

BORSI BALÁZS–DÖRY TIBOR

A vállalkozóképzés nemzetközi trendjei és a vállalkozói készségek egyetemi fejlesztése

A Széchenyi István Egyetem tudásvállalkozás-fejlesztési programjának tapasztalatai

A Közgazdasági Szemlében vita indult a közgazdaságtanról mint diszciplináról és annak oktatásáról. A cikk elsősorban az utóbbinak az elengedhetetlen korszerűsítésével foglalkozik, összevetve a főiskolai-egyetemi szintű üzleti képzés egyre fontosabbá váló részterületén a nemzetközi trendeket egyes hazai tapasztalatokkal. Bár a vállalkozók képzésének több megközelítése létezik, nehezen vitatható, hogy az átmeneti piacgazdaságokban a szélesebb vállalkozói rétegek képzése és szemléletformálása a felzárkózás kulcsát jelenti. A Széchenyi István Egyetem tudásvállalkozás-fejlesztési programjának (SZE Duó) elemzése segít annak megértésében, hogy a közgazdaságtan oktatásának egy lényeges részterületén milyen irányú fejlesztésekre lehet szükség a nem is oly távoli jövőben.

Journal of Economic Literature (JEL) kód: A22, M13, O3.

A Közgazdasági Szemlében megjelent, vitaindító Csaba [2013] esszé fontos kérdésekkel foglalkozik, és sajátos, a közgazdaság-tudományra értelmezhető lenyomatát adja annak a jelenségnek, amelyet az innovációpolitikával foglalkozók európai paradoxonként ismernek.¹ A paradoxon eredeti megfogalmazása szerint bár az Európai Unió tudományos és technológiai teljesítménye számos területen jobb, mint a versenytársaké, gazdasági eredménye mégis elmarad elsősorban az Egyesült Államok és Japán teljesítményétől (EC [1995]). A paradoxon egyik lehetséges magyarázata a hallgatólagos tudás jelentőségének alulértékelése.² Collins [2001] meghatározása szerint a tacit tudás vagy képesség emberek között, személyes kapcsolatokon keresztül adható át, és az átadás nem lehetséges képletekkel, diagramokkal vagy verbális leírással, illetve cselekvésre felszólító utasítással. A közgazdaságtan oktatásának (is) egyik lényegi kihívását az jelenti, hogy mikor kap létjogosultságot az

¹ Később Dosi és szerzőtársai [2003] megkérdőjelezték Európa tudományos-technológiai élenjárását is. Magyar szerzők egyébként ritkán foglalkoznak a paradoxonnal, a kivételek között Papanek [2003], Török [2006], Havas [2009] említhetők.

² Az innovációval kapcsolatosan a hallgatólagos tudás jelentőségét széles körben leginkább a Nonaka–Takeuchi [1995] szerzőpárostól ismerhettük meg. Érdekes, hogy a személyes vagy rejtett (tacit) tudás fogalma egy magyar származású tudóshoz, Polányi Mihályhoz köthető (Polányi [1966]).

az innovációkutatásban már elfogadottnak tekinthető álláspont, hogy a tudás fejlesztésében, alkalmazásában és terjedésében a rejtett tudásnak nagyon fontos szerepe van, egyesek szerint fontosabb, mint az európai (vagy: humboldti) tradíciók szerint lényeges explicit tudásnak.³

Ma már mind a formalizált, mind a kvalitatív oktatásban-kutatásban elengedhetetlen a hallgatólagos tudás átadásának figyelembevétele. Amikor *Csaba* [2013] az elmélet és gyakorlat ellentétét kritizálja, akkor éppen arról szól, hogy az egyik szereplő a rejtett (gyakorlati), a másik szereplő az explicit (leegyszerűsítve: „elméleti”) tudást tartja hasznosabbnak, fontosabbnak – annak ellenére, hogy nem szabadna ennek az ellentétnek léteznie. A cégek ezért képezik ki inkább maguk a munkatársakat, és ezért van az, hogy az amerikai tananyagok egy része a hazai közegben nehezen alkalmazható – mert bár explicit tudást testesítenek meg, hasznosulásuk hallgatólagos (kontextusfüggő) dimenziói nincsenek meg a magyar gazdaságban és társadalomban.⁴ Továbbá ezért „mind keresleti, mind kínálati oldalon elhanyagolják a hagyományosan magas szintű elméleti képzési irányokat, módszertanilag igényes kurzusokat” (*Csaba* [2013] 57. o.). És ezért hiányolja a szerző – ugyancsak jogosan – „a szakirodalom önálló feldolgozására építő, önálló írásos és szóbeli, egyéni és közösségi megmértetéseket” (60. o.), a releváns tudásátadást.

A vitának mára jelentős további állomásai ismertek. *Simonovits* [2013] a felvetett kérdések nemzetközi tudományos dimenzióival foglalkozott. *Török* [2013] számos oktatási kérdést is felvet, de ahogy jelzi is, inkább esszé jelleggel, illetve elsősorban intézményi kérdésekről gondolkozva. *Bazsa* [2013] a tudománymetria szerepére hívja fel a figyelmet, *Benczúr és szerzőtársai* [2013] a doktori képzés korszerűsítésére koncentrálnak a külön értelmezett közgazdasági területen.⁵ *Bessenyei* [2013] elsősorban a képzés finanszírozásának, intézményrendszerének, a jellemző fő folyamatoknak az elemzésével egészítette ki a vitát, míg *Móczár* [2014] a matematika és a módszertan szerepét vizsgálta. A továbbgondolkodást a közgazdaságtani oktatás korszerűsítésével kapcsolatban jelentkező feladatokkal folytatjuk, az egyik fontos részterületen, a vállalkozóképzésben.

Bár a vállalkozók képzésének is több megközelítése ismert, vitathatatlan, hogy a vállalkozó a kisebb-nagyobb léptékű innovációk fő motorja – az innováció pedig a gazdasági fejlődés kulcsfontosságú eleme. Így az átmeneti piacgazdaságokban is a szélesebb vállalkozói rétegek képzése és szemléletformálása a felzárkózás kulcsát jelenti. A továbbiakban elsőként a vállalkozóképzés elméleti megközelítéseit és a nemzetközi trendeket tekintjük át, majd – a Széchenyi István Egyetem tudásvállalkozás-fejlesztési programját (SZE Duó) értékelve – magyarországi empirikus kutatásokról számolunk be. A kérdőíves felmérés és az interjúk alapján a SZE Duó program

³ *Benczúr és szerzőtársai* [2013] áttekintése az angolszász doktori képzésről számos elemében nagyon szemléletes igazolása a személyes vagy rejtett tudás – akár csak implicit – elismerésének. Mindennek igazolása egy újabb cikk témája.

⁴ *Simonovits* [2013] álláspontja szerint az amerikai közgazdászok sikeresebben kombinálják az elméletet a gyakorlattal, mint európai társaik.

⁵ Cikkük felvezetésében a közgazdasági, a pénzügy(tan)i és az üzleti képzés külön kezelése mellett érvelnek.

valós igényekre ad választ, segítségével több innováció jön létre, mint ha a program nem karolná fel a hallgatói-oktatói üzleti elgondolásokat. A SZE Duó a nemzetközi vállalkozóképzési trendekkel összhangban fejleszti a részt vevő diákok kooperációs készségét, a gyakorlati tudásátadást és általában a vállalkozói kompetenciákat.

A vállalkozás fogalma és a vállalkozásoktatás megközelítései

Az alapos kutatómunka a definíciók precíz rögzítésével indul, és a rögzített definíciókat a munka során illik tiszteletben tartani. Ugyanakkor nincs könnyű helyzetben az a társadalomtudós, aki a vállalkozással (*entrepreneurship*) szeretne foglalkozni, hiszen még a témában méltán gyakran használt tankönyv (*Hisrich és szerzőtársai* [2010]) is először viszonylag hosszasan körbeírja a jelenséget, mielőtt rögzíti, hogy a vállalkozás:

- újítással értéket létrehozó, a szükséges időt és erőforrásokat mobilizáló folyamat, amely
- pénzügyi, pszichikai és társadalmi kockázatokat, valamint bizonytalanságot hordoz;
- miközben a vállalkozó részesedik a létrejövő pénzügyi haszonból, és learatja a személyes megelégedettség babérjait (i. m. 6. o.).

