

ELEFÁNTCSONT- TORONYBÓL VILÁGÍTÓTORONY

A felsőoktatási intézmények
misszióinak bővülése,
átalakulása



Szerkesztette:
Hrubos Ildikó

ELEFÁNTCSONTTORONYBÓL VILÁGÍTÓTORONY

**A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése,
átalakulása**

Szerkesztette:

HRUBOS ILDIKÓ

A könyv a TÁMOP-4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0005 program, „A tudás alapú gazdaság Magyarországon, az innovációs szemlélet erősödésének és a K+F teljesítmények növelésének feltételei” alprojekt támogatásával készült.

Szerkesztette: Hrubos Ildikó

A szerkesztésben közreműködött: Bander Katalin

Lektorok: Bazsa György, professor emeritus, Debreceni Egyetem (1., 2., 4. rész) és L. Rédei Mária, habil. egyetemi docens, Nyugat-magyarországi Egyetem (3. rész)

Szerzők:

Bander Katalin, doktorandusz, Budapesti Corvinus Egyetem (3. fejezet)

Berács József, egyetemi tanár, Budapesti Corvinus Egyetem (5. fejezet, 6. fejezet Nagy Gáborral)

Horváth Ákos, doktorandusz, Budapesti Corvinus Egyetem (2. fejezet Hrubos Ildikóval)

Hrubos Ildikó, professor emerita, Budapesti Corvinus Egyetem (Bevezetés, 1. fejezet, 2. fejezet Horváth Ákossal, A torony)

Kováts Gergely, egyetemi tanársegéd, Budapesti Corvinus Egyetem (8. fejezet)

Nagy Gábor, tudományos segédmunkatárs, Budapesti Corvinus Egyetem (6. fejezet Berács Józseffel, 7. fejezet)

Veroszta Zsuzsanna, vezető elemző, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. (4. fejezet)

© Bander Katalin, Berács József, Horváth Ákos, Hrubos Ildikó, Kováts Gergely, Nagy Gábor, Veroszta Zsuzsanna, 2012

ISBN 978-963-339-033-7

A mű és annak minden része a szerzői jogok értelmében védett. Bármiféle, a szerzői jogvédelmi törvény szűk határain kívül eső felhasználás kizárólag a kiadó hozzájárulásával lehetséges, anélkül büntetendő. Ez vonatkozik a kivonatok formájában történő hasznosításra is, különös tekintettel a sokszorosításokra, mikrofilmes rögzítésre, valamint az elektronikus rendszerekben történő tárolásra és feldolgozásra.

AULA Kiadó Kft.

Budapesti Corvinus Egyetem

Felelős kiadó: Horváth Béla ügyvezető igazgató

Műszaki vezető: Kis Virág

Nyomdai előkészítés: Kovács Imre

Tartalom

Előszó	5
Bevezetés	7
I. rész: Intézményi sokféleség a felsőoktatásban	11
1. Felsőoktatás – egyre komplexebbé váló rendszer	13
1.1. Differenciálódás és homogenizálódás	13
1.2. A sokféleség értelmezése és mérése	14
1.3. A kérdés kezelése Európában	16
1.4. Az U-Map projekt	20
2. Kísérlet a magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítására	25
2.1. A vizsgálódás keretei	25
2.2. A magyar felsőoktatási intézményrendszer néhány jellemzője	28
2.3. Az intézmények fő csoportjainak azonosítása klaszterelemzéssel	31
2.4. Az intézményi klaszterek jellemzői	36
2.5. Az intézményi csoportok és az intézmények grafikus ábrázolása	55
2.6. Következtetések	70
3. Vállalt küldetések az intézményi honlapok alapján	72
3.1. A honlapelemzés keretei	72
3.2. Az első és a második misszió – az oktatás és a kutatás	74
3.3. A harmadik misszió megjelenése az intézményi küldetésekben	81
3.4. Következtetések	101
II. rész: A regionális elkötelezettség	103
4. A regionalitás szerepe – a Közép-Magyarország régió példája	105
4.1. Regionalitás – képzési regionalitás	105
4.2. Hagyományos és új szempontok a regionalitás vizsgálatában	108
4.3. A közép-magyarországi képzési régió jellemzői	109
4.4. A hallgatói várakozások illeszkedésének kutatási előzményei	118
4.5. Hallgatói várakozások és a tényleges beválás kapcsolata	121
4.6. A várakozásokat és a tényleges kereseteket alakító tényezők	127
4.7. Következtetések	132

III. rész: Nemzetköziesedés, nemzetközi piacorientáció	133
5. Nemzetköziesedési trendek és intézményi megfelelés	135
5.1. A megközelítés kulcsfogalmai	135
5.2. A nemzetközi piacorientáció-kutatásról a felsőoktatásban	137
5.3. A nemzetköziesedés különböző megközelítéseiről	143
5.4. Hallgatói mobilitás Magyarországon	157
5.5. Következtetések	178
6. Felsőoktatási intézmények export piacorientációja: elméleti modellalkotás és hipotézisek	180
6.1. A piacorientáció pozicionálása nonprofit szervezeteknél	180
6.2. A piacorientáció kiterjesztései	183
6.3. Elméleti modell és hipotézisek	188
6.4. Következtetések	197
7. Export piacorientáció és vezetői vélemények	200
7.1. A felsőoktatási intézmények piacorientációja	200
7.2. Az exportpiac-orientáció szervezeti előzményei	216
7.3. Az exportteljesítmény mérése	227
7.4. Nemzetközi környezet	229
7.5. A szervezeti kultúra és az exportpiac-orientáció kapcsolata	235
7.6. Következtetések	241
IV. rész: Intézményirányítás	243
8. Intézményirányítás – a stratégiai szemléletmód esélyei	245
8.1. Az intézményirányítás átalakulásának okai és ezek magyarországi érvényesülése	247
8.2. A felsőoktatási intézmények irányításának változása Magyarországon	258
8.3. A felsőoktatási intézmények struktúrájának átalakulása	261
8.4. Következtetések	289
A torony	293
Irodalom	295
Mellékletek	317

Előszó

A 2010–2012-es periódusban a TÁMOP 4.2.1. projekt támogatásával a 4. altémán belül folyt „A felsőoktatás szerepe a tudás alapú társadalom, a tudás alapú gazdaság kiépítésében” című kutatás. Intézményi kerete a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, a konkrét munka gazdája a Felsőoktatási műhely volt. A munkában senior és fiatal kutatók is részt vettek, és nagy hangsúlyt fektettünk doktoranduszok, doktorjelöltek érdemi bevonására.

A kutatás eredményeit szakmai rendezvényeinken folyamatosan közzétettük, így kutatóközpontunk műhelykonferenciáin (2011. január 26-án: Magyar Felsőoktatás 2010 „Stratégiai útelágazások”, 2012. január 25-én: Magyar Felsőoktatás 2011 „Hazai vitakérdések – nemzetközi trendek”), illetve három műhelyvitánkon (2011. június 24., október 7., december 9.). Az NFKK Füzetek 6., 8. és 9. számában publikáltuk a rendezvények anyagait és a műhelytanulmányokat, amelyek honlapunkon elérhetők (<http://unicorvinus.hu/index.php?id=24848>).

Jelen kötet „A felsőoktatási intézmények főbb típusai vállalt missziójuk és tényleges tevékenységük szerint” és a „Nemzetközi piacorientáció, korszerű intézményi menedzsment” témák kutatási eredményeire épül.

Kötetünket azoknak ajánljuk, akik a felsőoktatás világában lejártszódó folyamatokat szeretnék mélyebben, összefüggéseiben megismerni, és a magyar felsőoktatásról ebben a kontextusban kívánnak gondolkodni. A felsőoktatáspolitikai irányítói, a közvetítő szervezetek, a felsőoktatási intézmények vezetői, akadémiai és adminisztratív munkatársai, a felsőoktatási rendszer egésze iránt érdeklődő hallgatók, valamint a felsőoktatás-kutatók figyelmére és visszajelzéseire egyaránt számítunk.

Budapest, 2012. március

Hrubos Ildikó
kutatásvezető

Bevezetés

Az utóbbi fél évszázadban olyan folyamatok zajlottak le a fejlett nyugati országok felsőoktatásában, amelyek következtében az ágazat intézményrendszere gyökeresen átalakult. A gyors és igen jelentős hallgatói létszámempanzió, valamint a tudományok differenciálódása és a tudományos teljesítmény korábban nem ismert ütemű megnövekedése jelenti a fő folyamatokat, amelyek változó gazdasági és társadalmi környezetben zajlottak le. Az 1960-as évek látványos, és akkor megállíthatatlannak látszó gazdasági fellendülése adta a hátszelet, amelyben a jóléti államok nagyvonalúan fejlesztették a felsőoktatást és a tudományos kutatást. A viták akkor bontakoztak ki, amikor a gazdasági növekedés megállt, és a kormányzatok csökkentették a szektorra fordítható támogatásokat. Mi több, elszámoltathatóságot, átláthatóságot kezdtek megkövetelni a közpénzekből fenntartott intézményektől. Közben a finanszírozási, szabályozási rendszert olyan módon alakították át, hogy az ösztönözte (késztette, kényszerítette) az intézményeket a saját (külső) bevételek megszerzésére. A gazdasági élet szereplőivel való együttműködés megkerülhetetlen követelménnyé vált, ami kiegészült a kutatás fokozatosan iparszerűvé válásával, a versenyeztetésen alapuló pályázati rendszerrel, már tényleges gazdálkodási, vállalkozói gondolkodást igényelve az intézményektől. A tömegessé válás kezelése sorozatos felsőoktatási reformokat indukált a kormányzatok részéről, a gyorsan változó környezethez való alkalmazkodás pedig egyre inkább igényelte az innovatív szemléletet, magatartást. Az erőforrásokért folyó verseny és a sokféle társadalmi igény következtében differenciálódott az intézmények köre, az egyediségre való törekvés a sikeres működés (vagy egyáltalán a túlélés) egyik fontos feltételévé vált (Hrubos 2011b).

Az ezredforduló körül a kérdésről felelősen gondolkodók körében tudatosult, hogy a felsőoktatásnak újra kell fogalmaznia társadalmi szerepét ahhoz, hogy elfogadtathassa magát a meglehetősen kritikus környezettel. A megállíthatatlannak látszó növekedési nyomás, az ezzel párhuzamosan érvényesülő demográfiai apály és a folyamatos finanszírozási nehézségek együttes szorításában kell megoldásokat találnia (Hrubos 2006). Ilyen a tevékenységi körök bővítése, új típusú küldetések felvállalása, a korábban is követett küldetések tartalmának kiszélesítése. A felsőoktatási intézmények szembenéznek azzal a követelménnyel, hogy érdemi együttműködést kell kiépíteniük minden, velük kapcsolatban lévő érdekelt, érintett féllel. Ehhez átláthatóvá kell tenniük működésüket, fel kell vállalniuk az összetett társadalmi igényekkel való szembesülést. A szemléletváltás rendkívül fontos vonatkozása a nemzetköziesedés, amelynek át kell hatnia

az intézmény tevékenységének lényegében minden elemét. A felsőoktatás és a kutatás globalizációja ezt elengedhetetlenné teszi.

Az utóbbi években – új elemként – a felsőoktatás szembesül a 2008-tól a világot sújtó gazdasági válság következményeivel. 2012 márciusában az Európai Egyetemi Szövetség „Az európai egyetemek fenntarthatósága” címmel rendezte meg éves nagykonferenciáját, ami tömören jellemzi a ma érvényesülő legnagyobb kihívás tartalmát, súlyosságát (EUA Annual 2012).

A kötet – szándékunk szerint – erről szól. A releváns nemzetközi trendek áttekintése mellett a magyar felsőoktatás vizsgálatára vállalkozik néhány kiemelt téma vonatkozásában. Figyelmünk ezúttal az intézményi szintre irányul, arra, hogyan reagálnak a felsőoktatási intézmények a környezetükből érkező kihívásokra, hogyan keresik helyüket, fogalmazzák meg egyedi mondanivalójukat.

Az első rész a tömegessé váló felsőoktatásban lezajló differenciálódási folyamatot, a felsőoktatási intézmények sokféleségének kérdését tárgyalja. Bemutatja egy európai klasszifikációs modell hazai adaptálásának eredményeit, amely az intézmények fő típusainak azonosítására tesz kísérletet, a megszokottn túlmutató, többdimenziós szemléletben. A kvantitatív megközelítésű klasszifikáció kiegészül az intézményi honlapok elemzésével, az azokban rögzített intézményi küldetések feldolgozása alapján, kiemelten kezelve az úgynevezett harmadik – a társadalom felé való nyitást közvetlenül felvállaló – missziót.

A második és a harmadik rész ennek a missziónak két fontos elemét vizsgálja meg részletesebben.

A regionális elkötelezettséget a friss európai vizsgálódások ebbe az újszerű, nagyon összetett küldetéscsomagba sorolják, miközben sok intézmény már gazdag tradíciókkal rendelkezik ezen a területen. Kiemelt kezelése most felhívja a figyelmet erre a tevékenységi körre, amely a környező társadalom szolgálatának egyik legfontosabb eleme. A kötet második része újszerű szempontok beépítésével foglalkozik a témával. A regionális szerepet a hallgatók és a munkaerőpiac vonatkozásában megközelítő, a Közép-Magyarország régió példáján vizsgáló kutatás eredményit mutatja be.

A nemzetközi elkötelezettség egyfelől új misszió (ennyiben része a kötetünk egyik alaptémáját adó harmadik missziónak), másfelől a felsőoktatásnak és a kutatásnak, az intézmények eredeti misszióinak legsajátosabb jellemzője, amelynek jelentősége rohamosan növekszik. A harmadik rész a globális folya-

matokat és ezekben a magyar felsőoktatás pozícióit, lehetőségeit mutatja be. Kiemeli az intézmények nemzetközi piacorientációjának kérdését, megalkotva a téma további kutatásának elméleti, fogalmi kereteit, tematikáját. A hazai felsőoktatási intézményekben végzett vizsgálat eredményeire alapozva képet ad arról, hogyan jelenik meg az export piacorientáció gondolata a vezetők és adminisztratív munkatársak körében.

A felsőoktatásban lezajló differenciálódási folyamatok, a verseny kiéleződése, a missziók bővülése következtében a korábbinál nagyobb felelősség és társadalmi, valamint kutatói figyelem irányul az intézményi szintre, az egyes intézményekre. A negyedik rész azt a kérdést járja körül, hogy milyen változások játszódnak le az intézmények irányítási rendszerében, milyen esélyei vannak ezen keretek között a stratégiai gondolkodásnak, amely a környezethez való kezdeményező és rugalmas alkalmazkodás előfeltétele.

**I. RÉSZ:
INTÉZMÉNYI SOKFÉLESÉG
A FELSŐOKTATÁSBAN**

1. Felsőoktatás – egyre komplexebbé váló rendszer

1.1. Differenciálódás és homogenizálódás

A nagy expanzió következtében a felsőoktatási rendszerekben lezajló folyamatok között kiemelt figyelmet érdemel a lényegében minden fontos területen érvényesülő differenciálódás. A hallgatói létszám növekedése együtt járt azzal, hogy olyan csoportok is beléptek a felsőoktatásba, amelyeknek erre korábban nem volt lehetőségük (alacsony társadalmi státuszú családi környezetből származók, hátrányos helyzetű etnikai csoportok). Megváltozott a hallgatók összetétele előképzettség és motiváció szerint is. A tipikus életkorúak mellett egyre nagyobb súlyt képviselnek a munka mellett tanulók, a 25 évesnél idősebbek. A diplomásokat váró munkaerőpiac is átalakult, a hagyományos karrierlehetőségek mellett (köztisztviselői, oktatási, akadémiai) megjelent az ipar, a hatalmasra nőtt szolgáltatási szektor, továbbá az önállóvá, kis- vagy középvállalkozóvá válás is. Mindez változást indukált az egyetemek akadémiai stábjának összetételében, és hatott a felsőoktatási intézmények belső szerkezetének átalakulására. A tudományok gyors differenciálódása, új tudományok megjelenése és intézményesülése, az interdiszciplináris szemlélet térnyerése azzal járt, hogy egyre növekedett a tanszékek és más egységek száma, és a képzési programok burjánzása látványos méreteket öltött. Az 1980-as évek elejétől lényegében mindenütt megjelenő súlyos finanszírozási gondok erősítették az erőforrásokért (hallgatókért, kutatási támogatásokért) folyó versenyt, ami széthúzta a felsőoktatási intézmények mezőnyét.

Ugyanakkor az expanzióból eredő más hatások éppen ellenkezőleg, a homogenizálódást erősítették. Ilyen a felsőoktatási intézmények, képzési programok akkreditációjának elterjedése, amely azonos mércét állít fel mindenki számára, vagy – paradox módon – a pályázati rendszer, mivel az előre rögzített követelmények hasonló viselkedésre készítetik az érintetteket. Az 1999-től elindított európai felsőoktatási reform, az ún. Bologna-folyamat ugyancsak kétirányú elmozdulást váltott ki. A felsőoktatási rendszerek összehangolása a részt vevő országok közötti homogenizálás irányába hatott ugyan, de az országokon belül – a többszintű képzés bevezetésével – a korábbinál differenciáltabbá vált a rendszer.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a felsőoktatás egyre komplexebbé vált, és a benne zajló folyamatok csak ennek tudomásulvételével érthetők meg (Hrubos 2002). Az oktatási kormányzatok, a felsőoktatási intézmények, a felsőoktatás minden szereplője számára nagy kihívás a fentiekben vázolt jelenség át-

látása, kezelése. A felsőoktatás intézményrendszerébe való bármely beavatkozás, a felsőoktatási reformok csak akkor számíthatnak sikerre, ha figyelembe veszik, hogy ebben a komplex rendszerben nincsenek egyirányú folyamatok, egytényezős hatások. A felsőoktatás-kutatók előtt pedig ott a feladat: a jelenség természetének, összefüggéseinek feltárása.

1.2. A sokféleség értelmezése és mérése

A szisztematikus vizsgálódáshoz először is definiálni kell a legfontosabb fogalmak tartalmát. A diverzitás a rendszeren belüli egységek különbözőségét jelenti, a differenciálódás pedig azt a folyamatot, amelynek során új egységek jelennek meg a rendszeren belül. A diverzitás állapotra utal, az egységek változatosságának mértékére egy adott időpontban. A differenciálódás viszont a folyamatot, a dinamikát írja le. (A magyar nyelvhasználatban a diverzitás és a sokféleség kifejezéseket szinonimaként lehet kezelni.) A felsőoktatásra vonatkozó vizsgálódásban a diverzitás több értelmezésben közelíthető meg. A rendszer-, vagy strukturális diverzitás az intézmények különböző típusaira utal a felsőoktatási rendszer egészen belül (pl. állami – magán – egyházi fenntartású), a programdiverzitás az intézmény által meghirdetett programok sokféleségét jelenti, végül beszélhetünk reputációs (presztízs-, státusz-) diverzitásról és a vállalt küldetés (misszió) szerinti diverzitásról is. Amennyiben mindezeket a megközelítéseket együtt alkalmazzuk, akkor beszélhetünk összefoglalóan intézményi diverzitásról. A teljesség kedvéért megemlítendő az intézményen belüli diverzitás is, hiszen a differenciálódás nem állt meg az intézmények kapuinál, egyre bonyolultabbá vált azok belső szerkezete is (Hrubos 2009).

A sokféleség megjelenítésére igen hatásosan hívta fel a figyelmet az ezredfordulón kibontakozó nemzetközi rangsorkészítési hullám. Nemzeti rangsorok készítésével már korábban is próbálkoztak, a nemzetközi rangsorok megjelenése pedig további ösztönzést adott az elterjedésüknek. Természetesen első sorban a nemzetközi rangsorok váltották ki az igazi éles vitákat: a rangsorkészítés módszereiről, a felhasznált mutatók (indikátorok) kiválasztásáról, minőségéről, no meg az eredmények értelmezéséről, hasznosításáról. Az ilyen típusú vállalkozásoknál szinte szükségszerűen megnyilvánuló leegyszerűsítések, szisztematikus torzítások mellett elvi kérdések is élesen felvetődnek. Miközben az intézmények rangsorba állítása fontos adalék a teljesítmény, a minőség emelését is szolgáló versenyben, jól szolgálhatja az érintettek tájékoztatását, az is kiderült, hogy a gyorsan kibontakozó rangsorfétisizmus paradox hatásokkal járhat. Például arra ösztönzi a toplistába kerülőket (kerülni vágyókat), hogy csakis

a kritikus indikátorokra koncentrálnak (pénzt és energiát nem kímélve), esetleg a minőségi szempontokat is háttérbe szorítva, a lemaradókat pedig arra, hogy mondjanak is le az egyébként tényleg fontos indikátorok javításáról. Miközben a rangsorolás a különbségtevést célozza meg, valójában homogenizáló hatást fejt ki azzal, hogy egységes mércét alkalmaz. Az intézmények igazi tartalom nélkül próbálják utánózni, imitálni a lista élmezőnyébe jutottakat (monkey policy), pedig igazán az javítaná versenypozíciójukat, ha egyediségüket hangsúlyoznák (Noorda 2011). A legáltalánosabb szinten felvethető: tényleg az a fontos, hogy melyek a világon a legjobb egyetemek, nem pedig az, hogy melyek a világ számára legjobbak? A kérdés arra utal, hogy a rangsorkészítők által fontosnak ítélt teljesítmények, jellemzők nem fedik le mindazokat a feladatokat, amelyeket a felsőoktatási intézményeknek el kell látniuk, hogy betölthessék társadalmi küldetésüket. A rangsorkészítők általában olyan teljesítményeket keresnek, amelyek viszonylag jól mérhetők, továbbá amelyek az akadémiai elit érdeklődésének előterében állnak (Sadlak–Cai 2007).

A mindig hierarchiában gondolkodó rangsorkészítés mellett, annak mintegy ellenhatásaként megjelent a horizontális, előzetes ítéletektől mentes, a sokféleséget típusalkotással, osztályok megfogalmazásával kifejező kezdeményezés (ranking után mapping). A két megközelítés egyébként szorosan összefügg, nem zárja ki egymást, jó esetben egymásra épülhet. Az osztályozás lehetővé teszi a ténylegesen releváns rangsorkészítést azáltal, hogy csak az azonos típusba tartozó intézményeket hasonlítja össze, állítja sorrendbe. Saját vallott és vállalt küldetésük teljesítése alapján mond tehát értékelést az intézményekről (Hrubos 2011a). Az osztályozás és a rangsorkészítés összekapcsolására hamarosan a gyakorlatban is sor kerül. Az Európai Bizottság által támogatott projekt a többdimenziós globális egyetemi rangsor elnevezéssel fut. 2011-ben lezárult az előkészítő szakasz, 2012-ben pedig működésbe léphet a rendszer (Vught van–Ziegele 2011).

A gigantikus adatbázisokkal, kvantitatív megközelítéssel operáló kezdeményezések kiváltották és erősítették a teljesen más irányból és filozófiából kiinduló értékelési módszerek, a tényleges teljesítmény finomelemzése iránti igényt. Már a rangsorolás vagy osztályozás során is felmerül a kérdés, hogy az intézmény egésze, vagy pedig nagyobb belső szervezeti egységei legyenek-e a vizsgálat alapegységei. A kvalitatív elemzéshez természetesen kisebb, ténylegesen homogén, sokoldalúan leírható és értékelhető egységekig kell eljutni. Ezen a szinten egyedi értékelés készül minden egységről, ahol saját vállalt küldetésükkel szembesítik őket. A sztenderd kritériumrendszer lehetővé teszi a vizsgált egységek összehasonlítását, de csakis külön-külön az egyes kritériumok szerint,

mivel nem készül aggregált mutató a teljesítményről. A kutatás területén vannak már példák az ilyen módszer bevezetésére egy-egy tudomány tekintetében (Research Performance 2008).

A mérési és elemzési módszerek tehát különböző elveken alapulnak, mindegyik más-más célra használható. Nem zárják ki és nem helyettesítik egymást. Együttes vagy kombinált alkalmazásuk közelebb visz a sokféleség tartalmának és összefüggéseinek jobb megértéséhez.

1.3. A kérdés kezelése Európában

A sokféleség elfogadása Európában nem teljesen evidens, mivel a modern kori felsőoktatási rendszerek az ún. integrált modell szerint épültek ki, amelyben elvileg minden intézmény (eredetileg egyetem) azonos státuszban van, azonos feladatokat lát el, a kibocsátott diplomák értéke azonos. A kontinens országaiiban az erős állami kontroll biztosította ezt, Nagy-Britanniában pedig a tradíció ereje hatott ebbe az irányba. A 20. században legnagyobb hatású és leghatékonyabbnak tartott amerikai felsőoktatásban ezzel szemben kezdettől fogva a diverzifikáltság volt jellemző.

Az utóbbi évtizedben lezajlott változások hatásait realitásként érzékelve, az európai felsőoktatásról szóló dokumentumok ma már általánosan elfogadott elvként kezelik, hogy a sokféleség az európai egyetemek jelentős értéke, előnyös tulajdonsága. Ebben az Európai Bizottság és az Európai Egyetemi Szövetség egybehangzó álláspontot képvisel (előbbi főleg a hatékonyságot, utóbbi az akadémiai értékek őrzésének szempontjait tartva szem előtt). Ha feltárjuk és jobban megértjük ezt a sokféleséget, tudatosabban állíthatjuk azt az érintettek (stakeholderek), és a társadalom egészének szolgálatába. A sokféleség először is segíti a hallgatókat az érdeklődésüknek és helyzetüknek megfelelő képzési program kiválasztásában, saját társadalmi mobilitásuk értelmezésében, esetleg felsőoktatási pályafutásuk ívének korrigálásában, a munkaerőpiacjal való találkozásban. A munkaerőpiacnak is elemi érdeke, hogy a végzett hallgatók széles választéka álljon rendelkezésre munkavállalóként. A különböző érdekcsoportok politikai szükségleteit a diverzifikált rendszer ki tudja elégíteni, míg ha nem létezik intézményi sokféleség, a rendszeren belül állandó vitákra lehet számítani. Az elit képzés és a tömegképzés hatékony megvalósítása csakis diverzifikált rendszerben képzelhető el, a felsőoktatási intézmények akkor tudnak hatékonyan működni, ha mindegyikük azzal foglalkozhat, amihez legjobban ért. A felsőoktatási innovációhoz is jobb feltételeket teremt a sokféleség, mert könnyebb,

kevésbé kockázatos valamely reformot kipróbálni az intézmények egy kisebb, meghatározott típusában. Összefoglalóan megállapítható, hogy a diverzifikált rendszer rugalmasabb, stabilabb, fokozottan kliensorientált, mint az egységes rendszer.

Kérdés, hogyan fogadják, hogyan élik meg, hogyan kezelik ezt a sokféleséget maguk a felsőoktatási intézmények. 2009-ben az Európai Egyetemi Szövetség megbízásából öt országra kiterjedő vizsgálatra került sor ennek feltárására, amelynek során – alapvetően kvalitatív módszerek bevetésével – első sorban az akadémiai értékek szempontjából közelítették meg a kérdést.

Első megállapításuk az volt, hogy az intézmények a funkcionális diverzitást lényegében mindenütt elfogadják, természetesen átfedésekkel (egy-egy intézmény többféle funkciót is betölthet). Gondot okoz azonban, ha túl sokféle funkció ellátását vállalja az intézmény, mivel elég nehéz ez esetben a kellő átláthatóságot biztosítani a szereplők, érintettek számára, továbbá fragmentálódáshoz vezethet, ami megdrágítja a rendszer működtetését. A második szerint az értékek hierarchiája mindig utat talál magának, ezért a vertikális diverzitás nagyobb figyelmet kap, mint a horizontális (miközben a társadalmi igények természete éppen a horizontális elfogadást igényelné). Az „akadémiai sodrás” ereje igen erős, de lehetne akár „kutatási sodrásról” is beszélni, jelezve, hogy a két dolog nem azonos egymással, és a nemzetközi verseny sokszor öngerjesztő módon, irracionális mértékben főleg az utóbbit erőlteti.

A gyakorlatban a diverzifikálódást és a homogenizálódást hajtó erők konfliktusa, együtt járása bonyolult helyzetet teremt. Ez megjelenik a nemzeti (regionális) és a globális szint konfliktusában (a globális szint egyértelműen a kutatás kiemelésére kényszerít). A programdiverzitás (tantárgyi diverzitás) viszont nemzeti szinten okoz konfliktust. A kormányzatok a kevésbé diverzifikált – ezért olcsóbb – megoldásokat szeretnék látni, az akkreditációs rendszer ugyan ezt támogatja, továbbá az akadémiai értékek és az érintettek véleménye szerint is helyesebb. Bizonyos praktikus erők, szempontok azonban mégis sikerrel hatnak ellene. Egy másik bonyolult összefüggés az intézmények szempontjából külső, valamint a belső diverzitás együttes mozgását érinti. A belső sokszor hasonlóan erős, mint a külső. Növekedése természetesnek mondható folyamat, kérdés azonban, hogy milyen szintig tekinthető kedvezőnek az intézmény működése szempontjából (semmiképpen nem abszolút érték). A nemzetköziesedés folyamata, az intézményi összevonások, valamint az interdiszciplináris megközelítések előtérbe kerülése növelték a belső diverzitást. Másfelől megállapítható,

hogyan az elitképzéshez inkább a belső homogenitás, a tömegképzéshez a heterogenitás ad kedvezőbb feltételeket.

Egy másik kettősség a formális és az informális diverzitás, ami összefügg a szabályozás, az intézményi autonómia és a verseny kérdésével. Az állami irányításhoz szokott kontinentális Európában dominálnak a diverzitás formális elemei, amelyek a részletes szabályozásban jelennek meg. A brit felsőoktatásban (a konkrét vizsgálatban, az angol példában) jóval több az informális elem, a tradíció ereje. A diverzitás megjelenítésének kétféle megoldása nem mond ellent egymásnak, a gyakorlatban egyszerre is érvényesülhetnek, különböző és időben változó erővel. Az intézményi autonómia mindkét esetben működhet valamilyen szinten és módon.

A különböző intézménytípusok definiálása a szabályozásban megadja a lehetséges keretet pl. az eltérő finanszírozással. Ez behatárolja az intézmények mozgásterét, explicit formában megfogalmazza azt, ugyanakkor megengedheti, mi több, erősítheti az intézményi autonómiát és versenyt az adott keretekben.

Tehát a formális diverzitás és az autonómia elvileg pozitív korrelációban lehet egymással, kapcsolatuk azonban ennél bonyolultabb. Az intézményi autonómia csak akkor vezet tényleges differenciálódáshoz, ha a finanszírozási rendszer és a „szimbolikus szabályozás” kifejezetten támogatja azt. A szabályozók azonban csak akkor tudnak a diverzitás irányába hatni, ha nagy az intézményi autonómia. Ha nagyon korlátozott az autonómia, az intézményfejlesztés nem képes adaptálni a változó kondíciókat és kihívásokat. Ugyanakkor nagyon egyszerű, de fontos igazság, hogy az alulfinanszírozott intézmények minden lehetséges forrást igyekeznek (kényszerülnek) igénybe venni, függetlenül történelmileg kialakult intézményi identitásuktól, vállalt missziójuktól. Minden intézmény próbál „valakikre hasonlítani”, hogy megkapja az elvileg versenyeztetésen alapuló támogatást, és nem saját egyediségét, a másokhoz képest felmutatható különbségét hangsúlyozza.

A vizsgálat – gyakorlati szinten értelmezhető – eredményei közül a következőket érdemes kiemelni. Európában ma az intézmények szakmai profilja szerinti diverzitás áll az érdeklődés középpontjában, miközben a társadalmi elvárások inkább a funkciók szerinti különbségekre vonatkoznak (missziók, az akadémiai stáb összetétele). Erre azért kell rámutatni, mert kapcsolódik egy mélyebb összefüggéshez. Az intézményi diverzitás csak akkor szolgálja a felsőoktatás egésze és egy-egy intézmény hatékony működését, ha világosak azok az

értékek, amelyeket az intézmények követnek, azok a funkciók, amelyeket felvállalnak. Ha romlik a finanszírozási környezet, a hierarchikus differenciálódás szempontjai kerülnek előtérbe (a támogatások koncentrálása néhány kiemelt területre, ami látványos eredményeket ígér). A horizontális különbségek pedig kedvező általános gazdasági környezetben, amikor a hosszabb távban és szélesebb kontextusban való gondolkodáshoz jobbak a feltételek (Reichert 2009; Hrubos 2010).

Ezek a megállapítások rámutatnak arra is, hogy a sokféleség kezelése, hatásainak értelmezése és értékelése még jórészt feltáratlan terület a felsőoktatás szereplői számára.

Első lépésként indokolt egy osztályozási rendszer kidolgozása, amely átláthatóbbá teszi a sokféleséget, annak alkotóelemeit. Egy ilyen rendszer máris segítséget adhat az érintetteknek, érdekelteknek, de tanulságos lehet a kormányzatok számára is, továbbá lehetőséget ad a módszertanilag megalapozott nemzetközi összehasonlító elemzésekre (Creativity 2009).

Ez a megfontolás vezette azokat a kutatókat és felsőoktatás-politikusokat is, akik már 2004-ben elindították „Az európai felsőoktatási intézmények klasszifikálása” projektet (Classifying European Institutions for Higher Education – CEIHE) a hollandiai Center for Higher Education Policy Studies – University of Twente (CHEPS) keretében. A projekt első szakasza 2005-ben zárult, vállalt feladata az elméleti háttér tisztázása és az empirikus mérés módszertani alapjainak megalkotása volt. A második szakaszban a kutatócsoport kibővült további európai szakértőkkel, munkáját pedig az Európai Egyetemi Szövetség kezdeményezésére összeállított tanácsadó testület támogatta. A tanácsadó testület tagjai az európai felsőoktatási köztes (közvetítő, puffer) szervezetek, a nemzeti rektori konferenciák, szakértői szervezetek, az UNESCO Európai Felsőoktatási Központ képviselői. A második szakasz legfontosabb teljesítménye egy survey jellegű vizsgálat volt a módszerek véleményeztetésére, kipróbálására. Ennek eredményei és a szakértői viták alapján finomították a módszertani kereteket, és megfogalmazták a bevezetésre javasolt modellt, a vizsgálati dimenziókat és az indikátorok körét. Végül a 2008-ban indított harmadik szakaszban a javaslatot illetékes európai testületek tárgyalták meg, megfogalmazták azon szervezeti keretek tervét, amelyek működtetni fogják az online rendszerű osztályozási módszert. A zárójelentés 2010-ben készült el, amely már az U-Map elnevezést vezeti be (Vught et al. 2010).

1.4. Az U-Map projekt

A projekt osztályozási rendszer létrehozását tűzte ki céljául, nem pedig tipológiát készített, tehát hangsúlyozottan nem elméleti osztályozást jelent, hanem empirikus bázisra épül. Csoportosító kritériumok együttesét dolgozta ki, amelynek alapján azonosítani lehet az intézmények – eltérő feladataik alapján kialakuló – csoportjait. Az osztályozás azzal, hogy kimutatja a hasonlóságokat és különbségeket, segít megérteni a jelenséget, növeli az átláthatóságot. Alapvető jellemzője, hogy felhasználóbarát, mégpedig a lehető legszélesebben értelmezett felhasználói körre vonatkozóan.

Az osztályozás szoros kapcsolatban van a minőségbiztosítással, de lényeges különbség, hogy – az utóbbitól eltérően – nem ad értékelést, ítéletet, nem fogalmaz meg valamely sztenderdet vagy minimumkövetelményt (de csak azon intézmények léphetnek be a rendszerbe, amelyeket valamely, az európai minőségbiztosítási elvek alapján működő szervezet akkreditált). Az osztályozási rendszer hangsúlyozottan nem rangsorkészítés eszközéül szolgál. Bár nyilvánvalóan több ponton van hasonlóság a két módszer között, lényegesebbek a különbségek. A rangsorok – értelemszerűen – mindig hierarchiában gondolkodnak, ami idegen az osztályozástól, ugyanis az analitikus jellegű. A rangsorok főleg az intézmények történelmileg kialakult presztízsét fejezik ki, az osztályozás pedig a tényleges intézményi viselkedés jelen állapotának mérésén alapul. A rangsorkészítők sokszor szembesülnek azzal az akadállyal, hogy fontos adatok hiányoznak a hivatalos adatbázisokból, közleményekből. A hiányt szakértői elemzésekkel pótolják. A szakértők viszont általában nem képesek egy-egy intézmény működésének minden fontos elemét átlátni. Az osztályozási rendszer más úton jár: meglehetősen széles körű indikátorrendszer kialakítására saját adatbázist kíván létrehozni, az információkat hivatalos adatbázisokból és kontrollált survey jellegű vizsgálatokból gyűjtik be, és csak végső esetben fordulnak az intézményekhez. Míg a rangsor soha nem működik semleges információként, megváltoztathatja az intézmények viselkedését, nem várt reakciókat, hatásokat válthat ki az érintettek, a kliensek körében, addig az osztályozási rendszer – horizontális szemléletével – elfogulatlanabb segítséget ad az intézmények és partnereik munkájához. Valószínűleg nem lehet elkerülni, hogy egyesek rangsorkészítésre használják majd az osztályozást, hiszen ez egy tanulási folyamat. Az pedig egyáltalán nem baj, ha arra használják fel, hogy azonosítsák a ténylegesen összehasonlítható intézmények csoportjait (Classifying 2008).

A kutatócsoport az Egyesült Államokban már nagyobb múlttal és világszerte széles körű ismertséggel rendelkező Carnegie Osztályozási Rendszert tekintette

mintának. Ezt az osztályozási rendszert az 1970-es évek elején dolgozták ki, és a tapasztalatok alapján, illetve a felsőoktatási rendszerben történt változások következtében többször módosították.¹ Például már az első húsz év fejleményei rávilágítottak arra, hogy maga a klasszifikáció is erősíti az ún. akadémiai sodrást, ugyanis nagyon megnőtt a kutatóegyetem I. típusba tartozók száma. A rendszer lényegében egydimenziós volt (a felkínált fokozatok szintje és a képzési terület alapján osztályozott), más szempontokat, a hallgatók szempontjait alig vette figyelembe, és túl nagy volt a típusok száma. A 2000-es évek közepén lényegesebb korrekcióra került sor, ami a többdimenziós megközelítés irányába való elmozduláshoz vezetett. Az átalakítás fő megfontolása az volt, hogy a rendszer elkerülje a normatív jelleget, a rangsorkészítés céljaira való alkalmazást, rugalmasabb, szélesebb körben felhasználható legyen, egy-egy intézmény több kategóriába is bekerülhessen (felülvizsgálták a típusokat elválasztó „határokat” is, és minderről kikérték az intézmények véleményét). A korábbiakhoz képest nagyobb súlyt kapott általában az oktatás, a négy, PhD-fokozatot is adó típust kettőbe vonták össze, ami a kutatás súlyának csökkenését jelzi az osztályozásban (McCraivik – Mei Zhoo 2005).

A fenti tanulságokat is figyelembe véve az európai klasszifikációs projekt alkotói az alábbi alapelveket rögzítették az általuk megalkotott osztályozási rendszert illetően:

- A rendszer empirikus adatok felhasználásával épül fel, az intézmények jelenlegi jellemzőit figyelembe véve, nem pedig előzetesen meglévő szabályozási típusok alapján (pl. egyetem, főiskola stb.).
- Többdimenziós jellegű, többféle érintett szereplő (stakeholder) szempontjait veszi figyelembe, hogy utóbb mindenki a saját érdeklődése alapján használhassa.
- Nem hierarchikus, sem a dimenziók, sem az azokon belüli kategóriák tekintetében.
- Minden felsőoktatási intézmény számára releváns (csak az akkreditált intézményeket figyelembe véve).

¹ Az 1976-ban megjelent osztályozás öt intézménytípust fogalmazott meg: 1. PhD-fokozatot is adó intézmények, 2. liberal-arts college-ok, 3. kétéves college-ok, 4. professional schoolok, 5. egyéb, specializált intézmények. Az 1. típuson belül megkülönböztetnek kutatóegyetem I. és II. altípust, valamint PhD-fokozatot is adó egyetem I. és II. altípust. A 2. típuson belül I. és II. altípust. Az altípusok az intézmény méretét jelzik, a szövetségi támogatás, a PhD-programok száma és a hallgatói létszám alapján.

- Leíró, nem pedig normatív jellegű. Nem értékeli az intézményeket az egyes dimenziók vagy indikátorok alapján.
- Megbízható és ellenőrizhető adatokat használ.
- Meglévő adatokra támaszkodik, nem igényel további adatfelvételeket. (Vught et al. 2010)

Az empirikus munka tervének több lépcsőben megvalósított finomítása, egyszerűsítése, a vizsgálati dimenziók és az indikátorok számának redukálása után az alábbiak szerint rögzítették a kereteket.

Vizsgálati dimenziók és indikátorok

Oktatás és tanulás A fokozatok szintje A képzési terület szélessége A fokozat jellege Oktatási kiadások	Tudástranszfer Az elindított vállalkozások száma Szabadalmak száma Kulturális aktivitás Tudástranszferből származó bevételek
A hallgatók összetétele Felnőtt hallgatók Munka mellett tanulók Távoktatásban részt vevők Teljes hallgatói létszám	Nemzetközi orientáció Külföldi hallgatók Nemzetközi csereprogramok keretében érkező hallgatók Nemzetközi csereprogramok keretében kiküldött hallgatók Külföldi oktatók, kutatók A nemzetközi források aránya az intézményi költségvetésben
Kutatás Referált publikációk A doktori programokban végzetek Kutatási kiadások	Regionális elkötelezettség A régióban munkát vállaló végzett hallgatók A régióból származó elsőéves hallgatók A régióból származó bevételek

Forrás: Vught et al. 2010, 6. oldal

Az alkotók felhívták a figyelmet arra, hogy a modell nem fedi le a felsőoktatási intézmények tevékenységének és jellemzőinek minden fontos dimenzióját. Kimaradt a szociális dimenzió, amelyet egyébként egyre nagyobb hangsúllyal említene az Európai Felsőoktatási Térségben. Kellő adatok hiányában mondtak le róla, azzal, hogy amint lehetőség lesz rá, beveszik a modellbe az esélyegyenlőség, a hátrányos helyzetű csoportok (alacsony társadalmi státuszú családi környezetből származók, bevándorlók, fogyatékosok) bejutási lehetőségének kérdését. Ugyancsak kimaradt most az ún. gender téma. Bár a hallgatók és munkatársak nemek szerinti megoszlásáról rendelkezésre állnak adatok, a kellő mélységű értelmezéshez és elemzéshez további, még finomabb bontásokban való megjelenítésre is szükség lenne.

Kontextuális jellemzőknek tekintették az olyan információkat, amelyek fontosak a majdani típusalkotásnál, annak interpretálásánál, de nem tették be a modellbe, tekintettel arra, hogy azok valamely független változót képviselnek. Ilyen az ország, amelyben az intézmény működik, az intézmény „életkora” és a fenntartó (állami, illetve magán) jellege.

A vizsgálódás alapegysége az intézmény, a modell nem foglalkozik a belső diverzitással, a viszonylag nagy önállósággal rendelkező szervezeti egységekkel (karok, intézetek stb.), mivel az más értelmezési kereteket igényelne. Mintegy négyezer felsőoktatási intézmény van Európában, közülük kb. kilencszázan tagjai az Európai Egyetemi Szövetségnek (ami jelzi, hogy érdeklődnek az európai kezdeményezések iránt). Bár nehezen lehet előre jelezni, hogy hány intézmény fog bekapcsolódni a rendszerbe, az U-Map ezer résztvevővel számol.

Az adatgyűjtés keresztmetszeti jellegű, tehát meghatározott évre, évekre vonatkozik. A tervek szerint a rendszer teljes kiépítése után folyamatos (évenkénti) frissítés történik majd, ami később lehetővé teszi a longitudinális elemzéseket, az intézmények osztályok közötti mozgásának követését. A kutatói, szakértői, döntéshozói felhasználás mellett olyan egyszerű, grafikusán jól megjeleníthető megoldásokat is lehetővé tesz a rendszer, amellyel az egyes intézmények egy-egy ábrán mutathatók be, és összehasonlíthatók egymással.

Nagy kérdés, hogyan fog működni a rendszer. A projekt javaslata szerint létre kell hozni egy nemzetközi (európai) szervezetet, amely nem kormányzati, nonprofit jellegű, függetlenül működik az alapítóktól és a finanszírozóktól. Fontos tulajdonsága, hogy befogadó jellegű, professzionális, működése legitim és fenntartható. Hosszú távon önfinanszírozó, ugyanis a csatlakozó intézmények díjat fizetnek. Érdekükben áll a rendszerben való szereplés, megjelenés, mivel feltételezhető, hogy egy idő után csak azon az intézmények számíthatnak jelentős hallgatói (különösen nemzetközi hallgatói) figyelemre, amelyek vállalják ezt a fajta nyilvánosságot. (Ugyanez vonatkozik a többi érdekeltre, a tanári mobilitásra, a kutatási és más támogatási pályázatok megítélésére.) Rövid távon azonban más megoldást kell keresni, mivel arra nem lehet számítani, hogy azonnal sok intézmény fog jelentkezni a belépésre. Hároméves beindulási periódussal célszerű számolni, ami alatt reményeik szerint egy – most még konkrétan nem megjelölt – európai alap támogatására fognak építeni (Vught et al. 2010).

Az Európai Egyetemi Szövetség 2011-ben nagyszabású tanulmányt jelentetett meg, amely áttekinti és kritikailag elemzi a világban jelenleg működő fontosabb nemzetközi rangsorokat, a kapcsolódó osztályozási-klasszifikációs és érté-

kelési rendszereket. Bemutatja az U-Map kezdeményezést is. A rendszer alapvető problémájának tartja a megfelelő, nemzetközileg összehasonlítható adatok hiányát. A jelenlegi fázisban a nemzeti adatbázisokból és maguktól a felsőoktatási intézményektől származó adatokat tudnak használni. Ebből sok probléma adódik, mivel jelentős különbségek vannak a tagországok között az indikátorok definiálásában, az adatok gyűjtésében, interpretálásában és felhasználási módjában. Ezen egy egységes európai felsőoktatási és kutatási adatgyűjtési rendszer kiépítése segíthetne. Az Európai Unió terveiben szerepel egy ilyen vállalkozás. Így jelenleg az U-Map modell elsősorban egy-egy országon belül használható, ahol az intézmények így azonosított csoportjai nemzeti kontextusban jól értelmezhetők, és az egyes intézmények összehasonlítása releváns tanulsággal járhat (Rauhvargers 2011).

2. Kísérlet a magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítására

2.1. A vizsgálódás keretei

A magyar felsőoktatás, a felsőoktatási intézmények sokfélesége, az utóbbi húsz évben felgyorsult differenciálódása jól ismert és sokszor hivatkozott jelenség. Természete, jelentősége egy-egy dimenziót vagy indikátort illetően folyamatos vizsgálódások tárgya. A dimenziók összekapcsolására, a többféle szempont rendszerbe foglalt, együttes kezelésére azonban eddig nem került sor. Kutatásunkban erre tettünk kísérletet, amely közvetlenül támaszkodik az európai modellépítés tapasztalataira, mintegy hazai kipróbálásának tekinthető. Célunk egyfelől az, hogy új megközelítésben, az addigi kérdésfeltevéseket félretéve, jobban megismerjük felsőoktatási rendszerünk sokféleségének természetét. Intellektuálisan ezúttal a legnehezebb feladat, hogy elszakadjunk a megszokott, automatikusan hierarchiában való gondolkodástól. Most az a kérdés, hogy az intézmények mit tesznek, és nem az, hogy azt milyen jól teszik (ami szintén fontos kérdés, de csak az előbbi megválaszolása után következik). Figyelmünk a tevékenység egészére, annak sokrétűségére irányul, anélkül, hogy az egyes tevékenységtípusoknak fontossági sorrendet tulajdonítanánk (amit érdemes megtenni, de előbb fel kell térképezni az „egészet”). Ettől a megközelítéstől azt reméljük, hogy megtudjuk, mennyire van úgy az, amit evidenciaként kezelünk (hiszen „semmi sincs egészen úgy”). Másfelől az Európai Felsőoktatási Térségben született kezdeményezés megismertetésével fel kívánjuk hívni a figyelmet arra, hogy a magyar felsőoktatásról való gondolkodás során soha nem szabad megfélekedni az európai (nemzetközi) környezetről, hiszen maga a jelenség sem áll meg az országhatároknál. Minden bizonnyal a magyar intézmények is csatlakozni fognak az U-Map rendszerhez, de érdemes lenne hazai körben, hazai használatra létrehozni egy ilyen folyamatosan frissített, felhasználóbarát adatbázist.

A vizsgálati dimenziók rögzítésekor és az indikátorok operacionalizálásakor az U-Map modellből indultunk ki, de tekintetbe vettük a hazai adottságokat. Kizárólag olyan indikátorokat vettünk figyelembe, amelyeknél hivatalos, az intézményekre általában teljes körű adatokat nyújtó forrásokra támaszkodhattunk, illetve ellenőrizhető survey jellegű adatgyűjtések eredményeit használtuk fel.²

² Az adatbázis kiépítésében sok segítséget kaptunk különböző főhatóságoktól, azok szakembereitől. Elsősorban a következőktől: Központi Statisztikai Hivatal (Janák Katalin, Szunyogh Zsuzsanna), Nemzeti Erőforrás Minisztérium (Csécsiné Máriás Emőke, Havady Tamás, Móré Tamás), Tempus Közalapítvány (Kurucz Katalin), Educatio Társadalmi Szolgáltató Kft. (Veroszta Zsuzsanna).

Az eredeti modellhez képest kevés indikátort tudtunk bevetni a Tudástranszfer és a Regionális elkötelezettség dimenziókban, megfelelő adatok hiányában. A hivatalos adatokkal jól követhető Oktatás és képzés valamint a Hallgatók összetétele dimenziók indikatori körét viszont valamelyest bővítettük ott, ahol ettől releváns információt reméltünk az intézményi csoportok kialakításához. (A tanulmányi területnek nagy jelentőséget tulajdonítottunk, mivel az meghatározza az oktatási és kutatási tevékenység jellegét, társadalmi, gazdasági kapcsolódását. Az U-Map erre nem vállalkozott, tekintettel arra, hogy eredetileg nemzetközi használatra készült.) A Kutatási tevékenység dimenzió indikátorai lényegében egybeesnek az U-Map indikátorokkal, miközben annak megalkotói (velünk együtt) jól ismerik a kutatási tevékenység indikátorok érvényességének és megbízhatóságának korlátait. Az európai és a hazai kísérletnek lehet olyan hozadéka, hogy ösztönzi a felsőoktatásra vonatkozó adatgyűjtések témáinak kibővítését, magának az adatgyűjtésnek a fejlesztését. Az indikátorok operacionálizálása során részben képzett mutatókat (többnyire arányszámokat), részben abszolút számokat rögzítettünk. Előbbieket azért, hogy az adott tevékenység intézményen belüli jelentőségét vagy fajlagos értékét mérjük, utóbbiakat pedig abból a megfontolásból, hogy az adott intézmény súlyát érzékeltessük az intézményhálózaton belül (az U-Map ajánlásnak megfelelően).

Vizsgálati dimenziók és indikátorok a magyarországi kísérletben

Dimenzió	Indikátor
A. Az oktatás és képzés jellege	A/1. A legmagasabb fokozatot adó program (BA/BSc – MA/MSc – PhD) A/2. A fokozathoz vezető egyes képzési program típusokhoz adott szakképzettségek száma (a szakok száma) A/3. A tanulmányi területek száma a UNESCO/ISCED besorolás szerint A/4. Az egy szakra jutó programok száma A/5. Az oktatási/képzési bevételek aránya az összes bevételen belül (%) A/6. Az egy FTE ³ oktatóra jutó hallgatók száma
B. A hallgatók összetétele	B/1. A felnőtt (30 év feletti) hallgatók aránya (%) B/2. A munka mellett tanuló hallgatók aránya (%) B/3. A távoktatásban részt vevő hallgatók aránya (%) B/4. A hallgatók megoszlása képzési szint és tanulmányi terület szerint (%) B/5. A hallgatói létszám összesen (fő)

³ full time equivalent – főállásúakra átszámított létszám

Dimenzió	Indikátor
C. Kutatás	C/1. A publikációk száma (összes kiadvány – konferencia kötetek nélkül) C/2. Az egy főre jutó publikációk száma az akadémiai stábben (oktatók és kutatók – FTE-létszám) C/3. A doktori fokozatot szerzettek száma (fő) C/4. Az egy főre jutó doktorált hallgatók száma az akadémiai stábra (FTE-létszám) vetítve C/5. A kutatási bevételek aránya az összes bevételen belül (%) C/6. Kutatási kiadások az akadémiai stábra (FTE-létszám) vetítve C/7. A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a teljes állású oktatókon belül (%)
D. A tudástranszfer (innováció) intenzitása	D/1. Az egy főre jutó futó projektek száma az akadémiai stábra (FTE létszám) vetítve
E. Nemzetközi orientáció	E/1. A külföldi hallgatók aránya a fokozathoz vezető programoknál (BA, MA, PhD-hallgatókon belül) (%) E/2. A csereprogramok keretében érkező hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%) (nappali tagozat) E/3. A csereprogramok keretében kiutazó hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%) (nappali tagozat) E/4. Külföldön tartózkodók aránya az akadémiai stábben (%) E/5. Külföldi állampolgárok aránya az akadémiai stábben (%) E/6. A nemzetközi bevételek aránya a teljes K+F bevételen belül (%)
F. Regionális elkötelezettség	F/1. A régióban munkavállalóként maradó hallgatók aránya az összes végzett hallgatón belül (%) F/2. A régióból érkező hallgatók aránya az elsőéves hallgatókon belül (%)

A fentiekén túlmenően rögzítettünk néhány fontos – az U-Mapben kontextuálisnak nevezett – változót is (pl. a fenntartó és az intézményi státusz megjelölését, a hallgatókra és a munkatársakra vonatkozóan a nemi bontást). Tekintettel arra, hogy a mi esetünkben nem sok száz, hanem mindössze 69 intézményről van szó, figyelmünket kiterjeszthettük további kontextuális jellemzőkre, amelyek kvalitatív megközelítést igényelnek (és amire az U-Map nem vállalkozhatott). Az intézményi honlapok elemzésével próbáltunk közelebb jutni a vállalt küldetés jellegéhez, a modellből adathiány miatt kimaradt indikátorok ilyen formán történő pótlásához (pl. a Regionális elkötelezettség dimenzióban). Az áttekinthető méret, az egy ország teljes intézményi körében való gondolkodás kétségtelen előnye, hogy a nemzeti intézményhálózat kontextusában is értelmezni lehet az eredményeket, és – szándékunk szerint – életszerűen tudjuk interpretálni azokat. A nemzetközi szintű vizsgálódás erre nem ad lehetőséget.

Alapesetben a 2009/2010-es tanévet (illetve a 2009-es naptári évet) vettük alapul, de a keretek lehetővé teszik a későbbi longitudinális adatgyűjtést. A vizsgálódás ebben a szakaszban az intézményi szintre vonatkozott, az intézmények fő típusait kívántuk megfogalmazni. Tekintettel arra, hogy esetünkben 69 intézményről van szó, és az intézmények belső differenciáltsága is fontos jelenség, ott, ahol kari jogkörű egységek is vannak, kari bontásban is rögzítettük az adatokat. Így összesen kb. 170 szervezeti egység vizsgálatát készítettük elő. Erre nem minden indikátor esetében volt lehetőség. Ez a körülmény korlátozza mozgásterünket a kari szintű elemzésnél, amelyet jelenleg az U-Map modell sem vállal fel. Mindazonáltal egy következő kutatási szakaszban releváns téma lehet. Hasonlóan az Európában tapasztalt helyzethez, az intézmények belső szerkezete egyre bonyolultabb, a kari típusú egységek mellett fokozatosan nagyobb szerepet kapnak más szervezeti egységek (központok, intézetek stb.) a magyar felsőoktatásban. (A 8. fejezet részletesen foglalkozik ezzel a kérdéssel.)⁴

2.2. A magyar felsőoktatási intézményrendszer néhány jellemzője

A klasszifikációs kísérlet eredményeinek bemutatása előtt célszerű a hagyományos módon áttekinteni a hazai felsőoktatási intézményrendszer néhány jellemzőjét. Az intézményhálózatban időközben több változás történt. Mindazonáltal a 2009/2010-es tanévnek megfelelően mutatjuk be a hazai intézményrendszert, mivel a típusalkotáshoz ez az adatbázis állt rendelkezésünkre. Az ezt követő elemzés eredményeit, az azonosított intézményi csoportokat, azok jellegét nem érintették az intézményhálózatban bekövetkezett változások.

A felsőoktatás intézményrendszerének tömör bemutatásánál az intézmény típusa és a fenntartó szerinti megoszlást szokás közölni. A kísérlet fő célja éppen az volt, hogy elszakadjunk ettől a leegyszerűsítéstől, és felderítsük, milyen jellemző csoportjai vannak az intézményeknek, függetlenül az előbbi két csoportosítási szemponttól. Mindazonáltal kiinduló információként szükséges foglalkozni ezzel is, hogy könnyebb legyen átlépni a másik szemléletbe.

⁴ Az adatbázis kiépítését, az adatok gyűjtését, az adatfeldolgozást és az elemzést Horváth Ákos végezte.

A 2.1. és a 2.2. táblázatban az intézmény típusa (státusza) és a fenntartó szerinti bontás kiegészül a hallgatói létszám szerinti megoszlással, mivel a rendszer egészen belüli súly jellemzésére alkalmas ez az egyszerű és jól ismert mutató.

2.1. táblázat. A felsőoktatási intézmények megoszlása intézménytípus, fenntartó és a hallgatói létszám szerint (2009/2010)

Intézmény-típus	Fenntartó	Hallgatói létszám					Összesen
		1 ezer fő alatt	1–5 ezer fő	5–10 ezer fő	10–20 ezer fő	20 ezer fő fölött	
Egyetem	Állami	4	2	0	8	5	19
	Alapítványi	2	0	0	0	0	2
	Egyházi	3	1	1	0	0	5
Összesen		9	3	1	8	5	26
Főiskola	Állami	1	5	2	2	0	10
	Alapítványi	5	7	1	0	0	13
	Egyházi	19	1	0	0	0	20
Összesen		25	13	3	2	0	43
Együtt	Állami	5	7	2	10	5	29
	Alapítványi	7	7	1	0	0	15
	Egyházi	22	2	1	0	0	25
Összesen		34	16	4	10	5	69

Forrás: Nemzeti Erőforrás Minisztérium Adatbázis. Számított adatok

A magyar felsőoktatás intézményrendszere tehát meglehetősen összetett. A 69 felsőoktatási intézményből 34 igen kicsi a hallgatói létszámot illetően (ezer fő alatti). Ezek döntően egyházi intézmények, és főleg főiskolák. A magánintézmények ugyancsak jellemzően kisebbek. A 10 ezer fő feletti intézmények viszont kizárólag állami fenntartásúak. Az egyetemek pedig jellemzően nagyobb méretűek, mint a főiskolák. Ebből következnek a hallgatói létszám megoszlásának jellemzői.

2.2. táblázat. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak megoszlása intézménytípus és fenntartó szerint (%) (2009/2010)

Intézménytípus	Fenntartó			Összesen (%)
	Állami	Alapítványi	Egyházi	
Egyetem	94,7	0,2	5,1	100,0 N=271 630
Főiskola	64,6	27,7	7,7	100,0 N=98 701
Összesen	86,7	7,5	5,8	100,0 N=370 331
Egyetem	80,1	2,0	64,5	73,3
Főiskola	19,9	98,0	35,5	26,7
Összesen	100,0 N=320 919	100,0 N=27 878	100,0 N=21 534	100,0 N=370 331

Forrás: Nemzeti Erőforrás Minisztérium Adatbázis. Számított adatok

A hallgatók döntő többsége (86,7%) állami intézménybe jár, intézménytípus szerint pedig közel háromnegyede egyetemekre.⁵ Ebből adódik, hogy a kormányzat és az érdekeltek figyelme elsősorban ezen szektorokra irányul, a szabályozási rendszer kialakításánál ezek szempontjait veszik figyelembe, miközben a nem állami intézmények sokféle, többnyire speciális társadalmi igényt elégítenek ki, a főiskolai szektornak pedig jelentős szerepe van a közvetlen munkaerő-piaci kimenet vonatkozásában. Szakmapolitikai viták tárgya az egyetemi és a főiskolai státusz megkülönböztetésének kérdése (különösen a Bologna-reform, a többszintű képzés bevezetése kapcsán), és ennél még élesebben hangzik el időről időre az a kritika, hogy túl sok felsőoktatási intézmény van Magyarországon. Az intézmények jelenlegi száma egyébként egy kettős folyamat eredményeként alakult ki. Egyfelől az 1990-es évek végén lezajlott egy nagy-szabású intézményi összevonási (integrációs) folyamat az állami szektorban, ami csökkentette az intézmények számát (de utóbb létrejöttek új állami intézmények). Másfelől az 1990-es társadalmi, politikai fordulat következtében szélesebb lehetőség nyílt magán és egyházi felsőoktatási intézmények alapítására, ami megindított egy ilyen hullámot (pl. a kisegyházak, valamint az újjáalakult

⁵ Ezen arány értelmezésénél figyelembe kell venni, hogy az intézményi integráció során korábbi főiskolák, főiskolai karok valamely egyetembe olvadtak be, és így hallgatóik – értelemszerűen – egyetemi hallgatóként szerepelnek a statisztikákban. Ezen karok tényleges, tartalmi értelemben vett egyetemi karrá válása hosszabb időt vesz igénybe.

szerzetesrendek sorra hozták létre felsőoktatási intézményeiket, és egymás után alakultak a magán felsőoktatási intézmények, az akkor tényleges hiányt betöltő gazdasági, társadalomtudományi profillal). (A mellékletben szereplő táblázatok együttesen mutatják a hallgatók megoszlását a három szempont szerint tagolt intézménytípusok között. – Mellékletek 2. fejezet, A.1., A.2., A.3. táblázat).

2.3. Az intézmények fő csoportjainak azonosítása klaszterelemzéssel

Elemzésünk eszköze a statisztikai modellezés, klaszterelemzés volt. Különböző modellekkel dolgoztunk, amelyekben a klaszterek számát és a bevont változók körét változtattuk. Modelljeink a legtöbb intézményt hasonlóan sorolták be, az egyes változatokban jelentős volt azonban az olyan intézmények száma, amelyek „mozogtak” a klaszterek között. Olyan csoportosítások, ahol a hagyományos szempontok tekintetében nagyon eltérő intézmények kerültek azonos klaszterbe, a tesztelés során instabilnak bizonyultak. Ez rávilágít arra, hogy más dimenziók, indikátorok mentén (például a kutatás, a nemzetközi irányultság, regionális elkötelezettség, a tanárok jellemzői) van mód az intézmények értékelésére, de egy-egy dimenziót kiragadva a klaszterképződés megalapozatlan, ha a felsőoktatási intézmények összességét tekintjük. Az ilyen modellek interpretálása azért is volt nehézkes, mert további klaszterek kialakításával egyes „kakukktójás” intézmények váltak le, egy-két tagú klasztereket alkotva, vagy nem volt meghatározható további karakteres klaszter, míg a csoportszám csökkentésével fontos meglévő intézményi körök olvadtak egybe, ennek eredményeként fontos információk vesztek el. Végül a nyolcklaszteres megoldást tartottuk a legmegfelelőbbnek. A továbbiakban ennek a modellnek az eredményeit mutatjuk be, és elemezzük, értelmezzük azokat.

A klaszterelemzés – első, tömör megközelítésben – az alábbi klasztereket azonosította. (Az egyes klaszterek alábbi rövid bemutatásánál a statisztikai feldolgozás során kialakult sorrendet követjük, ami megfelel a mapping rendszer szemléletmódjának: nem sugall semmiféle presztízssorrendet.)

1. klaszter: kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést nyújtó egyházi főiskolák

Ez a legnagyobb létszámú klaszter, 16 intézményt foglal magában. Profilját tekintve homogén, jellemzően a vallási, hitéleti területen tevékenykedik. A magas intézményszám mellett ezek az intézmények a legkisebbek, a teljes csoport

részesedése az összes hallgatóból 1%, emellett az oktatott szakok aránya valamivel magasabb, mint a hallgatói arány (1,6%).

2. klaszter: kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák

Hét intézmény tartozik ide – összeköti őket az, hogy mindegyik alapítványi fenntartású és kis hallgatói létszámmal működik. Budapesti és nem budapesti székhelyűek is vannak közöttük. Az összes hallgató 3,8%-át, míg a szakok 3%-át fedik le; nagyon kicsi (két-háromszáz fős) intézmények éppúgy megtalálhatók itt, mint több ezer hallgatót oktatók.

3. klaszter: nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák

Tíz intézményt foglal magában, domináns a gazdasági képzési profil, ami mellett megjelenik a műszaki terület és más területek is (pedagógusképzés). Nagy múltú és fiatalabb intézmények, budapesti és vidéki, állami és magánintézmények egyaránt megtalálhatók e csoportban. A hallgatók közel ötödét ezek az intézmények képzik, tehát nagyobbak, viszonylag erős specializáltságukat jelzi, hogy az oktatott szakok aránya ennél alacsonyabb, 14,8%.

4. klaszter: speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák

11 intézmény tartozik ide, tíz főiskola és egy (speciális szakmai irányultságú) egyetem, melyek vegyesen állami, magán, és egyházi fenntartásúak. Képzési profiljuk eléggé szűk és intézményenként eltérő (szociális, tanárképző, művészeti, gazdasági, közigazgatási), és fontos, hogy az egyházi fenntartású intézményekben is van világi képzés. Hallgatóik száma alapján kisebb intézmények, ezen arányuknál magasabb szakkínálattal rendelkeznek.

5. klaszter: széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek

11 egyetem és egy főiskola⁶ tartozik ide, állami és egyházi fenntartásúak, budapestiek és nem budapesti székhelyűek. Több intézmény különböző képzőhelyek összeolvadásából jött létre. Jelentős mester- és doktori képzést folytatnak, kutatási tevékenységük intenzitása viszont igen különböző. A hallgatók

⁶ Mely időközben egyetemi rangot kapott.

legnagyobb részét ez a klaszter fogadja be (39,6%), ennél valamivel alacsonyabb az arány a szakok tekintetében (34,5%).

6. klaszter: speciális profilú, viszonylag kis egyetemek

Hét egyetem tartozik ide, amelyek nagyon speciális képzési kínálattal és magas szintű képzésekkel rendelkeznek. Egyházi és állami fenntartásúak is vannak közöttük. Profiljukat tekintve hasonlítanak a negyedik klaszterhez, ám ezek az intézmények az adott képzési területen, tudományterületen (művészeti, hittudományi) egyedülállóak. A hallgatók 0,9%-át, a szakok 5,3%-át képviselik.

7. klaszter: klasszikus egyetemek

Négy állami egyetem tartozik a klaszterbe: nagy a hallgatói létszámuk (31,9%), igen széles a szakkínálatuk (36,9%), és sokrétű képzést folytatnak, továbbá intenzív kutatási tevékenységük okán tartoznak egy csoportba.

8. klaszter: nemzetközi egyetemek

Két magánegyetem tartozik ide, amelyek egymástól sok tekintetben különböznek, mégis egy klaszterbe sorolta őket az a körülmény, hogy más felsőoktatási intézményektől erősen eltérnek, képzési profiljuk speciális, szűk területű, és nem folytatnak képzést minden szinten. Mind forrásaikban, mind képzésükben jelentős a külföldi orientáció. A hallgatók 0,1%-át oktatják, a lefedett szakok aránya 0,7%.

Az egyes klaszterekbe tartozó intézmények

Klaszterek	Intézmény neve
1	
Kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák	A Tan Kapuja Buddhista Főiskola Adventista Teológiai Főiskola Baptista Teológiai Akadémia Bhaktivedanta Hittudományi Főiskola Egri Hittudományi Főiskola Esztergomi Hittudományi Főiskola Gál Ferenc Hittudományi Főiskola Győri Hittudományi Főiskola Pápai Református Teológiai Akadémia Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola Pünkösdi Teológiai Főiskola

Klaszterek	Intézmény neve
	Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola Sárospataki Református Teológiai Akadémia Sola Scriptura Teológiai Főiskola Szent Atanáz Görög Katolikus Hittudományi Főiskola Szent Pál Akadémia
2	
Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést adó főiskolák	Általános Vállalkozási Főiskola Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola Modern Üzleti Tudományok Főiskolája Nemzetközi Üzleti Főiskola Tomori Pál Főiskola Wekerle Sándor Üzleti Főiskola Zsigmond Király Főiskola
3	
Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák	Budapesti Gazdasági Főiskola Dunaújvárosi Főiskola Eötvös József Főiskola Eszterházy Károly Főiskola Gábor Dénes Főiskola Károly Róbert Főiskola Kecskeméti Főiskola Kodolányi János Főiskola Nyíregyházi Főiskola Szolnoki Főiskola
4	
Speciális, szűkebb képzési profilú (döntően) főiskolák	Apor Vilmos Katolikus Főiskola Budapest Kortárs Tánc Főiskola Harsányi János Főiskola Heller Farkas Gazdasági és Turisztikai Szolgáltatások Főiskolája ⁷ Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola ⁸ Magyar Táncművészeti Főiskola Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete Rendőrtiszti Főiskola ⁹

⁷ Időközben a Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola része lett.

⁸ Időközben a Debreceni Református Hittudományi Egyetem része lett.

Klaszterek	Intézmény neve
	Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola Wesley János Lelkészképző Főiskola Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem ¹⁰
5	
Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek	Budapesti Corvinus Egyetem Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Budapesti Műszaki Főiskola ¹¹ Kaposvári Egyetem Károli Gáspár Református Egyetem Miskolci Egyetem Nyugat-magyarországi Egyetem Pannon Egyetem Pázmány Péter Katolikus Egyetem Semmelweis Egyetem Széchenyi István Egyetem Szent István Egyetem
6	
Speciális profilú, kisebb egyetemek	Debreceni Református Hittudományi Egyetem Evangélikus Hittudományi Egyetem Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Magyar Képzőművészeti Egyetem Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem Színház- és Filmművészeti Egyetem
7	
„Klasszikus” egyetemek	Debreceni Egyetem Eötvös Loránd Tudományegyetem Pécsi Tudományegyetem Szegedi Tudományegyetem
8	
Nemzetközi egyetemek	Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem Közép-európai Egyetem

⁹ Időközben az új Nemzeti Közszerológati Egyetem része lett.

¹⁰ Időközben az új Nemzeti Közszerológati Egyetem része lett.

¹¹ Időközben egyetemi státuszt kapott Óbudai Egyetem néven.

2.4. Az intézményi klaszterek jellemzői

A továbbiakban az intézményi klasztereket, az intézmények klaszterelemzés alapján azonosított csoportjait három szempontból tekintjük át. Először „hagyományos” megközelítésben, vagyis a szokásos kategorizálási szempontok alapján. A második lépésben az intézményi klaszterek kialakításában szerepet játszó indikátorokat ismertetjük, majd pedig bemutatjuk a legfontosabb indikátorok alakulását az egyes klaszterekben.

Első, „hagyományos” megközelítés

A klaszterek az alábbiak szerint tagolódtak az intézmények számát, jogi formáját figyelembe véve:

2.3. táblázat. Az intézmények száma és típusai az egyes klaszterekben

Klaszter	Intézmények száma	ebből: Főiskola	ebből: Egyetem
1	16	16	0
2	7	7	0
3	10	10	0
4	11	10	1
5	12	1	11
6	7	0	7
7	4	0	4
8	2	0	2
	69	44	25

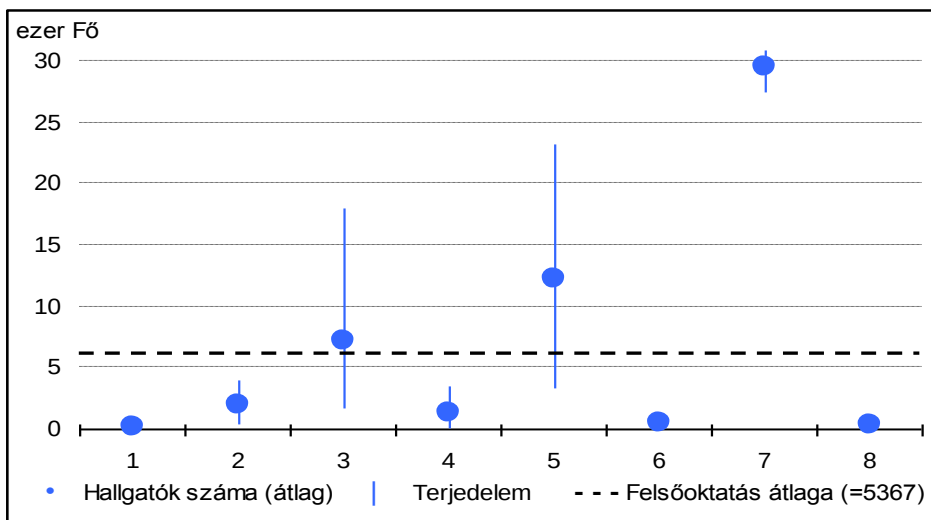
Az egyetemek és a főiskolák jellegükből adódóan – két esetet kivéve – elkülönülnek egymástól. Az első három klaszter kizárólag főiskolákból áll, a negyedik klaszter egy intézmény kivételével főiskolákból tevődik össze, az ötödikben az egyetemek mellett egy főiskola szerepel, míg a többi klaszter tagjai kizárólag egyetemek.¹²

Egyértelmű az a hatás, amely a méret és a képzéskínálat szélessége (szakok száma) és mélysége (képzési szintek száma, és arányai), valamint az oktatott tanulmányi területek száma között fennáll. Az intézmények mérete (hallga-

¹² A klaszterelemzés során a 4. és 5. csoport felcserélten alakult ki, az itt közölt sorrendet az elemzés átláthatósága végett alkalmazzuk.

tószáma) jelentős differenciáló hatású, azonban néhány intézmény esetében nem ez a döntő jelentőségű; a szakok száma és a képzéskínálat fontosabb, emellett más tényezők (kutatási tevékenység, nemzetközi orientáció) együttese valószínűleg hasonlóképp fontos.

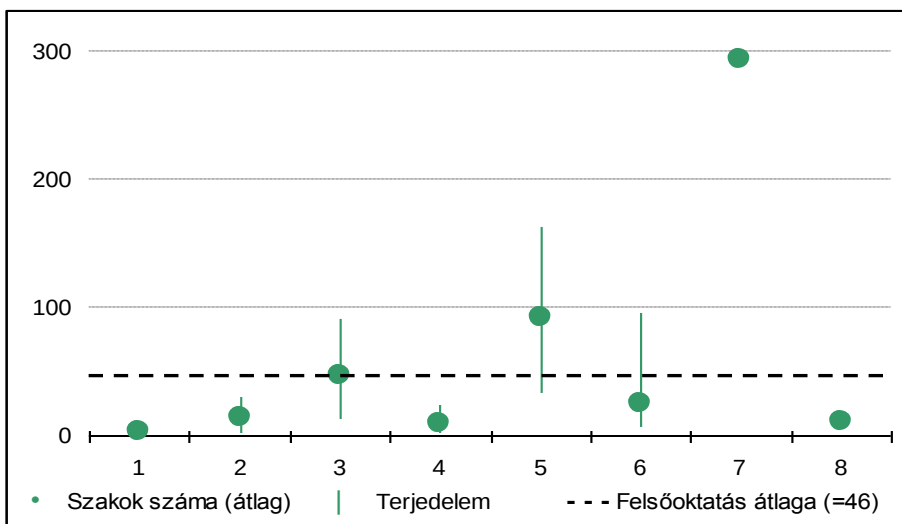
2.1. ábra. Hallgatói létszám az egyes klaszterekben



Az intézmények öt klasztere az átlagosnál jóval alacsonyabb, míg három klaszter az átlagot meghaladó hallgatói létszámmal rendelkezik (2.1. ábra).¹³ Az 1. és a 2., a 3. és az 5., illetve a 4. és a 6. klaszterek méret szerint mutatnak ugyan hasonlóságot, ezeknél a pároknál azonban várhatóan jelentős eltérés tapasztalható más jellemzők szerkezetében.

A szakok száma szerint (2.2. ábra) a különbségek hasonlóak, mint a hallgatószám esetében, azonban néhány kisebb eltérés látható. Az 1. és a 2. klaszter között a különbség a szakok szerint nagyobb, azaz a második klaszter intézményeiben a hallgatók többen vannak, de létszámarányukhoz képest kevesebb szak közül választhatnak, mint az elsőben.

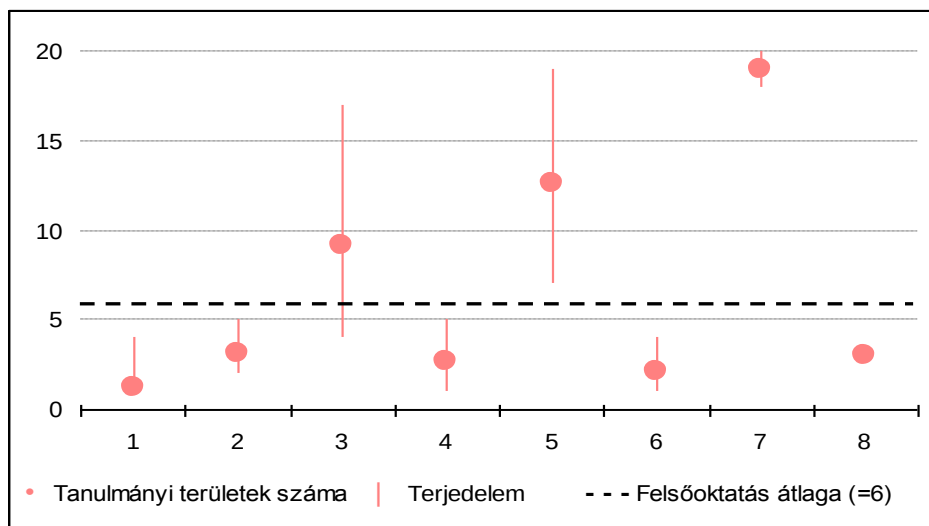
¹³ A csoportok átlagai között a különbség szignifikáns 0.01 szinten, csakúgy, mint a variancia esetén. Ez az elkülönülés a 2.1, 2.2, 2.3. ábrákon közölt grafikonok mindegyikénél fennáll. A közölt adatok táblázatai a mellékletben találhatók (Mellékletek. 2. fejezet, C.1., C.2. táblázat.)

2.2. ábra. Szakok száma az egyes klaszterekben

A 4. és a 6. klaszter között a kapcsolat a szakkínálat és a hallgatószám szerint megfordul, azaz az utóbbi tagjai kevesebb hallgatónak több szakot kínálnak. A 7. klaszter mind a szakok száma, mind a hallgatói létszám tekintetében messze felülmúlja a többi intézményi csoportot, ez tehát a legnagyobb hazai intézmények csoportja.

A tanulmányi területek számát vizsgálva¹⁴ az 1., 2., 4., 6. és 8. klaszterek intézményei jellemzően szűk területen végzik tevékenységüket, a 3., 5. és 7. klaszterek intézményeinél ellenben látszik, hogy a többenél szélesebb tanulmányi területet fednek le. A 3. klaszterben vannak olyan intézmények, melyek e bontásban inkább tartozhatnának az 5. klaszterhez, azonban más jellemzőik e klaszterben „tartják” ezeket az intézményeket.

¹⁴ Itt az ISCED tanulmányterületi besorolás két számjegyét, azaz a csoportbesorolást alkalmaztuk, így a tanulmányterületek száma 21. Az ISCED-kódok tartalmát a mellékletben közöljük (Mellékletek. 2. fejezet, B).

2.3. ábra. Tanulmányi területek száma az egyes klaszterekben

A klaszterek csoportképzői

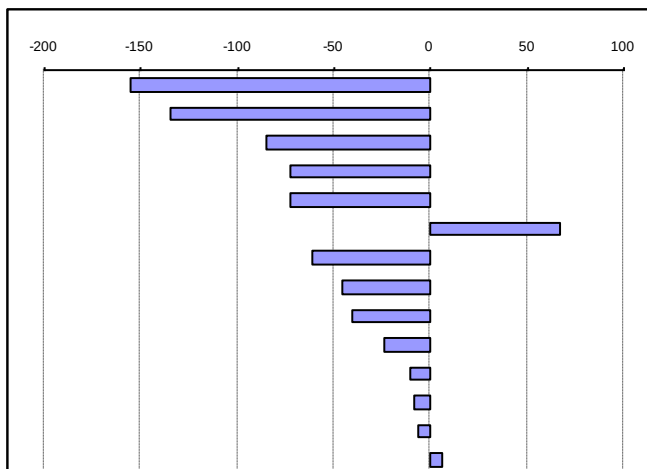
Az alábbiakban az egyes klaszterek jellemzését megelőzően bemutatjuk, hogy a fent leírt különbségek mellett mely tényezők alakították ki az intézmények klasztereit; majd ezután rátérünk a részletes értékelésre. Az egyes klaszterek jól elkülöníthetők attól függően, hogy mely indikátorok voltak fontosak a képződésük során (2.4.–2.10. ábra).¹⁵ Az intézmények klasztereit tehát a következőképpen azonosítottuk:

¹⁵ A szignifikáns hatású változók bemutatása mellett fontos megjegyezni, hogy az egyes csoportoknak valóban e változók adnak karaktert, azonban a klaszterek kialakulásában a következő részben bemutatott, nem szignifikáns változók együttes interaktív hatása sem elhanyagolható.

1. klaszter: kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést nyújtó egyházi főiskolák

2.4. ábra. Az 1. klaszter csoportképzői

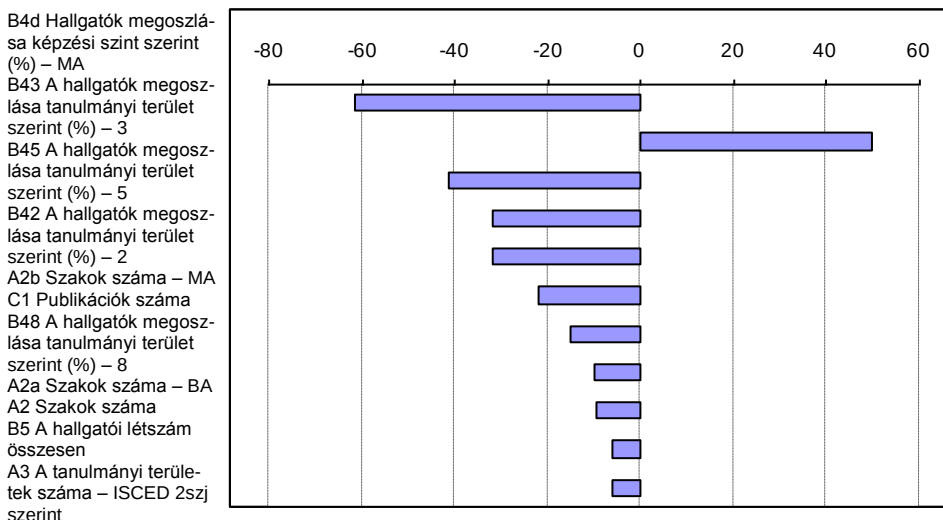
B43 A hallgatók megoszlása tanulmányi terület szerint (%) – 3
B5 A hallgatói létszám összesen
A2 Szakok száma
E6 Nemzetközi bevételek aránya a teljes K+F bevételen belül %
A2a Szakok száma – BA
B42 A hallgatók megoszlása tanulmányi terület szerint (%) – 2
B41 A hallgatók megoszlása tanulmányi terület szerint (%) – 1
C1 Publikációk száma
A2b Szakok száma – MA
A3 A tanulmányi területek száma – ISCED 2szj szerint
F2 A régióból érkező hallgatók aránya %
B47 A hallgatók megoszlása tanulmányi terület szerint (%) – 7
E3 Európai csereprogram kiutazó hallgató %
B1 A felnőtt (30 év feletti) hallgatók aránya %



E klaszter pozitív alakítója a hallgatók megoszlása egy speciális területen, valamint a 30 év feletti hallgatók magasabb aránya volt. A 2-es ISCED-csoport, amely a hittudományi és humán területeket foglalja magában, utal arra, hogy ez a klaszter a *kis egyházi főiskolák* köre. Fontos jellemző tehát, hogy ezek az intézmények a legkisebbek közé tartoznak, egyrészt a hallgatói létszám, másrészt a szakok száma szerint. További ISCED-területek nem jellemzőek, fontos különbség az, hogy az 1-es ISCED, és több más tanulmányi területen sem képviseltetik magukat ezek az intézmények, azaz a felekezeti képzésen túl nem folytatnak más, világi képzést.

2. klaszter: kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák

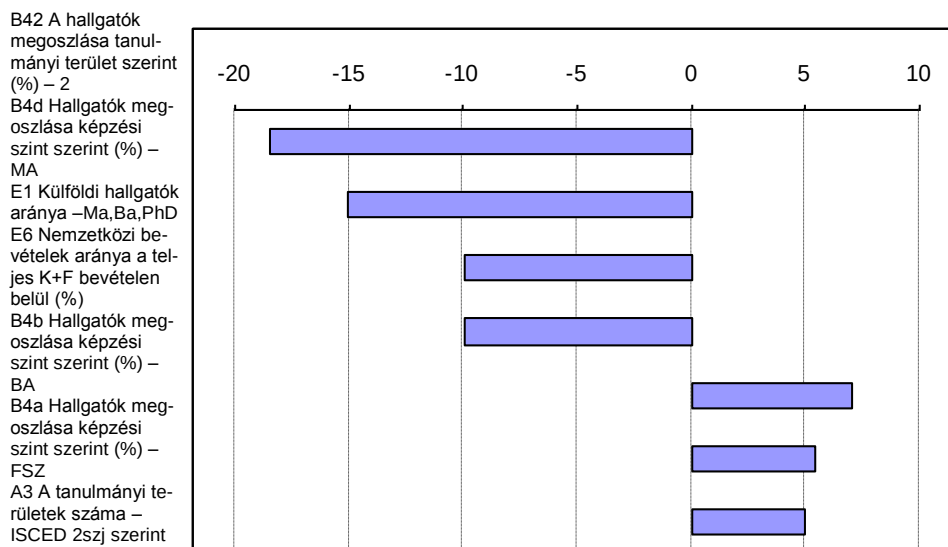
2.5. ábra. A 2. klaszter csoportképzői



E klaszter fontos jellemzője, hogy bár előfordul olyan intézmény, ahol van mesterképzés, de a klaszter egészében nagyon alacsony a mesterképzésben részt vevő hallgatók aránya, és míg a 3-as ISCED (gazdasági, társadalomtudományi) terület aránya kiemelkedő, más területek (humán, műszaki, tanári, egészségügyi) nem, vagy kevésbé jellemzők. Így e gazdasági, társadalomtudományi irányultságú főiskolák jellemzően szűk profillal rendelkeznek, ez a különböző szakok alacsony számában is megmutatkozik. Emellett a publikációkban mért tudományos teljesítmény alacsonynak mondható.

3. klaszter: nagyobb hallgatói létszámu, szélesebb képzési profilú főiskolák

2.6. ábra. A 3. klaszter csoportképzői

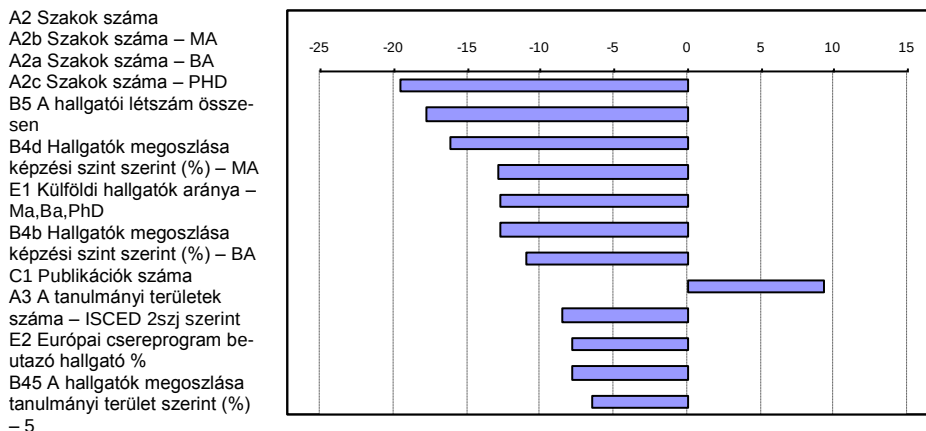


E klaszterben a tanulmányi területek száma magasabb, és nincsen olyan képzési terület mely a két korábbi klaszterrel összehasonlítva egyértelműen jellemző, vagy kevésbé jellemző volna. A klaszter tagjainál a 2-es ISCED-terület – az előző klaszterhez hasonlóan – kevésbé van jelen, tehát ebben az intézményi körben a humán- és a pedagógusképzés nem jellemző. Csakúgy, mint az előző klaszternél, alacsony a mesterképzésben részt vevő hallgatók aránya, és ez az alapképzésben és felsőfokú szakképzésben részt vevő hallgatók nagyobb súlyával párosul.

Erre az intézményi körre tehát több, szélesebb tanulmányi területen végzett, elsősorban szakmai-gyakorlati irányultságú képzés kínálat jellemző, elsősorban magyar hallgatóknak, amit a külföldi hallgatók alacsony aránya mutat. Az oktatási profil relatív erősségét az is igazolja, hogy a külföldi (és vélhetően az összes) kutatási források fontossága alacsony e körben.

4. klaszter: speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák

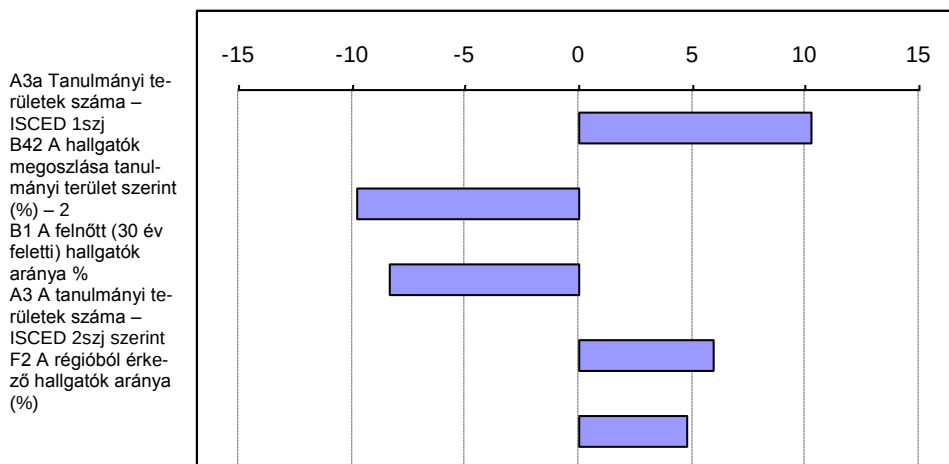
2.7. ábra. A 4. klaszter csoportképzői



E klaszter tagjai elsősorban alapképzésben exponáltak, és a mesterképzés kevésbé van jelen. A hallgatói létszámból és a szakokból való részesedésük egyaránt alacsony (3,7%, illetve 3%), ami arra utal, hogy ezek **speciális profilú intézmények**. Ez a szűkebb profil az ISCED-területek relatíve alacsony számában, valamint az alacsonyabb hallgatószám mellett az alacsony külföldi hallgatóarányban (mind a rövid távú csereprogramban, mind a képzésben részt vevők esetén) is tetten érhető.

5. klaszter: széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek

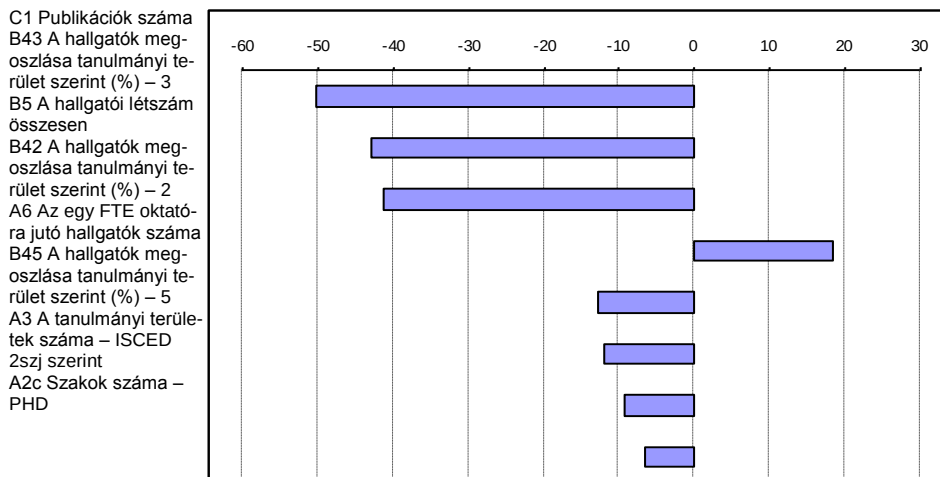
2.8. ábra. Az 5. klaszter csoportképzői



Ez az intézményi kör – mint korábban láthattuk – **nagy hallgatószámú egyetemekből áll**. Ennek velejárójaként a szakok és az egyes képzési szintek kínálata is magas. A klaszterek képződése szempontjából úgy válnak ki a többi intézmény közül, hogy a tanulmányi területek száma magas (12-nél átlagosan magasabb, lásd Mellékletek. 2. fejezet, C.2. táblázat). Amellett, hogy e csoport összességében a teljes tanulmányi spektrumot lefedi, a 2-es (humán) terület jelen van ugyan, de kevésbé hangsúlyos. A hallgatók az egész országból érkeznek, a regionalitás valamelyest mégis érvényesül, emellett a hallgatóság jellemzően fiatalabb (főleg a tipikus hallgatói életkori körből kerül ki).

6. klaszter: *speciális profilú, viszonylag kis egyetemek*

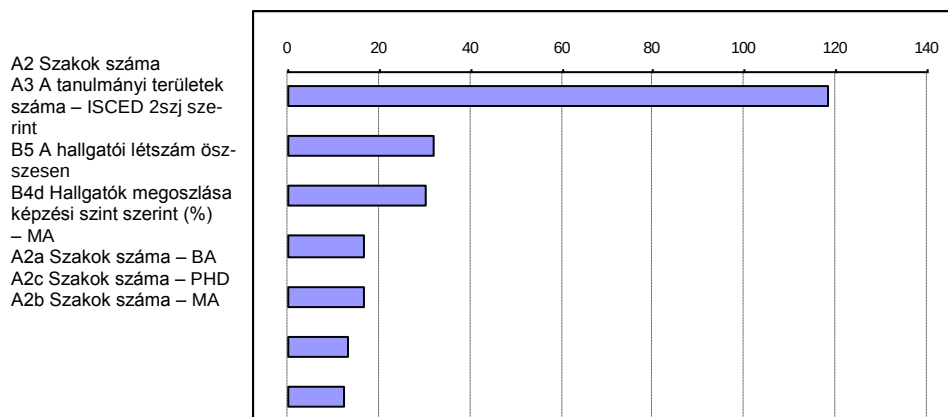
2.9. ábra. A 6. klaszter csoportképzői



A tanulmányi területek száma összességében alacsony, emellett alacsony hallgatószám is jellemzi ezeket az intézményeket, ami magas specializáltságra utal. Egyrészt fontos a 2-es ISCED-csoportra jutó magas hallgatóarány, ennél azonban jelentősebb csoportképző tényező, hogy a 3-as és az 5-ös ISCED-terület alulreprezentált e klaszterben, tehát a gazdasági-társadalomtudományi és a műszaki terület jelentősége alacsony. Fontos megkülönböztető szempont, hogy kevés publikációt jelentetnek meg, ez kissé ellentmond az egyetemi státusznak, azt jelenti, hogy szűkebb szakmai közösségnek szól. A magasabb szintű képzésre utal azonban, hogy egyrészt a kevesebb oktatott szakon a doktori képzés jelentős, a legtöbb intézményben magasabb arányú más egyetemeken tapasztalhatónál. Másrészt a hallgató/oktató arány alacsony, ami az elitképzés meglétére utal. Ez a klaszter tehát a ***speciális profilú egyetemek*** klasztere.

7. klaszter: klasszikus egyetemek

2.10. ábra. A 7. klaszter csoportképzői



A 7. klaszter tagjai a szakok és a hallgatók száma szerint a legnagyobb egyetemek. Emellett minden tanulmányi szinten egységesen magas a szakok száma, valamint a tanulmányi területek száma is a legmagasabb (teljes számú) ebben a körben. Ez tehát a **nagy, klasszikus egyetemek** klasztere. Fontos jellemzőjük a hallgatók magas mesterképzésbeli aránya. A másik nagy egyetemi klasztertől (ötödik) annyiban is különbözik, hogy ott az alapképzésben részt vevő hallgatók aránya magasabb. Emellett jellemzően a szakok nagyobb hányadát az alapképzéstől a doktori képzésig oktatják ezek az egyetemek, lefedve a képzési skála teljes spektrumát.

8. klaszter: nemzetközi egyetemek

A 8. klaszter két intézménye a többi klaszterhez és intézményhez viszonyítva nem rendelkezik karaktert adó fontos változókkal. Ez azt jelenti, hogy egyes jellemzőik szerint tartozhatnának más csoportok valamelyikébe, azonban az indikátorok együttes kombinációja szerint mégis elkülönülnek. Az a két **egyetem** tartozik ide, melyek **kisebbség, nemzetközi irányultságúak, speciális** területen és formában tevékenykednek.

Kiemelt jellemzők az egyes klaszterekben

Képzési jellemzők

Az alábbiakban áttekintjük, hogy mely képzési szintek milyen mértékben jellemzik az egyes klasztereket a hallgatók és az oktatott szakok adott szinteken tapasztalható aránya alapján.

2.4. táblázat. A hallgatók megoszlása képzési szint szerint (%)¹⁶

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
B4a – FSZ	0	10,1	11,4	3,0	3,7	0	3,8	0	4,0
B4b – BA	61,5	86,8	82,4	90,7	63,1	34,9	56,4	0	67,2
B4c – SZT	4,4	2,6	3,3	2,1	5,0	2,2	3,9	45,3	4,7
B4d – MA	34,1	0,5	2,9	3,6	26,4	54,5	32,7	40,3	22,1
B4e – PHD	0	0	0	0,6	1,8	8,4	3,1	14,3	1,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Az első három klaszter intézményeiben nincs doktori képzés, a képzés alacsonyabb szintjeit művelik, illetve inkább gyakorlati orientáltságúak. Ezt jelzi az alapképzés domináns aránya, valamint az, hogy a 2. és a 3. klaszterre jellemző a felsőfokú szakképzés. Ezek az intézmények elsősorban a gazdasági és a műszaki terület szakembereit képzik. Az 1., hittudományi főiskolai klaszterben a felsőfokú szakképzési szint nincs jelen, viszont magasabb a mesterképzés részesedése, összhangban azzal, hogy a hittudományi képzés két szintjét is oktatják ezek az intézmények.

E három klaszterrel mutat hasonlóságot a 4., művészeti, igazgatási és világi képzést is nyújtó hittudományi profilú intézményeket tartalmazó klaszter, ahol a kiemelkedően magas arányú alapképzés jelzi az egyes speciális területek szakemberigényét.

A 6. klaszterbe tartozó intézmények a vallási és a művészeti képzés magasabb szintjein tevékenykednek, ezt jelzi, hogy domináns a mesterképzés, és itt a második legmagasabb a doktori képzés aránya, míg a kiegészítő képzési formák (felsőfokú és szakirányú továbbképzés) részaránya nagyon alacsony.

Az 5. klaszter nagy egyetemei a képzési szintek szerkezetében hasonlóak az 1. klaszterhez (alap- és mesterképzés hallgatóarányai), de kiegészül más képzési

¹⁶ A táblázatban az „FSZ” a felsőfokú szakképzést, míg az „SZT” a szakirányú továbbképzést jelenti.

szintekkel (doktori képzés és felsőfokú szakképzés), melyek az 1. klaszterben nincsenek jelen. Az 1. klaszter főiskolaiban – szemben a többi főiskolai klaszterrel (2., 3., 4.) – kisebb az alapképzésben részt vevő hallgatók aránya és hangsúlyosabb a mesterképzés. Az 5. klaszter egyetemei számos, korábban hagyományosan egységes képzési területen végeznek oktatási tevékenységet, mint a bölcsész, a mérnöki, illetve más műszaki területek, amelyek a Bologna-reform során szétváltak, ennek következtében a korábbi „egyetemi” szintű képzés felvezetéseként fontos az alapképzés. Másrészt ezek az intézmények hagyományosan, a magasabb szintek mellett, gyakorlati típusú képzést is nyújtanak.

A 8., kis klaszter tagjai speciális funkciójukból adódóan nem rendelkeznek alapképzéssel, elsősorban továbbképzési tevékenységet folytatnak, melyet a szakirányú továbbképzési (posztgraduális) és a doktori képzési szint mutat.

A klasszikus egyetemekre (7. klaszter) – mint arra már utaltunk – jellemző, hogy a képzés spektruma az alapképzéstől a doktori képzésig tart. A magasabb alapképzési arány itt szintén a Bologna-reform következménye, illetve az ezen a szinten befejeződő képzések (tanító) megléte miatt tapasztalható.

A képzési szintek szakok szerinti szerkezete számos hasonlóságot mutat a hallgatók megoszlása esetében tapasztalttal, azonban néhány eltérés megfigyelhető, ami közvetetten a képzés kínálat mennyiségi különbségére utal.

2.5. táblázat. Az egyes szinteken oktatott szakok aránya (%)¹⁷

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
A2a Szakok aránya - BA	65,5	58,8	49,6	60,8	42,7	36,9	40,4	0	51,5
A2b Szakok aránya - MA	41,8	4,0	6,7	19,1	30,9	51,4	40,8	38,1	28,2
A2c Szakok aránya - PD	0	0	0	1,1	6,8	10,1	7,1	23,8	3,5
A4_1 Egy szakra jutó program arány	2,12	1,42	2,19	2,43	2,04	1,52	2,88	1,06	2,05

¹⁷ A táblázat az egyes szinteken oktatott szakok számának és az összes oktatott szak számának arányát mutatja be az egyes klaszterekben. A számítás alapja, hogy egyes szakok megjelenhetnek a képzés több szintjén is, az ilyen esetekben minden szinthez beszámítottuk, az összes szak közé azonban csak egyszer. Így ha egy intézményben egy oktatott szak van, de azt két szinten is oktatják, akkor mind a két szinten 100% lesz az indikátor értéke. A felsőfokú szakképzés (FSZ) és szakirányú továbbképzés (SZT) szakokat beszámítottuk az összes szak számának meghatározásakor, a rájuk eső arányt azonban nem szerepeltettük az elemzésben.

Az 1. klaszterben a szakok több mint kétharmadát oktatják alapképzésben, emellett a szakok több mint 40%-át mesterképzésben is oktatják. Itt tehát átfedés tapasztalható, a szakok többsége több szinten is megjelenik (több programban). A hallgatóarányral összevetve látszik, hogy a mesterképzésben bővül a szakok kínálata.

