

SIPOS NORBERT–KURÁTH GABRIELLA–  
GYARMATINÉ BÁNYAI EDIT

# A frissdiplomások kompetenciái és a bérek kapcsolata

## A kompetenciafejlesztés lehetőségei a felsőoktatásban

A tanulmány a frissdiplomások kompetenciái és a munkahelyi sikeresség, ezen belül a bérek közötti összefüggésekkel foglalkozik a Diplomás Pályakövető Rendszer adatai alapján. A szerzők kísérletet tesznek a felsőoktatási kompetenciafejlesztés lehetőségeinek a bemutatására is. A 2014 és 2017 között a Pécsi Tudományegyetem végzettjei körében zajlott 6190 fős mintán OLS-regresszióval kimutatták, hogy a részvételi és a módszertani kompetenciák hosszú távon pozitívan hatnak a fizetésekre. Az eredmények alapján két fő irányban indultak el kezdeményezések. Az egyik az oktatási módszerek bővítése és módosítása, részben a hallgatók kompetenciáinak fejlesztése érdekében, a másik irány a hallgatói szolgáltatások keretében elindított kompetenciafejlesztési projektek, mint például mentoring, fejlesztő műhelyek, tréningek.\*

Journal of Economic Literature (JEL) kód: I21, J24, J31.

A munkaerőpiac legfőbb jellemzője az állandó változás, ugyanakkor a jól képzett munkaerő nélkülözhetetlen a versenyképes, fenntartható és innovatív gazdaság megteremtéséhez. Az Európa 2020 stratégia megfogalmazásával az Európai Unió a legfontosabb fejlesztési feladatoként a térség versenyképességének növelését tűzte ki célul, amelynek megvalósításában kiemelt szerephez jut a fiatalok helyzetének javítása, az élethosszig tartó tanulás (ez valószínűleg kiemelt helyet fog betölteni az Európa 2030 stratégiában is). A fentiekkel összhangban az Új készségek és munkahelyek menetrendje elnevezésű kiemelt kezdeményezés 13 fő intézkedésben vázolta fel az Európai

\* A kutatást az Innovációs és Technológiai Minisztérium Felsőoktatási Intézményi Kiválósági Programja finanszírozta, a Pécsi Tudományegyetem 4. – A hazai vállalatok szerepének növelése a nemzet újraiparosításában – tématerületi programja keretében.

*Sipos Norbert* a PTE Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet adjunktusa (e-mail: sipos.norbert@ktk.pte.hu).

*Kuráth Gabriella* a PTE Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet adjunktusa (e-mail: kurath.gabriella@ktk.pte.hu).

*Gyarmatiné Bányai Edit* a PTE Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet habilitált docense (e-mail: banyai.edit@ktk.pte.hu).

A kézirat első változata 2020. június 5-én érkezett szerkesztőségünkbe.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18414/KSZ.2020.11.1130>

Unió lehetséges szerepét ebben a közös erőfeszítésben, s a fő intézkedésekhez további kísérő és előkészítő tevékenységek is társulnak. A program célja a munkaerőpiacok modernizálása, a munkavállalók mobilitásának fokozása az egész életen át tartó készségfejlesztés révén, de hangsúlyosan megjelenik a munkaerőpiaci részvétel ösztönzése, a kínálat és kereslet hatékonyabb összehangolása is (EB [2016]).

Az élethosszig tartó tanulás során folyamatosan új készségeket elsajátítva könnyebben alkalmazkodhatunk az új feltételekhez, illetve szükség esetén pályát válthatunk, így segítve a társadalom termelékenységének növekedését. A változó munkaerőpiaci körülményektől függően az egyén kompetenciaköre kulcsfontosságú követelménynek tekinthető a munkaerőpiaci szereplők számára.

A fentiekhez kapcsolódva a felsőoktatási intézményekre is jelentős szerep hárul, hiszen a végzett hallgatók sikeres munkapiaci elhelyezkedése és helytállása elemi érdeke minden szereplőnek. A diplomások pályakövetése az Európai Bizottság új készségfejlesztési menetrendjének fontos tevékenysége, ez azt jelenti, hogy a tagállamoknak fejleszteniük kell a meglévő információs módszereket és az adatgyűjtési eljárásokat annak érdekében, hogy világosabb képet kapjanak a diplomások munkapiaci alkalmazásáról (EB [2016]).

A tanulmány célja, hogy bemutassa a frissdiplomások kompetenciái és a munkahelyi sikeresség, ezen belül a bérek közötti összefüggéseket a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) eredményei alapján, továbbá javaslatot tesz a kompetenciafejlesztés lehetőségeinek bővítésére is. A felsőoktatás kompetenciafejlesztésével kapcsolatos alapvető kutatási kérdés, hogy létezik-e közvetlen hatás a hallgatói kompetenciák és a munkaerőpiaci siker egyik mérőszáma, a fizetések között. A kutatásunk során megfogalmazott hipotézisünk: szignifikáns kapcsolat van a hat kompetenciaterület (szervezeti, speciális, módszertani, általános, részvételi és társadalmi-érzelmi – *García-Aracil-Van der Velden* [2007]) és a PTE-n végzett frissdiplomások fizetése között.

A tanulmányban először áttekintjük a felsőoktatási kompetenciák szakirodalmát, amelyben a kompetenciák megváltozása, a foglalkoztatásra való hatása, valamint a sikerhez való kapcsolódása kerül előtérbe. Ezt követően – a kompetenciafelmérés módszertani fejlesztésének részletezésével – bemutatjuk a Diplomás Pályakövető Rendszert, majd a PTE-n 2014–2017 közötti DPR-felmérések alapján készült empirikus kutatásunkat. Ezt követően OLS-regresszió segítségével vizsgáljuk a bérekre gyakorolt szignifikáns hatásokat. A tanulmány egyik eredményeként kimutatott puha kompetenciák fejlesztésének fontossága érdekében ismertetjük az ehhez kapcsolódó megközelítéseket, majd a következtetések levonásával és a további kutatási irányok vázolásával zárjuk tanulmányunkat.

## Kompetenciák a felsőoktatásban

A felsőoktatásba bekerülőkkel szembeni elvárások jelentősen eltérnek az egyes időszakokban. Az elemzés a jelenre helyezi a hangsúlyt, arra, hogy a munkaerőpiac, a hallgató, illetve a többi érdekelt milyen módon érzékeli a kompetenciák fejlesztését, illetve

azon elemek körét, amelyekkel kapcsolatban dedikáltan megjelenik az intézmény mint fejlesztő aktor. Ezenkívül megvizsgáljuk a kompetenciák és a munkaerőpiaci sikeresség tényezői közötti kapcsolatot.

### *A kompetenciák szerepe a felsőoktatásban*

Intenzív vita folyik a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolatról a végzettek foglalkoztathatóságának javítása kapcsán. *Suleman* [2018] és *Velasco* [2014] szerint a végzettek foglalkoztathatósága új intézményi céllá vált a felsőoktatási intézmények számára, továbbá *Velasco* [2014] szerint a felsőoktatás csak abban az esetben érhet el kiemelt eredményeket, ha az intézmények képesek segíteni a hallgatóik munkapiaci érvényesülését (beleértve a speciális helyzetben lévőket is, lásd *Ásványi-Nemeskéri* [2018]). Ezért a felsőoktatás egyik jelentős kihívása, hogy a tudásközpontú oktatást miként lehet kompetenciaalapúra váltani.

A munkáltatókat inkább a jelöltek és a munkavállalók valós és gyakorlati ismeretei érdeklik, mint oktatásuk formális szintje. Erre az igényre válaszolva, az Európa 2020 stratégia céljainak támogatására létrehozták az egész életen át tartó tanulókkal kapcsolatos nyolc kompetencia referenciakeretét és az ESCO-rendszert (*European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*), azaz az európai készségek/kompetenciák, képesítések és foglalkozások rendszerét (*EU Tanács* [2018]). A rendszer hasznos megközelítést jelentett a közös európai oktatási (és felsőoktatási) rendszer létrehozásában, amely támogatja a munkáltatókat a szükséges képességek és készségek azonosításában.

A végzettek kompetenciakészletével kapcsolatos kutatásokra összpontosítva különféle kategorizálási megközelítéseket láthatunk. *Chiu-Chuang* [2016] szerint a szükséges készségek négy kategóriába sorolhatók: *hozzáállás* (munka- és csapatmunka-képességek), *tanulás* (passzív, aktív és jövőorientált tanulás), *tudás* (szakosodott, szakmai ismeretek és alkalmazásuk), valamint *karriermenedzsment-készségek*. *Olivier és szerzőtársai* [2014] a szükséges készségeket a következő csoportokba osztotta: adaptív képesség, alapítási készség, csapatmunka, interperszonális készségek, informatikai készségek, műszaki és területspecifikus készségek, valamint foglalkoztathatósági készségek. *García-Aracil-Van der Velden* [2007] hat kompetenciaterületet azonosított a készségek monetáris értéke alapján: szervezeti, speciális, módszertani, általános, részvételi és társadalmi-érzelmi.

