

A TUDÁS JELENTŐSÉGE A SZERVEZETEK ÉLETÉBEN

IMPORTANCE OF KNOWLEDGE IN THE FUNCTIONING OF ORGANIZATIONS

MÓRÉ MARIANN főiskolai docens
SZILÁGYI BARNABÁS főiskolai docens

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

ABSTRACT

People in the XXI century live in a globalised world where the knowledge is a direct economical interest and also the basis of the strategically development. This technological and economical development reacts the expectations for the knowledge. The organization expects knowledge, competences and abilities which are not easy to reach in the formal educational environment. From the aspect of knowledge-based society the specialized knowledge, the development, the innovation and all the forms of learning are very important. The formal frame and the organizational frame influence the adults' knowledge. The organizational culture and values became knowledge through the socialization; observe the processes and after the organizational routine change to knowledge and the result of this appears in the product. Organizations have unspoken and written knowledge, which are available for the employees and should be reached by them. This knowledge infiltrates into their own unspoken knowledge. This new approach makes the authors to redefine the knowledge.

1. A tudás különböző megközelítései

A tudás ma interdiszciplináris fogalom, számtalan meghatározási módja létezik. Közelíthetünk a definiáláshoz az ókori görög kultúra felől, filozófiai oldalról – ahogyan a magyar származású Polányi Mihály tette, meghatározhatjuk a fogalmat a kognitivisták megközelítésben pedagógiai szempontok szerint, valamint a tudás-menedzsment megközelítésében, s ezzel összekapcsoljuk a szervezeti tudással. Az ókori szofisták szerint, ha valaki iskolába jár, akármit megtanulhat, s a megszerzett tudás az uralkodás alapfeltétele. Szókratész az emberi cselekedet mozgatórugójaként a tudást, vagy annak hiányát jelöli meg. Felfogása szerint a tudás és a tanulás nem más, mint visszaemlékezés az eredendően velünk született és később feledésbe merült ismeretekre. A tudatlanságból az „ismerd meg önmagad” vágya vezet ki, amely kiutat mutat a tudatlanságból. A tudás megszerzése – a tanulás olyan folyamat, amely a kérdés-felelet „játékban” testesül meg. Platon a Theaitétosz-ban tett

kísérletet a tudás meghatározására egy hármas definíció segítségével. Az első definíció szerint a tudás: érzékelés. A második definíció szerint a tudás vélemény. A harmadik definíció szerint a kifejtett igaz vélemény a tudás. Arisztotelesz a tudásnak három fajtáját különbözteti meg: a poetikus (alkotó) tudás, a praktikus (társadalmi tevékenységet irányító) tudás, és a teoretikus tudás. A poetikus tudás a mesterségekben jeleni meg, a másik kettő pedig együtt alkotja a filozófiát. Polányi (1994) szerint az ember többet tud, mint amit elmondani képes. A tudás az ő megközelítésében leginkább a jéghegyhez hasonlítható, amelynek víz feletti része a megfogalmazható, tudatosított és átadható tudás, víz alatti része rejtve marad, un. hallgatólagos (tacit) tudás. A tacit tudás elméletének lényeges pontja, hogy minden tevékenységi formában szert teszünk olyan ismeretekre, amelyek a tudatosság periferiáján túl jutnak el hozzánk. A mások tevékenységének megfigyelése útján megszerzett ismeret is így válik tudásunk részévé, sok esetben fel sem tudjuk idézni milyen körülmények között, kitől szereztük a tudást. A hallgatólagos tudás szavakkal nehezen kifejezhető, személyes kontextustól függő, gyakorlással, néha hosszú évek alatt szereshető meg. A Magyarországon az 1980-as években megjelenő első személyi számítógépek használatát egymástól lesték el az alkalmazók. A számítógépes prezentációk készítését sem lehet csupán a könyvekből elsajátítani, a sok gyakorlás, az új technikák folyamatosan fejlesztik ezt a tudást. A mesteremberi képességek, készségek sorolhatók még ide, amelyek az idők folyamán nem változtak. A középkori céhes mesterek is csak hosszú tanulás alatt voltak képesek elsajátítani szakmájukat. A társadalmi értékeket, normákat ugyancsak ezen az úton tesszük magunkévá. Polányi (1994) kiemelt szerepet tulajdonított a tudás szociálisan megszereshető részének, ezért bevezette a személyes tudás fogalmát. A tudást formának és folyamatnak is tekintette, ezért angol nyelvű írásaiban a knowledge és a knowing fogalmakat vegyesen használta. Polányi elméletét ismerve egyértelmű, a tacit tudás nem verbalizálható, nem adható át közvetlenül, ezért megszerzésének útja sem lehet ez. Mások munkájának megfigyelése, összefüggésbe hozása egyéb tudáselemekkel alakítja ki saját hallgatólagos tudásunkat. A kognitív tudás az értelem, a gondolkodás képességének tükrében megjelenő tudás. Lényegében az önálló tanulásra, megismerésre való alkalmasság eredményeként hozza létre az egyén, amelynek során a meglévő tudásra alapozva módosult, illetve új tudás jön létre.

