

INFORMÁLIS TANULÁS A MUNKAHELYEN: A TUDÁSMEGOSZTÁS KOMPETENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSE

*„The illiterate of the 21st century will not be those
who cannot read and write, but those who cannot learn,
unlearn, and relearn.”*
(Alvin Toffler)

Bevezetés

Ahogy az Alvin Toffler idézetéből is látszik, a 21. században kulcsszerepet tölt be a tanulás, tudás, információ. Beszélünk az információs forradalom kapcsán információs társadalomról, a tudás egyre jobban előtérbe kerülése kapcsán tudásalapú társadalomról és gazdaságról, mely elvezet minket a tanulótársadalom fogalmához. Mindez a felgyorsult, globalizálódó világban, az IKT forradalmával a hálózati létet is előtérbe helyezi. Lifton (1999) szavaival élve megteremtődik az önmagát változtatni képes, próteuszi személyiség ideálképe. Ez kiemeli a változáshoz való alkalmazkodás képességét, melyet a Delors-jelentés (Delors 1999) is megfogalmaz. Ezt a folyamatot segíti az élethosszig tartó tanulás és az élet minden területére kiterjedő tanulás koncepciójának beépülése az oktatás világába. Ezzel felértékelődik az informális tanulás szerepe és egyre nagyobb az érdeklődés a munkahelyi tanulás világa iránt. A szervezetek világában egyre fontosabbá válik a rejtett, tacit tudás kiaknázása, mely hatalmas kiaknázatlan erőforrás. Ebben a tudásmenedzsment eszközrendszer lehet a vállalatok segítségére. Mind a makro-, mind pedig a mikrofolyamatok terén megjelenik a tudásmegosztás koncepciója. Jelenünk tudásintenzív környezetében a tudásmegosztás értelmezhető Nonaka (1991) tudásgenerálás modellje alapján, mint externalizáció, de Bourdieu (1978) alapján mint a kulturális tőke inkorporálásának folyamata is. A dolgozat elméleti háttérének feltárása során kitérek a fent említett elemekre. Ennek középpontjában a tudásmegosztás áll, melyet megpróbálok kompetenciaként értelmezni. Fő célkitűzésem, hogy a tudásmegosztás kompetenciáját mérő kérdőívemet megvizsgáljam megbízhatóság szempontjából, illetve feltárjam a vizsgált jelenség mélyebb összefüggésrendszerét.

Ez alapján feltételezem, hogy a magas tudásmegosztási kompetenciával rendelkező egyének magas értékeket érnek el a Nonaka-féle tudáslétrehozás

modell dimenzióiban, illetve ezen belül feltételezem, hogy az externalizáció dimenzióval áll a legszorosabb kapcsolatban. Feltételezem továbbá, hogy a magas tudásmegosztás kompetencia-értékkel rendelkezők elsősorban a konnektivista tanuláselméleti megközelítést preferálják, illetve feltételezem, hogy a tudásmegosztás kompetenciájának értéke növekszik, ahogy közeledünk a behaviorista tanuláselméleti megközelítéstől a konnektivista megközelítés felé. Ezenfelül tételezem azt is, hogy a tudásmegosztás kompetenciája szoros pozitív kapcsolatban van a tanulástámogató szervezeti környezettel és a tanulástámogató vezetési stílussal. Hipotéziseimet kvantitatív megközelítésben, a kérdőív válaszainak SPSS programcsomagban való elemzésével bizonyítom.

Dolgozatomban alapvetően egy humán erőforrás menedzsment központú szemlélettel vizsgálom a problémát, hiszen a munkahely, a munkahelyi tanulás szempontjából ez a legfontosabb perspektíva, de nem hagyom figyelmen kívül az andragógiai nézőpontot, a felnőttek tanulásának sajátosságait sem. A humán tőke felértékelődésével megjelent a vállalati szintű humán erőforrás fejlesztés igénye, melynek célja a személyes és munkahelyhez köthető tudás és képesség fejlesztése az egyéneknél, hogy elérjék maximális potenciáljukat. Ezt támasztja alá a kompetencia alapú oktatás elterjedése, a Nemzeti Képesítési Keretrendszerek megjelenése, a munkahelyi gyakorlatokban elterjedő mentorálás jelensége és a HR szakmai és akadémiai fejlődése (Jarvis 2004). A tudásmenedzsment, szervezeti tanulás, melyek kulcsfontosságú tényezők a dolgozatomban szempontjából, az andragógia művelőit is foglalkoztatják (Kraiciné és Csoma 2012; Henczi 2009; Henczi 2011; Pethő 2009). A humán erőforrás menedzsment központú szemlélet mellett a dolgozatban alapvetően a mikro-szintre koncentrálok, az egyénre a tudásmegosztás és a tanulás szempontjából. Természetesen fontos figyelembe venni, és a keretek szabta lehetőségek között meg is teszem, a szervezeti és tágabb, makro-kontextust is.

A dolgozat első részében bemutatom a kutatáshoz szolgáló elméleti háttérrel, majd pedig az alkalmazott módszertant, a vizsgálati eszközöket és a mintát. Végül az eredmények részletes bemutatására kerül sor, majd pedig összefoglalom a kutatásom tapasztalatait. /.../

A kutatás célja, főbb kérdések és hipotézisek

A kutatás fő célja a tudásmegosztás kompetencia mérőeszközének reliabilitás vizsgálata és eközben a jelenség és annak összefüggéseinek minél mélyebb megismerése, abból acélból, hogy egy differenciált tréning születhessen a fejlesztésére.¹⁴⁵

Ennek érdekében a tudásmegosztás kompetencia építőköveit (előzetes kutatási eredményeimre támaszkodva) kiegészítettem egy saját fejlesztésű, tanulásméleti preferenciát mérő kérdőívvel, beleillesztettem a Nonaka-féle tudáslétrehozás modell kérdőívet Lee és Choi (2003) alapján, illetve egy a tanulástámogató környezet és vezetési stílus felmérésére szolgáló kérdőívet Garvin, Edmondson és Gino (2008) alapján.

Ennek fényében a kutatás két fő vállalással rendelkezik:

1. A tudásmegosztás kompetencia mérésére szolgáló kérdőív reliabilitásának vizsgálata,
2. A tudásmegosztás kompetencia minél mélyebb megismerése, összefüggéseinek feltárása.

A kutatás konkrét hipotézisei a következők:

1. Feltételezem, hogy a magas tudásmegosztás kompetencia értékkel rendelkezők magasabb értékeket érnek el a Nonaka-féle tudás-létrehozás modell egyes dimenzióiban.
 - a. A tudásmegosztás kompetenciája leginkább az externalizáció dimenzióval áll szoros összefüggésben a Nonaka-féle tudás-létrehozás modell elemei közül.
2. Feltételezem, hogy a magas tudásmegosztás kompetencia értékkel rendelkezők elsősorban a konnektivista tanulásméleti megközelítést preferálják.
 - a. Feltételezem, hogy a tudásmegosztás kompetencia értéke növekszik, ahogy közele-

dünk a behaviorista tanulásméleti megközelítéstől a konnektivista megközelítés felé.

3. Feltételezem, hogy a tanulástámogató környezet pozitívan hat a tudásmegosztás kompetencia értékére.
4. Feltételezem, hogy a tanulástámogató vezetési stílus pozitívan hat a tudásmegosztás kompetencia értékére.

A hipotézisek vizsgálatát a kérdőív eredményei alapján SPSS szoftver segítségével fogom elvégezni. A reliabilitás vizsgálatához a kérdőív skáláinak Cronbach-alfa értékeit tervezem megnézni. A mélyebb megismeréshez a további összefüggés vizsgálatok, illetve leíró statisztikák fognak hozzásegíteni. Az első hipotézis esetében leíró statisztikák mentén bizonyítom az elképzeléseimet. Az első hipotézis a) pontja esetében Pearson-féle korrelációs vizsgálatot fogok végezni. A második hipotézis esetében leíró statisztikai adatokból tudunk következtetni a helyzetállóságára, míg az a) részét szintén Pearson-féle korrelációs vizsgálattal fogom bizonyítani. A harmadik és negyedik hipotézis esetében is a Pearson-féle korrelációs vizsgálat lesz a megfelelő módszer.

Kvantitatív megközelítés és a kérdőívek ismertetése

A kutatás során kvantitatív megközelítést alkalmazok, ami már a hipotézisem felállításán, illetve a téma elméleti konceptualizálásánál és operacionalizálásánál is megjelent. A kutatás során két, saját magam által szerkesztett kérdőívet, illetve két adaptált kérdőívet használok. Ez utóbbiak esetében az összefüggések feltárása és jobb megértése a cél. A következőben ezeket a kérdőíveket mutatom be. /Ezeket itt nem közöljük – a szerk./

A tudásmegosztás kompetenciáját mérő kérdőív

A kutatás fókuszpontjában a tudásmegosztás kompetenciáját mérő kérdőív áll. Ennek előzetes összeállítása egy korábbi kutatás során történt meg, melynek részleteiről a továbbiakban fogok írni.

A tudásmegosztás kompetenciáját mérő kérdőív 10 dimenzió mentén, összesen 33 íteimből áll. A kérdések nagy része arra vonatkozott, hogy a kitöltő mennyire ért egyet bizonyos állításokkal, illetve mennyire képes, mennyire ismer bizonyos dolgokat. Ezeket az állításokat 1-től 7-ig terjedő skálán tudták értékelni. A kérdőívet egy Google Űrlap

145 Az itt közölt részlet egy, az ELTÉ-n megvédett szakmunka kiemelt része, a teljes szöveg (81 oldal) közzétételére sajnos nem vállalkozhatunk, amiért Olvasóink szíves megértését kérjük. – a szerk.

segítségével hoztam létre és osztottam meg az interneten.