A szervezet hierarchiájának különböző szintjein a követelmények teljesítéséhez sokféle kompetenciára van szükség. Ez alapján a fiatal pályakezdők nagy valószínűséggel az alkalmazotti munkakörökben helyezkednek el, ahol leginkább a technikai készségekre van szükség, konkrét szakmai tudásra a munkakörhöz kapcsolódó feladatok ellátásához, és kevésbé a koncepcióalkotási készségekre (például döntéshozatalra, stratégiai szemléletre). Minél magasabb hierarchikus szinten dolgozik egy alkalmazott vagy vezető, annál inkább a koncepcióalkotási készségek kerülnek előtérbe, és egyre kevésbé van szükség a technikai készségekre. Az emberekkel kapcsolatos készségek egyaránt fontosak minden vezetési szinten (*Daft-Marcic* [2012]).

Az európai felsőoktatási intézményekben friss diplomát szerzett hallgatók felmérését végezte el *García-Aracil–Van der Velden* [2007], és nemzetközi elemzésében kifejezetten a végzetek kompetenciáival és azok bérekre gyakorolt hatásával foglalkozott. A szerzőpáros kimutatta, hogy Európában a magas részvételi (tervezés, koordinálás, szervezés, gazdasági érvelés, tárgyalás, asszertivitás, döntési képességek, kitartás, vezetői készségek, felelősségvállalás) és módszertani (idegennyelv-tudás, informatikai készségek, társadalmi-szervezeti-technikai rendszerek megértése, kritikus gondolkodás, javaslatok és információk dokumentálása, problémamegoldó készség, analitikus készségek, tanulási készségek) kompetenciát igénylő munkakörökben magasabb fizetésre lehet szert tenni, míg a magas szervezeti kompetenciákat (nyomás alatti munka, pontosság, figyelem a részletekre, időgazdálkodás, önálló munkavégzés, koncentrálóerő) igénylő munkakörökben volt a legalacsonyabb a fizetés. A pénzbeli jutalmazás elsősorban olyan individuális készségektől függ, mint a komplex szituációk kezelése, személyes bevonás és vezetői készségek.

### *Kompetenciák és siker*

Több kutató foglalkozik a kompetenciák és a siker kérdéskörével különböző megközelítésben, ugyanakkor fontos megérteni a siker fogalmát a felsőfokú végzettségűek körében, amely általános jelenségként azonosítható az egyén munkahelyi tapasztalatainak eredményeként (*Arthur és szerzőtársai* [2005]). *Judge–Kammeyer-Mueller* [2007] szerint a siker egy valós vagy észlelt eredmény, amely felhalmozódik az egyén munkatapasztalatában.

Más megközelítésekben szűkebb vagy szélesebb definíciók találhatók az irodalomban, de nem vitatható, hogy vannak szubjektív és objektív tényezők, amelyek meghatározzák a sikert. Az objektív tényezők hatékonyak lehetnek a hierarchia tényleges szintjeinek elérésében – amint azt például a magasabb jövedelem fejezi ki –, míg a szubjektív tényezők az egyén érzéseiben rejlenek, mint például az elégedettség vagy az elégedetlenség (*Gattiker–Larwood* [1989], *Jaskolka és szerzőtársai* [1985]).

A sikerességet, illetve a jövedelmet befolyásoló kompetenciák esetében is folytak kutatások, és ezek alapján megállapítható:

„Adott iskolai végzettség mellett tökéletes illeszkedés magasabb kereseti hozamot eredményez, mint a nem tökéletes illeszkedés (...); a túlképzettség nem jelenti azt, hogy az egyén »feleslegesen« ruházott be emberi tőkéjébe, hiszen a túlképzettség bérhozama pozitív (...); az alulképzettség ugyanakkor bérveszteséghez vezet, az alulképzettség bérhozama negatív (...)» (*Galasi* [2009] 199. o.)

*Kotsis* [2013] a Debreceni Egyetem DPR-adatbázisa alapján végzett el modellszámításokat, és a képességbeli különbözőségekre figyelembevételkor – idősoros minta hiányában – a megszerzett diploma minősítése alapján következtetett a képességekre, azt feltételezve, hogy a hallgatók képességei leképeződnek az oktatásban elért

eredményekben, ugyanakkor hozzátette, hogy szorgalommal és kapcsolati tőkével kompenzálható a képességbeli hátrány.

A PTE Közgazdaságtudomány Karon is készültek korábban felmérések, a tapasztalatok alapján a fiatal pályakezdekők tudása és képességei teljesen nem fedik le a munkáltatói követelményeket. A hallgatók ismeretei elsősorban elméleti felkészültséget bizonyítanak, amelyeket nem biztos, hogy a kellő szinten tudnak a gyakorlatban is alkalmazni. Napjainkban a szakmai felkészültségen túl a munkáltatók az állásra pályázók önismeretét, magabiztosságát, kommunikációs képességét és interperszonális adottságait is figyelik (*Balogh–Farkas [2014], Farkas és szerzőtársai [2010]*).

A munkaerőpiaci eredményesség megítélésében fontos megjegyezni, hogy a magasabb béreket nemcsak a kiváló képességeknek és kimagasló tehetségnek köszönhetően lehet elérni, hanem számos véletlen tényező is szerepet játszhat az érvényesülés folyamatában, és ezek nagymértékben befolyásolhatják az egyedi életutak alakulását, például a szerencsés időzítés, a társadalmi-családi háttér, a közösségi és környezeti támogatás, származás, demográfiai helyzet, sőt a születés időpontja is (*Gladwell [2009]*). Azt is figyelembe kell venni, hogy az alacsonyabb intellektusú és kevésbé jó készségekkel rendelkező munkaerő nagyfokú szorgalommal kompenzálhatja lemaradását, és az is elképzelhető, hogy a jó képességű szakemberek a szerencsétlen véletlenek sorozatai miatt nem tudnak megfelelően érvényesülni a munkaerőpiacon. Teljesen természetes, hogy a siker észlelése erősen függ a személyiségtől, a szakmától és a kultúrától, valamint számos más, egymással összefüggő tényezőtől.

A tanulmány kiindulópontja, hogy a jövőben a felsőoktatási intézmények egyik fontos feladata lesz a munkaerőpiacra történő kilépést támogató programok szervezése és végrehajtása, a képzések fejlesztése (*Varga [2014]*).

## Diplomás Pályakövető Rendszer – híd a felsőoktatás és a munkaerőpiac között

A felsőoktatási intézményeknek az utóbbi években egyre inkább feladatuk a hallgatók felkészítése a munka világára, az egyetemeken komoly nyomás alatt állnak a diplomások foglalkoztathatóságának fejlesztése érdekében (*Suleman [2018]*). Az oktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet igénye, a foglalkoztathatóság, a rendszer hatékonysága, a hallgatók heterogenitása és az intézményi differenciálás nemzeti és nemzetközi pályakövető programok kialakítását követelte meg (*Gaebel és szerzőtársai [2012]*).

A végzettséggel kapcsolatos kutatások felméri a felsőfokú diplomások foglalkoztatási helyzetét és a kezdeti karrierjét. Ezek a felmérések nemcsak az elhelyezkedést mutatják a diploma megszerzése után, hanem leírják a munka minőségét, a munkakereséshez szükséges időt, a munkával való elégedettséget, valamint a diplomások készségeinek és munkakövetelményeknek való megfelelését is (*EB [2016], Schomburg [2003]*).

### *A magyar DPR-felmérések*

Az egységes pályakövetési rendszer létrehozása Magyarországon a felsőoktatás nemzetközi tendenciáit követte (Sipos [2017], Veroszta [2018]). A hazai felsőoktatási fejlesztési stratégiák kiemelt területe a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatrendszerének javítása, a Diplomás Pályakövető Rendszer (továbbiakban DPR) kidolgozása és működtetése is a fenti kapcsolatrendszer fejlesztését célozza. Az országos rendszer útmutatásai alapján az intézmények kialakították a hallgatók követésének rendszerét, amely alapján összehasonlíthatóvá váltak az intézményi eredmények. Ezzel összhangban a felsőoktatási piac keresletének és kínálatának egyensúlya egyre fontosabb kérdés lett. Bizonyossá vált, hogy ma már nem kívánatos a felsőfokú végzettségűek munkaerőpiaci szempontokat nélkülöző kibocsátásának növekedése, valamint az, hogy sok esetben a képzési struktúra sem felel meg a munkaerőpiac igényeinek (Kuráth [2013], Sipos [2017]).

A DPR-felméréseket – amelyek kötelezők a magyar felsőoktatási intézmények számára, és céljuk, hogy hasznos eszközt biztosítsanak a korábbi hallgatók munkaerőpiaci pályafutásának nyomon követéséhez – minden tavaszi félévben egy időben, egy standard *online* kérdőív felhasználásával végzik.