A tudás az oktatásemélet egyik alapfogalma. Az oktatás központi célja ugyanis a kognitív fejlődés irányítása, a tudás kialakítása, fejlesztése. Csapó (1992) Mandl-t idézi, aki szerint a – tudásnak három fő formája van:

- tényekkel kapcsolatos tudás,
- cselekvésekkel kapcsolatos tudás,
- a cselekvések tervezésével és kontrolljával kapcsolatos tudás.

A különböző tudáseméleteket elemezve a szerző összefüggést keres az információk és a programok (operatív tudás) között. Úgy véli, hogy az ismeretjellegű tudás (információ) és a képesség jellegű tudás (program) az emberi tudásban egy rendszert alkot, s az integráció sajátos emberi jelenség. A tudás gyarapodásának

vannak kognitív belső feltételei. Az egyik legfontosabb sajátosság, hogy a már meglévő tudás az új tudás keletkezését erősen befolyásolja. Pedagógiai szempontból közelítve a tudás fogalmához, felhasználhatjuk Csapó (2002a) megközelítését, mely szerint a tudás egy része magában foglalja az iskolán kívüli tudáselemeket, amelyekre a diákok az iskolán kívüli környezetben, az oktatással párhuzamosan szert tesznek. Az iskola hosszú éveken át az egyes tudományterületek formalizált részeit oktatta, a tudás megszerzésének szinte egyetlen színtere volt. A technikai fejlődés, a számítógépek megjelenése azonban új lehetőségeket teremtett, új utakat nyitott meg a tudás megszerzésére, s új kihívások elé állította az iskolát. A változások a tanulókat, hallgatókat is kihívások elé állították, nagyobb motivációra, elkötelezettségre, sok esetben az önkéntesség terjesztésére, szerepének növelésére is szükség lenne (Szabados-Pierog 2011). A tudás szoros kapcsolatba került a gazdasággal, annak motorjává vált, előállítás, adás-vétele iparszerű tevékenységgé alakult. Új képzési irányok jöttek létre, amelyek több tudományág eredményeit felhasználva sajátíthatók el, s előtérbe került a tudás gyakorlati felhasználhatósága. A tudás színtere fokozatosan kikerül az iskolai keretekből, megnőtt azoknak az információforrásoknak a száma, amelyek az iskolai tudással összemérhető, esetenként azt meghaladó mértékű tudás megszerzésének esélyét teremtik meg. Az oktatásban a 21. század kihívásaira kell válaszolni, amelyhez a megalapozott gyakorlati és elméleti szaktudáson túl olyan kulcskompetenciákra is szükség van, mint a vállalkozókészség, kommunikációs készség, idegennyelvtudás, számítógépes ismeret (Csehné, 2013).