Tanulásméleti preferenciát mérő kérdőív

A tanulásméleti preferenciát mérő mini kérdőív saját szerkesztés eredménye. A kérdőív szerkesztésében a szakmai koncepció az volt, hogy a behaviorista, kognitivist, konstruktivist és konnektivist tanulásmélet markáns jellemzőit két-két állításban a kitöltők elé tárom az összes lehetséges kombinációban. A kitöltőknek minden esetben választaniuk kell, melyik állítást preferálják. A kitöltés során minden párosítással szembeállítanak (behaviorista-kognitivist, behaviorista-konstruktivist, behaviorista-konnektivist, kognitivist-konstruktivist stb.). A kérdőív eredményeinek összesítésénél csupán össze kell számolni, hogy az egyén az egyes tanulásméleteket hányszor preferálta.

Nonaka-féle tudás-létrehozás modell kérdőív

Az előző két kérdőív az egyénről szólt, a következő kérdőívek pedig valamilyen közösségről, munkahelyi kontextusról. Első körben a Nonaka-féle tudás-létrehozás modell kérdőívet ismertetem, melyet Lee és Choi (2003) alapján adaptáltam. A kérdőív a Nonaka-féle modell négy elemét tartalmazza (externalizáció, kombináció, szocializáció, internalizáció), összesen 19 állítással, melyre szintén 1-től 7-ig lehetett választ adni, hogy az illető mennyire érzi azt relevánsnak a saját közösségére.

A tanulástámogató környezet és a vezetési stílus kérdőív

A tanulástámogató környezet és vezetési stílus kérdőív Garvin, Edmondson és Gino (2008) alapján került adaptálásra. A tanulástámogató környezet négy dimenzió mentén mér (lélektani biztonságérzet, különbözőségek értékelése, nyitottság az új ötletekre, idő a reflexióra), míg a tanulástámogató vezetés egy dimenziós konstruktum. A kérdőív összesen 26 állítást tartalmaz (18 kérdés a tanulástámogató környezetre, 8 pedig a vezetésre utal). Ezeket az állításokat is 1-től 7-ig terjedő skálán tudták értékelni a kitöltők, ezúttal munkahelyi környezetre gondolva.

Minta

A minta választásánál a munkahelyi tanulás kontextusát vettem elsősorban figyelembe, illetve dolgozatomban azon célját, hogy egy tudásmegosztás kompetenciáját fejlesztő tréninget készítek. Ebből a megfontolásból a legrelevánsabb célcsoport a fiatal felnőttek célcsoportja (19–34 év), akik már megjelentek a munkaerőpiacon, vagy hamarosan belépnek oda. Ez a korosztály a kényelmi mintavétel szempontjából is szerencsés választás, hiszen kortársaimat jobban el tudom érni, illetve ők jobban reprezentáltak azokon a közösségi hálózatokon, melyeken keresztül lehetőségem volt a kérdőívemet terjeszteni.

Tehát a kutatásomban a 19–34 éves fiatal felnőttek állnak, egyrészt szakmai megfontolásból, másrészt pedig a kényelmi mintavétel lehetőségeit figyelembe véve. A mintám nem korlátozódik kizárólag a magyar felnőttekre, hiszen szakmai kapcsolataimnak köszönhetően nagyszámú külföldi célcsoportot is meg tudtam szólítani. Szakirodalmi szempontból korábbi fejezetben jellemeztem ezt a korcsoportot, a továbbiakban pedig az eredmények bemutatását az ő jellemzésükkel fogom kezdeni.

Eredmények bemutatása

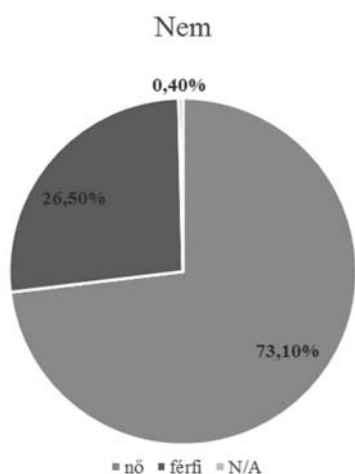
A fejezet során először részletesen jellemzem a vizsgálati mintát a leíró statisztikai jellemzők alapján. Ezután bemutatásra kerül a tudásmegosztás kompetencia építőköveinek felépítése és annak statisztikai alátámasztása. A harmadik fejezet a mérőeszköz reliabilitásának vizsgálatával foglalkozik. Végül a tudásmegosztás kompetencia jellemzői mentén kialakított profilok bemutatása és értelmezése következik, illetve a hipotézisek bizonyítása összefüggés vizsgálatok keretében.

A minta jellemzése

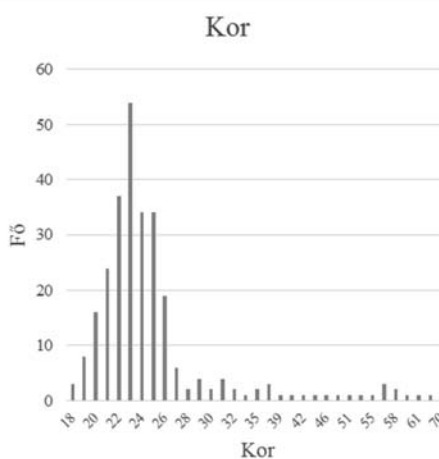
A minta nagysága 279 fő, melyet egy hét alatt értem el, elsősorban közösségi média hálózatokon keresztül megosztva a kérdőívet magyar és angol verzióban. A kitöltők 204 fő (73,1%) nő, 74 fő (26,5%) férfi és 1 fő (0,4%) nem adott meg adatot erre a kérdésre. (6. ábra) Az átlagéletkor (7. ábra) 25,6 év, a kitöltők 91,6%-ban 34 év alattiak, hiszen a célcsoportomban alapvetően a fiatal felnőttek voltak (19–34 év között), de idősebbek is kitöltötték, a legidősebb kitöltő 70 éves. Összesen 6 fő nem adott

meg adatot erre a kérdésre. A kitöltők munkaerőpiaci státuszát (8. ábra) tekintve 4,3% nem tanul és nem is dolgozik, 13,3% főállásban dolgozik, de mellékállásban tanul is. 24,7% főállásban tanul és mellékállásban dolgozik, 23,7% főállásban dolgozik és 34,1% főállásban tanul. Ezzel párhuzamban a kitöltők 7,9%-nak saját bevallása szerint nincs munkatapasztalata (melybe beleértjük a diákmunkát, önkéntes tevékenységet, szakmai gyakorlatot is). 12,2% rendelkezik 1-3 hónap munkatapasztalattal, 11,1% rendelkezik 3-6 hónap munkatapasztalattal, 12,9% 0,5-1 év munkatapasztalattal bír, 29% 1-3 év munkatapasztalatot tudhat maga mögött, illetve 26,9% 3 évnél több munkatapasztalattal rendelkezik. (9. ábra) A kitöltők 58,1%-a nem rendelkezik nemzetközi tapasztalattal (melybe beleértjük a külföldi munkavállalást, a külföldi tanulást, különböző ösztöndíjprogramokat is). A kitöltők nemzetiségi megoszlását tekintve 79,6% magyar nemzetiségű, 20,4% pedig külföldi (a legkülönbözőbb országokból: Argentína, Ausztrália, Ausztria, Belgium, Bulgária, Kanada, Csehország, Dánia, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, India, Indonézia, Irak, Írország, Lettország, Litvánia, Mexikó, Norvégia, Pakisztán, Lengyelország, Koreai Köztársaság, Szerbia, Szlovénia, Spanyolország, Svédország, Törökország, USA).

talattal rendelkezik. (9. ábra) A kitöltők 58,1%-a nem rendelkezik nemzetközi tapasztalattal (melybe beleértjük a külföldi munkavállalást, a külföldi tanulást, különböző ösztöndíjprogramokat is). A kitöltők nemzetiségi megoszlását tekintve 79,6% magyar nemzetiségű, 20,4% pedig külföldi (a legkülönbözőbb országokból: Argentína, Ausztrália, Ausztria, Belgium, Bulgária, Kanada, Csehország, Dánia, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, India, Indonézia, Irak, Írország, Lettország, Litvánia, Mexikó, Norvégia, Pakisztán, Lengyelország, Koreai Köztársaság, Szerbia, Szlovénia, Spanyolország, Svédország, Törökország, USA).



1. ábra: A minta nem szerinti megoszlása



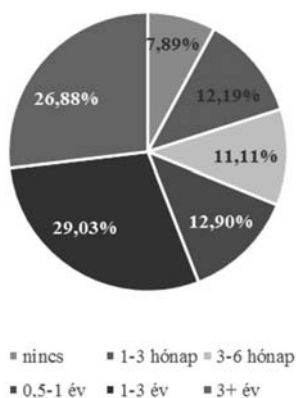
2. ábra: A minta kor szerinti megoszlása

Munkaerő-piaci státusz



3. ábra: A minta munkaerő-piaci státusza

Munkatapasztalat



4. ábra: A minta munkatapasztalata (Saját szerkesztés, 2014)

A demográfiai jellemzők bemutatása után a minta vizsgálati kérdések mentén történő jellemzése következik. Elsőként a Nonaka-féle tudás létrehozás modell kérdőív alapján összeített dimenziókat mutatom be.

- Szocializáció (tacit -> tacit): $N^{146}=279$; [1,00-7,00]; $M^{147}=5,0695$; $SD^{148}=1,11995$
- Externalizáció (tacit -> explicit): $N=279$; [1,20-7,00]; $M=5,1935$; $SD=1,09995$
- Kombináció (explicit -> explicit): $N=279$; [1,20-7,00]; $M=4,6394$; $SD=1,21573$
- Internalizáció (explicit -> tacit): $N=279$; [1,25-7,00]; $M=5,3172$; $SD=1,27941$

Az átlagokat tanulmányozva elmondhatjuk, hogy a kombináció, azaz az explicit tudásból explicit tudás generálása a legkevésbé jellemző a mintára, míg az internalizáció, ami explicit tudás beépítését jelenti tacit tudássá, a leginkább jellemző. A legnagyobb eltérést az egyének között is ez a dimenzió mutatja.

