

ÚJ UTAK, ÚJ MÓDSZERTANI MEGOLDÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN

O & TUMEN, A KOMPETENCIAALAPÚ KÉPZÉS TUDÁSMENEDZSELÉSI MÓDSZERE

A szerző a Szt. István Egyetemen alkalmazott oktatási módszerét mutatja be. A szerző több éves menedzserképzésben szerzett gyakorlata alapján elemzi és prezentálja azt a módszert, amelynek célja minél életszerűbb képzésben részesíteni a hallgatókat.

Napjainkra egyre-másra jelennek meg olyan munkák, kutatási témák, amelyek a hazai felsőoktatás strukturális átalakításának kérdéseivel, lehetséges megoldásaival foglalkoznak (ld. Barakonyi¹, 2004; Dobay, 2002; Kozma, 2004; Kövesi – Herbály – Tóth – Szabó, 2005; Kovács, 1999; Noszkay, 2003; Polányi, 2004; Tímár, 1993 és még sokan mások).

Ez nem csoda, hisz a gyorsuló változások, a felsőoktatástól is megkövetelik az alkalmazkodást. A hazai felsőoktatás változókészletében egyszerre több tényező is jelen van:

- a felsőoktatásban radikális hallgatói létszámnövekedést eredményező igény,
- az EU-konform felsőoktatás, és így a szakmák kölcsönös elismerését biztosító képzési struktúrák, diplomák igénye (ld. pl. a Bolognai, Prágai, Berlini Nyilatkozatokat),
- az információs forradalom, a mind gyorsabban fejlődő és az élet minden területén megjelenő információs technológiák hatásai,
- a különféle globális hatások és az állandó környezeti változások kezelésére felkészítő “életen át tartó” tanulás újszerű követelménye.

Az előbbi változókészletek mögött rejlő kihívások egyenként is jelentékenyek, de együttes hatásuk kezelése a felsőoktatás szemléleti, strukturális és oktatás-módszertani változásai nélkül elképzelhetetlenek.

A strukturális változások megoldására, a bolognai átalakulás érdekében már a hazai felsőoktatás rendszerében történtek intézkedések (pl. elfogadták a felsőoktatási törvényt, kialakultak az alapszakok, napjainkra határozzák meg a mester szakokat stb.).

Mindez azonban önmagában nem elég! Ehhez a felsőoktatási intézmények belső paradigmaváltására is szükség van. Hiszen az, hogy még az egyes oktatási intézményeken belül is nehezen épülnek ki az egyes lépcsőfokok közötti átjárás, átlépés lehetőségei, nem tekinthető véletlennek. A duális rendszerben ugyanis másfajta képzési filozófiára épült a főiskolai, s egészen másra az egyetemi képzés. Az egyetemi képzés általában erős elméleti alappozással indult, majd halad a gyakorlat felé. A főiskola viszont eredendően közelebb állt a gyakorlati felkészítéshez.

A bolognai elvek szerinti lineáris rendszer kiépítése másfajta megközelítést, filozófiát igényel. Egyfelől biztosítania kell az egyes szintek egymásra épülését, továbbá azt, hogy a bármely szint elhagyása esetén a hallgató hasznosítható, piacképes tudás birtokában tehesse azt. Sőt a rendszernek arról is kell gondoskodnia, hogy segítse az értelmiségivé válást, s ennek keretében olyan képességeket is fejlesszen ki a hallgatóban, amely érzékenyvé teszi tudása esetleges elavulásának érzékelésére, és így az életen át tartó tanulás igényére. Továbbá meg kell teremtenie az intézményes keretét a későbbi visszakapcsolódásra, már megszerzett tudások építkező folytatására, felújítására. A lineáris rendszer kiépítése önmagában is hatalmas változást, változtatást jelent. Ez az átalakulás azonban – megítélésem szerint – csakis akkor lehet sikeres és hosszú távon is korszerű, ha az átalakulásban a világtendenciaként is érzékelhető szemléletváltás, illetve a felsőoktatás paradigmaváltását megvalósító oktatás-módszertani fejlesztések is megfelelő hangsúlyt kapnak.

A szemlélet-, az oktatás-módszertani váltás szempontjából két tényezőnek különösen kiemelkedő szerepe van:

- a tömegoktatás kontra elitképzés, a kiválóság, a tehetség előrejutásának dilemmái,
- az információs forradalom hatásai és a felsőoktatással szembeni követelményei.

Az előbbi tényezők szerepei azért is meghatározóak, mert mindkettő máris napi aktualitás. Az egyiket nálunk közvetlenül a felsőoktatást hirtelen előzőnlő hallgatói tömeg hozta felszínre, a másik, pedig egy jó ideje érzékelhető globális hatás, amelyre a választ a nemcsak a hazai, de az európai felsőoktatás sem halogathatja.

A tömegoktatás és/vagy elitképzés

A tömegoktatás – elitképzés dilemmájának kezelése több szempontból is gond. Kétségtelen a hatalmas hallgatói létszámot ellátó tanár számára – a hagyományos oktatási módszerek mellett – a legszűkebb kapacitást az egyénre is fókuszálni képes tehetséggondozás jelenti. Ennek feloldására kézenfekvőnek tűnnek az a javaslat, miszerint jöjjenek létre olyan elitképző egyetemek, amelyek erre világszínvonalú oktató-kutató gárdájuknál fogva érdemesek. Ide bekerülni persze egészen másképpen lehetne, mint a tömegoktatásra predesztinált iskolákba, s a kiváló kvalitású „elit-gyanús” hallgatónak sem kell(ene) végigjárnia a többszintű felsőfokú képzés minden lépcsőjét. Ebben az elképzelésben azonban nem szerepel, hogy mi van (mi lesz, legyen?!) azokkal a hallgatókkal, akikről a különféle lépcsőfokok valamelyikében derül ki, hogy tehetségüknel fogva képesek a különféle oktatási lépcsőfokokon gyorsabban végighaladni, és képességei túlmutatnak az átlagos hallgatón, tehát minden szempontból megfelelő gondozásra érdemesek. Sőt, ha a kérdést az iskolák oldaláról vetjük fel, még bonyolultabb a helyzet! Amennyiben a felsőoktatásban „beépítetté” válik egy ilyen rendszer – tehát hogy vannak iskolák, amelyek a tehetséggel, az elittel foglalkoznak, míg mások a tömeggel – a tömegoktatást vivő iskolák által alkalmazott oktatási módszerek nem vagy egyre kevésbé lesznek alkalmasak a tehetség felszínre hozására, sőt megeshet, hogy nem is törődnek majd vele.

A tendencia máris érzékelhető:

- a tárgyi (ismereti) elsajátításra „kihegyezett” elszemélytelenedő képzés,
- melynek létformája a gyakorlatok nélküli előadás, és
- tipikus számonkérési módja: a teszt.

Vagyis pontosan mindaz, ami épp az információs forradalom nyomán formálódó tudástársadalom követelményével ellentétes.

Előbbi gondolataimmal természetesen nem azt kívántam jelezni, hogy ne lenne szükség a kiemelkedő tehetségek „elitképzésére”. De feltétlenül jelenti azt, hogy ne alakuljanak ki „leosztott” helyzetek, és ne legyenek olyan „forgalmi dugók”, amelyek a tehetség –

bárhonnan is induljon – előrejutását gátolják. Nyilván az előbbieket is figyelembe véve, mindez feltételezi az alapszakok esetében is, olyan a korszerű oktatási módszerek és technológiák alkalmazását, amelyek megteremtik a tehetség megnyilvánulásának, felszínre kerülésének lehetőségét, és intézményesített kereteket kínálnak az oktatási szintek közti gyorsabb „lépcsőjárásra”.