A 2. és a 3. klaszterben az alapképzési szakok aránya alacsonyabb, mint az azonos képzési szinten oktatott hallgatóarány. Ennek egyik oka, hogy a mesterképzésben elindított szakok aránya magasabb, mint a hallgatóarány. Ennél azonban fontosabb tényező, hogy a szakképzésben kevesebb hallgatónak nagyobb szakválaszték áll rendelkezésére. Tehát, míg a hallgatók többsége relatíve szűk kínálatú alapképzésben vesz részt, a szakképzésben részt vevők szélesebb körből választhatnak. Az 5. csoportban ez a jelenség fokozottabban érvényesül, emellett tehát, hogy az alapképzés itt is domináns, a mesterképzés szakválasztéka nagyon széles.

A legmagasabb programarány a klasszikus egyetemek körében figyelhető meg, azaz a szakválasztékot ténylegesen a fokozathoz vezető minden szinten nyújtják ezek az intézmények. Ennek ellenpárjaként a 8. klaszter intézményei a legtöbb szakot külön programként indítják el, és kimagasló a diploma utáni szakirányú továbbképzés.

Az oktatási tevékenység súlya

A hallgatókra és a képzésekre vonatkozó korábbi megállapításaink mellett érdemes megvizsgálni, hogy mi jellemzi az egyes klasztereket a finanszírozás tekintetében és a tanárok oldaláról, azaz az oktatás más dimenziói felől. Az oktatási bevételek arányáról három intézménycsoportban nem áll rendelkezésre adat, tekintve, hogy a hivatalos regiszter csak az állami fenntartású intézmények adatait tartalmazza.

2.6. táblázat. Oktatási jellemzők

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
A5 Az oktatási/képzési bevételek aránya az összes bevételen belül (%)	–	–	80,8	91,5	65,8	84,6	53,5	–	72,2
A6 Az egy FTE oktatóra jutó hallgatók száma	11,7	26,5	32,2	20,2	20,3	5,6	17,6	4,5	18,5

Összességében a magyar felsőoktatásra jellemző az oktatási bevételek igen nagy súlya, ez a bevételi forma teszi ki a finanszírozás közel háromnegyedét. Legkevésbé az egyetemi körre jellemző (5. és 7. klaszter), magas viszont a gyakorlati képzést nyújtó főiskolai klaszterben (3.). Szintén magas a 4. (és a 6.) klaszter intézményeinél, melyek jellemzően állami fenntartású szektorok számára (iskola, honvédelem, államigazgatás, színházak) végeznek gyakorlati irányultságú képzést (államigazgatás, pedagógus-, és művészeti képzés). Így ezek a klaszterek alacsony kutatási potenciállal rendelkeznek, viszont a szakemberképzés fontos intézményei.

Az egy tanárra jutó hallgatók száma tekinthető az oktatási minőség egyik fontos mutatójának. A dominánsan gazdasági profilú főiskolai klaszterek (2. és 3. klaszter) az átlagosnál magasabb egy tanárra jutó hallgatószámmal rendelkeznek. Az egyetemi klaszterek mutatója ennél alacsonyabb, ami a képzés minősége mellett abból is eredhet, hogy ezekben magasabb a saját oktatók, és alacsonyabb a szerződéssel alkalmazott oktatók aránya.

Az elitképzésre vonatkozó korábbi megállapításainkat látszik igazolni, hogy a két szűk területű speciális intézménycsoportban (6. és 8.) a hallgató/tanár arány alacsony. Ez világossá teszi, hogy a magasabb szintű képzésben kisebb csoportokban folyik az oktatás, ami igaz a többi csoport magasabb szintű képzéseire is.

Atipikus hallgatói csoportok

A nem tipikus életkorú, illetve nem tipikus képzési formákban részt vevő hallgatók arányai a csoportképződésben kis szerepet kaptak, néhány markáns különbség azonban látható.

2.7. táblázat. Atipikus hallgatói csoportok jelenléte

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
B1 A felnőtt (30 év feletti) hallgatók aránya %	53,2	20,2	24,5	20,1	17,8	15,6	15,8	13,5	27,1
B2 A munka mellett tanuló hallgatók aránya %	53,9	49,6	34,6	41,5	30,4	15,6	25,5	0	37,5
B3 A távoktatásban részt vevő hallgatók aránya %	0	0	14,5	0	2,2	0	0,6	0	2,5

A felnőtt hallgatók aránya az egyes klaszterekben közel azonos,¹⁸ a főiskolai, gyakorlati képzést nyújtó intézményekben valamivel magasabb. Kiemelkedő viszont a legkisebb hittudományi profilú intézmények körében, e klaszterben a hallgatók több mint fele 30 év feletti.

A munka mellett tanuló hallgatók aránya magasabb az előbbi indikátornál tapasztalhatónál, és a klaszterek is jelentős eltérést mutatnak. Összességében a specializált, szűk profilú intézmények esetében alacsonyabb ez az arány (6. és 8. klaszter), míg a főiskolai klaszterekben (1–4.) magasabb, mint az egyetemeken. A szélesebb profilú főiskolák esetén ez az arány kissé alacsonyabb, mint a többi főiskolai klaszterben, ami a felnőtt hallgatók magas aránya mellett is jelzi, hogy ezek az intézmények hangsúlyosabban építenek a nappali tagozatos hallgatók képzésére. Látszik az igény, hogy a különböző gyakorlati-főiskolai képzésekben való részvétel mellett a munkaerő-piaci jelenlét is folyamatos legyen.

A távoktatás, mint a leginkább atipikus képzési forma, nem jelentős a felsőoktatás egészére nézve. Az egyetlen klaszter, ahol hangsúlyosan megjelenik a szélesebb profilú főiskoláké (itt közel 15%-os aránnyal), melyek méretükből adódóan rendelkeznek az ehhez szükséges infrastruktúrával, másrészt sok közülük vidéki székhellyel és számos kihelyezett tagozattal rendelkezik, és a távoktatási forma ezt az országos jelenlétet képes tovább erősíteni.

A kutatási tevékenység súlya

A kutatási orientáció jelentőségét egyrészt a kutatásban részt vevők jellemzői (az adott évben doktori fokozatot szerzett hallgatók száma és az akadémiai stábra vetített aránya, a tudományos minősítéssel rendelkező oktatók-kutatók aránya), másrészt a kutatási eredmények tényleges kibocsátása (publikációk és projektek száma, arányai), valamint pénzügyi jellemzők (bevételek és kiadások összege és aránya) mentén ragadhatjuk meg.¹⁹

¹⁸ A klaszterek közötti különbség nem szignifikáns.

¹⁹ Az e dimenzióba tartozó indikátorok jelentős része csak szűkebb intézményi körre volt elérhető. Lásd bővebben a mellékletben (Mellékletek. 2. fejezet, C.4).

2.8. táblázat. Kutatási jellemzők

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
C2 Az egy főre jutó publikációk száma az akadémiai stábben (FTE létszám)	1,4	0,6	1,3	1,1	1,9	0,8	2,0	4,2	1,4
C3 A doktori fokozatot szerzettek száma (fő)	0	0	0	4,2	38,7	9,9	199,3	0	19,9
C5 A kutatási bevételek aránya az összes bevételen belül (%)	–	–	7,3	0	12,5	0,1	5,3	–	7,6
C7 A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a teljes állású oktatókon belül (%)	60,1	51,7	42,7	40,7	55,8	61,2	64,2	95,6	54,3
D1 Az egy főre jutó futó projektek száma az akadémiai stábra (FTE létszám) vetítve	0,6	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	1,1	0,5

A tudományos minősítéssel rendelkező oktatók aránya országosan meghaladja a teljes állású oktatók felét, az egyetemek csoportjában ennél magasabb, míg a főiskolai klaszterekben alacsonyabb. Jellemzően a speciális profilú klaszterekben magasabb az arány (az 1.-ben, a 6.-ban és a legmagasabb a 8.-ban), továbbá a 7. (klasszikus) klaszterben. A doktori fokozatot szerzettek száma szerint jelentős különbségek figyelhetők meg a klaszterek között, a 7. (klasszikus) és 5. (széles profilú) nagyobb egyetemi klaszterekben kiemelkedő ez a mutató, a 4. és 6. klaszterekben kevésbé, míg a főiskolai klaszterekben (1-3.) nincs jelen ez a képzési szint (a nemzetközi egyetemek csoportjában a vizsgálati évben nem történt fokozatszerzés).

A publikációs tevékenység intenzitása tekintetében a nemzetközi irányultságú (8.) klaszter emelkedik ki. Az egy főre jutó publikációk száma magasabb a nagy egyetemeket tartalmazó klaszterekben (5. és 7.) is, emellett néhány főiskolának is jelentős a publikációs tevékenysége (3. klaszter). Azokban az intézményekben, ahol a publikációs tevékenység erősebb, ott a futó projektek száma és akadémiai stábra vetített aránya is magasabb.

A kutatási bevételek aránya három klaszterben jelentős, némileg meglepő módon a harmadik csoport intézményeinél magas (7%); ez az alacsonyabb publikációs potenciál mellett jelzi, hogy e csoportban is fontos a kutatási tevékenység (feltehetően az alkalmazott kutatásokat illetően). A legmagasabb kutatási bevételaránnyal a nagy – de nem klasszikus – egyetemek (5. klaszter) bírnak, ennél valamivel alacsonyabb a klasszikus egyetemek körében ez az arány.

Nemzetközi orientáció

A magyar felsőoktatás egészét tekintve a nemzetközi irányultság nem számít jelentős tényezőnek, ezt a képet árnyalja egyes jellemzők viszonylag hangsúlyosabb jelenléte. Modellünkben e jellemzőket a hallgatókra vonatkozó, az akadémiai stábot érintő és a pénzügyi területekre bontottuk fel.²⁰

2.9. táblázat. A nemzetközi orientáció jellemzői

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
E1 Külföldi hallgatók aránya – Ma, Ba, PhD (%)	9,8	8,1	2,1	1,9	5,4	6,9	6,5	62,1	7,5
E1a A külföldi hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%)	9,5	7,9	2,0	1,9	5,2	6,9	6,1	66,4	7,5
E2 Európai csereprogram beutazó hallgató (%)	0,0	0,9	0,4	0,1	0,6	1,7	0,5	5,4	0,6
E3 Európai csereprogram kiutazó hallgató (%)	0,2	1,6	0,6	0,6	1,1	3,4	1,3	2,7	1,1
E4 Külföldön tartózkodók aránya az akadémiai stábben (%)	0,2	0,0	0,1	0,3	1,0	0,0	1,5	0,2	0,4
E5 Külföldi állampolgárok aránya az akadémiai stábben (%)	0,6	0,7	0,7	0,0	1,0	0,8	1,7	27,7	1,5
E6 Nemzetközi bevételek aránya a teljes K+F bevételeken belül (%)	0,0	2,8	0,3	0,0	5,3	0,0	10,7	10,0	2,2

²⁰ Lásd a mellékletben (Mellékletek. 2. fejezet, C.5).

A külföldi hallgatók aránya kevesebb, mint tizede az összes hallgatónak, ennél jóval alacsonyabb (1% körüli) a csereprogramokban (ösztöndíjak, tanulmányutak) részt vevő hallgatók aránya mind a beutazó, mind a kiutazó hallgatókat figyelembe véve.²¹ Tehát miközben általánosan elfogadott a külföldi tapasztalatszerzés igénye, ez még messze nem teljesül a felsőoktatásban.

Az átlagosnál magasabb külföldi hallgató arány három klaszterben volt jellemző: a 8. klaszterben, valamint az első két (főiskolai) klaszter tagjai körében, utóbbiaknál megközelíti a 10%-ot. Vélhetően azért, mert az ezekben a klaszterekben található intézmények közül többen jelentős számban oktatnak határon túli magyar hallgatókat.

Hasonlóan alacsony az akadémiai stáb körében tapasztalható nemzetközi orientáció, és minden csoportra igaz, hogy a vendégoktatók aránya valamivel magasabb, mint a külföldre delegált hazai oktatóké.

Harmadik szempontként a nemzetközi bevételek aránya összességében nagyon alacsony, csak három klaszterben (5., 7., 8.) mutatható ki jelentősebb részesedés (amely azonban nem haladja meg kutatási bevételek tizedét). Fontos megjegyezni, hogy a külföldi pénzügyi támogatások jelentős része nem közvetlenül az intézményekhez érkezik, egy részük állami forrásként jelenik meg.

A nemzetközi orientáció összességében a 8. klaszterben kiemelkedő jelentőségű, itt a hallgatók közel kétharmada külföldi származású, emellett, bár ezek az intézmények rendelkeznek a legmagasabb csereprogram aránnyal, ez nagyobb mértékben érint külföldről fogadott (5%), mint küldött hallgatókat (2,7%). Ez a kettősség az akadémiai stáb tekintetében is megjelenik e klaszternél, míg az oktatók és kutatók közel harmada külföldi, a külföldre delegált hazai oktatók aránya e csoportban is elenyésző.

Regionális elkötelezettség

A regionalitás dimenzióját két indikátor segítségével tudtuk kutatásunkban megragadni. E dimenzió jelentőségét megfelelő adatok hiányában kvalitatív módszerekkel próbáltuk meg vizsgálni. A régiós bevételi források jelentőségének felmérésére nem vállalkozhattunk, elemzésünket a hallgatók felől, a re-

²¹ A külföldi intézményekben teljes képzési időszakot eltöltő magyar hallgatókról nem állnak rendelkezésre adminisztratív adatok, felmérése az intézményeket alapegységnek tekintő kutatásban nem is lehetséges.

gionális munkaerőpiachoz való kapcsolódás, illetve a belépő hallgatók lakhelye alapján folytattuk le.

A regionalitás szerepe nehezen mérhető Magyarországon, mert a felsőoktatási intézmények jelentős része Budapesten, illetve a Közép-Magyarország régióban koncentrálódik, amely egyben a legjelentősebb munkaerő-piaci térség is. Néhány intézménycsoport esetén éppen a kihelyezett, más régióban található képzési helyek megléte erősebb regionális orientációt eredményez.

2.10. táblázat. A regionális elkötelezettség jellemzői

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
F1 A régióban munkavállalóként maradó hallgatók aránya az összes végzett hallgatón belül (%)	–	84,2	51,6	–	58,5	–	61,2	–	57,7
F2 A régióból érkező hallgatók aránya az elsőéves hallgatókon belül (%)	3,9	57,8	51,5	60,1	55,9	29,1	63,4	61,9	42,0

A klaszterek nagyobb része hangsúlyosabban a képzőhely régiójából fogadja hallgatóit. Kifejezetten alacsony ez az arány a kis, hittudományi főiskolák esetén (1. klaszter), illetve viszonylag alacsony a specializált egyetemi (6.) klaszterben, így egyértelműnek látszik ezek országos (vagy éppen nemzetközi) hatóköre.

Az intézmények munkaerő-piaci megtartó ereje jelentős, a képzés régiójában maradó (munkavállaló) hallgatók aránya összességében közelíti a 60%-ot.

2.5. Az intézményi csoportok és az intézmények grafikus ábrázolása

A felsőoktatási intézmények főbb csoportjainak azonosítására vállalkozó U-Map modell kiinduló elveinek megfelelően az eredményeket szemléletesen, felhasználóbarát módon kívánja bemutatni. A modellt követve a hazai vizsgá-

latban is kísérletet tettünk a grafikus ábrázolásra.²² Először az intézmények nyolc nagy csoportját mutatjuk be egy-egy ábrával, elsősorban abból a célból, hogy a sokrétű különbségeket ilyen tömören és vizuálisan is érzékeltessük. A második lépésben néhány kiemelt felsőoktatási intézmény grafikonját mutatjuk be, ami az eredeti modell közvetlen célja volt. Itt ugyanis arról van szó, hogy az érdekeltek, a lehetséges érdeklődők könnyen össze tudják hasonlítani a számukra releváns intézményeket. Jól átlátható, illetve kiválasztható egy-egy dimenzió, vagy egy adott indikátor, továbbá összevethetők egy adott dimenzió mentén a hasonló intézmények jellemzői. Ez a megközelítés segítheti az érdekelteket (hallgatók, oktatók, kormányzati szereplők, kutatóhelyek, befektetők) a számukra megfelelő vagy érdekes intézmény kiválasztásában. Az olvasót is arra ösztönözzük, hogy a klaszterek és intézmények kutatói értelmezése után a saját szempontjait figyelembe véve tekintse át a következő ábrákat.

A grafikonok a hazai modellezés során felhasznált indikátorokat (a körök szélén jelölve) mutatják be, dimenziók szerint rendezve (ezeket eltérő árnyalatok jelölik). A szemléletesség erősítése céljából az eredeti B dimenziót – a hallgatók összetételét – a grafikonon három részre osztottuk, külön megjelenítve az atipikus hallgatói csoportokat (távoktatásban, felnőttkorban, munka mellett tanulók), az egyes tanulmányi szintek (alap-, mester-, doktori stb. szintek hallgatókra vonatkozó), valamint a tanulmányterületek (ISCED-területek hallgatókra vonatkozó) arányait. Ezek mellett a méretet a hallgatók összes száma reprezentálja.

A grafikonok bemutatják, hogy az egyes csoportok (egyes intézmények) mely dimenziói, ezeken belül indikátorai fontosabbak a csoporton (intézményen) belül és más csoportokhoz (intézményekhez) viszonyítva,²³ így további fontos szempontokkal egészíthetik ki elemzésünk korábbi megállapításait. Az alábbiakban tehát rövid értékelést nyújtunk a grafikonok áttekintéséhez.

²² Az eredeti U-Map ábrázolás az egyes indikátorok értékeit négy kategóriába osztva jeleníti meg az intézményeket. Ez az adatok európai szintű összehangolása miatt szükséges, mivel egyes jellemzők mentén két ország intézményeinek adatai nem minden esetben hasonlíthatók össze egyértelműen. Ettől eltérően a magyarországi eredmények bemutatásakor lehetőségünk van eredeti (folytonos) formájukban alkalmazni indikátorainkat, így a tényleges sokféleség pontosabban bemutatható.

²³ Az indikátorok az eltérő terjedelem kiküszöbölése érdekében (a klaszterelemzés során is alkalmazott) sztenderdizált formában szerepelnek, az indikátorok átlagát a 3-as érték jelenti meg, az 1-es alacsony, a 6-os magas értéket jelez. Így a grafikon egyes tüskéinek nagyságát lehet az átlaghoz, más klaszterekhez (intézményekhez), illetve adott klaszter más dimenzióihoz viszonyítani. Egyes indikátorok értékei hiányoznak bizonyos klaszterekben (intézményeknél), ezeket a nulla reprezentálja. Az indikátorok értékeit az egyes klaszterekre és intézményekre vonatkozóan a mellékletben közöljük (Mellékletek. 2. fejezet, D).

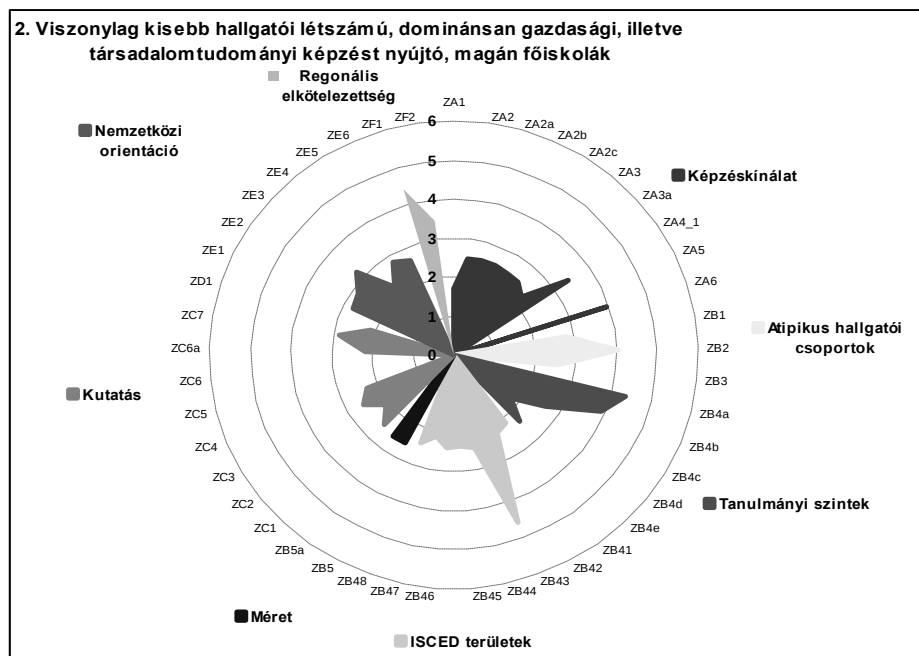
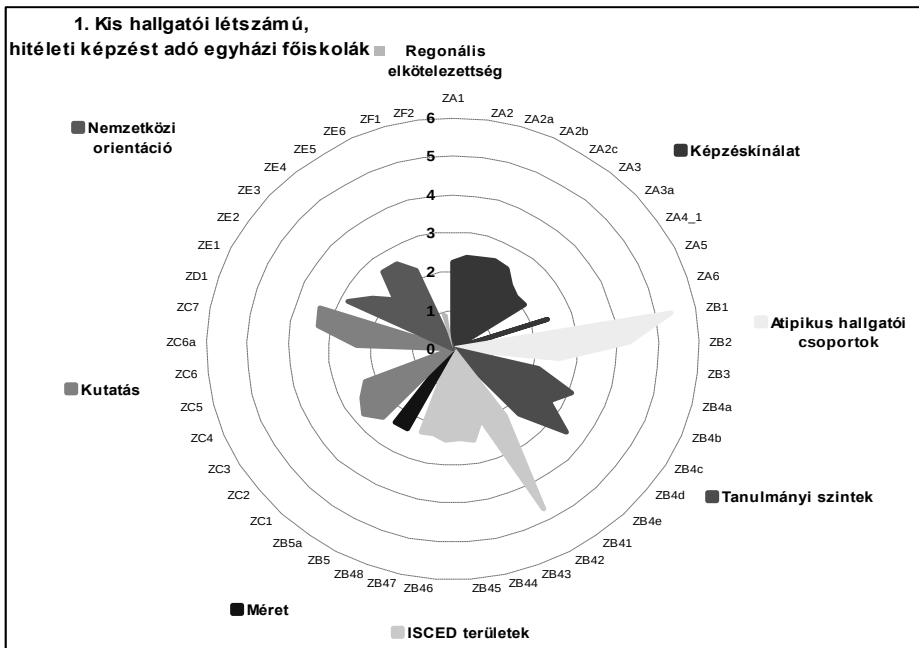
Klaszterek – vizuális ábrázolásban

A kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést nyújtó egyházi főiskolák (1. klaszter) jellemzően átlag alatti értékekkel rendelkeznek az egyes dimenziókban. Jól láthatóan a 2-es ISCED tanulmányterületen (hittudományi és humán) képeznek hallgatókat, jellemzően kisebb méretűek. Kiemelkedően magas az atipikus hallgatói csoportok jelentősége. Speciális voltukat jelzi, hogy a regionalitás nagyon alacsony mértékű ezekben az intézményekben, vagyis inkább országos hatókörűek. Képzés kínálatukra kevés szakon indított alap-, és mesterképzések jellemzőek. A kutatás és a nemzetközi orientáció tekintetében az átlag alatt helyezkednek el.

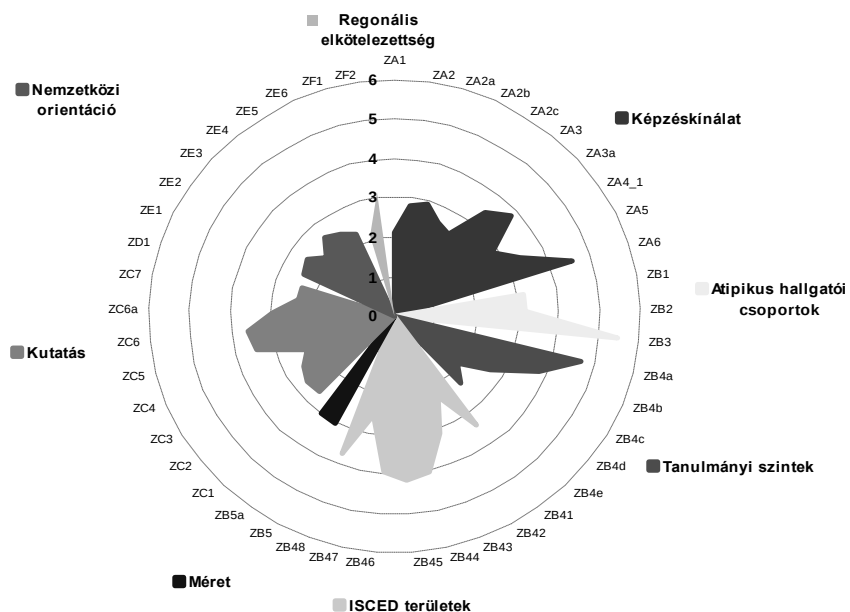
A kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák (2. klaszter) néhány jellemzőt kivéve minden dimenzióban az átlagos alatti értékekkel bírnak. Emellett látható a 3-as ISCED-terület kiemelkedő jelentősége, és az előző klaszterhez viszonyítva magasabb az oktatási bevételek aránya. Nagy fontossággal bír a regionalitás ebben a klaszterben.

A nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskoláknál (3. klaszter) egyes dimenziókban több esetben az átlagosnál magasabb értékek jelennek meg. Egyrészt több tanulmányi terület is jelentős arányú, igazolva e klaszter szélesebb profilját. Igen jelentős az alapképzés és a szakirányú továbbképzés ezekben az intézményekben, fontos továbbá a távoktatás. A regionalitás jelentősége összességében átlagos, a kutatási és a külföldi orientáció átlag alatti jelentőségű ebben a klaszterben.

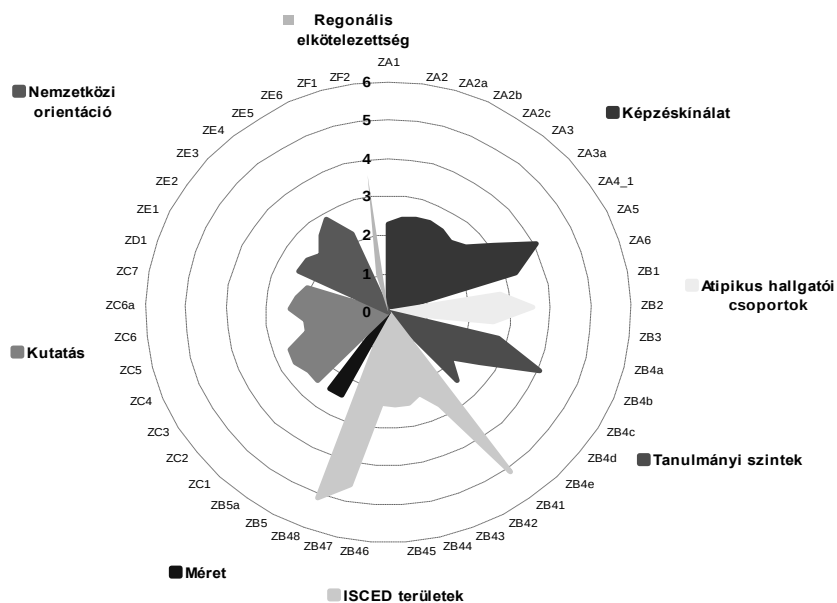
A speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák (4. klaszter) körében néhány jellemző – például egyes tanulmányi területek fontossága – átlagot meghaladó értékű, összességében szűk profil mellett. Az alapképzés e klaszterben kiemelt jelentőségű, kisebb hallgatólétszámmal rendelkeznek intézményei. A kutatás, a nemzetközi orientáció és a regionalitás viszonylag alacsony szintű.



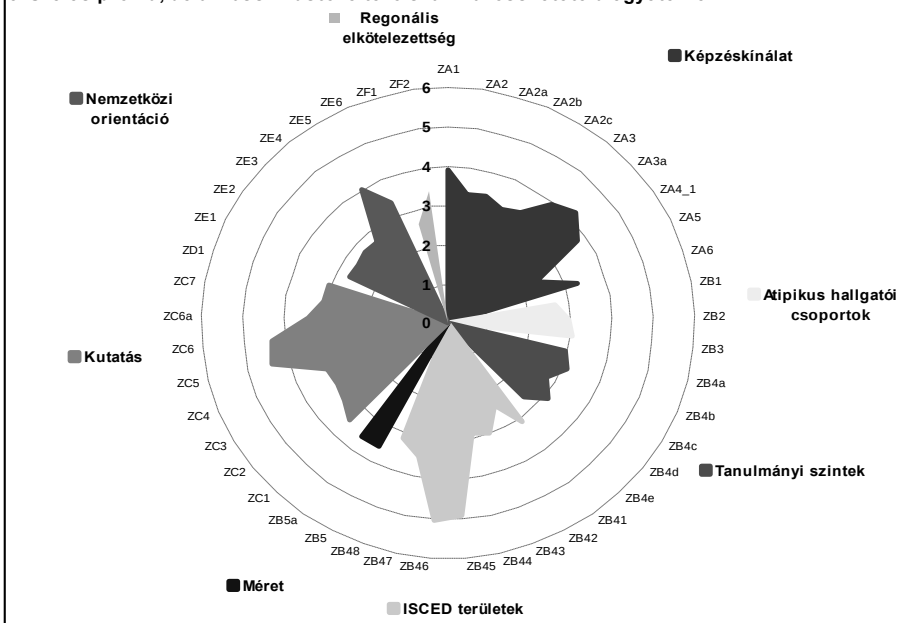
3. Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák



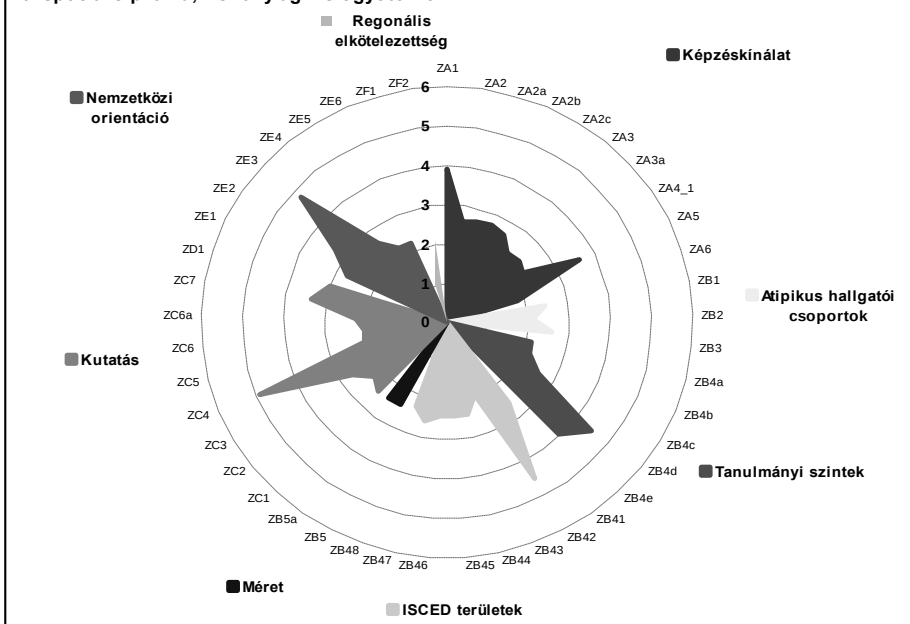
4. Speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák



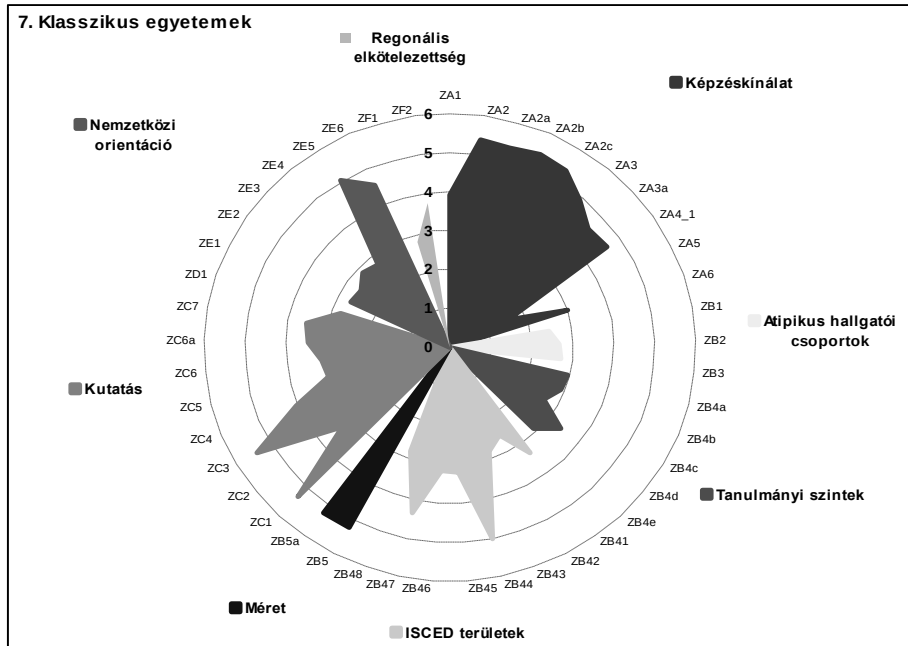
5. Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek



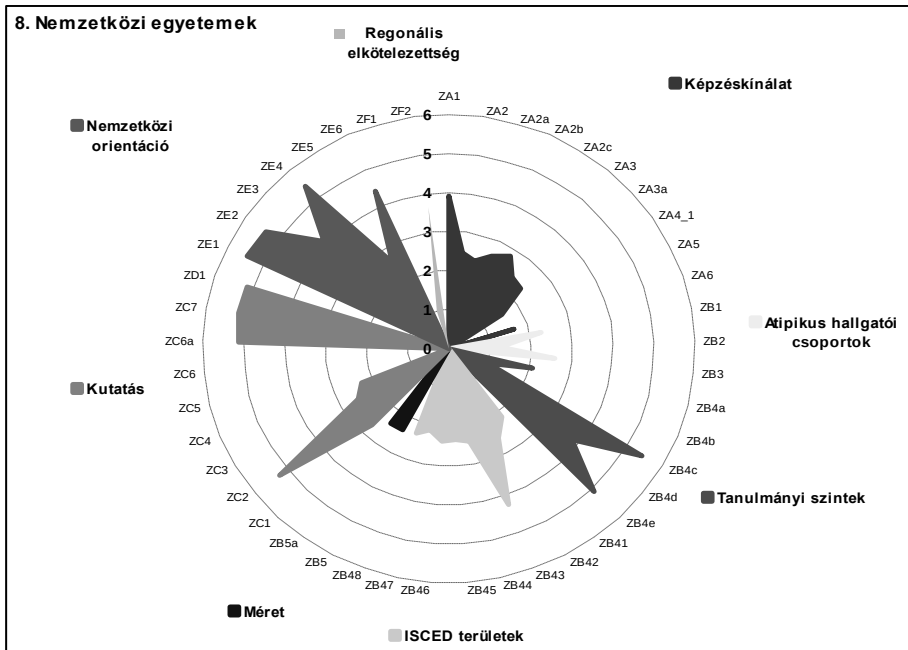
6. Speciális profilú, viszonylag kis egyetemek



7. Klasszikus egyetemek



8. Nemzetközi egyetemek



A *széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek* (5. klaszter) grafikonja szélesebb képzés kínálatról árulkodik, ami a szakok magasabb számában és a képzés kínálat dimenzió kiegyensúlyozottabb arányaiban is jelentkezik. A tanulmányi területek közül a legtöbb legalább átlagos fontosságú, emellett egyes intézményekben jelentős a mezőgazdasági és mérnöki terület, amelyben egyedülállóak ezek az intézmények. A kutatási dimenziót tekintve e klaszter egyetemei kiegyenlítően magas értékekkel rendelkeznek, a nemzetközi orientáció dimenziójában egyes területeken mutatnak magas értéket. A nagyobb méretet jelzi egyrészt a magasabb hallgatószám, illetve a szakok magasabb száma, valamint az országos hatókörre utal a regionalitás átlagos szintje.

A *speciális profilú, viszonylag kis egyetemek* (6. klaszter) az előbbi egyetemi csoporttal ellentétben kevésbé kiegyensúlyozottak, az egyes dimenziókban néhány jellemző extrém értékeket vesz fel. Ezek az intézmények – mint korábban láttuk – jellemzően hittudományi és művészeti területeken tevékenykednek, ezekben egyedi képzéseket nyújtanak; jelentős náluk a mester- és a doktori képzés, míg a többi tanulmányi szint kevésbé fontos. A regionalitás és az atipikus hallgatói csoportok jelenléte nem jellemző, ezzel is igazolva az oktatott terület speciális voltát és országos hatókörét. A kutatás terén elsősorban a területre jellemző publikációk magas száma, a nemzetközi dimenzióban a csereprogramok keretében kiutazó hallgatók magasabb aránya jellemző.

A *klasszikus egyetemek* (7. klaszter) majdnem minden dimenzió mentén a legmagasabb értékekkel rendelkeznek. A korábbi klasztereknél tapasztalhatóanál jóval magasabb mind a képzés kínálat, mind a kutatási dimenzió jelentősége. Hangsúlyosan jelentkezik a természettudományos tanulmányi terület, emellett kisebb jelentőségű, de a többi klasztert tekintve nem elhanyagolható arányú a humán és a társadalomtudományi képzés. Szembetűnő az atipikus hallgatói csoportok, valamint a regionalitás átlagos értéke mellett a kutatás és a képzés kínálat volumenének nagysága és jelentősége e klaszterben.

A *nemzetközi egyetemek* (8. klaszter) speciális helyzete az ábrán is jól látható, a többi egyetemi vagy egyes főiskolai csoportoknál jóval szűkebb képzés kínálattal rendelkeznek, kevés szakon speciális képzéseket nyújtanak. A képzési szintek terén és a tanulmányi területeken is tetten érhető egyediségük, magas a mester- és a doktori képzés aránya, és hiányzik az alapképzés ebben a két intézményben. Elsősorban társadalomtudományi területen folytatnak képzést, a regionalitás nem, de a nemzetköziség annál inkább jelentős, kutatási tevékenységük pedig kimagasló.

Intézmények – vizuális ábrázolásban

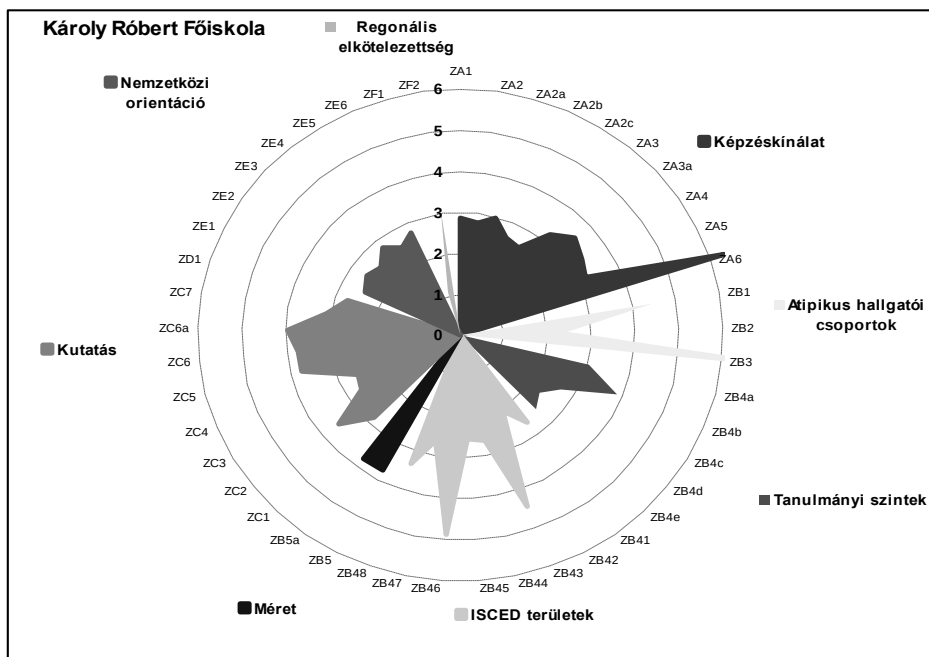
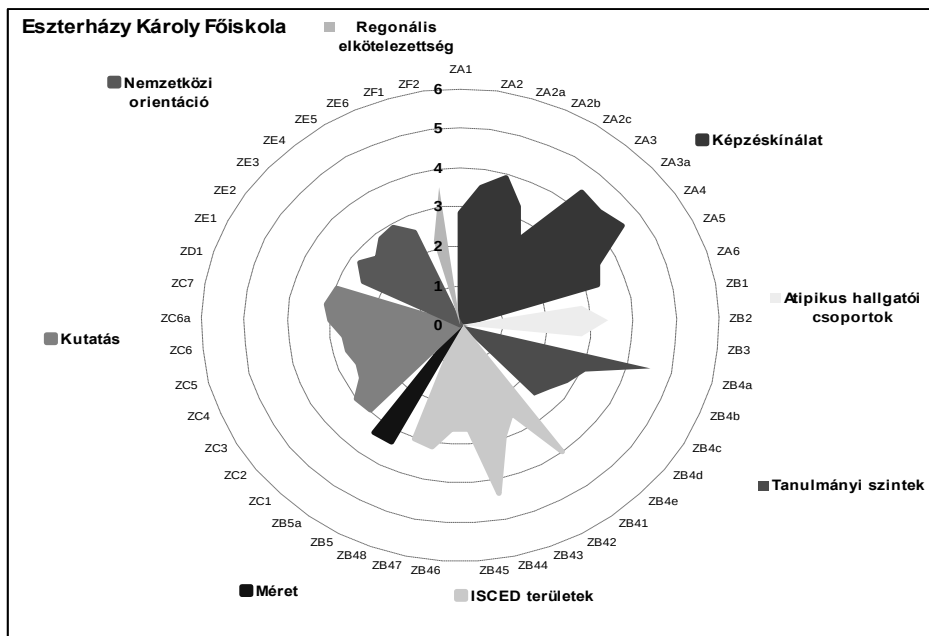
A továbbiakban a fentiekhez hasonló elveket követő grafikonokkal mutatunk be néhány általunk kiválasztott intézményt a 3. (*nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák*) és az 5. (*széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek*) klasztereiből. A két klaszter kiválasztása mellett szólt, hogy áttekintésükkel közelebbivé válik az a sokféleség, mely a klaszterképzés során nyilvánvalóvá vált. A két klaszter intézményei mutatták ugyanis a legnagyobb változatosságot a dimenziók összességét tekintve. A konkrét intézmények kiválasztása során arra törekedtünk, hogy az ország több területéről, eltérő profilú intézményeket mutassunk be. Ennek megfelelően a következőkben négy főiskolát és négy egyetemet ábrázolunk esettanulmány-szerűen, ösztönözve az olvasót arra, hogy a grafikonokat saját szempontjai szerint is értékelje.

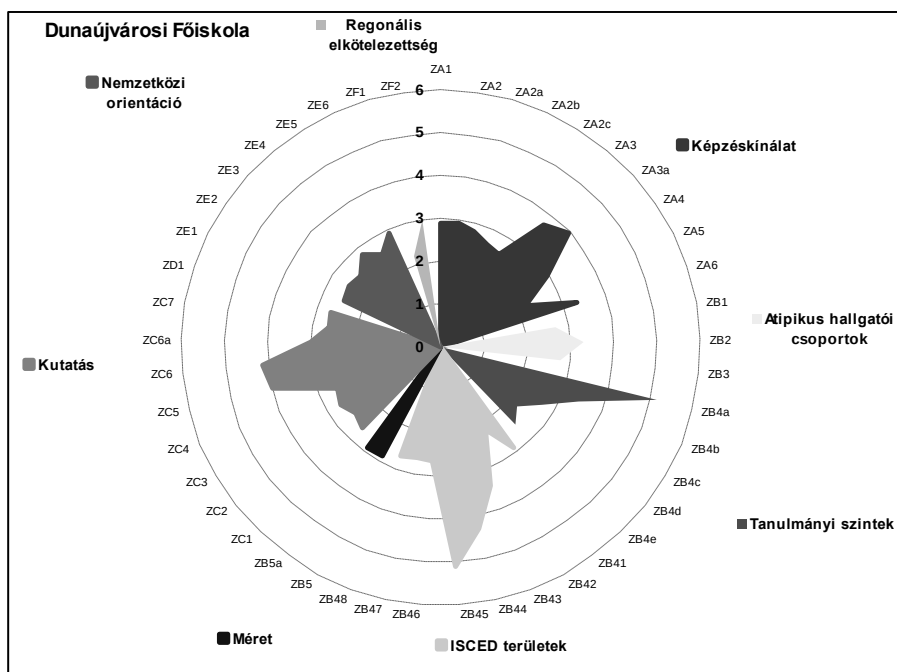
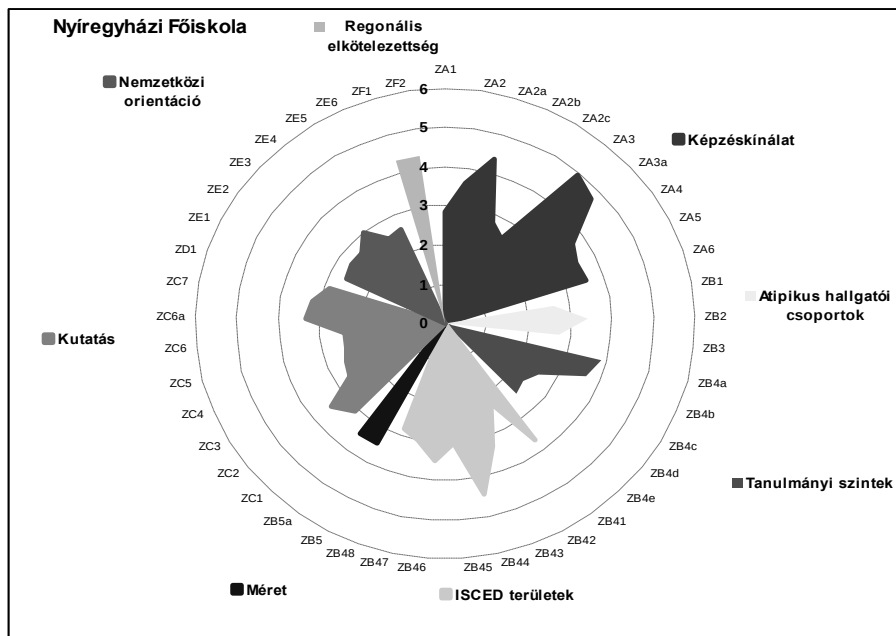
Főiskolák

Az *Eszterházy Károly Főiskola* esetében szembetűnő a képzés kínálat sokfélesége; a többi intézményhez viszonyítva több szinten is átlagot meghaladó számú szakot indít, és a tanulmányi területek közül több esetben is az átlagon felüli a hallgatóarány. A nemzetközi dimenzió – a három további főiskolához hasonlóan – kisebb jelentőségű, de kiegyensúlyozott az egyes indikátorok szerint. A regionalitás és az atipikus hallgatói csoportok fontossága nem egyértelmű, miközben magas a felsőfokú szakképzés és viszonylag magas a mesterképzés aránya az intézményben.

A *Károly Róbert Főiskola* számít a legnagyobbinak a kiválasztott négy főiskola közül, a képzés kínálatát tekintve az alapképzésben exponált. Profiljában több tanulmányi terület is megjelenik, ezek közül a gazdasági-társadalomtudományi és a személyi szolgáltatások, környezetvédelmi területek dominánsak. Az oktatás-képzés hangsúlyosságát jelzi az atipikus hallgatói dimenzió két elemének kimagasló értéke is (felnőtt hallgatók és távoktatás).

A *Nyíregyházi Főiskola* esetében a regionalitás kiemelten fontosnak látszik, képzés kínálatában a legtöbb tanulmányi terület megjelenik (hangsúlyosan a tanár- és a társadalomtudományi képzés), melyeket kiemelkedő mértékben alapképzésben oktatnak. A kutatási dimenzióban az akadémiai stábra vonatkozó jellemzők mentén erős az intézmény (tudományos minősítésű oktatók és publikációk egy főre jutó száma).





A *Dunaiújvárosi Főiskola* méretét tekintve a legkisebb a kiválasztott főiskolák közül. Profilját tekintve szintén több területen van jelen, melyek közül kiemelkedő a természettudományi és a mérnöki területek hallgatóaránya (a társadalomtudományi terület jelentősége átlagos). Az alapképzés domináns, emellett az intézményben kiemelkedő a felsőfokú szakképzés jelentősége. A főiskolák között kiemelkedő a kutatási bevételek és az egy főre jutó kutatási kiadás nagysága, amit a képzésben is megjelenő műszaki terület indokol.

Egyetemek

A következőkben áttekintjük az 5., egyetemi klaszter néhány kiválasztott intézményét. A grafikonokat szemlélve jól látszik a korábbi intézményekhez viszonyított méretbeli különbség, a képzést illetően a tanulmányi területek legalább hét csoportja megjelenik. A szakok száma az egyes szinteken magas, bár szerkezete intézményenként jelentős változatosságot mutat. A kutatási jellemzők nagyobb volumene mellett felfedezhető ezen intézmények specializáltsága is. A regionalitás eltérő jelentőségű ezekben az intézményekben, emellett az atipikus hallgatói csoportok jelenléte mindegyik intézményben átlagos vagy az alatti.

A kiválasztott intézmények mindegyikében többségben vannak az alapképzésben részt vevő hallgatók, különbséget a képzés folytatásaként nyújtott mester- és doktori képzések eltérő aránya mentén tehetünk.

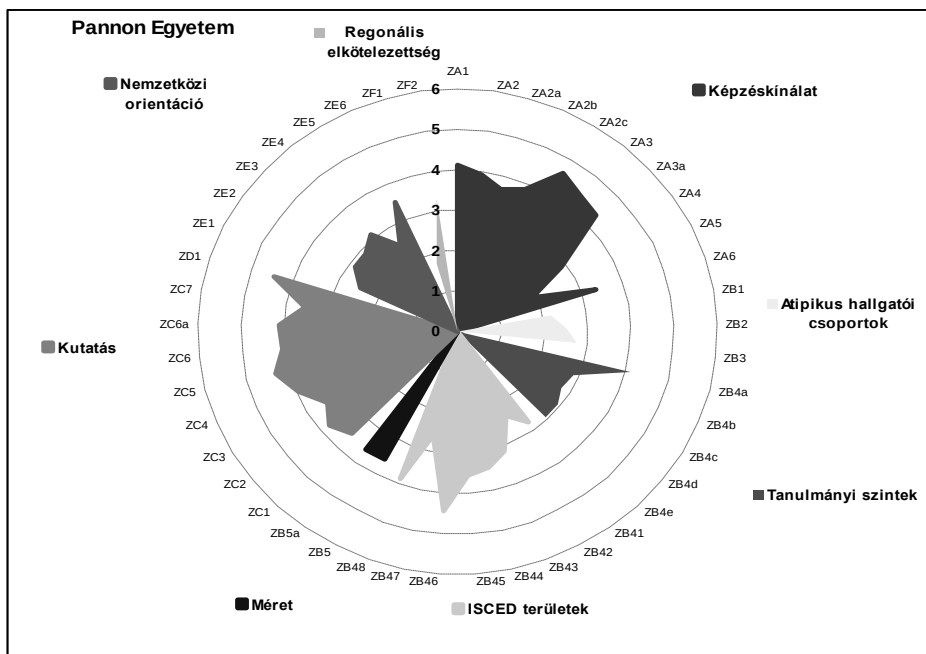
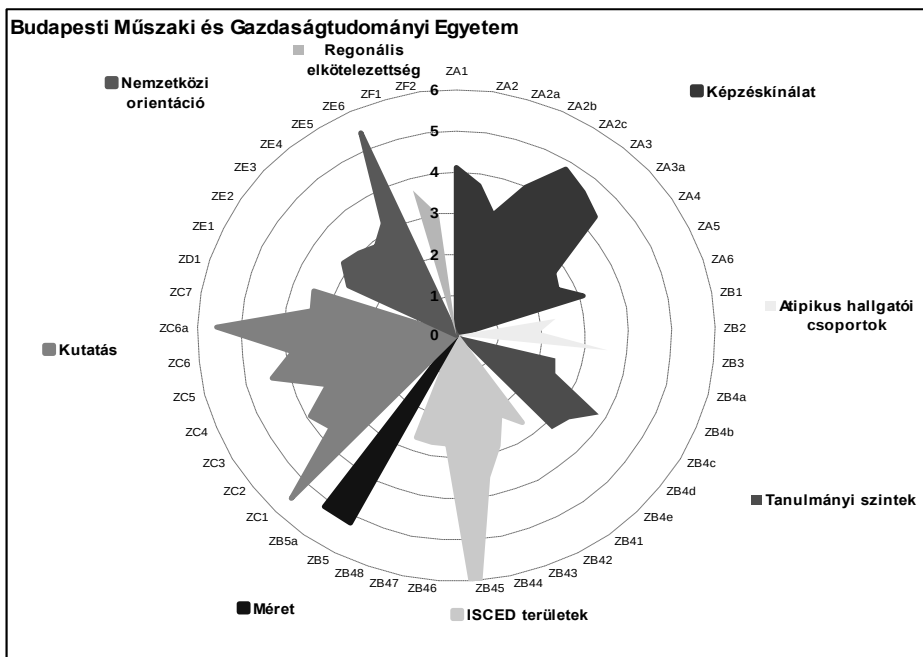
A *Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen* a műszaki terület dominanciája mellett a gazdasági képzések magasabb aránya tapasztalható. A kutatási dimenzió tekintetében az egyik legerősebb intézmény, amit az oktatási bevételek relatíve alacsony aránya is mutat. A külföldi dimenzióban kiegyensúlyozott, emellett magas a külföldi kutatási bevételek aránya. A regionalitás kevésbé érvényesül, inkább országos hatókörű intézmény, ami az itt folyó egyetemi műszaki képzés elit jellegéből adódik. Ezt erősíti meg a hallgatók szintenkénti megoszlása, mely szerint a mester- és doktori képzés aránya átlagon felüli, miközben az alapképzés szintén hangsúlyos.

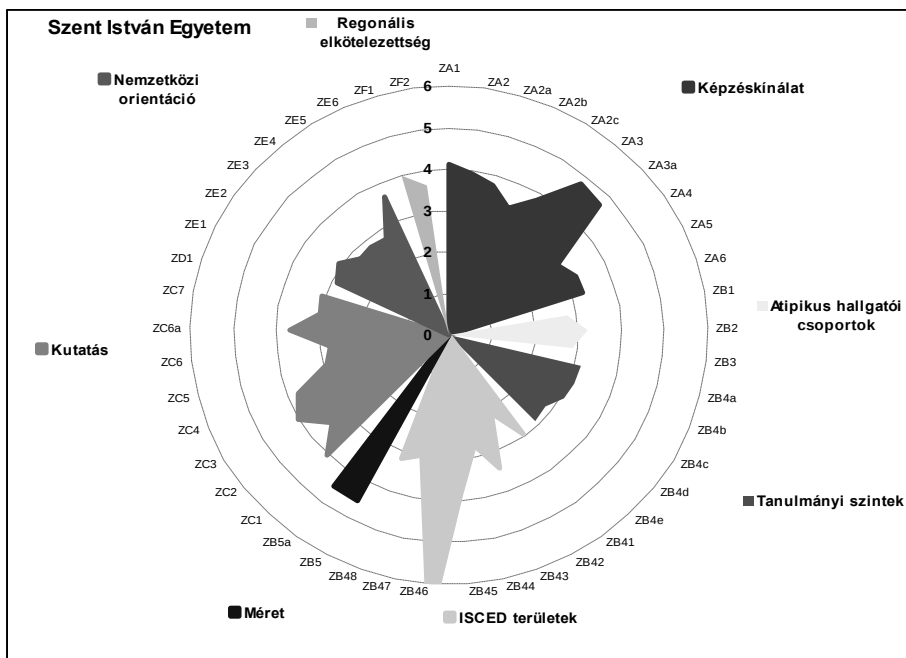
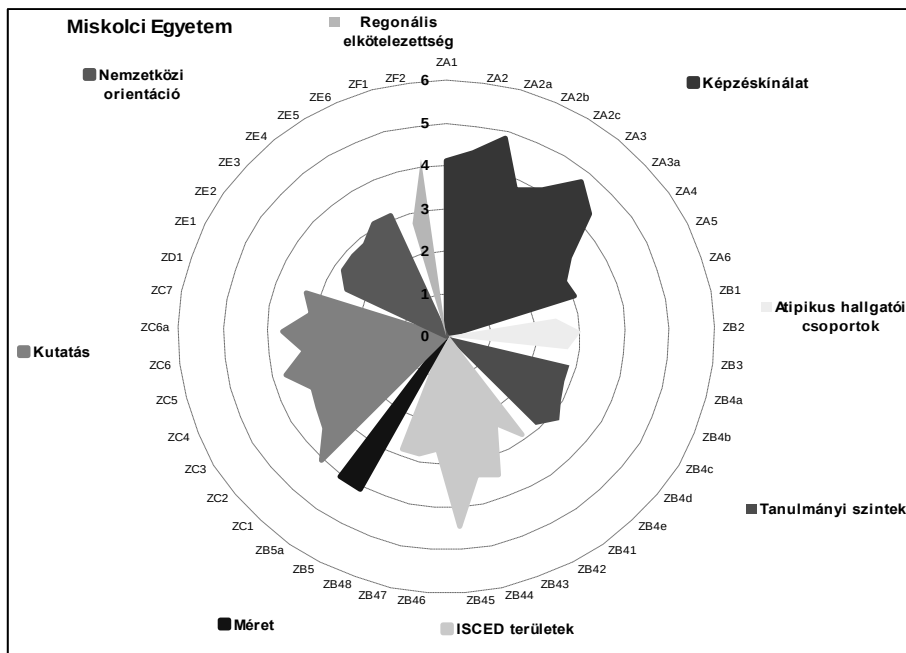
A *Pannon Egyetem* mérete (hallgatószáma) a többi egyetemhez viszonyítva kisebb, jelentősnek tűnik viszont a kutatás dimenziója, amelyben egységesen magas értékekkel rendelkezik. Több tanulmányi területen rendelkezik átlagosnál magasabb hallgatóaránnal, ezek között a tanárképzési területek aránya alacsonyabb, a humán és a műszaki képzések fontosak, relatíve magas az agrár- és a

személyi szolgáltatások területeinek aránya. A többi egyetemmel összevetve ebben az intézményben jelenik meg legkevésbé az atipikus hallgatói csoportok és a regionalitás fontossága. A relatíve alacsony mesterképzési arány mellett kiemelkedő a felsőfokú szakképzésben részt vevők aránya.

A *Miskolci Egyetem* – hasonlóan az előzőhöz – a megjelenő sok tanulmányi területen kiegyenlítettebb hallgatóarányral rendelkezik, ezek közül a műszaki (5-ös) és a társadalomtudományi (3-as) jelentősebb. Kicsivel nagyobb hangsúlyt kap a mesterképzés hallgatóaránya, a nemzetközi dimenzió mentén valamelyest átlag alatti értékekkel rendelkezik az intézmény. A kutatási dimenzió az összes intézményt tekintve átlagosnál fontosabb, az összes tényezőt figyelembe véve az egyetemi csoport átlagához igazodik. A regionalitás a négy intézmény közül itt fontosabb.

A *Szent István Egyetem* esetében a szakkínálat a Pannon Egyeteméhez hasonló, a magasabb képzési szinteken viszonylag alacsonyabb (így is átlag feletti), ez azonban a tanulmányi területek legmagasabb számával (mind a nyolc területen) párosul. Domináns a társadalomtudományi és a gazdasági terület, de kiemelkedő az agrár-, a műszaki és a személyi szolgáltatási területek aránya is. A regionalitás itt jelenik meg a legmarkánsabban, az atipikus hallgatói csoportok jelentősége átlagos. Az alapképzés jelentősége a legmagasabb, míg a mesterképzés viszonylag kevésbé fontos. A nemzetközi orientáció a Pannon Egyeteméhez hasonló képet mutat, a kutatás tekintetében a Miskolci Egyetemmel mutat sok hasonlóságot.





2.6. Következtetések

A mapping filozófián és metodológián alapuló klaszterelemzés szemléletesen mutatta meg a magyar felsőoktatási intézmények sokféleségét, és az újszerű, az utóbbi két évtizedben lezajló folyamatok – a hallgatói létszámmexpanzió és a felsőoktatás társadalmi, jogi, gazdasági környezetében bekövetkezett változások – által generált új helyzetet, egyben a hosszabb idő alatt kialakult struktúrák stabilitását.

Az egyetem-főiskola törésvonal ebben a megközelítésben is megjelenik, hiszen a törvényi megkülönböztetés értelemszerűen különbségeket hoz létre az intézmények tevékenységi körében (elsősorban a képzési fokozatok tekintetében). Ugyanakkor mind a főiskolák, mind az egyetemek jelentősen különböznek egymástól. Az intézmények három csoportja különül el egyértelműen: a kis egyházi főiskolák, a klasszikus, nagy állami egyetemek és a külföldi egyetemek. A többi csoport esetében jelentős a csoporton belüli diverzifikáltság, sokszor a kifejezett egyediség. Ugyanakkor egymáshoz hasonló tevékenységgel működhetnek a fenntartók két vagy mindhárom típusához tartozó intézmények. Az erőforrásokért folyó verseny elsősorban ebben a körben zajlik, és ebben a kontextusban érthető meg. A méret szerinti elkülönítés fontos, de önmagában leegyszerűsítő, ugyanis a többdimenziós csoportosításban a képzés kínálat, a képzési profil, a domináns tanulmányi terület vagy a tanulmányi területek szerinti összetétel jelentős differenciáló hatással bír, így több esetben a méret szerint eltérő intézmények egy csoportba kerültek.

Az egyes diszciplínáknak jellemzően eltérő hagyományai, követett értékei vannak, ami sok területen megnyilvánul, a tanári kar és a hallgatók társadalmi összetételétől a szervezeti kultúrán át az irányítási rendszerig (Clark 1984; Bourdieu 1988). Ennek az összefüggésrendszernek a feltárása igazi „mélyfúrás” igényel. Első lépésként érdemes lenne az intézmények belső diverzitását, sokféleségét a mapping módszerrel megvizsgálni a karok és más nagyobb egységek szintjén.

Az intézmények számáról folyó – a lényegét nem érintő, ezért terméketlen – viták megelőzhetőek lennének, ha az egyetlen tanulmányi területet művelő, kis hallgatói létszámot befogadó intézmények „akadémia” vagy „intézet” elnevezést kapnának (néhányan ma is ilyen nevet viselnek), és a statisztikákban az egyetemek és a főiskolák kategória mellett harmadikként, mint egyéb felsőoktatási intézmények szerepelnének (sok európai ország hasonló gyakorlatának megfelelően). Így jóval kisebb lenne az egyetemek és főiskolák együttes száma

(bár a felsőoktatási intézmények száma nem változna), ami a tényleges helyzetet jobban tükrözné, és megkönnyítené az interpretálását. Ez nem érintené azt, hogy a feltételek megléte esetén ezek az intézmények is hirdethetnének fokozathoz vezető képzési programokat (ugyanúgy, mint jelenleg).

Az elemzés rávilágított azokra a korlátokra, amelyek abból adódnak, hogy egyes dimenziókban, elsősorban a Tudástranszfer és a Regionális elkötelezettség dimenzióban nem állnak rendelkezésre megfelelő információk, a bevételekről és kiadásokról, azok összetételéről nincsenek az intézményekre teljes körű, hivatalos adatok. Pedig lehetséges, hogy a felsőoktatási intézmények egy része éppen ezeken a területeken tud kibontakozni, fontos társadalmi-gazdasági szerepet betölteni, és további, finomabb csoportjaik is azonosíthatók lennének, ha volnának megbízható és érvényes adatok. Ezzel összefügg az elemzés azon tanulsága, hogy érdemes olyan jellemzőket is vizsgálni, amelyek csak kismértékben differenciálják az intézményeket, együttesen azonban jelentősen módosítják a kialakult képet. Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy a felsőoktatásra vonatkozó adatgyűjtések rendszerét bővíteni kellene, és hozzá kellene igazítani az új társadalmi, szakmapolitikai és tudományos kutatói igényekhez.

A kvantitatív munkát kiegészítettük az intézményi honlapok elemzésével. Ezzel kívántuk – mintegy – ellenőrizni a kialakult klaszterek érvényességét. Erről szól a 3. fejezet.

3. Vállalt küldetések az intézményi honlapok alapján

3.1. A honlapelemzés keretei

Az intézményi sokféleség egyik fontos vetülete a vállalt küldetés (misszió) szerinti diverzitás. A mapping vizsgálathoz kapcsolódó honlapelemzés a hazai felsőoktatási intézmények vállalt küldetés szerinti diverzitásának feltérképezését tűzte ki célul. A felsőoktatási intézmények vállalt feladatainak, kinyilvánított küldetésének kvalitatív módszerrel történő vizsgálata lehetőséget ad az intézmények egyes, kvantitatív adatokkal nem mérhető kontextuális jellemzőinek megragadására, a kvantitatív megközelítésű osztályozás pontosítására. Konkrétan azt kerestük, hogy az oktatás, a kutatás és az ún. harmadik misszió mely intézmények küldetésnyilatkozataiban és milyen módon jelenik meg, illetve az egyes küldetéstípusok jelenléte alapján kimutatható-e valamilyen, a klaszterelemzés osztályozási szempontjain túlmutató különbség az egyes intézményi klaszterek között vagy azokon belül.

Az oktatás és a kutatás dimenziója esetében egyértelmű a kapcsolódás a mapping vizsgálathoz. A kvalitatív megközelítés azonban ezen túl kívánt lépni. Abból indult ki, hogy a 21. században a felsőoktatási intézmények közvetlen környezetükhöz fűződő viszonyának megváltozása az intézmények tevékenységi körének bővülésével jár együtt, amelynek során az egyetemek és a főiskolák korábban vállalt hagyományos feladataik (az oktatás és a kutatás) mellett új területeken is aktivizálódnak, új típusú, ún. harmadik missziót (küldetést) foglalmaznak meg maguk számára. A harmadik misszió vizsgálata során is egy európai projekt (E3M projekt) adta tanulságokra lehetett támaszkodni. Az Európai Bizottság által támogatott nemzetközi kutatócsoport a felsőoktatási intézmények új típusú küldetése fő elemeinek megállapítására és ennek révén a harmadik misszió vállalásának mérhetővé tételére vállalkozott (Final Report of Delphi Study – E3M projekt 2011). A hazai terepen végzett vizsgálat az általuk kidolgozott megközelítést követte, kísérletet tett a modelljükben használt vizsgálati dimenziók alkalmazására. (A harmadik misszió körébe sorolható tevékenységek definiálására tett kísérlet az U-Map kutatóinak figyelmét is felkeltette, többek között ennek hatására került be a vizsgálati dimenziók közé a tudástranszfer és a regionális elkötelezettség.)

Az elemzés az intézményi missziót explicit formában kinyilvánító küldetésnyilatkozatokon kívül az intézményi honlapokon fellelhető egyéb szöveges

tartalmakra is kiterjedt, amelyek leggyakoribb típusai a következők voltak: rektori, illetve dékáni köszöntők, az intézmény bemutatása/története, minőségpolitikai, illetve stratégiai dokumentumok. Mivel csupán 43 intézmény rendelkezik az interneten elérhető küldetésnyilatkozattal, ezért a felsorolt egyéb dokumentumok elemzésbe való bevonása mindenekelőtt azt célozta, hogy a kifejezett küldetésnyilatkozattal nem rendelkező intézmények vállalt feladatairól, célkitűzéseiről is képet lehessen kapni. (Az elemzés forrásaként szolgáló dokumentumokat a következőkben az egyszerűség kedvéért egységesen küldetésnyilatkozatnak nevezzük).

A honlapelemzés során minden intézményt azonos módon kezeltünk, eredményeink bemutatásánál is azonos hangsúllyal említünk, tekintet nélkül arra, hogy milyen súlyt képviselnek a hazai felsőoktatási intézményhálózaton belül (pl. a hallgatói létszám szempontjából). Ez tudatos törekvés, olyan intézményekről, intézménytípusokról is szólni kívánunk ugyanis, amelyekre általában kevés figyelem irányul. Az intézményhálózatról való gondolkodásnál ebből a szempontból is érdemes a teljességre törekedni, időnként a nem nagy tömegeket érintő elemeket is bevonni a vizsgálódásba.

A klaszterelemzésbe, valamint a honlapelemzésbe bevont intézmények köre egymástól némileg eltér. A honlapelemzés az aktuális helyzet megjelenítésére törekedett, amelynek érdekében a 2011. október 1-jei állapot szerinti 68 hazai felsőoktatási intézmény honlapjain elérhető küldetésre utaló tartalmak vizsgálatára került sor. A mapping kutatás ezzel szemben a hivatalos adatok közlési rendjének megfelelően a 2009/2010-es tanévre vonatkozik, amikor a hazai felsőoktatási intézmények száma 69 volt. A két időpont közötti számbeli eltérés mögött két kisebb, speciális profilú főiskola nagyobb intézménybe történő integrálódása, valamint egy új felsőoktatási intézmény időközbeni alapítása áll.²⁴ Ez a változás nem érinti az elemzés lényegét, a kvantitatív és a kvalitatív munka eredményeinek összekapcsolhatóságát.

A honlapelemzés eredményeinek interpretálásakor tudatában vagyunk annak, hogy a honlapokon szereplő küldetésnyilatkozatok jórészt a jövőben elérendő célokra vonatkoznak, nem pedig a jelen tényeire. Ezek vizsgálata ugyanakkor lényeges információkkal szolgál, hiszen a vállalás, az ambíció azt jelenti,

²⁴ Az újonnan alakult felsőoktatási intézmény a 2009 végétől működő Golgota Teológiai Főiskola. A Heller Farkas Gazdasági és Turisztikai Szolgáltatások Főiskolája 2009 szeptemberétől a Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola karaként, míg a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola 2011 szeptemberétől a Debreceni Református Hittudományi Egyetem karaként folytatja tevékenységét.

hogy az intézmények ilyen irányban kívánnak továbbfejlődni, erőfeszítéseket tenni. A fejlődési irányok kijelölése pedig magában hordozza, hogy a megfogalmazott célkitűzések a jövőben akár teljesülhetnek is.

Az intézményi honlapok alapján összesen négy felsőoktatási intézmény esetében nem nyerhető a vállalt küldetésről explicit formában információ. A küldetésleírással nem rendelkező felsőoktatási intézmények az alábbiak voltak:

1. Eötvös József Főiskola
2. Magyar Képzőművészeti Egyetem
3. Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem
4. Színház és Filmművészeti Egyetem

A felsorolt intézmények fontos közös tulajdonsága, hogy – az Eötvös József Főiskola kivételével – speciális profilú egyetemek, az általuk művelt tudományterület egyedüli hazai képviselői. Egyedülálló képzési profiljuk következtében vállalt küldetésük is meglehetősen egyértelmű, amely magyarázatul szolgálhat arra, hogy miért nem tartják szükségesnek azt a külvilág felé honlapjukon megjeleníteni. A küldetésleírással nem rendelkező intézmények közül kivételt a többenél szélesebb képzési spektrumú bajai Eötvös József Főiskola jelent, amelynek nemrég megújult, könnyen áttekinthető és informatív honlapja egy dinamikusan fejlődő intézmény benyomását kelti, ugyanakkor a küldetésre, intézményi célokra vonatkozóan nem tartalmaz utalást.

A továbbiakban a 68 államilag akkreditált hazai felsőoktatási intézmény közül az interneten elérhető küldetésleírással rendelkező 64 intézménnyel foglalkozunk. Az elemzés első részében a felsőoktatási intézmények által vállalt két hagyományos feladat, az oktatás és a kutatás küldetésnyilatkozatokban való megjelenésének vizsgálatára kerül sor. A második rész a felsőoktatási intézmények jórészt korábban is meglévő, de az utóbbi években egyre hangsúlyosabbá váló társadalmi-szolgáltató feladataival, ún. harmadik missziójával foglalkozik, külön figyelmet fordítva az elemzés eredményeinek a klaszterelemzés során nyert csoportokkal való összekapcsolására.

3.2. Az első és a második misszió – az oktatás és a kutatás

A magyar felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban elsőként a hagyományos feladat, az oktatás missziójának megjelenését vizsgáltuk. Az elemzés során azt találtuk, hogy az oktatás mint kiemelt cél valamennyi hazai felső-

oktatási intézmény küldetésében megjelenik, sőt számos esetben – elsősorban a szűkebb képzési profilú, kis hallgatói létszámú főiskoláknál, vagyis döntően az 1. és a 4. klasztereknél – ez jelenti az elsődlegesen vállalt feladatot. Az oktatás missziója a 4. klaszterbe tartozó Budapest Kortárstánc Főiskola esetében például a következőképpen jelenik meg: *„Célunk tehát korszerűen, sokoldalúan képzett, közösségi szellemű táncművészek – táncosok, koreográfusok, pedagógusok – képzése, pályára bocsátása és segítése.”* A kis létszámú hallgatói csoport számára hittudományi képzést biztosító – ennek alapján az 1. klaszterbe sorolható – Pünkösdi Teológiai Főiskola küldetésnyilatkozata az oktatással kapcsolatban a következő megfogalmazással él: *„Feladatunknak érezzük, hogy a Biblián alapuló és a Szentlélektől ihletett képzést biztosítsunk az itt tanulóknak – olyan képzést, amely átformáló, teológiai, gyakorlati és releváns (aktuális) is egyszerre.”*

A fentiek mellett a 2. klaszterbe tartozó, döntően a gazdasági és társadalomtudományi képzési területen tevékenykedő intézmények többségénél (pl. Általános Vállalkozási Főiskola, Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, Nemzetközi Üzleti Főiskola, Zsigmond Király Főiskola) szintén hangsúlyos szerepet kap a küldetés leírásban az oktatás feladata. Az Általános Vállalkozási Főiskola küldetésnyilatkozatában például így jelenik meg az első misszió kiemelt szerepe: *„A Főiskola tehát tevékenységének a fókuszába három dolgot állít: a képzés ellenőrzött minőségét és korszerűségét, az oktatási folyamat nemzetközi beágyazottságát és a megszerzhető tudás gyakorlati hasznosíthatóságát, munkapiaci értékét.”*

Az oktatás célkitűzése az egyetemi klaszterek (5.–8. klaszter) esetében is állandó eleme a küldetés megfogalmazásnak, noha legtöbbször további célok, küldetések, tevékenységi körök kíséretében jelenik meg. A következő idézet a nagy hallgatói létszámú klasszikus egyetemek sokoldalú tevékenységét, komplex misszióját mutatja az Eötvös Loránd Tudományegyetem példáján: *„Az ELTE küldetése a nemzeti és egyetemes kultúra és műveltség megőrzése és gyarapítása, a tudomány művelése, a tudományos ismeretek átadása, a magyar társadalom, valamint az emberiség valós, hosszú távú igényeinek megfogalmazása és kielégítése.”* A fenti sorokban az oktatás misszióján kívül felismerhető még a tudományos kutatás és fejlesztés célja, valamint a harmadik misszió egyes elemeinek megjelenése, amelyekről a következőkben részletesebben lesz szó.

A felsőoktatási intézmények második missziója, vagyis a kutatás intézményi küldetésnyilatkozatokban való megjelenésének vizsgálata több szempontból is

lényeges. Az egyetemek számára evidencia ez a feladat, amely a hazai egyetemek esetében a doktori fokozat adási jog visszanyerése, a doktori képzések 1990-es évek közepétől való beindulása óta a korábbiaknál is nagyobb hangsúlyt kap. Az utóbbi években azonban a kutatást folytató felsőoktatási intézmények köre jelentős mértékben kibővült, és a kutatások célját és volumenét tekintve is diverzifikálódott: az 1970-es évektől kifejezetten oktatási-képzési célokra létrehozott főiskolák közül is mind többen kapcsolódnak be az általuk művelt tudományág alkalmazott kutatásaiba, míg az egyetemek között egyre jobban kiéleződik a verseny az alap- és alkalmazott kutatásokra fordítható forrásokért, valamint a K+F tevékenység magas szintű műveléséért járó kutatóegyetemi címért. Napjainkban tehát – a kutatás céljának stratégiai fontosságúvá válásával – különösen lényeges kérdés, hogy melyek azok az intézmények – és főképpen melyek azok a főiskolák –, amelyek küldetésnyilatkozatukban felvállalják a kutatás és fejlesztés feladatát, és melyek azok, amelyeknél a második misszió különösen hangsúlyos, kiemelt célként jelenik meg.

A küldetésnyilatkozatok elemzése alapján megállapítható, hogy a kutatás célkitűzése az oktatással ellentétben nem állandó eleme az intézményi miszsióknak, a 64 elemzésbe bevont intézmény közül 40 esetében része a küldetésmegfogalmazásnak.

3.1. táblázat. A kutatás céljának megjelenése a magyar felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban intézménytípus szerint (intézmények száma)

	Egyetem	Főiskola	Összesen
Küldetésleírással rendelkezik	23	41	64
Ebből: A kutatás célkitűzése megjelenik a küldetésben	21	19	40
Ebből: A kutatás mint küldetés hangsúlyos	13	4	17

A 3.1. táblázat adataiból kiderül, hogy a vállalt küldetések intézménytípus szerinti eltéréseiről alkotott előzetes várakozásoknak megfelelően az egyetemek nagyobb arányban nevezik meg céljukként a kutatást, mint a főiskolák. A vizsgálatban szereplő 23 egyetem közül mindössze kettő küldetésnyilatkozatában nem jelenik meg a kutatás célkitűzése (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem), ezzel szemben az egyetemek több mint felénél, 13 intézménynél a tudományos kutatás hangsúlyos célként szerepel. A kutatás feladatát nem vállaló két egyetem pedig művészeti képzést folytató felsőoktatási intézmény (6. klaszter), amelyek esetében a kutatás küldetése – a megszokott formában – nem értelmezhető, és amelyek képzési profiljuk egyedi-

sége folytán elsődleges céljuknak az oktatást tekintik. Ez az alábbi módon jelenik meg a küldetés megfogalmazásokban:

„[...] a Zeneakadémia küldetése: az olyan alkotó- és előadóművészek, s egyben tanárok képzését tekinti elsődlegesnek, akik az egyetemes és a nemzeti kultúra, ezen belül elsősorban a zeneművészet értékeinek birtokában széles körű, korszerű zenei képzettségük, magas fokú mesterségbeli tudásuk alapján alkalmasak a hazai és a nemzetközi zenei életben az előadóművészi, az alkotói és a zenetudományi tevékenységre, az iskolai zenei nevelésre és az egyházzene művelésére.” (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem küldetésnyilatkozata)

„A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem letéteményese a teljes körű egyetemi szintű, tradicionális iparművészet-oktatás mellett az egyetemi szintű designer, építész és vizuális kommunikáció tervező képzésnek. A MOME oktatási tevékenysége arra irányul, hogy a művészi tehetséggel bíró hallgatókban kialakuljon képességeik célirányos működtetésének feltétele. Az egyetem vállalt törekvése, hogy tudatos alkotó egyéniségeket képezzen, akik alkalmasak a művészeti területükön adódó feladatok magas szintű megoldására.” (Moholy-Nagy Művészeti Egyetem küldetésnyilatkozata)

A küldetések elemzése alapján elmondható, hogy a kutatás továbbra is döntően egyetemi feladat, ugyanakkor a főiskolák is nagy arányban vállalják küldetésükben a K+F tevékenységbe való bekapcsolódást, ami a hazai felsőoktatási intézmények tevékenységi körének differenciálódását, az egyetem és a főiskola közötti különbség bizonyos csökkenését jelzi. A 41 főiskola közül 19 küldetésnyilatkozatában – azaz a főiskolák csaknem felénél – megjelenik a kutatás célkitűzése, míg négy főiskola esetében a második misszió kifejezetten hangsúlyos eleme a küldetés megfogalmazásnak. A következő kérdés az, hogy a kutatás feladatát küldetésükbe foglaló, illetve azt kiemelt célként kezelő főiskolák mely intézményi klaszterekbe tartoznak, s ennek alapján kimutatható-e valamilyen különbség az azonos klaszterbe tartozó intézmények második missziót érintő vállalásai terén.

A 3.2. táblázat a kutatás célkitűzésének intézményi küldetésnyilatkozatokban való megjelenését mutatja a klasztereken belül. Látható, hogy a fent elmondottnak megfelelően az egyetemi klaszterek (5.–8. klaszter) elemeire szinte kivétel nélkül jellemző a kutatás küldetése, és az idetartozó intézmények jelentős hányadánál kiemelt célt is jelent. Az egyetlen, kutatás szempontjából heterogén egyetemi klaszter a speciális profilú egyetemek csoportja (6. klaszter), amelynek intézményei közül csak a Debreceni Református Hittudományi Egyetemenél

és az Evangélikus Hittudományi Egyetemen van jelen a kutatás célkitűzése, míg a fentiekben már említett, művészeti területen oktató egyetemeken (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem) nem. A 6. klaszteren belül a kutatás küldetésének felvállalása szempontjából tehát két – egyebek mellett képzési profil és fenntartó tekintetében is különböző – alcsoport különíthető el: a kutatás misszióját felvállaló, egyházi fenntartású, hittudományi képzést nyújtó intézmények, valamint az állami fenntartású, művészeti képzést végző két egyetem, amelyek küldetésnyilatkozataiban nem jelenik meg a második misszióra való utalás.

3.2. táblázat. A kutatás céljának megjelenése a felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban a klaszterek szerint (intézmények száma)

Intézményi kategóriák a felsőoktatási mapping kutatás alapján	Küldetés- leírással rendelkező intézmények	A kutatás célkitűzése megjelenik a küldetésben	A kutatás mint küldetés hangsúlyos
1. Kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést adó egyházi főiskolák (N=17)	17	7	0
2. Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák (N=7)	7	3	0
3. Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák (N=10)	9	7	4
4. Speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák (és egy egyetem) (N=9)	9	3	0
5. Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek (N=12)	12	12	8
6. Speciális profilú, viszonylag kis egyetemek (N=7)	4	2	0
7. Klasszikus egyetemek (N=4)	4	4	4
8. Nemzetközi egyetemek (N=2)	2	2	1
Összesen (N=68)	64	40	17

Az egy intézmény (Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem) kivételével kizárólag főiskolák alkotta 1.–4. klasztereknél az egyetemek csoportjai esetében tapasztaltnál jelentősebb klaszterek közötti és azokon belüli eltérések figyelhetők meg a tudományos kutatás missziója tekintetében. A kutatás célkitűzése a főiskolák csoportjai közül a szélesebb oktatási kínálattal rendelkező, többségében állami fenntartású nagyobb főiskoláknál jelenik meg legnagyobb arányban: az idetartozó kilenc, küldetésnyilatkozattal rendelkező intézményből hétre jellemző, négyre pedig kiemelten jellemző a második misszió betöltése. A 3. klaszter intézményei közül csupán kettő, a Budapesti Gazdasági Főiskola, illetve a Kecskeméti Főiskola nem fogalmazza meg küldetésnyilatkozatában a K+F tevékenységben való részvételt, ezek küldetésleírásuk alapján oktatásra orientált intézményként működnek.

Külön figyelmet érdemelnek azok a főiskolák, amelyek küldetésnyilatkozatában kiemelt célként jelenik meg a kutató-fejlesztő tevékenységbe való bekapcsolódás igénye (Dunaújvárosi Főiskola, Károly Róbert Főiskola, Kodolányi János Főiskola, Nyíregyházi Főiskola). A fentiek közös jellemzője, hogy a jelentős K+F potenciál kialakítását a jövőben elérendő célként fogalmazzák meg, tehát mindhárom esetben ambiciózus küldetésmeghatározásról beszélhetünk. Szintén mindegyik intézményre jellemző az erős regionális elkötelezettség:²⁵ saját régiójukban tudáscentrumként, szellemi-innovációs központként kívánnak működni, és e jövőbeli szerep betöltésének fontos feltételeként fogalmazzák meg a korszerű kutatási kapacitások kiépítését. A Kodolányi János Főiskola küldetésnyilatkozatában például a következő módon jelenik meg ez a cél: „*A hazai felsőoktatás nonprofit intézményeként országos szerepkörű, nemzetközi képzési orientáltságú, alkalmazott kutatással foglalkozó intézményként, oktatási – kutatási – szakmai tanácsadási kiválóságközpontként kíván tevékenykedni.*” Az ambiciózus küldetésmegfogalmazás, valamint a regionális szerepvállalásra való tudatos törekvés tekintetében a fentiekhez nagyon hasonló a Szolnoki Főiskola küldetésnyilatkozata, ugyanakkor ennél inkább a város, a környező régió fejlődése iránti elkötelezettség, és kevésbé az ezt potenciálisan elősegítő kutatási-fejlesztési tevékenység hangsúlyos: „*A Szolnoki Főiskola térség- és humánerőforrás-fejlesztő felsőoktatási intézmény, amely mind képzési, mind szolgáltatási tevékenységével – környezetébe szorosan beágyazódva – a vidék fejlődésének és felemelkedésének szolgálatában áll.*”

A szélesebb oktatási kínálattal rendelkező főiskolák csoportjával szemben a főleg gazdasági irányultságú kisebb magánfőiskolák, valamint a speciális, szű-

²⁵ A regionalitás intézményi küldetésnyilatkozatokban való megjelenéséről a felsőoktatási intézmények harmadik misszióját elemző részben esik bővebben szó.

kebb profilú főiskolák klasztereire (2. és 4. klaszter) csak elvétve jellemző a tudományos kutatás céljának intézményi küldetésnyilatkozatokban való megjelenése. Az említett klaszterekbe sorolható intézmények esetében a második misszió felvállalása sokkal inkább egyedi sajátosság, mintsem a klaszter egészére jellemző tulajdonság. A kutatás missziója tekintetében a 2. klaszter intézményei közül kiemelkedik a Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, amelynél kifejezetten hangsúlyos feladatként, az egyetemi státusz jövőbeli elérésének egyik zálogaként jelenik meg a K+F tevékenységbe való bekapcsolódás. A főiskola küldetésnyilatkozatában a következők olvashatók:

*„A Modern Üzleti Tudományok Főiskoláját olyan irányban fejlesztjük, hogy megvalósíthassuk a Modern Alkalmazott Tudományok Egyetemét (MATE). Ennek a célnak az érdekében – a piaci igényekhez alkalmazkodva – egyre nagyobb szerepet szánunk a gazdasági oktatás mellett a **műszaki és energetikai oktatásnak**, a **kutatás-fejlesztésnek**, valamint az **innovációs és technológia-transzfer-tevékenységnek** a megvalósítására.”* (kiemelés az eredeti szövegben)

A 4. klaszter speciális képzési profilú intézményei közül a kutatás célja tekintetében kiemelkedik a hazai rendészeti felsőoktatás első számú letéteményesének számító Rendőrtiszti Főiskola, valamint a katonai, honvédelmi, rendvédelmi és nemzetbiztonsági hivatásokra képző Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, amelyek egyedi oktatási céljaik mellett a tudományos kutatás feladatát is felvállalják. A Rendőrtiszti Főiskola küldetésében így jelenik meg a második misszió vállalása: *„A Rendőrtiszti Főiskola a hazai felsőoktatás autonóm rendészeti felsőoktatási intézménye, [...] amelynek tevékenységében az oktatás, a nevelés és a rendészetet tárgyának tekintő tudományos kutatómunka egységes egésznek képez.”*

A kutatás missziója szempontjából az 1. klaszter egyházi fenntartású, hit-tudományi képzést folytató főiskoláira is érdemes egy pillantást vetni. A viszonylag kis hallgatói létszámmal és sajátos arculattal jellemezhető intézmények többsége vállalt küldetése alapján nem folytat tudományos kutatást, ugyanakkor néhány intézménynél jelen van a második misszió célkitűzése. A kutatás feladatát küldetésnyilatkozatában megjelenítő hét egyházi főiskola közül három több évszázados történelmi és szellemi hagyományokon alapuló, vidéki székhellyel rendelkező felsőoktatási intézmény (Győri Hittudományi Főiskola, Pápai Református Teológiai Akadémia, Sárospataki Református Teológiai Akadémia), míg négy intézmény központja a fővárosban van. Ugyanakkor a budapesti intézmények is két alcsoportra bonthatók a fennállásuk időtartama szerint: kettő hosszú történelmi múltra visszatekintő intézmény(ek) jogutódja-

ként jött létre (Baptista Teológiai Akadémia, Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola), míg a másik kettő a rendszerváltást követően alapított és a 2000-es évek elején akkreditált fiatal intézmény (Sola Scriptura Lelkészképző és Teológiai Főiskola, Szent Pál Akadémia). A következő idézetek a tudományos kutatás céljának megjelenését példázzák az előbb definiált csoportokba tartozó egy-egy intézmény küldetésében:

„Az Akadémia célja a református lekipásztorok, valamint a református egyház igényei szerinti munkások képzése és továbbképzése, a teológiai tudományok legmagasabb szintű művelése. [...] Intézményünket – a meglévő lehetőségeket folyamatosan kihasználva – úgy igyekszünk fejleszteni, hogy megfogalmazott céljainkat a jövőben a legmagasabb képzési formában, egyetemi szinten végezhessük.” (Sárospataki Református Teológiai Akadémia küldetésnyilatkozata)

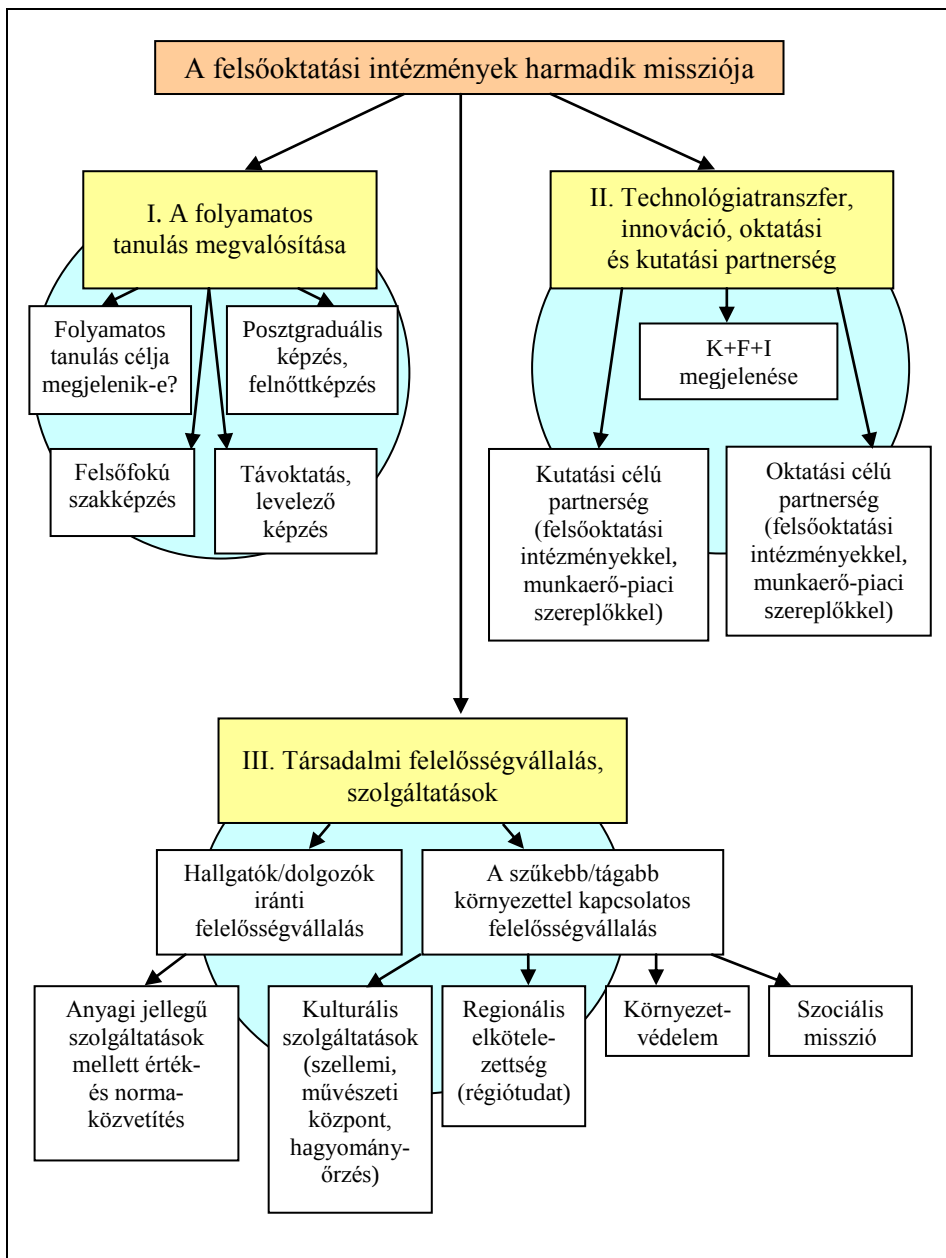
„Az Akadémia törekszik arra, hogy az oktatás és a kutatás területén a magyar felsőoktatás örökségét ápolva megismerje és megismertesse az egyetemes magyar keresztyénség hagyományait és értékeit. [...] Az intézmény biztosítja a kutatás, az oktatás és a képzés lelkiismereti szabadságát.” (Baptista Teológiai Akadémia küldetésnyilatkozata)

„[...] intézményünk a Biblia-tudomány, a biblikus teológia kutatását, fejlesztését és oktatását tekinti küldetésének.” (Sola Scriptura Lelkészképző és Teológiai Főiskola küldetésnyilatkozata)

3.3. A harmadik misszió megjelenése az intézményi küldetésekben

A harmadik misszió legágabb értelemben a felsőoktatási intézmények társadalmi környezetük jólétének növelése érdekében vállalt oktatási, kutatási és szolgáltatási tevékenységét jelenti. Az intézményi célok között egyre hangsúlyosabbá váló társadalmi szerepvállalás küldetésnyilatkozatokban való megjelenésének vizsgálatakor a már említett E3M projekt koncepciójára támaszkodtunk, amelynek alapján a felsőoktatási intézmények harmadik missziójának fogalmát a 3.1. ábrán látható módon operacionalizáltuk.

3.1. ábra. A felsőoktatási intézmények harmadik missziójának dimenziói és az egyes dimenziók elemei



Forrás: E3M projekt kutatási jelentése alapján saját szerkesztés

A küldetésleírással rendelkező 64 hazai felsőoktatási intézmény közül 58 esetében jelenik meg a küldetésnyilatkozatban a harmadik misszió egy vagy több dimenziójára történő utalás. A küldetésnyilatkozatukban a harmadik missziót nem említő felsőoktatási intézmények²⁶ közös sajátossága, hogy – a küldetésnyilatkozattal nem rendelkező intézményekhez hasonlóan – valamennyien speciális (döntően hittudományi és művészeti) képzési profilú intézmények (egy kivétellel az 1., a 4. és a 6. klaszterekbe tartoznak). Ezek küldetésnyilatkozata az oktatási feladat egyediségét és a képzés különleges céljait (pl. a felekezeti szolgálatra való felkészítés, a kreativitás, az alkotóerő kibontakoztatása) hangsúlyozza, amely törekvések nem kapcsolódnak össze az oktatás és a kutatás terén új típusú feladatok vállalásával, sem a társadalmi környezet iránti felelősségvállalás célkitűzésével. A harmadik missziót nem említő intézmények a fentiekből következően döntőrészt oktatásra specializálódtak, a nagyon egyedi szerepet betöltő Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem kivételével a kutatás célkitűzése sem jelenik meg náluk.

A vizsgált intézmények döntő többsége ezzel szemben felvállal a harmadik misszió körébe sorolható funkciót. Kiemelendő, hogy az intézmények jelentős részénél (64-ből 37 intézménynél) a harmadik misszió több dimenziója is megjelenik a küldetésnyilatkozatban, ami arra utal, hogy az új típusú feladatok az intézmények tevékenységének egyre hangsúlyosabb részét képezik. Az oktatásnál és a kutatásnál lényegesen heterogénebb intézményi célokat magában foglaló harmadik misszió elemzése elősegíti a küldetéstípusok sokféleségének, valamint a hazai felsőoktatási intézmények vállalt feladataik szerinti egyediségének megértését.

A folyamatos tanulás megvalósítása

A folyamatos tanulás megvalósítása – ebben az értelmezési keretben – az életkor vagy élethelyzet szempontjából atipikus hallgatói csoportok felsőoktatásba való bevonását jelenti, amelyre a kifejezetten őket megcélzó képzési szinteknek és formáknak (felsőfokú szakképzés, posztgraduális képzés, felnőttképzés, távoktatás és levelező képzés) az intézmény képzési profiljába való integrálása révén nyílik lehetőség. Az adatelemzés során a folyamatos tanulás dimenziójának vizsgálatára két konkrét módon került sor: egyrészt a folyamatos

²⁶ A küldetésnyilatkozatukban a harmadik missziót nem említő intézmények a következők: Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem, Budapest Kortárs Tánc Főiskola, Egri Hittudományi Főiskola, Esztergomi Hittudományi Főiskola, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola.

(vagy élethosszig tartó) tanulás célját a küldetésnyilatkozatukban explicit módon kinyilvánító intézmények azonosításával, másrészt pedig azon intézmények számbavételével, amelyek küldetésében megjelenik a hagyományostól eltérő képzési formák kínálata. A folyamatos tanulás dimenzióján belül elkülöníthető két elemzési kategóriát és a hozzájuk tartozó intézmények klaszterek szerinti megoszlását a 3.3. táblázat mutatja.

A küldetésnyilatkozattal rendelkező hazai felsőoktatási intézmények jelentős részénél, 64-ből 47 intézménynél megjelenik a küldetésben a folyamatos tanulás előmozdításának célkitűzése. A hagyományostól eltérő hallgatók oktatásába való bekapcsolódás legkevésbé az 1., a 2. és a 4. klaszterekbe sorolható intézményekre jellemző (ugyanakkor még itt is az intézmények több mint felénél jelen van). A felsorolt klaszterek mindegyike döntő részben főiskolákat tartalmazó csoport, ezért általánosságban elmondható, hogy a hazai főiskolák küldetéseiben kevésbé jelenik meg a folyamatos tanulás elősegítése, mint az egyetemi státuszú intézményeknél.

3.3. táblázat. A folyamatos tanulás megvalósítására való utalás megjelenése a felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban a klaszterek szerint (intézmények száma)

Intézményi kategóriák a felsőoktatási mapping kutatás alapján	Küldetésleírással rendelkezik	A folyamatos tanulás megjelenése	Nem tipikus képzési formák megjelenése
1. Kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést adó egyházi főiskolák (N=17)	17	1	11
2. Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák (N=7)	7	1	3
3. Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák (N=10)	9	4	7
4. Speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák (és egy egyetem) (N=9)	9	2	5
5. Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek (N=12)	12	3	10

Intézményi kategóriák a felsőoktatási mapping kutatás alapján	Küldetésleírással rendelkezik	A folyamatos tanulás megjelenése	Nem tipikus képzési formák megjelenése
6. Speciális profilú, viszonylag kis egyetemek (N=7)	4	0	3
7. Klasszikus egyetemek (N=4)	4	0	4
8. Nemzetközi egyetemek (N=2)	2	1	1
Összesen (N=68)	64	12	44

A folyamatos tanulás elvének explicit formában való megjelenése leginkább a 3. és az 5. klaszterek intézményeire, vagyis elsősorban a szélesebb képzési spektrumú főiskolákra, valamint a szintén széles, de a klasszikustól eltérő profilú, viszonylag nagy egyetemekre jellemző. Az előbbi csoportba tartozó Kecskeméti Főiskolánál például az intézményi önmeghatározás részeként jelenik meg a folyamatos tanulásra történő utalás: „*A Kecskeméti Főiskola emberközpontú, egész életen át történő kötődést és tanulást biztosító intézmény.*” Az 5. klaszter intézményei közül a Széchenyi István Egyetem küldetésnyilatkozatában az alábbi módon szerepel a folyamatos tanulás elősegítése:

„A Széchenyi István Egyetem a változó munkaerő-piaci igényeket flexibilisen követni képes releváns képzési kínálatot tart fenn magas módszertani színvonalon, és felkészül az egész életen át tanulás erősödő trendjéből adódó kihívásokra.”

A folyamatos tanulás elvéhez képest a nem hagyományos képzési formák említése jóval nagyobb arányban jellemző a felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataira. Magyarázatul szolgálhat erre a jelenségre a tipikus életkorú hallgatók számának utóbbi években jellemző csökkenése, amelynek következtében az intézmények fokozottan törekszenek az átlagostól eltérő (egyre bővülő létszámú) hallgatói csoport megnyerésére, s ez a törekvés a küldetésnyilatkozatokban is megjelenik.

A nem hagyományos képzési formák hangsúlyozása a legtöbb klaszter esetében az intézmények több mint felénél megjelenik (e tekintetben csupán a kis hallgatói létszámú, gazdasági és társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák csoportja – a 2. klaszter – lóg ki a többi közül). Megfigyelhető, hogy az 1., a 6. és a 7. klaszter intézményeire a folyamatos tanulás elvének megjelenése gyakorlatilag egyáltalán nem jellemző, a hagyományostól eltérő képzési formák viszont az idetartozó intézmények legnagyobb részénél szerepelnek a küldetés szövegében. A 3. és az 5. klaszterre ezzel szemben mind a folyamatos tanulás

explicit megjelenése, mind a speciális képzési formák jelenléte nagy arányban jellemző. Ezért összességében elmondható, hogy ebben a két klaszterben találhatók azok az intézmények, amelyeknél a két elemzési szempont a leggyakrabban összekapcsolódik, vagyis amelyeknél a leginkább hangsúlyosan jelenik meg a folyamatos tanulás dimenziója. Erre utalnak a következő, a 3. és az 5. klaszter egy-egy intézményére vonatkozó idézetek:

„Távoktatási képzési programjainak folyamatos fejlesztése révén lehetőséget biztosít az iskolarendszerű képzésen kívül is a nappali képzéssel egyenértékű felsőfokú szakképzettség és végzettség megszerzésére, beépítve ezzel az élethosszig tartó tanulást a graduális képzésbe.” (Károly Róbert Főiskola küldetésnyilatkozata)

„Mindezeket [...] a többciklusú (Bachelor, Master, PhD) programjainak kidolgozásával, megvalósításával, fejlesztésével, illetve az azokra épülő posztgraduális képzés, felnőttképzés, továbbképzés folytatásával, a távoktatás lehetőségeinek kihasználásával, tekintettel az élethosszig tartó tanulás igényeire valósítja meg.” (Miskolci Egyetem küldetésnyilatkozata)

Technológiatranszfer, innováció, oktatási és kutatási partnerség

Az innováció, technológiatranszfer és partnerség dimenziója az intézményi küldetésleírások mintegy kétharmadában (64 esetből 44-ben) van jelen, vagyis több intézményre jellemző, mint a kutatás missziójának a felvállalása, ami pedig szoros kapcsolatban lehet az előzőekkel. Ez annak tudható be, hogy a harmadik misszió szóban forgó dimenziójának jelentős eleme a felsőoktatási intézmények egymás közötti, illetve a munkaerő-piaci szereplőkkel fenntartott oktatási célú partnersége is. Így az itt vizsgált körbe nem csupán a kutatás célját felvállaló intézmények kerülhettek, hanem kiterjedt oktatási partnerségük és a nemzetközi hallgatói mobilitás céljának előtérbe helyezése révén azok is, amelyek kimonddottan oktatási tevékenység ellátására specializálódtak (noha nyilván ez utóbbiak vannak a kategórián belül kisebbségben).