A következő vizsgált egység a preferált tanuláselméleti megközelítés. 26 főről állíthatjuk (9,3%), hogy a behaviorizmus szemléletét preferálja az összes többi tanuláselmülethez képest. 45 fő (16,1%) inkább a kognitivizmust részesíti előnyben, míg 95 fő (34,1%) a konstruktivizmus megközelítésével ért inkább egyet. 113 fő, tehát a többség (40,5%) a konnektivistá tanuláselmületet preferálja. (10. ábra) Itt felmerülhet a kérdőív interneten keresztüli terjesztési módjából fakadó torzítás: feltehetőleg olyan, főleg fiatal korosztályba tartozók töltötték ki, akikhez a hálózatiság világa alapvetően közelebb áll.

A következő részben a tanulástámogató szervezeti környezet és vezetési stílus bemutatása következik. Fontos, hogy a kérdőívnek ezt a részét csupán azok töltötték ki, akik már rendelkeztek valamilyen előzetes munkatapasztalattal, amire tudták vonatkoztatni a kérdéseket, így itt alapvetően 232 fővel számolhatunk.

- Pszichológiai biztonságérzet: $N=232$; [1,00-7,00]; $M=4,7448$; $SD=1,11210$
- Különbözőség értékelése: $N=232$; [1,00-7,00]; $M=3,6336$; $SD=1,23593$
- Nyitottság új ötletekre: $N=233$; [1,50-7,00]; $M=4,8470$; $SD=1,31252$
- Idő a reflexióra: $N=232$; [1,00-7,00]; $M=3,9078$; $SD=1,34426$.

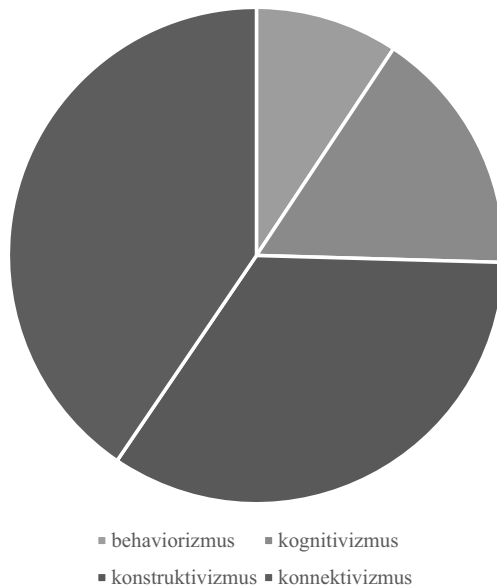
A fenti skálákból láthatjuk, hogy a nyitottság

146 N: elemszám.

147 M (mean): átlag.

148 SD (standard deviation): átlagos eltérés.

Preferált tanuláselméleti megközelítés



5. ábra: A minta preferált tanuláselméleti megközelítése (Saját szerkesztés, 2014)

jellemzőbb a legnagyobb mértékben a mintára, míg a különbözőség értékelése a legkevésbé. A legnagyobb eltérés az egyének között a reflexióra szánt időben figyelhető meg. Ezekből a skálákból alakult ki a tanulástámogató környezet skála ($N=232$; [1,96-6,90]; $M=4,5333$; $SD=1,05660$), melyről elmondható, hogy körülbelül közepes erősségű, de nagymértékben szóródik az egyének esetében. A tanulástámogató vezetési stílus önmagában egy skálát képezett ($N=232$; [1,00-7,00]; $M=4,3672$; $SD=1,39720$), mely hasonló mértékű, mint a tanulástámogató környezet, ám nagyobbak az egyéni különbségek.

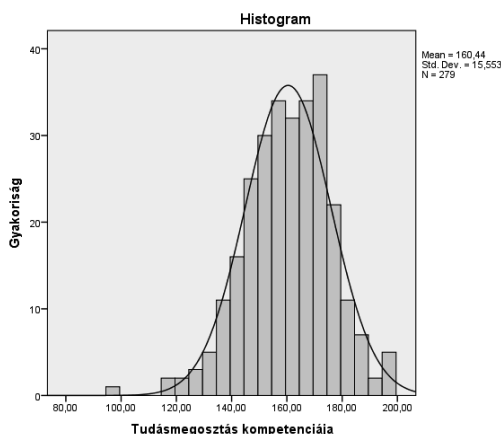
Végül a minta bemutatása során a tudásmegosztás jellemzőinek felsorolása következik.

- Önszabályozó tanulás: $N=279$; [16,00-42,00]; $M=31,9606$; $SD=4,68987$
- Tudásszerzés: $N=279$; [6,00-21,00]; $M=15,9749$; $SD=3,12614$
- Technológiai háttér: $N=279$; [5,00-21,00]; $M=13,0538$; $SD=3,36197$
- Tudásmegosztás hajlandósága: $N=279$; [7,00-21,00]; $M=15,2366$; $SD=3,29944$
- Problémamegoldó tanulás: $N=279$; [3,00-21,00]; $M=14,2724$; $SD=3,46478$
- Korlátozott tanulásfelfogás (R^{149}): $N=279$;

149 R (reversed): fordított skála.

- [11,00-21,00]; M=18,0789; SD=2,31531
- Bizalmatlanság (R): N=279; [5,00-21,00]; M=15,6129; SD=3,18393
- Individuális tanulásfelfogás (R): N=279; [3,00-21,00]; M=9,6380; SD=3,47987
- Kíváncsiság és nyitottság: N=279; [4,00-21,00]; M=16,1290; SD=3,08358
- Mentális tanulás (R): N=279; [4,00-14,00]; M=10,4803; SD=2,04415.

A fenti skálákból áll össze a tudásmegosztás kompetenciája, egyszerű összeadással. (N=279; [97,00-199,00]; M=160,4373; SD=15,55319; SE¹⁵⁰=0,93114; Me¹⁵¹=161,0; Mo¹⁵²=172,0; S²¹⁵³=241,902 A skála eloszlását az 6. ábra szemlélteti.



6. ábra: A tudásmegosztás kompetencia értékének eloszlása (Saját szerkesztés, 2014)

A minta jellemzése során nem törekedtem az összefüggések bemutatására, az egy későbbi fejezet tartalma lesz. Csupán a minta legjellemzőbb leíró statisztikai mutatóit mutattam be. A következő fejezet a tudásmegosztás kompetencia építőköveinek meghatározását mutatja be, így értelmet nyer, hogyan kerültek kialakításra a skálák.

A tudásmegosztás kompetenciájának építőkövei

A tudásmegosztás kompetenciájának felépítése, a kérdőívbe került skálák egy korábbi kutatásban kerültek meghatározásra, ahogyan azt a harmadik fejezetben kifejtettem. Szakirodalmi feltárást köve-

tően összeállt egy kérdőív, mely a tudásmegosztás jelenségének legtöbb lehetséges dimenzióját lefedte. A kérdőívet online közösségi hálózaton terjesztve, hálóba módszert alkalmazva sikerült elérni 372 kitöltőt (22% férfi, 78% nő és 82%-ban 19–25 év közöttiek) (Horváth 2013). A kérdőív elemeit főkomponens analízissel vizsgáltam, ami egy olyan adatredukciós módszer, melynek célja, hogy az eredeti változók kovariancia felépítését minél kevesebb lineáris kombináció segítségével írja le, úgy, hogy a legkevesebb adat vesszen el (Tóthné 2011).

A főkomponens analízis elvégzéséhez varimax forgatást használtam. A könyököbra elemzése alapján 10 főkomponenst különíthetünk el, melyek a teljes változóstruktúra 61,12%-át fedik le. A sajátértékek minden esetben 0,5 felett vannak. A Kaiser-Meyer-Olkin kritérium 0,763-as értéke ($\chi^2(378)=2031,647$; $p<0,001$) jelzi számunkra, hogy az adathalmaz alkalmas a főkomponens analízis elvégzésére.

A főkomponensek az alábbiak:

- **Önszabályozó tanulás:** „Olyan komplex gondolkodási, érzelmi, akaratú és cselekvési önfejlesztő képesség, amely minden esetben szisztematikusan a saját cél elérésére irányítja a tanulási képességet” (Molnár 2002:64). Fontos elem benne a kritika gondolkodás (Brookfield) és projekt alapú gondolkodás (Tough) (Jarvis, Holford és Griffin 2004).
- **Problémamegoldó tanulás:** tanulóközpontú megközelítés, ahol a tanuló a probléma megoldása során szerzett saját tapasztalatokon keresztül tanul. Fejleszti a hatékony probléma megoldási képességet és az önirányított tanulást (Hmelo-Silver 2004). Freire alapján felhatalmazza a tanulót, hogy saját érdekében cselekedjen (Jarvis, Holford és Griffin 2004),
- **Technikai háttér:** különböző tudásmegosztásra alkalmas online platformok, megoldások ismerete, használata és az általuk tárolt információkba és az információbiztonságba vetett bizalom mértéke.
- **Tudásszerzés:** a tudás megszerzésére, felkutatására irányuló motiváció, kezdeményező-készség.
- **Tudásmegosztás hajlandósága:** annak mértéke, hogy az egyén mennyire felkészült arra, hogy mások számára hozzáférhetővé tegye saját intellektuális tőkéjét. Illetve egy erős belső hajtóerő, hogy kommunikálja ezt a tő-

150 SE (Standard Error of Mean): standard hiba.

151 Me: medián.

152 Mo: módusz.

153 S²: szórásnégyzet (variancia).

két másik felé (Van den Hooff és Hendrix é. n.).

- **Korlátozott tanulásfelfogás:** olyan előítéletek, melyek a tanulást korlátozott értelmezésére utalnak. A tanulást kifejezetten az osztályteremre szűkíti, nem tesz különbséget egyéni tanulási stílusok között és jelzi a kritikai attitűd hiányát is.
- **Bizalmatlanság:** alapvető bizalmatlanság az interneten vagy személyesen történő tudásmegosztás során (a személyben, a folyamatban). Félelem az intellektuális tőke eltulajdonításától.
- **Individuális tanulásfelfogás:** olyan előítéletek, melyek a tanulást szűken, az egyénre vetítve értelmezik, kevésbé vannak tudatában a csoportos tudásmegosztás és tanulás előnyeinek.
- **Mentális tanulás:** olyan korlátozott tanulásfelfogás, mely csupán mentális műveletként értelmezi a tanulást és kevésbé fogadja el a tudás társas konstruálását és a tapasztalati tanulást.
- **Kíváncsiság és nyitottság:** alapvető érdeklődés más emberek iránt, elfogadó hozzáállás mások gondolataihoz, illetve belső hajtóerő új tudás felkutatására.

