through six disciplines. *European Journal of Training and Development*, 39(5), 373-392.
<https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2015-0014>
- Scrum.org (2024). *Comparing Facilitation, Coaching, Mentoring and Teaching: When to use Facilitation, Coaching, Mentoring or Teaching*. <https://www.scrum.org/resources/comparing-facilitation-coaching-mentoring-and-teaching>
- Shaffer, L.S., & Zalewski, J.M. (2011). Career Advising in a VUCA Environment. *NACADA Journal*, 31(1), 64-74.
<https://doi.org/10.12930/0271-9517-31.1.64>

- Simon, G. (2006). *Kompetencia alapú oktatás, kompetencia alapú tanítási, tanulási programok*. (Előadásvezet). Pedagógiai Mentálhigiénés Konferencia, 2006. március 10–11. <http://www.legitim.hu/>
- Smith, R., & Lynch, D. (2014). Coaching and Mentoring: A review of literature as it relates to teacher professional development. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 1(4), 91-103. https://ijicc.net/images/Volliss4/Smith_and_Lynch_Nov2014.pdf
- Spender, J.C. (2008). The Business School in America: A Century Goes By. In *Scenarios for Business Schools in Europe 2020* (pp. 1-12). Palgrave. https://www.researchgate.net/publication/236624393_The_Business_School_in_America_A_Century_Goes_By
- Stanford Graduate School of Business. (2024). *Entrepreneurship Path*, 37. <https://www.gsb.stanford.edu/programs/msx/curriculum/entrepreneurship>
- Stokes, P., Fatien Diochon, P., & Otter, K. (2021). “Two sides of the same coin?” Coaching and mentoring and the agentic role of context. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 142-152. <https://doi.org/10.1111/nyas.14316>
- Szabó, K., Aranyossy, M., & Bárczy, D. (2022). Egyetemi hallgatóból vállalkozó – Vállalkozásfejlesztés mester-szakos hallgatók vállalkozói szándékát támogató és gátló tényezők. *Hitelintézeti Szemle*, 21(2), 125-151. <https://doi.org/10.25201/HSZ.21.2.125>
- Terjéki, J., & Nagy-Földi, Z. (2024). A BANI világban hogyan támogassuk és fejlesszük a szívközpontú vezetőket? *Magyar Coachszele*, 2024. január 6. <https://coachszele.hu/2024/01/06/na-bani-vilagban-hogyan-tamogassuk-es-fejlesszuk-a-szivkozpontu-vezeteket/>
- Tiernan, P., & Deveci, I. (2021). Irish and Turkish pre-service teachers understanding and perceptions of enterprise education. *Heliyon*, 7(7), art. no. e07591. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07591>
- Wbitty, G., Barton, L., & Pollard, A. (2018). Ideology and control in teacher education: A review of recent experience in England. In *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice* (pp. 161-183). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429450150-6>
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership* (5th ed.). Nicholas Brealey Publishing.
- Wilson, K.E., Vyakarnam, S., Volkmann, C., Mariotti, S., Rabuzzi, D.A., & Sepulveda, A. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century. A Report of the Global Education Initiative*. World Economic Forum, Switzerland. https://members.weforum.org/pdf/GEI/2009/Entrepreneurship_Education_Report.pdf