Az információs kihívások felsőoktatási dilemmái

Összefüggő részleteiben még nem teljes a kép, hogy az információs forradalom nyomán mi mindent kell megváltoztatni és átalakítani a felsőoktatásban, de néhány hatástényező és annak kezelési igénye máris egyértelmű. Így többek közt:

- az információs szupersztrádák kiépülő rendszerei, információ-özöne korlátlan lehetőséget kínál a tanulásra, az ismeretek bővítésére de ez egyúttal
- az ismeretek hihetetlen sebességű elévülését is magában hordozza,
- miközben minden eddiginél jobban megnehezíti az információk valóságának, igaz-hamis mivoltának, valamint értékének helyes megállapítását, illetve az információk relevanciája alapján való eligazodást,
- a valós és virtuális világ megkülönböztetését.

A felsorolt problémák komoly dilemmák elé állítják a felsőoktatást és önmagukban is minőségi megújulást, újszerű módszerek alkalmazásait igénylik. Különösképp sürgető annak a ténye, hogy a felgyorsult világban a tudás tartalma nagyon gyorsan elévül, így a jövő iskolája többé már nem épülhet a hagyományos ismeretátadásra, különösképp az ismeretátadás hagyományos módszereire sem. (Függetlenül attól, hogy éppen a lineáris képzés melyik szintjét vizsgáljuk.)

Napjainkra megállapítható tehát – a különféle tényezők együttes hatásaképp – nemcsak a tanuláshoz való viszony (amely egyre inkább a keleti kultúrák tanulás felfogásához közelít, pl. a kínai nyelvben a tanulás jelentése „állandó tanulmányozás és gyakorlás” (Senge, 1994) változik meg gyökeresen, de az oktatásban, a képzésben alapos paradigmaváltásra is sor kell, hogy kerüljön. Ez a paradigmaváltás jellegzetes új értékeket is megjelenít a képzéseken, meghatározóan a felsőoktatásban.

A felsőoktatás és képzés paradigmaváltozásának aktuális kulcsszavai:

- holisztikus szemlélet és rendszer-kezelés,
- erkölcsi értékek és etikai elvek,
- az ún. rejtett (implicit) tudásra épülő kompetitív előnyök (egyéni, csoport- és szervezeti szinten),
- tudásteremtési értéklánc, tudásmenedzselés.

Természetesen nem véletlen a fenti kulcsszavak megjelenése, hiszen mindegyik a felgyorsuló változá-

sokra való felkészítéssel, illetve a változásokban való helytállással függ össze.

a) A holisztikus felfogású rendszer-érzékelés és a rendszerösszefüggések felismerése azért vált minden eddiginél fontosabbá, mert az informatikai eszközök és rendszerek alkalmazásaival olyan gyorsan és összetetten zúdulnak rá a változásokészletések a különféle rendszerekre, hogy az érdemi reagálások gyakorlatilag minden esetben rendszerösszefüggéseket érintenek. Miközben számolnunk kell azzal a paradox helyzettel is, hogy a szervezetek elvesztik hagyományos kereteiket, megjelennek a „falak nélküli” (tehát sem a földrajzi távolságot, sem a hagyományos idődimenziót „nem tisztelő”, hálószerűen felépített) szervezetek, vállalatok. Így tehát önmagában az is relatívvá válik, hogy egy aktuális helyzetben mi az, amit rendszerként kell kezelnünk, hol húzódnak meg az aktuális határok, illetve a körülvevő nagyobb rendszerbe hol és hogyan ágyazódnak be. A holisztikus szemlélet és rendszerkezelés lehetővé teszi a rendszerkeretek minden eddiginél rugalmasabb meghatározását (elhatárolását) és kezelését, segít körvonalazni azokat a rendszerkereteket, amelyeken belül egy adott szakma képviselője – szakmai kompetenciái révén – tevékenykedni fog.

b) Az értékek, erkölcsi- és etikai elvek felértékelődése „iránytű” szerepükkel függ össze. Tehát, hogy irányt szabóan járulnak hozzá az információk dzsungelében való eligazodásban. Az egyén pl. a virtuális világot ne az „igaz és hamis”, a „jó és rossz”, a „hasznos és nem hasznos”, káoszaként élje meg, hanem azt a valós világra visszavetítve, egy mindenképp érzékelhetőnek bizonyuló, az „igaz vagy hamis”, a „jó vagy rossz”, a „hasznos vagy nem hasznos”, mint valós emberi (ha kell szakemberi) döntési helyzet és kezelhető lét megnyilvánulásaképp.

c) A rejtett vagy implicit tudás előtérbe kerülése nyilván a tárgyi jellegű ismeretek nagyon gyors változásával (elévülésével) is kapcsolatos. Polányi² szerint a kompetitív előnyt gyakorlatilag teljes mértékben a tudás rejtett komponenseiből kell eredeztetni. Ennek elfogadása rendkívüli kihatással lehet a felsőoktatás tradicionális módszereire és rendszereire nézve, hiszen az explicit tudásnál jóval nehezebben „elsajátítható” (megszerezhető) tudás a megelőző időszakokkal szemben minden eddiginél jobban előtérbe helyezi a gyakorlatot, a problémamegoldást, nemcsak a tudás, mint igen összetett típusát, hanem, mint a rejtett tudás elsajátításának lehetséges módját és helyét.

A tudásteremtési értéklánc, a tudásmenedzselés, leginkább mint az egyéni rejtett tudások (a kompetitív tudás) tudásegysítés módja – a csoportos tudásteremtést szolgáló eszközökkel, módszerekkel – válik a

jövőben nélkülözhetetlenné. Természetesen nemcsak a felsőoktatás elsajátítási folyamataiban, hanem a különféle szervezetekben és vállalatoknál a szervezeti tudásegysítést szolgáló megoldások kapcsán. Hiszen, ahogy az egyén számára is egyre nyilvánvalóbb, hogy versenyképes előnyt számára hosszabb távon – az életem át tartó tanulással – egyre gyarapított tudása biztosíthat, ugyanúgy a különféle szervezetek, vállalatok is egyre fokozódó érdeklődést tanúsítanak az olyan kompetitív előnyök, a hozzáadott érték teremtés, legkorszerűbb lehetőségei iránt, amelyek alapvetően szervezeti tudás fokozásával érhetőek el. Ezért nem véletlen, hogy napjainkban egyre több szó esik termékbe épített tudásról, illetve tanuló szervezetről, a tudás menedzselése kapcsán ún. szakmai közösségekről (Tomka, 2005, tehát olyan tudásintegráló, elemző és kísérletező közösségekről), amelyek a vállalatot úgy tekintik, mint a szervezett tudásegysítés terepét.

O & TUMEN, a kompetenciaalapú felsőoktatási képzés tudásmenedzselési módszere

A továbbiakban több éve folyó, kutatás – fejlesztési, kísérletezési, valamint gyakorlati munkám eredményeképp született (a tanári praxisom során állandóan továbbfejlesztett), a menedzserképzésben alkalmazott, oktatási modellt és módszert, az O&TUMEN³ tudásmenedzselési módszert mutatom be, amely az előbb ismertetett paradigmaváltó tényezőkre épül, illetve a különféle, összetett módszertani megoldásokban valósul meg.

A szóban forgó oktatási modell és módszer kifejlesztésének közvetlen gondolatát az alapképzésre alapított és 1993-ban a SZIE VTI- ben megvalósuló menedzserképzés sajátos dilemmái, illetve a menedzser-életútra való felkészülést szolgáló képzési célkitűzések minél hatékonyabb megvalósulásának módszertani igényei váltották ki. Azonban, ahogy a modellt és módszert az évek során mind inkább különféle kutatásaimmal is kiegészítettem, úgy váltak egyre jobban érzékelhetővé számomra a módszer háttérét képező modell bizonyos mozzanatainak általánosabb és kiterjedtebb (esetleg más képzési területeken is felhasználható, sőt a vállalati gyakorlatban a szakmai közösségek kiépítéséhez hasznosítható) mozzanatai.

A menedzser életútra való felkészítés képzési céljai között meghatározó az, hogy olyan szakmailag és emberileg értékes egyének fejlődését (sőt, ezen belül, leader adottságainak kibontakozását is) szolgálja, akik egyéni tudásukat képesek csapatban is hasznosítani. Hiszen a menedzsment sikere nemcsak az egyes vezetők, menedzserek kvalitásain múlik, hanem azon is, hogy mennyire tudnak csapattá formálódni, mennyire hatékony és elkötelezett az együttműködésük.