A tudás filozófiai és pedagógia megközelítései arra a kérdésre keresik a választ, hogy a tudás eredendően létezik, vagy pedig tanulással születik. A menedzsment-tudomány szerinti megközelítés azt vizsgálja, létezik-e szervezeti tudás, vagy az a személyes tudásból tevődik össze. Az egyik megközelítés szerint a gazdaság az egyének döntései alapján működik, ezért kulcsfontosságú, hogy az egyének milyen információval rendelkeznek, ezt hogyan képesek feldolgozni, s ezzel tudássá alakítani. A másik megközelítés szerint a tudás vagyon, tekinthető akár személyes vagyonnak, amelyet szabadon lehet értékesíteni. A közgazdaságtanban régóta folyik a vita arról, hogy magán-, vagy köztulajdon-e a tudás? A kérdés ilyen feltevése a tudás gazdasági jellegére utal, s ez alapján Lundval és Johnson (1994) a tudás négy kategóriáját állította fel: know-what: a tények ismerete; know-why: az okok ismerete; know-how: az út ismerete; know-who: a megfelelő személyek ismerete. A know-how és a know-who nehezen megszerezhető és nehezen átadható. Polányi (1994) a kérdésfelvetés kapcsán egyértelműen személyes tudásról beszél, de tacit és explicit kategóriái több szerző gondolatmenetében is megjelennek. Lengyel (2004) Boutellier és társait idézve két tacit s két explicit tudástípust különböztet meg: hallgatólagos tudás (a szocializált tudás és a tapasztalati tudás) valamint az explicit tudás (dokumentált tudás és termékben megtestesülő tudás). A szocializált és tapasztalati tudást nehéz továbbítani, csak azok érthetik meg, akik jelen vannak a szervezetben. Ennek a tudástípusnak szerepe van a beillesztési folyamatban.

A személyügyi tevékenységgel foglalkozó szakkönyvek azon része, amely a HR gyakorlati feladataival foglalkozik (Lévai-Bauer 2004), a kiválasztás-felvétel összefüggésében határozza meg a beillesztés folyamatát. A HR szervezet feladataként jelölik meg a beillesztési program elkészítését, koordinálását (Gulyás 2008). A beillesztési program általános szakasza minden új belépőt érint és az alábbi ismeretek megszerzésére koncentrálnak:

- a munkaidő-szabályozás-,
- szervezeti hierarchia-
- és a munkavédelmi szabályok-,
- és a munkahelyi kultúra megismertetése,
- találkozó a munkahelyi vezetőkkel.

A beillesztési program egyéni szakasza a betöltendő munkakörrel összefüggésben lévő tudás megszerzésére helyezi a hangsúlyt. A beillesztés minden esetben az információ körül forog, annak átadása/szükséglete formájában jelenik meg. Az új belépőnek információra van szüksége a munkakövetelményekről, az interperszonális hálózatról, a közvetlen munkacsoportról, a szervezeti kultúráról. A szervezet információt akar átadni, hogy az új belépőt a lehető leghamarabb integrálja, ehhez az átadáshoz használhatja fel azt a munkahelyi közösséget, ahová az új munkatárs került. Ez az információ válik tudássá, amikor birtoklójánál cselekvést vált ki. Nonaka (1994) szerint a tudást az egyének hozzák létre, szervezet nem képes rá, de az így létrehozott tudás már a szervezet egészében megtalálható, beépül a munkafolyamatokba. A szervezeti tudás megteremtése tehát az egyénekre épül, idézi Lengyel (2004) Nonaka-t, aki szerint az egyének közössége képes olyan minőségileg új tudást létrehozni, amelyre individuumként nem lennének képesek. Ehhez az emberek kommunikációs hálózatokat működtetnek, amelyen ezt a tudást terjeszteni képesek, az új tudás pedig egy új termékben testesül meg. Jelen tanulmány szempontjából összegezve a tudás számtalan definíciójának néhány elemét azt mondhatjuk:

- a tudás lehet velünk született és csak részben fejleszthető
- tudás szerezhető megfigyelés útján a személyes kapcsolatok során
- tudás jön létre az információból a cselekvés útján
- tudás szerezhető intézményi keretek között, de ma már ez is jelentősen épít a technikai fejlődésnek köszönhető információforrásokra

2. A tudás változó megítélése a munkaerőpiacon

„Nincs olyan korosztály, amely számára a tanulás hasztalan, vagy lehetetlen lenne. Olyan rendszert kell létrehozni, hogy az emberek megőrizzék és növeljék tanulási képességüket” A Marie de Cavitat Condorcet márkától származó 1792-es idézetet a történeti távlatok bemutatásának szándékával választottuk. A filozófus, matematikus gróf korában kötelező általános oktatás nem volt még Franciaországban, mégis a márki már ekkor gondolt úgy az emberre, és látta egy rendszer