Számos más meghatározás is ismert. *Stevenson–Sahlman* [1989] klasszikus definíciója szerint a vállalkozás a lehetőség állandó keresése, tekintet nélkül az adott helyzetben elérhető erőforrásokra (idézi: *Chell* [2008]). *Chell* [2008] a fogalom fejlődését áttekintve ezt úgy finomította, hogy a vállalkozás a lehetőségek keresésének és felismerésének folyamata, tekintettel mind az adott helyzetben elérhető megszerezhető, és nem megszerezhető erőforrásokra, mind az értékkeremtés perspektívájára. Léteznek továbbá a szervezeten belüli vállalkozó (*corporate entrepreneurship* vagy *intrapreneurship*) és a kényszer szülte/piaci lehetőségek teremtette vállalkozásfogalmak is. A továbbiakban a cikk az egyéni, piaci igényekre önként létrejövő és menedzselt vállalkozással foglalkozik.

A vállalkozó olyan személy, aki a kockázatokat és a bizonytalanságot vállalva új üzletbe fog azért, hogy nyereséget realizáljon és növekedést érjen el, kiaknázva a lehetőségeket, amihez képes a megfelelő erőforrásokat mobilizálni. *Brush és szerzőtársai* [2008] arra hívja fel a figyelmet, hogy a vállalkozás fogalma nem egészen ugyanazt jelenti Európában, mint a tengerentúlon.⁶ *Wilson* [2008] szerint is Európában a fogalom statikusabb: egyszerűen fogalmazva kis- és középvállalkozást, azaz egy szervezeti formát takar inkább, míg az Egyesült Államokban a fogalmat sokkal inkább a dinamizmussal, a kockázatvállalással, az innovációval azonosítják – értékekkel, melyek átadása a tacit tudás átadásának egyik lényegi eleme is. Ráadásul a tengerentúlon nem is nagyon értik a vállalkozásokat leszűkítő kis- és középvállalati megkülönböztetést, amit egy vállalkozás pillanatnyi állapotának tartanak, mielőtt nagyobbra nőne vagy felvásárolnák.

⁶ Érdemes itt feleleveníteni *Simonovits* [2013], illetve *Benczúr és szerzőtársai* [2013] alapvetéseit: a cikkek szerint a közgazdaságtan szakterületén az amerikai teljesítmények egyértelműen jobbak, mint az európaiak.

Miközben a vállalkozó és a vállalkozás fogalma körüli tudományos vita lassan talán nyugvópontra jut, az egyre dinamikusabban változó üzleti környezetben a felsőfokú oktatásban részt vevő diákok részéről megnőtt az érdeklődés a vállalkozói készségek elsajátítása iránt – Európában éppúgy, mint a tengerentúlon. Az egyéni vállalkozói törekvések, ha megfelelő fogadó közeggel találkoznak, összességében jelentős társadalmi haszonná állhatnak össze (1. táblázat).

1. táblázat

A vállalkozás haszna

Egyéni haszon	Társadalmi haszon
Álmok követése	A vállalkozás-utánpótlás segítése
Önmegvalósítás	A vállalkozástúlélés segítése
Karrierlehetőség	Növekedés és munkahelyteremtés
A tehetség és kreativitás kibontakoztatása	Közvetlen és közvetett jóléti hatások
Függetlenség, autonómia, szabadság	(„kreatív rombolás”)
A szűkebb közösség szolgálata	

Alternatív költség: közalkalmazotti, alkalmazotti lét

Forrás: saját összeállítás Fayolle–Gailly [2008] és a hivatkozott irodalmak alapján.

Nijkamp [2009] szakirodalmi áttekintése egyértelműen állást foglal abban a tekintetben, hogy a vállalkozás és a térségi alapon szerveződő gazdasági fejlődés között egyértelmű a kapcsolat. A becslések különböző mértékűek, de a különböző újabb kutatások megegyeznek abban, hogy a kisvállalkozások több munkahelyet teremtenek, mint a nagyok (lásd például *Neumark és szerzőtársai* [2008], *Haltiwanger és szerzőtársai* [2009], *Wit–Kok* [2014]). Mások árnyaltabban fogalmazzak, és úgy vélik, nem mindegy az sem, hogy milyen vállalkozástípusokról van szó. Az egyetemi-akadémiai szférából kikerülő *startup* cégek tekintetében viszont egyetértés mutatkozik (*Graevenitz és szerzőtársai* [2010]), azaz e cégek jótékony gazdasági-társadalmi hatását széles körben elismerik. A vállalkozások kutatásával foglalkozó amerikai Kauffmann Foundation elnökhelyetese ezen túlmenően azt is állítja, hogy a vállalkozás életkora meghatározóbb tényező a munkahelyteremtés szempontjából, mint a vállalkozás mérete (*Haltiwanger és szerzőtársai* [2009]), ami által érthetővé válik, hogy miért a vállalkozásalapítás az igazán lényeges, nem pedig a kis- és középvállalati szektor felkarolása.

Amint arra több szerző is felhívja a figyelmet (például *Fayolle–Gailly* [2008], *Pardo* [2013]), a vállalkozó definíciója körüli konszenzus alakulásának közepette a vállalkozásoktatás szükségszerűen még gyerekcipőben jár. A tanítási gyakorlat lassú fejlődésére *Pardo* [2013] – *Bécharde–Grégoire* [2005] vizsgálataira hivatkozva – többféle indokot is említ. Egyrészt a szakterület még nem kapta meg az őt megillető helyet a tudományok között, így a vállalkozás-gazdaságtanhoz köthető kutatásokhoz képest a vállalkozóképzés kevesebb szakmai elismeréssel jár.⁷ Másrészt a szakterület kutatása sem egyszerű annak

⁷ A mellőzött közgazdaságtani területek áttekintése szintén fontos hozadéka lehet a közgazdaságtanról mint diszciplínáról és annak oktatásáról szóló közelmúltbeli szakmai vitának.

interdiszciplináris jellege miatt. Végül, de nem utolsósorban a tanítást gyakran státus nélküli oktatók végzik, ami nehezíti a kutatások kibontakozását.

Ráadásul a vállalkozásoktatás célszerű szakmai tartalma sem egyértelmű, az folyamatos szakmai vita tárgya. *Hindle* [2007] például azt javasolja, hogy ha a vállalkozás mint szakterület azt jelenti, hogy megvizsgáljuk: a jövő termékei és szolgáltatásai hogyan és ki által, milyen hatásokkal fedezhetők fel, értékelhetők és aknázhatók ki (*Shane–Venkataraman* [2000]), akkor a vállalkozásoktatás meghatározható úgy is, mint annak a tudásnak a transfere, hogy „a jövő termékei és szolgáltatásai hogyan, ki által és milyen hatásokkal fedezhetők fel, értékelhetők és aknázhatók ki”. *Solomon* [2007] úgy véli, hogy azt a képességet kell megtanítani, hogy a hallgató a kapcsolódó szakterületek tudásanyagát és a külső környezet információit kombinálva képes legyen egy új vállalkozást és annak fejlődését elképzelni, mindazon jelentős bizonytalanságok közepette, amelyekkel egy új cég szembesül. Kreatív stratégiákra, innovatív lépésekre, a trendek és a kereslet hozzávetőlegesen helyes jóslására, a nem triviális (mert nem egyértelműen prognosztizálható hatású), de bátor vezetői lépésekre stb. van szükség – a fő feladat pedig mindezek oktatása. A már idézett *Collins* [2001]-definícióval összevetve ez a felsorolás is jelzi a kérdéskör személyes/hallgatólagos oldalának megkerülhetlenségét.

Rideout–Gray [2013] a felsőfokú tanulmányokban⁸ két domináns oktatási modellt említ: az egyik a kisvállalat-irányítást, a másik pedig a vállalkozásindítást helyezi a középpontba. A vállalkozásoktatásról folyó szakmai vita részleteibe itt nem kívánunk bele menni. Kutatási és oktatási tapasztalataink alapján úgy gondoljuk, hogy magas színvonalú közgazdaságtan- és menedzsmentoktatásra bármely sikeres üzleti karrierhez szükség van, ám az új vállalkozáshoz további, részben tacit módon átadható készségek és képességek is kellenek. A lehetőség felismerése és az ügyfelekkel, üzleti partnerekkel való kapcsolatok felvétele, majd azok kézben tartása a folyamatnak csupán a legfontosabb összetevői, amelyeknek integráns egészet kell képezniük a következő szakterületekkel:

1. trendelemzés és életciklusban való gondolkodás, stratégiai látásmód;
2. a vezetés (*leadership*) és a keretek (például jogszabályok) alkalmazása;
3. technológiaismeretek;
4. új elgondolások, javaslatok közötti válogatás, fókuszálási és megvalósítási képesség;
5. újtermék-fejlesztés és újtermék-marketing;
6. vállalatfinanszírozás;
7. szellemitulajdon-menedzsment;
8. emberi erőforrások menedzsmentje.