Tehát a képzés rendszerének olyan kettős célt kell szolgálnia, amely nemcsak az egyén, az egyéni kvalitások kifejlődéséhez járul hozzá, de felkészít a tudásszergiából eredeztethető versenyképes előnyök „előállításának” módjaira, fortélyaira is. A szóban forgó kettős cél tényezői azonos hangsúlyt kell, hogy kapjanak a képzés során, mivel a menedzselendő dolog sikere nem érhető el, hiába kiválóak az egyes menedzserek, ha közben gyenge a menedzsment, a csapatmunka, de fordítva sem lehet teljes a siker, tehát ha jó a csapat – együttműködés, csak éppen annak tartalma – a hiányzó egyéni kvalitások miatt esélytelen. Az előbbi követelményekkel összefüggésben több oktatás-módszertani dilemma vetődik fel.

Dilemma I.

Mikor tekinthető egy szakember értékesnek, egyáltalán kifejezhető-e az ember értéke?

Elfogadható (a kor kívánalmainak tükrében különös-képp, amikor a tudástársadalom döntő forrásai a szellemi tőkéhez köthetők) Kopátsy közismert meghatározása, miszerint az egyes embernek (sőt a társadalom) szellemi vagyonának értékét a tudás, a tehetség és az erkölcs szorzata mutatja meg. Ebből az alapállásból kiindulva, amit a képzésnek célszerűen adnia kell, az ember értékének, szellemi vagyonának gyarapítása érdekében:

Szakmai ismeret (explicit tárgyi tudás) X problémamegoldó tudás (rejtett, képességalapú, implicit tudás) X értékek.

Az előbbi „képletből” jól érzékelhető, hogy a tudás társadalmában sikeres helyállásra felkészítő felsőoktatásnak (nyilván nem csak a menedzserképzésnek!) minden eddiginél jóval összetettebb feladatot kell megoldania, hiszen a hagyományos tárgyi tudás átadás csak egy, a felkészülést szolgáló komponensek közül.

Dilemma II.

A menedzsernek – mivel ő nem egy-egy szakmai feladat vagy funkció végrehajtója – mindig az egészben (szervezetben, vállalatban), mint rendszerben kell gondolkodnia, dönteni és cselekednie. Mégpedig mindezt a menedzsment, mint csapat összjátékának eredményeképp, a végrehajtás feltételrendszerének megteremtésével a megvalósítást szolgálni.

A kérdés az, hogy miként oldható meg:

- az alapképzés hallgatói számára a vállalati rendszer holisztikus egységként való megélése (élményszerű érzékelése), akik még ilyen rendszerben nem dolgoztak, dolgoznak továbbá
- a szóban forgó rendszerekben előforduló valós menedzsment együttműködési és csapathelyzeteket, esetleges leadership kihívásokat és lehetőségeket, valamint azoknak a szervezetre való hatásait (kedvező és ked-

vezőtlen konzekvenciákat stb.), kockázatait élményszinten megélhessék és realitásként érzékelhessék.

Dilemma III.

Tekintettel arra, hogy a menedzser szakmában azonos jelentősége van az egyéni felkészültségnek és a csoport – kvalitásnak, miként lehet ezeket együttesen úgy fejleszteni, hogy a szóban forgó komponensek ne szakadjanak el túlzottan egymástól, sőt egymással dinamikus egyensúlyba kerülhessenek. (Ez utóbbi jelentőségét az is fokozza, hogy – úgy az egyéni, mint a csoport szintű – rejtett tudás fejlesztésének, növekedésének, saját tapasztalataim szerint is, feltétele az egyes tudástényezők egymásra hatásából eredeztethető dinamikus egyensúly kialakulása.)

Dilemma IV.

Az előbbi dilemmák (I-III.) megoldhatók-e nagy csoportban (az átlagos évfolyam létszám: 70-100 fő), s ha igen, milyen modell szerint és oktatási eszközök, módszerek segítségével?

Lényegében az előbbi kérdésfelvetések alapján kezdődött el a továbbiakban vázolt, O&TUMEN oktatási modell és módszer-együttes kimunkálása, amelynek – a napi oktatási tapasztalatok visszacsatolása és hasznosítása révén – továbbfejlesztésén permanensen dolgozom, illetve bizonyos, integráló menedzsment tantárgyak együttesét, (modulszerűen felépítve) e módszer szerint oktatok a Szent István Egyetem főiskolai szintű menedzserképzésén belül.

A modell alapvetései

A menedzserképzés, mint tudásteremtési folyamat tartalma

- A menedzserképzés tudásteremtési értéklánc lényegi tartalmát és tudáscélját a különféle menedzserkompetenciák és az ehhez tartozó tárgyi- és problémamegoldó tudások, valamint a nélkülözhetetlen menedzser készségek és képességek alkotják.
- A tudásteremtés folyamatában hangsúlyos szerepe van az ún. implicit tudásnak, hiszen az, ami az egyes szervezetek, vállalatok részterületein tevékenykedőknek mint funkció, feladat, teendő jelenik meg, az a menedzserek, vezetők és a tulajdonosok szintjén minden esetben megoldásra váró, integrált, összetett hatású probléma.

Az elsajátítási folyamat struktúrája

- A felgyorsult világban a különféle gazdasági, vezetési és informatikai stb. tudományterületek önmagukban is igen gyorsan változnak, fejlődnek, azonban együttes, szinergikus hatásuk hatványozódik, ha a mindenkor elsajátításra váró ismerettömeget időben

is szemléljük. Így az integráló menedzserkompetenciák háttérét jelentő interdiszciplináris tantárgyak szakmai programját célszerű keretjellegűnek, s meghatározóan a kívánt fejlődési irány és diszciplináris háttér körvonalazására szolgálónak tekinteni.

- A szóban forgó integráló menedzserkompetenciák:
 - a szervezet, vállalkozás létrehozása, alapítása, a cégépítés és életciklus-kezelés, valamint a változásmenedzselés,
 - az irányítás menedzsment rendszereinek (termelésirányítási rendszer, információs rendszer, kontrolling rendszer stb.) létrehozása és működtetése,
 - a különféle szervezeti beavatkozások (pl. szervezetfejlesztés, válságmenedzsment)

háttérének tantárgyi alapú oktatását a blokk (modul) rendszerű (a szervezet teljes életciklusát átfogó) és a vonatkozó problémamegoldó folyamatokban realizálódó és feloldódó tantárgyi mix váltja fel. Így tehát az integráló menedzserkompetenciák kifejlesztéséhez, mint tudáscélhoz tartozó elsajátítási folyamatot a mindenkori legkorszerűbb, rendelkezésre álló tárgyi-jellegű (explicit) ismeretek töltik meg konkrét tartalommal. Azonban – miután ezek az ismeretek az évek során szükségszerűen elavulnak – az elsajátítási folyamat problémakezelési magját, „csontvázát” maga a menedzselendő dolog (szervezet, vállalkozás, vállalat) mint rendszer, illetve a rendszer – jellege szempontjából immanens – elemei, funkciói és struktúrája képezik.

A célzott tudás kifejlesztése, használata és megosztása

Az oktatási modellre épülő módszer tantárgy-együttesének modulja (blokkja) az integráló menedzserkompetenciák kvázi hierarchiájára épül. Ehhez rendeltek hozzá a mindenkori aktuális ismeret-jellegű tudások, problémamegoldó gyakorlatok, egyéni munkák és a tudás-értékkeremtés⁴ szempontjából alapvető – a csoport munkában realizálódó – tudás-szinergiák, tudásmegosztások, csoportértékek és etikai elvek alkalmazásai, valamint különféle szakmai módszerek alkalmazásai.