*Hallgatói motivációs felmérés:* célja a hallgatók motivációjának bemutatása a munkaerőpiacon és a saját képzésükkel kapcsolatban, a képzéssel, a szolgáltatásokkal és a munkaerőpiaccal kapcsolatos elvárásaik bemutatása, képzési és foglalkoztatási stratégiáik feltárása, valamint a jövőbeli karrierkövetési felmérések előkészítése.

*A diplomások pályakövetése:* a kutatás időpontja előtt egy és öt évvel végzetteket keresik meg, az értékelések elsősorban a munkaerőpiaci sikerekre és tapasztalatokra, a jelenlegi tanulmányi területükre, a továbbképzéssel kapcsolatos terveikre, valamint az intézménnyel és a kurzusokkal kapcsolatos elégedettségükre koncentrálnak.

A program kialakítását elősegítette az a tény, hogy a felsőoktatási intézmények felismerték a diplomásokkal kapcsolatos információk gyűjtésének fontosságát, és 30 hazai intézmény csatlakozott a programhoz.

### *A DPR fejlesztési lehetőségei*

Egyre több olyan nemzetközi és nemzeti kutatási projekt folyik, amely megfelelő mutatókat és mérőeszközöket keres a szükséges információk megadására, valamint az intézményi teljesítmény fejlesztésére és értékelésére. Látható, hogy az Európai Unión belül fontos cél e rendszer hozzájárulása a tudásalapú gazdasághoz. Az Európai Tanács 2017-ben javaslatokat fogalmazott meg az uniós szintű pályakövetés fejlesztésére, az intézmények feladata, hogy segítsék a diplomásokat a munkaerőpiacon. A javaslat az Eurograduate-felmérés eredményein alapul, amely megvizsgálja az egységes európai uniós szintű pályakövető felmérés bevezetésének feltételeit és korlátozó tényezőit (EB [2017], Mühleck [2016]).

Összegezve, a felsőoktatási intézmény és a munkaerőpiac közötti kapcsolat fejlesztése létfontosságú, ebben a folyamatban a DPR egy támogató eszköz, amely az elmúlt évek tapasztalatait, eredményeit figyelembe véve jelenleg is fejlesztés alatt áll.

## A PTE-n végzett DPR-vizsgálatok, empirikus adatok

A következőkben a DPR-en belül megvalósított kompetenciamérés módszertanát és időbeli fejlődését ismertetjük, hiszen a 2010-es induló évhez képest számos változás történt. Jelen tanulmány empirikus elemzése a 2014–2017 közötti DPR-felmérések adataira épül, továbbá bemutatjuk a feldolgozás sajátosságait és az OLS-regresszió modelljét is.

### *Kompetenciaértékelés a PTE-n*

A Pécsi Tudományegyetem, amely az ország egyik legnagyobb felsőoktatási intézménye, egy európai uniós program (Szolgáltatásfejlesztés a Pécsi Tudományegyetemen) keretében csatlakozott a központi DPR-hez. A 2010 és 2018 közötti kutatási időszakban a PTE *online* kérdőíveket küldött összesen 140 248 hallgatónak és 108 222 diplomásnak, akik közül 19 486 hallgató és 16 675 abszolutóriumot szerzett választott. A telefonos interjúk keretében a PTE összesen 4899 főt ért el 2010-ben és 2013-ban.

A PTE-n folyó DPR-kutatásoknak már a kezdeti, kísérleti időszak óta részét képezi a végzetek kompetenciáinak felmérése. A kérdések kidolgozásakor *Kabai és szerzőtársai* [2011] adott kiindulópontot, amely nagymértékben támaszkodik a *García-Aracil–Van der Velden* [2007] által végzett CHEERS-program (*Career after higher education: European Research Survey*) eredményeire.

Egy külön próbafelmérés keretében tesztelt kompetencia-szótárból faktoranalízis segítségével jött létre a 16 változóból álló végleges kompetencialista, amelyet 2010–2013 között minden évben lekérdezett a pécsi egyetem. 2014-ben egy kisebb mértékű változtatás történt a kompetenciák finomhangolása céljából. Ezt követően 2016-ban módszertani felülvizsgálat és fejlesztés mellett döntött a felmérést végző szervezeti egység, ennek keretében páros *t*-próbbával és faktoranalízissel vizsgálták meg a 16 elemű lista validitását, továbbá figyelembe vettek más szakmai szempontokat és trendeket is. A változás eredményeként a PTE már a CHEERS-kutatás összes kompetenciacsoportját lekérdezi, továbbá eleget tesz az Európai Unió kulcskompetenciákra vonatkozó keretrendszerének is. A specializált területen látható a legkevesebb értékelési szempont, mivel a felsőoktatás alaptevékenységének jellegéből adódóan a szakterülethez kapcsolódó ismeretek elsajátítása a diploma megszerzésével bizonyított, ezek mérése nem nyújt jelentős többletinformációt. A többi terület mindegyikéből legalább két kérdés található (1. táblázat).

1. táblázat  
A kérdőívekben alkalmazott kompetencia-szótár átalakulása

	Szervezeti	Specializált	Módszertani	Általános	Részvételi	Társadalmi-érzelmi
DPR-kérdőív, végzettek 2013-ig	jó munkaszervezés, időgazdálkodás, ön tudatosság, nagy munkabírási, kártartás	szak tudás alkalmazása a gyakorlatban	innovatív készség, nyelvtudás	jó prezentációs készség, íráskészség	mások irányítása	konfliktuskezelési képesség, együttműködés egy csapattal, rugalmasság
CHEERS-kompetenciák	önálló munkavégzés, felelősségvállalás és döntésképeség, pontosság, figyelem a részletekre, időmenedzsment, nyomás alatt végzett munka	terület specifikus módszerek ismerete	elemző kompetenciák, idegen nyelvi tudás, kezdeményező készség, tanulási képességek, tervezés, koordináció, szervezés, ösztetett társas, szervezeti és műszaki rendszerek megértése	szóbeli kommunikációs képesség, írásbeli kommunikációs készségek	vezetési képességek, tervezés, koordináció, szervezés	alkalmazkodó képesség, öntudatos, csapatmunka, nagy munkabírási, kártartás, felelősségvállalás és döntésképeség
Európai Parlament és Európai Tanács kulcskompetenciái	a tanulás elsajátítása, nagy munkabírási, kártartás, szociális és állampolgári kompetenciák	a tanulás elsajátítása, idegen nyelven folytatott kommunikáció, nagy munkabírási, kártartás, matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	a tanulás elsajátítása, idegen nyelven folytatott kommunikáció, nagy munkabírási, kártartás, matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	anyanyelven, idegen nyelven folytatott kommunikáció	nagy munkabírási, kártartás, szociális és állampolgári kompetenciák	a tanulás elsajátítása, kezdeményező képesség és vállalkozói kompetenciák, szociális és állampolgári kompetenciák



Az 1. táblázat folytatása

	Szervezeti	Specializált	Módszertani	Általános	Részvételi	Társadalmi-érzelmi
DPR-kérdőív, hallgatói, oktatói, munkaadói, 2014	jó időgazdálkodás, önállóság, nagy munkabírás, kitiartás	elméleti szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	elemzés és rendszerezés képessége, képesség az újításra, új dolgok felfedezésére, idegen nyelvi tudás	jó prezentációs készség, íráskészség	szervezőkészség, vezetői képességek	Társadalmi-érzelmi konfliktuskezelési képesség, vállalkozó szellem, rugalmasság, kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség, csapatmunka
DPR-kérdőív, hallgatói, végzettek, 2017–2019	jó időgazdálkodás, önállóság, nagy munkabírás, kitiartás	elméleti szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	elemzés és rendszerezés képessége, képesség az újításra, új dolgok felfedezésére, idegen nyelvi tudás	jó prezentációs készség, íráskészség	szervezőkészség, vezetői képességek	konfliktuskezelési képesség, érzelmi intelligencia, udvariasság, viselkedési szabályok ismerete, vállalkozó szellem, rugalmasság, kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség, nonverbális kommunikáció (például megjelenés, testbeszéd), csapatmunka

Forrás: García-Aracil–Van der Velden [2007], Sipos [2015], Kuráth [2018] alapján.

### A kutatás módszertana

A következőkben a PTE-n 2014–2017 között zajlott DPR-felmérések és a feldolgozás módszertana található meg. A 2014 előtti időszakok a már említett kompetencia-szótár módosításából adódóan maradtak ki. A 2. táblázat alapján látható, hogy a válaszadók száma 1678 és 1961 fő között mozgott, 12 százalék és 19 százalék közötti átlagos válaszadási arányt eredményezve. A válaszok súlyozása a végzettség éve, a nem, a levelezés típusa és a karok szerint történt, ebből adódóan a minta az alapsokaság reprezentatív leképeződésének tekinthető.