A technológiatranszfer, innováció, oktatási és kutatási partnerség a főiskolák közül elsősorban a 2. és a 3. klaszterek tagjaira, míg az egyetemek közül az 5. és a 7. klaszterre jellemző. Ezek közül is kiemelkednek a viszonylag kis hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák (2. klaszter), valamint a klasszikus egyetemek (7. klaszter), amelyeknél kivétel nélkül megjelenik az innováció és a partnerség valamely ve-

tülete. A két klaszterbe tartozó intézmények lényegesen eltérő sajátosságai alapján feltételezhető azonban, hogy az innováció, oktatási és kutatási partnerség dimenzió elemei közül nem ugyanazok lesznek mindkettő esetében hangsúlyosak. További lényeges kérdés, hogy a kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést adó egyházi főiskolák 17 tagú klaszterében (1. klaszter) mely intézményeknél jelenik meg ez a dimenzió, és mely elemei dominálnak.

A fenti kérdésekre a 3.4. táblázat adatai alapján kaphatunk választ, ami a technológiatranszfer, innováció és kutatási partnerség, valamint az oktatási célú kapcsolatok intézményi küldetésnyilatkozatokban való megjelenését mutatja.

3.4. táblázat. A technológiatranszfer, innováció, oktatási és kutatási partnerség megjelenése a felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban a klaszterek szerint (intézmények száma)

Intézményi kategóriák a felsőoktatási mapping kutatás alapján	Küldetés-leírással rendelkezik	K+F+I, kutatási partnerség		Oktatási partnerség	
		Megjelenik	Hangsúlyos	Megjelenik	Hangsúlyos
1. Kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést adó egyházi főiskolák (N=17)	17	7	1	7	4
2. Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák (N=7)	7	4	2	6	3
3. Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák (N=10)	9	8	4	7	3
4. Speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák (és egy egyetem) (N=9)	9	2	1	2	1
5. Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek (N=12)	12	11	7	10	4
6. Speciális profilú, viszonylag kis egyetemek (N=7)	4	1	1	2	1
7. Klasszikus egyetemek (N=4)	4	4	2	3	2
8. Nemzetközi egyetemek (N=2)	2	1	0	1	0
Összesen (N=68)	64	39	18	38	18

Az adatok alátámasztják azt a feltételezést, amely szerint a 2. és a 7. klaszter intézményei között a technológiatranszfer, innováció, oktatási és kutatási partnerség dimenziója tekintetében lényeges különbségek figyelhetők meg. A K+F+I-t és a kutatási partnerséget az oktatási partnerségtől külön kezelve látható, hogy a kis hallgatói létszámú, gazdasági és társadalomtudományi képzést folytató magánfőiskolák esetében az oktatási célú kapcsolatok jóval nagyobb súllyal vannak jelen, mint az innováció és az ehhez kötődő partnerség. Ezzel szemben – várakozásainkkal összhangban – a klasszikus egyetemeken mindkét elem körülbelül azonos súllyal jelenik meg. Ez a megfigyelés megerősíti azt a feltételezést, amely szerint a szűkebb képzési profilú, ugyanakkor elég erős nemzetközi orientációjú gazdasági magánfőiskolák más intézményekhez fűződő partneri kapcsolataikat elsősorban a hallgatók tanulmányi mobilitásának előmozdítása érdekében kamatoztatják, míg a klasszikus egyetemek egyformán jelentős aktivitást céloznak meg a K+F+I tevékenység és az ehhez fűződő kapcsolatok, valamint az oktatási célú partnerség kialakításában és fenntartásában. A fenti különbségeket példázzák az alábbi küldetésrészletek:

„A Főiskola lényegesnek tartja nemzetközi kapcsolatainak folyamatos építését, bővítését és ápolását. Ennek érdekében igyekszik egyre több külföldi felsőoktatási intézménnyel állandó együttműködést kialakítani, amelynek keretében diák- és oktatócseréket, ösztöndíjas tanulmányutakat szervez. [...] A Főiskola arra törekszik, hogy intenzív munkakapcsolatokat (szakmai gyakorlatok, üzleti bemutatók, konferenciák stb.) építsen ki a nemzetgazdaság kis-, közepes és nagyvállalataival, szakmai szövetségeivel, az egyes területeken működő kamaráival. Mindeme törekvéseknek az egyik legfontosabb eleme annak elősegítése, hogy a gazdasági és üzleti élet kiemelkedő gyakorlati szakemberei rendszeresen részt vegyenek a Főiskola hallgatóinak a képzésében.” (Általános Vállalkozási Főiskola küldetésnyilatkozata)

„Meggyőződésünk, hogy színvonalas oktatás nem létezik jelentős kutatási tevékenység nélkül. Elkötelezettek vagyunk az innováció és a valódi tudományos teljesítmény elismerése ügyében. Kiterjedt kapcsolatokat ápolunk külföldi egyetemekkel és kutatóintézetekkel, széles körű, igen eredményes pályázati tevékenységet folytatunk, számos nemzetközi kutatói, oktatói és hallgatói csereprogramban veszünk részt.” (Pécsi Tudományegyetem küldetésnyilatkozata)

A fentiekén kívül a 3. és az 5. klaszter intézményeinek döntő többségére is jellemző a harmadik misszió ezen dimenziójának megjelenése. Amíg azonban a nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák klaszterére a K+F+I és kutatási partnerség, valamint az oktatási célú partnerkapcsolatok meg-

jelenése egyforma mértékben jellemző, addig a széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemekenél a kutatáshoz kapcsolódó harmadik misszió hangsúlyosabban van jelen az intézményi küldetésekben.

Érdemes végül röviden utalni a hittudományi képzést nyújtó kis egyházi főiskolák klaszterére, amelyben az intézmények csaknem felénél (hét intézménynél) megjelenik az innováció és kutatási partnerség a küldetésnyilatkozat részeként. Ugyan az oktatási célú partnerség – a gazdasági képzési profilú magánfőiskolákhoz hasonlóan – az 1. klaszter intézményeinél is a kutatási partnerségnél és innovációnál nagyobb hangsúllyal van jelen az intézményi küldetésekben, mégis fontos kiemelni, hogy léteznek olyan kis hallgatói létszámú egyházi felsőoktatási intézmények, amelyek a klaszter tagjaira elsősorban jellemzőnek tartott, oktatáshoz kapcsolódó küldetéselemeken túl más fontos feladatokat is ellátnak. A technológia- és tudástranszferben szerepet vállaló, kutatási partnerkapcsolatokat fenntartó kis egyházi főiskolák egyedi, a klaszterük többségére kevésbé jellemző küldetése jól példázza a hazai felsőoktatási intézmények rendkívüli sokféleségét:

„A főiskola ápolja és bővíti kapcsolatait külföldi baptista felsőoktatási intézményekkel. Lehetőség szerint közös programokat szervez, az intézmény tudományos teljesítményének növelése érdekében külföldi vendégelőadókat fogad. [...] Az Akadémia szellemi műhelyként vállalja a kutatás eredményeinek közreadását az intézet volt hallgatóinak és minden más érdeklődőnek. Az oktatók és a kutatók részt vállalnak a tudományos ismeretterjesztésben, a továbbképzésben és a laikusképzésben. [...] A kutatás és képzés szabadságának jegyében az Akadémia arra törekszik, hogy éljen a technika fejlődéséből származó új lehetőségekkel és hatékony módszerekkel.” (Baptista Teológiai Akadémia küldetésnyilatkozata)

„Együttműködik a magyar felsőoktatási és kulturális intézményekkel, egyházi és kulturális szervezetekkel, magyar és külföldi teológiai főiskolákkal, egyetemekkel és intézményekkel. Az oktatást, a nevelést és a kutatást szakmai és ökumenikus nyitottsággal, a Biblia alapján, valamint Református Egyházunk elfogadott hitvallásai – a Heidelbergi Káté és a II. Helvét Hitvallás – szellemében kívánja folytatni.” (Pápai Református Teológiai Akadémia küldetésnyilatkozata)

Társadalmi felelősségvállalás, szolgáltatások

Az intézményi küldetésnyilatkozatok elemzése alapján a szűkebb és tágabb környezetért vállalt felelősség, a társadalom számára nyújtott szolgáltatások tekinthetők a harmadik misszió legelterjedtebb dimenziójának, a 64 vizsgált felsőoktatási intézmény közül 58 esetében jelennek meg. A magas előfordulási arány elsősorban abból fakad, hogy a társadalmi szolgáltatások dimenziója a folyamatos tanulás és az innováció dimenzióinál jóval komplexebb, sokrétű és egymástól lényegesen különböző tevékenységi területeket foglal magában.

A küldetésnyilatkozatokból kinyerhető információk elemzése során a társadalmi szolgáltatások dimenzióján belül két nagyobb kategóriát lehetett definiálni: a felsőoktatási intézményhez közvetlenül kötődő személyek iránti felelősségvállalást, valamint a tágabb társadalmi környezet jólétének előmozdítását szolgáló tevékenységeket.

Az első kategórián belül eredeti céljainknak megfelelően megkülönböztettük a hallgatóknak és az intézmény oktatóinak nyújtott szolgáltatásokat. Az utóbbiak küldetésnyilatkozatokban való ritka előfordulása miatt azonban részletesebben csak a hallgatók iránti felelősségvállalással érdemes foglalkozni, a 3.5. táblázat is csak ennek adatait tartalmazza. A kifejezetten az oktatók (és egyéb dolgozók) számára szolgáltatásokat nyújtó 11 intézményre jellemző, hogy ezek elsősorban állami fenntartású, vidéki városokban működő intézmények; többségükben főiskolák, amelyek számára a magasan képzett oktatók, kutatók megnyerésének egyik lehetősége az intézmény által biztosított anyagi (technikai, oktatási, kutatási) erőforrások és szolgáltatások kiemelése, amelyek így a küldetésnyilatkozatnak is fontos részét képezik.²⁷

Az oktatóknak nyújtott szolgáltatásokkal ellentétben a hallgatókat megcélzó anyagi szolgáltatások és a normaközvetítés jóval gyakoribbak a hazai felsőoktatási intézmények körében, a 64 esetből összesen 49-nél jelennek meg. Ez az arány arra utal, hogy a felsőoktatási szektorban már nemcsak a hallgatók között és nem elsősorban a felsőoktatásba való bejutásért zajlik kiélezett versengés, hanem a felsőoktatási intézmények között a hallgatók megszerzéséért. A felsőoktatásba felvételizők megnyerésére, vonzására irányuló igyekezet ezért az intézmények nagy részének küldetésében is megnyilvánul, elsősorban a hallgatók

²⁷ Küldetésnyilatkozatuk alapján speciálisan az oktatók (és egyéb dolgozók) számára szolgáltatásokat nyújtó intézmények például az Eszterházy Károly Főiskola, a Nemzetközi Üzleti Főiskola, a Kaposvári Egyetem, a Károly Róbert Főiskola, a Kecskeméti Főiskola, a Nyíregyházi Főiskola és a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola.

számára biztosított anyagi, infrastrukturális szolgáltatások (modern oktatási környezet, felújított kollégiumok, minden igényt kielégítő campus, számítógépes hálózat, könyvtár) formájában. A dinamikusan fejlődő Dunaujvárosi Főiskola küldetésnyilatkozatában például az alábbi módon jelennek meg a hallgatók jólétét fokozó szolgáltatások:

„Regionális Egyetemi Tudásközpontként hallgatóbarát, európai campust építünk, hogy szeressünk itt élni, lenni, hogy legyen mit-miért tanulni, hogy rendelkezésünkre álljon mindaz, ami ma egy európai polgárt boldoggá tesz. [...] Szívonalas kollégiumainkban ma már valamennyi szállást igénylő elsőéves hallgatónknak – a főiskolai belső informatikai hálózatra, internet-csatlakozásra és kábeltelevíziózásra is lehetőséget adó, fürdőszobás lakóegységeken – szállást tudunk biztosítani. [...] A szabadidő kulturált eltöltésére korszerű könyvtár, konferenciaterem, Diákcentrum, a fitnesscentrumot is magában foglaló Campus Klub, Sport- és Rendezvénycsarnok, valamint szabadtéri sportpályák állnak a főiskolai polgárok rendelkezésére.”

3.5. táblázat. A társadalmi felelősségvállalás megjelenése a felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban a klaszterek szerint (intézmények száma)

Intézményi kategóriák a felsőoktatási mapping kutatás alapján	Küldetés-leírással rendelkezik	Hallgatók iránti felelősségvállalás		A szűkebb/tágabb környezettel kapcsolatos felelősségvállalás			
		Anyagi jellegű szolgáltatások	Érték- és norma-közvetítés	Kulturális szolgáltatások	Regionális elkötelezettség	Környezet-védelem	Szociális misszió
1. Kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést adó egyházi főiskolák (N=17)	17	5	5	11	4	1	3
2. Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák (N=7)	7	4	4	1	2	1	1

Intézményi kategóriák a felsőoktatási mapping kutatás alapján	Küldetés-leírással rendelkezik	Hallgatók iránti felelősségvállalás		A szűkebb/tágabb környezettel kapcsolatos felelősségvállalás			
		Anyagi jellegű szolgáltatások	Érték- és normaközvetítés	Kulturális szolgáltatások	Regionális elkötelezettség	Környezetvédelem	Szociális misszió
3. Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák (N=10)	9	7	3	7	8	1	0
4. Speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák (és egy egyetem) (N=9)	9	3	7	5	0	0	3
5. Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek (N=12)	12	7	6	11	7	1	2
6. Speciális profilú, viszonylag kis egyetemek (N=7)	4	1	2	3	2	0	0
7. Klasszikus egyetemek (N=4)	4	3	2	4	4	0	2
8. Nemzetközi egyetemek (N=2)	2	0	1	0	1	0	0
Összesen (N=68)	64	30	30	42	28	4	11

A 3.5. táblázat adatai alapján a hallgatóknak nyújtott anyagi szolgáltatások az intézmények mintegy felére (összesen 30 intézményre) jellemzőek. Ugyanilyen arányban – azonban nagyrészt eltérő intézményi körnél – jelenik meg a küldetésnyilatkozatokban a hallgatók iránti felelősségvállalás másik típusaként definiált érték- és normaközvetítés. Az érték- és normaközvetítés idesorolása azt a felfogást tükrözi, mely szerint a hallgatók szemléletmódjának alakulásához és személyiségük fejlődéséhez jelentősen hozzájárul a felsőoktatási intézmény által átadott értékrend, és ezért az intézmény normaközvetítő tevékenysége szintén a hallgatóknak nyújtott javaknak egy – az anyagi szolgáltatások ellenpontját alkotó – szegmenseként értelmezhető. A hallgatók iránti felelősségvállalás két típusának klaszterekben való megjelenését vizsgálva megállapítható, hogy a

klaszterek többségénél, noha jórészt eltérő intézményeknél (csak 11 olyan intézmény van, amelyre mindkét típus jellemző), de nagyjából ugyanolyan arányban vannak jelen. Ez alól a 3. és a 4. klaszter intézményei jelentenek kivételt. Az előbbieknél (a nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskoláknál) az anyagi szolgáltatások, míg a speciális képzést nyújtó főiskoláknál az érték- és normaközvetítés tevékenysége hangsúlyos. Ez a különbség elsősorban a két klaszter intézményeinek eltérő képzési irányultságával magyarázható: feltételezhető, hogy a speciális szakokat indító intézményeknek egyedülálló profiljuk következtében kevésbé kell versenyezniük a hallgatók kegyeiért, mint a jelentős konkurencia mellett nagy volumenű képzést folytatóknak. Ugyanakkor egyértelműnek tűnik, hogy a speciális (pl. katonai, rendőri) hivatásokra felkészítő intézmények esetében jóval fontosabb az adott szakma gyakorlásához elengedhetetlen erkölcsi alapelvek és normák átadása. Az utóbbiak közé tartozó Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem küldetésnyilatkozatában az alábbi módon jelenik meg az érték- és normaközvetítés feladata:

*„A fentiek alapján **feladatának** tekinti: a megrendelők különböző szervezetei részére olyan hivatásos tisztek, köztisztviselők, közalkalmazottak alapképzését a hadtudományok, valamint a katonai műszaki tudományok területén, akik elkötelezettek a nemzet ügye iránt; hazájukat szerető, mély hivatástudatú, szilárd erkölcsi tartású, becsületes életvitelű értelmiségi szakemberek.”* (kiemelés az eredeti szövegben)

A felsőoktatási intézmények által nyújtott szolgáltatások másik fontos területe az intézmény környezetében élőkért vállalt felelősség. A szűkebb vagy tágabb környezettel kapcsolatos felelősségvállalás elemei közül elsőként említhetők a kulturális szolgáltatások, amelyek egyrészt a helyi szellemi és kulturális életben betöltött szerep (a szélesebb közönség számára nyitott konferenciák, előadások, kiállítások, hangversenyek szervezése) formájában, másrészt az adott város, régió hagyományainak, szokásainak ápolására, fenntartására irányuló törekvésben testesülnek meg. A 3.5. táblázat adatai szerint a vizsgált felsőoktatási intézmények kétharmadára, összesen 42 intézményre jellemző az ebbe a körbe tartozó feladatok felvállalása. A klaszterek közül a kulturális szerepvállalás az 1. és a 3. klaszter főiskoláinál, valamint a 8. klaszter kivételével az egyetemi kategóriák mindegyikénél kiemelt célként jelenik meg. Külön említést érdemel a kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést adó főiskolák csoportja, amelynek intézményei körében minden más társadalmi szolgáltatótevékenységnél hangsúlyosabban vannak jelen a kulturális szolgáltatások. Az 1. klaszter tagjai közül a kulturális szerepvállalás mindenekelőtt a hazánkban kevésbé elterjedt felekezetek felsőoktatási intézményeinek küldetésében tölt be fontos szerepet, ezek

ugyanis sok esetben az adott vallás közép-európai szellemi központjaiként és a felekezet kulturális életének egyedüli letéteményeseiként is működnek. Ez az egyedülálló szerep az alábbi módon jelenik meg egy hazánkban kis létszámú felekezet főiskolájának küldetésnyilatkozatában:

„Iskolánk 1991-ben – a Tan Kapuja Buddhista Egyház felsőoktatási intézményeként – azzal a céllal jött létre, hogy a rendkívül sokszínű és gazdag buddhista hagyomány tanításait Magyarországon is közkinccsé tegye. Nemcsak egy szűk vallási kör igényeit óhajtjuk kielégíteni, de színesíteni szeretnénk a hazai kulturális palettát. [...] Nyílt és rugalmas szellemi közösség kialakítására törekszünk, amelyben a vallás és a tudomány képviselői képesek egymással eszmét cserélni és együttműködni. [...] Esti előadássorozatok, házikonferenciákat és tanfolyamokat szervezünk külső érdeklődők számára, amelyeken mindenkit szívesen látunk.” (A Tan Kapuja Buddhista Főiskola küldetésnyilatkozata)

A szélesebb képzési profilú főiskolák, valamint a széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek küldetésnyilatkozataiban megfogalmazott kulturális tevékenység célkitűzése és hatóköre a fentiektől alapvetően eltér. Ezek az intézmények elsősorban saját városuk, valamint (különféleképpen definiált) régiójuk lakosságának szellemi-kulturális igényeit igyekeznek kielégíteni, amely tevékenységük szervesen összekapcsolódik a régió társadalmi-gazdasági életében való szerepvállalással. A kulturális szolgáltatótevékenység ilyen értelmezését tükrözik a következő küldetés megfogalmazások:

„A főiskola Gyöngyös városának és a térségnek hosszú távon meghatározó tényezője marad. Célunk, hogy közös erővel a város az Észak-magyarországi EU-régió nyugati felének gazdasági, szellemi központja, húzóereje legyen. [...] A minőségi és tömegsport, a szakmai, a társadalmi és a kulturális rendezvények legjelentősebb támogatójaként a főiskola el kívánja érni, hogy összhang legyen a saját maga elé tűzött minőségi mérce és környezetének fejlődése között.” (Károly Róbert Főiskola küldetésnyilatkozata)

„Ez a kiemelkedő szellemi központ, hatalmas oktatási és K+F kapacitás egyre jelentősebb hatással van a régió gazdasági és társadalmi fejlődésére, kulturális felemelkedésére, egyre nagyobb figyelmet fordít a tudásalapú gazdaság és társadalom igényeinek minél hatékonyabb kiszolgálására, a regionális tudásközpont szerepkör betöltésére.” (Debreceni Egyetem küldetésnyilatkozata)

A fenti két küldetés megfogalmazás a tágabb környezethez kötődő felelősségvállalás második típusa, a regionalitás intézményi küldetésekben való megje-

lenésének vizsgálatához vezet. A régió gazdasági fejlődése, valamint az ott élők életszínvonalának, életminőségének javítása iránti elkötelezettségben megnyilvánuló regionális szerepvállalás elsősorban a 3., az 5. és a 7. klaszterek intézményeinél hangsúlyos. A három felsorolt klaszter közös jellemzője, hogy az idetartozó intézmények többnyire nagyobb hallgatói létszámú, zömében állami fenntartású egyetemek és főiskolák, amelyek méretükből és széles képzési spektrumukból adódóan minden bizonnyal ténylegesen jelentős szerepet töltenek be városuk és régiójuk gazdasági és társadalmi életének formálásában. Ezzel szemben azok a felsőoktatási intézmények, amelyeknél a szűkebb értelemben vett regionális elkötelezettség nem tartozik a kiemelt küldetéselemek közé (az 1., a 2. és a 4. klaszter intézményei), többségükben kis hallgatói létszámú, magán- vagy egyházi fenntartású főiskolák. Lehetséges, hogy ezek speciális (főleg vallási, művészeti) képzési profiljukból következően nem rendelkeznek jelentős regionális kisugárzó hatással. A fenti érvelésből ugyanakkor némileg kilógnak a 2. klaszter magánfenntartású intézményei, amelyek jellemzően gazdasági irányultsága elvben lehetővé tenné, hogy városukban, régiójukban hídszerpet vállaljanak az egyes gazdasági ágazatok innovációját megalapozó alkalmazott kutatások és az ezek eredményeit felhasználó vállalatok között, így segítve elő a technológia- és tudástranszfert, a regionális gazdaság megújulását, fejlődését. Erre az ellentmondásra annak figyelembevételével ad magyarázatot, hogy az egyes felsőoktatási intézmények a regionalitás fogalmát, s ennek következtében a regionális szerepvállalás térbeli kiterjedését egymástól alapvetően eltérő módon értelmezik. Fontos tehát megvizsgálni, hogy mutatkozik-e olyan összefüggés a regionalitás egyes szintjeinek küldetésnyilatkozatokban való megjelenése, valamint a felsőoktatási intézmények egyéb sajátosságai között, amely magyarázatot jelenthet a klaszterek közötti és azokon belüli eltérésekre.

Az 3.6. táblázat a regionális elkötelezettség szintjeinek intézményi küldetésnyilatkozatokban való előfordulását mutatja. Az elemzés során a regionalitás hét szintjét különböztettük meg, a regionális szerepvállalás tehát az alábbi területi egységek kontextusában értelmezhető: város, megye, régió, Magyarország, határon túli magyarlakta területek, Közép- és Kelet-Európa, távolabbi országok.²⁸

²⁸ A regionális szerepet vállaló intézmények küldetésnyilatkozataiban rendszerint a regionalitásnak egynél több szintje jelent meg.

3.6. táblázat. A regionális elkötelezettség szintjeinek megjelenése a felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozataiban a klaszterek szerint (intézmények száma)

Intézményi kategóriák a felsőoktatási mapping kutatás alapján	Regionalitás megjelenése a küldetésben	A regionalitás szintjeinek megjelenése a küldetésekben						
		Város	Megye	Régió	Magyarország	Határon túli magyarlakta területek	Közép- és Kelet-Európa	Távolabbi országok
1. Kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést adó egyházi főiskolák (N=17)	4	0	1	2	2	3	1	0
2. Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák (N=7)	2	0	0	1	0	1	0	0
3. Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák (N=10)	8	4	1	7	3	1	2	0
4. Speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák (és egy egyetem) (N=9)	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek (N=12)	7	2	1	5	2	2	1	1
6. Speciális profilú, viszonylag kis egyetemek (N=7)	2	0	0	1	1	1	0	0

Intézményi kategóriák a felsőoktatási mapping kutatás alapján	Regionalitás megjelenése a küldetésben	A regionalitás szintjeinek megjelenése a küldetésekben						
		Város	Megye	Régió	Magyarország	Határon túli magyarlakta területek	Közép- és Kelet-Európa	Távolabbi országok
7. Klasszikus egyetemek (N=4)	4	1	0	3	0	0	1	0
8. Nemzetközi egyetemek (N=2)	1	0	0	0	0	0	0	1
Összesen (N=68)	28	7	3	19	8	8	5	2

A regionalitás egyes szintjeinek intézményi küldetésekben való megjelenését elsősorban az 1. és a 3. klaszter főiskolái, valamint az 5. és a 7. klaszterbe tartozó egyetemek esetében érdemes szemügyre venni. A 3.6. táblázat adatai alapján valamennyi említett klaszterre vonatkozóan megállapítható: nem rajzolódik ki egyértelmű kép arra vonatkozóan, hogy az egyes klaszterek intézményeinél a regionális elkötelezettség melyik értelmezése tekinthető dominánsnak. A 3. és az 5. klaszter esetében ugyan a „régio” vezeti a gyakorisági sorrendet, ugyanakkor mindkettőnél jelentős számban jelennek meg a küldetésben a regionális szerepvállalás más szintjei is. Mindebből arra következtethetünk, hogy a regionalitás értelmezésében a klaszterek közötti különbségeket a felsőoktatási intézmények valamely egyéb jellemzője árnyalja, ami az egyes klasztereken belül hoz létre eltéréseket a regionális szerepvállalás iránya és hatóköre tekintetében.

A regionalitás szintjeinek az azonos klaszterbe tartozó intézmények körében való vizsgálata alapján megállapítható, hogy valamennyi, ebből a szempontból releváns klaszterben egyértelmű eltérés mutatható ki a budapesti, valamint a vidéki intézmények regionalitásértelmezése és regionális elkötelezettségük iránya tekintetében. A fővárosi intézmények tevékenységének hatóköre általában országos kiterjedésű, emellett gyakran magában foglalja a határon túli magyarlakta területeket és a közép- és kelet-európai régiót is. Ezzel szemben a vidéki intézmények számára a regionális elkötelezettség elsősorban a város, valamint a szűkebb régió szintjein értelmezhető. A regionális szerepvállalás szintjeinek megjelenését tehát a felsőoktatási intézmény székhelyének településtípusa befolyásolja. Például az 1. klaszter négy, regionális elkötelezettségű intézménye közül a két budapesti (Baptista Teológiai Akadémia, Szent Pál Akadémia) országos szerepkörre, valamint a határon túli magyarok képzési igényeinek kielégítésére törekszik, míg a két vidéki intézmény (Sárospataki Református

Teológiai Akadémia, Szent Atanáz Görög Katolikus Hittudományi Főiskola) elsősorban a szűkebb régióját nevezi meg regionális szerepvállalása színtereként. A regionalitás eltérő értelmezése az alábbi módon jelenik meg az 1. klaszter két intézményénél:

„A Szent Pál Akadémia egész Magyarországra kiterjedően látja el feladatát. Az intézmény a határon túlról, a közép-kelet-európai régióból is képez magyar anyanyelvűeket és a képzésbe bekapcsolódni tudó más külföldieket, hogy a végzettek Magyarország bármely részén vagy azon kívül is élő módon tudják tolmácsolni Isten üzenetét.” (Szent Pál Akadémia küldetésnyilatkozata)

„Hozzá kíván járulni a térség szellemi és kulturális értékeinek megőrzéséhez és gyarapításához, tevékenységével növelni szeretné az észak-magyarországi térség településeinek népességmegtartó erejét is.” (Sárospataki Református Teológiai Akadémia küldetésnyilatkozata)

A regionális elkötelezettség szempontjából releváns többi klaszter intézményeinél is a fentiekhez hasonló, településtípus szerinti különbségek találhatók a regionalitás értelmezése tekintetében. A 3. klaszter budapesti intézményei közül a regionalitás célját egyedülként megfogalmazó Budapesti Gazdasági Főiskolát, valamint az 5. klaszterbe tartozó, szintén fővárosi Budapesti Corvinus Egyetemet és a Károli Gáspár Református Egyetemet is az országos, illetve a közép-európai térségre kiterjedő hatókörük különbözteti meg a klaszter vidéki székhellyel rendelkező intézményeitől. Végül jórészt a regionalitás szintjeinek eltérő értelmezése áll amögött is, hogy a 2. klaszter intézményeire gazdasági képzési irányultságuk ellenére nem jellemző a régió gazdasági életébe, az alkalmazott kutatások révén megvalósuló fejlesztésekbe való bekapcsolódás. A 2. klaszter tagjai ugyanis két kivétellel budapesti székhelyű intézmények, amelyek, ha meg is fogalmaznának regionalitásra utaló célokat, minden bizonnyal az ország vagy a határon túli, magyarok lakta térségek vonatkozásában tennék azt. Ezzel szemben a 2. klaszter egyik vidéki székhelyű intézménye, a Tomori Pál Főiskola rendkívül ambiciózus regionális és interregionális feladatokat definiál küldetésében, aminek során a régiót Kalocsa központtal, Budapesttől a déli országhatárig terjedően értelmezi. A regionális szerepvállalás célja így jelenik meg a főiskola küldetésnyilatkozatában:

„Már az alapításkor világossá vált, hogy az intézménynek regionális szerepkörén túl interregionális, illetve azon túlmutató feladatokat is el kell majd látnia. Kalocsa földrajzi elhelyezkedésénél fogva az intézménynek a Duna mindkét partján – egy viszonylag szűkebb nyugati és egy sokkal szélesebb keleti sávval

leírható – Budapesttől a déli országhatárig terjedő oktatási vonzáskörzettel kell számolnia. Az oktatási vonzáskörzet kiszolgálása érdekében a működés során az intézmény célzottan a gyakorlati gazdasági élet témaköreivel foglalkozik, hiszen a régió versenyképességének zálogát a magasan képzett, jól felkészült szakemberek jövőbeli teljesítményében látja.”

A felsőoktatási intézmények szűkebb vagy tágabb környezetükben élőknek nyújtott szolgáltatásai közé tartozik a környezetért vállalt felelősség is. A hazai felsőoktatási intézmények körében a környezetvédelem és a fenntartható fejlődés célkitűzésének vállalása egyelőre kuriózumnak számít, csupán négy intézmény küldetésnyilatkozata tartalmazott erre vonatkozó utalást. Valószínűsíthető ugyanakkor, hogy a nyugat-európai trendeknek megfelelően a közeli jövőben a környezettudatosság és a fenntartható gazdálkodás hazánkban is egyre inkább központi kérdéssé válik, amelyet a környező lakosság jólétéért felelősséget vállaló felsőoktatási intézmények sem hagyhatnak figyelmen kívül. Feltételezhető tehát, hogy a környezetért érzett felelősség a jövőben mindinkább részévé válik a hazai felsőoktatási intézmények küldetés megfogalmazásainak. Az e tekintetben élenjáró intézmények küldetésnyilatkozataiban így jelenik meg a környezetvédelem célkitűzése:

*„A gazdasági területeken újabb és újabb, a fenntarthatóság problematikáját szem előtt tartó tantárgyakat és képzéseket (pl. ökomarketing) indítunk, hogy az **ökoszemlélet** és a **környezettudatosság** beépüljön a hallgatók gondolkodásába.”* (Modern Üzleti Tudományok Főiskolájának küldetésnyilatkozata, kiemelés az eredeti szövegben)

„A Nyugat-magyarországi Egyetem olyan tudás és készségek kialakítására törekszik, amelyek lehetővé teszik a természet megőrzésének és átalakításának, az emberi élet kibontakoztatásának ökológiailag, gazdaságilag és társadalmilag egyaránt elfogadható formáit, és ezáltal a fenntartható fejlődést szolgálják. „Zöld” egyetemenként környezettudatos gondolkodásra és viselkedésre nevel.” (Nyugat-magyarországi Egyetem küldetésnyilatkozata)

„A szolnoki gyaloghíd átadását követően az egészséges életmód jegyében a főiskola 200 kerékpár beszerzésével kívánja támogatni hallgatói környezetbarát közlekedését és egészségét.” (Szolnoki Főiskola küldetésnyilatkozata)

Társadalmi szolgáltató funkciója keretében 11 hazai felsőoktatási intézmény szociális missziót is vállal. A küldetésnyilatkozatok alapján a felsőoktatási intézmények szociális missziójának két típusát különböztethetjük meg: az első tí-

pusba tartozó intézmények – jórészt az oktatási tevékenységükhöz kapcsolódóan – szerepet játszanak városuk/régiójuk lakosságának egészségügyi ellátásában, vagy a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok segítségét tekintik küldetésüknek. Ilyen tartalmú szociális misszió jellemző egyes orvoscépzést folytató egyetemekre (Pécsi Tudományegyetem, Semmelweis Egyetem, Szegedi Tudományegyetem), a hátrányos helyzetűek segítségét egyházi szolgálatnak (ilyen értelemben vett misszióknak) tekintő egyházi főiskolákra (Baptista Teológiai Akadémia, Golgota Teológiai Főiskola, Pünkösdi Teológiai Főiskola, Wesley János Lelkészképző Főiskola), valamint a speciális képzést és gyógyító tevékenységet folytató Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelő Intézetére. A gyógyítás és a hátrányos helyzetű rétegek segítségének céljai az alábbi módon jelennek meg az intézményi küldetésekben:

„Az oktatás és a kutatás mellett meghatározó jelentőségű tevékenységünk a gyógyítás; a karokon folyó egészségügyi szakemberképzés mellett Klinikai Központunk a régió lakosságának járó- és fekvőbeteg-ellátását végzi.” (Pécsi Tudományegyetem küldetésnyilatkozata)

„A képzés kardinális elemének tekintjük, hogy hallgatóink megismerkedjenek a szociális-karitatív értékekkel. [...] Tanulmányi szolgálatunkban kiemelt figyelmet szentelünk a velünk élő kisebbségek, mindenekelőtt a cigányság és a szociálisan leginkább marginalizálódott embertestvéreink életének megismerésére, az elesettek iránti samaritánusi szolgálatot Istentől nyert megbízatásként vállaló szemlélet elmélyítésére.” (Wesley János Lelkészképző Főiskola küldetésnyilatkozata)

Másik értelmezése szerint a szociális misszió az oktatási esélyegyenlőség célkitűzésének küldetésnyilatkozatban való megjelenését jelenti. Míg a szociális misszió előbbi típusa esetében jellemzően konkrét, többnyire az intézmény oktatási profiljához kötődő tevékenység formájában megnyilvánuló társadalmi szerepvállalásról beszélünk, addig a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklését zászlajukra tűző felsőoktatási intézményeknél a szociális elkötelezettség jobbára az elvek szintjén, egyéb vállalt feladataiktól függetlenül mutatkozik meg. Ez utóbbi csoportba sorolható az Általános Vállalkozási Főiskola, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, a Rendőrtiszti Főiskola, valamint a Szegedi Tudományegyetem. Egyikük küldetésnyilatkozatában az alábbi utalás olvasható a szociális misszióra:

„A BME mindent meg kíván tenni annak érdekében, hogy elősegítse a hallgatók közötti esélyegyenlőség fenntartását. [...] El kívánja érni, hogy az oktatás

eredményeként minden hallgató a tehetségének és szorgalmának megfelelő lehető legmagasabb képzettségi szintre jusson.” (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem küldetésnyilatkozata)

3.4. Következtetések

A magyar felsőoktatási intézmények interneten elérhető küldetésnyilatkozatainak elemzése alapján megállapítható, hogy legfontosabb feladatuk – értelemszerűen – az oktatás, amelynek vállalása valamennyi intézmény küldetésleírásában hangsúlyos helyen szerepel. Mindemellett a küldetésnyilatkozatok elemzése – a kiinduló feltevést alátámasztva – rávilágított arra, hogy az intézmények arculata, tevékenységeik köre meglehetősen diverzifikált. A hazai felsőoktatási intézmények többségének küldetésében az oktatás mellett a kutatás, valamint a harmadik misszió elemei közé tartozó oktatási, kutatási-innovációs és társadalmi jólétet növelő szerepvállalás is megjelenik. A kutatási misszió kapcsán az elemzés legfontosabb hozadéka annak kimutatása, hogy a főiskolák jelentékeny hányada is küldetésének tekinti a kutatás-fejlesztési tevékenységet, és az ehhez társuló innováció, technológia- és tudástranszfer folyamataiban való részvétel vállalása is jellemző rájuk. Ez egyebek mellett a hagyományos egyetemi és főiskolai tevékenységi körök közeledésére, a két felsőoktatási szegmens intézményeinek profilja közötti különbségek csökkenésére utalhat.

A felsőoktatási intézmények harmadik missziója vonatkozásában megállapítható, hogy a részben az oktatási és a kutatási tevékenységhez kapcsolódó, részben a szűkebb vagy tágabb környezet számára nyújtott szolgáltatásokban testet öltő társadalmi felelősségvállalás az oktatás mellett a felsőoktatási intézmények legfontosabb feladatává vált. Valószínűsíthető, hogy a jövőben a harmadik misszióhoz tartozó küldetéselemek körének bővülésére, illetve a jelenleg még kuriózumnak számító intézményi feladatok (például a környezetvédelem) elterjedésére lehet számítani.

A klaszterek közötti különbségek számbavételének az volt a célja, hogy adalékokat szolgáltatson a felsőoktatási intézmények hierarchikus és presztízs-szemponthoz elkerülő, kizárólag a tényleges intézményi tevékenységen alapuló horizontális jellegű osztályozásához. Az egyes intézményi klasztereken belüli – legtisztább formájukban a regionalitás értelmezése terén kimutatható – eltérések vizsgálata ezzel szemben azt célozta, hogy az intézményi diverzitás megjelenését jellegéből fakadóan bizonyos keretek közé szorító klaszterelemzés kategóriáin belül is bemutassa az azonos kategóriába tartozó intézmények vállalt

küldetések és tevékenységi körök tekintetében megnyilvánuló sokféleségét. A vizsgálat során a regionális szerepvállalás szintjeinek figyelembevétele rávilágított arra, hogy a felsőoktatási intézmények földrajzi elhelyezkedése (székhelyük településtípusa), valamint a küldetésnyilatkozatukban vállalt tevékenységük térbeli kiterjedése között összefüggés mutatható ki, ami magyarázatot adhat egyes klaszteren belüli eltérésekre. Ennek révén a honlapelemzés hozzájárult az intézményi klaszterelemzés eredményeihez, mivel a regionalitás dimenziójának vizsgálatára a kvantitatív vizsgálat keretei között csak korlátozott mértékben volt mód.

A honlapelemzés során eredeti céljainknak megfelelően minden intézményt azonos módon kezeltünk, azonos súllyal szerepeltettünk az elemzésben. Az eredmények igazolták ezt a megközelítést. Felhívják a figyelmet az olyan, speciális küldetést megfogalmazó intézmények tevékenységére, amelyekre – elsősorban kis hallgatói létszámukból fakadóan – általában nem vetül sok fény. A magyar felsőoktatás egésze szempontjából ezek az intézmények is fontos szerepet töltenek be, elemei a rendszer sokféleségének.

II. RÉSZ: A REGIONÁLIS ELKÖTELEZETTSÉG

4. A regionalitás szerepe – a Közép-Magyarország régió példája

4.1. Regionalitás – képzési regionalitás

A hazai regionális kutatások elmúlt évekre jellemző, a felsőoktatásra vonatkozó megközelítéseiben Rechnitzer (2011) három fő területet azonosít: az intézmények kutatási kapcsolatainak hatása a regionális fejlődésre, az intézményi szerkezet és helyi beágyazottság feltárása, valamint a felsőoktatási hálózat térszerkezetének átalakulása. A téma – regionalitás és felsőoktatás – előtérbe kerülését nyilvánvalóan dominálta a felsőoktatás elmúlt évtizedekre jellemző jelentős felfutása, amely a képzési volumen mellett a regionális lefedettségre is jelentősen kihatott. Az intézmények egyre inkább kiterjedtek a kisebb települések felé is, így a minden megyeszékhelyen működő felsőoktatási intézmények mellett a települési hierarchia alacsonyabb szintjein, a középvárosok jó részében is legalábbis képzési helyek, kihelyezett tagozatok, konzultációs központok létesültek. Ennek hatására a felsőoktatás és a lokális szint kapcsolata vált egyre intenzívebbé: a felsőoktatás, az intézmény nem csak képzési kibocsájtóként releváns, hanem munkáltatóként, szolgáltatóként, a helyi gazdaság fontos szereplőjeként, sőt jelentős helyi keresletnövelő tényezőként. A felsőoktatás regionális szempontú megközelítésében tehát alapvető tényező, hogy az intézmény helyi szinten a gazdasági, társadalmi, kulturális folyamatok fejlődését tudja elősegíteni (Rechnitzer 2011).

Az továbbra is tisztán látszik, hogy a felsőoktatás tömegessé válásával az oktatási rendszer e felső szegmense korántsem szűnt meg a társadalmi szelekció intézményeként funkcionálni. A nagyobb befogadóképesség nagyobb társadalmi igénnyel párosulva továbbra is fenntartotta a felsőoktatás elérhető helyeiért folyó versenyhelyzetet, amelyben a különböző társadalmi csoportok korántsem indulnak azonos pozícióból, jóllehet a versenyelőnyök a bekerülés tényéről egyre inkább a piacképes képzésekre történő bekerülés irányába mozdultak el (Gazsó 1997; Róbert 2000). A társadalmi egyenlőtlenségek és ezek képzési kihatásai a szociális, kulturális háttér mellett regionális vonatkozásokkal is terheltek, mind földrajzi értelemben, mind a település méret által hordozott hierarchikus tendenciák és eltérő stratégiák révén (Kiss 2008). E kettő közül az utóbbi, a települési hierarchiához kötődő egyenlőtlenségek ereje mutatkozik – egyfajta urbanizációs lejtőként – erősebbnek (Illés 2003). A regionális különbségek már a felsőoktatási jelentkezőknek is fontos meghatározó tényezői. Mindamellett, hogy a hazai jelentkezők irányultságában egy észak-déli és egy kelet-nyugati

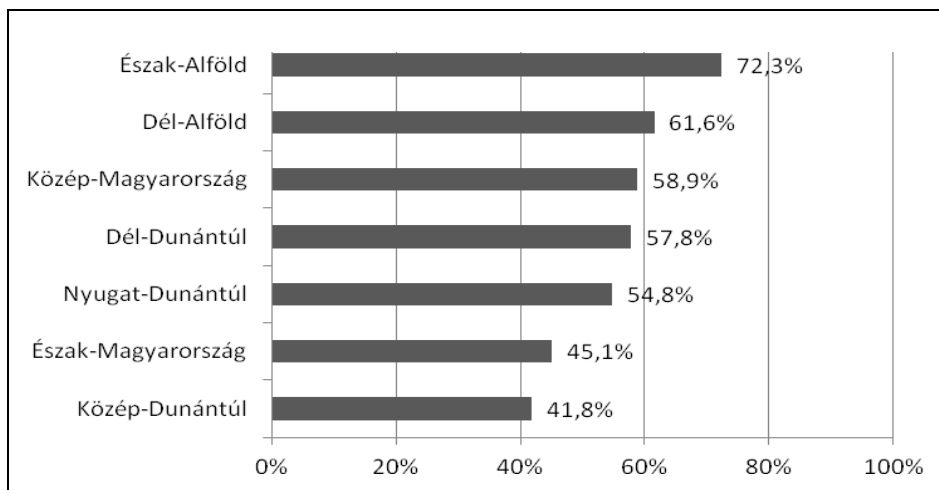
tengely is azonosítható (Kasza–Kovács, 2008), az intézményi tipológia is jól elkülöníthető képet fest: a klasszikus tudományegyetemek vonzáskörzete jelentősen tágabb, mint a kisebb intézmények gyakran helyi igényeket kiszolgáló földrajzi hatása. A felsőoktatási intézmények erős régiós széttagozódása a kutatások szerint az intézmények vonzáskörzetének növekvő fontosságát eredményezte, a jelentkezések egyre nagyobb hányadát teszik ki a megyéből, térségből érkező jelöltek, ami szintén a felsőoktatás „közelebb kerülését” mutatja a lokális társadalomhoz, szereplőkhöz (Rechnitzer 2009).

A felsőoktatási intézmény felé irányuló mobilitás mellett a regionális vonzóerő a kibocsátás irányában is értelmezhető. A frissdiplomások lakhelyének regionális adatai összevetésben az intézmény régiójával (2010-es kutatási adatok szerint)²⁹ azt mutatják, hogy az Észak-Alföld régiónak a legnagyobb a regionális megtartó ereje, frissdiplomásainak 72 százalékát három évvel a végzés után is a régióban találjuk. A Dél-Alföld régió intézményei is nagyobb – közel kétharmados – arányban tudják megtartani végzettjeiket a régióban, mint a közép-magyarországi felsőoktatás. A legnagyobb a felsőfokú tanulmányok utáni elvándorlás, más régióban letelepedés aránya a Közép-Dunántúl és Észak-Magyarország régiókból.

²⁹ Diplomás kutatás 2010.

4.1. ábra. Az intézményi régiók földrajzi megtartó ereje

A végzés utáni lakóhely régiójának és az intézmény régiója egyezésének százalékos aránya (N=4509)

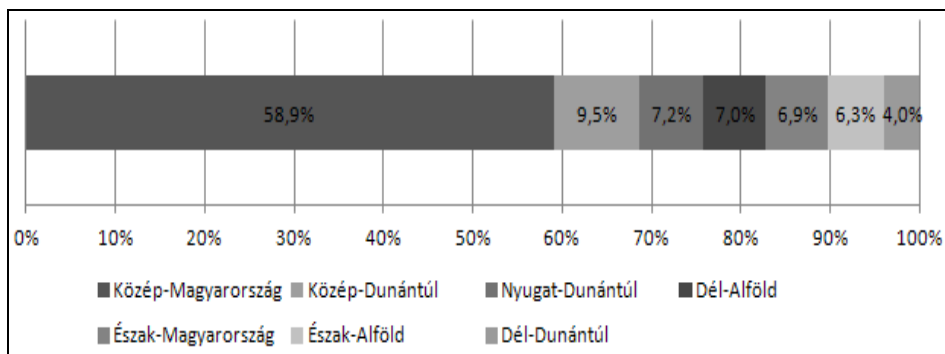


Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010

A következőkben részletesen vizsgált Közép-Magyarország régió az intézményeiből kikerült frissdiplomások kevesebb, mint kétharmadát tartja a régióban a végzést követő harmadik évre. A régiót elhagyó friss munkavállalók leginkább a szomszédos, Közép-Dunántúl régió felé orientálódnak. Meglehetősen alacsony a Dél-Dunántúlon helyet találó végzettek aránya.

4.2. ábra. A Közép-Magyarország régió intézményeinek regionális kibocsátása
(a végzett lakhelye alapján)

(Százalékos megoszlás, $N=1936$)



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010

4.2. Hagyományos és új szempontok a regionalitás vizsgálatában

A fentiek alapján megállapítható, hogy a lakóhely regionális jellemzői nagymértékben tevődnek át a felsőoktatás intézményi szempontú regionalitásába, és e regionalitás kihat a későbbi elhelyezkedésre. A Közép-Magyarország régió példáját bemutató elemzésben ez utóbbi – a képző intézmény régiója – lesz az egyik alapváltozó. Ennek háttéréként a következőkben célszerű áttekinteni egyfelől a régió fontosabb képzési és az ezekre ható gazdasági-társadalmi jellemzőit. Az elemzés megalapozásának másik fő vonulata a hallgatói várakozások, döntések és a munkaerő-piaci visszajelzések intézményi régiós jellemzőinek feltárása lesz.

Ennek során a hallgatói várakozások elsősorban regionális, illetve szakterületi megoszlásait a munkaerő-piaci sikeresség mért adatainak hasonló szerkezetű megoszlásával vetjük össze, arra a kérdésre keresve választ, hogy a hallgatói várakozások mennyire tekinthetők megbízható, munkaerőpiac-releváns mutatónak. E kérdésfeltevés azért is nagyon lényeges, mert a felsőoktatás és munkaerőpiac közti minél jobban funkcionáló, minél tervezhetőbb, rugalmasabb kapcsolatra fókuszáló közérdeklődésben a hallgatók mintha háttérbe szorulnának a munkáltatói visszajelzésekhez, munkaerő-piaci prognózisokhoz, oktatáspolitikai stratégiákhoz képest. Ugyanakkor épp a hallgatók jelentik azt a kört, amely egyfelől – mint a következtetésekből kiderül – meglehetősen pontos-

sággal tudja felmérni a rá váró munkaerő-piaci lehetőségeket, másfelől (és ez a felsőoktatás és munkaerőpiac összehangolásának kontextusában különösen fontos) nem tisztán a munkaerő-piaci sikeresség várához fordul a diplomázás, felsőfokú végzettség megszerzése felé. A hallgatók diplomához kötődő várához és munkaerő-piaci esélyei prognosztizálásának vizsgálata ilyen értelemben tehát egy új megközelítést is adhat a felsőoktatás és munkaerőpiac döntően megtérülésalapú vizsgálataikhoz. A hallgatók ugyanis meglehetősen tisztában vannak azzal, hogy az egyes szakmákban mire számíthatnak, ugyanakkor – akár ennek ellenére is – továbbtanulási döntéseiket nem kizárólag a későbbi anyagi megtérülés szempontjai dominálják. E kettősség szem előtt tartása – amely oly gyakran hiányzik a felsőoktatási kibocsátás sikerességének megítélésében – fontos szemponttal járulhat hozzá akár a felsőoktatás feladatáról alkotott képhez is, hiszen a munkaerő-piaci beválás gazdasági mutatói mellett a diplomaszerezéshez kapcsolódó egyéb motivációkra, értékekre, a felsőoktatás anyagi hatékonyságán túli szférájára hívja fel a figyelmet.

A régió hallgatóinak részletesebb vizsgálatakor a regionalitás szempontja következetesen intézményi alapú – a felsőoktatási intézmény régiója (a képzési régió) áll tehát a vizsgálat középpontjában. Amellett, hogy a régió képzési és kibocsátási karakterét tárja fel, összeveti a vizsgált képzési régióra jellemző hallgatói elvárásokat és a tényleges frissdiplomás beválást az egyéb képzési régiókban tapasztalható mintákkal. A cél egyfelől a régióban végzettek esetlegesen eltérő preferenciáinak és munkaerő-piaci váráhozainak bemutatása, másfelől ez utóbbi szempont beválása, az tehát, hogy milyen dimenziókban jelenthet ténylegesen „többletet”, eredményezhet „munkaerő-piaci jutalmazást” a közép-magyarországi (jórészt fővárosi) intézményekben szerzett végzettség.

4.3. A közép-magyarországi képzési régió jellemzői

Budapestnek, illetve a Közép-Magyarország régióknak a regionális elemzések egyértelműen erős centrális jelleget tulajdonítanak. A régió és benne külön is a főváros számos társadalmi, gazdasági mutató mentén lényegesen kedvezőbb helyzetben van az ország átlagához képest.

Salamin (2009) összegző adatai alapján (ahol indokolt, a régiókn belül Budapestet külön is kiemelve):

- Budapesten a legnagyobb az egy főre jutó GDP-arány az Európai Unió átlagában (2004).

- A régióhoz tartozik a legtöbb dinamikusan fejlődő gazdasági térségi típusba sorolható kistérség (1998–2002).
- A régióban található a legtöbb abszolút versenyképességgel jellemezhető kistérség (2002).
- A régióban van az ország legjelentősebb fogyasztó piaca (az egységnyi területre jutó jövedelem alapján) (2002).
- A régió népességmozgását a természetes fogyás és bevándorlás – összességében népességnövekedés – jellemzi. Ez alól Budapest – népessége természetes fogyásával és elvándorlásával – kivétel (1998–2002). (Budapestet összességében vándorlásveszteség, a régió többi részét vándorlásnyereség jellemzi.)
- A régióban az országos átlagnál magasabb a felsőfokú végzettségűek 25 év feletti népességén belüli aránya (2001).
- Az országos szinthez viszonyítva Budapesten az egyik legalacsonyabb, a régió többi részében az egyik legmagasabb az ingázó foglalkoztatottak aránya (2001).
- A száz munkaképes korú lakosra jutó regisztrált munkanélküliek számát tekintve a régió az országos átlagnál kedvezőbb arányokat mutat (2003).
- Ugyancsak a régióban a legjobb arányú az egy lakosra jutó jövedelmek átlagos nagysága (2003).
- A régió a vezető az egy lakosra jutó személygépkocsik számának növekedését tekintve (1998–2002).
- Az újonnan épült lakások aránya különösen a régió Budapesten kívüli területein haladja meg jóval az országos átlagot (2002).
- A rendszeres szociális segélyben részesítettek aránya – országos viszonylatban – e régióban a legalacsonyabbak között van (2006).
- 2002-es adatok szerint Budapesten él a népesség 18 százaléka, ám ide koncentrálódik (megközelítőleg): a beruházások 30 százaléka, a GDP 37 százaléka, a külföldi jegyzett tőke 53 százaléka, a társasági adó 57 százaléka, a K+F ráfordítások 63 százaléka.

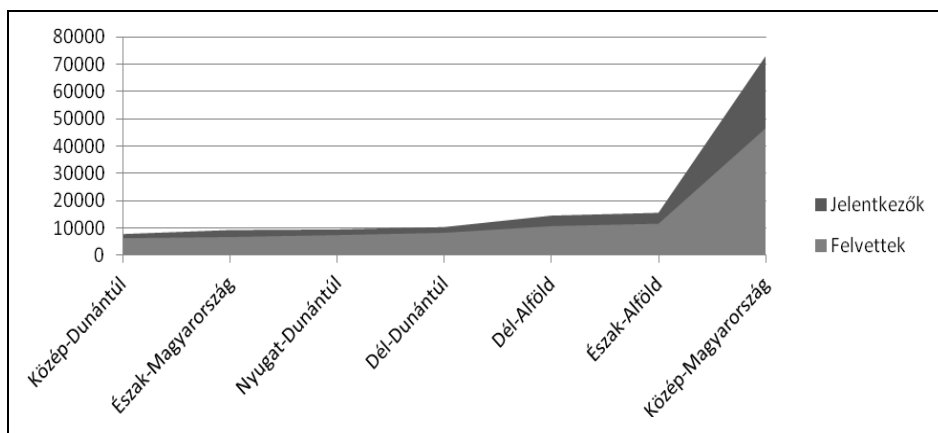
A „szürkeállomány” hazai eloszlásában Budapest egyértelmű előnye a szuburbanizációs tendenciák révén a környező településekre is határozottan kisugároz (Kiss–Tagai–Telbisz, 2008). A diplomások arányát egy térségen belül a gazdasági és társadalmi tényezők mellett a régió felsőoktatási jellemzői is dominálják. A Közép-Magyarország régió e szempontból is vezető szereppel bír. A régióban élő diplomások népességén belüli részesedése (kb. 18 százalék) majd kétszerese a felsőfokú végzettségűek többi régióban mutatkozó arányának,

amelynek mértéke egyébként a térség gazdasági fejlettségével is jól korreláló mutató (Horváth 2010).

A frissdiplomások (25–29 éves felsőfokú végzettségűek) regionális arányát tekintve Horváth (2010) a Mikrocenzus adataira és a hivatalos jelentkezési és felvételi statisztikák mutatóira alapozva a Közép-Magyarország régiót többlet-felnevőként írja le, amelynek intézményei a térségen jóval túlnyúló, országos viszonylatban értelmezhető vonzerővel tudják fogadni a jelentkezéseket és a hallgatókat. E többletét – vélhetően kedvezőbb munkaerő-piaci feltételei és a régió egyéb gazdasági, kulturális stb. vonzereje révén – a felsőoktatási kimenet során is megtartja a régió, amennyiben az itt élő fiatal diplomások aránya meghaladja az itt végzettséget szerzettek arányát. A főváros és környezetének elszívó ereje tehát mind a képzés, mind a frissdiplomás foglalkoztatás esetében egyértelműen érzékelhető. A Közép-Magyarország régió felsőoktatási volumenét jól érzékelteti az a 2010-es statisztikai adat, mely szerint országos szinten mind a felsőoktatási jelentkezések, mind a betöltött képzési helyek közel fele a régióhoz kötődik. Ez éves szinten kb. 73 ezer első helyes jelentkezést és nagyságrendileg 45 ezer főnyi felvettét jelent.

4.3. ábra. A felsőoktatásba leadott első helyes jelentkezések és a felvettek száma, 2010

Normál eljárás, minden munkarend, képzési és finanszírozási forma



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Felvi statisztika

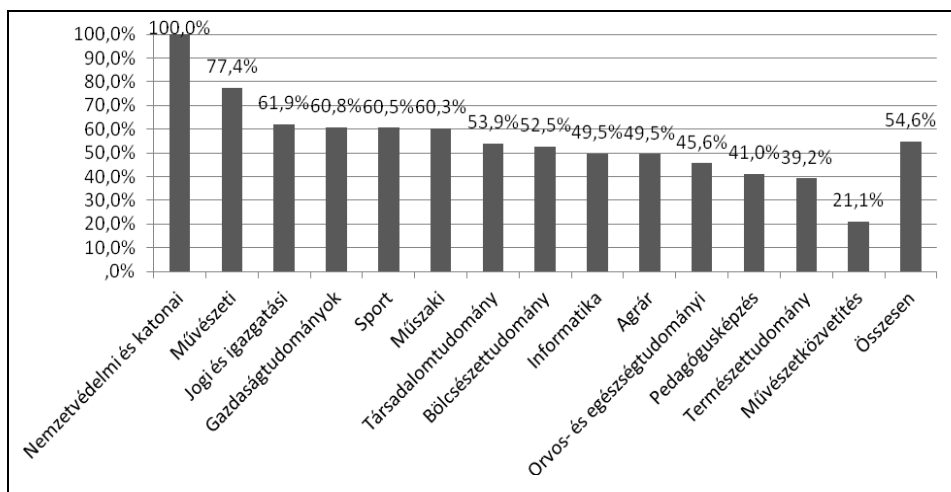
A Közép-Magyarország régió felsőoktatása – volumene mellett – fontos képzésszerkezeti jegyekkel is jellemezhető. A hazai felsőoktatási intézmények száma a 90-es évek elején érte el eddigi csúcsát, az egyházi intézmények alapításának és az alapítványi intézmények létrejöttének következtében. A Közép-Magyarország régió részesedését mindez kevésbé módosította, továbbra is a felsőoktatási intézmények körülbelül felét tömörítette, ám a régió fölénye az egyetemi szintű intézmények arányát tekintve tovább erősödött. A 2000-es intézményi integrációk utáni lecsökkent intézményszám arányait tekintve tartotta a fővárosi intézmények majd 50 százalékos felsőoktatási részesedését, ám kissé még tovább tolt Budapest felé az egyetemek súlypontját. A rákövetkező évek ismét növekvő intézményszáma némileg a fővárosnak kedvezett, ezúttal a budapesti főiskolák súlypontját erősítve (Hrubos, 2005). A hallgatói létszám alakulását tekintve összességében az 1990 és 2007 közötti időszakban – a teljes hallgatói létszám megnégyszereződése mellett – a vidéken lezajlott felsőoktatási növekedés dinamikája némileg nagyobb a fővárosénál, ami különösen a nem nappali tagozaton zajló képzéseket jellemzi. Ebben azért azt az interregionális tendenciát is látnunk kell, ahogyan az intézmények jelentős része régióján túlnyúló kihelyezett képzéseket, tagozatokat indított. Ezt az aktivitást a kétszintű képzés bevezetése és a hallgatói létszám esése csak gyorsította. A Közép-Magyarország régión belül jól érzékelteti ezt Gödöllő példája: a város egyete-

mének hallgatói majd kétharmados arányban tanulnak a négy másik vidéki városban vagy Budapesten működő karokon (Rechnitzer 2011).

A Közép-Magyarország régió felsőoktatása mind az intézményi formák, a fenntartók, mind az intézmények méretét tekintve kiemelkedően nagy differenciáltsággal jellemezhető. Ugyanez a sokféleség, az intézményi, képzési variánsok szinte teljes lefedettsége tükröződik a régió képzési profiljában is. A 2010-es évben a Közép-Magyarország régió 32 világi képzést (is) nyújtó intézményének képzési kínálata nemcsak hogy minden egyes képzési területet lefed, de egyes ágakban – a nemzetvédelmi és katonai képzés ilyen – kizárólagossággal bír: az e területet választók kizárólag e régióban tudnak tanulni. Amíg az átlagot tekintve 2010-ben minden második elsőéves hallgató a Közép-Magyarország régióban kezdte meg tanulmányait, ez az arány jóval nagyobbak mutatkozik (az előbbi mellett) a művészeti képzések területén, és a régió némileg dominánsabb a jogi, sporttudományi, gazdasági és műszaki képzések tekintetében is. Ugyanakkor a művészetközvetítési, természettudományi vagy orvos-egészségügyi, illetve pedagógusképzésekre frissen belépők az átlagnál gyakrabban kezdik meg tanulmányaikat a régióon kívül. E képzési területek tekintetében a Közép-Magyarország régió képzési kínálata arányaiban csekélyebb. Nagyon is fontos mindezzel tisztában lenni jelen elemzés keretei között, amely a hallgatói várakozásoknak és a frissdiplomások munkaerő-piaci sikerességének intézményi szintű regionális meghatározottságait is igyekszik feltárni. Itt ismét utalni kell arra a megfontolásra, mely szerint a felsőoktatáshoz kötődő egyenlőtlenségek a belépés pusztá tényén túlmenően a szakos meghatározottságokban (piac-képességben) vannak erősen jelen (Róbert 2000).

4.4. ábra. A Közép-Magyarország régió intézményeinek részesedése az egyes képzési területekre felvettekből, 2010

Normál eljárás, minden munkarend, képzési és finanszírozási forma



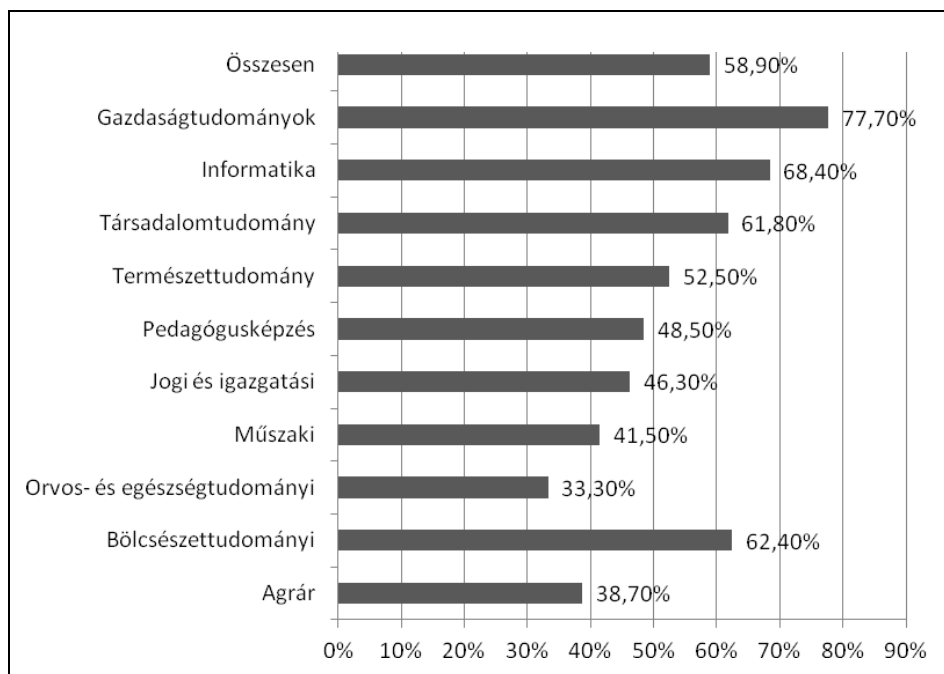
Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Felvi statisztika

Hierarchikus tendenciákat tükröz a régió hallgatóinak képzési paraméterek szerinti megoszlása is: a Közép-Magyarország régió felsőoktatása 2010-ben a többi régióhoz képest nagyobb arányban fogadott nappali tagozatos hallgatókat, ugyanakkor kisebb volt a régió részesedése a levelező munkarendben zajló képzésekből. A képzési szintek szerint a régióra jellemző a BA/BSc-sek országos átlagnál magasabb aránya, amelyhez a felsőfokú szakképzésekre felvett arányának lényegesen kisebb mértéke társul. A költségtérítéses, illetve államilag támogatott képzési helyek arányát tekintve nem mutatkozott régióspecifikus eltérés az országos átlagtól.

A Közép-Magyarország régió felsőoktatási intézményeinek regionális megtartó erejét képzési területi bontásban elemezve (4.5. ábra) látható, hogy a régióban maradó 58 százaléknyi frissdiplomás főleg a gazdaságtudományi, informatikai, társadalomtudományi területeken végzettek közül kerül ki. Az átlagnál jelentősen nagyobb arányban hagyják el a képzési régiót a pedagógiai, jogi és igazgatási, műszaki, valamint az orvos- és egészségtudományi képzések frissdiplomásai. Úgy tűnik, mintha – akárcsak a képzési kínálat esetében – a piacképesebb szakmákat nagyobb mértékben tartaná meg a régió, amibe természetesen belejátszhatnak az egyes szakmák műveléséhez kötődő eltérő infrastrukturális, intézményi, technológiai vagy urbanizációs környezeti elvárások.

4.5. ábra. A Közép-Magyarország régió intézményeinek földrajzi megtartó ereje
képzési területi bontásban

*A végzés utáni lakóhely régiójának és az intézményi régió egyezésének
százalékos aránya (N=1936)*



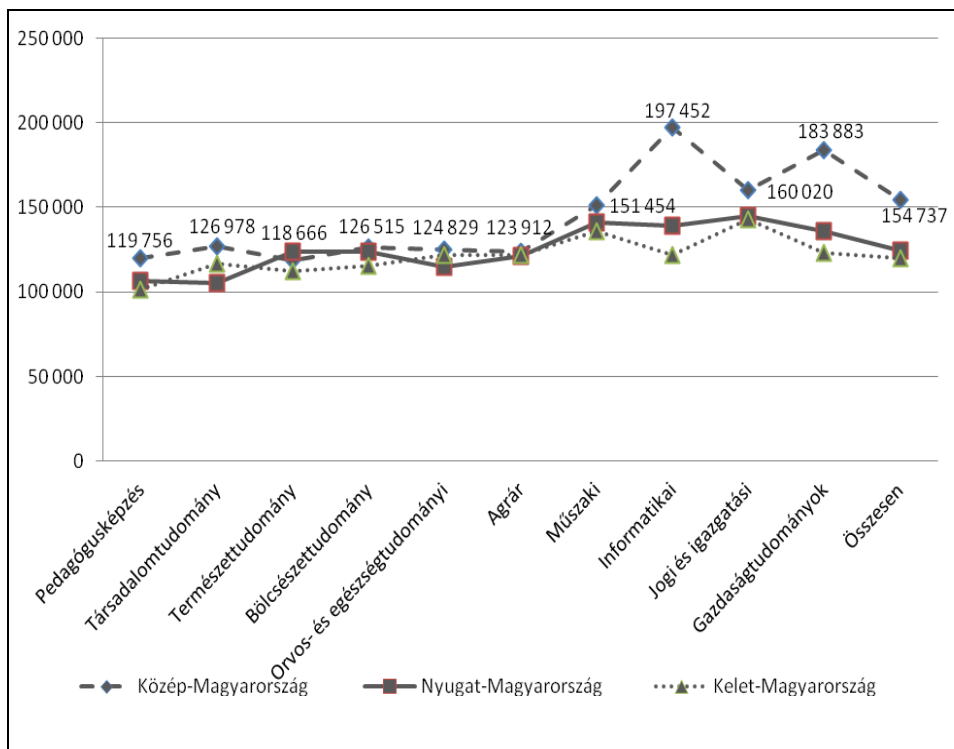
Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010

A végzettség munkaerő-piaci sikerességének „klasszikus” mutatója – a jövedelmek alakulása – jól demonstrálja, s nyilvánvalóan némiképp magyarázza is a régió képzési területekre lebontott megtartó erejét. A két leginkább a régióban „marasztaló” képzési terület, a gazdaságtudományi és az informatikai szakmák végzettjeinek átlagkeresetei emelkednek ki határozottan a frissdiplomás jövedelmek regionális átlagai közül. E két területen tehát a Közép-Magyarország régióban végzettség jelentősen nagyobb átlagos havi nettó jövedelemtől számoltak be. A többi képzési területen a kibocsátó intézmény régiója kevésbé mutatkozik differenciáló tényezőnek.³⁰ (A Nyugat-, Kelet- vagy Közép-Magyarországon végzett pedagógusok, orvosok, jogászok, bölcsészek stb. keresetei nem térnek el lényeges, 10 ezer forintot meghaladó mértékben).

³⁰ Az adatok szemléletesebb ábrázolása érdekében a magyarországi régiókat keleti és nyugati kategóriákba soroltuk, a Közép-Magyarországi régió megtartásával.

4.6. ábra. Frissdiplomás átlagjövedelmek különbségei a kibocsátó intézmény régiója szerint az egyes képzési területeken (N=2691)

Havi nettó átlagjövedelem, Ft



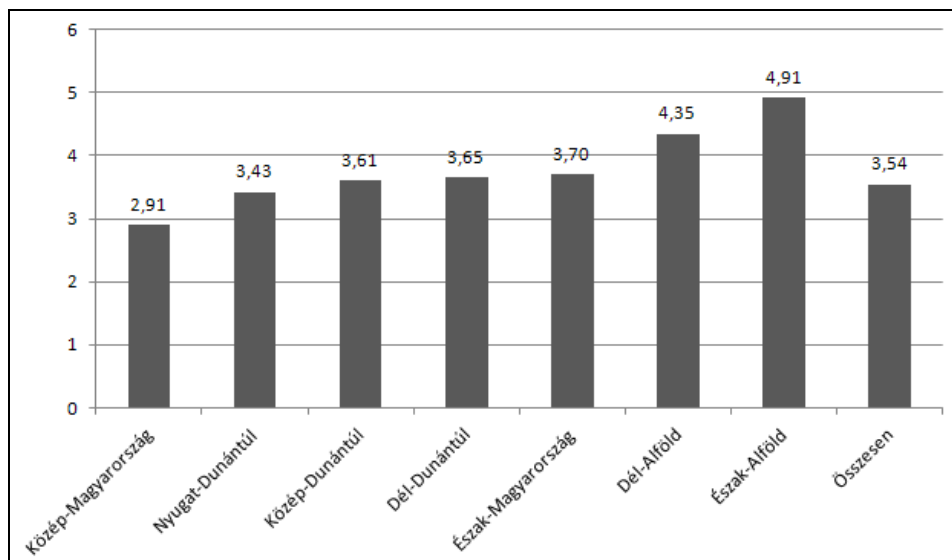
Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010

A frissdiplomásokat illetően különösen fontos munkaerő-piaci átmenet megragadására a diplomázás és az első munkába állás közti időtartam hosszát emeljük be elemzésünkbe.³¹ Ez alapján is úgy tűnik, hogy a Közép-Magyarország régió intézményeinek végzettjei némileg jobb helyzetben vannak a többiekénél, lényegében csak ez az intézményi régió mutat az országos átlagnál gyorsabb munkába állást. E tekintetben különösen a két alföldi régió frissdiplomásainak helyzete mutatkozik problematikusnak.

³¹ Ez természetesen azt is jelenti, hogy az adatok csak azokra a végzettek vonatkoznak, akik diplomájuk megszerzésekor nem voltak foglalkoztatottak, ám kerestek állást.

4.7. ábra. Munkatalálás átlagos időtartama a diplomázás után állást keresők körében, a kibocsátó intézmény régiója szerint (N=2371)

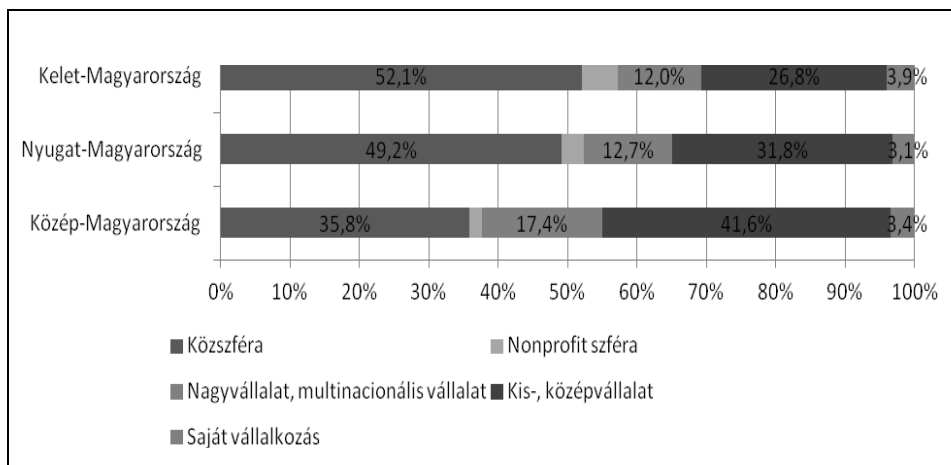
Átlag, hónap



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010

A frissdiplomások országos elhelyezkedési adatai a kibocsátás struktúrájának tekintetében is beszédesek. A Közép-Magyarország régió intézményeinek frissdiplomásai az átlagnál nagyobb arányban helyezkednek el a magánszférában, annak mind nagyvállalati szintjein, mind a kis- és középvállalkozások szektorában. A nyugat-, illetve kelet-magyarországi régiók végzettjeit nagyobb arányban fogadják a közszféra munkáltatói. Nyilvánvalóan közrejátszhat ebben az a tény, hogy a közép-magyarországi képzési régió végzettjei közül különösen a gazdasági és informatikai pályákat választók maradnak előszeretettel a régióban, s ezek a szakmák tipikusan inkább a magánszféra vállalataihoz köthetők.

4.8.ábra. A végzettek elhelyezkedése a kibocsátó intézmény régiója szerint az egyes gazdasági szférákban ($N=4155$)



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010

A fenti adatok értelmezése során jól látható, hogy a régió felsőoktatásának kibocsátása nehezen volna értelmezhető a képzési területi sajátosságok szám-bavétele nélkül. Ezt az elemzési elvet célszerű követni a hallgatói várakozások bevalásának vizsgálata során is, nem feledkezve meg arról, hogy mind a vára-kozásokat, mind a frissdiplomás sikerességet számos más háttértényező is do-minálja.

4.4. A hallgatói várakozások illeszkedésének kutatási előzményei

A tendenciák arra mutatnak, hogy az intézmények regionális státusza egyre in-kább meghatározó a hallgatók intézményvalasztásánál (Rechnitzer 2009). A regionális meghatározottság azonban csak egy aspektusa a jelentkezők felső-oktatási döntésének, amely mérlegelés egyfelől számos gazdasági, társadalmi stb. háttértényező függvénye, másfelől pedig azoké a várakozásoké, amellyel a hallgatók a diploma, a felsőfokú végzettség felé fordulnak (Veroszta 2010a). A humán tőke elméleten (Becker 1975) alapuló megközelítések a felsőfokú to-vábbtanulási döntést egyfajta beruházásként értelmezik, amelynek megtérülése a majdani foglalkoztatottságban és a jövedelem szintjében realizálható (Galasi–Varga 2005). A frissdiplomás-vizsgálatok másik köre a várakozások – és ebből

eredően a munkaerő-piaci sikeresség – a közgazdaságtani orientáció mellett szubjektív aspektusokat is beépítő megközelítésén alapul (Schomburg–Teichler 2006; Veroszta 2010b).

A két szempontot – várakozásokat és beválást – összekötő, ezek kapcsolatának feltárására irányuló kutatásokban a jövedelmi elvárások, prognózisok és a tényleges keresetek közti viszony és az ezt domináló tényezők feltárása a leggyakoribb vizsgálati terep. Természetesen e keretek között is számos eltérés mutatkozik a téma megragadásában, attól függően például, hogy az elemzés a személyes várakozások és a realizált jövedelem, vagy a szakmára jellemző keresetek megbecslése és a szakterületen mért jövedelem összevetésére irányul. Előbbi esetben nyilvánvalóan többet tudhatunk meg a megkérdezettek munkaerő-piaci aspirációiról, ugyanakkor a jövedelmi becslésekben számolnunk kell a személyiségjegyek, személyes teljesítmények eltéréséből adódó nehezen korrigálható torzító hatással.³² E két megközelítés elhatárolásának fontosságát nagyon is jól érzékelteti az a középiskolások körében zajlott hazai vizsgálat, amelynek során az érettségizőket nemcsak a tervezett diplomához kötődő átlagos keresetek megbecslésére, hanem saját vélt jövőbeni keresetük megbecslésére is kérték (Galasi–Varga 2005). Az eredmények azt mutatták, hogy a személyes jövedelem megbecslése az átlagos jövedelmekhez képest tendenciózus felülbecsléssel járt. Hasonló megfontoláson – a személyes és az átlagos jövedelmek becslésén – alapulva egy kis mintán végzett amerikai kutatás (Dominitz–Manski 1994) adatai azt mutatják, hogy amellet, hogy a hallgatók tisztában vannak a diploma jövedelemnövelő hatásával, személyes jövedelmükre vonatkozó várakozásaik nagyobb szórást mutatnak a prognosztizált átlagos jövedelmekre vonatkozó becsléseknél. Egy másik, szintén amerikai mérés (Avery–Kane 2004) a hallgatók társadalmi-földrajzi (külvárosi/belvárosi) származásának háttérváltozóját beemelve hasonló eredményeket talált: jóllehet az átlagos jövedelmeket a megkérdezettek egyaránt meglehetősen pontossággal becsülték meg, a személyes döntések, várakozások lényegesen nagyobb szórást mutattak a szociális háttér mentén.

A várakozások munkaerő-piaci illeszkedésének gazdag irodalma összességében azt mutatja, hogy a hallgatók (felsőoktatásba belépők) a becsült és a munkaerőpiacon mért jövedelmek összevetése alapján meglehetősen pontossággal tudják meghatározni diplomájuk, szakterületük várható munkaerő-piaci hoza-

³² E megközelítés jó példája Hartog-Webbink (2000) holland panelvizsgálata, amelyben a személyes várakozások szintén személyre vonatkoztatott realizálódását tudták elemezni, négy évvel a végzettség után.

mát. A mérések egy része némileg összezsengő módon 10 százalék körüli felülbecslést mutat (Varga 2001).

A téma hazai kutatási előzménye egy 2000-ben, az érettségizők körében végzett, fentebb idézett felmérés (Galasi–Varga 2005), amely jól mutatja a vizsgált célcsoport kereseti különbségekre vonatkozó pontos helyzetismeretét, amely a megbecsült idő távatában némileg romló tendenciát mutatott: a pályakezdéstől harmincéves korig tartó jövedelmi becslések lényegesen pontosabbak voltak, mint az utána következő időtávok prognózisai. A nemzetközi kutatási előzmények közül Betts (1996) a hallgatók jövedelmi becsléseit tekintve meglehetősen pontos eredményeket (6 százalék körüli átlagos eltérést) talált. Vizsgálata a becslések pontosságára ható olyan tényezőkre terjedt ki, mint a tanulmányok ideje, illetve a családi háttér (szülők jövedelmi szintje). Utóbbi tényezők hatása szignifikánsnak bizonyult a jövedelmi becslések alakításában: a szegényebb családokból származó hallgatókat alacsonyabb becsült jövedelem jellemezte, illetve a képzésben eltöltött idő javította a becslést. A hallgatók jövedelembecsléseit Wolter (2000) svájci adatok alapján szintén meglehetősen pontosnak ítélte, összevetve a szektorális munkaerő-piaci adatokkal. Újabb kutatásában, szintén svájci adatokon (Hartog–Schwery–Wolter 2008) Wolter és munkatársai a téma kutatását a jövedelmi kockázatok eltérő kezelésének beépítésével bővítették ki (nagyobb jövedelmi kockázattal jellemezhető szakmacsoportokban magasabb átlagjövedelmet prognosztizáltak). Eredményeik szerint a hallgatók jövedelmi várakozásaik kialakítása során e munkaerő-piaci kompenzációs mechanizmust is beillesztik. A hallgatók jövedelmi várakozásainak pontosságát tekintve Carvajal és munkatársai (2000) (kis elemszámú, amerikai mintán) a keresetek erős felülbecslését mérték. Eredményeik megerősítik ugyanakkor azt a feltevést, hogy a tanulmányok előrehaladtával a becslések pontosabbá válnak, ugyanakkor azt is, hogy a becslések időtávjának növekedése a pontatlanság növekedését eredményezi (minél hosszabb munkaerőpiacon töltött időszak keresetére kell becslést adni, annál nagyobb eltérések mutatkoznak a ténylegesen mért adatoktól). A kutatás alátámasztja ugyan azokat az eredményeket, melyek szerint a hallgatók érzékelik a munkaerőpiac eltérő reagálását a nemi különbségekre, ám a szerzők hangsúlyozzák, hogy ez nem feltétlenül a nemi diszkrimináció hatása: a nemi megoszlás különbségei lényegében képzési területi sajátosságként is értelmezhetőek (jól példázzák ezt a női többségű pályákon mért alacsonyabb átlagfizetések). A jövedelmi várakozások pontosságának átfogó európai szintű mérésének céljából végzett kutatásukban Brunello és munkatársai (2001) meglehetősen nagy hallgatói mintán vizsgálták a keresetbecslések és a foglalkoztatási esélyek pontosságát, figyelembe véve egyebek mellett képzési területi, illetve országspecifikus eltéréseket. A kutatók

mind a becslésekben, mind azok pontosságában azonosítani tudták a szakterület, a nem, az életkor, a családi háttér és a tanulmányi idő hatását. A prognosztizált jövedelmek tekintetében a vizsgálat az előbbi kutatások 10 százalék körüli eltérésénél nagyobb mértékű felülbecslést mért.

4.5. Hallgatói várakozások és a tényleges beválás kapcsolata

A hallgatói várakozások munkaerő-piaci relevanciájának vizsgálatában két kutatás adataira támaszkodhatunk. Mindkét adatfelvétel a Diplomás Pályakövetési Rendszer kiépítési programjának részeként zajlott, az Educatio Nonprofit Kft. keretein belül. A mintavételes kutatások egyike a hallgatókra, a másik a végzetekre irányult. Előbbi vizsgálat a 2009-ben a felsőoktatás alapképzéseiben tanulók kvótás mintavételén alapult.³³ Utóbbi, a végzetek körében 2010-ben zajlott adatfelvétel, a 2007-ben alapképzéseken diplomát szerzettek személyes megkereséses, reprezentatív vizsgálata.³⁴ A két kutatás természetesen más-más fókusszal dolgozott, ám témaköreik között találhatunk néhány, egymásnak megfelelő tethető kérdésfeltevést.³⁵ Ez az egyezés teszi lehetővé egyfelől a hallgatók által a szakterületen várt és a végzetek által visszajelzett havi nettó jövedelmek átlagának összevetését, másfelől a pályaelhagyás prognosztizált és valós mértékének összehasonlítását. A hallgatói és a végzett adatok esetében két alapvető változó – a képzési terület és az intézmény régiója – szerint is elvégeztük az eredmények összevetését, feltételezve, hogy a szakmai sajátosságok mellett a munkaerő-piaci várakozásokban és a tényleges beválásban nagy szerepet kap maga az intézmény. Az elemzés ezen része elsősorban a Közép-Magyarország régió intézményeinek hallgatói és végzettjei körének várakozásait és sikerességét veti össze.

A hallgatók által prognosztizált és a munkaerőpiacra kilépettek körében ténylegesen mért pályaelhagyás összevetésében az alábbi kérdésekkel dolgoztunk:

³³ Hallgatói motivációs kutatás 2009.

³⁴ Diplomás kutatás 2010.

³⁵ Tekintettel arra, hogy a hallgatói kutatás az összes képzési területre kiterjedt, ám a végzett kutatás csupán a 10 legnagyobb létszámú terület végzettjeit vizsgálta, a kimaradó képzési területek (sporttudományi, nemzetvédelmi és katona, művészeti, művészetközvetítői) hallgatóit az előbbi adatbázisból is kiemeltük az összehasonlítás érdekében.

Hallgatói motivációs kutatás 2009: *„Mennyire tartod valószínűnek, hogy a diplomaszerezés után egy-két éven belül ezen a szakterületen, az általad megfelelőnek tartott munkakörben tudsz majd (tudnál) elhelyezkedni?”*

- 1 – igen, biztos
- 2 – valószínű
- 3 – nem valószínű
- 4 – nem, biztos, hogy nem

Diplomás kutatás 2010: *„Jelenlegi/utolsó fő tevékenysége szerinti munkája milyen mértékben kapcsolódik az adott szakon tanult végzettségéhez?”*

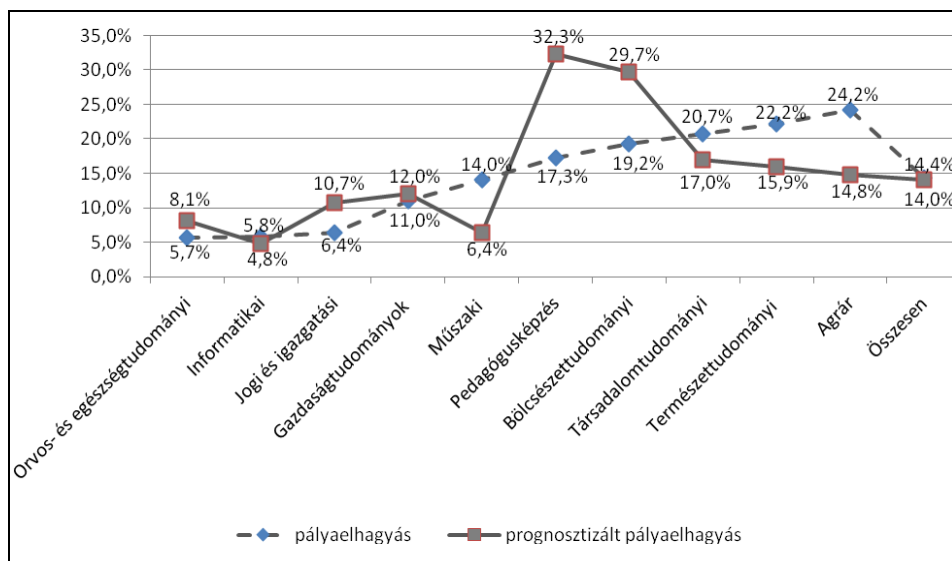
- 4 – nagyon nagymértékben
- 3 – nagymértékben
- 2 – kismértékben
- 1 – egyáltalán nem

Az összevethetőség érdekében a hallgatók esetében a valószínűleg és a bizonyosan nem illeszkedő munkavállalást tekintettük prognosztizált pályaelhagyásnak. Az országos átlag eszerint 14,4 százalék volt. A végzettek esetében ugyanakkor kizárólag a tanulmányokhoz egyáltalán nem illeszkedő munkavégzésről beszámolókat soroltuk a „pályaelhagyó” kategóriába, tekintettel arra, hogy meggyőződésünk szerint a pályaelhagyás nem értelmezhető fokozatok egymásra épüléseként – a felsőfokú végzettség és a munkaerőpiac illeszkedésének *mértéke* önmagában nem hordoz magában tiszta hierarchiát (nem mondhatjuk, hogy a teljes illeszkedés kedvezőbb, mint a tanultak rugalmas, részleges felhasználásával járó részleges egyezés) (Veroszta 2010b). Más a helyzet az illeszkedés – esetünkben szubjektíve megítélt – hiányával, e jelenséget nevezzük most a frissdiplomások esetében pályaelhagyásnak, hiszen itt nem valósul meg az elvégzett képzés munkaerő-piaci hasznosulása. A diplomások körében 14 százalék körüli ez az arány.

A hallgatói prognózisok és a tényleges pályaelhagyás arányai tehát összeítve megegyezőnek mutatkoznak: a hallgatók mintha jól látnák, hogy milyen mértékben vannak kitéve a munkaerő-piaci illeszkedés hiányának. Ami azonban összesítésben egyezőnek tűnik, az képzési területenként igencsak különböző percepciókat és tapasztalatokat takar. Főként a „piacképesebb” szakmák – informatika, gazdaságtudomány – hallgatói látják jól majdani helyzetüket, diplomájuk erős munkaerő-piaci befogadását. Szintén nagyjából megfelelően ítélik meg majdani kilépésük sikerességét a jogi, orvos- és egészségtudományi, illetve a társadalomtudományi területek hallgatói. A természettudományi, az agrár-, és különösképpen a műszaki képzési területek hallgatói kedvezőbbnek ítélik meg

pályaelhagyási tendenciákat, mint ahogyan azt a végzettek a munkaerőpiacon ténylegesen megtapasztalják. Két terület, a pedagógus- és a bölcsészképzés hallgatói pedig (utóbbi, a képzési sajátosságoknak megfelelően nagy részben a majdani tanárokat is tömöríti) jóval nagyobb pályaelhagyási valószínűséget (motivációt?) jeleznek, mint ahogyan az a munkaerőpiacon realizálódik. A nagy eltérések mellett azért működik egyfajta racionalitás is (e két szakterület ténylegesen a legnagyobb pályaelhagyási rátával jellemezhetők közt van), ugyanakkor valószínűsíthető, hogy a hallgatói megítéléseket ez esetben a prognózisok mellett az aspirációk is befolyásolják – meglehetősen sokan számítanak arra, hogy pedagógus, tanári diplomájuk megszerzése után más, önmagában a diploma meglétét előfeltételező állásban helyezkednek majd el. Összességében, amennyiben a 14 százalék körüli átlagos pályaelhagyási arányt nézzük, a hallgatók nagy része (a műszaki és az agrárképzés kivételével) azért azt jól látja, hogy területén átlag alatti, avagy átlag feletti a pályaelhagyás mértéke.

4.9. ábra. A pályaelhagyás valós és prognosztizált mértéke képzési területi bontásban

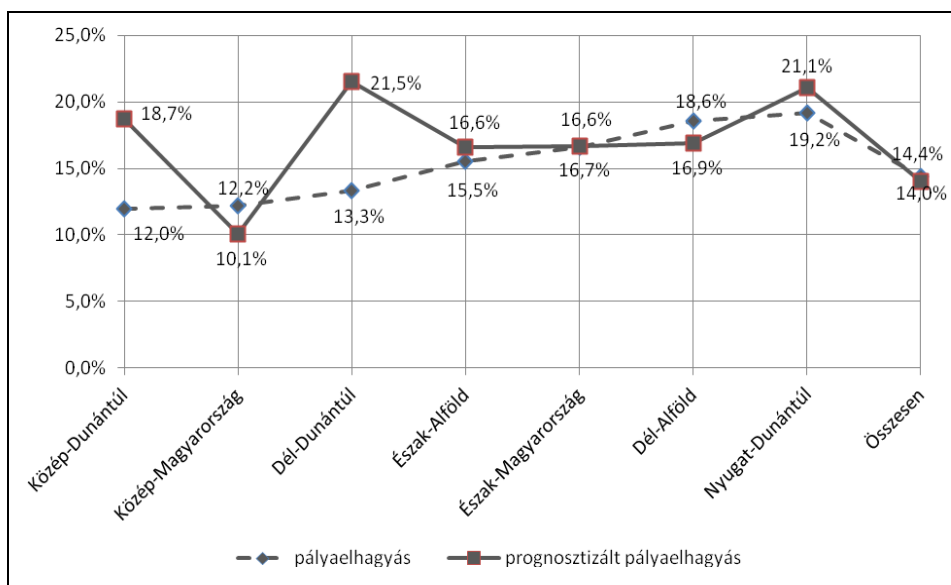


Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010, Hallgatói motivációs kutatás 2009

A képző intézmény régióját tekintve kissé kiegyenlítettebb a kép. A hallgatói prognózisok itt is hektikusabbak a tényleges pályaelhagyási arányoknál, ám lényegében csak a Közép- és Dél-Dunántúl régiók hallgatóinak esetében van jelentős eltérés a vélt és valós pályaelhagyás között. Mindkét esetben arról van szó, hogy e régiók hallgatói az átlagnál jóval nagyobb mértékű pályaelhagyást

tartanak valószínűnek, holott a végzetek munkaerő-piaci visszajelzései szerint helyzetük némileg még kedvezőbb is a végzetek átlagánál. E két kiugró eltérést leszámítva azt találjuk, hogy a hallgatók meglehetősen pontossággal tudják megítélni majdani munkaerő-piaci illeszkedésüket. A Közép-Magyarország régió intézményeiben tanulók például nagyon is jól érzékelik ténylegesen kedvezőbb esélyeiket, míg Észak-Magyarország, Dél-Alföld vagy Nyugat-Dunántúl intézményeinek hallgatói tisztában vannak diplomájuk átlagosan kissé nehezebb munkaerő-piaci felhasználhatóságával.

4.10. ábra. A pályaelhagyás valós és prognosztizált mértéke a kibocsátó intézmény régiója szerinti bontásban



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010, Hallgatói motivációs kutatás 2009

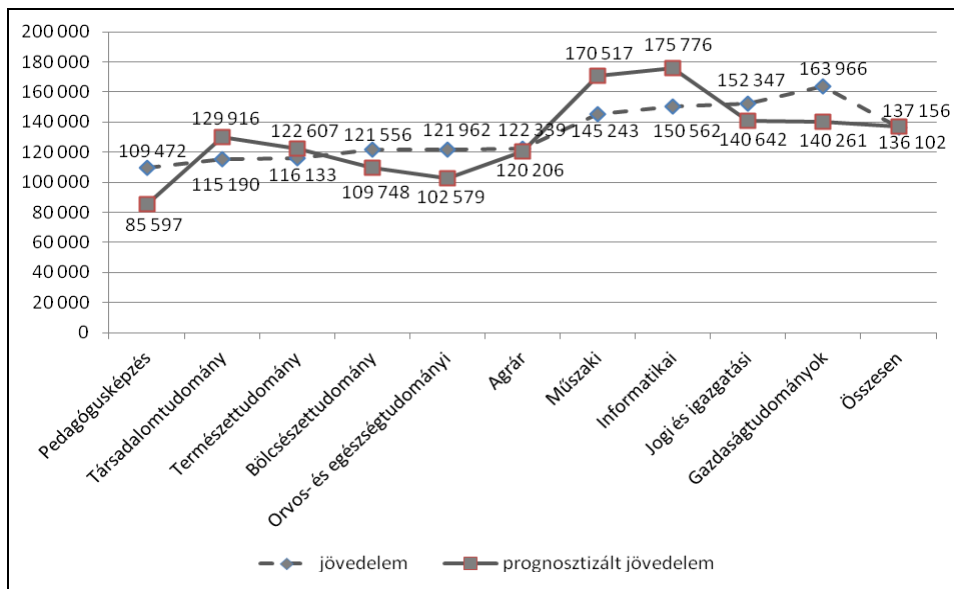
A szakmában várható jövedelmek becslésében a hazai kutatási adatok megerősítik azt a szakirodalomban fentebb idézett eredményt, mely szerint a hallgatók elég pontos ismerettel rendelkeznek a szakterületükön jellemző jövedelmekről. Esetünkben a frissdiplomás becsült jövedelem átlagértékét vetjük össze a végzés utáni harmadik év tényleges jövedelmével. Az adatok közelítését nyilvánvalóan javíthatja, hogy – több kutatási eredmény tanúsága szerint – a hallgatók jobban becslik a végzéshez közeli időszak jövedelmeit. Az összevetésbe beemelt két kutatás az alábbi jövedelemre vonatkozó kérdésekkel dolgozott:

Hallgatói motivációs kutatás 2009: *„A Te szakterületeden szerinted általában mennyi ma Magyarországon egy kezdő diplomás nettó átlagkeresete egy hónapban?”*

Diplomás kutatás 2010: *„Minden fő- és melléktevékenységet figyelembe véve jelenleg mennyi az átlagos havi nettó összjövedelme (ami adózás után marad)?”*

A szakmára jellemző (és nem a személyre vonatkoztatott elvárásokat tükröző) havi nettó keresetre vonatkozó hallgatói becslések az összesen adatok szintjén szinte teljesen megegyeznek a frissdiplomások által közölt átlagkeresettel (136-137 ezer forint). A képzési területen belüli várakozások és a valós jövedelmek közti eltérések többsége nem haladja meg a szakirodalomban is többször referált 10 százalékos eltérést. Ugyanakkor az orvos- és egészség-tudományi, a gazdaságtudományi és a pedagógusképzések, valamint a jogi és igazgatási képzési terület (és kisebb mértékben a bölcsészettudomány) hallgatói alulbecsülték a szakmában frissdiplomásként szererezhető jövedelmeket. A tényleges átlag alatti fizetési prognózisok okát jelen keretek között aligha tudjuk feltárni, mindenesetre szembeötlő, hogy e területek több olyan „nagy szakmát” képviselnek – orvosok, jogászok, bölcsészek, tanítók –, amelyek munkaerőpiaci problémái gyakori közéleti és médiatémák. E társadalmi, közéleti, illetve média tematizálódás esetleges befolyásoló (torzító) hatását a hallgatói jövedelem-prognózisokra alátámaszthatja az az eredmény is, hogy a jövedelmek fölébecslése jellemzően a nagy felvevőpiaccal, jó lehetőségekkel tematizált műszaki és informatikai területek hallgatóit jellemzi – ők azok, akik több jövedelmet társítanak szakmájukhoz, mint amennyit a munkaerőpiac valójában nyújt.

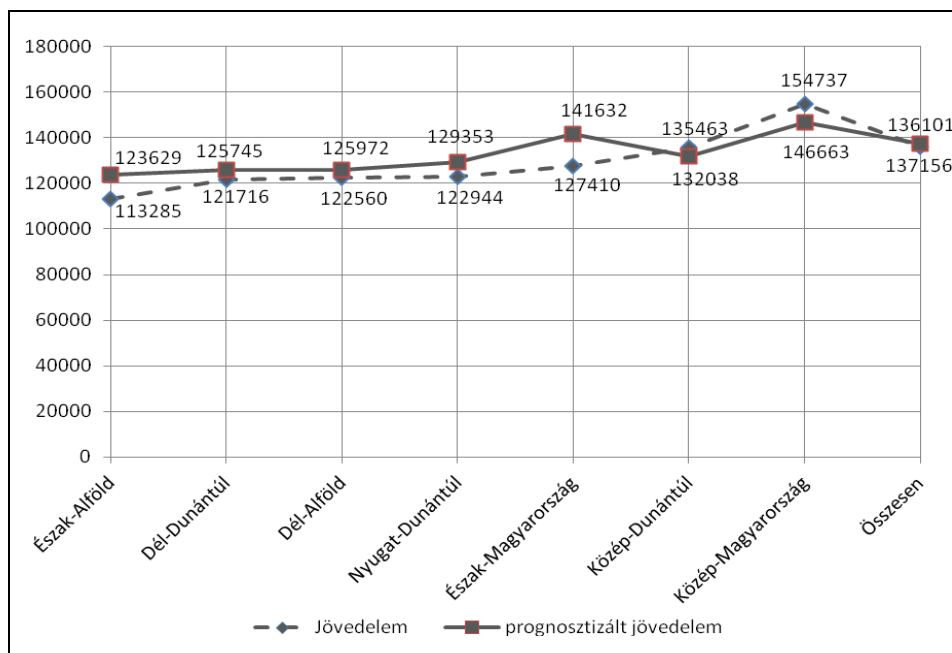
4.11. ábra. A havi nettó átlagjövedelmek valós és prognosztizált mértéke képzési területi bontásban



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010, Hallgatói motivációs kutatás 2009

A jövedelmi várakozások és a valós frissdiplomás keresetek közötti eltérések a felsőoktatási intézmény régiója szerinti bontásban még kisebbnek mutatkoznak, mint a képzési területi vizsgálatnál. Lényegében úgy tűnik, hogy a munkaerőpiac eltérően „jutalmazza” a különböző régiókban szerzett diplomákat, és ennek a hierarchiának az intézmények hallgatói is tudatában vannak. E tekintetben a Közép-Magyarország régió végzettjei az átlagnál lényegesen kedvezőbb helyzetben vannak, és ez visszatükröződik a hallgatói jövedelmi várakozásokban is.

4.12. ábra. A havi nettó átlagjövedelmek valós és prognosztizált mértéke a kibocsátó intézmény régiója szerinti bontásban



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010, Hallgatói motivációs kutatás 2009

4.6. A várakozásokat és a tényleges kereseteket alakító tényezők

A fentiekben ábrázolt, meglehetősen pontosnak bizonyult hallgatói frissdiplomás jövedelembecslések összecsengenek a téma szakirodalmának megállapításával. A hallgatók jól érzékelik, mi várható a munkaerőpiacon. Mindazonáltal nyilvánvaló, hogy a várakozások kialakítását a hallgatói időszakban különböző háttértényezők eltérő súllyal határozzák meg, mint amelyek a tényleges jövedelmek nagyságára hatnak. Az alábbiakban a jövedelmi várakozásokat és a frissdiplomás jövedelmeket alakító néhány kiválasztott tényező hatásának erősségét vetjük össze, arra keresve a választ, hogy vajon a nemi, a képzési és az intézményi jellemzők, valamint az elhelyezkedés tervezett és tényleges szférája eltérő mértékben hatnak-e a várt, mint a tényleges keresetre.

A jövedelmi várakozásokat befolyásoló háttértényezők elemzéseinek egy része a becslések pontosságát meghatározó jellemzőkre fókuszál, hangsúlyozva

egyebek mellett a várakozások bevalásának a majdani munkaerő-piaci elége-
dettségben, produktivitásban játszott szerepét (Carvajal et al. 2000). A vára-
kozások illeszkedésének feltárása fontos (akár oktatáspolitikai) kérdésekre ad-
hat választ az egyes preferált, avagy alulértékelt szakmák részletesebb
vizsgálata révén is (2010). A hivatkozott hazai kutatás (Galasi–Varga 2005) azt
találta, hogy a férfiak, valamint a budapestiek hajlamosabbak a keresetek túlér-
tékelésére. A várakozásokat alakító tényezők feltárásában egyébként a nemi kü-
lönbségek hatása az egyik leggyakoribb vizsgálati téma. Blau–Ferber (1990)
személyes jövedelemre vonatkozó várakozásokat elemzett a gazdasági képzés
résztvevői körében, kimutatva a nők (az induláskor hasonló) fizetési prognózi-
sainak időbeni folyamatos csökkenését a férfiak várakozásához képest. A dip-
lomához kötődő várakozások a férfiak és nők esetében a jövedelmen kívüli
szférákban (karriertervek, biztonságra törekvés stb.) is erős eltérést mutatnak
(Veroszta 2010a). Chevalier (2006) a nők eltérő várakozásait és a tényleges jö-
vedelmi eltérések kapcsolatát feltárva mutatja be érzékletesen ezt az összefü-
gést. A hallgatók által prognosztizált jövedelmeket az általunk is elemzett kuta-
tási adatbázison vizsgálva Papszt (2010) a településtípus hatását azonosította,
ezen belül is a fővárosi lakóhely szignifikáns várakozásnövelő szerepét. A jöve-
delmi várakozásokban a társadalmi háttér hatását vizsgálva Delaney és munka-
társai (2010) a hátrányosabb társadalmi-gazdasági rétegekből származó hallga-
tók alacsonyabb várt jövedelmi szintjét találta. Gunderson és Krashinsky (2009)
a jövedelmi várakozásokat alakító tényezők közül a képzési területi különbsé-
gek és az időbeliség becslésekre gyakorolt hatását mutatták ki.