Az elsajátítási folyamat fokozatai

Kisvállalkozás	Növekedő cég	Érett vállalat
szervezeti funkció – „csírák”	kifejlődő, önállóan megjelenő, szervezeti funkciók	összetett szervezeti funkciók

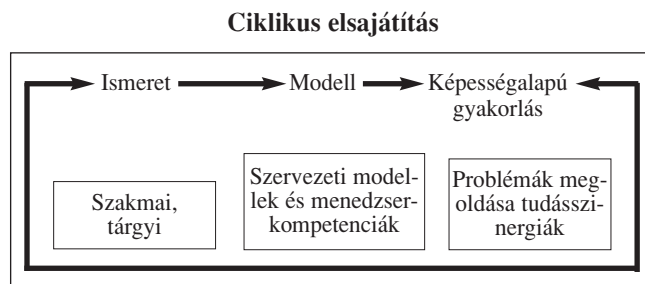
Amint az 1. ábra is érzékelteti, az elsajátítási folyamat első fokozata a differenciálatlan kis szervezet (mikro vállalkozás), amelyen belül valamennyi menedzsment kompetenciát a cég tulajdonosa (tulajdonosai) gyakorol(nak). A mikroszervezetek ekkor még nem strukturáltak a különféle funkciók szerint, működésük nem rendszerjellegű, a megvalósuló együttműködés nem intézményesített. Ugyanakkor a szervezeten belül valamennyi – később önállóan is megjelenő – funkció már létezik, igaz nem a majdani, kifejlett formájában, hanem a vállalkozó (vállalkozók) személye által egyesítetten. Erre az egyszerű, differenciálatlan kis szervezetre épül, és bomlik majd bonyolultabb funkciókra a következő lépcsőfokon (a növekedő szervezetben) az elsajátítás folyamata, hogy kiteljesedjen az érett – profi menedzsmenttel működtetett – önmagát változtatni (profilját, kapacitásait, tudástökéjét stb. transzformálni) képes szervezetben, vállalatban.

A modell alapján alkalmazott tudás elsajátítási és menedzselési módszer-együttes

A módszer lényege: a ciklikus elsajátítás⁵

A tudás társadalma által megkövetelt tanulási filozófia-váltásnak megfelelően: az állandó tanulás és tanulmányozás, gyakorlás, illetve ezeknek a hallgatói elsajátítás üteméhez igazodó ciklikus változtatása az alábbi modell szerint:

2. ábra



A ciklikus elsajátítás lényege tehát, hogy a hallgató által, az aktuálisan elsajátítandó szakmai, tárgyi-jellegű ismeret, mindig az éppen tanulmányozandó, és a problémamegoldó elsajátításhoz nélkülözhetetlen gyakorlat szintjéhez igazodik. Az egészen egyszerű („egysejtű”) vállalkozási szervezeti modelltől és a hozzátartozó vállalkozói kompetenciáktól a bonyolultabb szervezeti rendszerek és menedzsment kompetenciák felé haladva.

1. ábra

A ciklikus elsajátítás fázisa

A szóban forgó ciklikus elsajátítási modellnek – a szervezeti életciklus szintekhez illeszkedően – több, konkrét elsajátítási fázisa van. Így:

- a vállalkozó (alapító) személyéhez tapadó strukturálatlan kis szervezet,
- az építkező, differenciálódó, struktúrákat kialakító és rendszerre fejlődő, növekedésben lévő szervezet,
- az érett szervezet,
- a változó (profitját, kapacitásait, informatikáját és tudástőkéjét stb. transzformálni képes) szervezet,
- a változásra kényszerülő (bajban lévő) szervezet⁶.

A ciklikus elsajátítás alapeleme

A ciklikus elsajátítás alapeleme a differenciálatlan kis szervezet, a mikro vállalkozás. Ezt lényeges külön is kiemelni, mert a menedzser (mi több a leader!) életútja szempontjából elengedhetetlen tapasztalati tudás megapozásában (különösen az alapképzés jellegű felsőoktatási formákban) egyedülálló lehetőségeket kínál. Miért?! A mikro vállalkozás:

- a nappali hallgatók korlátozott lehetőségei mellett is tárgyszerűen (valóságosan létrehozva vagy csak az üzleti terv szintjén) megvalósítható,
- a hallgató egyéni megvalósítási szintjén és folyamatában az élményszerzés közvetlen terepül szolgál,
- elemi (tulajdonosi-menedzselési) beavatkozások kipróbálására, élményszintű megélésére alkalmas,
- az előbbi tényezők teszik lehetővé, hogy kialakulhassanak a hallgatók vállalkozói én-tudatát (és későbbi vezetői- illetve menedzser-tudatának nélkülözhetetlen fundamentumát) képező alaptudás-strukturái és problémamegoldó rutinjai. Mindennek objektív hátterét az képezi, hogy
 - a tárgyi (szakmai, ismeretalapú) tudás és
 - a képességalapú (problémamegoldás, implicit) tudás egyensúlya – oktatási keretek között – ebben a szervezeti közegben, modellben valósítható meg a legteljesebb mértékben és hatékonysággal.

A módszer megvalósítási lépései és gyakorlata

Az elsajátítási és tudásmenedzselési módszer három alappillére épül:

- a szakmai ismeretek hagyományos ismeretsajátítására, s annak „klasszikus” számonkérési módszereire (előadás, tankönyvek, szakirodalom, zárthelyi dolgozatok, teszt-jellegű beszámolások, kollokviumok, szigorlatok stb.),
- a problémamegoldó (implicit) tudás fejlesztését szolgáló különféle konkrét problémamegoldásokra (egyéni és csoport szintekre építetten),
- az elsajátítási és tudásmenedzselési folyamat belső kohéziójához nélkülözhetetlen értékrend és kultúra kialakítására.

Most tekintsük át mindezt kissé részletesebben is.

Hagyományos tudásátadási módszerek

A hagyományos tudásátadás és számonkérés a „klas-

zikus” módszerekre épül. Szerepe nyilvánvaló és rendkívül fontos bármilyen oktatási módszer alkalmazása során, hiszen a szakmai műveltség megszerzésének és elmélyítésének semmivel ki nem váltható, nem pótolható tényezője. Az érdekes inkább az, hogy addig, amíg a teljesen hagyományos oktatási módszerek alkalmazásai kapcsán – kevés kivételtől eltekintve – szinte alig rávehető a hallgatók a kötelező tananyagon túlmutató szakirodalom elolvasására, addig a most bemutatott tudásmenedzselési módszer-együttes problémamegoldó feladatai sikeres megoldása iránti elkötelezettségből fakadóan gyakran fordulnak önként a könyvtári-, és internet szolgáltatásokhoz, és derítenek fel olyan szakirodalmakat, amelyekre nagy eséllyel a kötelező előírások kevésnek bizonyulnának.

A problémamegoldó (implicit) tudás elsajátítását szolgáló módszer blokk

A blokk több szintből épül fel. Alapvető szintjei:

- az egyéni problémamegoldás szintje,
- a csoportos problémamegoldás szintje, amelyen belül további szintek:
 - a mini csoport („sejt”),
 - szakmai csoport,
 - csapat (team).

A csoportos problémamegoldás – amint a későbbiekben látni fogjuk – különféle alszintjeinek alkalmazásaiban, többféle szempont érvényesül. A legmeghatározóbb ezeken belül azonban mindenképpen az, hogy a hallgatók – a gyakorlati életben is tapasztalható – a csoportépítés különféle lehetőségeinek (de ugyanakkor buktatóinak) élményszintű megélésével (nem csak az előadások ismeretalapú meggyőző ereje segítségével), s a megfelelő tapasztalatok levonásával jussanak el oda, hogy pontosan tudják és tudatosan is alkalmazzák, az ütőképes csapat kialakításának különféle fortélyait. S ami mindebben a legfontosabb: ide a saját élményanyagaik segítségével jussanak el⁷, s ne csak azért, mert a tanórákon ezt hallották.

Az egyéni problémamegoldás szintje

A szint alapvető célkitűzése és lényege

- az egyén saját erősségeivel, illetve gyengeségeivel való szembesülés (a valós és reális egyéni- készség- és képességbeli fejlődési irányok önálló meghatározása érdekében),
- a hallgató vállalkozói „én-tudatának” és problémamegoldó „alapkészletének”, rutinjának kialakulása.