#### 2. táblázat

A PTE DPR-felméréseinek alapsokasága és válaszadói száma, 2014–2017

Alapadatok	Végzés éve			
	2014	2015	2016	2017
Alapsokaság (fő)	15 459	12 294	12 389	10 308
Válaszadók száma (fő)	1 848	1 816	1 678	1 961
Válaszadási ráta (százalék)	12,0	14,8	13,5	19,0

Forrás: saját szerkesztés.

Hat kompetenciaterület négy évre vett hatását vizsgáltuk a fizetések logaritmizált értékeire vonatkozó OLS-regresszió segítségével. A módszertani választás azon alapszik, hogy a korrelációs analízis nem volt alkalmas a többi változó hatásának kiszűrésére, miközben az OLS-ben azonosított szignifikáns eltérések – a többi változó változatlansága mellett – mutatják ki az adott magyarázó tényezőnek a függő változóra gyakorolt együtt mozgó hatását.

Jól ismert, hogy a jövedelem eloszlása aszimptotikus, az alacsony szinteknél több a válasz, miközben a magas jövedelmeknél relatíve alacsony. Ebből adódóan olyan transzformációra volt szükség, amely megőrzi az egyes válaszok közötti távolságokat, ugyanakkor a válaszok eloszlása normálisnak tekinthető. A logaritmikus transzformáció megfelelő válasz erre, mivel a korábbi eltérések arányai ugyanolyan szintűek maradnak az új adatsorban is. Ez azt is jelenti, hogy a standardizált  $\beta$ -értékek a bevont magyarázó változók (kompetenciák) esetében azonosítható szignifikáns értékek, a nettó jövedelem logaritmizált értékeinek százalékos eltérését mutatják.

A *García-Aracil–Van der Velden* [2007] által azonosított hat kompetenciaterület hatásainak teljes körű kimutatása érdekében az exploratív faktoranalízisünk során a 16 közös kompetenciára és a négy felmérési időszakra együttesen egy ütemben futtattuk le az OLS-regressziót.

A frissen végzettek esetében feltételezhető, hogy a fizetés és a kompetenciák közötti korreláció (együtt mozgás) közvetetten abból ered, hogy a magasabb szintű kompetenciák révén kapnak magasabb fizetést, és nem fordítva. A vizsgált kérdés jellegéből adódóan csak azok szerepelnek a mintában, akik rendelkeznek munkával. A számos egyéb befolyásoló tényező hatásának kiszűrése érdekében

a következő kontrollváltozók szerepelnek az egyenletben: nem, tanulmányok munkarendje (nappali, levelező), képzési szint (felsőoktatási szakképzés, alapképzés, mesterképzés, osztatlan mesterképzés, egyetemi, főiskolai képzés, egyetemi hagyományos képzés), életkor, a felmérés éve, a végzés és a felmérés között eltelt idő és a betöltött pozíció (beosztott nem diplomás és diplomás munkakör, alsó vezető, középvezető, felső vezető). Ezek hatásai a *Függelék F1. táblázatában* láthatók, a tanulmány törzsszövegében csak a kompetenciaterületek és a fizetés közötti kapcsolatok jelennek meg.

## A PTE végzettjei körében végzett kompetenciafelmérés OLS-eredményei

A szakirodalom alapján a következőkben a kompetenciaszettek és a logaritmizált nettó jövedelemszintek (mint a siker egy mutatója) közötti összefüggéseket tárjuk fel. A mintában szereplő 6190 válaszadó közül 19,5 százalék vezető pozícióban, 64,3 százalék diplomát igénylő nem vezető pozícióban, 16,2 százalék végzettséget nem igénylő nem vezető pozícióban dolgozik; 46,8 százalékuknak van alapképzéses, 26,7 százalékuknak mesterszintű, 5,9 százalékuknak rövid ciklusú és 20,6 százalékuknak osztatlan oktatási formában szerzett diplomája; 65,7 százalékuk nő és 34,3 százalékuk férfi. A nettó fizetést illetően 15,1 százalékuk kevesebb mint 100 ezer forintot, 32,3 százalékuk 101–150 ezer forint között, 23,2 százalékuk 151–200 ezer forint között, 29,4 százalékuk pedig havonta több mint 200 ezer forintot keres. A következőkben az egy ütemben futtatott faktoranalízis és OLS-regresszió eredményeit mutatjuk be.

A válaszadóknak 1–5-ös Likert-skálán önbevallásos alapon kellett bejelölniük az adott képességnek/készségnek a munkavégzéshez való szükségességét, azaz hogy azzal mekkora mértékben rendelkeznek az adott munka ellátásához. A kompetenciák leíró statisztikája a 3. *táblázatban* látható. Mindegyik tényező csúcossága és ferdesége  $-2$  és  $2$  között mozog, ami azt jelenti, hogy normál eloszlásúnak tekinthetők (*George-Mallery* [2010]).

A Cronbach-féle  $\alpha$  értéke 0,853, ami alapján a tényezőkre építkező faktoranalízis megbízhatónak minősíthető. A Kaiser–Meyer–Olkin-érték 0,914, magas szignifikanciaszinttel (Bartlett-féle  $\chi^2$ : 22 005,303, szabadságfok = 120,  $p = 0,001$ ). A hat kompetenciacsoporthoz az eredeti variancia 65,9 százalékát magyarázza. Ezenkívül az is pozitívum, hogy a varimax rotáció miatt az új változók teljesen függetlenek egymástól, ami azt jelenti, hogy nem fordul elő multikollinearitás. Látható az is, hogy az egyes kompetenciáknak az adott kompetenciacsoporthoz való szakmai besorolása alapvetően igazolt, így a hat csoport létezése kimutatottnak tekinthető (4. *táblázat*).

A modell általános jellemzőit (magyarázó erő,  $F$ -érték, szignifikanciaszint, konstans érték és a válaszadók száma) a kiválasztott évekre az 5. *táblázat* alsó része mutatja. Ezek alapján a modell korrigált  $R^2$ -értéke 24,3 százalék, ami azt jelenti, hogy a jövedelem változékonyságát a kompetenciaszettek ekkora mértékben

3. táblázat  
A PTE DPR-felmérések kompetenciáinak leíró statisztikái, 2014–2017

	N	Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Csúcsosság	Ferdesség	Cronbach-féle $\alpha$ , a tényező nélkül
Elméleti szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	6194	3,89	4	4	0,88	0,494	-0,666	0,849
Idegen nyelvi tudás	6173	3,54	4	3	1,19	-0,637	-0,441	0,867
Képesség az újításra, új dolgok felfedezésére	6201	4,08	4	4	0,86	0,251	-0,712	0,842
Íráskészség	6205	4,41	5	5	0,82	1,948	-1,438	0,848
Jó prezentációs készség	6189	3,94	4	4	0,97	0,121	-0,718	0,841
Kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség	6225	4,34	5	5	0,81	0,714	-1,076	0,841
Konfliktuskezelési képesség	6227	4,08	4	4	0,86	0,073	-0,674	0,842
Nagy munkabírás, kitartás	6232	4,41	5	5	0,74	0,599	-1,030	0,844
Csapatmunka	6216	4,32	5	5	0,82	0,878	-1,092	0,847
Önállóság	6216	4,44	5	5	0,72	0,547	-1,054	0,843
Vezetői képességek	6163	3,46	3	3	1,07	-0,376	-0,348	0,842
Rugalmasság	6180	4,26	4	5	0,80	0,232	-0,819	0,843
Jó időgazdálkodás	6195	4,02	4	4	0,89	0,008	-0,639	0,845
Elemzés és rendszerezés képessége	6172	4,15	4	4	0,85	0,317	-0,783	0,843
Szervezőkészség	6183	4,14	4	5	0,87	0,132	-0,776	0,837
Vállalkozó szellem	6136	3,69	4	4	1,02	-0,355	-0,433	0,842

Forrás: saját szerkesztés.

## 4. táblázat

A PTE DPR-adatokon futtatott exploratív faktoranalízis rotált komponensmátrixa, 2014–2017

	Társadalmi- érzelmi	Részvételi	Általános	Szervezeti	Specializált	Módszertani
Elméleti szaktudás alkalmazása a gyakorlatban			0,867			
Idegen nyelvi tudás			0,928			0,928
Képesség az újításra, új dolgok felfedezésére			0,652			0,388
Íráskészség			0,686			
Jó prezentációs készség			0,717			
Kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség	0,540					
Konfliktuskezelési képesség	0,670					
Nagy munkabírási, kitartás	0,725					
Csapatmunka	0,443					
Önállóság		0,749				
Vezetői képességek						
Rugalmasság	0,633					
Jó időgazdálkodás				0,696		
Elemzés és rendszerezés képessége						0,771
Szervezőkészség		0,521				
Vállalkozó szellem		0,744				

Forrás: saját szerkesztés.

magyarázzák a kontrollváltozók mellett. Jelentős mértékű (7303 fő végzetből 6170 fő rendelkezett főállású munkatapasztalattal) a kompetenciák értékeléséhez kapcsolódó válasz, továbbá ez évenként több mint 12 százalékos válaszadási arányt jelent, ami az *online* kérdőívek esetében magasnak tekinthető. Az alacsony *p*-érték és a magas *F*-érték alátámasztja a modell érvényességét. Az 5. táblázat többi részében a standardizált *B*-értékek és a hozzájuk tartozó szignifikanciaszintek olvashatók. A standardizált *B*-értékek a diplomások nettó jövedelme logaritmizált értékeinek százalékos eltérését mutatják.