Ojastu és szerzőtársai [2011] kognitív térkép alapján állította össze a vállalkozók számára fontos témaköröket, majd azokat összevetette a vállalkozóképzésben kínált programok fő koncepcióival. A szerzők vizsgálata megerősíti, hogy a fenti, némiképp önkényesen összeállított lista több lényeges elemet lefed. *Pardo* [2013] egy vizsgálatra hivatkozva fejti ki, hogy a vállalkozók oktatásában döntő elem az oktatók személyes szakmai háttere – ezért sincs sok helyen egységes *curriculum*. Továbbá a későbbiekben még szót ejtünk a

⁸ Amint arra *Moberg* [2014] áttekintése a példa, az ilyen irányú kutatások nem állnak meg a vállalkozás felsőfokú képzésénél: a vizsgálatok a középiskolai szinten szükséges vállalkozói készségek és képességek oktatására is kiterjednek.

személyes készségek, képességek és hozzáértés fejlesztésének, így a tapasztalati tanulásnak a jelentőségéről, amelyre a hivatkozott cikkben feldolgozott skandináv egyetemek felkészültebbnek látszanak, mint magyar versenytársaik.

Az, hogy a fenti területeken valaki alapismereteket elsajátít, még nem jelenti azt, hogy vállalkozó lehet belőle – mint ahogy formális oktatásban nem részesülő, ösztönösen vállalkozó személyek is ismertek. Mivel maga a vállalkozás kockázatos és bizonytalan környezetben zajlik, a tanulási elemnek ugyanúgy meg kell jelennie, mint az innováció menedzselésének esetében. A vállalkozó ugyanis is arra kényszerül, hogy tapasztalati tanulás⁹ útján folyamatosan igazítson, illetve változtasson a magatartásán. Nem meglepő ezért az a vita, hogy tanulással vállalkozóvá válhat-e valaki (*Fayolle–Gailly* [2008]). Egyes szerzők szerint hasznos módszerek taníthatók, de az értékes dolgok váratlan helyen való felfedezésének képessége nem (*Solomon* [2007]).

Annyi ma már bizonyos, és *Fayolle–Gailly* [2008] is emellett érvel, hogy a vállalkozók oktatásában a passzív befogadás és a hagyományos tanárszerep nem megfelelő: komoly oktatómunka végzéséhez a tanár/oktató oktatásfelfogását is tisztázni szükséges. A korszerűbb oktatási módszerek között *Solomon* [2007] a szakirodalom alapján megkülönböztet régebbi és újabb vállalkozóképzést: mindkettő akció- és gyakorlatorientált, a különbséget az újabb irányzatok esetében a külső környezet hangsúlyosabb figyelembevétele jelenti. *Wang–Chugh* [2013] szerint is elmozdulás történt a vállalkozóképzés vállalkozófelfogásában a statikustól a dinamikus, tanulasközpontú megközelítés felé. *Graevenitz és szerzőtársai* [2010] a példaképekkel való interakciók, valamint az egyéni megoldások bizonytalan környezetben való keresésének jelentőségét emelik ki, ehhez az oktatás keretein belül megvalósuló vállalkozói identitás kialakításának (*Donnellon és szerzőtársai* [2014]) követelménye illeszthető.

A hagyományos előadás–szeminárium keret természetesen sok helyen még túlsúlyban van, ugyanakkor az Egyesült Államok oktatási gyakorlatában a következők jelennek meg: üzleti tervek készítése (ez a leggyakoribb), környezet-elemzés, esettanulmányok, tanácsadó projektek készítése, diák *startup* indítása, konzultációk gyakorló vállalkozókkal, számítógépes szimulációk, szerepjátékok, terepgyakorlat, diákvállalkozói klubok, terjed továbbá a minél több esettanulmány és a nemzetköziesedési példák használata, kilépés a nemzetközi piacra.¹⁰ Miközben a vállalkozásoktatás egyértelműen felfutóban van az Egyesült Államokban – *Fayolle–Gailly* [2008] 2200 kurzust azonosított 1600 különböző

⁹ A „vállalkozóság” megtanulása természetesen különböző tanulástípusok segítségével megy végbe, viszont a heurisztika és így a tapasztalati tanulás kiemelt jelentőségű – csakúgy, mint a hallgatólagos tudástransfer esetében általában. A tanulástípusok és a vállalkozói lét kapcsolatának elemzése meghaladja a cikk kereteit; az érdeklődő olvasó *Wang–Chugh* [2013] rendszerező áttekintéséből tájékozódhat.

¹⁰ Megemlítjük, hogy *Rideout–Gray* [2013] szerint az amerikai iskolarendszer tekintélyes része valóban alkalmazottakat nevel, és nem vállalkozói készségeket oktat. A nem üzleti tanulmányok hallgatóival külön oktatási piac kezdett foglalkozni (ennek szükségességére *Fayolle–Gailly* [2008] is felhívja a figyelmet). Mindez összecseng azzal, hogy vállalkozói hozzáállásra nemcsak más diszciplínák esetében, hanem például a közszférában is számos helyen van és lehet szükség.

intézményben¹¹ –, és Európában is erősödnek a törekvések, a felsőoktatásban a vállalkozóképzés kimerül az üzleti tervezés hangsúlyozásában – elfeledve azokat a készségeket és képességeket, amelyek végül a vállalkozóvá váláshoz vezetnek.

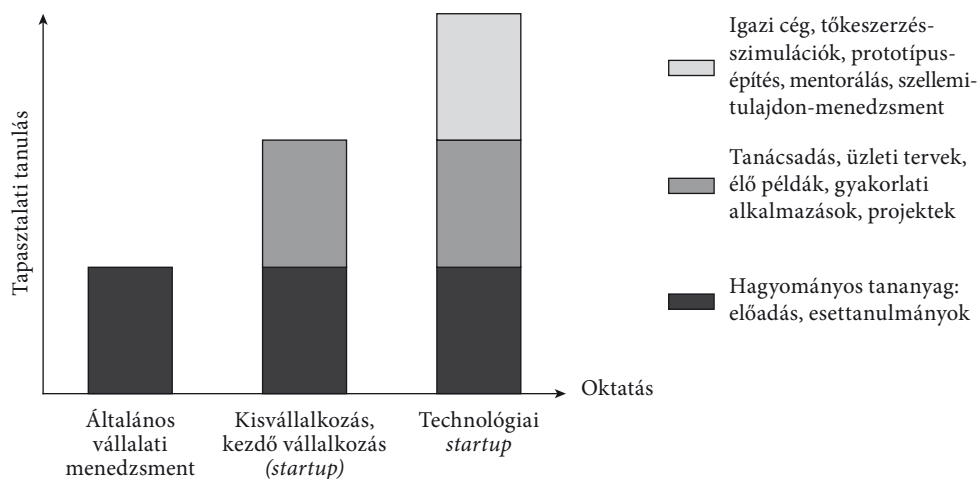
A nem letisztult fogalmak, megközelítések miatt ma még egyáltalán nem eldöntött kérdés, hogy mi tekinthető a vállalkozásoktatás eredményének. Az oktatás kimeneteként leginkább hajlamosító tényezőkről lehet szó – ezt erősíti meg *Ojastu és szerzőtársai* [2011] –, hiszen a vállalkozói siker, így a vállalkozóképzés sem lehet független a környezetétől, illetve kontextusától (*Leitch és szerzőtársai* [2012]).

A tényleges vállalkozásindítás és a vállalkozás sikerre vitelének mérése például könnyen felmerülhet, ugyanakkor nyilvánvalóan nem megfelelő mérőszámról van szó – ahogy arra *Graevenitz és szerzőtársai* [2010] is felhívják a figyelmet. *Rideout–Gray* [2013] feldolgozásából is az következik, hogy számos területet kell vizsgálni: a pszichológiai változásoktól kezdve a keményebb oktatási, társadalmi és gazdasági mérésekig. A felsőoktatásban a vállalkozóképzés sikerét annak ellenére gyakran az üzleti versenyek, illetve a hallgatók újüzlet-alapítása (alapítási szándéka) szerint mérik, hogy a legtöbb cégalapítás 35 évesnél idősebben, tapasztaltan történik (*Boyles* [2012]).¹²

Az itt elmondottakat összefoglalóan illusztrálja az 1. ábra.

1. ábra

A vállalkozóképzés főbb módozatai



Forrás: *Rideout–Gray* [2013].