részeként, ahogyan később az élethosszig tartó tanulás eszméjének megalkotói. A XXI. századra érett meg Condorcet gondolata az Európai Unió tagállamainak többségében, amelynek eredményként 2000-ben vitára bocsátották, majd az államok többségében elfogadták a „Memorandum on LifeLong Learning” dokumentumot. Az ipari forradalom kezdetétől a dokumentum kiadásáig eltelt 200 évben jelentős változások zajlottak le azzal kapcsolatban, ahogyan az államok a munkavállaló egyénnek és a tudásnak a társadalomban-, valamint a gazdaságban betöltött szerepéről gondolkodtak. Ez a változó megközelítésmód azzal a folyamattal függ össze, amelyben az ipari társadalmat felváltotta az információs társadalom, majd ez utóbbinak szinte szinonimájaként a tudásalapú társadalom. A tudásalapú társadalom növekedése jelentősen függ az új tudás előállításától, átadásától, terjesztésétől és felhasználásától (Mohácsi, 2010). A gazdaságban az ipari szektor mellett megjelent a szolgáltatás, a XX. század végén pedig minden ágazatot meghatározott az informatika fejlődése. Az iparban a termelékenység növelésének forrása kezdetben a specializáció és a szabványosítás volt, a szolgáltatásban azonban ezek a módszerek nem vezettek eredményre. A szolgáltatási szektor hatékonysága a pontosan leírt eljárásrendek ellenére nagyban függ az egyének felkészültségén, képességén, kreativitásán, ezért itt az egyszer megszerzett tudás folyamatos megújítása eredményezi a magasabb jövedelmezőséget. A 2008-as gazdasági válság pedig egyre növekvő elvárásokat támasztott a profitszerzés tekintetében (Wiwczarowski et al. 2012). A iparral szemben a fogyasztói társadalmak is új elvárást támasztottak. A piaci verseny miatt az eladható áru valamiben kell, hogy különbözzön más vállalatok hasonló termékétől. A megkülönböztetés egy újítás eredményeként jön létre, amelyre csak a képzettebb, kreatívabb alkalmazott képes. Az önálló alkotásra képes-, innovatív gondolkodású-, magasan képzett munkaerő iránti kereslet tehát nem csak a szolgáltatásban, hanem az iparban is megnövekedett.

A tudás, a képzettség egyre fontosabb tényezővé vált a munkaerőpiacon, az ahhoz vezető tanulás azonban rendkívül időigényes és komoly költségekkel jár a társadalom-, a vállalatok-, és az egyének számára is. Új gondolkodásmódként jelent meg a felnőttképzés igénye és gyakorlata. Ez a lehetőség nemcsak a munkaerőpiacon aktív, de inaktívak számára is egyre vonzóbb ismeret- és tudásszerzési mód. Juhász (2012) kutatása például azt mutatja, hogy a kisgyermekes nők gyermekvállalás utáni munkaerő-piaci visszailleszkedéséhez gyakran igénylenek támogatást, amely többek között oktatásban, álláskeresési tanácsadásban, valamint egy mentor-segítő személyében valósul meg. A tudásalapú társadalom jövőképe szempontjából kiemelt szerepe van a szaktudás elavulásának, folyamatos fejlesztésének, az oktatásnak, a tanulás minden formájának. Lassan alakult ki az a szemléletmód, amelyben egyre kevésbé a formális keretek között megszerzett tanuláson, a papírral igazolt végzettségen van a hangsúly, helyette inkább a tudáson, a kompetencián. Ez a megközelítés azt jelenti, hogy az iskolai keretek közötti tanulás önmagában nem teszi az embert képessé arra, hogy megfelelő módon tudjon reagálni azokra a követelményekre, amelyeket a gazdasági változások következté-