A fenti építőkövek jellemzése rávilágít arra, hogy a tudásmegosztás, mint kommunikációs és tanulási folyamat, igazi andragógiai fogalom. Jarvis (1985) elmélete alapján az andragógia a tanuló önállósága felé mozdul el az önirányított tanulás elméletét alapul véve, a fókusz pedig a problémamegoldáson, közös megbeszélésen van.

A kérdőív összeállításakor az előző eredményeket figyelembe véve javítottam a skálák elemein és jelen dolgozat tárgyát képező kutatás során már egy javított, egyszerűsített kérdőív került kiküldésre, melyben a fenti értelmezés dominált. A következő kérdés, amit meg kell vizsgálni, hogy a kialakított mérőeszköz mennyire megbízható és érvényes.

Megbízhatóság vizsgálata

Dolgozatomban olyan jelenségek mérésére vállalkoztam, mint ismeretek, képességek és attitűdök. Ezek a jellemzők nehezen operacionalizálhatóak és ragadhatóak meg. Ezért átfogó és integratív mérési folyamat szükséges, melybe beleértendő az eredmények kiértékelése, értelmezése, megbízhatóságának megítélése és a jellemzők jóslása (Rózsa,

Nagybányai és Oláh 2006). A tesztelmélet alapján egy mérőeszköznek objektívnek, megbízhatónak (reliabilitás) és érvényesnek (validitás) kell lennie (Falus 2004a). Talán az egyik legfontosabb mutató, a mérés pontosságának megvizsgálása (reliabilitás). A klasszikus tesztelmélet alapján el kell fogadnunk, hogy minden mérés magában hordoz bizonyos mértékű mérési hibát is (szisztematikus hiba, random hiba). A véletlen hibák véletlenszerűen torzítják az eredményeket, így a tesztelmélet első alapelve, hogy többszöri mérés során ezek a hibák kiegyenlítik egymást. A második alapelv szerint, mivel ezek a hibák nem szisztematikusak, ezért tekinthetjük őket függetlennek a mérés egyéb jellemzőitől (tehát a valódi érték és a hibák közötti korreláció nulla). Ebből az is következik, hogy a hibák közötti korreláció is nulla (harmadik alapelv). Ezek alapján kétféle megbízhatóságról beszélhetünk: ismétléses megbízhatóság (teszt-reteszt reliabilitás vagy stabilitás együttható) és belső konzisztencia (tétel homogenitása vagy ekvivalencia mutató – lásd Rózsa, Nagybányai és Oláh 2006). A kutatás körülményei nem teszik lehetővé a teszt-reteszt reliabilitás vizsgálatát, így a továbbiakban a belső konzisztencia vizsgálatra fókuszálok, ahol Cronbach megközelítését alkalmazom, amely szerint a reliabilitás azt fejezi ki, hogy egy adott skála elemei együttesen milyen mértékben képesek az egyéni különbségek differenciálására (Cronbach-alfa) (Rózsa, Nagybányai és Oláh 2006).

Az előző kutatásban meghatározott főkomponens analízis alapján módosított kérdőívet 297 fő töltötte ki. Az egyes skálák Cronbach-alfa értéke (α) az alábbiak szerint alakul:

- önszabályozó tanulás ($\alpha=0,680$)
- tudásszerzés ($\alpha=0,644$)
- technikai háttér ($\alpha=0,570$)
- tudásmegosztás hajlandósága ($\alpha=0,620$)
- problémamegoldó tanulás ($\alpha=0,634$)
- korlátozott tanulásfelfogás ($\alpha=0,471$)
- bizalmatlanság ($\alpha=0,609$)
- individuális tanulásfelfogás ($\alpha=0,550$)
- kíváncsiság és nyitottság ($\alpha=0,440$)
- mentális tanulás ($\alpha=0,302$).

A szakirodalom alapján a legtöbb skála Cronbach-alfa értéke az elfogadható szint körül mozog, tekintve, hogy főleg attitűd-jellegű elemeket tartalmaznak. A mentális tanulás skála csupán egy elem elhagyásával ért el ekkora értéket és még ez sem mondható elégségesnek. Az attitűdök esetében az elfogadott érték 0,5 körül mozog (Rózsa, Nagybányai és Oláh 2006).

Összességében, ha a fenti skálákat egy-egy elemnek tekintjük a tudásmegosztás kompetencia-skálában, akkor 0,594-es Cronbach-alfa értéket kapunk, ami elfogadható eredmény, így összességében kijelenthető, hogy a *mérőeszköz belső konzisztenciája megfelelő*, tehát megbízhatóan mér.

Profilok és jellemzőik

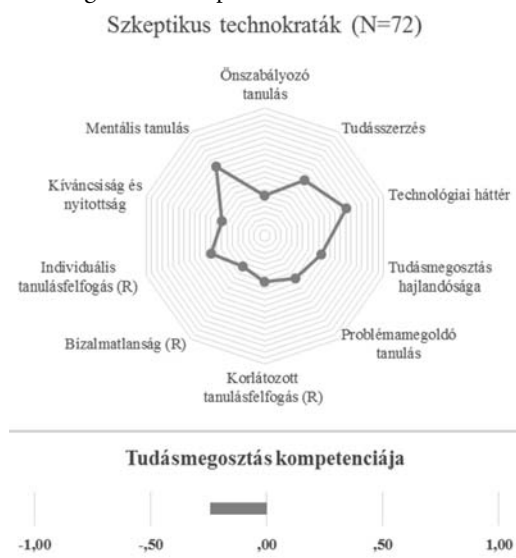
A kutatás egyik fontos célja, hogy a meglévő tudásmegosztás kompetencia építőkövek mentén valamilyen profilba, csoportba sorolhassuk az egyéneket, ezzel lehetővé téve egy differenciált tréningmódszertan megközelítést a fejlesztésre. A profilok létrehozására agglomeratív klaszteranalízist alkalmaztam. Az összekapcsolási módszerek közül a Ward-féle eljárást választottam, mely azon klasztereket vonja össze, ahol a legkisebb a belső szórásnégyzet növekedése. Ez a leggyakrabban használt módszer. A többdimenziós térben lévő távolságmérésre a négyzetes euklidészi távolságot használom. A szakmai szempontok, valamint a szükséges vizsgálatok elvégzése azt indokolják, hogy négy klasztert, azaz profilt hozunk létre (Burns és Burns 2009).

Az első klaszterbe/profilba 72 fő került, a másodikba 116 fő, a harmadikba 40 fő, végül a negyedikbe 51 fő. A tudásmegosztás kompetencia tíz építőkövének standardizált értékei, valamint a tudásmegosztás kompetencia standardizált értéke

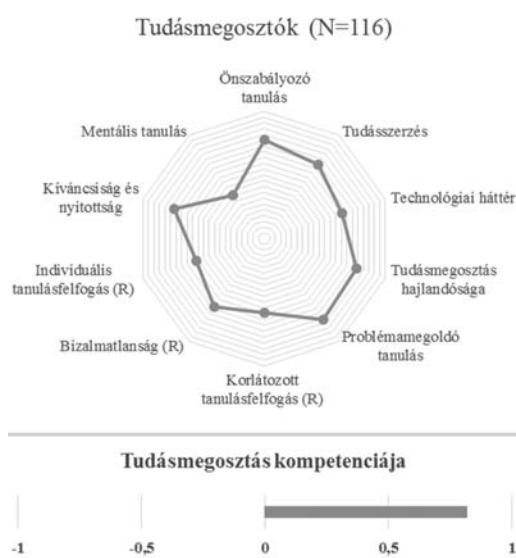
alapján a 8., 9., 10., és 11. ábra jellemzi az egyes profilokat.

Az első profil (szkeptikus technokraták) esetében elsősorban alacsony önszabályozó tanulásról, korlátozott tanulásfelfogásról és jelentős bizalmatlanságról beszélhetünk, illetve erős a technológiai háttér és a mentális tanulás. A második profil (tudásmegosztók) esetében leginkább az önszabályozó tanulás, a tudásmegosztás hajlandósága, a problémamegoldó tanulás és a kíváncsiság és nyitottság dimenziók érték el a legmagasabb értéket, míg a mentális tanulás alacsonynak mondható. A harmadik profil (zárkózott individualisták) esetében alacsony technológiai háttérrel, tudásmegosztási hajlandóságról beszélhetünk, melyhez társul egy alapvetően individuális tanulásfelfogás és nagy mértékű bizalmatlanság. Azonban az önszabályozó tanulás és a mentális tanulás dimenziók mentén magasabb értékeket értek el. Végül a negyedik profil (naiv tanulástanalfabéták) erős bizalommal rendelkezik és kevésbé individuális a tanulásfelfogása, ám ezzel szemben az önszabályozó tanulás és a problémamegoldó tanulás, valamint a tudásszerzés dimenziók mentén nagyon alacsony pontszámot értek el.

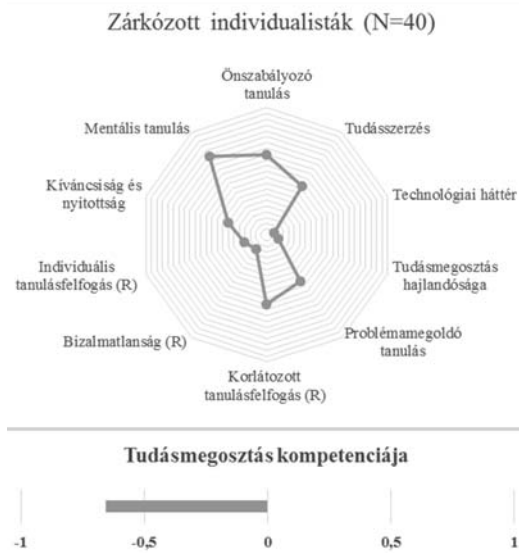
A következőben a profilokat a tanulástámogató környezet és vezetés (11. és 12. ábra), valamint a Nonaka-féle tudás létrehozás modell (13. ábra) eredményei alapján is bemutatom.