¹¹ A vállalkozóképzés a tengerentúlon a hetvenes években indult, de az igazi felfutás 1990–2005 között következett be. *Wilson* [2008] szerint a folyamat Európában később és lassabban zajlik. Dilemma ugyanakkor, hogy az oktatási módszerek lépést tartanak-e a valós igényekkel, és abban sincs egyetértés, hogy pontosan mit és hogyan kell vállalkozóképzés címén tanítani (*Solomon* [2007]).

¹² A hatásvizsgálat módszertani problémáira – a kontrollcsoport nehézségeire, a kiválasztásból adódó torzításokra, az empirikus mérések egyéb nehézségeire stb. – nem térünk ki átfogó jelleggel; a SZE Duó-kutatás szükséges módszertani részleteivel a cikk második felében a konkrét empirikus vizsgálat kapcsán foglalkozunk.

A vállalkozói hivatáshoz szükséges készségek, képességek és szakértelem feltárása segíthetne az oktatási kimenetek meghatározásában, de jelenleg is intenzíven kutatott területről van szó.¹³ Pardo [2013] kvalitatív mélyelemzéssel vizsgálta a vállalkozóképzés tanítási céljait, amelynek során némiképpen meglepőnek tekinthető eredményre jutott, ugyanis a következő tanítási célok rajzolódtak ki:

- magasabb rendű gondolkodás (szintézis, integrálás, problémamegoldás),
- alapvető készségek elsajátítása az egyetem sikeres elvégzéséhez,
- szakmaterületi tudás és készségek fejlesztése,
- bölcsészettudományi és felsőoktatási értékek fejlesztése,
- a munkára és a karrierre felkészülés (menedzsmentkészségek),
- személyes fejlődés.

A hallgatólagos tudásra tekintettel az általános felsorolás már kevésbé meglepő. Ezzel valamelyest összhangban több publikáció metaanalízise alapján Boyles [2012] a 21. századi vállalkozói kulcskompetenciák közé sorolja az elemző problémamegoldást, az innovációs és kreatív készségeket, az önismeretet és kezdeményezőképtelenséget, a rugalmasságot és az adaptációs készséget, a kritikai gondolkodást, a kommunikációs és együttműködési készségeket. Összegzése szerint a lényeges kompetenciák három csoportba sorolhatók.

1. *Kognitív vállalkozói kompetenciák*: a vállalkozók másként gondolkodnak, ami megnöveli a lehetőségek felismerésének (majd ehhez a vállalkozás fejlesztésének) esélyét. Mindez tanulható és fejleszthető. Az aktív és módszeres keresés (információrendezés), a mintafelismerés, a másképpen gondolkodás fontos elem, akárcsak a heurisztika alkalmazása a bizonytalanság közepette.

2. *Szociális készségek*: a kapcsolati tőke és hálózatok tárgyiasult és nem tárgyiasult erőforrásokhoz hozzáférést tesznek lehetővé. Idetartozik: mások helyes értékelése, különböző és változó társadalmi helyzetekhez alkalmazkodás, megfelelő fellépés, meggyőzőerő.

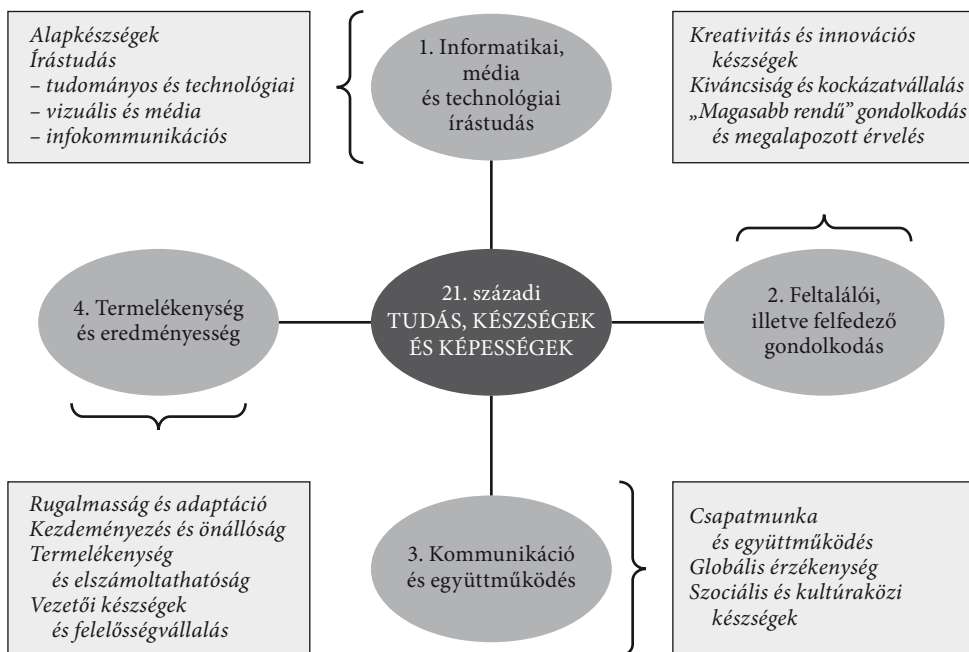
3. *Akcióorientált kompetenciák*: célok felállítás, elérésük megtervezése, a végrehajtás monitorozása és kiigazítások, a kezdeményezőképtelenség, önmenedzselés, hit, személyes felelősség.

A vállalkozóképzés főbb nemzetközi tendenciái alapján összegezhető a magyar esetben is lényeges tapasztalatok. Mindenekelőtt bizonyos, hogy a vállalkozóképzés interdiszciplináris megközelítést igényel, aminek fontos eleme a tapasztalatszerzés. Kiemelten jelentősége van annak, hogy a tapasztalati tanulás valamilyen „külső” környezeti hatásokkal való interakciók során formálódjon, aminek alapja, hogy az oktató folyamatos pozitív és negatív visszacsatolásokat ad a hallgatók munkáiról. A vállalkozói léthez szükséges tudás elsajátításához és a tématerülethez tartozó hozzáértés kifejlesztéséhez minimálisan üzleti tervezési ismeretekre kell szert tenni, illetve életszerű projektmunkát kell teljesíteni.

¹³ A frissebb eredményekről lásd Boyles [2012] összefoglalását. Rizza–Varum [2011] vizsgálatai a vállalkozóképzéssel kapcsolatos kutatások – különösen 2005-től kezdődő – felfutásáról számol be.

2. ábra

A 21. században szükséges tudás, készségek és képességek



Forrás: Boyles [2012] 45. o.

A SZE Duó program és tanulási hatásai¹⁴

Kitekintés

Mielőtt rátérünk a győri Széchenyi István Egyetemen az elmúlt öt évben kialakított hallgatói innováció- és vállalkozásfejlesztési program bemutatására, érdemes egy rövid kitekintést adni arról, hogy milyenek a magyar egyetemi hallgatók vállalkozási attitűdjei, és mely tényezők befolyásolják leginkább azokat. Farkas–Szerb [2013] a Vezetéstudomány című folyóirat vállalkozói kutatások eredményeiről szóló különszámában találóan fogalmaznak, amikor azt állítják, hogy a hazai felsőoktatás átalakításából egy tényező biztosan kimaradt, mégpedig „a felsőoktatási hallgatók felkészítése a vállalkozói, önfoglalkoztató pályára”. Ugyanakkor napjainkra nemcsak az amerikai, hanem a kisebb német és osztrák felsőoktatási intézmények is komoly hangsúlyt helyeznek a vállalkozói (*entrepreneurship*) képzésekre, amelyeket számos

¹⁴ A fejezetben bemutatott kutatási eredmények a South East Europe Programme keretében, a 2011–2014 között folyó EVAL-INNO projekt (projektszám: SEE/B/0025/1.3/x) eredményeként jöttek létre (lásd Borsi [2014]). Az EVAL-INNO projektben részt vevő partnerek a kutatási, technológiai és innovációs értékelési eljárások fejlesztését végzik a délkelet-európai térségben. További részletek: www.eval-inno.eu.

intézményben immár minden kar, beleértve a mérnöki, orvosi és természettudományos fakultásokat is, beépített a képzési kínálatába.