Ez a problémamegoldó rutin alapozza meg azt a szakmai biztonságot, amely feltétele:

- a szelektálási képesség kifejlődésének, ami elengedhetetlen annak megítéléséhez, hogy pl. egy programozható vezetői döntés kapcsán mikor mi tekinthető

az ún. kivételnek, tehát vezetői, vagy tulajdonosi beavatkozást igénylő szituációknak,

- a kockázatvállalási képesség kifejlődéséhez (ez utóbbi különösen fontos a nem szokványos problémákkal való szembekerülés és felvállalás során),
- az egyéni szakmai „virtuozitásának” (kreativitásának) kifejlődéséhez.⁸

A szint módszertani összetevői

- a célzott (vállalkozói) készségek és képességek feltárására irányuló önismeret (különböző vállalkozói tesztek, és speciális gyakorlatok, illetve azok háttérét képező elméletek pl. Johari ablak stb. fejlesztése);
- általános – és szakmai készség – és képességfejlesztő gyakorlatok (pl. brain-storming, rövid és egyéni leg zajló órai problémamegoldó gyakorlatok, illetve azok prezentálása stb.);
- az előbbieket mind nagy (kb. 50-100 fős) csoportban zajlanak;
- az egyéni problémamegoldást fejlesztő gyakorlatok és számonkérések (ez utóbbi részeiben és teljességében arra irányul, hogy a vállalkozástan tantárgy keretében teljesen önállóan dolgozzon ki egy üzleti lehetőséget. Végezze el a piackutatását, tervezze meg, készítse el cége komplex üzleti tervét, illetve hajtsa végre a cég alapítását (ha kiegészítő diák tevékenységnek is szánja). Majd a kollokvium (amelyben a hagyományos, tételszerű tantárgyi ismereteket is számon kérjük) során – az üzleti tervre kapott írásbeli bírálat alapján – védje meg azt.

A szint tapasztalata

Az eddigi tapasztalatok egyértelműen azt a megállapítást erősítik, hogy csakis megfelelő:

- önismerettel,
- szakmai problémamegoldó „alaprutin” készlettel rendelkező,
- képesség-jellegű erősségeit tudatosan használni képes egyénekből építhető erős csapat. Az előbbi megállapítás kapcsán szükségszerűnek tartok egy sajátos tapasztalatot külön kiemelni. Ugyanis van egy – számomra az eddigi tapasztalatok alapján még nehezen körvonalazható – minimum „küszöbérték”, amelyet, ha az előbb említett tényezők közül bármelyik is nem ér el, az egyén vonatkozó képességei a csoporton belül nem, vagy alig fejleszthetők. Ellenben gyakran előfordul, több hallgató esetében is, hogy – az előbb említett tényezők közül, akár mindegyik – az első szint után épphogy csak eléri a minimum szintet, viszont a csapatban végzett munka szinergiáinak hatásmechanizmusára a szóban forgó egyéni készségtényezők (tehát az önismeret, az egyéni szakmai problémamegoldó rutin, az erősségek tudatos használata) jelentékenyen javulhatnak, kifejlődhetnek. Vagyis olyan készségek is erősödhetnek a csoportmunka kapcsán, amelyek közvetlenül nem kötődnek a csoport

szakmai tevékenységhez (mint pl. a kommunikációs készség, együttműködési és kooperációs készség, vagy az empátia, esetleg a munka átadásának készségei stb.), viszont ezek nélkül a csoporton belüli szakmai tudásintegrációnak (következésképp az egyén tartós, csoporton belüli munkájának, illetve azon keresztül a személyes elfogadásának) csekély az esélye.

A csoportos problémamegoldás szintje

A mini-csoport („sejt”) szint

Az alszint alapvető célkitűzése és lényege

Alapvető törekvés, hogy a hallgatók – kizárólag a tanult elvek (pl. munkatársak, tulajdonostársak meg-, illetve kiválasztása, munkamegosztás és együttműködés kialakítása stb.) felhasználásával s rájuk bízott alkalmazásaival – élményt, tapasztalati tudást gyűjtsenek a több szereplős feladatok szervezéséről. A mini csoport-építés alapjait tehát az ismeretalapon elsajátított elvek képezik, azonban azok alkalmazása/vagy nem alkalmazása teljes egészében rájuk bízott.

Az alszint módszertani háttere

Az alszint a növekedő szervezet problémáira épül. Tehát, ahogy a napi gyakorlatban is az életképes, növekedésre hajlamos cégek cégépítését és menedzselését kell ellátni. Ennek alapját az előző évben készített és üzleti tervekkel alátámasztott üzleti lehetőségek képezik. Nyilván – ahogy a gyakorlati életben is – nem minden egyes cég (nem minden cég tulajdonosa) alkalmas, hogy már az első esztendő után növekedésnek induljon. Így a növekedésre képes cégek és azok tulajdonosai társulnak (többé-kevésbé tudatos módon alkalmazottakat keresnek) a cégük növekedési programjának kidolgozásához – megítélésük szerint – alkalmas társaikkal. Vagyis az előző tanévben gondosabb vizsgálatoknak alávetett életképesnek bizonyuló üzleti lehetőségeket kimunkáló, üzleti tervek gazdáit csapatvezetőként működve – az általuk legmegfelelőbbnek ítélt elvek alapján – maximum két másik hallgatót kiválaszthat és a velük való kooperáció, és együttműködés keretében készítik el az előző évi üzleti tervre épített komplex növekedési tervet.

Ez utóbbit szintén védeni kell (előzetes írásbeli vélemény alapján), egy egyébként hagyományos szigorlat keretében. Azonban úgy, hogy a védelem csoport szinten történik, s a csoportvezető (a növekedő cég tulajdonosa) felelőssége, hogy valamennyien azonos szinten készüljenek és tudjanak reagálni a dolgozat védelmén feltehtett kérdésekre.

Az alszint tapasztalatai

A legérdekesebb tapasztalat az, hogy hiába tanulták (a különféle vezetési- és menedzsment tantárgyak kap-

csán) a munkatársak, illetve a tulajdonostársak megválasztásának szakmai fogásait, gyakorlatilag a mini csoportok – szinte kivétel nélkül – szimpátia/antipátia alapon épülnek ki. Természetesen a munka végére a megélt élmények relevanciája elég egyértelmű tapasztalati tudást érlel, amelyek summázott megfogalmazása gyakran hangzik el a következő alszint beindítását megelőző megbeszéléseken:

“... Nem biztos, hogy az lesz a legjobb társad a munkában, aki a legkellemesebb a szórakozásban, a szabadidő eltöltésében.”

A szakmai csoportok alszintje

Alszint alapvető célkitűzése és lényege

Az alszint alapvető célkitűzése, hogy a hallgatók élményszinten is megélik, hogy hogyan lehet egy szakmailag igen kemény és nehéz feladatra szisztematikusan felkészülni, hogyan kell pl. a megfelelő szakértelmet megszólítani, egy szakmai csoporton belüli együttműködést tartósan fenntartani, a kölcsönös felelősségtudatot kialakítani (leaderként is működni). Vagy pl. miként lehet egy újszerű problémára, kihívásra szakmailag is sikeresen rákészülni (pl. mit érdemes elolvasni, hol és hogyan kell megfelelő plusz ismeretekre szert tenni stb.).

A hallgatói csoportépítés módszerei:

- az előző alszint vonatkozó tapasztalatainak hasznosítása,
- a tanult vezetési- és menedzselési elvek és módszerek (még mindig nem túl konzekvens) hasznosítása,
- csapatépítés- tudásszergia figyelembevételével (pl. ekkor már jellemzően a csoportok nem az éppen aktuális feladatra „alkalmilag” építik ki magukat, hanem az első szakmai feladat előtt, mégpedig jellemzően úgy, hogy többé – kevésbé tudatosan szólítják meg és vonják be – a különféle szakértelemben tapasztalt erősségeik alapján egymást – a formálódó szakértői csoportba. Így pl. ügyelnek arra, hogy a csoporton belül képviselve legyen a pénzügyi, számviteli, humánmenedzselési, vállalatdiagnosztikai, logisztikai stb. tudás, a vonatkozó erősségekkel bíró hallgatótársak, hogy a csoport szintű szakértelem lehetőleg olyan komplex legyen, mint a későbbiekben rájuk váró, megoldandó problémák).
- a szakmai csoport tagjainak egymást választó szempontjai:
 - szakmai erősségek és gyengeségek,
 - készségek, képességek (pl. prezentációs, kommunikációs, kockázatvállalási stb.),
 - különféle értékek (pl. megbízhatóság, felelősségtudat, a csoport iránti lojalitás stb.).