ben vele szemben támasztanak. Hasonlóan egy szervezet életében a folyamatok és változások különböző kimeneteleket produkálnak. Bizonyos szempontból, attól függően, hogy milyen területét vizsgáljuk a szervezet életének, más és más dimenzió válik fontossá, vagy elhanyagolhatóvá. (Terjék 2012). A vállalatok a hallgatólagos tudástartalmakon kívül írásba fektetett tudáselemekkel is rendelkeznek, amelyhez az alkalmazottaknak hozzá lehet és kell is férniük, s az így szerzett ismeretek beépülnek saját hallgatólagos tudásukba. A munkahelyeken mindig tanultak az emberek, mégis a XX. század végére új fogalomként robbant be a menedzsment szakirodalomba a munkahelyi tanulás jelensége. A fogalom összekapcsolja a tapasztalati tanulást, a munkatársak és a különböző generációk közötti tudásáramlást és a munkahelyi képzést. A szervezetek egy része (hazánkban elsősorban a külföldi tulajdonú nagyvállalatok) komoly összegeket költ alkalmazottai képzésére, több esetben önálló oktatási központot működtetnek, hiszen a minőségi, versenyképes munkavégzéshez szükséges a szervezetfejlesztés, az alkalmazottak képzése, átképzése (Bácsné 2010). A különböző formákban, különböző keretek között megszerzett tudás újabb ismeretek elsajátítására teszi képessé a munkavállalókat, az előzetes tudás a további tanulás feltételévé vált. Erre irányítja rá a figyelmet a Memorandum azzal, hogy kiemelt célként fogalmazza meg a különböző tanulási utakon megszerzett tudás elismerését a munka és az oktatás világában, ezzel a gyakorlati és elméleti tudás folyamatos kölcsönhatásában új modellt alapozott meg. A munkahelyeken van az elismerésnek gyakorlata, a nyelvtudást a legtöbb munkaadó nem nyelvvizsga bizonyítvánnyal, hanem a felvételi interjú idegen nyelven történő lefolytatásával méri. A formális oktatási szervezetekben azonban az elismerés csak nyomokban fedezhető fel, holott szükség volna rá. Az előzetesen megszerzett tudás elismerése és a munkatapasztalatok beépítése az oktatásba a felsőoktatásban résztvevő felnőtt hallgatók egyik legfontosabb elvárása (Keczer 2013). Hasonló következtetés született Csehné (2009) vizsgálatából is, mely a felsőoktatás és a foglalkoztatók kapcsolatának fejlesztésére irányul. Az eredmények szerint szükséges a vállalatok és a képzők közötti együttműködés kialakítása, a szakmai gyakorlat rendszerszerű kezelése és működtetése, a munkaerőpiaci oldalról érkező visszacsatolásának feldolgozása. A képzésekbe befektetett idő és költség csökkentése a folyamatos tanulás világában már fontos szempontként jelenik meg az alkalmazottak és a vállalatok számára is. A képzettség rövidebb idő alatt történő megszerzése azt jelenti, hogy a munkavállaló hamarabb érvényesítheti bérigényben, vagy munkahelyi státuszban a tudásból származó előnyöket, míg a munkaadó a már meglévő tudáselemek ismétlésének kiküszöbölésével olcsóbban és gyorsabban jut hozzá ahhoz a tudáshoz, amelynek eredményét a munkavállaló a termelésben érvényesíti. Oláh-Pakurár (2009) szerint az iskolázottság emelkedésével mind a férfiak, mind a nők gazdasági aktivitása számottevően növekszik.

3. A tudásszerzés formai keretei

Az említett megközelítések bármelyikét nézzük is, közös bennük, hogy tudásra (a velünk született tudás esetén a többlettudásra) egyfajta tanulás útján teszünk szert. Tanulmányunkban természetesen a felnőttkori tanulásról szólunk, bár megállapításainkat nehezíti, hogy a felnőttek tanulásának (adult learning) nincs elfogadott nemzetközi definíciója. Az OECD 18 országra kiterjedő vizsgálata mutatott rá arra, hogy országonként eltérő terminológiákat használnak (Mihály 2003). Az akkor lefolytatott nemzetközi szakmai vita eredményeként mára elfogadottá vált, hogy a tanulás szempontjából felnőttnek tekintjük azokat a 25 és 64 év közötti állampolgárokat, akik már túljutottak a kötelező oktatás és képzés periódusán. Tanulásnak tekintjük mindazt, amely a felnőttek esetében három szempont valamelyikét magában hordozza:

- a formális vagy nonformális keretekben folyik és megállapítható, hogy abban mit tanul a felnőtt
- megállapítható, hogy személyes vagy szakmai indíttatás vezérli
- a program teljes-, vagy részidejű