Pedig a magyar hallgatók vállalkozói attitűdjei alapján vállalkozóképzésre lenne igény. 2011-ben Sz. Gubik–Farkas [2013] a St. Gallen-i Egyetem által koordinált Global University Entrepreneurial Spirit Student's Survey (GUESS-) felméréshez kapcsolódó kutatásuk szerint közel 6000 hallgatónak több mint fele a tanulmányai befejezését közvetlenül követően nagyvállalatnál, illetve kis- és középvállalatnál, kisebb arányban a közigazgatásban kíván elhelyezkedni, és csupán néhány százaléka szeretne vállalkozást indítani. A diplomaszerezést követő ötéves periódusban azonban drasztikusan megnőtt, sőt domináns tényezővé váltak a vállalkozói elképzelések és szándékok. Ezek egy része a családi tradíciók folytatásával függ össze. Reisinger [2013] szerint a családi vállalkozói háttér egyértelműen növeli a hallgatók ilyen irányú karriercéljait. A komplex mutatók alkalmazásával, nemzetközi standardok és mértékek szerint lebonyolított Global Entrepreneurship Monitor (GEM) vizsgálati eredményei rámutatnak továbbá arra, hogy a vállalkozói aktivitás a 25–34 év és a 35–44 év közötti korosztályokban a legmagasabb, és az elmúlt években Magyarországon jelentősen nőtt a vállalkozók iskolázottsági szintje (Szerb–Petheő [2014]).

A tacit tudás megjelenése és oktatási jelentőségének erősödése mellett összegzéseképpen kijelenthető, hogy a felsőoktatási képzésekben nagyobb hangsúlyt kell helyezni a vállalkozói képzésekre, hiszen a főiskolai-egyetemi hallgatók körében jelentősek és növekvő tendenciát mutatnak a vállalkozói szándékok. Nemzetközi kutatások pedig egyértelműen igazolják, hogy ezek a szándékok inkább akkor valósulnak meg, ha az egyetemi évek alatt megfelelő vállalkozói képzésben részesülnek a hallgatók.

A Széchenyi Duó alkotói pályázat

A hallgatói–oktatói együttműködésre épülő innovációs tevékenység egyik lehetséges programja a győri Széchenyi István Egyetemen valósul meg. A Széchenyi Duó alkotói pályázat (rövidítve: SZE Duó) prototípusépítő programja 2009-ben kezdődött.¹⁵ A SZE Duó egy szélesebb egyetemitechnológia-transzfer fogalomhoz kapcsolható, fő jellegzetessége, hogy oktatók és diákok közös prototípusépítési tevékenységét támogatja. A pályázó diákok anyagi támogatást kapnak ötletük prototípusának megépítéséhez. A pályázat keretein belül egyszerű módon juthatnak forráshoz, ami részükről minimális adminisztrációval jár. A program célja az egyetemi oktatók és hallgatók közös alkotói tevékenységének előmozdítása, a feltalálói-innovációs tevékenység ösztönzése, a csapat- és projektmunka erősítése, a hallgatók bevonása a fejlesztőmunkába, az oktatói tapasztalatok hasznosítása. Az elképzelés szerint a projektek és a hozzájuk kötődő kreatív és innovációs szemlélet terjedése az egyetem innovációs lehetőségeit is bővíti.

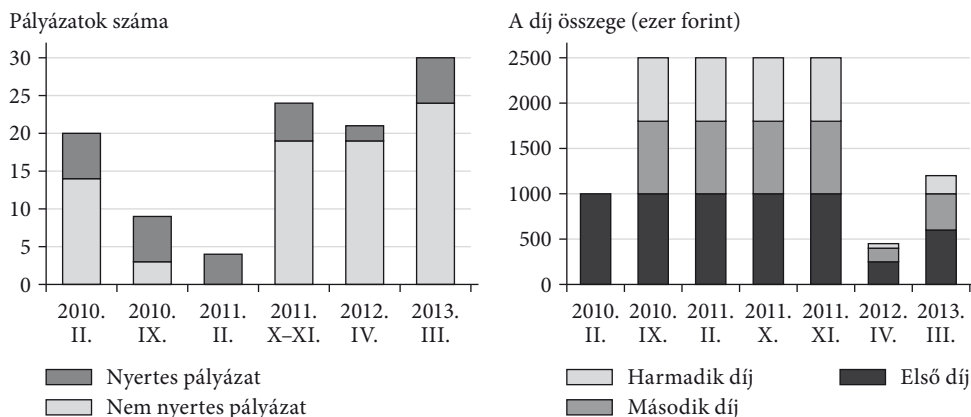
A program első pályázati kiírásától 2013 márciusáig összesen 108 pályázatot nyújtottak be. 20 prototípusötletre összesen 29 diák kapott SZE Duó-támogatást, a

¹⁵ A SZE Duó a Társadalmi Megújulás Operatív Program 4.2.1-08/1-2008-0005 projekt keretében került kidolgozásra.

nyertesek–nem nyertesek aránya 2,7 a teljes elemzett periódusban, emelkedő tendencia mellett. Az első öt pályázati fordulóban az első helyezett bruttó egymillió, a második 800 ezer, a harmadik 700 ezer forint támogatásban részesült (3. ábra).

3. ábra

A SZE Duó-pályázatok száma és a pályaművek díjazása



Felmerül a kérdés, hogy egy magyarországi egyetemen mennyire találkozik a SZE Duó korszerű, a nemzetközi gyakorlatnak megfelelő vállalkozóképzési programja közvetlenül érintettek elképzeléseivel. Az is kérdés, hogy milyen tényleges hatásokat képes kiváltani a program. Ezekre a kérdésekre a pályázati anyagok elemzésén túl a következő kutatási módszerek alkalmazásával kerestünk válaszokat.

Kérdőíves felmérés. A SZE Duóban pályázó 27 nyertes, 75 nem nyertes diák, kontrollcsoport: 110 TMDK (Tudományos és Művészeti Diákkonferencia) dolgozatot készítő diák,¹⁶ a pályázati programban részt vevő 40 oktató, és mintegy 120 nem pályázó oktató kapott kérdőívet. A válaszadási arány összességében 12 százalékos volt, ami a magyarországi önkéntes felvételekhez viszonyítva elfogadhatónak mondható. Ezen belül a kérdőívet kapó csoportokban a válaszadás arányai: a nyertesek 37 százaléka, a nem nyertesek öt százaléka, TMDK-dolgozatot készítő 12 százaléka, a részt vevő oktatók 13 százaléka, a nem pályázó oktatók 12 százaléka válaszolt.

Személyes interjúk. Öt diákkal (négy nyertes, egy nem nyertes), négy oktatóval (két résztvevő, két nem résztvevő), valamint a Tudásmenedzsment Központ két vezető és két nem vezető beosztású munkatársával.

Távinterjú. A pályázatok nyolc bírálója közül négyen válaszoltak e-mailen vagy telefonon a feltett kérdésekre.

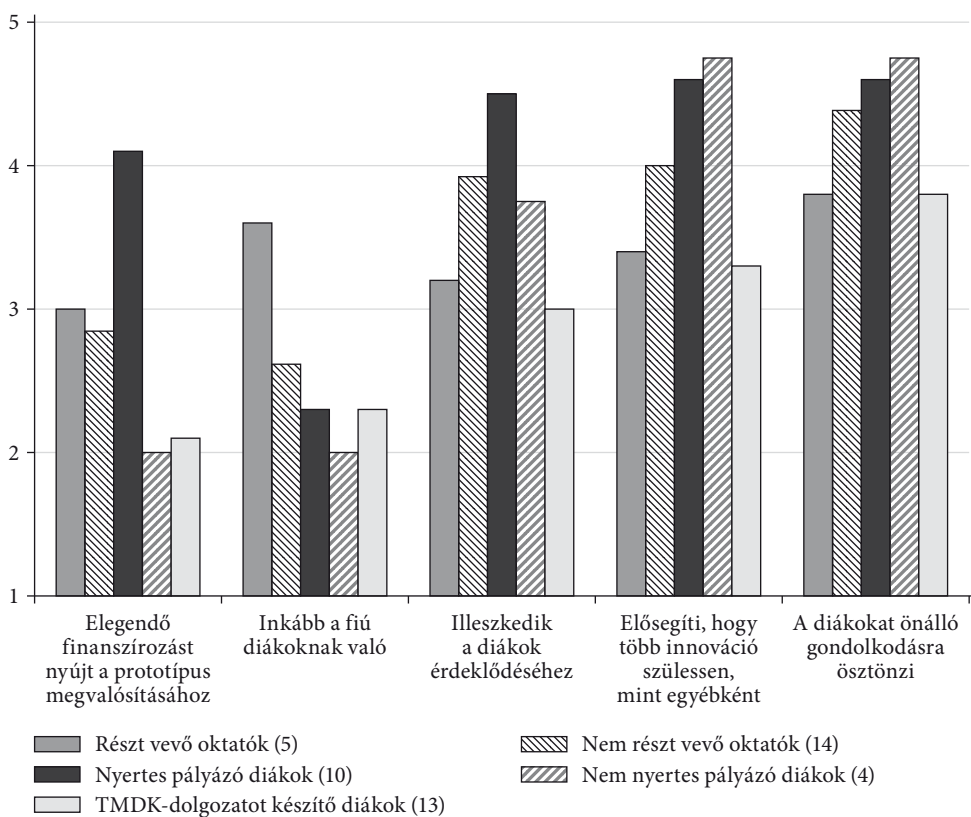
A megkérdezett egyetemi közösség egyöntetűen úgy véli, hogy a SZE Duó a diákokat önálló véleményalkotásra készíteti. A diákok jóval büszkébbek az elkészült