##### 5. táblázat

A kompetenciaszettek hatása a havi nettó jövedelem logaritmizált értékeire, OLS-regresszió, 2014–2017

Kompetenciaterület	Standardizált <i>B</i>	Szignifikancia
Társadalmi-érzelmi	0,055***	0,001***
Részvételi	0,009	0,578
Általános	-0,025	0,121
Szervezeti	-0,025	0,112
Specializált	-0,020	0,211
Módszertani	0,194***	0,000***
<i>R</i> <sup>2</sup>	0,249	
Korrigált <i>R</i> <sup>2</sup>	0,243	
<i>F</i>	41,421	
Szignifikancia	0,000	
Konstans	5,059	
Válaszadók száma	6170	

Referenciaérték: 0 vagy kevesebb.

\*\*\* 99 százalékos szinten, \*\* 95 százalékos szinten, \* 90 százalékos szinten szignifikáns.

Forrás: saját szerkesztés.

Látható, hogy két kompetenciaterületnek van szignifikáns hatása a fizetésekre. A társadalmi-érzelmi tényezőcsoport 5,5 százalékkal magasabb, míg a módszertani 19,4 százalékkal több fizetést jelent. *García-Aracil–Van der Velden* [2007] eredményeivel megegyezik a módszertani tényezőcsoport fizetésnövelő hatása, ugyanakkor megállapításukkal ellentétesen nem igazolódott be a részvételi kompetenciáknak a jövedelmekre gyakorolt pozitív befolyása. Ugyancsak nem igazolódott be a szervezeti kompetenciáknak a bérekre gyakorolt negatív hatása sem. A szerzőpáros eredményeivel ellentétesen a társadalmi-érzelmi kompetenciák viszont növelték a béreket. A többi tényezőnél nem mutattunk ki szignifikáns eltérést, így nem meglepő, hogy az általános kompetenciáknak nincs megkülönböztető hatása, mivel valószínűbb, hogy ezek alapvetően szükséges kompetenciák, és meglétük nem jelent versenyelőnyt. Ellenkezőleg, ezek hiánya esetében a végzetek hátránnyal szembesülnek a munkaerőpiacon. Ez összhangban van *Makó* [2015] kutatásával: a tanulási és általános

készségek fontosak a szakképzettek továbbtanulásához és munkaerőpiaci érvényesüléséhez. Ugyanezen logika szerint a PTE DPR-eredményei azt mutatják, hogy a frissen végzettek esetében a szervezeti kompetenciák is idesorolhatók.

Jelen tanulmányban előzetesen azt vártuk, hogy még a részvételi csoport is szignifikáns hatást gyakorol, de a diploma megszerzése óta eltelt idő tényezőjének bevonása ezt megszünteti. Ez azt jelenti, hogy a frissen végzettek esetében ez fontos, de az idő múlásával eltűnik.

A társadalmi-érzelmi és módszertani kompetenciák hatásai tartósak. Társadalmi lények vagyunk, szeretnénk, ha kedvelnének minket, és ennek érdekében számos negatív hatást is elfogadunk, ha cserébe csoportokba tudunk szerveződni. E tanulmány szerzőiként nem akarjuk elkötelezni magunkat az érzelmi kompetenciához kapcsolódó két alapvető megközelítés mellett, nevezetesen, hogy ez egy velünk született kompetencia, vagy tanulás útján elsajátítható és fejleszthető.

A módszertani kompetenciaterület magasabb szintű differenciáltság jellemzi. A felsőoktatásban azonban a speciális tudás megszerzése integrálódik, de az eredmények azt mutatják, hogy a módszertani készségekbe történő befektetés hasznos lehet. Megállapítható, hogy ez a kompetenciaterület az a hosszan tartó, leginkább megkülönböztetést eredményező tényező, amely minden diplomás számára fontos a munkaerőpiacon való érvényesülés érdekében.

## Munkaerőpiaci kompetenciák fejlesztési lehetőségei a felsőoktatásban

A fent bemutatott kutatási eredményekre alapozva kiemelkedő jelentőségű annak vizsgálata és mérlegelése, hogy miképpen támogathatók a hallgatók a munkaerőpiacon elért sikereiket tartósan meghatározó kompetenciáik fejlesztésében. Ez több módon történhet: a tanórákon a tananyag és az oktatási módszerek célzott megválasztása, a hallgatói szolgáltatások, illetve a hallgató önfejlesztése által. Mindezen lehetőségek rendelkeznek két előfeltétellel: egyrészt szükség van a hallgatók tudatosságára, másrészt pedig a fejlődésük iránti elkötelezettségükre. E két feltétel nélkül is fejlődik a hallgatók kompetenciája (társas kapcsolatokban, feladatok teljesítése során), azonban ennek sikeressége és hatékonysága esetleges, bizonytalan. A felsőoktatási intézmények az alábbi tevékenységekkel, szolgáltatásokkal támogathatják hallgatóikat munkaerőpiaci kompetenciáik fejlesztésében:

- a hallgatók támogatása annak felismerésében, hogy kitűzött céljuk eléréséhez milyen erőforrásokkal, kompetenciákkal rendelkeznek, hogyan képesek azokat használni, szükség esetén kombinálni,
- a hallgatók támogatása tanulmányaik, fejlődésük jövőorientált és megoldásközpontú megközelítésében,
- a hallgatók támogatása annak felismerésében, hogy mely kompetenciák fejlesztésére van szükségük,
- a tantervek és a tananyagok kialakítása során az adott szakmák, pozíciók betöltéséhez szükséges kompetenciák figyelembevétele,

- az adott kompetenciák fejlesztésére alkalmas csoportlétszámok és módszerek biztosítása,
- a hallgatók önfejlesztéséhez programok, képzések és eszköztár biztosítása,
- a hallgatók támogatása abban, hogy tudatosítsák ezt a tanulási, fejlődési és fejlesztési folyamatot.

A fejlesztendő kompetenciák körére egyrészt iránymutatók az adott szakot jellemző képzési és kimeneteli követelmények, másrészt a különböző felmérésekből, például a DPR-ből kinyerhető adatokból (frissdiplomások meglevő és a munkaerőpiacon igényelt kompetenciaszintjeinek különbözősége) válhat világossá, hogy mely kompetencia-területek fejlesztésére kell hangsúlyt fektetni. Az így nyert információk használhatók fel egy adott képzés, szak szintjén a képzésfejlesztéshez és a hallgatói szolgáltatások kialakításához.

### *Az oktatás során megvalósuló kompetenciafejlesztés*

A felsőoktatás tanterveinek kidolgozásakor és az oktatásmódszertani újítások során kiemelt figyelmet kap a hallgatók felkészítése a munka világára. Ezen igényekre a mindennapokban a kompetenciaalapú oktatás és követelményrendszer adhat választ. Ugyanakkor például a gazdaságtudományi képzések képzési és kimeneteli követelményei között számos olyan (elsősorban úgynevezett puha és épp a munkaadók által preferált) kompetencia szerepel, amelynek fejlesztése nem kapcsolható egyetlen konkrét tantárgy tematikájához sem (*Kincsesné és szerzőtársai* [2017]). Kutatási eredményeink alapján a részvételi és a módszertani kompetencia hat tartósan a bérekben mért sikerre. Ezek egy része explicit módon megjelenik a felsőoktatási tárgyak képzési és kimeneteli követelményeiben (például tervezés, szervezés, gazdasági érvelés, tárgyalás, idegennyelv-tudás, informatikai készségek, társadalmi-szervezeti-technikai rendszerek megértése, ötletek és információk dokumentálása, analitikus készségek). A másik része (például asszertivitás, kritikus gondolkodás, kitartás, döntési képesség) viszont nem szerepel a képzési és kimeneteli követelmények között, vagy csak implicit módon. A részvételi kompetenciák fejlesztése sajátos oktatási módszereket (aktív oktatás, társak egymástól tanulása vagy tutorrendszerű képzés, fordított osztályterem, mentorálás, tréning stb.) igényel, amelyek alkalmazása többek között függ a szaktól, a csoportlétszámtól, az oktatói habitustól (*Santos és szerzőtársai* [2019], *Velasco* [2014]). Kiegészítő megoldás lehet hallgatói szolgáltatások keretében felkínálni a hallgatóknak különböző kompetenciafejlesztő műhelyeket és tréningeket.