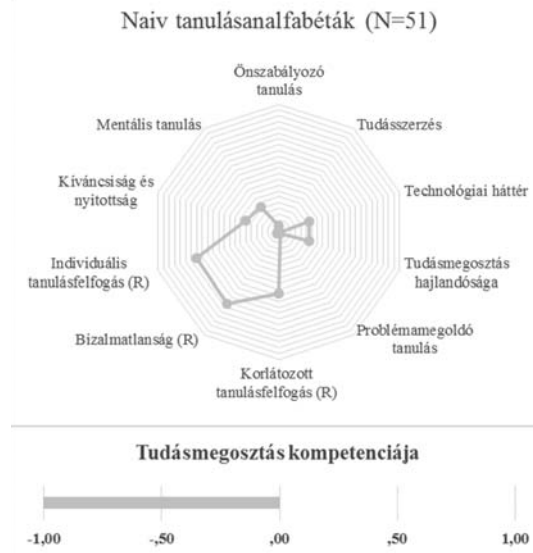
8. ábra: Szkeptikus technokraták profil (Saját szerkesztés, 2014)



7. ábra: Tudásmegosztók profil (Saját szerkesztés, 2014)



9. ábra: Zárkózott individualisták profil
 (Saját szerkesztés, 2014)



10. ábra: Naiv tanulásanalfabéták profil
 (Saját szerkesztés, 2014)

A tanulástámogató környezet dimenzióit figyelve arra a megállapításra juthatunk, hogy a pszichológiai biztonságérzet leginkább a szkeptikus technokratáknál jelenik meg, a különbözőség értékelése a zárkózott individualisták esetében dominánsabb, a nyitottság az új ötletekre szintén a szkeptikus technokraták esetében magasabb, illetve az idő a reflexióra érték is. Ezek a különbségek viszonylag minimálisak, a profilok nem szórnak nagy mértékben ezen dimenziók mentén. Ha a tanulástámogató környezetet és vezetést nézzük, akkor már árnyaltabb képet kapunk. A tanulástámogató környezet a szkeptikus technokraták esetében magas, ám a tanulástámogató vezetés a tudásmegosztók esetében jelentős. A viszonylag alacsony különbségek miatt arra a következtetésre juthatunk, hogy az egyéntől független, külső és környezeti tényezők (környezet és vezetés) kevésbé meghatározóak a tudásmegosztás kompetenciájá-

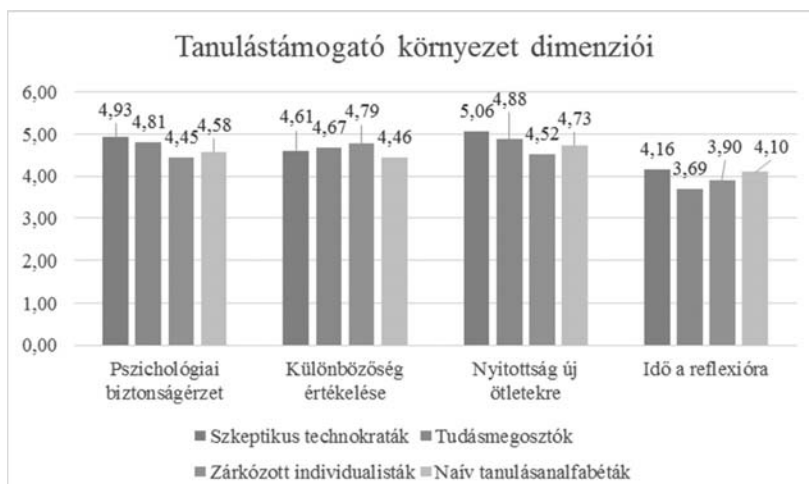
ban. Ezen állítást még egyéb statisztikai vizsgálatokkal is szükséges alátámasztani.

A tudás létrehozásának modelljét tekintve azt láthatjuk, hogy mind a négy dimenzióban a tudásmegosztók járnak az élen, míg a második helyen minden esetben a szkeptikus technokraták állnak. Ebben az értelemben követi a tendencia a tudásmegosztás kompetenciájának csökkenését, azonban a másik két profil esetében már nem ilyen letisztult a kép, bár jóval elmaradnak az előző két profiltól eredményüket tekintve, de az internalizáció esetében a naiv tanulásanalfabéták jelentősen magasabb értéket értek el, mint a zárkózott individualisták. Ebből megállapíthatjuk, hogy a tudás létrehozásában a legeredményesebbek a legjobb tudásmegosztók.

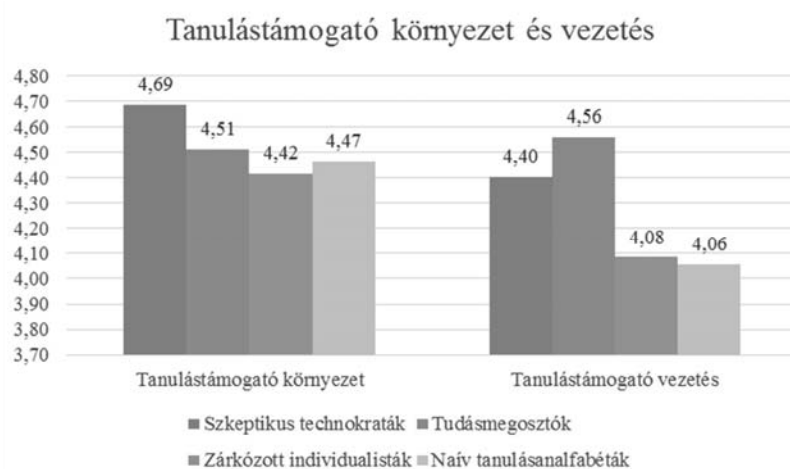
Ha megnézzük a preferált tanulásméleti megközelítést, akkor az alábbi képet kapjuk (2. táblázat).

		Preferált tanulásméleti megközelítés			
		behaviorizmus	kognitvizmus	konstruktivizmus	konnektvizmus
Profilok	Szkeptikus technokraták	42%	27%	27%	20%
	Tudásmegosztók	19%	36%	44%	47%
	Zárkózott individualisták	19%	11%	15%	14%
	Naiv tanulásanalfabéták	19%	27%	14%	19%

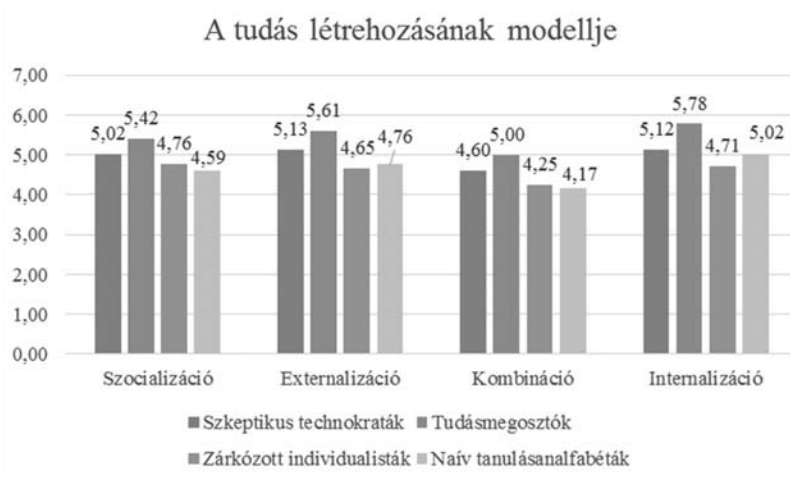
1. táblázat: Preferált tanulásméleti megközelítés arányai az egyes profilokban (Saját szerkesztés, 2014)



11. ábra: A tanulástámogató környezet dimenziói az egyes profilokban (Saját szerkesztés, 2014)



12. ábra: A tanulástámogató környezet és vezetés értékei az egyes profilokban (Saját szerkesztés, 2014)



13. ábra: A tudás létrehozás modell elemeinek értékei az egyes profilokban (Saját szerkesztés, 2014)

		Önszabályozó tanulás	Tudásszerzés	Technológiai háttér	Tudásmegosztás hajlandósága	Problémamegoldó tanulás
Tudásmegosztás kompetencia	Pearson korreláció	,628**	,618**	,509**	,576**	,625**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	279	279	279	279	279
		Korlátozott tanulásfelfogás (R)	Bizalmatlanság (R)	Individuális tanulásfelfogás (R)	Kíváncsiság és nyitottság	Mentális tanulás
Tudásmegosztás kompetencia	Pearson korreláció	,196**	,394**	,267**	,627**	,163**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,006
	N	279	279	279	279	279

2. táblázat: A tudásmegosztás kompetencia építőköveinek kapcsolata a tudásmegosztás kompetenciájával (Saját szerkesztés, 2014)

		Pszichológiai bizton-ságérzet	Különbözőség értékelése	Nyitottság új ötletekre	Idő a reflexióra
Tudásmegosztás kompetencia	PearsonCorrelation	,146*	,068	,097	-,046
	Sig. (2-tailed)	,036	,333	,168	,514
	N	205	205	205	205
		Tanulástámogató környezet	Tanulástámogató vezetés		
Tudásmegosztás kompetencia	PearsonCorrelation	,074	,178*		
	Sig. (2-tailed)	,290	,011		
	N	205	205		
		Szocializáció	Externalizáció	Kombináció	Internalizáció
Tudásmegosztás kompetencia	PearsonCorrelation	,359**	,417**	,296**	,357**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	249	249	249	249
		Behaviorizmus	Kognitivizmus	Konstruktivizmus	Konnektivizmus
Tudásmegosztás kompetencia	PearsonCorrelation	-,242**	-,149*	,162**	,239**
	Sig. (2-tailed)	,000	,013	,007	,000
	N	279	279	279	279

3. táblázat: A tanulástámogató környezet és vezetés, a SECI modell és a tanuláselméleti preferenciák összefüggései a tudásmegosztás kompetenciájával (Saját szerkesztés, 2014)

A behaviorista tanuláselméleti megközelítést preferálók körében a legmagasabb a szkeptikus technokraták aránya. A kognitivisták megközelítést preferálók körében a legmagasabb a naiv tanulás-analfabéták aránya. A konnektivisták megközelítés esetében pedig a legdominánsabb a tudásmegosztók csoportjának jelenléte (ahogyan a konstruktivisták megközelítésénél is ők dominálnak). A zárkózott individualistákra is inkább a behaviorista megközelítés jellemző. Ezen adatok egybevágnak elvárt megfigyeléseimmel.