A fentiekben épp csak érzékeltetett gazdag irodalmi háttér is jelzi a vára-
kozásokat alakító tényezők sokszínűségét. Ugyanez a sokszínűség jellemzi a
frissdiplomás sikerességet meghatározó kutatási előzményeket is (Veroszta
2010b). Az alábbiakban néhány, a két kutatásban egymásnak megfeleltethető
háttértényező hatásának erősségét vizsgáljuk a jövedelmi várakozások és a
valós frissdiplomás jövedelmek vonatkozásában. A két adatbázison párhuz-
mosan végzett regressziós elemzés célja érzékeltetni a várakozások és a realizált
jövedelmek eltérő mozgatórugóit, különböző természetét, ezzel egyben rávilá-
gítani a kettő közt tapasztalt eltérések lehetséges forrásaira.

Regressziós modelljeink egyike tehát a hallgatóként várt jövedelmek, másik
a frissdiplomások által visszajelzett valós keresetek alakulása kapcsán vizsgálja
ugyanazon háttérváltozók hozzájárulását. E tényezők közé mindenekelőtt a kép-
ző intézmény régióját emeltük be a két modellbe, a Közép-Magyarországi régió
intézményeihez kötődő hallgatói jogviszony, avagy az ott szerzett diploma for-
májában. Másik bevont háttérváltozónk a foglalkoztatás tervezett, illetve meg-

valósult szférájára vonatkozik, külön kezelve a magánszféra kisebb és nagyobb vállalatait (a közszférát tekintve referenciának). Ugyancsak beépítettük a modellekbe a hallgatók/végzettek nemét, illetve az elemzésünkben mindvégig alkalmazott képzési területi háttérváltozókat is (itt, jellemző középértékei miatt a műszaki képzési területet vettük referenciának). Az így felépített két regressziós modellben a megmagyarázott variancia a hallgatói várakozások esetében 24 százalékos, a valós jövedelmekre vonatkoztatva 14,3 százalékos volt (R^2 értékek alapján). Az általunk figyelembe vett tényezők tehát a jövedelmi várakozások alakulásában összességében fontosabbak, a valós jövedelmeket ennél kevésbé magyarázzák. (4.1. táblázat)

A két modell eredményeit áttekintve azt látjuk, hogy az intézményi régió hatása a jövedelmek várt és tényleges szintjére egyaránt szignifikáns, a Közép-Magyarország régió a többihez viszonyítva előnyösebb háttérrel ad. Az elhelyezkedés szférája a ténylegesen megvalósult foglalkoztatásnál erősebben hat a jövedelmek alakulására, mint a még csupán tervként létező preferenciák. A nemek közti eltéréseket vizsgálva azt találtuk, hogy míg a férfiak jövedelmi várakozásai a nőkénél nagyobbak, addig a frissdiplomás keresetek tényleges szintjére a nem nincs szignifikáns hatással. A képzési területi háttérváltozók esetében összességében azt tapasztaljuk, hogy a szakterület nagyobb hatást fejt ki a jövedelmi várakozásokra, mint a tényleges jövedelmekre. Míg a várt jövedelmekre minden egyes képzési területi érintettség hatással van, addig a kereseteket nem módosítja érdemben (a műszaki diplomához képest) a bölcsészettudományi, orvos- és egészségtudományi vagy a természettudományi végzettség. A hallgatók a műszaki képzési területhez képest szignifikánsan kevesebbre becsülték a várható jövedelmet a szakterületek szinte mindegyikén (az informatika számít kivételnek). Ugyanakkor a tényleges frissdiplomás keresetek alakulására a műszaki szakokon végzettekhez viszonyítva az agrár, a pedagógus és a társadalomtudományi végzettségnek negatív hatása van. A gazdaságtudomány, informatika és jog területén szerzett végzettségek eredményeznek nagyobb keresetet.

4.1. táblázat. Hallgatók jövedelembecslései, illetve a végzettek átlagjövedelme

Standard regressziós együtthatók

Várt jövedelem	Tényleges jövedelem		
Háttértényező	Beta	Háttértényező	Beta
KMO régió intézménye	,138**	KMO régió intézménye	,157**
Magánszféra nagyvállalatánál tervez munkavállalást (ref. közszféra)	,134**	Magánszféra nagyvállalatánál dolgozik (ref. Közszféra)	,174**
Magánszféra kis-, közép vállalatánál tervez munkavállalást (ref. közszféra)	,028*	Magánszféra kis-, közép vállalatánál dolgozik (ref. közszféra)	,192**
Férfi	,094**	Férfi	,049
Agrárterületen tanul (ref. műszaki)	-,165**	Agrárterületen végzett (ref. műszaki)	-,054*
Bölcsészettudományi területen tanul (ref. műszaki)	-,265**	Bölcsészettudományi területen végzett (ref. műszaki)	-,050
Gazdaságtudományi területen tanul (ref. műszaki)	-,100**	Gazdaságtudományi területen végzett (ref. műszaki)	,097**
Informatika területen tanul (ref. műszaki)	,076**	Informatika területen végzett (ref. műszaki)	,042*
Jogi és igazgatási területen tanul (ref. műszaki)	-,055**	Jogi és igazgatási területen végzett (ref. műszaki)	,072**
Orvos- és egészségtudományi területen tanul (ref. műszaki)	-,215**	Orvos- és egészségtudományi területen végzett (ref. műszaki)	-,042
Pedagógusképzési területen tanul (ref. műszaki)	-,185**	Pedagógusképzési területen végzett (ref. műszaki)	-,078**
Társadalomtudományi területen tanul (ref. műszaki)	-,107**	Társadalomtudományi területen végzett (ref. műszaki)	-,059*
Természettudományi területen tanul (ref. műszaki)	-,134**	Természettudományi területen végzett (ref. műszaki)	-,040
R ²	0,241	R ²	0,143
Sig.	0,000	Sig.	0,000

*0,05 kritériumszint mellett szignifikáns kapcsolat

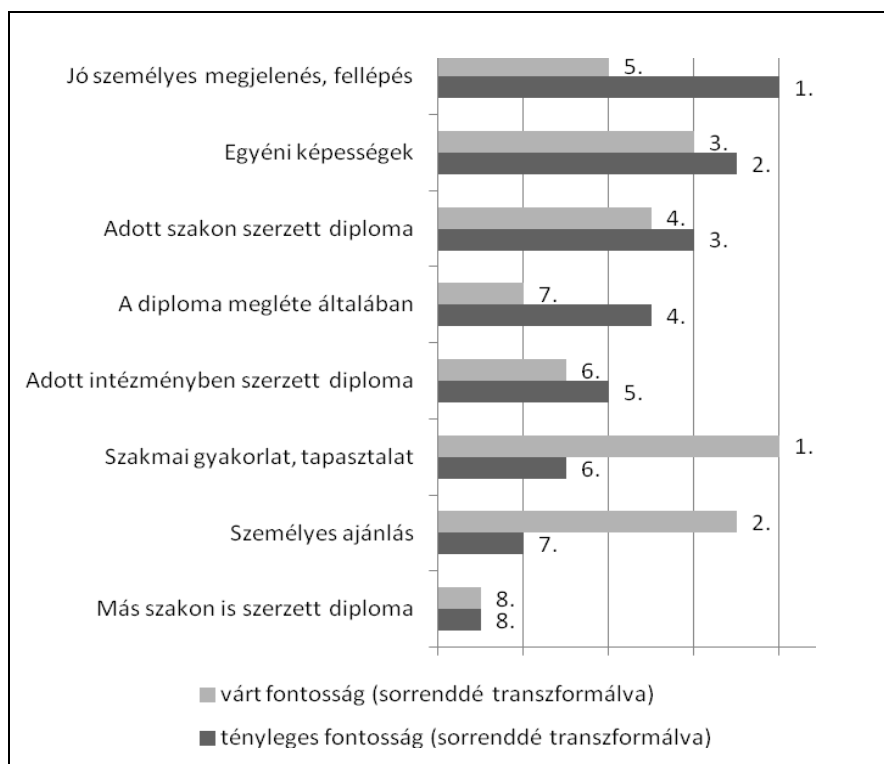
**0,01 kritériumszint mellett szignifikáns kapcsolat

A regressziós vizsgálatok tanúsága szerint tehát a képzési és a nemi háttér erősebben hat a jövedelmi várakozásokra, míg a fogadó gazdasági szféra inkább a tényleges jövedelmeket alakítja. A képző / diplomát adó intézmény regionális jellemzői azonban mindkét érték alakulását befolyásolják. A – különösen a va-

lós jövedelmek esetében mért – alacsony megmagyarázott hányadok egyáltalán nem meglepőek egy olyan modellben, amely a várt és valós munkaerő-piaci sikerességben egyéb fontos szempontok mellett a személyes tényezők szerepét sem építi be. Erre azért is fontos ráirányítanunk a figyelmet, mert épp a hallgatói és a diplomás kutatás adatainak összevetéséből derül fény arra is, hogy a frissdiplomás álláshoz jutás legfőbb tényezője a személyes fellépés, megjelenés és az egyéni képességek. A szakterületi sajátosságok, a végzettség szintje és az intézmény is csak ez után következnek. A hallgatók ezzel szemben a munkaerő-piaci érvényesülés, állásra találás legfőbb tényezőjének a meglévő szakmai gyakorlatot és a személyes kapcsolatrendszert hiszik, a személyes jellemzőknek kisebb fontosságot tulajdonítva.

4.13. ábra. A munkatalálás tényezőinek prognosztizált és valós fontossága

Az adott tényező fontosságát jelző átlagértékek alapján kialakult sorrendek



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Diplomás kutatás 2010, Hallgatói motivációs kutatás 2009

4.7. Következtetések

A vizsgálódás eredményei igazolták a Közép-Magyarország régió mint felsőoktatási képzési helyszín centrális jellegéről és országos szintű dominanciájáról szóló képet. Látható ugyanakkor az is, hogy a képzési régió a munkaerő-piaci beválás, sikeresség számos tényezőjében lényeges szerepet játszik, jóllehet elválaszthatatlanul kötődik össze a képzések szakmai sajátosságaival. A mind nagyságrendjében, mind a kibocsátás sikerességében jól megragadható közép-magyarországi képzési régió jellegzetességei a képzési területi sajátosságokkal együtt a hallgatói várakozásokban is tükröződnek.

A várakozások részletesebb vizsgálata révén jól érzékelhető egyfelől a hallgatók – számos esetben meglepően pontos – munkaerő-piaci helyzetértékelése mind a jövedelmek, mind az elhelyezkedési esélyek kapcsán, másfelől, hogy a hallgatók a régiós és képzési területi eltéréseket is jól azonosítják. A hallgatói várakozások nemzetközi szakirodalomban is elemzett meglehetősen pontos beválása és e preferenciák sokfélesége újabb támpontokat adhat a helyzetértékeléshez, amikor a pályaválasztás és a munkaerő-piaci esélyek közti látszólagos ellentétekkel lehet találkozni.

A várakozások alakulását kissé részletesebben vizsgálva az is látszik, hogy a valós keresetek alakulásában mintha kisebb lenne az olyan képzési háttérváltozók szerepe, mint a képzési régió vagy a szakterület – amelyek a jövedelmekre vonatkozó becsléseket markánsabban alakítják. A várakozásokat tehát e háttérstruktúrák jobban meghatározzák.

A várakozások elemzésének elvontabb mondanivalója talán az lehet, hogy – ez esetben a képzési régiós és szakmai sajátosságokat alapul véve – a felsőoktatás teljesítőképessége iránti gazdasági, oktatáspolitikai elvárások gazdagodhassanak, „tanuljanak” a hallgatóktól, felismerve egyrészt a hallgatói prognózisokban rejlő informativitást, másrészt a felsőoktatási teljesítménymérés tisztán munkaerő-piaci visszajelzések mellett létező egyéb szféráit.

**III. RÉSZ:
NEMZETKÖZIESEDÉS,
NEMZETKÖZI PIACORIENTÁCIÓ**

5. Nemzetköziesedési trendek és intézményi megfelelés

A nemzetközi áruforgalom kiszélesedése, a globalizáció áthatja a társadalom számos területét, és nem kivétel ez alól a felsőoktatás sem. A felsőoktatás, mint szolgáltatási tevékenység, nagymértékben helyhez kötött, ennek következtében egyfajta védettséget élvez/élvezett a nemzetközi versennyel szemben. Ez a védettség azonban egyre korlátozottabb lesz a 21. században, amikor mind a szolgáltatást igénybe vevők (hallgatók), mind a szolgáltatást nyújtók (tanárok) egyre mobilabbak lesznek. Egyre inkább alkalmazhatóvá válnak a felsőoktatásban is azok a koncepciók, amelyek az üzleti világban a 20. században meghonosodtak. A piacorientáció fogalomköréből kiindulva vizsgáljuk a nemzetköziesedést a felsőoktatásban. Azt vélelmezzük, hogy a nemzetközi piacorientáció erősíti a felsőoktatás versenyképességét, és kitörési pontot jelenthet mind Magyarországon, mind a közép-kelet-európai régióban.

5.1. A megközelítés kulcsfogalmai

A címben jelzett témakörök kutatásának koncepcionális (filozófiai) és operacionalizálási (módszertani) kérdéseit rendszerszemléletben felvetve, a következő négy kulcsfogalom kiemelésére van szükség:

Piac – Nemzetköziség – Felsőoktatás – Közép-Kelet-Európa

Mind a négy fogalomnak, szakterületnek megvannak a törvényszerűségei, érintettjei, kutatási irányzatai. Mind a négy terület vizsgálható:

Makro – Mikro – Szubmikro

szinten. Minden fogalomnak megvannak a hozzátapadó konnotációi (az egyes kutatók által vallott értelmezései, magyarázatai), amelyek többé-kevésbé lefedik azokat a területeket, amelyek aztán majd bekerülhetnek a tankönyvekbe mint definíciók, általánosan elfogadott nézetek.

A **piachoz** sokak számára a kereslet, kínálat, az ár vagy a profit kapcsolódik. Jóllehet a kapitalizmusban ezt a fogalmat használjuk a leggyakrabban, mégis az egyik legrosszabbul definiált fogalom. Ugyanabban a piacgazdaságban élve, helyzetünktől függően, egészen másképp értékeljük a dolgot. Míg Kornai János,

a leghíresebb magyar közgazdász egész életműve egy „hiány-többlet”, vagy „pozitív-normatív” dichotómiában láttatja a gazdaságot (Kornai 2011), addig mások, a főáramlat képviselői az egyensúlyban, a keresletet és a kínálatot összhangba hozó ármechanizmusban. Egy *marketinges számára a piac leegyszerűsítve „értékesítési lehetőség”*, míg egy szegénységgel foglalkozó szociológus számára valószínűleg a jövedelemkülönbségek, az egyenlőtlenségek, igazságtalanságok „melegágya”. Különös aktualitást ad a témakörnek a magyar felsőoktatásban a 2012 szeptemberétől bevezetendő finanszírozási rendszer, amely egyes szakokon (pl. közgazdasági, gazdálkodási, turizmus, jogász stb.), a hallgatói költségtérítési rendszer kiterjesztésével gyakorlatilag a piaci mechanizmusokra bízta a képzést.

A **nemzetköziség** a történelemben a hatalomhoz, a birodalmakhoz, a *hadsegreghez*, a diplomáciához kötődött. A gyarmatosítás megszűnésével a 20. században tevődött át a hangsúly a *gazdasági hatalomra*, a multinacionális cégekre. Legalábbis a fejlett régiókban, amit a fejlődő, feltörekvő országok kicsit megkésve, a 21. század első felében próbálnak megvalósítani (Transition Report 2010). Közben elkezdődik egy másik trend, az információ, a tudás középontba állítása, ami valószínűleg a század második felében fog globálisan érvényesülni. Akkor, amikor a legnépesebb országok, mint Kína, India gazdaságilag már közel kerülnek a legfejlettebb országokhoz és az új fegyverrel, a *tudással* tudnak nagyobb nemzetközi szerepet betölteni. Ez a tudás azonban a gazdasági hatalmat is jelenti. Egyre inkább érvényessé válik az emberi jogok (nevezetesen, hogy mindenki egyenlőnek született) alapján természetesnek tekinthető elvárás, hogy a világban azok a nemzetek lesznek uralkodók, amelyek népeseek. Így csak idő kérdése, hogy mikor veszi át a szerepet Kína, India és más nagy lakosság-számmal rendelkező nemzet (Schmidt 2004).

A **felsőoktatás** igazi kiteljesedése globális szinten a 21. század második felére tehető. Amerika versenyképességének kiemelkedő pozícióba jutása a 20. században azért következett be, mert ebben az iparágban, a *tudásgazdaságban* mindenkinél jobb volt. A görögök, rómaiak vagy a mongolok azért tudtak fantasztikus hódításokat elérni, mert mindenkinél jobban értettek a *hadsereg-szervezéshez*, az angolok viszont az *ipari termeléshez*, és ez alapozta meg a világbirodalmukat. Egy iparág jelentőségét hosszabb távon két tényező határozza meg: egyrészt az iparágban dolgozók száma, másrészt a megtermelt javak (termékek és szolgáltatások) társadalomra gyakorolt hatása (Porter 1998). Az egyetemek, főiskolák a tudásgazdasági iparághoz tartoznak, és mindkét vonatkozásban perspektivikusak. A hallgatók és a tanárok egyaránt *tudásmunkások*, akiknek a száma rohamosan nő a modern gazdaságban. Durva becslés alapján

már jelenleg is kb. 150 millió ember dolgozik a felsőoktatásban (a 7 milliárdos összlakosságszámhoz nézve is jelentős létszám).

Közép-Kelet-Európa gazdasági felzárkózását 1990-től évről évre vizsgálja az Európai Újjáépítési és Fejlesztési Bank (EBRD). A legújabb „Transition Report 2010” 4. fejezete foglalkozik a kereskedelmi integrációval és az exportvezérelt növekedéssel. Érdeemes idézni az összegző megállapításait:

„Az elmúlt évtizedben az átmeneti gazdaságok szoros kereskedelmi kapcsolatokat alakítottak ki a szomszédos országokkal és az új kereskedelmi partnerekkel. Az ennek hatására bekövetkező exportnekilódulás azonban elsősorban olyan, az elmúlt évtizedre jellemző tényezőknek volt köszönhető, mint: a kezdetben alacsony bérköltség, új szabadkereskedelmi egyezmények, a világgazdaság és a világkereskedelem növekedése. Ahhoz, hogy a jövőben is hasonló növekedést éadjunk el, *a stratégiaalkotóknak exportbarát környezetet kell teremteniük*. Ez lesz a legfontosabb hajtóerő, minthogy a növekedés másik forrása, a belföldi kereslet nagy valószínűséggel gyengélkedni fog a közeljövőben.” (Transition Report 2010, 67.)

A felsőoktatás és a tudomány exportja, az innovációban játszott szerepe miatt duplán is ösztönözheti a gazdasági növekedést. Egyrészt magában a felsőoktatásban generálhat növekedési potenciált, másrészt pozitív externáliaként az üzleti szféra versenyképességét nagyban növelheti, ha a nemzetközi piacon is versenyképes szakembereket bocsát ki.

5.2. A nemzetközi piacorientáció-kutatásról a felsőoktatásban

5.2.1. A nemzetköziesedés mint kitörési pont a magyar felsőoktatásban

A globális világ egyik triviális paradigmája, hogy a nemzetállamok határai egyre inkább átjárhatókká válnak, és a társadalmi, gazdasági versenyképességnek egyre fontosabb fokmérője a nemzetközi folyamatokba való bekapcsolódás. Ez tükröződik vissza a vállalatok és nemzetek versenyképességét a magyar gazdaság szempontjából vizsgáló publikációkban (Chikán 2011; Nagy 2011), valamint a stratégiai kutatásokban is (Porter 1998). Szinte triviális és a politikusok által is hangoztatott bölcsesség, hogy egy ország felzárkózását a világ élmezőnyéhez (lásd Finnország, Írország vagy az ázsiai kistigrisek, különösen Dél-

Korea példáját), az oktatásba és ezen belül a felsőoktatásba (L. Rédei 2009) történő egyéni és társadalmi beruházások alapozták meg.³⁶

A gazdasági válság és az elhibázott gazdaságpolitikák következtében beszűkülő állami források időszakában egy felzárkózó országnak fokozottabban kell keresni azokat az ágazatokat, ahol relatív versenyelőnye van a nemzetközi piacon. Kiindulásul álljon itt két tétel és egy következtetés.

1/ A magyar tudományos kutatás és a felsőoktatás a gazdasági fejlettség GDP-ben mért színvonalához képest *viszonylagos fejlettséget* mutat, jóllehet az elmúlt évtizedben ez az előny csökkenni látszik.

2/ A szolgáltatási tevékenység, mint a felsőoktatás, *helyhez kötöttsége egyre inkább csökken*, így már nem nyújt védelmet a nemzetközi versennyel szemben.

3/ *Következtetés*: a magyar tudomány és a felsőoktatás csak akkor tudja megőrizni a demográfiai és más kedvezőtlen tendenciák ellenére a hazai iparágak közötti versenyképességét, ha „előremenekül”, és nemzetközileg válik versenyképessé.

Az új felsőoktatási törvény a nemzeti minőségi oktatást és kutatást tűzi ki célul, amelybe beleérthetjük a „minőségi” szó szinonimájaként a nemzetközi jelzőt is. Kutatóként *fő célkitűzésünk*, hogy ráirányítsuk a figyelmet a felsőoktatás nemzetköziesedésére, amelynek fejlesztése nélkül 10-20 éven belül a perifériára kerül ez az ágazat is. A magyar kormány 2012 januárjában (helyesen) egy növekedési paktum megkötésére készült a pénzügyi szektorral, hogy ne süllyedjünk gazdasági depresszióba. Ennek mintájára *a kormány nemzetközi versenyképességi növekedési megállapodást köthet a felsőoktatással is*, hogy

a/ a legtöbb alkalmazottat foglalkoztató magyar ágazat, a felsőoktatás, húzóágazattá válhasson;

b/ a magyar vállalatok képzett szakemberekkel való ellátása biztosítsa a gazdaság nemzetközi versenyképességét, a növekedési potenciál megteremtését hosszabb távon.

³⁶ Tanulságos, ahogy az elhíresült gyémántmodell alapján elemzi Porter a természeti erőforrásokban szegény dél-koreai felzárkózást. „A koreai emberek, vállalatok és a kormányzat egyaránt nagy befektetést tettek a termelési tényezők fejlesztésébe. [...] A koreai fejlődés legszembevetőbb és legfontosabb sajátossága a koreaiak *elkötelezettsége az oktatás iránt*. Ez az elkötelezettség a legmagasabb, amit a vizsgált országok között tapasztaltam, ez az összes koreai szülő legfőbb prioritása. A koreai szülők 84,5%-a kívánt gyerekének főiskolai szintű képzést biztosítani 1987-ben. [...] A hazai oktatási rendszert kiegészítve nagyszámú koreai tanuló külföldön [...] Az 1987/88-as tanévben 20 520 koreai diák (10 000 lakosra vetítve 5 fő) tanult az USA-ban, 73%-uk a mesterképzésen.” (Porter 1998, 466–467.)

Egy ilyen megállapodás megkötése politikai pártállástól függetlenül olyan célok megvalósítására összpontosítaná a figyelmet, ami mind az állampolgárok (szülők, hallgatók), mind a felsőoktatási intézmények számára vonzó lehet. *Ez a megállapodás bevinné a verseny gondolatát a felsőoktatásba*, de annak terepét a mindenki által látható belső erőforrások szűkülése miatt a *nemzetközi színtérre helyezi*. A nemzetköziesedés folyamata már megindult,

- amikor a kutató és a kiváló egyetemi címek, valamint az azt támogató pályázati források kiosztásra kerültek;
- amikor az ERASMUS, CEEPUS és más csereprogramok révén Magyarország közelebb került ahhoz az Európai Felsőoktatási Térségben megfogalmazott célhoz, hogy 2020-ra a végzett hallgatók legalább 20%-a legalább egy félévet külföldön is tanuljon;
- amikor 2010-ben több mint 10 000 magyar állampolgárságú diák szülei döntöttek úgy, hogy külföldön taníttatják gyermeküket;
- amikor több mint 3000 magyar kutató külföldön vállalt állást;
- amikor már 20 000 külföldi állampolgárságú diák szeretne magyar diplomát szerezni;
- amikor 2001–2010 között közel 60 000 publikáció jelent meg az ISI Web of Science által jegyzett folyóiratokban magyar társszerzőséggel;
- amikor az Országos Doktori Tanács honlapján minden doktori iskolai tagnak fel kell tüntetnie szakmai életrajzában a publikációinak impakt faktort és idézettségi mutatóját;
- amikor büszkén, vagy szégyenkezve említjük, hogy a sanghaji Jiao Tong Egyetem, a Financial Times, a CHE vagy más szervezet által készített nemzetközi rangsorokban hol szerepelnek a magyar egyetemek;
- amikor...

és folytatódhatna a jobban vagy kevésbé jól ismert, a szeretett vagy a kevésbé kedvelt mutatószámok felsorolása.

A magyar felsőoktatás nemzetközi jellegének erősítése hozzásegíthetné a magyar társadalmat annak a problémának (paradoxonnak) a kezeléséhez, amit a szociológusok jól érzékelnek. A *felsőoktatás tömegessé válása* megnyitotta ugyan az utat a szélesebb tömegek számára a felsőoktatásba való bekerüléshez, egyidejűleg azonban *csökkent a szegényebbek aránya a jobb egyetemeken, különösen a külföldi egyetemeken*. A társadalmi esélyegyenlőség megteremtése továbbra is fontos feladat, de ha a magyar felsőoktatás megőrzi, sőt fejleszti nemzetközi versenyképességét, akkor nagyobb esélye lesz a szegényebb rétegeknek idehaza jó egyetemhez, főiskolához jutni. Ha saját intézményében ter-

mészetessé válik, hogy a mindennapokban kell az idegen nyelvet használni, külföldi diákokkal közös csoportban dolgozni, a nemzetközi szakirodalmat olvasni, akkor közelebb kerülünk Széchenyi álmához, a kiművelt emberfők számának növeléséhez.

A fenti érveléseket kutatási eredményeink és a Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja által korábban szervezett konferenciák tanulságaiból kiindulva fogalmaztuk meg. A továbbiakban ezen előzményekre is támaszkodva mutatunk be olyan koncepciókat, illetve statisztikákat, amelyek alátámasztják érvelésünket, illetve megalapozzák általános javaslatainkat.³⁷

A felsőoktatás versenyképességét vizsgáló publikációkban (Barakonyi 2010), a felsőoktatási intézmények sokat vitatott, de mindenki által nagyon figyelt rangsoraiban (Török 2006) megjelenik a hivatkozás a nemzetközi jellegre. *A tudomány definíció szerint nemzetközi*, nem ismeri a nemzeti határokat, csak a tudósoknak lehetnek nemzeti hovatartozásai. Az egyetemek feladata a *tudományos és innovációs értékkeremtés* (Náray-Szabó 2011), ami csak nemzetközi keretekben értelmezhető. A korszerű közlekedési, logisztikai rendszerek révén a 21. században új lendületet vesz és értelmet nyer a *migráció* általában és annak tanulmányi szándékú területe (L. Rédei 2009). Amikor a hallgatói és tanári mobilitásról van szó, akkor gyakran a külföldiek foglalkoztatásának a problémájába, a munkaerő szabad áramlásának nemes célját korlátozó számos jelenségbe ütközünk (Rédei et al. 2008). Nem csupán a bevándorlási hivatal bürokráciájával kell megküzdeni a hazai felsőoktatási intézményeknek, hanem a hazai lakosság *külföldiekkel kapcsolatos előítéleteivel*, a másság elfogadásának korlátaival is.

³⁷ A TEMPUS Közalapítvány megbízásából 2008–2010 között kutatásokat végeztünk az egyetemek nemzetköziesedésének különböző dimenzióiról, közöttük a hallgatói mobilitásról. A BCE által elnyert TÁMOP-kutatás keretében pedig a felsőoktatás nemzetközi piacorientációját vizsgáljuk, amelyben az üzleti életben szokásos exportpiaci orientáció fogalomkeretére is támaszkodunk. A kutatások jelentős része a TEMPUS Közalapítvány (TKA) Bologna Füzetek 3. és 8. kötetében, valamint az NFKK Füzetek 1–8. számaiban jelent meg. Itt csak megemlítjük, de később még tételesen is hivatkozunk a kutatásainknak irányt adó Berács József (2008): Tudásexport a felsőoktatásban: egy hierarchikus megközelítés című szakcikkben (Competitio, VII. évf. 2. szám, 35–48.) kidolgozott rendszerezésre. A *hallgatók, kutatók (oktatók), egyéb szolgáltatások*, mint „export- vagy importtermékek”, mint a nemzetközi piaci vonzerő letéteményesei jelennek meg a felsőoktatásban.

5.2.2. *A piacorientáció kiterjesztése a nemzetközi piacokra*

A piacorientáció mint köznap kifejezés mind a közgazdászok, mind a marketingszakemberek által sűrűn használt fogalom. Leggyakrabban a piacnak, mint a gazdaság sajátos koordinációs mechanizmusának a piaci szereplők által történő figyelembevételét jelenti. Nagyon általános fogalom, miként a piac maga is, így mindenki sajátosan értelmezheti. A *marketingtudományban* az 1980-as évek végéig ennek szinonimájaként a marketingkoncepció volt használatos. A Marketing Science Institute felhívására három olyan kutatócsoport (Kohli–Jaworski, Narver–Slater, Deshpandé–Webster) is célul tűzte ennek a fogalomnak a tisztázását (Berács 2002a és b), akiknek a megközelítése meghatározta a következő két évtized kutatásait. 2004/2005-ben, 15 év után születtek olyan összegző, ún. metaelemzések (pl. Kirca et al. 2005), amelyek lezártak egy szakaszt, és új irányokat jelöltek ki a kutatás számára. Témánk szempontjából azok a kutatások érdemelnek figyelmet, amelyek az export- és importpiacokra terjesztik ki a kutatás hatókörét (pl. Cadogan et al. 2009).

A piacorientáció hivatkozott marketingszerzői az üzleti szférában vizsgálódva, mint *vállalati kultúrát*, attitűdöt, vezetési szemléletet írták le a fogalmat. Ezen az úton haladva (Nagy–Berács 2011), empirikus, kérdőíves felmérés is készül, felsőoktatási vezetők körében. (A következő két fejezet ezt tárgyalja.) Jelen fejezet felfogásában *a piac* termékek és szolgáltatások számbavételében, mennyiségi (termelési) mutatók leírásában nyilvánul meg. Eladók és vevők állnak egymással szemben, akiket különböző *indikátorokkal* lehet jellemezni. A legfontosabb indikátorok a hallgatósáma, a tanárok és egyéb alkalmazottak száma. Elsődlegesen természetbeni számbavétel jelenik meg, de utána sokféle jellemzés lehetséges. Vannak állapotot (stock) és változást, folyamatot, időszakot (flow) leíró mutatók. A hallgatókat mindkét mutatóval lehet jellemezni, míg a kutatási eredményt csak valamilyen időszakra (legalább egy év, de inkább öt, tíz év, vagy egy egész életpályára) vonatkozóan lehet megítélni. A marketing kutatások fő irányjaival megegyezően a piacorientációra adott definíciónk a következő:

A piacorientáció a vevői és a versenytársi intelligencia (információ) szervezeti szintű létrehozása, szervezetekhez való eljuttatása és az erre irányuló szervezeti válasz képesség.

Közgazdasági, marketing-, piaci szempontból nézve bármilyen kis ország tetszőleges iparágát, az *exportképesség* tűnik az egyik legátfogóbb jellemzőnek, ami alapján megítélhetjük, hogy mennyire versenyképes. Véleményünk szerint

ez érvényes a felsőoktatásra is, mint speciális iparágra, amennyiben kellően definiáljuk a fogalmainkat (Török–Kovács 2011).

A nemzetközi piacorientáció megjelenése a felsőoktatásban a felsőoktatás egészének nemzetközi gazdasági, piaci, marketingaspektusait törekszik rendszerszinten megragadni. Kiindulási pontja az a közgazdasági logika, amely a gazdasági szereplők inputjait és outputjait, nemzetközi összefüggésben az exportját és az importját állítja szembe egymással. Amennyiben a tudás hordozói a tanárok és a hallgatók, akkor az ő mozgásukon keresztül is nyomon követhető a tudás egy részének az exportja és importja. A tudományos kutatás mozgása (publikációk formájában) önmagában is vizsgálható. Az egyetemek sokféle egyéb, oktatáson, kutatáson túlnyúló szolgáltatást is végeznek. Az 5.1. táblázat oszlopai ezt jelenítik meg. Mindezek a területek vizsgálhatók hierarchikusan is, az egyes oktatókból kiindulva, a szerveződés különböző szintjeit (tanszék, kar, egyetem) országos szintre emelve. A táblázat további szintjei az országhatáron túlnyúló entitásokat (régió és világ) képezve 10 hierarchikus szintet különböztet meg (Berács 2008; 2011).

5.1. táblázat. A tudásexport/import horizontális és vertikális megközelítése a felsőoktatásban

Hierarchikus szintek	Hallgató-mobilitás	Tudományos kutatás	Tanár-mobilitás	Egyéb szolgáltatás	Összes export/import
1. Oktatók					
2. Tanszékek					
3. Karok					
4. Egyetem					
5. Azonos karok					
6. Összes egyetem Magyarország					
7. Régió, karok					
8. Régió, egyetemek					
9. Világ, karok					
10. Világ, egyetemek					

Forrás: Berács 2008

A táblázat egyes cellái kitölthetők természetes (naturális) mérőszámokkal és pénzügyi mutatókkal is. Egy hallgató, egy tanár vagy egy tankönyv útja is leképezhető pénzügyi kategóriákkal a nemzetközi piacon. Jelenleg nagyon kevés pénzügyi adattal rendelkezünk a statisztikai megfigyelés korlátozottsága miatt. Kivétel ez alól az USA-ban az Institute of International Education (IIE), amely példamutató részletezettséggel közli évente a hallgatói mobilitási adatokat (Atlas of Student Mobility). Ezekre támaszkodva a NAFSA pl. a 2010/11-es tanévben úgy becsülte, hogy a nemzetközi diákok és hozzátartozók kb. *20,2 milliárd dollár bevételt jelentettek az USA gazdaságának.* (<http://iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/Special-Reports/EconomicImpact-of-International-Students>)

5.3. A nemzetköziesedés különböző megközelítéseiről

Jogosan tehető fel a kérdés, hogy miért van szükség nemzetköziesedésre, kinek jó ez? Az egyes szakterületeknek megvannak a saját válaszai. A közgazdászok például a nemzetközi kereskedelem komparatív előnyre építő stratégiája alapján a gazdasági növekedés forrását látják benne. A Nemzetközi Oktatás Európai Társaságának (EAIE) egyik kiadványa (Van Gaalen 2010), amely a minőségbiztosítást és a nemzetköziséget vizsgálta, táblázatba foglalta, hogy makro- és mikroszinten milyen célkitűzések fogalmazhatók meg. Miután a társaság kiemelten a hallgatók mobilitásával foglalkozik, ezért a célok megvalósítását szolgáló eszközök/stratégiák, valamint a nemzetköziesedés eredményei is ebben a relációban jelennek meg (5.2. táblázat). Általános *feltételezés, hogy az egyén és a társadalom is jobban jár, ha nemzetközivé válik.* Természetesen ennek a nézetnek is vannak ellenzői és az a kérdés is felvethető, hogy van-e a nemzetköziesedésnek valamilyen optimális szintje, amely után már nem célszerű növelni? Például az orvospépzésben már mind a négy magyar egyetemen meghaladja a külföldi hallgatók aránya az 50%-ot. Kell-e ezt még tovább növelni? A válasz intézményi elemzést igényel. Egyelőre, a felsőoktatási intézmények többségénél a cél a nemzetköziség számbavétele, mérése, illetve a nálunk tapasztalt, fejlett országokhoz és lehetőségeinkhez viszonyítva alacsony szintnek az emelése.

5.2. táblázat. A nemzetköziesedés motivációi és stratégiái

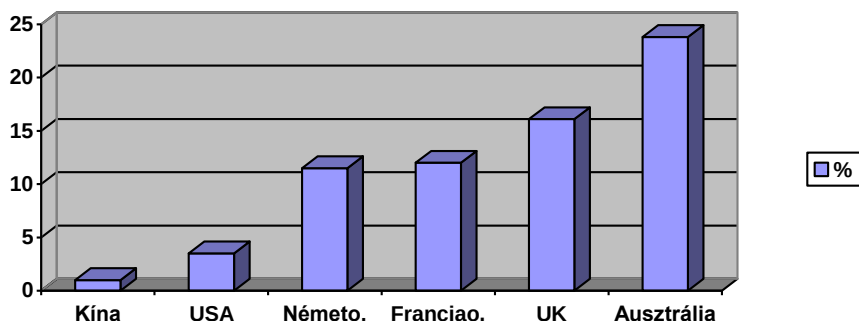
Szintjei	Célkitűzések	Eszközök, stratégiák	Eredmény/hatás
Makro	Világbéke	Ösztöndíjak	Társadalmi integráció
	Gazdasági növekedés	Oktatási rendszerek harmonizálása	Versenyképes felsőoktatási rendszer a világpiacra
	Magas minőségű munkaerő	Nemzetközi toborzás	Képzett/vonzó szakemberek
Mikro	Oktatási programok minőségének növelése	Nemzetköziesedés otthon	Hallgatói és munkáltatói elégedettség, hírnév és hallgatói létszám növelése
	Érdekes tanulási körülmények a hallgatóknak	Külföldi tanulmányok és gyakorlatok	Személyes gazdagodás és jobb elhelyezkedési lehetőség

Forrás: Van Gaalen 2009, 11.

5.3.1. Nemzetközi hallgatói mobilitási trendek

A nemzetközi trendek nagyon egyértelműek. A statisztikák által leginkább lefedett terület a hallgatói mobilitás. Az amerikai Institute of International Education (IIE) által készített „Project Atlas: Trends and Global Data 2011” kiadvány fő számai látványosan szemléltetik a dinamikus változást. Az OECD adatai alapján, 2010-ben kb. 3,7 millió külföldi hallgató tanult a világ különböző országaiban, a 10 évvel ezelőtti 2,1 millióval szemben. A vezető USA részesedése az elmúlt évtizedben 28%-ról 20%-ra csökkent, miközben abszolút értékben jelentősen nőtt és elérte a 723 ezer főt 2010-ben (5.3. táblázat). A nyolc vezető országot (Amerikai Egyesült Államok, Egyesült Királyság, Franciaország, Kína, Ausztrália, Németország, Kanada, és Japán) magában foglaló koncentrációs mutató 66%-ról 70%-ra nőtt, jelezve, hogy a kis országok még nem ismerték fel eléggé ennek az iparágnak a jelentőségét. Ugyanakkor látni kell, hogy a nagy világhatalmak esetében (mint Kína és az Amerikai Egyesült Államok) eltörpül a külföldi hallgatók aránya az országban tanuló hallgatók között (rendre 1,0% és 3,5%) (5.1. ábra). Az európai nagyhatalmak esetében 11 és 16% között szóródnak.

5.1. ábra. Nemzetközi beiskolázás a teljes felsőoktatási hallgatóság százalékában, a hat vezető országban (2009/2010)



Forrás: Atlas of Student Mobility, IIE, 2011

Az angolszász területen *Ausztrália emelkedik ki* (minden negyedik hallgató, 23,8% külföldi), ahol kormányzati szintre emelték a külföldi hallgatók toborzását, a nyolc vezető egyetem (*Go8*) összefogott annak érdekében, hogy összehangolja nemzetközi marketingstratégiáját. Németországot és Spanyolországot leszámítva minden más vezető ország növelte részesedését a 10 év alatt. A *leglátványosabb fejlődést Kína és Kanada mutatta*, akik kiszorították Spanyolországot és Belgiumot a 8 vezető ország közül, a 4. és a 7. helyet foglalva el.

5.3. táblázat. A legnagyobb befogadó országok a világon, 2009 és 2010

Fogadó ország	Összes külföldi hallgató (fő) 2009	Összes külföldi hallgató (fő) 2010	Részesedés a világpiacból 2010
1. USA	690 923	723 277	20%
2. Egyesült Királyság	415 585	455 600	12%
3. Franciaország	266 448	283 621	8%
4. Kína	238 184	265 090	7%
5. Ausztrália	253 717	258 827	7%
6. Németország	244 776	252 032	7%
7. Kanada	161 679	174 760	5%
8. Japán	132 720	141 774	4%

Forrás: Atlas of Student Mobility, IIE, 2011

Kínában óriási ütemben nőtt (közel megötszöröződött) az elmúlt évtizedben a felsőoktatási intézmények kapacitása. Már világelső 25 milliós hallgatósággal, akik között 1% a külföldiek száma. Viszont a legújabb becslések szerint 1,27 millió kínai tanul külföldön (a China Daily közlése szerint, amit más mértékadó források nem támasztanak alá), azaz ötször annyian, mint amennyi külföldit Kína fogad. A globális nemzetközi hallgatóforgalomban Nyugat-Európa vezeti a földrészek rangsorát, de szorosan mögötte van Kelet-Ázsia és a csendes-óceáni térség, másfél-másfél milliós forgalommal. Észak-Amerika közel háromszor annyi hallgatót fogad, mint amennyit évente kiküld. Közép- és Kelet-Európa egyensúlyt tart a kiutazó és a beérkező hallgatók között.

A *kutatók, oktatók és egyéb egyetemi alkalmazottak* külföldi munkavállalásairól sajnos nem állnak rendelkezésre ilyen részletezésű és megbízhatóságú adatok. Kivéve az Amerikai Egyesült Államokat, ahol az időszakos Opendoors kiadványokból tudhatjuk, hogy pl. 2006-ban 831 magyar diák tanult és 408 magyar kutató dolgozott amerikai egyetemeken, kutatóintézetekben. (Ugyanez az adat Romániára 3225, illetve 719, míg Ausztriából 843 diák mellett 436 kutató dolgozott Amerikában, nagyságrendileg megfelelő a magyar számoknak.)

5.3.2. Felsőoktatási intézményi megfelelés és a rangsorok

Minden olyan mutató, amely az 5.1. táblázat bármelyik szintjén is készül, alkalmas arra, hogy intézményi szinten is elemezzük. A nemzetköziesedés célkitűzései (5.2. táblázat) alapján is lehet tájékozódni arról, hogy miként is jelennek meg az egyetemek szervezeten a nemzetközi piacon. A Tempus Közalapítvány megbízásából folytatott korábbi kutatásunkban (Berács–Hubert–Nagy 2009) az intézményfejlesztési terveket, valamint az angol nyelvű honlapokat is értékeltük sok fenti mutató alapján. A három évre szóló intézményfejlesztési tervekben kevés olyan mutatószámot találtunk, amely a nemzetközi piacon elérendő célt (pl. impakt faktoros cikkek száma, egy-egy külföldi piac meghódítása stb.) tartalmazott volna.

Stratégiai szempontból az egyik legfontosabb kiindulási pont, hogy megjelenik-e a nemzetköziség az intézmény *küldetésében*, víziójában. Az 1.3. alfejezetben bemutatott elemzés szerint az intézmények honlapjain fellelhető, az egyetemek három missziójára (oktatás, kutatás, társadalmi szerepvállalás) vonatkozó küldetésnyilatkozatokban – explicit formában – nem jelenik meg a nemzetközi dimenzió. Az intézményfejlesztési terveket és a honlapokat vizsgáló korábbi kutatás szerint (Berács–Hubert–Nagy 2009) e dokumentumok arról sem

informálnak, hogy milyen *nemzetközi akkreditációnak* felel meg az intézmény. Az üzleti tudományok terén ilyen pl. az amerikai AACSB által történő elismerés, vagy az európai EFMD által odaítélt Equis, vagy EPAS minősítés.

További szempont, hogy a *nemzetközi rangsorokban* (AWRU, Financial Times, THES, Webometrics, CHE) milyen helyet foglal el az intézmény. Ezekben általában megjelennek olyan paraméterek, mint a külföldi hallgatók vagy külföldi oktatók aránya stb. Az ezeknek való megfelelés az intézményi vezetés-től komoly erőfeszítéseket követel. Annak ellenére, hogy sok kritika éri ezeket a rangsorokat (Török 2006), egyre nagyobb szerepet töltenek be az intézmények életében, egyre több intézmény használja ezeket a versenyben elfoglalt pozíció-ja illusztrálására.

A nemzetköziesedésről tartott műhelykonferencián (Pannon Egyetem, 2011. szeptember 28.) elhangzott előadás keretében egy angol és egy orosz egyetem képviselője arról számolt be, hogy milyen súlypontokat lát ezen a téren.

A *Nottinghami Egyetem* nemzetköziesedési stratégiája a következő súlypon-tokat fogalmazza meg:

- ő álljon legközelebb Angliában ahhoz, hogy igazi globális egyetem le-gyen,
- egyedi a nemzetközi elérhetőség alapján,
- régi hagyományokkal rendelkezik a nemzetközi tanárok és diákok vonat-kozásában,
- a nemzetközi partnerek kiterjedt hálózata,
- 3 nemzetközi Campus.

A nemzetköziesedés „miért”-jére és „hogyan”-jára egyértelmű válaszokat tudnak adni. Piacvezetők Angliában a külföldi reguláris hallgatók számában (több mint 7000 fő). Ezenfelül közel 1000 hallgatót küldenek külföldre részkép-zésre. Az egyetlen intézmény, amelynek két külföldi campusa is van, egy Kíná-ban és egy Malajziában. Equis akkreditációval rendelkeznek.

A moszkvai *Plekhanov Közgazdasági Egyetem* nemzetköziesedésének négy fő iránya van:

- tantárgyak, szakok indítása angol nyelven,
- a tanári kar fejlesztése, képessé tétele a nemzetközi megméréstetésre,
- minőségi kapcsolat a partnerintézményekkel,
- szolgáltatás (ügyfél) orientált környezet kialakítása.

Az oroszországi környezetben 2. helyen álló intézmény elindult az EPAS akkreditáció megszerzése irányába. Az ő céljaik tükrözik azt a (nagyhatalomtól nehezen elvárható) felismerést, mi szerint a 145 milliós lakosságszám ellenére nekik is be kell „állni a sorba” az angol nyelv elsajátítása érdekében, hogy nemzetközileg versenyképesek lehessenek.

A Budapesti Corvinus Egyetem PR-tevékenységében az elmúlt esztendőben nagy hangsúlyt kapott az, hogy a *Financial Times* által 2005-ben először elkészített teljes idős menedzsment mesterképzések 25 fős rangsorában, egyedül Közép-Kelet Európából, az előkelő 23. helyen szerepelt a BCE. Aki akkor tisztában volt a rangsorkészítés gyakorlatával, illetve az egyetemek valós erőviszonyaival, az tudhatta, hogy ez a helyezés nem reális. Például a német egyetemek nem rangsoroltatták magukat, így aztán kimaradtak. Ahogy teltek az évek, úgy nőtt a rangsorolásra vállalkozó intézmények száma, és úgy került a BCE programja hátrébb és hátrébb. Végül 2011-ben már nem került be a legjobb 65 közé. Felmerül a kérdés, hogy mit kell tenni ahhoz, hogy visszakerüljön erre a listára? Nos, eleget kell tenni az egyes indikátoroknak, amelyek alapján globálisan mérik az intézményeket.

A *Financial Times* rangsorolás alapjául szolgáló 16 indikátorból 6 indikátor, 37%-os súllyal (5.4. táblázat), a nemzetközi tevékenységet, a nemzetköziesedést díjazza. Ennek is betudható, hogy továbbra is ott van a rangsorban, az előkelő 2. helyen a 26 intézmény (köztük a BCE) által kiadott CEMS diploma (Community of European Management Schools). Hét évvel ezelőtt, a rangsor indulásakor, még csak az első három indikátor (nemzetközi tanár, hallgató és igazgatósági tag), illusztrálta a nemzetköziséget. Ma már további három indikátor, 25%-os súllyal jelzi, hogy milyen fontos a csereprogram, a nemzetköziség bevitele a kurzusokba és a nyelvek tanulása. Egyértelműen kijelöli az utat, amelyen Európának haladnia kell, ha versenyben akar maradni Amerikával és Ázsiával.

5.4. táblázat. A Financial Times 2011-es „Global Masters in Management” rangsorából vett részlet a nemzetközi indikátorok alapján néhány kiemelt intézmény esetében

Intézmény Rangsor	Nemzet- közi tanár arány (5%)	Nemzet- közi hallgató arány (5%)	Nemzet- közi tagok aránya Igazgató- ság (2%)	Nemzet- közi mobilitás értékelése Rangsor (10%)	Nemzet- közi kurzus- tapasz- talat Rangsor (10%)	Nyelvek száma (5%)	Felvett hallgató 2010/ 2011
1. St Gallen	66	71	56	3	5	2	34
2. CEMS	98	94	97	5	3	2	892
19. Lipcse	5	8	0	61	24	1	40
35. Kozminski	24	29	75	58	30	2	96
50. Varsó	2	3	36	54	36	1	719
52. Prága	8	21	11	38	34	1	570

Forrás: Financial Times, Global Masters in Management, 2011

A Financial Times rangsorában előkelő helyet foglalnak el a CEMS intézmények és a francia kereskedelmi iskolák. Ők azok, akik „rámozdultak” erre a rangsorra. A német egyetemek továbbra is alul reprezentáltak, hiszen a CEMS tag Kölni Egyetem, a kutatásorientált Mannheimi Egyetem, valamint egy magániskola mellett csak a Lipcsei Egyetem került be a top 65-be. A volt kelet-német Lipcse mellett azonban ott van az 50. és az 52. helyen – a CEMS-be a Budapesti Közgazdasági Egyetem Gazdálkodási Kara után felvételt nyert – Varsói és Prágai Közgazdasági Egyetem is. Emellett megjelent a rangsorban az előkelő 35. helyen a lengyel Kozminski magánegyetem. Ez azt jelenti, hogy van lehetőség a Közép-kelet-európai régióból is bejutni ebbe az előkelő társaságba. Viszont feltűnő, hogy a listavezető St Galleni Egyetemhez képest milyen alacsony a külföldi hallgatók és tanárok aránya. Persze meg kell nézni a programban szereplő hallgatók számát is. St Gallenben csak 34 hallgató tanul ebben a programban, Varsóban pedig 719. Ez is megerősíti azt, hogy a rangsor önmagában véve egyfajta „játék”, de ha már benne van valaki, akkor mindenféle szisztematikus hibája ellenére *megbízhatóan méri az indikátorok alapján a változást*. És az elmúlt nyolc év változásaiban a BCE feltehetően nem tudott kellően helyt állni.

5.3.3. *Kapcsolódás az európai egyetemek osztályozását szolgáló indikátorrendszerhez*

A felsőoktatás sokféleségével foglalkozó kutatás az európai U-Map modell, az egyetemek csoportosítását egy széles körű indikátorrendszerre alapozva kívánja elvégezni (1.2. fejezet). A modell megalkotói beemelték a *nemzetközi orientációt* mint önálló dimenziót a felsőoktatási intézmények feltérképezési rendszerébe. Ezzel az oktatás, a kutatás, a tudástranszfer és a regionális elkötelezettség mellett megjelent a nemzetköziség is, mint az intézmények tevékenységének egyik fontos eleme. Remélhető, hogy ez hozzájárulhat ahhoz, hogy a nemzeti oktatási kormányzatok és a felsőoktatási intézmények nagyobb figyelmet fordítsanak a nemzetközi orientáció kérdésére, és gazdagodni fog a témával kapcsolatos rendszeres adatgyűjtés (európai szinten is).

Az U-Map modellben az intézmények tevékenységének egy-egy dimenzióját néhány kiemelt mutatóval írják le, olyanokkal, amelyek egyfelől tömören jellemzik az adott dimenziót, másfelől az adatok is rendelkezésre állnak. A magyar modellben a következő indikátorok szerepelnek, amelyeknél feltüntettük a nemzeti adatbázisból Magyarországra vonatkozó 2010-es adatokat is:

- E/1 A külföldi, **fokozatszerző** hallgatók aránya az összes hallgatón belül, nappali tagozat 7,5%
- E/2 A **csereprogramok** keretében **beérkező** hallgatók aránya az összes hallgatón belül, nappali tagozat 0,6%
- E/3 A **csereprogramok** keretében **kiutazó** hallgatók aránya az összes hallgatón belül, nappali tagozat 1,1%
- E/4 **Külföldön tartózkodók** aránya az akadémiai stábben 0,4%
- E/5 **Külföldi állampolgárok** aránya az akadémiai stábben 1,5%
- E/6 A **nemzetközi bevételek** aránya a teljes **K+F** bevételen belül 2,2%

A bemutatott arányszámok közül egyedül a külföldi *fokozatszerző hallgatók* nappali tagozaton belüli 7,5%-os aránya lépi át, azt az „ingerküszöböt”, ami az átlagos egyetemi oktató vagy egy minisztériumi hivatalnok figyelmét felkelti. (Szubjektív becslésünk alapján 5% tekinthető az érzékelési küszöbnek.) A többi indikátor átlagértéke makroszinten az „ingerküszöb” alatt van, de nagy szórás van az átlag mögött. A 8. klaszterbe (nemzetközi egyetemek) sorolódott két egyetemen (a Közép-európai Egyetemen és az Andrássy Gyula Egyetemen) például a „külföldi állampolgárok aránya az akadémiai stábben” (E/5 indikátor) meghaladja a 27%-ot. Egy más jellegű kutatás szerint a külföldről származó

K+F bevételek 80%-a két intézményhez, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemhez és a Debreceni Egyetemhez kötődött (Polónyi 2009b). A klasszifikációs kísérletben is ezen a két egyetemen az országos átlagot (2,2%) jelentősen meghaladó a „nemzetközi bevételek aránya a teljes K+F bevételen belül” (E/6 indikátor).

Amennyiben nem az intézményi tevékenységek egészét vizsgáljuk (célunk nem a típusalkotás), hanem kiemelten a nemzetközi irányultságot, aktivitást kívánjuk jellemezni, akkor további mutatók bevetésével kell dolgoznunk. Például, hogy honnan, milyen országokból jönnek a hallgatók? Hová, milyen országokba utaznak a mi hallgatóink? Milyen tudományterületeken tanulnak elsősorban a külföldi hallgatók? Milyen időbeli változás, trend figyelhető meg? Mely egyetemek, karok vagy éppen szakok járnak élen a mobilitásban? A Berács–Malota–Zsótér (2011) tanulmány, a diplomát nyújtó képzésen tanuló külföldi hallgatók vonatkozásában, számos ilyen kérdésre adott választ.

A későbbiekben az E/1, E/2 és az E/3 indikátorok (fokozatszerző hallgatók és Erasmus-hallgatók) megfigyelhető értékeit tekintjük majd át, kiegészítve a tanárok és alkalmazottak mobilitási adataival az Erasmus-programok esetében.

A nemzetközi tevékenység jellemzésére a *holisztikus megközelítést* tartjuk követendőnek. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézményeket leíró minden indikátor esetében feltesszük a kérdést, hogy milyen értéket vesz fel nemzetközi viszonylatban. Véleményünk szerint az U-Map modell további indikátorai (http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf) jelentős részben vizsgálhatók nemzetközi kitekintésben még akkor is, ha az egyes indikátorok értékei sok intézmény esetében nullát, vagy nulla közeli értéket vesznek fel. A további öt indikátorcsoporton belül a következő indikátoroknál lenne célszerű a külföldi/nemzetközi jelzővel ellátott indikátorok mérése is:

- **Oktatás jellege:**
 - A/2N Idegen nyelven tanított szakok száma
 - A/5N A külföldről származó oktatási/képzési bevételek aránya az összes bevételen belül
 - A/6 Az egy tanárra jutó külföldi hallgatók száma
 - Külföldi **hallgatók összetétele** B/1N–B/5N
 - Külföldi **kutatási teljesítmény** C/1N–C/5N
 - Nemzetközi **tudástranszfer (innováció) intenzitása** D/1–D/3
 - Közép-európai **regionális elkötelezettség** F/1–F/3 definíciószerűen nemzetközi indikátor, ha a határon túli régióra kiterjesztjük

A felsőoktatással és a tudománnyal foglalkozó kutatások a fenti mutatószámrendszer számos területét érintik. Egy következő lépés a különböző forrásokból származó információk forrásokat összegyűjtése és szisztematikus feldolgozása. Az így kialakított adatbázison alapuló elemzésekre épülhet a stratégiai döntések meghozatalát segítő javaslatok megfogalmazása.

5.3.4. *A nemzetközi piacorientáció tükröződése a hallgatói mobilitásban: export/importegyenleg a diplomaszerező képzésben*

Ha a hazai piac leírását szolgáló mutatókat a nemzetközi piacra értelmezzük, akkor lehetőség van az országok összehasonlítására, valamint az országok közötti kapcsolatok jellemzésére. Akik pl. az egyes országok finanszírozási rendszereit kutatják, azok általában megelégednek az elsővel. Számunkra is nagyon fontosak ezek az adatok, de mi legalább ilyen fontosságot tulajdonítunk az országok közötti áramlásoknak. A komparatív előnyre épülő klasszikus közgazdasági, vagy a nemzetközi versenyelőnyre építő üzleti-stratégiai (porter) megközelítéseknek (Porter 1998) egyaránt helyük van a felsőoktatási ágazatban is. Miként az is vizsgálható, hogy a *nemzetközi piacra lépés* különböző módozatai (export, licencátadás, termelési kooperáció, közös vállalat, stratégiai szövetség) közül melyik jelenik meg a felsőoktatásban.

A tanulmányi célú hallgatói migrációról nagyon alapos kutatást végzett Todd (2003) és L. Rédei (2009), míg a globális mobilitás koncepcionális megközelítéseit Mazzarol–Normann (2001) és Bhandari–Laughlin (2009) könyvei tárgyalták részletesen. Az Európai Unió megbízásából Ulrich Teichler és munkatársai végeztek átfogó kutatást és trendelemzést az Európában megvalósuló mobilitás feltérképezésére (Teichler et al. 2011). Ebben a *diplomaszerező* hallgatói mobilitás mellett a *kreditszerző* hallgatói mobilitásra, illetve az *oktatói* mobilitásra helyezik a fő hangsúlyt. Az adatszolgáltatások megbízhatatlansága, illetve részlegessége miatt nem tárgyalják az egyes európai nemzetek külföldön, diplomaszerező programon tanuló hallgatóinak a létszámát, összetételét.³⁸ Véle-

³⁸ A Teichler (2011) tanulmány részletesen foglalkozik azzal a migráció okozta problémával, hogy a külföldi státusú hallgatók (foreign students) nem azonosak a beérkező hallgatókkal (incoming mobile students), de a statisztika nem tesz közöttük különbséget. Németország esetében például a külföldi státusú hallgatók egynegyede nem „beérkező” diák, mert már a középiskoláit is Németországban végezte. Éppen ezért egyidejűleg tesznek javaslatot a mobilitási statisztikák jövőbeni fejlesztésére és a jelenlegi mobilitási szint emelésére. (A 32 országra kiterjedő vizsgálatban a 2006/07-es esztendőben a külföldi hallgatók beiskolázása 6,9%-ot tett ki. A magyar adat a felsőoktatás egészére 3,9%, de még a nappali képzésen is csak 5,0%.)

ményünk szerint azonban szükség van a közgazdasági, *input-output elemzések* logikája mentén is modellszerűen haladni, amihez adatok szerezhetők az OECD, illetve az UNESCO statisztikai kiadványaiból.

Az országok többsége a migrációra jellemzően megbízható adatokkal rendelkezik a beutazó külföldi hallgatók számáról, nemzeti megoszlásáról. Ugyanez nem mondható el külföldön tanuló állampolgáraikról. Ez utóbbiak számát nem az anyaország statisztikáiból, hanem a befogadó országok nyilvántartásai-ból lehet megbecsülni. Így például 2010/11-ben 361 347 hallgató tanult a magyar felsőoktatásban. Ebből 18 850 fő volt külföldi státusú. Szakértői becslés alapján kb. 10 000 magyar állampolgárságú hallgató tanult külföldön. Ezekből az adatokból számolhatunk export-import különbséget, hányadosokat. A külföldi hallgatók aránya 5,26%, míg a külföldön tanuló magyar hallgatók aránya a felsőoktatásban részt vevő hallgatókhoz képest 2,77%. Az exporttöbblet 8 850 fő, +2,49%.

A felsőoktatás nemzetközi stratégiájának központi elemét kellene, hogy képezze ez a mutatószámrendszer. A korábbi évtizedekre visszatekintve a nappali tagozatos képzésre találunk adatokat, mind a kiutazó magyar, mind a beutazó külföldi hallgatók esetében (5.5. táblázat). Az 1980/81-es év adatait tarthatjuk a legmegbízhatóbb viszonyítási alapnak, az akkor egyrészt az államközi kulturális szerződésekben megjelenő hallgatói mobilitás, másrészt a szigorú idegenrendészeti, kiutazási szabályok miatt. A szocialista államberendezkedés mind a kiutazó, mind a beutazó polgárok számára előírt adminisztrációs nyilvántartási kötelezettségeket, ezzel lehetővé téve megbízható statisztikák készítését. Az első 25 évben meglepő stabilitást mutat a *külföldi hallgatók aránya*, amely 4,25%-ról 4,74%-ra emelkedett. Látványosabb fordulat az elmúlt 5 esztendőben következett be, amikor közel 50%-kal nőtt a külföldi hallgatók száma, miközben a felsőoktatás nappali tagozatán stagnált a létszám.

A rendszerváltáskor még megfigyelt alacsony (771 fős) *kiutazó magyar hallgatói* létszám nyilvánvalóan alábecsült érték, mert csak a kormányközi egyezmények keretében kiutazó, és a rendszerváltás miatt csökkenő számú, személyekre vonatkozik. Nem tartalmazza a határok megnyitása miatt magán kezdeményezésre a nyugati irányban növekedésnek indult külföldön tanulók számát. A 2005/06-os évre vonatkozó UNESCO statisztika a legmegbízhatóbb a kiutazó magyar hallgatók számát, így arányát illetően is. A 25 évvel korábbi 2,69%-ról 3,22%-ra nőtt a külföldön tanulók aránya, ami 0,53 százalékpontos emelkedést eredményezett. Az *export/import arányok egyenlege azonban 25 év alatt semmit sem változott, azaz +1,52% maradt*. Az elmúlt 5 évben itt tapaszt-

talt növekedés óvatosan kezelendő, mert a külföldön tanuló 10 000 magyar hallgatói szám egy óvatos becslés eredménye.

5.5. táblázat. A magyar felsőoktatás export/import adatainak változása a nappali képzésben

Megnevezés	1980/81	1990/91	2000/01	2005/06	2010/11
Nappali tagozatos hallgatók (fő)	64 100	76 601	176 046	231 482	240 727
Külföldi hallgatók (fő)	2 700	3 310	7 751	10 974	15 889
Külföldi hallgatók aránya (%)	4,21	4,32	4,40	4,74	6,60
Külföldön tanuló magyar hallgatók (fő)	1 725	771	5 000	7 458	10 000
Külföldön tanulók aránya (%)	2,69	1,01	2,84	3,22	4,15
Export/import hányados egyenlege (%)	+1,52	+3,31	+1,56	+1,52	+2,45

Forrás: Statisztikai Zsebkönyv 1991, 67. old., 2002. 144. old., Felsőoktatási Statisztika, UNESCO és OECD statisztikák alapján becslés a kiutazó magyar hallgatókra 2000, 2010.

Az UNESCO Statisztikai Intézete által közölt legfrissebb adatok is a korábbi évekre vonatkozva mutatják be az egyes országok külkereskedelmi egyenlegeit. Az 5.6. táblázatban bemutatott nyolc ország egyenlegei, valamint a nettó kiáramlás hányadosai alkalmasak arra, hogy stratégiai következtetéseket vonjunk le. Először is azt, hogy Ausztria és az Egyesült Királyság, két világnyelvet használó ország, képes 15% körüli pozitív exporttöbbletet felmutatni. Az olyan nagy nemzeti felsőoktatással rendelkező országok, mint az Amerikai Egyesült Államok és Oroszország viszonylag alacsony többletet (rendre 3,2 és 1,0%) mutatnak fel.

A közép-kelet európai régióban az alacsony GDP-vel rendelkező országok (mint pl. Románia) esetében fordul elő negatív egyenleg. A nagyságrendileg (ország népessége, felsőoktatásban tanulók száma) azonos tartományban elhelyezkedő három ország – Ausztria, Csehország és Magyarország – kulturálisan is egy csoportba sorolhatók, leszámítva a szocializmus időszakának negyven évét. Emiatt joggal tételezhetjük fel azt, hogy a két volt szocialista ország, Csehország és Magyarország is képes lehetne a 15%-ot meghaladó exporttöbblet elérésére, közel 60 000 külföldi diák kiszolgálására. Ehhez azonban új stratégiára van szükség Magyarországon, mind a kormányzat, mind az egyetemek részéről. Csehország nagyon hátrányos helyzetből, de elindult ezen az úton.

1995-ben Csehországban kb. 2% volt a külföldi hallgatók aránya, míg Magyarországon 4% körül (Education at a Glance, OECD Indicators 1997, 177.). Jó tíz évvel később pedig már mind arányában, mind létszámában kétszer annyi külföldi hallgatót fogad Csehország, mint Magyarország.

5.6. táblázat. A felsőoktatásban (ISCED 5 és 6) tanuló nemzetközi diákok áramlása, 2009

Ország	Egy adott országból külföldön tanuló hallgatók száma (Kimenő diákok)	Kimenő hallgatók aránya (%)	Bejövő hallgatók száma	A bejövő és a kimenő hallgatók számának egyenlege	Az egyenleg aránya (%)
Ausztria	11 516	3,7	59 705	48 189	15,6
Csehország	10 561	2,5	30 624	20 063	4,8
Egyesült Királyság	22 829	0,9	368 968	346 140	14,3
Magyarország	7 458	1,9	14 518	7 061	1,8
Oroszország	46 964	0,5	136 791	89 870	1,0
Románia	23 548	2,1	10 372	-13 176	-1,2
USA	53 251	0,3	660 581	607 330	3,2

Forrás: www.uis.unesco.org/Education/Documents/Outbound%20Mobility_EN_static_20110817.xls

Ami az Amerikai Egyesült Államokat illeti, nagyon alacsony azon hallgatók száma (53 251) és aránya (0,3%), akik külföldön akarnak diplomát szerezni. Ennek egyrészt az az oka, hogy Amerika kontinensnyi ország, és így nem összehasonlítható az apró európai államokkal, nincs ráutalva a külföldre. Másrészt az USA rendelkezik a legversenyképesebb felsőoktatással. Ugyanakkor erőteljes kormányzati törekvés is van arra, hogy az amerikai diákok részképzés keretében kreditet szerezzenek külföldön. Ilyen képzésben kb. 250 000 diák vesz részt évente külföldön, akiknek a számát 10 éven belül 1 millióra kívánják emelni a NAFSA által is erőteljesen ösztönzött részidős képzés keretében.

5.3.5. Tudományos kutatás – nemzetközi kitekintésben

A Magyar Tudományos Akadémia minden második évben beszámol a parlamentnek az elmúlt két év hazai tudományos kutatásairól, a nemzetközi megjelenésről. A nemzetközi szereplést az ISI *Web Of Science* (WOS) alapján értékeli, jöllehet az akadémiai világ egy része kétkedéssel fogadja ezeket a számokat. (Patkós 2010) Sok más indikátor mellett ennek is helye van általában a kutatás, de kiemelten a kutatások nemzetközi „értékesítése” szempontjából. Egyetemekre és tudományterületekre lebontott, idősoros elemzésre nyújt lehetőséget a TexTrend szoftver, amely a www.hungarianscience.org honlapon érhető el. Az adatbázis feldolgozásának filozófiájáról, módszeréről, illetve az első eredményekről Kampis et al. (2011) számol be.

Az adatbázis az elmúlt 10 esztendőben (2001–2010) 59 694 *dokumentumot* regisztrált, amelynek legalább egy magyar szerzője volt. 9 olyan intézmény volt, ahonnan évente legalább 100 publikációt jegyeztek a munkatársak. Ezek rendre: Magyar Tudományos Akadémia (18 526), Semmelweis Egyetem (7961), Szegedi Tudományegyetem (7533), Eötvös Loránd Tudományegyetem (6873), Debreceni Egyetem (6401), Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (5208), Pécsi Tudományegyetem (4327), Szent István Egyetem (2076), Pannon Egyetem (1767). A 10. helyen álló CEU, a 668 publikációval, évente már csak 60-as publikáció számot mutat. A 27 legtöbbet publikáló intézmény között viszont megjelent a Richter Gedeon és az EGIS is, jelezve, hogy a gyógyszeripari kutatások terén az alap- és az alkalmazott kutatások egyaránt magas szinten vannak.

A fenti rendszerekben vizuálisan is kimutathatóan a közgazdasági, üzleti, menedzsment témájú publikációk alacsony részesedéssel szerepelnek. Ezért érdemes őket külön is vizsgálni, miként az történt a Tempus Közalapítvány megbízásából folytatott kutatásban. (Berács–Malota–Zsótér 2010). Ebben a magyarországi 20 közgazdasági, menedzsment és gazdálkodási doktori iskola 197 törzstagjának a publikációit a WOS és a Google Scholar alapján is elemeztük, majd rangsoroltuk az iskolákat. Ezek szintén jó mutatói a nemzetközi piaci értékelésnek. Az ISI WOS rendszerben 1152 publikációt azonosítottunk a teljes életműre vonatkozóan, ami *5,85 publikáció/fő* átlagot eredményez, nagyon nagy szórással. Miként az egy doktori iskolára jutó 57,6 publikáció/doktori iskola is nagy szórást takar (a legkevesebb 4, míg a legtöbb 289 publikáció volt). Ez alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a *doktori iskolák akkreditációjánál egyelőre még nem játszott szerepet a legrangosabb nemzetközi lapokban történő publikálás*, annak ellenére, hogy az alapítóknak a honlapon is fel kell tüntetni az impaktfaktoros cikkeiket.

5.4. Hallgatói mobilitás Magyarországon

A nemzetköziesedés különböző oldalait bemutatva egyértelművé vált, hogy a mobilitás az a terület (az érintőlegesen tárgyalt publikációk, K+F bevételek mellett), amely a leginkább szem előtt van, mind a kormányzatok, mind az egyetemek számára. Az U-Map kategorizálásban is szétváló diplomaszerző és csere-programokban creditszerző külföldi hallgatók magyarországi jelenlétével foglalkozunk.

5.4.1. Külföldi hallgatók a diplomaszerző képzésben Magyarországon

Az elmúlt évtizedben töretlenül *nőtt a külföldi hallgatók száma*. 2001 őszén még 11 783 külföldi hallgató folytatott tanulmányokat hazánkban diplomaszerzés céljából, a 2010/11-es tanévben pedig már *60%-kal több, azaz 18 850 fő*. Mindez azt eredményezte, hogy megnőtt az összes hallgató között a külföldiek aránya, a 2001 és 2005 közötti időszakban stabil 3,4%-ról 5,2%-ra (5.7. táblázat). Az abszolút növekedés lényegesen alatta marad a globálisan mért 85%-os növekedésnek, ami azt is jelzi, hogy *a globális piac dinamikusabb*, és még a magyar hallgatókon belüli külföldi hallgatói aránynövekedés ellenére is, a világban betöltött szerepünk csökkent.

5.7. táblázat. Magyar és külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban

	2005/2006	2006/2007	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Összes hallgató	424 161	397 704	381 033	370 331	361 347
Ebből külföldi hallgató	14 491	15 459	16 916	18 154	18 850
Külföldi hallgató	3,4%	3,9%	4,4%	4,9%	5,2%
Nappali hallgató	231 482	242 893	242 928	242 701	240 727
Ebből külföldi hallgató	10 974	12 212	13 681	15 035	15 889
Külföldi hallgató	4,7%	5,0%	5,6%	6,2%	6,6%

Forrás: Magyar Felsőoktatás, OKM, NEFMI

A külföldi hallgatók többsége (84,3%) nappali tagozaton tanul, ahol magasabb és szintén emelkedő a külföldi hallgatók aránya. Öt év alatt 4,7%-ról 6,6%-ra nőtt, ami azért is öröndetes, mert a nappali tagozatos hallgatók abszolút száma sem csökkent ebben az időszakban. A magyar hallgatók esetében tapasztalt trend jelent meg a külföldi hallgatóknál is, amikor a *képzési tagozatokra* tekintünk (5.8. táblázat). Az *esti tagozatos képzés és a távoktatás jelentősen*

visszaesett, ahol az utóbbi azért is meglepő, mert az internetes, online technológia megjelenése a felsőoktatásban azt az ígéretet hordozta, hogy egyetemeink ezen az értékesítési úton inkább hozzáférhetővé válnak a külföldi hallgatók számára. De nem ez történt. A levelező tagozatos képzés abszolút értékben tartja magát a 2700 fő körüli értékkel, de jelentősége relatíve csökken.

5.8. táblázat. Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban képzési tagozatonként

Képzési tagozat	2005/2006	2006/2007	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Nappali	10 974	12 212	13 681	15 035	15 889
Esti	231	166	134	136	98
Levelező	2 654	2 602	2 706	2 745	2 692
Távoktatás	632	479	395	238	171
Összesen	14 491	15 459	16 916	18 154	18 850

Forrás: Felsőoktatási Statisztika, OKM, NEFMI

Mi várható 2020-ra? Ha az elmúlt évtized növekedése folytatódik, akkor lineáris trendet feltételezve évente 800 fővel fog nőni a külföldi hallgatók száma, így 2020-ra elérheti a 27 000 főt. Optimista feltételezéssel élve és arra gondolva, hogy

a/ a globalizáció és az Európai Unió erőteljesebb nemzetköziesedést diktál, (ez jelent meg a célokban és a deklarációkban);

b/ az oktatási kormányzat stratégiai kérdésnek tekinti ezt az ügyet (ez egyelőre nem fedezhető fel az operatív döntésekben);

c/ az egyetemek és főiskolák a túlélésük és a nemzetközi versenyképességük érdekében kiemelten kezelik ezt a témát (most csak szórványosan vannak rá példák, ha az orvosi képzéstől eltekintünk);

d/ maguk a családok, hallgatók felismerik a nemzetköziesedés jelentőségét,

akkor reális lehetőség van *2020-ra megduplázni, azaz 40 000 főre emelni* a külföldi hallgatók számát. Optimistább forgatókönyvek is készíthetők, ha nagy gazdasági makroösszefüggésekbe helyezzük a témát, és egy igazi felzárkózást biztosító gazdasági növekedést vizionálunk egymillió új munkahellyel 2020-ra. Ekkor a felsőoktatás stratégiai szerepét tekintve húzóágazat lehet, és a kb. 300 000 főre apadó magyar hallgatói kör mellett akár *60 000 fő is lehet külföldi*. (Emlékezzünk, ez kb. annyi, amennyi külföldi hallgató tanult Ausztriában 15

esztendővel korábban.³⁹⁾ Egyidejűleg azonban legalább 30 000 magyar állampolgárságú hallgató tanulhat külföldön. (2012-ben a számuk kb. 14 000 főre tehető). A kutatói és hallgatói migráció (L. Rédei 2011) a globalizáció hatására fokozódni látszik, és ebben Magyarország a hallgatói fogadás oldaláról az élen jár. 2006-ban a világ országai között, a külföldi hallgatók abszolút száma alapján képzett rangsorban az előkelő 23. *helyet foglaltuk el* (Open Doors 2006), a GDP alapján számított helyezésnél kedvezőbb pozíciót. 60 000 külföldi hallgató kiszolgálása háromszor annyi munkaerőt jelent, mint a mostani közel 20 000 főé. Ha a 40 000 új diák kiszolgálásának teljes költségét, munkaerőigényét nézzük, akkor 20 főre egy-egy oktatót és egyéb szolgáltatót számítva, csak a *felsőoktatásban 4000 új munkahely teremthető vagy őrződhet meg*. Ehhez már a kormány a kis- és középvállalatok számára az Új Széchenyi Tervben nyújtott támogatáshoz hasonló összeget nyújthatna a felsőoktatási intézmények számára is. Természetesen ez kis szám a megcélzott egymillió új munkahelyhez képest, de tovagyűrűző hatását tekintve egyáltalán nem elhanyagolható. Ugyanis a külföldi hallgatók költsési szerkezete olyan, hogy minden 1 forint tandíjhoz legalább 1 forint egyéb költség társul, az itt-tartózkodásra, megélhetésre, lakásra stb. Ez alapján *további 4 000 új munkahely* teremthető az országban külföldi piaci forrásból.

Földrajzi és tartalmi szempontból is nagy jelentősége van annak, hogy milyen *stratégiai országcsoportokat* hozunk létre a külföldi hallgatókból. Célunknak leginkább egy hármас csoportosítás felel meg: *szomszédos országok – egyéb európai országok – más földrészek*. A világ 125 országából érkeztek hozzánk külföldi hallgatók, de csak 28 olyan ország volt a 2010/11-es tanévben, ahonnan több mint 100 fő érkezett. Őket tüntettük fel az 5.9. táblázatban, és elemezzük részletesebben. A legtöbb külföldi hallgatót küldő 28 ország aránya a külföldi hallgatókon belül, az ún. *C28 koncentrációs mutató 90,2%*, csökkenő, mert egy évvel korábban még 92,8% volt. A további nagyságrendeket illetően: 8 országból 50–99 fő, 37 országból 10–49 fő és 52 országból 1–9 fő érkezett.

³⁹⁾ A kormányzat képviselői, akik tulajdonosként felelősök lehetnek a felsőoktatási stratégia kidolgozásáért és megvalósításáért, megdöbbennek egy ilyen nagy szám hallatán. Pedig ezzel „csak” egy 15 éves lemaradást konzerválnánk a szomszédos Ausztriához képest, vagy felvinnénk a globális növekedés ritmusát, ami egy nyitott ország számára elsősorban a „nemzeti” iparágak számára elengedhetetlen. Példák bőségesen vannak nagy ugrásokra. Rajika Bhandari, az IIE kutatási igazgatója sok példát hoz az ilyen „szokatlanul” nagy célértékekre. Pl. Japán 120 000 főről 2025-re 1 millióra kívánja emelni a külföldi hallgatók számát. Impozáns növekedést tűzött ki célul Jordánia, Kína, Malajzia és Szingapúr is (Bhandari 2009).

5.9. táblázat. Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban országcsoportonként
2010/11-ben, a 100 főnél többet küldő országok

Szomszédos ország	Fő	Európa	Fő	Más földrész	Fő
1. Románia	2 669	1. Németország	2 103	1. Irán	928
2. Szlovákia	2 561	2. Norvégia	755	2. Izrael	797
3. Szerbia	1 516	3. Svédország	428	3. Nigéria	414
4. Ukrajna	1 391	4. Ciprus	247	4. Törökország	402
5. Ausztria	133	5. Spanyolország	244	5. USA	340
6. Horvátország	119	6. Franciaország	211	6. Kína	272
		7. Nagy-Britannia	183	7. Vietnam	210
		8. Írország	192	8. Koreai Köztársaság	209
		9. Görögország	191	9. Szaúd-Arábia	198
		10. Oroszország	164	10. Kanada	194
		11. Olaszország	113	11. Japán	189
Összesen	8 389	Összesen	4 842	Összesen	3 680
Országcsoport (%)	44,5	Országcsoport (%)	25,7	Országcsoport (%)	22,0

Forrás: Statisztikai Tájékoztatók, Felsőoktatás, OKM (NEFMI), 2010

Az első csoportba azokat soroljuk, akik a *szomszédos országokból* jöttek és döntően magyar nyelven tanulnak. Róluk gyakran még az egyetemi vezetők, dékánok sem tudják, hogy külföldiek, nem jelennek meg külön entitásként, elkeverednek a magyar állampolgárságú hallgatók között. A kettős állampolgárság még inkább felerősítheti ezt a helyzetet. Számuk lassan, de még mindig növekszik, annak ellenére, hogy számarányuk csökken az összes külföldi hallgatón belül. 2007-ben 54%-ot tett ki az arányuk, 2010-ben pedig még mindig magas, de már csak 44,5%. Ez 9,5 százalékpontos részesedéscsökkenést jelent három év alatt.

A szomszédos országok között *Románia vezeti a rangsort*, abszolút számban évről évre csökkenő, de még mindig a Szlovákiát meghaladó 2669 fős hallgatólétszámmal. A csökkenés valószínűleg két okra vezethető vissza. Egyrészt az uniós tagság miatt a romániai magyar fiatalok számára is megnyílt Nyugat-Európa, és többen választják ezt az irányt. (Németországban és Franciaországban pl. határozottan megnőtt a romániai diákok száma, miként az USA-ban is). Másrészt az elmúlt években emelkedett az *erdélyi egyetemek magyar nyelvű programjain* tanuló hallgatók száma. A Babes-Bolyai Egyetemen a 37 000 román hallgató mellett 10 600 magyar nemzetiségű hallgató is tanul, közülük

7336 fő a magyar nyelvű tagozaton (Marga 2010). A másfél milliós magyar erdélyi lakosságot tekintve a Babes-Bolyai Egyetem 7,1 magyar hallgatót produkál 1000 magyar lakosra.

A Magyarországon tanuló 2669 romániai hallgató nagy része magyar identitású, azaz megközelítőleg 2 Magyarországon tanuló hallgató jut 1000 magyar nemzetiségű lakosra. (2669:1 500 000) Sok ez vagy kevés? Mi a potenciális lehetőség? Magyarországon 2010-ben az 1000 lakosra jutó felsőoktatási intézményben tanuló hallgatók száma 36 fő volt. (A 361 000 hallgató számot osztva 10 millióval és szorozva 1000-rel.) Ennek alapján számolva, *Romániában 55.500 magyar anyanyelvű hallgatót kellene regisztrálni*, ha nem lenne mobilitás és a magyar viszonyok lennének érvényesek az erdélyi magyarokra is. A kisebbségi lét hátrányos helyzete mindaddig fennáll, amíg nem tudunk elszámolni azzal, hogy miért nem kerül be ennyi romániai magyar hallgató a felsőoktatásba. Ha így nézzük, akkor a 2669 Magyarországon tanuló romániai magyar diák csak 4,81%-át adja a potenciális piacnak. Ez egyáltalán nem nagy szám, és senkinek sem lehet érdeke, hogy csökkenjen. Inkább az, hogy növekedjen, különösen akkor, ha növekedne a Magyarországról Romániába utazó magyar hallgatók száma is.

A szomszédos országok közül *Szlovákiából és Szerbiából* növekvő számú hallgató érkezett továbbra is. Ha az 1000 magyar nemzetiségű lakosra vetítjük az itt tanulók számát, akkor rendre 5,1 illetve 4,9 főhöz jutunk a korábbi módszertan alapján. Az Ukrajnából és Horvátországból jövő hallgatók száma csökkent, de még így is 6 főre tehető az 1000 lakosra jutó hallgatók száma. A számok egyértelműen tükrözik, hogy minél kisebb a magyar lakosság, annál inkább szükség van az anyaország támogatására, másrészt, ha ezeket a számokat is a 37 fős magyar értékhez viszonyítjuk, akkor nem látunk okot a csökkenésre, különösen, ha megfontoljuk, hogy a magyar nyelvű képzés lehetőségei ezekben az országokban kisebbek, mint Romániában.

Stratégiai szempontból viszont fel kell vetni *két aszimmetriát* a szomszédos országok viszonylatában. Egyrészt nagyon kevés magyarországi diák tanul a szomszédos országokban, másrészt nagyon kevés román, szlovák, szerb, ukrán anyanyelvű tanul nálunk. Könnyebbnek látszik a *magyar hallgatók ösztönzése* arra, hogy Kolozsváron, Nagyváradon, Csíkszeredán, Temesváron, Pozsonyban, Kassán, Révkomáromban, Szabadkán, Újvidéken, Ungváron stb. a magyar nyelvű képzésen tanuljanak. Ehhez „csak” arra lenne szükség, hogy a magyar kormányzat az uniós célokkal összhangban felvegye ezeket az egyetemeket a

Felsőoktatási Tájékoztatóba, mint olyan egyetemeket, amelyekre a magyar hallgatók a magyar egyetemekhez hasonló eséllyel pályázhatnak.⁴⁰

Ami a román, szlovák, szerb, ukrán hallgatók magyarországi tanulmányait illeti, itt a nyelvi korlátok inkább számításba jönnek. Ennek leküzdésére szolgál, hogy a magyar egyetemek több nyelven (angol, német, francia) kínáljanak vonzó programot számukra, és hogy a nemzetköziség érezhető legyen a magyar egyetemeken. Ne érezze magát senki elszigetelve. Ehhez persze szükség van arra, hogy a külföldi hallgatók száma országos szinten is meg többszörödjön.

A második csoportba a többi európai országot soroljuk. Ezt a kategóriát Németország vezeti, egyre növekvő létszámmal. A 2010/11-es tanévben 2103 német hallgató tanult Magyarországon. Ezt követi Norvégia, Svédország és Ciprus évek óta stabil 2., 3. és 4. helyezéssel. A korábban előkelő helyen szereplő Oroszország és Görögország hátrébb sorolódott a spanyol, francia és az angol hallgatók nagyobb száma miatt. A táblázatban csak a 100 főnél nagyobb hallgatói létszámot tüntettük fel. Nagy kérdés, hogy miben tudunk versenyképesnek lenni a fejlett országok felsőoktatásához képest? Az alacsony ár (tandíj) fontos tényező, de nem meghatározó, hiszen sok helyen ingyenes az oktatás. Elsősorban az *akadémiai tartalom* határozza meg a vonzerőt. Az orvosi képzés rendelkezik ezzel, valamint azzal a stratégiai előnnyel is, hogy korlátozott a bejutásra jogosult hallgatók száma az anyaországban. A legnagyobb kihívás a magyar felsőoktatás számára, hogy más diszciplínák esetében is tudjon versenyképes programot, megfelelő szolgáltatást nyújtani.

A harmadik csoportba, több mint 20 százalékkal, a más földrészekről érkező hallgatók kerültek. A nemzetközi mobilitási trendekkel összhangban (Open Doors 2006, IIE publikációi, NAFSA és EAIE konferenciák résztvevői) itt következett be a legnagyobb százalékos változás. Irán nagymértékben előrelépett és az első helyre került 928 hallgatóval. (Csak összehasonlításként, kb. ennyi magyar hallgató tanul az Amerikai Egyesült Államokban, de jóval változatosabb képzési programokban.) A korábbi első Izrael stabil hallgatószámot (797 fő) jelent továbbra is. 2007-hez képest Nigéria, egy afrikai ország került az 5.-ről a 3. helyre, Törökország pedig a 7.-ről a 4. helyre. Ez utóbbi esetében igen rövid időszak alatt 100%-os növekedés, egyfajta „áttörés” következett be.

⁴⁰ Ebből a szempontból példa értékű lehet a Babes-Bolyai Egyetem, ahol 1093 külföldi hallgató tanult 2009-ben. Ebből 421 fő román etnikai származású (pl. Moldova Köztársaságból). Növekvő, de még mindig csak 83 fő jött Magyarországról (pl. pszichológiai diplomát szerezni). Miért csak ennyi, kérdezhetnénk? Hiszen Moldova sokkal távolabb van Kolozsvártól, mint a Nagy-Alföld. Valószínűleg a „fejekben” kell rendet teremteni, és komolyan venni, hogy a határok légiesülnek. (Marga 2010)

Délkelet-Ázsia legjelentősebb állama, Vietnam a 2007-es év (208 fő) után csökkenésnek induló hallgatószámát sikerült megfordítani, és ismét 210 fővel képviselteti magát. Nagyon *lassú a legnagyobb potenciált hordozó kínai diákok számának a növekedése*. A 272 fő és az országok rangsorában elfoglalt 13. hely azt jelzi, hogy sem a magyar egyetemek, sem a magyar kormányzat nem érti ennek a piacnak a sajátosságát. Annak ellenére, hogy az elmúlt esztendőben miniszterelnöki látogatásokra került sor. Itt lenne lehetőség az orvosi mellett más tudományterületeken is hallgatókat toborozni. Kína erőteljesen fejleszti a felsőoktatását, de ennek ellenére nem csökken a külföldre menő hallgatók száma, sőt 2011-ben rekordnagyságot ért el a számuk (Project Atlas 2011). A Koreai Köztársaság és Szaúd-Arábia hallgatói két év alatt megduplázódtak, míg Japánból is majdnem ennyi diák jött.

A jövőre nézve nagy potenciál van *Afrika és Ázsia más országaiban* is. Ennek néhány jelét már most tapasztalhatjuk, ha a 100 fő alatti külföldi hallgatót adó országok trendjeit vizsgáljuk. Láttuk Nigéria 3. helyre kerülését. Ígéretes Kamerun, ahonnan 10 éve még egyetlen hallgató sem jött, ma pedig már 63 fő tanul hazánkban (csak viszonyításként, Németországban a több mint 5000 kameruni hallgató vezeti az afrikai országok listáját). Mongólia (50 fő), Kazahsztán (23 fő) vagy Azerbajdzsán (18 fő) jelentős potenciális piac lehet, ha egy-egy egyetem vagy a kormányzat célzott marketingstratégiát követ, de 2010-ben visszaesést mutat.

5.4.2. Külföldi hallgatók a 10 kiemelt egyetemen

A felsőoktatás egészére megfigyelhető változások, struktúrák csak korlátozottan érvényesek az egyes egyetemekre. A kutató- és a kiváló egyetem címet elnyerő 10 intézmény, amely a Web of Science alapján a 2004–2008 közötti időszakban a legtöbb publikációt adta, a külföldi hallgatók fogadásában is vezető szerepet tölt be, a Miskolci és a Pannon Egyetem kivételével.

A képzési szintek szerint vizsgálva az egyetemeket (5.10. táblázat) az *osztatlan képzés* gyakorlatilag a 4, orvosi képzést, illetve az egy állatorvosi képzést nyújtó egyetemen figyelhető meg. Összességében ez a képzés adja a külföldi hallgatók felét. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem még a jogi képzés miatt képviselteti itt magát, csupán 52 fővel, a Budapesti Corvinus Egyetem és a Pannon Egyetem viszont nem fogad ilyen hallgatót. A *doktori képzésben* tanuló külföldi hallgatók 74,8%-a jár a 10 kiemelt egyetemre, miközben az összes külföldi hallgatóból való részesedésük 81,2%. Ez meglepően alacsony, aminek az oka, hogy vannak a magyar felsőoktatásban olyan kisebb intézmények (mint

pl. a Közép-európai Egyetem vagy egyes egyházi képzések), ahol fajlagosan magas a külföldi doktori hallgatók száma. Közülük többen a szomszédos országokból jönnek. A három közepes méretű vidéki egyetemen együtt van 11 külföldi PhD-diák, az előző esztendő 19 hallgatójával szemben. A világszínvonalú egyetemek sanghaji rangsorában (ARWU 2010) a 300–400. helyen található Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem vezeti a listát nálunk is. A múlt mellett a jelenlegi külföldi doktori hallgatók száma is szerepet játszhat ebben a rangsorban, még ha az alkalmazott kritériumok között ez nem is szerepel.

Az új típusú *mesterképzésben* 182 hallgatóval a Budapesti Corvinus Egyetem vezeti a rangsort az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem előtt. Az 1200 fő azonban lényegesen alatta van a mesterképzésen elképzelt 30%-os alapképzési hallgatói aránynak. A külföldi hallgatók teljes körét tekintve, minél feljebb megyünk a képzési létrán, annál nagyobb arányt tesz ki a kiváló egyetemek részesedése. (Az alap-, mester- és doktori képzésben rendre 65, 71 és 75 százalék adódik.)

5.10. táblázat. Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban képzési szintenként a kiválasztott 10 egyetemen, nappali tagozaton a 2010/2011 tanévben

Képzési szint Egyetem	Alapképzés	Mesterképzés	Osztatlan képzés	PhD DLA	Összesen
BCE	464	182	–	16	662
BME	621	155	98	27	901
ELTE	558	180	52	94	884
SE	226	9	2 154	14	2 403
DE	749	102	1 533	53	2 437
PTE	169	40	1 281	11	7 287
SZTE	562	70	960	74	1 666
ME	93	20	13	3	129
PE	48	50	–	2	100
SZIE	143	48	677	6	874
Összesen	3 633	853	6 768	300	11 554
Minden intézményben összesen	5 577	1 200	7 059	401	14 237
%-os részesedés	65,1%	71,1%	95,9%	74,8%	81,2%

Forrás: Felsőoktatási Statisztika, NEFMI

A kiválasztott 10 egyetemen tanuló 13 298 külföldi hallgatóból 12 785 hallgató jött 25 országból. Ezt a rangsort Németország vezeti 1940 fővel, és Ausztria zárja 99 fővel (5.11. táblázat). A változatos portfólió, azt jelenti, hogy egymástól is lehetne tanulni, ha stratégiai szövetségre lépnének az egyes egyetemek a külföldi hallgatói toborzásban. Kína esetében pl. három egyetem, a Budapesti Corvinus Egyetem, a Debreceni Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem rendelkezik több tapasztalattal. Az országosan is első Debreceni Egyetem vezeti a legtöbb ország esetén a rangsort. – példát mutatva arra, hogy egy vidéki egyetem nem csak az orvosi képzésben tud jelentős külföldi hallgatószámot produkálni, ami innovatív marketingstratégiára vall.

A fő különbség a korábban tárgyalt három országcsoporthoz országos adataihoz képest, hogy a szomszédos országok aránya (44,5%) itt lényegesen alacsonyabb, míg az egyéb európai, valamint a más földrészről jövő hallgatók száma nagyjából kiegyensúlyozott. Az első három országot tekintve azonban a Budapesti Corvinus Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Miskolci Egyetem és a Pannon Egyetem esetében továbbra is szomszédos ország jelenik meg. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem esetében Irán, a Semmelweis Egyetem, a Szent István Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem Egyetem esetében Németország áll az első helyen. A regionális és a határokon átvágó egyetemi koncepciót is tükrözve a Szegedi Tudományegyetemnél Szerbia, a Debreceni Egyetemen pedig Románia áll az első helyen.

5.11. táblázat. Külföldi hallgatók száma a vizsgált 10 egyetemen a 25 legtöbb hallgatót küldő ország szerint 2010/11-ben, és az előző év összesen létszáma (fő)

Ország	BCE	BME	ELTE	SE	DE	PTE	SZTE	ME	PE	SZIE	2010/11 Össz.	2009/10 Össz.
Németország	72	27	20	728	43	524	250	3	5	268	1 940	1 841
Románia	253	110	190	41	455	54	127	19	11	87	1 347	1 465
Szerbia	244	40	99	31	15	88	743	3	7	27	1 297	1 162
Szlovákia	124	125	372	93	130	53	45	119	31	54	1 146	1 088
Irán	7	152	16	225	241	148	109	0	2	7	907	826
Izrael	0	4	14	271	309	33	145	0	0	9	785	796
Norvégia	2	4	15	247	109	205	43	0	0	120	745	734
Ukrajna	124	42	121	36	267	29	28	29	1	29	706	762
Svédország	3	4	14	157	103	64	36	0	0	34	415	426
Nigéria	5	37	3	26	237	27	59	0	0	2	396	319
Törökország	13	45	40	50	119	23	38	0	2	6	336	286
Ciprus	2	58	4	87	50	11	8	0	0	25	245	265
USA	20	44	8	67	41	29	23	0	0	8	240	254

Ország	BCE	BME	ELTE	SE	DE	PTE	SZTE	ME	PE	SZIE	2010/11 Össz.	2009/10 Össz.
Spanyolország	20	46	2	48	3	71	37	0	0	4	231	149
Koreai Köztársaság	7	5	2	49	57	72	11	0	0	0	203	111
Szaúd-Arábia	0	0	4	14	133	4	24	0	0	19	198	155
Kanada	5	2	6	84	30	29	20	0	0	11	187	170
Vietnam	35	37	6	7	88	0	4	0	0	10	187	163
Görögország	6	30	5	93	10	21	12	0	1	8	186	184
Kína	51	6	12	12	48	44	6	1	2	3	185	162
Írország	3	0	1	37	4	12	7	0	0	120	184	180
Nagy-Britannia	5	4	5	27	100	13	8	1	0	19	182	151
Franciaország	17	57	5	52	22	9	4	0	1	12	179	144
Japán	1	2	4	44	41	34	45	0	0	2	173	146
Oroszország	18	6	21	3	14	9	2	1	1	11	86	n.a.
Ausztria	7	2	4	61	4	9	2	0	6	4	99	101
Összesen	1 044	889	993	2 590	2 673	1 615	1 836	176	70	899	12 785	12 040

Forrás: Felsőoktatási Statisztika, NEFMI

Ígéretes új piacok azonban ott is vannak, ahol még feltáratlanok a lehetőségek. A hirtelen előretörő *Szaúd-Arábia* annak köszönheti létét, hogy a Debreceni Egyetem 133 hallgatót toborzott a Magyarországon tanuló 198 szaúdi hallgatóból. *Vietnamban* szintén a Debreceni Egyetem a legerősebb, jöllehet a Budapesti Corvinus Egyetem és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem évtizedes múlttal rendelkezik ezen a piacon, és mindkettő tervezte valaha önálló campus, illetve MBA-képzés bevezetését Saigonban, illetve Hanoi-ban. Sokáig úgy tűnt, hogy Nagy-Britanniából nem lehet hallgatókat toborozni. Ezt a korlátot is ledöntötte Debrecen, hiszen 100 hallgatót fogad az országba érkező 182 brit hallgatóból. Az természetesen nem meglepő, hogy az országosan is első Debreceni Egyetem vezeti a legtöbb ország esetén a rangsort. Az viszont igen, hogy az említett ígéretes piacokon nagy arányban van jelen, ami innovatív marketingstratégiára vall.

Ha a kiválasztott 10 egyetemet nézzük, akik között van az a négy egyetem, ahol az orvosi karok is elhelyezkednek, akkor azt látjuk, hogy a 13 160 hallgatóból 3679 fő (28,7%) részesült *állami támogatásban* a 2009/10-es tanévben, ami egy évvel később 30,3%-ra emelkedett (5.12. táblázat). Az orvosi karokkal rendelkező egyetemeken, illetve az orvosi karokon ez az arány alacsonyabb. A Semmelweis Egyetem 6,1%-ával szemben a Budapesti Corvinus Egyetem 71,5%-kal képviseli a másik végletet. Ott a legmagasabb az állami támogatottak

aránya. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem rendelkezik még 50% felett államilag támogatott külföldi hallgatókkal 2010/11-ben is. Az államilag támogatott külföldi hallgatók százalékos aránya egyben a piaci munkaintenzitásának inverz függvénye. Nevezetesen, minél magasabb az állami támogatás, annál kisebb erőfeszítést kell tenni a hallgatók megszerzéséért (ebben vezet a Budapesti Corvinus Egyetem), míg fordítva, minél kisebb az állami támogatás, annál nagyobb piaci munkára van szükség a hallgatók megszerzésében (ebben vezet a Semmelweis Egyetem).

5.12. táblázat. A kiválasztott 10 egyetemen tanuló külföldi hallgatók részesülése állami támogatásban a 2009/10-es és a 2010/11-es tanévben

Egyetem	Külföldi hallgató 2009/10 (fő)	Államilag támogatott 2009/10 (fő)	Államilag támogatott 2009/10 (%)	Külföldi hallgató 2010/11 (fő)	Államilag támogatott 2010/11 (fő)	Államilag támogatott 2010/11 (%)
BCE	1 248	922	73,9	1 186	848	71,5
BME	1 016	259	25,5	1 021	488	47,8
ELTE	995	603	60,6	1 085	634	58,4
SE	2 463	183	7,4	2 752	168	6,1
DE	2 800	676	24,1	2 978	638	21,4
PTE	1 619	236	14,6	1 762	231	13,1
SZTE	1 812	574	31,7	1 939	766	39,5
ME	182	93	51,1	180	84	46,7
PE	119	34	28,6	121	36	29,8
SZIE	906	99	10,9	984	140	14,2
Összesen	13 160	3 679	28,7	13 298	4 033	30,3

Forrás: Felsőoktatás Statisztika, OKM, NEFMI

5.4.3. Az Erasmus-programban megvalósuló magyar hallgató-, tanár- és személyzeti mobilitás

A diplomát nyújtó képzések mellett nagyon sok hallgató részképzésen tanul külföldön. Ez történhet egyéni alapon, egyetemközi csere és nemzetközi konzorciumok, mint az ERASMUS és a CEEPUS révén. A legrészletesebb adatokkal az Erasmus-program keretében történő hallgatói, tanári és adminisztratív dolgozói mobilitást illetően rendelkezünk. Ez az a terület, amit a programban részt vevő

miniszterek a 2020-ra megfogalmazott stratégiai célok között számszerűsítve is megjelentettek.

„Felhívunk minden országot a mobilitás növelésére, biztosítva annak magas minőségét, illetve változatosabbá téve a mobilitás típusait és szélesítve hatókörét. 2020-ban az Európai Felsőoktatási Térség végzős hallgatói legkevesebb 20 százalékanak kell külföldi tanulmányi vagy képzési tapasztalatokkal rendelkeznie.”

(Európa felsőoktatásért felelős minisztereinek nyilatkozata
Leuven és Louvain-la-Neuve, 2009. április 28–29.)

A magyar felsőoktatásban végzetteknek 2010-ben már közel 10%-a töltött el legalább egy félévet külföldön (Mellékletek 5. fejezet, A.), így reális célkitűzés ennek megduplázása 2020-ra.

Az Erasmus-csereprogram 1987-ben indult Európában, és Magyarország 1998-ban csatlakozott hozzá. A 2009/2010-es tanévig bezárólag 2 278 400 hallgató vett benne részt, közöttük 30 050 magyar hallgató (1,3%). Miután a hallgatók többsége egy szemesztert tölt külföldön, ezért a 30 050 félévet a 6 féléves alapképzésre átszámítva azt is mondhatjuk, hogy mindezekig 5000 alapidiplomával egyenértékű képzéshez jutottunk az Erasmus révén.

Ezen a területen Magyarország tartósan külkereskedelmi deficitet mutat fel. A 2009/2010-es tanévben 4140 magyar hallgató tanult külföldön, és 2804 külföldi hallgató vett részt magyarországi programokon: az egyenleg -1336 fő. Miután az Erasmus-programban általában 1 félévet töltenek külföldön a hallgatók, ezért ezt a számot osztani kell kettővel, hogy a teljes idő (full time equivalent) cserehallgató-egyenleget, azaz -668 főt megkapjuk. Ha ezt hozzáadjuk a korábban a diplomát nyújtó képzésben számolt +8850 főhöz, akkor az egyenleg +8182 fő, azaz 2,26% az Erasmus program nélküli 2,49%-kal szemben. Mint látjuk, nem csökkenti jelentősen az export-egyenlegünket.

A kiutazó hallgatók száma (4057) azonban kb. 35%-kal meghaladta a beutazó hallgatókét (2478) a 2008/2009-es tanévben (5.13. táblázat). Ez azt jelzi, hogy makroszinten is erőfeszítéseket kell tenni a „deficités” külkereskedelmi forgalom kiegyenlítésére. Emiatt is érdekes azt vizsgálni, hogy miként állunk

országok,
tudományterületek,
intézmények

szerint a cserében.