Azon kurzusok esetében, amelyeknek nem az a fő célja, hogy bizonyos kompetenciákat fejlesszenek, az eredetileg az oktatás hatékonyságát növelő módszerekkel fejlesztethetők a hallgatói kompetenciák. Más a helyzet azoknál a kurzusoknál, ahol elsődleges cél bizonyos kompetenciák fejlesztése, mint például a vezetői készségeket vagy az üzleti kommunikációt oktató tárgyak. Az utóbbi esetben az adott tárgy tematikájának kidolgozása során a visszafelé való tervezést szükséges érvényesíteni, ami azt



jelenti, hogy a kiindulópont az, hogy a hallgatónak milyen ismeretre, kompetenciára, képességre lesz szüksége a munkahelyén (Sibley–Ostafichuk [2014]).

Az oktatási tapasztalatok és a rendelkezésre álló szakirodalmi források mind abba az irányba mutatnak, hogy a jelenlegi (Z) generáció igényeivel egybeesően a tapasztalatszerzést is lehetővé tevő, úgynevezett aktív oktatás segíti a kompetenciák (különösen a részvételi kompetenciák) fejlesztését. Ezek a módszerek igénylik az aktív hallgatói részvételt, és éppen ezáltal eredményeznek hatékonyabb tanulást.

Minden valódi tanulás aktív és nem passzív: egy olyan felfedezési folyamat, amelyben a főszereplő a hallgató, nem pedig a tanár (Whetten–Cameron [2016]). Az aktív tanulás jellemzői:

- a hallgatók nemcsak a tudás befogadói, hanem generálói is,
- kevesebb hangsúlyt fektetnek az információátadásra, és nagyobb hangsúlyt kap a hallgatói készségek fejlesztése,
- fontos a hallgatók aktivizálása véleményük, meglátásuk kifejtésére és ezáltal hozzáállásuk és értékeik feltárására,
- a hallgatók magasabb szintű gondolkodásban vesznek részt (elemzés, szintézis, értékelés),
- az aktív tanulás feltételezi az oktató részéről a folyamatos és azonnali visszajelzést, ami növeli a hallgatók motivációját (Bonwell–Eison [1991], Prince [2004], Zepke [2013]).

A konkrét oktatási módszerek kiválasztásához a Z generáció tanulási motivációit és szokásait is szükséges figyelembe venni. A generáció képviselői mentoraiktól, oktatóiktól elvárják a hatékony tanítási módszereket, a digitális eszközök használatát, az interaktív, nem szokványos előadásokat, amelyek élményközpontúak, tartalom- és tudásorientáltak (Pais [2013], Pál–Törőcsik [2013]).

### *Hallgatói szolgáltatások*

A hallgatók munkaerőpiaci képességei/készségei jelentős különbségeket mutatnak, így a differenciált fejlesztésre jó lehetőséget nyújtanak a felsőoktatási intézmények kompetenciafejlesztő programjai, szolgáltatásai, amelyeket egyéni szükséglet alapján, egyéni ritmusban vehetnek igénybe a hallgatók. Emellett fontos, hogy legyen lehetőség a hallgatók kompetenciáinak mérésére, illetve a gyakorlatban való „tesztelésére”. A méréshez számtalan teszt áll rendelkezésre, különösen fontos alkalmazásukkor a fejlődés ellenőrzésének lehetősége. A kompetenciák gyakorlatban történő megmértetésére lehetőséget adnak szakmai versenyek (például esettanulmány-verseny) és a szakmai gyakorlatok, ahol központi szerepet töltenek be a hallgatót támogató mentorok.

A munkaerőpiaci kompetenciák fejlesztését célzó vagy támogató szolgáltatások sora rendkívül széles. Idesorolhatók: vállalati, szakmai képviselőkkel való találkozók szervezése, mentorprogramok, tréningek, műhelyek, tanácsadások, *coaching* szemléletű támogatás, próbainterjúk szervezése. A kutatás eredményei

jól használhatók a hallgatóknak kínált műhelyek és tréningek tematikáinak tervezésében, az eredmények elterjesztése pedig ösztönzi a hallgatókat is az ilyen jellegű programokon való részvételre.

### *A hallgató önfejlesztése*

A fejlesztési folyamat elején fontos a hallgató támogatása abban, hogy felismerje, hogy a tanulmányok sikeres teljesítéséhez szükséges kompetenciák és a munkaerőpiaci kompetenciák csak részlegesen fedik át egymást, tehát van olyan kompetencia, amelynek fejlesztéséhez többlet-erőfeszítésre lesz szüksége. Ehhez rendelkezésre állnak a karrier- vagy más támogató szervezetek által kínált programok, képzések és egyéb, az önfejlesztésre alkalmas eszközök (bizonyos *self-coaching* anyagok, munkafüzetek, „kisokosok”, a gyakran ismételt kérdések gyűjteményei). A lehetőségek széles kínálata mellett ugyanolyan fontos a szolgáltatások hatékony közzététele (és a hallgatók orientálása a néha túl sok lehetőség közül a számukra legfontosabbak kiválasztásában).

A bemutatott kompetenciafejlesztési megoldások eredményességének, a fejlődés mértékéhez való hozzájárulásának mérése rendkívül nehéz, hiszen az egyetemi évek alatt a hallgatóknak több lehetőségük is van kompetenciáik fejlesztésére a családban, az egyetemi diákszervezetekben kifejtett aktivitásuk során vagy bármilyen egyetemen kívüli munka vagy egyéb közösségi tevékenységnek köszönhetően. A fejlődés nyomon követésében és az önértékelésben segítséget nyújt, ha az adott kompetenciák ugyanazzal a mérőeszközzel bizonyos időszakonként ellenőrizhetők. A legfontosabb azonban a hallgatók ösztönzése a tanórákon való aktivitásuk növelésére, minél több szimulált vagy valós munkahelyzetbe való beleállásra és részvételre, illetve mindeközben folyamatos önreflexióra.

Az egyetemek és a munkaerőpiac közös érdeke a hallgatók támogatása kompetenciáik fejlesztésében. *Csóka és szerzőtársai* [2019] a hazai intézmények tudományos teljesítményét mérte. Jelen cikk szerzői szerint érdemes lenne végiggondolni azt is, hogy a felsőoktatási intézményi rangsorokban milyen feltételekkel lenne mód a hallgatói szolgáltatáshoz kapcsolódó tényezők figyelembevételére.

## Összegzés

A hivatkozott irodalmak alapján a végzettek foglalkoztathatóságában a munkáltatók által igényelt készségek azonosítása rendkívüli kihívást jelent. Jelenleg az egyik legfontosabb és folyamatosan napirenden levő kérdés az Európai Unió tagállamaiban a képzési rendszer átalakítása, a pályaorientáció megoldása, valamint az iskola és a munkahely közötti átmenet zökkenőmentessé tétele, illetve ezzel párhuzamosan a lemorzsolódás csökkentése. A foglalkoztatók által elvárt kompetenciák színvonala is jelentősen nőtt, valamint a szükséges kompetenciák köre kibővült az elmúlt évtizedek alatt. Az eddig vázolt problémák és kihívások alapján látható, hogy

az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák területén komoly kihívásokkal szembesülnek az Európai Unió polgárai, és közülük is fokozott figyelmet igényelnek a fiatalok, így a felsőoktatási hallgatók is (Csernovitz–Szegedi [2012], EC [2017], Németh [2016]).

Egyre hangsúlyosabb az az igény, hogy a felsőoktatási intézmények ösztönözzék a munkaerőpiaci részvételt, valamint törekedjenek a munkaerőpiaci kínálat és kereslet hatékonyabb összehangolására. Ennek következtében a képzési rendszerek fejlesztésére, módszertani váltásra, az információközvetítés új útjaira van szükség, amellyel kapcsolatban több feladat hárul a fiatal felnőttekre, a felsőoktatási intézményekre és a munkaerőpiaci szereplőkre is.

A napjainkban is zajló magyar felsőoktatási reform többek között a képzések munkaerőpiaci igényekhez történő igazítását tűzte ki célul, hiszen a munkaerőpiaci követelményeknek megfelelően kialakított képzések versenyképesebbek a társaiknál (Szabó [2013]).