Természetesen még jóval részletesebb leírást is lehetne adni az egyes profilokról, de területi korlátokra hivatkozva most csak a legfontosabb dimenziók mentén szerettem volna bemutatni őket. *A tudásmegosztás kompetencia építőköveinek segítségével összesen négy profilt (szkeptikus technokraták,*

tudásmegosztók, zárkózott individualisták és naiv tanulás-analfabéták) differenciáltam, melyek egyéni sajátosságokkal jellemezhetők. A profilok jelenléte és ismerete hozzásegít egy differenciált, egyéni igényre szabott tréning megtervezéséhez.

A tudásmegosztás kompetenciájának összefüggései

A profilok jellemzése után a tudásmegosztás kompetenciájának összefüggéseit tárom fel. Először azt megvizsgálva, hogy a tudásmegosztás kompetencia milyen korrelációt mutat az építőköveivel, ezzel is megbizonyosodva az egyes elemek jelentőségéről. Fontos azonban megjegyezni, hogy a korreláció nem jelent ok-okozati összefüggést.

Ahogy az 3. táblázatban is látszik, minden építőkö erősen szignifikáns kapcsolatban van a tudásmegosztás kompetenciával. Ez a hatás legerősebb az önszabályozó tanulás ($p < 0,001$; $r = 0,628$), a kíváncsiság és nyitottság ($p < 0,001$; $r = 0,627$) valamint a problémamegoldó tanulás ($p < 0,001$; $r = 0,625$) esetében, de jelentős még a tudásszerzés ($p < 0,001$; $r = 0,618$) és a tudásmegosztás hajlandósága ($p < 0,001$; $r = 0,576$) esetében. Gyengébb kapcsolatnak tekinthető a mentális tanulás ($p = 0,006$; $r = 0,163$), a korlátozott tanulásfelfogás ($p = 0,001$; $r = 0,196$) és az individuális tanulásfelfogás ($p < 0,001$; $r = 0,267$) jelenléte. Ha visszatekintünk a profilokra, akkor láthatjuk, hogy például a tudásmegosztók esetében az itt legerősebb hatásúként megjelölt építőkövek voltak a dominánsak.

Ha tovább nézzük a tudásmegosztás kompetencia összefüggéseit a tanulástámogató környezet dimenziói és a tanulástámogató vezetés, valamint a Nonaka-féle tudás-létrehozás modell és a preferált tanulásméleti megközelítés esetében, akkor már kevésbé tiszta korrelációkat kapunk (4. táblázat).

A táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulástámogató környezet dimenzióiból csupán a pszichológiai biztonságérzettel korrelál a tudásmegosztás kompetenciája viszonylag gyenge mértékben ($p = 0,036$; $r = 0,146$), míg az összes többi dimenzióval való korrelációja nem szignifikáns. Ez megjelenik a tanulástámogató környezettel való kapcsolatban is, hiszen az sem szignifikáns ($p = 0,290$). Azonban a tanulástámogató vezetés már szignifikáns korrelációt mutat, bár gyenge mértékben ($p = 0,011$; $r = 0,178$). Ez megerősíti a profilok esetében tett előzetes felvetésemet, miszerint a tudásmegosztás kompetenciája feltehetőleg független a tanulástámogató környezettől, hiszen egyéni, belső jellemző, mely ugyanúgy tud funkcionálni egy tanulást kevésbé támogató, mint egy tanulást nagy mértékben támogató közeg esetében. Ellenben a vezetés, mint emberi tényező már kimutatható hatással bír a tudásmegosztás kompetenciájára, hiszen abban fontos tényezőt játszik a motiváció.

A Nonaka-féle tudás-létrehozás modellel való kapcsolatot vizsgálva azt láthatjuk, hogy minden dimenzió mentén szignifikáns, közepesen erős korreláció áll fent, a legerősebb mértékben az externalizációval ($p < 0,001$; $r = 0,417$), mely a tacit tudásból explicit tudás létrehozását jelenti. Ez az eredmény logikusnak mondható, hiszen a tudásmegosztás javarészt a saját tacit tudásunk megosztásáról, azaz explicitté tételéről szól. Ilyen szempont-

ból megerősítettnek tekinthetjük a tudásmegosztás kompetenciájának konstrukcióját.

A preferált tanulásméleti megközelítésnél pedig megfigyelhető a hipotézisben feltételezett tendencia, miszerint minél inkább konstruktivista a megközelítése valakinek, annál magasabb értéket ér el a tudásmegosztás kompetenciájában. Míg a behaviorista ($p < 0,001$; $r = -0,242$) és a kognitivisták ($p = 0,013$; $r = -0,149$) megközelítés esetében a korreláció negatív, addig a konstruktivista esetében enyhén pozitív ($p = 0,007$; $r = 0,162$), a konnektivisták esetében nagyobb mértékben pozitív ($p < 0,001$; $r = 0,239$) a korreláció. Ezáltal a második hipotézisemet igazoltnak tekintem.

További érdekes összefüggés még, hogy a tudásmegosztás kompetenciája pozitív, közepesen erős korrelációt mutat a korrallal ($p < 0,001$; $r = 0,303$), illetve a munkatapasztalattal ($p < 0,001$; $r = 0,298$), ami azt jelenti, hogy az élettapasztalat és a munkatapasztalat növekedésével nő a tudásmegosztás kompetencia értéke is. Azzal, hogy valaki milyen nemű, nem mutat korrelációt a tudásmegosztás kompetenciája ($p = 0,462$).

Összességében elmondható, hogy a tudásmegosztás kompetenciája szoros, de differenciált kapcsolatban van az építőköveivel, feltételezhetően független a tanulástámogató környezet jelenlététől, de a tanulástámogató vezetés befolyásolhatja. Leginkább az externalizáció során van jelen, illetve legnagyobb mértékben a konnektivisták tanulásméleti megközelítés támogatja. A korrallal és munkatapasztalattal együtt növekszik.

Továbbgondolási lehetőségek

Dolgozatom fő célja az volt, hogy megvizsgáljam a tudásmegosztás kompetenciáját mérő kérdőív megbízhatóságát és feltárjam mélyebb összefüggésrendszerét. A tudásmegosztás jelenségét társadalmi-gazdasági kontextusba helyezve bemutattam az információs és tudásalapú társadalom, illetve gazdaság során főszerepbe lépő tudás és tanulás fontosságát, szerepét, kiemelttem a tanulótársadalom politikai, etikai vonatkozásait is, valamint felhívtam a figyelmet a hálózatiság jelenségére. Ez a kontextus adja meg a tudásmegosztásról szóló diskurzus elméleti kereteit és alapját. Áttekintve a tudásgazdaság statisztikai mutatóit Magyarországon, arra juthatunk, hogy a tudásmegosztás egy kulcsfontosságú elem a versenyképesség szempontjából, így témám időszerű és megalapozott.

A tudásmegosztás értelmezése során alapvetően egy konstruktivista, konnektivista tanulásméleti megközelítést alkalmaztam, mely keretében a tudást szociális konstruktként értelmeztem, míg a tudásmegosztásnál kiemeltem a hálózati jelleget. Mindez különösen fontossá válik a munkahelyi és az informális tanulás dimenzióinál. Az informális munkahelyi tanulás keretei között több aspektusból is megjelenik a tudásmegosztás, bár a terület még nem rendelkezik kiforrott definíciós készlettel. A munkahelyi tanulás kutatásainak tapasztalataiból kiindulva a participációs modell kerül előtérbe, mely a közösségi, együttműködési jellegéből adódóan a tudásmegosztást helyezi előtérbe.

Szervezeti kontextusban tekintve a munkahelyi tanulást és a tudásmegosztás kérdéskörét, strukturáló gyakorlatként jelenik meg a tudásmenedzsment jelensége. A szervezetekben hatalmas mértékű, kiaknázatlan humán, intellektuális tőke található (tacit tudás), melynek kihasználása versenyelőnyt jelent a szervezetek számára. A szervezeti tudásgenerálás különböző állomásait is felhasználtam Nonaka alapján (szocializáció, externalizáció, kombináció, internalizáció). A tudásmenedzsment megvalósításához a szervezetek követhetnek emberi (HR) és IT utat is, de a kettő csak együtt hozza a várt eredményeket és megtérülést. A magyarországi tudásmenedzsment-gyakorlatot áttekintve megállapíthatjuk, hogy a cégek fontos eszköznek tartják ezt, azonban konkrét lépések és tevékenységek tekintetében kevés jó példa található.

A szakirodalmi elméleteket áttekintve tudásmegosztás alatt olyan, társadalmi kapcsolatok révén megvalósuló folyamatot értek, melyen keresztül az egyének közös megértést próbálnak kialakítani a valóságról, hogy megteremtsék annak a potenciális lehetőségét, hogy ezt a megértést közös együttműködés keretében valamilyen cselekvéssé alakítsák, ami valamilyen teljesítményhez vezet. Mindez jelek (nyelv, gesztikuláció, illusztrációk) és eszközök (tárgyak, kommunikációs technológiák és mentális modellek) változatos kombinációjával valósul meg (Boer 2005). Dolgozatomban azonban a tudásmegosztást, mint kompetencia (ismeret, képesség és attitűd) szeretném értelmezni, így ennek során saját definíciómat tekintve a tudásmegosztás mint kompetencia egy olyan komplex kommunikációs és tanulási folyamat, melyben az egyén saját tanulási önismeretéből kiindulva képes megszerezni a szükséges tudást és ezt releváns módon, közös tudáskonstruálás keretében megosztani másokkal a megfelelő eszközök alkalmazásával. Ehhez rendel-

kezik a megfelelő kíváncsisággal és nyitottsággal is. Nem csak képes, de hajlandó is ezt megtenni, mivel nem tartja vissza bizalmatlanság vagy egyéb korlátozó attitűd.