¹⁶ Graevenitz és szerzőtársai [2010] kiemeli, hogy a kontrollcsoportos megközelítés, amit a SZE Duó értékelése is alkalmazott, ritka. Módszertana a Rideout–Gray [2013] tanulmányban jelzett kritériumoknak is megfelel.

prototípusokra, mint tanáraik, és a projektjeikhez a finanszírozást is elegendőnek tartják. Ugyanakkor az interjúinformációk arra is rávilágítottak, hogy a piachoz közelebbi fázisban – összhangban a vállalati fejlesztési tapasztalatokkal – további és magasabb finanszírozásra is szükség lenne a sikeres továbblépéshez.¹⁷ A tudományos diákköri munkában (TMDK) részt vevő diákok a SZE Duó program relevanciájára vonatkozó kérdésekre jelentősen alacsonyabb értékeléseket adtak, ami arra utal, hogy a mérnöki és fejlesztő munka más, mint a tudományos munka. Ezzel megint az explicit és tacit tudás közötti különbség egyik metszete villan fel. A SZE Duó pályázatok bírálóival készített távinterjú-tapasztalatok szintén jelzik a fejlesztő munka eltérő jellegét.

4. ábra

Vélemények a SZE Duó program relevanciájáról, EVAL-INNO-felmérés, 2013. szeptember (1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljesen egyetértek)



A tudományos és technológiai kutatások és fejlesztések világában a genderkérdések, köztük a férfidominancia újabban a kutatások középpontjában áll. Bár a mintaelemszám alacsony, a prototípus-építésben részt vevő oktatók véleménye is és a

¹⁷ A résztvevők közül sokan nem tudták, hogy a programot koordináló egyetemi Tudásmenedzsment Központ közreműködésével a prototípus üzleti modellben is továbbfejleszhető.

pályázati statisztikák is – a női pályázókat nagyobb valószínűséggel utasítják el, mint a férfiakat – ezt támasztják alá.

Ami a programhatásokat illeti, a diák–tanár csapatmunka, amint azt a kidolgozók feltételezték, képes volt a másik fél értékeit bevinni a fejlesztőmunkába: a diákok jó véleménnyel voltak a tanári hozzájárulásról és viszont. Mindkét fél elégedett volt a másik félnek a prototípus-építési projektre gyakorolt hatásával, és a szakmai hozzáállást, a segítőkész és pozitív kommunikációs tapasztalatokat a legtöbben szintén kiemelték annak ellenére, hogy a másik elképzeléseinek elfogadását a felek kihívásként élték meg. A kontrollcsoportként megkérdézett TMDK-ban részt vevő diákok jelentősen jobbnak látják mentortanáraik tapasztalatainak hatását a végeredményt illetően, ugyanakkor a fejlesztőmunkában a próba–hiba ciklusok természetesebbek, gyakoribbak és a hibáknak azonnali következményük van – mindez a tudományos munkára kevésbé jellemző.

A projektjavaslatok mintegy ötöde a pályázati kiírások előtt már ki volt dolgozva. Több elképzelést más pályázati konstrukciókra is benyújtottak, továbbá az interjúk alapján létezik valamekkora „megélhetési pályázói kör” is a diákok között.

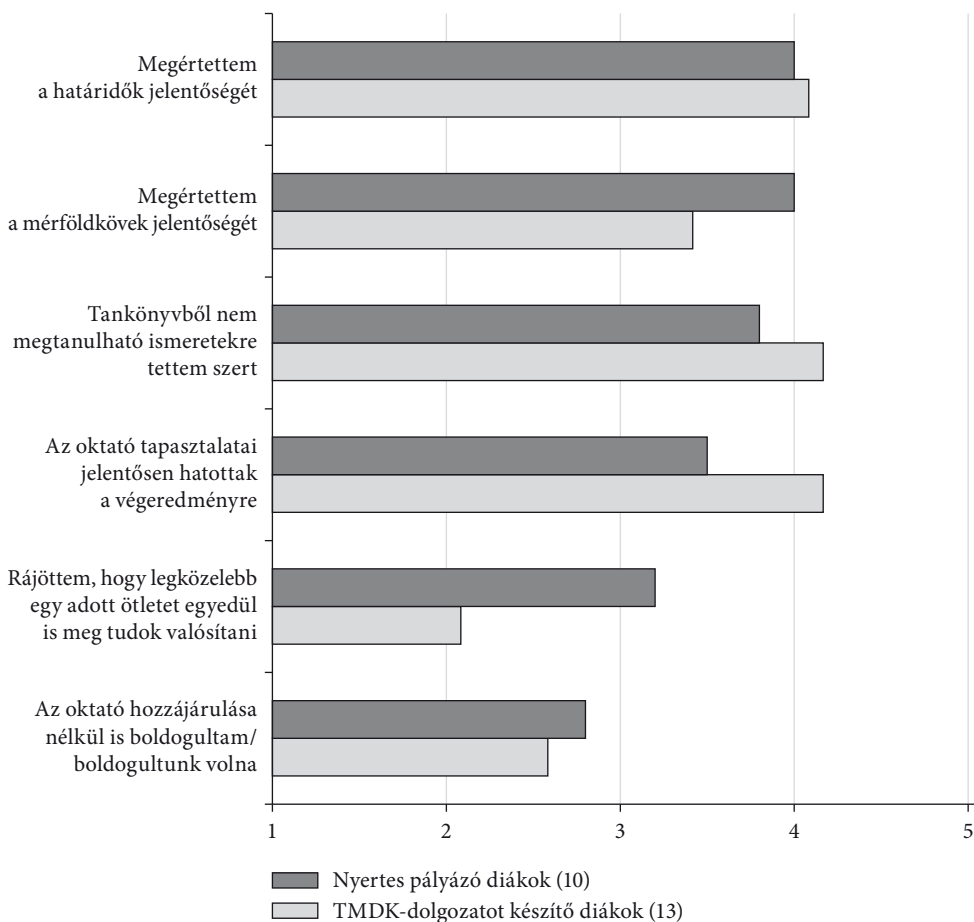
A támogatott projektek felében a válaszadók úgy látták, hogy az elkészült prototípus sikeres termékévé fejleszthető. A többségnek az is meggyőződése, hogy az egyetemen a SZE Duó segítségével több innováció születik, mint egyébként, jobb a prototípus-fejlesztési eredmények. Ide kívánczok, hogy *Donnellon és szerzőtársai* [2014] egy 1997 óta létező, sikeres európai egyetemi vállalkozóképzési programról számol be, amely – egyebek mellett – a diákok ötleteinek inkubálásával is foglalkozott, és felépítésében hasonlít a Széchenyi Egyetem tudásvállalkozás-programjára. 2011-ig a 148 inkubált ötletből 50 esetben került sor a vállalkozás megalapítására, és 40 cég maradt életben. A SZE Duóban összesen 20 projektjavaslat kapott támogatást, és ma még csak a prototípus-fejlesztésig jutott el – azaz az inkubáció még csak ezután következhet azoknak az esetében, ahol egy életképes üzleti modell is megalkotható.

A SZE Duó egyes lényeges hatásai a közvetlen innovációs outputokon túl a következőkben foglalhatók össze: a prototípus-építés során a diákok saját tapasztalataik alapján tanulhatták meg a csapatmunka előnyeit. A közös munka és a pályázati adminisztrációs kötöttségek segítették őket a mérföldkövek és a határidők jelentőségének jobb érzékelésében. A költségvetések, a határidők és a szakmai-végrehajtási követelmények együttes teljesítése nagy kihívást jelentett. Pozitívan kell értékelnünk, hogy a SZE Duóban részt vevő diákok ötletei feltehetően jobban érvényesülnek, mint a TMDK-dolgozatok esetében, amire az is utal, hogy a diákok a jövőre nézve bátrabban a saját ötleteik megvalósíthatóságát illetően (5. ábra).