Érdemes megemlíteni, hogy a felnőttoktatás fogalmát mára már felváltotta a felnőttkori tanulás fogalma, amely szoros összefüggésben van az élethosszig tartó tanulás eszméjének elterjedésével. A felnőttoktatási kutatások területén évtizedekig széles körben vizsgálták a tanulásban való részvételt és annak korlátait, az újabb tanulási motivációval foglalkozó kutatások is főként a formális tanulásra koncentrálnak. Molnár (2009) Roger Boshier-t idézi, aki a tanulás részvétel fő indítékaként hat faktort azonosított:

- társas kapcsolatok keresése: azokat a felnőtteket jellemzi e motívum, akik szeretnek csoportban, másokkal együtt tanulni.
- társas ösztönzés keresése: sokan azért kapcsolódnak be valamilyen tanulási programba, mert magányosak, vagy unatkoznak, esetleg kapcsolati problémáik vannak.
- szakmai előrelépés: e tényező azoknak fontos, akik meg akarják tartani munkahelyüket, esetleg jobb munkát vagy előléptetést szeretnének.
- közösségi munka: a társadalmilag hasznos tevékenységért elkötelezettek fordulnak elő magas számban e tényező mentén, azért tanulnak, hogy közösségi munkájukat hatékonyabban végezhessék.
- külső elvárások: e kategóriába azok tartoznak, akik a családból vagy a munkahelyről eredő nyomás hatására vesznek részt képzéseken, és tanulásukat egyáltalán nem érzik „önkéntesnek”, sőt, kényszerként élik meg;
- tudásvágy: sokan a tanulás kedvéért tanulnak, nem számít nekik a tudás gyakorlati hasznosíthatósága.

Az iskolarendszeren kívüli képzésekben való részvétel motivációjaként Vámosi (2011) kiemeli a munka világában történő elhelyezkedés mellett a jelenlegi státusz stabilitását. Az OECD korábban említett kutatása (Mihály 2003) a következő tanu-

lásra készítő tényezőket azonosította a különböző programokon részt vevő felnőtt tanulók körében:

- a munkahely szakmai képzést vagy átképzést követel meg
- felébred a „második esély” iskolái által nyújtott lehetőségek megragadása iránti igény
- magasabb képzettség elérésével javítani szeretne alacsonynak tartott fizetésén
- kis cégnél dolgozik, ahol nem jut hozzá szervezett munkahelyi képzésekhez, mint amelyeket nagyvállalatok rendszeres indítanak a dolgozóiknak
- bevándorlóként másként nem jutna munkához
- fogyatékosként speciális munkakörben szeretne elhelyezkedni

A tanulás (felnőttkori tanulás) fogalmi tisztázásának nehézségei ellenére az egyértelműen kimondható: a tanulás a tudás gyarapodásához vezető folyamatot jelöli. Tudás számtalan forrásból származhat, amelyeket ma a formális- nonformális-, és informális tanulás néven használ a tudományos közélet, s ezeket a különböző tanulási módokat egyenrangúnak fogadja el, s ezzel a tanulás eredményét értékeli, függetlenül attól, hogy a tanulás az alábbi környezetek közül melyikben történt:

- formális (iskolarendszerű) képzésben folytatott tanulmányok
- nem formális (iskolarendszeren kívüli), de szervezett formában lebonyolított képzés
- informális (iskolarendszeren kívüli), tapasztalati úton szerzett tudás

Formális és non-formális keretek között elsősorban tényszerű tudás, lexikális ismeret szerezhető meg. Az informális tanulás a tanulás eredeti formája, ennek tekinthető a tudatos önképzés, a spontán tanulás, valamint a szocializáció.

4. A tudás értelme és haszna

A tanulásban való részvétel indítékait vizsgálva láthatjuk, hogy a kutatók számtalan elemet tudnak felsorolni, amely motiválja a munkavállaló korú felnőtt embert. A motiváció mellett azonban szerepet játszik még egy általunk kiemelendően tekintendő tényező: a befektetés. A tudás megszerzésébe az egyén energiát fektet be, részt vállal a költségekből, feláldozza szabadidejét. Ezek a vállalások felvetik a kérdést: megtérül-e a beruházás, lesz-e haszna a tanulásnak? A formális tanulás útján szerzett tudás haszna az egyén és a társadalom számára kézzelfogható eredménnyel jár, ahogyan azt Polónyi (2004) egy hazai kutatás keretében bemutatta. A végzettségek szintje szerinti vizsgálati eredmények a többlettudás hasznát bizonyították. A matematikai módszerrel kiszámított egyéni megtérülés a szakmunkás végzettség esetén a legalacsonyabb (4,69%), középiskolai és egyetemi végzettség megszerzése esetén közel azonos (13%) fölötti. A társadalmi megtérülést vizsgálva is a szakmunkás bizonyítvány megtérülése a legalacsonyabb (0,58%), a legmagasabb a középiskolai megtérülés (9,06%), míg az egyetemi végzettségnél ettől már lényegesen alacsonyabb értéket számoltak (5,28%). Megtérülési ráta szerinti ada-