A kétoldalú kereskedelmi forgalomhoz hasonlóan vizsgálva a hallgatói mobilitást, és Magyarországot Németországgal, első számú partnerünkkel összehasonlítva azt látjuk, hogy mindkét ország deficitel küzd a beutazást/fogadást illetően, de a mértéke más. Az *Erasmus-mobilitásban részt vevő évi 198 568* hallgatónak mi az 1,2%-át fogadtuk, míg a németek a 11%-át. Ha viszonyítási alapként az ország lakosságát nézzük, akkor Németország 8-szor nagyobb Magyarországnál. Küldő országgént azonban csak 7-szer több hallgatót küld, míg fogadóként 9-szer több hallgatót fogad. Ez azt jelenti, hogy a „kereskedelmi forgalomban” nagyjából lakosságarányosan veszünk részt. Viszont az egymás közötti forgalomban nagy deficitel küzdünk. Két és félszer annyi magyar diák utazik Németországba (954 fő), mint amennyi német diák (388 fő) hozzánk jön. Ez azért is meglepő, mert a fizetős orvosképzésben viszont sok német tanul nálunk. Ezek szerint ennek nincs pozitív hatása a csereprogramokra.

5.13. táblázat. Erasmus hallgatói mobilitás a 2008/2009-es tanévben Magyarország és Németország között, valamint a teljes rendszerben

Küldő ország	Fogadó ország			Összesen (%)
	Magyarország	Németország	Összesen	
Magyarország		954	4 057	2,0
Németország	388		27 894	14,0
Összesen	2 478	21 939	198 568	100,0
Összesen (%)	1,2	11,0	100,0	

Forrás: TEMPUS Közalapítvány honlapja⁴¹

Miután az Erasmus-program az Európai Unióból kap támogatást, ezért ennek nyilvántartása példamutató. Nagyon szerteágazó elemzésre ad lehetőséget az összes érintett ország, amelyek közül Németországot említettük. A követke-

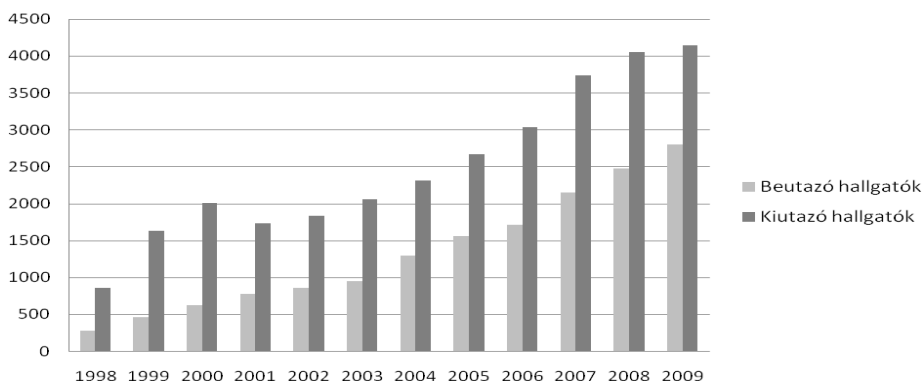
⁴¹ http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statistikak/kiutazo_hallgatok1987_2009.pdf

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statistikak/beutazo_hallgatok_országoként982009.pdf

zókben a magyar adatokat mutatjuk be röviden, a mellékletben szereplő táblázatokkal kiegészítve (Mellékletek. 5. fejezet, A–D.)

Az 1998-ban induló Erasmus *hallgatói mobilitásban* az első években csak a harmadát fogadtuk a kiutazó hallgatóknak (5.2. ábra), ami azt jelezte, hogy nem voltunk eléggé ismertek a külföldi hallgatók számára. Az évtized végére azonban szűkült az olló, részben az angol nyelven kínált programok növekedése révén, így az egyenletesen növekedő beutazó hallgatók aránya már elérte a kiutazó hallgatók kétharmadát. A 2009/2010-es tanévben kiutazó 4140 magyar hallgató (átlagosan 1 szemeszteres tartózkodást feltételezve) 2070 *hallgató-évnyi oktatási szolgáltatást* vett igénybe külföldön. Ellentételezésként 2804 külföldi hallgatót fogadtunk. Ebben az időszakban összesen kb. 200 000 hallgató vett részt az Erasmus európai csereprogramban.

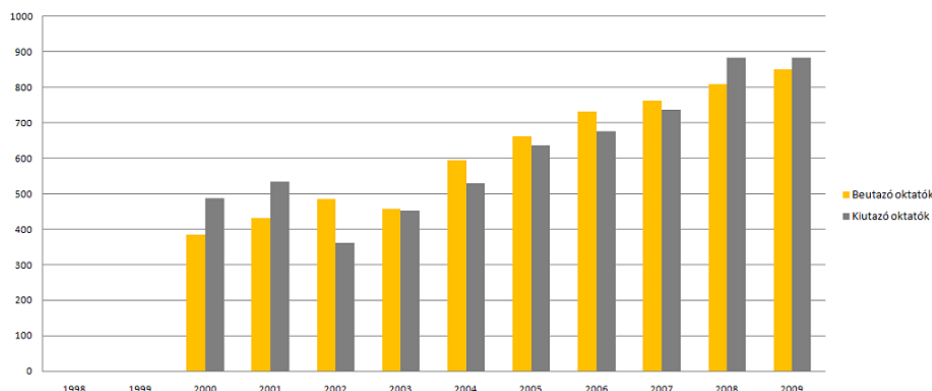
5.2. ábra. Erasmus hallgatói mobilitás 1998–2009, Magyarország



Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statistikak/sm_mobilitas_ki_be_1998_2009.pdf

Az *oktatási mobilitás* terén kiegyensúlyozott forgalom valósult meg, érvényesült a kölcsönösség, az utóbbi két esztendő magyar kiutazói többletével (5.3. ábra). Az évi 900 fős létszám 1 hetes átlagos oktatási időtartamából kiindulva, 15 hetes szemesztereket feltételezve, évente már *30 tanárév oktatási teljesítményt* végeznek magyar tanárok külföldön. A kapcsolatépítés szempontjából természetesen ennek sokkal nagyobb a hatása. Az itt tanuló külföldi Erasmus hallgatók közel 50%-a jelezte egy kérdőíves vizsgálatban (Berács–Malota–Zsótér 2010), hogy a tanáraik biztatására választották a külföldi országot, egyetemet. Ez a biztatás pedig sokkal erősebb abban az esetben, ha a külföldi tanárok is eljönnek Magyarországra és pozitív élményekkel távoznak.

5.3. ábra: Erasmus oktatói mobilitás 1998–2009

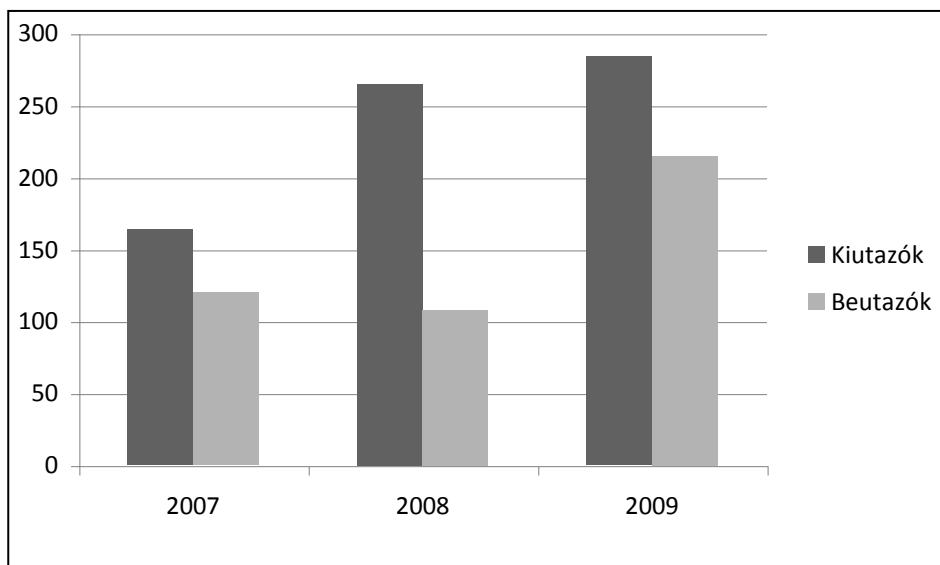
Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statisztikak/sta_mobilitas_ki_be_1998_2009.pdf

Az Erasmus *személyzeti mobilitás* később indult, és alacsonyabb intenzitású, mint a diák- és a tanárkiutazás (5.4. ábra). A 2009/2010-es tanévben kiutazó 284 fő 46 hetes éves munkaidejével számolva kb. 6 *személyzetév munkaidőt* töltött külföldön. A jelentősége viszont sokkal nagyobb ennél a számnál. A nemzetközi tevékenységben kíváncsi áttöréshez nagyon jól képzett és kellően motivált munkatársakra van szükség. Az internet világában sem elhanyagolható a személyes kapcsolat. Ezt biztosítja a kétoldalú intézményi kapcsolat ápolása, valamint a konferenciákon, diákvásárokon való részvétel.⁴² Miként a diplomáciában, egy nemzetközi környezetben megjelenni és tárgyalni képes szakmai struktúra kezd kialakulni.

⁴² A NAFSA, az észak-amerikai hallgatói mobilitással foglalkozó szervezet több mint 60 éves múltra tekint vissza. Éves konferenciáin 7000 látogató és kiállító vesz részt, közülük 2000 más kontinensről. Az európai szervezet, az EAIE (European Association of International Education) több mint 20 éves múltra tekint vissza, és míg 5 éve 2000 fő vett részt az éves rendezvényén, ma már 4000 fő. Az európai mintára létrejött ázsiai szervezet APAIE (Asia-Pacific Association of International Education) csak 5 éves múlttal rendelkezik, de a legdinamikusabban növekedik.

5.4. ábra. Erasmus személyzeti mobilitás 2007–2009



Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statistikak/stt_mobilitas_ki_be_2007_2009.pdf

Annak megítéléséhez, hogy a fenti számok magasak vagy alacsonyok, a főállásban foglalkoztatott létszámadatok arányában való kifejezéssel lehet közelebb jutni. Ezt az arányszámot nevezhetjük az Erasmus-programok *nemzetköziesedési kitettségi mutatójának* (egy kicsit a bankszektorban manapság elhíresült „devizakitettségi” mutató mintájára). Ekkor a 2009/2010-es tanévben tanuló 242 701 nappali hallgatóhoz a 127 630 részdíjós létszám felét hozzáadva (a pénzügyi normatíváknál használatos logikát követve – Polónyi (2009b) alapján is) jutunk a 306 516 *fős teljes idős* (nappali hallgatókkal ekvivalens) létszámhoz. Itt nem részletezett durva számítás alapján (Jobbágy 2009) Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi egyetemre készített számítását is alapul véve), a felsőoktatásban dolgozó tanárok és személyzet létszámát becsüljük egyaránt 20-20 ezer főre. Ez alapján a *hallgatók, tanárok, személyzet Erasmus nemzetköziesedési kitettségi mutatója rendre: (2070:306 516)=0,675%, (30:20 000)=0,15%, (6:20 000)=0,03%*. Ha nem rendelünk ezekhez a feladatokhoz stratégiai szempontból kiemelt célokat, akkor a normál ügymenet szempontjából ezzel arányos figyelmet várhatunk el átlagosan az érintettektől.

Milyen stratégiai célok rendelkezhetők az Erasmus által biztosított nemzetköziesedéshez? Például az, hogy bizonyos országok felé tereljük a magyar hallga-

tókat, illetve bizonyos országokból ösztönözzük a beutazást. (A melléklet részletesen bemutatja, hogy az elmúlt 12 évben hány kiutazó és beutazó hallgató volt a rendszerben az érintett 30 országba, illetve országból (Mellékletek. 5. fejezet, B–D.). A 5.14. táblázatban foglaltuk össze az egész időszak alapján *legnagyobb 10 célországot*. Ha az utóbbi évek adatait nézzük, akkor azt is látjuk, hogy az elmúlt néhány esztendőben új irányzatok is kezdenek kialakulni. Így pl. 2009/2010-ben *megnőtt Lengyelország, Portugália, Törökország és Svédország vonzereje*. Miután a periódus elejéhez képest megduplázódott az érintett országok száma, ezért a 10 országot átfogó koncentrációs mutató (C10) a 2000/2001-es tanév 90%-os értékéről az egész időszakra vetítve 84%-ra mérséklődött. Vizsgálható lenne, hogy ezek az arányok milyen mértékben vannak összhangban az illető országokkal gazdasági, kulturális, politikai, tudományos, technológiai és egyéb területeken kialakított kapcsolatokkal.

5.14. táblázat. Erasmus kiutazó hallgatók 1998–2009 között,
a 10 legnagyobb célország szerint (fő)

Sorrend	Célország	2000/2001	2009/2010	1998/1999–2009/2010
1.	Németország	536	930	7 583
2.	Franciaország	275	358	3 398
3.	Olaszország	205	359	2 796
4.	Finnország	199	221	2 376
5.	Hollandia	145	268	2 016
6.	Spanyolország	91	344	1 997
7.	Egyesült Királyság	135	202	1 667
8.	Ausztria	92	242	1 664
9.	Belgium	113	216	1 589
10.	Dánia	57	96	807
1–10.	Együtt	1 818	3 236	25 891
11–30.	Együtt	183	904	5 155
1–30	Összesen	2 001	4 140	30 046

Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statisztikak/kiutazo_hallgatok1987_2009.pdf

A Magyarországra érkező hallgatók országok szerinti megoszlását vizsgálva (Mellékletek. 5. fejezet, C.) azt tapasztaljuk, hogy az első négy ország meg egyezik a kiutazó hallgatók (5.14. táblázat) rangsorával. A negyedik hely után következő országok esetében azonban nagyobb változatosságot tapasztalhatunk az egész időszak egészére, de különösen az elmúlt évekre vonatkozóan. A leg-

szembetűnőbb különbség az, hogy a fejlődő vagy a közepesen fejlett országokból, illetve a szomszédos országokból is megindult az Erasmus-hallgatók beáramlása. *Törökország mutatja a legdinamikusabb változást.* Jóllehet a 2009/2010-es tanévben már 113 magyar hallgató választotta célországként (ezzel a 12. helyre tornázta fel magát a 2004-es 15. helyről), ugyanebben az esztendőben 333 török diák érkezett hozzánk (ezzel Németország és Franciaország után a 3. legnagyobb küldő ország lett). Milyen stratégiai célok rendelkezhetek ehhez a tényhez? Egyrészt törekedhetnénk kiegyensúlyozottságra, azzal a céllal, hogy a kölcsönösen magas diákcsera egy intenzívebb gazdasági kapcsolatnak teremti meg a szakemberellátását. Másrészt viszont ismerve azt, hogy a török diákok nagy arányban tanulnak külföldön, diplomát nyújtó képzéseken (nálunk is 323 török diák tanult a jelzett tanévben, amellyel a 4. helyett foglalták el Irán, Izrael és Nigéria után a nem európai küldő országok rangsorában) pozitív szinergiára van lehetőség. Az a török hallgató, aki egy félévet töltött az alapképzés során Erasmus-program keretében Magyarországon, visszajöhet később a mesterképzésre teljes diplomáért.

5.15. táblázat. Erasmus beutazó hallgatók 1998–2009 között,
a 10 legnagyobb küldő ország szerint (fő)

Sorrend	Küldő ország	2000/2001	2009/2010	1998/1999–2009/2010
1.	Németország	91	425	2 466
2.	Franciaország	102	348	2 097
3.	Olaszország	88	180	1 321
4.	Finnország	120	106	1 266
5.	Spanyolország	45	276	1 139
6.	Törökország	0	333	918
7.	Hollandia	37	111	704
8.	Lengyelország	0	233	678
9.	Portugália	19	117	667
10.	Belgium	17	78	480
1–10.	Együtt	519	2 207	11 736
11–30.	Együtt	105	597	2 476
1–30.	Összesen	624	2 804	14 212

Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statistikak/beutazo_hallgatok_orszagonkent982009.pdf

Az Erasmus-programban különböző mértékben vesznek részt a *magyar felsőoktatási intézmények*. Az Erasmus nemzetközi kitettségi mutató nagy szórást mutatna, ha kiszámolnánk mind a 65 intézményre, amely részt vesz a programban. Ez azonban már túlmutat jelen vizsgálatunk terjedelmén. A probléma érzékeltetésére a mellékletben megadjuk a kiutazó Erasmus-hallgatók elmúlt 12 évben tapasztalt intézményi adatait (Mellékletek. 5. fejezet, D.). Az elemzés számára az 5.16. táblázatban rangsoroltuk a 15 legnagyobb intézményt.

A felsőoktatási intézmények tudományos teljesítménye alapján besorolt *kutatóegyetemek* (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Semmelweis Egyetem) ezen rangsorban rendre az 1., 4., 5., 7., és a 11. helyet foglalják el. A *kiváló egyetemi* besorolást kapott intézmények (Pécsi Tudományegyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Szent István Egyetem, Pannon Egyetem, Miskolci Egyetem) a rangsorban rendre a 2., 3., 8., 12. és 15. helyhez jutottak. A rangszámok alapján itt is a kutatóegyetemek mutatnak jobb helyezést, jóllehet jelentős szórással. Ezen egyetemek közé csupán egy főiskola tudott beintegrálódni, a 6. helyre sorolt Budapesti Gazdasági Főiskola. Ha azonban a legújabb trendeket nézzük, akkor a 2009/2010-es tanév alapján már a Kodolányi János Főiskola (102 fő) és a Nyugat-Magyarországi Egyetem (122 fő) is bekerülne a top 15-be, kiszorítva onnan a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemet és a Széchenyi István Egyetemet.

5.16. táblázat. Kiutazó Erasmus hallgatók számának intézményi rangsora az 1998–2009 közötti évek alapján (fő)

Rangsor	Intézmény	2000/2001	2009/2010	1998/1999–2009/2010
1.	ELTE	212	516	3 573
2.	PTE	284	377	3 253
3.	BCE	132	459	2 929
4.	SZTE	149	343	2 589
5.	DE	186	308	2 250
6.	BGF	157	238	1 923
7.	BME	119	255	1 833
8.	SZIE	130	124	1 110
9.	PPKE	49	158	979
10.	Óbudai Egyetem	69	103	870
11.	Semmelweis Egyetem	58	106	782
12.	Pannon Egyetem	74	86	773
13.	Moholy-Nagy Műv. Egy.	74	68	743
14.	Miskolci Egyetem	46	106	669
15.	Széchenyi I. Egyetem	35	61	534
1–15.	Együtt	1 774	3 408	24 980
16–65.	Együtt	227	732	5 070
1–65.	Összesen	2 001	4 140	30 050

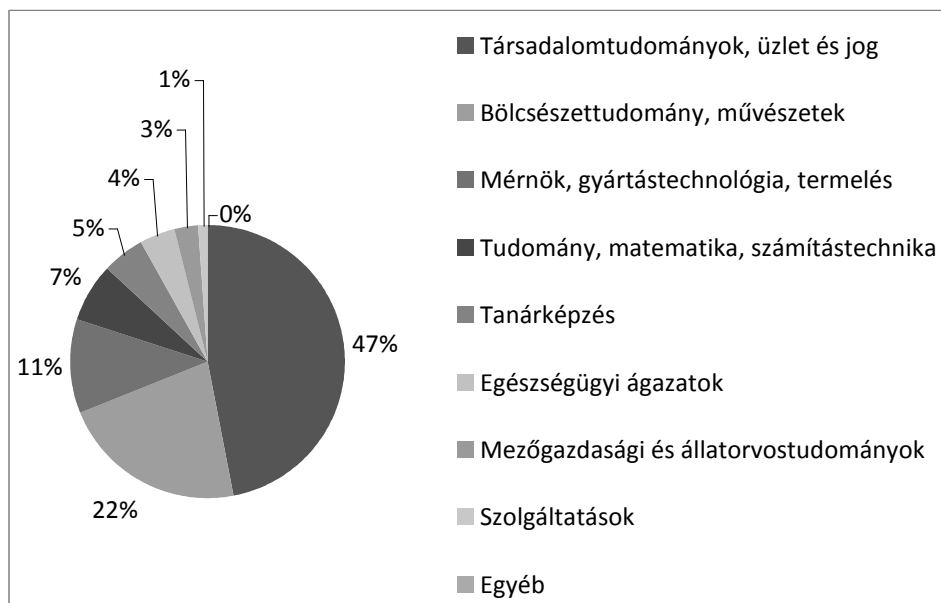
Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statistikak/sm_intezmenyenkent_idosoros.pdf

A hallgatói mobilitást az egyetemek profilja oldaláról megközelítve, az a kérdés merül fel, hogy milyen *szakterületek* vannak nagyobb arányban reprezentálva a hallgatói cserében? Miként az 5.5. ábra kördiagramjából látszik, a társadalomtudományi, üzleti és jogi képzés 47%-ot fed le, magyarázatot adva arra is, hogy miért a Budapesti Gazdasági Főiskola és a Kodolányi János Főiskola került be a top 15-be. A népszerű turizmusszakok hallgatói számára követelményként is elő lehetne írni a külföldi tanulmányokat. A második helyen a bölcsészettudományi és a művészeti képzések állnak, és csak ezt követik a műszaki képzések. Az egészségügyi ágazat alacsony aránya (4%) talán azért meglepő, mert az orvosi képzések adják a fizetős külföldi hallgatók 80%-át. Ott tehát nem probléma a külföldi hallgatók fogadása. Az egyetemek bevételre koncentráló stratégiája azonban feltehetően ellenérdekeltséget teremt, és nem engedi érvényesülni a nemzetköziesedés szempontjából kiaknázható sziner-

giákat. Sőt, ismerve a végzett orvosok felerősödő országhagyási stratégiáját, talán tudatos is az a mód, ahogyan az orvosi karok elzárják egymástól a magyar és a külföldi hallgatókat, ezzel is megpróbálva csökkenteni a végzett hallgatók nemzetközi munkaerő-piaci versenyképességét.

5.5. ábra: Hallgatói kiutazó mobilitás szakterület szerint 2009/2010



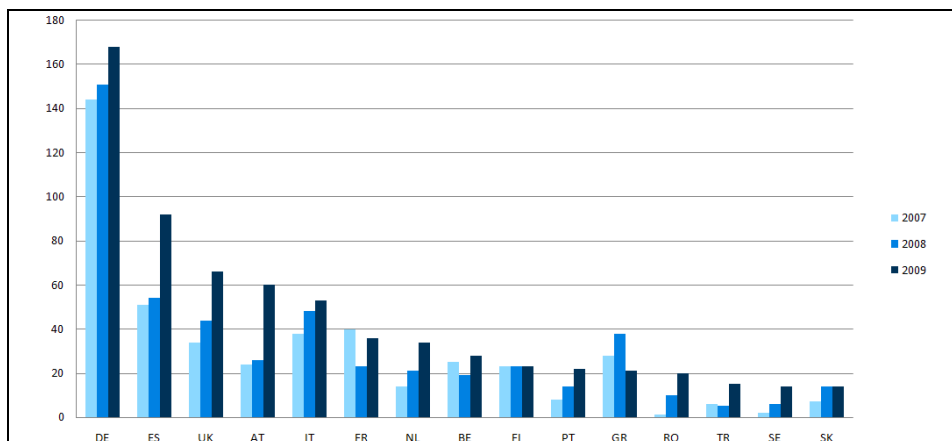
Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statisztikak/sm_kiutazok_iscedszakterulet_200910.pdf

Az egyetemi tanulmányok mellett az Erasmus 2007 óta lehetőséget nyújt arra is, hogy a hallgatók *szakmai gyakorlatot* szerezzenek külföldön. A 2009/2010-es tanévben mintegy 600 fő dolgozott 15 országban ilyen konstrukcióban. Az 5.6. ábrából az is kiderül, hogy dinamikusan nőtt ez a terület, és elsősorban Németországba, Spanyolországba, az Egyesült Királyságba, Ausztriába és Olaszországba utaztak ilyen céllal hallgatóink. Az egyetemek harmadik missziója, a társadalmi, gazdasági, üzleti életbe való beágyazottság felerősíti a szakmai gyakorlatok szerepét. A Bologna-folyamat képzési reformjából adódóan sok képzésen kötelezővé vált féléves szakmai gyakorlat letöltése egyfajta minőségi jelzője is a képzésnek. A cél mind egyéni, mind társadalmi szinten az, hogy minél többen találjanak munkahelyet. A nagy multinacionális cégek

emberierőforrás-részlegei tudatosan építenek a munkaerő-felvételnél a frissdiplomás szakmai gyakorlatára.⁴³

5.6. ábra. Hallgatói szakmai gyakorlatok 2007–2009, célországok szerint



Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statistikak/smp_országok_nepszerusege_trend.pdf

5.5. Következtetések

A nemzetközi piacorientáció keretében folytatott kutatássorozat részeként folytatott munkánkban vizsgáltuk a nemzetköziesedés számos területét a felsőoktatási ágazatban. Párhuzamosan tárgyaltunk koncepcionális kérdéseket és végeztünk piaci információk alapján elemzéseket. A nemzetközi kereskedelem közgazdasági szempontból vett kategóriáit, az export- és az importtevékenységet állítottuk vizsgálatunk középpontjába. A jövőben is keressük azokat a *természetes mértékegységgel, munkaidővel, létszámmal és pénzzel kifejezhető mutatókat*, amelyek alapján reálisabban meg tudjuk ítélni egy-egy felsőoktatásban érintett személy, szervezet, ország, régió nemzetköziesedését. Az orszá-

⁴³ „Magyarországon évente 350-400 hallgató és frissdiplomás tölti velünk a szakmai gyakorlatát, vagy megy külföldre önkéntes munkát végezni. Mindannyian életre szóló élményekkel gazdagodtak, számukra eddig ismeretlen kultúrákat ismertek meg, és nem utolsósorban olyan tapasztalatokat gyűjtöttek, amelyek akár a későbbi munkavállalásnál is nagy előnyt jelenthetnek!” Az idézet a világ legnagyobb diákok által irányított szervezetének, az AIESEC Magyarország képviselőinek honlapjáról származik. A 110 országra kiterjedő közgazdászszakmai gyakorlatokat szervező intézmények mellett más szervezetek (pl. Leonardo-program) és egyének is szerveznek szakmai gyakorlatot külföldön, amelynek a nagysága becslésünk szerint évente legalább 600 fő.

gokra és a felsőoktatási intézményekre helyeztük a fő hangsúlyt. A felzárkózó közép-kelet-európai országok, így Magyarország számára is, az oktatásba irányuló beruházás – különösen, ha erősíti az exportképességet – gazdasági növekedéshez vezethet.

A makroszinten mérhető versenyképesség csak akkor valósul meg, ha a felsőoktatási intézmények úgy alakítják át működési módjukat, hogy egyenként is helytálljanak a nemzetközi versenyben. Az egyre szaporodó nemzetközi egyetemi rangsorok a vállalati rangsorokhoz hasonlóan, a piaci eredményességet kívánják mérni (Sadlak–Liu 2007). Közismert, hogy ezekben a rangsorokban a közép-kelet-európai országok egyetemei nem szerepelnek előkelő helyen. Az egyes intézmények tágran értelmezett exportképességének a növelése változtatna ezen a helyzeten, és így a globális versenyképességet növelve, egyfajta kitörési utat is jelentene a gazdasági növekedéshez.

A Debreceni Egyetem érte el az elmúlt 7 esztendőben a legnagyobb növekedést a külföldi hallgatók vonzásában. 2011 decemberében már 3300 külföldi hallgató tanult a cívisvárosban. Ez háromszor több mint 2004-ben volt. Országos rekorderként már nemzetközi szinten is figyelemre méltó eredményt mutatott. A nagy kérdés, hogy a következő 7-8 évben országos szinten is megismétlődhet-e a debreceni példa, és a 2005-ös Ausztriához hasonlóan Magyarország is fogadhat-e 60 000 külföldi hallgatót 2020-ban? A negatív demográfiai trend, valamint a költségtérítéssel képzések kiterjesztése innovatívabb tevékenységet követel a felsőoktatás vezetőitől ahhoz, hogy a felsőoktatási kapacitásokat kihasználják és a foglalkoztatást továbbra is biztosítsák. Ezért van szükség a fejezetben tárgyalt mutatószámokra, piaci indikátorokra, viszonyszámokra, amelyek a nemzetközi piacorientációt szolgálják, és egyben kiutat mutatnak a költségvetési megszorításban élő, de saját erejére támaszkodni szándékozó felsőoktatási intézményeknek.

6. Felsőoktatási intézmények exportpiac-orientációja: elméleti modellalkotás és hipotézisek

A felsőoktatás nemzetközi versenyképességének vizsgálata azt mutatja, hogy egyre szélesebb körben alkalmazzák a sikeres egyetemek azokat a megközelítéseket, amelyeket az elmúlt fél évszázadban a menedzsmentirodalom az üzleti szférában meghonosított. Az emberi tényező szerepe felértékelődött, és ezáltal a piac és az oktatás kapcsolata is fontosabbá vált. A marketingmenedzsment területén a piacorientáció tekinthető az egyik legmarkánsabb új megközelítésnek, amely a vállalati körben bizonyította eredményességét. A fejezet a felsőoktatási ágazatra terjeszti ki az *exportpiac-orientáció marketingelméletét*, és azt vizsgálja, hogy milyen előzmények vezetnek annak kialakulásához. A modellek központi kérdése, hogy az exportpiac-orientáció milyen hatással van a felsőoktatási intézmények teljesítményére. A fejezet vizsgálja az exportpiac-orientáció és a teljesítmény kapcsolatát befolyásoló környezeti tényezők hatását is.

6.1. A piacorientáció pozicionálása nonprofit szervezeteknél

A marketing-szakirodalomban általánosan elfogadott nézet, hogy minden szervezet végez marketing jellegű tevékenységet, függetlenül attól, hogy tudatában van annak, avagy nincs. Minden szervezet rendelkezik valamilyen termékkel/szolgáltatással, amelyeket valaki (közvetlen fogyasztók, valamely közösség vagy a társadalom egésze) elfogyaszt. Számos marketingeszközt alkalmaznak a fogyasztók meggyőzése érdekében. A profitorientált szervezetek mintájára, a *nonprofit szervezetek* is felismerik marketingszerepüket, a kompetitív piacokon kidolgozott marketingelvek felé fordulnak, és adaptálják azokat saját környezetüknek megfelelően (Rédei 2006).

A nonprofit szervezetek, mint például az egyházak, a civil szervezetek, a kórházak, valamint az egyetemek éppúgy fogyasztókkal dolgoznak (azok szükségleteit és igényeit elégítik ki), mint a versenypiacon tevékenykedő egyéb szervezetek. A fogyasztói piacokon működő vállalatokhoz hasonlóan egy felsőoktatási intézmény is széles vevőkört szolgál ki. Fel kell tárnia a fogyasztók igényeit és szükségleteit. Működési folyamatait úgy kell megszerveznie, hogy értéket nyújtson vevőinek. Külső tényezők befolyásolják a működését. Méreténél fogva olyan szervezet, amely több, egymással kölcsönös függőségi viszonyban álló belső egységgel, részleggel rendelkezik (Webster et al. 2006).

Egy felsőoktatási intézményt alapvetően nem azért hoznak létre, hogy profitot vagy részvényesi értéket termeljen. Inkább olyan célok vezérlik, mint a *szervezet fennmaradása*, túlélése, a professzionalizmussal kapcsolatos reputációjának növelése, létesítményeinek és karainak fejlesztése, valamint az intézményben tanuló hallgatók számának növelése és tehetséggondozási aktivitásának javítása (Webster et al. 2006). Mindazonáltal megfigyelhető, hogy például a magas színvonalon oktató üzleti iskolák a versenypiacokon alkalmazott módszereket és technikákat oktatják, mely tudás a versenyszférában működő vállalatok menedzsereinek siker felé vezető útját övezi. Ugyanakkor számos felsőoktatási intézmény vezetője üzleti tapasztalatokkal is rendelkezik. Ezek ismeretében várható, hogy a vezető egyetemek és a versenyszféra sikeres vállalatainak vezetői egyre inkább hasonló gondolkodásmóddal, értékrenddel és temperamentummal rendelkezzenek, valamint hasonló vezetői gyakorlatot követessenek, hasonló módszereket alkalmazzanak, és vezetői stílusuk is nagy átfedést mutasson. Terjed az a nézet, hogy a nonprofit szektorban a szervezetek fennmaradásra, túlélésre való törekvése megfeleltethető a gazdálkodó szervezetek *nyereségmaximalizáló* céljának. (Slater–Narver 1994)

Számos kutatás bizonyítja, hogy az *üzleti piacokon* sikeres vállalatok dolgozóit olyan értékek vezérlik, melyek segítségével képesek figyelni a vállalat fogyasztóira és versenytársaira, a tágabb működési környezetben zajló változásokra és kihívásokra. E tényezőkről rendszerezett információkat gyűjtenek, azt megosztják a vállalat minden részlegével, továbbá közös válasszmegoldást dolgoznak ki a felmerülő kihívásokra. Az ilyen kultúrával rendelkező vállalatokat a szakirodalom piacorientált vállalatoknak nevezi (Deshpandé et al. 1993, Berács 2002).

A versenypiacokon bevált piacorientációs üzleti gyakorlat a *felsőoktatási szektorban* is alkalmazható. A felsőoktatási intézmények piaci irányultságának (azaz a szűken és tágan értelmezett működési környezet elemeinek figyelése, információ gyűjtése, annak minden szervezeti érintetthez történő eljuttatása, valamint koncentrált erőfeszítés a válaszok kialakításában) fokozása javítja a hallgatók tanulási körülményeit, a hallgatók és más érintettek elégedettségét, a kapott szolgáltatások minőségérzetét, a felsőoktatási szervezetek költséggazdálkodását, ami végső soron a hallgatói piacokon meglévő piacrészesedés növelésében mutatkozik meg. (Hammond–Webster–Harmon 2006)

A nemzetközi piacokra betörni szándékozó vállalatok a hazai piacokon megfigyelt viszonyokhoz képest összetettebb (komplexebb) külső feltételekkel szembesülnek. Cadogan és munkatársai (1999) ezt az exportkörnyezet összetett-

ségével, a növekvő információszükséglettel, az információ hozzáférhetőségének nehézségeivel és azok minőségbeli változásával jellemzik. A felsőoktatási intézmények is hasonló kihívásokkal szembesülnek a hallgatói toborzás során a nemzetközi piacokra történő kilépéssel. Nyelvi nehézségek, a szabályozói környezet eltérősége, a hallgatók beállítódásában tapasztalható különbségek, a külföldi piacokon tapasztalható erős verseny mind arra ösztönzik a felsőoktatási intézményeket, hogy további *képességeket fejlesszenek ki* a nemzetközi versenyben történő sikeres helytállás érdekében.

A külföldi piacokon történő sikeres működéshez azonban elengedhetetlenül fontos az exportpiacokon korábban megszerzett tapasztalatok összegyűjtése, a nemzetköziesedés előmozdítását szorgalmazó lépések meghozatala, valamint a különböző részlegeket összehangoló koordináció megléte. Kutatások bizonyítják, hogy az említett előzmények megléte pozitív módon befolyásolja az exportpiac-orientáció teljesítményre kifejtett hatását (Cadogan et al. 2001; Cadogan et al. 2002).

A felsőoktatási nemzetközi piacorientáció keretében végzett kutatásunk célja megvizsgálni, hogy a Magyarországon működő, tudásexportra egyaránt termelő felsőoktatási intézmények milyen belső működési jellemzőkkel rendelkeznek a külföldi hallgatók fogadása és igényeik kiszolgálása viszonylatában, valamint hogy milyen hatást fejt ki az exportpiac-orientáció a felsőoktatási intézmények teljesítményére. Kutatásunk továbbá kitér az exportpiac-orientáció előzményeinek feltárására, mint például az exporttapasztalatok, a nemzetköziesedés foka, az exportkoordináció, valamint a tágabb működési környezet hatásának vizsgálatára.

Ez a fejezet egy *háromlépcsős kutatási program első fázisát*, a szakirodalmi megalapozást, elméleti modellalkotást, néhány hipotézis felállítását, valamint az empirikus (kérdőíves) vizsgálat előkészítését foglalja magában.⁴⁴ Első lépésben a piacorientáció, az exportpiac-orientáció és a piacorientáció felsőoktatási ágazatban történő értelmezhetősége kapcsán megfogalmazódó összefüggéseket

⁴⁴ A kutatás *második fázisában* került sor az egyetemi vezetők mélyinterjúk megkérdezésére, amelyről a 7. fejezet számol be. A mélyinterjúk tapasztalatai beépülnek a szakirodalmi elemzésbe. A kutatás *harmadik fázisa*, amely a könyv kéziratlezárásának időpontjában is folyik, egy kérdőíves megkérdezés 30 magyar felsőoktatási intézmény felsővezetői és a nemzetközi szervezetek adminisztratív vezetői körében. A tőlük kapott válaszok alapján ellenőrizhetjük, hogy a magyar felsőoktatásban mennyire érvényesülnek a fejlettebb piacgazdaságokban megjelenő irányzatok. Ezen adatfelvétellel támaszkodva lesz lehetőség az itt tárgyalt és más forrásokon alapuló kutatási hipotézisek statisztikai módszerekkel alapuló tesztelésére.

ismertetjük, amit egy konceptuális keretbe foglalunk. Ezt követően elméleti megközelítésben alátámasztjuk a konceptuális modellben felállított hipotéziseinket.

6.2. A piacorientáció kiterjesztései

Az európai felsőoktatásra az állam jelentős szerepvállalása a jellemző. Ennek hatékonysága, eredményessége azonban sokak által vitatott, miként az is, hogy az állam képes-e a megújításra. A piaci mechanizmusok kiterjesztése a felsőoktatásra a siker lehetőségét hordozza.

6.2.1. Piacorientáció a versenyszférában

A vállalatok piaci irányultságát mérő skálák stratégiai marketingirodalomban történő megjelenése a kilencvenes évek elejéhez köthető. Az elmúlt két évtized során számos közös vonással rendelkező, avagy alternatív gondolatokat megfogalmazó megközelítés, koncepció látott napvilágot.

A *piacorientáció* a teljes szervezetet átfogó, a fogyasztói szokások jelenlegi és potenciális jövőbeni változásait figyelembe vevő piaci intelligencia/információ begyűjtését, szervezeti egységek közötti terjesztését és ez alapján meghozott szervezeti válaszlépéseket jelenti. Kohli–Jaworski (1990) felfogásában a piaci intelligencia létrehozása a piacorientáció első szakasza, és nem csupán a fogyasztókról származó információ begyűjtését, hanem egyéb tényezőkkel kapcsolatos adatgyűjtést is magában foglal, melyek hatással lehetnek a fogyasztói szükségletek alakulására.

Az információ szervezeti egységek közötti terjesztése a kommunikációt, az információ minden egységhez történő eljuttatását és a piaci intelligencia szervezeten belüli terjesztését jelenti. Az információ terjesztése dinamikus, kétirányú folyamat, mely a vertikális és horizontális kommunikációt egyaránt magában foglalja. A válaszképesség a szervezetek azon képességét jelöli, melynek segítségével a rendelkezésre álló információ birtokában a döntéseket meghozzák. A válaszképesség két lépésre bontható: 1) a válaszlépés tervezése (a piaci intelligencia alapján kialakított tervek) és a 2) végrehajtás megtervezése (a terv kivitelezése) (Harris–Ogbonna 1999).

Az általunk kiemelten kezelt megközelítés szerint a piacorientáció három magatartási jellemzőből (fogyasztóorientáció, versenytárs-orientáció, valamint szervezeti egységek közötti koordináció) és két döntési kritériumból áll (hosszú távú nézőpont, jövedelmezőség). Ezen megközelítést kidolgozó Narver és Slater (1990) szerzőpáros a piacorientációt üzleti egységek szintjén vizsgálja, és azt állítja, hogy a piacorientáció egy speciális szervezeti kultúra, mely segít a fogyasztói érték létrehozásához szükséges viselkedés kialakulásában (Berács 2003).

Deshpandé, Farley és Webster (1993) felfogásában a fogyasztóorientáció olyan hiedelmek összessége, amely a vevő igényeit helyezi előtérbe, mindemellett nem mellőzve az egyéb érintettek (pl. tulajdonosok, menedzserek, dolgozók stb.) érdekeit sem a hosszú távú jövedelmezőség elérésében. Végül Day (1994) szerint a piacorientáció valamilyen kiemelkedő képességeket jelent a fogyasztók megértése és az igényeik kielégítése céljából.

A fenti megközelítésekben érzékelhető a szerzők közötti definíciós különbség. Az említett koncepciók mégis rendelkeznek tartalmi értelemben közös jellemzőkkel, amelyek értelmében a piacorientáció az alábbi tevékenységek összességéként értelmezhető: a piaci intelligencia összegyűjtése, szervezeti részlegekhez történő eljuttatása, valamint az ez alapján hozott válasz kidolgozása. A fenti piacorientációs aktivitások a fogyasztókra és számos exogén piaci hatásra irányulnak, mint pl. a versenytársak viselkedése és a technológiai környezetben zajló változások (Cadogan et al. 2001).

6.2.2. Piacorientáció exportkörnyezetben

Root (1987) az exportra termelő vállalatok két típusát különbözteti meg attól függően, hogy azok milyen célokat tűznek ki maguk elé a külföldi piacok meghódítása tekintetében. Az első csoportba azok a vállalatok tartoznak, melyek a külföldi piacokra történő belépést stratégiai célként kezelik, míg a második csoportba tartozó vállalatok rövid távon realizálható eladásaira koncentrálnak. Az első csoportba tartozó vállalatok inkább jellemezhetők a piacorientált viselkedéssel. Root (1987) a *rövid távú exportcélok* vezérelte vállalatokat a következő jelzőkkel illeti: 1) rövid távú értékesítési célokat tűznek ki; 2) a célpiacok kiválasztása nem szisztematikus elvek alapján történik; 3) termékeik főleg a hazai piacokon megfigyelhető fogyasztói igények alapján kerülnek kialakításra, mellőzve a külföldi piacok fogyasztóinak igényeit; 4) relatíve kevés figyelmet szentelnek a külföldi értékesítési csatornák kontrollálásának.

Ezzel szemben az exportpiacokra hosszú távú célokkal érkező vállalatok *stratégiai célokkal* rendelkeznek, az egyes piaci szegmentumok kialakítása előtt szisztematikusan feltárják a külföldi piacok értékesítési potenciálját, valamint hajlandók termékeiket a külföldi piacokon megfigyelhető fogyasztói igények viszonylatában kialakítani (Kwon–Hu 2000).

A piacorientáció irodalmában használatos – a fentiekben részletesen ismertetett – két legfontosabb skálát [Narver és Slater (1990), valamint Jaworski–Kohli, (1993)] az általunk elsődleges szakirodalmi háttérnek tekintett szerzőtársak integrálják, és empirikusan bizonyítják, hogy az így létrejövő mérőeszköz nemzetközi környezetben is használható (Diamantopoulos–Cadogan 1996). Ennek eredményeként az exportpiac-orientáció három viselkedési komponensből (export piaci intelligencia létrehozása, terjesztése és az ez alapján kialakított válaszok), valamint egy szervezeti integrációért felelős dimenzióból (koordinációs mechanizmus) áll.

A piacorientáció alapvető tartalmi jellemzői Cadogan et al. (1999) szerint nem változnak azzal, hogy azt egy új környezetbe ültetjük át. Konceptuális szinten, a piacorientációt alkotó tevékenységek exportkörnyezetben legalább akkora érvényességgel rendelkeznek, mint az otthoni piacokon folytatott piacorientációs gyakorlat során (Cadogan et al. 2001). A kutatók megjegyzik, hogy egy exportpiac-orientációs irányultságú vállalat a külföldi fogyasztók jelenlegi és jövőbeni szükségleteire, a külföldi piacokon megfigyelhető versenyre, továbbá egyéb exogén tényezőkre (szabályozásbeli, illetve politikai változások) fokozottabban figyel, és ez meghatározza külföldi piacain elért teljesítményét. Tudományos (skálatechnikai) szempontból értékelve: a koncepció nomologikus (elméleti) hálózatban elfoglalt helye nem változik, csak az exportpiac-orientációt alkotó tevékenységek tartalmi jellemzői módosulnak a hazai piacokon folytatott vállalati gyakorlathoz képest.

Más szavakkal, azok a vállalatok, amelyek az exportpiacokon piacorientált vállalatként viselkednek, éppúgy információt gyűjtenek tágabb működési környezetükről, megosztják azt a szervezet különböző részlegeivel, és válaszolnak a felmerülő piaci kihívásokra, miként teszik a belföldre értékesítő vállalatok. A különbség abban ragadható meg, hogy egy exportpiac-orientált vállalat a külföldi fogyasztók jelenlegi és jövőbeni fogyasztói igényeire, a vállalat exportpiacain folyó versenyre, valamint egyéb exogén tényezőkre (szabályozói és politikai értelemben történő változások) fókuszál, melyek befolyásolják a vállalatok exportteljesítményét.

Az exportkörnyezet összetettsége, az információszükséglettel kapcsolatosan növekvő igények, valamint az exportinformáció hozzáférhetőségével párosuló nehézségek és azok minőségében bekövetkező változások további kihívások elé állítják a vállalatokat az exportpiac-orientációs irányultság kifejlesztése terén (Cadogan et al. 1999).

6.2.3. Piacorientáció és tudásexport a felsőoktatásban

A piacorientáció felsőoktatási ágazatban történő vizsgálata során a kutatók számos kérdést tesznek fel. Talán a legfontosabb annak megválaszolása, hogy a piacorientáció értelmezhető-e egyáltalán az említett ágazatban? Utóbbi kérdés több szerző kutatásának központi kérdését adja (lásd Webster–Hammond–Harmon 2006; Hammond–Webster–Harmon 2006; Kara–Spillan–DeShields 2004). Hivatkozott kutatók szerint a piacorientáció elméleti fogalma érvényes és megbízható mérőeszköz a felsőoktatási ágazatban is, melyről empirikus vizsgálatok adnak számot. Mások azt vizsgálják, hogy a piacorientációs kultúra hogyan jelenik meg az egyetemek különböző hierarchikus szintjein (Webster–Hammond 2008; Hammond–Webster–Harmon 2006). E szerzők szerint az egyetemek számára jelentős tér áll rendelkezésre a piacorientációs kultúra szervezeten belüli további megerősítésére, ami a versenyszférában működő vállalatokhoz hasonlóan teljesítménybeli növekedést eredményez. Voon (2006) egy szolgáltatásvezérelt piaci orientációs elméleti konstrukció létrehozását és annak szolgáltatásminőséggel kapcsolatos viszonyának feltárását tűzi ki célul. Kutatásának eredményei arról tanúskodnak, hogy a szolgáltatásalapú piacorientáció szignifikánsan pozitív kapcsolatban áll a szolgáltatásminőséggel.

Hampton, Wolf, Albinsson és McQuitty (2009) az egyetemi professzorok piacorientációs irányultsága és professzionalizmusa közötti kapcsolatot vizsgálja. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy erős kapcsolat áll fenn az egyetemi tanárok professzionalizmusa és piacorientációs irányultsága között. Pavicic, Alfirevic és Mihanovic (2009) a horvát felsőoktatási szektorban vizsgálja a piacorientáció és a felsőoktatási ágazat egyéb érintettjeinek kapcsolatát. A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a horvát felsőoktatásért felelős kormányzati szervek megfelelő mértékben észlelik az ágazathoz kapcsolódó érintettek igényeit és a környezetből érkező egyéb hatásokat. A fenti gondolatok alapján megállapítható, hogy az üzleti környezetben kifejlesztett piacorientációs képességek a felsőoktatási intézmények esetében is használható eszköznek bizonyulnak a hallgatók (különösen a külföldi hallgatók) toborzása, igényeinek

kielégítése, valamint a velük kialakított kapcsolatok hosszú távú fenntartása és ápolása terén.

A marketingmegközelítés sajátossága, hogy mindig a fogyasztó számára nyújtott termékből, szolgáltatásból indul ki. A felsőoktatási intézmény esetében is fel kell tennünk a kérdést, hogy mit kíván a piacra, kimondottan az export-piacra vinni. A legáltalánosabb válasz erre a kérdésre, hogy a tudását, hiszen az egyetem a tudásipar fő letéteményese. A felsőoktatásra jellemző *tudásexport hierarchikus megközelítése* szerint a tudásexport jellemzően az alábbi területeken jelenhet meg: 1) oktatási tevékenység exportja, 2) kutatási tevékenység exportja, 3) tanár- vagy hallgatói mobilitás, valamint 4) turisztikai szolgáltatás nyújtása kollégiumi elhelyezés, vendéglátás biztosításával, valamint munkahelyközvetítéssel (Berács 2008). (A könyv 5. fejezet 1. táblázata részletesen számol be erről.)

Az *oktatási tevékenység exportjába* különböző oktatási formák tartoznak. Idesorolhatók a 1) hazai diplomás képzésben részt vevő külföldi hallgatók, akik a szolgáltatásért cserébe tandíjat, költségvetési hozzájárulást fizetnek;⁴⁵ 2) a külföldi részképzésben itt tanuló hallgatók, akik nem diplomáért jönnek, de fizetnek az oktatásért; valamint 3) a cserehallgatók, akik a hivatalos magyar statisztikákban nem jelennek meg, mert helyettük magyar hallgatók tanulnak külföldön. A tudásexport második komponense, a *kutatási tevékenység exportjának* meghatározásánál értelmezésünk szerint minden tudományos produktumhoz egy olyan összeget szükséges hozzárendelni, amit a piacok adnak érte. Amennyiben ez az összeg külföldről jön, akkor az exportkategóriába tartozik. A felsőoktatási intézmények, továbbá külföldi vállalatok megbízásából kutatásokat végezhetnek, tanulmányokat írhatnak, amiért pénzt kapnak.

Egy felsőoktatási intézmény számára kifizetődő lehet, ha munkatársai külföldön kutatnak, oktatnak vagy egyéb szakértői tevékenységet látnak el. Utóbbi az intézmény hírnevének emelése mellett az ország ismertségét is növeli. Ugyanígy jelzésértékű lehet az oktatási színvonal tekintetében, ha az egyetemen jelentős számú külföldi hallgató tanul. A 20. század élenjáró egyetemei teljes körű szolgáltatást nyújtó intézménnyé, egyetemi várossá (*campus*) váltak. Az

⁴⁵ A hazai diplomás képzésben részt vevő külföldi hallgatók csoportja további részhalmozokra bontható. Az első hallgatói alcsoportba azon hallgatók tartoznak, akik tandíjat fizetnek és idegen nyelvű programokban vesznek részt. A második alcsoportot olyan hallgatók teszik ki, akik ugyan külföldi állampolgárok, de magyar anyanyelvűek, és államközi megállapodások útján tanulnak itt. A harmadik alcsoportba olyan hallgatók tartoznak, akik az adott országban élnek vagy korábbi tanulmányaikat is ott végezték, de még nem rendelkeznek állampolgársággal (Berács 2008).

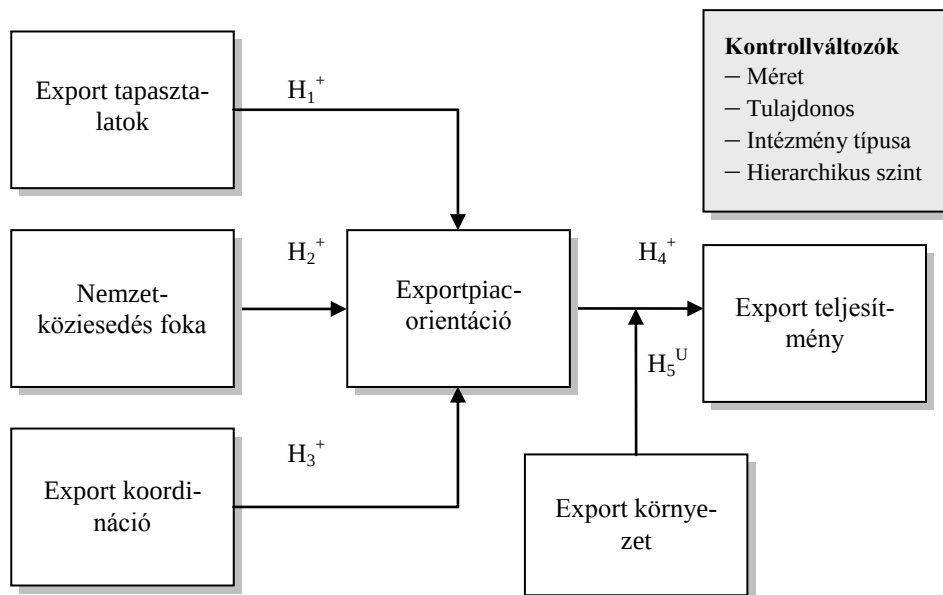
alaptevékenység mellett számos egyéb szolgáltatást nyújtanak: kollégiumi szállás, sport, egészségügy, kereskedelem, valamint konferenciaszervezés. A felsőoktatási intézményen múlik, hogy mennyire él az ilyen üzleti lehetőségekkel (Berács 2008).

A következőkben az oktatásra, illetve azon belül a hallgatói mobilitásra helyezük a hangsúlyt. Az 5. fejezet részletesen foglalkozik a tudásexport és -import hallgatói mobilitás komponensének közgazdasági, piaci jellemzőivel. Most viszont az exportértékesítés teljes folyamatára koncentrálunk, arra, hogy a külföldi hallgatók toborzását, kiszolgálását, vagy a képzés befejeztével az azokkal történő kapcsolattartást milyen előzmények, szervezeti tényezők befolyásolják. Vizsgáljuk továbbá, hogy az ilyen előzmények és szervezeti tényezők milyen mértékben hatnak a felsőoktatási intézmények teljesítménycéljainak elérésére.

6.3. Elméleti modell és hipotézisek

A fejezet elején megfogalmazott összefüggéseket a 6.1. számú ábrán bemutatott konceptuális modellel foglaltuk rendszerbe. A modell értelmében egy felsőoktatási intézmény exportpiac-orientációs kultúrájának kialakulása függ az exporttapasztalatok mértékétől, az intézmény nemzetköziesedésének fokától, valamint az intézmény különböző szervezeti egységeit érintő koordinációtól. Az ábrán felvázolt viszonyrendszer alapján továbbá feltételezhető, hogy pozitív kapcsolat áll fenn a felsőoktatási intézmény exportpiac-orientációja és annak export teljesítménye között. Feltételezhető továbbá, hogy az exportpiac-orientáció teljesítményre kifejtett hatására a tágabb környezet is befolyással van. A fentebb leírt viszonyrendszer és az ehhez kapcsolódóan – az itt következő részben – megfogalmazandó hipotéziseket is tartalmazza az ábra.

6.1. ábra. Az exportpiac-orientáció előzményei és annak teljesítményre kifejtett hatása a felsőoktatási ágazatban



Az ábrán feltüntetett öt hipotézis szerkezetileg három csoportra osztható. Az első három hipotézis a piaci orientáció előzményeihez kapcsolható. A negyedik hipotézis foglalkozik az exportpiac-orientáció teljesítményre kifejtett hatásával. Az ötödik hipotézis azt vizsgálja, hogy az előző kapcsolatot milyen mértékben moderálja a piaci környezet. Természetesen számos további kutatási hipotézis állítható fel, amelyeket majd az empirikus kutatás elvégzése után tesztelhetünk. Jelen fázisban azonban „takarékosan” bánunk a hipotézisekkel. Minden hipotézist szakirodalmi elemzés előz meg. (A kutatás második fázisában, az adatok – leíró statisztikák – birtokában, illetve a magyar felsőoktatási piac jellegzetességei alapján, más logika alapján is fogunk hipotézist felállítani.)

6.3.1. Az exportpiac-orientáció előzményei (Hipotézisek 1–3)

Számos oka lehet annak, ha egy vállalat exportpiaci irányultsága kialakul. Az exportpiac-orientáció szakirodalmában a szerzők e tényezőket előzményként definiálják. Előzményként értelmezhető az exportpiacokon gyűjtött tapasztalat, a vállalat nemzetköziesedésének foka, az exporttevékenységek megfelelő koordinációja. További előzmény lehet a felső vezetők exportpiac-orientáció melletti

elköteleződése, a szervezet általános működési jellemzői vagy a dolgozók jutalmazási és képzési rendszere, melyek mind előidézhetik, támogatják a vállalatok külföldi piacok felé történő nyitását. A 6.1. ábrán bemutatott elméleti modell az előzmények vonatkozásában sem törekszik teljességre. Három területre koncentrál, ezért az alábbiakban az exporttapasztalatok, a nemzetköziesedés foka, valamint az exportkoordináció mint előzmények felsőoktatási intézmények exportpiac-orientációs magatartásának kialakulásában játszott szerepét ismertetjük.

Exporttapasztalatok

Ahhoz, hogy az exportpiaci irányultságú vállalatok megfelelően tudjanak reagálni a piaci környezet kihívásaira, hatékonyan kell megszervezniük (végrehajtaniuk) az exportpiaci intelligencia (információ) összegyűjtését, terjesztését és az azok alapján meghozandó válaszokat. A szervezetben felhalmozódott tudás és tapasztalat nagymértékben hozzájárulhat a fenti lépéssorozat sikeres végrehajtásához (Cadogan–Diamantopoulos–Siguaw 2002).

Az exporttapasztalat a külföldi piacokról rendelkezésre álló tudás (ismeret) fokával fejezhető ki (Navarro et al. 2010). Kutatások bizonyítják, hogy a külföldi piacokon megszerzett tudás a később adódó üzleti lehetőségek forrása lehet, továbbá bizonyított, hogy az így megszerzett tapasztalat (ismeret) a vállalat nemzetközivé válásában is kiemelt szerephez jut (Bodur 1994). Ez utóbbi köszönhető a külföldi piacokról megszerzett tudás észlelt kockázatsökkentésében játszott szerepének is. Következésképpen egy nemzetközi tapasztalatokkal rendelkező vállalat nagyobb valószínűséggel rendel (allokál) külföldi tevékenységének ellátásához megfelelő mennyiségű és minőségű erőforrást (Cavusgil–Zou 1994).

Amint a vállalatok jobban megismerik a külföldi piacokra jellemző viszonyokat, piaci tudásuk megnő, továbbá az információ-hozzáférés forrásai is ismertebbé válnak számukra (Diamantopoulos et al. 1993). Johanson és Vahlne (1977) továbbmenve azt állítja, hogy a tudás a tapasztalat függvénye, így előfordulhat, hogy egy fiatal vállalatnál a döntésekben kulcsszerepet játszó menedzserek nem képesek érzékelni a vállalat exportpiacain felmerülő kihívásokat.

A kutatások továbbá arra is rámutatnak, hogy amint a vállalatok tapasztaltabbá válnak a külföldi piacokon zajló események (pl. a versenytársak lépései és a fogyasztói szokások változása stb.) észlelésével kapcsolatosan, az export-

piacokra vonatkozó ismereteik és tapasztalataik is jelentősen emelkednek (Diamantopoulos–Schlegelmilch–Tse 1993). Hasonlóképpen, amennyiben elfogadjuk, hogy a tudás a tapasztalat függvénye, a nemzetközi működés tekintetében tapasztalatlan vállalatok dolgozói nem feltétlenül tudják, hogy az exporttevékenység tekintetében mely folyamatok, lépések elengedhetetlenek (milyen tudás begyűjtése fontos): például ha a dolgozók úgy érzékelik, valamely információ nem annyira fontos a külföldi működés tekintetében, az nagy valószínűséggel nem is fog bekerülni a vállalat belső kommunikációs csatornájába (Diamantopoulos–Cadogan 1996). A fentieket összegezve elmondható, hogy az export terén több tapasztalattal rendelkező vállalatok jobban hozzáférnek a fogyasztókkal, a versenytársakkal, valamint a külföldi piacokkal kapcsolatos információkhoz, melyek alapján a megfelelő válaszlépések kialakíthatók.

Egy felsőoktatási intézmény külföldi piacokkal kapcsolatosan kialakult tapasztalatai számos csatornán keresztül (pl. rektori kabinet, kari tanács, tanszéki vezetői értekezlet, professzori összejövetelek vagy informális beszélgetések) juthatnak el az intézmény különböző szervezeti egységeihez. Fontos azonban, hogy létezzen olyan képesség, felhalmozódott tudás, melynek segítségével a dolgozók azonosítják a külföldi piacokról származó releváns információkat, amelyek potenciális értékkel bírnak a külföldi hallgatók fogadása tekintetében.⁴⁶ Nélkülözhetetlen továbbá egy olyan információs bázis megléte is, mely tartalmazza a külföldi piacokra jellemző legfontosabb szabályozásokat/jogszabályokat, összevetve azokat a hazai felsőoktatási intézmények piacára/szolgáltatásaira jellemző jogszabályokkal. E képességek megléte az üzleti környezetben bizonyítottan pozitív kapcsolatba hozható a vállalatok exportpiac-orientációjával (lásd Cadogan et al. 2001; Cadogan et al. 2002), így az analógia alapján az alábbi hipotézis fogalmazható meg a felsőoktatási intézményekre vonatkozóan:

H1: Az exporttapasztalatok pozitív kapcsolatba hozhatók a felsőoktatási intézmény exportpiaci tevékenységével, orientációjával.

⁴⁶ Az 5. fejezetben bemutatott exportpiaci információk csak nagyon kevés egyetemi vezető látókörében jelennek meg. Betudható ez a tevékenységek alacsony szintjének, de annak is, hogy a tulajdonos (állam, magánintézmény, egyház) nem tulajdonít neki nagy jelentőséget. Ennek megváltoztatására szükség van a kormányzat, illetve a különböző puffer szervezetek (mint Tempus Közalapítvány, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Balassi Intézet) nagyobb aktivitására, célzott kommunikációs tevékenységére.

A nemzetköziesedés foka

A nemzetköziesedés foka Tallman és Li (1996) szerint egy többdimenziós konstrukció, mely a vállalat exportstratégiájának két vonatkozását ragadja meg: nagyság/méret és hatókör. A nagyság azt fejezi ki, hogy az exportpiacon tevékenykedő vállalat exportértékesítése az összes eladásból származó bevétel hány százalékát teszi ki, míg az exporttevékenység hatóköre a földrajzilag kiszolgált régiók és piacok számosságát jelenti. E két komponens a vállalatok nemzetközi diverzifikációs stratégiáját határozza meg, valamint a kettő együtt a vállalat nemzetköziesedésének fokát írja le. Értelemszerűen az olyan exportvállalatok, melyek mind nagyság, mind hatókör tekintetében magasabb értékkel rendelkeznek, a nemzetköziesedés jelentősebb fokát képesek felmutatni (Tallman–Li 1996).

Fontos megjegyezni, hogy azon vállalatok, melyek fokozzák nemzetköziesedésük mértékét, nem csak stratégiájuk egy bizonyos komponensét változtatják meg (Cadogan et al. 2009). A nemzetköziesedés környezeti komplexitást hoz magával, mely lépést McDougall és Oviatt (1996) a következőképpen jellemzi: a nemzetköziesedés „egy fontos környezeti kontingencia. [...] A megnövekedett logisztikai költségek mellett a menedzsereknek és vállalkozóknak sok dolgot kell megtanulniuk a külföldi piacokra jellemző jogról, nyelvről, kultúráról és a versenytársakról”. (in Cadogan et al. 2009, 75.) McDougall és Oviatt továbbá megjegyzi, hogy a hazai és a jelenlegi külföldi piacokon előnyt jelentő menedzsment- és marketingkompetenciák nem feltétlenül egyeznek meg azon kompetenciákkal, melyek az új külföldi piacokon a siker kulcsának minősülnek. Ennek értelmében, amennyiben egy vállalat a külföldi piacok felé nyit, meg kell tanulnia, hogyan tegye exportpiaci stratégiáját a külföldi piaci feltételekkel konzisztenssé.

Egy felsőoktatási intézmény nemzetköziesedésének foka mérhető például azzal, hogy a befizetett összes tandíjból a külföldi hallgatók milyen mértékben részesülnek, vagy egyszerűen annak számbavételével, hogy a külföldi hallgatók számszerűleg hány országból érkeznek.⁴⁷ Az exportpiac-orientáció irodalmában számos publikáció bizonyítja a nemzetköziesedés exportpiac-orientációra gyakorolt pozitív hatását (lásd Cadogan et al. 2001; Cadogan et al. 2002), így az üzleti piacokon működő export piacorientált vállalatok és a nemzetköziesedést

⁴⁷ Az 5. fejezet részletesen tárgyalta Magyarország szempontjából azt a 125 országot, ahonnan a 2010/11-es tanévben külföldi hallgatók érkeztek. Ugyanezt tettük a kiemelt 10 egyetemre a 100-nál több hallgatót küldő 28 ország esetében is.

fontosnak tartó felsőoktatási intézmények felfogásbeli hasonlósága (lásd Webster et al. 2006) alapján az alábbi hipotézis állítható fel:

H2: Az nemzetköziesedés pozitív kapcsolatba hozható a felsőoktatási intézmények exportpiac-orientációjával.

Exportkoordináció

Cadogan et al. (1999) az exportkoordinációt számos egymással összefüggő és átfedő jellemzővel írja le. E jellemzők az alábbiak: az export- és nem export-részlegen dolgozók kommunikációja és kölcsönös megértése; olyan szervezeti kultúra, mely felelősségvállalásra, másokkal történő kooperációra, az egymásnak történő segítségnyújtásra ösztönöz; a funkcionális tagozódásból származó problémák feloldását támogatja; a munkavégzés során megfogalmazódó közös célok kitűzését szorgalmazza.

A koordináció az exportpiac-orientáció fontos előzménye. A vállalat kulturális normáit és értékeit figyelembe véve a koordináció lényeges szerepet tölt be a vállalat képességeinek egy egységes egészbe történő összehangolásában, a tanulási folyamatok vezérlésében, valamint a tevékenységek irányításában. A koordináció néhány vonatkozása számos sikertényezővel hozható kapcsolatba (Cadogan et al. 2002). Exportkontextusban Diamantopoulos és Cadogan (1996) a koordinációt az exportpiac-orientáció előzményeként azonosítja.

Exportpiaci kontextusban a koordináció nemcsak az exporttal kiemelten foglalkozó szervezeti egységen belüli folyamatokra és kapcsolatokra vonatkozik, hanem annak más részlegekkel, érintett csoportokkal kapcsolatos viszonyára is. Példának okáért a tevékenységek koordinációjában jeleskedő exportvállalat esetében a piaci intelligencia összegyűjtése és terjesztése gördülékenyen működik, hiszen az exportrészlegen kívül dolgozó munkatársak érzékelik az exportdöntéshozók információs szükségleteit (Cadogan et al. 2001).

A marketingirodalomban számos bizonyíték fellelhető arról, hogy a koordináció pozitív módon befolyásolja a vállalat exportpiac-orientációs viselkedését. Ennek értelmében azon vállalatoknál, melyek az exportkoordináció tekintetében erős (jobban kifejlődött) jellemzőkkel rendelkeznek, a vállalaton belül meglévő funkcionális részlegek kiéhezettek az exportsikerre, aminek következményeként a vállalatok nagyobb hangsúlyt fektetnek a piaci intelli-

gencia összegyűjtésére, vállalaton belüli terjesztésére, valamint a válaszlépések kialakítására. Az exportkoordináció magas fokával jellemezhető vállalatban tehát az exportrészleg és más funkcionális egységek egymáshoz igazodnak, hogy a különböző részlegek és az ott dolgozó egyének között szinergikus hatás alakuljon ki, ezzel is növelve a vállalat piacorientációjának mértékét és segítve a különböző feladatok elvégzésének hatékonyságát (Morgan et al. 1998).

Egy felsőoktatási intézmény esetében az exportkoordináció akkor működik a legjobban, ha a külföldi diákok fogadásával foglalkozó szervezeti egység és egyéb funkcionális területek segítik egymást, a csapatszellemben való hit a szervezet legalsóbb szintjéig lemenve megfigyelhető, továbbá a különböző szervezeti egységeket ugyanazon cél vezérli.⁴⁸ Amennyiben tehát egy felsőoktatási intézményben jelentős a különböző szervezeti egységek összefonódása, a különböző részlegeken belül és azok között állandó kommunikáció zajlik, mindennapos a kooperáció, a konfliktushelyzetek gördülékeny kezelése, úgy a felsőoktatási intézmény exportpiac-orientációs tevékenysége is zökkenőmentesen halad. Ennek fényében az alábbi hipotézis fogalmazható meg:

H3: Az exportkoordináció pozitív kapcsolatba hozható a felsőoktatási intézmény exportpiac-orientációjával.

6.3.2. Az exportpiac-orientáció exportteljesítményre gyakorolt hatása (Hipotézis 4)

Meglehetősen nehéz feladat a társadalmi és nonprofit szervezeteknél (beleértve a felsőoktatási ágazatban működő intézményeket) a teljesítmény azonosítása és interpretálása (Pavicic et al. 2009). A kutatók azonban egyöntetű véleményen vannak a mérőeszközök bevezetésének fontosságát illetően (lásd Poister 2003). Herman (1990), aki jelentős erőfeszítést tesz a nonprofit szervezetek teljesítményének értékelésében, azt állítja, a pusztán pénzügyi alapú mérőeszközök nem alkalmazhatók a nonprofit szervezetek hatékonyságának mérésére. Ellenben a pénzügyi mutatók mellett az elégedettséget mérő és más releváns

⁴⁸ Mint az 5. fejezetben láttuk, Magyarországon a legtöbb külföldi hallgatót fogadó intézmény a Debreceni Egyetem. A külföldi hallgatók statisztikái példamutató részletezettséggel és gyorsasággal kerülnek fel az egyetemi honlapra. A 2011. december 15-i állapotnak megfelelő éves statisztikák, karok és országok szerinti megoszlások már egy hónappal később, 2012 januárjában rendelkezésre állnak. Más intézmények (a 10 legjobb egyetemről is) addig sem jutnak el, hogy egyáltalán felkerüljenek ezek az adatok a honlapra.

(multidimenzionális) mérőeszközök alkalmazása is ajánlott (mint például eredmény- vagy reputációs mérőeszközök).

Herman és Renz (1997) továbbá megjegyzi, hogy a nonprofit szervezetek teljesítményének objektív értékelése nehézkes a különböző érintettek hatékonyságról alkotott elképzeléseinek konfliktusából eredően. A fenti gondolatok fényében tehát elmondható, hogy a nonprofit és társadalmi szervezetek teljesítményének értékelése egy „fuzzy” koncepció, mely többek között függ más (az erőforrásokért versengő) külső szervezetektől, egyéb társadalmi konstrukcióktól, valamint a menedzsment munkájának megítélésétől.

A piacorientáció irodalmával foglalkozó kutatások többsége a piacorientáció teljesítményre gyakorolt pozitív hatásáról számol be. A kutatók a teljesítményt az alábbi mutatókkal mérik: ROA (eszközarányos nyereség), üzleti egység jövővelmezősége, valamint értékesítés növekménye (Jaworski–Kohli 1993; Narver–Slater 1990). Az elmélet alapján állítható, hogy amennyiben a vállalat konzisztensen reagál a fogyasztók jelenlegi és jövőbeni igényeire, és képes előre jelezni azok változását, kedvezőbb piaci helyzetbe kerül versenytársaival szemben.

Számos tanulmány foglalkozik az exportpiac-orientáció teljesítményre gyakorolt hatásával. E hatásmechanizmus természetének feltárása mellett egyéb tényezők vizsgálata is a kutatók érdeklődésének középpontjába kerül. Cadogan, Diamantopoulos és Siguaw (2002) például az exportpiaci orientáció kialakulásának előzményeit kutatja. Rose és Shoham (2002) az exportpiac-orientáció – teljesítmény kapcsolatában a környezet játszott szerepről értekeznek. Akyol és Akehurst (2003) az exportpiac-orientáció és az export stratégia kapcsolatát vizsgálja. Cadogan, Kuivalainen és Sundqvist (2009) arra az eredményre jut, hogy az exportpiac-orientáció és a teljesítmény kapcsolata egy U alakú görbével írható le, míg Navarro, Acedo, Robson, Ruzo és Losada (2010) egy integrációs modellt épít fel a menedzserek exporttal kapcsolatos észlelése, irányultsága, percepciója, valamint attitűdje kapcsolódásának vizsgálatára. Említett tanulmányok egyöntetűen beszámolnak arról, hogy az exportpiac-orientáció pozitív hatást fejt ki a teljesítmény különböző dimenzióira.

Az alfejezet elején ismertetett gondolatok fényében nyilvánvalóvá válik, hogy egy felsőoktatási intézmény teljesítménye nem fejezhető ki csupán pénzügyi-számviteli teljesítménymérőkkel. A felsőoktatási intézmény tágabb érintett körrel ápolta kapcsolata viszonylatában annak teljesítménye több dimenzióval ér-

tékelhető. Megkérdezhetjük például az egyetemi vezetőket arról, mennyire elégedettek a külföldi hallgatók által fizetett tandíj nagyságával, a legfontosabb külföldi piacaikban a hallgatók toborzása tekintetében elért piacrészesedésükkel, vagy az újabb piacokra történő belépés ütemével. Az exportpiac-orientáció üzleti környezetben történő vizsgálata során a fent felsorolt (és az adott kontextusnak megfelelő) teljesítménymérők pozitív kapcsolatot mutatnak a vállalatok exportpiac-orientációjával, így a felsőoktatási intézményekre vonatkozóan az alábbi hipotézis állítható fel:

H4: Az exportpiac-orientáció pozitív hatást fejt ki a felsőoktatási intézmények exportpiaci teljesítményére.

6.3.3. A versenypiaci környezet moderáló szerepe (Hipotézis 5)

Az innováció felgyorsulása, valamint a fogyasztók, versenytársak preferenciáinak, lépéseinek előrejelezhetetlensége a környezet bizonytalanságaként fogható fel. Daft, Sormunent és Parks (1988) kutatásai alapján megállapítható, hogy a környezeti bizonytalanság emelkedése növekvő információs igényt generál, különösen a fogyasztókkal, a versenytársakkal és gazdasági erők változásával kapcsolatosan. Várható tehát, hogy az exportpiacokon tapasztalható környezeti bizonytalanság emelkedésével a vállalatoknak fokozni szükséges exportpiac-orientációs erőfeszítéseiket, hogy sikeresen helyt tudjanak állni a bizonytalan feltételek közepette is.

Az exportpiac-orientáció nem jelent különösebb előnyt, ha a külföldi piacon a fogyasztói preferenciák és igények, valamint azok változását befolyásoló tényezők statikus jellemzőkkel bírnak és könnyen előre jelezhetők, hiszen a marketingmix elemeiben történő kismértékű változtatás is elegendőnek bizonyul a relatíve stabil fogyasztói igények kiszolgálásához (Cadogan et al. 2002). Ellenben, amennyiben a környezet dinamikussá válik és a változások is jelentősebb mértéket öltenek, megnő a valószínűsége annak, hogy a vállalatok exportpiacokon felvonultatott kínálata és a fogyasztói preferenciák tekintetében jelentős eltérés mutatkozik, és ebben a kontextusban várható, hogy az exportpiac-orientáció is hatékonyabb eszköznek bizonyul a fogyasztói igények kielégítésében.

Egy felsőoktatási intézmény esetében a környezet dinamizmusa a külföldi hallgatóknak a felsőoktatási intézmény szolgáltatásaival kapcsolatos preferen-

ciáinak változásával,⁴⁹ a külföldi piacokra jellemző „promóciós háborúkkal”, valamint az oktatás technológiájában bekövetkező gyors változásokkal jellemezhető. Az üzleti piacokon megfigyelhető hatásokkal összhangban a felsőoktatási ágazatra vonatkozóan az alábbi hipotézis fogalmazható meg:

H5: Az exportpiac-orientáció teljesítményre kifejtett hatását moderálja a versenypiaci (export) környezet hatása.

6.4. Következtetések

Célunk annak megvizsgálása, hogy a Magyarországon működő, tudásexportra egyaránt termelő felsőoktatási intézmények milyen belső működési jellemzőkkel rendelkeznek a külföldi hallgatók fogadása és igényeik kiszolgálása viszonylatában, valamint hogy milyen hatást fejt ki az exportpiac-orientáció a felsőoktatási intézmények teljesítményére. A modellalkotás során kitértünk az exportpiac-orientáció előzményeinek – mint az exporttapasztalatok, a nemzetköziesedés foka, az exportkoordináció –, valamint a tágabb működési környezet hatásának vizsgálatára.

A külföldi hallgatók igényeinek kiszolgálását támogató kultúra vagy magatartás kialakulását számos képesség kiépítése vagy tevékenység végrehajtása előzi meg. A legfontosabbak egyike az exporttapasztalatok feldolgozása vagy (korábbi tapasztalatok híján) azok begyűjtése. A külföldi piacokon szerzett tapasztalatok segítenek a felsőoktatási intézményben dolgozóknak, hogy azonosítsák a külföldi piacokról származó releváns információkat, melyek nélkülözhetetlenek bizonyulnak a külföldi hallgatók fogadása tekintetében. Fontos továbbá egy olyan információs bázis kiépítése, mely tartalmazza a külföldi piacokkal kapcsolatos legfontosabb jogszabályokat és szabályozásokat. E képességek megléte az üzleti környezetben bizonyítottan pozitív kapcsolatba hozható a vállalatok exportpiac-orientációjával, így az analógia alapján a felsőoktatási intézményekkel kapcsolatosan is feltételezhető, hogy az exporttapasztalatok pozi-

⁴⁹ A hallgatói mobilitás piacán a legnagyobb küldő (importáló) régió Ázsia, azon belül is Kína. A legtöbb külföldi hallgatót fogadó nyolc országban a kínai diákok vezetnek a külföldi hallgatók rangsorát. Ez az információ nagy vonalakban ismert a magyar egyetemi vezetők számára is. Ennek ellenére nagyon alacsony a kínai hallgatók száma Magyarországon, ami részben arra vezethető vissza, hogy a versenytársakkal szemben a magyar egyetemek nem ismerték fel a kínai diákok elvárásait, preferenciáit a szolgáltatásaikra vonatkozóan.

tív kapcsolatot mutatnak a felsőoktatási intézmények exportpiaci tevékenységével.

Egy felsőoktatási intézmény nemzetköziesedésének foka azzal is mérhető, hogy a befizetett összes tandíjból a külföldi hallgatók milyen mértékben részesednek, vagy egyszerűen annak számbavételével, hogy a külföldi hallgatók számszerűleg hány országból érkeznek. Az üzleti piacokon működő exportpiac-orientált vállalatok és a nemzetköziesedést fontosnak tartó felsőoktatási intézmények felfogásbeli hasonlósága alapján feltételezhető, hogy a nemzetköziesedés pozitív kapcsolatba hozható a felsőoktatási intézmények exportpiac-orientációjával.

Egy felsőoktatási intézmény esetében az exportkoordináció akkor működik a legjobban, ha a külföldi diákok fogadásával foglalkozó szervezeti egység és egyéb funkcionális területek segítik egymást, a *csapatszellemben való hit* a szervezet legsőbb szintjéig lemenve megfigyelhető, továbbá érzékelhető, hogy a különböző szervezeti egységeket ugyanazon cél vezérli. Amennyiben tehát egy felsőoktatási intézményben jelentős a különböző szervezeti egységek összefonódása, a különböző részlegeken belül és azok között állandó kommunikáció zajlik, mindennapos a kooperáció, a konfliktushelyzetek gördülékeny kezelése, úgy a felsőoktatási intézmény exportpiac-orientációs tevékenysége is zökkenőmentesen halad.

Egy felsőoktatási intézmény teljesítménye nem fejezhető ki csupán pénzügyi-számviteli teljesítménymérőkkel. A felsőoktatási intézmény tágabb érintett körrel ápolta kapcsolata viszonylatában annak *teljesítménye csupán több dimenzióval értékelhető*. Megkérdezhetjük például az egyetemi vezetőséget arról, mennyire elégedettek a külföldi hallgatók által fizetett tandíj nagyságával, a legfontosabb külföldi piacokon a hallgatók toborzása tekintetében elért piacrészesedésükkel, vagy az újabb piacokra történő belépés ütemével. Az exportpiac-orientáció üzleti környezetben történő vizsgálata során a fent felsorolt teljesítménymérők pozitív kapcsolatot mutatnak a vállalatok exportpiac-orientációjával, így a felsőoktatási intézményekre vonatkozóan is feltételezhető, hogy az exportpiac-orientáció pozitív hatást fejt ki a felsőoktatási intézmények exportpiaci teljesítményére.

Egy felsőoktatási intézmény esetében a *környezet dinamizmusa* a külföldi hallgatóknak a felsőoktatási intézmény szolgáltatásaival kapcsolatos preferenciáinak változásával, a külföldi piacokra jellemző „promóciós háborúkkal”, valamint az oktatás technológiájában bekövetkező gyors változással jellemezhe-

tő. Az üzleti piacokon megfigyelhető hatásokkal összhangban a felsőoktatási ágazatra vonatkozóan is feltételezhető, hogy az exportpiac-orientáció teljesítményre kifejtett hatását a kompetitív környezet moderálja. A globális piac mellett az sem elhanyagolható, hogy a magyar felsőoktatási intézmények miként reagálnak a változásokra. Ezt legjobban az empirikus kutatások képesek feltárni.⁵⁰

⁵⁰ A felsorakoztatott szakirodalmi érvek alapján, a *kutatás harmadik fázisában* került sor egy kérdőív elkészítésére, amely alkalmas a koncepcionális modellünkben (6.1. ábra) felsorakoztatott elméleti fogalmak (konstrukciók) mérésére. A kérdőívben a nemzetközi összehasonlíthatóság érdekében intenzíven támaszkodtunk a szakirodalomban használatos skálák adaptálására. A kérdőívet szakértők körében teszteltük, a próbakérdések után került véglegesítésre és lekérdezésre. Az eredményeket, valamint az adatfelvétellel kapcsolatos kérdéseket később ismertetjük.

7. Exportpiac-orientáció és vezetői vélemények

A globális felsőoktatási piac nemzetköziesedésének fokozódása, a versenyfeltételek kiéleződése, valamint a folyamatosan szűkülő kormányzati támogatások arra ösztönzik a hazai felsőoktatási intézményeket, hogy az életben maradás, valamint a kapacitásaik fenntartható működtetése érdekében lépéseket tegyenek a társadalom számára nyújtott szolgáltatásaik minőségi javítására. A nemzetköziesedés számos dimenziója közül kiemelt fontosságúak a hallgatói mobilitáshoz, különösen a bejövő hallgatók fogadásához kapcsolódó tevékenységek. A külföldi hallgatók igényeinek magas minőségű kiszolgálása azonban nem valósulhat meg, ha azt az intézmények szervezeti működése nem támogatja. Az intézmények ez irányú elkötelezettségét *szakértői interjúk, valamint a szakirodalom elemzése* kapcsán kirajzolódó összefüggések segítségével tárjuk fel. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy mitől válik egy felsőoktatási intézmény nemzetközi viszonylatban is sikeressé a külföldi hallgatók fogadása terén.

Az információgyűjtés során 12 félig strukturált személyes interjút készítettünk a következő intézményekben: Budapesti Corvinus Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Óbudai Egyetem, Semmelweis Egyetem, Szent István Egyetem. Interjúalanyainkat az egyetemi felső vezetők, kari vezetők, valamint a nemzetközi irodák vezetői és dolgozói közül választottuk ki.⁵¹

Az alábbi elemzés öt nagyobb témát ölel fel. Először röviden áttekintjük az empirikus munka alapját képező releváns szakirodalmat, majd összefoglaljuk a magyar felsőoktatásban érvényesülő folyamatokat, motivációkat, és interjúrészekkel illusztráljuk azokat.

7.1. A felsőoktatási intézmények piacorientációja

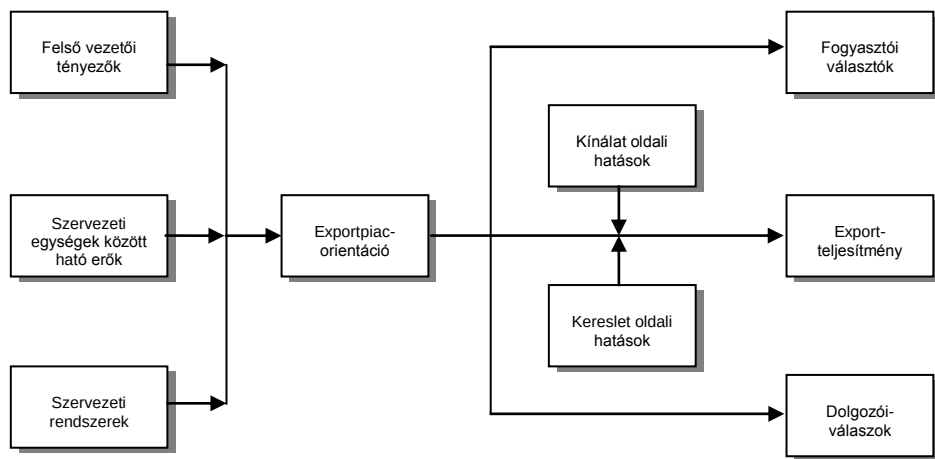
A piacorientáció egy szervezeti szintű filozófiát, a dolgozók által közösen vallott értékeket és normákat tükröz, mely az üzleti folyamatok tervezésének középpontjába a fogyasztót helyezi (Deshpandé 1999). Narver et al. (1998) szerint a piacorientáció a versenyelőny egyik forrása lehet, hiszen a fogyasztói értéktérítés olyan eszköze, mely *ritka és nehezen másolható*. Más kutatók azt állítják, a piacorientációs képességek vállalaton belüli megléte stratégiai jelentőségű, mely a következő előnyökkel ruházza fel annak birtoklóját: 1) egy kifelé

⁵¹ Az interjúvázlat a mellékletben található (Mellékletek. 7. fejezet, Interjúvázlat). A beszélgetések hossza 45 és 80 perc között szóródott.

irányuló kultúra; 2) stratégiai előrelátó képesség és a piac érzékelésének képessége; 3) olyan szervezeti felépítés, mely lehetővé teszi, hogy az egész szervezet érzékelje a fogyasztói igények, valamint a piaci viszonyok változását, és válaszoljon azokra (Day 1999).

Kutatások igazolják, hogy az értékesítési tevékenységüket a külföldi piacokra kiterjesztő vállalatoknál fokozatosan leépülnek a nemzetköziesedéssel kapcsolatosan kialakult észlelt pszichológiai korlátok, ami a döntéshozatali magabiztosság javulásában jelentkezik (Cadogan et al. 2002). Ennek köszönhetően a vezetők is nagyobb lelkesedéssel kutatják fel a külföldi piacokon realizálható üzleti lehetőségeket, és megpróbálják kiaknázni azokat (Armario et al. 2008). Az exportpiac-orientáció tehát egy olyan *dinamikus képesség*, mely erősíti a menedzserek nemzetköziesedéssel kapcsolatos elköteleződését, ami a szükséges pénzügyi, humán és menedzserei erőforrások exportcélokhoz történő hozzárendelését szolgálja (Navarro et al. 2010). Az exportpiac-orientáció előzményeit valamint annak exportteljesítményre gyakorolt hatását és az említett hatásmechanizmust moderáló kereslet és kínálat oldali tényezőket a 7.1. ábra szemlélteti.⁵²

7.1. ábra. Az exportpiac-orientáció előzményei, következményei, valamint az exportpiac-orientáció exportteljesítményre gyakorolt hatását befolyásoló kereslet és kínálat oldali tényezők



Forrás: Kohli–Jaworski (1990), valamint Cadogan et al. (2001) alapján

⁵² Konceptuális keretünk nem tér ki külön a hallgatókra, és a tanulási folyamatot sem ismerteti, melyek azokban fontos elemeit képezik a külföldi hallgatók igényeit kielégítő értékteremtő folyamatoknak. A későbbi kutatások során azonban érdemes lenne e kérdést alaposabban megvizsgálni.

A piacorientáció kialakulását befolyásolhatja a vállalatvezetés, a szervezeti egységek közötti dinamizmus, valamint a szervezet strukturális felépítése. Számos iparágban folytatott empirikus vizsgálat bizonyítja, hogy a piacorientáció pozitív hatással van a vállalati teljesítményre, valamint az ügyfelek és a dolgozók elégedettségére. Továbbá, a piacorientáció olyan piacokon fejti ki leginkább hatását a teljesítményre, ahol erős a verseny, igényes vevői kör keresi a legjobb minőségű termékeket/szolgáltatásokat, valamint ahol a piacok az érettség jeleit mutatják. Ebben a fejezetben a 7.1. ábrán megjelenített elméleti fogalmak és tevékenységi jellemzők felsőoktatási intézmények működésében megfigyelhető hatását ismertetjük.

A piacorientált kultúra magas fokából eredő viselkedésformák és tevékenységek általában magasabb teljesítményre vezetnek egy felsőoktatási intézmény esetében is (Hammond et al. 2006; Kara et al. 2004). Az egyetemi vezetés erőfeszítései hatására elérhető, hogy a szervezeten belül a piacorientáció magasabb foka alakuljon ki (Webster et al. 2006; Hammond et al. 2006).

7.1.1. A külföldi hallgatókkal, felsőoktatási piacokkal kapcsolatos információk összegyűjtése

A piaci intelligencia minden olyan információ összegyűjtését és szisztematikus értékelését, feldolgozását jelenti, ami a fogyasztói szükségletekkel és igényekkel, valamint azok változását előidéző tényezőkkel (pl. működési környezeti, makrokörnyezeti hatások) kapcsolatosan felmerül (Bugandwa–Akonkwa 2009).

Egy piacorientált vállalat a jelenlegi és jövőbeni fogyasztói igények feltárásán túl olyan tényezőket is figyelembe vesz, mint a fogyasztókra közvetve ható kormányzati szabályozás, a technológiai változások és egyéb környezeti tényezők hatása (Kohli–Jaworski 1990; Foley–Fahy 2004). A piaci intelligencia számos formában begyűjthető: formális, informális kapcsolatok (pl. beszélgetés egy kereskedelmi partnerrel), primer, szekunder adatok gyűjtése, találkozás az ügyfelekkel, üzleti partnerekkel, globális fogyasztói adatbázisok elemzése, piackutatás vagy fogyasztói attitűdvizsgálat útján (Perry–Shao 2002).

A kutatók többsége egyetért abban, hogy a piaci intelligencia összegyűjtése nem kizárólag a marketingrészleg feladata (Toften–Olsen 2003). Például a kutatás és fejlesztés részlegén dolgozó mérnökök tudományos konferenciákon gyűjthetnek információt, vagy a vállalatvezetők gazdasági lapokból értesülhet-

nek a piacon zajló újabb trendekről (Kohli–Jaworski 1990). A piaci intelligencia összegyűjtése tehát a szervezet minden részlegének és dolgozójának feladata, és az így összegyűjtött információ csak abban az esetben hasznosul, ha ahhoz a többi egység dolgozói is hozzáférnek.

A piaci intelligencia külföldi piacokon történő összegyűjtése az exporttevékenységgel kapcsolatos mindennemű információra kiterjed (Cadogan et al. 2001). A külföldi piacokról összegyűjtött piaci intelligencia csökkenti az exporttevékenységhez köthető bizonytalanságot és az észlelt kockázat mértékét (Racela et al. 2007), ami a vállalatot arra készíti, hogy proaktívabban adaptálódjon a megcélzott országok fogyasztóinak igényeihez és szükségleteihez (Armario et al. 2008).

A hazai felsőoktatási intézmények a külföldi hallgatókról számos forrásból gyűjtenek információt. Az intézmények többségében azonban a nemzetközi ügyekkel foglalkozó iroda hatáskörébe tartozik a külföldi hallgatókkal kapcsolatos mindennemű ismeret összegyűjtése. A *nemzetközi irodában* dolgozó munkatársak erőfeszítésein túl számos további lehetőség kínálkozik a külföldi felsőoktatási piacok megismerésére. Interjúalanyaink a nemzetközi felsőoktatási vásárokat, a partnerintézményekkel kötött szerződések keretében realizálódó látogatásokat, az oktatói mobilitás kapcsán összegyűjtött tapasztalatokat, a weblapon keresztül történő kommunikációt, az ügynökhálózat segítségével történő információszerzést, valamint az egyéni megkeresések kapcsán szerzett tapasztalatokat említik meg.

Az információszerzés különböző forrásai. Megoszlanak a vélemények, hogy mely csatorna a leghatékonyabb a külföldi hallgatók igényeinek megismerése céljából. A leginkább költséghatékony információszerzési források az internetről letölthető statisztikák, kimutatók, a felsőoktatási ágazatról készült tanulmányok. A költséghatékony megoldások közé sorolható még a weblapon keresztüli kommunikáció. Több interjúalanyunk jelezte, hogy a külföldi hallgatók egyre inkább fogékonyak az interneten keresztül valós időben történő kommunikációra. Ez többnyire a felsőoktatási intézmény idegen nyelvű honlapjának át tanulmányozását⁵³ követő levélváltásokat jelent, de nem ritka az sem, hogy a

⁵³ Magyarország 10 vezető egyetemének angol nyelvű és három globális egyetem honlapjának a szisztematikus elemzése azt mutatta, hogy „a külföldi egyetem általában véve nem közöl sokkal több információt a honlapra látogatókkal, sőt bizonyos ismérvcsoportok esetében e teljesítmény jócskán elmarad a magyarországi egyetemek kommunikációs, információközlési gyakorlatától. A külföldi egyetemek mindegyike jól megfogalmazott és egyértelműen kommunikált vízióval, küldetésnyilatkozattal rendelkezik, ami a magyar egyetemek esetében még egyértelműen fejlesztésre váró terület.” Nagy 2009, 55.

hallgató Skype segítségével lép kapcsolatba az adott egyetem nemzetközi ügyekkel foglalkozó munkatársával, hogy részletes információt kérjen az intézmény oktatási programjáról.

(1) Az interneten ezek a modern technológiák – tehát akár a kis rövidfilmek – sokkal jobban megfogják a hallgatókat, mint az ilyen professzionális kiadványok. Azt mondják, hogy utóbbiba már nem érdemes fektetni. (2) [...] ugye a Skype-ot lehet használni [a kommunikációra] és van is, aki használja erre. Megvan az első érdeklődés, és utána megpróbáljuk ilyen módon felvenni vele a kapcsolatot.

Partneri kapcsolatok. Az információszerzés további forrásai lehetnek a partnerintézményekkel kötött megállapodások keretében zajló látogatások. Több interjúalanyunk jelezte, hogy a rendelkezésre álló nem túl bőkezű költségvetési források felhasználásával látogatást tesznek partnerintézményeiknél a hazai intézmény képzési programjának, oktatási szolgáltatásainak bemutatása céljából. Ez kiváló alkalom, hogy a hazai intézmények képviselői megismerjék a külföldi hallgatók igényeit, elvárásait, külföldi tanulmányaikkal kapcsolatos preferenciáit, valamint a fogadó intézmények jó gyakorlatát, és bővítsék kapcsolatukat. Megemlíthető még az oktatói mobilitás kapcsán realizálódó tapasztalatgyűjtés, mely tevékenység korántsem zajlik a delegáció kiküldésére jellemző szabályozott keretek között, ám mégis hasznos információval gazdagíthatja a küldő intézményeket.

A személyes találkozó a leghatékonyabb stratégia. Legalábbis jelen pillanatban úgy tűnik, hogy ha az ember elmegy egy egyetemre, és ott közvetlen találkozik a hallgatókkal, és be tudja mutatni az egyetemet és rögtön a kérdésekre interaktívan válaszol, az a legmeggyőzőbb.

Az információgyűjtés költsége. Egy felsőoktatási intézmény idegen nyelvű képzési programjának bemutatására a nemzetközi felsőoktatási vásárok nyújtának megjelenési felületet. Interjúalanyaink azonban egyetértenek abban, hogy ez az egyik legköltségesebb módja a hazai intézmények nemzetközi programjai külföldi hallgatókkal történő megismertetésének. A standok bérlete, a minőségi brosrák kinyomtatása, az előadók kiutaztatása nagyon sok pénzt emészt fel, és korántsem biztos a befektetett inputok gazdaságos megtérülése. Az egyetemi vezetésben dolgozó interjúalanyaink azonban úgy vélik, hogy mindenképpen részt kell venni néhány kiemelt nemzetközi vásáron, hogy a globális felsőoktatási piac legalább lássa, Magyarország hol helyezkedik el a regionális felsőoktatási térképen. Az már más kérdés, hogy a vásárokon történő megjelenést az ed-

digi gyakorlattól eltérően kellene menedzselni. Összefogásra van szükség, hiszen a hazai felsőoktatási intézmények egyike sem tud olyan széles oktatási portfóliót kínálni, mint a nyugat-európai vagy a tengerentúli és a távol keleti nagy egyetemek, nem beszélve a közös erőfeszítésből eredő költségmegosztás előnyeiről. Több egyetem összefogásával Magyarország egy széles idegen nyelvű oktatási profillal jelenhetne meg a felsőoktatási piacon, melyet kiegészítve az ország turisztikai tekintetben vonzó tulajdonságaival, versenyképes ajánlat lehetne létre.

(1) [...] bizonyos stratégiai területekre érdemes lenne odamenni és megpróbálni. (2) A vezető egyetemek csoportjai jelennek meg és együtt képviselik, megfelelő háttértámogatással az adott ország felsőoktatási régióját. Egyetemek önszerveződő csoportjai szoktak megjeleníteni még nagyobb államok esetében is. Ha mi azzal próbálkozunk, hogy az xyz [egyetem] vagy a yzw [egyetem] egy szál magában jelenik meg valahol, akkor már csak a méreténél fogva is érdektelen, meg az erejénél fogva sem elég erős, még az xyz [egyetem] sem.

Különböző információs csatornák. A hazai felsőoktatási intézmények számos csatornán keresztül gyűjthetnek információt a nemzetközi felsőoktatási hallgatói piac keresleti potenciáljának feltérképezése és a külföldi hallgatók preferenciáinak megismerése céljából. Az információgyűjtés különböző szinteken zajlik, ám annak osztályozása, szelekciója nem történik meg. A gond abból adódhat, hogy kevés felsőoktatási intézmény végzi ezt szisztematikusan, jól megfogalmazott, a dolgozók számára is érthető és követhető célok mentén. Feltételezhető továbbá, hogy meglehetősen szűk azon felsőoktatási intézmények köre, melyek erősségeik, kompetitív előnyt jelentő képességeik feltérképezését követően definiálják potenciális külföldi hallgatóik körét. Ennek hiányában nehéz kijelölni azokat a külföldi célpiacokat, melyek egy felsőoktatási intézmény hallgatói toborzásának középpontjába állíthatók.

[...] valamilyen szinten történik információgyűjtés. [...] Hogyha valaki azt mondja, hogy most Kínából szeretnénk hallgatót, akkor nyilván az ottani piaccal kapcsolatos információt azt gyűjtjük. [...] Persze itt mi is és mások is gyűjtenek információt. [...] Gyűjtögetünk, gyűjtögetünk. Ahol tudunk, gyűjtögetünk.

Versenytársak. A versenytársak kérdését egyik interjúalanyunk irrelevánsnak tartja a felsőoktatási kontextusban. Úgy érzi, a piaci trendek az intézmény alapvető működési jellemzőire nincsenek kihatással. Az intézmény szolgáltatásai

iránti kereslet ugyan ingadozhat egyik évről a másikra, hosszabb távon azonban egyensúlyban van – a külföldi hallgatók gerjesztette – az egyes intézmények és szakok iránti kereslet. Mások ezzel ellentétben úgy érzékelik, hogy a nemzetközi verseny igen erős, de regionális, sőt országos szinten is figyelni kell a hasonló profilú felsőoktatási intézmények lépéseit, hiszen mindenki a képzési programok és a kapcsolódó szolgáltatások minőségének javításában érdekelt. Nem meglepő továbbá az sem, hogy a versenytársak aktivitásának figyelése azoknál az intézményeknél került kiemelésre, amelyek nagy erőfeszítéseket tesznek a külföldi (fizetős) hallgatók megnyerésére, és erre kidolgozott folyamatokkal, szervezeti kapacitásokkal és rutinnal rendelkeznek.

Erre azt tudnám mondani, hogy ez a kérdés nem releváns, mert még nem tekintünk senkit mi versenytársunknak. Ez az oktatás, legalábbis ahogy mi értelmezzük, nem jellemzőek rá a piaci trendek. Attól, hogy egy másik egyetemre mennek hallgatók, hozzánk is fognak jönni. Félévről félévre körülbelül hasonló számú hallgatónk van.

A külföldi piacokkal, hallgatókkal kapcsolatos információ számos forrásból begyűjthető. A nemzetközi felsőoktatási vásárok, a partnerintézményekkel történő kommunikáció útján, az általános versenykörnyezet vizsgálatával, illetve a beérkező külföldi hallgatók megkérdezése segítségével. Meg kell azonban jegyezni, hogy e csatornák költségvonzata eltérő, és minden felsőoktatási intézménynek mérlegelnie kell, hogy mely csatornát tudja igénybe venni információszükségleteinek kielégítése érdekében.

7.1.2. A külföldi hallgatókkal, felsőoktatási piacokkal kapcsolatos információ szervezeti egységek közötti terjesztése

A piaci intelligencia terjesztése az információ cseréjének folyamata és kiterjedése, mely a vállalat különböző részlegei között zajlik. A piaci információ disszeminációja formális és informális csatornákon keresztül egyaránt zajlik (Bugandwa–Akonkwa 2009). A piaci intelligencia szervezeten belüli terjesztése nem kizárólag a marketingrészleg feladata. Az információ más funkcionális egységektől is származhat, attól függően, hogy hol keletkeznek a szervezet által kínált termékek/szolgáltatások minőségének javítására vonatkozó javaslatok vagy a piaccal kapcsolatos egyéb fontos tudnivalók (Kohli–Jaworski 1990).

Annak érdekében, hogy a szervezet a piaci igényekhez igazodjon, a piaci intelligenciát a szervezeten belül terjeszteni és kommunikálni kell, sőt az sem ritka eset, hogy a piacról származó ismereteket a menedzsereknek a különböző szervezeti egységeknek „el kell adniuk”. (Kohli–Jaworski 1990, 5.) A szervezeti magatartással foglalkozó irodalomban elfogadott tény, hogy egy szervezet fejlődésének irányát meghatározza, hogy a marketingrészleg vezetői milyen előképzettséggel rendelkeznek, valamint az, hogy a vezetők hogyan kommunikálnak egyéb funkcionális egységek vezetőivel (Levitt 1960). Anderson (1982) továbbmegy, és azt állítja, a marketingterületen dolgozó kollégáknak kiemelt szerep jut a szervezeten belüli információ más egységeknek történő eladása tekintetében.

Az üzleti piacokon vizsgált vállalati magatartás alapján elmondható, hogy a fogyasztói igényekre adott hatékony válasz érdekében fontos minden részleg együttműködése (Kim 2003): a kutatás-fejlesztésnek az új termékek fejlesztésében, a gyártásnak a termékek legyártásában, a beszerzési osztálynak a szükséges inputok biztosításában, a pénzügyi osztálynak a szükséges pénzügyi erőforrások rendelkezésre bocsátásában. Egy központi cél hiányában azonban kétséges, hogy a különböző részlegek összehangoltan végzik tevékenységüket a fogyasztói szükségletek kielégítése céljából (Deshpandé et al. 1993).