A tanulmányban bemutatott DPR-felmérés eszközként szolgál a végzett hallgatók önbevallására épülő, szubjektív kompetenciahasznosulás feltárására. Ez segíti a felsőoktatás érintettjeinek széles körét a megfelelő változtatások meghozatalában, továbbá lehetővé válik egy-egy intézkedés hatásainak kimutatása is. A PTE-n alkalmazott kompetenciamérések a nemzetközi standardoknak megfelelően változtak annak érdekében, hogy a munkaerőpiacon az adott munkakör ellátásához ténylegesen szükséges kompetenciák fejlesztését biztosítani lehessen az intézmény képzésein keresztül. A sikerességet vizsgálva a bérek és a kompetenciák közötti kapcsolat csupán egy terület, ugyanakkor valószínűleg szorosan korrelál egymással más tényezők figyelembevételével is. Az empirikus adatok a 2014–2017 közötti időszak adataira épülnek, és ugyan a PTE Magyarország egyik legnagyobb felsőoktatási intézménye, ezen korlátozó tényező mellett kell értelmezni az adatokat. Természetesen más torzító hatások is érvényesülhetnek, például az önbevallás miatt a nem szándékos ferdtítés, ugyanakkor egy érzékeny tényező. A bérek tekintetében azonban Sipos [2017] kimutatta, hogy szisztematikus torzítás nem feltételezhető.

Mindezek alapján García-Aracil–Van der Velden [2007] megállapításaival megegyezően a PTE végzettjeinél a béreket a legnagyobb mértékben (19,4 százalék) a módszertani kompetenciák befolyásolják pozitívan. A szervezeti kompetenciák nem jelentettek negatív hatással, ami arra utal, hogy a frissdiplomások esetében az általános kompetenciákhoz hasonlóan szükségesként, alaptényezőként tekinthetők. Jelentős eredmény, hogy a társadalmi-érzelmi kompetenciák viszont 5,5 százalékkal növelik a jövedelmet. Ez azt is mutatja, hogy a felsőoktatási képzés keretén belül érdemes ezeket a területeket fejleszteni, illetve hogy a felsőoktatási intézmények vezetőinek is törekedniük kell a hallgatóknak biztosított egyéb fejlesztési lehetőségek bővítésére. A hallgatók munka világára való felkészítésében fontos, hogy friss információval rendelkezzenek a saját szakterületükön elvárt munkavállalói kompetenciákról. Egyértelművé kell tenni, hogy az egyes kurzusok hogyan járulnak hozzá azok fejlesztéséhez, lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a hallgatók minél valóságközelibb helyzetekben tapasztalhassák meg a saját kompetenciáik jelentőségét vagy esetleg éppen azok hiányát. Versenyelőnyt jelenthet a felsőoktatási intézmények számára, ha az adott

szakhoz illeszkedő, az egyéni különbségeket is figyelembe vevő karrier- és kompetenciafejlesztő programokkal, szolgáltatásokkal támogatják hallgatóikat. Ez jelentős átalakítást igényel, amelyhez tanulságos lehet *Király* [2019] vállalkozói egyetemmé válási folyamatának lépéseit tanulmányozni.

A tanulmány fontos kiindulópont lehet más kutatók számára is, azaz hozzájárul a szakirodalom bővítéséhez a társadalmi-érzelmi kompetenciák fontosságának bemutatása révén. Ezen a területen érdemes megvizsgálni, hogy milyen tényezők befolyásolják ezt, illetve azt is, hogy a különböző szolgáltatások milyen mértékben képesek ezek fejlesztéséhez hozzájárulni.

További kutatási irány lehet ennek vizsgálata, azaz egyrészt konkrét programok fejlesztő hatásának kimutatása az abban részt vevők felsőoktatási és munkaerőpiaci karrierjének vizsgálata révén. Másrészt egy objektív tényező, a fizetés önmagában még nem jelenti, hogy valaki sikeresnek tekinthető. A DPR lehetőséget ad más sikerességet meghatározó elemek vizsgálatára is, amelynek révén be lehet mutatni a szubjektív és objektív sikeresség közötti különbségeket, illetve a végzetek munkaerőpiaci jólétét és jóllétét is.

### Hivatkozások

- ARTHUR, M. B.–KHAPOVA, S. N.–WILDEROM, C. P. M. [2005]: Career success in a boundary-less career world. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26. No. 2. 177–202. o. <https://doi.org/10.1002/job.290>.
- ÁSVÁNYI ZSÓFIA–NEMESKÉRI ZSOLT [2018]: School-to-Work Transition of Disabled Young Adults. Megjelent: *Tibold Antal* (szerk.): *Munka és egészség. Tanulmányok a munkatudományok és a foglalkozás-egészségügy határterületeiről*. Edge 2000 Kiadó, Budapest, 5–19. o.
- BALOGH GÁBOR–FARKAS FERENCZÉ [2014]: A PTE KTK végzettjeinek kompetenciavizsgálata regionális szempontból. Megjelent: *Kuráth Gabriella–Héráné Tóth Andrea–Sipos Norbert* (szerk.): *PTE Diplomás Pályakövető Rendszer*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 160–179. o.
- BONWELL, C.–EISON, J. [1991]: *Active Learning*. George Washington University, ERIC Clearinghouse on Higher Education, Washington, DC. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>.
- CHIU, S.–CHUANG, H. [2016]: Employability and Wage Compensation in an Asian Economy: Evidence for Female College Graduates in Taiwan. *Emerging Markets Finance and Trade*, Vol. 52. No. 4. 853–868. o. <https://doi.org/10.1080/1540496X.2015.1117844>.
- CSENOVITZ ADÉL–SZEGEDI ESZTER (szerk.) [2012]: *Munkaerőpiac-orientált felsőoktatás. Ötletek, bevált gyakorlatok az „Új készségek és munkahelyek” nevű európai kezdeményezéshez*. Tempus Közalapítvány, Budapest. [https://tka.hu/docs/palyazatok/munkaeropiac\\_orientalt\\_felsooktatas.pdf](https://tka.hu/docs/palyazatok/munkaeropiac_orientalt_felsooktatas.pdf).
- CSÓKA IMOLA–NESZVEDA GÁBOR–SEBESTYÉN GÉZA [2019]: Tudományos teljesítmény mérése a magyar felsőoktatás gazdasági képzéseiben. *Közgazdasági Szemle*, 66. évf. 7–8. sz. 751–770. o. <https://doi.org/10.18414/KSZ.2019.7-8.751>.
- DAFT, R. L.–MARCIC, D. [2012]: *Understanding management*. South-Western College.
- EB [2016]: A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Új európai készségfejlesztési program. Közös erővel a humántőke, a foglalkoztathatóság és a versenyképesség megerősítéséért. COM(2016) 381 final. Európai Bizottság, Brüsszel, június 10. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>.

- EB [2017]: Javaslat. A Tanács ajánlása a pályakövetésről. COM(2017) 249 final. Európai Bizottság, Brüsszel, június 1. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9844-2017-INIT/hu/pdf>.
- EC [2017]: ESCO handbook. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. European Commission, Brüsszel, <https://ec.europa.eu/esco/portal/document/hu/0a89839c-098d-4e34-846c-54cbd5684d24>.
- EU TANÁCS [2018]: Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Európai Unió Tanácsa, Brüsszel, május 8. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8299-2018-INIT/hu/pdf>.
- FARKAS FERENCNÉ-LÓRÁND BALÁZS-BALOGH GÁBOR [2010]: Kölcsönös előnyökön alapuló kapcsolatok kialakítása a felsőoktatási intézmények és a munkaadók között. *Vezetéstudomány*, 49. évf. 11. sz. 31–43. o.
- GAEBEL, M.–HUSCHILDT, K.–MÜHLECK, K.–SMIDT, H. [2012]: Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths Trackit. EUA Publications, <https://eua.eu/downloads/publications/tracking%20learners%20and%20graduates%20progression%20paths%20%20trackit.pdf>.
- GALASI PÉTER [2009]: A túl- és az alulképzés bérhozama 25 európai országban. *Közgazdasági Szemle*, 56. évf. 3. sz. 197–215. o. <http://www.kszemle.hu/tartalom/cikk.php?id=1083>.
- GARCÍA-ARACIL, A.–VAN DER VELDEN, R. [2007]: Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, Vol. 55. No. 2. 219–239. o. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9050-4>.
- GATTIKER, U. E.–LARWOOD, L. [1989]: Career success, mobility and extrinsic satisfaction of corporate managers. *The Social Science Journal*, Vol. 26. No. 1. 75–92. o. [https://doi.org/10.1016/0362-3319\(89\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0362-3319(89)90039-6).
- GEORGE, D.–MALLERY, P. [2010]: SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update. 10. kiadás, Allyn & Bacon, Boston.
- GLADWELL, M. [2009]: *Outliers the Story of Success*. Little Brown and Company, New York.
- JASKOLKA, G.–BEYER, J.–TRICE, H. [1985]: Measuring and predicting managerial success. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 26. No. 2. 189–205. o. [http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(85\)90018-1](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(85)90018-1).
- JUDGE, T. A.–KAMMEYER-MUELLER, J. D. [2007]: Personality and career success. Megjelent: *Gunz, H.–Peiperl, M. (szerk.): Handbook of Career Studies*. SAGE Publications Inc., 4. fejezet, 59–78. o. <https://doi.org/10.4135/9781412976107.n4>.
- KABAI IMRE-KABAINÉ TÓTH KLÁRA-KRISZTIÁN VIKTOR-KENÉZ ANIKÓ [2011]: Párbeszéd a kompetenciák nyelvén. *Felsőoktatási Műhely*, 4. sz. 65–80. o.
- KINCSESNÉ VAJDA BEÁTA-FARKAS GERGELY-MÁLOVICS ÉVA [2017]: A kompetenciafejlesztés eredményességének mérése a felsőoktatásban. Megjelent: *Vilmányi Márton-Kazár Klára (szerk.): Menedzsmentinnovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban*. SZTE Gazdaságtudományi Kar, Szeged, 202–216. o.
- KIRÁLY GÁBOR [2019]: A vállalkozó egyetem fogalmi tere. Elméleti keretek és gyakorlati kérdések. *Közgazdasági Szemle*, 66. évf. 11. sz. 1187–1209. o. <https://doi.org/10.18414/ksz.2019.11.1187>.
- KOTSIS ÁGNES [2013]: A túlképzettség vizsgálata a Debreceni Egyetem végzettjei esetében. *Vezetéstudomány*, 44. évf. 1. sz. 38–48. o. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1985/1/vezt2013n01p38.pdf>.
- KURÁTH GABRIELLA [2013]: A hallgatói kompetenciák elemzése és fejlesztési javaslatok. A Pécsi Tudományegyetem DPR eredményei és gyakorlata. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