tok az utóbbi években nem állnak rendelkezésre, de egy bérhozamot vizsgáló kutatás szerint (Varga 2010) az egyetemi végzettségűek bérhozama 2006 után csökkeni kezdett, ami természetesen a megtérülési ráta csökkenését is jelenti. A középiskolai végzettségűek bérhozama a kutatás szerint nem változott. A nonformális és informális tanulás hasznosulásáról alig készül felmérés. A XXI. század emberének egész életén át tartó tanulásában a megszerzett tudás haszna annak transzferálhatósága és az ehhez kapcsolható elismertetése. Ebből az aspektusból nézve valóban nem tudástranszferről, hanem az egyén transzferálási képességéről van szó. Tanulásméleti szempontból tekintve is a tudás alapvető jellemzője annak transzferálhatósága. A kompetenciaelvű pedagógia lényege a megszerzett ismeretek új, esetleg ismeretlen helyzetekben történő előhívása, alkalmazása. Felfogásunk szerint a tanulás haszna az egyén-, a munkaerőpiac-, és az oktatási rendszerben történő érvényesítés szempontjai szerint is megítélhető. Bármely megközelítést is tekintjük, a jövő kihívása, hogy megvalósul-e az a már nemzetközileg elfogadott validációs eljárásrend Magyarországon is, amely ennek az elismerésnek a formai kereteit teremti meg az oktatásban.

5. Összegzés

A különböző tanulási utak fent említett meghatározásai a tudás megszerzésének módját a keretek, ill. az egyén motivációs szempontjai szerint határozzák meg. Van azonban még egy megközelítési módja a kérdésnek, amely a munkavállaló és a munkahely szempontjait jeleníti meg. A XXI. század munkavállalója természetesen állandó készenlétben kell, hogy álljon a munkahely változtatásra (kényszerből vagy önálló döntésből), ki kell dolgoznia saját alkalmazkodási stratégiáját. A rugalmasság, a több lábbon állás, a többféle kompetenciával rendelkező munkavállaló egyben az állandóan tanuló munkavállalót is jelenti. A XXI. század munkahelye állandó alkalmazkodási kényszerben végzi tevékenységét, folyamatos megújulással, új technológiák alkalmazásával tud megmaradni a piacon. Ehhez alkalmazottainak új tudásra van szüksége, amelynek megszerzéséhez szervezett kereteket biztosít, vagy a humán foglalkoztatás területén kész szakmai anyagok megtanulását várja el. A tudásszerzésben résztvevők számára a tanulás elsődlegesen a munkájuk ellátásához szükséges, valamint elősegítheti őket karrierjük fejlesztésében. Tanulmányunk szempontjából összegezve a tudás számtalan definíciójának néhány elemét azt mondható: a tudás lehet velünk született és csak részben fejleszhető, tudás szerezhető megfigyeléssel a személyes kapcsolatok során, tudás jön létre az információból a cselekvés útján. Tudás szerezhető intézményi keretek között, de ma már ez is jelentősen épít a technikai fejlődésnek köszönhető információforrásokra. Minden tevékenységi formában szert teszünk tudásra, s az eltérő utakon megszerzett tudásbázis egységes szerkezetbe helyezése jelenti az egyén valódi tudását. Mindezen szempontokat figyelembe vesszük, amikor a tudás újradefiniálást javasoljuk. Szervezeti összefüggésben tudásnak határozzuk