A prototípus-építés megvalósításán túl a program más előnyökkel is jár: a tanárokkal könnyebb lett a kommunikáció, és oldódtak a hagyományos hierarchikus korlátok, fejlődtek a tárgyalási és prezentációs és logikai készségek, más diákok figyelmét is felhívta a programban részt vevő tanárok kurzusaira, több tudományos cikk és konferencia-előadás készült, a diákok érzékenyebbé váltak a projektszerű gondolkodás iránt, a tanárok számára a program lehetővé tette a diákok másfajta értékelését. A részt vevő diákok érzékenyebbé váltak a projektszerű munkaszervezés iránt is.

5. ábra

A SZE Duó program egyes hatásai a diákok körében, EVAL-INNO-felmérés, 2013. szeptember (1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)



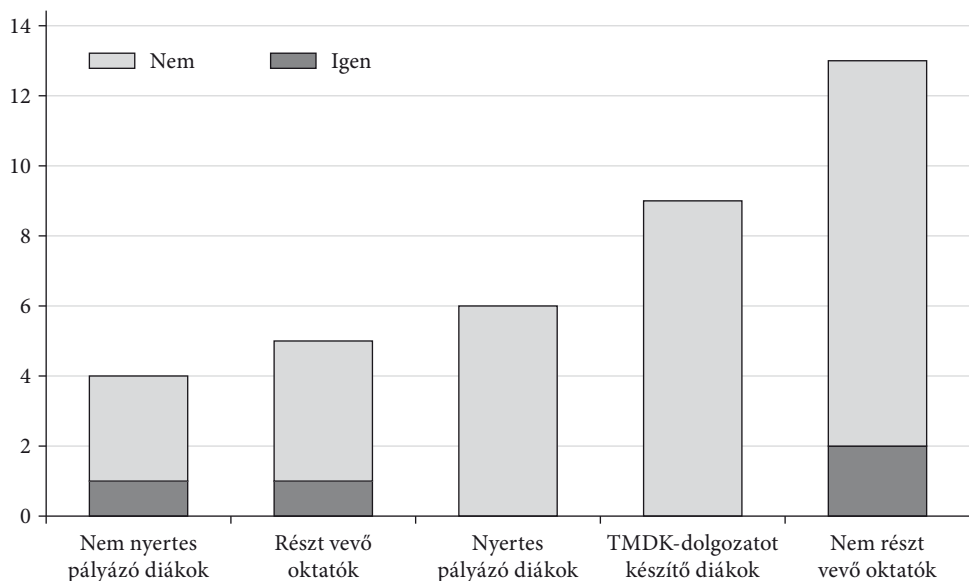
Az innovációk üzleti kockázataival kapcsolatban a program hatásai kevésbé egyértelműek. A válaszadók mindössze 10 százaléka értett egyet azzal, hogy a közpénzből támogatott, üzleti sikert hozó innovatív megoldások esetében a pályázati támogatást vissza kell fizetni (6. ábra). Az ÁSZ [2013] elemzése szerint is a társadalom egészében, de különösen a fiatalok körében széles körben elterjedt egyfajta kockázatkerülő magatartás, ami valószínűleg a Széchenyi István Egyetem közössége esetében is érvényes. A SZE Duóra ható következmény, hogy az üzletileg kevésbé sikeresélyes munkák nagyobb arányban részesülnek a támogatásból.

Összességében elmondható, hogy a SZE Duó kialakítása – bár csak egy részterületre, a prototípus-építésre korlátozódik – illeszkedik a vállalkozóképzés nemzetközi trendjeihez. A program találkozik az egyetemi közösség igényeivel, és gyermekbetegségei ellenére számos olyan hatással jár, amely kedvez a diákok vállalkozói kompetenciáinak kibontakoztatásában.

6. ábra

Egyetért azzal, hogy a közpénzből támogatott, üzleti sikert hozó innovatív megoldások esetében a pályázati támogatást vissza kell fizetni? EVAL-INNO-felmérés, 2013. szeptember

Válaszolók (fő)



Összegzés

A vállalkozóképzés megújítása kulcsfontosságú szerepet játszhat a gazdaság dinamizálásában. Míg ez az Egyesült Államokban egyre nagyobb hangsúlyt kap, Európában a hagyományos kis- és középvállalkozások állnak a vállalkozóképzés középpontjában (Wilson [2008]). Az amerikai egyetemeket inkább jellemzi az interdiszciplinaritás, a tudástranszfer-átadás és a hálózatok kialakítása. Semmiképpen nem kívánjuk a tudományos megközelítés helyébe állítani a gyakorlati képzést, csupán arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a tudás fejlesztése sokrétű tevékenység, amelyben a hallgatólagos tudás átadására is szükség van.

A nemzetközi tapasztalatok alapján egyértelmű az is, hogy a vállalkozóképzés hagyományos tanárszerep-felfogása nem megfelelő, és a komplex, a vállalkozói kompetenciákat tapasztalati tanulás útján megvalósító oktatásnak előbb-utóbb a tanárképzésben is szerepet kell kapnia.¹⁸

Az oktatók valószínűleg nem képesek vállalkozást tanítani anélkül, hogy maguknak ne lennének vállalkozói képességeik (EC [2013]). Fontos ugyanakkor a diákok részéről is a fogadókészség: a kutatási eredmények alapján a prototípus-fejlesztő

¹⁸ Kevésbé közzismert, hogy az Európai Bizottság vállalkozóképzéssel foglalkozó Budapest Agendája (http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/budapest_agenda_en.pdf) 2005-ben ajánlásokat gyűjtött össze az érintett intézményi szereplők számára, hogyan fejleszthetők – pedagógiában, módszertanban, kapcsolatépítésben stb. – a vállalkozóképzésben részt vevő tanárok (EC [2011]).

diákok és a tudományos kutatást vállaló diákok preferenciái eltérők, készségeik is különböző oktatási eszközökkel fejleszthetők. *Chen és szerzőtársai* [2013] tajvani vizsgálata szerint a vállalkozói szándékok nem, de a vállalkozó készségek javultak egy olyan programban, ahol a vállalkozói kurzusba tényleges vállalkozói tapasztalatokkal rendelkező mentorok is bekapcsolódtak, azaz a SZE Duóhoz hasonló, tapasztalt tanármentor és diák közötti együttműködés vezethet eredményre.

Természetes és ma már elfogadott, hogy minden kontextusban más és más vállalkozóoktatás szolgálja jól a helyi igényeket. Az oktatás és a kompetenciák fejlesztésében a SZE Duó tapasztalatai egyelőre csak biztató kiindulópontot jelentenek, s bár a program egy nagyobb elképzelés kereteibe ágyazott, egyelőre meglehetősen egyedi tapasztalatról van szó, amelynek a hosszabb távú fenntarthatósága bizonytalan. *Warhuus és Basaiawmoit* [2014], *Sz. Gubik–Farkas* [2013], illetve *Szerb–Petheő* [2014] kutatásai egyértelműen bizonyítják: szükségszerű, hogy a tapasztalati tanulásra építő vállalkozásképzési programok előbb-utóbb az innovációs rendszer és az egyetemi oktatás részévé váljanak Magyarországon is.

Hivatkozások

- ÁSZ [2013]: Felmérés a felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúrájáról. Kutatási jelentés. Állami Számvevőszék, Budapest, 73 o.
- BAZSA GYÖRGY [2013]: Minden tudományág maga formálja játékterét! Közgazdasági Szemle, 60. évf. 6. sz. 733–736. o.
- BÉCHARD, J. P.–GRÉGOIRE, D. [2005]: Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education. *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 4. No. 1. 22–43.o.
- BENCZÚR PÉTER–KÉZDI GÁBOR–KONDOR PÉTER–MÁTYÁS LÁSZLÓ–VALENTINYI ÁKOS [2013]: Javaslat a magyarországi közgazdasági doktori képzés korszerűsítésére. *Közgazdasági Szemle*, 60. évf., 6. sz. 722–732. o.
- BESSENYEI ISTVÁN [2013]: Az ideológia hálójából a mennyiségi hajsza csapdájába. A magyarországi közgazdászképzés átalakulásáról. *Közgazdasági Szemle*, 60. évf. 10. sz. 1140–1151. o.
- BORSI BALÁZS [2014]: Széchenyi István University Knowledge Transfer Programme for Prototype Building. Pilot Evaluation in the EVAL-INNO Project. A Fostering Evaluation Competencies in Research, Technology and Innovation in the SEE Region (EVAL-INNO), South East Europe Programme keretében megvalósított SEE/B/0025/1.3/X számú projekt tanulmánya, 39 o.
- BOYLES, T. [2012]: 21st Century Knowledge, Skills, and Abilities and Entrepreneurial Competencies: A Model for Undergraduate Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 15. 41–55. o.
- BRUSH, C.–MANOLOVA, T. S.–EDELMAAN, L. F. [2008]: Separated by a common language? Entrepreneurship research across the Atlantic. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 32. No. 2. 249–266. o.
- CHELL, E. [2008]: *The Entrepreneurial Personality. A social construction*. 2. kiadás, Routledge, London, 313. o.
- CHEN, S. C.–HSIAO, H. C.–CHANG, J. C.–CHOU, C. M.–CHEN, C. P.–SHEN, C. H. [2013]: Can the entrepreneurship course improve the entrepreneurial intentions of students? *International Entrepreneurship and Management Journal*, December 2013, published online.