Az exporttevékenységhez kapcsolódó piaci intelligencia szervezeti egységek közötti terjesztése a külföldi piacokról származó információ formális és informális csatornákon történő disszeminációját jelenti (Cadogan et al. 2001). Az export piaci intelligenciát hatékonyan feldolgozó és disszemináló vállalatok és a kevésbé piacorientált vállalatok közötti különbség a keletkező információnak tulajdonított fontosságban keresendő (Huber–Daft 1987; Glazer 1991). Az első csoportba tartozó szervezetek nagyobb mértékben függenek az export tevékenységtől, mint az utóbbi csoportba tartozó szervezetek, ezért az export tevékenység kapcsán összegyűjtött információnak is magasabb észlelt értéket tulajdonítanak (Diamantopoulos–Cadogan 1996).

Az információáramlás különböző csatornái. Az interjúalanyok többsége úgy véli, hogy a külföldi piacokkal és hallgatókkal kapcsolatosan összegyűjtött információ eljut a különböző szinteken dolgozó érintettekhez. Az információ folyamatos áramoltatását több csatorna is támogatja: rektori kabinet, kari tanács, tanszéki vezetői értekezlet vagy professzori összejövetelek. A probléma inkább ott mutatkozik, hogy az emberek többsége passzívan áll az ilyen jellegű információ befogadásához.

Mindenről összefoglalót írunk és tájékoztatót tartunk, ezeket az anyagokat eljuttatjuk a kollégákhoz. Aki akar, mindenről tájékozódhat. Aki nem akar, az a büdös életben nem fog tájékozódni. Mert az emberek nagy része olyan, hogy azt mondja, nem tudtam, hogy az egyetemen valaki foglalkozik ezekkel a dolgokkal.

Az információ hasznosulása. Egy másik interjúalany arról számol be, hogy az információ bár több helyre is eljut, annak lecsapódása, hasznosulása nem érzékelhető. A nemzetközi ügyekkel foglalkozó dolgozók külföldi vásárokon, konferenciákon vesznek részt, hírlevelekben értesülnek a külföldi piacokon zajló trendekről, melyet megosztanak feletteseikkel, beosztottjaikkal. Az információ tehát formális és informális csatornákon keresztül egyaránt áramlik. Azonban hiányzik az összegyűjtött ismeretek értelmezése, szintetizálása és kiértékelése. Az információ inkább ötletszerűen, ad hoc jelleggel áramlik a szervezeten belül. Egy nemzetközi iroda vezetője továbbá megemlíti, hogy próbálkozott kezdeményezőként fellépni az információ terjesztését illetően, valamint megpróbálta a folyamatot támogató viselkedésforma beosztottjai körében történő elterjesztését, az alkalmazottak többsége azonban nem követte a vezetőt, sőt passzívan, elutasítóan állt a kezdeményezéshez.

[...] Én is elolvasok ilyen jellegű cikkeket vagy konferencián beülök olyan előadásra..., ahol erre vonatkozóan kapok információt, de valószínűleg ennek a szintetizálása nincs meg. [...] Szerintem nincs olyan egység az egyetemen, aki ezt így kielemezné és eljuttatná, mondjuk annak is, aki nem kapta meg az információt. [...] Az ember ötletszerűen adja tovább az információt.

A méret hatása az információáramlásra. Az információ különböző egységekhez történő eljuttatása vagy annak visszatartása az intézmény méretétől is függ. Egy kisebb méretű vidéki egyetem nemzetközi irodájának vezetője például arról számolt be, hogy az információ továbbítása relatíve rövid láncolati úton történik. A külföldi hallgatókkal kapcsolatos, döntően tanszéki hatáskörbe tartozó ügyek intézése a hierarchiailag magasabb kari szint kihagyásával megy végbe. Az interjúalany szerint ez felgyorsítja a kommunikációs folyamatokat, ami a válaszreakció rövidülését eredményezi.

Nem olyan hosszú ez a [kommunikációs] lánc, mert azért ez egy kis egyetem. [...] Sokszor van úgy, hogy nemcsak a kari koordinátorokat értesítjük, és az majd értesíti a tanszéket, hanem az e-mail közvetlenül is eljut a tanszékre.

Együttműködés más szervezeti egységekkel. Egy méret és oktatási profil tekintetében nagyobb hazai egyetem nemzetközi irodájának vezetője arról számol be, hogy meglehetősen nehéz együtt dolgozni a különböző karokkal a külföldi hallgatókról érkező információ feldolgozása tekintetében. A karok nagyfokú szervezeti önállósággal rendelkeznek. Amikor az említett nemzetközi iroda vezetője leül a kari vezetőkkel, hogy tárgyaljanak az információ közös megosztásáról, hasznosításáról, a közös válaszok kidolgozásának mikéntjéről, az érintettek jónak találják a kezdeményezést. A gyakorlatban azonban mindenki a szervezeti felépítés által biztosított kari önállóságból adódóan „megy a saját feje után”. Amikor a nemzetközi iroda vezetője számon kéri a kari vezetőktől a koncentrált erőfeszítések elmaradását, azok rendszerint kitérő válaszokat adnak a feladatok elvégzésének hiányát illetően. A vezető ezt a világos stratégia, a jól megfogalmazott célok, valamint az abból levezetett normák és szankciók hiányából vezeti le. Ha létezne egy jól artikulált cél, mely az egyetem dolgozói számára külföldi hallgatók igényeinek megismerését vezérli, az nagy valószínűséggel összehozná a különböző karokon, vezetői szinteken és beosztásokban dolgozó embereket, és ezt a filozófiát kulturálisan beágyazná a szervezet működésébe.

Nincs összegytemi feeling ebben. Ez borzasztóan nehéz. Amikor mondom, akkor bólogatnak, és nem mondják, hogy ez hülyeség. [...] Amikor azonban számon kérem rajtuk, hogy miért nem a megbeszéltek alapján jártak el, azt válaszolják: elfelejtettem, nincs időm, tehát abszolút banális válaszokat adnak. Nincs stratégia. Nincs tiltás és semmi ilyesmi. [...] Tehát kellene egy összekötő kapocs, ami összehozná ezeket az embereket x időnként. Mert lehet, hogy nem kellene sokáig csinálni, mert utána [ez] egyszerűen [...] a kultúra részévé vagy a napi teendők részévé válna.

A felmerülő problémák helyi szintű kezelése. Egy másik vezető egyetem dékánhelyettese és nemzetközi ügyekkel foglalkozó munkatársa arról számol be, hogy a külföldi hallgatók toborzása kapcsán felmerülő problémák hatékony és zökkenőmentes megoldásának (felgöngyölítésének) egyik alapfeltétele a nagyfokú decentralizáltság. Ez abból is fakad, hogy az egyetem széles oktatási profillal rendelkezik, és minden egyes kar, intézet, oktatási egység a saját belső logikája, szubkulturális mozgató elemeit követve működik, ami eltérő problémamegoldási módokat indukál. A diverzifikációt továbbá az is erősíti, hogy a külföldi hallgatók elszórtan, kis számban fordulnak elő a különböző tanszékeken, és ezt a diverzitást nehéz központilag átfogni. Az interjúalanyok szerint tehát a mobilitáshoz kapcsolódó problémákat mindenképpen a felmerülés helyén

szükséges kezelni, hogy az intézmények egyéni problémamegoldással tudják a hallgatók igényeit kielégíteni.

Én nagyon remélem, hogy központilag nem kontárokodnak bele ezekbe, mert alapvetően az xyz [egyetemen] a nemzetközi élet hihetetlenül színes és sokszínű. [...] ennek a folyamatos minőség biztosítását nem hiszem, hogy el lehet látni központi szinten. Hogy minden egyes hallgató minőségileg megfelelően biztosított mobilitásban vegyen részt, [a hallgatói ügyek kezelését] mindenképpen ott kell hagyni szerintem a helyszínen.

Az információ szervezeti egységek közötti terjesztése az interjúbeszámolók alapján megtörténik a felsőoktatási intézményekben. A megkérdezettek inkább abban látják a problémát, hogy a szervezeten belül szétterített információ nem hasznosul, csak kevésbé épül be a külföldi hallgatókat érintő ügyekbe. Ez főleg annak köszönhető, hogy az intézményeken belül nem épültek ki rendszerek a nemzetközi környezetet érintő információk rendszerezésére, szintetizálására és feldolgozására. Ennek hátránya megmutatkozik a nemzetközi piacokon zajló változásokra adott koncentrált válaszok hiányában is.

7.1.3. A külföldi hallgatókkal, felsőoktatási piacokkal kapcsolatos információ alapján kialakított válaszlépések

A piacorientált vállalat válaszképessége olyan akcióként jellemezhető, melynek során a begyűjtött piaci intelligenciát az egész vállalaton belül terjesztik, és megfelelő döntéseket hoznak (Kohli–Jaworski 1990; Cadogan et al. 2001). A piaci intelligencia alapján kidolgozott válaszok a reakció gyorsaságával, valamint a válaszreakció kidolgozásához szükséges koordinációs erőfeszítésekkel jellemezhetők, melynek köszönhetően a fogyasztói igények kielégítésére kidolgozott marketingprogramot a szervezet végrehajtja (Bugandwa–Akonkwa 2009).

A válaszképesség a következő akciókat jelenti (Kohli–Jaworski 1990): célpiacok kiválasztása, a jelenlegi és várható fogyasztói igényeknek megfelelő termékek/szolgáltatások tervezése, termelés-tervezés, értékesítés-tervezés és reklámstratégia. Egy piacorientált szervezetnél elméletileg minden részleg aktívan közreműködik a környezetben zajló változásokra adott válaszok kialakításában.

Exportkörnyezetben a külföldi piacokról összegyűjtött információ alapján kialakított válasz minden olyan lépés megtervezését és végrehajtását jelenti, mely a szervezet belső, illetve külső környezetében lejátszódó folyamatokra válaszul jön létre (Codogan et al. 2001). Moorman (1995) szerint egy szervezet által előállított output minősége attól függ, hogy a szervezeten belül milyenek az információáramlást támogató folyamatok. Exportkontextusban egy piacorientált vállalatnak törekednie kell arra, hogy az információgyűjtést, annak terjesztését és az információ értelmezését és feldolgozását hatékonyan és gyorsan végezze el, hiszen a kiélezett nemzetközi versenyben a nemzetek vállalatainak legjobbjai vesznek részt (Rich 1990).

A piacról származó információ interpretációjának minősége a szervezeten belül meglévő tudás és tapasztalat mennyiségétől és minőségétől függ (Sinkula 1994; Moorman 1995; Slater–Narver 1995). Ebből következik, hogy a belső és külső környezet átfogóbb megértésének képessége idővel fejlődik, és annak hasznosulása nagyban függ attól, hogy a különböző szervezeti egységek milyen kognitív térképpel rendelkeznek a szervezetben felhalmozódott tudásról (Huber 1991). Az olyan exportvállalatok tehát, melyek az információ interpretálását elősegítő komplexebb kognitív struktúrával rendelkeznek, könnyebben felfogják a környezetükben zajló változásokat és gyorsabban képesek válaszolni azokra (Diamantopoulos–Cadogan 1996).

A hallgatói igények kielégítése. A hazai felsőoktatási intézmények rendszerint kíváncsiak az idelátogató külföldi hallgatóknak az intézmény oktatási és egyéb szolgáltatásaival kapcsolatos véleményeire, tapasztalataira. A legtöbb felsőoktatási intézményben a félév elején vagy közben egy fórumot szerveznek, ahol mindenki tetszés szerint kifejtheti véleményét, megoszthatja tapasztalatait. Az ilyen beszélgetések legtöbbször hasznos inputokkal látják el a minőségbiztosításért felelős munkatársakat. Nem ritka, hogy az intézmény a szaktárgyak listáját a hallgatói igények alapján alakítja, melyben az oktatók és a szakkoordinátorok is partnerként működnek együtt. A hallgatói visszajelzések további előnye, hogy lehetőséget biztosítanak az oktatók szakmai elhivatottságának, felkészültségének monitorozására, ellenőrzésére.

Egy másik felsőoktatási intézmény nemzetközi irodájának munkatársa arról számolt be, hogy angol nyelvű honlapjukat a külföldi hallgatók véleménye alapján fejlesztik, csiszolgatják. Az intézmények továbbá a kollégiumi szálláshelyek minőségéről is érdeklődnek külföldi hallgatóiktól, valamint a mentor-rendszeren is próbálnak javítani, hogy megkönnyítsék a nyelvi nehézségekkel, beilleszkedési zavarokkal küzdő diákok mindennapjait. Egyik interjúalanyunk szerint a

külföldi hallgatók a szolgáltatások fejlesztése szempontjából jobb minőségű visszacsatolást adnak, mint az állami támogatásban részesülő diákok. Ez a magatartásbeli különbség vélhetően egyéni motivációs okokra vezethető vissza, hiszen a költségtérítéses képzési forma arra ösztönzi a diákokat, hogy a befizetett tandíj ellenében magas színvonalú oktatást és szolgáltatásokat követeljenek. Ez a „követelőző” magatartás aztán a fogadó tanszékek, intézmények ügyfélközpontúságát, a hallgatói igények kielégítését támogató folyamatok javulását hozza magával.

(1) A szaktárgylistáinkat, azt folyamatosan az ő kényük-kedvük szerint alakítjuk. (2) Például az oktatókról való visszajelzések hatással lehetnek arra, hogy a következő évben felkérjük-e az oktatót, vagy esetleg jobban ellenőrizzük a munkáját. (3) A honlapunkat folyamatosan az ő érdekükben vagy az ő megkérdésükkel csiszolgatjuk. [...] (4) Nagyon fontosak a hallgatói visszajelzések és visszacsatolások, [...] mert ők nagyon sokszor kezdeményeznek olyan dolgokat és lépéseket, amiket mondjuk egyébként is kezdeményezni kellene [az oktatás minőségének javítása céljából].

A koncentrált erőfeszítések hiánya. Egyetértés mutatkozik a megkérdezett egyetemi vezetők és a nemzetközi irodában dolgozó alkalmazottak között azt illetően, hogy a külföldi hallgatók igényeinek külső, illetve belső forrásokból történő megismerése ugyan megtörténik, a megvalósítás azonban már hagy némi kívánnivalót maga után. Több interjúalany jelezte, hogy a különböző problémák megoldására tett erőfeszítések koncentráltasága és az erőfeszítések nagysága elmarad az ideálisnak vélt állapottól. Többen ezt az előre lefektetett szabályok, eljárások hiányának tudják be, mások a válaszok esetlegességét, ad hoc jellegét emelik ki. Az egyik vezető hazai felsőoktatási intézmény nemzetközi irodájának vezetője egy példát hoz fel a nyugati egyetemek válaszreakciójának gyorsaságára.⁵⁴

A külföldi felsőoktatási piacokkal kapcsolatos információ összegyűjtése és az ideérkező hallgatók igényeinek feltárása tehát kisebb-nagyobb eltérésektől eltekintve minden intézményben megtörténik. A probléma a *lassú reakcióidőből* adódik, valamint abból, hogy a célokhoz az erőforrásokat csak ad hoc jelleggel rendelik hozzá. Egy vidéki intézmény vezető beosztású munkatársa szerint ez

⁵⁴ Ausztráliában például egy politikai ügy kapcsán néhány indiai hallgató kisebbségi jogainak megsértésére került sor, ami a következő félévében az országba jelentkező indiai diákok drasztikus visszaesését váltotta ki. A felsőoktatási intézmények és a kormányzat összefogásának köszönhetően azonban sikerült megfelelő kommunikációval elsimítani az ügyet, ami az indiai hallgatók bizalmának visszaszerzését eredményezte.

annak köszönhető, hogy a külföldi hallgatók intézménybe történő csábítása az egyetem számára még nem fajsúlyos kérdés, így e cél a megfelelő szervezeti támogatás nélkül, eseti jelleggel kerül a döntéshozók elé. Ahhoz, hogy az egyetem képes legyen külföldi hallgatókat fogadni, még nagyon sok lépés megtételére van szükség, melynek első szakasza lehet az idegen nyelvű képzés magyar hallgatók számára történő elindítása.

(1) [...] nagyon figyeljük, hogy mire van szükségük. Az egy más kérdés, hogy meg tudjuk-e tenni, meg tudjuk-e valósítani. [...] Nem azonnal [válaszolunk], mert a reakció sincs meg szerintem azonnal. [...] Nekem erről az a véleményem, hogy az információ igazából eljut sok szintre. Küldözzetik. Inkább a használatbavételt, azt én nem látom. (2) [Ehhez] véletlenszerűen vannak az erőforrások rendelve.

A minőség kommunikálása szájreklám útján. A felsőoktatási intézmények idegen nyelvű képzésének minőségét a hazájukba visszatérő hallgatók szájhangyomány útján terjesztik. A képzéssel elégedett hallgató akaratlanul is bevállalja, hogy otthoni barátainak, hozzátartozóinak beszámol magyarországi tanulmányi tapasztalatairól, ami növeli a valószínűségét annak, hogy pótlólagos reklámköltségek nélkül híre megy az egyetem nemzetközi oktatási programjának, színvonalának. Az elégedett hallgatók további érdeklődőket indukálhatnak, akikből potenciális hallgató válhat az intézmények által gyakorolt professzionális marketingtevékenységnek köszönhetően. A külföldi hallgatók elégedettségének növelése az alumniprogramot is támogathatja, mely a hallgatókkal történő hosszú távú kapcsolat kialakításában segít.

(1) Itt kell olyan szolgáltatást nyújtani, aminek alapján ő ezt bevállalja, hogy akaratlanul is reklámoz. (2) [...] Az ideérkező külföldi hallgatókat szerintem elég jó színvonalon szolgáltuk ki. Ők hazavitték a hírünket és általában az figyelhető meg, hogy ha egy országból vagy egy intézményből ideérkezett egy hallgató és utána hazament, akkor három jelentkezett a rá következő évben.

A koncentrált válaszok kialakítása a decentralizáció és a koordináció viszonylatában. A külföldi piacokon, valamint a hallgatói igényekben tapasztalható változásokra kidolgozott lépések végrehajtását az intézmények belső szervezeti felépítése is korlátozhatja. Számos felsőoktatási intézményben a karok nagyfokú önállóságáról, hatalmáról tesznek említést, mely gátolja az egész szervezetet átfogó válaszok kidolgozását. A karok megnövekedett hatalma az általuk ellátott funkciók számosságából és fajsúlyos voltából adódik. Ebből kö-

vetkezik, hogy a nemzetközi irodák, bár érdekeltek lennének a fogadott külföldi hallgatók körének bővítésében, az erőforrásokat birtokló karok utóbbit nem mindig támogatják – a működés fenntartásához kapcsolódó problémák megoldásának fontosságára hivatkozva.

(1) Van egyfajta kari önállóság, hogy mi megcsináljuk a magunkét. Egyetemi szintűt ezért nehéz összehozni ebből. Tehát azonfelül, hogy hallgatót akarunk, az egyéb érdekek valahol ütközhetnek... (2) Biztos, hogy mi is lépünk ebben az ügyben, de nem hiszem, hogy csak rajtunk múlna az, hogy itt plusz tíz diák jönne. Hogy ha az oktatási egységek ebben nem lépnek, akkor mi hiába lépünk.

A nemzetközi piacokkal és a külföldi hallgatókkal kapcsolatosan összegyűjtött információ hasznosulása az interjúalanyok szerint nem megfelelő. *Hiányzik a stratégiai cél*, a megfelelően artikulált szándék, a jól kidolgozott folyamatok, melyek segítenének abban, hogy a felsőoktatási intézmények a külföldi hallgatók igényei alapján javítsák oktatásuk minőségét, az egyetem által nyújtott egyéb szolgáltatásokat, valamint növeljék az idegen nyelven kínált tárgyak portfólióját. Azokban az intézményekben, ahol lenne stratégia vagy erre irányuló szándék, a belső szervezeti ellenállásból kifolyólag akadnak el a vezetők erre irányuló törekvései.

7.1.4. Nemzetköziesedés és piaci tapasztalatok

Egy felsőoktatási intézmény nemzetköziesedése több dimenzió mentén ragadható meg. Az alábbi indikátorok, tevékenységek sorolhatók ide: kimenő/bejövő hallgatók száma és aránya, kimenő/bejövő oktatók száma és aránya, nemzetközi konferenciákon történő részvétel, nemzetközi konferenciák szervezése, nemzetközi publikációs tevékenység, külföldi egyetemekkel kiépített kapcsolatok, nemzetközi kutatási projektekben történő részvétel vagy a külföldi vállalatokkal kialakított kapcsolatok száma és minősége. Az interjúk elkészítéséhez kiválasztott egyetemek vezetői, nemzetközi irodáinak munkatársai fontos célként tekintenek a nagyobb külföldi hallgatói kontingens intézményekbe történő csábítására (fogadására). Ehhez azonban arra van szükség, hogy az intézmények bővítsék az angolul felvehető tárgyak portfólióját, hogy *kínálati oldalon* is erősödni tudjanak a külföldi versenytársakhoz képest. A megkérdezettek egyöntetű véleményen vannak arról, hogy az idegen nyelven oktatott tartalom bővítése több hallgató érkezését indukálja. A külföldi hallgatók érkezésével aztán az egyetemi campuson, a közösségi színhelyeken elindul az idegen nyelven folyó kommu-

nikáció, ami a multikulturális környezet egyik ismérve. Esetlegesen felmerülő probléma lehet, ha a külföldi hallgatók nem képesek integrálódni a magyar hallgatói közösségekbe, ami a külföldi hallgatók elszigetelődéséhez vezethet.

(1) Egyrészt [...] a hallgatók is és a professzorok is jöjjenek, menjenek és cserélődjenek. Másrészt pedig a kutatásokban minél több nemzetközi projektbe kapcsolódjunk be, és minél szélesebb körben ismerjenek meg és fogadjanak el a külföldi partnerek. (2) Ha az egyetem nemzetköziesítéséről van szó, akkor mindenképpen azt kell mondanom, hogy bővítenünk kell az angol szakok listáját, hiszen addig nem fog tudni nemzetköziesedni az egyetem. (3) [...] amit esetleg negatívumként tudok mondani, hogy még kevés az integráció a külföldi és magyar diákok között, pedig kívánatos lenne.

A nemzetközi üzleti folyamatokkal foglalkozó kutatók többsége egyetért abban, hogy a külföldi piacok számos bizonytalansági tényezőt hordoznak. Ilyenek többek között az üzleti gyakorlatban fellelhető különbségek, a tranzakciókat befolyásoló szabályok és regulációk, a megszokottól eltérő fogyasztói preferenciák, a nyelvbeli és kulturális különbségek, az árfolyam-ingadozásából eredő kockázatok, valamint az intenzív verseny következményei (Leonidas et al. 1988). Ebből következik, hogy a vállalatvezetők külföldi piacok komplexitásával kapcsolatos észlelése negatívan hat az exporttevékenység megítélésére és az exportteljesítmény alakulásával kapcsolatos várakozásokra.

Ahhoz, hogy az exportpiaci irányultságú vállalatok megfelelően tudjanak reagálni a nemzetközi környezeti kihívásokra, hatékonyan kell megszervezniük és végrehajtaniuk az exportpiaci intelligencia összegyűjtését, terjesztését és az azok alapján meghozandó válaszokat. A szervezetben felhalmozódott tudás és tapasztalat elősegíti a fenti lépéssorozat sikeres végrehajtását (Cadogan et al. 2002).

Tapasztalatok összegyűjtése. Az interjúalanyok szerint a külföldi piacokkal kapcsolatosan összegyűjtött információt az intézmények nem rendszerezik, nem szintetizálják. Az erre vonatkozó célok, kidolgozott munkafolyamatok hiánya itt is megmutatkozik. Egy fizetős hallgatók fogadása tekintetében élenjáró intézmény nemzetközi ügyekkel foglalkozó dékánhelyettese például elmondta, hogy törekszenek egy olyan egységes nyilvántartási rendszer kiépítésére, ami a külföldi piacokkal, a környezettel, a beérkező hallgatók igényeivel kapcsolatos információt rendszerezetten tárolja. Szeretnék elérni, hogy minden beérkező külföldi hallgató egy központi felületen regisztráljon, hogy a hallgatók problémáinak, igényeinek és tapasztalatainak megismerése érdekében minden szer-

vezeti egység egyetlen központi adatbázisból tudjon meríteni. A megkérdezett vezető mindazonáltal azt hangsúlyozza, hogy a közös felület létrehozásával nem szűnne meg a hallgatók fogadásának, felmerülő problémáinak helyi szintű kezelése. Véleménye szerint a fenti tevékenységeket továbbra is a fogadó oktatási egységeknek kellene ellátniuk egy támogató háttérrendszer segítségével, mely a döntéstámogatást egy rendszerezett tudáshalmazzal segítené.

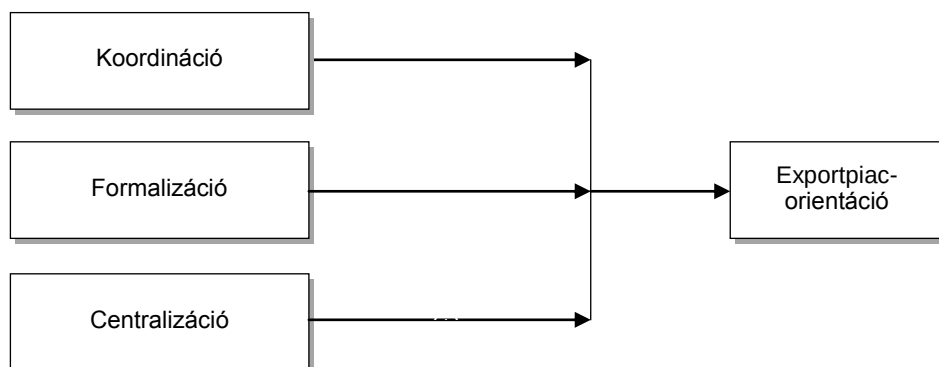
(1) Nincs információs tárház. Mi annyira nem vagyunk profik, hogy el-kezdjünk ezzel foglalkozni. Tervezzük, hogy valami rendszert azért kidolgozunk, hogy hova érdemes menni és merre. (2) Most egyébként pont arra törekszünk, hogy legyen egy egységes nyilvántartás, ami mindenre kiterjed. Ez nem jelenti azt, hogy mindenki egy helyen iratkozna be, mert a karok fogadják őket továbbra is, de például a szálláskeresésnek lesz egy központi támogatása ilyen módon.

7.2. Az exportpiac-orientáció szervezeti előzményei

7.2.1. A szervezeti rendszerek hatása a piacorientációra

A marketingirodalomban néhány szerző arról értekezik, hogy a piaci orientáció szervezeten belüli elterjedése számos szervezeti strukturális tényezővel magyarázható. Lundstrom (1976) és Levitt (1960) a funkcionális elkülönülést és specializációt jelöli meg, mint a szervezeten belüli kommunikáció (információáramlás) legfőbb akadályát. Továbbá, Stampfl (1978) szerint a formalizáció és a centralizáció magasabb foka csökkenti a szervezetek változó piaci és környezeti feltételekhez történő adaptációját. (Az általunk tárgyalandó szervezeti jellemzőket a 7.2. ábra tartalmazza.)

Cadogan et al. (1999) a koordinációt számos egymással összefüggő és átfedő ismerv segítségével mutatja be. E jellemzők az alábbiak: az export- és nem exportrésztlegén dolgozók kommunikációja és kölcsönös megértése; olyan szervezeti kultúra, mely felelősségvállalásra, másokkal történő kooperációra, az egymásnak történő segítségnyújtásra ösztönöz; a funkcionális tagozódásból származó problémák feloldását, valamint a munkavégzés során megfogalmazódó közös célok teljesítését támogatja.

7.2. ábra. A szervezeti rendszerek exportpiac-orientációra gyakorolt hatása

Forrás: Kohli–Jaworski (1990) és Cadogan et al. (2001) alapján

A formalizáció annak fokával mérhető, hogy a szervezetben lefektetett szabályok milyen mértékben befolyásolják a különböző szerepeket, a vezetőkkel kialakított viszonyt, a kommunikációt, valamint a normák betartását és szankcionálását (Hall et al. 1967). A centralizáció azt fejezi ki, hogy a szervezeten belül milyen fokú a döntéshozatal delegáltságának mértéke, valamint azt, hogy a döntéshozatalban mások milyen mértékben vesznek részt (Aiken–Hage 1968). A korábbi kutatások alapján mind a formalizáció, mind a centralizáció inverz módon kapcsolódnak a szervezeten belüli információáramláshoz (Deshpandé–Zaltman 1982; Zaltman et al. 1973).

Elmondhatjuk tehát, hogy a szervezeti jellemzők, mint a funkcionális elkülönülés, a formalizáció, valamint a centralizáció, ellentétes irányban hatnak az innovációs (a mi esetünkben a piacorientáció három komponense) folyamatok alakulására (Zaltman et al. 1973). A szakirodalom alapján a fenti három strukturális jellemző korlátozza az innovációs magatartás első szakaszát (a piaci intelligencia összegyűjtését, különböző szervezeti egységekhez történő eljuttatását), ugyanakkor pozitív kapcsolatba hozható a válaszok végrehajtásával (Kohli–Jaworski 1990).

Az erőfeszítések koordinációja. A meglátogatott felsőoktatási intézmények dolgozói egyhangúan arról számoltak be, hogy a nemzetközi piacokat érintő kezdeményezések mindegyikéhez nagyfokú intézményi szintű összefogás szükséges. Ahhoz például, hogy egy intézmény megduplázza külföldi hallgatóinak számát, kínálati oldalon jelentős kapacitásbővítést kell végrehajtania. Az oktatási portfólió bővítésére, a tanári gárda és a kiszolgáló személyzet felkészítésére

van szükség, továbbá infrastrukturális kapacitásokat kell biztosítani, hogy az ígért szolgáltatások teljesítése kivitelezhető legyen. Az interjúalanyok szerint bármely szervezeti egység kezdeményezhet újabb lépést (pl. egy külföldi egyetemmel történő együttműködés, külföldi oktatás, hallgatók toborzása a külföldi látogatások során, felsőoktatási vásárokon történő részvétel), ha a vezetőség lát abban fantáziát vagy gazdasági és egyéb (pl. pozitív társadalmi megítélés, az egyetem imázsának növelése) tekintetben értékelhető megtérülést, nem fog habozni a rendelkezésre álló erőforrások adott célokhoz történő hozzárendelésével. Tudomásul kell azonban venni, hogy a decentralizáltan felmerülő (és a vezetők által jóváhagyott) kezdeményezések végrehajtásánál a szervezet által lefektetett formális szabályokat kell alkalmazni, hogy az elszámoltathatóság előírásainak betartása mellett történjen az erőforrások felhasználása.

(1) [...] ahhoz, hogy meg tudjuk duplázni a hallgatóinknak a létszámát, ahhoz valami [...] plusz kínálatot kell adni. A plusz kínálatot pedig a tanzsékek tudják adni. (2) [...] ha mondjuk, Tajvannal szeretne együttműködni, akkor kezdeményezheti ezt, és ha a vezetőség úgy dönt, hogy igen, erre szükség van, [...] és ha meg tudja jól indokolni, hogy annak a szervezeti egységnek miért kell ez, és a költségvetés is megfelel, akkor mehet a dolog.

A kapcsolatok (kommunikáció) formalizáltsága. A nemzetközi hallgatókkal kapcsolatos ügyek intézésének formalizáltságával kapcsolatosan egy vidéki egyetem rektorhelyettese úgy nyilatkozott, hogy hetente többször történő személyes egyeztetés útján, valamint havi rendszeres beszámolók segítségével tájékozódik a nemzetközi ügyekről. A formális beszámolók elolvasását követően, ha valami gond merül fel, a rektorhelyettes személyesen keresi fel az érintett munkatársakat, hogy megoldják az adott problémát. A nemzetközi iroda dolgozói is megerősítették a rektorhelyettes formális és informális beszámolással kapcsolatosan kifejtett véleményét (gondolatait) és a vezetőkkel ápolat mindenkori munkaviszonyt a közvetlen, a megértő és a támogató jelzőkkel illették.

Minden hónapban adnak nekem egy beszámolót. Írnak nekem egy ilyen értékelő beszámolót a munkájukról. Ha azt látom, hogy valami zűrös ügy van, akkor még részletesebben beszélgetek velük.

A döntéshozatal centralizációjának mértéke. A nemzetközi ügyekkel kapcsolatosan hozott döntések centralizáltságát illetően a megkérdezett interjúalanyok, vezetői szinttől függően, úgy érzékelik, hogy a nemzetközi irodák és a külföldi kapcsolatok építésében, ápolásában érdekelt szervezeti egységek meglehetősen nagy önállósággal végzik munkájukat, és ez az önállóság az újabb kezdemé-

nyezések tekintetében is jellemzi azokat. A nagyfokú önállóság az egyik megkérdéztet rektorhelyettes szerint főleg abból fakad, hogy a nemzetközi ügyekkel megbízott munkatársak jól végzik a rájuk bízott feladatokat (ugyanannál az intézménynél dolgozó nemzetközi iroda vezetője ezt megerősíti). Ha valamilyen probléma mégis felmerülne, a nemzetközi ügyekért felelős munkatársak tájékoztatják feletteseiket a kialakult helyzetről, és segítséget kérnek a felmerülő problémák megoldásával kapcsolatosan.

Egy másik intézmény nemzetközi osztályának vezetője azonban megjegyzi, hogy a döntéshozatali önállóság fejében a vezetők elvárják a nagyfokú proaktivitást. Cserébe viszont sok támogatással, tanácsadóként segítik a munkát. A szakértői beszélgetésekből kiderült továbbá, hogy a nemzetközi ügyek intézéséhez társuló decentralizáció a problémák kezelésének egyik alapfeltétele. A külföldi hallgatók sok országból érkeznek, és nyelvi és kulturális háttérükből kifolyólag eltérő bánásmódot igényelnek. A tanulmányokkal, az egyetem által nyújtott szolgáltatásokkal kapcsolatosan felmerülő problémák kezelésében is leginkább ahhoz az oktatási egységhez kell fordulniuk, amely erre specializálódott. Összegezve elmondható, hogy a nemzetközi ügyek kezelését – kiemelt figyelmet fordítva a külföldi hallgatókra – decentralizáltan kell végezni, hogy minden hallgató testre szabott szolgáltatásban részesüljön.

(1) Csinálják a dolgukat. Mi nem szólunk bele. Miért szólnánk bele. Jól csinálják, [...] ha valami probléma van, akkor jelezzük. (2) [...] a felsővezetők abban az irányban nézve elég szabadon hagyják a nemzetközi dolgokat. (3) A mobilitás típusától függően tudjuk kezelni az ügyeket, és ez így is marad. (4) Elvárják nagyon a proaktivitást, és maga a vezetés pedig ilyen szülői jellegű vagy tanácsadó.

Egy felsőoktatási intézmény esetében a koordináció, a formalizáció és a centralizáció akkor fejti ki hatását, ha a külföldi hallgatók fogadásával foglalkozó szervezeti egység és egyéb funkcionális területek segítik egymást, a csapatszellemben való hit a szervezet legalsóbb szintjéig lemenve megfigyelhető, továbbá amennyiben a különböző szervezeti egységeket ugyanazon cél vezérli. Következésképpen, ha egy felsőoktatási intézményben jelentős a különböző szervezeti egységek összefonódása, a különböző részlegeken belül és azok között állandó kommunikáció zajlik, mindennapos a kooperáció, a konfliktushelyzetek gördülékeny kezelése, úgy a felsőoktatási intézmény exportpiac-orientációs tevékenysége is zökkenőmentesen halad.

7.2.2. Felső vezetői tényezők

A külföldi hallgatók toborzása melletti elköteleződés

A vezetők export melletti elköteleződése Cavusgil (1984) alapján a kinyilvánított szándékban és a marketing, a pénzügyi, a termelési és a humán erőforrások exportvállalati tevékenységekhez történő hozzárendelésében nyilvánul meg. A felső vezetés export melletti elköteleződése az üzleti teljesítmény célok elérésének egyik fontos kulcsa (Leonidas et al. 1988), és ez a fajta elköteleződés főként a nemzetköziesedés kezdeti szakaszában fejt ki hatását (Madsen 1994).

Egy átfogó irodalomkutatást követően Navarro et al. (2010) az export melletti elköteleződés kétfajta fogalomalkotásáról számol be. Az egyik irányzat szerint az elköteleződés attitűdként írható le – „mint egy tartósan pozitív hajlam az export tevékenység irányába”. (42. old.) Bello és Barksdale (1986) azt állítja, hogy az export iránt elkötelezett vezetők hisznek abban, hogy az exporttevékenység aktívan hozzájárul a vállalat kitűzött céljainak eléréséhez. Cavusgil és Nevin (1981) továbbá megjegyzi, hogy az export mellett elkötelezett vezetők hajlandók tényleges erőforrásokat csoportosítani az exporttevékenységhez.

A másik kutatási irányzat szerint az export melletti elköteleződés egy viselkedésforma, mely az elméleti konstrukció gyakorlati megvalósulásában (manifesztációjában) ölt teste. Cavusgil és Zou (1994) az elköteleződést az exporttevékenység támogatása érdekében folytatott tervezés, valamint az exporttevékenység kivitelezéséhez szükséges pénzügyi és szervezeti erőforrások allokálása viszonylatában definiálja. A viselkedésalapú elköteleződés teljesítmény szempontú relevanciája és dominanciája ellenére Navarro et al. (2010) úgy érvel, hogy az elköteleződés átfogó leírásához az attitűd és a viselkedésalapú megközelítésekre egyszerre van szükség.

Az exportpiacokra is termelő vállalatok vezetői sajátos attitűdöt és várakozásokat alakítanak ki az exporttevékenységgel és az abból származó bevétellel kapcsolatosan (Cadogan et al. 2011). Cavusgil (1984) szerint, ahogy a vezetők elkötelezetté válnak az export iránt, az exporttal kapcsolatos vezetői várakozások is mindinkább optimizmussal telnek meg. Diamantopoulos és Cadogan (1996) azt állítja, hogy minél inkább nő a vállalat export iránti elköteleződése, annál inkább megnő az exportpiaci intelligencia gyűjtésének észlelt fontossága és az arra helyezett vezetői hangsúly is.

Vezetői elköteleződés. A megkérdezett vezetők többsége – vezetői szinttől függetlenül – egyetért abban, hogy a külföldi hallgatók toborzása kiemelt fontossággal bír az intézmények nemzetköziesedésében. Egy vidéki egyetem rektorhelyettese a hazai környezet, a szűkülő állami támogatások következtében kieső források hatására tartja fontosnak a fizetős külföldi hallgatók toborzását, hogy az intézmény belső kapacitásainak finanszírozhatósága fenntartható legyen. Említett vezető továbbá úgy érzi, hogy a szervezet más tagjai is hajlandók erőfeszítéseket tenni e cél teljesülése érdekében, akár különösebb vezetői ráhatás nélkül is. Egy hazai vezető egyetem nemzetközi irodájának vezetője hasonlóképpen nyilatkozik a külföldi hallgatók toborzásának munkatársak, vezetők által kinyilatkoztatott fontosságát illetően. Szerinte inkább az a kérdés, hogy van-e ennél magasabb rendű cél, ami a külföldi hallgatók számának növelését felülírja. A megkérdezett szakértők szerint van, hiszen a felsőoktatási intézmények ma Magyarországon számos problémával küzdenek, és a nemzetköziesedés, mobilitás kérdése nem elsődleges prioritás a mostani környezetben. Utóbbi helyzetből kifolyólag az intézmények nem erőltetik a külföldi hallgatók számára vonzó intézményi, infrastrukturális fejlesztéseket.

(1) Bennük is van affinitás. Most meg összeszűkülnek itt az állami helyek. Azért a piacot meg kell tartani, meg az embereinket is. Mindenképpen tenni kívánnak érte az egyetemi szereplők. (2) Én azt gondolom, hogy itt minden vezető látja azt, hogy ez cél. A kérdés az, hogy van-e más nemesebb cél, ami elébe áll. [...] Ugyanakkor azt is látom, hogy számtalan más olyan kérdés is van, amit meg kell oldani, ami esetleg fontosabb, mint a mobilitás.

Ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmények a nemzetközi piacokról és a külföldi hallgatókról összegyűjtött információt a szervezeten belül terjesszék és széles körű összefogás segítségével válaszoljanak a környezetben zajló változásokra, szükség van az exportpiaci kultúra szervezeten belüli terjesztését támogató felső vezetői elköteleződésre. Ha a szervezeti hierarchia alacsonyabb szintjein dolgozó alkalmazottak nem látják, hogy a vezetők számára fontos a nemzetköziesedés kérdése, és a célok teljesüléséhez nem rendelnek kellő mennyiségű erőforrást, a dolgozóktól sem várhatjuk el, hogy az exportpiacorientációnak megfelelően viselkedjenek.

A külföldi hallgatók toborzásával kapcsolatos szemlélet

A piacorientáció elterjesztését előmozdító egyik legfontosabb tényező a felső vezetőktől érkező megfelelő jelzések a piacorientáció egész szervezetet átfogó elterjesztését illetően (Levitt 1960). Webster (1988) szerint a vezetőknek egyértelmű jelzéseket kell adniuk, valamint támogatniuk kell a fogyasztók kiszolgálásával kapcsolatos értékek és hiedelmek szervezeten belüli elterjesztését. A fenti gondolatok értelmében a vezetőknek azonfelül, hogy elkötelezettek a piacorientáció mellett, azt minden belső érintett felé kommunikálniuk kell (Kohli–Jaworski 1990).

Attól függően, hogy hány évet töltöttek el exportterületen, a vezetők hozzáállásában is jelentős különbségek tapasztalhatók. E különbségek a motivációs faktorok, a menedzseri attitűdök és képességek, a gazdasági haszon észlelésének (vagy nem észlelésének) különbözősége, valamint az exportkockázat érzékelésében tapasztalható eltérősből fakad (Ogbuehi–Longfellow 1994). Pavor és Bogart (1975) szerint az exporttal kapcsolatos negatív tapasztalat számos esetben a külföldi piacok felé történő nyitás egyik lehetséges kerékkötője. Más szerzők azzal érvelnek, hogy a gazdasági ügyekkel megbízott döntéshozók költségekkel, nyereséggel és kockázattal kapcsolatos észlelése fontos tényezőknek bizonyulnak a pozitív exporthozatások meghozatala kapcsán (Simpson–Kujawa, 1974).

A vezetők exportpiac-orientáció melletti elköteleződése a külföldi fogyasztók szükségleteinek és az exportkörnyezet jellemzőinek megismerésére irányuló jelzésként fogható fel (Cadogan et al. 2001). Az exportpiac-orientáció fontosságának felső vezetők általi hangoztatása a dolgozókat is arra sarkallja, hogy kövessék vezetőiket ezen az úton. Kohli és Jaworski (1990) továbbá megjegyzi, hogy egy vállalat akkor lesz piacorientált, ha annak fontosságát a vezetők is hangsúlyozzák. Ebből következik, hogy az exportpiacokon megnyilvánuló piacorientáció csak akkor lesz sikeres, ha azt a vezetők is fontosnak tartják és hangsúlyozzák (Cadogan et al. 2001).

Ha egy szervezet egy bizonyos fejlődési irány mellett kötelezi el magát, az a dolgozók szervezet iránti lojalitásában és szolgálatkészségében is kifejeződik (Wiener–Vardi 1980). A szervezet iránt mélyen elkötelezett vezetők hajlamosabbak elfogadni a szervezet extrateljesítmény iránti követeléseit és a pótlólagos aktivitás kifejtésére sarkalló nyomását (Etzioni 1975). Következésképpen, ha a vezetők export melletti elköteleződése magas, azok hajlandók lesznek több erőfeszítést tenni a külföldi piacokat érintő marketingstratégia elfogadtatása érde-

kében. Másrésről, a kevésbé elkötelezett vezetők nem lesznek participatívak, és preferálni fogják a standardizált stratégiákat, melyek végrehajtása rendszerint kevesebb erőfeszítéssel jár (Angle–Perry 1981).

A külföldi hallgatók toborzására helyezett vezetői hangsúlyról elmondható, hogy az elköteleződés kinyilatkoztatásán túl ez a cél írott formában gyakorlatilag egyik meglátogatott intézmény esetében sem jelenik meg. Kellene a stratégia, melyből jól megfogható, számszerűsíthető célok vezethetők le. Az egyik jó nevű budapesti egyetem nemzetközi irodájának vezetője arról számol be, hogy évek óta küzd azért, hogy dékáni szinten fogalmazzák meg a külföldi hallgatók toborzásával kapcsolatos célkitűzéseket, de mindeddig sikertelen volt minden erre irányuló erőfeszítése. Időnként (ad hoc jelleggel) készülnek ilyen anyagok, azok mindazonáltal nem épülnek be szervesen az intézményfejlesztési tervekbe. Egy vidéki egyetem nemzetközi ügyekért felelős referensének véleménye alapján nem elsődleges prioritás a hallgatói mobilitás kérdése. A szenátusi üléseken csak nagy ritkán vetik fel a kérdést, inkább beruházási, intézményfinanszírozási ügyeket vitatnak meg. Azt mindenki elmondta, hogy az intézményfejlesztési tervben szerepel a kimenő, illetve bejövő hallgatók arányára vonatkozó célérték, valamint az idegen nyelven oktatott szakok létrehozásának, bővítésének célkitűzése, a megvalósítással, az erőforrások célokhoz történő rendelésével vannak gondok. A mobilitás számos területre kiterjedő hozadékát a legtöbben elismerik (pl. minőségi jellegű motivációs tényező, az oktatói gárda szakmai fejlődése, a tanszékek és karok között kialakuló, a hallgatókért folytatott verseny), az erőforrások célokhoz történő rendelése tekintetében azonban adódhatnak nézetkülönbségek.

(1) Úgy néz ki, hogy [stratégiára] szükség van. Az a gond, hogy ilyen leírt stratégiánk nincs. Itt mindenki „csak szeretne” hallgatót fogadni. De nyilván egy felsőbb vezetési stratégia kellene erre, ami nem született meg. (2) Nem ez az elsőszámú prioritás. Ha azt nézzük, hogy a szenátusi üléseknek mik a témái, akkor ezeken ritkán jönnek elő nemzetközi kérdések. Vannak hűsbavágóbb dolgok egy egyetem életében. Itt a beruházás dolgai, a finanszírozás kérdései.

A vezetői kinyilatkoztatás önmagában nem elegendő az exportpiac-orientációs kultúra felsőoktatási intézményekben történő kialakulásához, ha az ehhez kapcsolódó célokat nem definiálják, ha a célok teljesülését nem mérik, és nem dolgoznak ki korrekciós lépéseket a stratégiai tervben foglaltaktól történő eltérések orvoslására. Ebben segíthet a vezetők külföldi hallgatók toborzására helyezett hangsúlya.

Jutalmazási rendszer

A marketingmenedzsment szakirodalom alapján a megfelelő jutalmazási rendszer pozitívan befolyásolja a dolgozók viselkedését (lásd pl. Lawler és Rhode [1976] összefoglaló tanulmányát). A piacorientáció kérdésköréhez kapcsolódva Webster (1988) azt állítja, hogy egy piac és vevő által vezérelt szervezet kialakításának sikere attól függ, hogy a vezetőket hogyan értékelik és jutalmazzák. Webster azt állítja, hogy amennyiben a vezetők teljesítményértékelése és jutalmazása a rövid távú értékesítési és jövedelmezőségi mutatókhoz kapcsolódik, a vezetők hajlamossá válnak ezekre a tényezőkre fókuszálni, és figyelmen kívül hagyják a piaci alapú teljesítmény dimenziókat (i. e. fogyasztói elégedettség), melyek a vállalat hosszú távon is jövedelmező működésének alapfeltételei.

A vállalaton belül megnyilvánuló piacorientáció mértéke attól függ, hogy a jutalmazási rendszer milyen mértékben támogatja az ilyen viselkedésforma térnyerését (Jaworski–Kohli 1993). Ezt erősíti Anderson és Chambers (1985) kutatási eredménye, mely szerint a dolgozók azért tesznek erőfeszítéseket a szervezeti célok teljesülése érdekében, mert az erőfeszítéseiket befolyásoló ösztönzőrendszer erre sarkallja őket. Cadogan *et al.* (2001) a dolgozók jutalmazásának exportkörnyezetben folytatott gyakorlatával kapcsolatosan megjegyzi, hogy amennyiben a szervezet tagjait exportalapú mérőszámok figyelembevételével jutalmazzák (pl. a külföldi piacok fogyasztóinak elégedettségi indexe, exportpiaci részesedés, a külföldi piacok fogyasztóinak megtartása), azok nagy valószínűséggel átveszik az exportpiac-orientációs kultúrából fakadó viselkedésmintákat is.

A beérkező külföldi hallgatók számában mutatkozó mennyiségi ugrás közvetlen módon nem befolyásolja a nemzetközi osztályon dolgozók jutalmazását, a külföldi hallgatóknak nyújtott szolgáltatások színvonalában történő minőségi javulás azonban már igen – állítja egy budapesti egyetem hallgatói mobilitásért felelős osztályának vezetője. A megkérdezett vezető továbbá azt is megjegyezte, hogy a mobilitás sikerességét kifejező különböző indikátorok nem épülnek be a dolgozók motivációs célrendszerébe. Elmondható azonban, hogy a kiemelkedően teljesítő osztályok/csoportok évközi vagy év végi jutalmazásban részesülnek. Egy vidéki egyetem nemzetközi ügyekért felelős irodájának vezetője a vezetői szintű ösztönzőrendszer és jutalmazási tényezők kiépítése mellett a belső indíttatás, az elhivatottság fontosságát hangsúlyozza.

(1) *Így a hallgatók száma alapvetően nem befolyásolja [a javadalmazásunkat]. Viszont a munkám minősége az igen. Erre van jutalmazási rendszer. Nem konkrétan kvantitatív módon, de [...] pénzben is. Vannak évközi, illetve év végi jutalmazások, amiben a mi osztályunk jó párszor benne szokott lenni.*
(2) *Ez belső [dolog] és van ennek a vezetési szinten is egyfajta ösztönző rendszere és kinyilatkoztatott szándéka.*

Az irodalomkutatás, valamint a személyes interjúk során megismert összefüggések alapján megállapítható, hogy a nemzetközi ügyekkel foglalkozó dolgozók motivációja növelhető a nemzetköziesedéshez kapcsolható célok kijelölésével, azok teljesítéséről adott visszacsatolással, valamint az extrateljesítményt elismerő jutalmakkal.

Az alkalmazottak továbbképzése

Az alkalmazottak megfelelő továbbképzése a piacorientáció felé vezető út alapjait rakja le (Mohr–Jackson 1991). A külföldi piacokra gyártó vállalatok az exportpiacokra jellemző fogyasztói igények megértése céljából különleges képességekkel kell, hogy rendelkezzenek. Az exportpiacokon folytatott üzleti gyakorlat megköveteli a dolgozóktól, hogy kezeljék a kulturális, a politikai, valamint a gazdasági különbségekből adódó nehézségeket, ami különleges tréninget és a dolgozók képességeinek (állandó) továbbfejlesztését követeli meg (Czinkota–Ronkainen 1995).

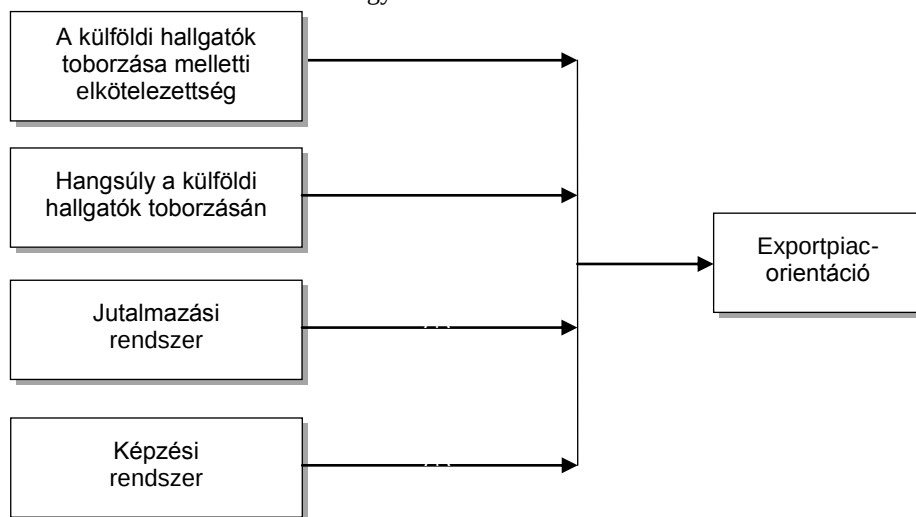
A tréning továbbá olyan képességekkel ruházza fel a dolgozókat, melyek nélkülözhetetlenek az exportirányultságú feladatok végrehajtásához, mint például az exportpiacokra irányuló stratégia kialakítása, valamint az exportpiaci intelligencia összegyűjtése és értelmezése (Cadogan et al. 2001). A dolgozók képzése az export feladatok végrehajtásán túl további tevékenységek ellátásához is hozzásegít. Megtaníthat például arra, hogy a dolgozók hogyan érzékeljék a külföldi piacok fogyasztóinak preferenciáit, valamint hogy hogyan kezeljék a kulturális, a politikai és a gazdasági körülmények eltérőségéből adódó problémákat/feszültségeket (Cadogan et al. 2006).

Egy vidéki egyetem rektorhelyettese elmondta, hogy a nemzetközi ügyekkel foglalkozó munkatársak formális felkészítés nélkül, spontán kialakult rutinok, tapasztalatok segítségével végzik a munkájukat. Legtöbbjük a terepen tanulta meg a szakmáját, ismerkedett meg a terület kihívásaival, a szükséges nyelvi és kommunikációs képességek kifejlesztésének kényszerével. A rektorhelyettes

nem tartja fontosnak a célkultúrák megismerésére irányuló képzési rendszer bevezetését, amíg nem sikerül számottevő külföldi hallgatót vonzani az adott régióból. Az intézményben ugyanis egyelőre kevés a külföldi hallgató, és nem is várható, hogy az elkövetkező években nagymértékben fog emelkedni az odalátogató külföldi hallgatók száma. A formális képzés elmaradását egy budapesti egyetem nemzetközi irodájának vezetője is elismerte. Szerinte ugyanis a legtöbb dolog megtanulható a mindennapi munkavégzés során, és amíg nincs akkora kereslet egy adott régióból az egyetem oktatási szolgáltatásai iránt, szükségtelen az egyébként is szűkösen rendelkezésre álló erőforrásokat a dolgozók kultúraspecifikus képzésére fordítani.

(1) Mindenki spontán módon [végzi a munkáját]. Még nem éreztük annak a szükségességét, [hogy képezzük a dolgozóinkat]. [...] Ha lennének célkultúrák, amik idejönnének, akkor azokat a cégekultúrákat jobban megismertetnénk az oktatói gárdával. De ilyenek nincsenek. (2) [...] ilyen nemzetközi dolgokra nem volt kiképzés. Általánosabb jellegű képzéseken, vezetőképző és menedzsmenttanfolyamokon [viszont] voltam.

7.3. ábra. A szervezeti egységek között ható erők exportpiac-orientációra gyakorolt hatása



Forrás: Kohli–Jaworski (1990), valamint Cadogan et al. (2001) alapján

Mivel a piacorientáció a változó fogyasztói/ügyféligenyekhez történő, innovatív marketingprogramok és -stratégiák útján megvalósuló, állandó alkalmazkodást jelent, előbbi felfogható úgy is, mint a folyamatos innováció melletti elköteleződés (Kohli–Jaworski 1990). Ahogy Hambrick és Mason (1984) rámutat, a fiatal, jól iskolázott, alacsony társadalmi státuszú családból származó vezetők nagyobb eséllyel követnek kockázatos és innovatív stratégiákat. Ezt támasztja alá az innováció elterjedéséről szóló szakirodalom is, melynek értelmében az iskolázottság és a feljebb jutás lehetősége konzisztens kapcsolatban állnak az innovációs viselkedéssel (Rogers 1983). A fenti gondolatokat összegezván elmondható, hogy egy szervezet piacorientációja a felső vezetők formális képzésétől, valamint attól függ, hogy azok milyen mértékben motiváltak a felfelé történő mobilitás, vagyis a szervezeti ranglétrán történő feljebb jutás tekintetében.

7.3. Az exportteljesítmény mérése

Ha egy vállalat konzisztens módon figyeli és értékeli fogyasztóinak a jelenlegi igényeit és képes válaszolni azokra, továbbá képes a jövőbeni igények és elvárások előrejelzésére, kedvezőbb helyzetbe kerül versenytársainál a fogyasztói igényeknek megfelelő termékek/szolgáltatások kialakítása tekintetében (Kohli–Jaworski 1990; Narver–Slater 1993). Az exportteljesítmény úgy értelmezhető, mint a vállalat egy külföldi terméke bevezetése során, a gazdasági és stratégiai céljainak operatív szintű megnyilvánulása (Cavusgil–Zou 1994). A vállalatok legtöbbször többes céllal hozzák létre exportra specializálódó részlegeiket. A célok lehetnek gazdaságiak (pl. profitnövelés, értékesítési forgalom növelése vagy költségcsökkentés) vagy stratégiaiak (pl. piacbővítés, a versenytársak lépéseire adott válasz, megkapaszkodás a külföldi piacokon, valamint a termék/vállalat ismertségének növelése). Egy vállalkozás sikere következésképpen azzal mérhető, hogy milyen mértékben teljesülnek az exporttevékenységhez köthető stratégiai és gazdasági célkitűzések (Cavusgil–Zou 1994).

A külföldi piacokra termelő vállalatok viselkedését vizsgáló kutatások arról számolnak be, hogy az exportpiacokon elért siker egyenes arányban áll a vállalatok exportpiac-orientációjával (Cadogan et al. 2002; Rose–Shoham 2000; Cadogan et al. 2003). Más kutatók szerint az exportteljesítmény a vállalat külföldi piacokon folytatott tevékenységéből származó output viszonylatában értelmezhető (Shoham 1996). Az export teljesítmény tehát egy többdimenziós konstrukció, mely a következő összetevőkből áll: 1) hatékonyság (a szervezet által kitűzött célok milyen mértékben teljesülnek), 2) hatásosság (a célok eléré-

séhez kapcsolható teljesítmény a befektetett inputtényezők viszonylatában), valamint 3) adaptációs készség (a szervezet környezeti feltételekhez történő alkalmazkodásának képessége) (Katsikeas et al. 2000).

A kutatók többsége egyetért abban, hogy meglehetősen nehéz feladat a társadalmi és nonprofit szervezeteknél (beleértve a felsőoktatási ágazatban működő intézményeket) a teljesítmény azonosítása és interpretálása (Pavicic et al. 2009). A pusztán pénzügyi alapú mérőeszközök nem alkalmazhatók a nonprofit szervezetek hatékonyságának mérésére. A pénzügyi mutatók mellett az elégedettséget mérő és más releváns többdimenziós mérőeszközök alkalmazása ajánlott (mint például eredmény vagy reputációs mérőeszközök), hogy vizsgálhasuk a nonprofit szervezetek eredményességét.⁵⁵

Az interjúk alapján nyilvánvaló vált, a nemzetköziesedés, a hallgatói mobilitás erősödése számos tekintetben pozitív hozadékkal jár a hazai felsőoktatási intézmények számára. Rövid távú célként jelölhető meg az angol nyelven futó képzési programok szélesítése, az idegen nyelven oktatni képes tanári gárda ki-nevelése (verbuválása), a külföldi hallgatókat kiszolgáló támogató egységek képességeinek fejlesztése, a felsőoktatási intézmény multikulturális jellegének erősödése, valamint a magyar hallgatók más kultúrákkal, szokásokkal történő megismertetése. Hosszabb távon, ha az intézmény elegendő tapasztalatot szerzett a csereprogramok, partneri megállapodások keretében ideérkező hallgatók igényeinek kiszolgálása viszonylatában, úgy megpróbálkozhat a nemzetköziesedés terén egy minőségi ugrással. A minőségi ugrás a tisztán piaci alapon szerveződő, az intézmény által nyújtott szolgáltatásokért történő pénzbeli ellenjuttatás kifizetésében nyilvánul meg. Ahhoz azonban, hogy a külföldi hallgatók Magyarországot válasszák a felsőfokú diplomájuk megszerzése céljából, első-sorban minőségi szolgáltatásokat kell nyújtani, és olyan megkülönböztető jellemzőket kell találni / vagy idővel kifejleszteni, mely kiemeli a régiót a globális felsőoktatási piacról. A megkülönböztetés alapja lehet a diploma megfelelő ár/érték aránya, a képzés egyedisége, az infrastrukturális háttér kiemelkedő jellemzői, vagy a kulturális tekintetben vonzó egyetemi városok és kampuszok légköre által nyújtott előnyök.

⁵⁵ Szükség van a külföldi hallgatók elégedettségének időszakos felmérésére. Az elégedettség leg-
átfogóbb mutatója, hogy ismét Magyarországot, vagy az adott intézményt, programot választaná-e
a hallgató, ha újrakezdhethné a külföldi tanulmányait. Egy országos vizsgálat szerint „2010-ben a
megkérdezett külföldi diákok jelentős hányada, 58 százaléka, ha ismét választania kellene, újra
Magyarországot választaná. 32 százalék talán ismét idejönne tanulni, és mindössze 10 százalék
gondolja úgy, hogy a választása nem esne Magyarországra”. (Berács–Malota: 2011, 223).

Elmondható tehát, hogy a felsőoktatási intézmények nemzetköziesedés – és kiemelten a hallgatói mobilitás – terén nyújtott teljesítménye nem fejezhető ki csupán pénzügyi-számviteli teljesítménymérőkkal. A felsőoktatási intézmények zökkenőmentes működése egy tágabb érintett körtől függ, következésképpen azok teljesítménye számos dimenzió mentén értékelhető. A mobilitás kapcsán például megkérdezhetjük az egyetemi vezetőket arról, mennyire elégedettek a külföldi hallgatók által fizetett tandíj nagyságával, a legfontosabb külföldi piacon a hallgatók toborzása tekintetében elért piacrészesedésükkel, vagy az újabb piacokra történő belépés ütemével. Az interjúkból továbbá az is kiderült, hogy a nemzetközi projektek sikeres lebonyolításához az intézmények különböző szervezeti egységeinek tevőleges hozzájárulására és közös erőfeszítésekre van szükség. Az exportpiac-orientáció üzleti környezetben történő vizsgálata során a fent felsorolt teljesítménytényezők szignifikáns előrejelzői az exportvállalatok sikereinek, így feltételezhetjük, hogy a versenypiacokhoz hasonlóan a felsőoktatási intézmények teljesítménye is javulni fog az exportpiac-orientáció intézményeken belüli kialakulásával.

7.4. Nemzetközi környezet

A kontingenciaelmélet szerint a társadalmi szervezetek az életben maradás feltételeként adaptálódnak környezetükhöz. Az adaptáció a szervezeti struktúra, a szervezeten belül zajló folyamatok, valamint a választott stratégia mentén valósul meg (Hambrick 1983).

A külföldi piacokra kilépő gazdálkodó szervezetek legtöbbször a kiéleződő versennyel, a fogyasztói szokások rendkívüli változékonyságával, továbbá a technológiai környezet gyors változásával szembesülnek, ami belső mozgólámpát eredményez a szervezeten belül. Az alábbiakban az exportpiacokon megfigyelhető néhány kiemelt környezeti tényező szervezeti viselkedésre gyakorolt hatását tekintjük át.

7.4.1. Külföldi hallgatók változó preferenciái (piaci turbulencia)

A piaci turbulencia egy adott részpiacra jellemző fogyasztói szokások állandó változását jelenti (Kohli–Jaworski 1990; Harris 2001). A piacok akkor mondhatók turbulensnek, ha a fogyasztói szokások gyors változást mutatnak és további új vásárlók belépésével kell számolni (Jaworski–Kohli 1993). Kohli és Jaworski (1990) szerint, amikor a vállalat egy relatíve jól körülhatárolható és lassan vál-

tozó preferenciájú fogyasztói körrel szembeül, a piaci orientáció valószínűsíthetően elhanyagolható hatással lesz a teljesítményre. Ebben az esetben ugyanis nem szükséges a marketingmixet a lassan változó fogyasztói igényekhez igazítani. A piaci turbulencia erősödésével azonban várható, hogy a piaci orientáció teljesítményre gyakorolt pozitív hatása nőni fog, hiszen nagyobb a valószínűsége annak, hogy a vállalat termékkínálata és a fogyasztói igények között idővel eltérés tapasztalható (Jaworski–Kohli 1993; Hooley et al. 2003).

Az innováció felgyorsulása, valamint a fogyasztók, versenytársak preferenciáinak, lépéseinek előrejelezhetetlensége a környezet bizonytalanságaként fogható fel. Daft et al. (1988) kutatásai alapján megállapítható, hogy a környezeti bizonytalanság emelkedése növekvő információs igényt generál, különösen a fogyasztókkal, a versenytársakkal és gazdasági erők változásával kapcsolatosan. Várható tehát, hogy az exportpiacokon tapasztalható környezeti bizonytalanság emelkedésével a vállalatoknak fokozni szükséges exportpiac-orientációs erőfeszítéseiket, hogy sikeresen működhessenek a bizonytalan feltételek mellett is. Az exportkörnyezetben tapasztalható magasabb turbulencia növelheti a vezetők döntéshozatalhoz kapcsolódó bizonytalanságának mértékét (Daft et al. 1988), valamint az információszükséglet igényét (Cadogan et al. 2001).

A külföldi hallgatók preferenciáinak, igényeinek feltárására minden meglátogatott felsőoktatási intézményben nagy hangsúlyt helyeznek. Erre azért van szükség, mert egy külföldi hallgató sokkal több „erőforrást” fogyaszt, és kapacitás tervezéséhez tisztán kell látni, mire van szükségük a tanuláshoz, a lakhatáshoz, a közösségi életben történő boldoguláshoz. A megkérdezett interjúalanyok szerint nyílt fórumot szerveznek a külföldi hallgatók számára, ahol mindenről kikérdezik őket, sőt provokatív kérdéseket is feltesznek, hogy az esetleges negatív tapasztalatok felszínre kerüljenek. Arra a kérdésre, hogy tapasztalnak-e valamiféle változást az igények megváltozásában, fokozódásában, a legtöbb interjúalany nemmel válaszolt. A hallgatók igényei az általános technológiai fejlődéssel párhuzamosan ugyan nőnek, az interjúk alapján azonban kijelenthető, hogy a külföldi hallgatók szolgáltatásokkal kapcsolatos preferenciáinak változása nem tér el jelentősen a magyar hallgatókétól. A hallgatók komfortos szállást, az internet-hozzáférhetőség széles körű rendelkezésre állását, a tanulmányi ügyek intézésének zökkenőmentes lebonyolítását várják el a fogadó intézményektől. Kihívást jelent azonban, hogy a legtöbb intézmény cserehallgatókat fogad legfeljebb egy vagy két félévre, és mire az ő visszajelzéseik alapján végrehajtják a kért változtatásokat, az említett hallgatók repülnek haza, az újak pedig nem látják a változások nagyságát, dinamikáját.

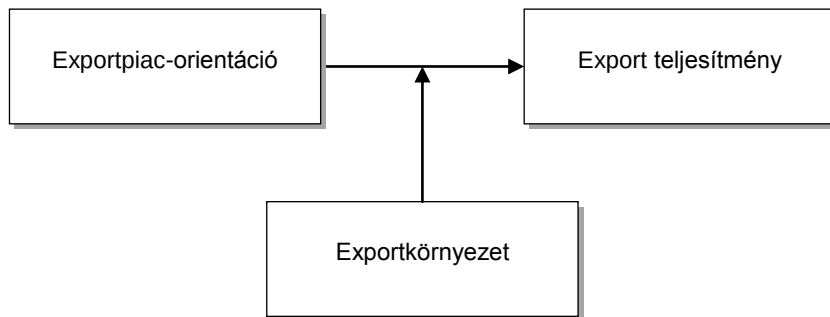
(1) Mi minden félévben vagy egyszer, vagy kétszer találkozunk az itt lévő hallgatókkal, és akkor fölteszünk ilyen-olyan kérdéseket. [...] Mikor már egy kicsit belerázódtak az itteni életbe, szoktunk csinálni olyan kört, hogy mi volt a motivációja, miért jött ide. (2) Szerintem nincsenek különleges igényeik ezeknek a hallgatóknak. Persze van egy változás, ami mindenütt zajlik. Úgy látom, hogy az idejövő külföldi hallgatóknak az igényei körülbelül a magyar hallgatóknak az igényeivel párhuzamosan nőnek. (3) Az a baj, hogy azért nem ugyanazok a diákok jönnek vissza, [...] maximum van egy-két visszatérő diákunk, de ők mindig az adott szituációkkal elégedettek vagy elégedetlenek. Nem látják a fejlődést, hogy hogyan nézett ki a kollégium.

Egy felsőoktatási intézmény esetében a környezet dinamizmusa a külföldi hallgatóknak az egyetem szolgáltatásaival kapcsolatos preferenciái változásával írható le. A hallgatói igények növekedése arra ösztönzi a felsőoktatási intézményeket, hogy programkínálatukkal, szolgáltatásaik bővítésével igazodjanak a változó hallgatói preferenciákhoz.

7.4.2. A külföldi piacokon zajló verseny intenzitása

A verseny intenzitása a verseny fokával mérhető egy adott iparágon belül, beleértve a kompetitív lépések agresszivitását és lélegzetét (breath) (Kohli–Jaworski 1990; Perry–Shao 2002). Egy barátságtalan környezetben a versenytársak számos stratégiai dimenzió (pl. árazás, promóció, termékfejlesztés, disztribúció stb.) mentén, agresszíven támadják egymást. Az olyan piacokon, ahol a verseny feltételeit kijelölő szabályok stabilak, a versenytársak költségszintjét és stratégiáját figyelő szereplők képesek a versenytársak gyengeségeit feltárni, ami versenylőny forrását képezheti a vállalat számára. Ellenben a versenyfeltételeket kijelölő szabályok állandó változása (pl. stratégiai csoportok közötti mozgás) megnehezíti a versenytársak lépéseinek közeli figyelését (Porter 1980). Day és Wensley (1988) továbbá megjegyzi, hogy a mobilitás határainak folyamatos változásával és a magasan szegmentált végfelhasználói piacokkal jellemezhető környezet esetében elengedhetetlenül fontos a fogyasztók figyelése.

7.4. ábra. Az exportpiac-orientáció és az exportteljesítmény kapcsolatát befolyásoló környezeti változók



Forrás: Kohli–Jaworski (1990), valamint Cadogan et al. (2001) alapján

A külföldi piacon történő megjelenés a vezetők növekedéssel kapcsolatos felfogásában (észlelésében) is fontos szerepet játszik. Az exportra termelő vállalatok menedzserei nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a külföldi piacokon tapasztalható növekedésnek, szemben a hazai piacokra termelő vállalatokkal (Cavusgil–Nevin 1981). Bár gyenge, de mégis bizonyítást nyert Jaffe et al. (1988) vizsgálatában az a tény, hogy az exporttevékenység előrehaladottabb fázisában lévő vállalatok a külföldi eladásokból származó bevételek magasabb hányadát érzékelik, szemben az export tevékenység kezdeti szakaszában lévő (tartózkodó) vállalatok vezetőivel (Leonidas et al. 1988). Az agresszív és a passzív exportáló vállalatok között is sikerült különbséget kimutatni az export növekedést generáló hatásait illetően. Előbbi vállalati kör nagyobb fontosságot tanúsít a külföldi piacon jelentkező turbulenciának (Bourantas–Halikias 1991).

A legtöbb egyetemi vezető szerint a felsőoktatási intézmények figyelik a legfőbb hazai és nemzetközi versenytársak működését. A versenytársak figyelése azonban általában csak felszínes módon történik. Nem térképezik fel erősségeiket, gyengeségeiket, potenciális jövőbeli lépéseiket, inkább a versenykörnyezet általános pásztázására törekszenek. Ezt a tevékenységet támogató, professzionális megfigyelő- és értékelőrendszert egyik meglátogatott felsőoktatási intézményben sem fejlesztettek ki. A versenytársak mozgásairól vezetői összejövetelek kapcsán vagy informális találkozók alkalmával beszélgetnek. A jó ötletek lemásolása a mozgósítható erőforrások korlátainak betartásával történik.

A hallgatók toborzása terén is nagyot változott a világ – vélekedik egy budapesti egyetem nemzetközi irodájának vezetője. A nyugati egyetemek a marketingeszközök széles tárházát állítják csatasorba a hallgatók meggyőzése érdeké-

ben (pl. reklámok, Facebook, felsőoktatási vásárok), és nagyon intenzíven kommunikálnak a hallgatók felé. Fontos azonban megemlíteni, hogy a külföldi versenytársak tiszta eszközökkel győzködik hallgatói célközönségüket. Nem a versenytársak lejáratásának eszközeivel, inkább saját versenyelőnyüket, vonzó szolgáltatás jellemzőiket kommunikálják.

Mások azt érzékelik, hogy a külföldi kormányok rendkívüli mértékben támogatják a külföldi hallgatók hazai egyetemeken történő taníttatását, amellyel intézményi szinten lehetetlen versenybe szállni. Többen a kormány ilyen szándékú támogatását várnák el, valamint szélesebb körű összefogást, hogy a magyarországi felsőoktatási térség is versenyképesse tudjon válni a nyugati egyetemek mellett. Néhányan azonban előrébb sorolják a magyar hallgatók kiküldését a külföldi hallgatók fogadásával szemben, ehhez azonban pénz kell, és kormányzati támogatás, hogy a hallgatókat nagy számban lehessen kiküldeni.

(1) Figyeljük éjjel-nappal a szomszéd egyetemeket, hogy ne hogy nekik jobb legyen. De [szisztematikus] versenytárs-analízist nem végeztünk. [...] Ha látunk valami jó ötletet, akkor megpróbáljuk azt adaptálni. (2) [A nemzetközi toborzás terén] mindenki harcol. Vannak, akik nagyon behúztak. [A] saját portékáját kínálja mindenki agresszív értékesítési gyakorlattal. (3) [...] A héten járt itt a budapesti francia nagykövetség két embere, és ők Franciaországba akartak hallgatókat toborozni. [...] valami iszonyatos számokat mondtak, hogy Franciaországban hány külföldi hallgató tanul és hogy a francia kormány milyen erőforrásokat fordít erre. (4) [...] hogy a hallgatókat ide vonzani, ezt azért a második prioritásnak látom amögött, hogy a mieink minél többen tudjanak kimenni és külföldi tapasztalatot szerezni. Ehhez viszont pénz kell, azt gondolom és egyéb más dolog [...].

A felsőoktatási intézmények piacán a hallgatókért folyó verseny vélhetően arra ösztönzi az egyetemeket, hogy azonosítsák és figyeljék legfőbb versenytársaikat, próbáljanak tanulni azoktól, hogy versenyképes, differenciált kínálat tudjanak megjeleníteni a felsőoktatási piacokon. Feltételezhető tehát, hogy a verseny növekedésével változik az exportpiac-orientáció és az exportteljesítmény kapcsolata.

7.4.3. Technológiai turbulencia

A technológiai turbulencia egy termékpiacra jellemző technológiai változás előrejelezhetőségére utal (Grewal–Tansuhaj 2001; Harris 2001; Kohli–Jaworski 1990). A technológiai turbulencia magas fokával jellemezhető piac olyan hely, ahol az új termékbevezetéseknek köszönhetően a technológiai változások üteme meglehetősen gyakori (Jaworski–Kohli, 1993). A környezeti heterogenitás (a piaci szegmentumok diverzitása), a dinamizmus (a változás nagysága és előrejelezhetetlensége), valamint a barátságtalanság (kedvezőtlen üzleti klíma, a bizonytalanság és a verseny magas foka) az exportpiacok jellemző ismérvei (Zahra–Bogner 1999; Zahra et al. 1997). A turbulencia fokát a különböző környezeti feltételek (versenytársak, piacok, technológia, szabályozás) vizsgálatával lehet megismerni, melyben a vállalat működik (Cadogan–Paul 1999). A hazai piacokon tapasztalható feltételek és az exportteljesítmény között jelentős összefüggés tapasztalható: ha egy fiatal vállalkozás alapítása során a vezetők úgy érzékelik, hogy a hazai piacon rendkívül turbulens erők hatnak, nagy a valószínűsége, hogy a vállalkozás a nagyobb értékesítési potenciállal kecsegtető külföldi piacok felé nyit (Zahra et al. 1997).

A külföldi piacokon tapasztalható verseny növekedésével azonban a működési költségek (több marketingerőforrás-felhasználás, hirdetési ráfordítások, fogyasztói hűség növelése) is nőnek, ami a csökkenő profithányadban mutatkozik meg (Zahra–Garvis 2000). Bár a környezet barátságtalansága pozitív módon hat a vállalati teljesítményre, a rendkívül barátságtalan nemzetközi környezetben (lásd Hitt et al. 1997) versengő vállalatok nyereségük csökkenését (negatívba fordulását) szenvedhetik el (Zahra–Garvis 2000), ami a környezeti turbulencia teljesítményre gyakorolt negatív hatására enged következtetni. Feltételezhető tehát, hogy a környezet moderáló hatást fejt ki az exportpiacorientáció és az exportteljesítmény kapcsolatára.

A felsőoktatási ágazatban a technológiai turbulencia alatt az oktatás módjában, az infrastruktúrában, a kutatás színvonalában, a rendelkezésre álló laboratóriumok felszereltségében bekövetkező gyors változásokat értjük. A legtöbb interjúalany szerint a felsőoktatás ágazat technológiai értelemben nem mondható turbulensnek. Az iparban kidolgozott folyamatok, technikai megoldások lassabban szivárognak be az egyetemi tantermekbe és az adminisztratív területek háttérrendszereibe, így a technológiai adaptáció mindenképpen mérsékeltebbnek mondható, mint az üzleti piacokon megfigyelhető trendek. A technológiafejlődés nyújtotta előnyök azonban számos területen segítik az alkalmazottak munkáját, például az e-mailes kommunikáció, az egységes hallgatói

nyilvántartási rendszer kiépítése, az on-line kommunikáció számos formája, mind szerves részét képezik a mindennapi életnek. De idetartoznak a számítógépekkel, projektorokkal felszerelt előadók, szemináriumtermek vagy a nyári hónapokban a hőséget elviselhetőbbé tevő légkondicionáló berendezések.

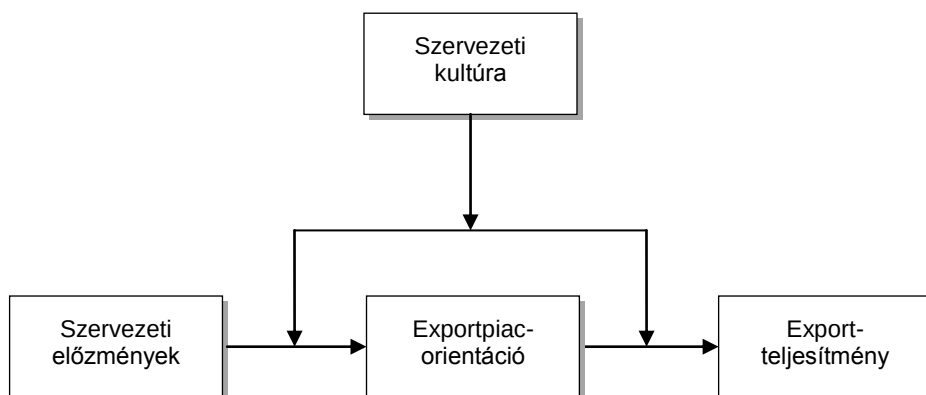
(1) Ezt én nem tudom megítélni, mert nem vagyok oktatási szakember. [A technológiai fejlődés] azért valahogy bejön, de szerintem nem olyan óriási tempóban, mint ahogy az iparban megfigyelhető. (2) Lassú változásokat érzékelek. Ami ilyen nagyon kézzel fogható, az például a technológiai változás. Az utóbbi években volt ilyen a jogi karon. Projektorok, légkondicionáló berendezés, amivel az oktatás körülményeit javítják.

Feltételezhető tehát, hogy a fentebb felsorolt technológiai megoldások emelik az intézmények által nyújtott szolgáltatások észlelt minőségét.

7.5. A szervezeti kultúra és az exportpiac-orientáció kapcsolata

A szervezeti magatartás, a szociológia és az antropológia irodalmából válogatva Deshpandé és Webster (1989) száz cikket elemez, és a szervezeti kultúra alábbi definícióját határozza meg: „a szervezet dolgozói által közösen osztott értékek és hiedelmek, melyek segítenek a szervezet működési jellemzőinek megértésében, ami a megfelelő viselkedésformák és normák kialakulásához vezethet”. (4. old.) Schein (1985) úgy értelmezi a szervezeti kultúrát, mint alapvető percepciók, gondolatok és érzések összességét, melyek – egy csoportprobléma megoldási és tanulási folyamata során, a belső integráció és a külső adaptáció hatására – egészen jól működtek ahhoz, hogy azokat a szervezet dolgozói érvényes megoldási módként fogadják el, és a jól bevált rutinokat az újonnan belépni szándékozók számára kötelező jelleggel átadják. Deal és Kennedy (1982) szerint a kultúra olyan eszköz, mely a termelékenység növelésének szolgálatába állítható, és amennyiben megfelelően kommunikálják, növeli a dolgozók szervezeti célok teljesülése irányába tett erőfeszítéseit.

7.5. ábra. A szervezeti kultúra hatásának vizsgálata



Forrás: Kohli–Jaworski (1990), Deshpande–Webster (1989), valamint Berrin (2008) alapján

Quinn és szerzőtársa (lásd Quinn 1988; Quinn–McGrath 1985) a „versengő értékek” modelljét dolgozzák ki a szervezeti hatékonyság vizsgálati keretként. A szerzők az említett modellben a dolgozók által a szervezeti teljesítménnyel kapcsolatosan vallott értékek empirikus vizsgálatát végzik el. A vizsgálat eredményeként négy kulturális archetípus rajzolódik ki: piaci, klán, adhokrácia, valamint hierarchikus kultúra.

7.5.1. Kulturális típusok a szervezetben

Az empirikusan azonosított kulturális archetípusok valamelyike egy adott szervezetben, meghatározott időszakban a dominancia jelét mutathatja, ám Appiah-Adu és Blankson A-A, B (1988) szerint egyik vagy másik kultúratípus dominanciája nem zárja ki a többi kultúratípus szervezetben belüli meglétét. Deshpandé és Webster (1989) azt állítja, hogy a szervezetek többségénél egyszerre többfajta kultúra megléte is előfordulhat, ám egy adott időszakban egy (adott) kultúra típus dominanciája figyelhető meg. Továbbá, Deshpandé és Farley (1999) azt állítja, hogy a dolgozók úgy tekintenek szervezetükre, mint a fenti négy kultúratípus keveredésére, ám egy bizonyos kultúratípus erőteljes megjelenése mellett.

Deshpandé, Farley és Webster (1993) szerint a Quinn (1988) által azonosított kultúratípusok az alábbi jellemzőkkel írhatók le. A **piaci** kultúrával rendelkező szervezet a versenyképességet és a célok elérését tartja szem előtt. A szervezetben belül végbemenő tranzakciókat és a szervezeti hatékonyságot a

piacra jellemző működési mechanizmusok vezérlik. A piaci kultúra olyan jellemzőkkel írható le (termékdifferenciálás, versenyelőny, piaci vezető szerep), melyek a piacorientáció magas fokához vezetnek, és amelyek végül a pénzügyi teljesítménytényezők javulását eredményezik (Deshpandé–Farley 1999; Deshpandé et al. 1993).

Az olyan szervezetekben, ahol a domináns értékek a **klán**kultúra jellegzetességeit hordozzák, az alábbi normák, viselkedésformák dominanciája figyelhető meg: a kohézió magas foka, a részvétel és a csapatmunka. A dolgozók értékkeremtő folyamatokhoz történő hozzájárulása a participáción keresztül valósul meg, továbbá a szervezeti kohézió és az egyének megelégedettsége magasabb fokú prioritást élvez, mint a pénzügyi célok és a piaci részesedés elérésére vonatkozó célok teljesítése (Deshpandé et al. 1993). A klánkultúra, mely a tradíciót, a hűséget, a belső állapotok fenntartását támogatja, a piaci környezet változásának észlelésével szembeni védőhálót húz a szervezet köré, ami végső soron csökkenti a szervezet piacorientációjának fokát (Appiah-Adu 1998).

Az **adhokrácia** kultúradominanciájával rendelkező szervezet a vállalkozói értékekkel, a kreativitással és a gyors alkalmazkodóképességgel jellemezhető. Az ilyen szervezetek rugalmasak és toleránsak a dolgozók által időnként elkövetett hibákkal szemben. E tényezők alapján a klánkultúra esetében a hatékonyság az új piacok és a növekedési lehetőségek keresésében ölt testet. Deshpandé et al. (1993) szerint az adhokráciakultúra a vállalkozói képességek, az innováció, valamint a magas kockázatvállalói hajlam hangsúlyozásával várhatóan a piacorientáció magasabb fokához vezet.

A **hierarchia**kultúra a rend, a szabályok, a reguláció fontosságát hangsúlyozza. Az ilyen szervezetben a tranzakciókat a felügyelet, a folyamatos értékelés, a helyes irányok kijelölése vezérli. A hierarchiakultúra, mely a folyamatok zökkenőmentes levezénylésére és a tervezhetőségre fókuszál, nagy valószínűséggel a piacorientáció alacsony fokához vezet (Deshpandé et al. 1993).

A sikeres exportvállalatok kockázatvállalók, innovatívak, és rugalmasan képesek adaptálódni a változó környezeti feltételekhez (Leonidou 1998). Ebből következik, hogy az külföldi piacokra történő kilépést azoknál a vállalatoknál veszik fontolóra, ahol a vezetők diverzifikációra vonatkozó erőfeszítései a több piacon történő jelenlétet támogatják (Berrin 2007). Az exporttevékenység kedvezőbb megítélésben részesül azoknál a vállalatoknál, ahol a növekedés és a diverzifikáció a vállalat célrendszerében prioritást élvez (Katsikeas–Piercy 1993).

A fentebb ismertetett négy kultúrátípus közül várható, hogy a piaci és az adhokráciakultúra-típus közeli viszonyban áll a nemzetközi marketingtevékenységgel, mely a növekedés, az innováció, a rugalmas válaszképesség és a versenyzés értékeit közvetíti. Naidu és Prasad (1994) továbbá azt állítja, hogy a piacról érkező kompetitív nyomás és a stratégiai lépések attraktivitása stimuláló jelleggel hatnak az exportszándék kialakulására. Fontos azonban megjegyezni, hogy az exporttevékenység (-stratégia) csak abban az esetben járható út a vállalat számára, ha a vállalati kultúra és az exportstratégia illeszkednek egymáshoz (Hofstede 2001). Feltételezhető tehát, hogy az exportáló vállalatok és a külföldi piacokra kilépő vállalkozások fontos jellemzője a rugalmasság, a formalizáció alacsony foka és a rövid reakcióidő, mely tényezők kapcsolatba hozhatók a piaci expanzióval és a vállalati növekedéssel (Deal–Kennedy 1982; Deshpandé et al. 1993).

Ezzel ellentétben a klán és a hierarchia kultúra gátolja a vállalatok exportpiacok felé irányuló orientációját, hiszen a vállalati erőforrások a belső folyamatok zökkenőmentes lebonyolításában használnak el. Az erőteljes belső orientáció, a szabályok és a folyamatok részletes kidolgozására tett erőfeszítések egy gyenge szervezeti kultúra ismertetőjegyei (Deal–Kennedy 1982), mely kevésbé életképes az exportnövekedés tekintetében (Tesar–Moini T-M, 1998). Következésképpen, az export stratégia nem illeszkedik a klán- és a hierarchiakultúrájú szervezetekhez, és az ilyen vállalatok vezetői is ódzkodnak a külföldi piacokra történő kilépéstől (Berrin 2007).

7.5.2. Szervezeti kultúra a magyarországi egyetemeken

Az interjúkból megerősítést nyert az a tény, hogy a szervezeti kultúrát egy intézményen belül többféleképpen értelmezik, attól függően, hogy éppen kit kérdeztünk meg azzal kapcsolatosan: mást jelent vezetői szinten, és mást jelent a funkcionális egységekben dolgozók szintjén. A felsőoktatási intézmények működését befolyásoló normák, szabályok és hiedelmek megismeréséhez a felső vezetőket vagy kari vezetőket kérdeztük meg, hiszen ők azok, akik stratégiai szintű egyeztetések útján szembesülnek az intézmény problémáival, kijelölik annak haladási irányát, vagy korrigálják azt, ha az intézmény az előzetes várakozásoktól eltérően lesodródik a kijelölt haladási pályáról. A felkeresett felsőoktatási intézmények meglehetősen heterogének a méret, a szervezeti felépítés, a képzési területi összetétel, a tradíció és a minőségi jellemzők tekintetében. Vannak azonban közösen fellelhető viselkedésbeli mintázatok.

A vidéki vagy fővárosi kisebb egyetemek többsége jelentős szervezeti átalakításon ment keresztül a közelmúltban, melynek hatásai a mai napig érezhetők az intézmények működésében – állítja több megkérdezett vezető. Főbb prioritásaik közé tartozik, hogy megkülönböztessék magukat a több évtizeddel korábban alapított, minden téren szép eredményeket elérő tradicionális intézményektől. Mindegyik megkérdezett vezető elismerte, hogy az általa vezetett felsőoktatási intézmény erősen magán hordozza a 19. századi humboldti modell jellegzetességeit, kiegészítve azokat a kor által megkövetelt elemekkel. Az intézmények többségében tehát fellelhető a vállalkozói szellem, a szolgáltató szervezet számos jellemzője, valamint a megújulásra, az expanzióra való törekvés.

(1) A tizenkilencedik századi humboldti modell alapján működünk. Az egyetem működésében ezenfelül vannak más elemek: vállalkozói elemek és szolgáltatói elemek is. (2) Próbáljuk az egyetem érdekeit megvédeni [...]. Meghallgatjuk az oktatókat, a professzorokat és a különböző érdekeket, és ebben az érdektengerben próbálunk valamiféle utat vágni.

A vezetők az intézmények érdekeit védik, megtesznek mindent annak érdekében, hogy biztosítsák azok folyamatos működését. Meghallgatják az oktatók, a professzorok, az adminisztratív területen dolgozó munkatársak véleményét, és ebben az „érdektengerben” próbálnak helyes irányt kijelölni. A közelmúltban alakult felsőoktatási intézmények továbbá kiemelt célnak tekintik, hogy az életben maradáshoz szükséges működési feltételeket megteremtsék. A nemzetköziesedés tekintetében sem akarnak lemaradni, és ennek érdekében mindent megtesznek. A hazai versenyben kissé hátrébb szorulnak – állítja egy vezető –, hiszen egy vidéki egyetem sem tudja értékajánlatába foglalni a főváros által nyújtott kulturális és szórakozási lehetőségek tárházát, ám a helyi jellegzetességek kiemelésével, egyedi szakok, képzési formák indításával stabil helyet harcolhatnak ki maguknak a hazai felsőoktatási térképen.

A nagy intézmények is a fennmaradásban, a kiépített kapacitások további működtetésében érdekeltek. A kisebb, nemrég alakult intézményekkel szemben azonban utóbbi intézményi kör erős márkaértékkel, magas minőségű oktatással, kiemelkedő szolgáltatás színvonallal és külföldön is elismert diplomával rendelkezik. A hallgatói mobilitás tekintetében is kapacitásaik bővítésére, újabb programok indítására, a szolgáltatásminőség javítására törekednek. Utóbbi intézmények számára tehát fontos az expanzív nemzetközi növekedés, és ezt meg

is tehetik a szervezeten belül felhalmozódott tudásnak, képességeknek és tapasztalatoknak köszönhetően.⁵⁶

(1) Egyrészt van az ilyen növekedés. Tehát új programok és új nyári egyetem legyen akkor, hogy a meglévő szolgáltatásainkat bővíteni tudjuk. (2) A vezetőségről elmondható, hogy a több mint két évtized alatt – bár cserélődés, váltás végbement a vezetőségben – mindig kiemelt prioritásként kezelte a nemzetköziesedés ügyét. A növekedés mindig a terítéken lévő kérdés volt, főleg, hogy a hazai finanszírozási források igen szűkösen álltak rendelkezésre.

A fenti gondolatok alapján válik szembetűnővé, hogy a négy kultúrátípushoz kapcsolódó jellemzők mindegyike megtalálható a felkeresett felsőoktatási intézményekben. A domináns kulturális dimenziók mentén történő megkülönböztetés ennek ellenére lehetséges. A kisebb vidéki vagy fővárosi egyetemekre a családi hangulat, a problémák kooperáció és folyamatos egyeztetések útján történő megoldása, valamint a belső folyamatok gördülékenyebbé tétele jellemző. Ezeknél az intézményeknél vélhetően kevesebb szabad kapacitás marad az expanzióra, a nemzetközi kiterjedésű projektek indítására, menedzselésére. A kisebb egyetemek azonban vállalkozóbb szelleműek, innovatívabbak, méretükből kifolyólag gyorsabban reagálnak a környezeti feltételekben bekövetkező változásokra. Ezzel szemben a tradicionális, nagy intézmények erős márkanevükre, széles oktatási profiljukra, a sok évtized alatt felhalmozódott tapasztalataikra támaszkodhatnak. Az oktatási tevékenység exportjához azonban minden fenti tényezőre szükség van. Kell a minőségi, a piacok által elismert tartalom, a vállalkozói kedv, a rugalmas szervezeti felépítés és a támogató vezetői légkör, melynek hiányában a felsőoktatási intézmények nem léphetnek ki a nemzetközi piacokra a hallgatók toborzása céljából.

⁵⁶ Természetesen nem lehet egybeemosni a BSc és az MSc szintjén zajló folyamatokat. Az egyetemek valószínűleg eltérő súlyt helyeznek az alapképzés, valamint a magasabb képzési szinten folyó tanulmányokhoz kapcsolódó mobilitási kérdésekre. Ez a megkülönböztetés azonban viszonylag kevés beszélgetés során került a felszínre, ami vélhetően annak köszönhető, hogy a hallgatói mobilitás kérdése a legtöbb vezető fejében központi, az egész egyetemet érintő kérdésként jelenik meg.

7.6. Következtetések

Az interjúk információgyűjtés legfontosabb tanulsága, hogy a külső környezeti nyomás, valamint a változásra sarkalló belső erők hatására számos hazai felsőoktatási intézmény arra kényszerül, hogy a nemzetközi felsőoktatási piacokra történő lépés érdekében megváltoztassa működési jellemzőit és szervezeti kultúráját. Az intézmények nemzetköziesedésének előmozdítása a szervezet működésének több dimenzióját érinti. A változás befolyásolhatja a szervezeten belüli információáramlást, a szervezeti válaszok kialakításának mikéntjét, a koordinációs mechanizmusokat, a folyamatok formalizáltságának fokát, a centralizáció mértékét, a vezetők nemzetköziesedésre helyezett hangsúlyát, valamint a nemzetközi ügyekkel foglalkozó munkatársak továbbképzését. Az említett szervezeti dimenziók csupán abban az esetben fognak megfelelő irányban módosulni, ha a felsőoktatási intézmények vezetői felismerik, a külföldi hallgatók fogadása minőségi javulást eredményez az intézmények egészének programkínálatában, szolgáltatásaiban, valamint a támogató háttérrendszerek jellemzőiben. A nemzetköziesedés természetesen számos kockázatot hordoz magában, és többnyire pótlólagos tőkebevonást követel az intézményektől. A kockázat a nemzetközi felsőoktatási piacokon megfigyelhető erős versenyből, a nyelvi és kulturális diverzitás leküzdésének nehézségeiből, a külföldi piacokra jellemző eltérő politikai és szabályozói környezetből fakad. A kockázatot azonban fel kell vállalni a nemzetköziesedés előmozdítása érdekében, miáltal az intézmények vezetői és a terület munkatársai kezdeményezőként tudnak fellépniük a határokon átnyúló kapcsolatok kialakításában, a nemzetközi programok elindításában, valamint a külföldi hallgatók hazai felsőoktatási intézményekbe történő megnyerése terén.

IV. RÉSZ: INTÉZMÉNYIRÁNYÍTÁS

8. Intézményirányítás – a stratégiai szemléletmód esélyei

E fejezet célja annak vizsgálata, hogy a magyar felsőoktatási intézményekben milyen mértékben alakult ki a stratégiai szemléletmód intézményesített közege. A stratégiai szemléletmódot az intézményirányítás olyan megközelítéseként értelmezzük, amelynek alapján az intézmény tudatosan törekszik arra, hogy fókuszok és prioritások mentén szervezze a saját működését. Noha fontos az a kérdés, hogy e szemléletmód mennyiben határozza meg az intézményvezetők gondolkodását, a vizsgálódás középpontjában mégis az áll, hogy vannak-e olyan tartósan ígérkező (intézményesített) mechanizmusok, amelyek segítik a releváns adatok gyűjtését, a prioritások megfogalmazásához szükséges elemzések előállítását, s a döntések szervezeten belüli érvényre juttatását. A vizsgálat kérdése természetesen szorosan összefügg a felsőoktatási intézmények irányítási rendszerével, amely az európai országok felsőoktatás-politikájának és -kutatásának egyik központi kérdésévé vált az elmúlt két évtizedben (az Amerikai Egyesült Államokban pedig még ennél is korábban). Ezt tükrözik az intézmények vállalkozóivá (Clark 1998) és harmadik generációssá válásáról (Wissema 2009), illetve menedzserizálódásáról (Barakonyi 2004) szóló írások.

Ezekben a hangsúly – a környezeti tényezők megváltozásának elemzése mellett – többnyire az irányítási rendszer egyetlen (bár kormányzati szempontból kétségkívül fontos) vonatkozására, a felsőoktatási intézmények kormányzási (governance) rendszerére helyeződött, ami egyrészt a felsővezetők és a legfőbb irányító/ellenőrző testületek általános felelősségi, elszámoltathatósági és hatásköri kérdéseinek, másrészt a bizottságok struktúrájának, hatáskörének és szerepének meghatározására irányul szoros összefüggésben az állami finanszírozás és ellenőrzés rendszerével.

Kisebbségi figyelmet kapott az intézményirányítás két másik szintje. Az egyik a felsőoktatási intézmények munkaszervezete, amely az oktatási és kutatási feladatokat ellátó akadémiai struktúrának, illetve a munkájukat támogató adminisztratív struktúrának munkamegosztási, hatáskör-megosztási és koordinációs kérdéseit öleli fel. Ennek keretén belül olyan fajsúlyos kérdések vizsgálhatók, mint az újszerű vezetői posztok megjelenése (pl. stratégiai vagy fejlesztési rektorhelyettes), az irányítási és szolgáltatási egységek számának, súlyának növekedése és funkciójának átalakulása, a kar és központ viszonyának változása (azaz a centralizáció és decentralizáció állandó kérdése), vagy az akadémiai (kari/tanszéki) struktúra átalakulása. A felsőoktatásban érvényesülő stratégiai

szemléletmód szempontjából a munkaszervezet vizsgálata elsősorban arról árulkodhat, hogy mely olyan területek, feladatok intézményesültek, amelyek e szemléletmód érvényesülését elősegítik.

A másik kevésbé vizsgált terület a vezetői szerepek átalakulása: a korábbiakhoz képest milyen új vezető szerepek jelennek meg vagy erősödnek meg akár a felső vezetés, akár a középvezetés (dékánok, tanszék- és intézetvezetők) szintjén. Például a hangsúly eltolódása a kollégáknak való megfelelés felől a döntések kikényszerítése felé (kollegiális vs. hierarchikus szerepfelfogás), az adminisztratív szerep felértékelődése az oktató-kutatói szereppel szemben (azaz az oktatói-kutatói és az adminisztrátori/vezetői karrierpálya párhuzamos fenntartása egyre nehezebbé válik), vagy az operatív/belső fókuszok felől a stratégiai/külső fókuszok felé történő elmozdulás.

Az intézményirányítás e három szintje (tehát a kormányzás, a munkaszervezet és a vezetői szerepek) kölcsönösen tudja alakítani egymást: a kormányzási rendszerek inspirálóan hathatnak egy másfajta struktúra és egy másféle vezetői szemléletmód megvalósítására, ugyanakkor a szemléletmód gyökeres átalakulása is járhat előbb a struktúra, majd a kormányzási rendszerek változásával.

A fejezet első részében bemutatjuk, hogy milyen általános magyarázatai vannak az intézményirányítás átalakulásának, és arra is kitérünk, hogy ezek mennyiben érvényesek a magyar felsőoktatás helyzetére. A fejezet második részében a magyar felsőoktatás intézményirányításában bekövetkező változásokat vizsgáljuk meg részletesebben. A figyelem elsősorban a munkaszervezet alakulására irányul, a kormányzási rendszer változását csak röviden érintjük. A vezetői szemléletmód alakulásának tárgyalására ezúttal nem kerül sor.

A vizsgálatunk elsősorban az állami intézmények működésére irányul. Ennek oka, hogy ezek az intézmények nagyobb méretűek, ezért nagyobb a realitása az intézményesült mechanizmusok kialakulásának. Az állami intézmények vizsgálata azért is fontos, mert esetükben a fenntartóhoz (államhoz) való viszony sajátosabb, mint az egyházi és az alapítványi intézményeknél, amelyek fenntartói világosabban tudják artikulálni érdekeiket, s így a stratégiai működésmód fontos szereplőivé válnak. Érdeemes azt is megemlíteni, hogy az állami intézmények működéséről könnyebb volt az elemzéshez szükséges adatokhoz is hozzáférni.

8.1. Az intézményirányítás átalakulásának okai és ezek magyarországi érvényesülése

A stratégiai szemléletmód szükségességének kialakulását és ezzel együtt az intézményirányítás változását a mainstream felsőoktatás-kutatás három egymással szorosan összefüggő tényezővel magyarázza: a tömegesedéssel, a verseny növekedésével, valamint az állam és az intézmények közötti kapcsolat átalakulásával (Gornitzka et al. 1998). E tényezők magyarországi alakulása röviden a következőkben foglalható össze.

Tömegesedés és méretnövekedés

Bármely szervezet (vagy általánosabban: rendszer) növekedése során differenciálódik, azaz egy-egy funkció ellátására specializált egységek jönnek létre. Emögött a szervezet komplexitásának növekedése, illetve mérhető hatékonysági kényszerek állnak. A felsőoktatási intézmények tömegesedése az intézményirányítás komplexitásának jelentős növekedéséhez vezetett Magyarországon is. Ennek egyik oka a felsőoktatási szervezetek működésmódjának alapjában kereshető, amelyet találóan „beskatulyázásnak” (pigeonholing) lehet nevezni. „A beskatulyázási folyamat a szervezet tevékenységeit standard komponensek sorozatára vagy programokra osztja fel, amelyek szintén standardizált, előre meghatározott szituációkban vagy esetekben alkalmazhatóak. A cél: minden hallgatót egy már létező skatulyába erőltetni” (Hardy et al. 1984, 175.). A hallgatói tömeg növekedésével az igények heterogénebbé, a képzési programok pedig diverzifikáltabbá válnak, így tehát a beskatulyázás és a „skatulyák” menedzselésének komplexitása is növekedik.

A nagyobb hallgatói tömeg növeli a szükséges oktatói létszámot is. Itt sem önmagában a volumen növekedése eredményezi a komplexitás növekedését, hanem az oktatói réteg heterogenitásának növekedése, amelyet ráadásul néhány tudományterületen jelentősen felerősített a felsőoktatás és a magánszféra közötti határvonal átjárhatóbbá válása is.