Az alszint módszertani háttere

Az alszint az érett szervezet változási igényeinek mérlegelésére, különféle változásainak megtervezésére és a

szervezet transzformációs folyamatának esetpéldáin végigvitt levezésnylésére, a szervezet diagnosztizálása, a bajbajutó cégek fordulatot hozó válságmenedzselési problémáira, problémamegoldásaira épül.

Meghatározó módszertani tényezők:

- esetpéldák,
- szituációs játékok,
- prezentációs gyakorlatok.

A különféle, változatos módszerek (esetpéldák stb.) segítségével gyakorolt komplex vállalati problémamegoldások végkifejlete a csoportos vizsga, ahol egy-egy válságba került vállalat diagnosztizálása és a fordulatot hozó válságmenedzselési teendők, reorganizációs programjának kidolgozása a megoldandó probléma.

Ekkor már nincs önálló ismeretalapú beszámolás (erre a különböző évközi részszámokérések hivatottak), illetve, a problémamegoldás részeként jelentkezik, mégpedig úgy, hogy a szakértői csoportnak minden megállapítását és intézkedési döntését szakmailag (elméleti háttér kifejtésével) indokolnia kell.

Az alszint tapasztalatai

Figyelemre méltó tapasztalat, a hallgatók csoportépítésre irányuló magatartásában jól tetten érhető tudatosság. Különösképp fontos mozzanatok:

- A megfelelő időben elkezdett csoportépítés és a különféle szakmai és egyéb szempontokat érvényesítő kölcsönös kiválasztási folyamat.
- A belső szakértelem – szinergikus hatásokkal számoló – fejlesztése, a külső szakértelem (szakirodalom, esetleg szakmai előadások, vállalati szakemberek tapasztalatainak feldolgozása stb.) integrációjával.
- A kialakuló csoportok elkötelezettségét kiváltó belső törekvések (pl. aki rendszeresen nem vesz részt egy adott csoport munkájában, nem esélyes arra, hogy szóban forgó csoporttal vizsgálhasson).
- „Üzleti titkok” (pl. egy-egy problémamegoldást szolgáló „csoport-fejlesztésű” saját módszerek stb.) megjelenése.
- A csoporttudatosság fokozódásával mind fontosabb felismerések csoport szintű konkrét megfogalmazásai is megszületnek. A legjelentősebb felismerés (amelynek tapasztalati háttere az, hogy sok esetben nem az egyenként szakmailag legerősebb hallgatói csoport a leghatékonyabb a különféle szakmai problémák megoldása kapcsán): az igazán ütőképes szakmai csoport összeállításának valamilyen emberi, pszichológiai követelményének is lennie kell⁹.

A team (csapat) alszintje

Az alszint alapvető célkitűzése és lényege

Az alszint alapvető célkitűzése, hogy az utolsó éves hallgatók tanulmányaik legvégére eljutva megtapasztalhassák – immár a saját eddigi csoportmunka kísérleteik

tanulságai alapján is – hogy miként lehet, a személyiségtípust is figyelembe vevő módszerek segítségével, igazán hatékony csapatot kiépíteni.

Továbbá cél az is, hogy megtapasztalják mekkora és milyen felelősség a csapat teljesítményét fokozó „csapatjátékossá” válni, valamint egy sikerre törekvő csapat felállításán munkálkodni, illetve abban részt venni.

Az alszint módszertani háttere

Az alszint csapatépítési háttérének lényegét a hatékony vezetői teamek kiépítéséhez a gyakorlati életben is gyakran használt és bevált Belbin – féle módszert alkalmazzuk, az alábbiak szerint:

- A hallgatók a Belbin – féle kérdőív segítségével az egyes team – szerepek szempontjából értékeli önmagukat. Így a kérdőív segítségével szembesülhetnek, hogy milyen az, az elsődleges team – szerep, amelynek betöltésére – a jelölt – személyiségjegyei alapján leginkább alkalmas (ez utóbbi, továbbá a szakmai csoportokban végzett és kipróbált szakmai erősségei alapján fog „pályázni” az általa megcélzott csapatba).
- A Belbin – féle kérdőív alapján az ún. Elnök szerepre (az oktatási módszer szerint a vezérigazgatói szerepre) alkalmas hallgatók felhatalmazást kapnak arra, hogy létrehozzák vállalataikat.

Ez a felhatalmazás a következő hatáskörrel és felelősséggel jár:

- A létrehozandó vállalat eset-példa háttérének biztosítása (vagyis annak megszervezése, hogy egy olyan valóságos cég álljon a team rendelkezésére, amely esetpéldaként való feldolgozása lehetséges).
- Az általa vezetett csapatot (mind az esetpéldában feldolgozott cég menedzsmentjét és tanácsadóit) pályázat útján építse fel (természetesen immár a csapatépítés Belbin – féle szabályait is felhasználva. Így, tehát, a pályázók, nemcsak mint „szakemberek” pályáznak, de fontos szempontként érvényesíti a „vezérigazgató” azt is, hogy a kiépítendő csapat teljesége és jó együttműködése érdekében valamennyi kulcsszerep¹⁰ a teamben betöltődjön).
- A csapat szakmai felkészülését több különféle technika és módszer szolgálja. Így:
 - gyakorlási lehetőséget biztosító vállalati esetpéldák megoldása,
 - az előző év(ek) nyilvános vizsgáin szereplő csapatokról készült videofelvételek megtekintése, feldolgozása és tanulságainak levonása – különös tekintettel a kimagasló –, illetve az átlagon alul teljesítő csapatok szereplésére,
 - az ún. „blitz-party”, amelyek lényege a hagyományos tanórába hirtelen (a hallgatók által nem várt módon és időben) beiktatott rövid – hallgatói

prezentáció igényével egybekötött – problémamegoldó gyakorlat tanári bevetése.

Az alszint tapasztalatai

Ez az alszint az ismertetett elsajátítási és tudásmenedzselési módszer „koronája”. Jelentőségét nemcsak az adja, hogy ez idő tájt (a mintatanterv szerinti 6 szemeszterre) már olyan mértékű a hallgatók csoportmunkában végzett problémamegoldó tapasztalata, hogy észrevételeikkel, a hatékonyabb tudás szinergiát szolgáló megoldásaikkal sokszor még a módszer hozzáadott értékéhez is hozzájárulnak, de az is, hogy az elsajátítási folyamatot un. nyilvános vizsga zárja le. A nyilvános vizsga jelentékeny kihívás és lehetőség is egyben a hallgatók számára, valódi megmérettetés. A nyilvános vizsgán ugyanis nemcsak az a tét, hogy az egyes csapatok milyen jegyet kapnak, de előfordul az is, hogy a meghívott vállalati szakemberek a vizsgán néznek ki maguknak potenciális munkatársakat. Ez, a mindenki számára előnyös lehetőség, sajtóságos dinamikát és szintet visz az egyébként sem hagyományos vizsgáztatás módszerébe, s ugyanakkor fokozza a csapatok életszerű és igényes felkészülését, a csapatok elkötelezettségét a vállalati (csapat) célok minőségi teljesítése érdekében.