- COLLINS, H. M. [2001]: Tacit Knowledge, Trust, and the Q of Sapphire. *Social Studies of Science*, Vol. 31. No. 1. 71–85. o.
- CSABA LÁSZLÓ [2013]: Kérdőjelek a közgazdaságtanban és oktatásában. *Közgazdasági Szemle*, 60. évf. 1. sz. 47–63. o.
- DONNELTON, A.–OLLILA, S.–MIDDLETON, K. W. [2014]: Constructing entrepreneurial identity in entrepreneurship education. *The International Journal of Management Education*, Vol. 12. No. 3. 490–499. o. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2014.05.004>.
- DOSI, G.–LLERENA, P.–SYLOS LABINI, M. [2006]: Az Egyesült Államok és az Európai Unió innovációs teljesítményének értékelése és összehasonlítása. *Információs Társadalom*, 6. évf. 3. sz. 84–113. o.
- EC [1995]: Green paper on innovation. European Commission, Brüsszel, 136 o. http://europa.eu/documents/comm/green_papers/pdf/com95_688_en.pdf.
- EC [2011]: Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor “A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education”. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/teacher_education_for_entrepreneurship_final_report_en.pdf.
- EC [2013]: Entrepreneurship Education: A Guide for Educators. European Commission, Brüsszel, 100 o. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/entredu-manual-fv_en.pdf.
- FARKAS SZILVESZTER–SZERB LÁSZLÓ [2013]: Bevezetés. *Vezetéstudomány*, 44. évf. 7–8. sz. 2–4. o.
- FAYOLLE, A.–GAILLY, B. [2008]: From craft to science. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32. No. 7. 569–593. o.
- GRAEVENITZ, G.–HARHOFF, D.–WEBER, R. [2010]: The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, Vol. 76. No. 1. 90–112. o.
- HALTIWANGER, J.–JARMIN, K.–MIRANDA, J. [2009]: Business Dynamics Statistics Briefing: Jobs Created from Business Startups in the United States. Ewing Marian Kauffman Foundation, Kansas City, MO.
- HAVAS ATTILA [2009]: Magyar paradoxon? A gyenge innovációs teljesítmény lehetséges okai. *Külgazdaság*, 53. évf. 9–10. sz. 74–112. o.
- HINDLE, K. [2007]: Teaching entrepreneurship at the university: from the wrong building to the right philosophy. Megjelent: *Fayolle, A. (szerk.): Handbook of Research in Entrepreneurship Education*. Edward Elgar Publishing, Aldershot, 320 o.
- HISRICH, R. D.–PETERS, M. P.–SHEPERD, D. A. [2010]: *Entrepreneurship*. 8. kiadás, McGraw-Hill, New York, 624 o.
- LEITCH, C.–HAZLETT, S-A.–PITAWAY, L. [2012]: Entrepreneurship education and context. *Entrepreneurship and Regional Development, Entrepreneurship Education and Context*. Különszám. Vol. 24. No. 9–10. 733–740. o.
- MOBERG, K. [2014]: Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level. *The International Journal of Management Education*, Vol. 12. No. 3. 512–528. o.
- MÓCZÁR JÓZSEF [2014]: Rendszerváltás és közgazdaság-tudomány. *Közgazdasági Szemle*, 61. évf. 2. sz. 220–227. o.
- NEUMARK, D.–WALL, B.–ZHANG, J. [2008]: Do Small Businesses Create More Jobs? New Evidence from the National Establishment Time Series. NBER Working Paper, No. 13818. <http://www.nber.org/papers/w13818>.
- NIJKAMP, P. [2009]: Entrepreneurship, Development and the Spatial Context: Retrospect and Prospect. Research Paper, No. 2009/08. United Nations University and World Institute for

- Development Economics Research. www.wider.unu.edu/publications/working-papers/research-papers/2009/en_GB/rp2009-08.
- NONAKA, I.–TAKEUCHI, H. [1995]: *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York, 284 o.
- OJASTU, D.–CHIU, R.–OLSEN, P. I. [2011]: Cognitive Model of Entrepreneurship and Its Reflection in Education. *Journal of Enterprising Culture*, Vol. 19. No. 4. 397–434. o.
- PAPANEK GÁBOR [2003]: Az európai paradoxon a magyar K + F-szférában. *Fejlesztés és Finanszírozás*, 4. sz. 40–47. o.
- PARDO, C. A. [2013]: Is Business Creation the Mean or the End of Entrepreneurship Education? A Multiple Case Study Exploring Teaching Goals in Entrepreneurship Education. *Journal of Technology Management and Innovation*, Vol. 8. No. 1. 1–10. o.
- POLANYI, M. [1966]: *The tacit dimension*. The University of Chicago Press, Chicago, 108 o.
- REISINGER ADRIENN [2013]: Családi vállalkozás folytatásának tervei a felsőoktatási hallgatók körében. *Vezetéstudomány*, 44. évf. 7–8. sz. 41–50. o.
- RIDEOUT, E. C.–GRAY, D. O. [2013]: Does Entrepreneurship Education Really Work? A Review and Methodological Critique of the Empirical Literature on the Effects of University-Based Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business Management*, Vol. 51. No. 3. 329–351. o.
- RIZZA, C.–VARUM, C. A. [2011]: Directions in entrepreneurship education (EE) in Europe. Megjelent: *Ruiz, A. C. (szerk.): Investigaciones de Economía de la Educación*. Asociación de Economía de la Educación, 6. 1. kiadás, Vol. 6. 32. fejezet, 517–538. o.
- SHANE, S.–VENKATARAMAN, S. [2000]: The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, Vol. 25. No. 1. 217–26.o.
- SIMONOVITS ANDRÁS [2013]: Szubjektív gondolatok a közgazdaságtanról. *Közgazdasági Szemle*, 60. évf. 3. sz. 352–358. o.
- SOLOMON, G. [2007]: An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 14. No. 2. 168–182. o.
- STEVENSON, H. H.–SAHLMAN, W. A. [1989]: *The entrepreneurial process*. Megjelent: *Burns, P.–Dewhurst, J. (szerk.): Small Business and Entrepreneurship*. Macmillan Education, Houndsmills, 94–157. o.
- SZ. GUBIK ANDREA–FARKAS SZILVESZTER [2013]: Vállalkozói attitűdök kutatása egyetemifőiskolai hallgatók körében. *Vezetéstudomány*, 44. évf. 7–8. sz. 5–17. o.
- SZERB LÁSZLÓ–PETHEŐ ATTILA [2014]: A „Globális Vállalkozói Monitor” kutatás adatfelvételei. *Statisztikai Szemle*, 92. évf. 1. sz. 5–32. o.
- TÖRÖK ÁDÁM [2006]: A krétakör közepén: K + F és innovációs stratégiai dilemmák Magyarországon 2006-ban. *Magyar Tudomány*, 167. évf. 4. sz. 432–444. o.
- TÖRÖK ÁDÁM [2013]: „Levelled or Tilted Playing Field?” *Közgazdasági Szemle*, 60. évf. 3. sz. 342–351. o.
- WANG, C. L.–CHUGH, H. [2014]: Entrepreneurial Learning: Past Research and Future Challenges, *International Journal of Management Reviews*, Vol. 16. No. 1. 24–61. o.
- WARHUUS, J. P.–BASAIWMOIT, R. V. [2014]: Entrepreneurship education at Nordic technical highereducation institutions: Comparing and contrasting program designs and content. *The International Journal of Management Education*, Vol. 12. No. 3. 317–332. o. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2014.07.004>.
- WILSON, K. [2008]: *Entrepreneurship Education in Europe*. Megjelent: *Potter, J. (szerk.): Entrepreneurship and Higher Education*. OECD, Párizs, 119–138. o.
- WIT, G.–KOK, J. [2014]: Do small businesses create more jobs? New evidence for Europe. *Small Business Economics*, Vol. 42. No. 2. 283–295. o.