meg a szervezetben lezajló folyamatok megvalósításával kapcsolatos feldolgozott ismereteket. A tudás a változással, a fejlődéssel van összefüggésben, ezért időbeli és térbeli meghatározottsága is van. Idődimenzióját tekintve: nem szerezhető meg csupán az élet egy szakaszában, az egyének egész életükön át kell, hogy törekedjenek tudásra. Térbeli dimenzióját tekintve: formális keretek között és azon kívül is megszerezhető, épülhet a bárhol megszerezhető egyéni tapasztalatokra.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bácsné Bába É. (2010): Az időtényező szerepe a tartalmi vezetési feladatokban. A Virtuális Intézet Közép-Európa kutatására Közleményei II.(No.3-4) pp. 126-133.
- Csapó B. (1992): A kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Csapó B.(2002a): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó Budapest
- Csapó B. (2002b): A tudáskonceptió változása. In: Új Pedagógiai Szemle 2002.2.sz. pp. 38-45.
- Csehne P.I. (2009): A felsőoktatás munkaerőpiaci kimenete. In: Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban, (szerk: Karlovitz J. T.), Neveléstudományi Egyesület, Budapest, pp. 91-96.
- Csehne P.I. (2013): A munkaerőpiac igényeinek megfelelő oktatási rendszer? In: Vzdelávanie, vyskum a metodologia International Research Institute, Komarno, pp. 650-657.
- Gulyás L. (2008): Munkaerő-ellátás 1. Toborzás és kiválasztás. In: Gulyás László szerk.(2008/B): A humán erőforrás menedzsment alapjai. JATE Press-Szegedi Egyetemi Kiadó. pp.127-154.
- Juhász T. (2012): A nők visszatérési esélyei a munkaerőpiacra a gyermekgondozási szabadság után a közép-magyarországi régióban empirikus vizsgálat alapján. Gazdasági és Társadalomtudományi Közlemények Nyíregyháza pp. 211-216.
- Keczer G. (2013): Organizational development for creating mature student focused university. 9. MELLEARN konferencia (2013. április 18-19.) proceedings. MELLEARN Egyesület.
- Lévai Z.-Bauer J. (2004): A személyügyi tevékenység gyakorlata. Szókratész, Budapest
- Lundvall B.–Johnson B. (1994): The learning economy. Journal of Industry Studies, Volume 1, Number 2. pp. 23–42.
- Mihály I. (2003): Felnöttek tanulása. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz. pp.120 – 132.
- Mohácsi M. (2010): Munkaerőpiaci igény és felsőoktatási kapcsolat regionális megközelítésben. In.: Gazdasági és Társadalomtudományi Közlemények. II. évfolyam, 1. szám, pp.139-150.
- Molnár A. (2009): A tanuló felnőtt. In: Pedagógusképzés 7. évf. 2-3.sz. pp.199-200.
- Nonaka I. (1994): The Dynamic Tehory os Organizational Konwledge Creation. In: Organization Science Vol.5. No.1. February pp.14-37.
- Oláh J. – Pakurár M. (2009): Presentation of Balkány City's State of Employment. The Fourth International Scientific Conference Rural Development 2009. Lithuan University of Agriculture, Lithuania, 15-17. October 2009. pp.95-97.
- Polányi M. (1994): Személyes tudás: úton egy posztkritikai filozófiához. Atlantisz Kiadó, Budapest
- Polónyi I. (2004): A felnőttképzés megtérülési mutatói. Kutatás közben Felsőoktatási Kutatóintézet Budapest
- Szabados Gy.- Pierog A. (2011): Önkéntesség és a civilek. In: Tehetség gondozási workshopok a Kodolányi Főiskolán. Kodolányi János Főiskola Konferenciaközleménye. Székesfehérvár. pp. 65-70.

- Terjék L. (2012): A biztonsági kultúra szervezeti fejlesztési lehetőségei, VIKEK Közleményei IV. évfolyam 4. Szám (No.10) Gazdálkodás és szervezéstudományi tematikus szám, Szeged. pp.249-257.
- Varga J. (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? Educatio 2010/3. pp. 370-383.
- Vámosi T. (2011): Képzés, tudás, munka. Új Mandátum Könyvkiadó Budapest
- Wiwczarowski T. – Szabados Gy. – Szabóné N. É. (2012): John Stuart Mill, Frederick Taylor and Homo economicus: Management, Rationalization and Human Capital. VIKEK. IV.évf.4. sz. A sorozat 2. pp. 37-45.