Összefoglalva a legfontosabb tapasztalatokat:

- ha valódi csapatteljesítményt szeretnénk, ahhoz valódi tét is kell,
- a megfelelően felépített és tudatosan megtervezett, együttműködő csapatok – egy bizonyos munkában eltöltött idő után – a szakmai közösségek (Tomka, 2005) meghatározó jellegzetességeit produkálják (tehát anélkül, hogy ehhez különösebb magyarázatokat, külső ismereteket kapnának – élményszintű tapasztalataik integrálásával – fokozatosan megvalósítják),
- a problémamegoldás élményszintű elsajátítási folyamata kiválóan alkalmas az egyébként ismeretlapon nehezen elsajátítható értékek közvetítésére és a személyiségbe integrálására (pl. a mindig „nyertes” egyén is lehet vesztes, ha a csapata ellen, vagy a csapata dacára teljesít – a csapatban rejlő érték – élmény megtapasztalásával stb.),
- a csoporton belül megvalósuló tudásszinergia nemcsak arra alkalmas, hogy az egyes hallgató évek alatt megszerzett tudását más hallgatókkal megossza, de ami ilyen – a korosztálynál és viszonylag csekély tapasztalatoknál fogva – csoportok esetében meglepő, arra is, hogy új információk, új (az előző szemeszterekben nem tanult) problémamegoldó tudások is szülessenek, s ami a legfontosabb, kerüljenek megosztásra az adott csoport(ok) szintjén.

Értékek és a tudás elsajátítás kultúrájának kialakítása

Az O&TUMEN sajátítási és tudásmenedzselési

módszer – tapasztalataim szerint – nem is lehetne működtethető, ha a szűkebb szakmai elsajátítási folyamatok mellett nem gondoskodnánk ennek a másfajta elsajátításnak megfelelő kultúra kialakításáról, s nem lenne kialakítható az a – közös megegyezés alapján létrejövő – értékrend, amely minden sikeres együttműködés „játékszabályainak” fundamentális alapja. A tudás elsajátítás kultúrájának kialakítása hasonlatos a szervezeti kultúra kialakításnak menetéhez, módszertani lépései is több-kevésbé megegyeznek vele.

Alapvető mozzanatai:

Az elsajátítási és tudásmenedzselési folyamat tanítási céljának (a „küldetésnek”) meghatározása

A tanulási cél természetesen a tudásmenedzselési folyamat kezdetén meghatározóan a tanári tanítási célokat jelenheti. Hiszen ekkor még a hallgatók többsége számára – akik jórészt teljesen hagyományos ismeretátadási rendszerre épített középiskolából érkeznek – idegen és nehezen értelmezhető a különbség az ismeretalapú és a problémamegoldó tudás között. Először is tehát a kellő értelmezésével, s a tanári hitvallással találkoznak, de olyan keretek között, hogy már a kezdetektől sajátjukként is megfogalmazódik a szóban forgó misszió. Mégpedig úgy és azáltal, hogy valódi kérdésként és döntési helyzetként kerül a teljes évfolyam elé az, hogy vállalják-e, a sokkal több munkával és sajtóságos munkamódszerek elsajátításával járó tanulási és tudásmenedzselési folyamatot, vagy a hagyományos elsajátítási módszerek mellett voksolnak.¹¹ Természetesen emellé a kérdésfelvetés mellé nemcsak a kockázatok, teherviselések, vállalása, de az eredmények (a potenciális munkaerő versenyképes előnyeit jelentő, a folyamat végére megszerezhető készségek, képességek, problémamegoldó tudástényezők) is felsorakoztathatók.

Az értékrend kialakítása

Az elsajátítási módszer által kívánatos kultúra kialakításában jelentékeny szerepe van annak az értékrendnek, amelyeket az elsajátítási folyamat kezdetén, a küldetés megfogalmazása után az adott évfolyammal együttesen (közös megegyezéssel) alakítunk ki. Ezek az értékek:

- a tanulással és elsajátítással,
- az információhasználattal, megosztással és a csoport-együttműködéssel (a csoporttagok kölcsönös segítése a felkészülésben, a szolidaritás stb.),
- a teljesítmény értékelésével, a vállalkozói, illetve menedzserszakma – a gyakorlati életben is kívánatos – értékeivel (hozzáadott érték növelő képesség, kreativitás, etikus magatartás, környezet-tudatosság, csapatszellem stb.) kapcsolatosak.

Szabályok

A kultúra részeként közmegegyezésen alapuló szabályokra, az együttműködést formáló megoldásokra (a tanár és diák között létrejövő „kvázi” szerződésekre) is szükség van. Ezeknek a szabályoknak jelentékeny része a teljesítmény megítélésével kapcsolatosak. Néhányat – a teljesség igénye nélkül – példaként megemlítek:

- Jeles eredményt csak az az egyén (ha éppen a munka az egyéni szintjénél tartunk), vagy csak az a csoport kaphat, aki (amely) nem csupán az elméleti kérdésekben jártas, de a problémamegoldása is kiváló. (Pl. hiába tudja valaki elméletben milyen a jó vállalkozó, ha üzleti terve gyenge vagy azt védeni nem tudja, vagy hiába tudja a csoport, hogy milyen módon kell egy válságban lévő céget gyorsan diagnosztizálni, ha a vizsgán kapott esetpélda-cég betegségeit, válságtényezőit nem tudja, vagy nem teljesen tudja beazonosítani stb.)
- A csapatban zajló problémamegoldó vizsgákon a csapat együttes eredménye a mérvadó, mégpedig úgy, hogy menetközben bármikor kontrollálható az egyenletes teljesítmény. Így tehát a csapat – a belső megegyezésen alapuló szereplésén belül – a tanári kérdéseknek is helye van, mégpedig a hallgatók szempontjából véletlenszerűen és egy-egy csoporttaghoz, mint egyénhez címzetten). Ez azt jelenti, hogy a csoport általános érdeke az egyénként is egyenletes tudás és felkészítés, az egymást segítő tudásmegosztás a felkészülés során. Ez konkrétan azt jelenti, hogy nem juthat egyénileg (csapata ellenében!) senki jobb eredményhez. (Vagyis, ha a csapat átlagos teljesítménye közepes, az egyén sem kaphat jelest!) Tehát a legjobb képességű hallgatóknak szembesülniük kell azzal, ami az életben mindennapos, hogy hiába kiváló vezető és szakember valaki egymagában, ha a cég menedzsmentje, mint csapat gyenge, a cég sem sikeres. Tehát a tehetség, a jó képesség nemcsak lehetőségekkel, de felelősséggel és kötelezettséggel is járó dolog.
- A csoportok, illetve a csapatok megfelelő autonómiával bírnak (döntési kompetenciáik a csapat életben tartására, tagjaira, a munkamegosztásra, az alkalmazott módszerek kiválasztására stb. terjednek ki).
- Miután a csapat „felállt”, nem lehet kiszállni. Ha valaki (valakik) rendre cserbenhagyják csapatukat (nem jelennek meg, illetve kivonják magukat a munkából stb.) a tanárnak joga van a teljes csapatot negligálni. (Ez utóbbi veszélye komoly felelősséget ró, valamennyi, a csapatban dolgozó egyénre.)

Mítoszok

Mint minden szervezeti kultúrában, itt is nagy jelentősége és segítő, összetartó szerepe van a különféle

mítoszoknak. Az egyiket, amely elég erősen és tartósan fennmaradva él (sőt működik!) feltétlenül érdemes megemlíteni: „Mi (értsd alatta az aktuális évfolyam), feltétlenül jobbak leszünk a nyilvános vizsgán, mint az előtünk végzettek.”

Az elsajátítási kultúra háttérében működő tanulási cél, mint stratégia, illetve stratégiai terv

Figyelemre méltó a sajátos stratégia, stratégiai tervezés szerepe is. Ez valódi távlatokat, s ennek megfelelő hangsúlyt is kap (tekintve, hogy a hallgatók több évet együtt töltenek). A stratégia, a kívánatos tudatossággal kezelve, a következő részstratégiákra bontott:

- az első év az egyéni problémamegoldó tudás, és a későbbi csoportos problémamegoldás megalapozó éve,
- a második év az „élmények” és „tapasztalatok” gyűjtésének éve,
- a harmadik év a működő szervezeti (tudásintegrálási) kultúra kialakulása és a „professzionálódó” csapatok építése.