Közismert, hogy a magyar felsőoktatásban 1990 óta a hallgatói létszámok megnégyszereződtek, erre azonban az oktatói állománynak csak mintegy 30%-os növekedése jutott, ami azt sugallhatja, hogy az oktatói munkaerő diverzitása nem változott jelentősen. Három tényezőt érdemes ugyanakkor megemlíteni: egyrészt a növekedés elsősorban a részidős oktatói gárdában ment végbe, másrészt nem ismert az oktatói állomány fluktuációja (állandó létszám mellett is

lehetett jelentős cserélődés). Harmadrészt pedig a statisztikák figyelmen kívül hagyják a „bedolgozó oktatókat”, tehát a diákmunkaerőt, a demonstrátorokat és a PhD-hallgatókat, valamint a rendszeresen meghívott vagy külsőként résztvevő oktatókat, akik pedig néhány tudományterületen és intézményben igen jelentős szerepet játszottak az átmenetileg szükséges oktatói kapacitások biztosításában.

Végül érdemes megemlíteni, hogy a létszámok növekedése hatással van az erőforrásigényre is, amelynek fenntartása, menedzselése szintén irányítási kérdéssé válik (itt lehet gondolni a megnövekedett gazdasági adminisztrációs teherre, a finanszírozási igények növekedésére, a szükséges infrastruktúra növekedésére, illetve annak ki- és elhasználódására stb.).

A komplexitás és heterogenitás növekedésére adott egyik szervezeti válasz a formális szabályok és struktúrák szerepének erősödése, amelynek következtében az irányítás és adminisztráció élesebben különül el az oktatástól és a kutatástól. Ennek oka, hogy az oktatók és kutatók számára egyre kevésbé vállalható, hogy idejük egyre nagyobb részét feláldozva lássanak el különböző adminisztratív feladatokat (például karrierkövetést, gazdasági adminisztrációt stb.). A növekvő adminisztrációs feladat és az adminisztráció elkülönülése miatt az irányítással és menedzsmenttel kapcsolatos funkciók relatív súlya nő (például létszámban, erőforrásigényben). Ezt például empirikusan Gornitzka és munkatársai támasztották alá a norvég felsőoktatás elmúlt két évtizedének létszámadatait elemezve. Tanulmányaikban megállapítják, hogy a menedzsmenttevékenységet ellátók létszáma (amelybe tehát nem értik bele például az egyszerűbb irodai munkát végző előadókat) gyorsabban nő, mint az oktatói/kutatói létszám (Gornitzka et al. 1998; Gornitzka–Larsen 2004)⁵⁸.

⁵⁸ Magyarországon nem folyik olyan adatgyűjtés, amelyből e kérdésre vonatkozó következtetéseket lehetne megalapozottan levonni. Az OKM – NEFMI Felsőoktatási Statisztikaiban is csak 2003 óta gyűjtik a nem oktatókra vonatkozó adatokat, amelyből mindössze annyi látszik, hogy a nem oktatói munkakörben lévő dolgozók aránya az összes dolgozó 53-56%-a körül mozog, ami egyébként megfelel például a brit felsőoktatásban tapasztalható arányoknak (a brit Higher Education Statistics Agency (HESA) 2011-es adatai szerint 2009/2010-ben az atipikus foglalkoztatású személyzetet is vizsgálva, a nem oktatók aránya 68,2% volt (<http://www.hesa.ac.uk>). Igaz, a – méretében az államiaknál többnyire jóval kisebb – egyházi és az alapítványi fenntartású intézmények esetében ez az arány lényegesen alacsonyabb. Az egyháziaknál például 35% körül alakul. (Az igazsághoz azonban az is hozzátartozik, hogy intézményi szinten vizsgálódva néhány hihetetlen adatra is rábukkanhatunk: az Eötvös Loránd Tudományegyetemen például mindössze 25% a nem oktatók aránya, a Nyíregyházi Főiskolán és a Széchenyi István Egyetemen pedig 20% alatti. Ezek az adatok óvatosságra intenek az adatgyűjtés megbízhatóságával kapcsolatban.)

Az expanzió tehát az irányítási struktúra átalakulásához és az adminisztráció növekedéséhez vezet. Két trend azonban részben ellensúlyozni látszik e folyamatot. Ezek egyike a technológiai fejlődés: az adminisztrációs igény nem változatlan folyamatok mentén növekedik, hanem lehetséges annak technológiai megújítása, azaz például informatikai oktatásirányítási és -adminisztrációs rendszerek bevezetése. Ez azonban, miközben csökkenti az irodai munka szükségletét, maga is hozzájárul a komplexitás növekedéséhez, hiszen új szervezeti feladatokat hoz létre (informatikai szolgáltatás, számítóközpont), illetve újabb kompetencia mentén növeli az oktatói és adminisztratív munkaerő diverzitását (például milyen mértékben ért az informatikához).

A másik ellensúlyozó trend a kiszervezés, azaz ahelyett, hogy egy-egy tevékenységet a szervezet maga végezne el saját munkaerővel, szolgáltatásként vásárol meg a piacról. A kiszervezés Magyarországon főként a műszaki, biztonsági és bizonyos informatikai fejlesztési tevékenységeket érintette. Ez nemcsak az e területen foglalkoztatott létszám csökkentését jelenti, hanem a feladat átalakulását is: a feladat elvégzése helyett az igények megfogalmazására, a teljesítés ellenőrzésére helyeződik a hangsúly, ami inkább menedzser típusú szakértelmet igényel.

A verseny növekedése

Az intézményirányítás átalakulásának és a stratégiai szemléletmód fokozottabb érvényesítésének egy másik magyarázatát a verseny növekedése adja. A felsőoktatás hallgatói létszámának növekedése maga után vonta az intézményrendszer expanzióját is mind az oktatás (magánintézmények és vállalati intézmények megjelenése), mind a kutatás területén (tanácsadó cégek, vállalati kutatóhelyek stb.). A növekedés lassulása, majd stagnálása a már piacon lévő intézmények közötti verseny intenzitásának növekedését eredményezte. Az új célcsoportok bevonására irányuló erőfeszítések a verseny terepének kiszélesedéséhez vezettek. A hallgatókért és a kutatási forrásokért folyó verseny például globalizálódott. (A nyelvi dimenzió megjelenése további komplexitást visz az intézmények működésébe és irányítási struktúrájába: elég csak arra gondolni, hogy vajon az idegen nyelvű programok felügyelete és adminisztrációja betagozódik-e az intézmény oktatásirányítási folyamataiba, vagy a meglévő folyamatokkal párhuzamosan új vezetők és szervezeti egységek állnak fel.)

Az élesebbé váló verseny másik hatása a specializálódás szükségessége, ami az intézményi tevékenységek fókuszálását és a forrásfelhasználás hatékonysá-

gának javítását igényli. Ez az intézményi erőforrás-gazdálkodási rendszerek és a forráselosztási mechanizmusok kialakítását teszi (többé-kevésbé) elkerülhetetlenné. Mindez tükröződik a kontrollt, az erőforrás-gazdálkodást és monitorozást lehetővé tevő intézményi rendszerek fejlődésében, továbbá a belső elosztási mechanizmusok és ösztönzési rendszerek kialakításában.

A verseny emellett erőteljesen ösztönzi az intézményeket a sikeresnek gondolt, illetve az „elvárt” (hazai és külföldi) megoldások másolására is. (Például a minőségügyi rendszerek egyaránt lehetnek a forrásfelhasználás hatékonyságát elősegítő és az elvárásoknak való megfelelést, legitimitációt szolgáltató eszközök is.)

Fontos hangsúlyozni, hogy a verseny fogalma alatt alapvetően a végfelhasználók körében folyó versenyt értjük, azaz a verseny a hallgatókért, a munkaadókért és a kutatást finanszírozó szervezetek figyelméért, választásának befolyásolásáért folyik. A verseny más terei (így az értelmezési verseny vagy a szabályozónál folyó versengés, azaz a lobbi⁵⁹) kevésbé ösztönöznek a stratégiai gondolkodásmód intézményesítésére. Az értelmezési verseny célcsoportja ugyanis bizonytalan, ezért nehéz fókuszálni az erre irányuló erőfeszítéseket. A lobbi pedig nem transzparens versenyt jelent, s itt a sikeresség sokszor az al-kuban részt vevő szereplők adottságain, kapcsolatrendszerén, s nem az intézmény valós adottságain múlik. Éppen ezért a lobbi dominálta felsőoktatásban nehéz intézményi kapacitásokat kiépíteni az e versenyben való helytállás érdekében. A végfelhasználókért folyó verseny transzparens: célcsoportja jól meghatározható, az intézményi támogató folyamatok a versenyelőny érdekében célirányosan fejleszthetők. Mindezt azért érdemes hangsúlyozni, mert elsősorban a végfelhasználókért folyó, transzparens verseny vezethet az intézményirányításban történő változáshoz: ebben az esetben van reális esélye annak, hogy egy intézmény megfelelő stratégiával képes fejlődni, ezért érdeke lehet a stratégiát támogató intézményi kapacitások kiépítése.

⁵⁹ Az értelmezési rendszer szintjén folyó verseny abból fakad, hogy a felsőoktatásban a teljesítmény és minőség fogalmai nem egyértelműek, ezért állandó (szimbolikus) küzdelem zajlik e fogalmak értelmezése és definiálása körül. Példaként említhetők azok az erőfeszítések, amelyek során például a minősített oktatók számában, a túljelentkezés arányában vagy a végzés utáni elhelyezkedési arányokban próbálták az egyetem kiválóságát, minőségét meghatározni. Az értelmezési verseny terepét tehát a rangsorok értelmezése, továbbá a különböző minősítő és egyéb felsőoktatási testületek (pl. MAB, MRK stb.) jelentik, ahol az intézmények igyekeznek olyan értelmezési kereteket kialakítani, amelyek számukra hosszabb távon kedvező kiindulási alapot jelentenek a versenyben.

A verseny egy másik terepe a szabályozónál folyó verseny, azaz a lobbi: ennek célja az intézmény számára kedvező feltételrendszer, szabályozás, forráselosztás vagy keretszámosztás kialakítása.

Hogyan értékelhető a hazai felsőoktatás versenyorientáltsága az oktatásban, a kutatásban és a nemzetköziesedésben?

Kiindulásként érdemes rögzíteni, hogy az állami támogatás az elmúlt két évtizedben reálértéken stagnált. Többletbevételre elsősorban pályázatokból és a saját bevételekből lehetett szert tenni. Az állami támogatások elosztásának mechanizmusa maga is részben versenyt ösztönző, mert bár a finanszírozási rendszer leginkább az intézményfinanszírozás gyakorlata szerint működik, látszólag mégis normatív alapon történik (ezért nevezi ezt a rendszert Polónyi István (2009b) Patyomkin-finanszírozásnak⁶⁰). Mindenesetre ez a rendszer arra a következtetésre vezetheti az intézményvezetők egy részét, hogy az intézményre jutó állami támogatások a hallgatói létszám növelésével emelhetőek vagy tarthatóak szinten. Ez érdemi erőfeszítésre ösztönözheti az intézményvezetőket a hallgatói létszámok növelésére más intézmények hasonló törekvései közepette.

A képzés finanszírozásának versenyt fokozó hatása valójában persze csak a 2005-ben életbe lépő felvételi rendszer során tudott igazán kibontakozni, amikor az alapképzésben megszűntek az intézményekre és szakokra vonatkozó kvóták. Ez egyértelműen keresletvezérelt irányba mozdította el az állami finanszírozású helyek elosztását, s csökkentette az intézmények és az Oktatási Minisztérium közötti alku szerepét. Szintén versenyt erősíti az államilag finanszírozott doktori képzési helyek elosztása, amelyeket meghatározott indikátorokban elért teljesítmény alapján oszt el az Országos Doktori Tanács.⁶¹ Ugyanakkor a mesterképzések terén továbbra is kvótarendszer működött.

Eközben azonban szabályozási eszközökkel tompították is a felvételi rendszer változásának hatását, például a kapacitáskkreditáció révén igyekeztek mérsékelni a nagyobb vonzerejű intézmények előnyét, a nehéz helyzetben lévő intézményeket más csatornákon próbálták támogatni, vagy korlátozták a képzési költségvetés normatív támogatása évenkénti csökkenthetőségének a mértékét⁶². Noha e megoldások bizonyos szempontból védhetőek (pl. vidéki intézmények védelme, kiszámíthatóbb finanszírozási környezet létrehozása), a piaci verseny érvényesülését mindenképpen korlátozták.

⁶⁰ Ennek oka, hogy a normatívákat a rendelkezésre álló állami források nagysága alapján számolják vissza oly módon, hogy lehetőleg az intézmények költségvetési helyzete ne változzon jelentősen. Részletesen lásd Polónyi 2012.

⁶¹ Lásd a „Keretelosztás elvei és számítása: 2008” című dokumentumot:
<http://www.doktori.hu/index.php?menuid=351&cid=24>

⁶² Lásd: 50/2008. (III. 14.) Korm. Rendelet 3. § (1) bek.

Összességében megállapítható, hogy a képzésre fordított állami támogatások elosztási mechanizmusai igen ellentmondásos hatással voltak az intézmények közötti piaci versenyre. Nem ez a helyzet a költségtérítéssel képzések esetében, amely mindenképpen versengő piacnak tekinthető. Itt éppúgy megfigyelhető az alacsony árral versenyezni próbáló stratégia, mint a „magas ár – prémium minőség” stratégiája (például egyes MBA-képzéseknél).

Az oktatás piacán folyó versenynek még két további lényeges tényezőjét érdemes kiemelni. Az intézmények közötti versenyt – elsősorban a társadalomtudományi területen – az egyházi és alapítványi intézmények is fokozzák. Ezek súlya azonban alacsony maradt, dominánsnak továbbra is az állami intézmények tekinthetők. Szintén a versenyt növelő tényezők közé tartozik, hogy elsősorban 2005 után az egyetemek és főiskolák közötti megkülönböztetés lényegében megszűnt: az intézmények képzési profiljukat gyakorlatilag szabadon alakíthatták, így a főiskolák is megjelenhettek a mesterképzések és a doktori képzések piacán.

A kutatás terén a helyzet hasonló az oktatáshoz: az intézmények nagyrészt a (létszámok alapján kalkulált) tudományos normatívából jutnak támogatáshoz – itt tehát legfeljebb a normatívák nagyságára vonatkozóan lehet alkufolyamat a finanszírozóval (ezek egyébként az intézményekben csak részben hasznosulnak valóban tudományos tevékenység támogatására). A pályázati jellegű kutatási bevételek (projekt, megbízás) aránya a teljes felsőoktatási bevételnek 12%-át teszi ki (Polónyi 2009c), de ezekből az intézmények részesedése nagyon egyenlőtlen. A bevételek nagy részét kevés intézmény adja (Engloner 2008). Itt azt is érdemes megjegyezni, hogy a hazai állami pályázati források elosztása ugyan versengő, de ezt némileg korlátozza az ország kis méretéből adódó belterjesség (azaz a pályázatok bírálatát nemcsak azok szakmai tartalma, hanem a pályázó kapcsolatai is befolyásolják). A nemzetközi pályázati bevételek, illetve a klaszszikus vállalati megbízásokból származó bevételek nagysága ugyanakkor meglehetősen alacsony: az alacsonynak számító K+F bevételek 13,4%, illetve 17,5%-a volt 2005-ben (Engloner 2008:21), ami a magyar felsőoktatás zártágát mutatja. Összességében azt lehet megállapítani, hogy a kutatási szektor mérete (az intézmények bevéfelszerkezetében) kicsi, a verseny intenzitása és az ebből eredő teljesítménynyomás összességében alacsony. Ebben talán az is közrejátszik, hogy a hallgatói létszámnövekedés hatására az intézmények és az oktatók figyelme az oktatás felé fordult, ami – a növekvő óraterhelések, új képzési programok miatt – a kutatásokat is hátrébb szoríthatta az oktatók preferenciáiban.

Az elmúlt évtizedben számos kisméretű ország felsőoktatás-politikájában vált a nemzetköziesedés a verseny fokozásának fontos eszközévé. Ahelyett, hogy az országon belüli verseny kiélezésére törekednének, a vonatkoztatási rendszert változtatják meg. Az intézmények teljesítményét tehát nem (csak) az országon belüli többi intézményhez, hanem releváns külföldi intézményekhez viszonyítják. A kormányzat például Finnországban vagy Új-Zélandon nemzetköziesedési stratégiával igyekszik ösztönözni és támogatni az intézményeket a célrendszerük fókuszálására. Magyarországon csak nagyon kevés intézmény számára jelent valós vonatkoztatási közeget a régiós felsőoktatás, s megítélésem szerint az elmúlt években nem volt valós felsőoktatási ágazati stratégia, amely ennek ösztönzését tűzte volna ki célul.

Természetesen ez nem jelenti azt, hogy ne lenne nemzetköziesedési szándék, de ez jobbra kimerül a cserekapcsolatok menedzselésében, a mobilitás figyelésében és esetleg a nemzetközi kutatási konzorciumokban való részvétel ösztönzésében. Mint előbb láttuk, egy-egy tudományterületet (orvos-, mérnök- és talán gazdasági képzés) és intézményt leszámítva a nemzetközi versenyben való helytállás kevésbé határozza meg az intézmények működését. Az intézmények alig-alig jegyzettek nemzetközi rangsorokban, de ami igazán lényeges, hogy az ezekre való figyelés és befolyásolási akcióterv is többnyire hiányzik az intézményi gondolkodásból.

Az állam és a felsőoktatási intézmények közötti kapcsolat változása

Az intézményirányítás átalakulásának és a stratégiai szemléletmód létrejöttének harmadik oka az állam változó szerepe.

A felsőoktatás tömegesedése növelte a felsőoktatási szektor finanszírozási igényét. Kulcskérdéssé vált, hogy ha a társadalom egyre többet áldoz a felsőoktatásra, akkor hogyan biztosítható a források hatékony felhasználása és a társadalmilag kívánatos célok érvényesíthetősége. Előtérbe került a felsőoktatás elszámoltathatóságának kérdése, ami a felsőoktatás autonómiájának újrafogalmazását, elmélyültebb értelmezését is szükségessé tette.

Az expanzió a felsőoktatási szektort egy viszonylag jól áttekinthető rendszerből egy komplex, sokszereplős, dinamikusan változó hálózattá alakította (gondoljunk csak az igények és képzési programok sokszínűségére, az intézményrendszer sokszínűvé válására, az oktatás és kutatás területén megjelenő piaci szereplők nagy számára stb.). E rendszerben a kormányzat már nem tudta a

közvetlen irányító szerepét betölteni, hanem maga is egy szereplőjévé vált a kialakult hálózatnak: a feladat tehát nem annyira a felsőoktatás irányítása, mint inkább kormányzása lett (government helyett governance, De Boer et al. 2010). Az elmúlt két évtized európai trendjei a felsőoktatási intézmények autonómiájának növekedését mutatták. Ezzel párhuzamosan azonban erősödtek az állam elszámoltatási és beszámoltatási mechanizmusai is (De Boer et al. 2010). Ennek leglátványosabb eleme a finanszírozási rendszer változása volt, ahol az intézményfinanszírozás felől elmozdulás történt a tandíj, illetve az inputhoz vagy outputhoz kötött (képlet szerinti) finanszírozás, valamint a globális költségvetés felé (Johnston 1998; Eurydice 2000; Semjén 2004). Számos országban nőtt az intézmény autonómiája a vagyongazdálkodásban, az oktatók és kutatók foglalkoztatási feltételeinek meghatározásában, a belső működés alakíthatóságában, a képzési profil alakításában. Ennek elvi alapját az a megfontolás jelentette, hogy a heterogén és sokszínű kereslet kielégítése nem lehetséges központi irányítással, csak decentralizáltan. A források hatékony felhasználása ugyanakkor azt is igényli, hogy az intézmények a változó tevékenységeiknek megfelelően szabadon tudják az erőforrás-felhasználásukat alakítani.

Az állam és az intézmények közötti kapcsolat átalakulásának – azaz az intézményi autonómia és felelősség növekedésének – számos hatása volt az intézmény adminisztrációjára. A közvetlen irányítás időszakában számos feladatot szektorszinten oldottak meg, ezek egy része most intézményi feladattá vált (decentralizáció). Másrészt a közvetett irányítás szükségszerűen növelte az adat-szolgáltatási kötelezettséget (oktatásadminisztrációs, pénzügyi és gazdasági adatok stb.), amelyre alapozva lehetséges (elvileg) a felsőoktatási rendszer átfogó irányítása. A közvetett irányítás elemének tekinthető az a törekvés is, amelynek során a jogszabályalkotó nem az intézmények magatartását akarja szabályozni, hanem kívülről akar egyfajta intézményi kultúraváltást kiváltani (például intézményi stratégia megkövetelésével, finanszírozási szerződések megkötésével, minőségügyi rendszer működtetésének kötelezettségével). Ezek következménye általában valamilyen specifikus szervezeti egység létrejötte az intézményen belül (kontrolling osztály, stratégiai osztály, minőségügyi iroda stb.).

Az autonómia – amelyet főként a humboldti modellel azonosítanak – a magyar felsőoktatás kényes kérdése a rendszerváltás óta. A humboldti eszme középpontjában az oktatás és kutatás szabadsága (és egysége) áll, amelyet az állam a felsőoktatási intézmények autonómiájának és a professzorok akadémiai szabadságának garantálásával biztosít. Minthogy az államszocialista időszakban ezeket – különösen a társadalomtudományi területen – jelentős mértékben korlátozták, ezért a humboldti eszme beteljesítése az államilag irányított és vezérelt

szovjet modell antitézisét, meghaladását, és sok országban – így Magyarországon is – a nemzeti modellhez való visszatérést jelentette.

A humboldti modell legitimitása abból is fakadt, hogy többnyire e modellel azonosították a nyugat-európai egyetemeket is. Ebből következően él az a meggyőződés, hogy az egyetemi autonómia és szabadság intézményesítése szavatolja a közép-európai felsőoktatás modernizációját és felzárkózását a nyugati felsőoktatáshoz (Neave 2003, 25.). Eközben azonban megfélekedeznek arról, hogy az akadémiai szabadság nyugaton is egyre inkább feltételes, azaz nem garantált, hanem újra és újra ki kell harcolni (Henkel 2007:96), és a teljesítménykényszerszek közepette folyamatosan igazolni kell az arra való rátermettséget. A humboldti modellhez való viszony ezért egészen más a nyugati felsőoktatásban, mint Közép- és Kelet-Európa felsőoktatásában: „Ugyanabban a pillanatban, amikor Közép-Európában a felsőoktatás sikerrel fordul von Humboldt szelleméhez, hogy kiűzze a Párt és a Nomenklatura démonait, a nyugati kollégákat összehívják, hogy megszabadítsák őket ugyanezen úriember szellemétől annak érdekében, hogy a felsőoktatásba jobban be tudják fogadni a Vállalkozói Kultúrát, a menedzserizmust és a pénzvilágot.” (Neave 2003, 30.) Másként megfogalmazva: a poszt szocialista államok egy idealizált, észlelt modell felé törekednek (Reisz 2003). Nem véletlenül írja Scott, hogy „a humboldti egyetem tisztább formában létezik az Elbától keletre” (Scott 2006, 438.). Úgy tűnik, hogy Magyarországon az intézményi autonómia és a humboldti modell oktatás és kutatás szabadságára vonatkozó jelszava összemosódik a felelősségvállalás és a teljesítménykényszerszek hiányával.

Ebben komoly felelőssége van a mindenkori oktatási kormányzatnak is, amely nem tudta/akarta megteremteni a gazdálkodási autonómiához mérhető tényleges, kormányzati célokhoz illeszkedő beszámoltatási/elszámoltatási rendszert. Az intézmények beszámoltatása formális, velük szemben elsősorban pénzügyi és bürokratikus kontrollok érvényesülnek. Jó példa erre a hároméves fenntartói megállapodás működése, de lehetne említeni az intézményfejlesztési tervek formális értékelését is (erről részletesen lásd Drótos et al. 2011). Hiányzik a stratégiai kontroll, mert hiányzik a felsőoktatás társadalmi szerepéről, funkciójáról való többé-kevésbé konszenzusos vízió, s így hiányoznak a felsőoktatással szemben megfogalmazható, és a kormányzat által számon kért tartalmi elvárások is. Maga a felsőoktatás sem tett sokat ezek megfogalmazására, kommunikálására és társadalmi megvitatására (Fábi 2011). A stratégiai kontroll hiányában a kormányzat tevékenysége az operatív feladatokban nyer teret és értelmet, és a felsőoktatás alakulása szempontjából a szféra önérdeke válik meghatározóvá.

Mindemellett hiányzik az az infrastruktúra is, amely a felsőoktatás működésének és eredményességének megítélését egyáltalán lehetővé tenné (az információs rendszerek, például az AVIR kiépítése vontatottan halad, a publikációs teljesítmény nyomon követése most kezdődik, nincs explicit formában megjelenő kormányzati igény a felsőoktatás-kutatásra), márpedig hiteles jelentési rendszerek nélkül nehéz az ágazat vagy az intézmény működésének átfogó kontrollját biztosítani.

Mindezek fényében érdemes megvizsgálni, hogyan alakult a magyar felsőoktatás autonómiája néhány vonatkozásban.

Annak ellenére, hogy 1993 óta több próbálkozás is volt az intézmények státuszának (azaz működési és gazdálkodási szabadságának) újraszabályozására, ezek mind elbuktak (ezekről a kísérletekről áttekintést ad Polónyi 2009a). Ennek következtében az intézmények továbbra is költségvetési szervként működnek, így „ma egy nagy egyetem gazdálkodási és vezetési szabályai – kis túlzással – ugyanolyanok, mint például egy kis vidéki színházé vagy – kis túlzással – egy óvodáé”. (Polónyi 2009a, 20.) A finanszírozási formákat illetően megjelentek ugyan innovatív, korszerű technikák, amelyek növelni szándékozták a teljesítménykényszert (hároméves fenntartói megállapodás), az átláthatóságot (képlet szerinti finanszírozás) és az intézmények gazdálkodási szabadságát (globális költségvetés), ezeket azonban nem sikerült következetesen érvényesíteni. „Végül is az új felsőoktatási törvény és a fenntartói szerződések nyomán kialakult garantált támogatások abban az irányban mozdították el a felsőoktatás támogatási rendszerét, hogy a piactól egyre inkább védett, a tényleges teljesítmények helyett részben az intézményi önigazolásnak, részben az oktatáspolitikai szubjektivitásának teret engedő rendszer látszik kialakulni.” (Polónyi 2009a, 9.) Mindezek ellenére az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) összehasonlító elemzése, amely az egyes országokban fennálló intézményi autonómiát vizsgálta, a magyar felsőoktatás pénzügyi autonómiáját magasnak ítélte (71%-os értékkel a 6. helyre sorolta a rangsorban, Estermann et al. 2011). Az összehasonlító vizsgálat pozitívnak látta, hogy az intézmények nagy szabadságot élveznek a források felhasználásában, a tandíjak (költségtérítések) nagyságának meghatározásában, az autonómiát csökkentő tényezőnek látták a hitelfelvételi lehetőségek korlátozottságát, a vagyongazdálkodási korlátokat és a tervezési periódusok rövidegét.

Fontos megemlíteni, hogy a 2005-ös törvény jelentős szabadságot adott az intézményeknek belső szervezeti struktúrájuk alakításában (erre még később visszatérünk), és a spin-off cégek, saját vállalkozások alapításában is. A gaz-

dasági tanácsok létrehozása – az irányítási rendszerbe történt direkt beavatkozás – kifejezetten a stratégiai és gazdasági szemlélet erősítésének jegyében történt. Ez az alkotmánybírósági vétó miatt végül nem az eredeti formában valósult meg (erről a következőkben még lesz szó).

Az intézményi működés vonatkozásában fontos kérdés az oktatók és más alkalmazottak státusza: e tekintetben nem történt változás az elmúlt évtizedekben, az intézmény oktatói továbbra is közalkalmazottak. Az EUA összehasonlító vizsgálata (Estermann et al. 2011) szerint bár viszonylag nagy az intézmények szabadsága a vezető oktatók kiválasztásában és előléptetésében (az egyetemi és főiskolai tanárokat kivéve⁶³), a közalkalmazotti státuszból fakadó bérezési és elbocsátási kööttségek jelentős korlátokat jelentenek. (E tekintetben Magyarország a rangsor második felébe került 66%-os értékeléssel.) Ezen értékelésben a magyar felsőoktatás az „akadémiai autonómia” dimenzióban szerepelt a legrosszabbul: e tekintetben van az intézményeknek a legkisebb mozgástere (a felmérésben Magyarország a harmadik negyedben szerepel 47%-os értékeléssel). Ennek oka, hogy az intézményeknek korlátozott a befolyása a hallgatói létszámmra, az alapszakos hallgatók kiválasztására és minőségbiztosítást végző szervezet megválasztásában, valamint a programok indítása is előzetes akkreditációs eljáráshoz kötött. (Estermann et al. 2011)

Összességében tehát megállapítható, hogy az intézmények elsősorban formális kontrollal szembesülnek, ugyanakkor működésük a gazdálkodás, a személyzeti politika terén korlátozott. Nagy szabadság van viszont a belső struktúrák alakításában, és a források belső allokálásának szabadsága is növekedett. Ugyanakkor általánosságban nem volt erős teljesítménykényszer és versenykényszer, s mind ezt árnyalja a szabályozás képlékenysége, kiszámíthatatlansága. Azaz a környezet alakulása alapján van lehetőség a stratégiai gondolkodásmód intézményesített mechanizmusainak kialakítására, de erre viszonylag kicsi az ösztönözöttség.

Hogyan alakult-e környezetben az intézmények irányítási struktúrája? Erre a kérdésre keressük a választ a következőkben.

⁶³ Az egyetemi tanárok kinevezése MAB-vizsgálathoz kötött, és a kinevezést a köztársasági elnök adja, nem az intézmény. A főiskolai tanárt az intézmény jelöli, a kinevezést azonban a miniszterelnök adja. Noha a köztársasági elnök és a miniszterelnök szerepe a gyakorlatban többnyire formális, mégis az intézményi autonómiát korlátozó tényezőként lehet azonosítani, amit a közelmúltban az egyik oktató főiskolai tanári miniszterelnöki kinevezésének késedelme mutat.

8.2. A felsőoktatási intézmények irányításának változása Magyarországon

A kormányzási rendszer átalakításának kísérlete

Az 1993-ban elfogadott felsőoktatási törvény szerint az intézmény vezetője a rektor (főigazgató), ám a legtöbb ügyben (így magának a rektornak/főigazgátónak a megválasztásában) a döntést az oktatók, hallgatók és más érdek-képviselők választott képviselőiből álló Egyetemi Tanács/Szenátus hozza. Az intézményekben tehát osztott vezetés érvényesül, ahol a rektor/főigazgató kiszolgáltató az öt megválasztó testületnek, a külső érintettek (így a fenntartó minisztérium) csak közvetett csatornákon keresztül tudják érvényesíteni elképzeléseiket (finanszírozás, bürokratikus beszámoltatási utasítások stb.).

A kormányzási rendszer jelentősebb átalakítására 2005-ben került sor, amikor a kormányzat „kétkamarás”, board típusú irányítási rendszer kialakítására tett kísérletet. Az eredeti koncepció szerint a kis létszámú, külső tagokból álló, jelentős stratégiai és felügyeleti hatáskörökkel rendelkező testület döntött volna számos stratégiai kérdésben (beleértve a rektor személyét), míg az oktatással és kutatással összefüggő kérdések az egyetemi oktatókból és hallgatókból álló Szenátus illetékességi körébe tartoztak volna. Az alkotmánybírósági vétő hatására azonban⁶⁴ egy sokkal gyengébb felhatalmazású testület, a Gazdasági Tanács (GT) jött létre, amelyben a tulajdonos/fenntartó (állam) képviselői kisebbségbe szorultak, s a választott tagokból álló Szenátus továbbra is megtarthatta gazdasági és foglalkoztatási kérdésekben is a szerepét. (Az irányítási koncepció átalakításának kísérletét részletesen ismerteti Polónyi 2006; Barakonyi 2009a; Barakonyi 2009b; Polónyi 2009a).

A létrejövő GT-k elsősorban nyomásgyakorlással (a rektor elismerésében és a javadalmazásán keresztül) tudtak hatást elérni. Ebből adódóan a GT a kialakult formájában a korábban meglévő „társadalmi tanácsok” felújításának tekinthető, és fő funkciója a tanácsadás, egy másfajta „hang”, vélemény megjelenése az intézményben, amely révén az intézmény vezetői új ötleteket, szempontokat kaphatnak.

⁶⁴ 39/2006. (IX. 27.) AB határozat, amely az oktatás és kutatás autonómiájára hivatkozva alkotmányellenesnek találta a 2005. évi felsőoktatási törvény azon részeit, amely a nem intézményi alkalmazásban állókból létrejött gazdasági tanácsot jelentős, az intézmény működését befolyásoló jogosítványokkal ruházta fel.

A GT gazdálkodást kontrolláló szerepe nemcsak a hatáskörök hiánya miatt nem működik, hanem az összetételük miatt sem. A GT-k összetételével kapcsolatban kétféle kritika fogalmazható meg. Egyrészt Polónyi István mutatta ki, hogy a GT-tagok jelentős arányban kerülnek ki az egyetemi polgárok közül: 2006-ban 35, 2009-ben pedig 47%-ot tett ki az ilyen tagok aránya (Polónyi 2006; Polónyi 2009a). (Ez részben annak köszönhető, hogy a rektorok hivatalból tagok a GT-ben, de jelentős az ilyen háttérű tagok aránya a minisztériumi delegáltak között is.) Ilyen módon tehát a gazdasági és menedzserszemlélet kevésbé tud érvényesülni. A másik felmerülő kritika ugyanakkor, hogy a GT-k külsős tagjai között kevesen vannak azok, akik intuíción túli reflektivitással rendelkeznek az intézményekről, és ismerik a felsőoktatási intézmények belső világát annyira, hogy ne irreális kritikákat vagy utópiákat fogalmazzanak meg velük szemben.

A gazdálkodást felügyelő szerep betöltésének nehézségét jelenti az is, hogy hiányzik az a stáb, amely információt szolgáltatna, riportokat készítené a GT számára. Így a GT tagjai lényegében külsősök maradnak, nincs valódi rálátásuk az intézmény tényleges működésére, hiszen számukra a rektor vagy a rektori tanács készíti elő a döntéseket (és így meghatározza a problémák értelmezési kereteit). Ilyen módon az intézményi vezetés eszközül is felhasználhatja a GT-t arra, hogy adott lépéseket, megszorításokat a GT-vel mondasson ki és legitimáljon. A GT tagjaival való információmegosztásában az intézmény vezetése néhány esetben kifejezetten ellenérdekeltté válhat (akkor, amikor a GT tagjává nevezik ki valamely konkurens intézmény vezetőjét, amire volt példa).

Összességében az állapítható meg, hogy a Gazdasági Tanácsok megjelenésének inkább a szemléletváltás szempontjából lehet jelentősége, és esetenként megakadályozhatja a nagy, stratégiai hibák elkövetését. A tágabb intézményi-szabályozási környezet a GT-k szerepét nem definiálta nagyon erősen, és így voltaképpen az intézményeken múlik az, hogy a GT-t milyen szereppel, erővel ruházzák fel.

A GT-k hatása különösen ott lehet pozitív, ahol eddig hiányzott a gazdálkodást kontrolláló szervezet (kisebb intézmények, sajátos diszciplínában működő, például művészeti intézmények). A GT jó működése figyelhető meg ott is, ahol a külsős tagok korábban is (üzleti) kapcsolatban álltak a felsőoktatási intézménnyel. Az intézmény megfelelő működése nekik is érdekük, és a helyismeretük is megvan. Van példa azonban arra is, ahol kifejezetten konfliktusos viszony alakul ki az intézmény és a GT között, például mert a GT a saját szerepét túlértékeli, tagjai nem értik a felsőoktatás sajátosságait és a gazdálkodásának

jellemzőit. Az intézmények többségében azonban a GT és az intézmény békés egymás mellett élése zajlik, ahol nem zavarják egymás köreit.

A kormányzási rendszer szempontjából fontos az alkotmánybírósági döntés azon következménye is, hogy a gazdasági, pénzügyi, stratégiai és a rektori kinevezési kérdések továbbra is a választott képviselőkől álló szenátus kezében maradnak. Ezek – miként arra Polónyi (2009a) vizsgálata is rámutat – maguk is többnyire nagy létszámú testületek (lásd még a 8.1. táblázatot). Aligha alkalmasak tehát a stratégiai dilemmák azonosítására, átbeszélésre, közös értelmezés kialakítására és a döntések következetes érvényesítésére. Ennél árnyaltabb képet adhatna ugyanakkor az intézmények bizottsági rendszerének és működésének vizsgálata, ezt azonban csak mélyebb, helyszíni vizsgálatokkal lehetne feltárni.

8.1. táblázat. A Szenátus szavazati joggal rendelkező tagjainak száma

Intézmény	Tagok száma
Budapesti Corvinus Egyetem	36
Budapesti Gazdasági Főiskola	20
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	33
Debreceni Egyetem	65
Eötvös Loránd Tudományegyetem	33
Kaposvári Egyetem	29
Károli Gáspár Református Egyetem	27
Károly Róbert Főiskola	17
Miskolci Egyetem	36
Nyíregyházi Főiskola	12
Nyugat-magyarországi Egyetem	37
Óbudai Egyetem	20
Pécsi Tudományegyetem	38
Semmelweis Egyetem	36
Szent István Egyetem	47
Szegedi Tudományegyetem	49

Forrás: Intézményi SZMSZ-ek (2012. februári állapot szerint)

8.3. A felsőoktatási intézmények struktúrájának átalakulása

Az átalakított kormányzási rendszer nem vált kényszerítő erővé a belső működés átalakításával és a stratégiai gondolkodásmód kialakításával kapcsolatban, hiszen a rektorok függése a belső érintettektől továbbra is fennmaradt. Ez megnehezítette egy-egy stratégia következetes véghezvitelét, de ettől ez még nem vált lehetetlenné. Sőt, a 2005-ös felsőoktatási törvény a belső struktúra alakítását is szabadabbá tette, azaz a belső kompromisszumok fennállása esetén lehetővé vált a működési folyamatok korszerűsítése.

Érdeemes ezért megnézni, hogy milyen változások következtek be az intézmények belső világában. Ehhez meg kell vizsgálni az intézmények szervezeti struktúráját, azaz a központi és a kari adminisztráció alakulását, az akadémiai struktúrában bekövetkező változásokat, továbbá a formális vezetői pozíciók alakulását.

A cél annak megállapítása, hogy az intézmények milyen területen tartották fontosnak önálló vezetői pozíciók és/vagy szervezeti egységek létrehozását. Ennek révén lehetséges annak vizsgálata is, hogy vajon milyen mértékben terjedtek el a stratégiai működés szempontjából kulcsfontosságúnak tekinthető területek (például a stratégiai menedzsment, a HR, a kontrolling vagy a programigazgatóságok), hiszen a vezetői pozíciók vagy az adminisztratív szervezeti egységek létrehozása a területek jelentőségét mutatják, és – az adminisztratív egységek esetén – biztosítanak valamiféle folytonosságot is a cserélődő rektori vagy kari vezetés esetén. Ez persze nem szükségszerű (könnyen lehet visszarendeződés), de a lehetőség benne rejlik.

Az alábbiakban tehát a következőket vizsgáljuk meg:

- milyen rektorhelyettesi és dékánhelyettesi pozíciók alakultak ki;
- az intézmények központi adminisztrációja milyen területeket fedett le, ez hogyan változott időben;
- hogyan alakult az akadémiai struktúra, elsősorban a karok száma és helyzete, illetve a karokon belüli struktúra.

A vizsgálathoz több fázisban empirikus adatgyűjtésre került sor. 2010 augusztusában adatokat gyűjtöttünk a Magyarországon akkor működő intézmények karairól, vezetésükről, belső tagozódásukról. Ehhez felhasználtuk az intézményi és a kari SZMSZ-eket, valamint a kari honlapokat. 2011-ben további pontosítások történtek.

2012 februárjában áttekintettük a magyarországi felsőoktatási intézmények Szervezeti és Működési Szabályait (ahol hozzáférhető volt⁶⁵), illetve az intézményi honlapokat. Ez esetben elsősorban a központi adminisztráció felépítése, hatásköre, továbbá a vezetői pozíciók tartalma állt a vizsgálat középpontjában. Két intézmény esetében részben levéltári kutatások alapján igyekeztünk feltárni a szervezeti struktúrák időbeli változását is. Az ismertetett trendek illusztrálására a Budapesti Corvinus Egyetem (és jogelődjei) központi adminisztrációjának változását mutatjuk be a mellékletben (Mellékletek. 8. fejezet, A, B, C, D).

A szabályzatok és a honlapok alapján a központi adminisztráció szervezésének több különböző modellje figyelhető meg.

A decentralizált modell (Magyarországon főként a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem tekinthető ilyennek) esetében a központban csak néhány funkció kap helyet, a tevékenységek működtetésének, kivitelezésének nagy része a karokon zajlik. Az összehangolásban fontos szerepet játszanak a szabályzatok, valamint a karok egymásnak nyújtott szolgáltatásainak, illetve közös erőforrás-felhasználásainak pontos elszámolását biztosító rendszerek.

A centralizáltabb szervezetek a központi igazgatási egységek felügyeletét több módon is biztosíthatják.

Gyakori megoldás, hogy egyes központi funkciók felügyeletét a rektor/rektorhelyettesek látják el. Fontos kérdés azonban, hogy a rektornak/rektorhelyettesnek be kell-e kapcsolódnia az operatív munkába, vagy pedig erőfeszítéseit kizárólag a stratégiai kérdésekre, ezek egyetemen belüli közvetítésére és a kivitelezés megvalósításának felügyeletére összpontosíthatja. A stratégiai szerep betöltésének feltétele, hogy rendelkezésére álljon egy olyan stáb, amely egyfelől képes a fennálló egyetemi rendszerek zökkenőmentes működtetésére, másfelől megfelelő egyetemi helyismerettel rendelkezik, és kellően felkészült az egyetemi szintű rendszerek áttekintésére és fejlesztési javaslatok megfogalmazására. Ehhez tartósan pozícióban lévő, jól képzett adminisztratív vezetőkre van szükség, akik jellemzően irodavezetők, igazgatói pozícióban dolgoznak. Ahol tehát ki sem alakul az irodáknak, igazgatóságoknak a rendszere, ott esélye sincs annak, hogy magas szintű adminisztráció intézményesüljön. Az igazgatósági modell „veszélye” éppen az állandóságban van, azaz a „szolgáltató” szerepből eset-

⁶⁵ Az állami intézmények közül a Pannon Egyetem SZMSZ-e nem volt hozzáférhető, illetve több más intézmény esetén korlátozott volt a hozzáférés az egyes szervezeti egységek működését leíró dokumentumokhoz.

leg „irányító” szerepre törnek, s ezzel háttérbe szorítják a karok által képviselt (oktatási és kutatási) érdekeket. Éppen ezért erős lehet a nyomás (a karok részéről) az önálló igazgatóságok szerepének, súlyának gyengítésére.

Egy másik gyakori megoldás, hogy a központi funkciók egy része vagy egésze a rektori vagy főtitkári hivatalban összpontosul a főtitkár operatív felügyeletével (pl. Szent István Egyetem, Nyugat-magyarországi Egyetem). Ebben a modellben a főtitkár nem egyszerűen az intézmény szűken vett igazgatási feladatait látja el, hanem tágabb menedzsmentfeladatokat is átvesz (például kidolgozza a teljesítményértékelési rendszert, minőségügyi rendszert stb.).

Érdemes figyelmet szentelni a gazdasági és műszaki igazgatóságok (GMI) helyzetének is. Az intézmények egy részében szinte minden nem akadémiai tevékenység a GMI-ben összpontosul, így megtalálható itt az informatikai rendszerek felügyelete, a pályázati iroda, a humán erőforrásokkal kapcsolatos összes feladat, sőt, időnként még a stratégiai tervezés is (lásd a Pannon Egyetemet). Ez értelemszerűen erősíti a gazdasági főigazgató szerepét.

A másik végletben a GMI-k feladatai nagyon szűkek: szinte kizárólag a pénzügyi-számviteli és az épületinfrastruktúra fenntartására korlátozódnak, azaz a GMI-től (részben) függetlenül szervezik meg a HR-t, a pályázati, az informatikai szolgáltatásokat és a stratégiai tervezést is.

A rektorhelyettesi pozíciók változása

Az állami intézményekben átlagosan 3 rektorhelyettes van (lásd a 8.2. táblázatot). A legtöbb rektorhelyettes az Eötvös Loránd Tudományegyetemen található (5), a legkevesebb a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen és az Eötvös József Főiskolán (1-1). A rektorhelyettesek egy intézményben kétféle szerepet is betölthetnek. Egyfelől a rektor nevében eljárva érdemi döntéshozóként működhetnek teljes felügyeletet gyakorolva a felelősségi körükbe tartozó terület fölött. Másrészt a szerepük lehet koordinatív. Ez esetben nem döntéshozóként, hanem az adott területen felmerülő különböző intézményi érdekek egyeztetőjeként viselkednek. Úgy tűnik, hogy míg az „igazgatósági” modellben mindkét szerep előfordulhat (leginkább annak keveréke), addig a „főtitkári” modell egyértelműen a koordinációs szerep felé orientálja a rektorhelyetteseket.

A rektorhelyettesek által felügyelt területek között leggyakrabban az általános helyettességet (17 eset), az oktatást (20 eset), illetve a tudományt (15 eset) találhatjuk. Míg az oktatási rektorhelyettes feladata esetenként az akkreditációért való felelősséggel egészül ki, addig a tudományos rektorhelyettes elnevezése számos esetben az innovációért való nevesített felelősséget is tartalmazza.

Viszonylag nagy számban találhatunk stratégiaért és/vagy intézményfejlesztésért felelős rektorhelyettest (10 intézménynél), illetve nemzetközi rektorhelyettest (9 eset). Elvétve találhatók kommunikációs vagy közkapcsolatokért felelős rektorhelyettesek.

Az állami intézményekben egy-két esetet leszámítva nem nagyon találhatók speciális területekért felelős pozíciók (kivétel lehet talán a Savaria központért, a humánfejlesztésért, a közszolgálatért, illetve az informatikáért felelős rektorhelyettesi pozíció, ezek többsége azonban jól magyarázható az adott intézmény sajátosságaival). Több egyedi vonás található a vizsgálatba bevont magánintézmények esetében, ahol találkozhatunk magyar és Európa-ügyi rektorhelyetessel (Közép-európai Egyetem), fejlesztési és minőségirányítási rektorhelyetessel (Kodolányi János Főiskola) vagy vállalati kapcsolatok rektorhelyetessel (Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola). E pozíciók jól tükrözik az intézmények speciális irányultságát is.

8.2. táblázat. Rektorhelyettesek száma és felelősségi területeik

		Rektorhelyettesek								Megjegyzés
		Rektorhelyettesek száma	Általános	Tudományos (innovációs)	Oktatási	Stratégiai/intézményfejlesztési	Nemzetközi	Közkapcsolati/kommunikációs	Egyéb területért felelős rh.	
Állami intézmények	Budapesti Gazdasági Főiskola	3			*					* Oktatási és szolgáltatási
	Budapesti Corvinus Egyetem	3								
	Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	1								

[illegible]

Rektorhelyettesek										
		Rektorhelyettesek száma	Általános	Tudományos (innovációs)	Oktatási	Stratégiai/intézményfejlesztési	Nemzetközi	Közkapcsolati/kommunikációs	Egyéb területért felelős rh.	Megjegyzés
	Szegedi Tudományegyetem	4		*						* Tudományos és Innovációs
	Szent István Egyetem	3								
	Szolnoki Főiskola	3							*	* Akkreditációs és képzésfejlesztési
	Pannon Egyetem	3			*					* Oktatási és akkreditációs
Felelősségi területek előfordulása az állami intézményekben		2,9	17	20	15	10	9	5	5	
Nem állami intézmények	Károli Gáspár Református Egyetem	2							*	* Rektorhelyettes egyéb titulus nélkül
	Budapesti Kommunikációs Főiskola	3							*	* Vállalati kapcsolatok
	Kodolányi János Főiskola	2							*	* Fejlesztési és minőségirányítási
	Közép-Európai Egyetem	2					*			* Magyar- és európai ügyi
	Tomori Pál Főiskola	3							*	* Gazdasági

Megjegyzés: Az állami egyetemek 2009-es állapotára vonatkozó adatokat lásd: Polónyi 2009a:22..

A központi adminisztráció változása a felsőoktatási intézményekben

A rendszerváltozás utáni időszakot kissé leegyszerűsítve két részre lehet osztani: egy expanziós időszakra és a hallgatói piac szűkülésének időszakára.

Az expanziós időszakban, amely 1990-től nagyjából a 2000-es évek elejéig tartott, az intézmények a pénzügyi stabilitásukat – az oktatáspolitikai törekvésekkel összhangban – főként a hallgatói létszámok folyamatos növelésével igyekeztek biztosítani. Minthogy a felsőoktatási állami támogatás ez időszak alatt reálértéken nagyjából stagnált, ezért az intézmények között a hallgatói létszámok ügyében folyó verseny nem eredményezte az állami támogatások növekedését, legfeljebb azok szinten tartását. A növekedés elsődleges forrása – eseti fejlesztési pályázatok mellett – a költségtérítést (tandíjat) fizető hallgatók számának növelése, amit az intézmények bevételszerkezetében e bevételek arányának folyamatos növekedése mutat (Polónyi 2004). A jelentős hallgatói létszámnövekedés az intézmények többségét elsősorban az oktatás felé orientálta (a kutatással, a vállalati kapcsolatok erősítésével szemben), azaz az oktatói kapacitások jelentős részét az oktatás kötötte le.

A hallgatói létszámok, illetve a képzési programok számának növekedése az oktatásadminisztráció jelentős átalakulását, differenciálódását eredményezte: kialakultak (majd eltűntek) a felvételit menedzselő csoportok, később pedig az órarendet, tanrendet megtervező csoportok, valamint az oktatásinformatikai osztályok is. A fennálló helyzetet tanulmányozva a legtöbb intézményben a tanulmányi adminisztrációs terület magában foglalhatja az oktatásszervezést, a tanulmányi ügyintézkést és a hallgatói pénzügyek intézkését. Ezek többnyire integráltan valósulnak meg, de vannak olyan esetek, amikor ez széttagolódik (pl. a Szegedi Tudományegyetem esetében a tanulmányi ügyeket a József Attila Tanulmányi és Információs Központ, az oktatásszervezést az Oktatási Igazgatóság, a hallgatói kifizetéseket, pénzügyeket a Hallgatói Szolgáltató Iroda intézi). Sajátos helyzetben van a tanulmányi információs rendszerek informatikai felügyelete is, ami kerülhet az informatikai igazgatóságokra vagy a tanulmányi ügyintézkési csoporthoz is.

Szintén a 90-es évek fejleménye az informatikai infrastruktúra (például géppark) jelentős bővülése, amelynek karbantartására informatikai igazgatóságok jöttek létre (önállóan vagy a gazdasági igazgatóságokon belül). Ezek mára főként üzemeltetési feladatokat látnak el (géppark, hálózatüzemeltetés), az alkalmazásfejlesztési tevékenység – beleértve az oktatásadminisztrációt támogató in-

formatikai rendszerek fejlesztését is – fokozatosan az intézményeken kívülre került (Mogyorósi 2009).

Reagálva az ekkor felfutó diákcserre és oktatói mobilitási lehetőségekre, ebben az időszakban jelentek meg a nemzetközi kapcsolatokat, diákcseréket szervező irodák. Ahol már létezett nemzetközi ügyekkel foglalkozó osztály vagy vezető, azok funkciója átalakult: az oktatók utazásának szabaddá válásával a központi szervezés (és felügyelet) elveszítette jelentőségét, ehelyett a nemzetközi (csere)kapcsolatok kezelése és a külföldi hallgatók toborzása (illetve az ideérkező hallgatók támogatása) vált elsődleges feladattá. Mára szinte az összes intézményben önálló nemzetközi iroda van, amelyek időnként a kommunikációs, a közkapcsolati és a tudományszervezési feladatokat is ellájták.

Szintén ennek az időszaknak a fejleménye a pályázati (és projektirodák) megjelenése. Ezek jellemzően önállóan léteznek, néhány esetben azonban (pl. a BCE-n) a Gazdasági és Műszaki Igazgatóságokon belül működnek. Található példa arra is, amikor a pályázati iroda a stratégiai igazgatóságon kap helyet (SZTE).

Talán az erőteljes oktatási orientációval magyarázható, hogy bár szinte minden intézményben található tudományszervezésért felelős rektorhelyettes, meglepően alacsony a kifejezetten e területre specializálódott szervezeti egységek száma (az egyik kivétel talán a Debreceni Egyetem). Úgy tűnik, hogy az ezzel kapcsolatban felmerülő leggyakoribb feladatok (adatszolgáltatások, doktori iskolák adminisztrációja, szellemi tulajdonnal és továbbhasznosítással kapcsolatos teendők, kutatásösztönzési kérdések stb.) megoszlanak az intézményi könyvtár, valamint az adminisztratív és akadémiai egységek között. Így például megfigyelhető, hogy a szellemi tulajdon védelmének biztosítására és az intézményen belüli kutatási projektek továbbhasznosítására, menedzselésére a 2000-es években önálló funkció jelent meg (technológiai transzfer-központok és innovációs – menedzsment – központok), vagy pedig a pályázati irodák tevékenysége bővült e feladattal. Hasonlóan: az oktatói publikációk nyilvántartása, összesítése többnyire a könyvtári feladatok között jelenik meg.

Noha a könyvtárak által ellátott feladatokat nem vizsgáltuk tüzetesebben, érdemes hangsúlyozni, hogy a kutatás és publikálás technikai hátterének változása miatt a könyvtárak feladata is változóban van: a hagyományos tevékenységet – nyomtatott források beszerzése és elérhetővé tétele – egyre inkább kiegészíti/felváltja például az információbrókeri szerep, ami természetesen a könyvtárak átpozicionálódását, a könyvtári szakembergárda változását is magával vonja.

Bár Magyarországon ennek alig van nyoma, külföldi intézményekben nem példa nélküli az informatikai és könyvtári szolgáltatások összevonása.

A 2000-es évek elejétől a hallgatói létszámok lassuló növekedése, illetve visszaesése és a fizetős képzésekből eredő források beszűkülése véget vetett a hallgatói létszámok növekedésére épülő expanzióknak. Ennek három hatása látszik kibontakozni: egyrészt a hallgatói létszámok csökkenése a verseny erősödését eredményezte az oktatási piacon, amelynek terepéül részben a szabályozási környezetre hatást gyakorló szervezetek (pl. minisztérium, MAB), részben pedig maga a hallgatói piac szolgált. A képzési szerkezet 2005-ös nagyfokú standardizálásával a verseny még erősebben látszik eltolódni az intézményi reputáció és image, illetve a hallgatóknak nyújtott kapcsolódó szolgáltatások felé. Másrészt felértékelődtek az ún. harmadik típusú jövedelemforrások, azaz mindazok a tevékenységek, amelyek nem az állami támogatásra épülnek vagy oktatási-kutatási tevékenységből generálnak jövedelmet (pl. termék bérbeadása). Végül az (erő)forrás-felhasználás racionalizálására is mutatkoznak törekvések. Mindezek szervezeti leképeződése is nyomon követhető.

Az intézményi image kezelésére ebben az időszakban jelentek meg a kifejezetten PR-ral, marketinggel foglalkozó osztályok/felelősök (ma viszonylag kis számban találtunk ilyet), illetve a korábban már létező kommunikációs szervezetek tevékenységében hangsúlyosabb szerepet kapott a kifelé való kommunikáció megszervezése, az egységes, professzionális megjelenés biztosítása. A kulturális és közéletsszervező csoportok vagy a kommunikációs irodákba, vagy a különböző hallgatói szolgáltatási központokba olvadtak be.

A hallgatói szolgáltatások terén az egyszerű – kommunikációs szerepet is betöltő – juttatások mellett (mint például a beiratkozáskor adott laptop) az érték-növelt szolgáltatások is megjelentek: tanulási és pszichológiai tanácsadás, karriertámogatás, szakmai gyakorlatok szervezése, közvetítés a hallgatók és foglalkoztató szervezetek között, a már végzett hallgatóknak nyújtott szolgáltatások. Szervezetileg ezek a feladatok hol teljesen integrálva (Diáktanácsadó Központ), hol szétszórva, több szervezeti egységben működtetve találhatók meg (önálló karrieriroda, alumniiroda stb. kialakítása). A szolgáltatási funkciók mellett, illetve azokra építve természetesen egyéb, részben forrásteremtésre is felhasználható tevékenységet is végeznek ezek az egységek (állásbörzék szervezése, alumnitámogatások ösztönzése, diplomás pályakövetési rendszer működtetése).

Szórványosan ugyan, de néhány helyen már létrejöttek – részben a karrierirodákra, részben a technológiatranszfer-irodákra és innovációs központokra épülve, részben pedig önálló egységként – a vállalati kapcsolatokkal foglalkozó szervezeti egységek: ezek feladata a kapcsolatok menedzselése mellett például a szakképzési támogatások (esetleg az innovációs járulékok) becsatornázása az intézményi működésbe. Részben ilyen szerepet töltenek be azok az intézményi alapítású (nonprofit) kht.-k, spin-off vállalkozások, amelyek a vállalatokkal való együttműködésből, illetve a pályázatokból szerezhető források kedvezőbb felhasználási feltételeinek biztosítása érdekében jöttek létre. Különösen nagy számú intézményi tulajdonban lévő vállalkozás esetén jelent lényeges menedzsmentkérdést a tulajdonosi (szakmai és pénzügyi) felügyelet megszervezése, a beszámoltatási eljárások kialakítása. Ez a feladat éppúgy lehet a gazdasági igazgatóság reszortja, mint egyes karoké vagy irodáké, igazgatóságoké. (Az egyik hazai intézménynél például ún. cégfelelősi rendszert alakítottak ki.)

Az infrastruktúra-üzemeltetésben a működésracionalizálás keretében sok helyen kiszervezték az üzemeltetési feladatokat egy részét. 1994 decemberében például a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem műszaki főigazgatóhelyettese még 184 fő munkáját felügyelte, köztük a gépházcsoportot (10 műszaki ügyintéző, 10 fűtő), a háziműhelyt (1 műhelyvezető, 1 raktáros, 13 szakmunkás), valamint 44 takarítót, 26 portást, 7 szakmunkást, továbbá gépkezelőt, telefonközpontost, postabontót, irodagép-műszerészt, távbeszélő ügyintézőt, energetikust, lifthezelőt, gondnokokat, kézbesítőket, oktatástechnikust, oktatástechnológust és mozigépészt. Mára ez a szám a kiszervezések miatt a töredékére csökkent, és ezzel együtt átalakult a műszaki főigazgatóságok munkájának tartalma is: a tényleges karbantartási és vagyonvédelmi munka szervezése helyett egyre inkább a monitorozás jelenik meg elsődleges feladatként (Czinderi 2009), ami természetesen egészen másféle szakértelmet igényel, mint a korábbi időkben. A tervezési, pályázási és az ingatlanvagyonnal való gazdálkodási kérdések szerepe természetesen továbbra is jelentős.

Csökevényesen ugyan, de kialakultak a szigorúbb erőforrás-gazdálkodás szervezeti feltételei is. Jelentős részben kormányzati nyomásra – előbb a világbanki pályázatok kapcsán, majd a kormányzati pályázatok feltételeként – jelentek meg a stratégiai tervezéssel foglalkozó vezetők (stratégiai és/vagy fejlesztési rektorhelyettesek), illetve még ritkábban az ezzel foglalkozó szervezeti egységek (pl. stratégiai igazgatóságok). Az állami intézmények között mindössze hétben található kifejezetten stratégiával vagy fejlesztéssel foglalkozó egység, ám a szabályzatok és a honlapok tanulmányozása alapján mindössze három intézménynél (Szegedi Tudományegyetem, Semmelweis Egyetem, Széchenyi Ist-

ván Egyetem) volt nyoma annak, hogy ezen egységek tevékenysége túlnyúlt a stratégia és az intézményfejlesztés előkészítésén (több intézményben a stratégiai igazgatóság mindössze egyetlen főből, a vezetőből állt, máshol pedig „Stratégiai Titkárság” működik). E három intézményben a stratégiával foglalkozó terület magába integrálta a minőségügyi tevékenységeket (más intézményekben ez teljesen különálló területként működött), a pályázati tevékenységet és a Semmelweis Egyetem esetében a karrieriroda és az alumniiroda tevékenységét is.

Érdemes azt is megjegyezni, hogy az elérhető adatok szerint hét olyan intézmény van, amelyben bár van a stratégiáért felelős önálló rektorhelyettesi pozíció, de nincs ezzel foglalkozó szervezeti egység, azaz a rektorhelyettesi munkának nincs formális intézményi támogatása (vagy esetleg ez más szervezeti egység támogatásával valósul meg). Ennek egyik oka az lehet, hogy sok helyütt a stratégiai/fejlesztési rektorhelyettes valójában infrastruktúráért felelős vezetőként működik (nem függetlenül attól, hogy feladatuk elsősorban infrastrukturális fejlesztések kapcsán jelent meg). A másik ok hasonló ahhoz, ami a tudományos irodák/igazgatóságok hiányánál merült fel: a stratégia támogatását nem egy szervezeti egység végzi, hanem megoszlik az intézmény akadémiai és adminisztratív egységei között.

Még nehezebb helyzetben vannak az elviekben pénzügyi elszámolást, vezetői riportokat készítő kontrolling osztályok (ha léteznek, akkor ezek kizárólag a gazdasági főigazgatóságok keretén belül működnek), amelyek tevékenységét részben a vezetői igények hiánya, részben pedig a pénzforgalmi szemléletű elszámolási kényszer (és az alapvetően ezt kiszolgáló gazdasági informatikai rendszer) korlátozza. E kettő ugyanis megnehezíti, hogy a kontrolling osztály olyan gazdaságossági számításokat tudjon végezni, ami például egy-egy tanszékre vagy programra vetítve kalkulál költségeket vagy ráfordításokat (ebben ráadásul nagyon nagy a szervezeti ellenérdekeltség is).

Az emberierőforrás-tevékenység gyökerei a személyügyi osztályokig nyúlnak vissza, amelyek elsősorban adminisztrációs, nyilvántartási feladatokat végeztek. A feladatok köre ugyanakkor jelentősen ma sem bővült: a vállalati gyakorlatban bevett technikák (pl. kompenzációs rendszer kialakítása, egyéni teljesítményértékelési rendszerek működtetése, munkakörtervezés) eddig csak elvételre nyertek teret, ami még akkor is figyelemre méltó, ha elismerjük, hogy a vállalati gyakorlat csak korlátozottan, megfelelő adaptációval érvényesíthető a felsőoktatásban. Ebben nemcsak a közalkalmazotti szabályozás vagy a források elégtelensége játszik szerepet, hanem az értékelést, differenciálást szokatlannak tekintő felsőoktatási tradíciók, és ebből adódóan a vezetők konfliktuskerülő ma-

gatatása is. A HR-tevékenységek továbbra is főként az adminisztratív tevékenységekre korlátozódnak, amiben szerepet játszik az is, hogy számos HR-funkció esetében szükségsszerű valamilyen mértékű decentralizáció (például a toborzás, az új munkatársak kiválasztása, az oktatói teljesítmények értékelése sok esetben tanszéki szinten történik), ami megnehezíti az intézményi szintű emberierőforrás-stratégia kialakulását, és erre építve a HR-rendszerek létrehozását.

Szervezetileg a HR működésének két domináns megoldása alakult ki (Poór et al. 2009): az egylábas megoldásban (amelyre 13 intézményben találhatunk ma példát) minden HR-tevékenység a gazdasági igazgatóságon zajlik. Az ún. kétlábas megoldásokban (10 intézmény) a bérszámfejtési feladatok a gazdasági igazgatóságon történnek, az egyéb emberierőforrás-tevékenységek pedig a rektor/főtitkár alatt működő szervezeti egységben kapnak helyet. Az áttekintett szabályzatok szerint a GMI-től elkülönülő HR-iroda többnyire az alábbi területeken lát el támogató feladatokat: pályázatás, előléptetési döntések előkészítése, közalkalmazotti minősítések adminisztratív támogatása, szabadságok kezelése, statisztikák készítése, munkaköri leírások, vagyonbevallások és kitüntetések nyilvántartása. Néhány iroda esetében explicit módon megjelenik a külföldiek foglalkoztatásával kapcsolatos feladatok ellátása, a hallgatói foglalkoztatással kapcsolatos teendők is. Az adminisztratív feladatok mellett helyenként ennél átfogóbb tevékenységek is megjelennek: a Semmelweis Egyetemen például a Humánerőforrás Igazgatóság feladatai közé tartozik „az oktatói követelményrendszer és az oktatói-kutatói életpályamodell kidolgozása, és az ebből eredő feladatok megvalósítása”, a „bérezési, ösztönzési és juttatási rendszer kidolgozása és működtetése”, „a HR-feladatokhoz kapcsolódó belső kommunikáció kialakítása”, továbbá „a szervezetfejlesztéssel járó szervezeti változások menedzselése”, illetve „aktív részvétel a szervezeti kultúra fejlesztésében”.⁶⁶

A vizsgált intézmények között egyébként a Közép-európai Egyetemenél arra is találhatunk példát, amikor a HR-tevékenység teljes egészében önállósodik: itt a bérszámfejtési feladatok is a gazdasági-pénzügyi területtől elkülönült HR-igazgatóságra tartoznak. Érdeemes megjegyezni, hogy a 2000-es években a Budapesti Corvinus Egyetem is kísérletezett ilyen megoldással.

A minőségügyi irodák tevékenysége részben az erőforrások kontrolljához, részben a marketinghez kötődik. Ma már szinte minden intézményben megtalálhatóak e szervezeti egységek, amelyek részben a törvényi előírásoknak való

⁶⁶ SE SZMSZ 46. § (1) bekezdés

megfelelés, részben az állandósuló, különböző típusú akkreditációs feladatok ellátása, részben pedig pályázati ösztönzések hatására jöttek létre. Tevékenységüket, súlyukat nehéz kívülről megítélni, hiszen létezésük, tevékenységük lehet pusztán szimbolikus, ami révén az intézmény demonstrálhatja alkalmazkodását az éppen aktuális minőségorientációs divathullámhoz, de éppúgy lehetnek az intézmény valódi minőségfejlesztési erőfeszítéseinek motorjai is. Lehetséges feladataik közé tartozhat a belső, intézményi kutatások végzése (például különböző kérdőíves rendszerek kialakítása, belső best practice-ek azonosítása), belső szabályozási és ellenőrzési rendszer működtetése, illetve ezekre épülve különböző marketingszerű (például rangsorokkal kapcsolatos) feladatok ellátása. A minőségügyi irodák tevékenysége a diplomás pályakövetés kapcsán átfedésben lehet a karrierirodákkal is. Érdemes megjegyezni, hogy a minőségügyi irodák többsége önálló szervezeti egységként végzi a munkáját az intézményekben, néhány esetben (Simmelweis Egyetem, Szegedi Tudományegyetem) azonban a stratégiai igazgatóságok keretében működnek, s ilyen módon közvetlen fejlesztési tevékenységekbe is becsatornázódhatnak.

Noha szervezeti egység formájában csak elvétve jelenik meg (jellemzően a pályázati forrásokból kialakított ún. kompetenciaközpontok keretében), az erőforrás-gazdálkodás racionalizálására mutató jel a vezetői információs rendszerek fejlődése. Például az oktatási piac szűkülésével, illetve a nemzetközi verseny erősödésével felértékelődik a kutatás szerepe, amelyre a pályázat-adminisztrációs rendszerek, a publikációs adatbázisok és az önéletrajz-adatbázisok szaporodása utal. A vezetői információs rendszerek kialakításának két alapvető kérdése van. Az egyik az intézmények különböző adatbázisaiban már rendelkezésre álló adatok összekapcsolása és rendezése, ami például a többnyire egymástól függetlenül működő gazdálkodási rendszer, munkaerő-nyilvántartó és bérszámfejtő rendszer, valamint oktatásadminisztrációs rendszer adatainak szinkronizálását jelenti. A másik feladat a hiányzó vezetői információk pótlását támogató informatikai rendszerek kialakítása (ilyenek például a publikációs adatok vagy a hallgatói felmérések eredményeinek rögzítése). Ennek fontos része az információkra, rendszeres riportokra vonatkozó vezetői igény felkeltése is.

8.3. táblázat. A központi adminisztráció által lefedett területek a magyar felsőoktatási intézményekben

[illegible]

[illegible]

	Stratégia/ Intézmény- fejlesztés	GMI-től elkülönülő HR	Minőség- ügy	Karrier- szolgálta- tások, pályakö- vetés	Diákta- nácsadás	Nemzet- közi kapcso- latok	Tudo- mány- szervezés	Pályáza- tok és Projektek/ Innováció/ Technoló- gia- transzfer	Vállalati kapcsolati	Oktatási szolgálta- tások és oktatás- szervezés	Kommu- nikációs tevékeny- ségek
Nyíregy- házi Főis- kola											PR Iroda
Nyugat- magyar- országi Egyetem											
Óbudai Egyetem											
Pécsi Tudo- mány- egyetem											Marketing Osztály
Semmel- weis Egye- tem											Marketing és Kommuni- kációs Csoport
Széchenyi István Egyetem											
Szegedi Tudo- mány- egyetem											Marketing és Kommuni- kációs Igazga- tóság

	Stratégia/ Intézmény- fejlesztés	GMI-től elkülönülő HR	Minőség- ügy	Karrier- szolgálta- tások, pályakö- vetés	Diákta- nácsadás	Nemzet- közi kapcsolat- ok	Tudomá- ny- szervezés	Pályáza- tok és Projektek/ Innováció/ Technoló- gia- transzfer	Vállalati kapcsolati	Oktatási szolgálta- tások és oktatás- szervezés	Kommuni- kációs tevékeny- ségek
Szent Ist- ván Egye- tem											
Szolnoki Főiskola											Kommuni- kációs és Marketing Iroda
Pannon Egyetem	(GMI-n belül)										Külső kapcsolat- ok irodája
Előfordu- lási gya- koriság	7	10	15	12	5	17	6	18	3	19	12 (6 marke- ting/PR)

Forrás: Intézményi SZMSZ-ek és honlapok alapján

*A karok intézményen belüli helyzetének változása*⁶⁶

A felsőoktatási statisztikák szerint a rendszerváltás évében Magyarországon 77 felsőoktatási intézmény és 117 kar működött (karként számolva az egykarú intézményeket). Figyelembe véve az akkori tagolt, szakfőiskolákra és szakegyetemekre épülő rendszert, feltételezhető, hogy a több karra tagolódó intézmények száma, illetve az intézményen belüli karok száma ennél sokkal alacsonyabb volt.

Az intézményi és kari struktúrában az 1990-es évektől két jellemző trend figyelhető meg. Az egyik trend az intézmények számának növekedése, amelyet időnként direkt vagy közvetett módon ösztönzött integrációs hullámok szakítanak meg. A másik trend a karok számának spontán (nem integráció miatt bekövetkezett) növekedése. E téren különösen aktív volt a Debreceni Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Szent István Egyetem, a Kaposvári Egyetem és néhány főiskola (Berzsenyi Dániel Főiskola, Eszterházy Károly Főiskola, Károly Róbert Főiskola). A karok megszűnése nagyon ritka, de erre is van példa (Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem).

Összességében a karok száma jelentős mértékben megnőtt a rendszerváltást követő években. 2010 augusztusában a Magyarországon működő államilag elismert állami, egyházi és alapítványi felsőoktatási intézmények mindegyikét megvizsgáltuk, és összesen 26 intézménynél volt nyoma kari tagozódásnak. Ezen intézményekben összesen 150 kar működött.⁶⁷ Ha figyelembe vesszük, hogy 20 év alatt az oktatók létszáma 17 ezer főről 21 ezer főre nőtt, akkor adódhat a következtetés, hogy a felsőoktatás kari struktúrája szétaprózottabb lett. Noha tapasztalataink szerint a nyugati felsőoktatási intézményekben is dominál a kari szerveződés, a kevés számú empirikus vizsgálat azt mutatja, hogy a trend éppen ellentétes a magyarorszáigival: inkább a koncentrálódás, a kisebb számú,

⁶⁶ E helyütt nem térek ki sem a karokat összefogó centrumok helyzetének tárgyalására (ilyeneket találhatunk például a Debreceni Egyetemen vagy a földrajzilag széttagoltan működő intézményekben), sem pedig a néhány helyen önállóan működő (s így a doktoranduszok tanszéki foglalkoztatásával szembemenő) doktori iskolák működésére.

⁶⁷ A Közép-európai Egyetem esetében volt némi bizonytalanság, mert ott a CEU Business School vezetését egy dékánhoz hasonló funkciót betöltő vezető látja el, akinek még az irodáját is Dean's Office-nak nevezték ekkor. Végül azonban egyrészt az adatok nagyfokú hiányossága, másrészt az intézményi struktúra nehéz áttekinthetősége miatt a Közép-európai Egyetemet kihagytuk a későbbi vizsgálatokból.

diszciplinárisan átfogóbb karok létrehozása a gyakori (lásd például Taylor 2006).⁶⁸

Ami Magyarországon mindenesetre meglepő, az ennek a szerveződési formának a szinte teljes kizárólagossága. Az 1985-ös oktatási törvény szerint⁶⁹ az intézményekben „igazgatási szervezeti egységekként” egyetemi és főiskolai karok szervezhetőek, amelyek létesítése minisztertanácsi döntéshez kötött. A tanszékek létesítése szintén a minisztertanácsi szabályozás hatálya alá esett.⁷⁰ Az 1993-as felsőoktatási törvény ugyan kimondja, hogy „a felsőoktatási intézmények [...] a szervezetüket maguk alakítják ki”⁷¹, és „az intézmény szervezeti tagozódását, a hatáskörök intézményen belüli megoszlását, az intézményhez tartozó szervezeti egységeket”⁷² szabályzatban kell rögzíteniük, ám a törvény azt is meghatározza, hogy „az egyetem karokra, illetőleg más átfogó szervezeti egységekre tagozódik”⁷³. A karok létesítése továbbra is kormányhatározathoz kötött (az Országos Akkreditációs Bizottság, illetve a Felsőoktatási és Tudományos Tanács előzetes véleményével).⁷⁴

A 2005-ös felsőoktatási törvény⁷⁵ tovább növelte az intézmények szabadságát belső struktúrájuk alakítására. A törvény a kart mint egy lehetséges oktatási szerveződési formát említi meg, ám annak részletszabályait – például a kari tanácsok felállítását, vagy a dékán feladatait – a korábbi törvényekkel ellentétben már nem szabályozza. Mindezek ellenére a karok alapítása 2009-ig továbbra is külső szerv (a Magyar Akkreditációs Bizottság) jóváhagyásához volt kötve, ezt követően pedig a karokkal szemben támasztott létszámfeltételek fennállását kellett – elvben legalábbis – az akkreditációs bizottságnak ellenőriznie. A nem hi-

⁶⁸ Itt most nem térek ki arra, hogy a karok funkciója is változhat. Például a kar-tanszék alapvető tagozódást helyenként felválthatják a mátrix típusú intézet-projekt típusú szerveződések, amelyekben ugyan a kari szint megtalálható, de szerepe más tartalommal telítődik, például a programok tartalmi felügyelete és szabályozása alapvetően nem a kari vezetés hatásköre (lásd részletesebben Drótos 2009).

⁶⁹ 1985. évi I. törvény az oktatásról.

⁷⁰ 1985. I. törvény az oktatásról. 118. § (1) Az egyetemeken igazgatási szervezeti egységekként egyetemi, illetőleg főiskolai karok szervezhetőek. (4) Egyetemi kart, egyetemen szervezett főiskolai kart, valamint egyetemi továbbképző intézetet a Minisztertanács létesíthet és szüntethet meg. (5) Önálló oktatási szervezeti egység – az egyetemi továbbképző intézet kivételével –, valamint tanszék létesítését és megszüntetését a Minisztertanács szabályozza.

⁷¹ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról 47. § (1)

⁷² 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról 51. § (2)

⁷³ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról 48. § (1)

⁷⁴ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról 47. § (2) Az egyetem karokra, illetőleg más átfogó szervezeti egységekre tagozódik. Egyetemen főiskolai kar is működhet.

⁷⁵ 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.

vatalos szerveződések is leggyakrabban a kari tagozódást követik, pl. a létrejött „fakultások” vagy „központok” lényegében karként funkcionálnak még akkor is, ha egyébként hivatalos jogi megerősítést nem is kapnak.⁷⁶ Csak a Közép-európai Egyetemenél, azaz egy külföldi működési mintát átvevő intézmény esetében található példa arra, hogy egy intézmény nem kari alapon igyekszik megszervezni magát (bár erre a viszonylag szűk profil miatt nem is nagyon van kényszerítő erő).

A kari szerveződés megerősítése olvasható ki a 2010–2011-es törvényalkotási folyamat felsőoktatási koncepcióiból is. Mindegyik nyilvánosságra került tervezet az intézmények besorolását a karok számához kötötte, amelyek típusait (egyetemi vagy főiskolai) és minimális méretét is előírta. Ez utóbbi indokául a 2010 őszi koncepció szerint az szolgál, hogy „a karok minimális méretének meghatározásával lehet biztosítani a minőség eléréséhez elengedhetetlenül szükséges kritikus tömeget” (bár ettől még a kar rendkívül heterogén is maradhat). A koncepciók visszaállítanák a karok belső működési rendjének központi szabályozását (pl. a kari tanácsok létesítését), és az 1985-ös törvényhez hasonlóan ismét kormánydöntéshez kötnék a karok alapítását. Jellemző, hogy a 2010 őszi koncepció véleményezése során a Közép-európai Egyetem amiatt (is) tiltakozott, hogy az elképzelés az intézmény számára is kötelezővé tette volna a kari tagozódást, miközben azt a vezetők nem találták hatékonynak.

A kari tagozódás nemcsak mélyen beágyazódott a felsőoktatási gondolkodási kultúrába, hanem szerepe az intézményvezetéssel szemben jellemzően tovább erősödött az elmúlt évtizedek néhány folyamatának hatására.

Egyrészt a rendszerváltást követően számos intézményben nehéz finanszírozási helyzet alakult ki. Az ezekkel kapcsolatos döntések felelősségét – gyakran a demokratizmus jegyében – az adminisztráció egy részének (pl. a tanulmányi ügyintézés, vagy esetenként a gazdálkodás) fenntartási és működtetési kötelezettségével együtt a karokra delegálták. Más intézményekben pedig a gazdálkodás karok, tanszékek szintjére történő decentralizálásával igyekeztek ösztönözni a bevételek növelését, és ezzel csökkenteni az intézmény krónikus erőforráshiányát. Ezt nagymértékben elősegítette a finanszírozási rendszer (lát-szólágos) normativitása, amely transzparenssé tette a karok bevételekhez való hozzájárulását, ez pedig a kari pozíciók megerősödéséhez vezetett, hiszen ettől kezdve bármely vita könnyen a „Te mennyi bevételt hozol az intézménynek”

⁷⁶ A nem hivatalos karokat az interjúk és más vizsgálat során figyelmen kívül hagytuk. A vizsgálat csak a hivatalos kari státuszban működő szervezeti egységekre korlátozódott épp a definíciós bizonytalanság miatt.

mederbe volt terelhető. (Jóval kevésbé egyértelmű a bevételek tanszékek szintjén történő felosztása, és a költségek karok és tanszékek közötti megoszlása.)

A kari szint megerősödéséhez jelentős mértékben hozzájárult az 1999-es törvénymódosítás⁷⁷ alapján erőltetett intézményintegrációs kényszer is, amelynek során az intézmény-összevonásokkal a szakegyetemek és szakfőiskolák miatt kialakult fragmentált felsőoktatási rendszer töredezettségét igyekeztek csökkenteni. Ennek során az integrációra kényszerített intézmények az új, integrált intézményben immár karként működtek tovább, így számukra ez az irányítási szint vált a korábbi önállóságuk megőrzésének terepévé, egyszersmind zálogává.

A karok szempontjából fontos másik oktatáspolitikai törekvésnek az európai felsőoktatási reform, az ún. Bologna-folyamat tekinthető, amelynek egyik célja a képzések burjánzásának megállítása és egy tartalmában összehasonlítható képzéseket tartalmazó rendszer létrehozása (lásd például Oktatási Minisztérium 2003, 22.). A képzések standardizálására, tehát az új képzési programok tartalmának kialakítására *tudományterületi* konzorciumokban került sor, amelyek döntése az adott képzést indítani akaró intézmények számára kötelező volt. Így a megegyezési folyamatban a hasonló profilú karok keresték az érdekeiknek megfelelő kompromisszumokat, amiben nem sok lehetőség mutatkozott arra, hogy egy-egy intézményen belül kialakuló egyedi (más intézményekben nem jellemző) karközi együttműködés a képzési programban általánosan érvényes (és kötelező) szintre emelkedjen. Azaz a konzorciális döntéshozási folyamat nem segítette elő, hogy olyan tárgyak váljanak a képzési program szerves részévé, amelyek a konzorcium tagjainak tudományterületi határain túlnyúlnak – egész egyszerűen azért, mert ezt nem lehet olyan intézményekben érvényesíteni, amelyekben az adott tárgyat nem képesek oktatni. Ennek következtében az intézményeken belüli karközi együttműködések szükségszerűen gyengültek. Ezt tovább erősítette az interdiszciplináris képzések akkreditációjával szemben támasztott szigorúbb feltételrendszer is, nevezetesen az, hogy az interdiszciplináris képzéseknek a – jórészt felsőoktatási intézmények képviselőiből álló – Magyar Akkreditációs Bizottság két tudományterületi bizottságán is át kell menniük, így a képzés által okozott potenciális érdeksérelem (tehát az elutasítás esélye) is magasabb. Mindez szintén erősítette a karok önellátásra való berendezkedésének attitűdjét.

⁷⁷ 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról

A kari vezetés alakulása

A kari szintű adminisztráció tagozódása rendkívül változatos képet mutat, amit vélhetően számos adottság befolyásol. Például ha több telephelyes az intézmény, és egy kar egy másik városban működik, ott szükségszerű számos adminisztratív funkció létrehozása. Ugyanígy szerepet játszhat a kar múltja, például ha korábban önálló főiskolaként működött, akkor ott számos funkció már kiépült, ezek visszafejlesztése nem könnyű, és feltételezhetően sokáig párhuzamosan működik a központi és kari funkció. Szintén lényeges vonásnak tűnik a kari gazdálkodási autonómia megléte/hiánya. A változatos kép ellenére megállapítható, hogy az oktatásadminisztráció jellemzően kari hatáskör, de ezen a téren is találkozhatunk ellenkező (központosított) gyakorlattal.

A dékán bizonyos feladatokat delegálhat helyetteseire, akik e feladatok tekintetében a dékán nevében járnak el. Önmagában izgalmas kérdés, hogy a dékán hány helyetessel dolgozik, és mely feladatokat „osztja le” nekik.

A dékánhelyettesek átlagos száma 2,1, amely értéknek a szórása 1. Azaz a karok többségén 1-3 dékánhelyettes van. Néhány karon 4, egy karon (PTE Egészségtudományi Kar) pedig 5 dékánhelyettes található. Néhány kisméretű karon nincsenek dékánhelyettesek (lásd a 8.4. táblázatot).

8.4. táblázat. A dékánhelyettesek száma (2010)

Dékánhelyettesek száma	Karok száma	Karok megoszlása %
0	11	7,3
1	25	16,7
2	55	36,7
3	45	30,0
4	7	4,7
5	1	0,7
Összesen	144	96,0
Nincs információ	6	4,0

Forrás: Karok és intézmények honlapjai alapján saját gyűjtés

A dékánhelyettesek által lefedett területek (lásd a 8.5. táblázatot) sokszínű képet mutatnak néhány kiemelkedően gyakori elemmel. A megjelölt területek két vonatkozásban is információul szolgálhatnak: mely területeket tartják olyan fontosnak a karon, hogy ott foglalkozzanak vele, illetve – ha figyelembe vesz-

szük, hogy a dékánhelyettes a dékán nevében jár el – melyek azok a területek, amelyekkel a dékán közvetlenül nem akar foglalkozni.

8.5. táblázat. A dékánhelyettesek által felügyelt területek megoszlása (2010)⁷⁸

	Terület megjelenése a névben	Létszámarányos súlyozás
Általános dékánhelyettség	21,0%	15,1%
Oktatás, beiskolázás, tanulmányi ügyek	41,6%	35,6%
Kutatás, tudomány, tudomány-szervezés	26,7%	20,0%
Gazdasági ügyek	12,6%	9,6%
Nemzetközi, külügyi, kapcsolati, kommunikációs, közkapcsolati	14,1%	9,4%
A stratégiai, fejlesztési, pályázati területek	7,2%	4,2%
Akkreditáció, minőségbiztosítás	2,3%	1,3%
Egyéb területek	7,3%	4,8%

Forrás: Karok és intézmények honlapjai alapján saját gyűjtés

Nem meglepő módon a leggyakrabban előforduló területek között az oktatási, a kutatási, a gazdálkodási és a kapcsolatrendszer gondozása szerepel.

Ritkábban jelennek meg a stratégiai, a fejlesztési és pályázati területek. Ennek többféle oka is lehet: nem jelentősek e területek a karon, a feladatok nincsenek nevesítve, vagy megoszlának több vezető között is, esetleg a feladatokat nem dékánhelyettesek, hanem a kari vagy egyetemi szintű adminisztráció látja el. Ezek hiányából, úgy vélem, nem lehet következtetést levonni, inkább ezek megléte vezethet arra a következtetésre, hogy az érintett karokon e területeket különösen komolyan veszik.

⁷⁸ Az első oszlop a dékánhelyettesek által lefedett működési területeket mutatja aszerint, hogy az adott terület a dékánhelyettesek mekkora arányánál jelenik meg explicit módon, tehát pl. egy „oktatási és tudományos dékánhelyettes” mindkét területnél megjelenik. Ezért ebben az oszlopban a végösszeg nem teszi ki a 100%-ot. A második oszlop a létszámot a területekhez arányosítva jeleníti meg (tehát pl. egy „oktatási és tudományos dékánhelyettest” 0,5-0,5 dékánhelyettesnek tekintünk az egyes kategóriákban).

Időnként egy-egy speciálisabb területnek is külön felelőse lesz, így van olyan kar, ahol önálló dékánhelyettes foglalkozik az (a Széchenyi István Egyetem és a Szent István Egyetem igen kreatív az újszerű dékánhelyettesi pozíciók kialakításában):

- idegennyelvű képzésekkel (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Építészmérnöki Kar),
- ifjúsági ügyekkel (Ifjúsági és gazdasági dékánhelyettes, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar; Ifjúsági és kommunikációs dékánhelyettes, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar; Oktatási és ifjúsági dékánhelyettes Szent István Egyetem Mezőgazdaság- és Környezettudományi Kar),
- vállalkozási ügyekkel (Vállalkozási és gazdálkodási dékánhelyettes, Szent István Egyetem Ybl Miklós Műszaki Kar),
- ipari kapcsolatokkal (Ipari kapcsolatok dékánhelyettes, Széchenyi István Egyetem Műszaki Tudományi Kar),
- beiskolázási ügyekkel (Beiskolázási és közkapcsolati dékánhelyettes, Szegedi Tudományegyetem Gyógyszerésztudományi Kar),
- innovációval (Stratégiai és innovációs dékánhelyettes, Szegedi Tudományegyetem Mérnöki Kar).

Szintén érdemes megemlíteni, hogy van olyan kar, ahol külön tanulmányi dékánhelyettes és oktatási dékánhelyettes van (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Kar).

Érdekes viszonyítási pont lehet Jackson és Gmelch (2003) tanulmánya, amelynek szerzői az 50 legjobb amerikai pedagógiai kar körében végeztek felmérést a dékánhelyettesek számáról és az általuk ellátott felelősségi területekről. A karok 80%-ában – a magyar gyakorlathoz hasonlóan – 1-3 dékánhelyettes működött. A lefedett területek közé az adminisztráció, a kutatás, a hallgatói ügyek, a tanárképzés, a külső kapcsolatok, a mesterképzési szakok, az alapképzési szakok és a gazdálkodás tartoztak.

Noha nincsenek részletes kontextuális adatok (például a karok méretére vonatkozóan), az mindenképpen szembetűnő, hogy az amerikai gyakorlathoz képest a magyar karok egyikén sem találtam programokért felelős dékánhelyettesi pozíciót. Míg a fenti tanulmányban és számos más külföldi intézményben – különösen üzleti iskolákban – is gyakori, hogy egy-egy képzési programért vagy

képzési szintért önálló dékán(helyettes) felel⁷⁹, addig ennek a gyakorlatnak Magyarországon nincsen semmilyen nyoma, azaz a képzési program mint szervező elv a magyar felsőoktatásban még nem jelent meg.

Az akadémiai struktúra szerveződése a karokon

A karok akadémiai struktúrája tagozódásának két nagy rendszere alakult ki a történelmi fejlődés során. A főként a német hagyományban megerősödő ún. chair rendszer (lehrstuhl) lényege az „egy professzor – egy tanszék”. A tanszékvezető professzor egyszerre volt szakmai és adminisztratív vezető, akitől a tanszék tagjai (akik nem lehettek professzorok) függésben is voltak. A chair erős felhatalmazással rendelkezett, ami egyszerre adott jó lehetőséget egy szakmai program megvalósítására, de rendkívüli veszélyt is hordozott magában. Ez a veszély a tanszéki és kari megújulás nehézségéből fakadt, mert a tanszékvezetők lényegében csak kihalással változhattak meg. A felsőoktatás növekedésével a chair rendszer lényegében fenntarthatatlanná vált két okból.

Egyrészt irányítási nehézség lépett fel, ami abból fakadt, hogy minél több chair volt a karon (önálló tanszékekkel), annál nagyobbakká váltak az egyeztetési nehézségek és a koordinációs költségek. Másrészt az oktatói állomány bővülésével a chair rendszert sem lehetett a végtelenségig bővíteni, ezért egyre elterjedtebbé vált a kezdetben főként angol–amerikai körökben népszerű departmentrendszer, ahol a tanszékek mérete nagyobb, a tanszékvezetés inkább szervező-adminisztratív funkció, és a tanszéken több professzor is van, jelentős önállósággal. A departmentrendszerben a tanszékek átlagos mérete növekszik, a tanszékek száma pedig csökken. A tanszékvezető (head of department) lehet választott vagy kinevezett vezető, amely pozíciót gyakran rotációval töltenek be. A rotáció egyik oka, hogy a tanszékvezetői pozíció vonzereje csökkent, feltehetőleg azért, mert erősödött benne az adminisztratív, nem szakmai feladatok jellege (a szakmai feladatok egy része óhatatlanul az önálló professzorok kezébe került). A tanszékvezetőktől való függés – a tanszéken lévő többi professzor önállósága miatt – jelentősen csökkent.

⁷⁹ Ezekre gyakran nem az associate vagy vice-dean of graduate programs elnevezést használják, hanem a dean of graduate programs, dean of undergraduate programs stb. elnevezést. Azaz egy-egy karon különböző területekért felelős dékánok működnek, ami szimptomatikus jele a karok intézményen belüli pozíciója átalakulásának.

A magyarországi gyakorlat vegyes képet mutat, amelynek most csak szimpomatikus jeleit sorolom fel:

- A tanszékvezetés még mindig magas státusszal bíró pozíció (gondoljunk, arra, hogy státusz tekintetében gyakran megkülönböztetik a tanszékvezető egyetemi tanárt az egyetemi tanártól).
- A tanszékvezetés formálisan leváltható, gyakran azonban nagyon hosszú ideig betöltött pozíció – sok esetben majdhogynem „élethosszig” (azaz 65 éves korig) tartó.
- Ugyanakkor a tanszékvezetők mellett a tanszéken megjelentek más egyetemi tanárok, az eredeti chair rendszer központosítottasága tehát oldódott.
- A tanszéki rendszer szétaprózottsága már a 70-es évek felsőoktatáspolitikájában is kérdés volt, és már akkor szorgalmazták az intézetesedést vagy tanszékcsoportok létrehozását.

A magyarországi helyzetkép a karok belső tagozódásának vizsgálata alapján a következő: sok helyen explicit vagy implicit módon megkülönböztetik az intézeteket (mint nagyobb, tudományterületileg átfogóbb egység) és a tanszékeket (ezek az intézetnél kisebb méretű egységek). A tanszékek létezhetnek az intézeteken belül (ezek gyakran „nem önálló tanszékek” vagy „intézeti tanszékek”), vagy azokkal egy hierarchiaszinten is (ún. „önálló tanszék”). Ami lényeges kérdés, és ez nem feltétlenül derül ki a honlapokon elérhető információkból, hogy mekkora a nem önálló tanszékek vagy intézeti tanszékek önállósága.

A szabályzatokon és a honlapokon elérhető információk alapján a karok kb. felén egyszintű a tagozódás (vagy legalábbis nem látszik a többszintűség), tehát karok és/vagy intézetek vannak (lásd a 8.6. táblázatot). A karokon a szervezeti egységek száma 2 és 21 között változott, ami azt mutatja, hogy a struktúra tarthat koncentrált és széttagolt rendszereket is. Ezt mutatja az egy tanszékre eső oktatók (beleértve ebben a tanárokat is) átlagos száma is, amely 2 és 31 fő között ingadozik. Jellemzően széttagolt módon működnek a jogi karok, ahol a szervezeti egységek száma magas, az oktatói létszám viszont az átlagnál alacsonyabb. A Károli Gáspár Református Egyetem jogi karán például 19 szervezeti egység működött 73 oktatóval (3,8 oktató/egység), de hasonló mintázatot mutat a Pécsi Tudományegyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Széchenyi István Egyetem jogi kara is. Egy másik szélsőséges példa a Pannon Egyetem Georgikon Kara, amelyen 11 tanszék és egy idegen nyelvű oktatási központ működött, amelyre összesen 21 oktató/tanár jutott (1,8/tanszék). Viszonylag nagy tagoltság mutatkozik még a műszaki területen, elsősorban a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem számos kara működik sok tanszékkal,

bár ezeken az átlagnál magasabb az oktatói létszám (például a Villamosmérnöki és Informatikai Karon 10 tanszéken 271 oktató és tanár dolgozik).

A másik végletet a Budapesti Műszaki Főiskola (ma: Óbudai Egyetem) és a Budapesti Gazdasági Főiskola képviseli. Például a Kandó Kálmán Villamosmérnöki Főiskolai Karon és a Bánki Donát Gépészmérnöki Főiskolai Karon 2010-ben 5, illetve 3 intézet működött, amelyek átlagos oktatói létszáma 31 és 28 fő volt.

A karok harmadában két- vagy többszintű az oktatási egységek hierarchiája (intézetek, azon belül tanszékek, sőt esetenként ennél mélyebb a bontás, pl. szakcsoport). Ha a nagyobb szervezeti egységeket vizsgáljuk, akkor természetesen az egyszintű megoldásoknál nagyobb koncentrálódásnak lehetünk tanúi: a szervezeti egységek száma karonként 2 és 20 között ingadozik (az átlag 7 szervezeti egység), míg az oktatók száma 8 és 101 között (az átlag 24 oktató/szervezeti egység).

A kétszintű karok között természetesen a legtagoltabbak a bölcsészkarok és a természettudományi karok, ahol sok intézet és tanszék működik. A legextrémebb példa az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, ahol 16 intézetben 67 tanszék működött a vizsgálat időpontjában, továbbá két önálló tanszék és néhány egyéb szervezeti egység – ezzel együtt az egy-egy intézetben dolgozó oktatók száma átlagosan 41 fő volt.

A kétszintű struktúrák esetében természetesen az igazi kérdés az, hogy milyen viszony van az átfogóbb és a specializáltabb egységek között. A kétszintű struktúrák kialakulásának útja lehet például, hogy a kisebb tanszékeket intézetté vonjuk össze (a korábbi tanszéki struktúra fenntartása mellett), ám ebből nem lehet automatikusan következtetni a működésmód változására, mert ebből nem feltétlenül következik, hogy a szervezés-irányítás terén az intézeti szint súlya drasztikusan növekedne (ami a departmentrendszer egyik eleme lenne). Könnyen előfordulhat, hogy az átalakulás ellenére továbbra is a tanszéki szint marad a meghatározó (pl. a pénzügyi elszámolás, a szavazati jogok a tanszékhez kötődnek), ekkor az intézeti szint inkább szimbolikus jelentőségű. Ez a lépés is magában hordja azonban annak potenciálját, hogy a karon idővel valóban az intézetek (departmentek) váljanak lényegi egységgé.

Előfordulhat a másik véglet is, nevezetesen, hogy az intézet további szervezeti egységekre (tanszékekre) bomlik például az oktatásszervezési feladatok operatív lebonyolítása érdekében, vagy esetleg azért, hogy ilyen módon a tan-

székvezetők számára társadalmi státuszt juttasson. A két szint fenntartása a struktúraváltás átmenetének szempontjából is fontos, ti. nem kell a tanszékvezetőket megfosztani a tisztségüktől, hanem csak egy újabb vezetési szintet beiktatni.

8.6. táblázat. A karok akadémiai struktúrájának tagozódása (2010)

A belső struktúra típusa	Karok száma	Megoszlás	Szervezeti egységek átlagos mérete oktatói létszámhoz viszonyítva (min.-max., átlag)	Szervezeti egységek átlagos mérete (hallgatói létszámhoz viszonyítva (min.-max., átlag)	Szervezeti egységek száma (min.-max., átlag)
Egyszintű (tanszék vagy intézet)	83	55,3%	2–31 fő (átlag 12 fő)	19–1537 fő (átlag: 282 fő)	2–21 db (átlag: 8 db)
Inkább egyszintű (egy-egy intézet további tanszékekre tagolódik, de dominánsan egyszintű belső tagozódás)	6	4,0%	18–29 fő (átlag 22 fő)	346–922 fő (átlag 546 fő)	3–12 db
Legalább Kétszintű/dominánsan kétszintű tagozódás ⁸⁰	49	32,7%	8–101 fő (átlag: 24 fő)	82–3171 fő (átlag: 453 fő)	2–20 db (átlag: 7 db)
Egyéb (nem megálapítható, hiányos adatok, illetve az orvosi karok többsége a sajátos struktúra miatt)	12	8,0%	–	–	–
Összesen	150	100,0%	–	–	–
Átlag	–	–	16,4 fő	351 fő	7,5 egység

Megjegyzés: a kari struktúrára vonatkozó adatokat 2010 augusztusában gyűjtöttem. Ebben az időpontban viszont még csak a 2008. októberi létszámstatisztikák voltak elérhetőek, ezért a számításokat ezekkel a létszám-adatokkal végeztem el. Az „oktató” alatt az oktatói és a tanári munkakörben dolgozók összességét értem, ebbe nem számoltam bele ugyanakkor a „kutatói” munkakörben dolgozókat.

Forrás: Karok és intézmények honlapjai alapján saját gyűjtés

⁸⁰ Ez jellemzően intézet –tanszék (+önálló tanszékek), ritkábban tanszékcsoport-tanszék (+önálló tanszék) tagozódást jelent. Esetenként tanszéken belül szakcsoportok, kutatóközpontok is alakulhatnak stb.

Mindenképpen említést érdemel, hogy a vizsgált karok között akadt egy olyan kisebb méretű kar is,⁸¹ amely nem tanszéki struktúrában működik. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Információs Technológiai Kara magát „departmentrendszerben” működő karnak definiálja. „Ennek lényege, hogy a Karon a különböző szakokon a tárgyak tanításában nincs hierarchia, a tanárok [...] önállóan felelnek a tárgyaikért (melyek pedagógiai összehangolása tantárgycsoportokban történik, az akkreditált tanterveknek megfelelően).”⁸² Nincs tehát tanszéki tagozódás, a fő szervező elvet a tanterv jelenti (amelyért a szakfelelős és az oktatási dékánhelyettes felel).

8.4. Következtetések

A tanulmányban a stratégiai szemléletmód érvényesülését vizsgáltam az intézményirányítás formális elemeinek változásán keresztül. Elsősorban arra fókuszáltam, hogy milyen területek intézményesültek, és milyen modellek alakultak ki a vezetői pozíciókban és az adminisztrációban, valamint a kari struktúrában. Megvizsgáltam a tágabb kontextust is, amely hatással lehetett az intézményi gyakorlatok alakulására. A legfontosabb észrevételek az alábbiakban foglalhatóak össze.

A felsőoktatás kontextusa nem ösztönző a stratégiai szemléletmód alakítására: részben a finanszírozási rendszer rövidtávúsága miatt, részben pedig a teljesítménykényszer, a versenykörnyezet hiánya miatt. A felsőoktatási intézményekkel szemben nem fogalmazódnak meg világos elvárások, és ezek nem jutnak érvényre az elszámoltatási, beszámolási rendszeren keresztül sem.

A kormányzási rendszer reformja (a Gazdasági Tanácsok bevezetése) nem teremt kényszert a stratégiai szemléletmódra. Ösztönzési hatása is mérsékelt. Elsősorban lehetőségként van jelen, amennyiben az intézmények élni kívánnak vele.

Részletesen megvizsgáltam a kari struktúra alakulását, és amellett érveltem, hogy a karok szerepe, súlya általánosságban növekedést mutatott az intézményen belül. Ezzel párhuzamba állítható az is, hogy a központi adminisztrációban elsősorban a központi szolgáltatások szervezéséért felelős szervezeti egységek fejlődtek ki, a belső elszámoltatásért és iránykijelölésért felelős egységek (pl.

⁸¹ 2008-ban 58 oktató/tanár és 611 hallgató volt a karon.

⁸² http://www.itk.ppke.hu/karunkrol/a_kar_szervezete/ (2012. 02. 19.)

stratégia, önálló HR) kevésbé terjedtek el. Pozitívum ugyanakkor, hogy igenis találni jó példát arra, ahol megpróbálkoznak az intézményi szintű stratégia és működésfejlesztés következetes érvényesítésével, még akkor is, ha ennek itt is a sokféle szereplő komplex érdekegyeztetési mechanizmusában kell megvalósulnia.

Gyakorlatilag semmiféle magas szintű programfelelősségnek nem volt látható nyoma sem az egyetemi szintű, sem a kari szintű vezetésben. Néhány marginális területen működnek ugyan programszervező központok (nyelvi képzés, vezetőképző programok, felnőttképzés), de az oktatás zömét adó alap- és mesterzakos képzésekben nincs nyoma érvényesíthető hatáskörrel rendelkező programfelelősi rendszernek. A szakfelelősök koordináló funkciót töltenek be. A dékánhelyettesek körében nincsen konkrét képzési programokért felelős dékánhelyettes (pl. az alapképzésért vagy a mesterképzésért felelős dékánhelyettes). Az egyetem szerveződésének alapját továbbra is a tanszék-intézetkar hierarchia adja, és nem az oktatási-kutatási-szolgáltatási programok. Ezt jól mutatják a többnyire meglehetősen tagolt kari struktúrák is, bár itt már mutatkozik jele a koncentráltabb szervezeti egységek kialakulásának.

Mindezek persze nem zárják ki, hogy egy intézményben ne érvényesülhetne hosszú távú, koherens stratégiai szemléletmód. Ugyan e tanulmányban nem vizsgáltam részletesen, de e feltételek mellett is van lehetőség arra, hogy implicit stratégiák érvényesüljenek, s az ezek mentén való gondolkodásmód meghatározó legyen egy-egy vezető számára (azaz érvényesülhet a stratégiai szemléletmód a vezetői szerepértelmezésekben). Az állításom pusztán annyi, hogy ennek intézményesített feltételrendszere – amely hozzájárul a stratégiai szemléletmód kultúrájának kialakulásához és fennmaradásához, illetve az ilyen szemléletű vezetők „kitermelődéséhez” – jelenleg nagyon hiányos.