- KURÁTH GABRIELLA [2018]: The future of the Graduate Career Tracking System: The examination possibilities of student competence at the University of Pécs. Megjelent: *Tibold Antal* (szerk.): *Munka és egészség. Tanulmányok a munkatudományok és a foglalkozás-egészségügy határterületeiről.* Edge 2000 Kiadó, Budapest, 56–65. o.
- MAKÓ ÁGNES [2015]: A szakképzett pályakezdők munkaerőpiaci helyzete és elhelyezkedési esélyei. *Közgazdasági Szemle*, 62. évf. 5. sz. 502–524. o. <http://www.kszemle.hu/tartalom/cikk.php?id=1552>.
- MÜHLECK, G. (szerk.) [2016]: Testing the Feasibility of a European Graduate Study. Final report of the Eurograduate feasibility study. German Center for Higher Education Research and Science Studies, Hannover, [http://www.eurograduate.eu/eurograduate/download\\_files/eurograduate\\_feasibility\\_report.pdf](http://www.eurograduate.eu/eurograduate/download_files/eurograduate_feasibility_report.pdf).
- NÉMETH JULIANNA [2016]: A humántőke értékelésének fejlődése. A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei. Taylor, 5. évf. 26. sz. 127–134. o. [http://acta.bibl.u-szeged.hu/44317/1/vikek\\_026\\_127-134.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/44317/1/vikek_026_127-134.pdf).
- OLIVIER, D.–FREEMAN, B.–YOUNG, C.–YU, S.–VERMA, G. [2014]: Employer Satisfaction Survey. Australia. Report for the Department of Education. The University of Sydney Business School, [https://www.qilt.edu.au/docs/default-source/default-document-library/ess\\_final\\_report\\_june\\_14\\_0.pdf?sfvrsn=7417e23c\\_2](https://www.qilt.edu.au/docs/default-source/default-document-library/ess_final_report_june_14_0.pdf?sfvrsn=7417e23c_2).
- PAIS ELLA REGINA [2013]: Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához. <http://www.zgeneracio.hu/getDocument/1391>.
- PÁL ESZTER–TÖRŐCSIK MÁRIA [2013]: Irodalmi áttekintés a Z generációról. Tudománykommunikáció a Z generációnak. PTE KTK Kiadó, Pécs.
- PRINCE, M. [2004]: Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, Vol. 93. No. 3. 223–231. o. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>.
- SANTOS, J.–FIGUEIREDO, A.–VIEIRA, M. [2019]: Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, Vol. 72. 12–17. o. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003>.
- SCHOMBURG, H. [2003]: Handbook for Graduate Tracer Studies. International Centre for Higher Education Research, University of Kassel, [https://www.qtafi.de/images/schomburg/schomburg\\_2003\\_tracer\\_handbook\\_v2.pdf](https://www.qtafi.de/images/schomburg/schomburg_2003_tracer_handbook_v2.pdf).
- SIBLEY, J.–OSTAFICHUK, P. [2014]: Getting Started with Team-based Learning. Stylus Publishing, LLC.
- SIPOS NORBERT [2015]: Research examining student competence at the University of Pécs. Megjelent: *Kuráth Gabriella–Héráné Tóth Andrea–Sipos Norbert* (szerk.): *Graduate Career Tracking System University of Pécs, 2015.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 79–97. o. <https://www.researchgate.net/publication/279207999>.
- SIPOS NORBERT [2017]: Graduate Career Tracking System Across the World – as Information Systems in Higher Education Decision-making Process. *Strategic Management: International Journal of Strategic Management and Decision Support System in Strategic Management*, Vol. 22. No. 4. 24–31. o. <https://www.researchgate.net/publication/322715105>.
- SULEMAN, F. [2018]: The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, Vol. 76. No. 2. 263–278. o. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0207-0>.
- SZABÓ ILDIKÓ [2013]: A felsőoktatási képzések munkaerőpiaci szempontból. *Vezetéstudomány*, 44. évf. 11. sz. 52–61. o. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1375/>.

- VARGA ERIKA [2014]: A személyes kompetenciák átértékelődése az emberi erőforrás menedzsment és a gazdasági felsőoktatás szemszögéből. Doktori értekezés. Szent István Egyetem, Gödöllő. [https://szie.hu/file/tti/archivum/Varga\\_Erika\\_ertekezés.pdf](https://szie.hu/file/tti/archivum/Varga_Erika_ertekezés.pdf).
- VELASCO, M. S. [2014]: Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, Vol. 68. No. 4. 503–523. o. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9725-1>.
- VEROSZTA ZSUZSANNA [2018]: A magyarországi diplomás pályakövetési rendszer kiépülése és eredményei. Megjelent: *Kováts Gergely–Temesi József (szerk.): A magyar felsőoktatás egy évtizede, 2008–2017. NFKK kötetek 2.* Budapest, 202–212. o. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3302/>.
- WHETTEN, D.–CAMERON, K. [2016]: *Developing Management Skills*. 9. kiadás, Pearson.
- ZEPKE, N. [2013]: Threshold concepts and student engagement: Revisiting pedagogical content knowledge. *Active Learning in Higher Education*, Vol. 14. No. 2. 97–107. o. <https://doi.org/10.1177/1469787413481127>.

## Függelék

### *F1. táblázat*

A kompetenciaterületek hatása a havi nettó jövedelem logaritmizált értékére, OLS-regresszió, összes változó, 2014–2017

Kompetenciaterület	Standardizált B	Szignifikancia
Társadalmi-érzelmi	0,055***	0,001***
Részvételi	0,009	0,578
Általános	–0,025	0,121
Szervezeti	–0,025	0,112
Specializált	–0,020	0,211
Módszertani	0,194***	0,000***
FELMÉRÉS ÉVE (referencia: 2014)		
2015	0,037	0,055
2016	0,123***	0,000***
2017	0,182***	0,000***
TAGOZAT: nappali (referencia: levelező)		
	–0,075***	0,002***
KÉPZÉSI FORMA (referencia: BA/BSc)		
MA/MSc	0,062***	0,001***
Egységes, osztatlan	0,085***	0,000***
Egyetemi hagyományos	0,072***	0,000***
Főiskolai hagyományos (FSZ/FOKSZ)	0,008	0,623
	–0,048***	0,004***

## Az F1. táblázat folytatása

Kompetencterület	Standardizált B	Szignifikancia
NEM: Nő (referencia: férfi)	-0,162***	0,000***
ÉLETKOR (referencia: 26–30 éves)		
25 éves vagy fiatalabb	-0,072***	0,000***
31–45 éves	0,069***	0,002***
46 éves vagy idősebb	0,104***	0,000***
BEOSZTÁS (referencia: beosztott diplomás)		
Felső vezető	0,116***	0,000***
Középvezető	0,134***	0,000***
Alsó vezető	0,090***	0,000***
Beosztott nem diplomás	-0,116***	0,000***
VÉGZÉS ÉVE (referencia: egy éve végzett)		
Három éve végzett	0,042**	0,024**
Öt éve végzett	0,077***	0,000***
$R^2$	0,249	
Korrigált $R^2$	0,243	
F	41,421	
Szignifikancia	0,000	
Konstans	5,059	
A válaszadók száma	6170	

Referenciaérték: 0 vagy kevesebb.

\*\*\* 99 százalékos szinten, \*\* 95 százalékos szinten, \* 90 százalékos szinten szignifikáns.

Forrás: saját szerkesztés.