Összefoglalás

Amikor elszántam magam, hogy a hosszú évek kísérletezései és alkalmazásai során kikristályosodó, az O&TUMEN névvel fémjelzett elsajátítási- és tudásmenedzselési módszeremről írjak, tapasztalataimat megosszam, még nem gondoltam, hogy ennyire nehéz lesz a dolgom. Ugyanis az a helyzet, hogy a módszer egy olyan problémamegoldás, amelyben az évek hosszú során gyűjtött vállalati, menedzsment-tanácsadói és oktatói, kutatói tapasztalataimat integráltam, vagyis mindazt, amiben jelentékeny hányad a saját, ún. implicit (rejtett) tudás. A tudásnak ezt a részét gyakran nehéz konkrét szakba önteni, mint azokat, amelyek szívesebben engedelmeskednek a kikristályosodott elméleteknek és azokat felépítő explicit kategóriáknak. A módszer ismertetése kapcsán így sokszor csak annak ismertetésére szorítkozhattam, ahogy a tényleges „csinálás” történik, amely viszont, ezáltal néha számomra túl leegyszerűsítőnek, máskor túl bonyolultnak hatott. Ezért megértést remélek mindazoktól, akik elismerik a gyakorlatot (így a problémamegoldást is), mint a tudás rejtett és sokatmondó típusát és így talán megértik azt is, hogy miért éreztem aktuálisnak, hogy vonatkozó tapasztalataimat megosszam, s akár hozzászólások, akár viták, akár más, egyéb megnyilvánulások remélt megismerésével tovább gazdagíthatom.

Felhasznált irodalom

- Barakonyi Károly* (1996): Felsőoktatási felvételi politika: prioritások, módszerek I.-II. Magyar Felsőoktatás, 1996/ 7, illetve 8. száma
- Barakonyi Károly* (2000): A hazai felsőoktatás menedzsmentjének korszerűsítése Educatio, 2000/1.

- Barakonyi Károly* (2001): Stratégiai irányváltás: a felsőoktatási szakstruktúra átalakítása Vezetéstudomány, 2001/7-8.
- Barakonyi Károly* (2004/a) : Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna folyamat, modernizáció Akadémiai Kiadó, Budapest
- Barakonyi Károly* (2004/b): Egyetem rangsorolása, teljesítményük értékelése. Vezetéstudomány 2004/6. száma
- Belbin, M.* (2000): A team, avagy az együttműködő csoport SHL Kiadó, Budapest
- Dobay Péter* (2002): Egyetem, régió, üzleti közösség: az informatikai képzés környezete. GIKOF Journal 2002 augusztus, I. évf. 1.szám
- Kozma Tamás* (2004): Kié az egyetem? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Kovács Ilma* (1999): Nyitott kérdések – Franciaországi példákkal. Nyitott Szakképzési Közalapítvány, Budapest
- Kövesi János – Herbály-Tóth Zsuzsa –Szabó Tibor* (2005): Piacgazdasági megközelítések az állami egyetem modernizációjában. „Tudásalapú társadalom –Tudásteremtés –Tudástranszfer” V. Nemzetközi Konferencia Konferencia Kötet, Miskolci Egyetem GTK, Miskolc – Lillafüred 2005. május 11-12.
- Noszky Erzsébet* (2003): A felsőoktatási intézmények tudásközpont- és tartalomszolgáltató szerepei az E-társadalom kiépítésének szolgálatában. 2003. október 15-17. VIII. Országos (Centenárium) Neumann Kongresszus Kötet
- Polányi Mihály* (1994): Személyes tudás I.-II. Atlantisz, Budapest
- Polonyi István* (2004): Patyomkin finanszírozás – hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával Felsőoktatási Kutatóintézet, Kutatás Közben periodika 2004/262 száma.
- Schreinemakers, Jos* (1998): Presentation materials on knowledge management and on Knowledge, Value Chain
- Senge, P. M.* (1998): Az 5. alapelv HVG Kiadó, Budapest
- Tímár János* (1993): A felsőoktatás fejlesztésének lehetőségei és kulcsai. Magyar Tudomány 1993/7 száma
- Tomka János* (2005): A szakmai közösségek (Communities of Practice) hozzájárulása a szervezeti együttműködés fejlesztéséhez PhD értekezés, Kézirat

Lábjegyzetek

- ¹ A legismertebb szerző ebben a témában Barakonyi Károly, aki az 1990-es évek második fele óta rendszeresen foglalkozik e témával. (Vonatkozó munkássága nyomán számos folyóirat cikk (Barakonyi, 1996/a, b; 2000; 2001; 2004/a, b; könyv 2004 jelent meg.)
- ² Mint az köztudott az ún. explicit tudás olyan formalizált ismeretek halmaza, amelyek jól formalizálhatók és viszonylag könnyen átadhatók az egyén számára, ellenben az ún. rejtett, vagy implicit tudás a szubjektív szakértelmet, az innovációt és kreativitást, szellemi meglátást, a „mit” és a „hogyan” problémamegoldó módszertani ismereteit, a hozzáértést és az „új” tudás termelésének képességét jelenti. (Polányi, 1994)
- ³ A módszer neve az oktatásban alkalmazott tudásmenedzselésre utal. Ugyanakkor nagyon érdekes, hogy a módszer iránt egyre gyakrabban érdeklődnek olyan vállalatok, amelyek elkezdtek foglalkozni a tudásmenedzsmenttel (ugyanis az O&TUMEN módszer jól adaptálható a piaci viszonyok között működő szervezetekre is) és módszertanilag is szeretnék támogatni a cégen belüli szakmai közösségek létrejöttét.
- ⁴ A tudásteremtési értéklánc Weggeman-féle modellje (Schreinemakers, 1998) hat fokozatot különböztet meg:
1. a célok szerint szükséges tudás meghatározása,
 2. a rendelkezésre álló és elérhető tudás,
 3. a szükséges tudás kifejlesztése,
 4. a tudás megosztása,
 5. a tudás használata és alkalmazása,
 6. értékelés.
- ⁵ Amint a különféle lépcsőfokok egymásutániságából is jól érzékelhető az értékláncban, a csoporton belül zajló tudásmegosztásnak a szükséges tudás kifejlesztésével azonos jelentősége van.
- ⁶ A szóban forgó elsajátítási fázisok az alábbi tantárgyakban manifesztálódnak:
- vállalkozástan

- vállalatgazdaságtan
- változás- és válságmenedzsment
- gazdasági informatika.

⁷ Nagyon érdekes, hogy megjelentek az első olyan diplomamunkák, amelyek úgy szólnak a csapatépítés elméletéről, gyakorlatáról, hogy abban nemcsak a különféle szaktekintélyek tapasztalatai, hanem a diplomázó hallgató, mint teamvezető, leadership tapasztalatai is fellelhetők.

⁸ A helyzet hasonlatos ahhoz, ami a művészetekben, sportban stb. közismert, hogy a komolyabb teljesítményhez, vagy virtuóz művészeti produkcióhoz nélkülözhetetlen a napi rutinyakorlat, edzés.

⁹ Ez a többé-kevésbé tudatos megfogalmazása annak, hogy a csoport nem azonos a csapattal, tulajdonképp mintegy igény szinten is előkészíti a következő alszint belépését és alkalmazását.

¹⁰ A jelen oktatási és tudásmenedzselési módszer ismertetése kapcsán anélkül, hogy M. Belbin (2000) által kutatott és kidolgozott csapatépítés módszerének részleteibe belemélyednék, kiemelném, hogy a hatékonyan együttműködő csapatok általa azonosított nyolc jellegzetes személyiségtypusáról van szó. Vagyis arról, hogy van néhány olyan szerep, amelyek betöltésére feltétlenül szükség van, ha azt szeretnénk a csapatunk igazán jó teljesítményeket érjen el.

¹¹ Mindamellet, hogy a választás, mint lehetőség teljesen szabad (semmilyen vonatkozásban nem erőltetett) még egyszer sem kellett olyan helyzettel szembesülni, amelyben a hallgatói többség ne köteleződött volna el a módszer iránt. Ez utóbbi természetesen nem azt jelenti, hogy menet közben nincsenek megingások, kételkedések, esetleg átmenetileg vagy véglegesen „kiszállók”.