A kutatás során célcsoportnak a fiatal felnőtt korosztályt jelöltem meg. A Magyar Ifjúság Kutatás legfrissebb tapasztalatait összefoglalva, hogy mik a fiatalság legégetőbb problémái, meg kell említenünk a kilátástalanságot, bizonytalanságot, a munkanélküliséget, a céltalanságot, létbizonytalanságot és a bűnözést is (Székely 2013). Ezek mind olyan tényezők, melyek aláátamasztják a tudásmegosztás kompetenciájában jelen lévő negatív attitűdöket, mint reális feltételezéseket. A kutatás érdekessége a negatív attitűdök megerősítésén túl leginkább az internet, okostelefon és számítógép-penetráció értékeiben rejlik, hiszen ebből is látszik, hogy a digitális világ nagy szerepet játszik a fiatalok életében és így a tudásmegosztási gyakorlatukban is.

Előzetes kutatásaimra támaszkodva hoztam létre a jelen kutatásban használt tudásmegosztási kompetenciát mérő kérdőívet, melyet kiegészítettem egy tanulásméleti preferenciát mérő kérdőívvel. Ezenfelül használtam egy kérdőívet, mely a Nonaka-féle tudásgenerálás dimenzióit méri fel, illetve Garvin alapján egy tanulástámogató szervezeti kultúra és vezetési stílus felmérésére szolgáló eszközt. Ez utóbbiak segítik a tudásmegosztás kompetenciájának mélyebb megértését.

Az eredményeket tekintve a tudásmegosztás kompetenciáját alkotó skálák reliabilitásvizsgálatának elvégzésével kijelenthető, hogy a mérőeszköz belső konzisztenciája megfelelő, megbízhatóan mér. A tudásmegosztás kompetenciájának építőkövei ezek alapján: önszabályozó tanulás, tudásszerzés, technikai háttér, tudásmegosztás hajlandósága, problémamegoldó tanulás, korlátozott tanulásfelfogás, bizalmatlanság, individuális tanulásfelfogás, kíváncsiság és nyitottság, valamint mentális tanulás.

A tudásmegosztás-kompetencia építőköveinek segítségével összesen négy profilt (szkeptikus technokraták, tudásmegosztók, zárközött individualisták és naiv tanulásanfabeták) differenciáltam, melyek egyéni sajátosságokkal jellemezhetőek.

A tudásmegosztás kompetenciájának mélyebb vizsgálata során arra jutottam, hogy az szoros, de differenciált kapcsolatban van az építőköveivel, feltételezhetően független a tanulástámogató környezet jelenlététől, de a tanulástámogató vezetés befolyásolhatja. Leginkább az externalizáció során van jelen, illetve legnagyobb mértékben a konnektivista

tanulásméleti megközelítés támogatja. A korról és munkatapasztalattal együtt növekszik az értéke.

A kutatás eredményeire támaszkodva a következő lépés egy tudásmegosztási kompetenciát fejlesztő tréning megtervezése. Ehhez rendelkezésre áll a szükséges elméleti alap, mely a tudásmegosztás kompetenciájának megértéséből fakad, illetve összefüggésrendszerének feltárásával és a kialakított profilok segítségével differenciált, egyénre szabott megközelítésmódot alkalmazva, hatékonyabb beavatkozás tervezhető egy szervezetben. A tréningek során fontos kérdés a képzés eredményességének és hatékonyságának összekapcsolása vállalati eredményességi mutatókkal, hogy bizonyíthatóan kimutatható legyen a fejlődés az egyének esetében, illetve ennek hatása a vállalati teljesítményre.

Absztrakt

A tanulmány fő célja az általam fejlesztett tudásmegosztás kompetenciáját mérő kérdőív megbízhatóságának vizsgálata és a tudásmegosztás mélyebb összefüggésrendszerének feltárása. A tudásmegosztás jelenségét társadalmi-gazdasági és tanulásméleti kontextusba helyezve kitérek a szervezeti tanulás, a munkahelyi tanulás és a tudásmenedzsment területére. A tanulmányban a tudásmegosztást kompetenciaként (ismeret, képesség, attitűd) értelmezem. A megbízhatóság vizsgálat mellett a megvizsgálom a tudásmegosztás kompetenciájának összefüggését a Nonaka-féle tudáslétrehozás dimenzió értékeivel és Garvin tanulástámogató szervezeti kultúra és vezetési stílus elemeivel is. Az eredményeket tekintve a kérdőív reliabilitása megfelelőnek bizonyult. A tudásmegosztás kompetenciájának építőköveiből négy profilt különítettem el differenciáltan, klaszteranalízis segítségével, melyek egy későbbi tudásmegosztási kompetenciát fejlesztő tréning alapját képezhetik. A továbbiakban érdemes feltárni a tudásmegosztás kompetenciájának mértéke és az egyéni teljesítmény közötti kapcsolatot.

Abstract

The main goal of this study is to test the reliability of the knowledge sharing competency assessment questionnaire developed by me and to reveal the deeper interrelations of knowledge sharing. I put the phenomenon into a social-economical and learning theory context, also mentioning the area

of organizational learning, workplace learning and knowledge management. In this study I use knowledge sharing as a competency (knowledge, skill, attitude). Beside the reliability test, I examine the correlation between knowledge sharing and Nonaka's knowledge creation dimensions and Garvin's organizational culture and leadership style that supports learning items as well. As regards the results, the reliability of the questionnaire is adequate. From the building blocks of knowledge sharing I generated four different profiles with the help of cluster analysis, which can serve as the basis of a future knowledge sharing competency development training. In the future it is advised to examine the relations between knowledge sharing competency and individual performance. knowledge sharing competency and individual performance.

Felhasznált irodalom

- Ackoff, R. 1989 From data to wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16:3-9.
- Ashton, D. N. – Lee, T. – Fuller, A. – Butler, P. – Felstead, A. – Unwin, L. – Walters, S. 2004 *Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organisation*. Learning as Work Research Paper, No. 2, Centre for Labour Market Studies, University of Leicester. URL: http://learningaswork.cf.ac.uk/outputs/Workplace_Learning_Final.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 04. 17.)
- Bakacsi Gyula – Bokor Attila – Császár Csaba – Gelei András – Kovács Klaudia – Takács Sándor 1999 *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. KJK–KERSZÖV, Budapest.
- Beck, U. 2000 *The Brave New World of Work*. Polity Press, Cambridge.
- Beckett, D. – Hager, P. 2002 *Life, work and learning*. Practice in postmodernity. Routledge, London.
- Bell, D. 1976 *The coming of post-industrial society*. Basic Books, New York.
- Benedek András 2009 *A jövő tanulásának színtere a munkahely*. Szakképzési hozzájárulás a lifelong learning szolgálatában. Lifelong Learning konferenciák 2009. Lifelong Learning Alapítvány, Budapest, 29-37.
- Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László – Zachár László szerk. 2002 *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.

- Beniger, J. R. 1986 *The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the Information Society*. Harvard University Press, Cambridge.
- Bessenyei István – Szirbik Gabriella 2011 Hálózatok, társas tudás, konnektizmus. *Oktatás-Informatika*, 1-2. URL: <http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/bessenyei-istvan-/E280/93-szirbik-gabriella-halozatok-tarsas-tudas-konnektizmus/> (Letöltés: 2014. 04. 13.)
- Billet, S. 2010 Workplace learning frameworks. In Peterson, P. – Baker, E. – McGaw, B. szerk. *International Encyclopedia of Education*. Volume 1. Elsevier, Oxford, 58-63.
- Boer, N. I. 2005 *Knowledge sharing with inorganizations. A situated and relational perspective*. ERIM, Rotterdam. URL: http://repub.eur.nl/pub/6770/EPS2005060LIS_9058920860_BOER.pdf (Letöltés: 2014. 04. 13.)
- Boisot, M. 2004 *Exploring the informationspace: a strategic perspective on informationsystems*. UOC Working Paper. URL: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20415/20415.pdf> (Letöltés: 2014. 04. 08.)
- Bourdieu, P. 1978 *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Brown, A. 2009 *Higher Skills Development at Work. A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. ESRC, TLRP, London. URL: <http://www.tlrp.org/pub/documents/HigherSkillsComm.pdf> (Letöltés: 2014. 04. 17.)
- Bukowitz, W. R. – Williams, R. L. 1999 *The Knowledge Management Fieldbook*. Financial Times Prentice Hall, London.
- Burns, R. P. – Burns, R. 2009 *Business Research Methods and Statistics Using SPSS*. SAGE Publications Ltd, London.
- Cairns, L. – Malloch, M. 2011 Theories of Work, Place and Learning: New Directions. In Malloch, M. – Cairns, L. – Evans, K. – O'Connor, B. N. szerk. *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. SAGE Publications Ltd, London, 3-16.
- Castells, M. 2010 *The Rise of Network Society*. Wiley-Blackwell, Oxford.
- CEDEFOP 2009 *European Guidelines for validation non-formal and informal learning*. URL: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_EN.PDF (Letöltés: 2014. 04. 08.)
- Davenport, T. H. – Prusak, L. 2001 *Tudásmenedzsment*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Delors, J. 1999 *Oktatás – rejtett kincs*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Eraut, M. 2004 Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26. (2):247-273. URL: <http://old.mofet.macam.ac.il/iun-archive/mechkar/pdf/InformalLearning.pdf> (Letöltés: 2014. 04. 13.)
- Európai Közösségek 2007 *Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz*. Európai Referenciakeret. Európai Közösségek Hivatalos Kiadványainak Hivatala, Luxemburg. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_hu.pdf (Letöltés: 2013. 05. 20.)
- Falus Iván 2004a *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván szerk. 2004b *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Feketéné Szakos Éva 2002a *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Feketéné Szakos Éva 2002b Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? *Iskolakultúra*, 9:29-42. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00063/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_09_029-042.pdf (Letöltés: 2014. 04. 13.)
- Feketéné Szakos Éva 2013 Akciótanulással a vállalatok megújításáért. In Henczi Lajos szerk. *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*. RAABE Kiadó, Budapest, VIII/5. 1 – VIII/5. 12.
- Gagné, M. 2009 A model of knowledge-sharing motivation. *Human Resources Management*, 48. (4):571-589. URL http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_Gagne_HRM.pdf (Letöltés: 2014. 04. 13.)
- Garvin, D. A. – Edmondson, A. C. – Gino, F. 2008 Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, March, URL: <http://www.alnap.org/pool/files/r0803h-pdf-eng.pdf> (Letöltés: 2014. 02. 18.)