Noha a fejezetben nem tértem ki rá részletesebben, mindenképpen említésre érdemes pozitív tendencia az adminisztratív szerepek növekvő intézményesülése is. Ez alatt azt a folyamatot értem, amelynek során az adminisztrációban dolgozók sajátos – szakértelemhez kötődő – identitást alakítanak ki, ezt első sorban képzés révén erősítik, emellett megszervezik önmagukat és önálló aktorként fellépve igyekeznek legitimitást nyerni. Magyarországon is vannak ebbe az irányba mutató kezdeményezések. Ilyennek tekinthető például az – egyébként képzést is szervező – Felsőoktatási Gazdasági Szakemberek Egyesületének (FGSZE) létrejötte vagy a Magyar Rectori Konferencián belül létrehozott Főtitkárok, Hivatalvezetők Bizottsága, illetve a Gazdasági és Műszaki Főigazgatók Bizottsága. Az intézményesülés azonban még korántsem tekinthető

teljesen elfogadottnak: mi sem jelzi ezt jobban, minthogy az adminisztrációban dolgozókat az intézményeken belül gyakran ma is „nem oktatók”-nak hívják, ami azt sugallja, hogy az adminisztrációban dolgozók státusza az egyetemen alacsonyabb, mint az oktatóké, függetlenül az intézmény működéséhez való tényleges hozzájárulásuktól. Ez a mentalitás következménye lehet annak is, hogy az adminisztráció súlyának növekedését az elismertségük, státuszuk növekedése csak lassan követi.

Az elemzés során nem foglalkoztam az új, 2011 decemberében elfogadott felsőoktatási törvény hatásaival, hiszen egyfelől a törvény számos részletkérdése még nem tisztázott, másfelől pedig még a hatályba lépett rendelkezések szempontjából is kevés idő telt el a hatásuk megítéléséhez. A fejezet végén mégis érdemes röviden reflektálni arra, hogy a törvény és a felsőoktatás átalakításának ismert szándékai milyen következményekkel járhatnak a stratégiai szemléletmód alakulására nézve. Ehhez vizsgáljuk meg, hogy a változtatások milyen hatással lehetnek az intézmények közötti versenyre, az expanzió folytatására, valamint az állam és az intézmények közötti kapcsolat alakulására.

A verseny átláthatóságát és létét jelentős mértékben szűkíti a kvótarendszer visszaállítása az államilag támogatott alapképzési helyek elosztásában, valamint az intézmények képzési profiljának központi kontrollja a főiskola és az egyetem kategóriáinak újradefiniálásával. Emellett említésre érdemes még, hogy a MAB tagjainak jelentős részét a miniszter nevezi ki, az Oktatási Hivatal szerepe a képzési programok akkreditációjában pedig jelentős mértékben erősödik (a MAB szerepe pedig csökken). Ezt csak némileg ellensúlyozza az államilag támogatott helyek számának radikális csökkentése néhány képzési területen. A tandíjak (önköltségek) határok közé szorítása egyfelől csökkenti a verseny mértékét, ugyanakkor nehezíti azt is, hogy a nagyobb intézmények olcsó képzések kínálatával és más képzésekből történő keresztfinanszírozásával kiszorítsák a piacról az esetleg jobb, de drágább képzéseket. A felsőoktatás állami támogatásának csökkentése (a támogatott helyek számának és finanszírozásának csökkentésével) növeli a versenyt az intézmények között, ugyanakkor az állam közvetlen beavatkozó szerepének radikális megerősödésével a verseny átláthatósága szintén erőteljesen csökken. Azokat a területeket leszámítva, ahonnan az állam lényegében kivonul, megerősödik a képzési helyekért, képzési programok akkreditációjáért (vagy épp azok megakadályozásáért) folyó lobbizás.⁸³

⁸³ A felsőoktatás finanszírozásának új rendszere még nem ismert. A felsőoktatási koncepciókban szereplő elképzelések viszont a képzési normatíva arányainak visszaszorításáról és a fenntartói normatíva arányainak radikális növekedéséről szólnak, ami szintén a lobbizás szerepét értékeli fel (lásd Polónyi, 2012).

Kérdés, hogy diákhitel 2.0 és a nem hagyományos hallgatói csoportok súlyának változása milyen mértékben képes a verseny dinamikáját a felsőoktatásba csempészni. Egyelőre nem tudni, hogy a megváltozott felvételi és állami támogatási rendszer mennyire fogja vissza a jelentkezési kedvet, s ezt milyen mértékben képes ellensúlyozni a diákhitel 2.0. Míg a felnőttképzés szerepének változására egyelőre kevés jel mutat, a nemzetköziesedés csak néhány intézmény számára jelent releváns kitörési lehetőséget. Az állami kezdeményezés sem a felsőoktatás egészét pozicionálja ebbe az irányba, hanem elsősorban (kizárólag) a kiemelt felsőoktatási intézményekkel és a kutatóegyetemekkel szemben fogalmaz meg ilyen kívánalmakat.

Fontos kérdés az intézmények autonómiájának és az állam szerepének alakulása is. Az eddigiekből nyilvánvalónak tűnik, hogy a korábbinál jóval erősebb központi kontroll látszik kibontakozni. Ami kevésbé látható, hogy ez milyen mértékben lesz stratégiai – azaz az intézményi autonómia biztosítása mellett megvalósuló – kontroll, és milyen mértékben valósul meg annak ellenében, azaz törekszik az intézmények mikromenedzselésére. Ha az állam a működés és a gazdálkodás tekintetében is korlátozza az intézmények „cselekvési terét” és átveszi a szerepüket, azzal lényegében felszámolja a stratégiai gondolkodásra való készítetést, hiszen az intézmények vezetői könnyen háríthatják a felelősséget a helyettük cselekvő kormányzatra.

Mikromenedzselésre utaló jelek mindenesetre találhatók. Ilyennek tekinthető például a költségvetési felügyelők rendszerének kiépítése, vagy azok a kormányzati megnyilatkozások, amelyek szerint a minisztérium a jövőben „nem hagyja magára az intézményeket”, és több segítséget nyújt az intézményfejlesztési tervek elkészítésében (miközben az ágazati stratégiával kapcsolatos tervek nem ismertek).

Összességében tehát az erőforrások csökkenése bizonyára erőteljes versenyt fog eredményezni, nagy kérdés azonban, hogy ez mennyiben lesz tiszta, transzparens verseny.

A torony

Az elefántcsonttorony képben az egyetem szigetszerűen áll a társadalomban, attól látványosan elkülönül, lakói bezárkóznak, befelé élnek elit, arisztokratikus, az akadémiai értékeket és célokat követő életüket. Arra vonatkozóan még nincs közmegegyezés a felsőoktatással szisztematikusan foglalkozók körében, hogy mi is lenne a megfelelő hasonlat az ezredforduló idejére gyökeresen átalakult helyzetben. A kilátótorony elnevezés arra helyezi a hangsúlyt, hogy már nem befelé, hanem kifelé irányul a figyelem, a cél az, hogy a funkciója szerint a jelenségeket a hétköznapiinál magasabb szintről, időben és térben tágabb összefüggéseiben látó egyetem sok mindent megtudjon, megértsen, felfedjen a világról. Az irányítótorony ennél nagyobb ambíciókra utal. Az egyetem hatni kíván környezetére, a társadalom és a gazdaság motorjaként szerepel, nemcsak feltárja, értelmezi a jelenségeket, hanem cselekvési alternatívákat is megfogalmaz. A legszebb és tartalmában legösszetettebb a világítótorony kép. Itt az irányítói szerep áttételes, azt az alapvető értékek kisugárzásával tölti be az egyetem. Egyúttal eszünkbe juttatja a klasszikus Prométheusz-hasonlatot, amelyet a neves felsőoktatás-kutató, Gay Neave tett híressé. Nála a mitológiai hős, aki ellopta a tudást jelentő tüzet az istenektől és az embereknek adta, jelképezi az egyetemet. Prometheus szabadságát a büntetésből kapott láncok korlátozzák. Neave szerint a felsőoktatás nagy expanziója idején először az állami beavatkozás jelentette a láncokat, majd pedig annak valamelyes visszavonulása után a piaci verseny – mindkettő korlátozza a tiszta akadémiai célok követését. Azóta is kerestetik Heraklész, aki megszabadíthatná Prométheuszt az őt akadályozó kötelekektől... (Neave–Vught 1991)

Az 1990-es években a szakértők a közvetítő (köztes, puffer) szervezetek létrehozásában látták a megoldást. Ezek a szervezetek – rektori konferencia, akkreditációs testület, alap kutatási támogatásokat elosztó alap – a kollektív autonómia megtestesítői, közvetítenek a felsőoktatási intézmények és a kormányzatok, a kutatói társadalom és a kormányzatok között. A közvetítő szervezetek valóban fontos szerepet játszanak az akadémiai értékek védelmében, de a felsőoktatás hatalmas ágazattá válásából adódó ellentmondásokon végső soron nem tudtak, nem tudnak úrrá lenni. A korábbihoz képest gyökeresen más világítótorony-funkció esélyt adhat a megoldásra. Az is lehet, hogy Prométheusz ezáltal nyeri vissza szabadságát, éppen ebben a formában tudja átadni az embereknek a sokat emlegetett tüzet, amit ma már talán innovációnak nevezhetünk.

Az Európai Egyetemi Szövetség 2012. március 22–23-án tartott konferenciáján minden bizonnyal az innováció kifejezés hangzott el a legtöbbször, és a

cím szerinti téma – az európai egyetemek fenntarthatósága – megközelítésének ez volt a kulcsszava. Bár a cím meglehetősen defenzív hangulatot sugall, a konferencia előadásai, a viták üzenete kifejezetten optimista, mozgósító volt. A gazdasági válság következtében drámaian és gyorsan változó helyzetben a kulcsfontosságú összefüggések felderítését, jobb megértését és a konkrét megoldási utak keresését vállalta. Megállapítást nyert, hogy a felsőoktatás nemcsak fenntartható és fenntartandó, nemcsak fenn kell tartania magát, hanem éppen a társadalom szolgálatának középpontba állításával az egész (itt természetesen globálisan is értelmezett) társadalom fenntartásának a záloga. Többről van itt szó, mint a már sokat említett és nem könnyen operacionalizálható harmadik misszióról: a missziók kombinációinak újragondolásáról, amelyet minden mozzanatában áthat a környezettudatosság gyakorlásában és terjesztésében játszott vezető szerep (EUA Annual 2012).

A fő figyelem az intézményi szintre irányult, mivel a társadalommal való tényleges találkozás ott valósul meg. Új formákban kell gondolkodni: a tradicionális intézmények, campusok mellett az intézmények különböző kapcsolatrendszereiben, együttműködéseiben, közös vállalkozásaiban, továbbá a virtuális campusban – illetve mindezek kombinációiban. Az „univer-city” az egész várost behálózza, fizikailag, szellemi és gazdasági értelemben egyaránt (Beundermann–Heijer 2012).

További új fogalom a közösségi egyetem, amely nem állami és nem magán-egyetem, hanem ezek valamilyen ötvözete, illetve meghaladása. A közösségi egyetem a társadalmi innováció színtere. Ez olyan innovációt jelent, amely mind céljában, mind eszközeiben társadalmi, új elveket képvisel, új társadalmi kapcsolatokat és együttműködést hoz létre. Nemcsak kedvező a társadalom számára, hanem mozgósító hatású, erősíti a társadalom cselekvőképességét. A közösségi egyetem többszintű aktorként működik, ami összehangolja a globális, a nemzeti és a lokális szintet, áttöri a különböző diszciplínák határait, összeköti az üzleti és a közösségi szektort magával a közösséggel. Olyan intézmény, amely a legalkalmasabb arra, hogy kapcsolatot teremtsen az ipar, a technológia és a piaci erők, valamint az állampolgárok igényei között, egyfelől kutatásaival, másfelől sokoldalúan képzett és művelt állampolgárok kiképzésével, továbbképzésével. Ezzel tölthet be kulcsszerepet a tudásalapú társadalomban (Goddard 2012).

Nagyvonalú jövőképekben tehát nincs hiány. A kibontakozás irányába való elmozdulás jelei már határozottan tapasztalhatók Európában. Kutatásunk tanulságai szerint a hazai felsőoktatásban is.

Irodalom

Aiken, M. – Hage, J. (1968): Organizational Independence and Intraorganizational Structure. *American Sociological Review*, 33. p. 912–30.

Akyol, A. – Akehurst, G. (2003): An investigation of export performance variations related to corporate export market orientation. *European Business Review*, 15 (1), p. 5–19.

Anderson, P. (1982): Marketing, Strategic Planning, and the Theory of the Firm. *Journal of Marketing*, 46 (2), p. 15–26.

Anderson, P. F. – Chambers, T. (1985): A rewards measurement model of organizational buying behavior. *Journal of Marketing*, 49 (2), p. 7–23.

Angle, H. – Perry, J. (1981): An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26. p. 1–14.

Appiah-Adu, K. (1988): Market orientation and performance: empirical tests in a transition economy. *Journal of Strategic Marketing*, 6 (1), p. 25–45.

Appiah-Adu, K. – Blankson, C. A.-B. (1998): Business strategy, organizational culture and market orientation. *Thunderbird International Business Review*, 8 (4), p. 235–256.

Armario, J. M. – Ruiz, D. M. – Armario, E. M. (2008): Market Orientation and Internationalization in Small and Medium-Sized Enterprises, *Journal of Small Business Management*, 46 (4), p. 485–511.

Avery, C. – Kane, T. K. (2004): Student Perceptions of College Opportunities: The Boston COACH Program. In: Hoxby, C. M. (ed.): *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay for It*. University of Chicago Press.

Barakonyi K. (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció*. Budapest, Akadémia Kiadó.

Barakonyi K. (szerk.) (2009a): *A Bologna „Hungaricum” – Diagnózis és terápia*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Barakonyi K. (2009b): Megtorpant intézményirányítási reform. *Új Pedagógia Szemle* (12), p. 3–42.

Barakonyi K. (2010): A felsőoktatás versenyképességéről. *Vezetéstudomány*, 41 (12), p. 4–19.

Becker, G. (1975): *Human capital. A Theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago, University of Chicago Press.

Bello, D. C. – Barksdale, H. C. (1986): Exporting at Industrial Trade Shows. *Industrial Marketing Management*, 15 (3), p. 197–206.

Berács J. (2002a): Piacorientáció, mi más? *Harvard Business Manager*, 4 (4), p. 50–61.

Berács J. (2002b): *Piacorientáció: közgazdasági és marketingmegközelítés*. MTA doktori értekezés. Kézirat. Budapest.

Berács J. (2003): Piacorientáció, érték és marketing. *Vezetéstudomány*, 34 (5), p. 13–25.

Berács J. (2008): Tudásexport a felsőoktatásban: egy hierarchikus megközelítés. *Competitio*, 7 (2), p. 35–48.

Berács J. (2011): „Knowledge Export in Higher Education: A hierarchic approach. *Economic Review/Ekonomické Rozhlady*, Vol. 40. No. 2. p. 147–162.

Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. (szerk.) (2011): *„Magyar Felsőoktatás 2010”. Konferencia dokumentumok*. NFKK Füzetek 6. 2011. március.

Berács J. – Hubert J. – Nagy G. (2009): *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata I*. Bologna Füzetek 3. Budapest, Tempus Közalapítvány.

Berács J. – Malota E. (2011): Megéri hozzánk jönni tanulni? *Educatio*, 20 (2), p. 220–234.

Berács J. – Malota E. – Zsótér B. (2011): *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata* 2. Bologna Füzetek 8. Budapest, Tempus Közalapítvány.

Berrin, D. G. (2007): Organizational culture as a discriminating variable of export activities: Some preliminary findings. *International Journal of Commerce and Management*, 17 (4), p. 270–283.

Betts, J. R. (1996): What Do Students Know About Wages? Evidence from a Survey of Undergraduates. *The Journal of Human Resources*, 31. p. 27–56.

Beundermann, H. – Heier, A. (2012): *Innovative campus management. University campus strategy*. EUA Annual Conference, Warwick.
www.eua.be/warwick.aspx (utolsó letöltés: 2012. március 28.)

Bhandari, Rajika (2009): *Trends in Student Global Mobility: Perspectives from Open Doors & Project Atlas*. Presentation in IIE, May 6. Washington D.C.

Bhandari, Rajika – Laughlin, Sheperd (2009): *Higher Education on the Move: New Developments of Global Mobility*. New York, Institute of International Education.

Blau, F. D. – Ferber, M. A. (1990): *Career Plans and Expectations of Young Women and Men. The Earnings Gap and Labor Force Participation*. NBER Working Paper Series No. 3445. National Bureau of Educational Research.

Bodur, M. (1994): Foreign Market Indicators, Structural Resources and Marketing Strategies as Determinants of Export Performance. *Advances in International Marketing*, Vol. 6. C. N. Axinn ed., Greenwich, CT: JAI Press, p. 183–205.

Bourantas, D. – Halikias J. (1991): Discriminating Variables Between Systematic and Non-systematic Exporting Manufacturing firms in Greece. *Journal of Global Marketing*, 4 (2), p. 21–38.

Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. Cambridge, Oxford, Poloty Press.

Brunello, G. – Lucifora, C. – Winter-Ebmer, R. (2001): *The Wage Expectations of European College Students*. Iza Discussion Paper. No. 299.

Bugandwa, D. – Akonkwa, M. (2009): Is market orientation a relevant strategy for higher education institutions?: Context analysis and research agenda. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 1 (3), p. 311–333.

Cadogan, J. W. – Cui, C. C. – Li, E. K. Y. (2003): Export market-oriented behavior and export performance: The moderating roles of competitive intensity and technological turbulence. *International Marketing Review*, 20 (5), p. 493–513.

Cadogan, J. W. – Cui, C. C. – Morgan, R. E. – Story, V. M. (2006): Factors facilitating and impeding the development of export market-oriented behavior: A study of Hong Kong manufacturing exporters. *Industrial Marketing Management*, 35 (5), p. 634–647.

Cadogan, J. W. – Diamantopoulos, A. – Mortanges, Ch. P. (1999): A Measure of Export Market Orientation: Scale Development and Cross-Cultural Validation. *Journal of International Business Studies*, 39 (1), p. 689–707.

Cadogan, J. W. – Diamantopoulos, A. – Siguaw, J. A. (2002): Export Market-oriented Activities: Their Antecedents and Performance Consequences. *Journal of International Business Studies*, 33 (3), p. 615–626.

Cadogan, J. W. – Kuivalainen, O. – Sundqvist, S. (2009): Export Market-Oriented Behavior and Export Performance: Quadratic and Moderating Effects Under Differing Degrees of Market Dynamism and Internationalization. *Journal of International Marketing*, 17 (4), p. 71–89.

Cadogan, J. W. – Paul, N. J. – Salminen, R. T. – Puumalainen, K. – Sundqvist, S. (2001): Key antecedents to „export” market-oriented behaviors: a cross-national empirical examination. *International Journal of Research in Marketing*, 18 (3), p. 261–282.

Carvajal, M. J. – Bendana, D. – Bozorgmanesh, A. – Castillo, M. A. – Pourmasiha, K. – Rao, P. – Torres, J. A. (2000): Inter-gender differentials between college students' earnings expectations and the experience of recent graduates. *Economics of Education Review*, 19. p. 229–243.

Cavusgil, S. T. (1984): Organizational characteristics associated with export activity. *Journal of Management Studies*, 21 (1), p. 3–22.

Cavusgil, S. T. – Nevin, J. R. (1981): Internal Determinants of Export Marketing Behavior: An Empirical Investigation. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), p. 114–119.

Cavusgil, S. T. – Zou, S. (1994): Marketing Strategy-Performance Relationship: An Investigation of the Empirical Link in Export Market Ventures. *The Journal of Marketing*, 58 (1), p. 1–21.

Chevalier, A. (2006): *Education, Occupation and Career Expectations: Determinants of the Gender Pay Gap for UK Graduates*. Centre for the Economics of Education, London School of Economics.

Chikán A. (szerk.) (2011): *A multinacionális vállalatok szerepe a hazai KKV-k versenyképességének a növelésében*. Budapesti Corvinus Egyetem, Versenyképességgutató Központ.

Clark, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. London, IAU Press & Pergamon.

Clark, B. R. (ed.) (1984): *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. Los Angeles, University of California Press.

Classifying European Institutions for Higher Education. Center for Higher Education Policy Studies, 2008.

www.cheps.org/ceihe (utolsó letöltés: 2011. október)

Creativity and Diversity: Challenges for quality assurance beyond 2010. European Quality Forum 2009. EUA Case Studies 2010.

www.eua.be/Publications.aspx (utolsó letöltés: 2012. április)

Czinderi G. (2009): Műszaki folyamatok menedzsmentje – kiszervezés az üzemeltetésben. In: Hrubos I. – Török I. (szerk.) (2009): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban. Szemelvények kiemelt témakörökben*. Budapest, Műegyetem Kiadó, p. 275–290.

Czinkota, M. R. – Ronkainen, I. A. (1995): *International marketing*. 4th ed. Fort Worth, TX.

Daft, R. L. – Sormunent, J. – Parks, D. (1988): Chief Executive Scanning, Environmental Characteristics, and Company Performance: An Empirical Study. *Strategic Management Journal*, 9 (2), p. 123–139.

Day, G.S. (1999): Misconceptions about Market Orientation. *Journal of Market-Focused Management*, 4 (1), 5-16.

Day, G. S. – Wensley, R. (1988): Assessing Advantage: A Framework for Diagnosing Competitive Superiority. *The Journal of Marketing*, 52 (2), p. 1–20.

De Boer, H. - Jongbloed, B. - Enders, J. - File, J. (2010): Progress in higher education reform across Europe. 1 Governance Reform. CHEPS, Enschede

Deal, T. – Kennedy, A. E. (1982): *Corporate cultures*. Reading, MA, Addison-Wesley.

Delaney, L. – Harmons, C. – Redmond, C. (2010): *Parental Education, Grade Attainment and Earnings Expectations Among University Students*. UCD Geary Institute Discussion Paper Series, Dublin.

Deshpandé, R. (1999): *Developing a Market Orientation*. Thousand Oaks, Sage Publications.

Deshpandé, R. – Farley, J. U. – Webster, F. E., Jr. (1993): Corporate Culture, Customer Orientation, and Innovativeness in Japanese Firms: A Quadrant Analysis. *The Journal of Marketing*, 57 (1), p. 23–37.

Deshpandé, R. – Farley, J. U. (1999): Corporate Culture and Market Orientation: Comparing Indian and Japanese Firms. *Journal of International Marketing*, 7 (4), p. 111–127.

Deshpandé, R. – Zaltman, G. (1982): Factors Affecting the Use of Market Research Information: A Path Analysis. *Journal of Marketing Research*, 19, p. 14–31.

Diamantopoulos, A. – Cadogan, J. W. (1996): Internationalizing the market orientation construct: an in-depth interview approach. *Journal of Strategic Marketing*, 4 (1), p. 23–52.

Diamantopoulos, A. – Schlegelmilch, B. B. – Tse, K. Y. K. (1993): Understanding the Role of Export Marketing Assistance: Empirical Evidence and Research Needs. *European Journal of Marketing*, 27 (4), p. 5–19.

Dominitz, J. – Manski, C. F. (1994): *Eliciting Student Expectations of the Returns to Schooling*. Institute for Research on Poverty, Discussion Paper No. 1049–94.

Drótos Gy. (2009): Integrált szakmai és gazdasági felelősség a felsőoktatási intézményekben – az oktatási programigazgatói modell. In: Drótos Gy. – Kovács G. (szerk.) (2009): *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest, Aula Kiadó. 109–134.

Drótos Gy. – Kádár-Csoboth P. – Porubcsánszki K. – Kaló R. – Tarcsai A. – Kovács G. – Csóti D. (2011): *Intézményfejlesztési tervek összehasonlító elemzése*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Engloner Gy. (szerk.) (2008): *Kutatás, fejlesztés, pályázatok és programok a felsőoktatásban. Az Oktatási Minisztérium Felsőoktatás-fejlesztési és Tudományos Ügyek főosztályának jelentése a 2006 évről*. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Estermann, T. – Nokkala, T. – Steinel, M. (2011): *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*. Brussels, European University Association.

Etzioni, A. (1975): *A Comparative Analysis of Complex Organizations: On Power, Involvement and Their Correlates*. New York, NY, Free Press.

EUA Annual Conference 2012.
www.eua.be/warwick.apsx (utolsó letöltés: 2012. március 28.)

Eurydice (2000): *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards*. Brussels: European Commission.

Fábrí Gy. (2011): Röpirat a magyar egyetem ügyében. HVG, (23). *Final Report of Delphi Shidy – E3M project – European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission, 2011*.
<http://e3mproject.eu> (utolsó letöltés: 2012. április)

Foley, A. – Fahy, J. (2004): Towards a further understanding of the development of market orientation in the firm: a conceptual framework based on the market-sensing capability. *Journal of Strategic Marketing*, 12 (4), p. 219–230.

Galasi P. – Varga, J. (2005): Munkaerőpiac és oktatás. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.

Gazsó F. (1997): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. *Századvég*, 7. p. 73–108.

Glazer, R. (1991): Marketing in an Information-Intensive Environment: Strategic Implications of Knowledge as an Asset. *The Journal of Marketing*, 55 (4), p. 1–19.

Goddard, J. (2012) *Institutional management of collaborative research and societal challenges*. EUA Annual Conference, Warwick.
www.eua.be/warwick.aspx (utolsó letöltés: 2012. március 28.)

Gornitzka, Å. – Kyvik, S. – Larsen, I. M. (1998): The Bureaucratisation of Universities, *Minerva*, 36. p. 21–47.

Gornitzka, Å. – Larsen, I. M. (2004): Towards professionalization? Restructuring of administrative work force in universities. *Higher Education*, Vol. 47. No. 4. p. 455–471.

Grewal, R. – Tansuhaj, P. (2001): Building Organizational Capabilities for Managing Economic Crisis: The Role of Market Orientation and Strategic Flexibility. *The Journal of Marketing*, 65 (2), p. 67–80.

Gunderson, M. – Krashinsky, H. (2009): *Do Education Decisions Respond to Returns by Field of Study?* Canadian Labour Market and Skills Researcher Network. Working Paper No. 47.

Hall, R. H. – Haas J. E. – Johnson, N. J. (1967): Organizational Size, Complexity, and Formalization. *American Sociological Review*, 32 (December), p. 903–911.

Hambrick, D. C. (1983): An Empirical Typology of Mature Industrial-Product Environments. *The Academy of Management Journal*, 26 (2), p. 213–230.

Hambrick, D. C. – Mason, P. A. (1984): Upper Echelons: The Organization as a Reflection of Its Top Managers. *Academy of Management Review*, 9 (2), p. 193–206.

Hammond, K. I. – Webster, R. L. – Harmon, H. A. (2006): Market Orientation, Top Management Emphasis, and Performance Within University Schools of Business: Implications for Universities. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 14 (1), p. 69–85.

Hampton, G. M. – Wolf, M. – Albinsson, P. A. – McQuitty, S. (2009): Market orientation and professionalism in higher education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 13 (1), p. 87–103.

Hardy, C. – Langley, A. – Mintzberg, H. – Rose, J. (1984): Strategy Formation in the University Setting. In: Bess, J. L. (ed.) (1984): *College and University Organization: Insights from the Behavioral Sciences*. New York University Press 169–210.

Harris, L. C. (2001): Market Orientation and Performance: Objective and Subjective Empirical Evidence from UK Companies. *Journal of Management Studies*, 38 (1), p. 17–43.

Harris, L. C. – Ogbonna, E. (1999): Developing a Market Oriented Culture: A Critical Evaluation. *Journal of Management Studies*, 36 (2), p. 117–196.

Hartog, J. – Schweri, J. – Wolter, S. C. (2008): *Do Students Expect Compensation for Wage Risk?* Leading House Working Paper No. 11.

Hartog, J. – Webbink, D. (2000): *Can students predict their starting salary? Yes!* Scholar Working Paper Series. Universiteit van Amsterdam, Faculty of Economics and Econometrics. 2000.10.

Henkel, M. (2007): Can academic autonomy survive in the knowledge society? A perspective from Britain. *Higher Education Research & Development* 26. p. 87–99.

Herman, R. D. (1990). Methodological issues in studying the effectiveness of nongovernmental and nonprofit organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 19 (3), p. 293–306.

Herman, R. D. – Renz, D. O. (1999). Theses on nonprofit organizational effectiveness. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 28 (2), p. 107–126.

Hitt, M. A. – Hoskisson, R. E. – Kim, H. (1997). International diversification: Effects on innovation and firm performance in product-diversified firms. *Academy of Management Journal*, 40 (4), p. 767–798.

Hofstede, G. (2001): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. Thousand Oaks, CA., Sage Publications.

Hooley, G. – Fahy, J. – Greenley, G. – Berács, J. – Fonfara, K. – Snoj, B. (2003): Market orientation in the service sector of the transition economies of central Europe. *European Journal of Marketing*, Vol. 37. 1/2. p. 86–106.

Horváth T. (2010): Diplomások területi elhelyezkedése Magyarországon. In: Garai et al. (szerk.): *Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Hrubos I. (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban, *Educatio*, 11 (1), p. 96–106.

Hrubos I. (2005): Budapest – egyetemi város. *Educatio*, 15 (1), p. 45–59.

Hrubos I. (2006): A 21. század egyeteme. *Educatio*, 15 (4), p. 665–683.

Hrubos I. (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, 18. (1), p. 18–31.

Hrubos I. (2010): Régi-új megközelítések a felsőoktatási intézmények sokféleségének és teljesítményének értelmezésében. *Felsőoktatási Műhely*, 4. szám, p. 15–24.

Hrubos I. (2011a): A Bologna Piramis. *Educatio*, 20. (4), p. 498–508.

Hrubos I. (2011b): Intézményi sokféleség a felsőoktatásban, In: Hrubos I. (szerk.): *Műhelytanulmányok, NFKK Füzetek 8.* p. 9–30.

Huber, G. P. (1991): Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2 (1), p. 88–115.

Huber, G. P. – Daft, R. L. (1987): The information environments of organizations. In: Jablin, F. M. – Putnam, L. L. – Roberts, K. H. – Porter, L. W. (eds.) (1987): *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective*. Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications, Inc, p. 130–164.

Illés I. (2003): Oktatási rendszer. In: Perczel Gy. (szerk.): *Magyarország társadalmi-gazdasági földrajza*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Jackson, J. F. L. – Gmelch, W. H. (2003): How associate deans' positions are designed within the context of the top 50 colleges and School of Education. *Peabody Journal of Education*, 78 (2), p. 88–110.

Jaffe, E. D. – Israel, D. N. – Hanoch, P. (1988): The Export Behavior of Small and Medium-sized Israeli Manufacturers. *Journal of Global Marketing*, 2 (2), p. 27–49.

Jaworski, B. J. – Kohli, A. K. (1993): Market Orientation: Antecedents and Consequences. *The Journal of Marketing*, 57 (3), p. 53–70.

Jobbágy Á. (2009): Tömegképzés és elitképzés a magyar felsőoktatásban, In: Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. (2009): „*Magyar Felsőoktatás 2008*”. *Konferencia előadások*. BCE-NFKK Füzetek 1. Budapest, p. 88–112.

Johanson, J. – Vahlne, J. E. (1977): The Internationalization Process of the Firm – A Model of Knowledge Development and Increasing Foreign Market: *Commitments*, *Journal of International Business Studies*, 8 (1), p. 23–32.

Johnston, B. D. (1998): *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. Washington, World Bank.

Kampis Gy. – Soós S. – Gulyás L. (2011): A magyar tudomány intézményi szerkezete és kompetenciái, 2001–2010, a Reuters-Thomson – ISI Web of Science adatbázis alapján. *Magyar Tudomány*, 172 (8), p. 963–980.

Kara, A. – Spillan, J. E. – DeShields, O. W., Jr. (2004): An Empirical Investigation of the Link between Market Orientation and Business Performance in Nonprofit Service Providers. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 12 (2), p. 59–72.

Kasza G. – Kovács B. (2008): Honnan hová? A felsőoktatási felvételi jelentkezések területi jellegzetességei kilenc alapszak esetében (2006, 2007). *Felsőoktatási Műhely*, 2008/1. p. 79–90.

Katsikeas, C. S. – Leonidou, L. C. – Morgan, N. A. (2000): Firm-Level Export Performance Assessment: Review, Evaluation, and Development. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 28 (4), p. 493–511.

Katsikeas, C. S. – Piercy, N. F. (1993): Long-term export stimuli and firm characteristics in a European LDC. *Journal of International Marketing*, 1 (3), p. 23–47.

Kim, Y. (2003): How will market orientation and environment and firm's character influence performance? *Cross Cultural Management: An International Journal*, 10 (4), p. 71–88.

Kirca, A. H. – Jayachandran, S. – Bearden, W. O. (2005): Market Orientation: A Metaanalytic Review and Assessment of its Antecedents and Impact on Performance, *Journal of Marketing*, Vol. 69. April, p. 24–41.

Kiss J. – Tagai G. – Telbisz E. (2008): A szürkeállomány területi különbségei katedrán innen és túl. *Területi Statisztika*, 2008/3. p. 315–333.

Kiss P. (2008): Falusiak (és nem falusiak) a felsőfokú tanulmányaik kezdetén. *Felsőoktatási Műhely*, 2008/1. p. 45–58.

Kohli, A. K. – Jaworski, B. J. (1990): Market Orientation: Antecedents and Consequences. *The Journal of Marketing*, 57 (3), p. 53–70.

Kornai, J. (2011): *Gondolatok a kapitalizmusról*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Kwon, Y. C. – Hu, M. Y. (2000): Market orientation among small Korean exporters. *International Business Review*, 9 (1), p. 61–75.

L. Rédei M. (2009): *A tanulmányi célú mozgás*. Budapest, REG-INFO Kft.

Lawler, E. E. – Rhode, J. G. (1976): *Information and control in organizations*. Pacific Palisades, California, Goodyear Pub. Co.

Leonidas, C. L. – Katsikeas, C. S. – Piercy, N. F. (1988): Identifying Managerial Influences on Exporting: Past Research and Future Directions. *Journal of International Marketing*, 6 (2), p. 74–102.

Leonidou, L. C. (1998): Factors stimulating export business: an empirical investigation. *Journal of Applied Business Research*, 14 (2), p. 43–68.

Levitt, T. (1960): Marketing Myopia. *Harvard Business Review*, 38 (4), p. 45–56.

Lundstrom, W. J. (1976): The Marketing Concept: The Ultimate in Bait and Switch. *Marquette Business Review*, 20 (Fall), p. 214–30.

Madsen, T. K. (1994), A Contingency Approach to Export Performance Research. *Advances in International Marketing*, 6. Catherine N. Axinn ed., Greenwich, CT: JAI Press, p. 25–42.

Magyar Statisztikai Zsebkönyv 1991, Központi Statisztikai Hivatal, 1992, Budapest.

Marga, A. (2010): Quality and Excellence, The strategy for excellence of Babes-Bolyai University. In: Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. (szerk.): „*Magyar Felsőoktatás 2009*”. *Konferenciaelőadások*. NFKK Füzetek 4. p. 73–88.

Mazzarol, T. S. – Normann, G. (2001): *The Global Market for Higher Education. Sustainable competitive strategies for the new millenium*. Chettenham, U.K., Edward Elgar.

McCravik, A. C. – Mei Zhoo, C. (2005): Rethinking and Reframing the Carnegie Classification. *Change*, September/October.

<http://classifications.carnegiefoundation.org/downloads/rethinking.pdf> (utolsó letöltés: 2012. április)

McDougall, P.P., Oviatt, B.M. (1996): New Venture Internationalization, Strategic Change, and Performance: A Follow-Up Study. *Journal of Business Venturing*, 11 (1), 23–40.

Mogyorósi J. (2009): Felsőoktatási informatikai rendszerek menedzsmentje. In: Hrubos I. – Török I. (szerk.) (2009): *Műszaki folyamatok menedzsmentje – kiszervezés az üzemeltetésben*. Budapest, Műegyetem Kiadó, p. 257–274.

Mohr-Jackson, I. (1991): Broadening the market orientation: An added focus on internal customers. *Human Resource Management*, 30 (4), p. 455–467.

Moorman, C. (1995): Organizational Market Information Processes: Cultural Antecedents and New Product Outcomes. *Journal of Marketing Research*, 32 (3), p. 318–335.

Morgan, N. A. – Kaleka, A. – Katsikeas, C. S. (1998): *Export competitive strategy, positional advantage and firm performance*. Paper presented at the American Marketing Association Winter Marketing Educators' Conference, February 21–24, Austin, TX.

Nagy S. Gy.–Palánkai T.–Miklós G.–Endrődi V.–Baranyi M. (2011): *Internationalisation (Transnationalisation) of the Enterprise Sector*. Working Paper, Corvinus University of Budapest.

Nagy G. (2009): Nemzetköziesedés a felsőoktatásban–Egyetemi honlapok vizsgálata In: Berács J. – Hubert J. – Nagy G. (2009): *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata I*. Bologna Füzetek 3. Budapest, TKA.

Nagy G. – Berács J. (2011): A felsőoktatás mint export: A magyar felsőoktatási intézmények export piaci orientációjának előzményei és teljesítményre kifejtett hatása, In: Hrubos I. (szerk.) (2011): *Műhelytanulmányok, NFKK Füzetek 8*. Budapest, BCE-NFKK, p. 141–160.

Naidu, S. M. – Prasad, K. (1994): Predictors of export strategy and performance of small and medium-sized firms. *Journal of Business Research*, 31, p. 107–115.

Náray-Szabó G. (2011): Kutatás és versenyképesség a felsőoktatásban, In: Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. (szerk.): „*Magyar Felsőoktatás 2010*”. *Konferencia dokumentumok*. NFKK Füzetek 6. p. 24–30.

Narver, J. – Slater, S. – Tietje, B. (1998): Creating a market orientation. *Journal of Market-Focused Management*, 2 (3), p. 241–256.

Narver, J. C. – Slater, S. F. (1990): The Effect of a Market Orientation on Business Profitability. *Journal of Marketing*, 54 (4), p. 20–35.

Navarro, A. – Acedo, F. J. – Losada, F. – Ruzo, E. (2010): Integrated Model of Export Activity: Analysis of Heterogeneity in Managers' Orientations and Perceptions on Strategic Marketing Management in Foreign Markets. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 19 (2), p. 187–204.

Neave, G. (2003): On the Return from Babylon: A long voyage around history, ideology and systems change. In: File, J. – Goedegebuure, L. (eds.) (2003): *Real-time Systems. Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente. p. 15–37.

Neave, G. – Vught, F. A. (eds.) (1991): *Prometheus Bound*. Oxford, Pergamon Press.

Noorda, S. (2011): *Dare to be different! Rankings and the danger of conformity*. ACA Annual Conference 2011: The excellence imperative. World class aspirations and real-world needs. 22–24. May, Vienna.
<http://www.aca-secretariat.be/index.php?id=525> (utolsó letöltés: 2012. április)

OECD Statistics, Tertiary Education (ISCED 5 and 6) International Flows of mobile students, 2009.
www.uis.unesco.org/Education/Documents/Ooutbound%20Mobility_EN_static_20110817.xls (utolsó letöltés: 2012. február)

Ogbuehi, A. O. – Longfellow, T. A. (1994): Perceptions of U.S. Manufacturing SMEs concerning Exporting: A Comparison Based on Export Experience. *Journal of Small Business Management*, 32, p. 37–47.

Oktatási Minisztérium (2003). *A magyar felsőoktatás modernizációját, Az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója*. Vitaanyag. Budapest, Oktatási Minisztérium.

Open Doors 2006. Report on international educational exchange. USA, Institute of International Education.

Papszt M. (2010): Felsőoktatási hallgatók jövedelmi várakozásai. *Felsőoktatási Műhely*, 2010/3. p. 53–68.

Pavort, W.C., Bogart, R.G. (1975): The dynamics of the decisions to export. *Akron Business and Economic Review*, 6 (1), 6–11.

Patkós A. (2010): Esély a természettudományokban az európai kiválóságra, In: Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. (szerk.): „*Magyar Felsőoktatás 2009*”. *Konferencia előadások*. NFKK Füzetek 4. p. 60–72.

Pavicic, J. – Alfirevic, N. – Mihanovic, Z. (2009): Market orientation in managing relationships with multiple constituencies of Croatian higher education. *Higher Education*, 57 (2), p. 191–207.

Perry, M. L. – Shao, A. T. (2002): Market orientation and incumbent performance in dynamic market. *European Journal of Marketing*, 36 (9–10), p. 1140–1153.

Poister, T. H. (2003): *Measuring performance in public and nonprofit organizations*. San Francisco, Jossey-Bass.

Polónyi I. (2004): A hazai felsőoktatás gazdálkodási szabályozói környezete és néhány gazdasági jellemzője. In: Hrubos I. (szerk.) (2004): *A gazdálkodó egyetem*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet és Új Mandátum Kiadó, p. 34–74.

Polónyi I. (2006): Az egyetemvezetés lassú változása. *Educatio*, 15 (4), p. 756–773.

Polónyi I. (2009a): A hazai felsőoktatás gazdasági működése, szerveződése és vezetése a 2000-es évek legelején. *Új Pedagógia Szemle*, (8–9), p. 3–26.

Polónyi I. (2009b): A magyar felsőoktatás finanszírozása a korai 2000-es években, In: Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. (szerk.) (2009): „*Magyar Felsőoktatás 2008*”. *Konferencia előadások*. NFKK Füzetek 1. Budapest, p. 88–112.

Polónyi I. (2009c): Világszínvonalon – mint a magyar futball? A hazai akadémiai szféra nemzetközi összehasonlításban. In: Polónyi I. (szerk.) (2009c): *Az akadémiai szféra és az innováció. A hazai felsőoktatás és a gazdasági fejlődés*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, p. 55–79.

Polónyi I. (2012): Hazai felsőoktatás állami finanszírozásának története 1990–2011. In: Temesi J. (szerk.) (2012): *Felsőoktatás-finanszírozás. Nemzeti közti trendek és hazai gyakorlat*. Megjelenés alatt.

Poór J. – László G. – Bencsik A. – Fekete I. – Majó Z. (2009): Az egyetemi HR-rendszerek továbbfejlesztésének lehetősége egy empirikus felmérés tapasztalatainak tükrében. In: Drótos Gy. – Kovács G. (szerk.) (2009): *Felsőoktatás-menedzsment*, Budapest, Aula Kiadó, p. 199–227.

Porter, M. (1980): *Competitive Strategy*. New York, The Free Press.

Porter, M. (1998): *The Competitive Advantage of Nations*. New edition with updates in an Introduction by the author. London, MacMillan Business.

Project Atlas: Trends and Global Data 2011. New York, Institute of International Education.

Quinn, R. E. – McGrath, M. R. (1985): Transformation of Organizational Cultures: A Competing Values Perspective. In: Frost, P. et al. (eds.) (1985): *Organizational Culture*. Beverly Hills, CA, Sage Publications.

Quinn, R. E. (1988). *Beyond Rational Management*. San Francisco, Jossey-Bass.

Racela, O. C. – Chawit, C. – Amonrat, T. (2007): Market Orientation, International Business Relationships and Perceived Export Performance. *International Marketing Review*, 24 (2), p. 44–163.

Rauhvargers, A. (2011): *Global University Rankings and their Impact*. European University Association, Brussels.

www.eua.be/pubs/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf (utolsó letöltés: 2012. április)

Rechnitzer J. (2009): A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata a regionális szerkezettel. *Educatio*, 18 (1) p. 50–63.

Rechnitzer J. (2011): A felsőoktatás tere, a tér felsőoktatása. In: Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. (szerk.): „*Magyar Felsőoktatás 2010*”. *Konferencia dokumentumok*. NFKK Füzetek 6. p. 70–86.

Rédei M. – Telbisz E. – Nemes N. A. (2008): *Erasmus oktatói mobilitás*. Budapest, Tempus Közalapítvány, 14. p. 105.

Rédei M. (2006): A tanulási célú migráció a világban és itthon. *Demográfia*, 49 (2–3), p. 232–250.

Reichert, S. (2009): *Institutional diversity in European higher education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders*. Brussels, European University Association.

Reisz R. D. (2003): Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. A közép és kelet-európai felsőoktatás az 1990-es években, *Educatio*, 12 (1), p. 19–32.

Research Performace of German Universities and non-university Institutions in Chemistry (2008). Results of the Pilot Study Research Rating. German Council of Science and Humanities. Cologne

Rich, R. F. (1990): Knowledge Creation, Diffusion, and Utilization: Perspectives of the Founding Editor of Knowledge. *Science Communication*, 12 (3), p. 319–337.

Róbert P. (2000): Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, 9 (1), p. 79–94.

Rogers, E. M. (1983): *Diffusion of Innovations*. 3rd ed. New York, The Free Press.

Root, F. (1987): *Entry Strategies for International Market*. Lexington, MA, Lexington Books.

Rose, G. M. – Shoham, A. (2002): Export performance and market orientation: establishing an empirical link. *Journal of Business Research*, 55 (3), p. 217–225.

Sadlak, J. – Liu, Nian Cai (eds.) (2007): *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Cluj University Press.

Salamin G. (2009): *Térszerkezet, területi folyamatok. Az elmúlt évtizedek főbb területi folyamatai, területfejlesztési céljai, az ország kialakult térszerkezetének, változásainak főbb meghatározó jellemzői*. VÁTI Regionális Fejlesztési és Urbanisztikai Kht. Előadás anyaga. BME. 2009. február 27.

Schein, E. H. (1985): *How culture forms, develops, and changes: Gaining control of the corporate culture*. San Francisco, Jossey-Bass.

Schmidt, H. (2004): *Die Mächte der Zukunft*. München, Gewinner und Verlierer in der Welt von morgen, Siedler Verlag.

Schomburg, H. – Teichler, U. (2006): *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduate Surveys from Twelve Countries*. Higher Education Dynamics, vol. 15. Dordrecht, Springer.

Scott, P. (2006): Higher Education in Central and Eastern Europe. In: Forest, J. J. F. – Altbach, P. G. (eds.) (2006): *International handbook of higher education*. Dordrecht, Springer. 2. p. 423–442.

Semjén A. (2004): Finanszírozási csatornák. Állami támogatások a felsőoktatásban. In: Temesi J. (szerk.) (2004): *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Budapest, AULA Kiadó, p. 79–223.

Shoham, A. (1996): Export Performance: A Conceptualization and Empirical Assessment. *Journal of International Marketing*, 6 (3), p. 59–81.

Simpson, C. L. – Kujawa, D., Jr. (1974): The Export Decision Process: An Empirical Inquiry. *Journal of International Business Studies*, 5 (1), p. 107–117.

Sinkula, J. M. (1994): Market Information Processing and Organizational Learning. *The Journal of Marketing*, 58 (1), p. 35–45.

Slater, S. F. – Narver, J. C. (1994): Does Competitive Environment Moderate the Market Orientation-Performance Relationship? *The Journal of Marketing*, 58 (1), p. 46–55.

Slater, F. – Narver, J. C. (1995): Market Orientation and the Learning Organization, *The Journal of Marketing*, 59 (3), p. 63–67.

Stampfl, R. W. (1978): Structural Constraints, Consumerism, and the Marketing Concept. *MSU Business Topics*, 26 (2), p. 5–16.

Tallman, S. – Li, J. (1996): Effects of International Diversity and Product Diversity on the Performance of Multinational Firms. *Academy of Management Journal*, 39 (1), p. 179–96.

Taylor, J. (2006): Big is Beautiful. Organisational Change in Universities in the United Kingdom: New Models of Institutional Management and the Changing Role of Academic Staff. *Higher Education in Europe*, 31. p. 251–273.

Teichler, U. – Ferencz, I. – Wächter, B. (eds.) (2011): *Mapping Mobility in European higher education, Volume I: Overview and trends*. A study produced for the Directorate General for Education and Culture (DG EAC) of the European Commission, Brussels, June 2011.

Tempus Közalapítvány – Éves jelentés 2010.
http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/tka/2010/TKAeves_jelentes_2010_hat_alyos_web.pdf (utolsó letöltés: 2012. február)

Tesar, G. – Moini, A. H. (1998): Longitudinal study of exporters and nonexporters: A focus on smaller manufacturing enterprises. *International Business Review*, 7 (3), p. 291–313.

Todd, M. Davis (2003): *Atlas of Student Mobility*, New York, Institute of International Education.

Toften, K. – Olsen, S. O. (2003): Export market information use, organisational knowledge and firm performance: a conceptual framework. *International Marketing Review*, 20 (1), p. 95–110.

Török Á. (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, 53 (4), p. 310–329.

Török Á. – Kovács B. (2011): A nemzetközi felsőoktatási verseny mérési problémáiról, In: Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. (szerk.): „*Magyar Felsőoktatás 2010*”. *Konferencia dokumentumok*. NFKK Füzetek 6. p. 9–23.

Transition Report 2010, Recovery and Reform. European Bank for Reconstruction and Development.

Van Galen, A. (ed.) (2010): *Internationalisation and Quality Assurance.* EAIE Professional Development Series for International Educators 4, EAIE, Amsterdam.

Varga, J. (2001): *Earnings Expectations and Higher Education Enrolment Decisions in Hungary.* Budapest Working Papers on the Labour Market. BWP 2001/10.

Veroszta Zs. (2010a): A diplomás foglalkoztathatósághoz kötődő hallgatói várakozások. *Educatio*, 19 (3), p. 460–471.

Veroszta Zs. (2010b): A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In: Garai et al. (szerk.): *Frissdiplomások 2010.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., p. 11–36.

Voon, B. H. (2006): Linking a service-driven market orientation to service quality. *Managing Service Quality*, 16 (6), p. 595–619.

Vught van, F. – Kaiser, F. – File, J. M. – Goethgens, C. – Peter, R. – Westheiden, D. F. (2010): *The European Classification of Higher Education Institutions.*

http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf. (utolsó letöltés: 2012. április)

Vught van, F. – Ziegele, F. (Eds.) (2011) U-Multirank. *Design and Testing the Feasibility of Multidimensional Global University Ranking. Final Report-CHERPA-Network*

http://www.ec.europa.eu/education/higher-education/doc/multirank_en.pdf.

(utolsó letöltés: 2012. április)

Webster, F. E., Jr. (1988): Rediscovering the Marketing Concept. *Business Horizons*, 31. p. 29–39.

Webster, R. L. – Hammond, K. L. (2008): Does a market orientation strategy exist toward business school students? A view from three levels of academic administrators. *Academy of Marketing Studies Journal*, 12 (2), p. 19–34.

Webster, R. L. – Hammond, K. L. – Harmon, H. A. (2006): A study of market orientation in American business schools. *Academy of Marketing Studies Journal*, 10 (2), p. 9–22.

Wiener, Y. – Vardi, Y. (1980): Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes – an integrative approach. *Organizational Behavior and Human Performance*, 26 (1), p. 81–96.

Wissema, J. G. (2009): *Towards the third generation university: managing the university in transition*. Cheltenham, Edward Elgar.

Wolter, S. C. (2000): Wage Expectations: A Comparison of Swiss and US Students. *Kyklos*, Vol. 53.

Zahra, S. A. – Bogner, W. C. (1999): Technology strategy and software new ventures' performance: Exploring the moderating effect of the competitive environment. *Journal of Business Venturing*, 15 (2), p. 135–173.

Zahra, S. A. – Garvis, D. M. (2000): International corporate entrepreneurship and firm performance: The moderating effect of international environmental hostility. *Journal of Business Venturing*, 15 (5–6), p. 469–492.

Zahra, S. – Neubaum, D. – Huse, M. (1997): The Effect of the Environment on the Firm's Export Intensity. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 22 (1), p. 25–46.

Zaltman, G. – Duncan, R. – Holbek, J. (1973): *Innovations and organizations*. New York, John Wiley & Sons.

Mellékletek

2. fejezet

A. Táblázatok

A.1. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak megoszlása intézménytípus, fenntartó és a hallgatói létszám szerint (%) (2009/2010)

A.2. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak megoszlása intézménytípus, fenntartó és a hallgatói létszám szerint (%) (2009/2010)

A.3. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak megoszlása intézménytípus, fenntartó és a hallgatói létszám szerint (%) (2009/2010)

B. ISCED tanulmányi területek

C. A klaszterek részletes jellemzői – az indikátorok szerint

C.1. A hallgatói létszám, és a szakok száma a klaszterekben

C.2. Az ISCED tanulmányi területek száma a klaszterekben

C.3. A hallgatók megoszlása az ISCED tanulmányi területek szerint a klaszterekben (%)

C.4. A kutatási tevékenység indikátorai a klaszterekben

C.5. A nemzetközi orientáció indikátorai a klaszterekben

D. A grafikusan megjelenített intézmények jellemzői, indikátorok szerint

5. fejezet

A. Kiutazó Erasmus hallgatók a végzett hallgatók arányában

B. Erasmus kiutazó hallgatók 1998–2009, célországok szerint

C. Erasmus beutazó hallgatók 1998–2009, küldő országok szerint

D. Kiutazó Erasmus hallgatók intézményenként 1998–2009

7. fejezet

Interjúvázlat

8. fejezet

A. A Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem szervezeti ábrája 1988-ban

B. A Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem szervezeti ábrája 1994-ben

C. A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem központi igazgatásának szervezeti ábrája 2000-ben

D. A BCE központi adminisztrációjának szervezeti ábrája 2009 decemberében

2. fejezet

A. Táblázatok

A.1. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak megoszlása intézménytípus, fenntartó és a hallgatói létszám szerint (%)
(2009/2010)

Intézménytípus		Hallgatói létszám					Összesen
Fenntartó		1 ezer fő alatt	1–5 ezer fő	5–10 ezer fő	10–20 ezer fő	20 ezer fő fölött	
Egyetem	Állami	1,0	2,6	0,0	41,5	54,9	100,0 N=257 192
	Alapítványi	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0 N=549
	Egyházi	4,0	31,7	64,4	0,0	0,0	100,0 N=13 889
Összesen		1,4	4,1	3,3	39,3	52,0	100,0 N=271 630
Főiskola	Állami	0,8	26,0	27,0	46,2	0,0	100,0 N=63 727
	Alapítványi	7,9	67,7	24,4	0,0	0,0	100,0 N=27 329
	Egyházi	71,1	28,9	0,0	0,0	0,0	100,0 N=7645
Összesen		8,2	37,7	24,2	29,8	0,0	100,0 N=98 701
Együtt	Állami	1,0	7,2	5,4	42,4	44,0	100,0 N=320 919
	Alapítványi	9,7	66,3	23,9	0,0	0,0	100,0 N=27 878
	Egyházi	27,8	30,7	41,5	0,0	0,0	100,0 N=21 534
Összesen		3,2	13,1	8,9	36,8	38,1	100,0 N=370 331

Forrás: Nemzeti Erőforrás Minisztérium Adatbázis. Számított adatok

A.2. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak megoszlása intézménytípus, fenntartó és a hallgatói létszám szerint (%)
(2009/2010)

Intézménytípus		Hallgatói létszám					Összesen
Fenntartó		1 ezer fő alatt	1–5 ezer fő	5–10 ezer fő	10–20 ezer fő	20 ezer fő fölött	
Egyetem	Állami	70,2	60,4	0,0	100,0	100,0	94,7
	Alapítványi	14,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
	Egyházi	15,0	39,6	100,0	0,0	0,0	5,1
Összesen		100,0 N=3701	100,0 N=11 095	100,0 N=8938	100,0 N=106 714	100,0 N=141 182	100,0 N=271 630
Főiskola	Állami	6,4	44,4	72,1	100,0	0,0	64,6
	Alapítványi	26,6	49,7	27,9	0,0	0,0	27,7
	Egyházi	67,0	5,9	0,0	0,0	0,0	7,7
Összesen		100,0 N=8117	100,0 N=37 250	100,0 N=23 893	100,0 N=29 441	0,0 N=0	100,0 N=98 701
Együtt	Állami	26,4	48,1	52,5	100,0	100,0	86,7
	Alapítványi	22,9	38,3	20,3	0,0	0,0	7,5
	Egyházi	50,7	13,7	27,2	0,0	0,0	5,8
Összesen		100,0 N=11 818	100,0 N=48 345	100,0 N=32 831	100,0 N=136 155	100,0 N=141 182	100,0 N=370 331

Forrás: Nemzeti Erőforrás Minisztérium Adatbázis. Számított adatok

A.3. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak megoszlása intézménytípus, fenntartó és a hallgatói létszám szerint (%)
(2009/2010)

Intézménytípus		Hallgatói létszám					Összesen
Fenntartó		1 ezer fő alatt	1–5 ezer fő	5–10 ezer fő	10–20 ezer fő	20 ezer fő fölött	
Egyetem	Állami	22,0	13,9	0,0	78,4	100,0	69,5
	Alapítványi	4,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
	Egyházi	4,7	9,1	27,2	0,0	0,0	3,8
Összesen		31,3	23,0	27,2	78,4	100,0	73,5
Főiskola	Állami	4,4	34,2	52,5	21,6	0,0	17,2
	Alapítványi	18,3	38,3	20,3	0,0	0,0	7,4
	Egyházi	46,0	4,6	0,0	0,0	0,0	2,0
Összesen		68,7	77,1	72,8	21,6	0,0	26,6
Együtt	Állami	26,4	48,1	52,5	100,0	100,0	86,7
	Alapítványi	22,9	38,3	20,3	0,0	0,0	7,5
	Egyházi	50,7	13,7	27,2	0,0	0,0	5,8
Összesen		100,0 N=11 818	100,0 N=48 345	100,0 N=32 831	100,0 N=136 155	100,0 N=141 182	100,0 N=370 331

Forrás: Nemzeti Erőforrás Minisztérium Adatbázis. Számított adatok

B. ISCED tanulmányi területek¹

- 14 Tanárképzés és oktatástudomány
- 21 Művészetek
- 22 Humán tudományok
- 31 Társadalomtudományok
- 32 Újságírás és információkezelés
- 34 Üzleti élet és irányítás
- 38 Jog
- 42 Élő természettudomány

¹ International Standard Classification of Education – az oktatásra vonatkozó (az UNESCO által kibocsátott) sztemerd osztályozási rendszer, amely az oktatás szintjeire és területeire vonatkozik.

44 Fizika tudományok
 46 Matematika, statisztika
 48 Számítógép-tudomány
 52 Mérnöki tudományok
 54 Gyártás és feldolgozás
 58 Építészet és építéstudomány
 62 Mezőgazdaság
 64 Állategészségügy
 72 Egészségügy
 76 Szociális ellátás
 81 Személyi szolgáltatások
 85 Környezetvédelem
 86 Védelmi szolgáltatások

C. A klaszterek részletes jellemzői – az indikátorok szerint

C.1. A hallgatói létszám, és a szakok száma a klaszterekben

Klaszterek		1	2	3	4	5	6	7	8	Total
B5 A hallgatói létszám összesen	N	16	7	10	11	12	7	4	2	69
	Átlag	220,3	2004,0	7107,8	1229,6	12209,3	450,3	29490,8	274,5	5367,1
	Minimum	54	245	1634	31	3244	155	27436	140	31
	Maximum	600	3950	17911	3455	23219	875	30767	409	30767
	%	1,0	3,8	19,2	3,7	39,6	0,9	31,9	0,1	100
A2 A szakok száma										
	Átlag	3,3	13,9	47,1	8,8	91,7	24,3	293,8	11,5	46,2
	Minimum	1	2	12	2	33	6	288	9	1
	Maximum	9	29	90	23	162	96	298	14	298
	%	1,6	3,0	14,8	3,0	34,5	5,3	36,9	0,7	100

C.2. Az ISCED tanulmányi területek száma a klaszterekben

Klaszterek		1	2	3	4	5	6	7	8	Total
A3 A tanulmányi területek száma – ISCED 2szj szerint	Átlag	1,3	3,1	9,2	2,6	12,6	2,1	19	3	6,0
	Minimum	1	2	4	1	7	1	18	3	1
	Maximum	4	5	17	5	19	4	20	3	20
	%	4,9	5,4	22,4	7,1	36,7	3,6	18,5	1,5	100

C.3. A hallgatók megoszlása az ISCED tanulmányi területek szerint a klaszterekben (%)

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
B41 – 1	0,1	0	9,3	22,3	7,2	3,2	8,9	0	7,0
B42 – 2	99,1	2,1	3,7	21,3	8,7	92,7	14,5	16,0	39,4
B43 – 3	0,2	96,9	43,9	10,4	37,2	0,7	32,6	84,0	28,8
B44 – 4	0	0	8,7	0	2,6	0	14,3	0	2,5
B45 – 5	0	0,2	15,4	0,9	22,0	0,5	7,6	0	6,7
B46 – 6	0	0	2,4	0	4,1	0	1,3	0	1,1
B47 – 7	0,6	0	3,0	17,0	9,5	2,9	15,6	0	6,1
B48 – 8	0	0,9	13,6	28,0	8,6	0	5,3	0	8,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

C.4. A kutatási tevékenység indikátorai a klaszterekben

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
C1 Publikációk száma	30,9	53,4	289,7	105,9	1370,8	28,3	3875,0	399,0	548,9
C2 Az egy főre jutó publikációk száma az akadémiai stábkban (oktatók és kutatók – FTE-létszám)	1,4	0,6	1,3	1,1	1,9	0,8	2,0	4,2	1,4
C3 A doktori fokozatot szerzettek száma (fő)	0	0	0	4,2	38,7	9,9	199,3	0	19,9
C4 Az egy főre jutó doktorált hallgatók száma az akadémiai stábra (FTE-létszám) vetítve	0	0	0	0,02	0,05	0,15	0,10	0	0,03

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
C5 A kutatási bevételek aránya az összes bevételen belül (%)	–	–	7,3	0	12,5	0,1	5,3	–	7,6
C6 Az egy főre jutó kutatási kiadások az akadémiai stábra (FTE) vetítve (ezer Ft)	–	–	2272,2	0	3414,5	3,3	1619,6	–	2178,3
C6a Az egy főre jutó kutatási kiadások az akadémiai stábra (FTE) vetítve (K+F-ből) (ezer Ft)	931,7	618,2	2304,8	1121,9	3202,9	706,8	3300,8	6793,0	1808,6
C7 A tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a teljes állású oktatókon belül (%)	60,1	51,7	42,7	40,7	55,8	61,2	64,2	95,6	54,3
D1 Az egy főre jutó futó projektek száma az akadémiai stábra (FTE-létszám) vetítve	0,61	0,28	0,34	0,27	0,53	0,52	0,45	1,07	0,46

C.5. A nemzetközi orientáció indikátorai a klaszterekben

Klaszterek	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
E1 Külföldi hallgatók aránya -Ma,Ba,PhD (%)	9,8	8,1	2,1	1,9	5,4	6,9	6,5	62,1	7,5
E1a A külföldi hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%)	9,5	7,9	2,0	1,9	5,2	6,9	6,1	66,4	7,5
E2 Európai csereprogrambeutazó hallgató (%)	0,0	0,9	0,4	0,1	0,6	1,7	0,5	5,4	0,6
E3 Európai csereprogramkiutazó hallgató (%)	0,2	1,6	0,6	0,6	1,1	3,4	1,3	2,7	1,1
E4 Külföldön tartózkodók aránya az akadémiai stábben (%)	0,2	0	0,1	0,3	1,0	0	1,5	0,2	0,4
E5 Külföldi állampolgárok aránya az akadémiai stábben (%)	0,6	0,7	0,7	0	1,0	0,8	1,7	27,7	1,5
E6 Nemzetközi bevételek aránya a teljes K+F bevételen belül (%)	0,02	2,8	0,3	0	5,3	0	10,7	10,0	2,2

D. A grafikusán megjelenített intézmények jellemzői, indikátorok szerint

Intézmény neve	Duna-újvárosi Főiskola	Eszterházy Károly Főiskola	Károly Róbert Főiskola	Nyíregyházi Főiskola	Buda-pesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	Miskolci Egyetem	Pannon Egyetem	Szent István Egyetem
A1 A legmagasabb fokozatot adó program (BA/BSc – MA/MSc – PhD)	2	2	2	2	3	3	3	3
A2 Szakok száma	40	85	31	90	97	143	114	112
A2a Szakok száma – BA	14	48	20	63	22	78	42	45
A2b Szakok száma – MA	3	22	3	8	42	37	39	24
A2c Szakok száma – PHD	0	0	0	0	12	8	11	7

Intézmény neve	Duna- újvá- rosi Főis- kola	Eszter- házy Károly Főis- kola	Károly Róbert Főis- kola	Nyír- egy- házi Főis- kola	Buda- pesti Műszaki és Gaz- daság- tudo- mányi Egyetem	Mis- kolci Egye- tem	Pannon Egye- tem	Szent István Egye- tem
A3 A tanulmányi te- rületek száma – ISCED 2szj szerint	10	14	7	17	15	16	14	16
A3a Tanulmányi terü- letek száma 1szj	6	7	5	8	7	7	7	8
A4 Az egy szakra jutó programok aránya	1,98	3,91	2,48	2,87	1,71	2,43	1,91	2,06
A5 Az oktató- si/képzési bevételek aránya az összes bevé- telen belül (%)	56,56	82,03	75,39	81,46	64,69	71,13	51,22	76,78
A6 Az egy FTE- oktatóra jutó hallgatók száma	23,89	23,94	77,91	27,51	20,65	18,64	25,06	23,05
B1 A felnőtt (30 év fe- letti) hallgatók aránya (%)	20,90	24,00	55,34	19,85	14,32	17,65	12,17	22,74
B2 A munka mellett tanuló hallgatók ará- nya (%)	44,81	47,98	23,30	47,79	9,58	38,04	25,11	42,75
B3 A távoktatásban részt vevő hallgatók aránya (%)	0	0,60	56,92	0	7,17	0	0,13	1,11
B4a Hallgatók meg- oszlása képzési szint szerint (%) – FSZ	17,86	13,77	4,20	9,51	0	2,91	11,38	4,83
B4b Hallgatók meg- oszlása képzési szint szerint (%) – BA	77,88	70,01	90,23	84,12	54,10	63,95	64,31	70,77
B4c Hallgatók meg- oszlása képzési szint szerint (%) – SZT	1,44	3,38	1,29	0,85	12,98	4,50	2,31	5,14
B4d Hallgatók meg- oszlása képzési szint szerint (%) – MA	2,83	12,84	4,28	5,52	30,44	27,24	20,30	17,77
B4e Hallgatók meg- oszlása képzési szint szerint (%) – PHD	0	0	0	0	2,49	1,40	1,71	1,49

Intézmény neve	Duna- újvá- rosi Főis- kola	Eszter- házy Károly Főis- kola	Károly Róbert Főis- kola	Nyír- egy- házi Főis- kola	Buda- pesti Műszaki és Gaz- daság- tudo- mányi Egyetem	Mis- kolci Egye- tem	Pannon Egye- tem	Szent István Egye- tem
B41 A hallgatók meg- oszlása tanulmányi te- rület szerint (%) – 1	4,78	22,19	1,29	16,99	0,88	4,68	3,30	6,14
B42 A hallgatók meg- oszlása tanulmányi te- rület szerint (%) – 2	2,88	18,64	0,00	8,62	2,42	8,91	11,16	0,62
B43 A hallgatók meg- oszlása tanulmányi te- rület szerint (%) – 3	41,98	27,58	77,08	39,52	23,99	44,86	33,70	42,32
B44 A hallgatók meg- oszlása tanulmányi te- rület szerint (%) – 4	11,27	11,81	0,00	12,21	6,28	4,79	5,67	0,72
B45 A hallgatók meg- oszlása tanulmányi te- rület szerint (%) – 5	37,24	1,27	0,16	7,53	63,89	28,11	15,06	18,94
B46 A hallgatók meg- oszlása tanulmányi te- rület szerint (%) – 6	0	0	7,00	2,69	0	0	5,70	13,81
B47 A hallgatók meg- oszlása tanulmányi te- rület szerint (%) – 7	0	8,58	0	7,08	0,54	3,37	0	5,82
B48 A hallgatók meg- oszlása tanulmányi te- rület szerint (%) – 8	1,86	9,92	14,48	5,37	1,99	5,27	25,41	11,63
B5 A hallgatói lét- szám összesen	4312	8320	11530	8900	23219	13940	10125	17464
B5a Az intézmény ré- szesedése az összes hallgatóból (%)	1,16	2,25	3,11	2,40	6,27	3,76	2,73	4,72
C1 Publikációk.száma	104	511	347	686	3353	1685	1130	1691
C2 Az egy főre jutó publikációk száma az akadémiai stábban (oktatók és kutatók – FTE-létszám)	0,57	1,43	2,18	2,12	2,48	2,15	2,61	2,06
C3 Doktoráltak száma	0	0	0	0	68	38	46	75
C4 Az egy főre jutó doktoráltak száma az FTE akadémiai stáb- ban	0	0	0	0	0,05	0,05	0,11	0,09

Intézmény neve	Duna- újvá- rosi Főis- kola	Eszter- házy Károly Főis- kola	Károly Róbert Főis- kola	Nyír- egy- házi Főis- kola	Buda- pesti Műszaki és Gaz- daság- tudo- mányi Egyetem	Mis- kolci Egye- tem	Pannon Egye- tem	Szent István Egye- tem
C5 A kutatási bevéte- lek aránya az összes bevételen belül (%)	34,39	4,62	14,19	2,51	20,16	13,83	28,51	6,71
C6 Az egy főre jutó kutatási kiadások az akadémiai stábra (FTE) vetítve	4093,99	1331,90	4105,96	597,77	4253,96	2641,19	4431,93	1530,87
C6a Az egy főre jutó kutatási kiadások az akadémiai stábra (FTE) vetítve (K+F- ből)	1807,02	1847,77	3886,64	2494,94	7376,00	3236,04	5424,09	3284,69
C7 A tudományos mi- nősítéssel rendelkezők aránya a teljes állású oktatókon belül (%)	46,5	56,7	56,0	57,7	61,2	55,2	64,6	54,3
D1 Az egy főre jutó projektek száma az FTE akadémiai stáb- ban	0,24	0,46	0,28	0,40	0,74	0,64	1,31	0,51
E1 Külföldi hallgatók aránya –Ma, Ba, PhD	1,01	1,16	0,63	3,40	4,95	1,36	1,18	5,73
E2 Európai csereprog- ram beutazó hallgató %	0	0,37	0,04	0,18	0,86	0,29	0,39	0,72
E3 Európai csereprog- ram kiutazó hallgató %	0,30	0,40	0,23	0,55	1,10	0,76	0,85	0,71
E4 Külföldön tartóz- kodók aránya az aka- démiai stábban (%)	0	0,30	0	0	0,53	0,46	0	0,14
E5 Külföldi állampol- gárok aránya az aka- démiai stábban (%)	0	0,30	0	1,48	0,40	0,46	2,29	0,14
E6 Nemzetközi bevé- telek aránya a teljes K+F bevételen belül (%)	1,72	0,15	0,98	0,55	13,46	2,57	4,60	5,19

Intézmény neve	Duna- újvá- rosi Főis- kola	Eszter- házy Károly Főis- kola	Károly Róbert Főis- kola	Nyír- egy- házi Főis- kola	Buda- pesti Műszaki és Gaz- daság- tudo- mányi Egyetem	Mis- kolci Egye- tem	Pannon Egye- tem	Szent István Egye- tem
F1 A régióban munkavállalóként maradó hallgatók aránya az összes végzett hallgatón belül (%)	43,18	43,42	24,29	80,36	69,68	53,69	36,45	75,29
F2 A régióból érkező hallgatók aránya az elsőéves hallgatókon belül (%)	41,48	57,03	43,35	78,13	41,56	75,61	50,75	60,07

Megjegyzés: A táblázatban az „FSZ” a felsőfokú szakképzést, míg az „SZT” a szakirányú továbbképzést jelenti.

5. fejezet

A. Kiutazó Erasmus hallgatók a végzett hallgatók arányában			
Év	Végzettek száma	Erasmus hallgatók	Végzettek %
1998	38 609	856	2,22
1999	42 351	1 624	3,83
2000	46 978	2 001	4,26
2001	47 536	1 734	3,65
2002	50 505	1 829	3,62
2003	52 812	2 058	3,90
2004	53 514	2 315	4,33
2005	57 162	2 669	4,67
2006	53 114	3 031	5,71
2007	51 458	3 736	7,26
2008	49 190	4 057	8,25
2009	53 301	4 140	7,77
...			
2020	...	...	20,00

Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=638

B. Erasmus kiutazó hallgatók 1998–2009, célországok szerint

Célország	1988	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Összesen
Ausztria	39	90	92	93	104	110	119	160	168	201	246	242	1664
Belgium	53	93	113	93	82	98	124	137	167	217	196	216	1589
Bulgária							2	2	4	7	19	16	50
Ciprus									4	3	4	8	19
Csehország							5	14	39	46	51	62	217
Dánia	18	29	57	43	48	44	69	80	97	99	127	96	807
Egyesült Királyság	87	134	135	112	96	109	108	131	161	187	205	202	1667
Észtország							1	6	10	10	14	22	63
Finnország	76	145	199	152	184	201	206	227	244	267	254	221	2376
Franciaország	133	218	275	223	214	276	283	321	329	407	361	358	3398
Görögország	10	32	48	37	37	42	42	59	54	72	91	61	585
Hollandia	76	129	145	121	136	145	162	173	176	236	249	268	2016
Írország	4	6	8	7	11	15	8	16	13	28	35	49	200
Izland								1	3	3	4	6	17
Lengyelország							17	34	51	80	88	124	394
Lettország								1	7	3	8	4	23
Liechtenstein							4	8	3	5	2	5	27
Litvánia								1	3	5	21	28	58
Luxembourg									0		0	3	3
Málta									0	1	4	7	12
Németország	243	467	536	460	497	566	611	680	751	888	954	930	7583
Norvégia							33	47	46	51	73	53	303
Olaszország	50	141	205	189	208	227	237	272	280	300	328	359	2796
Portugália	14	24	36	34	56	42	44	42	69	108	119	131	719
Románia								5	13	29	43	53	143
Spanyolország	23	67	91	120	100	125	157	150	210	293	317	344	1997
Svédország	30	49	61	50	56	58	63	71	64	81	96	101	780
Szlovákia							1	5	11	25	23	28	93
Szlovénia							9	7	18	27	29	30	120
Törökország							10	19	33	56	96	113	327
Összesen	856	1624	2001	1734	1829	2058	2315	2669	3028	3735	4057	4140	30046

Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statistikak/kiutazo_hallgatok1987_2009.pdf

C. Erasmus beutazó hallgatók 1998–2009, küldő országok szerint

Küldő ország	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010
Ausztria	4	16	23	15	22	30	38	43	53	63	48	355
Belgium	17	13	17	34	38	28	39	55	68	93	78	480
Bulgária	0	0	0	0	0	0	0	4	13	27	33	77
Ciprus	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Csehország	0	0	0	0	0	0	11	11	43	38	41	144
Dánia	3	5	7	6	4	3	14	6	24	21	31	124
Egyesült Királyság	22	33	36	21	32	31	29	26	27	18	27	302
Észtország	0	0	0	0	0	0	2	3	10	8	20	43
Finnország	40	73	120	120	119	162	148	122	117	139	106	1266
Franciaország	46	74	102	135	160	169	233	204	288	338	348	2097
Görögország	4	12	19	21	27	20	25	32	32	45	41	278
Hollandia	32	30	37	37	50	49	79	83	93	103	111	704
Horvátország	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	20
Írország	0	3	3	6	4	5	3	8	8	4	5	49
Izland	0	0	0	0	0	0	0	1	6	3	2	12
Lengyelország	0	0	0	0	0	0	35	70	155	185	233	678
Lettország	0	0	0	0	0	0	0	3	3	9	13	28
Liechtenstein	0	0	0	0	0	0	2	0	1	4	0	7
Litvánia	0	0	0	0	0	0	8	11	33	47	63	162
Luxemburg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
Málta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Németország	47	77	91	139	149	171	259	335	385	388	425	2466
Norvégia	0	0	0	0	0	0	16	17	14	11	8	66
Olaszország	30	63	88	122	131	129	134	137	148	159	180	1321
Portugália	11	19	19	27	35	59	76	78	101	125	117	667
Románia	0	0	0	0	0	0	1	61	58	88	144	352
Spanyolország	11	23	45	66	59	67	87	127	172	206	276	1139
Svédország	10	15	17	20	23	28	39	25	24	26	32	259
Szlovákia	0	0	0	0	0	0	3	19	20	50	53	145
Szlovénia	0	0	0	0	0	0	1	6	15	13	9	44
Törökország	0	0	0	0	0	0	15	65	240	265	333	918
Végösszeg	277	456	624	769	853	951	1297	1553	2152	2476	2804	14212

Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statisztikak/beutazo_hallgatok_orszagonkent982009.pdf

D. Kiutazó Erasmus hallgatók intézményenként 1998–2009

Intézmény	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Össze- sen
Állatorvostudományi Egyetem	7	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
Általános Vállalkozási Főiskola	0	4	5	3	2	4	3	5	5	20	19	11	81
Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem	0	0	0	0	0	0	5	6	5	0	0	4	20
Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Apor Vilmos Katolikus Főiskola	10	11	10	5	4	6	4	0	9	20	23	28	130
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola	4	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
Berzsenyi Dániel Főiskola	0	0	0	22	20	17	25	42	39	0	0	0	165
Budapesti Corvinus Egyetem	78	129	132	115	140	221	238	284	300	399	434	459	2929
Budapesti Gazdasági Főiskola	36	60	157	124	134	161	160	169	204	220	260	238	1923
Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola	0	0	0	0	0	0	0	0	16	0	24	35	75
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	49	104	119	119	115	126	155	171	180	218	222	255	1833
Debreceni Egyetem	65	95	186	136	163	166	194	214	201	252	270	308	2250
Debreceni Orvostudományi Egyetem	0	61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	61
Debreceni Református Hittudományi Egyetem	0	0	0	0	0	0	0	5	6	5	5	5	26
Dunaújvárosi Főiskola	0	0	0	0	0	0	0	12	14	11	13	13	63
Eötvös József Főiskola	17	17	14	12	9	12	0	18	16	11	12	6	144
Eötvös Loránd Tudományegyetem	116	211	212	189	196	223	263	340	349	461	497	516	3573
Eszterházy Károly Főiskola	12	6	8	9	8	9	11	16	26	37	36	33	211
Evangélikus Hittudományi Egyetem	0	0	0	0	0	2	2	2	4	4	4	4	22
Gábor Dénes Főiskola	0	3	6	5	4	6	6	6	2	5	5	5	53
Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Heller Farkas gazdasági és Turisztikai Szolgáltatások Főiskolája	0	0	0	0	0	0	0	0	8	15	12	0	35
IBS Nemzetközi Üzleti Főiskola	0	0	0	0	5	8	54	38	60	62	62	58	347
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola	6	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21
Kaposvári Egyetem	9	16	18	15	10	11	15	19	22	30	16	14	195

Intézmény	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Össze- sen
Károli Gáspár Református Egyetem	10	20	27	24	21	26	23	31	33	38	48	51	352
Károly Róbert Főiskola	0	0	0	0	0	0	0	0	10	15	24	27	76
Kecskeméti Főiskola	0	0	16	18	19	19	17	22	23	25	29	29	217
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegen- forgalmi Főiskola	41	53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	94
Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem	18	31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	49
Kodolányi János Főiskola		12	18	12	14	20	26	43	47	82	92	102	468
Kölcsy Ferenc Református Tanítóképző Főiskola	1	8	10	9	10	11	12	16	17	16	16	15	141
Kőnyűipari Műszaki Főis- kola	0	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19
Közép-európai Egyetem	0	0	0	0	0	0	0	2	7	6	10	10	35
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem	3	0	2	4	4	4	7	11	16	13	16	21	101
Magyar Képzőművészeti Egyetem	7	14	22	25	22	29	30	28	33	36	38	37	321
Magyar Táncművészeti Fő- iskola	0	0	0	0	0	5	5	2	1	5	3	4	25
Magyar Testnevelési Egye- tem	5	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
Miskolci Egyetem	24	33	46	35	39	39	44	53	64	86	100	106	669
Modern Üzleti Tudomá- nyok Főiskolája	4	11	14	15	14	13	22	26	30	42	50	52	293
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem	41	79	74	52	58	54	63	64	57	70	63	68	743
Nyíregyházi Főiskola	0	0	13	14	12	20	0	24	35	50	57	49	274
Nyugat-magyarországi Egyetem	0	11	20	18	16	23	0	34	48	82	139	122	513
Óbudai Egyetem	16	31	69	63	61	69	79	84	93	99	103	103	870
Pannon Agrártudományi Egyetem	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
Pannon Egyetem	6	38	74	43	51	57	67	87	90	85	89	86	773
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	0	34	49	72	54	72	76	100	92	140	132	158	979
Pécsi Tudományegyetem	143	192	284	227	240	251	251	265	283	375	365	377	3253
Rendőrtiszt Főiskola	0	0	0	0	0	0	0	0	11	25	34	26	96
Sapienta Szerzetesi Hittu- dományi Főiskola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	9	7	22
Sárospataki Református Teológiai Akadémia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	5
Semmelweis Egyetem	12	54	58	47	63	56	96	0	88	101	101	106	782
Széchenyi István Egyetem	17	44	35	35	31	42	45	54	56	57	57	61	534

Intézmény	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Össze- sen
Szegedi Tudományegyetem	41	95	149	141	159	183	211	262	290	331	384	343	2589
Szent István Egyetem	35	48	130	106	103	69	72	92	89	109	133	124	1110
Színház és Filmművészeti Egyetem	0	0	0	0	0	0	3	3	7	9	17	19	58

Forrás: Tempus Közalapítvány honlapja

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=LLP/Erasmus/Statistikak/sm_intezmenyenkent_idosoros.pdf

7. fejezet

Interjúvázlat

1. A felsőoktatási intézmény piacorientációja

- Milyen csatornákon keresztül gyűjtik a külföldi hallgatókkal és felsőoktatási piacokkal kapcsolatos információt?
- Milyen módon terjesztik a külföldi hallgatókkal és felsőoktatási piacokkal kapcsolatos információt a szervezeti egységek között?
- Hogyan jellemezné a külföldi piacokkal és versenytársakkal kapcsolatos információ összegyűjtése alapján hozott egyetemi szintű válaszokat?
- Milyen információt gyűjtenek a külföldi hallgatókról?
- Milyen információt gyűjtenek a versenytársakról?
- A külföldi hallgatókról és a versenytársakról gyűjtött információ milyen módon hasznosul a szervezetben?

2. Nemzetköziesedés

- Mit ért nemzetköziesedés alatt?
- Tárolják és rendszerezik a külföldi felsőoktatási piacokkal kapcsolatosan összegyűjtött információt és tapasztalatokat?

3. Szervezeti egységek között ható erők

- A külföldi hallgatók fogadásával és kiszolgálásával kapcsolatos folyamatok működését milyen tényezők koordinálják?
- Mennyire formalizáltak a külföldi hallgatók fogadásával és kiszolgálásával kapcsolatos ügyviteli folyamatok?

- Mennyire centralizáltak a külföldi hallgatók fogadásával és kiszolgálásával kapcsolatos folyamatok?

4. Felső vezetői tényezők

- Milyen dimenziók mentén tudná megragadni a vezetők külföldi hallgatók toborzása melletti elköteleződését?
- Hogy érzi, az egyetemi vezetés megkülönböztető hangsúlyt fektet a külföldi hallgatók toborzására?

5. Jutalmazási és képzési rendszer

- A hallgatói mobilitással foglalkozó munkatársak ösztönzése kapcsolódik az egyetemre érkező külföldi hallgatók számához?
- A hallgatói mobilitással foglalkozó munkatársak részesülnek-e valamilyen formális képzésben a munkájuk jobb elvégzésének fejlesztése érdekében?

6. Nemzetközi környezet

- Mennyire változóak a külföldi hallgatók preferenciái?
- Hogyan írná le a nemzetközi felsőoktatási piacokon a hallgatók toborzásában mutatkozó versenyt?
- Mit gondol, mennyire gyorsan szivárognak be a felsőoktatási ágazatba az új technológiai megoldások?

7. Szervezeti kultúra

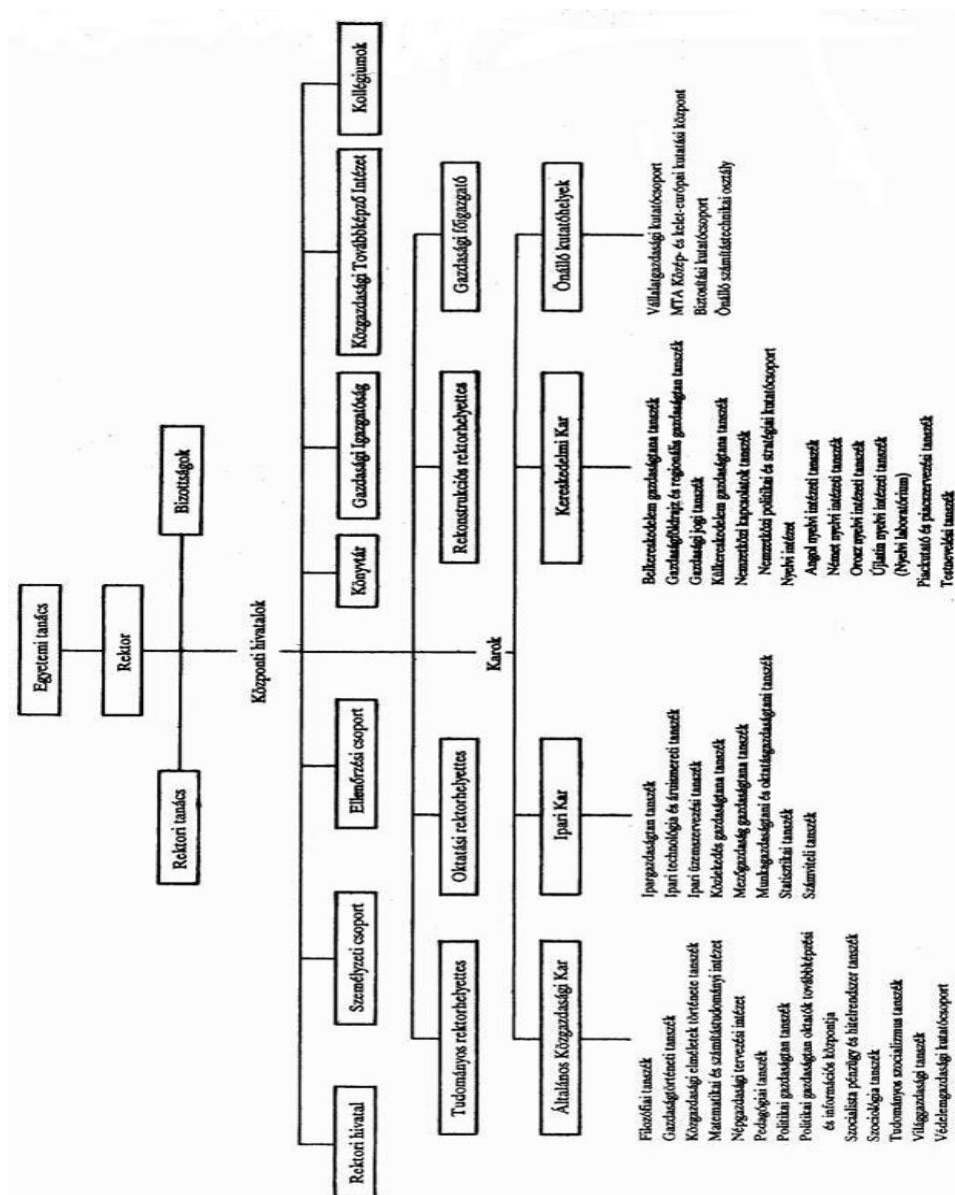
- Hogyan tudná leírni a szervezet főbb jellemzőit?
- Hogyan jellemezné az egyetemi vezetést?
- Mi tartja össze a szervezetet?
- Mi a fontos a szervezet számára?

8. Export teljesítmény mérése

- Milyen dimenziók mentén tudná megragadni az egyetem nemzetközi teljesítményét?

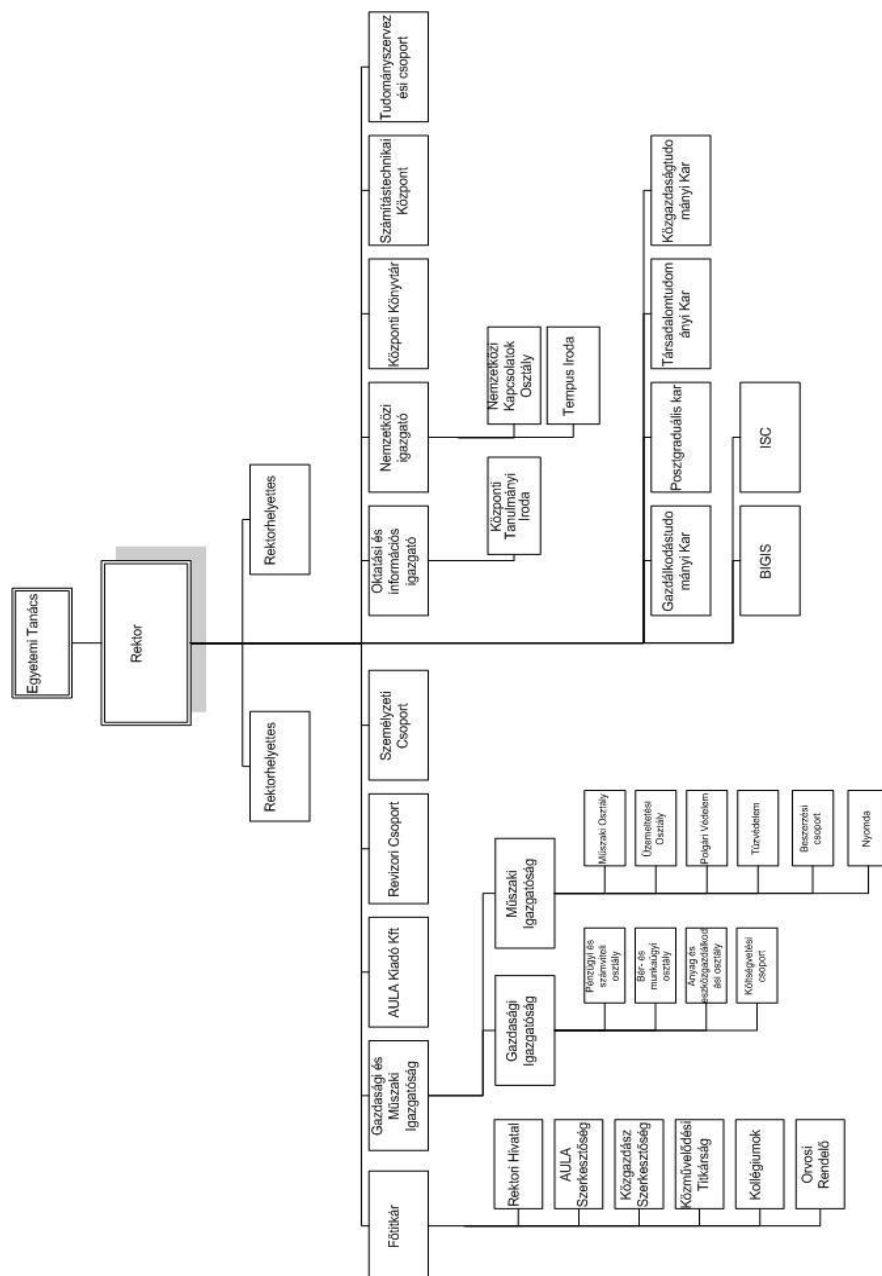
8. fejezet

A. A Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem szervezeti ábrája 1988-ban



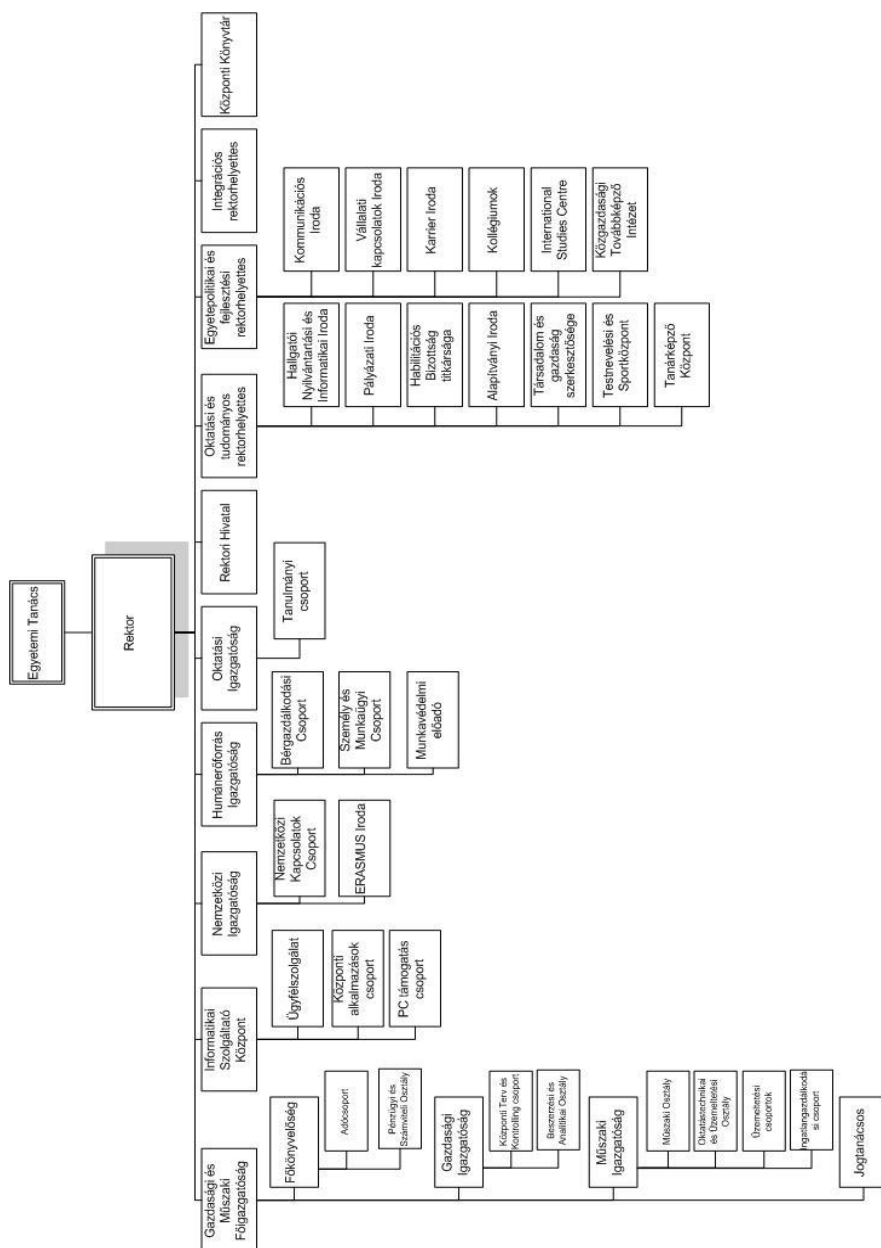
Forrás: Az MKKE évkönyve 1987/1988

B. A Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem szervezeti ábrája 1994-ben



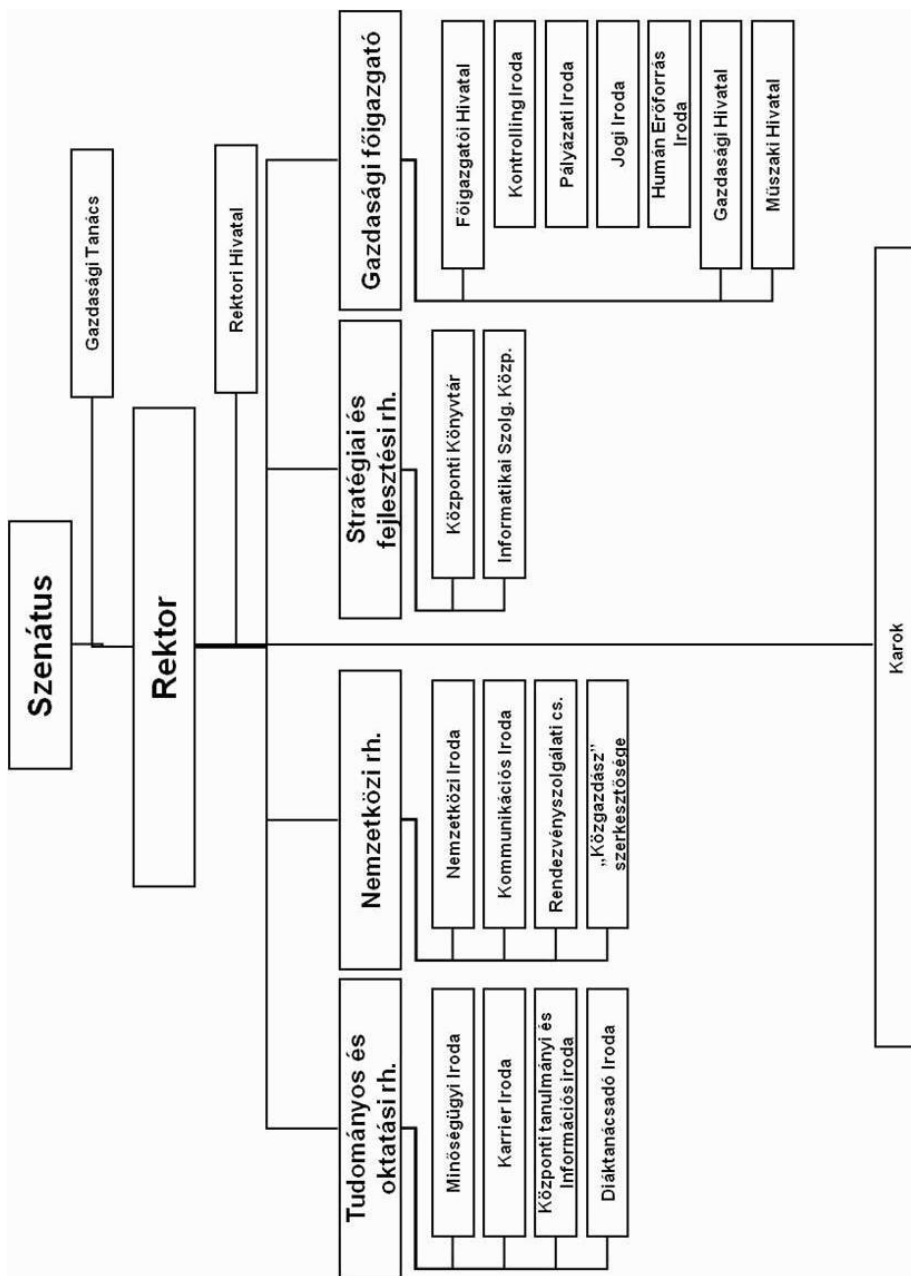
Forrás: BKE SZMSZ alapján saját szerkesztés

C. A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem
központi igazgatásának szervezeti ábrája 2000-ben



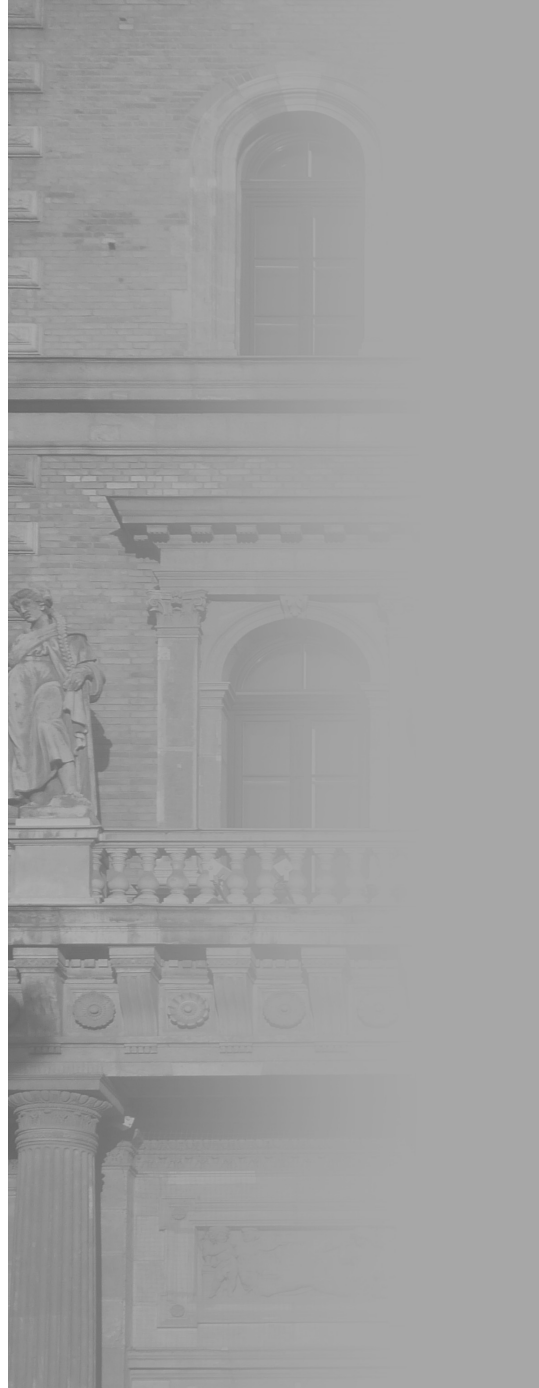
Forrás: BKÁE SZMSZ alapján saját szerkesztés (nem minden szervezeti egységet tüntettem fel)

D. A BCE központi adminisztrációjának szervezeti ábrája 2009 decemberében



Forrás: BCE SZMSZ alapján saját szerkesztés

Az ezredforduló körül a felelősen gondolkodók körében tudatosult, hogy a felsőoktatásnak újra kell fogalmaznia társadalmi szerepét ahhoz, hogy elfogadtathassa magát a meglehetősen kritikus környezettel. A megállíthatatlannak látszó növekedési nyomás, az ezzel párhuzamosan érvényesülő demográfiai apály és a folyamatos finanszírozási nehézségek együttes szorításában kell megoldásokat találnia. Ilyen a tevékenységi körök bővítése, új típusú küldetések felvállalása, a korábban is követett küldetések tartalmának kiszélesítése. Kiemelt felelősség hárul az intézményi szintre. A felsőoktatási intézmények szembenéznek azzal a követelménnyel, hogy érdemi együttműködést kell kiépíteniük minden, velük kapcsolatban lévő érdekelt, érintett féllel. Ehhez átláthatóvá kell tenniük működésüket, fel kell vállalniuk az összetett társadalmi igényekkel való szembesülést. A szemléletváltozás rendkívül fontos vonatkozása a nemzetköziesedés, amelynek át kell hatnia az intézmény tevékenységének lényegében minden elemét. A felsőoktatás és a kutatás globalizációja ezt elengedhetetlenné teszi. Kérdés, hogy milyen változások játszódnak le az intézmények irányítási rendszerében, milyen esélyei vannak ezen keretek között a stratégiai gondolkodásnak, amely az új kihívásokhoz való kezdeményező hozzáállás és rugalmas alkalmazkodás előfeltétele.



SZÉCHENYI TERV

A1217 Aula Kiadó