- Halász Gábor 2003 A munka átalakuló világa és az oktatással szembeni igények. In Bálint Júlia – Baráth Tibor szerk. *Útközben – Minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért*. Válogatás az V. és VI. szegedi minőségbiztosítási konferencia előadásából. Qualitas, Szeged. URL: [http://halaszg.ofi.hu/download/Munka/20-/20kompetenciak/20-/20min.bizt/20\(Szeged/20011105\).htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Munka/20-/20kompetenciak/20-/20min.bizt/20(Szeged/20011105).htm) (Letöltés: 2014. 04. 14.)
- Halász Gábor 2012 *Az oktatás az Európai Unióban – tanulás és együttműködés*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Henczi Lajos szerk. 2009 *Felnőttoktató*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Henczi Lajos 2011 *Tudásmaraton*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hmelo-Silver, C. 2004 Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16. (3):235-266.
- Horváth László 2013 *A tudásmegosztás kompetenciája*. Kézirat.
- Ipe, M. 2003 Knowledge Sharing in Organizations: A conceptual framework. *Human Resource Development Review*, 2. (4):337-359.
- Jarvis, P. 1985 *The Sociology of Adult and Continuing Education*. Routledge, London.
- Jarvis, P. 2004 Adult education and lifelong learning. *Theory and practice*. Routledge Falmer, London.
- Jarvis, P. – Holford, J. – Griffin, C. 2004 *The theory and practice of learning*. Kogan Page, London.
- Kianto, A. – Andreeva, T. 2012 Does KM really matter? Linking KM practices, competitiveness and economic performance. *Journal of Knowledge Management*, 16. (4):617-636.
- Kraiciné Szokoly Mária 2009 Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanulószervezet. *Iskolakultúra*, 12:131-143.
- Kraiciné Szokoly Mária 2010 Új kihívások az oktatás-képzés világában: a tudásmenedzsment és a tanuló szervezetek fogalma. In Henczi Lajos szerk. *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*. RAABE Kiadó, Budapest, 1-19.
- Kraiciné Szokoly Mária – Csoma Gyula 2012 *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE, Budapest.
- Lee, H. – Choi, B. 2003 Knowledge management enablers, processes and organizational performance. An integration and empirical examination. *Journal of Management Information Systems*, 20. (1):179-228. URL: www.ceri.msu.edu/publications/odf/T-Shaped_Skills_2.pdf (Letöltés: 2014. február 18.)
- Lengyel Balázs 2005 Triple Helix kapcsolatok a tudásmenedzsment szemszögéből. In Buzás Norbert szerk. *Tudásmenedzsment és tudásalapú gazdaságfejlesztés*. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei. JATE Press, Szeged, 293-311.
- Lifton, Robert Jay 1999 *The protean self: human resilience in an age of fragmentation*. Basic Books, New York.
- Liyanage, C. – Ballal, T. – Elhag, T. – Li, Q. 2009 Knowledge communication and translation. A knowledge transfer model. *Journal of Knowledge Management*, 13. (3):118-131. URL: http://centaur.reading.ac.uk/12272/1/KT%20Model%20-%20Liyanage%20et%20al_PREPRINT%20VERSION.pdf (Letöltés: 2014. 04. 13.)
- Machlup, F. 1973 *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press, Princeton. <http://press.princeton.edu/titles/1510.html>
- Mäki, E. – Järvenpää, E. – Ziegler, K. é. n. *Communication and knowledges haring in decentralized organization*. URL: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc5/papers/f-2_maeki.pdf (Letöltés: 2014. 04. 09.)
- Molnár Éva 2002 Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, (102) 1:63-77.
- Nonaka, I. 1991 The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69. November-December, 96-104. URL: <http://bit.ly/Hf8UVx> (Letöltés: 2013. 10. 23.)
- Noszkay Erzsébet – Bencsik Andrea – Boda György – Klimkó Gábor – Kő Andrea 2010 Tudásmenedzsment. In Poór József szerk. *Menedzsment-tanácsadás kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 476-498.

- Obermayer-Kovács Nóra 2007 *Tudatos tudásmenedzselés a tudásgazdaságban. A tudásmenedzsment sajátosságainak vizsgálata a magyar szervezeteleknél*. Doktori Értekezés, Veszprém. URL: http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2007/Obermayer_Kovacs_Nora_dissertation.pdf (Letöltés: 2014. 04. 17.)
- OECD 2001 *Competencies for the knowledge economy*. URL: <http://www.oecd.org/innovation/research/1842070.pdf> (Letöltés: 2014. 04. 07.)
- OECD 2014 *Hungary's skills snapshot*. URL: <http://skills.oecd.org/informationbycountry/hungary.html> (Letöltés: 2014. 04. 08.)
- Pethő László 2009 Felnőttoktatók, felnőttképzés a nagyvállalatoknál. In Henczi Lajos szerk. *Felnőttoktató*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 354-367.
- Pippa, N. 2001 *Digital Divide: civic engagement, information poverty and the internet world wide*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Polányi Mihály 1994 *Személyes tudás I-II*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Powell, W. W. – Snellman K. 2004 The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30:199-220. URL: http://www.stanford.edu/group/song/papers/powell_snellman.pdf (Letöltés: 2014. 04. 07.)
- Rózsa Sándor – Nagybányai Nagy Olivér – Oláh Attila szerk. 2006 *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. URL: <http://mek.niif.hu/05500/05536/05536.pdf> (Letöltés: 2014. 03. 22.)
- Russ-Eft, D. 2011 Towards a Meta-Theory of Learning and Performance. In Malloch, M. – Cairns, L. – Evans, K. – O'Connor, B. N. szerk. *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. SAGE Publications Ltd, London, 120-132.
- Sağsan, M. 2006 A new life cycle model for processing of knowledge management. 2. *International Conference on Business, Management and Economics*. Izmir. URL: <http://staff.neu.edu.tr/~msagsan/files/PUBL/A-NEW-LIFE-CYCLE-MODEL-FOR-PROCESSING-OF-KNOWLEDGE-MANAGEMENT.pdf> (Letöltés: 2014. 04. 13.)
- Sanghani, P. 2009 Knowledge management implementation: holistic framework based on Indian study. *Pacific Asia Conference on Information Systems*. Proceeding. URL: <http://bit.ly/1e8PFMu> (Letöltés: 2014. 04. 09.)
- Senge, P. – Cambron-McCabe, N. – Lucas, T. – Smith, B. – Dutton, J. – Kleiner, A. 2000 *Schools that learn. A fifth discipline field book for educators, parents and every one who cares about education*. Doubleday, New York.
- Small, C. T. – Sage, A. P. 2006 Knowledge management and knowledge sharing: a review. *Information and Knowledge Systems Management*, 5:153-169. URL: <http://bit.ly/POAop6> (Letöltés: 2014. 04. 09.)
- Social Care Institute for Excellence (é. n.) *Competencies for Knowledge Management*. URL: http://www.scie.org.uk/assets/elearning/knowledgemanagement/km08/object/assets/common/pdfs/competencies_for_knowledge_management.pdf (Letöltés: 2014. 04. 09.)
- Susanty, A. I. – Wood, P. C. 2011 The motivation to share knowledge of the employees in the telecommunication service providers in Indonesia. *International Conference on Social Science and Humanity*, Singapore. URL: <http://www.ipedr.com/vol5/no2/36-H10117.pdf> (Letöltés: 2013. 05. 23.)
- Suveatwatanakul, C. 2013 *Effect of knowledge sharing factors on the learning organisation in tourism and hospitality*. ISS&MLB. URL: <http://ibac-conference.org/ISS%20&%20MLB%202013/Papers/ISS%202013/B2318..doc.pdf> (Letöltés: 2014. 04. 13.)
- Sveiby, K. E. 2001 *Szervezetek új gazdagsága: a menedzselt tudás*. KJK-KERSZÖV, Budapest.
- Szabóné Fenyvesi Éva 2007 *Együttműködés és versengés a tudásmegosztás során*. Doktori értekezés, Szent István Egyetem, Gödöllő. URL: <http://www.avf.hu/tanarok/fenyvesi-eva/?download=fenyvesievadisszertacio.pdf> (Letöltés: 2014. 04. 17.)
- Székely Levente szerk. 2013 *10 kérdés. A magyar ifjúság 2012 kutatás első eredményei*. URL: http://kutatopont.hu/files/2012/02/magyar_ifjusag_2012.pdf (Letöltés: 2014. 04. 09.)
- Tóthné Parázsó Lenke 2011 *A kutatómódszertan matematikai alapjai*. URL: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_31_kutatasmodszertan_pdf/31_kutatasmodszertan_1_1.html (Letöltés: 2014. 04. 15.)

UNESCO 2005 *Towards knowledge societies*.

UNESCO, Paris. URL: http://www.unesco.kz/publications/ci/2005/05-World_Report_on_knowledge_societies_ENG.pdf (Letöltés: 2014. 04. 07.)

Van den Hooff, B. – Hendrix, L. (é. n.) *Eagerness and willingness to share: the relevance of different attitude towards knowledges haring*. URL: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc5/papers/d-3_hooff.pdf (Letöltés: 2014. 03. 23.)

Webster, F. 2006 *Theories of information society*. Routledge, Cambridge.

Werquin, P. 2010 *Recognising non-formal and informal learning. Outcomes, policies and practices*. OECD. URL: http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL2010_Werquin.pdf (Letöltés: 2014. 04. 08.)

World Bank 2014 *KEI and KI Indexes* (KAM 2012). URL: http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM_page5.asp (Letöltés: 2014. 04. 08.).

